



مراجعة الأدبيات

التفتيش على المدارس: تجارب حديثة
في الأنظمة التعليمية عالية الأداء

كارين ويتبي

مرحبا بكم في أمانة التعليم التابعة لمركز المعلمين البريطانيين

وقد حالفنا النجاح في تنفيذ برامج الإصلاح لدى الحكومات المعنية حول العالم. ومن عملنا الحكوميين بالملكة المتحدة هيئة شؤون الأطفال والمدارس والأسر (DCSF) ومكتب معايير التربية والتعليم (Ofsted) وغيرهما من الجهات المحلية. أما العملاء على المستوى الدولي فمن بينهم وزارات التعليم في دبي وأبوظبي وسنغافورة، وغيرها.

يعاد استثمار الفوائض المتحققة من عملياتنا في بحوث التعليم والتطوير. وفي هذا الإطار، يهدف برنامجنا البحثي – دلائل من أجل التعليم (Evidence for Education) – إلى النهوض بالممارسات التعليمية والتربوية في الواقع العملي، وتوسيع دائرة الاستفادة من البحوث ذات الصلة في المملكة المتحدة وخارجها.

تفضلوا بزيارة www.cfbt.com لمزيد من المعلومات.

أمانة التعليم التابعة لمركز المعلمين البريطانيين (CfBT Education Trust) عبارة عن مؤسسة خيرية بريطانية لها ٥٠ فرعا توفر خدمات تربوية تعليمية للصالح العام على مستوى المملكة المتحدة والعالم. تأسست الأمانة منذ ٤٠ عامًا، وتزيد عائداتها السنوية عن ١٠٠ مليون جنيه إسترليني، ويعمل لديها طاقم مؤلف من ٢٣٠٠ موظف على مستوى العالم لتقديم الدعم اللازم لإصلاح التعليم والتدريس، وكذا تقديم الخدمات الاستشارية والبحثية والتدريبية.



ومنذ تأسيس الأمانة، عملنا نحن القائمين عليها في أكثر من ٤٠ دولة حول العالم، وشمل ذلك توفير التدريب للمعلمين والقيادات التعليمية، فضلا عن وضع المناهج والارتقاء بالمدارس، علمًا بأن جُل موظفينا يقدمون خدماتهم إلى المتعلمين بصفة مباشرة داخل الحضانات والمدارس والمؤسسات الأكاديمية في صورة مشاريع للتلاميذ المعزولين في المؤسسات الإصلاحية، وكذا في المراكز الإرشادية والتوجيهية المعنية بالشباب.

نبذة عن مؤسسة نفير

مشروع بحثي سنويًا تضم قطاعات التعليم وخدمات الأطفال كافة، كما تقدم بحثًا رفيعة المستوى مدعومة بالدلائل والبراهين لصناع القرار والمديرين والممارسين. ومن ثم، تعييننا تلك الخبرات والجهود – التي لا نظير لها – على توفير مجموعة كبيرة من الخدمات ومواقع المعلومات، مما يجعل من مؤسستنا مقصدًا شاملاً لكل مهتم بالشأن التعليمي التربوي وتحسين مختلف جوانب الحياة في أوساط الأطفال.

مؤسسة "نفير" (nfer) هي كبرى الجهات المستقلة في المملكة المتحدة المعنية بتوفير خدمات البحوث والتقييم والمعلومات ذات الصلة بالتعليم والتدريب وخدمات الأطفال. إننا نصنع الفارق بالتميز في أوساط المتعلمين من كل الأعمار، لا سيما في عموم جوانب الحياة لدى الأطفال والشباب، وذلك بالتأكيد على إثمار جهودنا عن تحسين الممارسات وفهم طبيعة المعنيين بالتعامل مع المتعلمين وإفادتهم. وفي هذا الإطار، نحري ما يقرب من ٢٠٠



شكر وتقدير

بلانتاك، وكلايف رو وتوني ماكليفي بأمانة التعليم التابعة لمركز المعلمين البريطانيين لما قدموه من دعم وتوجيهات خلال مراحل المشروع. والشكر واجب كذلك لكل الجهات التي أتاحت إعادة إنتاج الأشكال البيانية والاقتراسات.

تتقدم المؤلفة بخالص الشكر لكل من بيتر رود وميزيا كوجلان، وأمناء مكتبة "nfer" هيلاري غرابسون وبولين بينيفيلد وكريستين تايلور لجهودهم وخبراتهم في الاستقصاء البحثي لمراجعة الأدبيات وتحصيل المصادر وتوجيهاتهم بشأن المراجع. كما تتقدم المؤلفة بخالص الشكر إلى جيلينا

الآراء والرؤى الواردة في هذه المطبوعة تخص المؤلفة وحدها، ولا تعبر بالضرورة عن آراء أمانة التعليم التابعة لمركز المعلمين البريطانيين.

© ٢٠١٠ CfBT copyright

جميع الحقوق محفوظة

مقدمة

تمثل أنظمة التفتيش على المدارس أهمية بالغة في ضمان جودة البذل للجميع.

مع تزايد الاتجاه صوب اللامركزية في المدارس على مستوى العالم، لا سيما في ما يخص إدارة أعضاء هيئة التدريس والموارد أو حتى على مستوى الممارسة التعليمية التربوية بصفة عامة، تمثل أنظمة التفتيش على المدارس أهمية بالغة في ضمان جودة البذل للجميع. يدل على هذا رأس ماكبيث (ماكبيث، ٢٠٠٠، المقدمة) الذي يفيد بأن "التفتيش على المدارس حول العالم يخضع للتدقيق النقدي الفاحص"، غير أن الآثار المترتبة على التفتيش لم تحظ بالقدر الكافي من البحث ((بيات وليونز، ٢٠٠١) كما ورد الاستشهاد به في كتاب مارتن (مارتن، ٢٠٠٥، ص

٥٠٠))، كما أنه "ثمة افتقار إلى التحليل المفصي إلى رصد... أنماط [التفتيش] الأنسب" (انظر فاس وسيموندز، ٢٠٠١، ص ١٦). وعلى كل، يسعى هذا التقرير إلى إيجاز الأدبيات المتاحة بالفعل في هذا المجال من خلال النظر في دواعي التفتيش على العملية التعليمية، سواء أكانت أنظمة التفتيش تخضع للتنظيم الذاتي أو الخارجي (أو مزيج من الاثنين)، وكذا الوقوف على ماهية المفتش والعناصر محل التفتيش، وكذا الأطراف المعنية في عمليات التفتيش ونتائجه.

١. المنهج

يركز هذا التقرير على ممارسات التفتيش في عدد من البلدان ذات الأنظمة التعليمية المتطورة، ومن بينها على وجه الخصوص الأنظمة المتبعة في إنجلترا وهونج كونج ونيوزيلندا واسكتلندا وسنغافورة وهولندا، علماً بأن التقرير يستند إلى نتائج المقارنات المنهجية الموضوعية بين أنظمة التفتيش استناداً في المقام الأول إلى الأوضاع القائمة في الدول الست سالفة الذكر، مع تطبيق المنهج ذاته على عدد من الأمثلة العالمية الأخرى حيثما تناسب.

يعرج التقرير على الأدبيات الصادرة منذ عام ٢٠٠٠ فما بعده، وهي الأدبيات المبحوثة بخصوص التعليم الإلزامي (أي السنوات الأولى دون السنوات ما بعد سن ١٦ والتعليم العالي). جاء التقرير مركزاً على الأدبيات والوثائق ذات الصلة بالتفتيش على المدارس العامة، علماً بأن التقرير اقتصر على الأدبيات الصادرة بالإنجليزية، كما شمل البحث مواقع الويب وقوائم الإصدارات. وإجمالاً، تطل البحث قراءة ما يربو على ٤٠ وثيقة ومراجعتها بأسلوب منهجي علمي.

٢. دواعي التفتيش؟

د كل الدول

الأوروبية تقريبا تنظم
لتقييم مدارسها بما يتيح
تحسين جودة التعليم
الإلزامي.

”

مستقل حديث للتفتيش على المدارس في إنجلترا (ماكرون وآخرون، ٢٠٠٩)، وهو البحث الذي انتهى إلى رصد نظرة قادة المدارس إلى عملية التفتيش بصفة عامة على أنها عنصر "يسهم في تطوير المدارس و... يحفز التقدم والتحسين فيها" (الباحث). ومن ثم، جاءت النظرة العامة للتفتيش مفيدة بأنه حقق "تأثيرا إيجابيا مباشرا في تطوير المدارس من حيث التقييم بل وفي جودة التدريس - إلى حد ما، فضلا عن الإسهام في التحصيل الدراسي" (الباحث السابق).

يبقى مع ذلك تناقض بين دور هيئة تفتيش تستهدف التطور المدرسي وأخرى تسهم فيه كما ورد بيانه في تقرير حديث صادر عن اللجنة الحكومية الخاصة في بريطانيا:

"نفيد بأن مكتب معايير التربية والتعليم (Ofsted) منوط به تحفيز التطور في المدارس، غير أننا لا نقبل بالضرورة نهوض المكتب بدور فاعل في تطوير المدارس، أي أن دور المكتب يتمثل في تقييم أداء المدرسة في عموم جوانب المسؤولية المنوطة بها، وتحديد القضايا المستلزمة للتدخل بما يتيح توجيه المدرسة إلى طريق التطور. ومن ثم، لا يملك المكتب الوقت ولا الموارد للنهوض بدور المشارك الفاعل في عملية التطوير التي تعقب التفتيش، باستثناء الزيارات التفتيشية لمتابعة التقدم". (٢٠١٠، الفقرة ١٣٧).

"كل الدول الأوروبية تقريبا تنظم لتقييم مدارسها بما يتيح تحسين جودة التعليم الإلزامي" (يورديايس، ٢٠٠٤، ص ١). يشير الواقع إلى اتجاه كل دول العالم تقريبا إلى اتخاذ الترتيبات اللازمة لتقييم مدارسها لأغراض متماثلة، ولا شك أن هذا هو واقع الدول الست التي يركز عليها هذا التقرير، ففي إنجلترا مثلا يتمثل دور هيئة التفتيش في توفير "تقويم خارجي مستقل... في إطار جهود الإصلاح والتقوية المنشودين في خدماتنا العامة" (Ofsted، ٢٠٠٧، ص ٣)، بما يؤدي إلى "تحسين المدارس والارتقاء بالنتائج العامة في أوساط الأطفال والشباب، بما في ذلك مستوى رفاهتهم" (الأطفال، ١٥). أما في هونج كونج فيهدف مكتب التعليم والقوى العاملة (٢٠٠٦) إلى "تحقيق التوازن المنشود بين توفير الدعم للمدارس من خلال جهود التطوير وممارسة الضغوط المناسبة مثل المساءلة" (ص ٢)، وأما في هولندا فثمة مسؤولية قانونية في التفتيش للإسهام في التطوير.

لكن ثمة أمر مدهش يتمثل في محدودية الدليل على العلاقة بين التفتيش والتطور المدرسي، فهذا ديفيد بيل - كبير المفتشين على المدارس في إنجلترا - يحذر بقوله "لطالما كنت حذرا في القول بأن جهود التفتيش تؤدي إلى التطوير لأننا - بصريح القول - لا نحقق هذا التطوير" (نص مقتبس من ماكبيث، ٢٠٠٦، ص ٣٠). غير أن كم الأدلة أخذ في الزايد في هذا الصدد، لا سيما مع إصدار تقويم

٢-١ التغييرات الحديثة في عمليات التفتيش

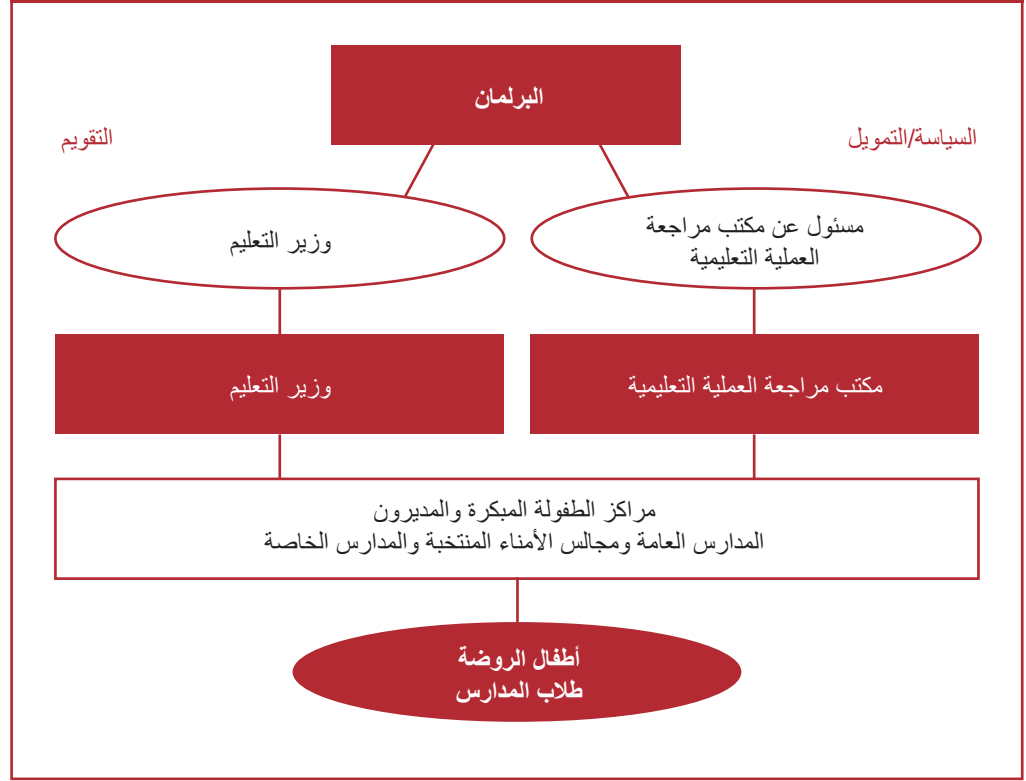
شهدت السنوات السبع الماضية اهتماما غير مسبوق بالتفتيش على المدارس، وهذا ما يؤكد دي غراوي ونايدو (٢٠٠٤) بقولهما "التقويم عنصر أصيل في كل السياسات والإستراتيجيات الرامية إلى الارتقاء بجودة التعليم تقريبا في معظم الدول حاليا" (ص ١٥). وغالبا ما يقصد من التغييرات المدخلة على أنظمة التفتيش تحقيق التوازن بينها وبين التغييرات المستحدثة في نظام التعليم ككل. ففي سنغافورة مثلا - عقب استحداث رؤية "الاهتمام بالمدارس، النهوض بالأمة" (TSLN) عام ١٩٩٧ - دشنت الدولة نظام جديدا للتفتيش على المدارس عام ٢٠٠٠. غير أن كلا من ميوريت ومورليكس (٢٠٠٣) يوضحان أنه بالرغم من وجود بعض الشواهد على ما بنضوي عليه التفتيش من "نتائج مفيدة محتملة ... فإنه يلقى الاستحسان من صناع القرار أكثر مما يلقى القبول والتفعيل في أوساط المدارس" (ص ٥٤).

٢-٢ الالتزامات القانونية إزاء التفتيش

جدير بالذكر أن كل أنظمة التفتيش - من المنظور التشريعي - ليست ملزمة، ففي فنلندا مثلا لا توجد لوائح أو توصيات وطنية للتفتيش على المدارس الفردية. علاوة على ذلك، يختلف مستوى عمليات التفتيش وفرضها اختلافا كبيرا بين الدول، أي أنها تأتي أحيانا على مستوى وطني (كما هي الحال في إنجلترا وهولندا) أو مستوى محلي (كما هي الحال في الدنمارك وإستونيا) أو مركزي (كما هي الحال في بابوا غينيا الجديدة وكوريا) أو لا مركزي (كما هي الحال في هونج كونج ونيوزيلندا) أو مستقل (رغم أن الأنظمة المستقلة لا تُستخدم إلا في التفتيش على المدارس الخاصة). ومن ثم، يمكن أن تكون هيئة التفتيش ممثلا عن أي مستوى من المستويات سألقة الذكر (انظر الجدول ١)، غير أن باربر (٢٠٠٤) يرى في النظام المستقل عن الحكومة النموذج الأفضل كونه "يعين على مساءلة القائمين على العملية التعليمية، بل والحكومة نفسها" (ص ٢٢).

غالبا ما يقصد من التغييرات المدخلة على أنظمة التفتيش تحقيق التوازن بينها وبين التغييرات المستحدثة في نظام التعليم ككل.

الشكل ١ - نظام التعليم للطفولة المبكرة والمدارس في نيوزيلندا
(مكتب مراجعة العملية التعليمية، ٢٠٠٦)



الجدول ١ - هيئات التفتيش الوطنية

الدولة	هيئة التفتيش	العلاقة بالحكومة
إنجلترا	مكتب معايير التعليم خدمات ومهارات الأطفال (Ofsted)	إدارة غير وزارية حكومية
هونج كونج	هيئة التفتيش لضمان الجودة	إدارة حكومية
هولندا	هيئة التفتيش على المنشآت التعليمية	هيئة تنفيذية
نيوزيلندا	مكتب مراجعة العملية التعليمية	إدارة حكومية "مستقلة" (انظر الشكل ١)
اسكتلندا	هيئة صاحبة الجلالة للتفتيش على المنشآت التعليمية	هيئة تنفيذية
سنغافورة	فرع التقييم المدرسي (إضافة إلى "فرع المراجعة الداخلية" المسئول عن التفتيش على عناصر "السلامة والكفاءة وحسن التطبيق فيما يخص المحاسبة والشؤون المالية وغيرها من الضوابط في المدارس)	إدارة حكومية

الشكل ١: مكتب مراجعة العملية التعليمية، نيوزيلندا

٢-٣ مستويات التفتيش

حدد فان بروجين (٢٠٠٦)، مستشهد به في كتاب بانسين وأميلسفورت، (٢٠٠٨، ص ١٧) ثلاث وظائف رئيسية منوطة بهيئات التفتيش، وبيانها كالتالي:

- إبداء رأي عام متخصص بشأن جودة التعليم.
- توفير ضمان للالتزام باللوائح.
- تقديم خدمة مفروضة تهدف إلى إدارة الجودة.

أما ستانلي وباتريك (١٩٩٨) فقد صنفا أنظمة ضمان الجودة إلى أنظمة "ذاتية الضبط" وأخرى "خارجية الضبط" وأخرى ذات "مزيج من الضبط الخارجي والذاتي" وذلك وفقا لواقع تنظيم العملية بين إسناده إلى المدارس نفسها أو فرضه بمعرفة هيئة خارجية أو تبني نظام جامع بين الطريقتين (مستشهد به في كتاب موك وآخرون، ٢٠٠٣، ص ٩٤٥). وأما شبكة "يورديس" (٢٠٠٤) لتقويم المدارس المقدمة لخدمات التعليم الإلزامي في أوروبا فترصد بدورها نموذجين رئيسيين للتفتيش أولهما يرى أن

"تقويم المدارس في قلب المنظومة" (يحدث هذا في غالبية كبيرة من الدول المشاركة في تقويم يورديس). وفي هذه الحالة يباشر عملية التفتيش هيئة تفتيش خارجية وكذلك على المستوى الداخلي بمعرفة الوسط المدرسي نفسه. أما النموذج الثاني فيحدث في قلة قليلة من الدول، وهنا يكون التقويم معنيا بمستويات أخرى غير المدرسة. فمثلا، يخضع المعلمون أنفسهم للتقويم بمعرفة مفتشين خارجيين، ذلك أنه في الدول الست التي تشكل محور هذا التقرير نجد النموذج الأول (المدرسة الكاملة) مستخدما. وثمة نموذج ثالث محتمل حدده مارتن (٢٠٠٥) الذي استحدث فكرة قائمة بإمكانية النظر في المستوى الأرفع من المدرسة: "تركز عملية التفتيش دوماً على استقصاء الخيارات وقياس مستوى الجودة ... "القائمون بالتنفيذ" طبقوا سياسات حكومية مركزية. والمفتشون لا يفتون - في العموم - على مدى ملاءمة السياسات نفسها للوضع القائم، ولا يولون اهتماما كبيرا للأسلوب الحكومي في الإسهام في التنفيذ الفعال" (ص ٥٠١).

٣. التقييم الذاتي

رسمياً (تشريعيًا) على الدوام، ذلك بأن مشروع التقييم الذاتي الفعال بالمدارس (ESSE) التابع للمؤتمر الدولي لهيئات التفتيش المركزية والعامّة على التعليم (SICI) وجد أن أربع دول فقط من أصل ١٣ دولة أوروبية شملها المشروع تضم إلزاماً رسمياً لتنفيذ التقييم الذاتي (أيرلندا والنمسا العليا وبلجيكا والدنمارك)، في حين جاءت الأغلبية (بما فيها إنجلترا واسكتلندا وهولندا) خالية من مثل ذلك الإلزام، لكن المدارس غالباً ما "حظيت بالتشجيع القوي صوب ذلك" (اللجنة الأوروبية ومؤتمر SICI، ٢٠٠١، الصفحات ٤ - ٨). ففي هولندا مثلاً نجد المدارس ملزمة بتنفيذ نظام لضمان الجودة. ورغم أن هذا المنحى يجعل من التقييمات الذاتية خطوة إيجابية، فإن المدارس ليست ملزمة قانونياً بإجراء تقييم ذاتي، فالحكومة رغبة في ترك الأمر لرؤية المدارس من حيث الكيفية التي تتبناها لضبط عناصر الجودة والارتقاء بها، غير أن معظم المدارس تقوم فعلياً بإجراء تقييمات ذاتية (ملفات هيئات التفتيش الأوروبية بمؤتمر SICI: هولندا، ٢٠٠٩، ص ١٦).

لكن تقييم يوريبايس للمدارس الموفرة لخدمات التعليم الإلزامي في أوروبا (٢٠٠٤) أفاد بأن التقييم الذاتي "الإلزامي في ٢٢ دولة"، و"موصى به في ست دول أخرى" (ص ٣). ولعل هذا التناقض راجع إلى أن مصطلح "التقييم الذاتي" في حد ذاته يحظى بتعريف فضفاض، فهو من جانب يمكن أن "يشير إلى وثيقة موجزة غالباً ما يكتبها المدير بمعزل عن غيره باتباع توجيهات مركزية صارمة"، ومن جانب آخر يمكن أن يشير إلى "عملية مطولة يشترك فيها كل شركاء المدرسة في العملية التعليمية (المعلمون والآباء والطلاب)" (دو غروي ونايدو، ٢٠٠٤، ص ١١).

٣-١ الدعم والتوجيه المقدمان للتقييم الذاتي

يمكن أن يختلف مقدار الدعم والتوجيه الذي تتلقاه المدارس اختلافاً شديداً بين الدول، فالكثير من الدول تضع مؤشرات للأداء أو أطر عمل للتقييم الذاتي من أجل تعزيز عملية التقييم الذاتي. وقد حدد مشروع ESSE سالف الذكر مجالين رئيسيين في هذا الصدد هما التدريس - التعليم والإدارة - اللذين تجري المدارس تقييمهما الذاتي في ظلهما بمعظم الدول.

تفيد الأدبيات المبحوثة في إطار هذا التقرير بأن الصورة الأكثر شيوعاً لأنظمة التنظيم الذاتي تتمثل في التقييم الذاتي بالمدارس، فهذا النوع من التقييم مدرج "على الأجنحة التعليمية في كل الدول الأوروبية" (ميوريت ومورليكس، ٢٠٠٣، ص ٥٣)، كما أن له "الأولوية لدى الدول الأكثر تقدماً على المستوى الاقتصادي في العالم" (ماكبيث، ٢٠٠٦، ص ١٧٣). والحق أن التقييم الذاتي عامل مهم في نظام التفتيش لدى كل من الدول الست محور هذه الدراسة. ففي هولندا على سبيل المثال ألزم قانون الجودة لسنة ١٩٩٨ المدارس - بحكم القانون - باستحداث نظام لضمان الجودة من خلال التقييم الذاتي، أما في هونج كونج فقد صدر إطار العمل الخاص بتطوير المدارس ومحاسبتها جاعلاً التقييم الذاتي "مرحلة مركزية" وأبدى "أهمية بالغة للتطوير والمساءلة"، محددًا "التوقعات المنتظرة من المدارس" (قسم ضمان الجودة: مكتب التعليم والقوى العاملة، ٢٠٠٥، الصفحات ١ - ٢)، وأما في سنغافورة فقد استخدم نموذج التميز المدرسي في التقييم الذاتي، وهو النموذج المستقى من نماذج مختلفة للجودة تستعين بها منظمات الأعمال وتوفر "إطار عمل منهجي وشامل للتقييم الذاتي" (سيونج، ٢٠٠٦، ص ٥٢).

نأتي إلى إنجلترا حيث صدر تقرير حديث عن اللجنة الحكومية الخاصة (٢٠١٠)، مفيداً بأن "التقييم الذاتي الحقيقي في قلب الممارسات الإيجابية في المدارس" (الفقرة ٦٣)، وأن:

"التقييم الذاتي - كعملية مستمرة مكررة مجلية للحقائق تدخل في صلب الثقافة المدرسية - إنما هو وسيلة فعالة للغاية في إنجاح جهود المدارس وضمان تطورها في عموم الأنشطة التي تمارسها" (الفقرة ٥٣).

علاوة على ذلك، انتهت اللجنة إلى أن التقييم الذاتي بدأ "قابلاً للتطبيق، لا من حيث الأداء الأكاديمي فحسب، بل في عموم المجالات التي للمدارس فيها تأثير حاضري على رفاهة الأطفال المتعلمين فيها والمجتمع خارجها" (المرجع السابق).

ورغم أن التقييم الذاتي شائع في أنظمة التفتيش على العملية التعليمية، فإنه - وفقاً لبعض المصادر - ليس مطلباً

الجدول ٢ - المجالات الرئيسية المشتركة في التقييم الذاتي (استناداً إلى اللجنة الأوروبية ومؤتمر SICI، ٢٠٠١، ص ١٨)						
المؤشر	المجال الرئيس	الدولة				
		نيوزيلندا	هونج كونج	سنغافورة	هولندا	اسكتلندا
عمليات التدريس - التعلم	المنهج	•	•	•	•	•
	التدريس والتعليم	•	•	•	•	•
	الدعم والتوجيه	•	•	•	•	•
	المناخ/الأجواء	•	•	•	•	•
	محتوى المواد المحدد	•	•	•	•	•
عمليات الإدارة	الإدارة	•	•	•	•	•
	ضمان الجودة		•	•		
	القيادة	•	•	•	•	•
	العلاقة بالأباء والمجتمع	•	•	•	•	•
	التخطيط المدرسي		•	•	•	•
	التواصل الداخلي			•		
	الموارد	•	•	•	•	•
	إدارة الموارد البشرية		•	•	•	•
	الإجراءات الإدارية	•	•	•	•	•
	التحصيل والإنجاز	•	•	•	•	•
النتائج	الاتجاهات، والقيم والتطور الشخصي	•	•	•	•	•
			•	•	•	•

المنظور فيها بشأن الإجراءات المفوضية إلى فوائد بيّنة تعود على الشباب" (٢٠٠٧، ص ٦).

غير أن كتابات أوزغا في الشأن ذاته في اسكتلندا (٢٠٠٣) تحذر من أنه إذا أحس المعلمون والمديرون والموظفون "بالضغط لإظهار أداء جيد... فإن هذا الأمر قد يفضي إلى تراجع الثقة، ويحرم مناقشة الصعوبات ويفضي إلى ضالة الأمانة في التقييم الذاتي على المستويات في المنظومة بأكملها (ص ٣). إن التقييم الذاتي يستخدم في محاسبة المدارس وضمان الجودة بها، لكن "دافعه الأول دافع تطويري" (ماكيبث وآخرون، ٢٠٠٠، ص ٩١). ومن ثم، فإنه من غير المستغرب أن ينتهي ماكيبث وآخرون (٢٠٠٩) إلى أن التقييم الذاتي في إنجلترا حظي بنظرة عامة مفادها أنه "عملية احتوائية مستمرة، لا حدثاً يراد منه تقييم أداء موظفي كل المدارس على اختلاف مستوياتهم" (الباحث السابق). وهذا واقع في معظم الدول، مما يعني أن أوراق التقييم الذاتي للمدارس عبارة عن وثائق ذات مضمون "حي".

يؤكد كريس ويب - من هيئة صاحبة الجلالة للتفتيش على المنشآت التعليمية - على أن التقييم الذاتي للمدارس "لا يوجد في الفراغ، بل في محيط يشكل فيه الدعم والمرجعيات الخارجية عاملاً مهماً" (مستشهد به في وثائق مؤتمر SICI، ٢٠٠٥، ص ٢)، كما يوصف الدعم الخارجي في صورة بيانات إحصائية من أجل المقارنة، مع وجود مجموعة من معايير الجودة والتدريب على طرق التقييم الذاتي (المرجع السابق). وفي أحدث توجيه مختص بالتقييم الذاتي للمدارس في اسكتلندا الصادر تحت عنوان "ما مدى تطور مدرستنا؟: الرحلة صوب التميز: الجزء ٣"، يفيد التوجيه بأن التقييم الذاتي:

"ليس عملية إدارية أو آلية، بل هي عملية مهنية لاستقراء الواقع تُعرّف بها المدارس نفسها حق المعرفة وتحدد بها أفضل سبل المضي قدماً من أجل تلاميذها... فالتقييم الذاتي مستشرف للمستقبل بطبيعته، فهو معني التغيير والتطور، سواء بصورة تدريجية أم تحولية، وقائم على قيم التبصير والتغيير والدعم المهنية. وينصوي على مراعاة القرارات

الجدول ٢: اللجنة الأوروبية ومؤتمر SICI. (٢٠٠١). مشروع التقييم الذاتي الفعال للمدارس (ESSE)، التقييم الذاتي للمدارس في ثلاث عشرة دولة / منطقة أوروبية [عبر الإنترنت].

متاح عبر: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/school-self-eval-in-countries.pdf

٤. التفتيش الخارجي

التقويم الخارجي
– على العكس من التقويم الذاتي - عادة ما يكون مدفوعا بالحاجة للمحاسبة والمساءلة.

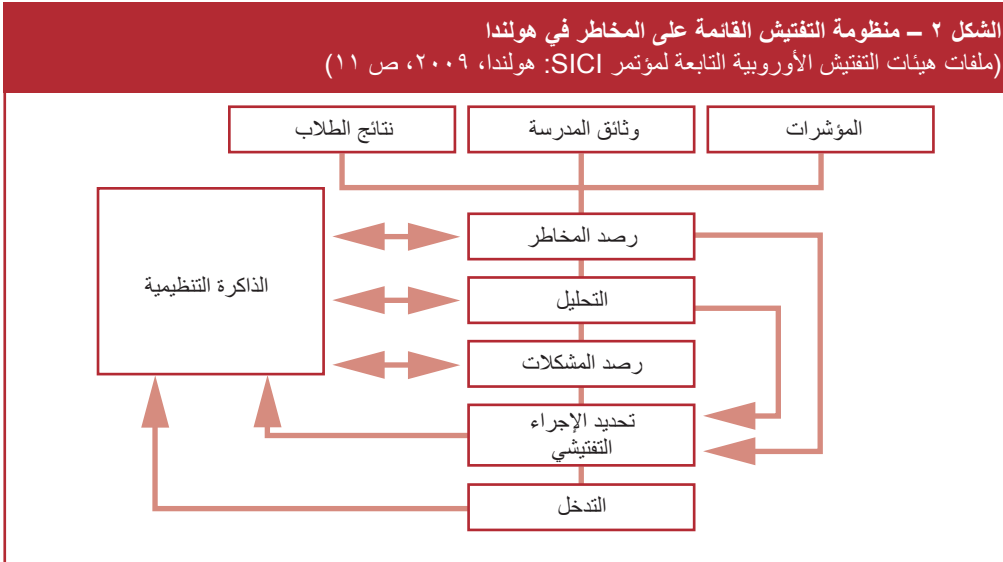
تجرى أعمال التفتيش الخارجي بوتيرة متعاقبة في إنجلترا ونيوزيلندا (كل ثلاث سنوات)، وبوتيرة أكثر تباعدا من ذلك في سنغافورة (كل خمس سنوات). وفي معظم الدول، تتوقف وتيرة التفتيش الخارجي غالبا على الوثائق (بما في ذلك وثائق التقويم الذاتي) التي ترفعها المدارس إلى هيئة التفتيش الخارجي، ويعقب ذلك زيارة المدارس "بالتناسب مع الحاجة". فعلى سبيل المثال، يستعين مكتب معايير التربية والتعليم (Ofsted) في إنجلترا بنهج قائم على المخاطر في التفتيش، أي أنه يستخدم الدلائل المستقاة من بيانات الأداء وأحدث تقرير للتفتيش من أجل اتخاذ قرارات واقعية بشأن مدى الحاجة إلى إجراء "تفتيش شامل" على المدرسة أو "تفتيش عابر" في الحالات التي تفيد بياناتها وشواهدا بالأداء الجيد. وهذا النهج التناسبي يعين المكتب على توجيه موارده إلى المدارس ذات معدلات الأداء الأقل وحيثما كان للتفتيش فائدة مرجوة ومؤكدة. أما في هولندا فإن هيئة التفتيش على المنشآت التعليمية تتبنى منظومة عمل قائمة على المخاطر فيما يخص التفتيش كما هو مبين في الشكل ٢.

حيثما وجد نظام خارجي فقط للتفتيش، فإن الباحث عليه غالبا ما تكون الحاجة إلى مستوى مركزي من "انضباط المدارس وتوجيهها" (ماكبيث وآخرون، ٢٠٠٠، ص ٩١). يؤكد ماكبيث وآخرون في بحثهم أنه من بين كل الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي نجد إنجلترا وهولندا تحظيان بأكثر أنظمة التقويم الخارجي تطورا (المرجع السابق). والتقويم الخارجي – على العكس من التقويم الذاتي - عادة ما يكون مدفوعا بالحاجة للمحاسبة والمساءلة، رغم أنه قد يقترن بمنظور ينشد التطور والترقي (المرجع السابق).

٤-١ وتيرة التفتيش الخارجي

لا تباشر أية دولة من الدول الست المشمولة بهذا التقرير نظام التفتيش الخارجي السنوي على المدارس باستثناء هولندا، ففيها "تعتبر الزيارات السنوية ضرورية للمتابعة المتواصلة للمدارس. وللحفاظ على الطبيعة التناسبية للتفتيش، فإن هذه الزيارة السنوية تركز على أقل قدر ممكن من انتقاء المعايير اللازمة لتقويم أداء المدارس" (إهرين وليو وشيرينز، ٢٠٠٥، ص ٦٦).

الشكل ٢ – منظومة التفتيش القائمة على المخاطر في هولندا (ملفات هيئات التفتيش الأوروبية التابعة لمؤتمر SICI: هولندا، ٢٠٠٩، ص ١١)



الجدول ٢: مؤتمر SICI (المؤتمر الدولي لهيئات التفتيش المركزية والعامية على التعليم) ٢٠٠٩. "هيئة التفتيش على المنشآت التعليمية في هولندا"، من ملفات هيئات التفتيش الأوروبية. متاح على: <http://www.sici-inspectorates.org/web/guest/home>

٢-٤ المفتشون

هيئات التفتيش الأوروبية التابعة لمؤتمر SICI: اسكتلندا، ٢٠٠٩، ص ١٨).

وفي إنجلترا، حذر تقرير صادر عن لجنة خاصة من المالية - بشأن دور التقييم الخارجي في تطوير الأداء - من أن "التزايد الحالي السريع في عمليات التفتيش ... يبدو سببا في وضع مزيد من القيود على القدرة على توظيف عدد كاف من المفتشين المهرة"، أضف إلى ذلك وجود "خطر استقطاب عدد مبالغ فيه من المفتشين المهرة من جهات خدمية أخرى مما يضعف قدرتها على إحداث التطويرات المرجوة من النظام" (بيات وليونز، ٢٠٠١، ص ١٨). في المقابل نجد أن قضاء وقت في مهام التفتيش بهولندا يكون غالبا جزءا من مسار مهني في القيادة المدرسية أو منصب مهم في حكومة محلية (ملفات هيئات التفتيش الأوروبية التابعة لمؤتمر SICI: هولندا، ٢٠٠٩، ص ٢٤).

٣-٤ المجالات المقصودة بالتفتيش

في معظم الدول التي تعتمد نظام التفتيش الخارجي، تخضع المدارس للتفتيش استنادا إلى قائمة محددة مسبقا من المعايير، وينطبق ذلك على الدول المشمولة بهذا التقرير، علما بأن واضعي القوائم إما مفتشون كبار أو رؤساء طواقم التفتيش (كما هي الحال في هولندا وإنجلترا واسكتلندا) وإما إدارات في المدارس أو هيئات تعليمية (كما هي الحال في نيوزيلندا وسنغافورة وهونج كونج). أما المجالات الرئيسية الأكثر حضورا في التقييم الذاتي (انظر الجدول ٢) فهي شائعة كذلك في أنظمة التفتيش الخارجي، لكن يضاف إليها مكوّن آخر هو التفتيش على عملية التقييم الذاتي (انظر الجدول ٣).

تشكيلة المفتشين
الخارجيين ومسئولياتهم
تؤثر على استجابة
المدرسة للتفتيش.

التفتيش الخارجي - كما يستفاد من المسمى - "يجري على يد مفتشين لا يشاركون بصفة مباشرة في الأنشطة المدرسية" (يورديايس، ٢٠٠٤، ص ٣)، والمقصود هنا هو هيئات التفتيش الوطنية (انظر الجدول ١)، ففي مراجعة للتفتيش الخارجي في نيوزيلندا، حددت اللجنة التابعة لمكتب مراجعة العملية التعليمية (٢٠٠٠) سوابق يستفاد منها أن تشكيلة المفتشين الخارجيين ومسئولياتهم تؤثر على استجابة المدارس للتفتيش، بل ويذهبون للقول بأنه من الضروري للمدارس "الثقة في كفاءة فريق المراجعة ومصداقيته"، وأعقب ذلك توصيات للجنة بأنه "ينبغي ألا يقل عدد الملمين بالمعارف المناسبة من أعضاء الفريق عن نصف أعضائه، حيثما أمكن"، أي أن يضم خبيرا في مستوى التعليم الأساسي وآخر في مستوى الثانوي، إلخ (الصفحات ٣٠ - ٣١).

إن التأهل في أوروبا للانضمام إلى فريق تفتيش يتمثل في التدريب العادي للمعلم مع تحصيل الخبرة المهنية في مجال التربية والتعليم، وهناك في بعض الحالات اشتراطات بإتمام دورة تخصصية في التقييم أو اجتياز اختبار تأهيلي (يورديايس، ٢٠٠٤، ص ١٠٩). من جانب آخر، تضم هيئات التفتيش في اسكتلندا وهونج كونج "أعضاء غير خبراء" "بلا مؤهل مهني لديهم في مجال التدريس أو خبرة عملية في مجال التربية" رغم إلزامهم بحضور دورة تدريبية ينظمها مكتب التعليم قبل مباشرة أعمال التفتيش (مكتب التعليم، ٢٠٠٧، وملفات هيئات التفتيش الأوروبية التابعة لمؤتمر SICI: اسكتلندا، ٢٠٠٩، ص ١٨). وفي عينة من أعمال التفتيش ثبت أن هيئة التفتيش في اسكتلندا توظف موظفا متخصصا في الصحة والتغذية (ملفات

المجالات الرئيسية الحاضرة في التقييم الذاتي حاضرة أيضا في التقويم الخارجي.

الجدول ٣ - سمات التقويم الذاتي والتفتيش الخارجي على المدارس التي يشيع وجودها في معظم الدول الأوروبية (استناداً إلى دراسة يوريداييس، ٢٠٠٤، ص ١٣٢)	
التقويم الذاتي	التفتيش الخارجي
جمع المعلومات عن أداء المدرسة (من خلال المناقشات والاستبيانات) وكذلك تحصيل التلاميذ في بعض الأحيان (من خلال البيانات الوطنية ذات الصلة)	جمع المعلومات عن أداء المدارس (من خلال المقابلات ودراسة الوثائق، بما في ذلك تقرير التقويم الذاتي والزيارات) وكذلك استناداً إلى تحصيل التلاميذ (من خلال البيانات الوطنية ذات الصلة)
تحليل الموقف استناداً إلى الأهداف المحلية والوطنية، أو تحديد مواطن القوة والضعف	تحليل النتائج استناداً إلى الأهداف الوطنية وكذا أداء المدارس الأخرى، وصياغة حكم بشأن الوسائل المتبعة (أحياناً ما يقترن ذلك بمرجعية هي قائمة معايير التقويم سابقة التحديد)
صياغة تقرير للتقويم، وكذلك مقترح للتطوير أو طرح أهداف جديدة للمدرسة والمقوم الخارجي	صياغة تقرير للتقويم للمدرسة، وإعداد تقرير للجهات التعليمية
تنفيذ التغييرات على مستوى المدرسة	مراقبة تنفيذ التغييرات بمعرفة المدارس والإسهام غالباً في المناقشات على مستوى مركزي بشأن الإجراءات التنظيمية المطلوبة لتحسين نظام التعليم ككل
المسئولية الرئيسية:	المسئولية الرئيسية:

وهو الأمر الذي يؤكد عليه برايان فيدلر (٢٠٠٢) ودونالد ماكناب (٢٠٠٤) الذي يبين ذلك بقوله:

"يتطلب التغيير التعليمي المثمر نهجاً يجمع بين "العقل والعاطفة"... غير أن الكثير من المدارس قد تترك الحاجة للتغيير والتطور لديها وعلى مستوى المدارس ككل في إطار نظرة تجعل منها عاملاً وطنياً أو حكومياً محلياً معيناً للهيئات بغية مطالبة المدارس بالعمل بأساليب معينة، ومع ذلك تبقى قدراتها على إحداث التغيير المنهجي على المدى البعيد أمراً محفوفاً بالمشكلات" (ص ٥٦).

تفيد البحوث التي جمعتها لجنة المراجعة التابعة لمكتب مراجعة العملية التعليمية (نيوزيلندا) بأن التفتيش الخارجي يكون في أكثر أحواله فعالية عندما يتركز على التطوير ويقوم على "التعاون وتقسيم الصلاحيات وتبادل الخبرات"، بما في ذلك "مناقشة محتوى المراجعة ومحاورها مع المدرسة"، إضافة إلى "ضمان تناسب المعايير المقرر استخدامها في التقويم مع المؤسسة التعليمية وأهدافها" (مكتب مراجعة العملية التعليمية، ٢٠٠٠، ص ٢١). وعلى وجه الخصوص، توصي اللجنة المذكورة "بوجوب تعريف المدارس بالمعايير مناط التقويم" (المرجع السابق)،

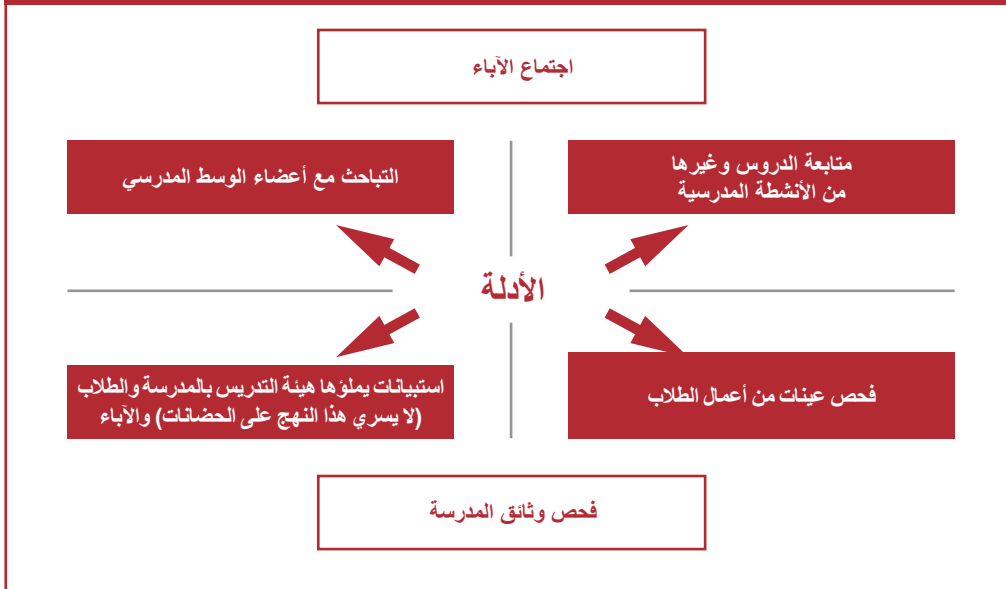
٤-٤ الأطراف المعنية بالتفتيش الخارجي

عبر متابعة المدارس بأساليب متعددة" (يوريداييس، ٢٠٠٤، ص ٣). وبالنظر إلى التقويم التعليمي حول العالم، انتهى معهد التقويم الدنماركي إلى أن "كل القائمين على التقويم يرون أن إشراك الأطراف المعنية في عملهم يعود بالنفع على عملية التقويم والنتائج والاستفادة من التقارير الصادرة" (معهد التقويم الدنماركي، ٢٠٠٣، ص ٢٠).

تتضمن الأدلة المعنية بتأكيد الانصياع لمعايير التفتيش على مناقشات متكررة بشأنها مع الأطراف المعنية (انظر الجدول ٤ والشكل ٣)، وذلك بهدف الوقوف على "فهم أوفى للتعقيد الذي يكتنف مختلف الجوانب بصورة شاملة

الجدول ٤ - الأطراف المعنية بالتفتيش الخارجي								
الطرف المعني							الدولة	
أصحاب الأعمال	أصدقاء المدرسة	المشركون	الآباء	التلاميذ	مجلس/إدارة المدرسة	هيئة التدريس بالمدرسة	المدرسين الأول	
		•		•	•	•	•	إنجلترا
•			•	•		•	•	هونغ كونج
			•	•		•	•	هولندا
	•	•	•	•	•	•	•	نيوزيلندا
			•	•	•	•	•	اسكتلندا
		•		•		•	•	سنغافورة

الشكل ٣ - جمع أدلة التفتيش في هونغ كونج (مكتب التعليم، ٢٠٠٧)



الشكل ٣: مكتب التعليم (هونغ كونج). (٢٠٠٧). جمع الأدلة [عبر الإنترنت]. متاح عبر: <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno:1> [٢٣ نوفمبر ٢٠٠٧].

الطلب المتزايد على الوصول إلى المعلومات بشأن الأداء المدرسي، توفر الكثير من أنظمة التفتيش العالمية فرصة الاطلاع على بيانات الأداء المرصودة بالمدارس عبر شبكة الإنترنت (رادي، ٢٠٠٥، ص ٤).

لهذا النهج منتقدون، ففي إنجلترا وُجّهت الانتقادات إلى ما رآه البعض نهجا "للتعريض والتشهير" تبناه مكتب Ofsted، بل ورآه البعض منضويا على "تأثير سلبي للغاية على المعلمين ومهنتهم" (فاس وسيمونز، ٢٠٠١، ص ٣١). إضافة إلى ما سبق، تفيد الأدبيات المذكورة بأن "جودة التقرير المكتوب ومحتواه يمكن أن يؤثر على نتائج المدارس... من حيث التطور بعد التقييم" (مكتب مراجعة العملية التعليمية، ٢٠٠٠، الصفحات ٣٢ - ٣٣).

ثمة أسلوب آخر لإعداد تقارير عن أداء المدارس، ألا وهو "بطاقة التقرير المدرسي"، وهي طريقة مستخدمة على نطاقات مختلفة في الولايات المتحدة وأستراليا وكندا والهند، وهي عبارة عن آلية لإعداد التقارير تفصل مستوى أداء المدارس في المجالات الرئيسية مثل الإنجاز الأكاديمي والتطور المدرسي (موغان وآخرون، ٢٠٠٩).

عادة ما يجري إطلاع المدارس الخاضعة للتفتيش على نتائج التفتيش الخارجي في غضون أيام قلائل من التفتيش، وقد انتهى التقرير الحديث الذي أصدره ماكورن وآخرون (٢٠٠٩) - على سبيل المثال - إلى علاقة إحصائية مهمة بين التعقيب الشفهي البناء ومعدل الرضا العام في إطار عملية التفتيش (الفقرة ١)، كما انتهى إلى أن وجود "توصيات محددة" كان الوسيلة الأجدى نفعا كونها ترصد مواطن محددة وتطلب إجراءات مناسبة يسهل رصدها واشتراطها (الفقرة ٣). في المقابل، انتهى التقرير إلى أن التوصيات ذات الطابع المغرق في العمومية "لم تسفر عن إجراءات واقعية مباشرة" (المرجع السابق).

أجريت مراجعة للأدبيات الوطنية والعالمية الصادرة بشأن التخطيط والمساءلة من أجل تطوير المدارس (رادي، ٢٠٠٥)، وانتهت إلى "زيادة التركيز على حقوق الآباء والمجتمع على حساب معلومات الجودة" (ص ٤). والواقع أن معظم هيئات التفتيش تنشر نتائج عملياتها أمام العامة، بما في ذلك الدول الست المشمولة بهذا التقرير. فمثلا، تنشر نتائج التفتيش على المدارس في هولندا "بهدف إيلاء البيئة المدرسية دورا في التطور المدرسي" (إهرين وآخرون، ٢٠٠٥، ص ٦٧). علاوة على ذلك، ونتيجة لهذا

٥. النهج المختلط

التقويم الذاتي والتفتيش الخارجي نشاطان "مكملان" لبعضهما في الأنظمة المعنية بضمان الجودة.

مكتب التعليم والقوى العاملة يعين على رصد مواطن القوة والضعف في كل مدرسة، مما يعني تحفيز عملية التطور في المدارس" (مكتب التعليم والقوى العاملة، ٢٠٠٦، ص ٤).

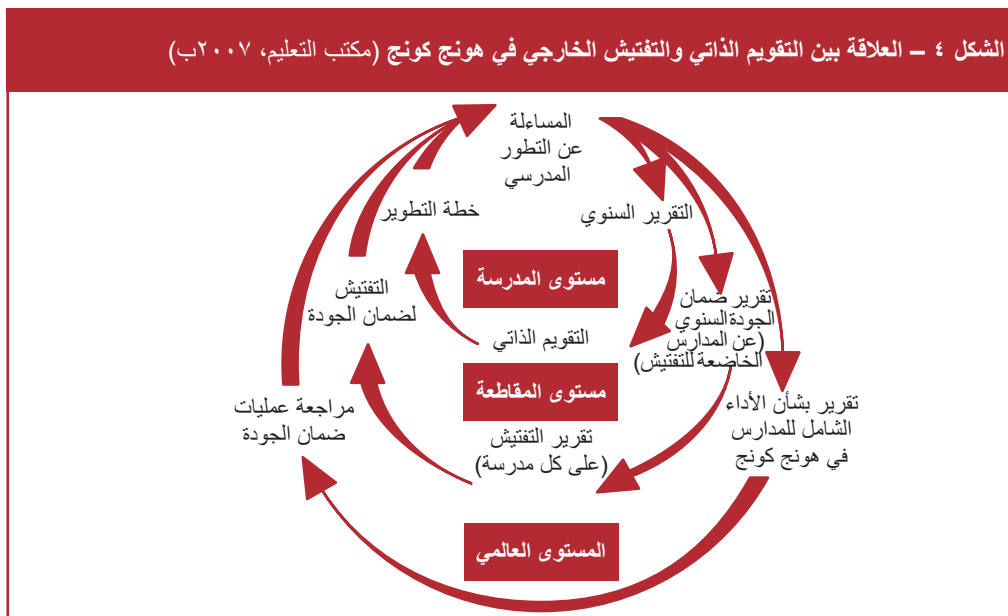
وفي إنجلترا وجهت الدعوة إلى Ofsted "لضمان المرونة الكافية في عملياته التفتيشية بما يستوعب ويولي الاهتمام الكافي للبدائل في أدلة التقويم الذاتي" (لجنة الأطفال والمدارس والأسر، ٢٠١٠، الفقرة ٥٩). غير أن تقييمًا حديثًا مستقلًا لعملية التفتيش انتهى إلى أن معظم مديري المدارس يرون إسهام التفتيش الأهم في "التأكيد وتحديد الأولويات والتوضيح" بشأن مجالات التحسين المستهدفة (ماكورن وآخرون، ٢٠٠٩، الفقرة ١).

يحظى الجمع بين التقويم الذاتي والتفتيش الخارجي باهتمام وطابع خاصين في اسكتلندا حيث يوجد نهج "اسكتلندي خالص" (أوزغا، ٢٠٠٤، ص ٢)، إذ يُراكم مكتب صاحبة الجلالة سالف الذكر مؤشرات الأداء من خلال مراكمة بيانات التقويم الذاتي والتفتيش الخارجي، ومن ذلك على سبيل المثال مؤشرات الجودة المجموعة من خلال النظر في متابعات الأداء والأخذ بأراء المعلمين أو الآباء (المرجع السابق). علاوة على ذلك، يُستعان به في توثيق التقويم الذاتي والتفتيش الخارجي "باللغة نفسها"، أي أن "المعلمين أقرب لرؤية التفتيش الخارجي من منظور تنموي تطوري من النظر إليه كحكم صادر على أدائهم" (ليفينغستون وماكال، ٢٠٠٥، ص ١٧٥).

التقويم الذاتي والتفتيش الخارجي نشاطان "مكملان" لبعضهما في الأنظمة المعنية بضمان الجودة، فالأول نشاط تقويمي بطبيعته، والثاني قد يكون نشاطًا تقويمياً أو ذا اهتمام إيجازي (لجنة المراجعة التابعة لمكتب مراجعة العملية التعليمية، ٢٠٠٠، ص ٢٦). وقد انتهت دراسة ESSE المعنية بالتقويم الذاتي أن "نحو نصف الدول [ESSE] تستعين بنتائج التقويم الذاتي من أجل التقويم الخارجي بمعرفة هيئات التفتيش" (اللجنة الأوروبية ومؤتمر SICI، ٢٠٠١، ص ٣٧). في حين أنه في دراسة شملت ثمان هيئات تفتيشية أوروبية انتهى كل من يانسين وأميسفورت (٢٠٠٨) إلى أنه حيثما روعي التقويم الذاتي للمدارس حق المراعاة في نظام التفتيش على المدارس وُجد "مستوى كبير من التوجيه بمعرفة هيئات التفتيش" (ص ١٥). من جانبه يؤكد ماكيبث (٢٠٠٠) أن كل الدول بإمكانها حجز مكان لها في نموذج مربع للتقييم (انظر الشكل ٥) يظهر في صورة ثلاثية الأبعاد ويضم نقطة محددة بين النظامين الداخلي/الخارجي، وحدي الأخذ/ال إعطاء والعمليات المصنفة في الترقى من الأدنى للأعلى/الأعلى للأدنى في التقويم، علمًا بأن كل الدول المشمولة بهذا المبحث تستعين بالتقويم الذاتي لتغذية التفتيش الخارجي، وإن كان التفاوت بين مستويات التغذية ملموسا في ما بين تلك الدول. وبالمثال يتضح المقال، ففي هونج كونج يستخدم التقويم الخارجي في تكميل عملية التقويم الذاتي بالمدارس (انظر الشكل ٤)، وكذلك في:

"تعزيز قدراتهم على المساءلة بشأن توفير تعليم على مستوى من الجودة، والخضوع لمراجعة خارجية من

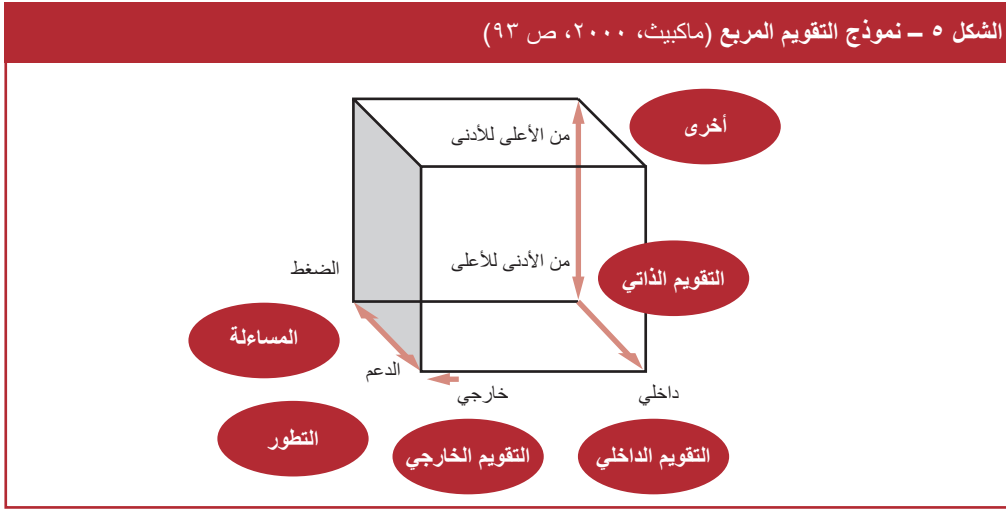
الشكل ٤ - العلاقة بين التقويم الذاتي والتفتيش الخارجي في هونج كونج (مكتب التعليم، ٢٠٠٧ ب)



الشكل ٤: مكتب التعليم (هونج كونج). (٢٠٠٧ ب). عمليات ضمان الجودة [عبر الإنترنت]. متاح على: <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=٧٤١=nodeID&٧٤١=٢٠٠٧> [٢٥ نوفمبر ٢٠٠٧].

المجالات الرئيسية الحاضرة في التقييم الذاتي حاضرة أيضا في التقييم الخارجي.

الشكل ٥ - نموذج التقييم المربع (ماكبيث، ٢٠٠٠، ص ٩٣)



فسوف يواصل المفتشون الانتهاء في تقييمهم الشامل للفعالية والكفاءة بالمدرسة إلى آرائهم أنفسهم... وليس هناك ما يثبت عنصر المساواة في هذه العلاقة" (ص ٥).

كما تفيد الأدبيات المنشورة بأن التوتر بين التقييم الذاتي والتفتيش الخارجي يمكن أن يسفر عن "آثار جانبية غير حميدة" (مؤتمر SICI، ٢٠٠٥، ص ٩). فمثلاً، ثمة مخاطرة في التوثيق مفادها أن "التقويمات الذاتية تكتب لهيئات التفتيش فقط فلم تعد تلبي الهدف المتمثل في تطوير التعليم" (المرجع السابق) أو أن انعدام التوازن ينتج "مفاهيم سلبية عن أنظمة التقييم وإستراتيجياته، لا سيما في أوساط المعلمين" (دو غروي ونايدو، ٢٠٠٤، ص ١٦).

غير أن الأدبيات نفسها تفيد بأن "التزاوج الناجح والمستدام" بين التقييم الذاتي والتفتيش الخارجي يمكن أن تسفر عن تأثير إيجابي على تطور المدارس (ماكبيث وآخرون، ٢٠٠٠، ص ٩٣). أما كريس ويب - من مكتب صاحبة الجلالة في اسكتلندا - فقد أوضح للمؤتمر الدولي لهيئات التفتيش المركزية والعامرة على التعليم عام ٢٠٠٥ أن التقييم الخارجي يوفر "مدخلات مهمة" لنظام التقييم الذاتي، أي بما يحول دون تحول التقييم الذاتي إلى "خداع ذاتي" (ص ٢). وبالمثل، أفادت لجنة المراجعة في نيوزيلندا بأن "التقييم الخارجي مؤهل لقيادة التطور المنشود" دون توفير الدعم للتغيير كما هي الحال في التقييم الذاتي (ص ١٠).

ثمة أمثلة مثيرة للجمع بين التقييم الذاتي والتفتيش الخارجي في فكتوريا (أستراليا)، وبنغلاديش وسنغافورة، وكذلك جنوب أفريقيا إلى حد ما، ففي تلك الدول يتعاون المفتشون الخارجيون مع المدارس وأعضاء هيئات التدريس بها من أجل:

- تحديد المهام.
- تحديد الأهداف.
- تنفيذ عمليات مراقبة داخلية مستدامة.
- تقييم مدى تحقق الأهداف بالتعاون مع المدرسة بنهاية المدد المحددة (ماكاناب، ٢٠٠٤، ص ٦١).

٥-١ الضغوط

تفيد الأدبيات السابقة بأن العلاقة بين التقييم الذاتي والتفتيش الخارجي قد تشاب بالتوتر (انظر ماكبيث وآخرون، ٢٠٠٠، SICI، ٢٠٠٥، دو غروي ونايدو، ٢٠٠٤)، ففي إنجلترا مثلاً يؤكد ميوريت ومورليكس (٢٠٠٣) أن "التقييم الذاتي أقل أهمية لدى المدارس من التقييم الخارجي" (ص ٥٤)، وهو الرأي الذي يدعمه ماكبيث (٢٠٠٦) قائلا:

"في حين أنه يمكن افتراض ... أن الغرض من التفتيش الجديد الإقرار بالتقييم الذاتي الذي تجريه المدرسة، فإن مكتب Ofsted سارع إلى نفي هذا الفهم عن يحملة، ففي حين يوصف التقييم الذاتي على أنه عنصر مكمل للعملية،

الشكل ٥: ماكبيث، جيه، مع تشارلز، إم، ميوريت دي وجاكوبسين، إل (٢٠٠٠). التقييم الذاتي في المدارس الأوروبية. روتلندجفلامير: لندن.

٦. النتائج

ثمة تقارب شديد بين معايير التفتيش سواء على مستوى الدول أم أنواع التفتيش، لكن مقدار التوجيه والدعم اللذين تتلقاهما المدارس في إطار النظامين، إذ يبدو جلياً مدى التفاوت بين التأثير المترتب على اتباع أحد النظامين مع المدارس.

تباشر كل الأنظمة التعليم ذات الأداء الرفيع التفتيش على المدارس التابعة لها من أجل تحسين مستويات الجودة والكفاءة فيها، غير أنه ثمة دلائل محدودة على آثارها أو نجاحها على المدى البعيد. ومن ثم، تستعين معظم أنظمة التعليم ذات الأداء الرفيع بمزيج يجمع بين التقييم الذاتي والتفتيش الخارجي، لكن هذا المزج لا يخلو من توترات.

المراجع

BARBER, M. (2004). 'The virtue of accountability: system redesign, inspection, & incentives in the era of informed professionalism' in *Journal of Education*. Vol. 185, No. 1, pp7-38.

BYATT, I. and LYONS, M. (2001). 'The role of external review in improving performance' in HM Treasury Public Services Productivity Panel The Role of External Review in Improving Performance [online]. Available: http://www.hm-treasury.gov.uk/documents/public_spending_reporting/public_service_performance/pspp/pspp_role_external.cfm [28 November 2007].

CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES COMMITTEE. (2010). *School Accountability* [online]. Available: <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200910/cmselect/cmchilsch/88/8802.htm> [8 January 2010].

DANISH EVALUATION INSTITUTE. (2003). *Education Evaluation Around the World: An International Anthology* [online]. Available: <http://www.unc.edu/ppaq/docs/Denmark/InternationalAnthology.pdf> 28 November 2007.

DE GRAUWE, A and NAIDOO, J.P. (2004). *School Evaluation for Quality Improvement: an ANTRIEP Report* [online]. Available: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139804e.pdf> [23 November 2007].

EHREN, M. C. M., LEEUW, F. L., and SCHEERENS, J. (2005). 'On the impact of the Dutch educational supervision act: analyzing assumptions concerning the inspection of primary education' in *The American Journal of Evaluation*. Vol. 26, No. 1, pp60-76.

EDUCATION AND MANPOWER BUREAU. (2006). *Inspection Handbook (for Schools)* [online]. Available: [http://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content_760/ehandbk\(mar%2007\).pdf](http://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content_760/ehandbk(mar%2007).pdf) [16 November 2007].

EDUCATION BUREAU (HONG KONG). (2007). *The Role of Lay Members in Quality Assurance Inspection* [online]. Available: <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=1&nodeID=743#bb> [23 November 2007].

EDUCATION BUREAU (HONG KONG). (2007a). *Gathering of Evidence* [online]. Available: <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=1&nodeID=753> [23 November 2007].

EDUCATION BUREAU (HONG KONG). (2007b). *Quality Assurance Processes* [online]. Available: <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=1&nodeID=741> [26 November 2007].

EDUCATION REVIEW OFFICE (NEW ZEALAND). (2000). *Report to the Minister of Education: A Review of the Roles and Responsibilities of the Education Review Office* [online]. Available: <http://executive.govt.nz/minister/mallard/ero-review/ero-review.pdf> [22 November 2007].

EDUCATION REVIEW OFFICE (NEW ZEALAND). (2006). *The Role of the Education Review Office in New Zealand Education* [online]. Available: [http://www.ero.govt.nz/ero/publishing.nsf/Content/ERO%27s+Role#The%20Education%20Review%20Office%20\(ERO\)](http://www.ero.govt.nz/ero/publishing.nsf/Content/ERO%27s+Role#The%20Education%20Review%20Office%20(ERO)) [16 November 2007].

EUROPEAN COMMISSION and SICI. (2001). *Effective School Self-Evaluation (ESSE) Project School Self-Evaluation in Thirteen European Countries/Regions* [online]. Available: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/school-self-eval-in-13-countries.pdf [23 November 2007].

EURYDICE. (2004a). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe* [online]. Available: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/042EN.pdf [23 November 2007].

EURYDICE. (2004). *A Close-up on the Evaluation of Schools* [online]. Available: <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=060EN> [16 November 2007].

FIDLER, B. (2002). 'External evaluation and inspection' in *The Principles and Practice of Educational Management* ed. By T. Bush and L. Bell. PCP: London.

HM INSPECTORATE OF EDUCATION [Scotland]. (2007). *How good is our school?: The Journey to Excellence: Part 3*. HMIE: Livingston.

JANSSEN, F.J.G. and AMELSVOORT, G.H.W.C.H (2008). 'School self-evaluation and school inspections in Europe: An exploratory study' in *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 34, No. 1, pp15-23.

LEVITT, R., JANTA, B., and WEGRICH, K. (2008). *Accountability of Teachers*. RAND: Cambridge.

LIVINGSTON, K., and MACALL, J. (2005). 'Evaluation: judgmental or developmental?' in *The European Journal of Teacher Education*. Vol. 28, No. 2, pp165-178.

MACBEATH, J. (2006). *School Inspections and Self-Evaluation*. Routledge: Oxford

MACBEATH, J., with SCHRATZ, M., MEURET, D., and JAKOBSEN, L. (2000). *Self-Evaluation in European Schools*. RoutledgeFalmer: London.

MACNAB, D. (2004). 'Hearts, minds & external supervision of schools: direction and development' in *Educational Review*. Vol. 56, No. 1, pp53-65.

MARTIN, S. (2005). 'Evaluation, inspection and the improvement agenda: contrasting fortunes in an era of evidence-based policy-making' in *Evaluation*. Vol 11, No 4, pp496-504.

MAUGHAN, S., COOPER, L., and BENEFIELD, P. (2009). Review of the Use of School Report Cards Internationally. NFER: Slough.

McCRONE, T., COGHLAN, M., WADE, P. and RUDD, P. (2009). Evaluation of the Impact of the Section 5 Inspection – Strand 3: Final Report for Ofsted. NFER: Slough.

MEURET, D. and MORLAIX, S. (2003). 'Conditions of Success of a School's Self-Evaluation: Some Lessons of an European Experience' in *School Effectiveness and School Improvement*. Vol.14, No.1, pp53-71.

MOK, M. M. C., GURR, D., IZAWA, E., KNIPPRATH, H., IN-HYO, L., MEL, A. M., PALMER, T., SHAN, W., YENMING, Z. (2003). *Quality Assurance and School Monitoring' in The International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region*. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.

Ofsted. (2007). Raising Standards, Improving Lives: the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills Strategic Plan 2007–2010 [online]. Available: <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-all-by/Documents-by-type/Thematic-reports/Raising-standards-improving-lives-The-Office-for-Standards-in-Education-Children-s-Services-and-Skills-Strategic-Plan-2007-2010/%28language%29eng-GB> 16 November 2007].

OZGA, J. (2003). *Measuring and Managing Performance in Education* [online]. Available: <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief027.pdf> [26 November 2007].

RADII Pty Ltd (2005), *Planning and accountability for school improvement*, National and International Literature Review

SEONG, D. N. F. (2006). Strategic Management of Educational Development in Singapore Background paper prepared for the Asia Education Study Tour for *African Policy Makers, June 18 – 30, 2006* [online]. Available: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1153425508901/Strategic_Mgt_Edu_Singapore_draft.pdf [23 November, 2007].

SICI (THE STANDING INTERNATIONAL CONFERENCE OF CENTRAL AND GENERAL INSPECTORATES OF EDUCATION). 2005. SICI Workshop on Effective School Self-Evaluation (ESSE) Report of the *SICI Workshop Held in Copenhagen, Denmark 20 and 21 January 2005* [online]. Available: <http://www.sici-inspectorates.org/web/guest/home> [23 November, 2007].

SICI (THE STANDING INTERNATIONAL CONFERENCE OF CENTRAL AND GENERAL INSPECTORATES OF EDUCATION). 2008. 'The Inspectorate of Education of Northern Ireland' in *European Inspectorates' Profiles*. Available: <http://www.sici-inspectorates.org/web/guest/home>

SICI (THE STANDING INTERNATIONAL CONFERENCE OF CENTRAL AND GENERAL INSPECTORATES OF EDUCATION). 2008. 'The Inspectorate of Education of Wales' in *European Inspectorates' Profiles*. Available: <http://www.sici-inspectorates.org/web/guest/home>

SICI (THE STANDING INTERNATIONAL CONFERENCE OF CENTRAL AND GENERAL INSPECTORATES OF EDUCATION). 2009. 'The Inspectorate of Education of the Netherlands' in *European Inspectorates' Profiles*. Available: <http://www.sici-inspectorates.org/web/guest/home>

SICI (THE STANDING INTERNATIONAL CONFERENCE OF CENTRAL AND GENERAL INSPECTORATES OF EDUCATION). 2009. 'The Inspectorate of Education of Estonia' in *European Inspectorates' Profiles*. Available: <http://www.sici-inspectorates.org/web/guest/home>

SICI (THE STANDING INTERNATIONAL CONFERENCE OF CENTRAL AND GENERAL INSPECTORATES OF EDUCATION). 2009. 'The Inspectorate of Education of Portugal' in *European Inspectorates' Profiles*. Available: <http://www.sici-inspectorates.org/web/guest/home>

SICI (THE STANDING INTERNATIONAL CONFERENCE OF CENTRAL AND GENERAL INSPECTORATES OF EDUCATION). 2009. 'The Inspectorate of Education of Scotland' in *European Inspectorates' Profiles*. Available: <http://www.sici-inspectorates.org/web/guest/home>

SICI (THE STANDING INTERNATIONAL CONFERENCE OF CENTRAL AND GENERAL INSPECTORATES OF EDUCATION). 2009. 'The Inspectorate of Education of Denmark' in *European Inspectorates' Profiles*. Available: <http://www.sici-inspectorates.org/web/guest/home>

VASS, P. and SIMMONDS, G. (2001). 'External review second 'updated' overview report' in HM Treasury Public Services Productivity Panel *The Role of External Review in Improving Performance* [online]. Available: http://www.hm-treasury.gov.uk/documents/public_spending_reporting/public_service_performance/pspp/pspp_role_external.cfm [28 November 2007].



CfBT Education Trust
60 Queens Road
Reading
Berkshire
RG1 4BS

0118 902 1000
www.cfbt.com

School Inspection: recent experiences in high performing education systems

PMS 5329 04/10 ISBN 978-1-907496-14-1