

بناء معايير للاعتماد المدرسي العراقي وفق عينه من التجارب الدولية (دراسة نظرية)**شجن نوفل جاسم****أ.م.د. علي عبد الكريم عبد الله الصفار****الجامعة التقنية الوسطى / الكلية التقنية الادارية – بغداد**shagann 4@gmail.com**المستخلص :**

تهدف الدراسة الحالية تقديم معايير مقترحة للإعتماد المدرسي العراقي و الاطلاع على التجارب الدولية (العربية والأجنبية) في هذا المجال، واختبار مدى صحة هذه المعايير من جانبين، الأول : هو اتفاق الخبراء على مدى صحتها، والثاني ميدانياً يكمن في تقييم الواقع الفعلي لتطبيقها مدرسياً، ومن استخدام المنهج الوصفي التحليلي حللت الباحثة اجابات الخبراء احصائياً لتحديد مستوى اتفاقهم على صحة هذه المعايير، وجرى ذلك من تصميم استمارة استبيان تم الاستطلاع من خلالها على اجابات الخبراء، حيث بلغ العدد الكلي لهم (٣٠) خبيراً توزعوا بين الجانبين الاكاديمي والتربوي وب تخصصات متنوعة تتمحور حول جودة العمليات التعليمية والتربوية والقياس والتقويم.

اولاً:المقدمة :

أصبح الاعتماد على نحو متزايد مصدر قلق رئيسي داخل المؤسسات التعليمية، اذ يمكن قياس زيادة الإهتمام بالمفهوم من العدد الهائل من الزيارات التي تتعلق بهذا المجال داخل محركات البحث على الإنترنت،تهدف الدراسة الحالية الى الاطلاع على التجارب الدولية في مجال الاعتماد المدرسي والاستناد الى هذه التجارب (العربية والاجنبية) في صياغة معايير الاعتماد المدرسي التي تتناسب والبيئة العراقية، واقتراح هذه المعايير على الجهات المختصة لغرض اعتمادها والعمل على تطبيقها في المدارس العراقية، ويجري التأكد من صحة هذه المعايير عبر العمل على اجراء دراسة ميدانية لهذه المعايير المقترحة في عدد من المدارس المتوفرة في البيئة العراقية وباختلاف أنواعها (حكومية، اهلية، متميزين، دولية).

ثانياً:منهجية الدراسة:

يتناول هذا المبحث المنهجية المعتمدة في الدراسة والتي سيتم توضيحها على النحو الاتي: ١-٢:

مشكلة الدراسة:

من عمل الباحثة كموظفة في مديريه التطوير المؤسسي والتنسيق الحكومي ا قسم ادارة الجودة الشاملة والتطوير المؤسسي في وزارة التربية العراقية - مكتب الوزير وعلى مدى (٩) سنوات، فضلاً عن الملاحظة المباشرة لها ، تم تحديد مشكلة الدراسة والمتمثلة بضعف عمليات المراجعة لذا يمكن تمثيل مشكلة الدراسة بالتساؤلات الآتية:

١. ما هي نقاط القوة والضعف التي تعاني منها المدارس مجال الدراسة في مجال الاعتماد المدرسي؟

٢. ما هي معايير الاعتماد المدرسي التي تعتمدها وزارة التربية العراقية في مؤسساتها التربوية؟

٢-٢: أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة بالآتي:

اعداد وتقديم معايير الإعتماد المدرسي العراقية في هذه الدراسة بالاستناد الى التجارب الدولية في مجال الإعتماد المدرسي والتي جرى توضيح عدد منها في المبحث الأول، لأنه من خلال المعايضة الميدانية للباحثة كونها منتسبه في مديرية التطوير المؤسسي والتنسيق الحكومي/ قسم ادارة الجودة الشاملة والتطوير المؤسسي، فقد كان غياب تطبيق أنظمة جودة العمليات التربوية في الوزارة وتشكيلاتها، السبب الاساسي لضعف العمليات التربوية في الوزارة، والذي يُعد الاساس الذي تستند عليه عمليات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي.

ستسهم الدراسة في الإعتماد لدى القيادات العليا في وزارة التربية والادارات المدرسية وتعزيز دورها في مجال تطوير العمليات التربوية ومخرجات المدارس الابتدائية والثانوية وجعلها أكثر اهتماماً في هذا الجانب. تحديد مستوى كفاءة العمليات التربوية في مدارس وزارة التربية العراقية، فضلاً عن أنها تمهد الطريق لتطبيق واحد من اهم القضايا المعاصرة في البيئة المدرسية والالتزام بمعايير محددة في جميع المدارس، واعمام ثقافة

٣-٢ أهداف الدراسة:

١. اقتراح معايير للأعتماد المدرسي تتلائم مع البيئة العراقية وذلك من الاطلاع والأعتماد على التجارب الدولية (العربية والأجنبية) لتحديد الجوانب الرئيسة للعمليات التربوية فيها
٢. تحليل عمليات تطبيق معايير الأعتماد المدرسي في هذه المدارس و تحديد نقاط القوة والضعف التي يتمتع بها الواقع الفعلي القائم في هذه المدارس عينة الدراسة

٤-٢ منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهجين الوصفي التحليلي ومنهج دراسة الحالة

٥-٢ أساليب جمع البيانات والمعلومات:

اعتمدت مجموعة من الأساليب العملية والمنهجية لجمع البيانات اللازمة لإنجاز الدراسة الحالية والتي يمكن توضيحها على النحو الاتي:

الجانب النظري: تم الاستناد إلى عدد من المصادر العلمية منها الكتب العربية والأجنبية المتوفرة في مكتبات الجامعات، والدوريات والمجلات العربية والأجنبية، فضلاً عن الرسائل والأطاريح الجامعية العربية والأجنبية، والمصادر العلمية الرصينة المأخوذة من شبكة الانترنت.

ثالثاً: بعض التجارب الدولية في الإعتماد المدرسي

تمهيد :

يتناول المبحث الحالي مجموعة من التجارب الدولية (العربية والأجنبية)، والتي يتضح منها كيفية تعامل الدول المتقدمة مع حقل الإعتماد المدرسي والذي يعد واحد من الأسس الرئيسية التي تؤكد مستوى جودة التعليم المدرسي في هذه الدول، لذا نستعرض بعض التجارب الآتية:

أولاً: التجارب العربية:

هيئة تقويم التعليم والتدريب السعودية ومؤشر "قبول" (QBOOL):

صدر قرار مجلس الوزراء رقم (١٠٨) بتاريخ ٢٣/١٠/٢٠١٨ والمتضمن تعديل اسم هيئة تقويم التعليم ليكون هيئة تقويم التعليم والتدريب وصدرت توصية اللجنة العامة لمجلس الوزراء رقم ٨٣٧ وتاريخ ١٧/١٠/٢٠١٨ بالموافقة على تنظيم هيئة تقويم التعليم والتدريب:

تتمتع الهيئة بالشخصية الاعتبارية والاستقلال المالي والإداري، وترتبط تنظيمياً برئيس مجلس الوزراء، ويكون مقر الهيئة الرئيس في مدينة الرياض، ويجوز بقرار من المجلس - إنشاء فروع أو مكاتب لها داخل المملكة بحسب الحاجة.

تعد الهيئة الجهة المختصة في المملكة بالتقويم والقياس واعتماد المؤهلات، في التعليم والتدريب في القطاعين العام والخاص لرفع جودتهما وكفائتهما وإسهاماتها في خدمة الاقتصاد والتنمية الوطنية وتشمل اختصاصات الهيئة، تحقيق نظم للتقويم والاعتماد - بما في ذلك المؤسسي والبرامجي - في التعليم والتدريب، تتضمن القواعد والمعايير والأطر والمؤشرات والشروط والإجراءات الخاصة بها، واعتمادها، وتطبيقها، فضلاً عن تقويم أداء المدارس ومؤسسات التعليم العالي ومؤسسات التدريب، واعتمادها بشكل دوري، وفق المعايير التي يعتمدها المجلس (etec.gov.sa).

كما يعكس مؤشر أداء المدرسة الثانوية في امتحانات القبول في التعليم العالي، المختصر (QBOOL)، أداء طلاب المدارس الثانوية في كل من المكونات النوعية واللفظية لاختبار القدرات العامة، فضلاً عن أدائهم في اختبار القبول للإنجاز الدراسي للعلوم (الرياضيات، والفيزياء، والأحياء، والكيمياء) والآداب (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والعلوم الاجتماعية)، بنسبة تغطية ٢٠% من مواضيع المواد الأولى الثانوية، و ٣٠% من مواضيع المواد الثانوية الثانية، و ٥٠% من مواضيع المرحلة الثانوية الثالثة، إذ يصنف المؤشر المدارس الثانوية بناءً على أداء طلابها في اختبارات القبول بالجامعة كوسيلة لتحفيز المدارس على تطوير برامجها وتحسين نتائج التعلم لطلابها، وهذا يسهم في استعدادهم لمثل هذه الاختبارات بشكل أساسي مقارنة أداء المدرسة الحالي بأدائها في السنوات السابقة، فضلاً عن مقارنة أداء المدرسة بمتوسط أداء المدارس الأخرى في القسم التربوي نفسه، كما يعتمد تصنيف المدارس على أداء الطلاب المقيدون بهذه المدارس في اختبارات القبول من خلال احتساب متوسط أدائهم، لتحقيق الموضوعية والحفاظ عليها في مدارس التصنيف، يأخذ المؤشر في الاعتبار متوسطات الأداء للسنوات الثلاث الماضية، فضلاً عن ذلك يتم استبعاد المدارس التي تضم أقل من ١٠ طلاب في أي عام معين من التصنيف.

هيئة المعرفة والتنمية البشرية الإماراتية:

أنشئت مؤسسة الإمارات للتعليم المدرسي، بناءً على مرسوم بقانون اتحادي رقم ١٥ لعام ٢٠١٦، لتكون داعماً وجزءاً في جهود تطوير قطاع التعليم الحكومي في الدولة الاماراتية وجعله أكثر مواكبة لرؤيتها التي ارتكزت على جودة المخرج التربوي لاستدامة مسيرة التنمية المشهودة فيها و توحيد الجهود والرؤى لتقديم تعليم نوعي للطلبة في المدارس الحكومية، تهدف المؤسسة الى تطوير الإستراتيجيات، وخطط عمليات التعلم والتعليم،

وبرامج الرعاية الطلابية، وتعزيز كفاءة قطاع التعليم الحكومي الاتحادي، فضلاً عن تشغيل وإدارة وإنشاء المدارس ورياض الأطفال، وتشجيع الدراسات والبحوث التعليمية لتطوير التعلم، إذ تتولى المؤسسة وفق صلاحيات قانونية وإدارية ومالية مستقلة تعزيز كفاءة قطاع التعليم الحكومي الاتحادي ضمن إطار السياسة العامة للدولة، وتطبيق السياسات والاستراتيجيات والمعايير والضوابط بقطاع التربية والتعليم بما فيها التعليم المهني والفني والتعليم المستمر، إلى جانب وضع استراتيجية عمليات التعلم والتعليم وبرامج الرعاية الطلابية في جميع مدارس الدولة التابعة للمؤسسة، واقتراح التشريعات المتعلقة بتطوير التعليم الحكومي الاتحادي ورفعها لوزارة التربية والتعليم، فضلاً عن تشغيل وإدارة وإنشاء وإغلاق المدارس ورياض الأطفال والمعاهد الفنية والمهنية التابعة للمؤسسة وإدامتها ورفع القرارات بشأنها إلى مجلس الوزراء، ووضع معايير وأدوات وأساليب التقييم الذاتي للمدارس ورياض الأطفال والمعاهد الفنية والمهنية الحكومية ومراقبة تنفيذ خطط التطوير والتحسين، كما يناط بالمؤسسة تدريب وتقديم الدعم الفني للكوادر التعليمية العاملة بالمؤسسة وإدارة عمليات الاختبارات الوطنية والدولية للطلبة الدارسين في المنشآت التعليمية التابعة للمؤسسة، إلى جانب العديد من الاختصاصات الأخرى، وقد تم إطلاق الإطار الموحد لمعايير الرقابة والتقييم المدرسية ٢٠١٥-٢٠١٦ ليتوج الجهود التي تم بذلها على مدى الأعوام الماضية في الإمارات، ويقدم هذا الإطار نموذجاً متكاملًا يجمع بين النماذج جميعها التي تم تطبيقها سابقاً في الرقابة والتطوير المدرسي في مختلف الإمارات الدولة، ويعد خطوة كبيرة إلى الأمام نحو تطبيق منهجية موحدة في تطوير نظام تعليمي يواكب رؤية الإمارات ٢٠٢١، وقد تم تصميم إطار معايير الرقابة والتقييم المدرسية في دولة الإمارات العربية المتحدة لدعم تطبيق عمليات رقابة دقيقة وموثوقة على جميع المدارس بدءاً من مرحلة التعليم المبكر وحتى نهاية المرحلة الثانوية على اختلاف المناهج التعليمية المطبقة في الإمارات،

الهيئة القومية المصرية للضمان والاعتماد:

انشئت الهيئة القومية لضمان والاعتماد بالقانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦ برئاسة الجمهورية، وينص على أن هذه الهيئة تتمتع بالاستقلالية وتكون لها الشخصية الاعتبارية العامة، وتتبع رئيس مجلس الوزراء، ويكون مقرها مدينة القاهرة، وللهيئة أن تنشئ فروعاً لها في المحافظات، كما أصدر السيد رئيس الجمهورية قراراً رقم ٢٥ لسنة ٢٠٠٧ بإصدار اللائحة التنفيذية لهذا القانون، وتعد الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد إحدى الركائز الرئيسية للخطة القومية لإصلاح التعليم في مصر، وذلك باعتبارها الجهة المسؤولة عن نشر ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية والمجتمع، وعن تنمية المعايير القومية التي تتواءم مع المعايير القياسية الدولية لإعادة هيكلة المؤسسات التعليمية وتحسين جودة عملياتها ومخرجاتها على النحو الذي يؤدي إلى كسب ثقة المجتمع فيها، وزيادة قدراتها التنافسية محلياً ودولياً، وخدمة أغراض التنمية المستدامة في مصر، وفي ضوء ذلك تسعى الهيئة إلى التطوير المستمر للتعليم وضمان جودته وفقاً لمجموعة من المبادئ والقيم التي تؤكد الشفافية والموضوعية والعدالة والحرص على معاونة المؤسسات التعليمية على توفيق أوضاعها وتحسين أدائها الكلي للتأهل والحصول على الاعتماد، كما إنَّ الهيئة لا تعد جهة رقابية، بل هي جهة اعتماد للمؤسسات التعليمية التي تتمكن من تحقيق متطلبات المعايير القومية، ومن ثم فإنها تحرص على تقديم التوجيه والإرشاد والدعم بكافة أشكاله لهذه المؤسسات بما يساعدها على التحسين تهدف تأهيل الفئات المختلفة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي على إجراء الدراسة الذاتية، وتأهيل القيادات، ورفع كفاءة المدارس المعتمدة، وتأهيل المعلمين والموجهين الفنيين لدعم نظم الجودة الداخلية بالمؤسسات التعليمية (naqaee.eg).

ثانياً: التجارب الأجنبية:

نموذج هيئة الاعتماد الدولي وعبر الاقاليم (CITA):

يعد هذا النموذج من النماذج الناجحة والمطبقة عالمياً ، فهو هيئة اعتماد رسمية في الولايات المتحدة الأمريكية وجميع أنحاء العالم، وتسمى هيئة الاعتماد الدولي وعبر الاقاليم (Comission on International Accreditation and Trans-regional Accreditation) (CITA) (ابو كريم، ٢٠١٣: ١٦٩)، و تُعد منظمة سيتا للاعتمادات الدولية والإقليمية متخصصة في تقييم المدارس ومنح شهادات الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية التي تعنى باستمرار تطوير العملية التعليمية وتحسينها، واعتمدت المنظمة منذ تأسيسها عام (١٩٩٤م) أكثر من (٣٢٠٠٠) مدرسة في (١٠٠) دولة حول العالم، وتتم متابعة معايير الجودة للمدارس المعتمدة بشكل دوري للتأكد من تطبيق جميع المقاييس ومتابعة مستوى التطور التعليمي الذي وصلت اليه كل مدرسة (الصفار، ٢٠١٣: ٢٣٣-٢٣٤)، كما تعد هذه المنظمة هيئة اعتماد عالمية لانها تطبق نظاماً لمنح الاعتماد المدرسي لمختلف المدارس حول العالم التي تحقق معاييرها (النجار، ٢٠١٣: ٢٦٨)، ويتميز نموذج (CITA) للاعتماد بكونه يشجع المؤسسات على الارتقاء بمعايير جودة التعليم، كما أنها مصممة للمدارس خارج الولايات المتحدة الأمريكية، (الشربيني، ٢٠١٣: ١٣٥)، والمساهمة في تحسين أوضاع البلدان التي تنتمي إليها بما يعزز نجاح الطلاب وضمان مستقبلهم (رمضان، ٢٠١٥: ٢٥)، ويضم هذا النموذج (١٢) معيار.

نموذج جمعية (New England) للمدارس والجامعات (NEASC):

جمعية نيو إنجلاند للمدارس والكليات (NEASC) هي منظمة مستقلة ، تطوعية ، غير ربحية ذات عضوية تشارك مع أكثر من ١٥٠٠ مدرسة عامة ومستقلة ودولية في الولايات المتحدة وفي جميع أنحاء العالم لتقييم ودعم وتعزيز التعليم عالي الجودة للطلاب جميعهم من الاعتماد والمساعدة المهنية والسعي لتحقيق أفضل الممارسات، تطمح (NEASC) إلى توفير عملية لتحسين هادف ومستمر للمدرسة بالكامل مع تكريم الثقافة والسياق الفريدين لكل مؤسسة تدعمها

تأسست هذه الجمعية في عام ١٨٨٥، وتعمل على إنشاء والحفاظ على معايير عالية لمستويات التعليم جميعها لفترة أطول من أي وكالة اعتماد أخرى في الولايات المتحدة (neasc.org)،

أولاً: معايير الإعتماد المدرسي:

بناءً على ما جرى تناوله لبعض التجارب الدولية، ومن تحديد المعايير المناسبة للاعتماد المدرسي في البيئة العراقية، يمكن توضيح التأطير النظري لهذه المعايير على النحو الآتي:

القيادة والحوكمة:

القيادة المدرسية:

خلال العقدين الماضيين وعلى الصعيد العالمي، أصبحت القيادة المدرسية مجال تركيز متجدد في جداول أعمال سياسة التعليم الدولية والوطنية، وهناك العديد من الأسباب منها: المنافسة بين وداخل أنظمة التعليم الوطنية، تعميق ثقافات الأداء، إدخال أو تعزيز آليات المساءلة التربوية، إدخال وكالات إعداد وتطوير القيادة، الاعتراف المتزايد بمساهمة الدور الذي لعبه قادة المدارس في ربط المدارس والطلاب بـ "العالم الحقيقي" في هذا التركيز المتجدد (Oplatka, 2019: 2)، لذا يمكن القول: إن قيادة المدرسة هي ثاني أهم عنصر في نجاح أو

فشل المدارس، كحلقة وصل أساسية بين الفصل الدراسي والمدرسة ونظام التعليم للمجتمع (Leithwood, et al., 2020b: 571)، إذ يلعب قادة المدارس والقيادة المدرسية دورًا حيويًا في تحسين الكفاءة على مستوى المدرسة وفي تحويل ثروات أنظمة التعليم الوطنية من خلال التعليم، ولا يعمل قادة المدارس في سياقات سياسة تعليمية ثابتة، بل أنهم يعملون في بيئات تعليمية ديناميكية تتطلب منهم قيادة التغيير على مستوى المدرسة وربط مدارسهم بالفرص المتاحة في البيئة الأوسع التي يتواجدون فيها ويعملون فيها (Khalifa, et al., 2019: 5-6)،

الحكومة المدرسية:

أصبح مفهوم "أصحاب المصلحة" شائعًا في العديد من البلدان، إذ تستند الفكرة إلى افتراض أن بعض الجماعات والأفراد لديهم اهتمام أو "مصلحة" في أنشطة المؤسسة، فأصحاب المصلحة قد نحدددهم بأنهم كل أولئك الذين لديهم مصلحة مشروعة في استمرار فاعلية المؤسسة ونجاحها (Waring, 1999: 180)، في حين أنه من الطبيعي أن يُنظر إلى المتعلمين أنفسهم على أنهم زبائن أساسيون، فإن المنظمات الممولة من القطاع العام في مجتمع ديمقراطي تحتاج إلى الاستجابة لمجموعة متنوعة من التوقعات والمطالب، إذ تقع المدارس في مركز شبكة من الإهتمامات المتداخلة والمتنافسة أحياناً، والتي تعبر عنها مجموعة كاملة من المجموعات السياسية والتجارية والمجتمعية (DOE, 1997: 6)، وينعكس هذا المفهوم في لغة الحكومات التي تؤكد على الواجبات بقدر ما تؤكد الحقوق إذ تشمل إضفاء الطابع الديمقراطي على التعليم فكرة أن أصحاب المصلحة مثل الآباء والمعلمين والمتعلمين وغيرهم من الأشخاص (مثل أعضاء المجتمع القريب من المدرسة) يجب أن يشاركوا في أنشطة المدرسة (Sayed, 1999: 143)، وهذا التركيز على أصحاب المصلحة بالمثل العليا للمشاركة بعد زوال أنظمة الفصل العنصري وتشكيل فكرة المشاركة المجتمعية الشعبية في سياق دولة كانت قمعية وحيث تكون الدولة كانت نفسها هي الجهاز الأساسي للقمع، وهكذا كانت السيطرة المجتمعية على مستوى القاعدة نقياً لسيطرة الدولة، إذ تعكس السلطة للشعب مقابل سلطة الدولة التزاماً قوياً بالديمقراطية التشاركية واللامركزية في السيطرة (Bush & Heystek, 2003: 129)، ويفترض الخطاب الداعم لإنشاء هيئات إدارة المدارس نموذج عمل متناغم، والذي سيكون متفائلاً حتى بدون خلفية التوتر والصراع التي تؤثر على العديد من المدارس، إذ ستكون المكان المناسب للنقاش الهادئ حول كيفية إدارة المدرسة، وكيف يجب حل المشكلات وأين يتم اتخاذ القرارات المهمة (Allen, 2010: 442)، ونظراً لأن العديد من مجموعات المصالح ممثلة في الهيئة الحاكمة، لذا يجب على كل شخص معني أن يتعلم كيفية احترام آراء الآخرين وكيفية اتخاذ القرارات معاً داخل مجلس الإدارة، وسيتم الجمع بين مواهب الكثيرين لاتخاذ أفضل القرارات للمدرسة (Xaba, 2011: 203).

المناهج التعليمية:

أن كلمة (curriculum) (منهج) مشتقة من الجذر اللاتيني (curro) الذي يعني (أنا أركض) (Sönghe, 1997: 38)، إذ يوضح (Carl) أنه عند الإشارة إلى المسار التعليمي الذي ينتقل فيه المتعلمون في طريقهم إلى مرحلة البلوغ، فإنه يمكن تنسيقه مع (curro) (Carl, 1995:31)، كما أن المنهج يمكن وصفه بأنه مجموع الوسائل التي يتم منها توجيه الطالب في بلوغ الانضباط الفكري والأخلاقي المطلوب لدور المواطن الذكي في مجتمع حر، ويؤكد البعض أنه ليس مجرد دورة دراسية، ولا يسرد فقط الأهداف أو الغايات، ولكنه يشمل جميع خبرات التعلم التي يمتلكها المتعلمون تحت إشراف المدرسة (Marks, et al., 1978: ٢٢)

457)، بينما يرى آخرون أنَّ المنهج هو الطريقة التي يتم بها تصميم المحتوى وتقديمه، والذي يتضمن الهيكل والتنظيم والتوازن وعرض المحتوى في الفصل (65: 1998 Loucks-Horsley)، كما يمكن وصفه بأنه خبرات التعلم المخططة والموجهة، التي تمت صياغتها عند إعادة البناء المنهجي للمعرفة والخبرة، تحت رعاية المدرسة من أجل النمو المستمر والمتعمد للتعلم في الكفاءة الشخصية والاجتماعية (Tanner & Tanner, 1975: 48-49)، لذلك يفهم المنهج الدراسي بأنه أكثر من التدريس والتعلم الذي يحدث في المؤسسات التعليمية، إذ يتم توسيعه ليشمل بياناً للأهداف والغايات والمحتوى واستراتيجيات التدريس والتعلم والتقييم (Gultig, et al., 2002: 29)،

الطلبة:

الطالب أو المتعلم هو الطفل أو المراهق الذي يحتاج إلى التعليم (Ismail, 2004: 43)، إذ أن المتعلم لا يمكنه تحقيق إمكاناته الخاصة دون مساعدة، كما يعتمد المتعلم على المعلم للحصول على المساعدة، في تجربة عالم حياته أو حياتها والانخراط فيه وإسنادها إليه (Van den Aardweg & Van den Aardweg, 1998: 71)، وبما أن المدرسة هي سياق مهم للطلاب، لذلك فإن تكييف نظرية الاحتياجات الأساسية العامة في مجال المدرسة أمر مهم من الناحية النظرية والتطبيق، إذ أن هناك ثلاثة احتياجات نفسية أساسية للطلاب في المدرسة، هي الاستقلالية والعلاقة والكفاءة، و تشير الحاجة الخاصة بالمدرسة إلى الاستقلالية إلى رغبات الطلاب في تجربة شعور بالإرادة والتأييد الذاتي لسلوكهم في المدرسة، كما تشير الحاجة الخاصة بالمدرسة إلى الترابط إلى رغبات الطلاب في تجربة الشعور بالانتماء إلى المدرسة بما في ذلك الشعور بالارتباط بالمعلمين وزملائهم في الفصل، بينما تشير الحاجة الخاصة بالمدرسة ومدى رغبة الطلاب في التفاعل بشكل فاعل مع البيئة المدرسية وتجربة الفرص لتطوير قدراتهم الفردية والتعبير عنها (Tian, et al., 2014: 258)، لذلك فإن تلبية الاحتياجات النفسية الأساسية في المدرسة مفيد لنمو الطلاب في حياتهم، و سيعمل إشباع الحاجات النفسية الأساسية في المدرسة على تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب، لأن إشباع احتياجات الأفراد في مجال المدرسة قد يؤثر بشكل خاص على أدائهم في هذا المجال المحدد، وعلى الرغم من عدم وجود بحث قد فحص بشكل مباشر العلاقات بين إشباع الحاجات النفسية الأساسية في المدرسة والتحصيل الأكاديمي بشكل خاص، إلا أن هناك بعض الأدلة على أن الإشباع العام للاحتياجات الأساسية يرتبط بشكل إيجابي بالتحصيل الأكاديمي للطلاب (Wang, et al., 2019: 131)،

اعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية

إنَّ الغرض من التربية الوطنية هو تنمية الحياة الفكرية للأمة والإنسان كله، أي الإنسان المخلص والمخلص لله سبحانه وتعالى، والذي يمتلك المعرفة والمهارات والصحة الجسدية والروحية والصلبة والمستقلة والشخصية والشعور بالمسؤولية المجتمعية، فنظام التعليم الوطني هو كل مكونات التعليم المترابطة بطريقة متكاملة لتحقيق أهداف التعليم الوطني، وهي تطوير المهارات وتحسين نوعية الحياة والكرامة الإنسانية، ومن أهم مكونات تطوير التعليم هو توافر الموارد الكافية، والموارد المعنية هي المعلمين، فالمعلم هو طليعة خدمات التطوير والتعليم للمجتمع، وأداء المعلم هو النتيجة التي يحققها المعلم في تنفيذ المهام الموكلة إليه بناءً على المهارات والخبرة والإخلاص واستغلال الوقت، ومن المؤكد أن المدرسين الذين يتمتعون بقيمة أداء جيدة سيكون لهم تأثير على نتائج أنشطتهم المتعلقة بشكل أساسي بعملية التدريس والتعلم حيث سيزداد الناتج من حيث الجودة

والكم (82: 2018, Fitria)، لذا فإن أعضاء هيئة التدريس هم عنصر أساسي في البرنامج التعليمي، إذ يجب أن يكون أعضاء هيئة التدريس عددهم كافٍ ولديهم المؤهلات المناسبة (5: 2016, Tastimur, et al.)، و يشير (Ismail, 2004) إلى عضو هيئة التدريس إلى استخدام مصطلح "المعلم"، ويتفقون على أن المعلمين هم أشخاص مدربون تدريباً مهنيًا وتعليمياً ومؤهلين من حيث المواد الخاصة بهم للقيام بالتدريس التربوي، فالمعلمون هم جنود الخط الأمامي للتغيير، ويعتمد التقدم على تعليمهم وتحفيزهم وحريتهم في الابتكار (Ismail, 2004: 42)، لذا يجب أن يتم تجهيز المدارس بمعلمين مؤهلين جيداً لشغل وظائفهم، كما يجب على المسؤولين والموظفين العمل معاً في بيئة مدرسية جماعية وتعاونية، والمشاركة في صنع القرار الذي يؤثر على برنامج المدرسة والتدريس في ظل ظروف مواتية للأداء الفاعل، ويشارك المسؤولون والمعلمون في تطوير الموظفين لتعزيز المهارات المهنية والتعليمية ولتلبية احتياجات تحسين المدرسة المحددة محلياً (55: 2013, Barresi)، فالمدارس التي تقي بمعايير الاعتماد لأداء المعلمين لديها معايير وأنظمة وسياسات عالية الجودة للتخطيط وإدارة الوقت وبيئات الفصل وتقييم الأداء، ويتم التخطيط باستخدام تنسيق موحد، و يقوم معظم المعلمين بإعداد خطط دروس طويلة أو متوسطة أو قصيرة المدى توفر التوجيه الكافي لأنشطة التدريس والتعلم، وترتبط خطط المعلمين ارتباطاً وثيقاً بالمنهج الوطني وتتضمن بعض أهداف التعلم من المناهج الدراسية، كما يتم التخطيط للتقييم وإدماجه في الدروس ويستند إلى معايير أو نماذج يمكن ملاحظتها وقياسها، ويتم الاحتفاظ بسجلات تقييم ومراقبة للطلاب واسعة النطاق، وتستخدم هذه لتخطيط الدروس وإعداد التقارير، كما ينبغي أن تكون جميع الفصول الدراسية محفزة ومثيرة للاهتمام وتساعد على التعلم، كما ينبغي أن ينشئ المعلمون بيئات تعليمية عالية الجودة في الفصول الدراسية، والتي يجب أن تحتوي هذه الفصول الدراسية على العديد من الملصقات والمخططات والخرائط التي تتناسب مع احتياجات الطلاب (21: 2010, FSM-DOE).

إدارة الموارد:

إنَّ الموارد المدرسية هي موارد تعليمية و يتم تصنيفها على أنها مواد بشرية ومادية ومعنوية، ويديرها مديرو المؤسسات التعليمية، وتتيح هذه الموارد التشغيل السلس للنظام المدرسي من أجل التحقيق الفاعل لمجموعة أهداف وغايات المدرسة، لذلك يمكن تعريف إدارة الموارد على أنها الوسيلة الفاعلة والكفوءة لتطوير أي موارد منظمة مثل الموارد البشرية والموارد المعنوية والموارد المالية والإنتاجية وموارد المعلومات (Atoyin & 336: 2021, Atte)، فإدارة الموارد المدرسية تهتم بالاستخدام الحكيم للموارد البشرية والمادية والمالية وغيرها من الموارد المتاحة، وصيانتها لتحقيق الإنجازات المثلى للأهداف والغايات التعليمية، كما أنَّ إدارة الموارد المدرسية هي التطوير الفاعل والكفوء لموارد المنظمة عند الحاجة، لذا تحتاج إدارة الموارد المتاحة في المدارس إلى إداريين ومخططين أكفاء ومدربين تدريباً مهنيًا ومجهزين بالتقنيات الحديثة للإدارة التربوية، و لأن مجموعة من الأنشطة مثل التخطيط والتنظيم والقيادة لا يمكن تنفيذها إلا عن طريق إداريين أكفاء لديهم القدرة على استخدام الموارد المتاحة لتحقيق النتيجة المرجوة بأكثر الطرائق فاعلية (120-121: 2013, ORIH)، و يوضح (54: 2018, Arogundade & Sasere) أنَّ الاستخدام الكفوء والفاعل للموارد المدرسية يحقق الفوائد الآتية:

وفورات في التكاليف

تقاسم المخاطر

مستويات الخدمة المحسنة

تعزيز توليد الإيرادات

تنفيذ أكثر كفاءة

الفوائد الاقتصادية

الشراكات المجتمعية:

إنَّ فهم مصطلح "المجتمع" وثيق الصلة بوضع تصور للشراكات بين المدرسة والمجتمع (Myende, 124: 2018)، إذ يمكن فهم المجتمع من منظورين، وهما الأول: المجتمعات الجغرافية والعلائقية، حيث يشير الأول إلى المجتمع على أنه أشخاص يقيمون في مكان واحد، ويرى الأخير أن المجتمع يتمحور حول العلاقات الإنسانية دون الإشارة إلى الموقع (Smith, 2016: 143)، أما المنظور الثاني فيوجه التراث الثقافي المشترك واللغة والتفاعلات الاجتماعية والاهتمامات المشتركة ورؤية الأفراد والمنظمات وبيان ماهية المجتمع، وهذا التصور الأخير هو أكثر ملاءمة لفهم المجتمع في سياق نظام التعليم، لأن مشهد سياسة التعليم قد يؤدي إلى الارتباك حول من يشكل المجتمع المدرسي، فقد يقرر الآباء تسجيل أطفالهم في أي مدرسة، سواء بالقرب منهم أو في أماكن بعيدة عن المكان الذي يقيمون فيه، طالما أن المدرسة بها مساحة للأطفال، ومن ناحية أخرى يعني هذا أن الآباء بغض النظر عن بُعد المدرسة عن المكان الذي يقيمون فيه، لديهم صلة مباشرة (الطفل) بالمدرسة، ويشكلون جزءاً من المجتمع المدرسي، وفي الحي على الرغم من حقيقة أن أطفالهم مسجلون في مجتمعات أخرى جغرافياً، فهذا يجعلهم مجتمعاً لتلك المدرسة المحلية (Myende, 2019: 1002)، ويشير هذا إلى أن مجتمع المدرسة معقد ولا يمكن فهمه فقط باستخدام المجتمعات الجغرافية أو العلائقية، ومع ذلك فإن مفهوم المجتمع يشير إلى مجموعة أو شبكة من الأشخاص المتصلين ببعضهم البعض مع وجود علاقات اجتماعية دائمة نسبياً (Smith, 2016: 144)، يمكن أن تساعد المناطق التعليمية على تلبية احتياجات جميع الطلاب، وخاصة أولئك الأكثر تهميشاً بسبب الانظمة السياسية والاجتماعية الحالية، ويمكن للمنظمات والوكالات الشريكة توفير أنشطة إثراء أكاديمي إضافية أثناء وخارج ساعات المدرسة العادية، وتقديم دروس خصوصية ودعم سلوك الطلاب، ومجموعة متنوعة من الخدمات والإحالات إلى خدمات اجتماعية وصحية إضافية للطلاب وأسرهـم الذين يحتاجون إليها، وفرصاً إضافية لإشراك الأسر وأفراد المجتمع، كما تأتي الشراكات بين المدرسة والمجتمع في أشكال مختلفة، ولدى بعض المدارس شراكة واحدة مع وكالة واحدة لتقديم خدمات محددة لمجموعة فرعية من الطلاب، بينما نجد أنَّ هنالك تشاركاً بين المدارس مع العديد من الوكالات والمنظمات لتقديم مجموعة متنوعة من الخدمات وأنشطة الإثراء للمجتمع بأكمله والعمل على ضمان مشاركة الطلاب والأسر وأفراد المجتمع في قرارات المدرسة (Sapanik & Brown Jr, 2021: 1-2).

التحسين:

أنَّ المعنى الأول لمصطلح التحسين في المدارس يتعلق بالجهود العامة لجعل المدارس أماكن أفضل للطلاب ولتعمل الطلاب، أما المعنى الثاني فله تعريف تقني أو محدد أكثر والذي يعد تحسين المدرسة إستراتيجية للتغيير التربوي الذي يعزز نتائج الطلاب فضلاً عن تعزيز قدرة المدرسة على إدارة التغيير" (Hopkins, 1996: 32)، كما قدرة المدرسة على التغيير كونها احد العناصر الحيوية لتحسين المدرسة و

وصف المصطلح بأنه "جهد منهجي ومستدام يهدف إلى التغيير في ظروف التعلم وغيرها من الظروف الداخلية في مدرسة واحدة أو أكثر، بهدف نهائي هو تحقيق الأهداف بشكل أكثر فعالية" (Dares, 2002: 153)، ووفقاً لـ (Hajisoteriou, et al., 2018) هنالك مجموعة من العوامل التي تؤثر على تحسين المدرسة منها: (أ) العوامل المدرسية (على سبيل المثال، مناخ المدرسة، والعمل الجماعي، والمشاركة المجتمعية، والقيادة)؛ (ب) عوامل الفصل (مثل مناخ الفصل والجودة والموارد والطرائق التعليمية)؛ (ج) العوامل المتعلقة بموظفي المدرسة (على سبيل المثال، التطوير المهني للمعلم، وظروف عمل المعلمين، والمشاركة، والعلاقة بين المعلم والطالب، والتوقعات العالية) (Hajisoteriou, et al., 2018: 3-4).

رابعاً: الاستنتاجات والتوصيات:

الاستنتاجات:

١. على الرغم من أنَّ جميع المدارس مجال الدراسة لديها رؤية ورسالة وأهداف واضحة ومفهومة للجميع، وتظهر في جميع أنحاء كل مدرسة، وتتوافق هذه الرؤية والرسالة والأهداف التعليمية لكل مدرسة مع إرشادات الدولة وخطط وبرامج الملخص التنفيذي للاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم العالي في العراق (المركز والاقليم)، إلا أنَّ هنالك ضعف في مشاركة جميع أصحاب المصلحة في صياغة الرؤية والرسالة والأهداف الخاصة بكل مدرسة وبما يسهم في جودة القرار الاستراتيجي التي تحقق رؤية ورسالة وأهداف المدرسة.
٢. على الرغم من ان التدريس في جميع المدارس مجال الدراسة يعزز مشاركة الطلاب وتحفيزهم وتشجيعهم على التفكير، ويمكّن المنهج طلبة المدارس على أن يكونوا متعلمين ويعتمدون على أنفسهم، إلا اننا نلاحظ أنَّ المدارس لا تراعي الفروق الفردية للطلبة في اللغة (بسبب وجود طلبة اجانب) وبما يحقق جودة التعليم، كما أنَّها لا تمكن مناهجها الطلبة من تطبيق ما تعلموه واستخدام معارفهم ومهاراتهم بكفاءة.
٣. على الرغم من استعمال جميع المدارس مجال الدراسة بشكل دوري ومستمر طرائق مختلفة وادوات متعددة لتحديد مستويات الطلبة ومعارفهم ومهاراتهم وامتلاكها لسياسات سلوك مفصلة وشاملة وهذه اللوائح معلنة وواضحة ومفهومة للطلبة وأولياء الأمور والموظفين، إلا اننا نلاحظ ان لا يحقق طلبتها من ذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم تقدماً واضحاً، و لا تعد تقارير واضحة ومفهومة عن أداء وسلوك الطلبة.

التوصيات:

١. ضرورة مشاركة أصحاب المصلحة جميعهم في صياغة الرؤية والرسالة والأهداف الخاصة بكل مدرسة وبما يسهم في جودة القرار الاستراتيجي التي تحقق رؤية ورسالة وأهداف المدرسة.
٢. ينبغي على المدارس مراعاة الفروق الفردية للطلبة في اللغة (بسبب وجود طلبة اجانب) وبما يحقق جودة التعليم، كما ينبغي تطوير مناهجها بما يمكّن الطلبة من تطبيق ما تعلموه واستخدام معارفهم ومهاراتهم بكفاءة.
٣. ينبغي على المدارس الإهتمام بطلبتها من ذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم بما يحقق لهم التقدم الواضح في المستوى العملي و إعداد تقارير واضحة ومفهومة عن أداء وسلوك طلبتها.

المصادر:

المصادر العربية:

١. رمضان، عصام، (٢٠١٥)، تصور مقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر في ضوء الاتجاهات الحديثة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ١(٣٥)، ١١-٥٨.
٢. الشربيني، غادة، (٢٠١٣)، (٤-٦ فبراير ٢٠١٣)، معوقات تحقيق الاعتماد المدرسي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ورقة مقدمة إلى اللقاء السنوي السادس عشر الاعتماد المدرسي، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.
٣. الصفار، نمشة، (٢٠١٣)، (٤-٦ فبراير ٢٠١٣)، تصور مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة لتحقيق الاعتماد المدرسي في مؤسسات التعليم، ورقة مقدمة إلى اللقاء السنوي السادس عشر الاعتماد المدرسي، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.
٤. أبو كريم، أحمد، (٢٠١٣)، (٤-٦ فبراير ٢٠١٣)، استخدام أنموذج كوفاف (M.E.O) في تحليل واقع المدرسة في التخطيط الاستراتيجي للحصول على الاعتماد المدرسي، ورقة مقدمة إلى اللقاء السنوي السادس عشر الاعتماد المدرسي، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.
٥. النجار، عبد الوهاب، (٢٠١٣)، (٤-٦ فبراير ٢٠١٣)، الاعتماد المدرسي في التعليم العام فلسفته، وأهدافه، وأهميته، وأنواعه، ومعايير، ورقة مقدمة إلى اللقاء السنوي السادس عشر الاعتماد المدرسي، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.

1. Fertig, M. (2007). International school accreditation: Between a rock and a hard place?. Journal of Research in International Education, 6(3), 333-348.
2. Fitria, H. (2018). The influence of organizational culture and trust through the teacher performance in the private secondary school in Palembang. International Journal of Scientific & Technology Research, 7(7), 82-86.
3. Ismail, M. I. (2004). The impact of curriculum transformation on classroom practice in Northern Cape schools (Doctoral dissertation, University of the Free State
4. Jacobs, C. S. (2005). Accreditation in Teacher Education: An Analysis of the Costs and Benefits Associated with NCATE Peer Review. (Doctoral dissertation, University of North Florida).
5. Daresh, J. C. (2002). What it means to be a principal: Your guide to leadership. Corwin Press.

6. Gultig, J., Hoadley, U., & Jansen, J. D. (2002). **Curriculum: From plans to practices**. South African Institute for Distance Education and Oxford University Press
7. Murillo, J. (2007). **School effectiveness research in Latin America**. In International handbook of school effectiveness and improvement (pp. 75-92). Springer, Dordrecht.
8. Tanner, D., & Tanner, L. N. (1975). **Curriculum development: Theory into practice**. Macmillan; Collier-Macmillan.,
9. Van den Aardweg, E. M., & Van den Aardweg, E. D. (1998). **Dictionary of educational psychology**. Arcadia: E. & E. Enterprises

Internet

10. KHDA. "[About us](#)". ese.gov.ae. [Archived](#) from the original on 10 June 2017. Retrieved 1 November 2021.
11. NAQAAE. "[About us](#)". naqaae.eg. [Archived](#) from the original on 10 June 2019. Retrieved 7 November 2021.
12. NCAAA. "[About us](#)". etec.gov.sa. [Archived](#) from the original on 10 July 2020. Retrieved 28 October 2021.
13. NEASC. "[About us](#)". neasc.org. [Archived](#) from the original on 10 June 2015. Retrieved 19 October 2021.
14. Ofsted. "[About us](#)". GOV.UK. [Archived](#) from the original on 10 June 2016. Retrieved 29 October 2021.
15. QNSA. "[About us](#)". hukoomi.gov.qa. [Archived](#) from the original on 10 June 2019. Retrieved 28 October 2021.