ISSN: 3079-062X
مجلة علمية محكّمة نصف سنوية تصدر عن الجمعية الليبية للعلوم التربوية والإنسانية
https://alasala.alandalus-libya.org.ly/ojs/index.php/aj/index

دور التفتيش التربوي في تقويم السياسات التعليمية: تحليل مقارن لنماذج عالمية مع دراسة في أفكار ميلاني إيرين "Melanie Ehren" وديفيد هوبكنز (David Hopkins)

د. محمد القذافي محمد النعـــــــيري*
أستاذ مساعد بقسم العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية , جامعة طرابلس ، ليبيا
Email mhm.alfituri1@gmail.com
Malfituri214@gmail.com
تاريخ الارسال 2026/2/12م تاريخ القبول 2026/3/23م

The Role of Educational Inspection in Evaluating Educational Policies: A Comparative Analysis of Global Models with a Study of the Ideas of Melanie Ehren and David Hopkins

Faculty of Education, University of Tripoli, Libya
Mohammed Al-Qadthafi Mohammed Al-Nuayray
Assistant Professor, Department of Educational and Psychological Sciences
Email mhm.alfituri1@gmail.com
Malfituri214@gmail.com

Abstract
This study aims to analyze the role of educational inspection as a strategic mechanism for evaluating educational policies and enhancing the effectiveness of educational systems, with a particular focus on the contributions of Melanie Ehren and David Hopkins in developing the philosophy and mechanisms of inspection. The research adopts a comparative analytical approach to examine inspection models across different educational systems and to assess their applicability to Arab contexts.

حقوق النشر © للمؤلف/للمؤلفين 2025. ينشر هذا البحث بموجب رخصة المشاع الإبداعي Creative Commons (CC BY-NC

The findings reveal that educational inspection transcends its traditional role as a monitoring tool to become a dynamic mechanism for generating evidence-based feedback and supporting educational decision-making. Ehren's model of multi-level inspection emphasizes the evaluation of educational networks and their interactions, while Hopkins' supportive inspection model focuses on empowering school leadership and improving the individual performance of educational institutions. The study highlights that integrating both models provides a balanced framework that combines accountability and support, particularly in Arab contexts moving toward decentralization.

The research recommends developing hybrid inspection bodies that account for local specificities, integrating both quantitative and qualitative indicators in performance evaluation, and strengthening inspectors' capacities in data analysis and educational-psychological support. The added value of this study lies in proposing a flexible and practical framework that can guide educational policy reform in Arab countries and achieve a balance between accountability and support.

Abstract

Key words:

1.	Educational	Inspection
2.	Educational	Policies
3.	Performance	Evaluation
4.	Melanie	Ehren
5.	David	Hopkins
6.	Educational	Networks
7.	Transformational	Leadership

8. Educational Effectiveness

المستخلص :

يهدف هذا البحث إلى تحليل دور التفتيش التربوي كآلية استراتيجية لتقويم السياسات التعليمية وتعزيز فعالية الأنظمة التربوية، مع التركيز على إسهامات ميلاني إيرين وديفيد هوبكنز

في تطوير فلسفة وآليات التفتيش. التحليلي المقارن لدراسة نماذج التفتيش في أنظمة تعليمية مختلفة وتقييم مدى ملاءمتها للسياقات العربية أظهرت النتائج أن التفتيش

التربوي يتجاوز دوره التقليدي كأداة رقابية ليصبح أداة ديناميكية لتوليد التغذية الراجعة المستندة إلى الأدلة ودعم عملية صنع القرار التعليمي. ويبرز نموذج إيرين، الذي يقوم على التفتيش متعدد المراكز، باعتباره إطارًا يركز على تقييم الشبكات التعليمية وتفاعلاتها، في حين يؤكد نموذج هوبكنز على التفتيش الداعم الذي يعزز قدرات القيادات المدرسية ويركز على تحسين الأداء الفردي للمؤسسات التعليمية. ويكشف البحث أن التكامل بين النموذجين يوفر إطارًا متوازنًا يجمع بين المساءلة والدعم، خاصة في البيئات العربية التي تتجه نحو اللامركزية.

يوصي البحث بضرورة تطوير هيئات تفتيش هجينة تراعي الخصوصيات المحلية، مع إدماج مؤشرات كمية ونوعية في تقييم الأداء، وبناء قدرات المفتشين في مجالات تحليل البيانات والدعم النفسي التربوي. وتتمثل القيمة المضافة للدراسة في تقديم إطار عملي مرن يمكن الاستفادة منه في إصلاح السياسات التعليمية العربية وتحقيق التوازن بين الرقابة والدعم.

الكلمات المفتاحية: التفتيش التربوي, السياسات التعليمية, تقويم الأداء , ميلاني إيرين ديفيد هوبكنز, الشبكات التعليمية , القيادة التحويلية ,الفعالية التعليمية

المقدمة :

شهدت أنظمة التعليم خلال العقود الأخيرة تحولًا عميقًا في أدوات الحوكمة والمساءلة، حيث لم يعد التفتيش التربوي ممارسة رقابية تقليدية تُعنى بمتابعة الالتزام الإداري، بل أصبح أحد أعمدة هندسة النظام التعليمي المعاصر. ومع ذلك، فإن الأدبيات السائدة – رغم كثافتها – ما تزال أسيرة منظورٍ اختزالي يختزل التفتيش في كونه آلية لتحسين الأداء المدرسي أو أداة لضبط الجودة المؤسسية. فقد ركزت إسهامات ارين ميلاني على تفسير أثر التفتيش في تحسين المدارس ضمن منظومات المساءلة، بينما تناول ديفيد هوبكنز التفتيش بوصفه جزءًا من إصلاح النظام الشامل، وأكدت تقارير OECDأهمية تكامل أنظمة التقييم في دعم جودة التعليم. غير أن هذه المقاربات – على أهميتها – لم تُخضع التفتيش لتحليل سياساتي صارم بوصفه أداة لإعادة تشكيل السياسات التعليمية ذاتها.

تكمن الإشكالية المركزية في أن معظم الدراسات تعاملت مع المدرسة كوحدة تحليل نهائية، وتوقفت عند حدود قياس الأثر على الأداء المؤسسي، دون مساءلة البنية العميقة التي يتحول فيها التفتيش إلى آلية لإعادة توزيع السلطة، وتعديل أولويات الإنفاق، وإعادة تعريف معايير الجودة الوطنية. وبعبارة أكثر صراحة، لم يُحلَّل

التفتيش بما يكفي باعتباره فاعلًا مؤسسيًا داخل دورة السياسات العامة (رسم–تنفيذ–تقويم–إعادة صياغة)، بل ظل في كثير من الأدبيات أداة تنفيذية تابعة لا فاعلًا استراتيجيًا منتجًا للسياسة. تزداد هذه الفجوة حدة في السياقات العربية، حيث يُعاد إنتاج النموذج الإداري الرقابي للتفتيش مع غياب إطار تحليلي يربط نتائجه بتعديل الخيارات الاستراتيجية للنظام التعليمي. ونتيجة لذلك، يبقى التفتيش معزولًا عن ديناميات صنع القرار، ويُختزل في وظيفة تقويم الأداء المدرسي، بدل أن يكون أداة لإعادة هندسة الحوكمة التعليمية. انطلاقًا من هذا القصور المعرفي يسعى هذا البحث إلى إعادة تأطير التفتيش التربوي داخل مدخل تحليل السياسات العامة، بوصفه آلية تدخل مؤسسي تؤثر في بنية النظام التعليمي وفي إعادة إنتاجه. كما يقدم تحليلًا مقارنًا للنماذج العالمية، مع قراءة لأفكار إرين وهوبكنز، بهدف بناء إطار تفسيري يوضح كيف يتحول التفتيش من أداة رقابة إلى أداة لإعادة تشكيل السياسة التعليمية ذاتها. وبهذا، لا يكتفي البحث بسد فجوة معرفية قائمة، بل يسعى إلى إعادة تعريف موقع التفتيش في هندسة الإصلاح التعليمي المعاصر.

المبحث الأول ـ الإطار المنهجي والمفاهيمي:

أولا- مشكلة البحث:

كيف يُسهم التفتيش التربوي في كشف مواطن الخلل في السياسات التعليمية وتقويمها في النماذج العالمية المختارة ؟ وما آليات تحويل نتائج التفتيش إلى سياسات مستدامة؟

ثانيا ـ أسئلة البحث الفرعية:

- كيف يختلف الموقع المؤسسي للتفتيش التربوي داخل دورة السياسات العامة بين النماذج العالمية المختلفة؟
- ما الآليات التي يتحول من خلالها التفتيش من أداة رقابية إلى فاعل مؤثر في صياغة السياسات التعليمية؟
- كيف تفسر أطروحات ارين ميلاني العلاقة بين التفتيش والمساءلة، وما حدود هذا التفسير على المستوى السياساتي؟
- كيف يعيد تصور ديفيد هوبكنز للتفتيش ضمن إصلاح النظام تعريف دوره في هندسة السياسات؟
- ما الشروط المؤسسية (الاستقلال، الشفافية، استخدام البيانات، نمط الحوكمة) التي تجعل التفتيش أداة لإنتاج السياسة لا مجرد تنفيذها؟

- ما أوجه القصور في السياقات التي يُمارس فيها التفتيش ضمن نموذج إداري تقليدي، وما أثر ذلك في فعالية تقويم السياسات التعليمية؟

ثالثا ـ أهداف البحث :

- معرف اختلاف الموقع المؤسسي للتفتيش التربوي داخل دورة السياسات العامة بين النماذج العالمية المختلفة .
- بيان الآليات التي يتحول من خلالها التفتيش من أداة رقابية إلى فاعل مؤثر في صياغة السياسات التعليمية .
- تفسير أطروحات ارين ميلاني العلاقة بين التفتيش والمساءلة، وما حدود هذا التفسير على المستوى السياساتي.
- شرح تصور ديفيد هوبكنز للتفتيش ضمن إصلاح النظام تعريف دوره في هندسة السياسات.
- معرفة الشروط المؤسسية (الاستقلال، الشفافية، استخدام البيانات، نمط الحوكمة) التي تجعل التفتيش أداة لإنتاج السياسة لا مجرد تنفيذها.
- التعرف على أوجه القصور في السياقات التي يُمارس فيها التفتيش ضمن نموذج إداري تقليدي، وما أثر ذلك في فعالية تقويم السياسات التعليمية.

رابعا- الفرضيات :

كلما تمتع نظام التفتيش باستقلال مؤسسي واندماج منهجي في دورة السياسات العامة، زادت قدرته على التأثير في إعادة تشكيل السياسات التعليمية، وانتقل من وظيفة الامتثال إلى وظيفة الإنتاج السياساتي.

1: استقلالية هيئات التفتيش تؤدي إلى تقويم موضوعي للسياسات بنسبة 80 (OECD,% 2021)

2: تضمين مؤشرات تقييم السياسات (كفجوة التنفيذ، التكلفة/العائد) في أدلة التفتيش يرفع فعاليته التقويمية .

3: النماذج الهجينة (الجمع بين المساءلة والدعم) هي الأكثر نجاحًا في تقويم السياسات

خامسا ـأهمية هذا البحث تكمن في :

1: مواجهة إشكالية "الفجوة السياسية" حيث تفشل 67% من السياسات التعليمية في تحقيق أهدافها (اليونسكو، 2022) بسبب غياب آليات التقويم الميداني .

2:الاستجابة لأزمات التعليم العالمية : كفجوة المهارات الرقمية وعدم مواءمة المناهج لسوق العمل .

3 : الإفادة من النماذج الرائدة : ماليزيا (التخطيط الاستيباقي)، سنغافورة (الابتكار)، فنلندا (الدعم)، بريطانيا (المساءلة).

4 :تطوير الأنظمة العربية : تقديم نموذج عملي لربط التفتيش بدورة صنع السياسات .

_ التفتيش التربوي: عين ترصد الواقع، وعقل يُصحح البوصلة السياسية ـ

سادسا- منهج البحث وأدواته

الجدول رقم "1"

المكون	الفصيل
المنهج	وصفي تحليلي مع مقارنة تركيبية باستخدام : تحليل المضمون (Content Analysis) للوثائق دراسة الحالة (Case Study) للنماذج الأربعة "فنلندا ماليزيا سنغافورة بريطانيا."
الأدوات	الوثائق الرسمية : خطط التعليم ـ تقارير التفتيش ـ سياسات التحديث • قواعد البيانات : منظمة التعاون الاقتصادي ـ (OECD) البنك الدولي المقابلات الرسمية: تحليل تصريحات قادة التفتيش (ادبيات منشورة ـ مواقع رسمية | .
عينات البحث	ماليزيا : تقرير "JNJK 2022" عن سياسة.STEM سنغافورة : إطار "PERI" لتقييم السياسة الرقمية• فنلندا : دليل التوجيه التربوي 2023 بريطانيا : تقارير Ofsted النقدية (2020-2023.
الحدود	صعوبة الوصول لكل الوثائق التخطيط الاكتفاء بعض التقارير الرسمية المتاحة والمنشورة والمترجمة للعربية

سابعا ـ الدراسات السابقة :

شهدت الأدبيات التربوية خلال العقدين الأخيرين اهتمامًا متزايدًا بدراسة العلاقة بين التفتيش التربوي وتقويم السياسات التعليمية، خاصة في النظم التي تعتمد المساءلة المؤسسية والحوكمة القائمة على البيانات. في هذا السياق، قدّمت ارين ميلاني إطارًا تحليليًا يربط بين التفتيش المدرسي وتحسين أداء النظام التعليمي. ففي دراستها حول أثر التفتيش ضمن منظومة المساءلة، أكدت أن فاعلية التفتيش لا تتحقق من خلال إصدار الأحكام فقط، بل من خلال اندماجه في دورة السياسات العامة، بحيث يُستخدم كأداة تغذية راجعة لتعديل القرارات الاستراتيجية .كما أوضحت ميلاني ارين في عملها المشترك مع " فيشر"أن تأثير التفتيش يتحقق عبر آليات الضغط التنظيمي، والتحفيز المهني، وإعادة تشكيل سلوك المدارس استجابة لمعايير الجودة الوطنية .

ويشير هذا الطرح إلى أن التفتيش يمثل أداة حوكمة تتجاوز الرقابة الإدارية إلى التأثير في بنية السياسة التعليمية نفسها كما ورد في بحث ايرين ميلاني وفيشر المشترك (Ehren &; Visscher, 2008). من جهة أخرى، تناول "ديفيد هوبكنز "التفتيش في إطار إصلاح النظام التعليمي الشامل. ففي كتابه Every School a Great School، بيّن أن التفتيش الفعّال يُعد جزءًا من استراتيجية إصلاح وطنية متكاملة، توازن بين المساءلة والدعم المهني، وتربط نتائج التقييم بإعادة توزيع الموارد وتحسين القيادة المدرسية .كما أكد لاحقًا أن إصلاح النظام لا يتحقق من خلال أدوات رقابية منفصلة، بل من خلال منظومة متكاملة تعيد توظيف نتائج التفتيش في إعادة صياغة السياسات التعليمية .(Hopkins, 2013) ويعزز هذا المنظور الفرضية القائلة بأن التفتيش يمثل أداة سياساتيّة لإعادة هندسة النظام التعليمي. وعلى المستوى الدولي، قدمت تقارير منظمة التعاون الاوروبي تحليلاً مقارنًا لأنظمة التقييم والتفتيش، حيث أكدت أن الدول التي تحقق تحسنًا مستدامًا في جودة التعليم هي تلك التي تدمج التفتيش ضمن إطار وطني شامل للتقويم والمساءلة، مع ضمان استقلالية الهيئات التفتيشية واستخدام البيانات في صنع القرار (منظمة التعاون الاوروبي 2013).(ويبرز هذا الطرح أهمية البعد المؤسسي للتفتيش في تقويم السياسات التعليمية. أما في النموذج الإنجليزي، فقد شكّلت هيئة "Ofsted "اوفستيد مثالًا واضحًا على تحول التفتيش إلى أداة لإعادة تعريف معايير الجودة الوطنية. فقد أثرت تقاريرها بشكل مباشر في مراجعة السياسات المتعلقة بالمناهج والقيادة المدرسية والمساءلة .(Ofsted, 2019) ويكشف هذا النموذج عن التفاعل الدينامي بين التقويم الميداني وصناعة القرار المركزي.

وتُظهر دراسات نقدية أخرى أن التفتيش قد يؤدي إلى إعادة تشكيل الهوية المهنية للمعلمين، مما ينعكس بدوره على توجهات السياسات التعليمية .(كما تناولت بعض الأبحاث العلاقة بين اللامركزية المدرسية وأنظمة التفتيش، مؤكدة أن فعالية التفتيش تتعزز عندما يُمارس ضمن بيئة حوكمة واضحة المعالم .

ثامنا ـ المصطلحات الإجرائية:

1ـ **التفتيش التربوي يُقصد به إجرائيًا:** منظومة منظمة من العمليات التقويمية الميدانية التي تهدف إلى جمع وتحليل بيانات الأداء المدرسي بهدف إصدار أحكام مهنية تؤثر في تحسين المدرسة وصياغة السياسات التعليمية".

2:تقويم السياسات التعليمية "عملية تحليل منهجية لمدى فعالية وكفاءة وعدالة السياسات التعليمية من خلال مؤشرات كمية ونوعية بهدف تعديلها أو تطويرها".

3:النماذج العالمية للتفتيش"أنماط مؤسسية وتنظيمية معتمدة في دول مختلفة لإدارة عمليات الرقابة والتقويم المدرسي ضمن إطار الحوكمة الوطنية".

4:الحوكمة التعليمية"الإطار المؤسسي الذي يحدد توزيع السلطة والمساءلة بين الدولة والمدرسة لضمان جودة النظام التعليمي".

5:المساءلة التعليمية"نظام من المعايير والإجراءات يُلزم المؤسسات التعليمية بتحقيق نتائج محددة وفق مؤشرات أداء قابلة للقياس".

تاسعا ـ هيكل البحث:

المبحث: الأول: الاطار المنهجي والمفاهيمي ، والمبحث الثاني: السياسة التعليمية والتفتيش التربوي ، والمبحث الثالث: مقارنة انظمة تعليمية وافكار ميلاني إ ير ين "Melanie Ehren" وديفيد هوبكنز David Hopkins. ، والمبحث الرابع: فعالية النظام التعليمي ، والمبحث الخامس : تأثيرات التفتيش التربوي على بناء وتقويم السياسات ، الخاتمة المراجع والمصادر وفقا لفهرسة APA

المبحث الثاني: السياسة التعليمية والتفتيش التربوي

المحور الاول: السياسات العامة والمفاهيم التربوية

أولاً ـ السياسات العامة كإطار مرجعي حاكم:

لم تعد السياسات العامة تُفهم بوصفها قرارات حكومية معزولة، بل كبنية معيارية-إجرائية تعكس توازنات القوة وإنتاج المعنى داخل الدولة الحديثة. . وقد قدّم "توماس داي "تعريفًا كلاسيكيًا مختصرًا يرى أن السياسة العامة هي «ما تختار الحكومات أن تفعله أو ألا تفعله .(Dye, 2013, 3) ويؤكد جيمس اندرسون أن السياسة العامة تمثل «نسقًا من الأفعال المتعمدة التي تتبعها جهة حكومية لمعالجة مشكلة عامة .(Anderson, 2015, 7)أما . غير أن التحليل المعاصر، كما عند "ويليام دن" يتجاوز هذا المستوى ليعتبر السياسة العامة عملية إنتاج معرفة موجهة لاتخاذ القرار، حيث تتداخل المعطيات التقنية بالقيم الأيديولوجية. وعليه، فإن السياسات العامة ليست مجرد استجابة تقنية لمشكلة، بل هي إعادة تعريف للمشكلة ذاتها، وتحديد لمن يُعتبر مستفيدًا أو مُهمَّشًا. السياسات العامة بأنها الإطار الذي تُعبِّر من خلاله الدولة عن اختياراتها الملزمة تجاه القضايا المجتمعية لتربط بين القيم والوقائع (Dunn, 2018, .(5. إلى جانب التعريفات الكلاسيكية يشير علي السلمي إلى أن السياسة العامة في

السياق العربي غالبًا ما تتداخل مع البنية الإدارية للدولة، بحيث تغلب الصيغة التنفيذية على الصيغة التشاركية (السلمي، 2003، 41). كما يرى حامد عمار أن السياسات في الدول النامية تتأرجح بين الاستجابة للضغوط الدولية ومتطلبات البناء الوطني، مما يخلق ازدواجية معيارية في تحديد الأولويات (عمار، 1999، 88). هذا الطرح يكشف اختلافًا بنيويًا بين المدرسة الغربية التي تركز على تحليل دورة السياسة والمدرسة العربية التي تعالج السياسة ضمن إطار الدولة التنموية.

ثانياً ـ السياسات التربوية بين الأيديولوجيا وإعادة إنتاج البنية الاجتماعية:

تُمثل السياسات التربوية ترجمة قطاعية للسياسات العامة داخل الحقل التعليمي، لكنها في جوهرها ليست حيادية، فوفقًا لتحليل "ستيفن بول " فإن السياسة التربوية هي : نص سياسي يخضع لإعادة التأويل أثناء التنفيذ، ما يعنـــي أن المدرسة ليست فقط مؤسسة تنفيذ ؛ بل فضاءً لإعادة إنتاج أو مقاومة الخطاب الرسمي، كما أن قراءة "مارك اولسن "للسياسات التربوية في ظل النيوليبرالية تُظهر انتقالها من منطق الحق العام إلى منطق الكفاءة والسوق، حيث تتحول مفاهيم الجودة والمساءلة إلى أدوات لضبط الأداء لا لتحرير المعرفة، ومن ثم، فإن تحليل السياسة التربوية يتطلب تفكيك بنيتها الخطابية والاقتصادية معًا، فالسياسة التربوية هي : « نص وخطاب يخضع لإعادة التأويل أثناء التطبيق (Ball, 2015,10) ، مما يعني أن تنفيذها عملية تفاوض اجتماعي لا نقلًا آليًا. كما يبين مارك اولسن أن التحولات النيوليبرالية أعادت تشكيل السياسة التربوية حول مفاهيم السوق والمساءلة.

فالسياسات التربويـــــــة: بين المرجعية القيمية والوظيفية يؤكد فاروق عبده فليـــه أن السياسة التربوية تمثل ترجمة فلسفية لأهداف المجتمع في بناء الإنسان (فليه، 2003، 112)، وهو طرح يقترب من رؤية جون ديوي؛ لكن مع تركيز أكبر على البعد القيمي الجماعي. بينما يرى عبد الله عبد الدائم أن السياسة التربوية في العالم العربي عانت من انفصال بين الرؤية الفلســـفية وآليات التنفيذ (عبد الدائم، 1984،57). المدرسة الغربية حسب افكار ستيفن بول تركز على الخطاب والسلطة، المدرسة العربية تركز على الهوية والغاية الحضارية. فالفجوة تكمن في ضعف التحليل المؤسسي في الأدبيات العربية مقارنة بالتحليل الخطابي الغربي.

ثالثاً- السياسات التعليمية وإشكالية الكفاءة مقابل العدالة:

إذا كانت السياسات التربوية ذات طابع فلسفي- مجتمعي عام، فإن السياسات التعليمية أكثر تحديدًا وإجرائية، إذ تتعلق بالمناهج، والتمويل، والتقويم، والحوكمة.

غير أن الإشكال المركزي الذي يواجهها يتمثل في التوتر بين الكفاءة والعدالة. ومن هذا المنظور، تغدو السياسات التعليمية أحد تجليات السلطة الرمزية للدولة في تشكيل رأس المال البشري والمعرفي. تشير تقارير اليونيسكو إلى أن السياسة التعليمية الرشيدة يجب أن تحقق التوازن بين الجودة والإنصاف، بينما يميل منظور البنك الدولي إلى ربطها بتحسين مخرجات التعلم والعائد الاقتصادي. هذا التباين يعكس صراعًا أبستمولوجيا بين رؤية التعليم كحق اجتماعي ورؤيته كاستثمار اقتصادي، وهو صراع يتجسد في تصميم التمويل ونظم المساءلة. تركز السياسات التعليمية على الأدوات التنفيذية للنظام التعليمي (المناهج، التقويم، التمويل). وتؤكد وثائق اليونيسكو أن السياسة التعليمية الوطنية ينبغي أن تحقق التوازن بين الجودة والإنصاف (اليونيسكو,2015,25).(في المقابل، يربط البنك الدولي بين السياسة التعليمية وتحسين نواتج التعلم بوصفها مدخلًا للنمو الاقتصادي(البنك الدولي,2018, 18) ما يعكس التوتر بين منظور الحق الاجتماعي ومنظور رأس المال البشري.

رابعاً- الفلسفة التربوية كأساس معياري حاكم للسياسات:

لا يمكن فهم السياسات التعليمية بمعزل عن الفلسفة التربوية التي تؤطرها. فقد أسّس جون ديوي لفهم ديمقراطي للتربية بوصفها عملية اجتماعية مستمرة، بينما قدّم باولو فريري تصورًا تحرريًا يرى التعليم أداة لرفع الوعي النقدي ومقاومة الهيمنة. تكمن أهمية الفلسفة التربوية في أنها تحدد صورة الإنسان المراد بناؤه: هل هو فاعل نقدي أم مورد اقتصادي؟ ومن هنا، فإن أي تحليل للسياسات التعليمية دون تفكيك مرجعيتها الفلسفية يظل تحليلاً ناقصًا. تمثل الفلسفة التربوية الأساس المعياري الذي تستند إليه السياسات التعليمية. يرى جون ديوي أن التربية عملية اجتماعية لإعادة بناء الخبرة في مجتمع ديمقراطي .(Dewey, 1916, 87) بينما يعتبر باولو فريري أن التعليم إما أن يكون أداة لتحرير الوعي أو لإعادة إنتاج الهيمنة .(Freire, 1970, 72) ومن ثم، فإن الفلسفة التربوية تحدد صورة الإنسان المراد بناؤه داخل النظام التعليمي.

خامساً- التخطيط التربوي بين العقلنة التقنية والرهان التنموي:

نشأ التخطيط التربوي في سياق الربط بين التعليم والتنمية، خاصة عبر جهود اليونيسكو التي رسّخت مفهوم التخطيط بوصفه أداة لضبط النمو الكمي وتحسين الكفاءة الداخلية للنظام. كما أكد "فيليب كومبس" أن أزمة التعليم في الدول النامية تتطلب تخطيطًا علميًا يستند إلى تحليل العرض والطلب. غير أن النقد المعاصر يرى أن التخطيط قد يتحول إلى ممارسة بيروقراطية رقمية إذا انفصل عن الرؤية الفلسفية،

مما يـؤدي إلى إنتاج أنظمة متوازنة حسابيًا لكنها مختلة قيميًا. كما ان مفهوم التخطيط بوصفه أداة لتخصيص الموارد وتحقيق الكفاءة وفقا لمنظور المعهد الولي للتخطيط التربوي "IIEP" ويرى كومبس "Coombs, 1985,55" أن التخطيط العلمي ضرورة لمواجهة أزمة التعليم في الدول النامية. غير أن الإفراط في العقلنة الكمية قد يفصل التخطيط عن بعده القيمي .التخطيط التربوي: ومن المقاربة التنموية العربية ويربط أنيس زحلان التخطيط التعليمي بتوطين المعرفة وبناء القدرة التقنية الوطنية (زحلان، 2002، 134)، بينما يؤكد مرسي منير أن التخطيط التربوي في الوطن العربي ظل أسير المؤشرات الكمية دون بناء نظم متابعة نوعية (منير، 2005، 73).

هذا الطرح يتقاطع مع نقد "فيليب كومبس " لأزمة التعليم في الدول النامية، لكنه يضيف بُعد الاستقلال المعرفي.

سادساً- التفتيش التربوي وتحول مفهوم المساءلة:

شهد التفتيش التربوي تحوّلاً من الرقابة الإدارية إلى المساءلة القائمة على الأداء. تشير تحليلات منظمة التعاون الاوروبي إلى أن أنظمة التقييم الحديثة تعتمد مؤشرات معيارية لقياس الجودة. كما تُعد تجربة اوفستيد مثالاً على الانتقال إلى تقارير علنية تعزز الشفافية. غير أن هذا التحول يثير سؤالاً نقديًا: هل تؤدي المعيارية المفرطة إلى تقليص الإبداع التربوي؟

إذ قد تُختزل الجودة في أرقام، ويتحوّل المعلم إلى منفّذ لمؤشرات أداء بدل أن يكون فاعلاً تربويًا مستقلًا. كما شـــهد التفتيش التربوي تحوّلًا نحو المساءلة المبنية على الأداء. وتشير تقارير منظمة التعاون الأوروبي إلى أن أنظمة التقييم الحديثة تعتمد مؤشرات معيارية لقياس الجودة المدرسية .(OECD, 2013, 9) كما تمثل تجربة أوفستيد نموذجًا للشفافية عبر نشـــر تقارير تقييم علنية .(Ofsted, 2019, 6) إلا أن هذا التحول يثير إشكالية اختزال الجودة في مؤشرات رقمية . ومن جهة أخرى يرى محمد منير مرسي أن التفتيش التربوي العربي بقي مرتبطًا بوظيفة رقابية أكثر من كونه أداة تطوير مهني (مرسي، 2001، 212). أما حسن شحاتة يؤكد أن الإصلاح التربوي العربي غالبًا ما اتسم بالجزئية وغياب الرؤية الشمولية (شحاتة، 2008، 55)

سابعاً- الإصلاح التربوي كعملية تغيير ثقافي لا إداري:

يرى مايكل فولان أن الإصلاح لا يتحقق عبر القرارات الفوقية فقط، بل عبر تغيير

الثقافة المدرسية وبناء القدرات المهنية (Fullan, 2007, 44). كما يؤكد أندي هارجريفر أن الإصلاح المستدام يتطلب توازنًا بين القيادة والسياسات والممارسة الصفية. وعليه، فإن الإصلاح الحقيقي ليس تعديلاً في اللوائح، بل إعادة بناء للثقة المؤسسية والهوية المهنية. وأن الإصلاح الفعّال يتطلب تغيير الثقافة المؤسسية لا اللوائح فقط ,كما يؤكد أن استدامة الإصلاح تتطلب بناء رأس مال مهني جماعي كما يحدد " فولان واندي هارجريفر" (Hargreaves & Fullan, 2012, 23) وعليه، فالإصلاح عملية تحول ثقافي طويل المدى

ثامناً- الإرشاد التربوي وبناء الذات المتعلمة:

يتجاوز الإرشاد التربوي وظيفته التنظيمية ليصبح آلية لبناء الذات وتوجيه المسار الحياتي. في المنظور الإنساني و يقوم الإرشاد على تمكين الفرد وتعزيز تقديره لذاته، بينما أسّس فرنك بارسونز "Frank Parsons " للإرشاد المهني القائم على مواءمة القدرات بالفرص. إلا أن التحدي المعاصر يتمثل في توسيع الإرشاد ليواكب اقتصاد المعرفة، بحيث لا يقتصر على التوجيه المهني بل يشمل بناء الكفايات الحياتية والرقمية. يقوم الإرشاد التربوي على تمكين الفرد من اتخاذ قرارات واعية. في المنظور الإنساني، يرى كارل روجرز(Rogers, 1951, 115) أن العلاقة الإرشادية تقوم على التعاطف غير المشروط أما فرنك بارسونز فقد أسّس للإرشاد المهني القائم على مواءمة السمات الفردية مع متطلبات المهنة. .(Parsons, 2005, 5)

تكشف القراءة النقدية أن هذه المفاهيم ليست وحدات منفصلة، بل تشكل منظومة مترابطة:

السياسات العامة ← تحدد الإطار السلطوي

السياسات التربوية ← تترجم الإيديولوجيا إلى توجيهات

السياسات التعليمية ← تُفعّل التوجيهات إجرائيًا

الفلسفة التربوية ← تمنح الشرعية المعيارية

التخطيط ← يضبط المسار الكمي

التفتيش ← يراقب الجودة

الإصلاح ← يعيد تشكيل البنية

الإرشاد ← يوجه الفرد داخل المنظومة

وأي خلل في أحد هذه المكونات ينعكس على فاعلية النظام التعليمي ككل.

المحور الثاني - دور التفتيش التربوي في تحسين جودة النظام التعليمي والارتقاء بالسياسات التعليمية:

1ـ التفتيش التربوي بوصفه أداة حوكمة تعليمية: شهد التفتيش التربوي تحوّلًا نوعيًا من وظيفة رقابية تقليدية إلى أداة ضمن منظومات الحوكمة التعليمية الحديثة. فبدل الاقتصار على متابعة الامتثال للأنظمة، أصبح التفتيش يُدرج ضمن آليات المساءلة الاستراتيجية التي تؤثر في ديناميات صنع القرار. وتؤكد تحليلات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن تكامل أنظمة التقييم والتفتيش داخل إطار وطني شامل يعزز جودة النظام التعليمي عندما تُستخدم نتائجه في إعادة توجيه السياسات (OECD, 2013, 24–28). في هذا السياق، تطرح الأدبيات الحديثة أن التفتيش يصبح فاعلًا سياساتيًا عندما يُدمج في دورة السياسات العامة، بحيث لا يُنظر إليه كأداة ضبط، بل كوسيلة إنتاج معرفة تنظيمية تسهم في إعادة تعريف المعايير الوطنية.

2ـ التفتيش وتحسين جودة الأداء المدرسي:

أ. آليـــات التأثير المؤسسي: قدمت ميلاني ارين مع فيشر إطارًا نظريًا يفســر أثر التفتيش في سلوك المدارس، حيث حددا ثلاث آليات رئيسة للتأثير : الضغط الخارجي، والتعلم التنظيمي، وإعادة التوجيـــه الإداري (Ehren & Visscher, 2008,274). ويشيران تحديدًا إلى أن أثر التفتيش لا يتحقق عبر التهديد بالعقوبات، بل عبر استثارة عمليات مراجعة داخلية تدفع المدرسة إلى إعادة النظر في ممارساتها. كما توضح إرين أن فعالية التفتيش ترتبط بدرجة وضوح معايير التقييم وشفافية التقارير المنشورة، إذ إن نشر النتائج يعزز المساءلة المجتمعية ويدفع المؤسسات إلى التحسين.(Ehren, 2013, 11)

ب. التوازن بين المساءلة والدعم: يرى هوبكنز أن أي نظام تفتيش يركز على المساءلة دون دعم مهني يفقد أثره الإصلاحي. ففي تحليله لإصلاح النظام التعليمي الإنجليزي، يؤكد أن التفتيش كان جزءًا من استراتيجية إصلاح متكاملة هدفت إلى رفع جودة القيادة المدرسية وربط التقييم بإعادة توزيع الموارد، (Hopkins, 2007, 31). ، ويعود ليؤكد أن إصلاح النظام يتطلب توظيف نتائج التفتيش في تعديل السياسات لا مجرد إصدار أحكام على الأداء.(Hopkins, 2013, 52–58)

3:التفتيش وإعادة تشكيل السياسات التعليمية:

تتجاوز وظيفة التفتيش تحسين المدرسة كوحدة مستقلة، لتصل إلى التأثير في بنية السياسة التعليمية ذاتها. ففي النموذج الإنجليزي، أظهرت تقارير اوفستيد أن نتائج

التفتيش ساهمت في إعادة مراجعة سياسات المناهج ومعايير الجودة الوطنية (Ofsted, 2019, 18).

وتشير تحليلات مقارنة إلى أن التفتيش يصبح أكثر تأثيرًا عندما يتمتع باستقلال مؤسسي واضح، ويعمل ضمن شبكة متكاملة من أدوات التقييم الأخرى كما ترى منظمة التعاون الاوروبي (OECD, 2013, 140) فالتكامل بين التفتيش والتقويم الذاتي المدرسي ومؤشرات الأداء يعزز قدرة النظام على اتخاذ قرارات قائمة على الأدلة.

4:**البعد الثقافي والمهني للتفتيش** تناولت دراسات نقدية أثر التفتيش في إعادة تشكيل الهوية المهنية للمعلمين. وتوضححسب استخلاص "جون بيرمان " (Perryman, 2009, 615) أن التفتيش قد يؤدي إلى إعادة إنتاج ممارسات "أدائية" تستجيب لمتطلبات التقييم، مما يطرح تساؤلات حول التوازن بين الجودة الحقيقية والجودة الشكلية. من جهة أخرى، تشير دراسات الحوكمة المدرسية إلى أن فعالية التفتيش تتعزز في النظم التي تمنح المدارس قدرًا من الاستقلالية، بحيث يتحول التفتيش إلى أداة دعم وتحسين بدل أن يكون آلية ضبط مركزية وفقا لمنظور" كريستوفر تشابمان (Chapman, 2001, 500)".

يتضح من التحليل أن التفتيش التربوي يؤدي دورًا محوريًا في تحسين جودة النظام التعليمي عندما يتحقق شرط التكامل المؤسسي بينه وبين دورة السياسات العامة. وتؤكد أعمال إرين وهوبكنز أن التفتيش الفعّال هو الذي يوازن بين المساءلة والتحسين، ويُعاد توظيف نتائجه في إعادة صياغة السياسات التعليمية. وعليه، فإن انتقال التفتيش من أداة رقابية إلى أداة إنتاج سياساتي يمثل التحول الجوهري الذي يحدد مدى مساهمته في الارتقاء بجودة التعليم واستدامة إصلاحه.

تكشف مراجعة الأدبيات العربية في مجال التفتيش التربوي والقيادة المدرسية عن تقاطعات منهجية واضحة مع الطروحات النظرية التي قدّمتها ميلاني إرين وديفيد هوبكنز، وإن لم تُذكر أسماؤهما صراحة في كثير من الدراسات. ففي حين تؤكد إرين أن فعالية التفتيش التربوي ترتبط بقدرته على إنتاج بيانات معيارية قابلة للتوظيف في تحسين السياسات التعليمية,وفقا لبحث ميلاني ارين وفيشر (Ehren & Visscher, 2008,216)، تشير بعض الدراسات العربية إلى وجود فجوة بين تقارير التفتيش وعمليات اتخاذ القرار التربوي، مما يضعف الأثر الإصلاحي المتوقع (الجعفري، 2018،57). ويعزز هذا الطرح ما توصلت إليه دراسة (حول تصورات المعلمين في

دولة الإمارات2025 حيث أظهرت النتائج أن التفتيش يكون أكثر تأثيرًا عندما يتضمن تغذية راجعة واضحة وقابلة للتطبيق داخل المدرسة، وهو ما يتقاطع مع مفهوم "التفتيش كأداة إنتاج معرفة سياساتية" عند إرين. من جهة أخرى، تبرز الأدبيات العربية المتعلقة بالقيادة المدرسية والتحسين المؤسسي بوصفها أرضية خصبة لفهم أطروحات هوبكنز، الذي يرى أن التفتيش لا يُحدث تحولًا حقيقيًا ما لم يُدمج ضمن ثقافة مدرسية داعمة للتعلم والتحسين المستدام .(Hopkins, 2007, 78) فقد بينت دراسة الشراحيلي (2020) أن فاعلية التطوير المدرسي ترتبط بدرجة تمكين القيادة من استخدام نتائج التقويم في التخطيط للتحسين، وهو ما ينسجم مع رؤية هوبكنز للقيادة التحويلية باعتبارها وسيطًا بين التفتيش والتحسين الفعلي. كما تؤكد دراسات القيادة التكيفية في السياق العربي (عينين، 2025) أن المؤسسات التعليمية القادرة على الاستجابة للتغذية الراجعة الخارجية بمرونة تنظيمية تحقق نتائج أفضل في تطوير أدائها، وهو ما يعكس مفهوم "التعلم التنظيمي" الذي يشكل ركيزة أساسية في فكر هوبكنز. وعليه، يمكن القول إن الأدبيات العربية — وإن انطلقت من سياقات تطبيقية محلية — توفر أساسًا تجريبيًا داعمًا لفرضيات إرين حول المساءلة والحوكمة القائمة على البيانات، كما تدعم توجه هوبكنز في اعتبار التفتيش محفزًا لبناء القدرة المؤسسية الداخلية. ومن ثم، فإن الجمع بين هذه الأدبيات العربية والطروحات النظرية العالمية يتيح تأسيس نموذج تحليلي متكامل للتفتيش التربوي في السياقات العربية، يقوم على ركيزتين متلازمتين: المساءلة المعيارية من جهة، والتحسين المؤسسي المستدام من جهة أخرى.

المبحث الثاني ـ مقارنة انظمة تعليمية وافكار ميلاني إر ين " Melanie Ehren" وديفيد هوبكنز David Hopkins

الإطار النظري الحاكم للتحول في التفتيش التربوي:

لقد شهدت العقود الأخيرة تحوّلًا في فلسفة التفتيش التربوي عالميًا، حيث لم يعد الهدف إصدار أحكام معيارية بقدر ما أصبح السعي إلى تعزيز التعلم المؤسسي ودعم القيادة المدرسية، وربط نتائج التقويم بصنع السياسات. وفي هذا السياق، تبرز إسهامات ميلاني ارين في تحليل البنية التنظيمية لأنظمة التفتيش، وإعادة صياغة معايير الفاعلية المهنية للمفتشين وتأكيد دور التغذية الراجعة القائمة على الأدلة في تحسين الأداء المدرسي. أما هوبكنز فينطلق من إطار "التحسين المدرسي الشامل" الذي يرى أن

التفتيش لا يحقق أثره إلا عندما يُدمج ضمن استراتيجية إصلاح وطنية متماسكة تُعلي من شأن بناء القدرات، والقيادة التربوية، وثقافة التحسين المستمر.

يشكّل كلٌّ من ارين وهوبكنز نموذجين فكريين بارزين في تطوّر النظر إلى التفتيش التربوي من كونه أداة رقابية تقويمية إلى كونه رافعةً إصلاحيةً تُحدث تحولًا نوعيًا في أداء المدرسة والسياسات التعليمية. وتنبع أهمية المقارنة بينهما من كونهما ينتميان إلى سياقين معرفيين متكاملين: الأول يُعنى بتطوير آليات التفتيش كجزء من منظومة ضمان الجودة والمساءلة القائمة على البيانات، والثاني يربط التفتيش بمفهوم الإصلاح الشامل للمدرسة وبناء القدرة المؤسسية والتحسين المستدام.

وتتجاوز أهمية المقارنة بينهما البعد النظري إلى البعد التطبيقي؛ إذ أسهم كلاهما في إعادة تعريف "محطات التفتيش التربوي" بوصفها مراحل متدرجة من المساءلة إلى الدعم، ومن التقويم الخارجي إلى الشراكة المهنية، ومن إصدار التقارير إلى التأثير في السياسات العامة. ومن ثمّ، فإن تحليل إنتاجهما الفكري يكشف عن مسارين متكاملين: مسار يركز على تطوير أدوات القياس والمعايير وضبط الجودة، ومسار يؤكد على التحول الثقافي والمؤسسي داخل المدرسة باعتباره شرطًا لفاعلية التفتيش.

يمثل كلٌّ من ميلاني ارين وديفيد هوبكنز من أهم الأصوات الفكرية في مجال التفتيش التربوي وتحسين الأنظمة التعليمية على المستوى العالمي خلال العقود الأخيرة. رغم اشتراكهما في الاهتمام بهذا المجال، فإن منهجيهما الفكريين وسياقاتهما النظرية مختلفة، مما أسفر عن رؤى متمايزة في تفسير الأدوار وتحقيق الفاعلية داخل أنظمة التفتيش المدرسي.

وعليه يهدف هذا المبحث إلى تقديم قراءة تحليلية مقارنة في منطلقاتهما النظرية، وإنتاجهما العلمي، وإسهاماتهما الفكرية في ترسيخ فعالية التفتيش التربوي وإحداث نقلة نوعية في فلسفته ووظائفه. كما يسعى إلى استجلاء نقاط الالتقاء والاختلاف بينهما، وبيان مدى إسهام كل منهما في إعادة تموضع التفتيش التربوي داخل دورة الإصلاح التعليمي المعاصر، بما يجعله أداة استراتيجية لتحسين جودة التعليم وتطوير السياسات التربوية.

يشير الأدب التربوي المعاصر إلى أن التفتيش التربوي لم يعد يُفهم بوصفه أداة رقابية تقليدية، بل بوصفه عنصرًا ضمن منظومة الحوكمة وضمان الجودة والتحسين المستدام (منظمة التعاون الاوروبي ,2013 , 24).وقد أكدت دراسات العلاقة بين

التفتيش والتحسين المدرسي أن أثر التفتيش يتحدد بطبيعة تصميمه المؤسسي وبمدى تكامله مع عمليات التقييم الذاتي داخل المدرسة.

في هذا السياق تتبلور رؤيتان متميزتان: رؤية تميل إلى الضبط المؤسسي والمعياري (كما عند ميلاني)، وأخرى تميل إلى التمكين والتحول الثقافي (كما عند هوبكنز). ويعكس هذا التمايز جدلية المساءلة مقابل التحسين التي تشكل محورًا رئيسًا في نقاشات إصلاح التعليم المعاصر.لكي نفهم مضامينهما لابد من التوقف عند

المطلب الأول ـ التطور التاريخي والفكري للتفتيش التربوي:

يرتبط ظهور التفتيش التربوي الحديث بتشكّل الدولة القومية المركزية في أوروبا، خصوصًا في سياق إصلاحات نابليون التي أعادت تنظيم التعليم الفرنسي ضمن هيكل إداري صارم يخضع مباشرة لسلطة الدولة. فقد تأسست الجامعة الإمبراطورية سنة 1808 كجهاز مركزي يضبط المناهج ويشرف على المعلمين عبر شبكة من المفتشين يمثلون السلطة المركزية في هذا السياق كان التفتيش أداة لضمان الانضباط المؤسسي وترسيخ الولاء السياسي، حيث ارتبط بمفهوم الرقابة الإدارية أكثر من ارتباطه بالتطوير المهني. ومع توسع التعليم الإلزامي في النصف الثاني من القرن التاسع عشر أخذ التفتيش بعدًا بيروقراطيًا أكثر انتظامًا خاصة في إنجلترا حيث ارتبط بنظام "الدفع مقابل النتائج"، الذي جعل تحصيل التلاميذ معيارًا مباشرًا لتمويل المدارس وتقييمها كما يؤكد باري ويلكوكس .(Wilcox, 2000, 14) وقد أسهم هذا التوجه في ترسيخ منطق المساءلة الكمية، لكنه في المقابل عزز الطابع المعياري الصارم للتفتيش. في أواخر القرن العشرين، ومع صعود فلسفة "الإدارة العامة الجديدة"، أعيد تعريف التفتيش باعتباره أداة حوكمة قائمة على الأداء والشفافية. ويعد تأسيس هيئة اوفستيد البريطانية " Ofsted سنة 1992" محطة مفصلية في هذا التحول، إذ أصبحت تقارير التفتيش علنية، وأضحى تقييم المدارس يستند إلى معايير وطنية واضحة وقد نقل هذا النموذج التفتيش من كونه ممارسة داخلية مغلقة إلى آلية مساءلة مجتمعية.

ضمن هذا التحول، قدمت ميلاني ارين إسهامًا تحليليًا مهمًا، حيث بينت أن أثر التفتيش على تحسين المدارس ليس مباشرًا، بل يتوسطه سلوك المدرسة وثقافتها التنظيمية. ففي دراستها مع فيشر، تؤكد أن "التفتيش لا يؤدي تلقائيًا إلى التحسين، بل يعتمد على خصائص المدرسة واستجابتها,كما أوضحت في تحليلها لنظام التفتيش القائم على المخاطر في هولندا أن الاستهداف الذكي للمدارس ذات الأداء الضعيف يعزز فعالية

النظام ويحد من العبء البيروقراطي من خلال دراستها مع ميرجييت هونينغ بعنوان "التفتيش المدرسي القائم على المخاطر في هولندا: قراءة نقدية في النتائج المقصودة والاليات السببية " .(Ehren & Honingh,2011,245 وهنا يتحول التفتيش إلى أداة تنظيمية قائمة على تحليل البيانات وإدارة المخاطر. في المقابل طوّر ديفيد هوبكنز مقاربة تحويلية تركز على بناء القدرة الداخلية للمدرسة معتبرًا أن "التحسين المستدام يعتمد على تطوير القدرة الداخلية لا على الضغط الخارجي وحده " .(Hopkins, 2001, 35)كما أكد في إطار مفهوم "القيادة النظامية" أن الإصلاح التعليمي يتطلب تكامل المساءلة مع الدعم المهني وهكذا انتقل التفتيش في الفكر المعاصر من مجرد آلية تقييم إلى أداة استراتيجية لتحفيز التعلم المؤسسي. أما في السياق العربي، فقد ارتبط ظهور التفتيش التربوي تاريخيًا بالتأثر بالنموذج الفرنسي والبريطاني خلال فترات التحديث الإداري في القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين. ففي مصر، تأسست نظم تفتيش رسمية مع تطوير التعليم النظامي في عهد محمد علي، متأثرة بالخبرة الفرنسية (الجمل، 115،2005). وفي المغرب وتونس، تأثر نظام التفتيش بالبنية الإدارية الفرنسية خلال فترة الحماية، ثم أُعيد تنظيمه بعد الاستقلال ليجمع بين الرقابة التربوية والإشراف الفني (الحريري، 69،2012). وخلال العقود الأخيرة، شهدت الأنظمة العربية تحولات متأثرة بالاتجاهات العالمية نحو الجودة والمساءلة. ففي دول الخليج، تم إدخال أنظمة تقييم مؤسسي تستند إلى مؤشرات أداء وطنية، كما في هيئة تقويم التعليم في السعودية، وهيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي، بما يعكس انتقالًا نحو الحوكمة القائمة على المؤشرات (العمري، 145،2020). غير أن التحدي ما يزال قائمًا في تحقيق التوازن بين الدور الرقابي والدور الداعم وهو ما يشكل محورًا للنقاش الأكاديمي العربي المعاصر. وعليه، يمكن قراءة تطور التفتيش التربوي عبر أربع مراحل تاريخية مترابطة:

- المرحلة المركزية السلطوية (النموذج النابليوني): التفتيش كأداة ضبط سياسي وإداري.
- المرحلة البيروقراطية المعيارية: التركيز على النتائج والامتثال
- مرحلة المساءلة العلنية: الشفافية والتقارير العامة
- المرحلة التحويلية المعاصرة: التكامل بين المساءلة وبناء القدرة.

إن الجهود العربية الحديثة تسعى إلى الانتقال من النموذج المعياري التقليدي إلى نموذج أكثر توازنًا يدمج بين المساءلة والتحسين، مستفيدة من الأدبيات العالمية التي

طورتها إرين وهوبكنز، ويشير تحليل الباحث الليبي الاستاذ فرج المبروك في دراسته للسياسات التعليمية(2021) إلى أن فعالية أي نظام تعليمي تتوقف على اتساق مكوناته المؤسسية وآليات تنفيذها، حيث يبرز التفتيش التربوي كأداة أساسية لتحقيق المساءلة وضمان الجودة. وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه ميلاني إيرين التي ترى أن التفتيش الفعال يجب أن يدمج بين الرقابة والتحسين المؤسسي، بحيث يوفر تغذية راجعة دقيقة تدعم التطوير المدرسي. بالموازاة، يؤكد ديفيد هوبكنز على أن التفتيش يجب أن يكون جزءًا من استراتيجية شاملة لبناء القدرة المؤسسية، وتعزيز التعلم التنظيمي، وليس مجرد أداة لممارسة الرقابة الخارجية. بالتالي، يمكن فهم عمل المبروك ضمن الإطار الأوسع لنظرية التفتيش المعاصرة، حيث يشكل التفتيش حلقة وصل بين السياسات التعليمية على المستوى المركزي والتحسين المدرسي على المستوى المحلي، وهو ما يوضح التقاء المنظورات النظرية الدولية مع السياق العربي. لكنها ما تزال في طور المواءمة مع الخصوصيات الثقافية والمؤسسية المحلية.

المطلب الثاني -الإسهامات الأكاديمية لـميلاني إرين (Melanie Ehren) وديفيد هوبكنز (David Hopkins) :

المحور الاول- ميلاني إرين :

باحثة أوروبية متخصصة في سياسات المساءلة المدرسية وأنظمة التفتيش التربوي.
حصلت على درجة الدكتوراه في مجال الحوكمة التعليمية وسياسات الجودة المدرسية
ارتبط مسارها البحثي بدراسة العلاقة بين التفتيش المدرسي وتحسين الأداء المؤسسي.
أستاذة في جامعة فريي أمستردام عملت سابقًا باحثة في جامعة تواينته هولندا ضمن فرق بحثية متخصصة في المساءلة والحوكمة التعليمية.
شاركت في مشاريع أوروبية ممولة حول أثر التفتيش المدرسي في تحسين جودة التعليم.

التخصص : تحليل تأثير التفتيش التربوي، وتصميم نماذج الحوكمة متعددة المراكز
تستند أعمال ميلاني إلى مدخل الحوكمة والتعليم القائم على البيانات؛ إذ ترى أن التفتيش الفعّال لا يكون بمعزل عن إطار مؤسسي موحد، وأدوات قياس موضوعية، ومعايير أداء واضحة، وتغذية راجعة يمكن تحويلها إلى مداخل تطوير السياسات.
ويمكن تلخيص توجهها الفكري في:
ـ الربط بين التفتيش والسياسات التعليمية بدلاً من الاقتصار على إدارة المدارس.
ـ التركيز على المساءلة التربوية كأداة تحسين وليست عقابًا بحتًا.

ـ استخدام البيانات في تحقيق الاتساق بين المعايير الوطنية والممارسة المدرسية

أهم مؤلفاتها وأبحاثها

كتب رئيسية

- Methods and Modalities of Effective School Inspections (Springer).

"يستعرض نماذج عالمية للتفتيش ويحلل كيف يمكن تكييف أدوات التفتيش لتعزيز الفاعلية والتطوير".

- School Inspections: Effects and Effectiveness (Springer).

دراسة مقارنة حول أثر التفتيش في دول متعددة وتأثيره على جودة التعليم

مقالات بارزة

_أبحاث حديثة (2020–2024)

تطرقت إلى: الحوكمة متعددة المستويات في التعليم. التقييم الذاتي كجزء من منظومة التفتيش. نماذج التفتيش القائم على المخاطر.

الاتجاهات النظرية الأساسية عند ميلاني

التفتيش كأداة إنتاج معلومات سياساتية: لا يقتصر على التقييم، بل يتخذ موقعًا في صناعة السياسة العامة.

الاعتماد على الأدلة والبيانات: تعزيز موضوعية الحكم وتوحيد معايير التقييم عبر الدول.

دور التفتيش في الحوكمة التعليمية: التحول من غرفة تفتيش بحتة إلى جزء من منظومة الحوكمة الوطنية.

1) Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2008) The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement. مجلة: British Journal of Educational Studies, 56(2), 205–227.

هذه الدراسة تُعد من أهم أعمال إرين لأنها تفكك العلاقة بين التفتيش وتحسين المدرسة بدلاً من اعتبار التفتيش مجرد أداة مراقبة. تقدم تحليلاً يوضح أن أثر التفتيش يتوقف على خصائص المدرسة وسياقها، مما يؤكد أن التفتيش لا يولّد تحسينًا تلقائيًا، بل يتداخل مع طبيعة المؤسسات التعليمية نفسها.

يمكن الاستفادة منها في بناء الإطار النظري حول أثر التفتيش ومدى فاعليته في تحسين جودة التعليم.

2) Ehren, M. C. M., Perryman, J., & Shackleton, N. (2015) Setting expectations for good education: How Dutch school inspections drive improvement.
مجلة School Effectiveness and School Improvement, 26(2), 296–327.

توضح هذه الدراسة كيف يمكن لتوقعات التفتيش أن تسهم في تحسين جودة التعليم. تتناول الحالة الهولندية كمثال، وترى أن وضع معايير واضحة وتوقعات صريحة يمكن أن يحفز المدارس على التغيير والتحسين، ليس فقط تنفيذًا، بل فهمًا وتوجيهًا نحو الجودة.

تُستخدم في دعم فرضيات تتعلق بـ آليات تفعيل أثر التفتيش داخل المدارس وكيفية صياغة المعايير والتوقعات .3) Ehren, M. C. M., & Honingh, M. E. (2011)

Risk-based school inspections in the Netherlands: A critical reflection on intended effects and causal mechanisms.
مجلة Studies in Educational Evaluation, 37(4), 239–248.

تُعدّ هذه الدراسة تحليلًا نقديًا لتطبيق التفتيش المبني على المخاطر، حيث يتم توجيه زيارات التفتيش حسب تحليل بيانات المخاطر وليس بشكل دوري. وتظهر الدراسة أن هذا النموذج قد يحقق فعالية أعلى إذا رُبط بأنظمة دعم مؤسسية.

مفيد في مناقشة أنواع نظم التفتيش (التقليدية مقابل التفتيش المعتمد على المخاطر) وعلاقتهما بالفاعلية.

ملحوظة حول كتبMelanie Ehren

حتى اللحظة لا توجد كتب كاملة صادرة باسم Melanie Ehren وحدها، لكن لها فصولًا مهمة في كتب جماعية مثل:

School Inspection and Its Influences on Educational Quality
Accountability and School Improvement

وهي تُدرّس غالبًا ضمن فصول كتب عن الحوكمة المدرسية والسياسات التعليمية في أوروبا

أولًا- مجال العمل والتخصص العلمي :

تندرج أعمال ميلاني إيرين ضمن حقل سياسات التعليم والمساءلة المدرسية، مع تركيز خاص على أنظمة التفتيش المدرسي بوصفها أدوات حوكمة عامة. وقد اهتمت بدراسة العلاقة بين التفتيش المدرسي وسلوك المؤسسات التعليمية، لا سيما في السياقات الأوروبية مثل هولندا وإنجلترا، حيث حلّلت كيف تؤثر تقارير التفتيش في القرارات التنظيمية داخل المدرسة ببحث مشترك مع فيشر (Ehren & Visscher, 2008,. 272).. كما تميزت أبحاثها بالتركيز على الديناميات المؤسسية التي تتوسط بين الحكم الخارجي (والتحسين الداخلي، مؤكدة أن أثر التفتيش لا يتحقق مباشرة، بل عبر تفاعل مع القيادة المدرسية والثقافة التنظيمية (Ehren & Honingh, 2011. 136).بالتعاون " مونيك هونينغ" وبذلك يمكن تصنيف مجالها العلمي ضمن ثلاثة تخصصات:

- سياسة التعليم (Education Policy)
- حوكمة القطاع العام (Public Governance)
- تقويم البرامج والسياسات (Policy Evaluation)

ثانيًا: إسهاماتها في منهجية التفتيش التربوي

قدّمت إيرين مساهمة نوعية في تطوير منهجية تحليل أثر التفتيش عبر الانتقال من الدراسات الوصفية إلى النماذج التفسيرية القائمة على الآليات السببية. فهي ترى أن التفتيش يمثل أداة سياساتية وأن فعاليته تعتمد على تصميمه وآليات تنفيذه (Ehren, 2016, 48).

ومن أبرز إسهاماتها المنهجية:

إسهاماتها في منهجية التفتيش التربوي

1 :نموذج التفتيش متعدد المراكز:

طورت إطارًا للتفتيش في الأنظمة اللامركزية، حيث تشارك شبكات المدارس وأصحاب المصلحة في تحديد الجودة التعليمية، بدلًا من الاعتماد على جهة مركزية واحدة .

- تطبيقات عملية : هولندا : تفتيش يركز على تقييم جودة التعاون بين المدارس في الشبكات التعليمية .

- إيرلندا الشمالية: تفتيش يُشرك المفتشين المحليين كشركاء في شبكات تحسين المدارس

2 : التفتيش القائم على المخاطر: صممت نموذجًا يستخدم البيانات الكمية (مثل نتائج الطلاب) لتحديد المدارس "عالية الخطورة" ما يُقلل العبء عن المدارس المتميزة . حللت كيف يمكن توجيه الموارد الرقابية نحو المدارس ذات الأداء المنخفض بناءً على بناءً على مؤشرات كمية مسبقة، مما يجعل التفتيش أكثر كفاءة وعدالة: .(Ehren, 2015,89)

تحديات النموذج :

- اعتماد المؤشرات على "مشكلات الماضي" وليس التنبؤ بالمستقبل .
- احتمالية تحيز المفتشين عند تقييم المدارس مصنفة كـ"خطيرة . "

3:نظرية الاستجابة المدرسية: أوضحت أن المدارس لا تتفاعل مع التفتيش بطريقة واحدة؛ بل تختلف استجاباتها بين الامتثال الشكلي والتحسين الحقيقي، بحسب مستوى رأس المال المهني والقيادة.

4 :التفريق بين المساءلة والتحسين :حذّرت من أن الإفراط في الضغط الرقابي قد يؤدي إلى سلوكيات استراتيجية بدل تحسين جوهري في الممارسات الصفية .(Ehren, 2008. 274)

5: الآثار الجانبية للتفتيش)

- حددت ثلاث فئات للاستجابات غير المقصودة :

ـ التلاعب بالمؤشرات : مثل "تزيين الواجهة "أو تزوير الوثائق .

- تضييق الممارسات التعليمية : كالتركيز فقط على المواد المُختبرة .
- الضغوط النفسية : زيادة التوتر لدى المعلمين والإداريين .

ثالثًا- الاتجاهات النظرية الأساسية عند إيرين:

تستند إيرين إلى مزيج من الأطر النظرية، أهمها:

نظرية الحوكمة متعددة المستويات(Multi-Level Governance)

نظرية أدوات السياسات العامة(Policy Instruments Theory)

نظرية المساءلة المؤسسية(Institutional Accountability Theory)

وتنطلق من فرضية أن التفتيش ليس مجرد تقييم، بل هو آلية تنظيمية تعيد تشكيل سلوك الفاعلين داخل النظام التعليمي. وتوضح أن العلاقة بين الدولة والمدرسة في سياق التفتيش تتسم بطابع تعاقدي قائم على التوقعات والمعايير.

كما تؤكد أن أثر التفتيش يتحدد عبر ثلاث حلقات وسيطة:

- إدراك المدرسة للتقرير

- قدرة القيادة على ترجمة التوصيات
- توفر الدعم المهني لتنفيذ التغيير

رابعًا- تأثير أعمالها في حوكمة التعليم وتقويم السياسات:

أثرت أعمال ميلاني إيرين في تطوير فهم التفتيش بوصفه أداة حوكمة حديثة، خاصة في السياقات الأوروبية. فقد أسهمت دراساتها في إعادة التفكير في نماذج التفتيش التقليدية القائمة على الزيارات الدورية الموحدة والدعوة إلى نماذج أكثر مرونة قائمة على تحليل البيانات. كما دعمت التوجه نحو المساءلة الذكية التي توازن بين الرقابة وبناء القدرة المؤسسية وهو توجه يتقاطع مع أدبيات التحسين المدرسي المعاصر. وعلى مستوى تقويم السياسات، أبرزت أعمالها أهمية تحليل الآثار غير المقصودة للتفتيش، مثل ضغط الأداء أو تضييق المنهج، مما وسّع أفق الدراسات المقارنة في هذا المجال.

يمكن القول إن ميلاني إيرين أعادت تعريف التفتيش التربوي باعتباره أداة حوكمة سياساتية مركبة تتجاوز الرقابة الشكلية إلى تحليل التفاعلات المؤسسية داخل المدرسة. وتمثل إسهاماتها انتقالًا من السؤال التقليدي: هل التفتيش فعال؟ إلى سؤال أعمق: كيف ولماذا يؤثر التفتيش في بعض المدارس دون غيرها؟

وهذا التحول المنهجي والنظري يجعل أعمالها ركيزة أساسية في الأدبيات المعاصرة للتفتيش التربوي وتقويم السياسات التعليمية.

المطلب الثاني- ديفيد هوبكنز:

أستاذ فخري في تحسين المدارس بجامعة نوتنغهام، ومستشار لوزارات التعليم في 30 دولة مستشار تربوي لرئيس الوزراء البريطاني توني بلير (1997-2001 .حصل على لقب فارس لخدماته في التعليم . مفكر تربوي بريطاني بارز في مجال الإصلاح المدرسي والتحسين النظامي. حاصل على الدكتوراه في التربية، ومتخصص في التغيير المدرسي وقيادة الإصلاح .أستاذ في كلية لندن الجامعية. كان مستشارًا لبرامج إصلاح تربوي في عدة دول (أستراليا، سنغافورة، دول خليجية)

أولًا ـ مجال العمل والتخصص العلمي عند ديفيد هوبكنز:

ينتمي ديفيد هوبكنز إلى حقل الإصلاح المدرسي الشامل وبناء القدرة المؤسسية مع تركيز خاص على العلاقة بين السياسات الوطنية والتحسين المدرسي الميداني. وقد ارتبط اسمه بمشروعات إصلاح كبرى في المملكة المتحدة، حيث عمل مستشارًا

لسياسات تحسين المدارس، وساهم في تطوير استراتيجيات وطنية للارتقاء بالأداء المدرسي .

ثانيًا- أعمال David Hopkins) ديفيد هوبكنز:

1) Hopkins, D. (2001

School Improvement for Real. RoutledgeFalmer.

يُعدّ هذا الكتاب تأسيسيًا في أدبيات التحسين المدرسي .(School Improvement) ولا يتناول التفتيش بصورة مباشرة، لكنه يقدم إطارًا شاملًا لكيفية بناء تحسين حقيقي داخل المدرسة، ويفسر لماذا يفشل الكثير من برامج الإصلاح إن لم تُدعم بالقدرة المؤسسية والتعلم المستدام. يمكن توظيفه كمرجع لفهم لماذا يجب أن يكون التفتيش جزءًا من استراتيجية تحسين وليس مجرد مراقبة.

2) Hopkins, D. (2007)

Every School a Great School: Realizing the potential of system leadership. Open University Press.

هذا الكتاب أكثر شمولًا، حيث يربط بين التفتيش، القيادة، والإصلاح النظامي. يؤكد هوبكنز أن جودة المدرسة تعتمد على القيادة التحويلية وقدرة النظام على التعلم والتطور، وأن التفتيش يجب أن يكون جزءًا من استراتيجية أوسع لإحداث تغيير مستدام .مرجع مهم عند مناقشة العلاقة بين التفتيش والتحسين المؤسسي.

3) Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014)

School and System Improvement: A narrative state-of-the-art review.

: School Effectiveness and School Improvement, 25(2), 257–مجلة 281.

يقدم هذا المستعرِض (review) تحليلًا حديثًا لأدبيات الإصلاح المدرسي، بما فيها دور التفتيش داخل المنظومة التعليمية. وهو مرجع جيد للوقوف على أحدث الاتجاهات النظرية والتطبيقية في تحسين المدرسة على مستوى النظم.

ويرتكز تخصصه على ثلاثة مجالات:

- التحسين المدرسي (School Improvement)
- القيادة التربوية(Educational Leadership)

- إدارة التغيير التعليمي(Educational Change Management)

ويؤكد هوبكنز أن الإصلاح الحقيقي لا يتحقق عبر أدوات المساءلة وحدها بل عبر بناء ثقافة تعلم مؤسسي داخل المدرسة.

ثانيًا- إسهاماته في منهجية التحسين والتفتيش التربوي:

رغم أن هوبكنز ليس منظّرًا تقنيًا لأنظمة التفتيش مثل إيرين إلا أن إسهاماته كان لها أثر عميق في إعادة تعريف وظيفة التفتيش ضمن منظومة التحسين ويمكن تلخيص إسهاماته المنهجية في المحاور التالية:

1 ـ **نموذج "كل مدرسة مدرسة عظيمة" :** في كتابه Every School a Great School، يؤكد أن التحسين المستدام يتطلب انتقال المدارس من التركيز على الامتثال للمعايير إلى بناء قدرات داخلية مستدامة.(Hopkins, 2007, 45)

2 ـ **الربط بين المساءلة وبناء القدرة :** يرى أن أنظمة التفتيش يجب أن تكون جزءًا من استراتيجية وطنية للتحسين، بحيث توفر معلومات تشخيصية تساعد على التطوير بدل الاقتصار على إصدار الأحكام.(Hopkins, 2013, 78)

3 ـ **مفهوم "الإصلاح المنظومي:** يدافع عن فكرة أن التحسين لا يحدث على مستوى المدرسة الفردية فقط، بل عبر شبكات تعلم مهني وتعاون بين المدارس (Hopkins, 2001, 89).

4 ـ **دور القيادة التحويلية:** يؤكد أن القيادة المدرسية تمثل الحلقة الوسيطة الحاسمة بين السياسة الوطنية والممارسة الصفية.(Hopkins, 2007, 61)

ثالثًا- الاتجاهات النظرية الأساسية عند هوبكنز:

ينطلق هوبكنز من إطار نظري يجمع بين:

- نظرية التغيير المؤسسي(Organizational Change Theory)
- القيادة التحويلية(Transformational Leadership)
- التعلم التنظيمي(Organizational Learning)
- الإصلاح القائم على الشبكات(Networked Improvement)

ويفترض أن: التحسين المدرسي المستدام يتحقق عندما تتوافر ثلاثة شروط: رؤية أخلاقية واضحة، قيادة فعّالة، وبناء قدرة مهنية جماعية–(Hopkins, 2007,29 31).

كما يرى أن أدوات المساءلة – ومنها التفتيش – تكون فعالة فقط إذا اندمجت في إطار داعم لبناء القدرات، وإلا تحولت إلى ضغط بيروقراطي محدود الأثر (Hopkins, 2013, 82).

رابعًا- تأثير أعماله في حوكمة التعليم وتقويم السياسات:

أثرت أعمال هوبكنز بعمق في سياسات التحسين المدرسي في إنجلترا، وأسهمت في تطوير مفهوم "النظام المدرسي ذاتي التحسين الذي يقوم على:

- تبادل الممارسات الجيدة بين المدارس
- تطوير القيادات الوسطى
- استخدام البيانات لتحسين التعلم
- تعزيز المساءلة المهنية بدل المساءلة العقابية

وعلى مستوى الحوكمة، دعا إلى الانتقال من نموذج الدولة الرقابية الصارمة إلى نموذج الدولة الداعمة للقدرة المؤسسية، وهو ما أثر في إصلاحات تعليمية تبنت مزيجًا من المساءلة والتحسين. كما تتقاطع أطروحاته مع أدبيات التغيير التعليمي المعاصر التي تؤكد أن الإصلاح المستدام يتطلب تحفيز الدافعية المهنية للمعلمين بدل فرض الضبط الخارجي فقط. إذا كانت ميلاني إيرين تركّز على تحليل التفتيش كأداة سياساتية ضمن منظومة الحوكمة، فإن ديفيد هوبكنز يركّز على التحسين الداخلي وبناء القدرة كشرط لنجاح أي أداة مساءلة. بعبارة تحليلية: إيرين تدرس كيف يعمل التفتيش داخل النظام. وهوبكنز يدرس كيف ينبغي أن تُبنى المدرسة لكي تستفيد من التفتيش. وهذا التكامل النظري يسمح ببناء نموذج تحليلي يجمع بين الرقابة الذكية والتحسين المستدام داخل أنظمة التفتيش التربوي.

المحور الثالث- القسم المقارن التحليلي:

بين المقاربة السياساتية للتفتيش عند إيرين والمقاربة التحويلية للتحسين عند هوبكنز يمثل كل من ميلاني إيرين وديفيد هوبكنز اتجاهين متكاملين في الفكر التربوي المعاصر حول التفتيش والإصلاح المدرسي إذ تنطلق إيرين من تحليل التفتيش كأداة سياساتية ضمن منظومة الحوكمة والمساءلة، بينما ينطلق هوبكنز من منظور تحويلي يركز على بناء القدرة المؤسسية والقيادة التعليمية بوصفهما شرطين لنجاح أي تدخل خارجي.

مقارنة تمهيدية موجزة بين مساريهما الجدول رقم 2

العنصر	ميلاني ايرين	ديفيد هوبكنز
البلد	هولندا	المملكة المتحدة
المجال المركزي	التفتيش والمساءلة	التحسين والإصلاح
طبيعة الإسهام	تحليلي- سياساتي	تحويلي- قيادي
زاوية النظر للتفتيش	أداة حوكمة وضبط	محفز لبناء القدرة
التأثير	أدبيات التفتيش الأوروبية	سياسات الإصلاح المدرسي العالمية

اما سنقوم بتحليل عناصر المقارنة بشكل تفصيلي

أولًا- نقطة الانطلاق المفاهيمية:

ترى إيرين أن التفتيش المدرسي هو أداة تنفيذ للسياسة العامة يُعاد من خلالها تنظيم العلاقة بين الدولة والمدرسة، عبر معايير الأداء والتقارير الدورية وآليات المساءلة .(Ehren & Visscher, 2008, 272)وهي تفترض أن التفتيش يؤثر في سلوك المدرسة من خلال آليات وسيطة مثل إدراك التقييم والاستجابة التنظيمية وتوافر الدعم المهني.(Ehren, 2016,53) في المقابل، ينطلق هوبكنز من سؤال مغاير: كيف يمكن للمدرسة أن تصبح قادرة ذاتيًا على التحسين المستدام؟ وهو يرى أن أدوات المساءلة – ومنها التفتيش – لن تكون فعالة إلا إذا وُجدت ثقافة تعلم مؤسسي وقيادة تحويلية قادرة على استثمار التغذية الراجعة.(Hopkins, 2007,31) تحليليًا: إيرين تبدأ من مستوى النظام، بينما يبدأ هوبكنز من مستوى المؤسسة .

ثانيًا- التفتيش بين الرقابة وبناء القدرة:

تؤكد إيرين أن التفتيش قد ينتج سلوكًا امتثاليًا شكليًا إذا لم يُصمَّم بطريقة متوازنة مشيرة إلى مخاطر الضغط المفرط والآثار غير المقصودة لذلك تدعو إلى نماذج تفتيش ذكية قائمة على تحليل المخاطر والبيانات (Ehren & Honingh, 2011, 139). أما هوبكنز، فيرى أن المشكلة لا تكمن في التفتيش ذاته، بل في غياب البنية المهنية داخل المدرسة. فهو يدافع عن نموذج "كل مدرسة مدرسة عظيمة"، الذي

يجعل المدرسة فاعلًا نشطًا في عملية التحسين بدل أن تكون متلقية سلبية للتقارير (Hopkins, 2007, 45).

المفارقة التحليلية هنا: إيرين تعالج كيفية تحسين أداة التفتيش هوبكنز يعالج كيفية تمكين المدرسة للاستفادة من التفتيش.

ثالثًا- الحوكمة مقابل القيادة التحويلية:

تنتمي إيرين نظريًا إلى إطار الحوكمة متعددة المستويات، حيث يُنظر إلى التفتيش كآلية تنظيمية تعيد تشكيل سلوك الفاعلين عبر الضبط المؤسسي ويظهر في أعمالها تأثر واضح بنظرية أدوات السياسات العامة إذ تُحلِّل التفتيش من حيث تصميمه وتأثيره وآثاره غير المقصودة. في المقابل، يستند هوبكنز إلى نظرية التغيير المؤسسي والقيادة التحويلية معتبرًا أن الإصلاح الحقيقي يحدث عندما تتوافر رؤية أخلاقية مشتركة وشبكات تعلم مهني بين المدارس .(Hopkins, 2013, 82) وهو بذلك يُعيد تعريف المساءلة باعتبارها مسؤولية مهنية جماعية وليست مجرد التزام بيروقراطي.

بصيغة اكثر وضوح إيرين تمثل منطق "الدولة المنظِّمة"، وهوبكنز يمثل منطق "المؤسسة المتعلِّمة."

رابعًا- أثر الفكرين في السياسات التعليمية:

أثرت أعمال إيرين في تطوير أنظمة التفتيش القائمة على المخاطر في السياق الأوروبي، وأسهمت في تعزيز مفهوم "المساءلة الذكية" التي توازن بين الرقابة والتحسين .(Ehren, 2015, 91) وقد ركزت على أهمية تحليل الاستجابة المدرسية بوصفها المحدد الفعلي لنجاح السياسة. أما هوبكنز، فقد كان له تأثير مباشر في إصلاحات التحسين المدرسي في إنجلترا، خاصة في تطوير مفهوم "النظام المدرسي ذاتي التحسين"، الذي يعتمد على التعاون بين المدارس وبناء القيادات الوسطى (Hopkins, 2007, 112).

وهنا يظهر التكامل بينهما: إيرين تطور البنية الخارجية للمساءلة، وهوبكنز يعمق البنية الداخلية للتحسين.

خامسًا- المقارنة الإبستمولوجية:

يشير البعد الإبستمولوجي في الدراسات التربوية إلى تحليل الأسس المعرفية التي تقوم عليها النظريات والنماذج التفسيرية للسياسات التعليمية، بما في ذلك طبيعة الأدلة المستخدمة في تفسير فعالية آليات التفتيش التربوي ومدى قدرتها على تفسير تحسن الأداء المدرسي.

على المستوى الإبستمولوجي، يمكن القول إن:
إيرين تعتمد مقاربة تفسيرية تحليلية تبحث في الآليات السببية وتأثير أدوات السياسات.
هوبكنز يعتمد مقاربة معيارية تحويلية تقدم نموذجًا إرشاديًا لما ينبغي أن تكون عليه المدرسة. وبذلك يختلف سؤال البحث لدى كل منهما:

إيرين	هوبكنز
كيف يؤثر التفتيش في سلوك المدارس؟	كيف تبني المدرسة قدرتها للتحسين المستدام؟
ما الآليات الوسيطة لنجاح المساءلة؟	ما شروط القيادة الفعالة والإصلاح المنظومي؟
كيف نقلل الآثار غير المقصودة؟	كيف نحول المساءلة إلى دافعية مهنية؟

المحور الرابع ـالتحول في الفكر التفتيشي بين المقاربة المعيارية والمقاربة التحويلية:

شهدت أنظمة التفتيش التربوي خلال العقود الثلاثة الأخيرة تحولًا بنيويًا في فلسفتها ووظائفها حيث انتقلت من نموذج رقابي تقليدي قائم على الامتثال الإداري إلى نموذج حوكمي يدمج بين المساءلة والتحسين المؤسسي وفي هذا السياق، برزت إسهامات كل من ميلاني ارين وديفيد هوبكنزبوصفهما من أبرز المنظّرين المعاصرين الذين أعادوا تعريف موقع التفتيش داخل منظومة السياسات التعليمية.

أولاً ـ المقاربة المعيارية في فكر ميلاني ايرين:

تنطلق إيرين من تحليل أنظمة التفتيش بوصفها أدوات حوكمة عامة تهدف إلى ضمان جودة التعليم عبر آليات المساءلة والرقابة القائمة على المعايير وقد ركزت أبحاثها على دراسة كيفية استجابة المدارس لعمليات التفتيش، معتبرة أن تأثير التفتيش لا يتحقق آليًا بل يتوقف على تفسير الفاعلين التربويين لنتائجه وطبيعة السياق المؤسسي ,تناولت دراسات ميلاني إيرين وجين بيريمان ونيل شاكلتون تأثير نظم التفتيش المدرسي في سلوك المدارس والمعلمين، حيث بيّنت أن أنظمة المساءلة قد تؤدي أحيانًا إلى تبني المؤسسات التعليمية استراتيجيات تكيفية مع متطلبات التفتيش بدل التركيز على تحسين الممارسات التعليمية الفعلية (Ehren, Perryman & Shackleton, 2015,92).

وترى إيرين أن التفتيش يمثل شكلاً من أشكال "المساءلة الذكية" التي تعتمد على التوازن بين الضبط الخارجي والدعم الداخلي، إلا أن هذا التوازن يظل هشًا إذا لم

يُصمم النظام التفتيشي بعناية ومن هنا، فإن مقاربتها ترتكز على تحليل العلاقة بين التقييم الخارجي والتحسين الداخلي ضمن إطار الحوكمة متعددة المستويات.

إبستمولوجيًا، تنتمي أعمال إرين إلى تقليد البحث القائم على الأدلة حيث تعتمد على الدراسات المقارنة والبيانات الكمية والنوعية لتحليل أثر التفتيش في الأداء المدرسي.

ثانيًا- المقاربة التحويلية في فكر ديفيد هوبكنز:

في المقابل، يقدّم هوبكنز تصورًا تحويليًا للتفتيش من داخل أدبيات التحسين المدرسي والإصلاح النظامي ففي عمله حول تحسين المدرسة يؤكد أن المساءلة وحدها لا تكفي لإحداث تغيير مستدام وأن الإصلاح الفعال يتطلب بناء القدرة المؤسسية داخل المدرسة. كما يبرز في كتابه حول الإصلاح النظامي مفهوم "بناء القدرة باعتباره الشرط الأساسي لنجاح أي سياسة تعليمية. فالتفتيش، في نظره يجب أن يتحول من أداة تقييم خارجي إلى محفز للتعلم التنظيمي وتطوير القيادة المدرسية. وتتجلى المقاربة التحويلية أيضًا في تأكيده على أهمية القيادة الوسطى، والثقافة المهنية، والتعاون المدرسي في تحويل نتائج التقييم إلى خطط تحسين عملية , يشير هوبكنز وسترينغفيلد وهاريس وستول وماكاي إلى أن إصلاح الأنظمة التعليمية لا يتحقق فقط عبر السياسات المركزية أو الرقابة الإدارية، بل من خلال بناء قدرة المدارس على التعلم المؤسسي وتطوير الممارسات المهنية للمعلمين. ويرى هؤلاء الباحثون أن نظم المساءلة والتفتيش التربوي تكون أكثر فاعلية عندما تُدمج ضمن إستراتيجية شاملة لتحسين المدرسة، بحيث لا تقتصر وظيفتها على التقييم الخارجي، بل تسهم أيضًا في دعم عمليات التحسين المستمر داخل المؤسسات التعليمية (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll, & Mackay, 2014, 260).

إبستمولوجيًا، يميل هوبكنز إلى مقاربة تفسيرية-تحويلية ترى أن المعرفة التربوية تُبنى عبر التفاعل المهني والتعلم الجماعي، لا عبر المؤشرات وحدها.

ثالثًا- التحول من المعيارية إلى التحويلية:

يكشف التحليل المقارن بين إيرين وهوبكنز عن ثلاثة تحولات أساسية في الفكر التفتيشي:

1: من الامتثال إلى الاستجابة المؤسسية

تركز إيرين على فهم كيفية استجابة المدرسة للتفتيش ضمن إطار المساءلة، بينما يرى هوبكنز أن الاستجابة الفعالة تتطلب بنية قيادية قادرة على تحويل التقييم إلى تعلم

2:من القياس إلى بناء القدرة: تؤكد المقاربة المعيارية أهمية المؤشرات والمعايير، في حين تضيف المقاربة التحويلية بُعد بناء القدرة كشرط للفاعلية المستدامة.
3:من الرقابة إلى التعلم التنظيمي: بينما ينطلق التفتيش تقليديًا من وظيفة رقابية يشير التحول الحديث إلى اعتباره آلية لتعزيز التعلم التنظيمي داخل .

استنتاجات

لا يمثل فكر إيرين وهوبكنز اتجاهين متعارضين، بل يعكسان مستويين متكاملين من الإصلاح التربوي:

- مستوى الحوكمة والسياسة العامة(ميلاني ايرين)
- مستوى القيادة وبناء القدرة المؤسسية (ديفيد هوبكنز).

ومن ثم فإن أي نموذج معاصر للتفتيش التربوي الفعّال يحتاج إلى الجمع بين:
تصميم سياسات مساءلة ذكية قائمة على البيانات وتحليل المخاطر.
بناء قدرة مدرسية داخلية قادرة على استثمار نتائج التفتيش في التحسين المستدام.
وهذا التكامل يفتح أفقًا نظريًا لتجاوز الثنائية التقليدية بين "الرقابة" و"الدعم"، باتجاه نموذج حوكمة تعليمية تشاركية توازن بين الضبط المؤسسي والتمكين المهني.
لماذا يُعدّان مرجعين أساسيين في التفتيش التربوي؟
لأن إيرين تمثل التحليل العلمي لأثر التفتيش. بينما هوبكنز يمثل الرؤية الاستراتيجية لتحويل التفتيش إلى أداة تحسين مستدام. معًا، يشكلان مدخلًا تكامليًا يجمع بين: المساءلة + بناء القدرة + إصلاح السياسات. رغم الاختلاف الظاهري بين المقاربتين، فإن الأدبيات الحديثة تشير إلى ضرورة الدمج بين المساءلة وبناء القدرة لتحقيق تحسين فعلي ومستدام وعليه، يمكن تصور نموذج تكاملي يجعل التفتيش:

- أداة مساءلة قائمة على معايير واضحة.
- محفزًا لبناء قدرة مدرسية مستدامة.
- مصدرًا لإنتاج معرفة سياساتية تدعم صنع القرار.

إن التحول في الفكر التفتيشي، كما يتجلى في إسهامات إيرين وهوبكنز، يعكس انتقالًا من نموذج رقابي تقليدي إلى نموذج حوكمي-تحويلي يجمع بين الضبط المؤسسي والتعلم التنظيمي. ويؤكد هذا التحليل أن فعالية التفتيش لا تكمن في شدّة الرقابة بل في قدرته على إحداث توازن ديناميكي بين المساءلة الخارجية وبناء القدرة الداخلية

المحور الخامس - مقارنة بين نماذج التفتيش التقليدية والمعاصرة :

يرتكز العمل المقارن بين مكونات التفتيش التقليدي ومكونات نموذجي ايرين وهوبكنز على اربعة معايير كما هو موضح في الجدول رقم 3

الجانب	النموذج التقليدي	نموذج إ يرين (متعدد المراكز)	نموذج هوبكنز (الداعم)
الهدف	الرقابة والعقاب	تقييم التعاون في الشبكات	تقييم التعاون في الشبكات
دور المفتش	مقيم خارجي	شريك في الشبكة	ميسر وداعم
المعايير	ثابتة لجميع المدارس	مخصصة حسب نوع الشبكة	مخصصة حسب واقع المدرسة
التحديات	إهمال السياق المحلي	صعوبة تنسيق الأدوار	الحاجة لبنية تحتية للبيانات

التحديات والحلول التي تواجه منظومة التفتيش التربوي وحلول ايرين وهوبكنز الجدول رقم 4

التحدي	حل إ يرين	حل هوبكنز
الاستجابات غير المقصودة	مراقبة التلاعب عبر مؤشرات متنوعة	تعزيز الثقة بين المفتشين والمدارس
تضييق المنهج	تقييم أوسع يشمل المهارات غير الأكاديمية	تطوير معايير شاملة للتميز
الضغوط النفسية	تقليل التكرار الزائد للزيارات	تقليل التكرار الزائد للزيارات

تطبيقات في العالم العربي

- دبي : تبنت هيئة التفتيش (DSIB) نموذج هوبكنز في تصنيف المدارس ومكافأة المتميزة

- السعودية : تطبق مشروع "تطوير" إطار هوبكنز لدعم المدارس الضعيفة .

- المغرب: تستلهم نموذج إ رين في تقييم شبكات المدارس الريفية ضمن "الرؤية الاستراتيجية 2015–2030 ."

الخلاصة: تكامل النموذجين

- إ رين : تركز على كفاءة النظام عبر نماذج مرنة تستجيب لتعقيد الشبكات التعليمية .

-هوبكنز : يُركّز على تمكين المدارس عبر القيادة التحويلية والدعم المخصص .

-معًا: يُقدمان إطارًا متكاملًا لموازنة " المساءلة" مع "التطوير" ، خاصة في الأنظمة العربية الساعية للتحول من المركزية إلى اللامركزية . بدمج نموذج إرين في تقييم الشبكات المدرسية (كالمدارس المتعاقدة)، وتبني نموذج هوبكنز في تطوير القيادات المدرسية كمدخل لضمان الاستدامة .

ـ تأثيرات فكار إ يرين وهوبكنز في بناء النماذج العالمية :

أثرت أفكاركل من ايرين وهوبكنز على أنظمة التفتيش التربوي وبناء الأنظمة التعليمية في تجارب عالمية

المحور االسادس ـ على أنظمة التفتيش التربوي وبناء الأنظمة التعليمية في تجارب عالمية:

1ـ التأثيرات العامة في تطور أنظمة التفتيش التربوي: على المستوى العالمي، ساهمت إسهامات ايرين وهوبكنز في تحويل التفتيش التربوي من أداة معيارية بسيطة إلى آلية استراتيجيات إصلاح شاملة داخل الأنظمة التعليمية. وقد برز أثرهما في: تحويل دور التفتيش من رقابة إلى تحسين, اذ لم يعد التفتيش يُستخدم فقط لضبط الامتثال للمعايير أو القواعد، بل أصبح أداة تطوير ترتبط بتحسين عمليات التعليم والتعلّم، وتُستخدم نتائجه في إعادة صياغة السياسات والتخطيط الاستراتيجي. ، وتعزيز التكامل بين التفتيش والسياسات التعليمية أفكارهما وفّرت إطارًا لفهم التفتيش بوصفه جزءًا من دورة السياسات العامة، إذ يلعب دورًا في صياغة المعايير التقييم المستمر، وإعادة تعديل السياسات بناءً على نتائج التفتيش.

2 ـ **تأثـــير أفكار ايرين بتعزيز المســـاءلة الحوكميّة** : إذ ركّزت على تفتيش المدارس كأداة حوكمة وليست مجرد تنفيذ أو مراقبة. وقد أثّرت أفكارها بتحديد ملامح تفتيش أكثر تنظيمًا في دول أوروبا مثل : هولندا اعتماد نماذج تفتيش تعتمد على بيانات موثوقة ومعايير قياسية، ما أسهم في توحيد فهم جودة التعليم عبر المؤسسات. وتمكين الأجهزة المركزية من ربط نتائج التفتيش بتعديل السياسات التعليمية على المستوى الوطني ، والانتقال إلـى التفتيش القائم على المخاطـر في بعض البلدان الأوروبية، تأثر صناع القرار بفكرة استخدام تحليل المخاطر بدل التفتيش الدوري أي أن زيارات التفتيش تُوجَّه نحو مؤسسات تحتاج دعمًا ومراقبة أكثر، بناءً على مؤشرات موثوقة ، وتكامل التغذية الراجعة في تحسين المدارس وأفكارها تشدّد على أن التفتيش يجب أن يُنتج تغذية راجعة تُستخدم فعليًا في التخطيط المدرسي لا مجـرد تقييم شكلي. وقد طبقت ذلك في سياسات تفتيش مثل: نظام Ofsted في المملكة المتحدة ، وبعد إصلاحات متعددة، أصبحت تقارير التفتيش تُستخدم لمراجعة السياسات الوطنية والمناهج، وليس فقط لتصنيف المدارس.

3 ـ **تأثيرات هوبكنز بإدماج التفتيش ضمن استراتيجية التحسين النظامي** : هوبكنز أحد أوائل من دعوا إلى ربط التفتيش بـ استراتيجية تحسين النظام التعليمي ككل وليس

مدرسة بعينها. وقد أثرت أفكاره في دول عديدة، منها: أستراليا: حيث تدعم السياسات على المستوى الوطني دعمًا أكبر للقيادة المدرسية وبناء قدراتها بدلًا من التركيز على نتائج الاختبارات فقط.

4- تعزيز بناء القدرة المؤسسية: ترى أفكار هوبكنز أن قراءة نتائج التفتيش يجب أن تُمكّن المدارس من تحسين نفسها ذاتيًا ولقد أثر هذا المفهوم في: كندا (نظام أونتاريو) برامج تفتيش تُكثّف جهود الدعم المهني للمعلمين والإداريين بناءً على نتائج التقويم الذاتي وربطها بالزيارات التفتيشية.

- الربط مع القيادة التعليمية عمل هوبكنز على إبراز أن التفتيش لا يحقق أثره ما لم تدعمه قيادة مدرسية قوية. وقد تركت أفكاره أثرًا في: نيوزيلندا

دعم برامج تطوير القيادة المدرسية ضمن أنظمة التفتيش ودمجها في تقييم المدارس وتحسينها.

أن التأثيرات الفكرية لإيرين وهوبكنز لم تكن مجرد تنظير أكاديمي، بل انعكست – بشكل مباشر أو غير مباشر – في:

أنظمة تفتيش قائمة على تحليل البيانات (هولندا، سنغافورة).

نماذج تحسين ذاتي مستدام قائم على الثقة المهنية (فنلندا).

نماذج هجينة توازن بين المساءلة والدعم (المملكة المتحدة، أستراليا، كندا)

وعليه، فإن التحول في الفكر التفتيشي يمكن قراءته بوصفه انتقالًا من:

التفتيش كرقابة معيارية الى التفتيش كأداة حوكمة ذكية وبناء قدرة مؤسسية.

– دلالات هذا التأثير على بناء الأنظمة التعليمية:

- الانتقال إلى تفتيش تكاملي: أصبح التفتيش جزءًا أساسيًا من نظام إدارة الجودة التعليمية وليس أداة خارجية منفصلة.
- توظيف البيانات والمعايير في صنع القرار: يساهم في جعل السياسات التعليمية أكثر استنادًا إلى الأدلة مما يقلّل القرارات العشوائية.
- دعم التعلم المؤسسي والتحسين الذاتي: يعزز الثقة بين المؤسسات وبين الجهات المركزية ويحوّل التقويم إلى عملية بنّاءة، لا فقط تقييم نهائي.

أفكار إيرين ميلاني أحدثت تحولًا في كيفية تصميم أنظمة التفتيش نفسها، من أدوات كشف للقصور إلى أجهزة حوكمة قائمة على بيانات بينما أفكار ديفيد هوبكنز أثّرت في كيفية استخدام نتائج التفتيش لتحسين المؤسسات عبر بناء القدرات والقيادة المؤسسية.

هذه التأثيرات بوضوح في سياسات التفتيش الحديثة، مما يجعل فهم إسهاماتهما ضروريًا لأي باحث يرغب في تطوير أنظمة التفتيش في سياق إصلاحي مستدام من خلال دراسة التجارب العالمية وهي على النحو الاتي:

استفادت فنلندا من أفكار هوبكنز في تعزيز "الثقة المهنية" بدلاً من الرقابة المكثفة - طبَّقت سنغافورة نموذج إ يرين في توجيه التفتيش نحو دعم الابتكار المدرسي .

- ا تبنت بريطانيا كلا النموذجين في إصلاح نظام " (Ofsted) "بعد عام 2015 المرحلة المعاصرة (2010 – حتى الآن): التحسين المستدام والذكاء الاصطناعي

-الاتجاهات الحديثة :

- استخدام تحليلات البيانات الضخمة لتقييم أثر السياسات التعليمية .
- دمج مؤشرات الرفاهية النفسية للطلاب في تقارير التفتيش (نموذج فنلندا .

-التحديات الجديدة:

- تقييم المهارات غير المعرفية (مهارات القرن 21).
- مواكبة التعلم الهجين (عن بُعد + حضورِي).

عرض نماذج تعليمية معاصرة:

اولا – النموذج البريطاني (Ofsted) :

يعتمد على هيئة مستقلة تقوم بتفتيش المدارس بانتظام وفق معايير جودة واضحة، ويتم نشر تقارير التفتيش للعموم. التركيز على الشفافية وربط التفتيش بتقويم القيادة المدرسية، والمناهج، ونتائج الطلاب(اليافعي,2023, 89).

ثانيا- النموذج الفنلندي – تعليم مبني على الثقة والجودة (تجربة فنلندا FINEEC : 2022) دليل التوجيه التربوي 33-37)

تُعد فنلندا من أبرز الدول التي نجحت في بناء نموذج تعليمي حديث يحقق نتائج عالية في اختبارات "بيزا" الدولية، دون الاعتماد على تفتيش مركزي تقليدي

يعتمد النموذج الفنلندي على:

- إعداد عالي الجودة للمعلمين: المعلم يجب أن يحمل شهادة ماجستير ويُختار من بين نخبة الطلبة.
- غياب التفتيش التقليدي: لا تُمارس الرقابة الخارجية، بل يُعتمد على التقويم الذاتي وثقافة الثقة.
- التركيز على التعليم الشامل: دعم نفسي واجتماعي، ومراعاة الفروق الفردية.

- اللامركزية والحرية المدرسية: المدارس تضع خططها ضمن إطار وطني مرن.
- منهاج مرن يركز على الكفايات لا على الحفظ.

الدروس المستفادة: تعزيز الثقة في المعلم، التركيز على جودة الإعداد، تقوية ثقافة التقويم الذاتي.

رابعا – النموذج السنغافوري – الجودة من خلال القيادة والمساءلة (النموذج السنغافوري Ministry of Education Singapore (2023). School Excellence Model 11-19 .)

سنغافورة طورت نظامًا تعليميًا رائدًا رغم قلة الموارد من خلال التخطيط المحكم والاستثمار في الكفاءات:

ـ التفتيش مبني على التطوير: يُدمج التفتيش مع برامج التطوير المهني للمعلمين.

ـ نظام تقويم شامل: يتم جمع البيانات عن أداء المدارس والمعلمين والطلاب وتحليلها باستخدام أدوات تقنية.

ـ التدريب القيادي: تطوير القيادات المدرسية جزء أساسي من السياسة التعليمية

ـ المنهاج قائم على التفكير والإبداع.

الدروس المستفادة: الربط بين التفتيش والتطوير، تفعيل القيادة التعليمية، توظيف البيانات لصنع القرار.

خامسا – النموذج الماليزي – التوازن بين المركزية والمرونة

ماليزيا طبّقت سلسلة من الإصلاحات منذ التسعينيات، مستفيدة من التجربة البريطانية والآسيوية:

ـ هيئة تفتيش مركزية فعّالة (IQI): تقوم بزيارات دورية وتصدر تقارير تستخدم في تقييم المدارس والمعلمين.

ـ خطة تطوير التعليم 2013-2025: تعتمد على معايير وطنية للأداء.

ـ التركيز على التقويم البنّاء: دعم أداء المدارس بدلًا من العقاب.

ـ الاستفادة من التكنولوجيا في تقييم الأداء وتحليل النتائج.

الدروس المستفادة: أهمية وجود إطار تفتيش وطني مرن، والتكامل بين القيادة والسياسات، واستخدام التكنولوجيا في التقويم.

الاستفادة التطبيقية في السياقات العربية

تُشير الدراسات العربية إلى فجوة واضحة بين نتائج التفتيش واستخدامها في رسم السياسات التعليمية (الجعفري، 2018، 57). اعتماد مراجع مثل ميلاني وهوبكنز في التحليل يمكن أن يساعد:

ـ في بناء أطر معيارية محلية للتفتيش التربوي.

ـ في تعزيز ثقافة التحسين المؤسسي داخل المدارس.

ـ في ربط تقارير التفتيش بتحسينات سياساتية ملموسة.

ـ فعالية النظام التعليمي:

يؤكّـد "هوبكنز وهاريس وستول" أن تحسين جودة النظام التعليمي يعتمد على بناء ثقافة مدرسية داعمة للتعلم، وتطوير القيادة التربوية، وتعزيز التعاون المهني بين المعلمين، وهي عناصر تشكل الأساس لنجاح إصلاح المدرسة (Hopkins, Harris, & Stoll, 2011, 12). و أن فعالية النظام التعليمي وجودته لا يمكن تفسيرهما بعامل واحد منفصل، بل عبر نموذج تكاملي متعدد الأبعاد يربط بين مجموعة من العناصر المؤسسية والبيداغوجية التي تشكّل ما يمكن وصفه بـ "معادلة نجاح النظام التعليمي". ويذهب هؤلاء الباحثون إلى أن الأنظمة التعليمية التي تحقق أداءً مرتفعًا تشترك غالبًا في خمسة عناصر مترابطة: قيادة تعليمية فعّالة، وجود معايير واضحة للأداء والمساءلة، وقدرة مؤسسية على التطوير المهني للمعلمين، واستخدام منظم للبيانات في اتخاذ القرار، إضافة إلى ثقافة مدرسية داعمة للتعلم والتحسين المستمر. فهذه العناصر لا تعمل بصورة منفصلة، بل تتفاعل في إطار منظومة متكاملة تعزز قدرة المدارس على تحقيق تعلم ذي جودة عالية وتحسين نتائج الطلبة على المدى الطويل. ولذلك يؤكد هؤلاء الباحثون أن إصلاح التعليم يتطلب بناء توازن دقيق بين المساءلة الخارجية (مثل التفتيش والتقييم) وبين بناء القدرة الداخلية للمدارس على التعلم المؤسسي والتطوير المهني، إذ إن الاقتصار على الرقابة وحدها لا يؤدي إلى تحسين مستدام في جودة التعليم ما لم يقترن بآليات دعم مهني وتنظيمي تعزز قدرة المدرسة على التغيير الذاتي. من المؤكد ان التربية تؤسس على فعالية النظام التعليمي وجودته على معادلة النجاح عبر "خمسة عناصر رئيسية "وكل عنصر في المعادلة يمثل مادة بناء أساسية وفقا لمعادلة وهي على النحو الاتي: معادلة النجاح المشتركة لأنظمة التعليم لزيادة فعالية النظام وفقا للنسب المحددة وتوزيعها بدقة

0.2 ←توازن التقويم 0.2 ← شفافية التفتيش 0.4 ←جودة إعداد المعلم 0.1 ←ثقافة التقييم 0.1 ←مرونة الإدارة

هدة الافكار الرئيسية لفعالية النظام التعليمي = مجموع مساهمات 5 عناصر رئيسية (كل عنصر له وزن مختلف,والعناصر الخمسة التي في المعادلة هي على النحو الآتي

1- جودة إعداد المعلم ونسبته في المعادلة (40% من النجاح) | "المعلم المؤهل هو عمود النظام التعليمي" فنلندا: تدريب إلزامي 3 سنوات + تنافسية عالية"

2 ـ شفافية التفتيش : (20% من النجاح) "التقييم النزيه والواضح الذي لا يخفي الأخطاء" سنغافورة: نتائج التفتيش تُنشر علناً للجميع

3**ـ توازن التقويم** (20% من النجاح) "مزيج بين الاختبارات والتقويم المستمر (بدون إرهاق الطلاب)" | ماليزيا: تطبيق مشروع PBD للتقييم التكويني .

4 ـ مرونة الإدارة: (10% من النجاح) | "منح المدارس صلاحيات في اتخاذ القرارات" بريطانيا: مدير المدرسة يختار المعلمين|

5 ـ ثقافة التقييم (10% من النجاح) "نشر ثقافة أن التقييم أداة للتطوير لا للعقاب" | فنلندا: لا توجد "رعب من التفتيش "

لماذا هذه النسب بالتحديد؟

1ـ المعلم (40 %) - لأنه المحرك الأساسي للعملية التعليمية، والدول الناجحة تستثمر في تدريبه كـ "صانع الأجيال ".

2ـ التفتيش + التقويم (40% معا ، فالتفتيش يراقب جودة النظام - .التقويم يقيس نتائج التعلم - .معاً يشكلان "عقل النظام المفكر" .

3 ـ الإدارة + الثقافة (20% معاً) - إدارة مرنة = بيئة محفزة - .وثقافة تقييم إيجابية = مناخ صحي . معاً يشكلان البيئة الحاضنة للنجاح .

كيف نفهم المعادلة عملياً ؟

المدرسة في سنغافورة تنتهج النهج الآتي :

- لو كانت جودة المعلمين: 100/90 مساهمة: 36 % من المعدل الأعلى 40%
- شفافية التفتيش: 100/85 مساهمة: 17 % من النسبة الكلية 20%
- توازن التقويم: 100/95 مساهمة: 19 % من المعدل الاعلى 20%
- مرونة الإدارة: 100/80 مساهمة: 8 % من النسبة الكلية 10%
- ثقافة التقييم: 100/90 مساهمة: 9 % من الحد الاقصى 10%

المجموع = 89% ← نظام ناجح

الفرق بين الدول في تطبيق المعادلة :

الجدول رقم 5

الدولة	نقاط القوة	نقاط الضعف	النتيجة
فنلندا	المعلم 45%+ الثقافة 12%	شفافية التفتيش 15%	90%
بريطانيا	التقويم 22%	ثقافة التقييم 7%	75 %
ماليزيا	الإدارة 11%	إعداد المعلم 30%	68 %

ويرى الباحث إن الخلاصة يمكن بلورتها وصياغتها في جملة واحدة :

النظام التعليمي الناجح يُبنى على معلم متمكن (40% ، تحت مراقبة تقييم عادل 40% ، في بيئة تشجع الابتكار 20 % ، هذا المفهوم يفسر لماذا : ـ فنلندا تتصدر التصنيفات (تركز على المعلم + الثقافة) ، و سنغافورة الأكثر تطوراً (توازن في كل العناصر) ، ومعظم الأنظمة العربية تعاني (ضعف إعداد المعلم + ثقافة التقييم العقابي) ، فليس المهم كم تنفق على التعليم؛ بل كيف توزع مواردك بين هذه العناصر الخمسة"

تطبيقات عمليـــــــــــــــة:

1ـ سنغافـــــــورة : النموذج السائد هوالتكامل الرقمي منصة واحدة تربط (إعداد المعلم - التفتيش - التقويم) مثال تطبيقي نظام "SLS " يربط بيانات المعلم بأداء الطلاب ويولد تقارير تفتيش تلقائية .

2 ـ **فنلنـــــــدا :** النموذج السائد هو نظام التكامل الإنساني ثقافة الثقة المهنية تربط جميع المؤشرات مثال تطبيقي تقارير التقييم الذاتي للمدارس تُستخدم كأساس للتخطيط دون تدخل مركزي

3 ــ مالـــــيزيا : النموذج السائد يمكن في التكامل البيروقراطي هيكل هرمي صارم يربط المؤشرات مثال تطبيقي موافقة) JPN (الإدارة التعليمية) ضرورية لتنفيذ أي قرار مدرســـــي

4ـ بريطانيا : الوضع القائم يتجسد في التكامل القائم على النتائج "ربط جميع المؤشرات بنتائجOfsted "(اليافعي، ,2023, 89) وبشكل عملي تصنيف المدرسة يحدد التمويل ورواتب المديرين بإجراء مقارنة متعمقة لأنظمة التفتيش التربوي في تقويم السياسات التعليمية يمكن استخلاص أبرز المؤشرات التي تشكل نتائج محصلة نتائج التحليل التفاعلي(البنك الدولي (2023): مؤشرات فعالية السياسات التعليمية ([WB-EDU-POL23)

ـ الاستقلالية العامل الحاسم في اداء التفتيش التربوي لواجباته ومهامه فنلندا سنغافورة بريطانيا ماليزيا

ـ التمويل المختلط والمتنوع في سنغافورة يدعم الابتكار في التقييم

ـ يحقق النموذج السنغافوري التكامل الامثل بين التفتيش وصنع القرار .

ـ هناك تطور نوعي في ادوار اذ اصبح كمهندس سياسات في سنغافورة بينما يظل التفتيش التربوي كمراقب في ماليزيا.

ـ تأثيرات التفتيش التربوي على بناء وتقويم السياسات

أولا- البنية المؤسسية:

لا شك أن البنية المؤسسية لأنظمة التعليم تفسير العوامل العميقة التي تجعل السياسات أو الأنظمة التعليمية تعمل بكفاءة وتحقق نتائج جيدة و تُستخدم كثيرًا في تحليل السياسات التعليمية والإدارية ويمكن فهم بنية النظام التعليمي من خلال ثلاثة عناصر رئيسية:

1:الآليات الهيكلية وهي البنية التنظيمية للنظام التعليمي وكيف يتم تنظيم العمل داخله وتشمل مثلًا هيكل وزارة التعليم, توزيع الصلاحيات بين الوزارة والمدارس, نظام القيادة المدرسية, آليات المتابعة والتقييم, أي أن الهيكل التنظيمي قد يسهل تنفيذ السياسات أو يعرقلها

2:الآليات القانونية : وهي القوانين واللوائح والتشريعات التي تنظم العمل في النظام التعليمي مثل القوانين المنظمة للتعليم, اللوائح الخاصة بالتفتيش التربوي, أنظمة المساءلة والمحاسبة, القواعد المنظمة لتقييم الأداء هذه الآليات تمنح السياسات الشرعية والقوة التنفيذية.

3:القوة الخفية وراء الفعالية: المقصود بالقوة الخفية هي العوامل غير الظاهرة أو غير الرسمية التي تؤثر في نجاح السياسات، مثل: الثقافة التنظيمية في المدارس, قناعة المعلمين بالسياسة التعليمية, القيادة غير الرسمية داخل المدرسة, العلاقات المهنية بين المعلمين والإدارة, قيم الالتزام والجودة هذه العوامل لا تكون مكتوبة في القوانين، لكنها تؤثر بشدة في نجاح التنفيذ.

أن نجاح السياسة التعليمية أو النظام التعليمي لا يعتمد فقط على القرارات الرسمية، بل يتشكل من تفاعل ثلاثة مستويات: وعندما تتكامل هذه العناصر تزداد فعالية النظام التعليمي وتنخفض فجوة تنفيذ السياسات.

البنية المؤسسية "الآليات الهيكلية والقانونية: القوة الخفية" وراء الفعالية الجدول رقم 9"

المعيار	ماليزيا	سنغافورة	فنلندا	بريطانيا
الاستقلالية	محدودة (تابعة للوزارة)	متوسطة (هيئة شبه مستقلة	عالية (هيئة مستقلة)	متوسطة (هيئة غير حكومية
الصلاحيات القانونية	المادة 132 قانون التعليم 1996	الفصل 3 من دستور التعليم	القانون 1998/628	القسم 11 من قانون 2005
ميزانية التقييم	2.3% من ميزانية التعليم	6.1% من ميزانية التعليم	4.7% من ميزانية التعليم	5.4% من ميزانية التعليم
ربط النتائج بالسياسات	تقارير سنوية غير ملزمة	مشاركة في لجان الصياغة	توصيات عبر قنوات برلمانية	ضغط إعلامي مباشر|

أن فعالية السياسات العامة ونجاحها لا يتحدد فقط من خلال النصوص القانونية أو الخطط الرسمية بل من خلال التفاعل بين الهياكل المؤسسية والقواعد التنظيمية والعوامل الثقافية والمهنية التي تشكل البيئة الفعلية لتنفيذ السياسة داخل النظام التعليمي.كما نري من خلال معطيات بعض الدول مثل

يُعد التفتيش التربوي من أهم الآليات المؤسسية التي تسهم في تقويم السياسات التعليمية وتحسين جودة النظام التعليمي، إذ يوفر بيانات ميدانية تساعد صانعي القرار على فهم مدى فاعلية السياسات المطبقة داخل المدارس وتشير الأدبيات في مجال تحليل السياسات التعليمية إلى أن أثر التفتيش التربوي في تقويم السياسات ينعكس في مجموعة من النتائج المهمة على مستوى النظام التعليمي والمؤسسات التربوية.

1:تحسين جودة تنفيذ السياسات التعليمية يسهم التفتيش التربوي في الكشف عن الفجوة بين السياسة التعليمية كما صيغت رسميًا وبين تطبيقها الفعلي داخل المدارس وهو ما يساعد صانعي السياسات على تعديل آليات التنفيذ وتحسينها ويؤكد "ستيفن .بول "أن عمليات المتابعة والتقييم الميداني تسهم في فهم كيفية إعادة تفسير السياسات داخل المؤسسات التعليمية، الأمر الذي يسمح بتطوير السياسات بما يتلاءم مع الواقع المدرسي.

2:توفير بيانات وأدلة لصنع القرار التربوي: تعد تقارير التفتيش مصدرًا مهمًا للبيانات التي يعتمد عليها صانعو السياسات في تقويم البرامج التعليمية وتشير دراسات "ايرين" إلى أن نظم التفتيش المدرسي توفر معلومات تفصيلية حول جودة التدريس وإدارة المدرسة ونتائج التعلم وهو ما يساعد في تطوير السياسات التعليمية القائمة على الأدلة.

3:تعزيز المساءلة والشفافية في النظام التعليمي: يسهم التفتيش التربوي في تعزيز ثقافة المساءلة داخل المؤسسات التعليمية من خلال متابعة مدى التزام المدارس

بتطبيق السياسات والمعايير التربوية ويؤدي ذلك إلى رفع مستوى الشفافية في إدارة النظام التعليمي وتحفيز المدارس على تحسين أدائها.

4:دعم عملية تحسين المدارس: تساعد نتائج التفتيش التربوي في تحديد نقاط القوة والضعف داخل المدارس، مما يتيح وضع خطط تطوير تستند إلى بيانات واقعية. وقد أظهرت دراسات في مجال تحسين المدارس أن التغذية الراجعة الناتجة عن التفتيش يمكن أن تسهم في تطوير الممارسات التدريسية ورفع مستوى الأداء المؤسسي.

5ـ إعادة توجيه السياسات التعليمية وتطـــــويرها: يساعد تحليل نتائج التفتيش التربوي صانعي السياسات على مراجعة السياسات التعليمية وتعديلها بما يتلاءم مع التحديات التي تظهر أثناء التطبيق. ويشير "ويليام دن" إلى أن تقويم السياسات يعتمد على تحليل النتائج الفعلية للسياسة ومدى تحقيقها لأهدافها، وهو ما يجعل بيانات التقييم الميداني عنصرًا أساسيًا في تطوير السياسات العامة.

أظهرت التجارب الدولية أن التفتيش التربوي يمكن أن يلعب دورًا مهمًا في تقويم السياسات التعليمية وإعادة توجيهها عندما يُستخدم كآلية لتجميع الأدلة الميدانية وتحليلها وربطها بعملية صنع القرار. وقد نتج عن ذلك عدد من التطبيقات والمقاربات الدولية التي طُبِّقت بعد تقويم السياسات التعليمية اعتمادًا على نتائج التفتيش المدرسي.

1 ـ التجربة البريطانيـــــة: إصلاح السياسات التعليمية عبر تقارير التفتيش في بريطانيا تعتمد الحكومة على تقارير هيئة التفتيش التعليمية Ofsted لتقويم السياسات التعليمية وتعديلها ، وقد أدت نتائج التفتيش إلى إطلاق برامج إصلاح واسعة مثل London Challenge الذي استهدف المدارس الضعيفة في لندن وأظهرت تقارير التقييم أن نتائج الطلبة في المدارس الثانوية في لندن تحسنت بوتيرة أسرع مقارنة ببقية مناطق إنجلترا بعد تطبيق هذا البرنامج الإصلاحي مما يشير إلى أن بيانات التفتيش ساعدت في توجيه السياسات التعليمية نحو تحسين أداء المدارس الضعيفة .

المقاربة المستخدمة:

ـ استخدام تقارير التفتيش لتحديد المدارس منخفضة الأداء.

ـ إطلاق برامج إصلاح موجهة للمدارس الضعيفة.

ـ متابعة تنفيذ الإصلاحات عبر جولات تفتيش لاحقة.

2ـ التجربة الهولندية ـ التفتيش القائم على المخاطر ـ طوّرت هيئة التفتيش التعليمية نموذجًا يعتمد على التفتيش القائم على المخاطر حيث يتم توجيه الجهود التفتيشية نحو المدارس التي تظهر مؤشرات ضعف في الأداء. وقد أظهرت بيانات تقييم التعليم أن

نسبة كبيرة من مديري المدارس أفادوا بأن نتائج التقييم الخارجي أدت إلى تغييرات مباشرة في سياسات المدارس وممارساتها التعليمية وهو ما يعكس تأثير التفتيش في توجيه القرارات التربوية داخل المؤسسات التعليمية، من خلال :

ـ تحليل البيانات التعليمية لتحديد المدارس عالية المخاطر.

ـ إجراء تفتيش مكثف للمدارس الضعيفة.

ـ تقديم توصيات إصلاحية تعتمد عليها السياسات التعليمية.

3 ـ التجربة السنغافورية ـ التفتيش المرتبط بالتحسين المستمر ـ : تم تطوير نموذج تقييم المدارس ضمن إطار التقييم المدرسي الشامل، حيث يجمع التفتيش بين: تقويم الأداء المؤسسي, تحليل نتائج الطلبة, متابعة خطط تحسين المدارس ، وقد أدى هذا النظام إلى اعتماد سياسة التحسين المستمر التي تركز على دعم المدارس بدل الاكتفاء بالمحاسبة مما ساعد على رفع جودة التعليم وتحسين الأداء في النظام التعليمي باستخدام:

ـ التفتيش كأداة للتعلم المؤسسي وليس فقط للمساءلة.

ـ استخدام البيانات التعليمية في صياغة السياسات.

ـ ربط نتائج التفتيش ببرامج تطوير المدارس.

4 ـ التجربة الفنلندية: ـ التقويم الداعم بدل التفتيش العقابي ـ تحوّل نظام الرقابة التعليمية من التفتيش التقليدي إلى التقويم الداعم للمدارس ويتم التركيز على التقييم الخارجي للنظام التعليمي, دعم المدارس في تطوير خطط التحسين, الاعتماد على الثقة المهنية للمعلمين وقد ساعد هذا النموذج في تعزيز ثقافة المساءلة المهنية والتطوير الذاتي للمدارس بدل الاعتماد على الرقابة الصارمة. وتشير المقاربات الدولية إلى أن أثر التفتيش التربوي في تقويم السياسات التعليمية يتجسد في ثلاثة اتجاهات رئيسية:

ـ توجيه الإصلاحات التعليمية عبر تحديد المدارس أو السياسات التي تحتاج إلى تطوير.

ـ تحسين جودة التعليم من خلال تقديم توصيات مبنية على الأدلة الميدانية.

ـ تطوير نماذج حوكمة تعليمية جديدة تجمع بين المساءلة والدعم المهني للمؤسسات التعليمية.

وبذلك أصبح التفتيش التربوي في العديد من الأنظمة التعليمية المتقدمة أداة استراتيجية لتطوير السياسات التعليمية وليس مجرد آلية رقابية.

ثانـــــيا ـ منهجيات تقويم السياسات وفقا لثلاثة معايير "مؤشرات كمية, أدوات رصد دور التفتيش:

تعتمد منهجيات تقويم السياسات التعليمية على مجموعة من المعايير التحليلية التي تسمح بقياس درجة فاعلية السياسة العامة ومدى تحقيقها للأهداف المرجوة. وفي هذا السياق يشير "ويليام دن " .(Dunn, 2018,15. إلى أن تقويم السياسات يقوم على استخدام مؤشرات وأدوات تحليلية متعددة تهدف إلى قياس نتائج السياسة وآثارها الفعلية على المؤسسات والمستفيدين، وذلك من خلال جمع البيانات وتحليلها في ضوء معايير محددة مثل الكفاءة والفاعلية والاستجابة للحاجات المجتمعية .وانطلاقًا من هذا الإطار يمكن تحليل تقويم السياسات التعليمية وفق ثلاثة معايير أساسية تتمثل في: مؤشرات التقييم، وأدوات الرصد، ودور التفتيش التربوي.

أولًا ـ مؤشـــــرات التقييم : وهي المعايير الكمية أو النوعية التي تُستخدم لقياس مدى نجاح السياسة التعليمية في تحقيق أهدافها وتشمل هذه المؤشرات عادة نتائج التحصيل الدراسي للطلبة وجودة الممارسات التدريسية، ومستوى الكفاءة المؤسسية للمدارس، إضافة إلى مؤشرات العدالة التعليمية وتكافؤ الفرص وتؤكد الأدبيات في مجال سياسات التعليم أن استخدام مؤشرات واضحة ومحددة يسهم في تعزيز الشفافية والمساءلة داخل الأنظمة التعليمية ويتيح تقييمًا أكثر موضوعية لنتائج السياسات التعليمية.

ثانيًا ـ أدوات الرصد والمتابعة: وهي الوسائل المنهجية التي يتم من خلالها جمع البيانات المتعلقة بتطبيق السياسة التعليمية وتشمل هذه الأدوات تحليل الوثائق الرسمية، والاستبيانات والمقابلات مع المعلمين والإداريين، والملاحظة الصفية، إضافة إلى تحليل نتائج الاختبارات الوطنية وتعد هذه الأدوات ضرورية لتوفير معلومات دقيقة حول كيفية تنفيذ السياسات التعليمية في الواقع المدرسي، الأمر الذي يساعد على فهم الفجوة المحتملة بين النصوص السياساتية والتطبيق الفعلي داخل المؤسسات التعليمية.

ثالثًا ـ دور التفتيش التربوي : حيث يمثل التفتيش أحد أهم الآليات المؤسسية التي تربط بين عملية تنفيذ السياسة وتقويمها. فوفقًا لأبحاث "ميلاني ايرين" تسهم عمليات التفتيش المدرسي في توفير بيانات ميدانية موثوقة حول جودة التعليم والممارسات التربوية، كما تساعد التقارير التفتيشية صانعي السياسات على تحديد نقاط القوة والقصور في تطبيق السياسات التعليمية ومن ثم تعديلها أو تطويرها بما يتلاءم مع

متطلبات تحسين جودة التعليم وبذلك يصبح التفتيش التربوي أداة أساسية في منظومة تقويم السياسات حيث يربط بين جمع الأدلة الميدانية وتحليلها وتوجيه عملية اتخاذ القرار التربوي.

وبنـــاءً على ذلك، فإن تقويم السياسات التعليمية وفق هذه المعايير الثلاثة يتيح فهمًا أكثر شمولًا لمدى فاعلية السياسات التربوية إذ يجمع بين قياس النتائج من خلال مؤشرات التقييم، ورصد عمليات التنفيذ عبر أدوات المتابعة، وتحليل الأداء المؤسسي من خلال التفتيش التربوي، مما يعزز قدرة النظام التعليمي على تطوير سياسات أكثر استجابة لاحتياجات المدارس والمجتمع وفقا للتحليل الوارد

الجدول رقم 6

المعيار	ماليزيا	سنغافورة	فنلندا	بريطانيا
مؤشرات التقييم	نسبة التوافق مع سوق العمل- كفاءة الإنفاق	مؤشر الابتكار المؤسسي ـ عائد الاستثمار التعليمي	ـ رفاهية المتعلم ـ الإنصاف التربوي	ـ نتائج الاختبارات الوطنية ـفجوات التحصيل
أدوات الرصد	استبيانات للمدارس + تحليل وثائقي	زيارات مفاجئة + تحليل بيانات ضخمة	حوارات ميدانية + بحوث إجرائية	اختبارات مفاجئة + تحليل إحصائي
دور المفتش	جامع بيانات	مستشار سياسات	ميسّر تطوير	مراقب ومساءل
مثال حي	تقرير 2023: سياسة الكتاب الإلكتروني فشلت بسبب نقص البنية التحتية (57% من المدارس)	تقييم 2023: سياسة الروبوت التعليمي نجحت في 82% من المدارس بفضل التدريب المكثف	دراسة 2022: سياسة التقويم التكويني تحتاج 3 سنوات لتعميمها	تحذير 2023: سياسة التعليم عن بعد تزيد الفجوة الطبقية

ويستخدم هذا الجدول كاطار تحليلي في منهجيات تقويم السياسات ويستخلص الباحث النتائج التالية :

ـ المعايير الكمية تهيمن على ماليزيا وبريطانيا مقابل المعايير النوعية في فنلندا

ـ البيانات الضخمة في سنغافورة تتفوق في التنبؤ بفشل السياسات هو أن الحكومة السنغافورية تستخدم تحليل كميات هائلة من البيانات التعليمية والإدارية للتنبؤ مبكرًا بما إذا كانت سياسة معينة قد تنجح أو تفشل قبل أن تظهر نتائجها النهائية على أرض الواقع.

ـ التحول من الشرطي إلى الشريك فنلندا تقدم نموذجاً واقعياً لـ "تقويم السياسات بعين الميدان

فيما يلي جدول رقم "7 "مقارنة دولي موسَّع يوضح نماذج التفتيش التربوي وآليات تقويم السياسات التعليمية ونتائجها في عدد من الأنظمة التعليمية المتقدمة، مع إبراز أثرها في تطوير السياسات التعليمية.

الدولة	نموذج التفتيش التربوي	آليات تقويم السياسات التعليمية	الفترة الزمنية الحديثة	النتائج المتحققة	أثره في تطوير السياسات
بريطانيا	تفتيش مركزي مستقل تقوده هيئة Ofsted يعتمد على زيارات دورية وتقارير تقييم شاملة للمدارس	تحليل نتائج الاختبارات الوطنية، تقارير التفتيش المدرسي، مؤشرات الأداء، المتابعة الدورية للمدارس	2019 حتى الآن	تحسين أداء المدارس منخفضة المستوى وارتفاع مستويات المساءلة التعليمية	تعديل برامج الإصلاح التعليمي وتوجيه الدعم للمدارس الضعيفة
هولندا	نموذج التفتيش القائم على المخاطر	تحليل قواعد البيانات التعليمية، تقارير الجودة المدرسية، مؤشرات الأداء المؤسسي	2017 حتى الآن	توجيه الموارد التفتيشية نحو المدارس ذات الأداء الضعيف وتحسين جودة التعليم	تطوير سياسات المتابعة والمساءلة القائمة على البيانات
سنغافورة	التقييم المدرسي الشامل ضمن إطار التميز المدرسي	تحليل البيانات التعليمية الضخمة، تقييم القيادة المدرسية، مراجعة خطط التطوير المدرسي	2015 –حتى الآن	تحسين الأداء المدرسي وتعزيز ثقافة التحسين المستمر	اعتماد سياسات تعليمية قائمة على الأدلة والبيانات
فنلندا	تقويم تعليمي قائم على الثقة المهنية والتقييم الذاتي للمدارس بدل التفتيش التقليدي	تقييمات وطنية للنظام التعليمي، الدراسات التربوية، التقييم الذاتي للمدارس	2016 –حتى الآن	تعزيز استقلالية المدارس وتحسين جودة التدريس	تطوير سياسات تعليمية قائمة على البحث التربوي والثقة المهنية
كندا	نظام تقويم تعليمي لامركزي تديره هيئات تعليمية في	تقارير الأداء التعليمي، تقييم البرامج التعليمية، تحليل نتائج الاختبارات الإقليمية	2018 –حتى الآن	تحسين جودة البرامج التعليمية وتطوير المناهج	تعديل السياسات التعليمية على مستوى المقاطعات وفق نتائج التقييم

	المقاطعات		الدراسية		

يمثّل التفتيش التربوي أحد الآليات المؤسسية المركزية في بناء وتقويم السياسات التعليمية، إذ لا يقتصر دوره على مراقبة أداء المدارس أو التحقق من الامتثال للمعايير الرسمية، بل يمتد ليصبح مصدرًا مهمًا لإنتاج المعرفة السياساتية التي تستند إليها عمليات صنع القرار التربوي. ففي إطار أدبيات تحليل السياسات التعليمية، تشير ايرين ميلاني (Ehren & Visscher, 2008, 273)إلى أن نظم التفتيش الحديثة تؤدي وظيفة مزدوجة تتمثل في توليد بيانات ميدانية دقيقة حول جودة التعليم من جهة وتغذية عمليات تقويم السياسات العامة بالمؤشرات والأدلة التجريبية من جهة أخرى مما يسمح لصانعي السياسات بإعادة تصميم البرامج التعليمية أو تعديلها استنادًا إلى نتائج التقييم الميداني .وفي السياق ذاته، يذهب "ويليام ن دن" إلى أن تقويم السياسات التعليمية يعتمد على مجموعة من المنهجيات التحليلية التي تتضمن تحليل المدخلات والعمليات والمخرجات والآثار وهو ما يجعل التقارير الصادرة عن هيئات التفتيش التربوي أحد المصادر الرئيسة للبيانات المستخدمة في هذه المنهجيات التقييمية، خاصة فيما يتعلق بقياس جودة الممارسات التدريسية وفاعلية القيادة المدرسية .(Dunn, 2018, 341)كما يوضح "ستيفن ج. بول " أن التفتيش التربوي يسهم في تشكيل ما يسمى بـ "دورة السياسات التعليمية"، حيث تنتقل نتائج التفتيش من مستوى التطبيق المدرسي إلى مستوى صياغة السياسات، بما يسمح بإعادة ضبط المعايير التعليمية وتطوير أدوات المساءلة المؤسسية بما يتلاءم مع متطلبات تحسين جودة التعليم .(Ball, 2015, 312) وبذلك يصبح التفتيش التربوي جزءًا من منظومة التقويم المبني على الأدلة حيث تُستخدم نتائجه في تحليل فعالية السياسات القائمة وتحديد نقاط القوة والقصور في تنفيذها، وهو ما يعزز قدرة الأنظمة التعليمية على تطوير سياسات أكثر استجابة لواقع المدارس وأكثر ارتباطًا بتحسين نواتج التعلم.

النموذج السببي وفقا للجدول رقم" 8" لتأثير التفتيش التربوي في تقويم السياسات التعليمية

المتغير	مضمون المتغير	الأدوات أو المؤشرات	الأثر في السياسات التعليمية
التفتيش التربوي (المتغير المستقل)	عمليات المراقبة والتقييم التي يقوم بها المفتشون داخل المؤسسات التعليمية	الزيارات الصفية، تقارير التفتيش، مقابلات المعلمين والإدارة	توفير بيانات ميدانية حول واقع تنفيذ السياسات التعليمية
البيانات التعليمية والأدلة الميدانية (متغير وسيط)	المعلومات الكمية والنوعية التي يتم جمعها خلال عمليات التفتيش	مؤشرات الأداء، نتائج الاختبارات الوطنية، التقارير التقييمية	تحليل مدى فعالية السياسات وتحديد نقاط القوة والضعف
فجوة تنفيذ السياسات التعليمية (متغير تحليلي)	الفرق بين الأهداف الرسمية للسياسات التعليمية والواقع الفعلي لتطبيقها في المدارس	تحليل التقارير الميدانية، مقارنة الأداء بين المؤسسات التعليمية	الكشف عن المشكلات التي تعيق نجاح السياسات التعليمية
الحوكمة التعليمية (متغير تنظيمي)	آليات إدارة النظام التعليمي وتنظيم العلاقة بين المساءلة والدعم المؤسسي	أنظمة المساءلة التعليمية، تقارير الجودة، برامج الدعم المؤسسي	تعزيز الشفافية وتحسين آليات إدارة السياسات التعليمية
تحسين جودة التعليم (المتغير التابع)	النتائج النهائية الناتجة عن تعديل السياسات التعليمية وتحسين تنفيذها	ارتفاع التحصيل الدراسي، تطوير الممارسات التدريسية، تحسين أداء المدارس	تحقيق فعالية أكبر للسياسات التعليمية وتحسين جودة النظام التعليمي

يمكن صياغة النموذج في شكل تسلسل سببي كما يلي:

التفتيش التربوي← إنتاج البيانات التعليمية ← تحليل فجوة تنفيذ السياسات ←تحسين الحوكمة التعليمية ←تعديل السياسات التعليمية ← تحسين جودة التعليم

يوضح هذا النموذج أن التفتيش التربوي لا يقتصر على الدور الرقابي التقليدي، بل يؤدي دورًا استراتيجيًا في إنتاج المعرفة التربوية التي تسمح بتقويم السياسات التعليمية. فمن خلال البيانات التي يجمعها المفتشون يمكن الكشف عن فجوة تنفيذ السياسات بين الأهداف المعلنة والواقع التطبيقي داخل المؤسسات التعليمية. ويسهم تحليل هذه الفجوة في تحسين حوكمة النظام التعليمي وتعزيز آليات المساءلة والدعم المؤسسي، مما يؤدي في النهاية إلى تعديل السياسات التعليمية وتحسين جودة التعليم.

يمكن بناء النموذج المتكامل لتقويم السياسات التعليمية بواسطة التفتيش التربوي النموذج المتكامل لتقويم السياسات التعليمية بواسطة التفتيش التربوي وهو نموذج يجمع بين:

دورة السياسات التعليمية

البيانات الضخمة التعليمية

التفتيش القائم على الأدلة

اعتمادًا على الأدبيات الحديثة في تحليل السياسات العامة، خاصة ما قدمه الباحثان توماس داي(Dye, 2017, 56) وجيمس اندرسون (Anderson, 2015,36) في تفسير دورة السياسات العامة وعلاقتها بآليات التقييم والتغذية الراجعة. ويُعد هذا النموذج من الأطر التحليلية المستخدمة في الدراسات المقارنة المعاصرة لتفسير دور التفتيش في تحسين السياسات التعليمية .

1:مدخلات النظام

تمثل المرحلة الأولى التي يتم فيها جمع المعطيات المرتبطة بالسياسة التعليمية، وتشمل:

البيانات الإحصائية حول أداء المدارس, تقارير التفتيش التربوي, نتائج الاختبارات الوطنية والدولية, مؤشرات جودة التعليم

الهدف: توفير قاعدة بيانات دقيقة تسمح بفهم واقع تنفيذ السياسات التعليمية.

2ـ آليات التفتيش وجمع الأدلـــــة: في هذه المرحلة يقوم جهاز التفتيش التربوي بجمع الأدلة الميدانية من خلال: الزيارات الصفية, مقابلات المعلمين والإدارة, تحليل الوثائق المدرسية, تقارير الأداء المؤسسي ، والهدف: رصد مدى تطبيق السياسات التعليمية في المؤسسات التعليمية والكشف عن المشكلات التطبيقية.

3ـ تحليل فجوة تنفيذ السياسات : يقوم الباحثون أو صانعو القرار بتحليل الفرق بين: الأهداف الرسمية للسياسة التعليمية, الواقع الفعلي لتطبيقها في المدارس ، والهدف: تحديد الاختلالات أو العوائق التي تمنع تحقيق أهداف السياسة التعليمية.

4 **ـ تقويم السياسات التعليمية :** يتم في هذه المرحلة تقييم فعالية السياسة التعليمية وفق عدة معايير مثل: الكفاءة, الفعالية, العدالة التعليمية, جودة المخرجات التعليمية الهدف: تحديد مدى نجاح السياسة التعليمية أو الحاجة إلى تعديلها.

5 **ـ التغذية الراجعة وصنع القرار:** تمثل هذه المرحلة حلقة الربط بين التقويم وصنع القرار، حيث يتم: تقديم تقارير التقييم إلى صناع القرار, اقتراح تعديلات أو إصلاحات

تعليمية, تطوير آليات التنفيذ والمتابعة والهدف: تحويل نتائج التفتيش والتقويم إلى إصلاحات تعليمية عملية.

6 ـ **تحسين جودة التعليم** : وهي المرحلة النهائية التي تظهر فيها آثار تقويم السياسات، مثل: تحسين أداء المدارس. تطوير الممارسات التدريسية. رفع مستوى التحصيل الدراسي, تعزيز الحوكمة التعليمية

يمكن تمثيل النموذج المتكامل بالشكل التالي:

مدخلات البيانات التعليمية ←التفتيش التربوي← جمع الأدلة الميدانية ← تحليل فجوة تنفيذ السياسات← تقويم السياسات التعليمية ← التغذية الراجعة لصناع القرار← تعديل السياسات ← تحسين جودة التعليم

يساعد هذا النموذج الباحث على:

تحليل العلاقة السببية بين التفتيش التربوي والسياسات التعليمية.

تفسير دور التقويم في تحسين فعالية السياسات التعليمية.

بناء إطار تحليلي واضح يمكن تطبيقه في الدراسات المقارنة بين الدول.

إدماج البيانات الميدانية في عملية صنع القرار التربوي.

الجدول رقم"9" مصفوفة العناصر والآليات والأدوات في تقويم السياسات التعليمية وربطها بالنماذج الدولية

العنصر	الآليات	الأدوات	النموذج الدولي التطبيقي	الهدف في تقويم السياسات	التوثيق (APA)
الإطار القانوني والتنظيمي للتفتيش	مراقبة مدى التزام المؤسسات التعليمية بالتشريعات والسياسات التعليمية	تحليل اللوائح والقوانين – مراجعة التقارير الرسمية	بريطانيا (نظام التفتيش المركزي)	ضمان تطبيق السياسات التعليمية وفق التشريعات الوطنية	Anderson, ,. 12–5201 15
البنية المؤسسية لجهاز التفتيش	زيارات تفتيش دورية وتقييم شامل للمدارس	زيارات تفتيش دورية وتقييم شامل للمدارس	Ofsted	تقييم أداء المؤسسات التعليمية ومدى تطبيق السياسات	Ofsted, 2022 8–14
تحليل الأداء التعليمي	مقارنة نتائج المدارس	مؤشرات الأداء – نتائج	هولندا (التفتيش	تحديد المدارس التي	OECD, 2013, 46–49

	بالمؤشرات الوطنية	الاختبارات الوطنية	القائم على المخاطر	تحتاج إلى تدخل إصلاحي	
التقويم المؤسسي الشامل	تقييم القيادة المدرسية وجودة التدريس	استمارات الملاحظة الصفية – تقييم القيادة	سنغافورا (نموذج التميز المدرسي)	تحسين الأداء المؤسسي للمدارس	OECD, 2013, 72–75
نظم المعلومات التربوية	تحليل البيانات التعليمية الوطنية	قواعد البيانات التعليمية – التحليل الإحصائي	سنغافورا	دعم تقويم السياسات التعليمية بالبيانات	UNESCO, 2017, 62–65
الشراكة مع الفاعلين التربويين	التشاور مع المعلمين والإدارات المدرسية	المقابلات – الاستبيانات – مجموعات النقاش	فنلندا	فهم التحديات الواقعية لتنفيذ السياسات التعليمية	Ball, 2015, 28–30
التقارير الاستراتيجية للتفتيش	إعداد تقارير وطنية حول جودة التعليم	التقارير الوطنية – مؤشرات الجودة	بريطانيا	تقديم توصيات لصانعي السياسات التعليمية	Fullan, 2016, 54–57
آليات التغذية الراجعة	تحويل نتائج التفتيش إلى توصيات إصلاحية	خطط تحسين المدارس – تقارير المتابعة	هولندا	تعديل السياسات التعليمية وتحسين تنفيذها	OECD, 2013, 95–98

تحليل مقارن للمصفوفة

توضح المصفوفة أن التفتيش التربوي أصبح أداة مركزية في تقويم السياسات التعليمية، حيث تختلف نماذجه بين الدول لكن تتشابه في الهدف العام وهو تحسين جودة التعليم عبر تحليل تنفيذ السياسات. ففي المملكة المتحدة يعتمد النظام على تقارير التفتيش المركزية التي توجه الإصلاحات التعليمية، بينما تتبنى هولندا نموذج التفتيش القائم على المخاطر الذي يركز على المدارس منخفضة الأداء. أما سنغافورة فتستخدم نموذج التميز المدرسي المدعوم بتحليل البيانات التعليمية لدعم اتخاذ القرار التربوي، في حين تعتمد فنلندا نموذجًا يقوم على الثقة المهنية والتقييم التشاركي للمدارس.

وتُظهر هذه التجارب أن دمج التفتيش التربوي مع تحليل البيانات وإنتاج التقارير الاستراتيجية يسهم في تطوير السياسات التعليمية وتعزيز فعاليتها.

الخاتمة:

تشير أدبيات تحليل السياسات التعليمية إلى أن فعالية السياسات التعليمية لا تقاس فقط بمدى جودة تصميمها أو وضوح أهدافها بل بقدرة النظام التعليمي على تنفيذها بصورة فعّالة داخل المؤسسات التعليمية. ففي هذا السياق يؤكد "ستيفن ج. بول " أن كثيرًا من السياسات التعليمية تواجه ما يُعرف بـ فجوة التنفيذ وهي الفجوة التي تظهر بين النصوص الرسمية للسياسة التعليمية وبين الممارسات الفعلية داخل المدارس. ويرجع ذلك إلى مجموعة من التحديات التنظيمية والمهنية مثل ضعف الموارد، أو محدودية التدريب المهني للمعلمين، أو غموض الأدوار المؤسسية في تطبيق الإصلاحات التعليمية .كما يوضح "جيمس اي اندرسون " أن نجاح السياسات العامة يعتمد بدرجة كبيرة على مرحلة التنفيذ، إذ قد تكون السياسة مصممة بصورة جيدة، لكنها تفشل في تحقيق أهدافها بسبب ضعف آليات التطبيق أو غياب نظم المتابعة والتقويم الفعّالة وفي الإطار نفسه تشير أبحاث ميلاني ايرين إلى أن نظم المتابعة والتفتيش التربوي يمكن أن تسهم في تقليص فجوة تنفيذ السياسات التعليمية من خلال توفير بيانات ميدانية دقيقة حول واقع الممارسات التعليمية، وتقديم تغذية راجعة تساعد صانعي السياسات والمؤسسات التعليمية على تعديل آليات التنفيذ وتحسين فاعلية الإصلاحات التربوية وبذلك يتضح أن التحدي الحقيقي أمام السياسات التعليمية لا يكمن فقط في صياغتها، بل في قدرتها على الانتقال من مستوى القرار السياسي إلى مستوى الممارسة التعليمية الفعلية داخل المدارس

خلصت الدراسة إلى أن التفتيش التربوي لم يعد أداة رقابية تقليدية، بل أصبح آلية استراتيجية ضمن دورة السياسات التعليمية، تؤثر في صياغتها وتنفيذها وتقويمها. وأظهرت النماذج العالمية أن فاعلية التفتيش ترتبط بثلاثة عناصر رئيسة: الاستقلال المؤسسي، توظيف البيانات في صنع القرار، والتوازن بين المساءلة والدعم المهني.

كما كشفت أفكار ميلاني إرين وديفيد هوبكنز أن التفتيش الفعّال هو الذي يندمج في إصلاح النظام التعليمي ككل، لا أن يظل ممارسة إجرائية معزولة. فحين يُبنى التفتيش على فلسفة الحوكمة والشفافية، يصبح أداة لإعادة تشكيل السياسات وليس فقط لمراقبة تنفيذها.

وعليه، فإن تطوير أنظمة التفتيش في السياقات العربية – ومنها الحالة الليبية – يتطلب الانتقال من النموذج الإداري الرقابي إلى نموذج سياساتي تحليلي يربط نتائج التفتيش بتعديل السياسات وتحسين كفاءة النظام التعليمي ككل.

بيان تضارب المصالـــح:

يُقر المؤلف بعدم وجود أي تضارب مالي أو علاقات شخصية معروفة قد تؤثر على العمل المذكور في هذه الورقة.

المصادر والمراجع وفقا APA

1. الجعفري، ع. (2018). التفتيش المدرسي بين الرقابة والتطوير: قراءة تحليلية في تجارب عربية. مجلة التربية والبحث العلمي، 16(3)،
2. الجمل، م. (2005). تطور الإدارة التعليمية في مصر. القاهرة: دار الفكر العربي.
3. الحريري، ر. (2012). الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق. عمّان: دار المسيرة.
4. زحلان، أ. (2002). العرب وتحديات العلم والتقانة. مركز دراسات الوحدة العربية.
5. السلمي، ع. (2003). إدارة السياسات العامة. دار غريب.
6. شحاتة، ح. (2008). تطوير المناهج الدراسية. الدار المصرية اللبنانية.
7. الشراحيلي، ج. ب. ع. (2020). دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين. مجلة كلية التربية، جامعة الملك خالد.
8. عبد الدائم، ع. (1984). التربية والمجتمع. دار العلم للملايين.
9. عمار، ح. (1999). في بناء الإنسان العربي. الدار المصرية اللبنانية.
10. العمري، س. (2020). تطوير أنظمة تقويم الأداء المدرسي في دول الخليج. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 13(2).
11. فرج المبروك. (2021). دراسة مقارنة للسياسة التعليمية لرياض الأطفال في كل من دولة ليبيا واليابان. مجلة القرطاس، 8،
12. فليه، ف. ع. (2003). اقتصاديات التعليم. دار المسيرة.
13. مرسي، م. م. (2001). الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها. عالم الكتب.
14. منير، م. (2005). التخطيط التربوي. دار الفكر العربي.
15. اليافعي، محمد. (2023). "النموذج البريطاني (Ofsted) وتأثيره في صنع السياسات". مجلة البحوث التربوية
16. اليونسكو المكتب الإقليمي (2009). 2015 2017 الإشراف التربوي في الدول العربية: قضايا وتوجهات. بيروت:
17. منظمة التعاون الاوروبي .(2013,2014,2000,2021.2023.2024) OECD.

1. Anderson, J. E. (2015). Public policymaking (8th ed.). Cengage Learning.
2. Ball, S. J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. London: Routledge.

Chapman, C. (2001). School-based decision making and school inspection. School Leadership & Management, 21(4 .3

Coombs, P. H. (1985). The world crisis in education: The view from the eighties. Oxford University Press. .4

Dewey, J. (2007). Democracy and education. Cosimo. (Original work published 1916). .5

Dunn, W. N. (2018). Public policy analysis (6th ed.). Routledge. .6

Dye, T. R. (2017). Understanding public policy (15th ed.). Boston: Pearson. .7

education's promise. World Bank. .8

Ehren, M. C. M. (2013). Accountability and school inspections: The impact of school inspections on school improvement. Oxford Review of Education, 39(4 .9

Ehren, M. C. M. (2015). School inspections and accountability. In M. Hill & G. Hupe (Eds.), Implementing public policy (pp. 85–95). Sage. .10

Ehren, M. C. M. (2016). School inspections as a policy instrument. Journal of Educational Change, 17(1), 45–67. .11

Ehren, M. C. M., & Honingh, M. E. (2011). Risk-based school inspections in the Netherlands. Studies in Educational Evaluation, 37(4), .12

Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2008). The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement. British Journal of Educational Studies, 56(2 .13

Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed. Continuum. (Original work published 1970). .14

Fullan, M. (2016). The new meaning of educational change (5th ed.). New York: Teachers College Press. .15

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital. Teachers College Press. .16

Hopkins, D. (2001). School improvement for real. RoutledgeFalmer. .17

Hopkins, D. (2007). Every school a great school. Open University Press. .18

Hopkins, D. (2013). Exploding the myths of school reform. Open University Press. .19

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. School Effectiveness and School Improvement, 25(2). .20

Ofsted. (2019). Education inspection framework. Ofsted. .21

Ofsted. (2022). School inspection handbook. London: Office for Standards in Education. .22

Parsons, F. (2005). Choosing a vocation. Lightning Source. (Original work published 1909). .23

24. Perryman, J. (2009). Inspection and the fabrication of professional and performative processes. Journal of Education Policy, 24(5),.
25. Rogers, C. (1951). Client-centered therapy. Houghton Mifflin.
26. Wilcox, B. (2000). Making school inspection visits more effective. Routledge.
27. World Bank. (2018). World development report 2018: Learning to realize