International Conference on Education Quality

جامعة ابن زهر
UNIVERSITÉ IBN ZOHR

Issues in Education Quality: Teaching

Volume I Editors: Elmakhtar Elmaouhal

Mohamed Zniber

Ouafa Barakat

BOOK EDITORS

ABDELAZIZ BENDOU

CAROLINE JONES

DEVIN THORNBURGH

SEAN BRACKEN

AGADIR 2020

© 2020 Ibn Zohr University

ISBN: 978-9920-38-307-3

Legal Deposit: 2019MO4112

Printed by:

Badr Souss Services S.a.r.l

No part of this work may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, or by any information storage or retrieval system, without the prior written permission of the publisher, unless such copying is expressly permitted by copyright laws.

The ideas and opinions expressed in the papers published in these proceedings belong to their authors.

ACKNOWLEDGEMENT

The book benefited from the skills and capacity built during the International Academic Writing workshop funded by the British Academy as it allowed workshop participants to bring and use those skills as co-editors of the book.

Preface

It is a great pleasure for me to contribute the preface to this book which is dedicated to pressing issues of our educational systems and policies. In my opinion, it is high time that we reflect on how we can secure a quality and sustainable education cross-nationally for our future generations. We have all seen that the issue of "quality in education" has grown in importance. But I believe it is not only a question of how to ensure such quality. The key question is also which quality should we strive for – especially given the social and environmental concerns we share universally?

I am very proud that this book is the culmination of an enormous collective effort that saw many institutions and individuals contribute in several ways to set up the reviewing and editing criteria, and methodology to identify the themes and topics of the book. It allowed for the different but essential voices of researchers and practitioners to be present and heard. Reading through the book reveals the amazing diversity of the fields and concerns of its chapters – providing valuable opportunity for researchers, practitioners and decision-makers to share and reflect on their experiences.

On a final note, I would like to thank the editorial team and the authors. Their efforts, expertise and spirit of cooperation made it possible to produce such a valuable work. The authors were a real motivation and key in establishing the need and value of the book. Last but not least, reviewers had an essential role and therefore merit sincere appreciation.

I am confident that the readers will find the book learned and insightful.

Prof. Omar Halli

Ibn Zohr University President

Foreword

On behalf of the first International Conference on Education Quality (ICEQ, 2018) Scientific and Organising Committees, I am delighted, as an Honorary Visiting Professor at the University of Ibn Zohr (UIZ), Agadir, to be invited to write this foreword. This book, which speaks to all who have an interest in international perspectives on quality in education, embraces 29 selected chapters, stemming from papers presented at the ICEQ 2018, held in ENCG (Business School), Agadir, Morocco in March 2018. Proceedings were chaired by Professor Abeldaziz Bendou, UIZ, Vice-President for International Cooperation & Scientific Research alongside the co-chairs, Dr Mustapha Aabi of UIZ and Michael Reed, an Honorary Senior Fellow of the University of Worcester, United Kingdom and a Visiting Professor at UIZ. It was a pleasure to meet the committee and all the authors individually and I was fortunate to be able to listen to the many high calibre presentations, which combine to form this publication.

Of course, it is important to establish that the concept of 'quality' in education, is highly contested in the literature and rarely defined in policy. The authors do not assume an agreed understanding of what constitutes quality or suggest that quality is something tangible and objective, that can be known, recognized, measured or easily achieved (Dahlberg, Moss and Pence 2013). Instead, they acknowledge that it is a subjective and constructed concept, dependent on a plethora of values, beliefs and interests, rather than an objective and universal reality. As Dahlberg et al. succinctly state, 'the subcultures and plurality of values in societies often mean that no one definitive definition of quality exists. It is a relative concept that varies depending on one's perspective…Indeed quality is both a dynamic and relative concept so that perceptions of quality change as a variety of factors evolve, (Dahlberg *et al*.,2013, p.6). This book provides the reader with opportunities to think about, question, and contest the notion of quality under four key themes - School Reform, Higher Education, Teaching, Curriculum and Instruction.

Alexander (2000, p.5) argues that a deeper understanding of educational policy can only be gained 'by reference to the web of inherited ideas and values, habits and customs, institutions and world views which make one, or one region, or one group distinct from another. This sentiment was reflected by the internationally diverse range of prominent keynote speakers, at the ICEQ 2018, Professor Mohammed Abousallah, Secretary General from the Moroccan Ministry of Education, who opened the Plenary session, speaking about quality assurance in Morocco; Associate Professor Alma Fleet, from Maquarie University, Australia, who inspired delegates with a keynote on *Contextualizing problem-solving and the concept of professional inquiry*; and Kenneth R. Bartlett, Professor of Human Resource Development University of Minnesota in the USA, promoted critical reflection with his lecture Quality in Education – *The Required Integration of Organizational Leadership, Policy, and Development,* highlighting that the focus on quality in education has heightened awareness of the recognized connections between leadership, policy, and the effective leadership of organizations that deliver learning across the lifespan. The final day of the conference welcomed Fabrice Henard, an International Consultant, who drew attention to Quality Teaching and Learning in Higher Education Contexts, and closed with a stimulating keynote in French, relating to Institutional Evaluation in Higher Education as a lever towards raining quality delivered by Rached Boussema, The University of Tunis El Amar, Tunisia.

The ICEQ (2018) aimed to border-cross through the shared domain of interest in Quality of Education into different theories, disciplines and paradigms as the keynotes were joined by

128 participants from 22 different countries, representing 5 continents. The rich array of chapters in these volumes, reflects the inclusive ethos of ICEQ 2018 which intentionally crossed social, cultural and linguistic borders to create an international 'community of practice' (Wenger, 1998). Chapters stem from as far afield as Croatia, the United Kingdom, the Kingdom of Morocco and the Republic of Yemen. This book is based on the premise that, regardless of the paradigms, research is concerned with enabling the emergence of new understandings, insight and knowledge. It asserts that the research enterprise is not the sole remit of university-based academics or those with doctoral degrees but embraced reflective practitioners as well as postgraduate students. We invite readers to engage with the rich tapestry of content across the four volumes:

1. Teaching - a volume revolving around issues of quality in pedagogy, gender equality and female empowerment;
2. School Reform - where authors primarily seek to investigate the relationship of the national efforts in Moroccan context, to improve quality and how quality might look in the schools themselves;
3. Curriculum and Instruction - focusing on innovation and research within a number of disciplines and educational levels;
4. Higher Education - based on opportunities and challenges in higher education, ranging from improving the quality of the curriculum to the impact of innovative technologies;

Each volume provides a powerful tool for critical reflection across social, cultural, historical and linguistic boundaries, and includes chapters in French, Arabic and English. Sharing and constructing knowledge is viewed by the International Quality in Education team as a political and social responsibility, and we hope, as readers, that you take upon yourselves to join us in this ambitious endeavor, ultimately leading to capacity building across a range of contexts. Readers are invited to reflect on their own spaces and places and not to assume all is well with the world they professionally inhabit. Mac Naughton, (2003) purports that; 'Critical reflection is dialogic. It requires social connections with others, conversations with others, support from others, colleagues willing to spend time with you and a chance to share ideas and possibilities with others' (p.5). The chapters in these volumes are based on the premise that quality in education is relational and contextual, involving complex interactions between systems, processes and people. The book and the ICEQ conferences reinforce the need for further research and more international collaboration relating to quality in education.

The production of this book is located within a multi-layered landscape. It has evolved from a rigorous process of meaning-making and dialogue between the contributors, the conference delegates and indeed for the ICEQ organizers and scientific committees. It only remains to acknowledge the contribution of all those who contributed to the ICEQ (2018) conference, the Scientific Committee, the Organizing Committee, the President and Vice-President of the University of Ibn Zohr and to those who have been involved in the development and editing of this book. All authors, and the editorial team, are to be commended for their concerted efforts. I look forward to the future publication of the first edition of an *International Journal of Education Quality* (IJEQ) as well to being involved in the organization of the forthcoming annual International Conferences on Educational Quality.

Dr. Caroline A. Jones
University of Warwick and University of Ibn Zohr, ICEQ (2018) Co-chair

References

1. Alexander, R.J. (2000). *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education,* Oxford, Blackwell, 2000.
2. Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A. (2013). Third Edition, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, Abingdon, Routledge.
3. Mac Naughton, G. (2003). *Shaping Early Childhood: Learners, Curriculum and Contexts*. Maidenhead. Open University Press/ Maidenhead, McGraw Hill.
4. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Table of Contents

Preface
Omar Halli ……**i**

Forward
Caroline A. Jones ……**ii**

Table of Contents ……**1**

Introduction
Devin Thornburg and Mustapha Aabi ……**2**

Les Enjeux de la Qualité dans le Système Éducatif Marocain Challenges to Quality Education in Morocco
Mohamed Boufous ……**5**

La Formation professionnelle continue au Maroc : une nouvelle phase qualitative
Noura Touzrhar et Abdelali Lahrech ……**17**

"*The Boys Won't Leave the Girls Alone!*": The Importance of Advocacy and Educational Leadership in Addressing School-Related-Gender-Based-Violence (SRGBV)
Claire McLoone-Richards ……**28**

System change through teacher leadership: Possibilities and constraints
Samira Idelcadi et al. ……**36**

بناء مقياس لجودة نظام التربية والتعليم
عمر محاسنة……**1**

Introduction

The four volumes of this book provide an important vehicle for authors to share their insights into the nature of educational 'quality' and how this is realized within their local context. Quality contributes to increasing individual productivity, which in the end promotes collective productivity. How to proceed with education quality has been though a matter for debate; one on which researchers and practitioners seem to have agreed to disagree. It is only natural that quality as a general concept, will necessarily involve different views and opinions since concepts are often the subject of controversy and debate. Different frames of reference have been proposed defining quality. Some, including the World Bank and EFA's scorecard led by UNESCO, would associate it with outcomes, others with standards; some would focus on the philosophy of continuous improvement, others on the tools and techniques to do so, varying also in terms of purpose immediacy from short-term expediency to the long-term quality improvement.

It is perhaps inevitable that changing economic, social and political factors will always define and redefine such concepts. For our education systems to work, they need to be re-thought by drawing upon the existing economic and social affordances existing in each community. In her study of education quality in the Arab region, Morgan (2017: 512) claims that its failure may due to international hegemonic education forms that are blind to the local context, concluding that "improving educational quality in the [Arab] region entails creating responsive approaches grounded in political and socio-economic contexts". But the question remains as to how these concerns will be articulated using local voices that are expressly drawing upon the import of localized mediations of values, principles, resources along with their interfaces with wider social, resource based and policy considerations.

The pedagogical approaches, school reform, curricula and innovation that are deemed appropriate for the local context are some of the most common issues that fuel the discussion in this book. This collection provides an important insight composed by an educator and comprising of opinion pieces and empirical research that shine a light upon local needs and challenges. With this in mind, the goal for this book is to set a road map in order to amplify local needs and capabilities in the global education agenda.

Among the themes highlighted in this book, pedagogical quality and teacher roles emerged as important, allowing the reader to explore the ways in which teachers are central to effective educational systems in any national context.

Mohamed Boufouss from the National Ministry of Education in Morocco addresses quality of education in the country, guided by current standards and guidelines, particularly in the effort to support quality pedagogy through the role of the pedagogical inspector. He explores the meaning of "quality" in the context of the economics and resources available, seeking to highlight the challenges educators face.

Quality in pedagogy is picked up as a topic in the work by Noura Touzrhar and Abdelali Lahrech who review professional development efforts in the Moroccan context, particularly given the "different actors" and roles in the educational system. They seek to illuminate the quality of training, itself, in their work and the impact on the schools.

Claire McLoone-Richards looks at the role of teachers in the context of the United Nations' Sustainable Development Goals and, in particular, those that address gender equality and female empowerment. Raising these as ethical concerns for all educators, she addresses

the health and well-being of all students, the necessity for educators to listen to those affected by gender-based-violence and intervening in their safety in school environments.

Pointing to Moroccan reforms. Samira Idelcadi, Samira Rguibi and Abdelmajid Bouziane address the role of teachers as leaders, noting that the reform language does not include such a role for them. Seeing this as important to consider in any efforts towards reform, they argue that teacher leadership should be part of what the solutions for education change might be.

Samira Idelcadi et al. look at the teacher as leader, as well, seeking to illuminate the various ways that the teacher is the central factor in students' educational success. This leadership, they argue, is particularly the case as the teacher is the one in charge of the curriculum. They outline the elements of teaching that are central to effectiveness, including commanding delivery of the curriculum, the organization of the environment, and related planning, implementation, supervision and tracking of students' progress.

Omar Mahasneh takes up quality as his topic, as well, in the construction of a scale to measure teaching and educational system quality. His work highlights the multifaceted aspects of quality in schools, ranging from educational administration to teaching to curriculum and the school environment. Administering this constructed scale to hundreds of educational experts, he concludes that the instrument is highly valid and reliable as a way to evaluate quality.

Dr. Devin Thornburg, Adelphi University
Dr. Mustapha Aabi, Ibn Zohr University

References

1. Morgan, C. (2017) Constructing educational quality in the Arab region: a bottom-up critique of regional educational governance. *Globalization, Societies and Education*, 15:4, 499-517, DOI: 10.1080/14767724.2017.1356704
2. World Bank (2011). *Learning for all Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*, available at: http://pubdocs.worldbank.org/en/418511491235420712/Education-Strategy-4-12-2011.pdf

Les Enjeux de la Qualité dans le Système Éducatif Marocain
Challenges to Quality Education in Morocco

Mohamed Boufous
Université Ibn Zohr, Maroc
bfsmed12@hotmail.com

Synopsis

La qualité semble être une thématique importante qui a toujours préoccupé le domaine de l'éducation et de la formation, dans la mesure où l'amélioration de la qualité parait être considérée comme la pierre angulaire de la promotion de tout un système, le système éducatif marocain dans notre cas. Ce chapitre s'efforcera d'approcher sémantiquement le concept de « la qualité » dans ses diverses facettes - cet indicateur qui traversera le monde de l'économie et de l'entrepreneuriat avant d'arriver au champ éducatif. Nous essayons de relater les exigences, les conditions, les étapes et les avantages de réalisation de la qualité de l'éducation ; ainsi que le rôle de l'inspecteur pédagogique dans la promotion de la qualité pédagogique. Ceci en faisant appel aux fondamentaux référentiels de la qualité du système de l'éducation et de la formation dans notre pays (la Charte Nationale de l'Education et de la Formation, le plan d'urgence et la vision stratégique 2015-2030). Notre objectif étant de nous arrêter sur les contraintes et les éventuelles difficultés de la mise en place des principes de la qualité dans le système éducatif marocain.

Mots-clés : La qualité, Le système éducatif marocain, L'inspecteur pédagogique, Référentiels de la qualité du système éducatif marocain.

Overview

Quality, one could say, is a theme that has always mattered greatly in the field of education and schooling, with quality improvement forming the cornerstone for the entire educational system, the Moroccan system in this case. This chapter will try to approach semantically the concept of "quality" in its various facets, an approach that will traverse the realms of economy and entrepreneurship on its way to education. We will attempt to convey the requirements, conditions, steps and benefits of achieving quality in education. We will also demonstrate the role of the pedagogical inspector in promoting pedagogical quality, and will appeal to the repositories of education quality and training in our country (the National Charter for Education and Training, the Emergency Plan and the 2015-2030 Strategic Vision). The purpose of this chapter is to shed light on the various constraints and potential difficulties that stand in the way of the implementation of quality in the Moroccan system of education.

Keywords: quality, Moroccan educational system, pedagogical inspector, Quality standards of the Moroccan education system.

Introduction

Rehausser la qualité de l'Ecole, ses prestations et son rendement est un impératif incontournable dans toutes les réformes qu'a connues le système éducatif marocain. Dans le présent chapitre, nous allons essayer d'aborder le concept de qualité dans ses multiples facettes, ainsi que les conditions et les bénéfices de sa réalisation dans le domaine de l'éducation, et les difficultés rencontrées ; et nous citerons les piliers de la qualité dans les dernières réformes, après avoir mis en évidence le rôle de l'inspecteur pédagogique dans l'amélioration de la qualité du produit éducatif.

La qualité ... oui mais c'est quoi ?

La définition de la qualité dans les dictionnaires français est comme suit :

> Qualité : n.f. 1. Manière d'être, bonne ou mauvaise, de quelque chose. 2. Supériorité, excellence en quelque chose (Larousse, 2001)
>
> Qualité : n.f. 1. (Choses) Manière d'être caractéristique et qui donne une valeur plus au moins grande. (Le Robert, 2009)

De ce qui précède, il est noté que le concept « qualité » dans les dictionnaires français se réfère à un champ sémantique qui renvoie à l'excellence et la perfection, et contredit l'infériorité. La qualité est donc un terme qui qualifie le degré d'excellence de n'importe quel produit dans n'importe quel domaine de la vie, ainsi il peut être utilisé avec des qualificatifs tels que médiocre, bon ou excellent : Produit de bonne, d'excellente, de grande, de mauvaise, de médiocre qualité.

Le concept « qualité » appartient aux sciences de l'économie et à la culture entrepreneuriale. Il est imposé par la révolution technologique et la conjoncture internationale. Dans le champ du commerce et des affaires, la qualité désigne la caractéristique qualitative et quantitative d'un produit, selon un descriptif consensuel considéré comme étant le strict minimum de la qualité demandée.

On peut également considérer la qualité comme une opération constructiviste positive qui vise l'amélioration du service ou du produit final de n'importe quelle institution et dans n'importe quel secteur ou domaine, d'une façon à ce qu'elle réponde aux besoins et aux attentes des bénéficiaires.

Pour L'Association Française de Normalisation (l'AFNOR), un produit de qualité est « un produit dont les caractéristiques lui permettent de satisfaire les besoins exprimés ou implicites des consommateurs » (Bathelot, B., 2015).

Quant à Jacques Chové, il définit « la qualité » du point de vue de tout acteur dans le monde de la qualité, ainsi cette dernière veut dire, pour le client, la satisfaction de ses besoins; et pour le producteur, elle renvoie à la fabrication d'un produit qui répond aux exigences du client avec le moindre coût. Bref, on ne parle de la qualité que si les besoins du client sont satisfaits avec un coût minimum.

Somme toute, et malgré la diversité des définitions, nous pouvons dire que leurs dénominateurs communs sont :

- La perfection : le produit ou le service doit remplir des caractéristiques et des critères qui le rendent parfait et, par conséquent, de qualité ;
- La satisfaction : le produit ou le service doit répondre aux besoins du client, et l'inciter à en tirer profit.

Le concept « qualité » : du monde de l'économie et l'entrepreneuriat au champ éducatif

La qualité, en tant que système administratif, a vu le jour au début du XXème siècle dans le secteur commercial japonais, suite à l'essor incomparable qu'a connu le Japon. Cette idée s'est largement propagée dans plusieurs pays occidentaux, et en leur tête les Etats-Unis. Le domaine éducatif, quant à lui, a commencé à en parler depuis les années 80 (Gharib, A., 2006), lorsque l'entreprise a réclamé la nécessité de former des compétences qui répondent aux exigences du marché. Cette réclamation demeure aujourd'hui indispensable et incontournable, vu la révolution technologique et les changements économiques perpétuels. Si les entreprises industrielles ont mis des systèmes pour assurer la qualité, l'école, elle aussi, est appelée vivement à repenser son efficacité dans le cadre d'une politique qualité qui englobe les diverses composantes du système éducatif de ses intrants à ses extrants, en dépit des critiques et des débats qu'a soulevés le sujet de la qualité dans l'éducation, étant donné que l'école n'est pas une entreprise, et que ce sujet engendrerait « la marchandisation de l'apprentissage » et « l'emboîtage de la connaissance » (Daquia, A., 2002).

Dans le domaine éducatif, ce concept a une dimension particulière qui approche la qualité d'un point de vue humanitaire et non pas entrepreneurial ; ainsi le producteur c'est la société, et le client c'est l'enfant apprenant qui est, en définitive, le membre de la société actuelle et la société à venir. D'ailleurs, la logique du gain et de la perte dans le monde de l'entreprise, a une autre connotation collective dans le champ éducatif. En effet, le mauvais produit éducatif nuit, à la fois, au vendeur et au client; et ce n'est pas seulement l'Etat et la société qui prennent en charge l'investissement dans l'éducation et la formation, mais aussi –et pour une large part- le bénéficiaire et ses tuteurs.

Force est de signaler qu'il n y a pas de définition unique de ce qu'est « la qualité » dans l'éducation. La Conférence des ministres de l'Education des Etats et gouvernements de la francophonie (CONFMEN) souligne que « les décideurs politiques doivent s'intéresser à la qualité de l'éducation, non seulement dans le contexte de l'acquisition de connaissances et de développement de compétences, mais également dans le souci d'une concordance avec le développement durable. Ce qui signifie qu'il faut amener l'élève à devenir un citoyen instruit, réfléchi, responsable et actif, capable d'exercer ses habiletés intellectuelles de création, d'analyse et de jugement, tout en lui permettant de s'épanouir, d'exploiter son plein potentiel et de développer sa personnalité. Cette éducation de qualité doit lui permettre de s'insérer véritablement dans son milieu et de contribuer au développement de la société dans laquelle il vit dans toutes ses dimensions ».

On peut donc retenir que la qualité de l'éducation est un processus visant à opérer des changements continus sur les inputs du champ éducatif, afin d'obtenir des outputs répondant aux attentes des apprenants et de la société d'une part, et aux finalités assignées au système éducatif de l'autre.

Bref, nous pouvons dire que le glissement de sens de « la qualité » de l'économie au champ de l'éducation, a entraîné un glissement conceptuel global, chose qui implique une vision intégrale au lieu de la transposition mécanique des approches.

La qualité de l'éducation : conditions, étapes et bienfaits

a) Les conditions et les exigences de la réalisation de la qualité de l'éducation :

On peut résumer les conditions de la qualité d'un système éducatif quelconque dans plusieurs facteurs (Gharib, A., 2004):

- facteurs liés à l'apprenant : ses besoins, ses dispositions, son penchant aux études, sa socialisation, son niveau d'acquisition,… ;
- facteurs liés à l'entourage de l'apprenant : tendances des familles à la scolarisation de leurs enfants, le niveau de vie des parents, le style d'instruction de leurs enfants,… ;
- facteurs liés à l'école : l'infrastructure, les curricula, la formation des enseignants, la compétence des inspecteurs pédagogiques et du corps administratif, le potentiel pédagogique et didactique, … ;
- facteurs liés à l'environnement immédiat de l'école : c.-à-d. l'ensemble des éléments qui interagissent avec la fonction éducative de l'école, tels que les associations des parents des élèves, les collectivités locales, les acteurs économiques et sociaux, …

Lesdits facteurs doivent interagir concomitamment dans le système éducatif.

b) Le rôle de l'inspecteur pédagogique dans la promotion de la qualité de l'éducation :

Le corps inspectoral joue un rôle crucial dans l'amélioration du système éducatif avec toutes ses composantes, en raison de la nature des tâches assignées à l'inspecteur pédagogique, et qui se manifestent principalement par la formation, l'accompagnement et l'encadrement des enseignants d'une part, et l'amélioration et le développement des curricula et des programmes de l'autre. Et comme l'inspection pédagogique englobe tous les aspects du processus éducatif, «le travail de l'inspecteur pédagogique doit être axé sur l'évaluation de la situation éducative de manière intégrée, afin d'établir les liens entre les activités et les objectifs de l'école, et les objectifs escomptés de la politique éducative de l'Etat». (Elhabib Fahd, I., 1996)

Ainsi, nous pouvons dire que l'inspecteur pédagogique est responsable de la réalisation de nombreux axes de qualité dans le système éducatif: la qualité des pratiques enseignantes en classe et les méthodes d'enseignement, la qualité des curricula et la pertinence et l'adéquation des manuels scolaires aux disciplines enseignées et au contexte scolaire, la qualité des profils de sortie des apprenants , etc.

Grosso modo, le rôle de l'inspecteur pédagogique dans l'amélioration de la qualité, peut être résumé dans les mécanismes suivants :

- L'étude, l'analyse et la critique approfondies des curricula et des manuels, ce qui constitue une référence pour le développement et l'affinement de ces programmes,
- Avoir un regard permanent sur le système juridique et législatif du système éducatif, pour l'étudier en profondeur et exploiter ses points positifs et corriger ses aspects négatifs.
- La réalisation des recherches pédagogiques et d'études scientifiques précises par l'inspecteur pédagogique, est susceptible de changer la réalité éducative vers le meilleur, et d'instaurer une culture de la recherche scientifique dans la pensée éducative et dans la pratique enseignante, assurant ainsi le développement de notre système éducatif.

Ceci étant dit, l'accomplissement desdites tâches de l'inspecteur pédagogique, nécessite la disponibilité d'un ensemble de conditions internes et institutionnelles, dont les plus importantes sont :

Les conditions internes :

- L'auto-formation continue de l'inspecteur pédagogique, et sa connaissance constante de tous les développements dans le domaine de l'éducation ;
- La maîtrise des outils et des mécanismes de l'inspection pédagogique ;
- La sensibilisation à l'importance de la culture large et profonde qui doit caractériser la personnalité de l'inspecteur pédagogique, en raison de son importance pour rendre sa performance professionnelle plus crédible ;
- La dimension éthique dans les tâches de l'inspecteur, ce qui est particulièrement important pour renforcer la relation professionnelle entre lui et les acteurs éducatifs du système.

Les conditions institutionnelles :

Elles peuvent être résumées dans les éléments suivants :

- La mise en place d'un système juridique intégré et complet, structuré et opérationnel, définissant avec précision la structure du système d'inspection et ses relations avec les autres organes ;
- Assurer l'indépendance du corps inspectoral sur le plan légal, organisationnel et fonctionnel; une indépendance lui permettant d'exercer ses fonctions loin de toute pression administrative ou relationnelle ;
- Fournir les moyens logistiques requis pour l'accomplissement des tâches qui incombent au corps inspectoral conformément aux lois en vigueur ;
- La formation de base et la formation continue, qui forgent les compétences professionnelles, cognitives, techniques, morales et philosophiques de l'inspecteur ; et qui permettent une vision globale, critique et communicative du processus éducatif.

c) Les étapes de l'application des normes de qualité dans le domaine de l'éducation

L'application de la qualité varie d'un établissement à un autre, en fonction de la taille et du type d'activité exercée (un ministère, une Académie régionale, une direction provinciale, une école primaire, un collège, un lycée ou une université ...). En général, l'application des normes de la qualité dans une institution pédagogique passe par une série d'étapes qui peuvent être énumérées comme suit (Alimat, S., 2004)[1]:

- **L'étape de la conviction et l'adoption de la qualité** par les autorités éducatives ;
- **La phase de planification**, dans laquelle on forme un conseil consultatif de la qualité, et on élabore des plans stratégiques détaillés, afin de préparer des programmes de formation et de déterminer les ressources financières ;
- **La phase d'exécution** : dans laquelle on sélectionne et on forme les personnes qui seront chargées de la mise en œuvre ;
- **La phase de l'évaluation**
- **La phase de diffusion et d'échange d'expériences**.

[1]Alimat, S. (2004), Gestion de la qualité totale dans les institutions éducatives, p : 20,Dar charq, Jordanie

d) Avantages de l'application de normes de qualité dans le système éducatif

Pour savoir ces avantages, le British Standards Institute a mené une vaste enquête auprès des établissements d'enseignement ayant la certification ISO. Cette enquête a conclu que le dénominateur commun entre ces établissements peut se résumer comme suit (Abou Anza, Y., 2009) :

- Assurer la continuité et la constance de la qualité des prestations pédagogiques, et par conséquent, satisfaire les apprenants et leurs parents ;
- La rationalisation et l'exploitation optimale des ressources de l'établissement ;
- Établir une bonne gouvernance à travers la participation effective de tous les acteurs dans la gestion de l'établissement, et la prise de conscience de tout un chacun de son rôle et ses responsabilités dans le développement et à l'amélioration ;
- Sensibiliser les parents, les apprenants et les partenaires à l'égard de l'établissement, en démontrant leur engagement envers les normes de qualité.
- Contribuer à la bonne réputation de l'établissement ;
- L'existence d'un plan global et réfléchi qui impacte positivement le rendement d
- l'établissement et la qualité de ses services ;
- Simplifier les procédures et les opérations, et réduire la bureaucratie administrative.

Les références de la qualité dans le système éducatif marocain et les contraintes d'application de ses principes

a) Eléments du concept d'éducation et de formation de qualité dans la Charte nationale de l'éducation et de la formation

La Charte Nationale de l'Education et de la Formation (désormais CNEF) est un projet communautaire, et un grand chantier entamé dans une conjoncture marquée par une prise de conscience collective du rôle décisif de la réforme de l'éducation dans le développement futur de notre pays. Ainsi, la CNEF a adopté des principes éducatifs contemporains tout en cherchant à qualifier le citoyen marocain. En effet, elle place l'apprenant au centre de la réflexion et de l'action pédagogiques, et fixe des objectifs ambitieux en matière de la qualification des individus et de la société.

Même si ce document, dans son intégralité, prône la promotion de la qualité, il a dédié le troisième espace aux exigences d'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation, avant même de parler des ressources humaines et financières. Cet espace comprend six leviers, contrairement aux autres espaces qui comprennent entre deux et trois leviers par espace ; c'est dire que le 1/3 de l'effort de réforme est consacré à la promotion de la qualité de l'éducation. Force est de signaler aussi que le concept «qualité» est repris dans la CNEF vingt-quatre fois, en plus de l'utilisation de termes synonymes indiquant le sens de la qualité comme « l'amélioration, le développement, la perfection et la durabilité... ». En outre, La qualité occupe 28 articles sur 177 (soit 80,15%). Ces données sont particulièrement significatives, car elles confirment l'importance que revêt la qualité dans la réforme du système éducatif.

Force est de constater que la CNEF est consciente du rôle central des curricula parmi les composantes du processus éducatif et qu'il n'y a pas de qualité sans une révision réelle et radicale des curricula et des programmes, en coopération avec les partenaires économiques, sociaux et éducatifs.

En effet, elle a confié, à l'article 108, au comité permanent de rénovation et d'adaptation continues des programmes et des méthodes, la tâche de « superviser la production des manuels, des livres scolaires et des autres supports magnétiques ou électroniques, sur la base de cahiers des charges précis, par le recours transparent à la concurrence des développeurs, créateurs et éditeurs, en adoptant le principe de la pluralité des références et supports scolaires». La Direction des curricula a ouvert la voie pour les auteurs de manuels, tout en mettant à leur disposition un cahier des charges définissant des normes précises à suivre pour concevoir des manuels scolaires susceptibles d'améliorer la qualité des apprentissages.

D'autre part, la CNEF préconisait la révision des rythmes scolaires et pédagogiques pour prendre en compte la nature biologique, psychologique et sociale de l'apprenant et son rythme d'apprentissage, ce qui était négligé dans le système antérieur. Or, les études psychologiques et physiologiques ont montré qu'il y a de meilleures périodes d'attention (Elbirate, E., 1996). L'insertion de ce principe dans les idées de qualité est une indication claire de l'importance que la CNEF accorde aux rythmes de l'apprentissage. Certes, il n'y a aucune qualité atteinte par un apprentissage qui ne respecte pas les caractéristiques physiques et psychologiques des apprenants à tout âge (Ouzi, A., 2000).

Le dixième levier de cet espace appelle à l'ouverture du système éducatif sur l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication en tant que moyens nécessaires pour faire face à l'énorme révolution technologique qu'a connue le monde au tournant de ce millénaire (CNEF, 1999) (La charte nationale de l'éducation et de la formation, Article 119, Rabat, Maroc).

La CNEF a également institué un système global de suivi, d'encouragement et de récompense des apprenants méritants, ainsi que la création de lycées de référence visant à déclencher une dynamique d'émulation et de compétition dans la quête de la qualité et de l'excellence. Le devenir de ce dernier projet demeure ignoré.

La CNEF vise également la formation de base et continue des ressources humaines, qui est la clé de voûte de la qualité de l'enseignement et de la formation ; et ce en organisant des sessions de formation continue de 30 heures/année. Outre la formation solide, la Charte appelle à la motivation de toutes les ressources humaines et à l'amélioration de la condition sociale, car la qualité du rendement de tout cadre administratif et/ou pédagogique dépend de sa dignité et de sa réhabilitation matérielle et morale.

L'adoption de la décentralisation et de la déconcentration est une option considérée comme stratégique et décisive par la CNEF. Ceci est traduit par la création des Académies régionales de l'éducation et de la formation, et la mise en place de conseils de gestion des établissements, qui disposent ainsi d'une sorte d'autonomie administrative et financière relative à la conduite des projets, en plus de faciliter le partenariat et la coopération avec tous les acteurs du secteur.

Un autre élément important dans le domaine de l'amélioration de la qualité est la volonté de rendre les processus d'éducation et de formation compatibles avec l'environnement économique et les exigences du marché d'emploi, élargissant ainsi la coopération entre les établissements d'enseignement et de formation et les entreprises (Elyoussfi, A., 2004).

Le renforcement et le perfectionnement de l'enseignement de la langue arabe, la diversification des langues d'enseignement des sciences et des technologies, l'ouverture sur le Tamazight et la maîtrise des langues sont aussi des préoccupations majeures de la CNEF.

Il ressort de ce qui précède que la CNEF comporte de nombreux piliers susceptibles de conduire à des changements positifs visant la qualité des extrants de notre système éducatif, mais le vrai pari réside dans l'opérationnalisation du contenu de la charte. A-t-on préparé une infrastructure idoine pour traduire concrètement les recommandations de ce projet de réforme combien ambitieux ? Y a-t-il une définition des responsabilités et des spécialités dans la mise en œuvre de ses articles? Encore faut-il se demander : qu'a-t-on réalisé de cette charte après 18 ans passés de sa parution ?

b) Caractéristiques de la qualité de l'éducation et de la formation à travers le plan d'urgence

Le plan ou le programme d'urgence est un plan de sauvetage du système éducatif marocain, et une feuille de route qui décrit les mesures concrètes à prendre pour réformer le système éducatif marocain et restaurer la confiance dans l'école publique pour qu'elle soit réellement une école de réussite. Ce plan vise à consolider ce qui a été réalisé, et procéder aux réajustements tout en veillant à une application optimale des orientations de la CNEF.

Il est fondé sur un ensemble de références et de sources directes et indirectes. On peut noter à cet égard les résultats des rapports internationaux et leurs recommandations sur la nécessité de réformer le système éducatif marocain ; les fondements de la CNEF, les rapports du Conseil supérieur de l'enseignement, et les préconisations du ministère de l'Education nationale, les conceptions théoriques et pratiques du ministère de l'éducation nationale, les décisions des gouvernements qui se sont succédé, les recommandations des partis politiques, les revendications des syndicats d'enseignement, les exigences de l'économie nationale et internationale, les recommandations et les orientations du Palais Royal et les efforts du Parlement pour avoir une éducation prometteuse et de qualité.

Il s'articule autour de 4 principaux axes :

- La consolidation et la généralisation de l'enseignement;
- L'amélioration continue de la qualité de l'enseignement;
- L'affermissement de la modernisation de la gouvernance à tous les niveaux ;
- Le développement d'une gestion stratégique des ressources humaines performantes.

Son principe directeur consiste à placer l'apprenant au cœur du système d'éducation et de la formation et mettre les autres piliers à son service :

- Des apprentissages recentrés sur les connaissances de base, permettant de favoriser l'épanouissement de l'élève;
- Des enseignants travaillant dans des conditions optimales et maîtrisant les méthodes et les outils pédagogiques nécessaires;
- Des établissements de qualité offrant à l'élève un environnement de travail propice à l'apprentissage.

Le Ministère de tutelle a initié la volonté d'élaborer ce programme accéléré 2009-2012 via des consultations internes et externes qui ont permis de concevoir des projets visant à améliorer la qualité du système de l'éducation et de la formation, et à donner un vrai départ pour répondre aux conditions de succès et d'efficacité de l'école de la réussite.

Au fait, les projets les plus importants de ce programme, et qui ont un rapport direct avec la qualité dans le système d'éducation et de formation sont:

E1.P3: Mise à niveau des établissements scolaires ;

E1.P8: Amélioration du dispositif pédagogique ;

E1.P10: Intégration des TICE et de l'innovation dans les apprentissages ;

E1.P11: Amélioration du système d'évaluation et de certification ;

E1.P12: Amélioration de la qualité de la vie scolaire.

E3.P2: Renforcement des mécanismes d'inspection et d'encadrement de l'enseignement scolaire.

Il était prévu que le plan d'urgence apporte une meilleure méthode de travail d'autant que ce plan se concentre sur le projet. Mais basé sur la réalité et de ce qu'a entrainé les résultats, tout le monde était sûr qu'il y a des difficultés qui ont empêché la réalisation de la qualité visée tant au niveau de l'acquis des apprenants, des pratiques pédagogiques que de l'état des établissements scolaires.

Conscient de tous ces enjeux, le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) a mené de larges consultations nationales et régionales, en vue de la préparation du projet de la vision stratégique.

c) Caractéristiques de la qualité de l'éducation et de la formation à travers la vision stratégique :

L'Ecole marocaine souffre encore de dysfonctionnements chroniques que le Conseil a relevés dans le rapport établi par l'Instance Nationale d'Evaluation à propos de « la mise en œuvre de la Charte Nationale d'Education, de formation et de recherche scientifique 2000-2013: les acquis, les déficits et les défis ». (Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, 2015)

La vision stratégique qui s'étend sur la période 2015-2030 est venue pour obtenir des résultats significatifs, faire des évaluations fiables et améliorer la qualité de l'Ecole. Elle a pour finalité d'asseoir une Ecole nouvelle portée par 3 grands fondements:

- L'équité et l'égalité des chances;
- La qualité pour tous;
- La promotion de l'individu et la société.

Ces objectifs sont comme suit :

- Le passage de la logique de la transmission linéaire du savoir et de la mémorisation à une logique de l'apprentissage, du développement du sens de la critique, de la construction du projet personnel, de l'acquisition des langues, des connaissances et des compétences, des valeurs et des technologies numériques;
- L'amélioration continue du rendement interne et externe de l'Ecole.
- La création des conditions favorables pour que l'Ecole puisse remplir les missions de socialisation, d'éducation aux valeurs nationales et universelles, d'enseignement et d'apprentissage, de formation et d'encadrement, de recherche et d'innovation, de qualification à l'intégration socioculturelle et à l'insertion économique et enfin d'adéquation continue des programmes et des formations avec les besoins des nouveaux métiers et des métiers de l'avenir et d'une manière générale, avec les exigences du développement durable du pays.

Sept leviers portent « la qualité pour tous », à savoir:

- Rénovation des métiers de l'enseignement, de la formation et de la gestion: premier préalable pour l'amélioration de la qualité;
- Une restructuration plus cohérente et plus flexible des différentes composantes et cycles de l'Ecole ;

- Un modèle pédagogique et de formation fondé sur la diversité, l'ouverture, l'adéquation et l'innovation ;
- Une bonne maîtrise des langues, et une diversification des langues d'enseignement;
- La promotion de la formation professionnelle;
- La promotion de la recherche scientifique, technique et de l'innovation;
- Pour une gouvernance performante du système d'éducation et de formation.

Pour ne pas conclure…

L'application de la norme de « qualité » dans l'enseignement a rencontré un ensemble de contraintes, principalement en raison de la spécificité du domaine de l'éducation, et de sa différence du domaine de l'économie et des affaires, qui en est le berceau. D'ailleurs, si l'on suppose la possibilité de son application dans le vaste domaine de l'éducation, gardera-t-il le même sens qui est utilisé dans le secteur économique? Et quand on parle de la qualité dans l'éducation, qu'est-ce qu'on insinue exactement? Est-ce la qualité du bâtiment scolaire, de l'équipement et de l'ensemble des installations? Est-ce la compétence et la qualification des cadres éducatifs et administratifs? Est-ce le rendement scolaire et la valeur des diplômes obtenus? Est-ce la facilité d'intégration des diplômés dans le marché d'emploi? Ou la qualité signifie-t-elle tous ces aspects à la fois ?

Tous ceux qui s'intéressent aux questions d'éducation peuvent considérer la qualité du point de vue qui reflète leur intérêt. En fait, cela se décline dans les grandes différences observées dans l'application du concept de qualité par les autorités éducatives d'un pays à un autre. Certains ministères considèrent qu'ils ont entamé des processus d'amélioration de la qualité après avoir organisé des formations pour les cadres administratifs et les enseignants. D'autres pensent qu'ils sont entrés dans la phase d'amélioration de la qualité lorsqu'ils réduisent le nombre d'étudiants par enseignant, ou encore lorsqu'ils exigent une licence ou un master pour devenir enseignant. D'autres confirment, incontestablement, qu'ils ont beaucoup progressé dans l'amélioration de la qualité tant qu'ils ont réussi à réduire le nombre d'étudiants de la classe de 30 à 07 étudiants (Nakhla, W., 2003). Or, il existe une différence fondamentale entre le secteur de la production industrielle et le domaine de l'éducation et de l'enseignement: l'école ne présente pas une marchandise, mais elle accomplit une mission et une prestation incontournables au bénéfice de l'enfant, de la famille et de la communauté toute entière. Cette prestation ne s'arrête pas au terme du processus de l'enseignement/formation et l'obtention des diplômes, mais accompagne le diplômé tout au long de sa carrière (Ouzi, A., 2005).

D'un autre côté, la résistance au changement, qu'elle provienne de l'administration ou des cadres éducatifs, est la première difficulté qui entrave l'application des principes de qualité dans le domaine de l'éducation, parce que les programmes d'amélioration de la qualité exigent un changement complet de la culture et des méthodes de travail dans l'établissement. Par conséquent, les fondements et les stratégies appropriés devraient être établis pour promouvoir la confiance et stimuler l'initiative créative, et pour impliquer tous les acteurs dans les projets visant à améliorer le produit éducatif.

Pour couronner le tout, nous pouvons dire que ce ne sont pas les exigences des projets apportés par les programmes de réforme qui présentent le centre de l'anomalie, d'après les critiques. Le consensus a été établi sur la prestation de soin au côté humain avant le contenu

des projets, et cela renvoie, en effet, à la qualification des cadres pédagogiques et administratifs, car la main vide ne peut rien donner.

Certes, l'amélioration de la qualité de l'éducation est une priorité nationale. Son succès conditionne la capacité du Maroc à relever les défis de l'éducation, seul levier permettant de garantir la vraie richesse d'une nation et son moteur de développement : les ressources humaines.

Références

1. Abou Anza, Y. (2009). Une étude d'évaluation du livre en langue arabe pour la douzième année dans les gouvernorats de Gaza du point de vue des enseignants à la lumière des normes de qualité, Dar Charq, Jordanie.
2. Alimat, S. (2004). Gestion de la qualité totale dans les institutions éducatives, Dar charq, Jordanie.
3. Banque mondiale. (2007). Rapport de développement pour le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord : le chemin inachevé : la réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, Washington, USA.
4. Bathelot, B. (2015). Définition : qualité. Récupéré de https://www.definitions-marketing.com/definition/qualite/
5. British Standards Institute (B.S.I). Les avantages liés à l'utilisation des normes. Récupéré de https://www.bsigroup.com/fr-FR/Normes/Avantages-lies-a-lutilisation-des-normes/
6. Commission spéciale de l'éducation et de la formation (1999). La charte nationale de l'éducation et de la formation, Article 119, Rabat, Maroc.
7. CONFMEN. (2012). « Qualité de l'éducation : un enjeu pour tous ». Récupéré de www.confemen.org/wp-content/.../dri-sur-la-qualite-de-leducation.pdf
8. Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. (2015). Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion : vision stratégique de la réforme 2015-2030, Rabat, Maroc.
9. Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. (2015). Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion : vision stratégique de la réforme 2015-2030, Résumé, Rabat, Maroc.
10. Conseil supérieur de l'enseignement. (2008). L'état du système éducatif et de la formation et ses perspectives, Rapport annuel, Rabat, Maroc.
11. Daquia, A. (2002). La qualité dans l'éducation et la formation, imprimerie Najah Eljadida, Maroc.
12. Dictionnaire de français. (2001). Larousse, VUEF, France.
13. Dictionnaire de français. (2009). Le Robert micro, Maury-imprimeur, France.
14. Elbirate, E. (1996). Les changements temporels et leur relation avec la réussite scolaire, faculté des sciences de l'éducation, Rabat, Maroc.
15. Elhabib Fahd, I. (1996). Orientation et supervision pédagogique dans les États du Golfe, Bureau Arabe de l'éducation pour les États du Golfe, Riyad, KSA.
16. Elyoussfi, A. (2004). Éléments de qualité dans la charte nationale de l'éducation et de la formation, le monde de l'éducation, Rabat, Maroc.
17. Gharib, A. (2006). Manhal éducatif, imprimerie Najah Eljadida, Maroc.
18. Gharib, A. (2006). Qualité de l'éducation et de la formation, une approche psychosociopédagogique de la Charte, Le monde de l'éducation, Maroc.

19. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2003). La création et l'organisation de lycées de référence dans les académies régionales de l'éducation et de la formation, Journal officiel N : 5164, Rabat, Maroc.
20. Ministère de l'éducation nationale. (2007). Le plan d'urgence 2009-2012, Rabat, Maroc.
21. Nakhla, W. (2003). La question de la qualité dans l'éducation, Beyrouth, Liban.
22. Ouzi, A. (2005). La qualité de l'éducation et l'éducation de qualité, Najah Eljadida, Rabat, Maroc.
23. Ouzi, A. (2000). Psychologie de l'éducation : problèmes et attitudes pédagogiques, Najah Eljadida, Rabat, Maroc.

La Formation professionnelle continue au Maroc : une nouvelle phase qualitative

Noura Touzrhar et Abdelali Lahrech
Université Moulay Ismail, Meknès, Maroc
n_touzrhar@yahoo.fr

Synopsis

Aujourd'hui, la qualité est devenue une préoccupation primordiale pour les entreprises, les services publics et les organisations. Cela concerne également l'éducation et, plus particulièrement, la formation professionnelle continue. Pour cela, des systèmes spécifiques de normes, labels et certifications ont été développés à l'échelle internationale. Au Maroc, avec la mise en application de la Stratégie Nationale de la Formation Professionnelle 2021 (SNFP), la formation professionnelle continue entre dans une nouvelle phase qualitative, où l'amélioration de son fonctionnement et le souci de qualité deviennent les principaux enjeux, spécialement en relation avec le rôle des différents acteurs dans le processus de formation.

Mots-clés: Qualité de la formation, Formation professionnelle continue, Assurance qualité, Certification ISO.

Overview

Quality has become a major focus for companies, public services and organizations alike. This growing interest extends to education, particularly to continuing professional development, hence the systems of standards, labeling, and certification created on an international scale. In Morocco, with the implementation of the National Strategy of Professional Training 2021 (SNFP), continuing professional development enters a new quality-oriented phase aimed at improving it on an operational level, mainly with regard to the different actors of the process and their respective roles.

Keywords: Quality of training, Continuing professional development, Quality assurance, ISO certification.

Introduction

Au Maroc, La formation professionnelle a connu une évolution de perception et d'organisation qui s'est transformée progressivement pour englober formation professionnelle initiale et formation professionnelle continue, couvrant une multitude de secteurs et de partenaires.

Le premier dispositif dédié à la formation professionnelle continue a été mis en place dans les années 70 pour répondre aux besoins en compétences des diverses branches d'activités, notamment avec la création de l'OFPPT (Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail) et l'ANAPEC (Agence Nationale de Promotion de l'Emploi et des Compétences). Un cadre légal, un système de financement (taxe professionnelle), ainsi que différentes mesures incitatives ont également vu le jour.

Ces évolutions ont frayé la voie à des politiques introduites par la réforme de 1984, le programme Action-Emploi en 1997, la charte nationale d'éducation-formation en 2000, le décret du 2 décembre 2005 et, en 2008, avec un plan d'urgence pour la formation professionnelle. Le système a augmenté considérablement ses capacités d'accueil et a engagé de multiples réformes soutenues par différents bailleurs de fonds, dont l'Union Européenne et l'Agence Française de Développement, favorisant ainsi une nouvelle phase de structuration. Ces efforts ont été couronnés par l'élaboration de la Stratégie Nationale de la Formation Professionnelle 2021 (SNFP).

Officiellement signée en Mars 2016, la SNFP sert de référentiel traçant la ligne directrice du système marocain de la formation professionnelle continue, visant la satisfaction de la demande en formation et l'amélioration de la qualité des prestations. La question qui se pose: dans quelle mesure s'agit-il d'une nouvelle phase pour la formation professionnelle continue axée sur l'amélioration du fonctionnement et le souci de qualité?

L'article met donc en exergue l'évolution qualitative du système marocain de la formation professionnelle continue à travers la Stratégie Nationale de la Formation Professionnelle 2021, nouveau dispositif législatif et institutionnel reflétant l'engagement du Maroc à instaurer les principes de management de la qualité, pour répondre aux besoins spécifiques de la branche formation professionnelle continue.

En premier, une revue de littérature s'impose.

1. La qualité & la formation professionnelle continue

1.1. La servuction, la formation et la qualité

L'adoption du concept de servuction date des années 80, soulignant la simultanéité de la production et de la consommation d'un service dans un système uni de coproduction entre un prestataire et un bénéficiaire.

André Barcet (1987) montre qu'un service ne peut être rendu indépendamment de la participation du consommateur et développe son analyse en stipulant qu'un service rendu en coprésence du prestataire et du client, a pour objectif principal le changement et la restructuration d'un état précis. Aussi, Jean Gadrey (Bandt, Gadrey, 1994) parle d'un processus de coopération portant sur la conception, la réalisation et le contrôle d'une «réalité non déjà-là» faisant l'objet d'une demande souvent imprécise des clients à laquelle répondent les offreurs.

Pour Isabelle Lecomte et Jocelyne Simbille (1998,1999), le service est «cet échange personnalisé entre consommateur et producteur qui, au cours d'un contact, mobilisent

différentes ressources et s'ajustent jusqu'à l'obtention d'un compromis satisfaisant». « Regroupant l'ensemble des modalités de connexion entre les prestataires et les clients à propos de la résolution d'un problème pour lequel le client s'adresse au prestataire [...]. Cette coproduction est faite d'un enchainement d'activités mais aussi d'ajustements permanents et interactifs... Son support peut être matériel et humain [...]. Elle consiste à fournir des informations relatives à la mise en œuvre du service, à spécifier la demande, à choisir parmi les moyens possibles ceux qu'il convient de mobiliser pour concrétiser le service [...] ».

Dans le cas de la formation, la notion de servuction (Eiglier 1987) implique que l'apprenant est à la fois producteur et consommateur de service, la formation est un service intellectuel et la valeur d'un service n'existe que lorsque le service est délivré.

Selon la typologie des services développée par André Barcet et JoelBonamy (1994), la formation figure dans la catégorie de services qui nécessitent l'analyse et la résolution de problèmes intellectuels complexes. Les compétences des prestataires et leur capacité de communication avec les bénéficiaires demeurent les clés de la qualité de ce type de service.

La servuction désormais définie, la plupart des auteurs ont poussé la réflexion vers les critères de la qualité des services, se référant à la pléthore de définitions internationales de la qualité. Nous avons choisi celles que nous estimons les plus intéressantes.

Selon la norme ISO 8402, la qualité est «l'ensemble des caractéristiques d'un produit ou d'un service qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés et implicites».

Kelada J. (1991) définit la qualité d'un produit ou service à travers« son aptitude à satisfaire le besoin d'un client en respectant ses exigences de quantité, de temps, de lieu et de coût ainsi que les contraintes de l'environnement: actionnaires, gouvernement, législateurs ». Pour Juran J.M. (1983), la qualité porte sur« la conformité des produits ou services aux besoins exprimés par les clients internes ou externes, et sur lesquels les fournisseurs internes ou externes se sont engagés, l'objectif ultime de la qualité est l'adéquation des produits et services aux besoins réels » (Juran J.M., 1983)

« Un produit peut avoir les caractéristiques annoncées sans pour autant répondre aux attentes de la clientèle; si la clientèle n'est pas satisfaite, la conformité du produit aux spécifications importe peu et on ne saurait parler de bonne qualité » (SUSSLAND W., 1996). C'est ce que le client perçoit quand il sent que le produit ou le service comble ses besoins et correspond à ses attentes (Dahdah M., 2007, p 30). Pour Frédéric Lukace, « la qualité est la satisfaction extrême et durable du client et une réduction systématique de tous les coûts qui n'y contribuent pas; autrement, présenter à chaque client le bien ou le service qui correspond exactement à ses besoins » (Idem : 30). Et pour Jacques Dove, « la qualité est la satisfaction des utilisateurs, la satisfaction de l'entreprise et la satisfaction de l'intérêt général » (Idem)

Cela dit, et selon les principes de la servuction, la qualité d'un service dépend des compétences du prestataire à fournir une prestation adaptée, mais également de la capacité du client à exprimer ses besoins réels et de s'impliquer dans les processus de la prestation, ainsi que dans ses capacités d'évaluation et de jugement du service rendu (Lecomte, I., Simbille, J., 1998).

La qualité reste une préoccupation importante, du secteur industriel comme du secteur des services. L'environnement concerné par la formation, en perpétuel mouvement, est appelé à faire preuve de sa performance socio-économique face à l'évolution technologique, économique et sociale croissante.

La formation, naturellement, doit s'adapter à son nouvel environnement fondé sur des rapports sociaux marchands. Caspar, P., (1996), affirme ce changement et parle d'un «basculement du social vers l'économique […] et de son entrée dans une véritable économie de services». La question de la qualité prend donc une ampleur à part dans la formation continue.

1.2. Des normes, labels et certifications pour la FPC

Les démarches qualité font leur apparition dans le système de la formation à travers les chartes de qualité, premières actions formalisées en la matière. Elles ont dès lors connu une évolution significative avec l'introduction de nouvelles normes et certifications dans le domaine industriel et ont généreusement servi de modèle au secteur de la formation professionnelle continue.

Ce changement, apporté par une transformation radicale des mentalités et des perceptions, vient confirmer ceci : la formation est bien un service, et la relation entre le commanditaire et le prestataire de formation est une relation commerciale entre client et fournisseur.

Au fil des années est apparue alors une panoplie de normes, labels et certifications à l'international, spécifiques à la formation professionnelle continue.

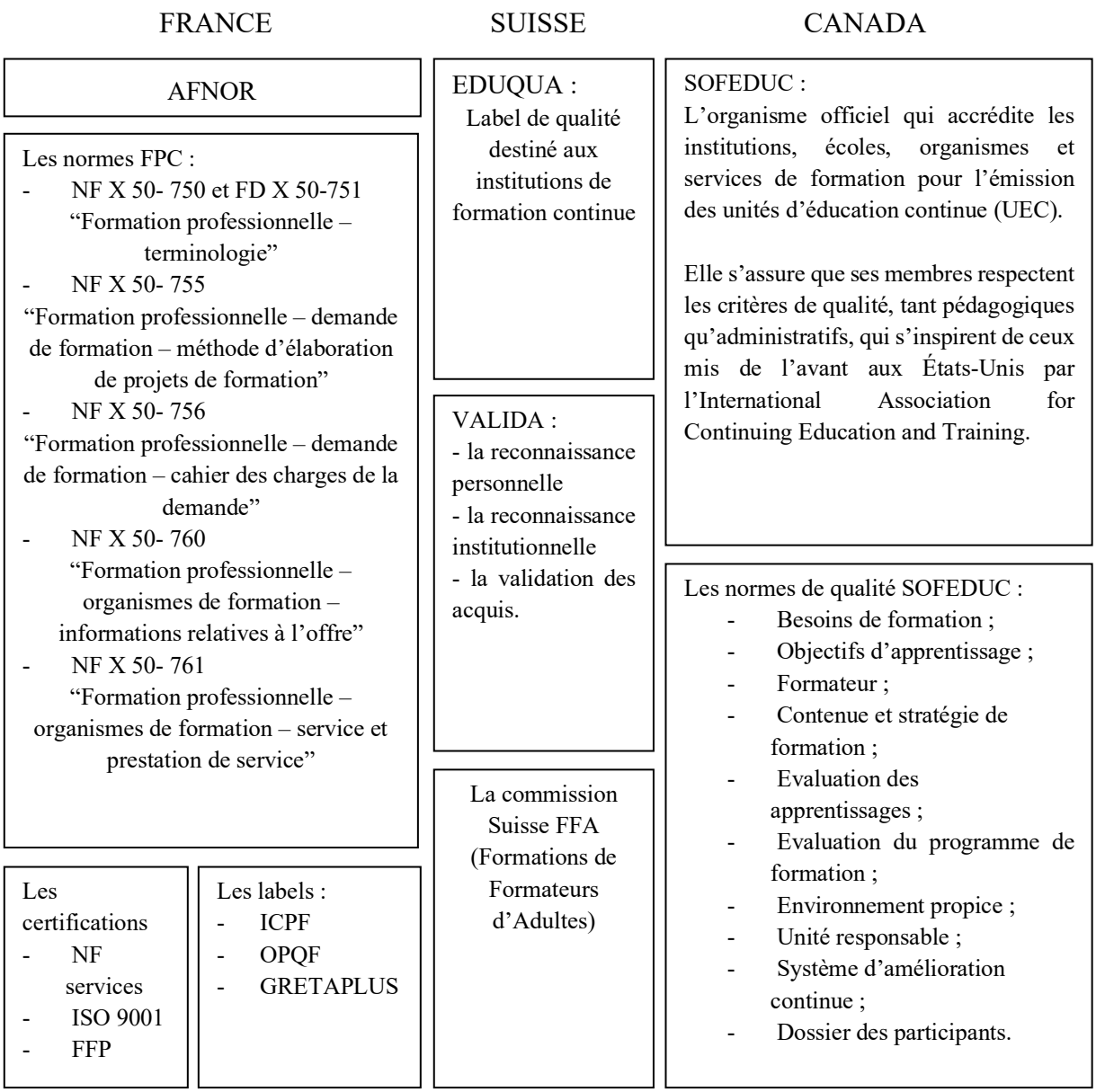


Figure 1 Modèles français, suisse et canadien en qualité de formation

2. La SNFP 2021 une nouvelle phase qualitative ?

Les objectifs de la stratégie nationale de formation professionnelle 2021se résument en six axes :

- Elargir le droit à la formation professionnelle continue à l'ensemble des salariés en activité et étendue à ceux en cours de changement d'emploi, de reconversion ou de perte d'emploi ainsi qu'aux travailleurs non-salariés (artisans, agriculteurs, pêcheurs,…) ;
- Le développement d'une offre de formation guidée par la demande ;
- Le placement de l'entreprise au cœur du dispositif ;
- Le développement d'un dispositif de formation axé sur l'amélioration continue de la qualité ;
- La valorisation de la voie professionnelle par une meilleure articulation des composantes du système de l'éducation et de la formation ;

- La mise en place d'une gouvernance intégrée et rénovée pour une meilleure efficacité et efficience du dispositif de la formation professionnelle.

Pour atteindre ces objectifs, plusieurs mesures ont vu le jour, dont les plus importants sont :

2.1. Des mécanismes de gestion diversifiés

Aujourd'hui, trois principaux mécanismes régissent la formation professionnelle continue au Maroc : les CSF (Contrats Spéciaux de Formation), les GIAC (Groupements Interprofessionnels d'Aide au Conseil) et la VAEP (Validation des Acquis de l'Expérience Professionnelle).

Les GIAC sont des associations constituées et gérées par les organisations et fédérations professionnelles d'entreprises. Neuf GIAC spécialisés dans chaque secteur (BTP, tourisme, agroalimentaire, TIC…) ont été créés depuis 1995. Leur mission : apporter une assistance technique et financière aux entreprises dans le cadre de leur plan de formation et les aider à identifier leurs besoins en compétences (les GIAC remboursent, à titre d'exemple, jusqu'à 70% des frais engagés pour l'ingénierie de formation).

Le système des CSF repose sur une gestion tripartite entre l'État, les entreprises et les salariés, et permet aux entreprises de récupérer une partie des dépenses allouées aux actions de formation de leurs salariés (allant jusqu'à 100 % pour les actions de formation planifiées groupées). Selon le DFP, seulement 7 % des salariés et 1,2 % des entreprises bénéficient chaque année du dispositif de formation professionnelle continue. Ceci est dû, entre autres, à la lourdeur administrative et aux retards de remboursement. En effet, le système des CSF a été verrouillé depuis 2004 par des procédures complexes, à la lumière des graves dérives dont il a été victime par le passé, ce qui a entraîné l'exclusion des PME et TPE, ainsi que les personnes en recherche d'emploi, du système.

La VAEP a été mise en place pour les personnes n'ayant reçu préalablement aucune formation professionnelle de base. Une attestation de reconnaissance des compétences acquises faciliterait l'éventualité d'une promotion interne. La VAEP vient ainsi compléter le système et s'intègre dans le cadre de la formation « tout au long de la vie ».

La branche de la formation professionnelle continue marocaine a connu une évolution remarquable durant ces dernières décennies, culminant avec la Stratégie Nationale de la Formation Professionnelle 2021 (SNFP), approuvée en Juillet 2015 et signée en Mars 2016. Cette stratégie constitue un blueprint du système marocain de la formation professionnelle continue.

2.2. Les contrats spéciaux de formation

Ayant connu plusieurs difficultés, des mesures ont été adoptées, avec l'élaboration de deux amendements des deux manuels de procédures relatifs aux Contrats Spéciaux de Formation et aux Groupements Interprofessionnels d'Aide au Conseil. Entrées en vigueur depuis 2015, ces mesures concernent la simplification des procédures et la facilitation d'accès aux mécanismes de financement de la formation continue notamment aux petites et moyennes entreprises, et ce, à travers l'adoption du financement de la réalisation des études d'identification des besoins en formation pour les branches professionnelles et du financement des opérations de formation qui en découlent.

En outre, des mesures de mise en œuvre des opérations de contrôle de CSF, ont été attribuées à des organismes externes pour réaliser les activités suivantes :

- Conception d'un modèle et des procédures de contrôle d'exécution des actions de formation en lien avec le système d'information des CSF ;
- Elaboration d'une cartographie des risques inhérents au système des CSF ;
- Réalisation des opérations de contrôle d'exécution de la formation.

En parallèle, des mécanismes spécifiques ont été prévus pour encourager et accompagner l'entreprise dans le développement de la formation professionnelle continue tels que : la simplification des procédures et des délais, ce qui favorisera le recours de l'entreprise aux mécanismes des contrats spéciaux de formation CSF et des GIAC. Un plan de communication et de sensibilisation est mis en œuvre par l'Etat et les partenaires socio-économiques pour le développement de la formation professionnelle continue spécialement conçu pour les petites et très petites entreprises.

2.3. La validation des acquis de l'expérience professionnelle

A travers le renforcement du système de VAEP et la mise en œuvre d'un ensemble de dispositifs, la SNFP 2021 a réaffirmé le droit du salarié à la formation continue :

- Améliorer la compétitivité des entreprises, et en particulier des TPE et PME en tant qu'acteurs et espaces privilégiés de formation ;
- Améliorer la qualité du système dans son ensemble en portant une attention accrue à la pertinence des référentiels de certification, à l'anticipation des besoins du marché du travail et à la formation des formateurs et des directeurs des établissements de formation ;
- Permettre au salarié de bénéficier d'une formation d'une durée de deux jours par an, cumulable sur cinq ans tout en gardant ses avantages salariaux à travers le système du crédit temps formation (CTF) et de mieux identifier et préciser ses besoins en formation continue à travers le bilan des compétences.

Dans son troisième axe stratégique, la SNFP 2021 évoque l'importance de l'entreprise en tant qu'acteur principal au cœur du processus de formation à travers la définition des besoins, la contribution à la planification et à la construction de l'offre de formation, ainsi que la réalisation de l'évaluation des acquis de formation vers une stratégie d'amélioration continue.

2.4. L'approche par compétence

L'APC nécessite l'identification des besoins en compétences et la programmation des formations adéquates aux exigences des professionnels. D'ailleurs, la SNFP 2021 a insisté sur la nécessité de généraliser cette approche aux différents opérateurs et organismes de formation, pour assurer la cohérence et la rationalisation de l'offre de formation.

Aussi, et dans le cadre de la mise en œuvre de la SNFP 2021, il a été procédé à l'élaboration d'un guide des secteurs de formation qui fixe, pour chaque secteur, les métiers qui le composent ainsi que les filières au niveau desquelles la formation mène à la bonne pratique de ces métiers. Ce guide contribuera à l'adaptation de l'offre de formation aux besoins exprimés et assurera la rationalisation et la normalisation de l'offre de formation à l'échelle nationale.

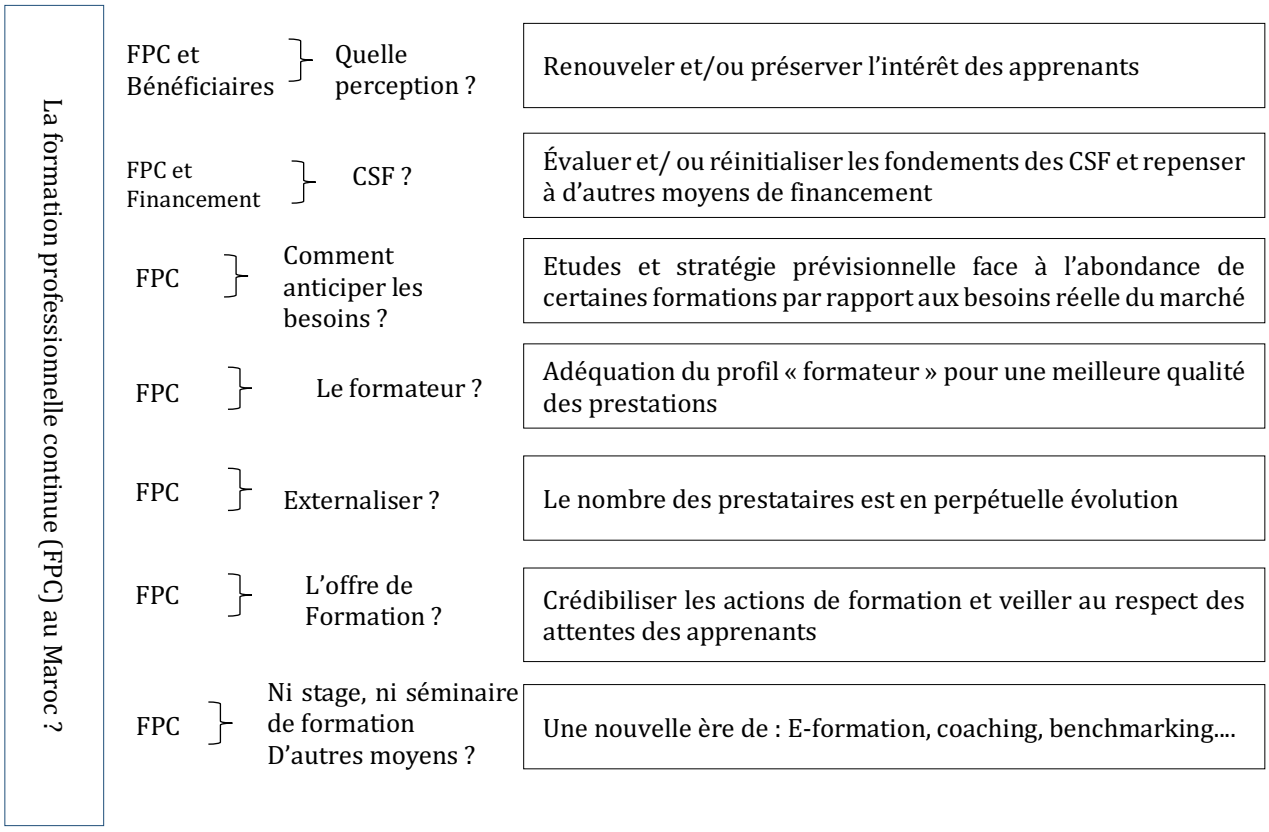
Si d'importants progrès ont été réalisés depuis les années 2000, l'offre de formation continue demeure en deçà des besoins des entreprises. Il convient de déployer davantage d'efforts pour mettre à niveau l'ensemble de la branche, afin de pallier à l'ascension du nombre de prestataires et à la forte opacité de l'offre faite au détriment de la qualité.

3. Des difficultés et des défis

Certes, la SNFP 2021 vise l'instauration d'un système de la formation professionnelle souple et réactif, qui implique aussi bien des acteurs publics que les acteurs privés et veille à des formations de qualité. Néanmoins, sur le plan opérationnel, plusieurs observations peuvent être constatées :

- L'adoption de l'approche par compétence qui repose fondamentalement sur l'implication des entreprises dans tous les processus de formation, depuis l'identification et la définition des besoins jusqu'à l'évaluation des acquis, reste partielle vu le manque d'un plan d'action pour sa généralisation et l'absence de l'évaluation de son implantation ;
- Il y a une diversité apparente au niveau des opérateurs de formation (OFPPT, Départements Ministérielles, Secteur privé). Cependant, l'OFPPT est l'organisme dominant (80% des formations) ;
- Les mécanismes de la formation professionnelle continue (CSF et GIACS) sont gérés conjointement par l'Etat, les employeurs et les représentants des salariés. En outre, la complexité et la lourdeur des procédures de remboursement n'encourage pas l'accès aux formations.
- Actuellement, l'entreprise désigne les salariés qui vont bénéficier de formations via le mécanisme des contrats spéciaux de formation (CSF). La formation deviendrait-elle un droit du salarié avec possibilité d'avoir l'initiative de la réclamer ?

Figure 2 Exemples de difficultés et de défis à relever en FPC au Maroc



La réussite de tout système de formation professionnelle réside dans sa capacité à accompagner les besoins en compétences des entreprises. Cependant, le Maroc connaît des problèmes d'emploi et d'insertion des diplômés exacerbés par une évolution importante de la population

active. En parallèle, et avec sa stratégie d'ouverture, le marché de la formation professionnelle continue était freiné par l'obsolescence rapide des connaissances professionnelles changeant à la cadence des innovations technologiques, l'incapacité de combler les nouvelles exigences en compétences, et une demande en formation professionnelle continue mal exprimée quantitativement et qualitativement.

Il est à rappeler, toutefois, que la culture de la qualité dans le milieu professionnel marocain n'a commencé à être réellement adoptée qu'au milieu des années 1990, pour évoluer de la phase de définition du concept qualité à une phase d'éveil, donnant plus d'intérêt aux démarches qualité et à leur importance pour les différents secteurs de produits et des services. Face à des clients de plus en plus exigeants en matière de qualité, la formation professionnelle continue constitue, aujourd'hui, un enjeu dans l'acquisition des savoir-faire et des compétences nécessaires à la maîtrise des nouvelles technologies et à l'accès à la société de l'information. Le système de la formation professionnelle continue au Maroc doit de ce fait, s'interroger, sur l'adéquation de ses cadres institutionnels, ses modes de financement, ses pratiques méthodologiques et ses dispositifs pédagogiques pour se permettre d'adopter des démarches qualité.

Références

1. Afnor, (2001), Qualité et systèmes de management ISO 9000 ; Paris : AFNOR.
2. Agathocleous, A., (1996), Introduction générale ; in Qualité : changement d'organisation et performance ; Éditions ANACT.
3. Averous, B. & D., (1998), Mesurer et manager la qualité de services. Insep Éditions.
4. BAREIL, (2008), Démystifier la résistance au changement. Baret, 2005, Evaluation de la Performance Globale des Entreprises : Quid d'une approche économique ?». Colloque ADERSE, IAE Lyon.
5. Becker, G. (1975). Human Capital. A theorical and empirical analysis with special reference to education. Chicago: the University of Chicago Press (2ème éd.).
6. Boeri, D., (2003), « Maîtriser la qualité : tous sur la certification et la qualité totale » Maxima Paris, 2ème édition.
7. Barcet, A. & Bonamy, J., (1994). Qualité et qualification des services. ln Debandt, J. & Gadrey, J. (Eds.), Relations de services marchands. Centre national de la recherche scientifique. (Pp. 153-174).
8. Bonamy, J. & Manenti, Y. (2001). Les débats sur la qualité de la formation continue : particularismes locaux et convergence européenne. Education permanente/ 147, 19-34.
9. Bonamy, J. & Voisin, A. (Eds.). (2001a). La qualité de la formation en débat. Education Permanente/ 147.
10. Bonamy, J. & Voisin, A. (2001b). La qualité de la formation entre le mod6Ie et le mythe. Education Permanente/ 147, 179-186.
11. Canard, Frédéric, (2009) Management de la qualité, Éditions GUALINO.
12. Crosby, P., (1986). La qualité c'est gratuit ; Paris : Economica. Traduction de Quality is free: the art of making quality certain; (1979); New-York: New American Library.
13. Crozier, M., Norman R., Tardy G, (1982). L'innovation dans les services, Mission à l'innovation.
14. Curkovic, S., et al. (2000). "Quality and Business Performance: An Empirical Study of First – Tier Automotive Suppliers", quality management journal, vol.6, N2.

15. Deming, W.E., (1986). Out of the crisis; Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
16. Deming, W.E., (1992). Does the Baldrige Award really work; in Harvard Business Review; Vol.70; n°1.
17. Detrie, Philippe, (2001). Le client retrouvé, Guide pratique de la Qualité totale, Éditions D'organisations, 2001.
18. Evans, J.R., Dean, J.W., (2000). South Western College Publishing, Total Quality: Management Organization and Strategy.
19. Frechet, Daniel, (2004). 100 Questions pour comprendre et agir, Mise en place d'une démarche Qualité, AFNOR.
20. Feigenbaum, A.V., (1956). Total quality control; in Harvard Business Review; November - December.
21. Gunasekaran, A. et al. (1998). "Total Quality Management: A New Perspective for Improving Quality and Productivity", international journal of quality and reliability management, vol. 15, N°8 /9.
22. Hermel, Laurent & Louyat, Gérard, (2005). « 100 Questions pour comprendre et agir, Qualité de service », AFNOR.
23. Hermel, Laurent, (2003). Qualité et engagements de service, AFNOR, Collection A Savoir.
24. Ibaq Afnor, (2005). Le modèle d'Excellence EFQM.
25. Ishikawa, K., (1981). Le TQC à la japonaise ; Paris : AFNOR Gestion.
26. Ishikawa, K., (1996). La gestion de la qualité, outils et applications pratiques - Dunod.
27. Juran, J.M., (1983). Gestion de la qualité ; Paris : AFNOR.
28. Kelada, J. (1991). « comprendre et réaliser la qualité totale ». Montréal, Quafec.
29. Shiba, Shoji et Al,. (2000) - Quatre révolutions du Management par la qualité totale : Manuel d'apprentissage et de mise en œuvre du système TQM - DUNOD éditions.
30. Sussland, W., (1996), « le manager la qualité et l'ISO 9000vers la qualité totale ».
31. Zeithaml, (1990), Les Dix Critères de Qualité – Delivering quality service balancing customer perceptions and expectations, Ed. Free Press, 1990.
32. « Formation professionnelle : attentes et remarques de la Confédération Générale des Entreprises du Maroc » ; 1999.
33. « Propositions de mesures et d'actions pour la promotion de l'emploi »; Les Assises Nationales de l'Emploi – Ministère du Développement Social, de la Solidarité, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle ; 1998.
34. « Étude sur l'offre nationale en formation continue » (rapport de la phase III : recommandations et mesures d'accompagnements pour la promotion du secteur de la formation continue) Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique ; Novembre 1998.
35. « Étude sur l'offre nationale en formation continue » (rapport de la phase II : diagnostic de l'offre en formation continue) – Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique ; Juin 1998.
36. « Projet de réforme du système d'éducation et de formation, composante Formation Professionnelle » ; Atelier de planification stratégique pour les cinq prochaines années; Rabat ; Avril 1998.
37. Atelier ANEAQ 21-22 Février 2017 L'Assurance Qualité au Maroc Pratiques Actuelles (Evaluation des filières et évaluation institutionnelle) Pr Mustapha BENNOUNA.
38. WWW.ETF.EUROPA.EU/ cartographie de la gouvernance de la formation professionnelle au Maroc.
39. www.etf.europa.eu. Fondation Européenne pour la formation. Maroc évolutions en matière d'éducation de formation et d'emploi 2016.

40. http://lavieeco.com/news/la-vie-eco-carrieres/la-formation-continue-attire-de-plus-en-plus-de-cadres-31056.html#uDfEyRZW7kVkvXfM.99
41. « Stratégie de développement de l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail à l'horizon 2003/2004 » ; Avril 1999.
42. « 3ème projet de développement du secteur privé (formation en cours d'emploi) entre le Royaume du Maroc et la B.I.R.D. » - Ministère de la Formation Professionnelle ; Juin 1996.
43. « Étude d'orientation et de développement de la formation professionnelle » (volets n° 4 et n° 5 : formation initiale, formation professionnelle et assistance conseil et autonomie des établissements de formation professionnelle) ; rapport de mission (version finale) du groupement CIDE-Teccart-SENAI – Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail ; novembre 1993.
44. « Le développement de la formation professionnelle au Maroc : stratégie de l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du travail » (expertise pour la GTZ), Berlin ; Août 1993.
45. « L'évaluation de la qualité des systèmes de formation » in Mesure et évaluation en éducation, Vol.24, n° 2-3. Travaux sur l'évaluation du système de formation.
46. « L'analyse des contributions de la formation à la professionnalisation » - ouvrage de Guy Le Boterf : Ingénierie et évaluation des compétences, Editions d'Organisation, 2002, 4° édition.
47. « Construire les compétences individuelles et collectives » – ouvrage de Guy Le Boterf, Éditions d'Organisation, 2006, 4ème édition.
48. « Ingénierie et évaluation des compétences », par Guy Le Boterf Éditions d'Organisation, 2002,4° édition.
49. Royaume du Maroc, ministère de l'Emploi, de la Formation professionnelle, du Développement social et de la Solidarité, département de la formation professionnelle : Réforme du système de formation professionnelle – nouveaux axes de développement, Octobre 2000.
50. Banque mondiale, Royaume du Maroc : « Mise à jour de l'évaluation du secteur privé, le secteur privé : moteur de la croissance économique Marocaine », Décembre 1999.
51. Royaume du Maroc, ministère de l'Emploi, de la Formation professionnelle, du Développement social et de la Solidarité, département de la formation professionnelle : Manuel de procédures relatif aux contrats spéciaux de formation, Janvier 2002.
52. État d'avancement de la réforme de la formation professionnelle privée, note du Secrétariat d'Etat chargé de la Formation Professionnelle, Juillet 2004.
53. Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Enseignement, Etat et perspectives du système d'éducation et de formation, Rapport annuel 2008.

"*The Boys Won't Leave the Girls Alone!*": The Importance of Advocacy and Educational Leadership in Addressing School-Related-Gender-Based-Violence (SRGBV)

Claire McLoone-Richards
University of Worcester, UK
c.richards@worc.ac.uk

Overview

In 2015, the United Nations General Assembly adopted there solution entitled Transforming our world: the 2030 agenda for Sustainable Development.' Among its 17 Sustainable Development Goals (SDGs), SDG 4 relates to equitable and quality education for all and Goal 5 strives to 'achieve gender equality and empower all women and girls.' Both of these SDGs are considered in this chapter in the context of School-Related-Gender-Based-Violence (SRGBV) and the role of education in challenging and addressing gender-based-violence (GBV). The chapter will also consider GBV as an ethical concern and child protection priority, highlighting the pernicious and chronic impact of GBV on the health and well-being of girls and boys, including upon their educational attainment. There is a focus on the role of the adult within the educational context in listening to children affected by SRGBV and advocating and intervening for their safety and well-being at school. Finally, emphasis is placed on the importance of effective and inspirational school leadership as a quality driver for promoting gender equality and enhancing the life outcomes for children and young people at school.

Keywords: gender, school, violence, advocacy**.**

Introduction

One key aspect of the nature of violence studies and its prevention is that of Gender-Based Violence (GBV) and there cognition that this is a global issue. GBV does not happen in isolation and is inextricably linked to concepts of power, privilege and inequality (Storkey, 2015; van der Gaag, 2017). School-Related Gender-Based-Violence (SRGBV) is defined by UNESCO/UNGEI (2015) as 'acts or threats of sexual, physical or psychological violence occurring in and around schools, perpetrated because of gender norms and stereotypes, and enforced by unequal power dynamics.' This violence affects millions of children worldwide cutting across all cultures, traditions and economic divides and it is a form of gender discrimination.

The title of the chapter is from the lyrics of a once popular children's song in Belfast and the chorus goes as follows:

I'll tell me ma when I go home
The boys won't leave the girls alone
They pulled my hair, they stole my comb,
Well that's alright till I go home.

The words of this apparently simple folk song capture some of the narratives of GBV in the school and in the streets, where girls become the subject of harassment, fear and violence by their male peers. There is significant scholarship on the subject of this chapter (Connell, 1987; Cole, 2016; Foshee, 1996; Marshall, 2009; UNESCO and UN Women, 2016; WHO, 2009) and consideration is given as to why School-Related-Gender-Based Violence (SRGBV) is a critical issue to be addressed in the context of quality education. In 2015, the United Nations General Assembly adopted a Resolution entitled 'Transforming our world: the 2030 agenda for Sustainable Development' and among its 17 Sustainable Development Goals (SDGs) there are two which will be the focus of this chapter. Goal 4 seeks to 'Ensure equitable and quality education and promote lifelong learning opportunities for all' and Goal 5 strives to 'Achieve gender equality and empower all women and girls'. An international concern for quality in education should pay close attention to the two outlined SDGs in this chapter, as the relationship between genders, equality and pedagogy are intertwined. To eliminate SRGBV, there is a need for inspiring quality education, instilled with the principles of social justice to promote greater opportunities for girls and boys as the next generation of global citizens.

In responding to the concern of SRGBV, this chapter will address three key aims. Firstly, it will discuss the significance of the two mentioned SDGs as quality assurance measures in promoting advocacy of children's rights. Secondly, it will offer some insights of current research on the concern of SRGBV as a means of defining the problem within a child protection context, paving the way for an international human rights and moral framework towards equality for all. Thirdly and finally, the study seeks to outline some of the implications for these issues in the context of a feminist informed critical pedagogy and leadership in our schools across the globe especially in light of professional advocacy for change. In referring to professional advocacy, it may be useful to define this concept in relation to an educational context. Catapano (2006) discusses the importance of education and mentoring of trainee teachers (p.81) in advocacy strategies during their training practice. She explains the need for a teacher to be able to recognise 'social justice' issues affecting children in their community.

Catapano further states how supportive teacher mentoring can promote reflective thinking, problem-solving skills as part of an advocacy strategy, which engenders trainee teachers as: 'classroom teachers who can make changes that impact children and their families by looking for solutions to problems with families and accessing support through community resources' (p. 87).

Admittedly, Catapano does not appear to be writing specifically within a child protection context, but the author does highlight the transferability of sound advocacy within teachers' skills repertoires in the promotion of children's well-being in schools. The delivery of quality of education is allied to the advocacy and leadership skills of educationalists, as children have the right to be taught by inspirational teachers within safe environments that are inclusive, gender sensitive, and non-violent. This promotes learning that enables each child to enjoy and achieve in their educational experiences. The chapter underlines the importance of professional advocacy and leadership in challenging attitudes and behaviours in school environments that tolerate and perpetuate gender discrimination, and inequality between girls and boys, women and men.

SRGBV as a human rights concern

Gender-Based Violence (GBV) is a chronic global concern, it affects both women and men, but women and girls represent most victims (Garcia-Moreno, Pallitto, Devries, Stöckl, Watts, Abrahams, and Petzold, 2013; WHO, 2009). It is perhaps one of the most serious and most tolerated human rights violations reinforcing inequalities between men and women as well as boys and girls. Storkey (2015) emphasises the gravity of the reality in describing how every minute, of every day in our world that there are incidents of domestic violence, rape and sexual harassment, acid attacks, female genital mutilation (FGM), femicide or trafficking of women and girls. Globally, almost one third of women have experienced physical and/or sexual violence by an intimate partner (Garcia-Moreno et al. 2013).

UNICEF's (2014) study revealed that bullying is one of the most prevalent forms of violence in schools affecting one in three children worldwide between the ages of 13 to 15 years. A UK based study (Richards, Buckler, Coupe, Eason, and Woolley, 2015) of almost 9,000 children highlighted that boys were more likely to bully than girls, and girls are more likely to be bullied. It is important to note that while there is extensive research on bullying; GBV is not consistently identified as a concern. The literature does allude to the use of technologies in young people's relationships to reinforce aspects of emotional abuse and controlling behaviours (Barter, 2018, Hinduja and Patchin, 2010, Landstedt and Persson, 2014, Slonje and Smith, 2008). Homophobic bullying was identified as one of the most common forms of bullying according to UNESCO (2012, 2014 and 2016) global studies. Over 60% of Lesbian, Gay, Bi-sexual, Trans-sexual, Inter-sexual (LGBTI) students in Chile, Peru and Mexico were bullied, over 55% of self-identified LGBTI children in Thailand reported bullying and, in the UK, more than 90% of secondary school children reported homophobic bullying in their schools (UNESCO, 2012). Research by Plan International UK (2015) found that one in five women reported some form of sexual assault within or around the school environment, including flashing, groping or rape. The child's gender may also play a part in how they respond to abuse and violence; some girls may accept that sexual harassment is a social norm, while boys may perceive reporting abuse to a teacher as undermining their masculinity (Brown and Winterton, 2010).

The international focus on gender and education

In reference to the 2030 agenda as mentioned, SDG 4 echoes the principle of Article 26 of the 1948 UN Declaration of Human Rights that states; Everyone has the right to education.' Education, now more than ever perhaps is of critical significance in terms of the global challenges of our modern lives troubled by war and terrorism, poverty, hunger and disease and destruction of the bio-diversity systems of our planet. SDG 4 is a key factor in being instrumental to ensure free and equitable education to all children, from early childhood to adolescence leading to tertiary level studies or vocational training; such opportunities are key to redressing gender disparities including discrimination based on economic status, disability, culture or ethnicity. The United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) 1989 encapsulates these values including as Cole (2012) suggests, the right of the child to their own sexuality, when this is evident. In meeting SDG4, every girl and boy is empowered to their own sustainable development, contributing to the growth and development of their community and positive citizenship in the promotion of peace and tolerance towards other human beings.

SDG 5 places emphasis on gender equality and the empowerment of women and girls. Worldwide, women and girls face multiple discriminations not only because of their gender, but also because of their class, economic status, the colour of their skin, their disability or sexual orientation (van der Gaag, 2017). By being born a girl, one is more likely to be subjected to exploitation, violence and poverty (Storkey, 2015). Education is empowering for girls but can also be dangerous. Empowering because it not only benefits the girl, but her family and the wider community. Dangerous because unless men and boys are educated about gender equality to promote a change in more gender equitable attitudes, girls and women may be more vulnerable to abuse for challenging the status quo and become further oppressed and silenced. The consequences of SRGBV are extensive and undoubtedly impact on the child becoming vulnerable and in need of protection from threatened or actual abuse. It could be argued that SRGBV is anAdverse Childhood Experience (ACE) (Felitti, Anda, Nordenberg, Williamson, Spitz, Edwards, Koss, and Marks, 1998), as SRGBV does impact on the mental, physical and sexual health and well-being of the child. Consequently, SRGBV as an ACEincreases the risk of low education attainment, of poor mental health, reduced employability, productivity and economic security. As an adult there may be increased likelihood of risk-taking behaviours such as drinking and smoking, self-harm, poor relationships, overall a poor quality of life and premature death (UNICEF, 2014).

The role of education in addressing SRGBV

While addressing SRGBV, it is important to consider the role of education in terms of advocacy and pedagogical leadership. These have a significant role in contributing to the formation of positive gender relations, which is a critical attribute of future citizenship. There is an urgent need to revitalise and articulate the language of human rights within our schools' curricula, coupled with this discourse is the necessary integration of feminist politics in promoting the democratic principle of equality in universal childhoods. Feminist approaches in addressing SRGBV are not to be shied away from in the spirit of strong educational leadership. Feminism has contributed to many achievements in the lives of women and girls across the world who have endured many disadvantages and discriminations. Alderson (2016, p.6) reminds us of how 'Feminism promoted richer, kinder versions of being human, and more

rounded, fulfilling versions of the lives of men and women and potentially of children.' The tensions and tyranny of developing gendered identities and roles played out at home and subsequently in classrooms, playgrounds and beyond the school gates are quickly realised. Children from an early age begin to develop an acute appreciation of the prescribed gender norms and behaviours of society, and a sensitivity to the risk of punitive consequences of non-compliance by those adults and peers around them (Barrett &Bliss-Moreau, 2009; Brown, Alabi, Huynh &Masten, 2011; O' Brien, 2011; Kornienko, Santos, Martin & Granger, 2016). Girls as daughters and sisters are caught in a pedagogical paradox, being educated for independence, autonomy and empowerment while dealing with the challenges of sexism, patriarchy and inequality because of their femininity.

It follows, therefore, that a feminist informed critical pedagogy (Martin,2012) serves to critique the ethics of democratic education to enabling better gender equality within the school community, and beyond. McLaren (2015) describes this as developing students' understanding of the lives of those who are oppressed and less powerful and becoming part of a movement to promote social justice and equality. So, the student becomes more than an empathic bystander. However, perhaps the most significant challenge for addressing SRGBV is the need to take stock of organisational cultures within education, including that of col called "honour-culture" (Osterman, Brown & Ryan, 2011). Many of our teachers are women and because of their gender, may be oppressed and suppressed within their own personal and professional contexts. This reality is troubling when the implications of SRGBV are considered within the culture of the school and how this relates to the women working within this institution.

Yuval-Davis (1997) questions the relationship between the concepts of a nation and that of gender, as she suggests that women are not given an active role in the development of a nation, but instead are its keepers and symbols of femininity. The notion of a "good woman" or "good girl" extends from the privacy of the home to the public sphere, where "good female teachers and students" become extensions of the binary forms of gender femininities, earmarking the differences and inequalities between men and women, boys and girls. This is pivotal because many of our teachers are women and because of their gender, may be oppressed and suppressed within their own personal and professional contexts. This reality is troubling when the implications of SRGBV are considered within the culture of the school and how this relates to the women working within this institution. Thus, there is a critical need to further advocate women and girls' agency within education, as teachers and students, without regulation and scrutiny of conforming to culturally prescribed gender norms and without fear of reprisal or violence. This is by no means a simple task, as the suggestion of feminist approaches in education in some countries may be rebuked by those in power or by those who seek to maintain a status quo. However, the language of human rights in confronting SRGBV is difficult to ignore when addressed in terms of promoting social justice, and a better quality of life for the individual and the wider community. Quality education, which values dispositions of advocacy for children and inspirational leaders as teachers, develops and enhances opportunities for dialogue and understanding between men and women in advancing social justice for women and girls across the international community.

Conclusion

Education does have a role in addressing gender inequality, but this process requires care so as not to alienate boys or exacerbate negative responses towards their female peers. Gender equality is integral to democratic education and, should benefit every child within the school community. It needs to be more than educators promoting and advocating the rights of the child and listening to the child, and more than celebrating diversity, and challenging oppression and discrimination. These issues are important, but each adult within the school community should embody the principles of social justice such as equality, appreciation of diversity and promoting supportive environments for children. The principles of advocacy and inspirational leadership are sustained by the attitudes and behaviours of adults towards each other and the children in their care. Democratised education can be transformational within a human rights framework, and feminist advocacy is not distinguished as "girls' issues or problems" but instead is valued as an essential component of quality education provision. Consequently, all children in the school community benefit from the well-being and welfare of the girls in their midst. A quality education acknowledges and embraces the benefits and the rightness of gender equality as lived experiences of educators and within the lives of children in the future. In doing so, the Belfast girl in the lyrics of the song can be greater assured when she does get home, of an understanding by her mother and father of the non-acceptance of SRGBV. Ideally, the song in fact becomes part of folklore, acknowledging the historical and troubling existence of GBV as representations of wider gender inequalities in our societies.

References

1. Alderson, P. (2016). *The Politics of Childhoods Real and Imagined. Practical application of critical realism and childhood studies*. Oxon: Routledge.
2. Barrett, L. F. & Bliss-Moreau, E. (2009) She's Emotional. He's Having a Bad Day: Attributional explanations for emotion stereotypes. *Emotion*, *9*(5), pp. 649-658. doi: 10.1037/a0016821
3. Barter, C. (2018). Violence and Abuse in Young People's Intimate Relationships. In A. Taket & B. R. Crisp (Eds.), *Eliminating Gender-Based Violence* (pp. 68-82) Oxon: Routledge.
4. Brown, J. &Winterton, M. (2010) *Violence in UK Schools. What is really happening?* Cheshire: British Educational Research Association.
5. Brown, C.S., Alabi, A.O., Huynh, V.W. & Masten, C.M. (2011). Ethnicity and Gender in Early Childhood and Early Adolescence: Group Identity and Awareness of Bias. *Developmental Psychology,* 47(2), pp. 463-471. doi:10.1037/a0021819
6. Catapano, S. (2006) Teaching in Urban Schools: Mentoring Pre-service Teachers to Apply Advocacy Strategies. *Mentoring & Tutoring*, 14(1), pp. 81-96. doi:10.1080/13611260500432756
7. Cole, M. (2012) *Education, Quality and Human Rights*. (3rd ed.). Oxon: Routledge.
8. Connell, R.W. (1987). *Gender and Power: society, the person and social politics*. Cambridge: Polity Press.
9. Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberg, D., Williamson, D.F., Spitz, A.M., Edwards, V., Koss, M.P. & Marks, J.S. (1998) Relationship of Child Abuse and Household Dysfunction

to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences Study (ACE). *American Journal of Preventive Medicine, 14*(4), pp. 245-258.

10. Foshee, V. (1996) Gender Differences in Adolescent Dating Abuse Prevalence, Types and Injuries. *Health Education Research*. 11, pp. 275-286.
11. Garcia-Moreno, C., Pallitto, C., Devries, K., Stöckl, H., Watts, C., Abrahams, N. & Petzold, M. (2013*). Global and regional Estimates of Violence against Women: Prevalence and Effects of Intimate Partner Violence and Non-Partner Sexual Violence*. Geneva: World Health Organisation.
12. Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2010). Bullying, Cyberbullying and Suicide. *Archives of Suicide Research.*14, pp. 206-221. doi:10.1080/13811118.2010.494133
13. Kornienko, O., Santos, C.E., Martin, C.L. & Granger, K.L. (2016). Peer Influence on Gender Identity Development in Adolescence. *Developmental Psychology*, *52*(10), pp. 1578-1592. doi: 10.1037/dev0000200
14. Landstedt, E. &Persson, S. (2014). Bullying, Cyberbullying and Mental Health in Young People. *Scandinavian Journal of Public Health*. 42, pp. 393-399.
15. Marhsall, H. (2009). Addressing the Gender Agenda. The Limits and Possibilities of National and Global Citizenship Education. In M. Arnot. (Ed.) *Education the Gendered Citizen. Sociological Engagements with National and Global Agendas*. pp. 167-194. London: Routledge.
16. Martin, J. (2012). Gender and education. Continuity and difference. In M. Cole. (Ed.) *Education, Quality and Human Rights*. (3rd ed.), pp.27-47. Oxon: Routledge.
17. McLaren, P. (2015) *Pedagogy of Insurrection*. New York: Peter Lang Publishing.
18. O'Brien, C. (2011) Young People's Comparisons of Cross-gender and Same-gender Bullying in British Secondary Schools. *Educational Research*, *53*(3), pp. 257-301.
19. Osterman, L.L. & Brown, R.P. (2011). Culture of Honor and Violence against the Self. *Personality and Social Psychology Bulletin.37*(12), pp. 1611-1623. doi:10.1177/0146167211418529
20. Plan International UK. Retrieved February 4, 2018, from Plan International UK website, http://m-plan-uk.org/because-i-am-a-girl/learn-without-fear
21. Richards, C.M. Buckler, S., Coupe, T., Eason, A. & Woolley, R. (2015) *Breaking the Silence*. University of Worcester.
22. Slonje, R. & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another Main Type of Bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*. 49, pp. 147-154. doi:10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
23. Storkey, E. (2015*) Scars across Humanity, Understanding and Overcoming Violence against Women.* London: SPCK Publishing.
24. United Nations Declaration of Human Rights (1948) (2018, January 30)Retrieved from http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf
25. UNICEF. (2014a). Hidden in Plain Sight, a statistical analysis of Violence against Children. (2018, February 4) New York: UNICEF. Retrieved from http://www.files.unicef.org/pubications/files/Hidden_in_plain_sight_statistical-analysis_EN-3_Sept_2014.pdf

26. UNICEF. (2018). (2018, February 4) Retrieved from http://www.unicef.org.uk/UNCRC_united_nations_convention_on_the_rights_of_the_child
27. UN General Assembly. Retrieved from http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/
28. UNESCO and UN Women (2016). *Global Guidance on Addressing School Related Gender-Based Violence.* New York, UNESCO & UN Women.
29. UNESCO/UNGEI. (2015). School-related Gender-based Violence is preventing the Achievement of Quality Education for all. Global Monitoring Report Policy Paper 17, March 2015. (2018, February 10) Paris: UNESCO. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002321/232107e.pdf
30. UNESCO. (2014). School Related Gender-Based Violence in the Asia-Pacific Region. Bangkok: UNESCO.(2018, February 12) Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images
31. UNESCO. (2012). Good Policy and Practice in HIV and Health education. Education sector responses to Homophobic Bullying Booklet 8. (2018, February 10) Paris: UNESCO. Retrieved from http://unesdoc.unesco.og/images/0021/002164/216493e.pdf
32. Van der Gaag, N. (2017). *Feminism. Why the world still needs the F-word*. Oxford: New Internationalist Publications.
33. World Health Organisation (2009) Violence Prevention: the evidence. Changing cultural and social norms that support violence. (2018, February 10) Geneva: WHO. Retrieved from http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/norms.pdf
34. Yuval-Davis, N. (1997). *Women and Nation*. London: Sage.

System change through teacher leadership: possibilities and constraints

Samira Idelcadi **Samira Rguibi** **Abdelmajid Bouziane**
Hassan II University
samira.idelcadi@gmail.com

Overview

This chapter explores the role of teacher leadership within the context of educational change in Morocco. It pays particular attention to Moroccan English Language Teachers (ELTs) as pedagogical leaders and change agents. The Moroccan Ministry of Education has recently launched a new reform entitled: 'The Strategic Vision (2015-2030), the aim being to increase the quality and performance of the Moroccan educational system. This reform has highlighted the role of "leadership for change" as a means to attain quality educational provision. Thus, leadership has been identified as being a crucial enabler for educational reform. However, the notion of leadership agency as reflected in the policy documents is largely confined to traditional interpretations of how leadership might be manifested, as embodied in the person of the head teacher (principal), for example. Tellingly, teachers are principally viewed as reform "implementers" rather than active participants in policy design and formulation. Through a document analysis, this study investigates the possibilities for teacher leadership in Morocco. Findings from the analysis revealed a policy shift that acknowledges the pivotal role leadership plays in educational reform with some scope for teachers to lead change. However, several cultural and systemic challenges to teacher involvement in change processes have been identified that may militate against the growth and sustainability of teacher leadership. Third, though their leadership is not recognised, ELT teachers lead both formally and informally in different spheres.

Keywords: Teacher Leadership, system change, educational reform, teacher learning

Introduction

The importance of teacher leadership in educational reform has been documented in several studies (Katzenmeyer & Moller, 2001; York-Barr & Duke, 2004; Murphy, 2005; Harris & Mujis, 2005; Frost, 2008; Frost, 2012; Frost, 2014). Teacher Leadership has been increasingly associated with school improvement (Murphy, 2005; Harris & Mujis (2005), school change (Huang, 2016; Frost, 2012, 2014), teacher learning (Vetter, 2012; York-Barr and Duke, 2004), teacher efficacy (Butler & Shnellert, 2015; Frost, 2012) and teacher agency (York-Barr and Duke, 2004). York-Barr & Duke (2004, p. 263) argue that "teacher leadership reflects teacher agency". Although teachers are uniquely positioned to lead change, their role has often been ignored. School leadership is relegated and compartmentalised to the role of school leaders.

However, recently the view of teachers as "change agents" and "leaders" of reform is gaining ground. The concept of "teacher leadership" has become part of the literature on school leadership and educational reform. The demands for "highest standards of professional practice" (Harris & Mujis, 2005, vii) and the complexity of schoolwork, has made calls for teacher leadership legitimate. Teacher leadership has been acknowledged as a critical support for school leadership. Hence, the views which previously confined school leadership to the traditional role of school leaders, has been replaced by calls for a more "distributed" form of leadership. The term, "distributed leadership", was coined by Spillane et al. (2001, p.24). He argues that leadership should be extended to include "multiple leaders" in the school, including teachers and students. It is within this culture of distribution that teacher leadership is likely to emerge and develop.

In Morocco, there are many opportunities for teachers to exercise leadership, but there are also several constraints. Recently, the Moroccan Ministry of Education has introduced a new reform, the Strategic Vision (2015-2030) (SV), with the aim to increase the quality of the Moroccan educational system. The SV (2015-2030) tried to account for the voice of teachers by involving them since early stages of the policy formulation. According to Primary Measures Guide (2015), about 68% of teachers participated in the dialogue prior to the launch of the new reform. This vision introduced several changes that might create opportunities for teachers to lead educational change. One important change is the call for the "re-professionalization" of the profession and the creation of career paths for teachers (SV, 2015-2030, pp. 28-31). Although ambiguity still surrounds how these career paths could be created, they may create opportunities for teachers who aspire to leadership.

Another important innovation in the Strategic Vision is the recognition of the importance of leadership to educational change. The vision devotes a whole chapter (chapter IV, p.88) to illustrate how "Leadership for change" could be facilitated. The new vision highlights the crucial role of collective collaboration, teamwork and the practice of leadership at all levels. Notions of leadership are extended to include different stakeholders in schools such as parents, professional and educational NGOs (SV, pp.70-75). Parents are explicitly invited to participate in school leadership (SV, p.70). However, the new reform has not been "inclusive" about teacher leadership as a form of leadership important to the success of reform. Nevertheless, the new reform denotes new understandings of school leadership in Morocco that may pave the way for other models of leadership to be recognised. This chapter focuses mainly on Moroccan English Language Teaching (ELT) teachers. It examines the

different leadership opportunities available for Moroccan ELT teachers; and the challenges that might hinder their ability to lead and facilitate school change.

Understanding Teacher Leadership

Conceptualising Teacher Leadership

One of the major problems with any research on Teacher Leadership concerns the conceptualisation of the idea. There are many studies on teacher leadership (TL) (Katzenmeyer & Moller, 2001; York-Barr & Duke, 2004; Murphy, 2005; Harris & Mujis, 2005; Frost, 2008; Frost, 2012; Frost, 2014).There is however, no common agreed upon definition of teacher leadership (York-Barr & Duke, 2004). York-Barr & Duke (2004, p.287) define teacher leadership (TL) as: "The process by which teachers, individually or collectively, influence their colleagues, principals, and other members of school communities to improve teaching and learning practices with the aim of increased student learning and achievement". Teacher leadership is also framed as the ability to invite others to action, and "energize them with the aim of improving teaching and learning" (Danielson, 2007, p.16). In one of the most widely cited definitions of teacher leadership, Katzenmeyer & Moller (2001, p.5) describe; "Teachers who are leaders lead within and beyond the classroom, identify with and contribute to a community of teachers, learners and leaders, and influence others towards improved educational practice." In all these definitions teacher leadership is framed as "influence" on others to improve teaching and learning.

The Practice of Teacher Leadership

Teacher leaders lead and exercise influence either through formal or informal roles (York-Barr & Duke, 2004; Harris and Mujis, 2005). Formal roles involve a position such as head of department, curriculum specialist or member of management team. Informal roles encompass introducing innovative ideas into the classrooms and schools, initiating new projects and sharing professional knowledge and expertise (Leithwood & Jantzi, 1999), it may also involve; "working with colleagues in small groups and teams, modelling reflective practice, or articulating a vision for improvement" (York-Barr & Duke, 2004, p.263). Other manifestations of leadership include participating in decision making, coaching colleagues and encouraging "parent and community involvement" (York-Barr & Duke, 2004, p.263) or leading professional development projects (Frost, 2012). Teacher leaders can also lead communities of practice (PLC) (Louis & Wahlstrom, 2011). Research on teacher leadership shows those informal roles are most likely to enact change in schools more than "formal collaborative Leadership" (Leonard and Leonard, 1999).

Teacher Leadership as Catalyst for Educational Change

Teacher Leadership and School Change

Teacher leadership can impact schools through facilitating the role of school leaders and through influencing school culture. Given the complexity of the role of school leaders nowadays, there is a growing interest in the importance of teacher leadership to help sustain change inside schools (Fullan, 2001). The literature on educational reform points to the need of leadership at all levels (Harris & Mujis, 2005). In this view, leadership is shared and practiced by all actors in a school including teachers and students (Chaibi, 2008). In their

study on how TL affects school improvement, Harris & Mujis (2005) argue that in a school where leadership is shared, reform was easier to implement. It was easily accepted and easily implemented by all stakeholders in the school. However, in schools where leadership takes a more traditional hierarchical form, resistance to change was stronger. Research also shows that implementing change in school depends much on the inherent culture in schools (Fullan, 2001; Opfer, 2011). It is argued that teacher leaders can impact school culture (Smylie, 1990; York-Barr & Duke, 2004). As York-Barr & Duke (2004, p.260) argue, teachers are the "primary creators and re-creators of school culture". Teacher leadership creates "positive effects on transforming schools as organizations and help reduce teacher isolation" (Muijis & Harris, 2005, p.39). Through collaborating, working together on different projects, introducing innovative ideas to classes and schools, teachers can facilitate the process of "culture-building" (Frost, 2012, p.219) and "reculturing" in schools (Fullan, 2001, p.8; Harris & Mujis, 2007, p.131).

Teacher Leadership and Teacher Professional Learning

Frost (2012, p.206) argues that that "traditional, compartmentalised approach to CPD doesn't maximise the possibility of system change" and consequently teacher leadership impacts teacher professional learning more than traditional forms of professional development. Traditional forms of professional development (PD) are often critiqued for being "transmissive" (Kennedy, 2005; Fraser et al, 2007), "portable and bankable" (Friedman and Philips, 2004, p.369), focusing only on the technical aspect of teaching and learning (Kennedy, 2005). These traditional forms are also criticised for being "short-term" and "fragmented" (Butler & Schnellert, 2015, p.2), "technocratic", "skills-based", "off-site" (Kennedy, 2005), sometimes delivered by an expert with little knowledge of the context where teachers work. Traditional CPD is often delivered in the form of "one- shot" (Fullan, 2001, p.180; Butler & Schnellert, 2015, p.2), "sit and get" workshops. Fullan (2008, p.6) describes these workshops as "something you go off and do, disconnected from the workplace. You can get good ideas from that, but unless you have a learning culture...you won't achieve breakthrough results". These forms of CPD remain rather ineffective (Scott & Mouza, 2007) and can only result in "superficial change" (Fullan, 2001; Frost, 2012, p.208). This is why Cole (2004) considers professional development as a "great way to avoid change". He suggests broadening the concept of "professional development" to include other forms of learning that could impact teacher change. Lieberman and Miller (2004, p.157) also argue for a broadened concept of teachers as leaders. They state that teaching is a "highly intellectual work" and "teachers, like students need opportunities to engage actively in their own learning, rather than being told what to do".

Alternatively, teacher leadership has the potential to impact teacher learning and change in practice. First teachers learn in different spheres (Fairman and Mackenzie, 2012). Learning is not limited to one site or "one shot" form. Teacher learning is either facilitated by an expert or self-initiated (Frost, 2012). Frost (2012, p.214) argues that taking initiatives for one's own professional learning as a form of "personal agenda setting" has more impact on change in practice than imposed agendas. In addition, teacher leadership provides opportunities for teacher learning through collaboration and reflection. When teachers collaborate, they engage in "active learning" and "gain space to reflect on new practices and instructional adaptations"

(Parsons, Ankrum & Morewood, 2016, p. 252). In this way, knowledge is no longer "technical" and "transmitted" by an expert in the form of "delivery transmission mode" (Frost, 2012, p.216), but it is rather "co-constructed" (Vetter, 2012, p.32; Parsons, Ankrum & Morewood, 2016, p.255) and "transformative" (Kennedy, 2005). This co-construction of knowledge may turn "tacit knowledge" into "shared knowledge" (Frost, 2012, p.217).

Method

Based on documents analysis, (SV, 2015-2030 (2015); Primary Measures Guide,(2015), National Charter of Education, (2001); Ministerial Note 155 (2009); Ministerial Note 95, (2016), this chapter examines the opportunities that are created for Moroccan teachers to lead change either formally of informally. It studies the major roles created for teacher leaders in the Moroccan educational system and how these opportunities might (or might not) lead to real system change.

Findings

Framing School Leadership: Accountability and Terminology Issues

Autonomy and accountability

The new strategic Vision (2015-2030) introduced innovative ideas that could develop "leadership for change" and impact the Moroccan educational system positively. One noticeable change concerns school leadership. There is now a remarkable shift in policy from top-down control to more school-based management. Several "New public management" ideas are fused into schools and districts. Nowadays, schools enjoy some "autonomy" in planning and implementing the school development project. In a much business-like approach, school "managers" ("headmaster") are allocated funds to design, implement and evaluate school projects. Another reform concerns the use of performance management as a mechanism to raise quality in the Moroccan educational system. In this perspective, schools and districts are granted autonomy, but they are held "accountable" for the results in students' achievement. That is, each school will be assessed according to a set of performance indicators. On this basis, schools will be ranked in "league tables" depending on their students' final results. Hence, schools with the highest achievement rate will be awarded more funds and will be held accountable for the outcomes. In contrast, low performing schools will be subject to school audit by inspection committees.

It is true that implementing these innovative ideas might affect quality in the Moroccan educational system. However, implementation might be daunting. First, schools and districts will need full autonomy; not only financial autonomy, but also "professional autonomy" (Hargreaves & Shirley, 2009). This requires the ability to take decisions and innovate in curriculum and pedagogy. This is rather challenging in contexts abundant with "centralism in policy development, hierarchy in organisational structures and authoritarianism in decision making" (Frost, 2012, p. 223). Second, School heads (managers), as well as other leaders in the school will also need rigorous training in both leadership and management skills. Third, the overuse of these "new public management" ideas might be counterproductive. Evidence from other performing systems (U.K for instance) shows how ranking schools in "League Tables" leads to fierce competition between schools. Schools and teachers may face a lot of

"naming and shaming" especially when the results are made public. This might impact negatively on the morale of managers, teachers and students if their school is labelled as "low performing". Too much reliance on "performance management", "standards" and "targets", though productive, might also create "stress overload" and "teacher burnout". Evidence from other systems shows another negative impact such as "gaming the system" through "tick-box games" (McGivern & Ferlie, 2007, p. 1361). This means that importance will be given only to standards and targets that count in the assessment system. The focus will be more on teaching to the test rather than learning. Tests will then overtake the purpose of education if they become more important than learning.

Leadership or management?

The development of "leadership for change" in the Moroccan educational system is also challenged by confusion in terminology use. In the new Strategic Vision (2015-2030), the terms related to "management" dominate over "leadership" terms. The most widely used term in the new vision is "management" (57%). The term "administration" is used only 6% of the time and "leadership" (16%). The use of terminology of "leadership" has slightly increased, however, "management" terminology remains dominant. Moreover, there is a notable confounding of the three terms (management, leadership, administration). There seems to be no clear difference between the three. Sometimes, they are even used interchangeably. So, although a whole chapter is devoted to "leadership for change" (Chapter 4) in the new strategic vision, what is meant in practice is "management" or perhaps in some instances "administration". Confusion also surrounds the perception of roles of school heads (principals). Previously, in the National Charter of education (2000-2009), the role of the school head was mostly referred to as "administrator" ("headmaster"). In the current reform, there is a noticeable increase in the use of the term "management" and "leadership" and the school head is now referred to as "manager". However, confusion still prevails since there is no agreement on a single term. This ambiguity in the use of key terms and role description might impact how roles are perceived, understood and how they are practiced. Limiting the role of school heads to "management" will inevitably hinder the development school leadership and will prevent growth of teacher leadership.

Research on leadership and management, however, clearly pinpoints to the difference between leadership and management. Kotter (1999) argues that there is a striking difference between the two terms. While management is about planning and budgeting, organising and staffing, controlling and problem solving, leadership is about establishing direction, aligning people, motivating and inspiring. Kotter (1990, pp.3-8) argues that while management "produces order and consistency", "leadership produces movement". The difference between leadership and management is also highlighted in the work of Bennis & Nanus (1985, p. 121). They argue that; "managers are people who do things right and leaders are people who do the right thing". Although this view stresses the importance of leadership, it does not undermine the role of management. In fact, both management and leadership are essential for schools Kotter (1990, pp. 7-8) as cited in Northhouse, 2010, p.10). He states, we need both leadership and management in our schools. He argues that: "management without leadership can be stifling and bureaucratic; however, leadership without management can be meaningless and misdirected change for change sake". School leaders need not only to be able to manage day to day affairs but they also need to be able to develop a vision for their school improvement,

in alignment with the government's vision. This requires a shift in perspective on how leadership and roles are perceived and practiced.

Teacher Leadership for Educational Change: Formal Roles, Rewards and Incentives

School Management Council

Several formal leadership opportunities were created for teachers to help facilitate reforms and contribute to educational change. However, these opportunities are fused with structural and cultural barriers. One of the first deliberate attempt to create a formal leadership role for Moroccan teachers to participate in the decision-making process at the school level came with The National Charter of education (2009-2010). The school management council (SMC) was created in Moroccan schools. It was an attempt to involve teachers in the decision-making process in schools. Teachers can participate and share opinions on different educational, administrative and financial decisions around schoolwork. Although, this role is not officially stated as a "leadership" role, nevertheless, it is a form of leadership practice. However, the way the SMC was structured does not ensure real participation in the decision-making process. The meetings of SMC usually take place at the end of school period. Because of time constraints and work overload, few teachers volunteer to participate. Moreover, when conflicts over decisions arise, it is usually the school head (also head of the SMC) that has the final word. So the role of teachers in these councils remains limited to consultation. Drawing on from research in other jurisdictions evidence suggests that "shared decision making rarely meant that classroom teachers were fully involved in the decision-making process, this usually took the form of individual or collective consultation with the senior management team" (Harris & Mujis, 2005, p.90). Even if there are opportunities to participate in the decision-making process in schools, "in practice teachers were not always fully involved in the process" (Harris & Mujis, 2005, p.90). The SMC remains then a management structure that could facilitate teachers' role in change. However, teachers need full opportunity to use their decisive power.

Teacher Coach

Another initiative, which could be considered (though not officially stated) as an attempt to create leadership opportunities for teachers, was the creation of the role of teacher coach (المرشد). This role was initially created with the launch of the Emergency Plan (2009-2012). The aim behind it was to make up for the scarcity of ELT supervisors and provide opportunities for teachers to facilitate the professional development of their colleagues. According to the Ministerial note (M.N.155, 2009), experienced teachers provide support and assistance for novice teachers. They plan their work under the "supervision of supervisors" and can observe classes and provide feedback to their colleagues. They can also design and implement PD workshops for peers and engage in research. Although the initiative was positive in encouraging teachers to apply for a leadership role as a teacher coach, there were numerous structural barriers to the success of this leadership opportunity. First, there is ambiguity in role description. Does the teacher coach have the same role as a supervisor? This being so, similar levels of remuneration should be provided for teacher coaches. Second, anecdotal evidence suggests a lack of incentives and a lack of training limits the scope for

teachers in these roles. Teachers who chose this leading role need "incentives, support mechanisms, and rewards" (Harris & Mujis, 2005, p.85) to be able lead effectively. Furthermore, these coaches work under the "supervision of supervisors" which might limit their ability to take initiative. Research illustrates that structural barriers such as; "lack of status within school, and the absence of formal authority" (Harris & Mujis, 2005, p.43) can hinder teachers' ability to lead (Harris and Mujis, 2005). Cultural barriers might also impede the success of the role. These include the "feeling of being isolated from colleagues" (Mujis and Harris, 2005, p.44) and colleagues' reluctance to accept these new roles because of the beliefs that all teachers are equal. These "norms of equality" (Smylie & Denny, 1990, p.253) coupled with role ambiguity and lack of status, hindered teacher coaches from creating a significant impact on their schools and colleagues.

Teacher Mentor

The teacher mentor (المصاحب) is another leadership opportunity that was created for teachers in Morocco. According to the Ministerial Note (M.N.95.2016), experienced teachers can apply for the role of teacher mentor. These 'master' teachers will mentor novice teachers. This experience was successful in some sites (academies), but in most regions similar barriers to those identified above were observed. On the one hand, Cultural barriers such as egalitarian norms make the "legitimacy and acceptability" (Frost & Harris, 2003, p.490) of teacher mentor's role difficult. Harris & Mujis (2005, p.44) argue; "While teachers were happy to acknowledge a hypothetical 'master teacher' or highly effective teacher, they were less inclined to accept their colleagues in leadership position." Additional structural barriers may also hinder the role of teacher mentor. First, teacher mentors were assigned similar roles to those of supervisors, however they were not provided with a similar status. Although teacher mentors do not work under the "supervision of supervisors" they still have to coordinate with them. Because of the ambiguity that surrounds the role, few teachers applied for the position of a mentor. Research confirms that when roles are not clearly defined teachers remain "reticent in taking on leadership responsibilities" (Harris & Mujis, 2005, p.118). Second, lack or training opportunities, incentives and support from administrators challenge the success and sustainability of the role. Teacher mentors are supposed to provide support and assistance for novice teachers, who are often appointed in very remote areas. However, the lack of support and compensation could make the role quite overwhelming. Third, the role of teacher mentor requires a "distributed" form of leadership in schools and districts where there is "real distribution of power" (Harris & Mujis, 2005, p.67). Despite official policy changes in Morocco, Belhiyah (2008) argues that as the national educational system is still centralised and, as identified in other research, it is common for most schools and districts to experience a "top-down" style of leadership model (Katzenmeyer & Moller, 2001; Harris & Mujis, 2005). So, there is limited space for any form of shared leadership between teacher leaders and school leaders.

Teacher Leadership for Educational Change: Informal Roles /Need for more Recognition

Although formal leadership roles created so far prove to be very challenging to implement. Many ELT teachers in Morocco lead change informally. Their leadership is practiced in many different "spheres" of influence (Fairman and Mackenzie, 2012). First, ELT teachers lead self-initiated innovative practices both within their classroom and beyond. Many ELT teachers work on projects with their students either at the class, school or district level. In some academies, teachers work collaboratively in groups and teams and participate or lead communities of practice (PLCs). Others are engaged in action or academic research either on personal initiative or as a requirement for their program of higher education studies. A large number of ELT teachers and supervisors in Morocco are involved in educational NGOs either as active members, or as (co) leaders of a national, regional or local branch. The most well known and most influential of these educational NGOs are MATE (Moroccan Association of Teachers of English) and MorceNet (The Moroccan Resource Centres of English Network). Within these networks, teachers work in teams, design, implement and evaluate projects, programs and activities for their students and for their peers both in schools and in their communities. Some examples of these activities are contests, talent shows, projects, workshops, conferences and local events. Literature shows the importance of these networks in "building knowledge through display, presentation and critical discussion" (Frost, 2012, p.217). ELT teachers also coordinate or provide access to different programs run by foreign bodies in Morocco. These programs and activities impact not only their own students but a wider community of students, teachers and parents. Many teachers are also organised within networks online and use social media platforms to share their work, showcase their students' projects and collaborate with colleagues and experts.

These informal networking platforms provide a space for collaboration, innovation and reflection. These are all features of teacher professional learning (Opfter et al, 2011) that are; "critical to increasing teacher knowledge and skills and improving their practice" Desimone (2009, p.183). Collaboration is necessary to "accomplish change" (Luckas & Galuuzzo, 2014, p.101). Through collaborating together teachers have access to "best practices" that they can try out, document, evaluate and disseminate. In contrast with the "one shot" on "hot topic" workshop (Butler & Shnellert, 2015, p.2), these informal spaces provide recurrent and alternative spaces for learning, reflecting and meeting colleagues. Opfter et al (2011) argue that reflection can have a positive effect on belief change and can make innovation easier to implement. Some programs and projects (for example the 'Access program', 'Connecting Classrooms' and the ISA Award) allow teachers to work on innovative projects, acquire leadership skills and enhance their students' leadership skills. It also helps teachers and their schools gain local, national and global recognition for their work, their students' work and their schools. An important feature of these informal leadership practices is that they are mostly self-initiated. Such "personal agenda setting" (Frost, 2012, p.214) is a powerful drive for action because it provides teachers with "intense enthusiasm" (Frost, 2012, p.214; Hargreaves & Shirley, 2009). So, they are more likely to create change in practice other than "agendas set by the ministry" (Frost, 2012, p.214) or initiatives "directed and determined by policy makers and administrators" (Huang, 2016).

Informal leadership roles have potential to effect school change. However, role efficacy is challenged by issues of sustainability and further hindered by structural and cultural barriers. Moreover, time, workload and "lack of rewards for teachers who take on these often demanding leadership roles (Harris & Muijis, 2003) might discourage teacher leaders from sustaining efforts. Furthermore, teacher leaders' portfolios of projects and activities are not part of the evaluation system and are rarely taken into consideration in promotion programs. So, it is hard for teacher leaders to sustain efforts and persevere in their work. Teacher leader expertise should be officially recognised and appreciated not only through creating structures and assigning formal roles, but also through explicitly acknowledging leadership as part of their role in policy and allocating time and resources for them to exercise leadership (Harris & Muijis, 2005). There is also a need for the institutionalisation and formalisation of these informal roles to add "status" and provide them with authority to exercise their leadership and take action. This requires appropriate support (Frost, 2012, p.223) from other "authority" in the system, school or district. This might prove challenging as in hierarchical educational systems, only "positional authority" is recognised (Huang, 2016). In spite of all these challenges, the work of many informal teacher leaders and supervisors has shaped the practice of ELT community for years.

Conclusion

In Morocco, there are several opportunities for the growth of teacher leadership; however, political, structural and cultural barriers often hinder these opportunities. First, structural barriers result from the fact that most of the formal roles created are not well institutionalised; they often involve ambiguity, conflicting roles and lack of rewards and incentives. Since only positional authority is recognised, informal leadership roles lack administrative support. The lack of support coupled with the absence of incentives and recognition prevents the sustainability of these roles. Second, cultural barriers result from the different norms of equality existent in schools and the diverse perceptions and understandings of "leadership". This is evident in the ambiguities that surround leadership terminology use in Morocco. This impacts how leadership is practiced in Moroccan schools. While TL can facilitate change of norms and cultures; it is, in turn, also shaped by the norms and cultures inherent in the Moroccan context.

At the level of policy, the new strategic vision introduced many opportunities for teachers to exercise leadership. It has also extended schools and district autonomy in return for accountability for students' results. However, the vision behind implementing these ideas is still blurred. Granting autonomy and providing opportunities for "personal agenda setting" might create enthusiasm (Hargreaves & Shirley, 2009; Frost, 2012) and encourage the growth of teacher leadership. Yet, this is only possible when autonomy involves professional autonomy and decentralised curriculum. In this way, teachers will have the power of decision making over key actions related to students' learning. This requires nurturing teacher leadership and encouraging practitioner research and evidence-based practice. However, the type of autonomy granted to schools and districts most of the time, is related to financial or human resources. The decision over pedagogy, curriculum and testing systems are still centralised. Findings from research show that this type of autonomy will only reduce the teaching workforce into "younger, less costly and more thinly prepared direction in support of a financially disinvesting state" (Hargreaves and Shirley, 2009, p.123). The result is, instead

of the proclaimed "re-professionalization", teachers "become de-professionalised by the seductive strategy of school autonomy". Therefore, the development of leadership to impact educational change will require setting up the necessary political, structural, and cultural supportive systems for its success. While issuing policies, and setting up the necessary structures might easily be achieved, changing the cultures inherent in schools is rather daunting. Nevertheless, teacher leadership remains a powerful catalyst for educational reform (Frost, 2012, p.209) that should be encouraged and sustained.

Acknowledgement

I am grateful for Prof. Rguibi Samira and Prof. Bouziane Abdelmajid for their valuable guidance, and insights. I would also like to thank Dr. Frost for his helpful advice and discussions.

References

1. Belhiyah, H. (2008). *Towards a New Conceptualisation of Teacher Leadership in Moroccan School*. Proceedings of the 27th Mate Annual Conference Bouznika, April 2nd-5th, 2007.
2. Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The Strategies of Taking Charge*. New York: Harper & Row.
3. Butler, D. L., Schnellert, L., & MacNeil, K. (2015). Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry. *Journal of Educational Change, 16,* 1, pp. 1-26.
4. Chaibi, A. (2008). Towards fostering leadership in the Moroccan EFL classroom. proceedings of the 27th MATE Annual Conference Bouznika, April 2nd-5th, 2007.
5. Cole, P. (2004). Professional development: A great way to avoid change. Paper No.140. Melbourne, Australia: Centre for Strategic Education.
6. Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership, 65,* 1, pp. 14-19
7. Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38,* 3, pp. 181-199
8. Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional Development in Education, 38,* 2, pp. 229-246.
9. Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Professional Development in Education, 33,* 2, pp. 153-169
10. Friedman, A., Durkin, C., Phillips, M. & Davis, K. (2000). *Continuing Professional Development in the UK: Policies and Programmes*. Bristol: PARN
11. Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education, 33,* 3, pp. 479-498.
12. Frost, D. (2008). 'Teacher leadership': Values and voice. *School Leadership & Management, 28,* 4, pp. 337-352
13. Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education, 38,* 2, pp. 205-227.
14. Frost, D. (Ed.) (2014). *Transforming Education through Teacher Leadership*. Cambridge: Leadership for Learning.
15. Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

16. Fullan, M. (2007). Change the terms for feacher learning. *Journal of Staff Development, 28,* 3, pp. 35-36.
17. Fullan, M. (2008). Leading change. *In Conversation*, 1, 1, pp. 1-8
18. Harris, A., & Mujis, D. (2003). Teacher leadership in action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Mangement Administration & Leaderhip*. London: SAGE publications.
19. Harris, A., & Mujis, D. (2005). *Improving School through Teacher Leadership*. Maidenhead: Open University Press.
20. Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks, Calif: Corwin
21. Huang, T. (2016). Linking the private and public: Teacher leadership and teacher education in the reflexive modernity. *European Journal of Teacher Education, 39,* 2, pp. 222-237
22. Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
23. Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of in-Service Education, 31,* 2, pp. 235-250
24. Kotter, J. P. (1990). A force for change: How leadership differs from management. New York: Free Press. In Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice*. Los Angeles: Sage.
25. Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
26. Leonard, L. J., & Leonard, P. E. (1999). Reculturing for collaboration and leadership. *The Journal of Educational Research, 92,* 4, pp. 237-242
27. Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
28. Louis, K. S., & Wahlstrom, K. (2011). Principals as cultural leaders. *Phi Delta Kappan*, *92*, 5, pp. 52-56.
29. Lukacs, K. S., & Galluzzo, G. R. (January 02, 2014). Beyond empty vessels and bridges: toward defining teachers as the agents of school change. *Teacher Development, 18,* 1, pp. 100-106.
30. McGivern, G., & Ferlie, E. (September 01, 2007). Playing tick-box games: Interrelating defences in professional appraisal. *Human Relations, 60,* 9, pp. 1361-1385.
31. Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
32. Opfer, V. D., Pedder, D. G., & Lavicza, Z. (January 01, 2011). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education, 27,* 2, pp. 443-453.
33. Parsons, A. W., Ankrum, J. W., & Morewood, A. (2016). Professional development to promote teacher adaptability. *Theory into Practice, 55,* 3, 250-258.
34. Scott, M., & Mouza, C. (2007). The impact of professional development on teacher learning, practice and leadership skills: A study on the integration of technology in the teaching of writing. *Journal of Educational Computing Research, 37,* 3, pp. 229-266.
35. Spillane, J., Halberson, R., & Dimond, J. (2004). Towards a theory of leadership Practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36,* 1, pp. 3-34.
36. The Moroccan Ministry of Education (2001). *The national Charter of Education*.
37. The Moroccan Ministry of Education (2009). *Ministerial Note*: 155
38. The Moroccan Ministry of Education (2016). *Ministerial Note*: 95
39. The National Council for Education, Training and Scientific Research. Morocco. (2015). *The strategic Vision for Reform (2015-2030)*.
40. The Ministry of Education Morocco (2015). *The Primary Reform Measures: 2015-2018*

41. Vetter, A. (2012). Teachers as architects of transformation: The change process of an elementary-school teacher in a practitioner research Group. *Teacher Education Quarterly, 39,* 1, pp. 27-50.
42. York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do we know about teacher leadership? findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research, 74,* 3, pp. 255-316

بناء مقياس لجودة نظام التربية والتعليم

عمر محاسنة

جامعة البلقاء التطبيقية، الاردن

almahasneh2007@yahoo.com

الملخص

هدف البحث إلى بناء مقياس لقياس جودة نظام التربية والتعليم. ولتحقيق هذا الهدف تمت مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة حول الموضوع، وتم تحديد المؤشرات الآولية لقياس جودة التعليم، وإضافة إلى ذلك تمت مقابلة مجموعة من الخبراء بلغ عددهم (30) خبيراً لمناقشة هذه المؤشرات والاستفادة من خبراتهم، حيث بلغ عدد المؤشرات الأولية للمقياس (163) مؤشرا، وقسمت إلى (7) مجالات هي: الإدارة التربوية، الإدارة التعليمية، الإدارة المدرسية، وحدة الجودة، المناهج، المعلمين، البيئة المدرسية. وللتحقق من صدق المقياس تم عرضه على عدد من المحكمين بلغ عددهم (15) محكماً من الخبراء في مجال الجودة في التعليم، وطلب منهم التأكد من الأمور الآتية: (سلامة الفقرات وانتماؤها لأهداف الدراسة ومجالاتها، الصياغة اللغوية، إضافة فقرات جديدة، ملاحظات أخرى)، وبناء عليه، تكون المقياس بصورته النهائية من (174) مؤشر، موزعة على مجالات المقياس كما يأتي: (52) للإدارة التربوية، (37) للإدارة المدرسية، (29) للمعلمين، (23) للبيئة المدرسية، (15) للإدارة التعليمية، (10) لوحدة الجودة، (8) للمناهج. ولأغراض دراسة الصدق والثبات طُبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (20) خبيراً تربوياً، واعتُمد مؤشر الصدق المنطقي بالتحكيم للدلالة على صدق المقياس، ومؤشر الصدق الذاتي للمقياس البالغ (0.97)، بالإضافة لمؤشر الصدق العاملي للمقياس والذي تضمن تشبعات العبارات على المحاور قبل وبعد التدوير بطريقة الفاريمكس لكايزر (Varimax Kaiser).

الكلمات المفتاحية: بناء مقياس، جودة نظام التربية والتعليم

Overview

The present research was conducted to construct a scale of teaching and education-system quality. Literature theory and previous studies were reviewed and intial indicators about educational quality were determined. Thirty experts in the field were interviewed; 163 intial indicators of the scale were subdivided into 7 fields (educational administration, teaching administration, school administration, quality units, curricula, teachers and school environment. The scale was viewed by (15) arbitrators who are experts in teaching quality, and they asked to: make sure that the paragraphs met the study fields and aims, language formulation, new paragraph additions, other notices. As a result, the final scale consists of 174 indicators divided into 52 (educational admistration), 37 (school admistration), 29 (the teaching field), 23 (the school environment field), 15 (the teaching admistration field), 10 (the quality units field) and 8 (the curricula field). For the purpose of studying validity and readability, the scale was applied to a sample of 20 educational experts. The logical validity index of the arbitration was used to denote the validity of the scale in addition to the self-confidence of the scale of 0.97 and the consistency index of internal stability, and factor validity in the (Varimax Kaiser) the values of communion ranged between 0.85-0.98 (0.95) to indicate the stability of the scale. To ensure the importance of indicators to measure the quality of the system of education, the scale was applied to a sample of 370 experts. The results showed all the indicators of which the scale is of great importance to measure the quality of the education system. The data collected on the validity and reliability of the scale indicates that the standard is highly reliable and valid. This is justified by the reliability of the measurement of quality in the education system.

Keywords: scale constract, teaching and education system quality.

مقدمة البحث وخلفيته النظرية

يُعتبر نظام التربية والتعليم من الأنظمة الرئيسية داخل النسق الاجتماعي، فيُعتبر الداعم والمؤثر في الأنظمة الأخرى كالنظم (الدينية، والسياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية)، فمحور الاساس فيه هو الفرد (الإنسان)، ومن الواجب على هذا النظام مساعدة الأفراد على النمو المتكامل من جميع الجوانب: العقلية، والجسمية، والإجتماعية، وهذا لايتحقق إلا من خلال تضافر جهود جميع الأنظمة داخل النسق الاجتماعي (المؤسسات والهيئات والبيئات) مع هذا النظام. ومن المصطلحات التي أُثيرت في العقد الأخير من القرن العشرين مصطلح الجودة في النظم التعليمية، فالجودة في اللغة من الفعل (جود)، وهي قدرة منتج أو خدمة أو عملية على تقديم القيمة المستهدفة منها (ابن منظور، 1984)، وعرف الاغبري (2005) الجودة بانها مطابقة المنتج أو الخدمة للإحتياجات المطلوبة وبكفاءة عالية. فالجودة في النظم التعليمية تعني مجموعة الخدمات والعمليات التي تقدمها الوحدات والدوائر والأقسام والمديريات التعليمية التي تحقق الأهداف المبتغاة منها. وقد عرف حسن (2005) الجودة في التعليم بأنها تحقيق الاحتياجات للفئة المستهدفة (الطلاب، وأولياء الأمور، أفراد المجتمع) عن طريق الاتصال المباشر بهم. وعرف الصبان (2005) الجودة في التعليم بأنها مجموعة الخدمات الموثقة التي تهدف إلى تحقيق النمو المتوازن للأفراد من جميع الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية عن طريق تطبيق القوانين واللوائح والإجراءات بإتقان وحسن إدارة. وعرفها زياد (2011) بأنها مجموعة المعايير التربوية التي يؤدي أداؤها بإتقان إلى تخريج أفراد مسلحين بالكفايات اللازمة لخدمه أنفسهم وخدمة المجتمع المحيط، والذي يضمن تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. وقد عرف العالم بريهان (1993) جودة التعليم بأنها قدرة الأنظمة التربوية على تخريج اجيال متعلمة قادرة على إتخاذ القرار وإيجاد الحلول المبتكرة للمشكلات، ويكون ذلك عن طريق التركيز على استراتيجيات وأساليب التدريس، وتوفير بيئة آمنة للتعليم، والابداع، والصحة، والتفاعل الاجتماعي بين كافة أطياف المجتمع (حجازي، 2016؛ Eileen,Patricia, Joan, Frances, Jan, Bev and Eileen Lucy, 2009؛ Mohan, 2007).

ذكر المبروك (2016)، و(Scheerens, 2005) أن المتخصصين في العلوم التربوية أجمعوا على أن هناك مجموعة من السمات تدل على الجودة في التعليم أهمها: جعل التعليم متعة وبهجة عن طريق تشويق الطلبة لعملية التعلم والتعليم، تفعيل دور الطالب كمحور أساسي للعملية التعليمية التعلمية، تلبية الميول والاستعدادات والرغبات للطلبة التي تتيح لهم الإبداع والاستكشاف. وهذا يتطلب تكامل وتناغم عناصر المنظومة التعليمية التعليمية مع بعض وبشكل تشاركي ديمقراطي.

فوائد الجودة في التعليم

ذكر المبروك (2016)، و(Mohan, Rama, Lakshmi and Vasant.B, 2007)، وأبو ملوح (2005) أن التركيز على تحقيق الجودة في التعليم يحقق العديد من الفوائد لكافة عناصر المنظومة التعليمية التعلمية (الطالب، أولياء الأمور، المجتمع، الإدارات التربوية والتعليمية والمدرسية، المعلمين، الكوادر البشرية) ومنها تحديد الأدوار والمسؤليات لهذه العناصر الرئيسية والذي يضمن:

- نمو الطالب نمواً جسميا وعقلياً واجتماعياً وبشكل متوازن لكي يخدم نفسة ويخدم مجتمعة.
- تحقيق الأهداف (النتاجات) التربوية والتعليمية والخاصة، بأقل تكلفة وأقل وقت مما ينعكس إيجابا على الطلبة والمجتمع.
- الحد من المشاكل التي تتعرض لها الكوادر البشرية العاملين في مجال التربية والتعليم.
- تعزيز العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والعمل بروح الفريق.
- تلبية رغبات وحاجات وميول الطلبة وتنمية الاستعداد لديهم.

- زيادة ثقة المجتمع المحلي بالمدارس وتعزيز أواصر الصلة مع أولياء الأمور؛ من خلال التميز والحصول على شهادات ضمان الجودة على المستوى المحلي والعالمي.
- التزام عناصر المنظومة التعليمية التعلمية بالإهتمام بكافة الأمور المتعلقة بالمنظومة، ووضع الخطط والاستراتيجيات اللازمة لتفادي حدوث المشكلات وتعزيز جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف.
- زيادة كفاءة عناصر المنظومة التعليمية من خلال البرامج التدريبية والتعريف بمهامهم الوظيفية.

متطلبات الجودة في التعليم

من خلال خبرة الباحث وما أكدته دراسات (Brian, (2012؛ United Nations Children's Fund, (2010)؛ والبكر (2014)؛ وعبدالخالق (2011)؛ وسعيد (2007)، يحتاج تحقيق مفهوم الجودة في التعليم مجموعة من المتطلبات أهمها:

أولاً: الإدارات التربوية والتعليمية والمدرسية والكوادر البشرية، لابد من إمتلاك هذة الإدارات لمجموعة سمات (رؤيا، رسالة، تخطيط استراتيجي بعيد المدى، تؤمن بالتغيير والتطوير، فاعلة، تشارك الاخرين وتتفاعل معهم من (زملاء وأولياء أمور وأفراد مجتمع محلي)، ديمقراطية، موضوعية، مرنة، مفكرة، مثقفة).

ثانياً: البيئات التعليمية، لابد من توفير كافة المستلزمات اللازمة للتعلم والتي تحتاجها المناهج لتحقق أهدافها.

ثالثاً: المناهج، أن يتم استخدام العديد من النماذج المشهورة لتطوير المناهج الدراسية مثل Emergent Curriculum، Outcome Based Curriculum، Place Based Curriculum مع ضرورة مشاركة كافة الفئات والعناصر في تطويرها من طلبة ومعلمين وأولياء أمور ومؤسسات مجتمع محلي.

رابعا: المعلمين، لابد من إمتلاكهم لمجموعة عناصر (التأهيل السليم، الرغبة والاستعداد للعمل، مؤمن بالتغيير والنجاح، مخطط، مثابر، مفكر، مثقف، يطور من نفسه).

خامسا: أولياء الأمور، لابد من توعيتهم حول ضرورة تعاونهم مع المدرسة لما فيه مصلحة أبنائهم وضرورة إطلاعهم على كل جديد في العملية التعليمية التعلمية.

سادسا: المؤسسات المجتمعية والهيئات والجمعيات، يتعين عليها أن تدعم النظام التربوي وأن تكون الشريك الحقيقي في تخريج أفراد مسلحين بالعلم والمعرفة.

سابعا: الطلبة، لابد من الاهتمام والمتابعة والإصرار على العلم، ولابد للأسرة ان تكون شريكا حقيقيا مع النظام التربوي في التربية والتعليم.

ثامناً: النظام التربوي، لابد للنظام التربوي أن يساعد على تحقيق متطلبات الجودة الآتية (أبو الرب، 2010؛ الطائي والعبادي، 2008):

- توفير بيئة آمنة تشمل الاهتمام بالنواحي الصحية والغذائية للمتعلمين.
- تطوير المناهج التعليمية وفقاً للتطورات العلمية والتكنولوجية.
- تدريب وتأهيل الكوادر البشرية من معلمين ومساعدين، وتدريبهم على أحدث الوسائل والأساليب وفقاً للنظريات التربوية الحديثة.
- التقييم والمراجعة المستمرة للتأكد من تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- توفير البنية التحتية المناسبة لكافة المراحل التعليمية.
- توفير الموارد المالية اللازمة لأداء المهام الأساسية للتعليم، وتحقيق الجودة في تنفيذها.

ومن خلال مراجعة الباحث للأدب النظري والدراسات السابقة بواسطة محركات البحث وقواعد البيانات العالمية فقد عثر على دراسة عربية واحدة لها ارتباط بموضوع البحث فقد قام دياب (2007) بدراسة هدفت تطوير أداة لقياس جودة

المدارس وتوظيفها في قياس جودة وتميز مدارس التعليم العام في قطاع غزة. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطوير استبانة تضمنت معايير ومؤشرات للجودة، وتضمن المقياس (80) فقرة تستوفي معايير الصدق والثبات، مصنفة الى أربعة مجالات هي: متطلبات إدارة الجودة في المدارس (التنظيم الإداري، إدارة الموارد، القيادة التربوية، التخطيط)، العملية التعليمية والتعلمية (بيئة التعليم والتعلم، عملية التدريس وتنفيذ المنهاج، التحصيل المدرسي) القوى البشرية العاملة (رعاية المتعلمين، رعاية العاملين)، التفاعل وخدمة المجتمع (التواصل مع اولياء الأمور والمؤسسات، المساهمة في المناسبات المجتمعية والوطنية)، وتم تطبيق المقياس على (200) فرد من العاملين في مدارس وكالة الغوث الدولية ومدارس السلطة الفلسطينية في مدينة غزة. وأظهرت نتائج الدراسة أن النسبة المئوية العامة لمدى توافر معايير الجودة في مدارس التعليم الاساسي بمدينة غزة، والتي طبقت عليها الأداة من قبل العاملين فيها هي (62%) وهي نسبة قريبة جداً من المعيار المحدد للقبول في هذه الدراسة. وحصل المجال المتعلق بالتفاعل وخدمة المجتمع على أعلى نسبة مئوية في التوفر، وتلته المجالات الأخرى على الترتيب. وعلى مستوى الدراسات الأجنبية عثر الباحث على دراسة واحدة فقد قام (Valeria,1998) بدراسة هدفت إلى تطوير قائمة من المؤشرات التي تصلح لقياس جودة الإدارات المدرسية، حيث توصلت إلى تحديد (70) مؤشراً للجودة مصنفة إلى تسعة مجالات هي: (التقدم التربوي، النواتج التعليمية، إنتقاء الطلبة، البرنامج التعليمي، تخطيط البرنامج وتقويمه، خدمات الطلبة، المنهاج وتدريسة، تنمية المعلمين، المتعلم).

ومن بين الدراسات التي تبحث في بناء مقياس لقياس الجودة على مستوى الكليات الجامعية، دراسة شنودة (2009) التي هدفت بناء مقياس لجودة كلية التربية النوعية، استخدم الباحث المنهج الفينومينولوجي، وتكون المقياس بعد التأكد من الخصائص السيكومترية من (20) فقرة موزعة على (6) مجالات: (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، البحث العلمي التربوي النوعي، البرامج، جودة العمل ببرامج كلية التربية النوعية، الإمكانات المادية).

ومن بين الدراسات الميدانية التي تمت الاستفادة من نتائجها، دراسة الشهري (2017) التي هدفت الى معرفة معوقات تطبيق الجودة الشاملة فى مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديرى المدارس فى محافظة جدة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال أداة الاستبانة التي تكونت من ثلاثة أبعاد للمعوقات (تنظيمية، بشرية، مادية)، تكونت عينة الدراسة من (224) مديراً، وأظهرت نتائج الدراسة شيوع معوقات تطبيق الجودة الشاملة بأبعادها الثلاثة بدرجة عالية، ومن أبرز المعوقات البشرية: (قلة استقطاب خبراء في مجال الجودة الشاملة لتدريب العاملين، تمسك العاملين للطرق التقليدية في العمل). ومن أبرز المعوقات التنظيمية: (قلة اطلاع العاملين على التجارب التي تم تطبيقها في الجودة الشاملة، والافتقار لوجود سياسة واضحة ومكتوبة لكيفية تطبيق مبادئ الجودة الشاملة). ومن أبرز المعوقات المالية: (عدم وجود الموارد المادية الكافية). وقام سليمان (2016) بدراسة هدفت معرفة وجهة نظر معلمي مدارس التربية الابتدائية بمدينة الرياض في معايير الجودة الشاملة في التعليم، استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال أداة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (217) معلماً، واظهرت نتائج الدراسة أن اهتمام المعلمين بمعايير الجودة الشاملة في التعليم المتعقلة بجودة أداء المعلمين كان متوسطاً. وأجرى الغامدي (2014) دراسة بعنوان درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس منطقة الباحة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال أداة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (350) معلما، وأظهرت النتائج أنّ درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة جاءت بتقدير متوسط، وجاءت المعايير مرتبة على النحو الاتي: (التعليم والتعلم، التحسين المستمر، التجهيزات والبيئة التعليمية، القيادة التربوية، التخطيط الاستراتيجي، التقويم، علاقة المدرسة بالمجتمع). بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ولصالح المعلمين الذي خبرتهم أقل من (5) سنوات. وأجرى أحمد (2014) دراسة هدفت التعرف على مدى فاعلية برنامج المدارس الصديقة للطفل في الجمهورية اليمنية في ضوء معايير الجودة في التعليم من وجهة نظر الموجهين ومديري ومعلمي المدارسة الصديقة، استخدمت الباحثة

المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (40) موجهاً و(35) مديراً و(45) معلماً، وأظهرت نتائج البحث الفاعلية العالية للبرنامج التدريبي. وأجرى العواملة والأمير (2011) دراسة بعنوان درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، استخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال أداة الاستبانة التي تكونت من ثمانية مجالات هي: (شؤون الطلبة، التعليم والتعلم، المنهاج، الموارد البشرية، القيادة والتخطيط، المجتمع المحلي، الموارد المادية، أداء التربية والتعليم). تكونت عينة الدراسة من (200) مشرفاً ومشرفة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مجال المنهاج جاء بدرجة مرتفعة بينما جاءت بقية المجالات بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تطبيق معايير ضمان الجودة تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي). وقام طيوب (2011) بدراسة هدفت معرفة معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال أداة جمع البيانات والمعلومات الاستبانة، تكونت عينة الدراسة من (140) مديراً، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك مجموعة من المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة الشاملة أهمها: (عدم توفر ميزانية خاصة بالمدرسة، عدم كفاية المكتبة المدرسية، وجود مقاومة للتغيير والتردد في تطبيق الجودة، ضعف التأهيل والتدريب ومهارات الاتصال، عدم استخدام التقنيات الحديثة في التدريس، ضعف علاقة المدرسة بالمجتمع، قلة التركيز على التطبيقات العملية)، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الفا=0.05 بين متوسطات أفراد العينة تعزى لنوع المدرسة. وقامت الطراونة (2010) بدراسة هدفت معرفة درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة الكرك الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال أداة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (242) مديراً ومديرة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لمجال (المنهج والثقافة المؤسسية) في مدارس محافظة الكرك الحكومية كانت بدرجة كبيرة، ولمجالات (التحصيل، المعلم، علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي) كانت بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير (المنهج، والتحصيل، والمعلم) وفقا لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معيار علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي وفقا لمتغيري (النوع الاجتماعي) ولصالح الاناث. وقام السويهري (2008) بدراسة هدفت تطبيق حلقات الجودة الشاملة من وجهة نظر مديرى و معلمي المدارس الثانوية بتعليم العاصمة المقدسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة تكونت من سبعة محاور تناولت مفهوم الجودة الشاملة وتطبيق فكرة حلقات الجودة وكيفية إعداد افرادها وتدريبهم وآليات انعقادها ومهامها ومطلوباتها ومكونات نجاحها والعوائق التي يمكن أن تعرقل مسيرتها وامكانية تحقيق اهدافها، تكونت عينة الدراسة من (50) مديراً ووكيل مدرسة، و(250) معلم، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ اتجاهات عينة الدراسة كانت إيجابية قوية وبشبة إجماع في كثير من الأحيان نحو متطلبات وشروط نجاح حلقات الجودة. وأجرى عليمات (2001) دراسة بعنوان مدى قابيلية نظام الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة إربد، استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال أداة الاستبانة التي تكونت من (46) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: (الإدارة المدرسية، الهيئة التدريسية، الطلاب، المناهج الدراسية، الإمكانات المادية، والتقييم). تكونت عينة الدراسة من (497) عامل في المدارس من الذكور والاناث، وأظهرت نتائج الدراسة إنّ متوسطات درجة تطبيق نظام الجودة تراوحت بين (الكبيرة والصغيرة)، بالإضافة إلى وجود فروق في درجة تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير سنوات الخبرة ولصالح الخبرة (11) سنة.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة وفي حدود إطلاع الباحث تبين أن هناك دراسة واحدة بحثت في تطوير أداة لقياس الجودة على مستوى المدرسة وتم استخدام هذا المقياس للتأكد من الجودة على مستوى المدارس في قطاع غزة وهي دراسة (دياب، 2007)، وهناك دراسة أخرى هدفت إلى تطوير قائمة من المؤشرات تصلح لقياس جودة المؤسسات

التربوية على المستوى العالمي كدراسة (Valeria,1998). وهناك دراسة أخرى بحثت في تطوير مقياس لقياس جودة الكليات على مستوى الجامعات كدراسة شنودة (2009)، وهناك دراسات حاول تقصي درجة تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على مستوى المدارس كدراسة الشهري (2017)، والغامدي (2014)، العواملة والامير (2011)، وطيوب (2011)، والطراونة (2010)، السويهري (2008)، و عليمات (2001). ودراسات حاولت تقصي معرفة المعلمين لمبادئ الجودة الشاملة كدراسة سليمان (2016).

وما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها الدراسة الوحيدة التي حاولت بناء مقياس لقياس الجودة على مستوى التربية والتعليم (الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية)، ويصلح لقياس جودة الأنظمة التعليمية لأي دولة أو مجتمع. وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة دياب (2007) ودراسة (Valeria,1998) في الأمور الآتية:

أولاً: مقياس الدراسة الحالية تكون من (174) مؤشر، موزعة على سبعة مجالات هي (الإدارة التربوية، الإدارة التعليمية، الإدارة المدرسية، وحدة الجودة، المناهج، المعلمين، البيئة المدرسية). بينما مقياس دراسة دياب (2007) تكون من (80) فقرة، مصنفة الى أربع مجالات هي: متطلبات إدارة الجودة في المدارس (التنظيم الإداري، إدارة الموارد، القيادة التربوية، التخطيط)، العملية التعليمية والتعلمية (بيئة التعليم والتعلم، عملية التدريس وتنفيذ المنهاج، التحصيل المدرسي) القوى البشرية العاملة (رعاية المتعلمين، رعاية العاملين)، التفاعل وخدمة المجتمع (التواصل مع أولياء الأمور والمؤسسات، المساهمة في المناسبات المجتمعية والوطنية) حيث تضمن قياس الجودة على مستوى الإدارة المدرسية. بالإضافة إلى أنّ مقياس دراسة (Valeria,1998) تكون من (70) مؤشراً للجودة مصنفة إلى تسع مجالات هي: (التقدم التربوي، النواتج التعليمية، إنتقاء الطلبة، البرنامج التعليمي، تخطيط البرنامج وتقويمه، خدمات الطلبة، المنهاج وتدريسة، تنمية المعلمين، المتعلم).

ثانيا: مقياس الدراسة الحالية صمم لقياس الجودة على مستوى النظام التعليمي، بينما مقياس دراسة دياب (2007) ومقياس دراسة (Valeria,1998)، صمما لقياس الجودة على مستوى الإدارت المدرسية.

مشكلة البحث واسئلتها

يُعتبر النظام التربوي الاساس في الأنظمة الأخرى داخل النسق الاجتماعي، فهو الذي يشكل اللبنة الاساسية للأنظمة الدينية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية، والإجتماعية، فالمحور الاساس في هذا النظام هو(الفرد)، فمن الواجب على الأنظمة التربوية أن تسعى وتحاول تقديم الخدمات والعمليات والاجراءات بأعلى درجة من الجودة والفاعلية، والتي انبثقت من الفلسفات التربوية الحديثة والمعايير العالمية لجودة التعليم، وذلك لتنمية جوانب النمو (العقلية، والجسمية، والاجتماعية) لدى الأفراد، مما ينعكس إيجابا على الفرد وعلى المجتمع الذي يتشكل من الأنظمة الاخرى. ومن خلال خبرة الباحث وأبحاثة العملية في الميدان وملاحظاته المتكررة لاحظ أن الكثير من الانظمة التربوية لا تحقق الاهداف المنشودة منها، فقد جاءت هذة الدراسة لبناء مقياس لقياس جودة نظام التربية والتعليم، وقد حاولت الدراسة الاجابة عن الاسئلة الآتية:

السؤال الأول: **ما هي المعايير والمؤشرات لقياس جودة نظام التربية والتعليم؟**

السؤال الثاني: **ما درجة أهمية هذة المعايير والمؤشرات في تحقيق جودة نظام التربية والتعليم من وجهة نظر الخبراء؟**

التعريفات الإجرائية

يتضمن البحث بعض المفاهيم والمصطلحات التي يلزم تعريفها إجرائياً وهي:

مقياس الجودة: عبارة عن مجموعة من المعايير والمؤشرات والتي تم استنباطها من الأدب التربوي والدراسات السابقة والخبراء في مجال التربية والتعليم والتي تعكس جودة الأنظمة التربوية.

التربية والتعليم: عبارة عن النظام التربوي كاحد النسق الاجتماعية للمجتمع، والذي يقع على عاتقه تعليم الافراد حسب المراحل الدراسية.

جودة نظام التربية والتعليم: هي مجموعة من الإجراءات والعمليات والخدمات التي تستمد من أحدث النظريات التربوية والمعايير العالمية والتي يتم تطبيقها من قبل العاملين في النظام التربوي لتخريج أفراد مسلحين بالمعارف والمهارات والاتجاهات، مما يحقق الأهداف التربوية للنظام، مما يساعد على خدمة الأفراد أنفسهم مما ينعكس إيجاباً على مجتمعاتهم.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة في تسليط الضوء على المؤشرات لقياس الجودة في الأنظمة التربوية، مما يفيد أصحاب القرار والمختصين في المجال على الصعيد المحلي والدولي بضرورة أخذ هذة المؤشرات بعين الاعتبار لتحقيق الجودة في التعليم. بالإضافة إلى أن هذة الدراسة تُشكل إنطلاقة لدراسات أكثر عمقا وشمولاً على المدى البعيد، فهي من الدراسات النادرة التي بحثت بناء مقياس لقياس جودة التعليم على مستوى النظام التربوي.

حدود ومحددات الدراسة

- الحدود الزمانية: طُبق المقياس للتأكد من أهميته في العام الدراسي 2017/2016.
- الحدود المكانية: طبق المقياس على مجموعة من المختصين في وزارة التربية والتعليم الأردنية وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات ممن لهم خبرة في الجودة في التعليم.
- محددات الدراسة: تتحد نتائج الدراسة بصدق وثبات المقياس المستخدم.

منهجية البحث

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، حيث تم الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة والخبراء في مجال جودة التعليم، حيث تم وضع المؤشرات على شكل استبانة تم التأكد من صدقها وثباتها ومن ثم وزعت على عينة الدراسة للخروج بشكل نهائي للمؤشرات.

عينة البحث

تم استخدام العينة المتوافرة وتكونت عينة البحث من (370) خبيرا ممن لديهم خبرة وباع طويل في التربية والتعليم ومن المهتمين في مجال الجودة في التعليم، منهم (200) خبيرا من مطوري مناهج التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية ومن الذين لديهم اهتمام بجودة التعليم، ومنهم (170) خبيراً من حملة درجة الدكتوراه في العلوم التربوية وليهم خبرات كافية في التربية والتعليم ومهتمين في جودة التعليم.

أدوات البحث

أولاً: استخدم الباحث الأدوات الثانوية الآتية لبناء اداة الدراسة (الرئيسية) والتي تحقق أهداف الدراسة هما:

أ: أداة تحليل الوثائق حيث تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة والنظريات التعليمية الحديثة للتعرف على مؤشرات الجودة في التعليم.

ب.: أداة المقابلة حيث تم إجراء مقابلات مع (30) من الخبراء في مجال الجودة في التعليم ومن الذين عملوا في قطاع التربية والتعليم، حيث تم وضع المؤشرات التي لها علاقة بجودة التعليم، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول المؤشرات من حيث المجالات، والمؤشرات لكل مجال، ومناسبة هذة المؤشرات لأهداف الدراسة، والاضافات التي يرونها مناسبة بناء على خبراتهم، وذلك للخروج بأداة الدراسة النهائية.

ثانيا: أداة البحث الرئيسية الاستبانة (قائمة المؤشرات) حيث تم بناءها اعتماداً على آدوات الدراسة الثانوية (الاولى والثانية) وتم توزيعها على عينة الدراسة للخروج بقائمة المؤشرات (المقياس).

صدق أداة البحث الرئيسية

أ- الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة الرئيسية الاستبانة (قائمة المؤشرات)، فقد تم عرضها بصورتها الآولية على عدد من المحكمين من الخبراء في مجال التربية والتعليم والجودة، وعددهم (15) محكماً، لإبداء آرائهم حول مجالات المؤشرات، وانتماء المؤشرات لمجالاتها، ووضوحها، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاحظاتهم على ذلك. وبناءً على الاقتراحات التي أبداها المحكمون تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وتعديلها بالشكل النهائي، لتصبح أداة الدراسة مقياس الجودة مكون من (174) فقرة. موزعة على أبعاد نظام التربية والتعليم كما يآتي: (52) للإدارة التربوية، (10) لوحدة الجودة، (15) للإدارة التعليمية، (37) للإدارة المدرسية، (8) فقرة للمناهج، (29) للمعلمين، (23) للبيئة المدرسية.

ب- صدق البناء

للتحقق من دلالات صدق البناء الفرضي لقائمة المؤشرات، تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (20) فرداً من أفراد مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، واستخرجت معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المجال ما بين (0.92 – 0.99)، ومع الأداة ككل بين (0.90 – 0.98). والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1) قيم معاملات الارتباط بين المؤشرات والبعد الذي ينتمي إليه وبين العلامة الكلية لكل من أداة الدراسة.

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.92	0.93	21	0.93	0.91	41	0.96	0.91
2	0.92	0.90	22	0.92	0.92	42	0.96	0.90
3	0.94	0.90	23	0.94	0.92	43	0.96	0.90
4	0.93	0.93	24	0.94	0.93	44	0.97	0.93
5	0.93	0.96	25	0.95	0.93	45	0.98	0.97
6	0.94	0.97	26	0.96	0.90	46	0.99	0.98
7	0.93	0.97	27	0.97	0.90	47	0.98	0.98
8	0.95	0.96	28	0.92	0.93	48	0.96	0.96
9	0.99	0.94	29	0.91	0.96	49	0.96	0.94
10	0.98	0.95	30	0.91	0.97	50	0.96	0.95
11	0.98	0.90	31	092	0.97	51	0.97	0.93
12	0.93	0.91	32	0.97	0.96	52	0.98	0.92
13	0.94	0.92	33	0.94	0.94	53	0.98	0.93
14	0.95	0.93	34	0.92	0.95	54	0.93	0.92
15	0.96	0.94	35	0.93	0.90	55	0.94	0.94

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
16	0.98	0.92	36	0.96	0.91	56	0.95	0.91
17	0.98	0.96	37	0.94	0.92	57	0.98	0.97
18	0.98	0.91	38	0.96	0.91	58	0.98	0.91
19	0.98	0.90	39	0.95	0.90	59	0.98	0.90
20	099	0.90	40	0.96	0.90	60	0.93	0.90
61	0.92	0.93	62	0.94	0.93	63	0.94	0.93
64	0.92	0.97	65	0.99	0.97	66	0.95	0.97
67	0.94	0.98	68	0.98	0.98	69	0.98	0.98
70	0.93	0.98	71	0.94	0.98	72	0.98	0.98
73	0.93	0.96	74	0.93	0.96	75	0.93	0.96
76	0.94	0.94	77	0.92	0.94	78	0.94	0.94
79	0.93	0.95	80	0.92	0.95	81	0.98	0.95
82	0.95	0.93	83	0.94	0.91	84	0.96	0.93
85	0.99	0.92	86	0.96	0.90	87	0.96	0.92
88	0.98	0.93	89	0.96	0.90	90	0.96	0.93
91	0.98	0.92	92	0.96	0.93	93	0.96	0.92
94	0.93	0.94	95	0.97	0.97	96	0.97	0.91
97	0.94	0.91	98	0.98	0.98	99	0.98	0.90
100	0.95	0.97	101	0.99	0.98	102	0.99	0.90
103	0.96	0.91	104	0.98	0.96	105	0.98	0.93
106	0.98	0.90	107	0.96	0.94	108	0.92	0.97
109	0.98	0.91	110	0.96	0.95	111	0.94	0.98
112	0.92	0.90	113	0.96	0.93	114	0.96	0.98
115	0.92	0.90	116	0.97	0.92	117	0.93	0.96
118	0.94	0.93	119	0.93	0.93	120	0.98	0.96
121	0.99	0.90	122	0.94	0.97	123	0.98	0.94
124	0.98	0.90	125	0.95	0.98	126	0.93	0.95
127	0.94	0.93	128	0.98	0.98	129	0.94	0.96
130	0.93	0.96	131	0.98	0.96	132	0.95	0.94
133	0.92	0.97	134	0.93	0.94	135	0.98	0.95
136	0.92	0.97	137	0.94	0.95	138	0.98	0.90
139	0.94	0.96	140	0.95	0.93	141	0.93	0.91

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
142	0.96	0.94	143	0.98	0.92	144	0.94	0.92
145	0.96	0.95	146	0.98	0.93	147	0.95	0.96
148	0.96	0.90	149	0.93	0.92	150	0.98	0.94
151	0.97	0.91	152	0.94	0.94	153	0.98	0.95
154	0.98	0.92	155	0.95	0.91	156	0.93	0.93
157	0.99	0.93	158	0.98	0.97	159	0.94	0.92
160	0.98	0.94	161	0.98	0.94	162	0.95	0.93
163	0.98	0.92	164	0.93	0.96	165	0.98	0.92
166	0.93	0.96	167	0.98	0.96	168	0.98	0.94
169	0.94	0.91	170	0.98	0.96	171	0.93	0.91
172	0.96	0.90	173	0.93	0.94	174	0.94	0.96

* القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) ** القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتبين من الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ج- الصدق الذاتي للمقياس

الصدق الذاتي للمقياس = $\sqrt{\text{قيمة الثبات}}$

$= \sqrt{0.95} = 0.97$ وهو معامل مقبول بحثياً

د- الصدق العاملي

تم إجراء التحليل العاملي على عينة الدراسة، والذي تضمن تشبعات العبارات على المحاور قبل وبعد التدوير بطريقة الفاريمكس لكايزر (Varimax Kaiser)، باستخدام الجذور الكامنة وبينت النتائج أن العبارات تشبعت على جميع المحاور ولكن بدرجة متفاوتة وإنّ قيم الشيوع قد تراوحت ما بين (0.85-0.98).

ثبات أداة البحث

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة الرئيسية بطريقتين: الأولى طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا بتطبيقهيا على عينة استطلاعية مكونة من (20) فرداً من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، إذ بلغ الثبات الكلي (0.95). أما الطريقة الثانية: فكانت بإعادة تطبيق الاداة على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني مقداره أسبوعان، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.94). حيث إنها كانت عالية، وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

معيار الحكم على النتائج

وللحكم على درجة أهمية المؤشر تم استخدام المعيار الآتي:

المدى = التدريج الأعلى – التدريج الأدنى = 5 – 1 = 4

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد الدرجات}} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وقد تم تحديد درجة الأهمية للمؤشر وفقا للجدول (2) الآتي:

جدول (2) درجة الاهمية للمؤشرات

درجة الاهمية	فئة المتوسطات الحسابية
متدنية	من 1.00 – 2.33
متوسطة	من 2.34 – 3.66
عالية	من 3.67 – 0.50

إجراءات الدراسة

- تم الرجوع الى الأدب النظري والدراسات السابقة للحصول على مؤشرات الجودة في التعليم.
- تم تصميم قائمة المؤشرات وتم مقابلة خبراء في مجال الجودة في التعليم لغايات الحصول على تاكيدات لهذة المؤشرات.
- تم تصميم قائمة المؤشرات وتم إجراء الصدق والثبات لها على العينة الاستطلاعية.
- تم تصميم قائمة المؤشرات وتم توزيعها على عينة البحث للتاكد من اهميتها لقياس الجودة في التعليم.
- تم الوصول للنتائج والخروج بالمقياس.

النتائج ومناقشتها

للاجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: **ما هي المعايير والمؤشرات لقياس جودة نظام التربية والتعليم؟** والسؤال الثاني والذي ينص: **ما درجة أهمية هذة المعايير والمؤشرات في تحقيق جودة نظام التربية والتعليم من وجهة نظر الخبراء؟** تم الرجوع للادب النظري والدراسات السابقة ومقابلة عينة من الخبراء في مجال جودة التعليم بلغ عددهم (30) خبيراً وتم أخذ ملاحظاتهم حول المؤشرات، لتصميم قائمة المؤشرات الاولية وبلغ عددها (163) مؤشر، وللتأكد من صدق المؤشرات تم عرض الاداة على عدد من المحكمين بلغ عددهم (15) محكماً، وتم أخذ ملاحظاتهم حول المؤشرات، وأصبحت قائمة المؤشرات النهائية تتكون من (174) مؤشر، وللتاكد أيضا من أهمية هذة المؤشرات لقياس جودة نظام التربية والتعليم تم وضع قائمة المؤشرات على شكل (استبانة) وتم توزيعها على عينة من الخبراء في مجال التربية والتعليم بلغ عددها (370) خبيرا، والجداول من (3–9) توضح قائمة المؤشرات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية المؤشر في قياس جودة نظام التربية والتعليم ودرجة أهميتها حسب مجالات المقياس.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية المؤشرات ودرجة أهميتها في قياس جودة نظام التربية والتعليم وفقا لمجال الإدارة التربوية

الرقم	المجال/ المعيار	الوسط الحسابي	الانحراف المعيار ي	درجة الاهمية
أولاً: الإدارة التربوية				
.1	**إختيار الكوادر البشرية حسب الكفاءة والخبرة، وبشروط معلنة.**	4.44	0.58	عالية
.2	**إمتلاك الكوادر لـ (رؤيا، ورسالة، وأهداف واضحة) ومعلنة.**	4.67	0.46	عالية
.3	**تصميم هيكل تنظيمي يبين فيه المهام والمسؤليات لكل وحدة أو دائرة أو قسم.**	4.34	0.75	عالية
.4	**إصدار الانظمة واللوائح الخاصة بنظام التعليم بموضوعية وشفافية عالية.**	4.44	0.57	عالية
.5	**وضع ضوابط ومعايير محددة لعملية اختيار وتعيين الكوادر البشرية.**	4.80	0.78	عالية

6.	**وضع الخطط المستقبلية لنظام التعليم ومراجعتها باستمرار.**	4.47	0.56	عالية
7.	**إنشاء مديريات التربية في المحافظات والالوية.**	4.71	0.66	عالية
-	**إنشاء الوحدات والدوائر والإدارات الآتية:**			
8.	الجودة.	4.62	0.56	عالية
9.	الرقابة والتفتيش والمسائلة.	4.67	0.53	عالية
10.	العلاقات العامة.	4.49	0.61	عالية
11.	الموارد البشرية.	4.32	0.45	عالية
12.	الشؤون المالية.	4.60	0.65	عالية
13.	الشؤون الادارية.	4.79	0.75	عالية
14.	اللوازم والتزويد.	4.43	0.42	عالية
15.	التخطيط والتطوير.	4.55	0.46	عالية
16.	البحث العلمي.	4.57	0.49	عالية
17.	الشؤون القانونية.	4.61	0.46	عالية
18.	الابنية والمشاريع.	4.65	0.50	عالية
19.	العلاقات الثقافية والبعثات.	4.62	0.52	عالية
20.	النشاطات.	4.42	0.46	عالية
21.	التعليم العام.	4.23	0.72	عالية
22.	التعليم الخاص.	4.80	0.52	عالية
23.	التعليم المهني.	4.75	0.61	عالية
24.	المناهج.	4.60	0.63	عالية
25.	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	4.52	0.49	عالية
26.	الاشراف والتدريب.	4.46	0.71	عالية
27.	الامتحانات والاختبارات.	4.48	0.72	عالية
28.	المطبوعات والنشرات.	4.49	0.54	عالية
29.	رياض الاطفال.	4.43	0.56	عالية
30.	مراكز التعلم.	4.51	0.57	عالية
31.	المتابعة الالكترونية.	4.58	0.61	عالية
-	**وضع الانظمة واللوائح الخاصة بنظام التعليم وجودته والمراجعة المستمرة لها والتي تشمل:**			
32.	النظام التعليمي.	4.71	0.67	عالية
33.	النجاح والرسوب.	4.72	0.68	عالية
34.	القبول والانتقال.	4.63	0.71	عالية
35.	التنظيم الداخلي للمؤسسات التعليمية.	4.31	0.81	عالية
36.	الامتحانات والاختبارات.	4.25	0.61	عالية
37.	تأليف المناهج.	4.23	0.65	عالية
38.	السلامة العامة.	4.57	0.60	عالية

39. الاشراف.	4.21	0.71	عالية
40. التدريب.	4.60	0.42	عالية
41. الترقيات.	4.58	0.43	عالية
42. الابنية المدرسية.	4.32	0.42	عالية
43. الوصف التفصيلي والوظيفي للكوادر.	4.37	0.51	عالية
44. الطلبة.	4.36	0.53	عالية
45. الانشطة.	4.34	0.52	عالية
46. البحث العلمي.	4.41	0.32	عالية
47. الرحلات.	4.49	0.46	عالية
48. الاجازات والعطل.	4.39	0.62	عالية
49. أسس النجاح.	4.33	0.74	عالية
50. خدمة المجتمع.	4.78	0.79	عالية
51. التدريس.	4.65	0.62	عالية
52. تكنولوجيا التعليم.	4.72	0.46	عالية
المجال الكلي	4.50	0.60	عالية

يبين الجدول (3) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأهمية المؤشرات ودرجة أهميتها في قياس جودة نظام التربية والتعليم وفقا لمجال الدراسة (الإدارة التربوية) وبلغت درجة الأهمية لكافة المؤشرات على هذا المجال أهمية (عالية) حيث بلغ متوسطه الحسابي (4.50) وإنحرافه المعياري (0.60)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمؤشرات كافة على هذا المجال من (4.23–4.80)، بإنحرافات معيارية من (0.32–0.75) ونظراً لقلة الدراسات المرتبطة بالموضوع لم يجد الباحث أي من الدراسات السابقة التي تختلف أو تتفق مع الدراسة الحالية.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية المؤشرات ودرجة أهميتها في قياس جودة نظام التربية والتعليم وفقا لمجال وحدة الجودة

ثانيا وحدة الجودة:	**الوسط الحسابي**	**الانحراف المعيار ي**	**درجة الاهمية**
1. **إعداد خطة تشمل تعليمات وإرشادات تطبيق نظام الجودة ومدى شمولها لأهداف وسياسة الجودة.**	4.70	0.70	عالية
2. **وضع دليل الجودة والذي يتضمن سياسة الجودة في وزارة التربية واعلانها.**	4.66	0.75	عالية
3. **رسم الخريطة التنظيمية للإدارة والأقسام والوحدات الإدارية المختلفة التي تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في تحقيق رسالتها وتنفيذ المهام المناطة لها وتوضيح مسارات الاتصال بينها.**	4.56	0.82	عالية
4. **تشكيل لجان الجودة على مستوى الوحدات والاقسام والمديريات.**	4.44	0.62	عالية
5. **المراجعة المستمرة للنظام والإجراءات والتعليمات الخاصة بتطبيق نظام الجودة للتأكد من فعالية ومطابقة التنفيذ.**		0.49	عالية
6. **تصميم واصدار الوثائق والملفات والنماذج الخاصة بنظام الجودة.**	4.58	0.48	عالية

7.	**إصدار المطبوعات والنشرات المتعلقة بالسياسة والمهام والتعليمات والأنشطة الخاصة بمؤسسات التعليم العام.**	4.73	0.47	عالية
8.	**إصدار الوثائق والنماذج الخاصة لكافة الفئات من (معلمين، طلاب، مشرفين، مدراء، مستخدمين).**	4.62	0.59	عالية
9.	**التقييم المستمر لأداء الأقسام والوحدات والدوائر والكوادر البشرية.**	4.49	0.64	عالية
10.	**إطلاق جوائز التميز للأقسام والوحدات والدوائر والكوادر البشرية.**	4.45	0.53	عالية
المجال الكلي		4.64	0.60	عالية

يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأهمية المؤشرات ودرجة أهميتها في قياس جودة نظام التربية والتعليم وفقا لمجال الدراسة (وحدة الجودة) وبلغت درجة الاهمية لكافة المؤشرات على هذا المجال أهمية (عالية) حيث بلغ متوسطه الحسابي (4.64) وانحرافه المعياري (0.60)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمؤشرات كافة على هذا المجال من (4.70-4.45)، بانحرافات معيارية من (0.47-0.82) ونظراً لقلة الدراسات المرتبطة بالموضوع لم يجد الباحث أي من الدراسات السابقة التي تختلف أو تتفق مع الدراسة الحالية.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية المؤشرات ودرجة أهميتها في قياس جودة نظام التربية والتعليم وفقا لمجال الإدارة التعليمية

ثالثا: الإدارة التعليمية		**الوسط الحسابي**	**الانحراف المعيار ي**	**درجة الاهمية**
1.	**وضع الخطط المستقبلية للمديرية.**	4.46	0.46	عالية
2.	**تصميم هيكل تنظيمي يبين فيه المهام والمسؤليات لكل وحدة أو دائرة أو قسم.**	4.55	0.72	عالية
3.	**إختيار إدارات المدارس والمشرفين التربويين حسب الكفاءة والخبرة، وبشروط معلنة.**	4.48	0.52	عالية
4.	**تفويض الصلاحيات للكوادر كلاً حسب اختصاصه.**	4.49	0.61	عالية
5.	**إمتلاك الكوادر لـ (رؤيا، ورسالة، وأهداف واضحة) ومعلنة.**	4.43	0.63	عالية
6.	**التأكد من صحة الوثائق العلمية (الشهادات العلمية وشهادات الخبرة) للمشرفين قبل الالتحاق بمؤسسات التعليم العام وكفائتهم للاشراف.**	4.51	0.49	عالية
-	**المراجعة والتقويم المستمر لجميع الأساليب والإجراءات المرتبطة بالامور الآتية:**			
7.	الاشراف التربوي (الاسلوب، والنماذج، والانظمة، واللقاءات).	4.46	0.72	عالية
8.	أداء المعلمين (استراتيجيات وأساليب وطرق التدريس، استراتيجيات واساليب وادوات التقويم، إدارة الصف، المهام والواجبات، التدريب، ضوابط العمل).	4.48	0.54	عالية
9.	تنفيذ المناهج الرسمية والتأكد من تحقيق النتاجات التربوية والتعليمية والخاصة.	4.49	0.56	عالية
10.	**التأكد من صحة الوثائق العلمية (الشهادات العلمية وشهادات الخبرة) للمعلمين قبل الالتحاق بمؤسسات التعليم العام وكفائتهم للتدريس.**	4.43	0.57	عالية
11.	**متابعة سير التدريس في المدارس.**	4.51	0.61	عالية
12.	**الاشراف على جميع الانشطة التي تنفذ في المدارس.**	4.58	0.60	عالية
13.	**عقد الاجتماعات الدورية لمدراء المدارس والوحدات والدوائر والاقسام.**	4.57	0.67	عالية
14.	**متابعة أمور التدريب والتطوير.**	4.60	0.68	عالية

15. **متابعة الملاحظات التي تأتي من اولياء الامور والطلبة والكوادر.**	4.71	0.54	عالية
المجال الكلي	4.51	0.61	عالية

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية المؤشرات ودرجة أهميتها في قياس جودة نظام التربية والتعليم وفقا لمجال الدراسة (الإدارة التعليمية) وبلغت درجة الأهمية لكافة المؤشرات على هذا المجال أهمية (عالية) حيث بلغ متوسطه الحسابي (4.51) وانحرافه المعياري (0.61)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمؤشرات كافة على هذا المجال من (4.43–4.71)، بانحرافات معيارية من (0.46–0.72) ونظراً لقلة الدراسات المرتبطة بالموضوع لم يجد الباحث أي من الدراسات السابقة التي تختلف أو تتفق مع الدراسة الحالية.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية المؤشرات ودرجة أهميتها في قياس جودة نظام التربية والتعليم وفقا لمجال الإدارة المدرسية

رابعاً: الإدارة المدرسية	الوسط الحسابي	الانحراف المعيار ي	درجة الاهمية
1. **إمتلاك مدير المدرسة لـ (رؤيا، ورسالة، وأهداف واضحة) ومعلنة.**	4.62	0.61	عالية
2. **وضع هيكل تنظيمي للمدرسة تتحدد فيه المهام والمسؤوليات الإدارية والتعليمية.**	4.67	0.65	عالية
3. **وضع خطة استراتيجة للمدرسة.**	4.49	0.60	عالية
4. **تحديد موظف أو أكثر يسند إليهم مهمة إدارة نظام الجودة والإشراف على تطبيقه، وتدريبهم في هذا المجال.**	4.32	0.71	عالية
5. **الالتزام بإشراك المعلمين وإشعارهم بدورهم فيما يؤدونه من عمل عن طريق فرق العمل.**	4.60	0.42	عالية
6. **الاهتمام بالطلبة وتلبية احتياجاتهم وميولهم.**	4.79	0.43	عالية
7. **المرونة في مواجهة التحديات التي تواجه الإدارة المدرسية.**	4.43	0.42	عالية
8. **يُحسن من مستوى أداء المعلمين.**	4.55	0.51	عالية
9. **يحدد المسؤوليات ويوضح الأدوار للمعلمين.**	4.57	0.53	عالية
10. **التركيز على تحقيق النمو المتوازن للطالب من جميع الجوانب (العقلية، والنفسية، والاجتماعية).**	4.61	0.52	عالية
11. **حل المشكلات التي تواجه الطالب باسلوب فعال.**	4.65	0.32	عالية
12. **استقبال الملاحظات من أولياء الامور والعمل على حلها باسلوب علمي ومنطقي.**	4.62	0.46	عالية
13. **الوفاء بمتطلبات الطلبة واولياء الأمور والمجتمع.**	4.42	0.62	عالية
14. **توفير جو من التفاهم والعلاقات الانسانية بين المعلمين.**	4.62	0.49	عالية
15. **تحليل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها مستقبلا.**	4.67	0.71	عالية
16. **وجود خطة لحسن صحة وسلامة الطلاب.**	4.49	0.72	عالية
17. **تزويد أولياء الامور بتقارير دورية عن أبنائهم.**	4.32	0.54	عالية
18. **عمل سجلات منظمة لكل طالب يمكن الوقوف من خلالها على الرعاية التي تقدم لهم.**	4.60	0.56	عالية

19.	**وضع قائمة معايير محددة ومكتوبة تشمل كل ما يتعلق بالجودة والكفاءة وطبيعة الإحتياج والخبرة.**	4.79	0.57	عالية
20.	**الاهتمام ومتابعة الارشيف المدرسي.**	4.43	0.61	عالية
21.	**التأكد من صحة وثائق الطالب قبل إلحاقه بأحد مراحل التعليم العام ويتضمن (اختبار القبول، المستوى العلمي للطالب، تحديد ما إذا كان الطالب يحتاج إلى برنامج دعم تعليمي إضافي، التأكد من صحة وثائق انتقال الطالب من مرحلة إلى أخرى، تحديد نظام الامتحانات الشهرية أو الفصلية وأسلوب رصد الدرجات.**	4.55	0.60	عالية
22.	**التأكد من سلامة وصلاحية المستلزمات العلمية للنشاط الصفي.**	4.57	0.49	عالية
-	**المتابعة الدقيقة للامور الآتية:**			
23.	المتابعة والاتصال بأولياء الأمور لمناقشة مستوى أداء الطلاب.	4.65	0.72	عالية
24.	وجود نظام متكامل ومستمر لحصر ومتابعة حالات الغياب.	4.62	0.54	عالية
25.	التأكد من أن نظام الدعم الطلابي (المساعدة العلمية الإضافية) تقدم في وقتها.	4.42	0.56	عالية
26.	مراقبة ومتابعة البرامج الخاصة بالدعم والمساندة العلمية الطلابية.	4.23	0.57	عالية
27.	امور الأمن والسلامة العامة.	4.62	0.71	عالية
28.	خدمات التغذية.	4.67	0.42	عالية
29.	النشاطات الطلابية (العاب، رحلات، مؤتمرات، مجالس طلبة).	4.49	0.43	عالية
-	**إعداد التقارير والجداول الاحصائية للامور الآتية:**			
30.	أعداد الطلبة حسب الصفوف.	4.60	0.51	عالية
31.	معدلات النجاح والرسوب.	4.65	0.53	عالية
32.	حالات الغياب والتاخر.	4.62	0.52	عالية
33.	نتائج الامتحانات.	4.42	0.32	عالية
34.	معدلات استعداد وقدرة الطلاب على المتابعة والتحصيل.	4.23	0.46	عالية
-	**المراجعة المستمرة للتاكد من مدى سلامة وصلاحية الامور الاتية:**			
35.	تقنيات التعليم المدرسية.	4.65	0.42	عالية
36.	المعامل والمختبرات العلمية.	4.62	0.43	عالية
37.	الأثاث والتجهيزات المدرسية.	4.42	0.42	عالية
المجال الكلي		4.54	0.55	عالية

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية المؤشرات ودرجة أهميتها في قياس جودة نظام التربية والتعليم وفقا لمجال الدراسة (الإدارة المدرسية) وبلغت درجة الاهمية لكافة المؤشرات على هذا المجال أهمية (عالية) حيث بلغ متوسطه الحسابي (4.54) وانحرافه المعياري (0.55)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمؤشرات كافة على هذا المجال من (4.23-4.79)، بانحرافات معيارية من (0.32-0.72) ونظراً لقلة الدراسات المرتبطة بالموضوع لم يجد الباحث أي من الدراسات السابقة التي تختلف أو تتفق مع الدراسة الحالية.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية المؤشرات ودرجة أهميتها في قياس جودة نظام التربية والتعليم وفقا لمجال المناهج

خامسا: المناهج	الوسط الحسابي	الانحراف المعيار ي	درجة الاهمية
1. **تؤلف المناهج بناء على فلسفة وزارة التربية والتعليم.**	4.32	0.71	عالية
2. **توضع الخطوط العريضة للمناهج وفقاً للنتاجات التربوية الواردة في القانون.**	4.37	0.42	عالية
3. **تصمم المناهج وفقا لنمط الإدارة التشاركية.**	4.36	0.43	عالية
4. **يُشارك في تصميم المناهج أصحاب الخبرة والاختصاص ويتم اختيارهم بمعايير شفافة وموضوعية.**	4.34	0.42	عالية
5. **تقوم المناهج من أصحاب الخبرة والاختصاص ويتم اختيارهم بمعايير شفافة وموضوعية.**	4.41	0.51	عالية
6. **يشارك الطلبة والمعلمين وإدارات المدارس في تأليف المناهج ويتم اختيارهم بمعايير واضحة ومعلنة وشفافة.**	4.49	0.53	عالية
7. **تجرب المناهج ويعاد مراجعتها.**	4.39	0.52	عالية
8. **التركيز على المناهج البازغة والمعتمدة على المكان.**	4.33	0.32	عالية
المجال الكلي	4.38	0.48	عالية

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية المؤشرات ودرجة أهميتها في قياس جودة نظام التربية والتعليم وفقا لمجال الدراسة (المناهج) وبلغت درجة الاهمية لكافة المؤشرات على هذا المجال أهمية (عالية) حيث بلغ متوسطه الحسابي (4.38) وانحرافه المعياري (0.48)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمؤشرات كافة على هذا المجال من (4.32–4.49)، بانحرافات معيارية من (0.32–0.71) ونظراً لقلة الدراسات المرتبطة بالموضوع لم يجد الباحث أي من الدراسات السابقة التي تختلف أو تتفق مع الدراسة الحالية.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية المؤشرات ودرجة أهميتها في قياس جودة نظام التربية والتعليم وفقا لمجال المعلمين

سادسا: المعلمين	الوسط الحسابي	الانحراف المعيار ي	درجة الاهمية
1. **إختيار معلمي المناهج بمعايير واضحة ومعلنة وبكفاءة عالية.**	4.67	0.50	عالية
2. **وجود رغبة واضحة لدى المعلمين لتدريس الطلبة.**	4.49	0.52	عالية
3. **تحليل وتخطيط المحتوى قبل تنفيذ الدرس، بحيث يتم تجهيز استراتيجيات وأدوات وأساليب التدريس والتقويم، بالاضافة إلى المواد والادوات والوسائل اللازمة لتحقيق النتاجات الخاصة.**	4.32	0.42	عالية
– **التنويع في استراتيجيات وأساليب التدريس التي تستند إلى أحدث النظريات التربوية (البنائية، المعرفية، الذكاءات المتعددة) مثل:**			
4. التدريب في مواقع العمل.	4.79	0.42	عالية
5. الرحلات العلمية.	4.43	0.43	عالية

6.	التعلم من خلال البيئة.	4.55	0.42	عالية
7.	التفكير الناقد.	4.57	0.52	عالية
8.	حل المشكلات.	4.61	0.46	عالية
9.	الانشطة.	4.65	0.71	عالية
10.	العصف الذهني.	4.62	0.42	عالية
11.	البرمجيات التعليمية.	4.42	0.71	عالية
-	**التنويع في استراتيجيات وأساليب وأدوات التقويم التي تستند إلى أحدث النظريات التربوية (البنائية، المعرفية، الذكاءات المتعددة).**			
12.	المعتمد على الاداء.	4.80	0.43	عالية
13.	الملاحظة.	4.75	0.42	عالية
14.	الامتحانات المقننة.	4.60	0.51	عالية
15.	التواصل.	4.52	0.63	عالية
16.	مراجع الذات.	4.46	0.49	عالية
17.	**الاهتمام بملفات الطلبة (اوراق العمل، الواجبات، الانشطة، جداول المتابعة)، بحيث يتم تزويد أولياء الأمور بتقارير دورية عن مستوى أداء أبنائهم.**	4.48	0.71	عالية
18.	**الاهتمام بالتلاميذ والاهتمام بالمادة التي يدرسونها لهم. والتحدث إليهم بمستواهم، ولا يضعون أنفسهم في مكانة أعلى منهم، بحيث يشعرون بالارتياح في الحديث معهم، وتسهيل الأمور باستمرار. ويبذلون المزيد من الوقت والجهد في محاولة لإشباع حاجات التلاميذ.**	4.49	0.72	عالية
19.	**تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف لدى كل طالب عن طريق الاهتمام بسجلات سير التعلم والسجلات القصصية.**	4.67	0.54	عالية
-	**يحرص المعلمين على الامور الاتية:**			
20.	التخطيط الفعال قبل الدرس والذي يضمن تجهيز أساليب وأدوات التدريس والتقويم.	4.32	0.57	عالية
21.	تنظيم الغرف الصفية وممارسة دور المهندس البيئي.	4.60	0.63	عالية
22.	تعلم الطلبة عن طريق العمل باستخدام الحواس (السمع، البصر، اللمس،.....).	4.79	0.63	عالية
23.	تشجيع التعلم من خلال المكان.	4.43	0.49	عالية
24.	التركيز على تنمية الطالب من الجوانب (العقلية، والاجتماعية، والجسمية).	4.55	0.71	عالية
25.	تنفيذ المناهج المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم.	4.57		عالية
26.	حصول جميع الطلبة على التعلم.	4.67	0.71	عالية
27.	تنفيذ الجوانب العملية في المنهاج.	4.49	0.42	عالية
28.	إثارة دافعية الطلبة بتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.	4.32	0.43	عالية
29.	مراعاة حاجات الطلبة وميولهم واستعداداتهم.	4.60	0.42	عالية
المجال الكلي		4.55	0.71	عالية

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية المؤشرات ودرجة أهميتها في قياس جودة نظام التربية والتعليم وفقا لمجال الدراسة (المعلمين) وبلغت درجة الاهمية لكافة المؤشرات على هذا المجال أهمية (عالية) حيث بلغ متوسطه الحسابي (4.55) وانحرافه المعياري (0.71)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمؤشرات كافة على هذا المجال من (4.23–4.79)، بانحرافات معيارية من (0.42–0.72) ونظراً لقلة الدراسات المرتبطة بالموضوع لم يجد الباحث أي من الدراسات السابقة التي تختلف أو تتفق مع الدراسة الحالية.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية المؤشرات ودرجة أهميتها في قياس جودة نظام التربية والتعليم وفقا لمجال البيئة المدرسية

	سابعا: البيئة المدرسية	الوسط الحسابي	الانحراف المعيار ي	درجة الاهمية
-	**يتوافر قاعات صفية مزوده بالإحتياجات الآتية:**			
1.	مساحة كافية لعمل الطالب تقدر بـ 1متر.	4.43	0.43	عالية
2.	الواح عادية وذكية.	4.32	0.43	عالية
3.	تهوية مناسبة.	4.60	0.42	عالية
4.	تدفئة مناسبة.	4.79	0.57	عالية
5.	كراسي وطاولات عمل مريحة.	4.43	0.53	عالية
6.	خزائن حفظ لكل طالب.	4.55	0.52	عالية
7.	ديكورات صفية جاذبة.	4.57	0.38	عالية
-	**توافر مشاغل ومختبرات ومجهزة بكافة التجهيزات التي تتطلبها المناهج، وتناسب عدد الطلبة في المدرسة، ومنها:**			
8.	مشاغل مهنية لاعمال الكهرباء والميكانيك والنجارة.	4.65	0.78	عالية
9.	مشاغل مهنية لاعمال الاقتصاد المنزلي.	4.62	0.42	عالية
10.	مراسم فنية.	4.42	0.63	عالية
11.	مختبرات علوم.	4.23	0.49	عالية
12.	مختبرات حاسوب مزودة بشبكة اتصالات.	4.80	0.71	عالية
-	**توافر أماكن مساندة لعملية التعلم والتعليم ومنها:**			
13.	صالات رياضية وملاعب.	4.60	0.56	عالية
14.	غرف مصادر تعلم.	4.52	0.56	عالية
15.	قاعات ذكية لتعليم الالكتروني.	4.46	0.57	عالية
16.	أماكن لأخذ قسط من الراحة للطلبة والمعلمين.	4.48	0.64	عالية
17.	عيادة خاصة في كل مدرسة مع كادرها.	4.49	0.49	عالية
18.	مصلى.	4.43	0.77	عالية
19.	مكتبة.	4.51	0.72	عالية
20.	**يتوافر أماكن خاصة لشراء المستلزمات التي يحتاجها الطالب من غذاء وقرطاسية.**	4.67	0.54	عالية
21.	**يتوافر مرافق صحية مجهزة، وتناسب أعداد الطلبة في المدرسة.**	4.49	0.56	عالية
22.	**الاهتمام بأمور السلامة العامة من (صناديق إسعافات آولية، طفايات حريق، مخارج طوارئ).**	4.32	0.57	عالية

23. **عدد الطلبة في الشعب لايزيد عن 25 طالب.**	4.52	0.63	عالية
المجال الكلي	4.53	0.57	عالية

يبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية المؤشرات ودرجة أهميتها في قياس جودة نظام التربية والتعليم وفقا لمجال الدراسة (البيئة المدرسية) وبلغت درجة الاهمية لكافة المؤشرات على هذا المجال أهمية (عالية) حيث بلغ متوسطه الحسابي (4.53) وانحرافه المعياري (0.57)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمؤشرات كافة على هذا المجال من (4.23–4.79)، بانحرافات معيارية من (0.42–0.78).

الخلاصة

بينت الجداول (3–9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهمية المؤشرات ودرجة أهميتها في قياس جودة نظام التربية والتعليم وفقا لمجال الدراسة السبعة (الإدارة التربوية، الإدارة التعليمية الإدارة المدرسية، المعلمين، البيئة المدرسية، وحدة الجودة، لمجال المناهج). وبلغت درجة الاهمية لكافة المؤشرات الاهمية (العالية) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للمؤشرات كافة من (4.23–4.82)، والانحرافات المعيارية من (0.32–0.83) مما يؤكد على اهمية المقياس لقياس الجودة في نظام التربية والتعليم، ونظراً لقلة الدراسات المرتبطة بالموضوع لم يجد الباحث أي من الدراسات السابقة التي تختلف أو تتفق مع الدراسات الحالية.

الاستنتاجات

أولاً: بناء مقياس لقياس جودة نظام التربية والتعليم مكون من سبع مجالات (الإدارة التربوية، الإدارة التعليمية الإدارة المدرسية، المعلمين، البيئة المدرسية، وحدة الجودة، لمجال المناهج). ومكون من (174) مؤشر، موزعة على مجالات المقياس كما يأتي: (52) مؤشر لمجال الإدارة التربوية، (37) مؤشر لمجال الإدارة المدرسية، (29) مؤشر لمجال المعلمين، (23) مؤشر لمجال البيئة المدرسية، (15) مؤشر لمجال الإدارة التعليمية، (10) مؤشر لمجال وحدة الجودة، (8) مؤشر لمجال المناهج.

ثانياً: بلغت أهمية المؤشرات في المقياس لقياس جودة نظام التربية والتعليم الدرجة (العالية).

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحث يوصي بالتوصيات الآتية:

اولاً: استفادة الخبراء والمهتمين بتطبيق المقياس للتاكد من جودة الانظمة التربوية.

ثانياً: إجراء دراسات مماثلة حول موضوع الدراسة، والاستفادة من نتائج هذة الدراسة.

المراجع باللغة العربية

1. ابن منظور، (محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى) ، **لسان العرب،** (1984).
2. أبو الرب، عماد(2010) ، **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم الطالي،** ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
3. أبو ملوح، محمد (2005)، **فوائد الجودة في التعليم**. دار الفكر للنشر والتوزيع.

4. أحمد، أحمد (2002)، **معايير جودة الإدارة التعليمية والمدرسية**، المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية بطنطا –جودة التعليم في المدرسة المصرية ' التحديات – المعايير – الفرص، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.
5. الامير، محمود وعبد الله، العواملة (2011)، **درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين**، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الاردنية، المجلد (7) العدد (1)، ص59–76.
6. البكر، محمد (2014)، **أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية**، معهد الإدارة العامة – الرياض – المملكة العربية السعودية.
7. التميمي، فواز (2016)، **الجودة في التعليم**، رسالة المعلم، مجلد (48)، عدد (3)، ص 67–69.
8. حجاوي، ربى (2016)، تعريف الجودة في التعليم، مقالة، 2016/2/4.
9. حسن، سلامة (2005)، **الاعتماد وضمان الجودة في التعليم**، القاهرة، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
10. الحميدي، منال (2013)، **تطبيق الجودة الشاملة في المدارس الأهلية**، دراسات فى التعليم الجامعى– مصر، عدد (24)، ص37 – 440.
11. دياب، سهيل (2007)، **تطوير أداة لقياس جودة المدارس وتوظيفها في قياس جودة وتميز مدارس التعليم العام بقطاع غزة**، أعمال المؤتمر التربوي الثالث بعنوان: الجودة في التعليم العام الفلسطيني كمدخل للتميز – كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة – فلسطين.
12. الرجب، غازي (2001)، **مدى قابلية نظام ادارة الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة اربد**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك.
13. سعيد، حارب (2007) ، **الجودة في التعليم العالي**، منشور في دراسات وأبحاث الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم، بيروت، مؤسسة الفكر العربي .
14. سليمان، ظلال (2016)، **وجهة نظر معلمى مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض فى معايير الجودة الشاملة فى التعليم**، دراسات فى التعليم الجامعى– مصر، عدد (32)، يناير، ص221–292.
15. السويهري، فيصل (2008)، **تطبيق حلقات الجودة الشاملة من وجهة نظر مديرى ومعلمي المدارس الثانوية بتعليم العاصمة المقدسة**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة ام القرى. مكة.
16. الشحنة، عبد المنعم (2012)، **معايير ضمان جودة التعليم الثانوي العام واعتماد مؤسساته في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية**، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية – مصر، عدد (22)، يناير، ص 127–166.
17. شنودة، إميل (2009)، **بناء مقياس لجودة كلية التربية النوعية**، المؤتمر السنوي (الدولي الاول– العربي الرابع) الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي، في مصر والعالم العربي"الواقع والمامول"، في الفترة من (8–9) إبريل.
18. الشهري، عبد الله (2017)، **معوقات تطبيق الجودة الشاملة فى مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديرى المدارس فى محافظة جدة**، مجلة القراءة والمعرفة– مصر، عدد (185)، مارس، ص131–152.
19. الصايغ، عبد الرحمن (2014)، **فاعلية برنامج المدرسة الصديقة للطفل في اليمن في ضوء معايير الجودة في التعليم: مدارس بيت الفقيه أنموذجاً**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة القران الكريم والعلوم الاسلامية، السودان.
20. الصبان، خديجة (2005)، **إدارة الجودة الشاملة**. ص (171–269).
21. الطائي، يوسف ومحمد، العبادي وهاشم، العبادي (2008)، **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامع**، ط1، دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

22. الطراونة، رشا (2010)، **درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة الكرك الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة مؤتة.
23. طيوب، محمود (2011)، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام :دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية**، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية – (سوريا).
24. الغامدي، محمد (2004)، **درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس منطقة الباحة**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.
25. الغبري، بد(2005) ، **الجودة في التعليم العالي**، منشورة في دراسات وأبحاث الملتقي العربي الثاني للتربية والتعليم، بيروت، مؤسسة الفكر العربي.
26. المبروك، عطية (2016)، **إدارة الجودة في التعليم**، مجلة العلوم والدراسات الإنسانية – كلية الآداب والعلوم بالمرج – جامعة بنغازي، عدد (12) ابريل، ص (1–19).

المراجع الأجنبية

1. Brian.K, (2012). *Equity and Quality in Education, Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
2. Denise. C, (2008). *Teaching and Learning Quality Indicators in Australian Universities*, A selection of papers for the IMHE 2008 General Conference will be published in the OECD's Higher Education Management and Policy Journal.
3. Education Section, Programme Division, United Nations Children's Fund. (2010). Defining Quality in Education. A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education Florence, Italy, June, New York, NY, USA.
4. Eileen. B, Patricia. G, Joan.G, Frances.H, Jan. H, Bev.M, Lucy.N, (2009). *Quality Standards in Education Support Services*. Malcolm Garner, Birmingham LEA, Lindsey Rousseau, South East Region SEN Partnership.
5. Mohan. M, (2007). *Quality Indicators for Professional Education*. Workshop on Performance Indicators for Quality Assurance in Distance Higher Education, Colombo, Sri Lanka, 14-16 August.
6. Mohan. M, Rama. K, Lakshmi. T, Vasant. B, (2007). *Quality Indicators for Teacher Education*. National Assessment and Accreditation Council (NAAC), Jnanabharathi Road, Nagarabhavi, Karnataka, INDIA.
7. Scheerens. J, (2005). Measuring Educational Quality by Means of Indicators. This chapter is based on an unpublished paper developed for the UNESO.
8. Valeria, B., (1998). *Diagnostic and Prescriptive instrument of quality indicators*, U.S.A.Vol.1, No .4.

APPENDICES

Appendix 1: Volume I
Issues in Education Quality: Teaching

Edited by Elmakhtar Elmaouhal, Mohamed Zniber, and Ouafa Barakat

Table of Contents

Preface
Omar Halli, President of Ibn Zohr University.……..…….……**i**

Forward
Caroline A. Jones ……..……...…….……**ii**

Table of Contents ……..……**1**

Introduction
Devin Thornburg and Mustapha Aabi ……..……..**2**

Les Enjeux de la Qualité dans le Système Éducatif Marocain Challenges to Quality Education in Morocco
Mohamed Boufous ……..……**5**

La Formation professionnelle continue au Maroc : une nouvelle phase qualitative
Noura Touzrhar et Abdelali Lahrech ……..……..**17**

"*The Boys Won't Leave the Girls Alone!*": The Importance of Advocacy and Educational Leadership in Addressing School-Related-Gender-Based-Violence (SRGBV)
Claire McLoone-Richards ……..……...……...**28**

System change through teacher leadership: Possibilities and constraints
Samira Idelcadi et al. ……..……..……...**36**

بناء مقياس لجودة نظام التربية والتعليم
عمر محاسنة……1

Appendix 2: Volume II
Issues in Education Quality: School Reform

Edited by Hanan Bennoudi, Youssef Sadik, and Youssef Tamer

Table of Contents

Preface
Omar Halli, President of Ibn Zohr University ……**i**

Forward
Caroline A. Jones ……..……..……..……..**ii**

Table of Contents ……..……**1**

Introduction
Devin Thornburg and Mustapha Aabi ……...**2**

L'application de la norme qualité ISO 9001 dans les établissements scolaires Marocains : Cas du secondaire collégial
Naima Sahel ……..……..**5**

L'Enseignant et la Réussite Scolaire au Primaire : Analyse des Résultats du Maroc aux Evaluations Internationales TIMSS 2015 et PIRLS 2016
El Moutaoukil, et al ……..……**19**

L'Enseignant du FLE au Maroc : fonctions et développements sociotechniques actuelles
Boujghagh Hassan et Mohamed Moulay ……..……**34**

Probing School Culture as the Key to Effective Educational Change
Abderrahim Amghar ……..……...**46**

The Role of Headmasters and Community involvement in Moroccan Public Schools Improvement
Mohamed Achamrah ……..……..**59**

ثمانون سنة من المطالبة بإصلاح قطاع التربية والتكوين بالمغرب: المحطات والإكراهات وكيفية الإصلاح (وجهة نظر المدرسين)
محمد آيت بها……**1**

المدرسة المغربية وسؤال القيم
محمود جدي……**16**

Appendix 3: Volume III
Issues in Education Quality: Curriculum and Instruction

Edited by Aziz Sair, Khalid Sqali, and Mahmoud Jday

Table of Contents

Preface
Omar Halli, President of Ibn Zohr University……...……**i**

Forward
Caroline A. Jones ……..……...…….……...……...……...**ii**

Table of Contents ……..……**1**

Introduction
Devin Thornburg and Mustapha Aabi ……..……...**2**

Vers une Nouvelle Approche d'Ingénierie d'Apprentissage des Systèmes d'Apprentissage en Ligne
Amal Battou ……..……...……**6**

L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication en Enseignement Supérieur Marocain : Vers un Apprentissage Efficace L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication en Enseignement Supérieur Marocain : vers un apprentissage efficace
Farida Bouachraoui and Aicha Lehiany ……...……..……..……**22**

Réflexions Didactiques Ancrées sur la Pratique Evaluative à l'Université
Salek Ouailal and Naceur Achtaich ……..……..……**32**

We Played the Quiz, So Now What? The Need for Using Digital Game-based Quizzes within a Reflective Framework
Abderrahim Mimouni and Youssef Tamer ……..……**42**

The CBLT in Algeria: From Euphoria to Bitter Criticism
Farouk Bouhadiba ……..……..……**54**

No Self-regulated Learning, no Education Quality? Developing Self-regulatory Competence through Online Learning Tools: MA Students' Perceptions in an "Educational Technology Course"
Mohsine Wahib and Tamer Youssef ……...……..……**66**

جودة صياغة محتوى الهندسة في الكتاب المدرسي لمادة الرياضيات للصفوف من 3– 5 في الجمهورية اليمنية في ضوء معايير الرياضيات العالمية (NCTM, 2000)
عبده صالح محسن بهوث……1

اختبارات الثانوية العامة بالجمهورية اليمنية لمادة الرياضيات ومدى تقويمها للمهارات العقلية
محمد حسن الفرجي……16

تنمية المهارات اللغوية باستخدام المجمعات التعليمية
حِمْيَر يحيى محمد محمد الأعور……29

فاعلية استراتيجية التعليم المتمازج على الطلبة المتفوقيين وعلاقتها ببعض المتغيرات
محمد نايف عياصرة……46

Appendix 4: Volume IV
Issues in Education Quality: Higher Education

Edited by Farouk Bouhadiba, Mohamed Hicham Hamri, and Mustapha Aabi

Table of Contents

Preface
Omar Halli, President of Ibn Zohr University …….…….……**i**

Forward
Caroline A. Jones ……...…….……...**ii**

Table of Contents …….……**1**

Introduction
Devin Thornburgh and Mustapha Aabi……...……...**5**

Illuminating the quality of teaching in Croatian higher education
Nena Rončević ……..……...……..**8**

The Role of Strong Syllabi in Increasing Student Engagement and Enhancing the Quality of University Curricula
Ikram Ben Ajiba ……..……..…..……..**24**

Self-Efficacy, Academic Motivation and Achievement among Moroccan EFL Learners
Hassan Zaid ……..……...…….**33**

Investigating Intercultural Communication Competence at the Tertiary Level: The Case of Moroccan EFL University Students
Nourredine Menyani and Malika Jmila ……..……..……...**48**

The Implementation of Marketing Approaches in Higher Education
Faical Chanour and Brahim Houban ……...……...**68**

جودة التعليم الجامعي المغربي بين مؤسسات الاستقطاب المحدود والمفتوح
عمر لميسي……**1**

حوكمة التعليم العالي وأثرها في تحقيق التنمية المستدامة في الوطن العربي
عادل بن عايد الشمري……**20**