تقدير درجة تطبيق معايير الإعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن

Assessing the Degree of Applying Accreditation Standards at Private Educational Schools In Jordan

الكاتبة: أمل صالح محجوب المحارمة

مستل من رسالة ماجستير، وزارة التربية والتعليم، الأردن، عمان

تاريخ الاستلام: ٢٠٢٣/١٠/١٥ تاريخ القبول: ٢٠٢٣/١٠/٢٥ تاريخ النشر: ٢٠٢٣/١١/١٥

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تقدير درجة تطبيق معايير الإعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن، تم استخدام المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من(250) مديراً ومديرة، وقد تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية من بين أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (612) مديراً ومديرة، لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بناء أداة الدراسة (استبانة) بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها، وتبين من نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة كبيرة، على مجالات درجة تطبيق معايير الإعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لمستوى استجابات أفراد العينة في درجة تطبيق معايير الإعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن بجميع مجالاتها تعزى لإختلاف المتغيرات:(النظام، والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) على جميع مجالات الدراسة والاداة الكلية، حيث النتائج بعدم وجود فروق تعزى لأثر متغير الجنس، بينما جاءت الفروق بالنسبة لمتغير النظام لصالح النظام الأجنبي، وبالنسبة لمتغير المؤهل العلمي جاء لصالح مؤهل (الدكتوراه)، وأخيراً بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة جاء لصالح فئة (5) سنوات فما دون، و (10) سنوات فأكثر.

الكلمات المفتاحية: المدارس الخاصة، معايير الإعتماد.

Abstract

The Study was Designed to Identify the Degree of Application of the Accreditation Criteria in Private Education Schools in Jordan. The descriptive method was used. The Study Sample Consisted of (250) Managers and Managers. It was Chosen by Random Class method Among the Study Population of (612) In order to Achieve the Objectives of the Study, the Researcher built the study tool (Questionnaire) after It was Verified its Validity and Stability, The Results of the Study Showed that the Estimates of the Ssample Members of the study Sample Came to a great Extent in the fields of Degree of Application of the Accreditation Criteria in the Private Education Schools in Jordan. The Rresults Showed that there were Statistically Significant differences in the level of responses of the sample Members in the degree of Applying the Accreditation criteria in the Special education Schools in Jordan The Results are due to the Differences in Variables (system, gender, scientific qualification, and years of experience) on all fields of Study and the total Instrument. The Rresults Showed no differences due to the Effect of the gender Variable. (5) Years and below, and (10) years and more.

Keywords: Schools Private, Standards of Accreditation.

المقدمة:

لقد شهدت العقود الثلاثة الماضية العديد من التغيرات في النظم الإقتصادية والاجتماعية والثقافية، والسياسية والتكنولوجية، والإدارية، وخاصة إدارة النظم التعليمية في المجتمعات المختلفة، جعلت التغيير للارتقاء بالتعليم أمراً ضروريًا للبقاء، نتيجة المعطيات العلمية والتكنولوجية الحادثة التي أثرت بشكل كبير على مجال التعليم، مما فرض على النظم التربوية رفع التحدي، وتبني شِعار التعليم والعلم المتميزين تحقيقاً لجودة مخرجاتها من خلال اعتماد معايير التعليم، لتستجيب مع متطلبات سوق العمل، بما فيها من تقدم علمي وتكنولوجي فائق النوعية.

ظهرت تطبيقات معايير الاعتماد في المدارس الخاصة في بدايتها في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد لاقت استحساناً وإقبالاً شديدين، فتبنتها جميع الولايات في أمريكا، لأنها استخدمت التقييم لتقارن بين جودة المدارس، وأعطيت نوعاً من الإضاءة المنصفة، وساعدت على رفع تحصيل كل الطلاب وإنجازهم، وقد حظيت أجندة المعايير بتأييد الآباء والإداريين والمدرسين، لأن الهدف الأساسي منها تحسين الوضع التربوي، ومناقشة القضايا التربوية المهمة للطرفين، حيث كانت بمثابة قوة دافعة جديدة نحو إصلاح واقع المدرسة، من حيث المعلم، والمادة الدراسية، والإدارة المدرسية، من خلال نظام الاعتماد المدرسي، والذي يتم بواسطة هيئات غير حكومية تقوم بالتقييم في ضوء معايير محدده تمنح من خلالها هذا الاعتماد، وكان نتيجة هذا التعاون تطوره إلى إنشاء جمعيات إقليمية للاعتماد تشترك فيه أكثر من ولاية، فتأسست أول جمعية بولايات الوسط الأمريكي عام 1889م، ثم زاد العدد فيما بعد، وكان تركيزها على تقويم واعتماد برامج المؤسسات التعليمية (Gandal & Vranek, 2001).

وفي هذا السياق يُعَد معيار الاعتماد الأكاديمي من الجوانب المهمة والأساسية لتطوير المؤسسة، أيأكان نوعها، وعلى اختلاف أنشطتها، للحصول على جيل من المتعلمين يتمتعون بجودة في الأداء الأكاديمي والمهني، يمكنهم من دخول سوق العمل في أي مجال وأي مكان، وهذا الأمر يتطلب الإرتقاء بجودة التعليم، والإستفادة من تجارب الدول التي أثبتت نجاحها في مجال التعليم المباشرة وغير المباشرة، من خلال ترسيخ وتطبيق مفهوم الاعتماد الأكاديمي في مؤسساتها التربوية والتعليمية (الدحام،2007،1).

والجدير بالذكر أن مجال الجودة والاعتماد في التعليم أصبح من القضايا الرئيسة على المستوى العالمي، وبرزت بذلك هيئات اعتماد دولي متخصصة في تقييم المدارس فعن طريقها يمكن تحقيق تطوير وإصلاح نوعي فريد في النظام التعليمي بجميع عناصره ومستوياته، إضافة إلى أنها تشجع المدارس على الإرتقاء بمعايير جودة التعليم، والمساهمة في تحسين أوضاع البلدان التي تنتمي إليها، بما يعزز نجاح الطلاب وضمان مستقبلهم، ومن هذه الهيئات "منظمة الاعتماد الدولي " (*Accreditation International*) "، والتي هي إحدى منظمات الاعتمادات الدولية والإقليمية والمتخصصة في تقييم المدارس، ومنح شهادات الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية، التي تعنى باستمرارية تطوير وتحسين العملية التعليمية (Pillsbury,2012).

تعد "منظمة الاعتماد الدوليAI" من أنجح النماذج المطبقة عالميًا كهيئة اعتماد رسمية في الولايات المتحدة وجميع أنحاء العالم، وتسمى "هيئة الاعتماد الدولي وعبر الأقاليم" وتضم أكبر تحالف لجمعيات الاعتماد الأمريكية المسؤولة عن تقويم واعتماد أكثر من 30 ألف مدرسة في 100 بلد (أحمد، 2003).

والتعليم في المدارس الخاصة لا يقل في دعمه للمسيرة التربوية عن التعليم في المدارس الحكومية، حيث إنه يساند ويدعم، ويسد عدداً من الاحتياجات التربوية في المجتمع الذي لا يستطيع التعليم الحكومي القيام بها، وخاصة لبعض الأهالي مثل إتباع أساليب جديدة في التدريس أو في قلة عدد التلاميذ في الفصل الواحد والذي يؤدي من ناحية تربوية لزيادة التحصيل العلمي للطلاب، وزيادة اهتمام المعلم بطلابه، وتساعد الطالب على إبراز مهاراته داخل الفصل، ويتيح للمعلم أن يوظف أساليب معاصرة في التعليم مثل التعليم التعاوني أو العمل في إطار الجماعة، وتراعي الفروق لكل طالب، وتساعد الطالب على اكتساب مهارات الحوار مع أقرانه وتقبل الرأي الآخر، ووجود المناهج الإضافية كالحاسب الآلي واللغة الانجليزية وتوفر الأنشطة اللاصفية، وتفهم مشكلات الطلاب ومساعدتهم على حلها (الأنصاري، 2004: 2).

إن استجابة المدرسة للتحديات التي فرضها عالم المعرفي والمعلوماتي المتغير بشكل سريع، يتطلب أن تكون أكثر قدرة على التعلم الدائم من المتغيرات التي تحدث داخل وخارج أسوارها، لأن ما نعتبره اليوم يتسم بالجودة فهو غداً تقليدياً، بفعل سرعة تغيير المعرفة، وتحديد احتياجات المستفيدين (طلاب، ومعلمين، وأولياء أمور، والمجتمع، وأصحاب الأعمال) (الأسطل، 2013:4).

بين أبو خديجة (2015) بأن مؤسسات التعليم في الأردن بشكل عام تواجه صعوبات، وضعف في قدراتها، وعجز في الامكانات كوادرها، الأمر الذي أدى إلى انخفاض مخرجات التعليمية، وقلت تلبيتها لحاجات طلبتها، مما أفقدها ثقة الطلبة وأولياء الأمور، فيتجنبوها في تعليم أبنائهم، مما دفعهم ذلك ليجدوا طريقهم إلى المدارس الخاصة، التي تتمتع بنظام تعليمي أفضل يهتم بتفوق الطالب في المناهج التي يدرسها.

أشارت وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم المجتمعي(2014) وضع السياسات اللازمة لضمان جودة التعليم واتخاذ الإجراءات الكفيلة باعتماد مؤسسات التعليم في الأردن، بالاستعانة بالمستفيدين النهائيين كافة، والأطراف المجتمعية المختلفة ذات العلاقة، والاهتمام بتطوير التعليم، إضافة إلى الاستفادة من التجارب العالمية في هذا الصدد.

ومن خلال عمل الباحثة في المجال الإداري في المدارس الخاصة أدركت أهمية الدور الذي تؤدية المدارس الخاصة في الأردن، ومدى حاجة هذه المدارس إلى تطبيق معايير الإعتماد الدولي، من أجل الوصول إلى مرحلة الرقي بالعملية التعليمة، وتحسين مستوى التعليم لدى طلبتها، والتعرف على دورها في وضع الآليات المناسبة لتطبيقها، وضرورة نشر ثقافة الجودة بين العاملين في المؤسسة التعليمية، والتشجيع على التغير والتطوير المستمر، وكيفية تطبيق معايير الاعتماد والتي من شأنها مواكبة متطلبات الاعتماد العالمية والارتقاء بمستواه محلياً. لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى تقدير درجة تطبيق معاييرالإعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظرًا لأهمية تطبيق معايير الاعتماد المدرسي الدولي، ولما له من فوائد عديدة تكمن في إمكانية التحقق من جودتها واستعدادها للمساءلة والثقة العامة، حيث يصبح الاعتماد الذي يمنح للمدرسة علامة جودة معترف بها دولياً، الزم ذلك معرفة درجة تطبيقها لمعايير الاعتماد الخاصة ب "منظمة الاعتماد الدولي(*Accreditation International*)، ولذلك فان الدراسة الحالية حاولت إلقاء الضوء على تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي للمدارس الحاصلة على اعتماد من هيئة "منظمة الاعتماد الدولي (*A I*) في الاردن من خلال استطلاع آراء القيادات التربوية من مدراء المدارس حول درجة تطبيق هذه المعايير ودرجة أهميتها، وتحديداً في المدارس الخاضعة لإعتماد الهيئة. فمن المتوقع أنها ساهمت على وضع الآليات المناسبة لتطبيقها، وضرورة نشر ثقافة الجودة بين العاملين في المؤسسة التعليمية والتشجيع على التغير والتطوير المستمر وكيفية تطبيق معايير الاعتماد والتي من شأنها مواكبة متطلبات الاعتماد العالمية والارتقاء بمستواه محلياً.

ومن خلال عمل الباحثة ومعايشتها واقع مدارس الخاصة في الأردن، فقد لمست تفاوتاً كبيراً بين وزارة التربية والتعليم، وإدارات المدارس الخاصة في تطبيق معايير الاعنماد الخاصة ب "منظمة الاعتماد الدولي(*AI*)، من حيث مدى إلتزامها بتطبيق السلطة والادارة ، وتحقيق الرؤيا والفكر والرسالة القيادة والتنظيم، ومدى توفر الموارد المالية، ومن حيث درجة ملائمة المرافق المدرسة، والموارد البشرية، والمكتبة ووسائل المعلومات والتكنولوجيا وغيرها من المعايير الخاضعة لمعايير الاعتماد. لذا ترى الباحثة أنه يجب دراسة موضوع معايير الاعتماد الخاصة ب "منظمة الاعتماد الدوليAI"، وذلك من أجل الكشف عن مستوى تحققها، والتعرف إلى المعيقات التي تحد من القيام بدورها بشكل سليم، ومدى إنعكاسها على رقي العملية التعليمية وعلى المجتمع المدرسي ككل في المدارس الأردنية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن من وجهة نظر القيادات التربوية"؟ حيث تتمثل مشكلة الدراسة في تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الأردن.

أسئلة الدراسة:

حيث أجابت هذه الدراسة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما درجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن من وجهة نظر القيادات التربوية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن تعزى للمتغيرات: (الجنس، والنظام، والخبرة، والمؤهل العلمي) ؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف الى تقدير درجة تطبيق معاييرالاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن.
- التعرف إلى أثر المتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة (الجنس، والنظام، والخبرة، والمؤهل العلمي) في تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن.

أهمية الدراسة

تتضمن أهمية الدراسة جانبين هما: الأهمية النظرية والأهمية العملية، والمتمثلة بالآتي:

الأهمية النظرية: تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال موضوعها الذي يبحث بشكل مباشر وواضح في الكشف عن درجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن.

كما تبرز أهمية الدراسة من الناحية النظرية كونها تتناول موضوعاً متعلقاً بجودة التعليم، والذي يعد أحد أهم مؤشرات تقدم أي دولة، ألا وهو تطبيق معايير الاعتماد المدرسي الدولي، في المدارس الاردنية، وتحديداً المدارس التي تدرس البرنامج الامريكي والخاضعة لهيئة اعتماد "منظمة الاعتماد الدوليAI" على وجه الخصوص كونها من أنظمة الاعتماد وضبط الجودة الاكاديمية، حيث تعد من المفاهيم المهمة بإعتبار أن التعليم يمثل حجر الأساس للتطور والنمو الاقتصادي والحضاري لأي دولة.

كما توفر هذه الدراسة خلفية نظرية، ودراسات سابقة حول درجة تطبيق هذه المعايير في المدارس الاردنية الدولية، كما وتكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة نظراً لقلة المراجع والدراسات التي تناولت هذا الموضوع خصوصاً في البيئة العربية والمحلية، لذا من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في إضافة أدبيات جديدة إلى الدراسات العربية عموماً والأردنية خصوصاً، كونه التعليم يعتبر من أهم عوامل إحداث التغيير في المجتمع وتنمية الموارد البشرية.

الأهمية العملية: فقد تحددت أهمية هذه الدراسة من خلال الآتي:

- دراسة تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الخاصة بهيئة اعتماد "AI". في المدارس التي تطبق هذه المعايير من وجهة نظر القيادات التربوية والمعلمين.
- قد تكمن أهمية الدراسة مما تتوصل اليه الدراسة الميدانية من نتائج وتوصيات تساعد المعنيين في الأردن.
- قد تسهم هذه الدراسة بإثراء المعرفة النظرية والتطبيقية حول معايير الاعتماد الخاصة بهيئة اعتماد "AI".
- قد تسهم في تزويد صانعي القرار والسياسات التربوية في مديرية التعليم الخاص التابعة لوزارة التربية بمعايير الاعتماد العام ومدى انعكاس ذلك على جودة التعليم.
- من المؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة الباحثون والمهتمون في هذا المجال، والتي قلما حظيت باهتمام الباحثين أو بحثت في دراسات سابقة، حيث إنها تمهد لهم الطريق من أجل إجراء دراسات أخرى في جوانب بحثية مختلفة في نفس المجال.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على مجموعة من التعريفات المتعلقة بموضوع الدراسة، حيث تم تعريفها اصطلاحياً وإجرائياً كما يأتي:

الاعتماد الأكاديمي Academic Accreditation : تم تعريفه على انه "مكانه أكاديمية أو وضع أكاديمي علمي يمنح للمؤسسة التعليمية أو البرنامج الأكاديمي مقابل استيفاء المؤسسة لمعايير جودة التعليم المقدم وفق ما يتفق عليه مع مؤسسات تقييم الاعتماد (مجيد، والزيادات، ٢٠٠٨). ويعرف الاعتماد الأكاديمي إجرائياً: بأنه عبارة عن عملية تقويم أداء المدارس بواسطة هيئة متخصصة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. وهو ايضا بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسئولة معترف بها بشان درجة أو هدف تربوي يراد الوصول إليه ويحقق قدرا منشودا من الجودة أو التميز

التعليم الخاص Private education : هي كل مؤسسة تعليمية اهلية اشتملت على صف او اكثر من مراحل التعليم العام بأنواعه المختلفة ويتعلم فيها أكثر من عشرة اشخاص تعليماً منتظما ويقوم بالتعليم فيها معلم او اكثر. وتكون مؤسسة تعليمية مرخصة يؤسسها ويرأسها او ينفق عليها فرد او افراد اجانب او جمعيات او هيئات اجنبية تابعة لدولة اجنبية او تابعة لهيئة او هيئات دولية (نظام المؤسسات التعليمية الخاصة في المملكة الاردنية الهاشمية لسنة ١٩٦٦). وتعرف إجرائيا بالمؤسسة التعليمية الخاصة التي يشرف عليها القادة التربوين والذين هم من تم تطبيق أداة الدراسة عليهم.

هيئة الاعتماد Accreditation Body : جهة رسمية حكومية أو دولية معترف بها في الأردن تمنح تراخيص تطبيق البرامج التعليمية المختلفة للمؤسسات التعليمية الخاصة أو الأجنبية (أسس اعتماد وترخيص البرامج التعليمية المختلفة والتحويل بينها الصادرة بالاستناد للمادة (٣١/أ) من قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤) المعدل عام (2015).

القيادات التربوية Educational leaders : هي القدرة على توجيه القوى التربوية العاملة في وحدات التربية والتعليم، بأسلوب علمي، يدفع العاملين للانقياد، والتعاون في سبيل تحقيق الأهداف التربوية المرجوة للوزارة (المالكي، 2010). وتعرف اجرائيا: بالقادة التربويين(المدراء) في المدارس الخاصة والمعتمدة دوليا.

حدود الدراسة

اشتملت حدود الدراسة على الآتي:

- المحددات الموضوعية: اقتصرت الدراسة على جمع البيانات الأولية لتحليل تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد في المدارس الخاصة في الأردن .
- المحددات المكانية : اقتصرت الدراسة على المدارس الخاصة في الأردن.
- المحددات البشرية : اقتصرت الدراسة على القيادات التربوية من مديري مدارس.
- المحددات الزمنية : تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي: 2017 – 2018 م.
- حدود الأداة : تحدد تقييم نتائج الدراسة من خلال درجة صدق اداة الدراسة وثباتها.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من القيادات التربوية من مديري مدارس الأردن الفعالة في العام الدراسي(2018/2017)، حيث اقتصرت على اجابات المدراء على أداة الدراسة، وما تتمتع به من خصائص سيكومترية من صدق وثبات، وتتحد نتائج الدراسة وامكانية تطبيقها بصدق اجابات أفراد عينة الدراسة وصدق مقياس الدراسة.

الأدب النظريّ

يشتمل هذا الجزء من الفصل على التعليم في الأردن والجودة: المفهوم، والنشأة، والتطور التاريخي، أبرز روادها، ثم تعريف الاعتماد، الاعتماد المدرسي، مفهومه، أهميته، وأهدافه، وشروطه.

نشأة التعليم

التعليم نافذة المستقبل، وبوابة العبور نحو التطور والإزدهار، فقد بينت التجارب الدولية المعاصرة، بأن التقدم والنجاح بدأ بعد تصحيح منظومة التعليم فيها، حيث يقول إلفن بأن أمية الحادي والعشرين ليس أمية القرآءة والكتابة، بل هي العجز عن تعلم كل ما هو جديد.

فالمدرسة هي مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لإعداد أفراد الجيل الناشئ لنوع خاص من الحياة تتحقق فيها أهدافه ومبادئه وقيمه، وهي الفلسفة التي توجه نشاط كل فرد وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشداً لسلوكه، لذلك تشتق المدرسة فلسفتها التربوية من المجتمع الذي توجد فيه، وتعتبر المدرسة أهم خلايا المجتمع وقلبه النابض لأنها تعمل على تكوين الفرد الصالح وتعده ليؤدي دوره في الحياة على أكمل وجه وهي مكان لإعادة إصلاح الأمة عن طريق إصلاح دوافعها وتوجيهها نحو الأفضل والأسمى (أبو رزق،1998:295).

حيث بين العزام (131،2007) أن المدرسة هي الوحدة الأكثر أهمية في النظام التعليمي، والمسؤولة مسؤولية مباشرة عن سلامة مخرجاته، والاعتماد التربوي أو الأكاديمي يمثل أحد أبرز الوسائل لتقويم وقياس أداء المدرسة بصفته عاملاً في تقويم أدائها وتطويره، ومؤشراً على تحقيقها للمعايير التربوية المطلوبة في بيئتها التعليمية وبيئتها العالمية.

المدرسة هي المؤسسة التعليمة التي أوكل إليها المجتمع مهمة تحقيق أهدافه التربوية، التي اعتبرها الوحدة الأساسية التي تنظم بها حركة التربية والتعليم، كما أنها تقود عملية بناء أجيال المستقبل لتحمل مسؤولية تقدم هذا المجتمع، فلم يعد ينظر إلى المدرسة على أنها مجرد مؤسسة تعليمية هدفها التعليم والتعلم فقط، بل تجاوز ذلك إلى إبراز دورها لما لها من وظيفية اجتماعية قوامها خدمة المجتمع والمشاركة في التنمية المستدامة والشاملة لمؤسساته (أبو خديجة،2015).

التعليم في الأردن:

فقد أشار المحافظة (1973، 147) إلى أن الأردن عانت تاريخياً من سياسة التجهيل والتهميش في مجال التعليم من قبل المحتل العثماني إلى جانب بقية المجالات الأخرى ، فقد كان الأردن قبل عام ١٩١٨ يخضع لسيطرة الدولة العثمانية التي تحكم بالوكالة وبشكل شكلي، وتتم إدارة الكثير من شؤون الأردن من خارج أراضيه حيث كان التعليم يقع في أدنى قائمة اهتمام السلطات العثمانية، حيث شهدت الأردن منذ عام 1921، وحتى اليوم نهضة تعليمية جبارة لا تكاد تصدق خاصة في ظل مجموعة كبيرة من الظروف الصعبة ، لم يكن أولها تبعيته لسيطرة واحتلال دام لأربعة قرون من التردي في غياهب الظلام العثماني بعد أن كان الأردن من رواد العلوم يصدّر العلماء والمتعلمين من أبناءه للعالم ، كما في حالة ابن القف الكركي وغيره من العلماء بالطب والفلك وكافة المجالات ابان العهد الأيوبي والمملوكي قبل حلول ظلام العثمانيين.

وكان أول ظهور المدارس في الأردن في عهد الحكم العثماني، وذلك لتخريج موظفين يديرون شؤون الدولة العثمانية، حيث قامت بإصدار قانون للمعارف سنة (1889) وبعده قانون التعليم سنة (1913) ونص على إلزامية التعليم، وكانت المناهج تابعة للدولة العثمانية، وبعد أن أصبح الأردن جزءاً من الحكومة العربية تم تشكيل مجلس للمعارف لإمارة شرقي الأردن، لتتم السيطرة على المدارس الحكومية من أجل تنظيم العملية التعليمية في المدارس الحكومية والخاصة (العمايره، 2000: 39).

فقد أشار أبو خديجة (2015) بأنه إنقضى ما يقارب خمسين عاماً على الاهتمام بقضايا التطوير والإبداع في مجال التعليم في الأردن، ومع ذلك لا يزال يسير حسب النسق التقليدي، على الرغم من إدخالة تقنيات الاتصال الحديثة في مجال الحصول على المعرفة، إلا أن المناهج والكتب الدراسية، وأساليب التعلم والتقويم، والتفاعل الصفي، وشكل المدرسة، وتنظيم الصفوف، والإدارة التربوية والصفية لا تزال كما هي في أغلب الأحيان، الأمر الذي انعكس أثره على تراجع التحصيل في مجالات اللغة والعلوم والرياضيات، بالإضافة إلى إرتفاع نسبة الإحباط عند المعلمين، وزيادة السلوكيات العدوانية والاجتماعية عند الطلبة.

فلسفة التربية وأهدافها:

تنبثق فلسفة التربية في المملكة من الدستور الأردني والحضارة العربية الإسلامية ومبادئ الثورة العربية الكبرى والتجربة الوطنية الأردنية، وتتمثل هذه الفلسفة كما ورد عن وزارة التربية والتعليم العالي الأردني عام (2018)، في الأسس الآتية:

أولاً: الأسس الفكرية: حيث تمثلت بالإيمان بالله تعالى، **و** الإيمان بالمثل العليا للامة العربية، والإسلام نظام فكري سلوكي يحترم الإنسان ويعلي من مكانة العقل ويحض على العلم والعمل والخلق، الإسلام نظام قيمي متكامل يوفر القيم والمبادىء الصالحة التي تشكل ضمير الفرد والجماعة، والعلاقة بين الإسلام والعروبة علاقة عضوية.

ثانيا": الأسس الوطنية والقومية والإنسانية: والتي تمثلت بالآتي:

- المملكة الأردنية الهاشمية دولة عربية ونظام الحكم فيها نيابي ملكي وراثي والولاء فيها لله ثم الوطن والملك الأردن جزء من الوطن العربي والشعب الأردني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية والإسلامية.
- الشعب الأردني وحدة متكاملة ولا مكان فيه للتعصب العنصري او الاقليمي او الطائفي او العشائري او العائلي.
- اللغة العربية ركن أساسي في وجود الأمة العربية وعامل من عوامل وحدتها و نهضتها.
- الثورة العربية الكبرى تعبر عن طموح الأمة العربية وتطلعاتها للاستقلال والتحرر والوحدة والتقدم.

ثالث": الأسس الاجتماعية : والتي تمثلت بالآتي:

- الأردنيون متساوون في الحقوق والواجبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ويتفاضلون بمدى عطائهم لمجتمعهم وانتمائهم له.
- احترام حرية الفرد وكرامته.
- تماسك المجتمع وبقاؤه مصلحة وضرورة لكل فرد من أفراده ودعائمه الأساسية العدل الاجتماعي وإقامة التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع وتعاون أفراده وتكافلهم بما يحقق الصالح العام وتحمل المسؤولية الفردية و الاجتماعية.

مبادئ السياسة التربوية:

تتمثل مبادئ السياسة التربوية، كما ورد عن وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي(2018)، بالآتي:

- توجيه النظام التربوي ليكون أكثر مواءمة لحاجات الفرد والمجتمع وإقامة التوازن بينهما.
- توفير الفرص لتحقيق مبدأ التربية المستديمة واستثمار أنماط التربية الموازية بالتنسيق مع الجهات المختصة.

أهداف التعليم في الأردن

بما أن التعليم الأساسي هو قاعدة التعليم في الأردن، فهناك أهداف وضعت لتحديد الغايات التربوية من التعليم، وقد أشار الرشدان وهمشري (2002: 207) إلى أهداف التعليم الأساسي في الأردن، وكما ورد عن قانون وزارة التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وهي:

- الأمام الواعي بمبادئ الإسلام وشعائره وأحكامه وقيمه وتمثلها خلقا وسلوكا، بالإضافة إلى إتقان المهارات الأساسية للغة العربية.
- معرفة الحقائق والوقائع الأساسية المتعلقة بتاريخ الشعب الأردني في عمقه الديني، ووعيه بالحقائق المتعلقة بالبيئة الطبيعية والجغرافية للأردن.
- حب الوطن والاعتزاز به، وتحمل المسؤوليات المترتبة اتجاهه، وأيضا حب الأسرة، وتمثل قيم الجد والعمل، والمثابرة والاعتماد على النفس، وتنمية النفس، والسعي للتعلم الذاتي، تقبل الذات، واحترام الآخرين، ومراعاة مشاعرهم.
- استيعاب الحقائق والتعميمات العلمية، وأسسها التجريبية واستخدامها في تفسير الظاهر الطبيعية، والتفكير بأسلوب علمي.

مراحل التعليم في الأردن وأهدافها

تبدأ مرحلةُ التعليم الأساسي بالصف التمهيدي بعمر (5) سنوات، وتنتهي بالصف العاشر الأساسي بعمر (16) سنة، أما مرحلة التعليم الثانوي سنتان وتضم عدة ممارسات كما ورد عن قانون وزارة التربية والتعليم لعام(2018)، والمتمثلة بالآتي:

- **التعليم التطبيقي:** حيث يضم مؤسسة التدريب المهني الالتحاق بسوق العمل الأردني والعربي والعالمي دون التوجه إلى امتحان الثانوية العامة ولا إلى الجامعات.
- **التعليم المهني:** حيث يضم التعليم الفندقي والاقتصاد المنزلي والصناعي والزراعي وبعد ذلك امتحان الثانوية العامة وبعدها الالتحاق بالجامعات وكليات المجتمع المهنية وكليات المجتمع وبعدها إلى سوق العمل الأردني والعربي والعالمي.

التعليم الأكاديمي: حيث يضم العلمي والشرعي والأدبي والإدارة المعلوماتية (التجاري سابقا)، والصحي (التمريض)، بعد ذلك امتحان الثانوية العامة، وبعدها إلى الجامعات والكليات وبعدها إلى سوق العمل الأردني والعربي والعالمي

من أهمّ ميّزات المملكة الأردنية الهاشمية أنّها تُقدّم التعليم في عدّة مراحل مجاناً، وفي المراحل الأخرى تكون نسبة تكاليفها قليلة مقارنة بالدول الأخرى، ويقسم التعليم لدينا في المملكة الأردنيّة الهاشميّة إلى عدّة مراحل:

١- **مرحلة رياض الأطفال**: ومدّتها سنتان على الأغلب؛ حيث يمكن إدخال الطفل بعمر ٤ سنوات إلى رياض الأطفال وهي اختيارية، وفي عمر خمس سنوات يتمّ إدخاله إلى الدرجة المتقدّمة من رياض الأطفال، وهي أصبحت إلزاميّةً وغير اختيارية في الأردن؛ حيث يتمّ في هذه المرحلة تدريس مناهج مبسّطة، وتعليم الأطفال الأمور الأساسيّة التي يحتاجونها من أجل القدرة على التحدث والاستعداد للمرحلة الأساسية.

٢- **مرحلة التعليم الأساسي**: ويعتبر التعليم الأساسي قاعدة للتعليم وأساسا لبناء الوحدة الوطنية والقومية وتنمية القدرات والميول الذاتية وتوجيه الطلاب في ضوئها، حيث تهدف هذه المرحلة إلى تحقيق الأهداف العامة للتربية وإعداد المواطن في مختلف جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية.

ءر**مرحلة التعليم الثانوي**: يتعين على طلبة هذه المرحلة تحصيل سبع مواد هي اللغتان العربية والإنجليزية، والرياضيات، والدراسات الاجتماعية، ودراسات الكمبيوتر، وعلوم الأرض، والكيمياء والأحياء، والفيزياء، والدراسات الإسلامية إلزامية أيضاً، لكافة الطلبة ماعدا المسيحيين، وتتكون مرحلة التعليم الثانوي من عامين دراسيين لطلبة تتراوح أعمارهم بين (16- 18) عاما استكملوا المرحلة الأساسية (عشر سنوات)

التطور التاريخي للمدارس الخاصة في الأردن

تشكل المؤسسات التعليمة الخاصة مرادف للمؤسسات التعليمة الحكومية، فمؤسس المملكة الأردنية الهاشمية الملك عبدالله الأول- طيب الله ثراه- أولى التعليم أهمية كبرى إدراكاً منه بأهمية الإنسان في بناء الوطن ورقيه، والنهوض به بين الدول، وازدادت هذه الرعاية في ظل النمو والرخاء والإستقرار الذي شهدته المملكة في عهد المغفور له الملك حسين – طيب الله ثراه- كافة مراحل التعليم، وفي ظل صاحب جلالة الملك عبدالله الثاني- حفظه الله- استمر بتطوير العملية التربوية التعليمية، والإرتقاء بها للوصول إلى تعليم متميز في مواجهة المستقبل وتحدياته، وسمحت القوانين والأنظمة للمستثمر الأردني المحلي بإنشاء وإدارة المؤسسات التعليمية ضمن ضوابط أقرتها قوانين الدولة، فأصبحت المؤسسات التعليمية الخاصة تشكل ركناً هاماً من أركان منظومة التربية والتعليم في المملكة.

أعطت الدولة للفرد حقاً من حقوق الإنسان وهو الحق في اختيار الآباء التعليم الملائم لأبنائهم، وشملت بذلك المدارس الخاصة، حيث نص قانون المعارف لسنة (1929) حق الطوائف الدينية والأقليات في إنشاء مدارس خاصة لتعليم أفرادها بلغتها، حيث نص قانون المعارف رقم (2) لسنة (1939) إنه يجب على المدارس الخاصة أن تدرس عدداً من المواد وهي اللغة العربية، وتاريخ شرق الأردن، وجغرافية المنطقة، وفي عام (1945) صدرت بعض الأنظمة للمدارس الخاصة كما ورد عن محافظة (1990، 272) والمتمثلة بأن المدارس الخاصة هي المدارس التي يؤسسها شخص أو جماعة أو طائفة وينفق عليها أصحابها من أموالهم، كما لا يجوز لمن يدرس فيها أن يمس الأديان السماوية الأخرى، وأن لا يلقن الطلبة لأي دين لا ينتمي إلى تلك المدرسة أو العقيدة، ولا يجوز فتح مدارس خاصة مختلطة إلا إذا كانت للصفوف الثلاثة الاولى، ولا يجوز استعمال العقوبات البدنية في المدارس الخاصة.

ثم أنشئت المدارس الخاصة لسد العجز الحاصل في المدارس الحكومية في إمارة شرقي الأردن، وتنوعت المدارس الخاصة، كما ورد عن موسى(1990) والمتثلة بالآتي:

- المدارس القروية: حيث كانت تتواجد تلك المدارس في القرى وكانت تدرس القرآن الكريم والقراءة والكتابة والحساب.
- المدارس الخاصة المسيحية: حيث كانت تتبع إلى الطوائف المسيحية لأجل توفير تعليم لأبنائهم.
- المدارس الخاصة التبشيرية: وهي التي أنشأها أبناء الطوائف الأجنبية لتلبية حاجات أبنائهم أو التي أرادت نشر فكر أو ثقافة معينة.

والتعليم الخاص في نظر المربين ما هو إلا فكرةٌ سليمة وقطاع تعليمي مهم تتطلبه نهضة البلاد الثقافية، ولا يتميز بطابع خاص يعتبره معزولا عن التعليم الرسمي في الرسالة والهدف (كه ردي، 2010، 26).

ويتحمل الأهل الذين يلحقون أبناءهم في المدارس الخاصة أعباءً ماليةً كبيرةً، خصوصا في بعض المدارس ذات السمعة العالية لما تتمتع به من مميزات كثيرة مقارنة بنظيراتها من المدارس الأخرى كالأنشطة الترفيهية المختلفة وكثير من البرامج الأخرى، مثل إدخال اللغات الأجنبية، وتشير العديد من الدراسات إلى أسباب تزايد إقبال الأهالي ذوي الدخل المرتفع والمتوسط على إلحاق أبنائهم في المدارس الخاصة هو عدم الرضا عن وضع المدارس الحكومية من حيث المستوى التعليمي والاهتمام بالطلاب من تنمية المهارات والقدرة على الإبداع (عليمات، 2012، 4).

فقد أشار أبو مغلي (2015) إلى الأسباب التي دعت إلى انتشار المدارس الخاصة في الأردن من حيث النمو السكاني المتزايد، وعدم مقدرة المدارس الحكومية على استيعاب هذا العدد المتزايد، بالإضافة إلى أفواج اللاجئين الذين استضافتهم الأردن منذ الهجرة الفلسطينة الأولى، والإقبال العام على التعليم، كما أن استقبال الأردن للأعداد المتزايدة من أبناء الدول العربية التي شهدت اضطرابات سياسية، ومساعدت المدارس الخاصة المدارس الحكومية في تخفيف الأعباء المادية المترتبة عليه، ومعالجة الخلل الذي لامس التعليم في الأردن، حيث إن أن جودة الخدمات في القطاع الخاص أسهمت في زيادة الإقبال على التعليم الخاص.

أهمية التعليم الخاص بالأردن:

أشار العدواني (6،2014) إلى أن الجودة والتحسين المستمر، الذي يشكل أحد مجالات برنامج التطوير المدرسي ذات العلاقة المباشرة بإدارة عمليات الجودة بالمدرسة؛ لضمان امتلاكها آلية عمل واضحة ومحددة المعالم والخطوات لعمليات التطوير والتحسين المستمر في أداء المدرسة، وعلى مستوى جميع مجالات التطوير المدرسي الأخرى، وترتبط أدوارها في هذا الصدد بتحقيق أهداف التطوير المدرسي المنشود، وقياس مرجعية المعايير والمؤشرات الخاصة بمجالات الجودة والتطوير المدرسي، كما ويرتبط دورها في تهيئة المدرسة لمتطلبات الاعتماد المدرسي، ومن ناحية أخرى ، كون الاعتماد المحصلة النهائية لعمليات الجودة والتطوير المدرسي المستمر، القائم على التقييم الخارجي للحكم على مدى تحقيق المدرسة للمعايير المعتمدة، فإن التطوير المدرسي يعد تدخلاً لتهيئة المدرسة للاعتماد المدرسي، ويشكلان منطلقاً في تحقيق وتطبيق معايير الجودة التربوية والتعليمية والتحسين المستمر.

وبين شديفات (2017) أن الوزارة تتطلع الى التعليم الخاص كشريك أساسي في العملية التعليمية وتطوير مخرجاتها، مبيناً أن هذه الشراكة تأتي ترجمة للرؤية الملكية في تطوير التعليم والارتقاء بالمنظومة التعليمية، مشيراً إلى الدعم الملكي الكبير لقطاع التعليم والمبادرات الملكية الهادفة لتعزيز مخرجاته وتنافسيته، إذ أن نظام التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية شهد منذ منتصف القرن العشرين تطوراً ملموساً في جميع المؤسسات التعليمية والبرامج والمناهج الدراسية.

بما أن معظم مؤسسات التعليم الخاص تدار على أساس تجاري، فهي لا تتلقى أموالاً حكومية، وتعتمد بصفة أساسية على الرسوم المستوفاة من الطلبة لتغطية نفقاتها، وبالتالي فإن حافز الربح أدى بهذه المؤسسات إلى المنافسة عن طريق الرسوم والجودة، بالرغم من ذلك تكمن أهمية التعليم الخاص في جانبين مهمين، كما ورد عن بني ملحم(2016) والمتمثل بالآتي:

- **الناحية الاجتماعية:** إن الهدف من التعليم هو إكساب الفرد المهارات والأساسيات التي تساعده على التكيف والتواصل مع مجتمعه، وقديما كانت الرقابة على العملية التربوية تقع في يد الأسرة التي كانت مسؤوليتها تعليم الأطفال العرف والتقاليد التي تقبل في المجتمع وكان يقوم عادة كبار ورجال القبائل ورجال الطب ورواة الأخبار على تعليم الأطفال، فلم يكن الإشراف على التربية والتعليم من شأن المعاهد أو هيئات تعليمية معينة حتى بعد أن أُنشئت الدولة بقيت العملية التربوية بيد الأفراد، وتطور التعليم الخاص يوما بعد يوم لأنه مجهود المواطنين في حقل التربية والتعليم.
- **الناحية الاقتصادية:** كان للعولمة دور كبير في ظهور التعليم الخاص خصوصا مع الحاجة إلى زيادة كمية المعلومات والمهارات والمعارف حيث لا تسمح ميزانية التعليم الحكومي لمواكبة جميع التطورات، مما أدى إلى ظهور خصخصة التعليم للتخفيف من العبء المالي والإداري عن عاتق الدولة وإتاحة الفرصة للشركات القيام بالمهمات.

وأدى التعليم الخاص لتقدم التعليم في كثير من البلدان وتنوعت أساليب التعليم والعلوم والمعارف التي أصبحت تدرس في المدارس والمعاهد الأهلية، ويستفيد من التعليم الخاص عدة فئات من المجتمع، منهم المعلمين والمدرسين في المدارس الخاصة، وأصحاب المدارس الذين يقومون بتأسيس المدارس وأصحاب العمارات والبنايات التي يؤجرونها، والتعليم الخاص استثمارا اقتصاديا وجزءاً لا يتجزأ من خطة التنمية الاقتصادية (كه ردي،2010، 26).

الجودة الشاملة

وقد بدأ الاهتمام المتزايد بإدارة الجودة في التربية في منتصف السبعينيات من القرن العشرين، وذلك للعديد من العوامل التي كان لها الأثر في هذا الاهتمام والتي من أبرزها: التغيرات الاقتصادية المصاحبة للإنفجار العلمي والتكنولوجي والتوسع في التعليم، وزيادة الإقبال عليه في جميع المراحل التعليمية، بالإضافة إلى الضغوط الاجتماعية الجديدة التي طرحتها ظروف العصر من زيادة وسائل الاتصال كماً وكيفاً، والانفجار المعرفي وعمل المرأة، بحيث ألقت هذه الضغوط بمسؤوليات متزايدة على المؤسسات التعليمية، وبالتالي لا بد لهذه المؤسسات إثبات نجاحها في تحمل تلك المسؤوليات، ولربما يضاف إلى هذه العوامل الرغبة الأكاديمية على المستوى العالمي في تنمية معارف جديدة عن الجودة، مما يدفع الباحثين للإهتمام بالجانبين النظري والتطبيق للجودة في المؤسسات التعليمية (عليمات،15:2012) .

وقد جاء هذا الاهتمام في إطار الاهتمام البالغ بالنظام التعليمي التربوي وتحسينه وتطويره، كونه المقياس الحقيقي لحضارة الأمة في الوقت الحالي، والذي من خلاله تستطيع رسم صورة المستقبل الذي نريده، والتنبؤ بجيل مؤهل قادرة على التفاعل مع معطيات العصر ومتغيراته، قادر على حل المشكلات، لذا كان لا بد من تغيير النظرة إلى التربية من نظرة تقليدية قائمة على الحفظ والفهم والاستظهار إلى مفهوم أوسع، قائم على إدراك المستجدات والمتغيرات التي يعيشها المجتمع، والقدرة على التعامل معها وتوظيفها التوظيف الأمثل، ولن يأتي ذلك إلا من خلال بناء نظام تربوي ينهض بمستوى الفرد والمجتمع، قائم عليه قائد مبدع يوظف كل الامكانات والطاقات في خدمة طلابه، وتحسين أدائهم العلمي والمهني (الأسطل، 2013:2).

فقد عرف الزواوي (2003،33) الجودة الشاملة استراتيجية تكنولوجية هادفة إلى إحداث تغييرات جوهري في التنمية البشرية تحقق طموحات في تعظيم مخرجات التعليم، ورفع الكفاءة الإنتاجية، وزيادات القدرات التنافسية، بما يؤدي في النهاية إلى الإسهام الحقيق في عملية تبلور تكوين راسمال البشري في جميع المجالات الاقتصادية والإجتماعية.

وقد عرف الشافعي والسيد (2003،79) الجودة في التعليم بأنها عبارة غن قدرة الإدارة التعليمية في مستوياتها ومواقعها المختلفة على أداء أعمالها بالدرجة التي تمكنها من إعداد خريجين يمتلكون من المواصفات ما يمكنهم من تلبية احتياجات التنمية في مجتمعهم طبقاً لما تم تحديده من أهداف ومواصفات لهولاء الخريجين. وعرف الرفاعي (2013،22) الجودة الشاملة بأنها: " فلسفة إدارية تهدف إلى تحقيق التميز في جودة إدارة المؤسسة ككل من خلال الوفاء باحتياجات العملاء والعاملين.

الجودة هي درجة إستيفاء المتطلبات التي يتوقعها المستفيد من الخدمة أو تلك المتفق عليها معه (المصدر: اللجنة القو مية لضمان الجودة والإعتماد).

إدارة الجودة الشاملة : قام (Witcher 1990) الوارده عن عليمات (2012،54) بتقسيم عبارة إدارة الجودة الشاملة إلى ثلاث مفاهيم – :

- الشاملة : وتعني أن كل شخص في المنظمة بما فيهم العملاء والمنتفعون منها يعد مسئولا عن تحقيق الجودة
- الإدارة : وتعني التزام الإدارة العليا والتنفيذية بتحقيق مستويات الجودة
- الجودة Quality وتعني تحقيق متطلبات العملاء بدقة.

معايير الاعتماد

عرف كل من ماكبرين زبراندات (Macbrien & Brandt,1997) المعايير: بأنها ذلك البيان الذي يخبرنا ماذا على الطلاب أن يعرفوه، ويكونوا قادرين على فعله.

وعرفها كل من جاندال وفرانك (Gandal &Vranek ,2001) أيضا بأنها الأفكار الواضحة التي تدور حول ما يجب أن يتعلمه الطلاب في كل سنة دراسية، وأن هنالك معايير لبناء الجسور، بحيث تكون قوية ومتينة، والتعليم يحاول الآن تطبيق مثل هذا المعنى لما يتوقع من تعلم الطلاب، فعندما نقول كلمة معايير في التعليم؛ فإننا نقصد ذلك المستوى من المعرفة والمهارات التي نتوقع من الطالب الوصول إليها في الموضوعات، وتمتلك المدرسة المعايير عندما يكون لديها توقعات عالية لجميع الطلاب، وفي جميع الدروس.

بينما عرف وينغ (Wiggins, 1995) المعايير بأنها تعبير عن مستوى الأداء أو مستوى الجودة المتوقع والمقبول، وتحديد مستوى كفاية أداء الطالب عند قيامه بالمهارات والمعارف التي نصت عليها تلك المعايير، إن المعايير العالية سواء للأشخاص أو للمؤسسات تنعكس من خلال استقلالية الفرد واستقامته وتنظيمه لذاته وسيطرته التامة عليها بعاطفته ووجدانه، وكونه فناناً ذا درجة عالية من المهنية. وعرف عاشور(2011:151) بأنه " بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة ومعترف بها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه، ويحقق قدراً منشوداً من الجودة والتميز". أما قاسم (2012) فقد عرف الاعتماد بأنه طريقة أو مجموعة إجراءات يتم من خلالها وبها إعطاء تقييم شامل للمؤسسة التعليمية يتبين من خلاله نقاط القوة والضعف التي توجد فيها، مما يترتب عليه إعطاء حكم حول أهلية وكفاءة هذه المؤسسة.

وأشار هارفي وستنسكر (Harvey & Stensaker, 2008) إلى أن معايير الاعتماد في المجال التعليمي تمثل هدفاً مركزياً منظوراً لكافة فعاليات التربية، وما انفكت اليونسكو منذ أكثر من عقد مضى تلح في كافة مؤتمراتها على توجيه النصح لكافة دول العالم؛ لتحسين جودة التعليم، كما أن كثيراً من المساعدات التي تقدمها اليونسكو لإصلاح التعليم في معظم الدول النامية تأتي في اتجاه تحسين جودة التعليم ومخرجاته.

الاعتماد المدرسي:

ورد تعريف الاعتماد لغةً عند ابن منظور بأنه" الثقة"، واعتمد الشئ أي وافق عليه، والمعنى اللغوي لكلمة الاعتماد يعني الاستناد، واعتمد اعتماداً اتكأ على شخص أو أي شئ، واعتمد الأمر أي قبله ووافق على تنفيذه (المعجم لسان العرب، 2008).

بينما عرفت عاشور(18:2011) الاعتماد المدرسي بأنه: " مجموعة من الاجراءات تتم من خلالها إجراء تقييم شامل للمؤسسة التعليمية وفقاً لمعايير محدودة، يترتب على ذلك إصدار حكم حول مدى كفاءة وأهلية المؤسسة للقيام بمسؤولياتها المتاحة لها، والمراد أدائها بصورة جيدة وقياسية. وعرف العدواني(6:2014) الاعتماد المدرسي بأنه: " وثيقة اعتراف بأن المدرسة حققت معايير الجودة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم، وتمنح وفق إجراءات ونظم محددة.

كما عرف الريس (417:2013) الاعتماد المدرسي بأنه: " نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية، وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويره".وعرفها المالكي (11:2015) بأنها "عبارة عن مجموعة من الاجراءات والعمليات التي تقوم به المدارس من أجل تطبيق معايير القيادة التربوية الفعالة، والشراكة المجتمعية، والمباني المدرسية، والتخطيط للجودة والتحسين المستمر، بهدف الارتقاء والنهوض بالمستوى العلمي للمدرسة، تحت إشراف ومتابعة هيئة وطنية مستقلة.

ويستخلص مما تم ذكره بأن معايير الاعتماد تعنى مجموعة من البرامج والخدمات التعليمية التي تقدم للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور، بحيث يجب أن تحقق المعايير الأساسية لجودة التعليم، ويتم التحقق من صحة هذه الجودة عن طريق الدراسة الذاتية التي تقوم بها المدارس لقياس مدى تحقيقها الشروط وتطبيق الإجراءات.

معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الخاصة:

وأشار ويغنز (Wiggins,1995) أنه لا يمكن الحكم على جودة المدارس الخاصة بأعمال أفضل طلابها، أو بمعدل أدائهم، فالمدرسة النموذجية هي التي تكون فيها الفجوة بين أداء أفضل طلابها وأسوأ طلابها يساوي صفرا أو على الأقل ضعيفة جدا، وفي مؤسسات الجودة هناك عمل فريق يكون أداؤهم جيدا بمدى جودة أضعف أعضائها، والمدارس غير الكفؤة هي التي تكون توقعاتها منخفضة، ويوجد فيها مبالغات في الاختلافات بين طلبتها، إذ لا بد من وضع معايير في المدارس يبدأ بأهداف محددة وخطط عامة لتقليص فروقات الأداء.

إن تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التعليمية يعتبر من أهم المعايير للمنافسة، وذلك من أجل إعداد وتكوين القوى البشرية لجميع مجالات العمل والإنتاج، وإجراء البحوث والدراسات، وتطبيق التكنولوجيا لخدمة المجتمع وتنميته (مجيد والزياتي، 8،2008).

تواجه المدارس في الأردن العديد من المشكلات والتحديات، التربوية سواء كانت مدارس حكومية أو مدارس خاصة، حيث تؤثر هذه المشكلات على سير العملية التربوية، وبالتالي تنعكس كل هذه المشكلات على الطلبة، وتحصيلهم العلمي، وتؤدي إلى تراجع المستوى التعليمي، ويرجع ذلك إلى عدم وجود معايير تربوية دقيقة وشاملة (بني ملحم، 2016).

وقد ساعد الاعتماد المدرسي في تهيئة المدرسة لتوفير متطلبات الاعتماد المدرسي، انطلاقاً من كونها محصلة لعمليات الجودة و التطوير المدرسية، التي تشكل أحد مدخلات مبادئ وأهداف الإطار المرجعي لتطوير المدرسي، ومعاييره، ومؤشراته، هذا بالإضافة إلى ما تشكله من أهمية خاصة في ترجمة توجهات وزارة التربية والتعليم الأردنية للمدارس الخاصة بالاهتمام بالجودة، واستحداث إدارة عامة مركزية للجودة للقيام بمهام نشر وتعميم ثقافة الجودة، وتطبيق الجودة والاعتماد المدرسي بين كافة المدارس الخاصة وبمختلف أمكانها (العدواني،2014).

أهداف تطبيق معايير الاعتماد المدرسي:

فقد أشار وليمن (Williams,2008) إلى أن أهداف معايير الاعتماد المدرسي تتمثل بمساعدة المؤسسة على التحسين المستمر، والقدرة على التقويم الذاتي للمؤسسة، بالإضافة إلى تحسين الجودة الداخلية وتقويم الجودة الخارجية. أما رونالد (Ronald,2005) المشار إليه عند الخطيب والخطيب (2006) فقد أشار إلى هدفين أساسيين تمثلا بتعزيز عملية تحسين الجودة، وتقييم وسائل توكيد الجودة من خلال عملية التقييم الذاتي، ومجموعة من معايير التقييم التي تصميمها من خلال هيئات متطوعة غير حكومية.

مبادئ معايير الاعتماد المدرسي:

أشار العديد من الباحثين والمهتمين إلى المبادئ التي يتم اعتمادها في مجال المدارس الخاصة، نذكر منها كما ورد عن الخطيب (2004)، ورشدي(2006)، والعزام(2007)، وعليمات (2012)، والمتمثلة بالآتي:

- العمل باستمرار على رفع مستوى المدارس الخاصة في جميع المراحل الدراسية.
- تقديم حماية للمجتمع وللأسر التي تبحث عن مدارس خاصة لأبنائها.
- التزام المعايير بالمواثيق الدولية والقومية الخاصة بحقوق الطفل والمرأة والإنسان عمومًا.
- خدمة العدالة الاجتماعية والمحاسبية، وتكافؤ الفرص، والحرية، وترسيخ قيم العمل الجماعي، والتنوع والتسامح وتقبل الآخر.

- إحداث تحول تعليمى يرتقى بقدرة المجتمع على المشاركة، وغرس مقومات المواطنة الصالحة والانتماء والديمقراطية لدى المتعلم
- تعزيز قدرة المجتمع على تنمية أجيال مستقبلية، قادرة على التعامل مع النظم المعقدة، والتكنولوجيا المتقدمة، والمنافسة فى عالم متغير.

ظهور معايير الاعتماد الأكاديمي كنظام لضمان الجودة في المؤسسات التربوية

ولقد بدأ مدخل معايير الاعتماد (Accreditation Standards) يدخل الساحة التربوية عالميا وعربيا في سياق العولمة وفي إطار انتشار التنافس المعياري العالمي. وتعد الولايات المتحدة الأمريكية من أوائل الدول التي ظهرت فيها حركة الاعتماد؛ حيث كانت بمثابة قوة دافعة جديدة نحو إصلاح واقع المدرسة من حيث المعلم والمادة الدراسية والإدارة المدرسية، حيث يتم نظام الاعتماد المدرسي في المدارس الأمريكية من خلال هيئات غير حكومية تقوم بالتقييم في ضوء معايير محدده تمنح من خلالها الاعتماد المدرسي(العمري،2017).

ظهر نظام الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم على مختلف مستوياتها، وكان أول ما ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن العشرين الميلادي. وهو نظام اختياري غير حكومي يهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم في المدارس والكليات والجامعات، وضمان جودة أدائها. وعلى الرغم من أن مؤسسات الاعتماد هي مؤسسات مستقلة غير حكومية الإ أنه يتعين أن تعترف وزارة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية بالمنظمات التي تمنح الاعتماد. ولا تمنح وزارة التربية الاعتماد للمؤسسات التعليمة أو البرامج الأكاديمية، لكنها تصرح لمنظمات الاعتماد بممارسة نشاطها من خلال اللجنة الاستشارية الوطنية(National Advisory Committee) الخاصة بضمان نزاهة عمليات المراجعة والتدقيق، وعلى أساس ما تقرره هذه اللجنة يقرر وزير التربية ما إذا كانت المنظمة التي تمنح الاعتماد سلطة يُعتد بها فيما يتعلق بنوعية التعليم أو التدريب وجودته(Leithwood, Harris & Strauss, 2010).

وظهر نظام الاعتماد الأكاديمي في المملكة المتحدة في عام (1992م) حيث أسندت مسؤوليته إلى مجالس تمويل التعليم العالي في انجلترا وويلز (Funding Councils For England and Wales Higher Education) وتقوم هذه المجالس بتقييم نوعية التعليم في مؤسسات التعليم العالي التي تمولها. وفي عام 1995م أعيد النظر في الطريقة المتبعة في التقييم بحيث تحقق ثلاثة أغراض شملت: تشجيع التحسين والتطوير، وتوفير معلومات فاعلة للجمهور حول نوعية التعليم العالي بناء على الأهداف والأغراض كما تحددها كل مؤسسة، وضمان الحصول على مردود ذي قيمة للمال العام الذي يستثمر في التعليم العالي. وفي عام ١٩٩٧ انتقلت هذه المسؤولية إلى وكالة ضمان جودة التعليم(Quality Assurance Agency) وهى هيئة تهدف إلى غرس وتعزيز ثقة الجمهور في جودة مؤسسات التعليم العالي، وتبدأ العملية من داخل كل مؤسسة حيث تقوم بعمل تقييم ذاتي يتبعه عملية تقييم أولى للتقييم الذاتي، ثم زيارة ميدانية للمؤسسة ثم إعداد التقرير النهائي ولدى كل مؤسسة مكتب يسمى (مكتب ضمان الجودة) وهذا يقوم بتنسيق جهود التقييم بها (الخطيب،2004).

مقومات معايير الاعتماد الأكاديمي

أشار الخطيب (15،2004) إلى أهمية تحسين الجودة في مؤسسات التعليم، والتأكد من تطبيقها لمعايير الجودة والاعتماد التربوي، من خلال اتخاذ الأساليب المساندة لتمكين المستفيدين من الخدمات التعليمية في القطاعين الحكومي والخاص، للوصول إلى مستوى متميز في الإنجاز.

حتى تكون المؤسسة التعليمية جديرة للتقدم للحصول على الاعتماد الأكاديمي يشترط فيها أن تتوفر لديها المقومات الأساسية للاعتماد الأكاديمي، كما ورد في زارة التربية والتعليم الأردنية القطاع الخاص (2015)، والتي تشمل بوجود رسالة مؤسسية مناسبة لمستواها كمؤسسة تعليمة، وأن تكون لديها أهداف تعليمية تتفق مع رسالتها، وامتلاك مصادر وموارد مناسبة لتحقيق الرسالة والأهداف التعليمية، بالإضافة إلى وجود نظام لتوثيق أعمال الطلبة المرتبطة بالأهداف التعليمية، ودلائل على أن المؤسسة تحقق أهدافها، وتوفير ضمانات، تؤكد مقدرتها على إمكانية إستمرارها في تحقيق رسالتها وأهدافها.

أنواع معايير الاعتماد الأكاديمي في التعليم:

توجد ثلاثة أنواع من الاعتماد للمدارس، كما ورد عن خليل (1998)، والشرقاوي (2002)، والخطيب (2004)، والمجدلاوي (2015)، **والتي تمثلت بالآتي:**

١. الاعتماد المؤسسي العام Institutional Accreditation

وهو يقوم أساساً على تقييم أداء المؤسسات التعليمية بصورة شاملة، والإقرار بأحقيتها في تقديم خدمة تعليمية طبقاً لمعايير محددة، ويطلق عليه أيضاً بالاعتماد العام أو الاعتماد الأولي، وهو بمثابة القاعدة الأساسية لأي نوع من أنواع الاعتماد الأخرى، كما يعتبر الخطوة الضرورية للبدء في التأكد من أن المؤسسة التعليمية بكافة عناصرها(المدخلات، العمليات، المخرجات)، قد توافرت بها الشروط والمعايير العامة، كما أن هذا النوع من الاعتماد يمكن اعتباره اعترافاً بالكيان الشامل للمدرسة، ويؤدي إلى الانتقال إلى الأكاديمي أو البرنامجي(الخطيب، 15:2004).

كما أن الحصول على هذا النوع من الاعتماد، يؤكد أن المؤسسة التعليمية قد استوفت جميع الشروط والمعايير العامة، كما ورد عن حمود (2002)، والمتمثلة بالآتي:

- المعايير التخطيطية والمعمارية والخاصة بالمباني ومساحتها وكفايتها
- المعايير الإدارية والخاصة بالهيكل الإداري والموظفين والعاملين
- المعايير الأكاديمية والخاصة بالبرامج التعليمية والمعلمين والطلاب
- المعايير المالية والخاصة بالهيكل المالي والموارد والميزانية
- معايير النشاطات الصفية واللاصفية

٢. اعتماد البرنامج التعلمي:Academic Program Accreditation

يطلق عليه الاعتماد البرنامجي، وهو الاعتماد الذي لا يتم الحصول عليه إلا بعد حصول المدرسة عل الاعتماد المؤسسي، كما أنه لا يمنح إلا بعد مرور سنة على تخريج الدفعة الأولى، وذلك لضمان إجراء تقويم متكامل وفحص دقيق لكل ما يتعلق بالبرامج الدراسية في كافة مراحلها، والقائمين بالتدريس، ومؤهلاتهم وخبراتهم ونشاطاتهم البحثية، وكذلك الطلاب وتقويمهم في كل مراحلهم وسجلاتهم الأكاديمية، وتوفير مصادر التعليم المختلفة وغيرها (خليل، 1998:213).

ويوجد أنواع من اعتماد البرنامج العلمي أو الأكاديمي في التعليم، كما ورد عن الرفاعي (2013)، والمالكي(2015)، متمثلة في:

- اعتماد جزئي ويعني ببرامج محددة في المدرسة أو بعنصر معين مثل الطلاب، طرق التدريس، المناهج...الخ.
- اعتماد كلي يشمل مختلف عناصر المدرسة ومنها الخدمات التعليمية والإدارة، والشئون المالية، والخدمات العامة، والطلاب، والمكتبة...الخ.
- زيادة اهتمام المدارس الثانوية والتطوير المستمر لجميع عناصرها للوصول إلى أقصى درجة من الجودة والكفاءة والفاعلية لها ، بالإضافة إلى تحفيز المدارس الثانوية ذات مستوى الاعتماد الأقل على الإرتقاء بمستوياتها، ومنافسة الأخرين.
- تشجيع التنافس المشروع بين مختلف المدارس الثانوية لإجتذاب أكبر عدد من المستفيدين من خدماتها، من خلال منح الاعتماد بمستويات (درجات) متفاوتة وإعلانه للعامة.

٣. الاعتماد المهني:Professional Accreditation

ويختص الاعتماد المهني بالاعتراف بجودة وأهلية الأشخاص لممارسة المهن المختلفة، وهو يعتمد على ما تصدره الهيئات والمنظمات المهنية المتخصصة بكل مهنة من معايير تحدد مدى كفاءة من يمارس هذه المهنة(الخطيب،2008). وهو يعني " الاعتراف بالكفاية لممارسة مهنة معينة في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، كالاتحادات والروابط والنقابات المهنية الخاصة بكل مهنة ,National) Council for Teacher Quality, (2014

معايير الاعتماد المؤسسي:

لقد أصبح مجال الجودة والاعتماد في التعليم من القضايا الرئيسة على المستوى العالمي، فعن طريقها يمكن تحقيق تطوير وإصلاح نوعي فريد في النظام التعليمي بجميع عناصره ومستوياته. والاعتماد أن تحصل المؤسسة على الاعتراف اللازم لبرامجها من المجالس والمنظمات والهيئات المحلية والدولية التي تعني بوضع معايير ينبغي على مؤسسة التعليم أن تحققها من أجل اعتمادها، إذ إن الاعتماد عملية تسعى إلى تعزيز جودة التعليم في المدارس وتحقيقها للتميز(العمري،2017).

ومن معايير تحقيق الجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي، كما ورد عن وزارة التربية والتعليم الأردنية لعام (2015)، والمتمثلة بالآتي:

- **المعيار الأول : الإطار المؤسسي العام:** حيث تتطلب المؤسسة أن تمتلك رؤية ورسالة وأهدافاً وقيماً متجانسة، معلنة و واضحة، يُسترشد بها في عمليات التخطيط، والتنفيذ، والإدارة، وممارسة آليات العمل في جميع قطاعات المؤسسة.
- **المعيار الثاني : الإدارة و القيادة:** يجب أن يترأس المؤسسة مجلس إدارة أعلى (أو مجلس أمناء) فعال، متنوع المؤهلات والخبرات، يتمتع بسلطات إدارية وتشريعية تجعل من أهداف وقيم الإطار المؤسسي العام واقعياً، وهو مسؤول عن خطة تجويد المؤسسة تشريعاً وتنفيذاً ومتابعة، كما هو مسؤول عن تأمين الموارد المالية الكافية لتيسير المؤسسة إدارياً وأكاديمياً وخدماتياً، كما يقود المؤسسة في تشغيلها اليومي مديراً متفرغاً، عالي المؤهلات والخبرات، يتولى قيادتها دون أن يتولى رئاسة مجلس إدارتها، ويدير قطاعات المؤسسة إداريون ذوو خبرة وكفاءة.
- **المعيار الثالث : الهيئة التعليمية:** أن يكون عماد عملية التدريس هيئة تعليمية ذات كفاءة، متخصصة، متفرغة(في أغلبها)، وملتزمة بأخلاقيات المهنة.
- **المعيار الرابع : شؤون الطلبة والخدمات الإسنادية:** حيث تتطلب من المؤسسة بأهلية مدخلاتها وجودة مخرجاتها، وتتحقق من تملكهم الكفايات، والخبرات والمعارف التي تتضمن قابليتهم للتوظيف.

- **المعيار الخامس: البرامج الأكاديمية: تتطلب تحقيق البرامج الأكاديمية رؤية، ورسالة، وأهداف، وقيم الإطار المؤسسي العام، وتصمم وتسير المؤسسة التعليمية التعلمية برامجها الأكاديمية، وفق تشريعات وآليات تحقق الجودة ومماثلة، ما هو معمول به في المؤسسات العامية المرموقة.**
- **المعيار السادس : استرتيجيات وطرائق وتقييم التحصيل العلمي للطلاب:** تتخذ المؤسسة استراتيجيات وطرائق التعلم الفعالة ركيزة أساسية في منح الطلبة فرص اكتسابهم للمهارات المنشودة، والإبداع وتنمية قدراتهم، وتوظف المؤسسة التكنولوجيا المتعلقة بالتعلم والتعليم لتعزيز التحصيل المعرفي والمهاري للطلبة وفق متطلبات وطبيعة كل برنامج أكاديمي، وتطبق الهيئة التعليمية مقاييسات واضحة، ومتنوعة لتقييم، وتحليل مدى اكتساب الطلبة لنواتج التعلم.
- **المعيار السابع : البحث العلمي وإنتاج المعرفة:** أن يكون للمؤسسة التعليمية خطة سارية مفعلة تتعلق بتنمية الإنتاج البحثي أو الفكري، والإبداعي، ويشكل هذا الإنتاج مقياساً لتقييم مستوى البحث العلمي كماً وكيفاً.
- **المعيار الثامن : المرافق، والبنية التحتية، وأنظمة التكنولوجيا:** حيث يجب للمؤسسة التعليمية توفير مرافق ملائمة وبُنى تحتية وأنظمة تكنولوجية ذات جودة، تصميماً وتجهيزاً، يتناسب المرافق والبنى التحتية مع عدد طلبتها، وهيئتها التعليمية والإدارية، وعدد برامجها، وتتوخى المؤسسة إجراءات السلامة التامة في تسيير مرافقها وبناها التحتية.
- **المعيار التاسع :التمويل والميزانيات:** تعتبر قيم، الأمانة والنزاهة، وصيانة المال العام أساساً لممارسة المدرسة لشؤنها المالية، ويكون للمؤسسة التعليمية مصادر تمويلية ثابته، وميزانية تفي لاحتياجات البرامج الأكاديمية في المؤسسة، ومتطلبات السير الفعال، ولها نظام فعال في صرف الميزانية، ومراقبة أوجه الصرف، بما يحقق الأهداف التي ينص عليها الإطار المؤسسي العام، وللمؤسسة استراتيجات مالية (قصيرة، وطويلة المدي) تضمن استقرارها المالي وتقليل المخاطر المالية.
- **المعيار العاشر : الموارد البشرية:** يأتي في هذا المعيار مصطلحاً الموارد البشرية، " الكوادر البشرية"، والمصطلح الأول عام، يعني كل الأفراد العاملين في المؤسسة من غير الهيئة التعليمية، أما المصطلح الثاني فهو حصري يعني العناصر البشرية ذات المسؤوليات القيادية، والتي تحمل مؤهلات تخصصية عالية.
- **المعيار الحادي عشر : التواصل الخارجي وخدمة المجتمع:** تعتبر المؤسسة التعليمية الإسهام في خدمة المجتمع ومسؤولياتها الأساس، وللمؤسسة خطة تتعلق بالتفاعل البناء المستمر مع المجتمع المحلي، والتواصل مع المجتمع الخارجي (الإقليمي والعالمي)، بغية الاستفادة من الفرص التنموية والتجويدية.
- **المعيار الثاني عشر : الأخلاقيات الملزمة:** تعتبر المؤسسة مبدأ الاستقامة أساساً لعملها وفرضاً على المنتسبين إليها، وتعمل المؤسسة على الدوام بمبدأ المسئولية والتضامن، وتسترشد المؤسسة التعليمية بحزمة من القيم الرفيعة في جميع ممارساتها.
- **المعيار الثالث عشر : إدارة ضمان الجودة والتحسين:** تتيقن المؤسسة من فعاليتها وجودتها عن طريق تطبيق نظامين: أولاً ضمان الجودة (نظام الانضباط الداخلي والمراقبة الذاتية)؛ وثانياً، والاعتماد الأكاديمي (نظام الانضباط الخارجي، والمصادقة الخارجية)، وللمؤسسة التعليمية وحدة (أوحدة) مختصة بضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي (المؤسسي والبرامجي).

وأشار جلالة الملك عبدالله الثاني حفظه الله بمقتضى نظام (130) لسنة 2015، الصادر بمقتضى الفقرة (أ) من المادة (32) والمادة (45) من قانون التربية والتعليم رقم (3) ، بنظام تأسيس وترخيص المؤسسات التعليمية الخاصة والأجنبية. حيث أشارت المادة (3) من الفقرة (أ) يجوز لأي شخص طبيعي أو معنوي أن يتقدم للوزارة بطلب لتأسيس المؤسسة على النموذج المعتمد لهذه الغاية، وإحضار موافقة من أمانة عمان الكبرى أو البلدية ذات العلاقة حسب مقتضى الحال على العقار المطلوب إنشاء المؤسسة فيه، وبعد استيفاء المتطلبات المنصوص عليها في الفقرة (أ) من هذه المادة وموافقة الجهات الأخرى ذات العلاقة تصدر الوزارة لطالب التأسيس موافقة مبدئية مدتها سنة يقوم خلالها باستكمال إجراءات التأسيس المحددة وفق أحكام هذا النظام والتعليمات الصادرة بمقتضاه. وبعد أن تحقق الوزارة من توافر شروط الترخيص المنصوص عليها في هذا النظام والتعليمات الصادرة بمقتضاه وفي أي أنظمة وتعليمات أخرى ذات علاقة بالترخيص وفي ضوء الكشف الهندسي على بناء المؤسسة ومرافقها الذي تجريه الوزارة تصدر ترخيصاً للمؤسسة لمدة سنة. ثم يتم تجديد ترخيص المؤسسة سنوياً وللسنة الدراسية التالية في موعد لا يتجاوز نهاية شهر حزيران من كل سنة شريطة توافر المتطلبات والشروط المنصوص عليها في هذا النظام والتعليمات الصادرة بمقتضاه.

وأشارت المادة (4): يخصص لكل طالب ما مساحته متر مربع واحد داخل الغرفة الصفية ومتران مربعان من الساحات المكشوفة.

- يجب أن يكون بناء المؤسسة مستقلاً عن أي بناء آخر ولا يجوز أن تقل مساحة الساحات المكشوفة فيها عن (٢م٥٠٠)، ويجب أن تكون هذه الساحات خالية من الأعمدة، ومن أي أبنية أو مرافق باستثناء المظلات المخصصة للطلبة والمرافق الصحية اللازمة لهم.
- لا يجوز استخدام الساحات المكشوفة المخصصة للطلبة مواقف للسيارات أو للباصات، ولا يجوز استخدام أسطح مباني المؤسسة ساحات للطلبة، ولا يجوز للمؤسسة استخدام مبان غير منفذة بالخرسانة أو بالفولاذ، لا يجوز ترخيص المؤسسة التعليمية الخاصة على الشوارع التجارية أو المناطق الصناعية والتجارية أو فوق أسطح المحلات التجارية أو الصناعية أو السكنية.

واشترطت المادة (5) في الشخص الطبيعي المؤسس أوالمفوض بالتوقيع عنه أو المفوض بالتوقيع عن الشخص غير الطبيعي أن يكون حسن السيرة والسلوك، غير محكوم بجناية أو بجنحة مخلة بالشرف أو الأخلاق أو الآداب العامة، وإن رد إليه اعتباره أو شمله عفو عام، وأن يكون حاصلاً على الدرجة الجامعية الأولى، أو ما يعادلها حداً أدنى، وأن لا يكون موظفاً عاماً، أن تكون غاياته إذا كان شخصاً معنوياً تعليم الطلبة.

المادة (6) يجوز للمؤسس تفويض غيره للإشراف على المؤسسة شريطة أن تتوافر فيه الشروط المنصوص عليها في المادة (5) من هذا النظام وموافقة الوزارة على أن يكون التفويض خطياً ومحدداً. وفي حال وفاة المؤسس وعدم توافر الشروط المنصوص عليها في المادة (5) من هذا النظام في أي من الورثة يعيّن الوصي أو الولي أو المحكمة الشرعية المختصة وكيلاً عن الورثة تتوافر فيه الشروط المنصوص عليها في تلك المادة ويحدد راتبه من الجهة التي قامت بتعيينه شريطة أن لا يتجاوز راتب مدير المؤسسة ذاتها.

إذا فقد المؤسس أحد الشروط المنصوص عليها في المادة (5) من هذا النظام فعليه أن يتقدم للوزارة بطلب لنقل الرخصة باسم شخص مستوفٍ للشروط خلال مدة لا تتجاوز ثلاثة أشهر أو نهاية العام الدراسي أيهما أبعد تحت طائلة إلغاء الترخيص، مع مراعاة أحكام المادة (15) من هذا النظام، يحظر على المؤسس التدخل في سير العملية التربوية.

فقد أشارت المادة (9) بأنه يحظر على المؤسسة قبول طلبة زيادة على الطاقة الاستيعابية المحددة في ترخيصها، وتلتزم المؤسسة بالحصول على موافقة الوزارة المسبقة قبل فتح شعب أو صفوف دراسية جديدة أو تبديل شعب، وذلك تحت طائلة إلغاء تلك الشعب أو الصفوف، ويجوز نقل المؤسسة إلى موقع آخر بعد الحصول على موافقة الوزارة شريطة أن تتوافر في الموقع الجديد الشروط المنصوص عليها في هذا النظام والتعليمات الصادرة بمقتضاه.

حيث أشارت المادة (10) إلى أن تعد المؤسّسة عقداً خاصاً موحداً تعتمده الوزارة وتوقعه المؤسسة وولي أمر الطالب عند التسجيل ويحتفظ كل منهما بنسخة منه على أن يتضمن هذا العقد الرسوم الدراسية والأجور والبدلات بشكل مفصل وكيفية تسديدها وتزود المؤسسة الوزارة بنسخة من هذا العقد ويخضع لرقابتها، ولا يجوز للمؤسسة رفع الرسوم الدراسية أو الأجور أو البدلات في أثناء العام الدراسي كما لا يجوز زيادتها لأكثر من (5%) سنوياً ووفق مبررات توافق عليها الوزارة، وأن تلتزم المؤسسة بتزويد الوزارة وقبل بدء عملية قبول الطلبة وتسجيلهم فيها بثلاثة أشهر بالرسوم الدراسية مفصلة والزيادة المقترحة التي ستطرأ عليها ولا يستوفى أي رسم أو أجر أو بدل قبل إشعار الوزارة بذلك والحصول على موافقتها ويحتفظ بنسخة منها في السجل الخاص بالمؤسسة. وأن تحتفظ المؤسسة بالسجلات التي تنظم أعمالها إضافة إلى أي سجلات تطلبها الوزارة وتكون خاضعة لتدقيقها .

ونصت المادة (11) بأنه لا يجوز فرض العقوبات البدنية على الطلبة في المؤسسة، ولا يجوز للمؤسسة حجز ملف أي طالب أو حرمانه من التعليم في أثناء العام الدراسي، وفي حال عدم التزام ولي أمره بتسديد الرسوم الدراسية المترتبة عليه، للمؤسسة اللجوء إلى القضاء للمطالبة بحقوقها المالية وفق العقد المبرم بين الطرفين ويحق لها عدم تسجيل الطالب في العام الدراسي القادم بسبب عدم تسديده الرسوم عن السنة أو السنوات السابقة، وفي حال عدم رغبة المؤسسة في الاستمرار في قبول طالب لعام دراسي ثاني تلتزم بإعلام ولي أمره، بذلك قبل أربعة أشهر من بداية العام الدراسي التالي ومبررات قرارها على أن يتم إعلام الوزارة بهذا القرار خلال أسبوع من تاريخ اتخاذه وفي حال رفض ولي الأمر تسلم ملف الطالب تودع المؤسسة الملف لدى قسم شؤون الطلبة في الوزارة ووفق سجل خاص بذلك.

أما المادة (12) فقد نصت بأنه لا يجوز للمؤسسة تأجير المرافق المخصصة للطلبة لأي جهة أو استثمارها لغير الغايات المخصصة لها، ويجوز للمؤسسة استخدام المباني والمرافق المدرسية في أثناء الفترة المسائية أو العطل الأسبوعية أو الرسمية أو الصيفية لممارسة الأنشطة التربوية والتعليمية شريطة موافقة الوزارة على ذلك، ولا يجوز للمؤسسة قبول الطلبة بالانتساب، كما يسمح بالتعليم المختلط في مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف السادس من المرحلة الأساسية ويتم الحصول على موافقة الوزارة على التعليم المختلط للمراحل التعليمية الأخرى، ولا يجوز للمؤسسة قبول الهبات والتبرعات والمنح إذا كانت من مصدر غير أردني إلا بعد أخذ موافقة مجلس الوزراء عليها، على المؤسسة إدخال أي هبة أو منحة أو تبرع وقيد أي منها في سجلاتها الرسمية.

بالنسبة لمادة (13) فقد نصت بأن تضع المؤسسة في مدخلها الرئيسي وفي مكان بارز لوحة يدون فيها اسمها وعنوانها وتاريخ تأسيسها وأرقام هواتفها واسم المؤسس واسم رئيس هيئة المديرين أو رئيس مجلس الإدارة واسم مدير المدرسة ومؤهلاته وتفصيل عن غرفها الصفية ومرافقها ومساحاتها والحد الأعلى لعدد الطلبة في كل صف وطاقتها الاستيعابية، وتحديث هذه المعلومات كلما طرأ تغيير عليها، وتزود الوزارة بنسخة من البيانات التي تتضمنها هذه اللوحة.

المادة (15) نصت على أن يتولى إدارة المؤسسة مدير يكون مسؤولاً أمام الوزارة عن سير العملية التربوية في المؤسسة، إضافة إلى الشروط المنصوص عليها في القانون يشترط في مدير المؤسسة ما بأن يكون حسن السيرة والسلوك، وأن يكون غير محكوم بجناية أو بجنحة مخلة بالشرف أو الأخلاق أو الآداب العامة وان رد إليه اعتباره أو شمله عفو عام، وأن لا يكون موظفاً في القطاع العام، بالإضافة إلى التفرغ التام للقيام بعمله، ويحظر على مدير المؤسسة إدارة أكثر من مؤسسة أو فرع لها، وأن يلتزم مدير المؤسسة بتقديم المعلومات والبيانات التي تطلبها الوزارة، ويجوز تعيين مدير عام للمؤسسة إذا كان لها أكثر من فرع على أن تتوافر فيه الشروط المنصوص عليها في الفقرة (أ) من هذه المادة، ويشترط تعيين مساعد مدير أردني الجنسية في المؤسسات التعليمية الأجنبية تتوافر فيه الشروط المنصوص عليها في الفقرة (أ) من هذه المادة والتي نصت على تنظم مهام مدير المؤسسة وواجباته بمقتضى تعليمات تصدر لهذه الغاية، وأن يلتزم المعلم في المؤسسة بالتفرغ التام للقيام بعمله ويحظر عليه أن يكون موظفاً في القطاع العام.

المادة (16): على المؤسسات القائمة المرخصة قبل نفاذ أحكام هذا النظام تصويب أوضاعها وفقاً لأحكامه وللتعليمات الصادرة بمقتضاه خلال المدة التي تحددها الوزارة وفقاً لمتطلبات التصويب على أن لا تتجاوز سنتين من تاريخ نفاذه. وعلى الرغم مما ورد في الفقرة (أ) من هذه المادة، تستوفي الوزارة من المؤسسة عند نفاذ أحكام هذا النظام الرسوم والبدلات والأجور وأثمان الكتب المدرسية التي دفعت لها عن كل طالب يزيد على الطاقة الاستيعابية المحددة في الرخصة الممنوحة لها وللوزارة إلغاء هذه الرخصة إذا تكررت هذه المخالفة. حيث تضمنت المادة (17) تمنع على المؤسسة البدء بعملية قبول الطلبة أو التدريس قبل الحصول على الترخيص اللازم من الوزارة، تحت طائلة إيقاع العقوبات التي نص عليها القانون واسترداد جميع المبالغ التي دفعت لها من الطالب لصالح الوزارة.

ومع عدم الإخلال بأي عقوبة أشد ورد النص عليها في أي تشريع آخر، يعاقب كل من يخالف أحكام هذا النظام والتعليمات الصادرة بمقتضاه بالعقوبات المنصوص عليها في القانون، ثم يصدر الوزير التعليمات اللازمة لتنفيذ أحكام هذا النظام، وإلغاء نظام المؤسسات التعليمية الخاصة رقم (27) لسنة 1966 على أن يستمر العمل بالتعليمات الصادرة بمقتضاه إلى أن يستبدل غيرها بما وفقاً لأحكام هذا النظام.

تجارب ونماذج عربية وعالمية في معايير الاعتماد المدرسي

ويتضمن هذا الجزء عدد من نماذج التجارب الناجحة في الدول العربية والعالمية في مجال الاعتماد المدرسي، على النحو الآتي:

الدراسات السابقة:

تم في هذا الجزء تناول الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد تم تناولها حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، حيث قامت الباحثة بمراجعة مجموعة من الدراسات الخاصة بمعايير الاعتماد المدرسي، متمثلة بالدراسات السابقة كالآتي:

حيث أشار جراند وفرانك (Gandal & Vranek, .2001) في دراستهم إلى معايير الجودة وأثرها على مستقبل العملية التربوية والمعايير في الولايات المتحدة الامريكية، إذ هدفت إلى قياس أثر معايير الجودة على مستقبل العملية التربوية من خلال تحديد مستويات دنيا لتطبيق المعايير والمستوى المطلوب، أظهرت النتائج عدم وجود معايير للجودة ولا سيما عمليات القياس والتقويم لمخرجات التعليم من مهارات وأفكار ومعارف وجوانب نفسية واجتماعية وقد عمدت الدراسة إلى الربط بين التقويم والتعليم، وشددت على أن تقيس الاختبارات ما اشتمل عليه المعيار.

أجرت الكعبي (2004) دراسة في البحرين هدفت الكشف عن مستوى تحقيق معايير المحتوى الأكاديمي عند الأطفال التمهيدي في رياض الأطفال في مملكة البحرين، تكونت عينة الدراسة من(150) طفلاً، تم استخدام أساليب العرض والتدريس المتصلة بالجانب الأكاديمي كأدوات للدراسة، حيث أظهرت النتائج أن كافة متطلبات العملية التعليمية التعلمية متوفرة بسبب الاهتمام الكبير الذي توليه الدولة لهذه الفئة. ولم تظهر نتائج الدراسة وجود أية علاقة بين المعايير المتصلة بالبعد المعرفي والمعايير المرتبطة بالعناوين الرئيسة كعمليتي التعليم والتعلم وشؤون الأطفال، وكذلك استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم، أو معايير قياس كفاية الدعم لمؤسسات رعاية الأطفال.

وقام كل من موسز ودافيد وستيفن (Moses , David and Stephen, 2006) ، بدراسة في كينا، هدفت الدراسة التعرف إلى مدى تطبيق المدارس الثانوية في كينيا لإدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال تصميم الدراسة العرضية، حيث استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة (300) معلم، حول التطبيق العملي لإدارة الجودة الشاملة في مدارسهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية لا يتمتعون بمهارات القيادة اللازمة لتعزيز تطبيق إدارة الجودة الشاملة الضرورية للتحسين المستمر في المدارس. كما أن غالبية المدارس غير ملتزمة بالتخطيط الاستراتيجي الجيد، وهي لا تعزز مبادرات تطوير الموارد البشرية.

وأجرت ذياب والحاج وكيالي (2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق معايير ضمان الجودة من وجهة نظر مديري التعليم والمشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين في منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث وقد تكونت عينة الدراسة (500) تربوي، وأشارت نتائج الدراسة إلى ظهور تدن عام في تطبيق المعايير المتصلة بالمجالات، وكذلك انخفاض مستوى التطبيق لدى كل من المديرين والمعلمين، إضافة إلى الحاجة إلى مزيد من التدريب لكافة العاملين على بناء المعايير وتوظيفها واستخلاص مؤشرات الأداء، وكذلك الأساليب الناجحة لجميع الأدلة وكتابة التقارير.

وأجرى ميرهندور(Merhundrew,2010) دراسة هدفت إلى البحث في تصورات جميع مديري المدارس في ولاية متسبي تجاه تحديد معايير المستخدمة في تحديد الاعتماد المدرسي وأثره على معايير الاعتماد، تم استخدام المنهج المتعدد، تكونت عينة الدراسة من(120) مدرياً، تم استخدام الاستبانة والمقابلة والملاحظة كأدوات للدراسة، حيث أظهرت النتائج أن هناك فرقاً كبير إيجابي في نظرة مديري المدارس المنتخبين والمعينين نحو معايير المتعددة المستخدمة في اعتماد المدارس، واتفقوا على أن أثر معايير الاعتماد كان محفزاً لهم لتوجيه تركيزهم إلى تحسين العملية التعليمية من أجل الطلاب.

أجرت أبو عبده (2011) دراسة في فلسطين هدفت التعرف إلى درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، تم استخدام المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من(227) مديراً ومديرة، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث أظهرت النتائج أن: درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في

مدارس نابلس من وجهة نظر المديرين فيها جاءت بدرجة متوسطة، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق تعزى لأثر متغيرات(الجنس ، والتخصص، والمؤهل العلمي، والسلطة)، في حين أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة وجاءت لصالح فئة الخبرة أقل من 5 سنوات.

وأجرى كل من الأمير والعوامله (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، تم اسنخدام المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (200) مشرفاً ومشرفة، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة: شؤون الطلبة، والتعليم والتعلم، والمنهاج، والموارد البشرية، والقيادة والتخطيط، والمجتمع المحلي، والموارد المادية، وأداء التربية والتعليم. وقد أظهرت النتائج أن مجال المنهاج جاء بدرجة مرتفعة بينما جاءت بقية المجالات بدرجة متوسطة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير ضمان الجودة تعزى إلى متغيرات الدراسة: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

كما أجرى منيشنق (Mensching ,2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن معايير الاعتماد المدرسي وأثره على مخرجات التعليم وعلى تحسين البرامج التعليمية، تم استخدام المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من(37) ولي أمر، و(35) مديراً، و(402) معلماً، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث أظهرت نتائج الدراسة ان هناك بعض المدارس قد حققت شروط الاعتماد في المدرسة بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة.

وأجرى الأسطل (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظات غزة لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالميزة التنافسية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، تكونت عينة الدراسة من (51) مديراً ومعلمة، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث أظهرت النتائج: أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظات غزة لإدارة الجودة لمجال قناعات الإدارة جاءت بدرجة مرتفعة، وأن الميزة التنافسية لمديري المدارس الخاصة جاءت بدرجة مرتفعة أيضاً، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيرات الدراسة(الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمين والمنطقة)، بينما توجد علاقة ايجابية قوية بين الميزة التنافسية وإدارة الجودة.

وأجرى العتيبي (2014) دراسة في السعودية بالمدينة المنورة هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين في المدينة المنورة. تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٨) مشرفا ، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث أظهرت نتائج الدراسة: أن درجة إدارة التربية والتعليم تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية في مجالات الدراسة (شؤون الطلاب، التعليم والتعلم، المنهاج، الموارد البشرية، التخطيط والقيادة، المجتمع المحلي، الموارد المادية) كانت بدرجة متوسطة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تعزى لأثر متغيري (سنوات الخبرة والمؤهل العلمي).

وأجرى جوشيو (Joshua,2015) دراسة هدفت إلى تحديد معايير اعتماد إعداد المعلم مع مرور الوقت، وتحديد مدى تأثير البحوث أو السياسات على كيفية تصور هذه المواضيع في نص المعايير، تم استخدام المنهج المتنوع كالنسخ إلكترونية ، وكتابة نص المعايير كأدوات للدراسة، وأجريت مراجعات البحوث التعليمية وأجريت استعراضات للسياسة التعليمية. وأظهرت النتائج التي تم الحصول عليها أن تغيرت تصورات التنوع والعدالة الاجتماعية خلال الفترة الزمنية التي يغطيها البحث نتيجة لكل من البحث والسياسة. وتحول الرصيد إلى تأثير السياسات أساسا في الطبعات الأحدث من المعايير.

وأجرى المالكي (2015) دراسة هدفت التعرف على متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الخاصة بمكة المكرمة، تم استخدام المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الخاصة ومشرفيها، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث أظهرت النتائج أن درجة توافر متطلبات تطبيق بعض معايير الاعتماد المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفيها جاءت بدرجة متوسطة، إلى مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لأثر متغيرات (المسمى الوظيفي والدورات التدريبية)، بينما توجد فروق تعزى لأثر متغير الخبرة في مجال المباني المدرسية، وجاء لصالح ذوي الخبرة الطويلة.

وأجرى العتيبي (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن تطبيق **الاعتماد المدرسي في ضوء أسس إدارة التغيير في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض**، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (300) مديراً، تم استخدام الاستبانة والمقابلة كأداوات للدراسة، حيث أظهرت نتائج الدراسة: أن درجة أهمِّيَّة تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في ضوء أسس إدارة التغيير في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض جاءت بدرجة كبيرة، أما بالنسبة لدرجة المتطلبات اللازمه لتطبيق معايير الاعتماد المدرسي في ضوء أسس إدارة التغيير في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض جاءت بدرجة متوسطة.

منهجية الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملاءمته لهذه الدِّراسة والإجابة عن أسئلتها، ولتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة البالغ عددهم الإجمالي (612) مديراً ومديرة ، موزعين على تسعة ألوية، وهي: (لواء الجامعة يبلغ عددهم (152)، ولواء القصبة يبلغ عددهم (105)، ولواء ماركا يبلغ عددهم (120)، ولواء القويسمه يبلغ عددهم (100)، ولواء الموقر(4)، ولواء وادي السير(60)، ولواء سحاب (20)، ولواء الجيزة (1)، ولواء ناعور(50) داخل المملكة الأردنية الهاشمية. خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2017- 2018).

تكوّنت عينة الدراسة من (300) مديراً ومديرة، وقد تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، إذ تم اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة بنسبة (30%)، وقد تم استعادة (250) استبانه منها أي بنسبة استعادة (97%)، تم استبعاد (20) استبانة والجدول (1) يبين توزع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة: (النظام، والمؤهل العلمي، والجنس، سنوات الخبرة)

	الفئات	التكرار	النسبة
النظام	اردني	208	83.2
	اجنبي	42	16.8
الجنس	ذكر	30	12.0
	انثى	220	88.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	54	21.6
	ماجستير	147	58.8
	دكتوراه	49	19.6
سنوات الخبرة	٥ سنوات فما دون	39	15.6
	اكثر من ٥- اقل من ١٠ سنوات	133	53.2
	اكثر من ١٠ سنوات	78	31.2
المجموع		250	100.0

أداة الدراسة

تم بناء أداة الدراسة بعد الرجوع إلى معايير الاعتماد المدرسي حسب وثيقة وزارة التربية والتعليم للمدارس الخاصة في الأردن للعام الدراسي2017، تكونت الأداة بصورتها الأولية من (٣٧) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي(شؤون الطلبة، والتعلم والتعليم، والمناهج، والموارد البشرية، والمجتمع المحلي، والبنية التحتية). وملحق(أ) يبين ذلك. حيث تم اعتماد نموذج تدرج ليكرت الخماسي بإعطاء حيث أعطيت:(كبيرة جداً (5) درجات، وكبيرة (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، وقليلة (2) درجتان، وقليلة جداً (1) درجة واحدة .

صدق أداة الدراسة

الصدق الظاهري: تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة، حيث تم عَرضُها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. إذ بلغ عددهم (12) محكماً (ملحق، ب)، وأخذ برأيهم وملاحظاتهم حول ملاءمة فقرات الاستبانة من حيث:(مدى مناسبة الفقرات للمجال الذي تندرج تحته، ووضوح الفقرات، ومدى دقة وسلامة الصياغة اللغوية).

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) مديراً ومديرة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق

الداخلي حســـب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (2) يبين معامل الاتســـاق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (2)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
شؤون الطلبة	0.84	0.79
التعلم والتعليم	0.87	0.85
المنهاج	0.86	0.71
الموارد البشرية	0.88	0.81
المجتمع المحلي	0.85	0.70
البنية التحتية	0.84	0.84
معايير الاعتماد ككل	0.90	0.91

-

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات الوسيطة:

١. النظام : أردني، أجنبي
٢. الجنس : ذكر ، أنثى
٣. سنوات الخبرة : (5 سنوات فما دون)، (اكثر من 5 سنوات – اقل من 10 سنوات)، (أكثر من 10 سنوات).
٤. المؤهل العلمي : (بكالوريوس، ماجستير ، دكتوراه).

ثانياً: المتغير المستقل: معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الأردن.

ثالثاً: المتغير التابع: تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الأردن.

نتائج السؤال الأول: ما درجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن من وجهة نظر القيادات التربوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن من وجهة نظر القيادات التربوية، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن من وجهة نظر القيادات التربوية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	شؤون الطلبة	4.04	.41	كبيرة
٢	٦	البنية التحتية	4.02	.50	كبيرة
٣	٢	التعلم والتعليم	3.78	.53	كبيرة
٤	٣	المنهاج	3.67	.36	متوسطة

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٥	٤	الموارد البشرية	3.66	.47	متوسطة
٦	٥	المجتمع المحلي	3.44	.42	متوسطة
معايير الاعتماد الكلي			3.76	.35	كبيرة

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.44- 4.04)، وانحراف معيار بلغ (47.- 36.)، حيث جاءت شؤون الطلبة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.04) وبدرجة تقدير (كبيرة)، بينما جاء المجتمع المحلي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.44) وبدرجة تقدير (متوسطة)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لمجالات الاعتماد ككل (3.76)، وانحراف معياري(35.) وبدرجة تقدير (كبيرة).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: شؤون الطلبة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال(الطلبة) حول تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن من وجهة نظر القيادات التربوية في الأردن، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن بعدها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، كما في الجدول (4).

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال شؤون الطلبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣	يتم الاحتفاظ بملف خاص لكل طالب لحفظ بياناته	4.57	.56	كبيرة
٢	٤	يطبق على جميع الطلبة معايير القبول المعتمدة	4.34	.56	كبيرة
٣	١	تُحدث الملفات الخاصة بالطلبة باستمرار	4.07	.68	كبيرة
٤	٥	يوظف الطلبة مهاراتهم القيادية من خلال إشراكهم بالأنشطة التي تعزز دورهم	3.71	.57	كبيرة
٥	٢	يوظف الطلبة مهاراتهم في الاتصال	3.50	.60	متوسطة
شؤون الطلبة			4.04	.44	كبيرة

يبين الجدول (4) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.50-4.57)، حيث جاءت الفقرة رقم (٣) والتي تنص على "يتم الاحتفاظ بملف خاص لكل طالب لحفظ بياناته" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.57)، وبدرجة تقدير (كبيرة)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢) ونصها "يوظف الطلبة مهاراتهم في الاتصال" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.50) وبدرجة تقدير (متوسطة). وبلغ المتوسط الحسابي لشؤون الطلبة ككل (4.04) وبدرجة تقدير (كبيرة).

المجال الثاني: البنية التحتية (الموارد المادية)

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال(البنية التحتية) حول تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن من وجهة نظر القيادات التربوية في الأردن، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن بعدها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، كما في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال (البنية التحتية) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	تتمتع الصفوف باضاءة وتهوية جيدة	4.35	.52	كبيرة
2	2	تتناسب مساحة الصفوف مع أعداد الطلبة	4.30	.64	كبيرة
3	3	تتسم بيئة المدرسة بأنها آمنه ونظيفه ومريحه	4.21	.56	كبيرة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	4	تجري متابعة أعمال الصيانة الضرورية وبانتظام	3.77	.65	كبيرة
5	5	تساعد الملاعب على ممارسة نشاطات التربية البدنية بشكل مناسب يستفاد منها في النشاطات الموازية للمنهاج.	3.48	.78	متوسطة
		البنية التحتية	4.02	.50	كبيرة

يبين الجدول (5) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.48-4.35)، حيث جاءت الفقرة رقم (١) والتي تنص على "تتمتع الصفوف باضاءة وتهوية جيدة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.35) وبدرجة تقدير (كبيرة)، بينما جاءت الفقرة رقم (٥) ونصها "تساعد الملاعب على ممارسة نشاطات التربية البدنية بشكل مناسب يستفاد منها في النشاطات الموازية للمنهاج" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.48) وبدرجة تقدير (متوسطة). وبلغ المتوسط الحسابي للبنية التحتية ككل (4.02) وبدرجة تقدير (كبيرة).

المجال الثالث: التعلم والتعليم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال(التعلم والتعليم) حول تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن من وجهة نظر القيادات التربوية في الأردن، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن بعدها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، كما في الجدول (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال التعلم والتعليم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣	يتم تهيئة الغرف الصفية المناسبة لعدد الطلبة	4.33	.68	كبيرة
٢	١	يتم توفير معلمين مؤهلين في جميع المراحل التعليمية	4.18	.67	كبيرة
٣	٦	يعي مدير المدرسة دوره الفني ويمارسه كمشرف مقيم	4.03	.49	كبيرة
٤	٢	يتم استخدام تكنولوجيا التعليم في المدارس	3.80	.78	كبيرة
٥	٥	يهتم المعلم بتطوير نفسه من خلال الاطلاع على أبرز المستجدات في مجال تخصصه.	3.34	.71	متوسطة
٦	٤	يتم إشراك المعلمين بدورات تدريبية بشكل مستمر	3.02	.80	متوسطة
		التعلم والتعليم	3.78	.53	كبيرة

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.02- 4.33)، حيث جاءت الفقرة رقم (٣) والتي تنص على "يتم تهيئة الغرف الصفية المناسبة لعدد الطلبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.33) وبدرجة تقدير (كبيرة)، بينما جاءت الفقرة رقم (٤) ونصها "يتم إشراك المعلمين بدورات تدريبية بشكل مستمر" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.02) وبدرجة تقدير (متوسطة). وبلغ المتوسط الحسابي للتعلم والتعليم ككل (3.78) وبدرجة تقدير (كبيرة).

المجال الرابع: المنهاج

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال(المنهاج) حول تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن من وجهة نظر القيادات التربوية في الأردن، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن بعدها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، كما في الجدول (7).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال المنهاج مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	يتم اعتماد المنهاج الأردني	4.35	1.37	كبيرة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	٢	تلبي الأهداف حاجات المتعلم	3.87	.507	كبيرة
٣	٤	ينوع المعلم في الأنشطة الصفية لإثراء المنهاج.	3.82	.65	كبيرة
٤	٣	تتمحور النشاطات والتكنولوجيا عن التعلم	3.79	.63	كبيرة
٥	٦	يتم تشخيص جوانب الضعف والقوة من المنهاج	3.35	.61	متوسطة
٦	٥	يتم استخدام نظام حوسبة المناهج	2.83	.99	متوسطة
المنهاج			3.67	.36	متوسطة

يبين الجدول (7) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.83-4.35)، حيث جاءت الفقرة رقم (١) والتي تنص على "يتم اعتماد المنهاج الأردني" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.35)، وبدرجة تقدير (كبيرة)، بينما جاءت الفقرة رقم (٥) ونصها "يتم استخدام نظام حوسبة المناهج" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.83) وبدرجة تقدير (متوسطة). وبلغ المتوسط الحسابي للمنهاج ككل (3.67) وبدرجة تقدير (متوسطة).

المجال الخامس: الموارد البشرية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال(الموارد البشرية) حول تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن من وجهة نظر القيادات التربوية في الأردن، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن بعدها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، كما في الجدول (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال الموارد البشرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٤	يساعد الدعم الفني في تحقيق تعلم فعال	3.92	.60	كبيرة
٢	٥	يبنى التطوير على حاجات الطلبة والمعلمين	3.90	.60	كبيرة
٣	١	يمارس مدير المدرسة كمشرف مُقيم دوره الإداري في تحسين العملية التعليمية	3.87	.53	كبيرة
٤	٢	يشكل العاملون في المدرسة قادة للتغيير	3.50	.63	متوسطة
٥	٣	تطبق الإدارة المدرسية تفويض الصلاحيات بين العاملين	3.13	.71	متوسطة
الموارد البشرية			3.66	.47	متوسطة

يبين الجدول (8) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.13-3.92)، حيث جاءت الفقرة رقم (٤) والتي تنص على "يساعد الدعم الفني في تحقيق تعلم فعال" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.92) وبدرجة تقدير (كبيرة)، بينما جاءت الفقرة رقم (٣) ونصها "تطبق الإدارة المدرسية تفويض السلطات والصلاحيات بين العاملين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.13) وبدرجة تقدير (متوسطة). وبلغ المتوسط الحسابي للموارد البشرية ككل (3.66) وبدرجة تقدير (متوسطة).

المجال السادس: المجتمع المحلي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال(المجتمع المحلي) حول تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن من وجهة نظر القيادات التربوية في الأردن، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن بعدها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، كما في الجدول (9).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال المجتمع المحلي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢	يساعد التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي في تحسين تحصيل الطلبة	4.08	.62	كبيرة
٢	٦	تلبي الخدمات التي تقدمها المدرسة حاجات حقيقية للمجتمع المحلي.	3.72	.61	كبيرة
٣	١	يوفر نظام الاتصال معلومات حديثة للآباء عن المستوى السلوكي لأبنائهم.	3.54	.60	متوسطة
٤	٥	تتم عملية مشاركة المجتمع المحلي بناءً على الوعي بأهمية الشراكة	3.40	.69	متوسطة
٥	٣	يسهم المجتمع المحلي في حل مشكلات المدرسة المادية والفنية	3.16	.56	متوسطة
٦	٤	تساعد مشاركة المجتمع المحلي في تقديم المساعدة المطلوبة لبطيئ التعلم	2.74	.81	متوسطة
		المجتمع المحلي	3.44	.42	متوسطة

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.74-4.08)، وبدرجة تقدير (متوسطة)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢) والتي تنص على "يساعد التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي في تحسين تحصيل الطلبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.08)، وبدرجة تقدير (كبيرة)، بينما جاءت الفقرة رقم (٤) ونصها "تساعد مشاركة المجتمع المحلي في تقديم المساعدة المطلوبة لبطيئ التعلم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.74)، وبدرجة تقدير (متوسطة). وبلغ المتوسط الحسابي للمجتمع المحلي ككل (3.44).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الأردن تعزى للمتغيرات: (الجنس، والنظام، والخبرة، والمؤهل العلمي) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الأردن حسب متغيرات الجنس، والنظام، والخبرة، والمؤهل العلمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لمتغيري الجنس والنظام وتحليل التباين الأحادي لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي، والجداول أدناه توضح ذلك.

أولاً: النظام

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر النظام على درجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن

	النظام	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
شؤون الطلبة	اردني	208	3.98	.436	-4.710	248	.000
	اجنبي	42	4.32	.354			
التعلم والتعليم	اردني	208	3.71	.521	-5.580	248	.000
	اجنبي	42	4.18	.392			
المنهاج	اردني	208	3.64	.367	-2.504	248	.013
	اجنبي	42	3.79	.255			
الموارد البشرية	اردني	208	3.60	.440	-5.490	248	.000
	اجنبي	42	4.00	.447			
المجتمع المحلي	اردني	208	3.43	.413	-1.035	248	.301
	اجنبي	42	3.50	.432			
البنية التحتية	اردني	208	3.99	.490	-2.681	248	.008
	اجنبي	42	4.21	.513			
معايير الاعتماد	اردني	208	3.71	.346	-4.811	248	.000
	اجنبي	42	3.98	.277			

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (= ٠,٠٥) تعزى لأثر النظام في جميع المجالات، وفي الدرجة الكلية باستثناء مجال المجتمع المحلي وجاءت الفروق لصالح النظام الأجنبي.

ثانياً: الجنس

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على درجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
شؤون الطلبة	ذكر	30	4.05	.423	.197	248	.844
	انثى	220	4.04	.444			
التعلم والتعليم	ذكر	30	3.72	.589	-.747	248	.456
	انثى	220	3.79	.523			
المنهاج	ذكر	30	3.66	.463	-.172	248	.864
	انثى	220	3.67	.338			
الموارد البشرية	ذكر	30	3.83	.420	2.136	248	.034

	انثى	220	3.64	.468			
المجتمع المحلي	ذكر	30	3.35	.436	-1.254	248	.211
	انثى	220	3.45	.413			
البنية التحتية	ذكر	30	4.03	.559	.118	248	.906
	انثى	220	4.02	.493			
معايير الاعتماد	ذكر	30	3.76	.383	-.017	248	.986
	انثى	220	3.76	.347			

يتبين من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (= ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء مجال الموارد البشرية وجاءت الفروق لصالح الذكور.

ثالثاً: المؤهل العلمي

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الأردن حسب متغير المؤهل العلمي

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
شؤون الطلبة	بكالوريوس	54	3.82	.333
	ماجستير	147	4.04	.435
	دكتوراه	49	4.27	.447
	المجموع	250	4.04	.441
التعلم والتعليم	بكالوريوس	54	3.56	.581
	ماجستير	147	3.79	.477
	دكتوراه	49	4.03	.531
	المجموع	250	3.78	.531
المنهاج	بكالوريوس	54	3.73	.402
	ماجستير	147	3.65	.338
	دكتوراه	49	3.65	.347
	المجموع	250	3.67	.355
الموارد البشرية	بكالوريوس	54	3.66	.483
	ماجستير	147	3.62	.479
	دكتوراه	49	3.80	.384
	المجموع	250	3.66	.466
المجتمع المحلي	بكالوريوس	54	3.41	.342
	ماجستير	147	3.44	.418
	دكتوراه	49	3.48	.487
	المجموع	250	3.44	.416
البنية التحتية	بكالوريوس	54	3.92	.592

	ماجستير	147	3.98	.473
	دكتوراه	49	4.27	.386
	المجموع	250	4.02	.500
معايير الاعتماد	بكالوريوس	54	3.67	.335
	ماجستير	147	3.74	.343
	دكتوراه	49	3.90	.356
	المجموع	250	3.76	.351

يبين الجدول (12) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن بسبب اختلاف فئات متغير المؤهل العلمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (13).

جدول (13)

تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على درجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
شؤون الطلبة	بين المجموعات	5.319	2	2.660	15.238	.000
	داخل المجوعات	43.112	247	.175		
	الكلي	48.431	249			
التعلم والتعليم	بين المجموعات	5.567	2	2.783	10.634	.000
	داخل المجوعات	64.647	247	.262		
	الكلي	70.213	249			
المنهاج	بين المجموعات	.297	2	.149	1.183	.308
	داخل المجوعات	31.008	247	.126		
	الكلي	31.305	249			
الموارد البشرية	بين المجموعات	1.116	2	.558	2.602	.076
	داخل المجوعات	52.980	247	.214		
	الكلي	54.096	249			
المجتمع المحلي	بين المجموعات	.112	2	.056	.321	.726
	داخل المجوعات	43.051	247	.174		
	الكلي	43.163	249			
البنية التحتية	بين المجموعات	3.841	2	1.921	8.125	.000
	داخل المجوعات	58.384	247	.236		
	الكلي	62.225	249			
معايير الاعتماد	بين المجموعات	1.397	2	.699	5.906	.003
	داخل المجوعات	29.218	247	.118		
	الكلي	30.615	249			

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□=٠,٠٥) تعزى للمؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء المنهاج، والموارد البشرية، والمجتمع المحلي، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (14).

جدول (14)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر المؤهل العلمي على درجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن

	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
شؤون الطلبة	بكالوريوس	3.82			
	ماجستير	4.04	*.22		
	دكتوراه	4.27	*.45	*.23	
التعلم والتعليم	بكالوريوس	3.56			
	ماجستير	3.79	*.22		
	دكتوراه	4.03	*.47	*.24	
البنية التحتية	بكالوريوس	3.92			
	ماجستير	3.98	.06		
	دكتوراه	4.27	*.35	*.29	
معايير الاعتماد	بكالوريوس	3.67			
	ماجستير	3.74	.07		
	دكتوراه	3.90	*.23	*.16	

* دالة عند مستوى الدلالة (□ = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (14) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) بين بكالوريوس من جهة وكل من ماجستير، ودكتوراه من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من ماجستير ودكتوراه، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) بين ماجستير و دكتوراه وجاءت الفروق لصالح دكتوراه في كل من شؤون الطلبة، والتعلم والتعليم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = ٠,٠٥) بين دكتوراه من جهة وكل من بكالوريوس، وماجستير من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح دكتوراه، في كل من البنية التحتية، ومعايير الاعتماد

رابعاً: الخبرة

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الأردن حسب متغير الخبرة

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
شؤون الطلبة	اقل او يساوي ٥ سنوات	39	4.12	.454
	اقل من ١٠ سنوات	133	4.09	.435
	اكثر من ١٠ سنوات	78	3.91	.421
	المجموع	250	4.04	.441
التعلم والتعليم	اقل او يساوي ٥ سنوات	39	3.67	.579
	اقل من ١٠ سنوات	133	3.84	.512

	اكثر من ١٠ سنوات	78	3.76	.534
	المجموع	250	3.78	.531
المنهاج	اقل او يساوي ٥ سنوات	39	3.76	.317
	اقل من ١٠ سنوات	133	3.60	.371
	اكثر من ١٠ سنوات	78	3.74	.320
	المجموع	250	3.67	.355
الموارد البشرية	اقل او يساوي ٥ سنوات	39	3.70	.454
	اقل من ١٠ سنوات	133	3.68	.498
	اكثر من ١٠ سنوات	78	3.62	.415
	المجموع	250	3.66	.466
المجتمع المحلي	اقل او يساوي ٥ سنوات	39	3.50	.451
	اقل من ١٠ سنوات	133	3.40	.441
	اكثر من ١٠ سنوات	78	3.47	.348
	المجموع	250	3.44	.416
البنية التحتية	اقل او يساوي ٥ سنوات	39	4.18	.500
	اقل من ١٠ سنوات	133	4.02	.438
	اكثر من ١٠ سنوات	78	3.96	.582
	المجموع	250	4.02	.500
معايير الاعتماد	اقل او يساوي ٥ سنوات	39	3.80	.368
	اقل من ١٠ سنوات	133	3.76	.352
	اكثر من ١٠ سنوات	78	3.73	.342
	المجموع	250	3.76	.351

يبين الجدول (15) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن بسبب اختلاف فئات متغير الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (16).

جدول (16)

تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على درجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
شؤون الطلبة	بين المجموعات	1.958	2	.979	5.202	.006
	داخل المجوعات	46.474	247	.188		
	الكلي	48.431	249			
التعلم والتعليم	بين المجموعات	.954	2	.477	1.700	.185
	داخل المجوعات	69.260	247	.280		
	الكلي	70.213	249			
المنهاج	بين المجموعات	1.435	2	.717	5.932	.003

	داخل المجوعات	29.871	247	.121		
	الكلي	31.305	249			
الموارد البشرية	بين المجموعات	.210	2	.105	.481	.618
	داخل المجوعات	53.886	247	.218		
	الكلي	54.096	249			
المجتمع المحلي	بين المجموعات	.411	2	.205	1.187	.307
	داخل المجوعات	42.752	247	.173		
	الكلي	43.163	249			
البنية التحتية	بين المجموعات	1.306	2	.653	2.649	.073
	داخل المجوعات	60.919	247	.247		
	الكلي	62.225	249			
معايير الاعتماد	بين المجموعات	.129	2	.065	.523	.594
	داخل المجوعات	30.486	247	.123		
	الكلي	30.615	249			

يتبين من الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=٠,٠٥) تعزى للخبرة في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء مجالي شؤون الطلبة، والمنهاج، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (17).

جدول (17)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر الخبرة على مجالي شؤون الطلبة والمنهاج

	الخبرة	المتوسط الحسابي	٥ سنوات فما دون	اكثر من ٥- اقل من ١٠ سنوات	اكثر من ١٠ سنوات
شؤون الطلبة	٥ سنوات فما دون	4.12			
	اكثر من ٥- اقل من ١٠ سنوات	4.09	.03		
	اكثر من ١٠ سنوات	3.91	*.21	*.18	
المنهاج	٥ سنوات فما دون	3.76			
	اكثر من ٥- اقل من ١٠ سنوات	3.60	*.17		
	اكثر من ١٠ سنوات	3.74	.02	*.14	

* دالة عند مستوى الدلالة (= ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (17) الاتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (= ٠,٠٥) بين اكثر من ١٠ سنوات من جهة وكل من ٥ سنوات فما دون، واكثر من ٥- اقل من ١٠ سنوات من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من ٥ سنوات فما دون، واكثر من ٥- اقل من ١٠ سنوات في شؤون الطلبة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (= ٠,٠٥) بين اكثر من ٥- اقل من ١٠ سنوات من جهة وكل من ٥ سنوات فما دون، واكثر من ١٠ سنوات من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من ٥ سنوات فما دون، واكثر من ١٠ سنوات في المنهاج.

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه النتائج وفقاً لمتغيرات الدراسة:

- **متغير النظام الدراسي:** حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النظام، وجاءت الفروق لصالح النظام الأجنبي، حيث قدّر مديرى المدارس درجة تطبيق معايير الاعتماد في المدارس الخاصة بأن إقبال أولياء الأمور على المدارس التي تتمتع بنظام أجنبي بشكل أكثر، وذلك حرصاً منهم على تأمين اللغة والجودة، إيماناً منهم بأن المدارس الخاصة التي تتبع النظام الأجنبي، تمتاز بكفاءة كوادرها التعليمة والإدارية، وتوفر كافة مستلزمات التعليم لأبنائهم، ويضمن الأهالي بحصول أبنائهم على تحصيل أكاديمي مرتفع في المواد العلمية (الكيمياء والرياضيات، والحاسوب) ، بالإضافة إلى حصول أبنائهم على (لغات متعددة، تضمن لهم السير في الاتجاه الصحيح في مسيرتهم التعليمية، فغالباً أهالي الطلبة يرغبون في تعليم أبنائهم مستقبلاً في كليات الطب والهندسة، وهذه الطلبات تتطلب تحصيل علمي مرتفع ومهارة في اللغة الأجنبية.

فالمدارس ذات النظام الأجنبي تتمتع بمميزات عالية من الجودة والخدمات لأن غالبية المستثمرين في المدارس الخاصة هم من كبار المستثمرين في المجتمع، ولديهم الإمكانيات المادية التي تساعدهم على تهيئة كافة مستلزمات التعليم، وبالمقابل فإن الأهالي يدفعون مبالغ عالية جداً لتلك المدارس مقابل تعليم أبنائهم، وغالباً ما تختص هذه المدارس بفئة معينة من المجتمع لغلاء الرسوم المدرسية فيها.

- **متغير الجنس:** حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لأثر متغير الجنس، بإستثناء مجال الموارد البشرية وجاءت الفروق لصالح الذكور، حيث قدّر مديري المدارس درجة تطبيق معايير الاعتماد في المدارس الخاصة بنفس الطريقة أي لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المديرين والمديرات، حيث أن كلا الجنسين غالباً ما يكون بينهم منافسة في اتباع النمط القيادي الأفضل في الإدارة، لكي يتوصل إلى نتائج أفضل في تقديم الخدمات والبرامج التعليمية والأنشطة اللامنهجية للطلبة من اكتساب ود الأهالي وتعزيز الاتصال والتواصل من قبل الأهالي في تدريس أبنائهم في مدارسهم.

كما أن كلا الجنسين يشترط أن يمتلكوا نفس الدورات التدريبية والأنشطة التربوية المساندة التي تقدم لهم الدعم والتعزيز في التعامل مع مختلف فئات الطلبة كل حسب ميولهم واحتياجاتهم التعليمية كشرط للإلتحاقهم بالتعين بالمدارس الخاصة، لكي يتمكنوا من تقديم المساعدة للطلبة والمعلمين حسب احتياجاتهم الأكاديمية، ومن أجل تقديم التوعية والتثقيف لأسر الطلبة، عن اتجاهات وميول ابنائهم ومستواهم الأكاديمي، والمجال الذي من الممكن أن يكونوا مبدعين فيه عند تصنيف أبنائهم في المرحلة التعليمية المتقدمة(علمي، أدبي، مهني)، ومن جانب آخر لكي يستطيع المدير من متابعة المعلمين في مدى تحقيقهم البرامج والأهداف التي يتطلب منهم تحقيقها.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن كلاهما تطبق عليهم الإجراءات والقوانين الملقاه عليهم من وزارة التربية والتعليم بشأن مختلف فئات الطلبة في المدارس الخاصة، بدون استثناء حرصاً منهم على تحقيق الأهداف المنشودة، حيث أنه لا يوجد فرق في قانون الوزارة اتجاه أي من الجنسين في جهودهم وقراراتهم أو تبادل الخبرات والمعلومات.

وأن الظروف التي يعيشها المديرين من كلا الجنسين هي واحدة في مجتمع واحد أي أفكار المحيطة بهم أفكار مشتركة، ومشكلات مشتركه يعاني منها المديرين مع طلبة وما يرافقها من تغيرات فسولوجية ونفسية واجتماعية مختلفة حسب حاجة الطلبة، حيث أن من معايير المدارس الخاصة، كما ورد عن وزارة التربية والتعليم لعام (2015) والتي تمثل المعيار الثاني عشر الذي تضمن الأخلاقيات الملزمة، والتي تنص على أن تعتبر المؤسسة مبدأ الاستقامة أساساً لعملها وفرضاً على المنتسبين إليها، وتعمل المؤسسة على الدوام بمبدأ المسؤولية والتضامن، وتسترشد المؤسسة التعليمية بحزمة من القيم الرفيعة في جميع ممارساتها. جاءت بشكل عام لمن يستطيع أن يحقق القدرة على تطوير العملية التربوية.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى الدور الذي يقوم به المدراء من أعمال مدرسية تتطلب منهم جميعاً إلتزام بمهارة في رسم السياسات العلمة للمدرسة، والتخطيط للعملية التعليمية، والعمل على تقديم المساعدة الأكاديمية، والنفسية والاجتماعية لطلبة المدارس الخاصة من جميع الجوانب، والعمل على متابعة أداء المعلمين مهنياً وأكاديمياً، وإعداد الجدول الدراسي، وإعداد الميزانية السنوية للمدرسة، وتنظيم إدارة أداء الاجتماعات بالمعلمين، وأسر الطلبة، وتوزيع الأعمال والمسؤوليات على المعلمين والعاملين، ولإجراء الدراسات فيما يختص بشؤون المدرسة ومتطلباتها.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى الدور الذي يقوم به مديري المدارس من خلال تقييم وضع المدرسة، ووضع الطلبة من خلال الزيارات الميدانية، بهدف رصد النشاطات التعليمية وملاحظة التفاعل الميداني، وتقويم الأداء للعاملين، واللقاءات الفردية بغرض مساعدة الطلبة على إيجاد الحلول التربوية المناسبة وتحفيزهم، واللقاءات الجماعية بغرض التشاور مع الزملاء لتحقيق التكامل بين جهودهم، والنشرات التربوية بغرض نقل الخبرات والتوصيات والتعليمات إلى الزملاء في الميدان التعليمي، وتبادل الزيارات الداخلية للصفوف المشتركة بهدف تبادل الخبرات بين الزملاء، والورش التربوية داخل المدرسة بهدف تنمية روح التعاون بين الزملاء، وإعداد قيادات تربوية قادرة على التجديد والابتكار.

اتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة أبو عبده (2011)، ودراسة الأمير والعواملة (2011)، ودراسة منيشنق (Mensching ,2012)، ودراسة الأسطل (2013)، ودراسة المالكي (2015)، والتي أظهرت بعدم وجود فروق تعزى لأثر متغير الجنس.

أما في مجال الموارد البشرية، وجاءت الفروق لصالح الذكور، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن فئة الشباب أكثر حزم وقوة في التعامل من الإناث، حيث أن الإناث تتعامل بالين مع الطلبة والعاملين. واتفقت نتيجة هذه المجال مع دراسة أبو عبده (2011)، ودراسة والتي أشار بوجود فروق تعزى لأثر متغير الجنس.

- **متغير المؤهل العلمي**: حيث أظهرت النتائج بوجود فروق تعزى لأثر المؤهل العلمي وجاءت لصالح المؤهل العلمي (الدكتوراه) حسب تقديرات عينة الدراسة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى الدور الذي يتمتع به أصحاب المؤهلات العلمية من الخبرة والدراية والخبرات من خلال اطلاعهم على خبرات متنوعة في مجال الدراسة في مرحلة الدكتوراة.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن غالبية المدراء من أصحاب المؤهل العلمي (الدكتوراه) لديهم مخزون ثقافي وعلمي عالي من العمل نحو التغيير والتطوير واتباع طرق ووسائل حديثه من أجل الحصول على طريقة مناسبة للتعامل مع الطلبة بمختلف فئاتهم في المدارس الخاصة، ومعلميهم، مع المحافظة على خصوصية كل طالب في المدرسة، حيث أن نوعية المعاملة تعكس شعور سلبي أم إيجابي لدى الطلبة، وأن غالبية أصحاب المؤهلات العلمية(دكتوراه) لديهم الرغبة في التطوير وتحديث مدرستهم نحو الأفضل، من حيث الخدمات والبرامج والاتصال والتواصل مع المعلمين والطلبة، والانفتاح على المجتمع المحلي من خلال بيانه لهم أهمية الدور الذي تقدمه المدرسة للطلبة من أجل الحصول على كفاءة وجودة في مخرجاتهم التعليمية.

وقد تعزى هذه النتيجة حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة بأن إرتفاع المؤهل العلمي للمدير يصبح أقدر على الحكم على ممارسات الآخرين من المجتمع والمعلمين، ولديه معرفة واسعة عن عمل الإدارة واحتياجات الطلبة فيها كل حسب حاجته، حيث إن ارتفاع المؤهل العلمي يزيد عند صاحبه الثروة اللغوية، والتعبير عن الأفكار المنطقية، كما ينمي عنده وعي كبير في التعامل مع الآخرين، وتصبح رؤيته للأشياء من زوايا مختلفة. وقد يطلعه على الكثير من خبرات وتجارب الكثير من المدراء نتيجة التحاور والتفاعل مع مختلف فئات المدراء من أماكن متنوعه، تكسب المدير سعة واسعة في التنوع في الخبرات والمهارات، ومحاولته لتجنب المؤثرات السلبية في الحوار واعتماد نمط الحوار الأكثر تفاعلاً. اتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة الأسطل (2013) ودراسة والتي أظهرت بوجود فروق تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي.

- **متغير سنوات الخبرة**: فقد أظهرت هذا المتغير وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الخبرة، وجاء لصالح كل من (5) سنوات فما دون في مجال شؤون الطلبة، وأكثر من (10) سنوات في المنهاج.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح كل من أقل من(5) سنوات و(10) سنوات فأكثر في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. وقد تعزى هذه النتيجة حسب تقديرات مديري المدارس الخاصة لدرجة تطبيق معايير الاعتماد بوجود فروق لصالح المدراء الذين يمارسون مهنة الإدارة بفئة (5 سنوات ما دون)، بأنهم متحمسون للعمل الإداري، ويسعوا إلى إثبات ذاتهم في العمل الإداري، لذا فإن هذه الفئة تسعى جادة إلى الإلمام بالكثير من المعرفة والمعلومات حول طبيعة العمل الإداري، وطبيعة الطلبة واحتياجاتهم ومشكلاتهم، وكيفية التعامل معهم، وكيفية توفير سبل تقديم المساعدات لهم سواء أكانت أكاديمية، أم نفسية، أم اجتماعية.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى الدور الذي يقوم به المديرون من تطوير وتحسين كفاياتهم الإدارية التي تساعدهم على التواصل مع مدراء المدارس الأخرى، ممن لديهم الخبرة في التعامل معهم، ونتيجة للخبرة التي قضاها المديرين في مجال التعليم، أسهمت في التعرف إلى شخصيات متنوعة من المدراء، استخدموا أنماط اتصال متعددة، ساعدتهم على تكوين حصيله معرفية متنوعة من الأنماط التي يستخدمها المدراء، تجعلهم يتكيفون مع مختلف أنماط التواصل مع المدراء.

أما بالنسبة لتقديرات مديري المدارس التي جاءت لصالح خبرة الفئة (10) سنوات فأكثر، بأن المديرين لديهم الدراية والخبرة الإدارية التي يمكنهم من التعامل مع مختلف فئات الطلبة بطريقة تمكنهم من تأمين متطلباتهم، والتعامل معهم حسب طبيعة حالاتهم، وتقديم المساعدات المناسبه لهم حسب ظروفهم واحتياجاتهم الأكاديمية والنفسية.

اتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة المالكي (2015) والتي أشارت بوجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة. بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الأسطل (2013)، ودراسة منيشنق (Mensching ,2012)، ودراسة أبو عبده (2011) ، والتي أظهرت بعدم وجود فروق فردية بين متغيرات الدراسة.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بعدة توصيات أهمها:

- أن تسهم القيادات التربوية في المدارس الخاصة في تشخيص جوانب الضعف والقوة من المنهاج، وأن يتم تفعيل نظام حوسبة المنهاج من قبل المدارس الخاصة بشكل أكثر.

- أن يشكل العاملون في المدارس الخاصة قادة للتغيير، أن يتم تطبيق الإدارة المدرسية تفويض الصلاحيات بين العاملين.
- تفعيل مشاركة المدارس الخاصة مع الأهالي والمجتمع المحلي من خلال تعزيز برامجها التوعوية والإرشادية والتي تعزز دورها من خلال تعريف المجتمع المحلي بأهمية الدور الذي تقوم به المدارس الخاصة، والتي تعد الشريك المرادف للمدارس الحكومية، وأن دورها ليس فقط الربح، وإنما هي مؤسسة تربوية تعليمية قادرة على إخراج كفاءات ذات جودة عالية.
- ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم للمدارس الخاصة بعقد دورات تدريبية وورش عمل متخصصة بالتخطيط وفق معايير ضمان الجودة، ومؤشرات الأداء المتصلة بكل منها للمشرفين التربويين والمعلمين والمديرين التابعين للمدارس الخاصة.
- نقترح إجراء مزيد من الدراسات مماثلة في مدارس التعليم الخاص خارج عمان العاصمة

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع باللغة العربية

القرآن الكريم

ابن منظور . (1992) . لسان العرب . الطبعة الثانية ، المجلد التاسع ، بيروت : دار صادر

أحمد، إبراهيم أحمد(2003) **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية** .الإسكندرية ، دار الوفاء للطباعة والنشر.

أحمد، إبراهيم (2007). **تطبيقات الجودة والاعتماد في المدارس**. القاهرة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

ابراهيم، أحمد (2011). واقع الاعتماد التربوي المدرسي. **مجلة نبها**، 3(4)، 307-311.

أبو رزق، حليمه علي. (1998) .**المدخل إلى التربية** (ط١). عمان : دار الجيل.

أبو مغلي، سمير(2015). **الجلسة السادسة.. دور التعليم الخاص في العملية التربوية**، صحيفة الرأيhttp://alrai.com/article/719685.html تم استرجاعها بتاريخ ٢٠١٨/١/١٢

الأسطل، عيسى (2013). **درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظات غزة لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالميزة التنافسية للمدرسة**.(اطروحة الدكتوراه غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

الأنصاري، عيسى (2004). **دراسة مسحية للكشف عن أسباب إلحاق الأبناء بالمدارس الأهلية وآراء الآباء حول هذه المدارس**. الإحساء، السعودية.

أبو عبده، فاطمة (2011). **درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين.

أبو خديجة، محمد (2015). **الجلسة السادسة.. دور التعليم الخاص في العملية التربوية**، صحيفة الرأيhttp://alrai.com/articl تم استرجاعها بتاريخ ٢٠١٨/١/١٢

الأمير، محمد، والعوامله، عبدالله (2011). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. 7(1)، 59-76

أسس اعتماد وترخيص البرامج التعليمية المختلفة والتحويل بينها الصادرة بالاستناد للمادة (٣١/أ) من قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤).

بني ملحم، شروق (2016). **المشكلات التربوية التي تواجه المدارس الأساسية الخاصة في محافظة إربد وانعكاساتها على العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين وسبل التغلب عليها** .(أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك.

حمود، كاظم (2002). **إدارة الجودة الشاملة**. الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخطيب, أحمد, والخطيب, رداح (2006). **إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات تربوية. الأردن**، دار الكتاب الحديث.

الخطيب، سمير(2008). **إدارة الجودة الشاملة والإيزو، مدخل معاصر**. العراق، دار المرتضى للنشر والتوزيع.

الدويكات، سناء(2015). **مراحل التعليم في الأردن**. http://mawdoo3.com/ تم استرجاعها بتاريخ 22/3/2018

الخطيب، محمد (2004) . **الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم** . ط١، الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع.

خليل، نبيل (1998). **الميزة التنافسية في مجال الأعمال**. الاسكندرية، الدار الجامعية للنشر والتوزيع.

الدحام ، محمد عبد الكريم (2007) . **الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي وتطبيقاته في الجامعات العربية**

دليل التقويم والاعتماد التعليمي ما قبل التعليم الجامعي المصري (2009).naqaae.eg/wp-content/uploads

ذياب، فاطمة، والحاج، ميسر، وكيالي، ماجدة (2006). المدرسة وحدة تطوير تربوي. **المؤتمر الأول لوكالة الغوث المنعقدة في عمان، من** 27-24/4/2006.

الرفاعي، أحمد (2013). نشر ثقافة الجودة والاعتماد في المدارس العام. **بحث مقدم إلى اللقاء السنوي (16)، للجمعية السعودية للعلوم التربوية،** جامعة الملك آل سعود ، الرياض، (4-6) فبراير، 2013.

رشدي، طعيمه (2006) .**الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات** .(ط١) . الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الرشدان، عبد الله، وهمشري، عمر أحمد. (2002). **نظام التربية والتعليم في الأردن**. عمان: مكتبة وائل.

الريس، ناصر(2013). خطة استراتيجية مستقبلية للاعتماد المدرسي(أهمية، أسباب، والمعيقات)، **بحث مقدم إلى اللقاء السنوي (16) للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)**، جامعة الملك آل سعود ، الرياض، (4-6) فبراير، 2013.

الزواوي، خالد (2003). **الجودة الشاملة في التعليم**. مجموعة النيل العربية القاهرة, جمهورية مصر العربية.

السوارية، نوفان رجا الحمود (1996) . **عمان وجوارها خلال الفترة ١٢٨١ هـ ١٨٦٤ – ١٣٤٠ هـ ١٩٢١م** ، ط ١ ، (عمان منشورات بنك الإعمال ، ١٩٩٦).

شديفات، أمين (2017). **التعليم الخاص شريك أساسي في مخرجات القطاع**، تم استرجاعه http://www.sarayanews.com/ 2017/12/2/

الشافعي، أحمد، والسيد، محمد (2003). ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني، وإمكانية الإستفادة منه في مصر، **مجلة الأبحاث اليرموك**، الأردن، العدد(4).

الشامسي، شيخ ه(2012). **دليل تقييم المدارس (2010-2011)**. services.moe.gov.ae المسترجع بتاريخ 2018/2/2

الشرقاوي، مريم (2002). **إدارة المدارس بالجودة الشاملة** . ط2، مصر، مكتبة النهضة المصرية للنشر والتوزيع.

العدواني، خالد (2014). **الجودة والاعتماد والتطوير المدرسي**. إدارة الجودة والاعتماد، وزارة التربية والتعليم اليمنية.

عزام ، زكريا (2007) . معايير الاعتماد العام والخاص ودورها في رفع جودة التعليم العالي – حالة دراسية جامعة الزرقاء الأهلية . **مجلة علوم إنسانية**. 4(33)، 1-33.

عليمات، صالح (2012). **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، (التطبيق ومقترحات التطوير)**، ط1، عمان ، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبيدات، سليمان، والرشدان، الرشدان(1993). **التربية والتعليم في الأردن من عام ١٩٢١ – ١٩٩٣** ، ط ١ ، عمان، مطبعة الجامعه للنشر والتوزيع.

الغامدي، علي (2014). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين في المدينة المنور. **المجلة دراسات الأردنية للدراسات التربوية**، 41(2)، 974-995.

العمايرة, محمد حسن. (2000). **التربية والتعليم في الأردن (منذ أواخر العهد العثماني وحتى 1997)** (ط1). عمان : الميسرة.

العمري، صبياء(2017). **الاعتماد المدرسي**. http://makkahnewspaper.com/ تم استرجاعه بتاريخ 2018/1/11

العتبي، ناصر سعد (2016). **تطبيق الاعتماد المدرسي في ضوء أسس إدارة الغيير في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

عاشور، نيلي السيد (2011) **الاعتماد التربوي للتعليم العام في مصر في ضوء المعايير العالمية للجودة بالمدارس الدولية**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، مصر، جامعة المنصورة.

قاسم، أمجد (2012). **نظم الاعتماد الأكاديمي .. تعريفه واهميته وانواعه**. تم استرجاعه من المرجع بتاريخ 2017/12/22 http://al3loom.com/

كه ردي, كاوان اسماعيل. (2010). **عقد التعليم الخاص** . دراسه مقارنه. عمان: دار دجلة.

الكعبي، نعيمة (2004). **مستوى تحقيق معايير المحتوى الأكاديمي عند الأطفال التمهيدي في رياض الأطفال في المملكة البحرين**. (أطروحة دكتوراه غيرمنشورة)، الجامعة الأردنية.

مصباح، أمين (2009). **تطبيق الاعتماد الأكاديمي على مدارس الدولة – الإمارات اليوم**. www.emaratalyoum.com **تم استرجاعه بتاريخ** 2018/2/23

المجدلاوي، جمانا(2015). **دور التعليم الخاص في العملية التربوية**. صحيفة الرأي http://alrai.com/article/719685.html تم استرجاعها بتاريخ 2018/2/23

المالكي، حمدة بنت محمد (2010) **تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة جدة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الموسى، سليمان.(1990). **إمارة شرق الأردن نشأتها وتطورها في ربع قرن (1921_ 1946)**. عمان، لجنة تاريخ الأردن.

الموسى، سليمان(1985). ، من تاريخنا الحديث : الثورة العربية الكبرى–الأسباب والمبادئ / شرقي الأردن قبل تأسيس الإمارة ، **مجلة دراسات**، (11) ، 339-363

مجيد ، سوسن، والزيادات، محمد (2008). **الجودة والاعتماد الاكاديمي لمؤسسات التعليم العام والعالي**. عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

المحافظة، علي (1973). **تاريخ الأردن المعاصر** .عمان ، مطبعة الجامعة للنشر والتوزيع.

المالكي، عبد الرحمن(2015). **متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ومشرفي الإدارة المدرسية بمكة المكرمة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية

محافظة, محمد أحمد. (1990). **إمارة شرق الاردن(ط١)**. عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

المنظمة العربية لضمان الجودة (2017). **الجودة والاعتماد الأكاديمي والتصنيف للمدارس**، عمان، الجامعة الأردنية.http://aroqa.org/i تم استرجاعه بتاريخ ٢٠١٨/١/١١

ناصر, ابراهيم. (1992).**علم الاجتماع التربوي(ط١)**. عمان، دار الجيل للنشر والتوزيع.

النجار، عبد الوهاب (2007). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام. **ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)**، المنعقد في ٢٨ – ١٤٢٨/٤/٢٩هـ الموافق ١٥-٢٠٠٧/٥/١٦م في منطقة القصيم

نظام تأسيس وترخيص المؤسسات التعليمية الخاصة والأجنبية (2017). http://www.moe.gov.jo/ المسترجع بتاريخ 2018/1/22

نظام التعليم في الأردن | وزارة التربية والتعليم (2017). **www.moe.gov.jo** تم استرجاعها بتاريخ 22/3/2018

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم(2009). **وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي**. اليونسيف، الإصدار الأول

ويكيبيدا الموسوعة الحرة (2018). **التعليم العالي في الأردن**..ar.wikipedia.org

تم استرجاعها بتاريخ 22/3/2018التعليم العالي في الأردن.

المراجع باللغة الأجنبية

Accreditation Internationalhttp*://www.aiaccredits.org/Home.html*

Accreditation Standards for Dietetic Education Programs in Canada (2014). https://www.dietitians.ca/

Barresi, j. (2017). ***Standards for Accreditation of Oklahoma Schools*** 2014-2015. http://www.sde.ok.gov

Gandal, M & Vranek, J. (2001), sept. Standards: Here today, here tomorrow. ***Educational Leadership***, 59,(1), 6-13

Harvey, L & Stensaker,B(2008). Quality culture: understandings, boundaries and linkages, ***European Journal of Education*** .43(4), 427–42.

Fairman, J., Peirce, B., & Harris, W. (2009). ***High School Accreditation in Maine: Perceptions of Costs and Benefits***.Center for Research and Evaluation, College of Education and Human Development , University of Maine

Johansen, C.. (2010), Jan. Total Quality management in a knowledge. ***management Journal of Documentation***, 56 (1). 42-54 ,ERIC. E1608496.

Joshua, C. (2015). ***Diversity and Social Justice in Teacher Education Accreditation Standards***: 1995 to 2013. Submitted to the Graduate Faculty as partial fulfillment of the requirements for the Doctor of Philosophy Degree in Educational Sociology

New Zealand Certificates for secondary schools » NZQA(2015)

www.nzqa.govt.nz

National Council for Teacher Quality. (2014, September 1). ***About. Retrieved from*** .http://www.nctq.org/about/

Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). ***Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools***. San Francisco: Jossey-Bass

Moses, N. David, W, & Stephen, O. (2006). "Total Quality Management in Secondary Schools in Kenya: Extent of Practice, 156 Quality ***Assurance in Education***. 14(4).

Mensching, B (2012). ***School Accreditation and Its Impact on Our Wels Schools***. (Unpublished Master Thesis) Martin Luther Collage. Denmark

Merhundrew, B. M. (2010). ***Superintendent Perceptions of the Accreditation Process in the State of Mississippi***. Pro Quest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106

McBrien, J. L., & Brandt, R. S. (1997). ***The language of learning: A guide to education terms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development***.

Pillsbury SE. (2012*)* ***National Standards & Quality Indicators Transition Toolkit forSystems Improvement, National Center on Secondary Education andTransition Institute on Community Integration*** (UCE), University of Minnesota.

Special Education (**2017**). www.edb.gov.hk/en/edu-system/special/policy

Williams, G. O. (2008*). **Identifying Principals'Practices That Affect Achievement And Accreditation Of Public Elementary, Middle, And High Schools In Virginia*** (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.

Wiggins, G. (1995). Standards, Not Standardization: Evoking Quality Student Work . ***Educational Leadership***, 48(5).