دور برنامج التقويم والاعتماد المدرسي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات والتحديات التي واجهتهن

The Role of the School Evaluation and Accreditation Program in Developing Female Mathematics Teachers' Performance and the Obstacles they faced

إعـداد

د. نوال سعد بن مبطي العتيبي

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد

كلية التربية والتنمية البشرية ـ جامعة بيشة

nalotibi@ub.edu.sa

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور برنامج التقويم والاعتماد المدرسي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات من خلال الكشف عن درجة توافر معايير برنامج التقويم والاعتماد المدرسي في الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات والتعرف على التحديات التي واجهتهن. واتبعت الدراسة المنهج المختلط بتصميمه التفسيري المتسلسل. واستخدمت الدراسة بطاقة الملاحظة الصفية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣) كأداة لجمع البيانات الكمية من مجموعة الدراسة المكونة من (٤٤) معلمة من معلمات الرياضيات في المراحل الدراسية الثلاث: (ابتدائية، ومتوسطة، وثانوية) واللاتي يعملن في إدارات التعليم في (مكة المكرمة، وجدة، والطائف)، والمقابلة شبه المقننة كأداة لجمع البيانات النوعية من المشاركات في الدراسة اللاتي بلغ عددهن (١٨) معلمة من معلمات الرياضيات. وأشارت نتائج الدراسة الكمية إلى أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في ضوء برنامج التقويم والاعتماد المدرسي جاء بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٨). كما أشارت النتائج الكمية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الأداء التدريسي للمعلمات تعزى لمتغيري المرحلة الدراسية أو إدارة التعليم التابعة لها المعلمة؛ في حين اتفقت هذه النتائج مع نتائج الدراسة النوعية في مستوى الأداء التدريسي للمعلمات وبررت المشاركات ذلك في ضعف التجهيزات التقنية والافتقار للبرامج التدريبية التطبيقية. وذكرت المشاركات أن أهم التحديات التي واجهتهن خلال فترة التقويم والاعتماد المدرسي تمثلت في ضعف البنية التحتية للبيئة المدرسية، وكثرة الأعباء الإدارية والتعليمية على معلمة الرياضيات، والقلق النفسي المصاحب لفترة التقويم والاعتماد المدرسي. وأوصت الدراسة بأهمية تنظيم دورات تدريبية نوعية لمعلمات الرياضيات لتلبية متطلبات برنامج التقويم، ودعم البيئة المدرسية بالتجهيزات الفنية اللازمة لتوظيف التقنية في العملية التعليمية، وتخفيف العبء التدريسي والإداري على معلمات الرياضيات.

الكلمات المفتاحية: برنامج التقويم والاعتماد المدرسي، الأداء التدريسي، معلمات الرياضيات، هيئة تقويم التعليم والتدريب.

Abstract:

The current study aimed to identify the role of the school evaluation and accreditation program in developing the teaching performance of female mathematics teachers and the challenges they faced. The study followed a mixed method approach with an explanatory sequential design. The study used the classroom observation card approved by the Education and Training Evaluation Commission (2023) to collect quantitative data and the semi-structured interview to collect qualitative data. The study quantitative group consisting of (44) female mathematics teachers in the three educational levels: (primary, middle, and secondary) who work in the education departments in (Makkah, Jeddah, and Taif), whereas, the qualitative sample were (18) participants from female mathematics teachers. The quantitative results of the study indicated that the level of teaching performance of mathematics teachers in light of the school evaluation and accreditation program was (medium) with an average of (2.48). The results also showed that there were no statistically significant differences between the levels of teaching performance of female teachers due to the variables of the academic stage and the education department the teacher belonged to. These results agreed with the qualitative results of the study regarding the level of teaching performance of female teachers, and the participants justified this in the weakness of technical equipment and the lack of applied training programs. The participants stated that the most obstacles they faced during the program period were the weak infrastructure of the school environment, the large administrative and educational burdens, and the psychological anxiety accompanying the program. The study recommended organizing specific training courses for mathematics teachers to meet the requirements of the evaluation program, supporting the school environment with the necessary technical equipment, and reducing the burdens on mathematics teachers.

Keywords: School Evaluation and Accreditation Program, Teaching Performance, Female Mathematics Teachers, Education and Training Evaluation Commission.

مقدمة:

يشهد العصر الحديث تطورًا سريعًا في مختلف المجالات مدفوعًا بالتقدم العلمي والتطور التكنولوجي المستمر، ومع هذا التراكم المعرفي والعلمي تبرز الحاجة إلى ضرورة اختيار الأساليب والطرق الأجدر التي تحقق كفاءة أفضل وبمستويات تكلفة أقل أو تكون متناسبة مع مدخلاتها على الأقل.

وفي ظل هذا التطور هناك دعوات تنادي بالسعي المستمر نحو التجديد لتحقيق التميز والابتكار، مما يفرض الحاجة إلى تحسين كفاءة الأداء والارتقاء بجودته. ويُعتبر التعليم إحدى الركائز الأساسية لتحقيق التنمية المستدامة وتطوير المجتمعات، حيث تسهم جودة التعليم في إعداد أجيال قادرة على مواجهة تحديات المستقبل (اليونسكو، ٢٠٢٢).

وتُعد المدرسة عنصرًا محوريًا وأساسيًا في العملية التعليمية، حيث لا يقتصر دورها على الجانب المعرفي فقط، بل يمتد ليشمل الجوانب النفسية والتربوية أيضًا، وفي هذا السياق، يتطلب الأمر تقويم وتطوير العمليات والإجراءات التعليمية وضمان جودتها وكفاءتها لتحقيق أفضل نتائج في كافة المجالات (عبيدات والخضيري، ٢٠٢٢). بل أنه في المستقبل القريب سيزداد الطلب على خريجي المدارس التي حصلت الاعتماد المدرسي؛ وعليه، ستعمل المدارس على تحقيق مستويات عالية من التميز والجودة في العملية التعليمية، متجاوزةً الاكتفاء بتحقيق الأهداف في مستوياتها الدنيا وذلك من خلال تقويم وضبط عملياتها وزيادة جودة مخرجاتها.

وقد أكدت العديد من الوثائق التربوية مثل وثيقة المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات الأمريكي National Council Teachers Mathematics (NCTM)، على أهمية التقويم بوصفه عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية، وأحد المبادئ الأساسية لتعليم الرياضيات المدرسية، إذ اعتبرته مبدأً يدعم عملية تعليم وتعلم الرياضيات، مشددةً على ضرورة أن يكون جزءًا متكاملاً من العملية التعليمية في جميع مراحلها (المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات، ٢٠١٣).

ويلعب التقويم والاعتماد المدرسي دورًا هاماً في تحسين جودة الأداء التعليمي وضمان توافقه مع المعايير العالمية، ويُعد أداة فعّالة لتحليل وتطوير الممارسات التربوية، مما يساهم في رفع كفاءة المعلمين وتطوير أساليبهم التدريسية (الشريف، ٢٠١٩). ولذلك تسعى الكثير من الدول حول العالم إلى وضع معايير التقويم التي تراها لقياس فاعلية أنظمتها التربوية بهدف تعزيز العملية التعليمية وإبراز دورها في دفع عجلة الاقتصاد والتنمية والتطور الحضاري الذي تطمح إليه.

وعمليات التقويم والاعتماد المدرسي هي عمليات منهجية ومنظمة تهدف إلى جمع البيانات والمعلومات التي تُستخدم لتقييم مدى تقدم الطلاب وتوجيههم نحو تحقيق المخرجات التعليمية المرجوة، بالإضافة إلى قياس مدى فعالية المنظومة التعليمية في تحقيق أهدافها، ولضمان تحقيق هذه الأهداف، تظهر الحاجة إلى التنويع في أساليب التقويم واستخدام معايير محددة وأساسية لتقييم أداء الأفراد العاملين في المؤسسات التعليمية، سواء على المستوى الإداري أو التربوي. وتؤكد الدراسات الحديثة على أهمية الاستناد إلى المعايير التربوية والتعليمية، مما يعزز من فرص تحسين مخرجات العملية التعليمية وتحقيق التميز المهني للأفراد.

وباعتبار المعلم أحد أهم أركان العملية التعليمية، يمكن استخدام مجموعة من المعايير الأساسية لتقييم أداءه، بهدف تحديد نقاط القوة والضعف، بالإضافة إلى التعرف على التحديات التي تواجهه لتحسين مستواه المهني والعلمي، وتُعرف هذه العملية بـ "تقويم الأداء"، وهي مرتبطة بأهداف محددة، من أبرزها الارتقاء بالعملية التربوية والتعليمية بشكل عام، مع التركيز بشكل خاص على التعليم الصفي، ويتمحور هذا النهج حول دور المعلم وقدراته في دعم وتعزيز العملية التعليمية (هلال ومحمود، ٢٠٢٣).

كما أن معلمات الرياضيات، بوصفهن جزءًا أساسيًا من العملية التعليمية، يحتجن إلى أدوات ومنهجيات فاعلة لتعزيز أدائهن بما ينعكس إيجابيًا على مستوى تحصيل الطالبات وفهمهن للمفاهيم الرياضياتية، ومن هنا، يبرز دور التقويم والاعتماد المدرسي كآليتين ضروريتين لتحديد نقاط القوة ومجالات التطوير لدى المعلمات، بما يتماشى مع التوجهات الحديثة في التعليم. (الخضر، ٢٠١٩).

وفي إطار الحديث عن المعايير المهنية ومعايير الاعتماد المدرسي وضرورة توافرها في الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات، فقد أشارت دراسة (Rolfe, Hansen, & Strietholt, 2022) عند تحليلها لبيانات من TIMSS 2015، لاستقصاء العوامل المؤثرة في تفاوت أداء المتعلمين في الرياضيات بالسويد، إلى تحليل العوامل التأكيدية لبناء نموذج معادلة هيكلية من مستويين تدمج متغيرات متعددة مثل: (شهادة المعلم، اعتماد المعلم وفق المعايير الأكاديمية، جاهزية المعلم، وتركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي)، وأظهرت النتائج وجود فجوات كبيرة في أداء المتعلمين بين أولئك الذين يُدرَّسون على يد معلمين متخصصين ومعتمدين وأقرانهم الذين يُدرَّسون على يد معلمين غير متخصصين وغير معتمدين. كما أشارت إلى أن تحسين جاهزية المعلمين، وإعداد معلمين معتمدين يمكن أن يساهم في تقليل التفاوت في نتائج الرياضيات.

ونجد أن دراسة (Darling, 2020) تناولت مفهوم المساءلة في إعداد المعلمين من خلال استعراض الأبحاث المتعلقة بعناصر جودة برامج إعدادهم، وأكدت الدراسة أن إدماج المعايير المهنية ضمن السياسات التي تنظم الاعتماد والترخيص تساهم في تحسين جودة الإعداد، حيث تشجع هذه السياسات المؤسسات التعليمية على تبني ممارسات تدعم النجاح التعليمي، وتشمل هذه الممارسات استراتيجيات تقييم المعلمين، مثل تقييمات الأداء القائمة على المعايير الأكاديمية للاعتماد المؤسسي والمدرسي.

وفي ضوء ما سبق، فإن تطبيق معايير الاعتماد المدرسي يعزز من كفاءة وأداء المعلم ويسهم في تحسين جودة التعليم عامة، وتحسين أداء معلم الرياضيات خاصة، من خلال تبني معايير وطنية للاعتماد المدرسي وتطبيقها في مدارس التعليم العام، لتحديد نقاط القوة والضعف في أداء المعلمات وتطوير أدائهن التدريسي، مما يعمل على تقليل الفجوات التعليمية عند الطالبات لضمان تعليم متميز يلبي الرؤى والتطلعات التي يسعى لها النظام التعليمي.

الإحساس بمشكلة الدراسة:

سعت المملكة العربية السعودية إلى تطوير نظام التعليم العام في جميع مراحله المختلفة، بهدف تقديمه للمجتمع بجودة وكفاءة عالية، لتلبية متطلبات التنمية المستدامة وتحقيق تطلعات القيادة الرشيدة بما يتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠. ورغم ما حققه هذا النظام من تطور كمي وكيفي، إلا أنه لا يزال يعاني من عدد من المشكلات، وذلك في ظل غياب معايير محددة تحكم سير عمليات التعليم في المدارس، فقد أكدت دراسة شفي (٢٠٠١) على أنه لا توجد معايير تربوية دقيقة وشاملة يتم تصنيف المدارس بناء عليها.

ولذلك، قامت المملكة بتأسيس هيئة تقويم التعليم والتدريب في عام ١٤٣٨هـ وذلك استنادًا إلى قرار مجلس الوزراء رقم (٩٤)، بوصفها جهة ذات شخصية اعتبارية ومستقلة مالياً وإدارياً، وترتبط تنظيمياً برئيس مجلس الوزراء، وتهدف إلى تحسين مخرجات التعليم ورفع كفاءته من خلال تحسين نتائج تعلُّم الطلاب وأدائهم، وتعزيز تميُّز وجودة مؤسسات وبرامج التعليم والتدريب. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣)

ومن حقيقة أن الاعتماد أصبح اتجاهًا عالميًا تقتضيه متطلبات العصر الحديث ومستجداته في ظل التطورات العلمية والتكنولوجية فأصبحت هناك حاجة ماسة لتجويد مخرجات الأنظمة التعليمية، مما حدا بأغلب دول العالم لتطوير مؤسساتها التعليمية انطلاقًا من الدور الذي يتمتع به الاعتماد المدرسي في تحفيز الجودة والتحقق من قدرة هذه المؤسسات على تحقيق أهدافها (الغامدي، ٢٠١٦).

ومن هذا المنطلق أعلنت هيئة تقويم التعليم والتدريب عن برنامج التقويم والاعتماد المدرسي وبدأت في إجراءات تقويم المدارس الحكومية والأهلية في مختلف مناطق المملكة، وهو ما يشير إلى رغبة الوزارة الجادة في تحسين مخرجات التعليم؛ خاصة مع الاعلان عن نتائج ومستويات أداء الطلاب والطالبات في الرياضيات في اختبارات التيمز TIMSS للعام ٢٠٢٣ التي ما زالت في مستويات متدنية ودون المأمول، حيث حلت المملكة في المركز (٥٤) من بين (٥٨) دولة بالنسبة لنتائج الطلاب في الرياضيات للصف الرابع، والمركز (٣٨) من بين (٤٤) دولة في نتائج الرياضيات للصف الثاني

المتوسط، وعليه تم تصنيف ٥٧٪ من طلاب وطالبات الصف الرابع، و٤٦٪ من طلاب وطالبات الصف الثاني المتوسط بالمملكة ضمن المعيار المنخفض. (Educational Research Centre, 2024)

وبناء على نتائج الدراسات التربوية التي تنادي بأهمية تجويد أداء معلم الرياضيات وربطه بالمعايير المهنية ومعايير الاعتماد، فقد أشارت دراسة (Barasa, 2020) إلى تحليل العلاقة بين جودة أداء المعلم ومستوى إنجاز المتعلمين في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع في (٢٧١) مدرسة ابتدائية حضرية وريفية في كينيا، وأظهرت النتائج أن مؤشرات جودة أداء المعلم لها تأثيرات ملحوظة على مستوى إنجاز الطلاب في الرياضيات. كما أشارت دراسة (Hartiwi, Kozlova & Masitoh, 2020) إلى أن المعلمين المعتمدين وقدراتهم الإدارية لهما تأثير كبير ومهم، سواء بشكل منفصل أو مشترك، على تحسين أداء المعلمين في المدارس الابتدائية في باليمبانج في اندونيسيا.

كما أوصت الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) في لقائها السنوي السادس عشر بعنوان "الاعتماد المدرسي"، الذي عقد في ٦ فبراير ٢٠٢٣، بإجراء دراسات حول متطلبات تطبيق الاعتماد المدرسي.

وبناء على توصيات دراسات (الزهراني والشهري، ٢٠٢٤؛ الخزام، ٢٠٢٣؛ الأشقر، ٢٠٢٢؛ القحطاني،٢٠١٨؛ المالكي والسلولي، ٢٠١٨) التي بحثت في قياس أداء معلمي ومعلمات الرياضيات في ضوء المعايير المهنية ومعايير الاعتماد المدرسي، ودراسات (جفلان وآخرون، ٢٠٢٤؛ عواجي، ٢٠٢٣؛ المالكي، ٢٠١٩) التي بحثت في الصعوبات التي تحد من تحقيق معايير/متطلبات الاعتماد المدرسي، ومن خلال ما أظهرته دراسات (السيسي والشقيران، ٢٠٢٤؛ الصبحي وباداود، ٢٠٢٢؛ المالكي، ٢٠٢١؛ والشنقيطي والسيسي، ٢٠٢٠) حول أهمية تطبيق معايير التقويم والاعتماد المدرسي في تحسين الأداء التعليمي والإداري في المدارس، ومع تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، ومع الحراك الوطني الذي أحدثه برنامج التقويم والاعتماد المدرسي، وكثافة الجهود المبذولة من هيئة تقويم التعليم والتدريب، يتضح أن برنامج التقويم والاعتماد المدرسي يمكن أن يكون له دور محوري في تحسين أداء معلمات الرياضيات، حيث أن مادة الرياضيات أحد المواد المستهدفة في البرنامج لتطوير مهارات الطالبات الحسابية والعددية، فمعلمة الرياضيات لا تقتصر مهمتها على تدريس المفاهيم الرياضياتية فقط، بل تؤثر بشكل مباشر في تحفيز الطالبات وتنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي لديهن وبالتالي، فإن هناك حاجة ملحة لتقييم الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في ضوء معايير التقويم والاعتماد المدرسي مما يسهم في تحسين نواتج التعلم بشكل عام، وتعلم الرياضيات بشكل خاص. ومن خلال ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة لإجراء الدراسات التي تبحث في دور برنامج التقويم والاعتماد المدرسي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات والصعوبات التي واجهتهن.

أسئلة الدراسة:

يتم تناول مشكلة الدراسة وتقديم الحلول والتفسيرات من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

"ما دور برنامج التقويم والاعتماد المدرسي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات والتحديات التي واجهتهن"؟

وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في ضوء برنامج التقويم والاعتماد المدرسي؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء معلمات الرياضيات التدريسي في ضوء برنامج التقويم والاعتماد المدرسي تعزى للمتغيرات: (المرحلة الدراسية، إدارة التعليم)؟
٣. ما تفسيرات أفراد العينة المشاركات لنتائج الدراسة الكمية حول مستوى الأداء التدريسي في ضوء برنامج التقويم والاعتماد المدرسي؟
٤. ما التحديات التي واجهت أفراد العينة المشاركات خلال فترة برنامج التقويم والاعتماد المدرسي؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على مستوى الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في ضوء برنامج التقويم والاعتماد المدرسي.
٢. دراسة دلالة الفروق الإحصائية (إن وجدت) بين متوسطات درجات الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في ضوء برنامج التقويم والاعتماد المدرسي تعزى للمتغيرات: (المرحلة الدراسية، إدارة التعليم).
٣. الكشف عن تفسيرات المشاركات لنتائج الدراسة الكمية حول مستوى الأداء التدريسي في ضوء برنامج التقويم والاعتماد المدرسي.
٤. الكشف عن التحديات التي واجهت المشاركات خلال فترة برنامج التقويم والاعتماد المدرسي.

أهمية الدراسة:

- الجانب النظري، يتمثل في إثراء المكتبة العربية بدراسة علمية تتبع المنهج المختلط وتتناول دور برنامج التقويم والاعتماد المدرسي في تطوير مستوى الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات والتحديات التي واجهتهن كونها الدراسة الأولى -في حدود علم الباحثة- في مجال تعليم الرياضيات.
- الجانب التطبيقي، يتمثل في إفادة الجهات ذات العلاقة في هيئة تقويم التعليم والتدريب، ووزارة التعليم، وبرامج التدريب والتطوير المهني لمعلمات الرياضيات حول مستويات الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في ضوء برنامج التقويم والاعتماد المدرسي، وتفسيرات المشاركات عن تلك المستويات، والتحديات التي واجهتهن.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف على دور برنامج التقويم والاعتماد المدرسي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات المتمثل في بنود بطاقة الملاحظة الصفية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب، وتفسيرات أفراد العينة المشاركات عن تلك المستويات، والتحديات التي واجهتهن.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من معلمات الرياضيات في المراحل الدراسية الثلاثة: (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية).

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على معلمات الرياضيات في إدارات التعليم في (مكة المكرمة، وجدة، والطائف) التابعة لمنطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الثاني والثالث للعام الدراسي ١٤٤٥هـ، والفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

مصطلحات الدراسة:

التقويم المدرسي: School Evaluation تعرّفه هيئة تقويم التعليم والتدريب، (٢٠٢٣) بأنه "عملية منهجية مستمرة لجمع البيانات عن أداء مدارس التعليم العام بأساليب وأدوات متعددة لتحليلها والحكم على مستوى جودتها في ضوء معايير ومحكات معتمدة من الهيئة وتقديم مقترحات للتحسين والتطوير" ص٥.

الاعتماد المدرسي: School Accreditation تعرّفه هيئة تقويم التعليم والتدريب، (٢٠٢٣) بأنه: "اعتراف رسمي تمنحه الهيئة أو جهة مرخصة منها بأن المدرسة استوفت شروط الاعتماد المدرسي ومعاييره المعتمدة لفترة زمنية محددة" ص٦.

ويعرّف التقويم والاعتماد المدرسي إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: العملية التي يتم في ضوئها جمع وتحليل البيانات المتعلقة بقياس الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في المراحل التعليمية المختلفة، من خلال تحقيق بنود بطاقة الملاحظة الصفية وفق المعايير التي وضعتها هيئة تقويم التعليم

والتدريب لتقييم تأثير هذا البرنامج على أداء المعلمات بما يضمن الالتزام بمعايير الجودة والاعتماد المدرسي بهدف تحسين وتطوير مخرجات التعليم العام وتحقيق التطوير المهني للمعلمة.

تطوير الأداء التدريسي:Teaching Performance Development

عرفت اليافعي وآخرون، (٢٠٢٣) مفهوم الأداء التدريسي للمعلم بأنه النتائج الفعلية التي يحققها المعلم داخل الصف الدراسي على مدار العام الدراسي مع الطلاب، من خلال مخرجات تعلمهم نتيجة لمزاولة الأنشطة والمهام التربوية والتدريسية في ظل الإمكانات المتاحة، بهدف تحقيق أهداف المدرسة والعمل التعليمي. أما مفهوم تطوير الأداء التدريسي يُعرّفه (Day, 1999) بأنه جميع الخبرات التعليمية الطبيعية والأنشطة المخطط لها التي تهدف إلى تقديم فوائد مباشرة أو غير مباشرة للمعلمين أو المدارس، مما يسهم في بناء تعليم صفي عالي الجودة، ويصفه بأنه عملية يراجع فيها المعلمون أساليبهم التعليمية ويجددونها، مما يمكنهم من تطوير معارفهم ومهاراتهم وأنماط ذكائهم العاطفي لتحقيق تخطيط وتعليم فعال في تعاملهم مع الطلاب وزملاء العمل.

ويُعرّف تطوير الأداء التدريسي إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه الأثر الذي تحدثه عمليات التقويم الذاتي والتقويم الخارجي ضمن إجراءات برنامج التقويم والاعتماد المدرسي الذي تجريه هيئة تقويم التعليم والتدريب على المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية ويظهر ذلك في مستوى الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات فيما يتعلق بعمليات التعليم والتعلم لمقررات الرياضيات كونها إحدى المواد المستهدفة من البرنامج الذي يساهم في تحسين معارفهن، ومهاراتهن، وأساليبهن التدريسية، بهدف تحسين مخرجات العملية التعليمية خاصة تعليم وتعلم الرياضيات، ويقاس إجرائيا بمتوسط الدرجات التي تحصل عليها معلمات الرياضيات في بطاقة الملاحظة الصفية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: التقويم والاعتماد المدرسي

يُعتبر التقويم التربوي ركيزة أساسية في العملية التعليمية، فهو العملية المنظمة التي تُعنى بجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، بهدف إصدار أحكام موضوعية حول مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ولا يقتصر التقويم التربوي على قياس التغيرات السلوكية لدى المتعلمين، بل يتجاوز ذلك ليشمل تقييم جوانب متعددة في المنظومة التعليمية، من بينها: أداء المتعلمين: من حيث تحصيلهم الدراسي، ومهاراتهم، وقدراتهم، واتجاهاتهم، وقيمهم، وتقييم أداء المعلمين: من حيث كفاءتهم التدريسية، واستراتيجياتهم التعليمية، وقدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية، وتقييم المناهج الدراسية: من حيث ملاءمتها، وفاعليتها، وتوافقها مع الأهداف التربوية، وتقييم البرامج التعليمية: من حيث جودتها، وقدرتها على تحقيق النتائج المرجوة، وتقييم البيئة التعليمية: من حيث المناخ الصفي، والموارد المتاحة، والتفاعل بين الطلاب والمعلمين. (تواغزيت، ٢٠٢٣).

مفهوم التقويم:

يعرّف التقويم في اللغة كما ورد لدى ابن منظور، (٢٠٠٣) في معجم لسان العرب "من قوم أي صحح وأزال العوج أي عدله، وقوم السلعة أي سعّرها وأعطاها قيمة محددة". أما (علام، ٢٠٠٠، ص٧٩) عرّفه بأنه: "عملية منهجية تعتمد على جمع بيانات موضوعية ومعلومات دقيقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة، وفقًا لأهداف محددة، بهدف الوصول إلى تقديرات كمية وكيفية يمكن الاستناد إليها في إصدار الأحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة". كما يعرّفه فرج (٢٠٠٧) بأنه "العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة" ص١٢١. وتعرّفه هيئة تقويم التعليم والتدريب، (٢٠٢٣) بأنه "عملية منهجية مستمرة لجمع البيانات عن أداء مدارس التعليم العام بأساليب وأدوات متعددة لتحليلها والحكم على مستوى جودتها في ضوء معايير ومحكات معتمدة من الهيئة وتقديم مقترحات للتحسين والتطوير" ص٥.

مفهوم الاعتماد المدرسي:

ويُعرّف الاعتماد لغةً في (مسعود، ٢٠١١، ص.٩١) بأنه: "مصدر عمد، اعتمد اعتمادًا، عمد الشيء: أي اتكأ عليه أو اتكل عليه، اعتمد الأمر: أي وافق عليه وأمر بإنفاذه"، أما التعريف الاصطلاحي له فقد أشار مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، (٢٠١١) أن هناك اختلافًا في الآراء حول المفهوم الاصطلاحي للاعتماد فلا يوجد مفهوم محدد له، فمفهوم الاعتماد في أوروبا يختلف عنه في الولايات المتحدة الأمريكية، ويعود هذا الاختلاف إلى طرق وآليات تطبيقه واستخدامه في سياقات مختلفة للاعتراف بالمؤسسات التعليمية.

ويعرّف (الحولي، ٢٠٠٤، ص ٨) الاعتماد المدرسي بأنه: "شهادة تُمنح لمؤسسة تعليمية عليا تثبت التزامها بمعايير محددة لضمان جودة التعليم"

كما عرّفه (الدهشان، ٢٠٠٧، ص ٤) بأنه: "اعتراف تمنحه هيئة اعتماد لمؤسسة تُثبت أن برامجها الأكاديمية تتوافق مع المعايير المعلنة والمعتمدة، ولديها أنظمة لضمان الجودة والتحسين المستمر لأنشطتها الأكاديمية، وذلك وفق الضوابط التي تصدرها الهيئة"

وعرّفه (أبو دقة وعرفه، ٢٠٠٧، ص ٤) بأنه: "عملية تقييم طوعي تخضع لها المؤسسة أو أحد برامجها بناءً على طلب منها، وليس استجابةً لقرار حكومي، حيث تُجري إحدى هيئات الاعتماد التقييم استنادًا إلى معايير محددة، وتقرر بناءً على ذلك ما إذا كانت المؤسسة أو البرنامج قد استوفى الحد الأدنى من تلك المعايير، مما يمنحه الاعتماد لفترة زمنية محددة".

ويعرّفه (النبوي، ٢٠٠٧، ص ٣١) بأنه: "عملية اختيارية تقوم بها الكلية أو القسم أو الجامعة بمبادرة ذاتية لتقويم أدائها من خلال هيئات اعتماد غير حكومية، بهدف الوصول إلى مستويات أداء عالمية، مع تحديد فترة زمنية لتمكين المؤسسة من تحقيق الأهداف المرجوة وفق معايير تلك الهيئات".

وتعرّفه عاشور، (٢٠١٣) بأنه: "الاعتراف الذي تمنحه هيئات ضمان الجودة والاعتماد المعنية بالمؤسسات التربوية لمدرسة ما، والذي يوضح أن هذه المدرسة لديها نظام أو أنظمة فعالة تضمن تحقيق الجودة والتحسين المستمر بما يتفق مع المعايير المنشودة" ص٦٤.

وتعرّفه هيئة تقويم التعليم والتدريب، (٢٠٢٣) بأنه: "اعتراف رسمي تمنحه الهيئة أو جهة مرخصة منها بأن المدرسة استوفت شروط الاعتماد المدرسي ومعاييره المعتمدة لفترة زمنية محددة" ص٦.

أهمية الاعتماد المدرسي:

تُعدّ جودة التعليم من أبرز القضايا التي تحظى باهتمام كبير في المجال التربوي، حيث يُبحث دائمًا عن أفضل السُبل لضمان جودة النظام التعليمي بكافة عناصره ومدخلاته ومخرجاته، ومما لا شك فيه أن تطبيق معايير الاعتماد المدرسي يُعدّ من الوسائل الهامة التي تُسهم في ضمان جودة التعليم، لما للاعتماد من أثر في الارتقاء بالنظام التعليمي وتحسينه، ورفع كفاءة أدائه وقدرته المؤسسية، وزيادة الفاعلية التعليمية، الأمر الذي يُسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من المؤسسات التعليمية على أكمل وجه. (السلمي، ٢٠٢٣). ولا يقتصر الاعتماد المدرسي على كونه مجرد ترخيص أو شهادة تُمنح للمؤسسة التعليمية، أو تصنيف للمؤسسات التعليمية حسب جودتها، بل تتجلى أهميته في جوانب متعددة تعود بالنفع على مختلف الأطراف المعنية، كما ورد في الأدبيات التربوية، ويمكن تصنيفها على النحو الآتي:

- **الأهمية بالنسبة للمخططين:** يُمثل الاعتماد المدرسي الركيزة الأساسية التي تُساعد المخططين في رسم سياسة المؤسسة التعليمية، وتحديد رؤيتها ورسالتها، ووضع أهدافها، لأنه يُساعد على تحديد المشكلات وتقليل الآثار الناجمة عنها، والاستفادة من الموارد المتاحة بالشكل الأمثل، فإن الاعتماد يعمل على تكوين قاعدة بيانات ومعلومات تُسهم في بناء خطط التطوير المؤسسي، وتشخيص نواحي القوة والضعف في أداء المؤسسة التعليمية مع توفير تغذية راجعة. (النوح وآخرون، ٢٠١٣)
- **الأهمية بالنسبة للمؤسسة التعليمية:** تُحقق عملية اعتماد المؤسسة التعليمية الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية في المؤسسة، مما يُؤدي إلى خلق بيئة تنافسية داخل المؤسسة

وخارجها، كما يُؤدي الاعتماد أيضًا إلى تحفيز المؤسسة على تحسين وتطوير أدائها من جميع الجوانب المختلفة، حيث أن الاعتماد يعمل على "زيادة اهتمام المؤسسات التعليمية بالتحسين والتطوير المستمر لجميع عناصرها؛ للوصول إلى أقصى درجة من الجودة والكفاءة والفاعلية لها، والتأكد من قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق رسالتها التربوية والمستوى المطلوب من الجودة، والتزام المؤسسات التعليمية بالمعايير والضوابط المحددة من قبل هيئات الاعتماد، وتحفيز المؤسسات التعليمية ذات مستوى الاعتماد الأقل على الارتقاء بمستوياتها ومنافسة الآخرين. (عبده، ٢٠١٣)

- **الأهمية بالنسبة للمتعلمين:** يرى التعليم في نظرته الحديثة أن الطالب هو المحور الأساسي للعملية التعليمية، لذا فإن الاعتماد المدرسي يهتم بالمتعلم وتنمية شخصيته وتطويره علميًا ومهنيًا واجتماعيًا، ويرعى كل احتياجاته ومتطلباته، ويعمل على الارتقاء بالمتعلم باعتباره مُخرجًا أساسيًا للمؤسسة التعليمية، كما أن للاعتماد أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلمين في إيجاد جيل مُبدع، متميز، قادر على المشاركة في الحياة العلمية والعملية، ويعمل على تقديم الاحتياجات الملائمة لهم وتجويد الخدمة التعليمية المُقدمة لهم، وجعلهم أعضاء فاعلين في المجتمع، وقادرين على مُواكبة أحداثه المتغيرة، وتطوراته المتسارعة. (عايش ونجم، ٢٠١٧).
- **الأهمية بالنسبة للمجتمع**: تتجسد أهم الخدمات التي يُقدمها الاعتماد للمجتمع في الحصول على مُخرجات ذات جودة عالية تُلبّي احتياجات المجتمع من القوى العاملة التي تُؤدي إلى تحقيق التنمية المُستدامة والتطوير في كافة القطاعات، حيث أن الاعتماد يُوضّح للمجتمع ومؤسساته الرسمية الأخرى واقع المؤسسات التعليمية ومستواها العلمي، إضافة إلى طمأنة الجهات الأخرى المختلفة التي سوف تتعامل مع الخريجين بأنه قد تم إعدادهم وفقًا لبرامج تعليمية مُعتمدة ذات كفاءة وجودة عاليتين، الأمر الذي يعمل على تغذية سوق العمل بأفضل الخريجين المُؤهلين، علاوة على أن الاعتماد يمنح المؤسسات التعليمية مكانة متميزة في المجتمع، ويشجع على التعاون والمشاركة والانفتاح بين المؤسسات التعليمية وأفراد المجتمع. (عامر والمصري، ٢٠١٤).

أهداف الاعتماد المدرسي:

يُعدّ تحقيق وضمان الجودة الكيفية والنوعية للبرامج والمؤسسات التعليمية هدفًا أساسيًا يسعى نظام الاعتماد المدرسي إلى تحقيقه، فهو يُعدّ وسيلة لتطوير المؤسسة التعليمية وجعلها قادرة على مُجاراة الأوضاع والتغيرات الداخلية والخارجية، ومُساعدتها على حل مُشكلاتها، والارتقاء بأدائها، إضافة إلى عدد من الأهداف الأخرى التي أشار إليها (مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ٢٠١١؛ المالكي، ٢٠١٠؛ عاشور، ٢٠١٣) والتي تتمثل في الآتي:

- إيجاد معايير للتقييم الداخلي في المدارس والتأكد من تحقق الحد الأدنى منها في المدرسة محل الاعتماد.
- ضمان أعلى مستويات الأداء التربوي للبرامج التي تقدمها المدرسة وضمان حصول الطلبة على المعلومات التي تبين كيفية حصولهم على شهاداتهم بموجب طرق ومعايير نوعية.
- تشجيع عملية التنافس والتفاعل بين المؤسسات التعليمية المختلفة عن طريق منح الاعتماد بمستويات مختلفة؛ لتحسين جودة التعليم.
- حصول المؤسسة التعليمية على الاعتراف بأنها تُقدم برامج تعليمية تتفق مع المعايير المعتمدة، مما يُؤكد جودة المستوى التعليمي بها؛ لتحصل على مكانة متميزة في المجتمع وتحسين ورفع كفاءة أدائها.
- تشجيع التطور والنمو الذاتي للمؤسسات التعليمية من خلال عمليات التقويم الذاتي للبرامج التعليمية المُقدمة وللإمكانات المادية؛ لضمان استمرار التطوير المُستمر، وذلك بوجود معايير تقييم داخلية بالمؤسسة التعليمية.

- مُساعدة المؤسسات التعليمية على معرفة نقاط القوة والضعف والفرص المُتاحة لها عن طريق مُراجعة البيانات الخاصة بالتمويل وطرق استخدامه.
- توكيد الجودة عن طريق الاعتماد يُمكن توضيح أثر الجودة للمجتمع؛ حيث إنه مُؤشر على أن المؤسسة أو البرنامج التعليمي يتفق مع معايير مُحددة.
- توفير الثقة لدى أصحاب العمل، فخريج المؤسسة التعليمية المُعتمدة يجد فرصة أكبر في العمل والتعيين من غيرهم من خريجي المؤسسات التعليمية غير المُعتمدة.

مُتطلبات الاعتماد المدرسي:

لقد صنّفت العمري، (٢٠١٥) مُتطلبات الحصول على الاعتماد المدرسي في الآتي:

- **مُتطلبات إدارية:** وتشمل التنظيم الإداري الفعّال ابتداءً من طرق اختيار القيادات والكوادر الإدارية، ومُشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات، توفير مصادر الموارد البشرية والمادية لتحقيق الاعتماد، وإنشاء هيئة وطنية بشخصية مُستقلة لمنح الاعتماد المدرسي.
- **مُتطلبات تنظيمية:** ومن أهمها: تحديد لجنة لتوكيد الجودة والاعتماد ومُتابعتهما، حيث تقوم بوضع مُواصفات ومعايير شاملة وواضحة لنشاطات المؤسسة، والعمل على نشر ثقافة الجودة والاعتماد.
- **مُتطلبات شخصية:** وتشمل: إدراك ثقافة الجودة والاعتماد المدرسي وما يُحدثه من تحسينات مرغوبة على المدرسة، والحرص على تطوير الأداء المهني والسلوك المؤسسي لدى المُوظفين.
- **مُتطلبات مهنية:** وتتمثل في وضع أهداف تفصيلية ومُحددة للمدرسة والعمل على تطوير البرامج الدراسية والأنشطة التعليمية والبيئة المُساندة.
- **مُتطلبات بيئية:** وتشمل شراكة مجتمعية إيجابية تعمل على مُساعدة المدرسة للتغلب على مُعوّقات الاعتماد، والاستفادة من المؤسسات الأخرى في المجتمع، والتي غالبًا ما يكون لها دور تربوي فعّال.

مُعوّقات الاعتماد المدرسي

ذكر شقورة، (٢٠١٩) بعض المُعوّقات التي تُواجه المؤسسات التعليمية عند تطبيق معايير الاعتماد المدرسي، وتتمثل هذه المُعوّقات في الآتي:

- وجود قيادات تربوية لا تمتلك الكفاءة اللازمة لتطبيق معايير الاعتماد المدرسي.
- عدم الاهتمام بنشر ثقافة الاعتماد المدرسي بين المُعلمين في المؤسسة التعليمية.
- عدم الاهتمام بتنمية ثقافة التعلّم مدى الحياة، والافتقار إلى وجود آليات تعمل على تطوير مهارات التفكير لدى المُتعلّمين.
- عدم الاهتمام بتقديم دورات تدريبية للمُعلمين تُلبّي احتياجاتهم والاستمرار في تقديم البرامج التدريبية الروتينية.
- زيادة عدد المُتعلّمين داخل الصف الواحد عن المُعدّل المطلوب، مع عدم كفاية تجهيزات المباني والمعامل والمُختبرات.
- إجراء عمليات التطوير في المؤسسة بشكل عشوائي، وعدم إستنادها إلى الدراسات والأبحاث العلمية الصحيحة.

تجربة المملكة العربية السعودية في التقويم والاعتماد المدرسي:

سعت المملكة العربية السعودية إلى قياس وضبط جودة مخرجات النظام التعليمي، حيث أسست هيئة تقويم التعليم والتدريب عام ١٤٣٨هـ، وفق قرار مجلس الوزراء رقم (٩٤)، بوصفها جهة ذات شخصية اعتبارية ومستقلة مالياً وإدارياً، وترتبط تنظيمياً برئيس مجلس الوزراء .كما صدر تنظيم الهيئة في كيانها الجديد عام ١٤٤٠هـ، وفق قرار مجلس الوزراء رقم ١٠٨، بما يعزز رسالتها، بوصفها جهة مختصة في المملكة بالتقويم والقياس واعتماد المؤهلات في التعليم والتدريب في القطاعين العام

والخاص؛ لرفع جودتهما وكفايتهما ومساهمتهما في خدمة الاقتصاد والتنمية الوطنية وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣).

وفي إطار الجهود المبذولة من الهيئة لضمان جودة النظام التعليمي بالمملكة فقد قام المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي (تميز) التابع لهيئة تقويم التعليم بوضع معايير محددة للتقويم والتميز والاعتماد المدرسي؛ ليتم تطبيقها في المدارس، كما قام المركز بتنفيذ برامج تدريبية لإعداد أخصائيين للتقويم المدرسي والتي تهدف إلى اكتسابهم المعارف والمهارات وتنمية الاتجاهات اللازمة لتطبيق معايير التقويم والاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام الحكومية والأهلية والعالمية، حيث يقوم أخصائيو التقويم بالزيارات الخارجية للمدارس، وقد تضمنت معايير التقويم والاعتماد المدرسي أربع مجالات رئيسية وكل مجال رئيسي به عدد من المجال الفرعية التي تم وضع مؤشرات لكل منها، وهي كما يلي:

المجال الأول: القيادة المدرسية: ويضم أربعة معايير رئيسية تتمثل في الاتي: التخطيط والثقافة التنظيمية، وقيادة العملية التعليمية، والمجتمع المدرسي، والتطوير المؤسسي.

المجال الثاني: التعليم والتعلم: ويضم أربعة معايير رئيسية، تتمثل في الآتي: تهيئة بيئات التعلم، وبناء خبرات التعلم، وتقويم التعليم والتعلم، والتطوير الشخصي للمعلم.

المجال الثالث: نواتج التعلم: ويضم معيارين رئيسيين هما: الإنجاز العلمي، والتطور الشخصي والاجتماعي للطالب.

المجال الرابع: البيئة المدرسية: ويضم معيارين رئيسيين هما: المبنى المدرسي، والأمن والسلامة.

تصنيف المدارس حسب معايير الاعتماد المدرسي:

تصنف المدارس الحكومية والأهلية بعد إتمام متطلبات الاعتماد وتحليلها من قبل الهيئة إلى (٤) مستويات كالتالي:

- **التهيئة:** (مستوى أداء منخفض) إذا كان مستوى أداء المدرسة أقل من ٥٠٪، وهي بذلك بحاجة إلى تدخلات جوهرية للتحسين في معظم مجالات التقويم.
- **الانطلاق:** (مستوى أداء مقبول) إذا كان مستوى أداء المدرسة من ٥٠٪ إلى أقل من ٧٥٪، وهي بذلك بحاجة إلى تحسينات كبيرة في بعض المجالات.
- **التقدم:** (مستوى أداء جيد) إذا كان مستوى أداء المدرسة من ٧٥٪ إلى أقل من ٩٠٪، وهي بذلك بحاجة إلى استمرار التحسين والتطوير ومتابعته.
- **التميز:** (مستوى أداء متميز) إذا كان مستوى أداء المدرسة ٩٠٪ فأعلى، وهي بذلك مطالبة باستدامة التميز والابتكار.

متطلبات الاعتماد المدرسي في المملكة العربية السعودية:

أشارت (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣، ص٢٢) أنه على المدرسة الراغبة في التقديم على الاعتماد المدرسي من الهيئة التحقق من اتمام المتطلبات التالية:

- استيفاء عمليات التقويم الذاتي، والتقويم الخارجي.
- التسجيل في المنصة الرقمية ورفع كافة المستندات والبيانات المطلوبة للاعتماد.
- إتمام التعاقد مع الهيئة لتنفيذ إجراءات الاعتماد المدرسي.
- دفع المقابل المالي المعتمد.

إجراءات الاعتماد من هيئة تقويم التعليم والتدريب:

تتضمن إجراءات اعتماد المدارس الخطوات التالية:

١. التحقق من استيفاء المتقدم لمتطلبات الاعتماد المدرسي، ويتابع عملية إتمام التعاقد واستكمال المقابل المالي.
٢. رفع الطلبات المكتملة إلى لجنة الاعتماد المدرسي.
٣. دراسة تقارير التقويم والوثائق المرفقة من قبل لجنة الاعتماد المدرسي ومن ثم تصدر حكمها.

٤. ترفع لجنة الاعتماد قراراتها النهائية لمدير المركز، ليتولى رفعها إلى رئيس الهيئة للمصادقة عليها.

حالات الاعتماد المدرسي:

يصدر المركز وثيقة الاعتماد المدرسي وفق حالات الاعتماد التالية:

- **الاعتماد الكامل:** يمنح للمدرسة التي حققت مستوى (٣) (التقدم) فأعلى في جميع مجالات التقويم والاعتماد المدرسي، وتبلغ مدته خمس سنوات من تاريخ صدور قرار الاعتماد.
- **الاعتماد المشروط:** يمنح للمدرسة في جميع الحالات ماعد ما ذكر في شروط الاعتماد الكامل أو رفض الاعتماد، وتبلغ مدته سنتان ثم يقوم المركز بإجراء تقويم خارجي آخر قبل انتهاء هذه المدة.
- **غير معتمد:** وذلك إذا حصلت المدرسة على مستوى التهيئة في مجال نواتج التعلم دون النظر للمستويات الأخرى، أو في حال حصول المدرس على مستوى التهيئة في مجالين من المجالات الثلاثة الأخرى دون النظر لمجال نواتج التعليم والتعلم.
- **سحب الاعتماد:** في حالة فشل المدرسة في استيفاء الشروط المحددة للاعتماد أو اخلالها ببنود التعاقد مع الهيئة كإدخال تغييرات جوهرية على خطتها وأنشطتها بشكل يؤثر على جودة الخدمات المقدمة.
- **إلغاء الاعتماد:** في حالة ثبوت أن البيانات والوثائق التي قدمت للاعتماد ليست صحيحة، وعند ثبوت أدلة تشير إلى الاحتيال في الحصول على الاعتماد أو تحريف حالة الاعتماد.

وفي إطار الحديث عن أهمية الاعتماد المدرسي ودوره في تحقيق كفاءة العملية التعليمية، أجريت العديد من الدراسات الوطنية حول الاعتماد المدرسي ومتطلباته والمعايير المستخدمة لمنحه ومن بينها دراسة **السيسي والشقيران (٢٠٢٤)** والتي هدفت إلى تشخيص واقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب واستقصاء متطلبات تأهيلها للحصول على الاعتماد من وجهة نظر الخبراء. ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج المزجي بتصميمه التتابعي التفسيري. وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقة ملاحظة البيئة المدرسية حيث تم ملاحظة (١٦) مدرسة، واستبانة لقياس مستوى التأهل في محورين هما: مستوى ثقافة الجودة في البعدين المعرفي والقيمي، واستيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب الأربعة (القيادة المدرسية، التعليم والتعلم، نواتج التعلم، البيئة المدرسية) تم تطبيقها على عينة من مديري ووكلاء وموجهين الطلاب والمعلمين في المدارس الأهلية بلغت (٣٠٢) فردًا، وبعد تحليل النتائج الكمية أجريت مقابلات مع عينة مقصودة من المجتمع نفسه بلغت (١٥) فردًا لتفسير النتائج. واعتمدت الدراسة في جانبها الاستشرافي على أسلوب دلفاي لتقصي المتطلبات اللازمة لتأهيل المدارس الأهلية في منطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر الخبراء الذين بلغ عددهم (١٦) خبيرًا. وأظهرت النتائج أن مستوى شيوع ثقافة الجودة جاء بدرجة كبيرة، في حين أن مستوى استيفاء المدارس الأهلية لمعايير الاعتماد المدرسي الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب جاء بدرجة متوسطة. أما نتائج أسلوب دلفاي أظهرت اتفاق الخبراء بنسبة عالية جدًا على متطلبات تأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد. كما هدفت دراسة **البشر وآخرون (٢٠٢٤)** إلى الكشف عن مساهمة معايير الاعتماد المدرسي في تعزيز الحوكمة في المدارس الأهلية بالمملكة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لأهداف الدراسة. وتمثلت أداة الدراسة في استخلاص قائمة لمبادئ الحوكمة الواردة في وثيقة المعايير الصادرة عام ٢٠٢٣ من رابطة (نيوانجلاند) للمدارس والجامعات وهي إحدى الهيئات المستقلة المانحة للاعتماد المدرسي والجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية، وتحديد سبل الإفادة منها في تطوير ممارسات الحوكمة في المدارس الأهلية بالمملكة العربية السعودية. وتكونت الوثيقة من (١٤) معيارًا رئيسيًا موزعًا على ثلاثة مجالات، حيث تم تحليل الوثيقة وتلمس دلالات الحوكمة في هذه المعايير، ثم تم ترجمتها والتحقق منها. وأظهرت

النتائج أن معايير الاعتماد تتماشى بشكل كبير مع مبادئ الحوكمة، إذ تسهم هذه المعايير في تعزيز مبادئ الشفافية والافصاح والمساءلة والعدالة والمسئولية والامتثال القانوني والنزاهة. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير سياسات الحوكمة في المدارس الأهلية ونشر التقارير التعليمية والمالية للمدرسة عل موقعها الافتراضي. أما دراسة **العتيبي (٢٠٢٤)** هدفت إلى التعرف على معايير الاعتماد المدرسي في ضوء خبرات بعض الدول المتميزة (الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا، إيطاليا) وسبل الاستفادة منها في الاعتماد المدرسي في السعودية. واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل دلفاي للكشف عن معايير الاعتماد المدرسي في ضوء خبرات الدول المتميزة من وجهة نظر الخبراء الذين بلغ عددهم (١٨) خبيرًا: (٩) خبراء في مجال الاعتماد المدرسي، (٩) خبراء في مجال الإدارة والتخطيط التربوي. وأظهرت نتائج الدراسة اتفاق الخبراء على معايير الاعتماد المدرسي في ضوء خبرات الدول المتميزة التي يمكن الاستفادة منها في الاعتماد المدرسي في السعودية وتضمنت هذه المعايير من (٥٣) معيارًا موزعةً على (٦) مجالات كالتالي: مجال القيادة التعليمية تضمن (٧) معايير، ومجال البيئة التعليمية تضمن (٧) معايير، ومجال التطوير المهني للمعلمين تضمن (٥) معايير، ومجال الامتثال للقوانين تضمن (٦) معايير، ومجال رضا المستفيدين عن الخدمات المقدمة تضمن (٥) معايير، ومجال الطالب تضمن (٨) معايير، ومجال المعلم تضمن (٥) معايير، ومجال الشراكة المجتمعية تضمن (٥) معايير، ومجال التحسين المستمر تضمن (٥) معايير. وأوصت الدراسة بالاستفادة من هذه المعايير في الاعتماد المدرسي في المدارس السعودية.

كما استهدفت دراسة **المطيري (٢٠٢٣)** تعرف إمكانية تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في المجالات: (الرؤية والرسالة، القيادة والتنظيم، مرافق المدرسة، الموارد البشرية، التقييم، التحسين التربوي)، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء أفراد العينة حول إمكانية تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية تعزى إلى متغير (النوع، والتخصص الدراسي)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨١) فردًا من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية، وأظهرت نتائج الدراسة إن إمكانية تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في إمكانية تطبيق معايير الاعتماد المدرسي تعزى لمتغير النوع، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في إمكانية تطبيق معايير الاعتماد المدرسي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وكانت الفروق في المعايير: الرؤية والرسالة، القيادة والتنظيم، مرافق المدرسة، الموارد البشرية، التحسين التربوي وأظهرت النتائج أن الفروق جميعها لصالح أفراد العينة من التخصص الأدبي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معيار التقييم. وأوصت الدراسة بنشر ثقافة الاعتماد المدرسي من خلال عقد الدورات التدريبية. أما دراسة **الصبحي وباداود، (٢٠٢٢)** هدفت للتعرف على درجة ملاءمة تطبيق معايير التقييم والتميز المدرسي في المدارس الثانوية للبنات بمكة المكرمة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تم توزيعها على عينة تكونت من (٣١٣) فردًا: (٤٨) قائدة مدرسة و(٢٦٥) معلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ملاءمة تطبيق معايير التقويم والتميز المدرسي في المدارس الثانوية للبنات بمكة المكرمة حصلت على درجة ملاءمة (كبيرة جداً)، حيث حصل مجال القيادة المدرسية على أعلى متوسط (٤,٤٢) ثم نواتج التعلم بمتوسط (٤,٢٨) وثالثا مجال التعليم والتعلم بمتوسط (٤,٢٣) وجميعها بدرجة ملاءمة (كبيرة جداً)، وأخيرا مجال البيئة المدرسية بمتوسط (٤,٠٤) بدرجة ملاءمة (كبيرة). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الوظيفة لصالح قائدات المدارس، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع المجالات ماعدا مجال نواتج التعلم فقد وجدت فروق لصالح من خبرتهن (١٠ سنوات فأكثر). وأوصت الدراسة بضرورة المحافظة على هذا المستوى

المرتفع من الجودة، وأهمية نشر ثقافة الجودة والاعتماد المدرسي بصورة أكبر في جميع المدارس بكافة المراحل التعليمية في مدينة مكة المكرمة وعموم المملكة العربية السعودية. أما دراسة **الحربي وبن بكر (٢٠٢٢)** هدفت إلى التعرف على واقع المهارات الإداريَّة للقيادات المدرسيَّة في التعليم العام الحكومي، في ضوء معايير الاعتماد المدرسي، وسُبل تطويرها، من وجهة نظر قائدات المدارس في المدينة المنوَّرة، ولتحقيق لذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفيِّ المسحيِّ، وتصميم استبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٢) قائدة من قائدات مدارس التعليم العام الحكومي بالمدينة المنوَّرة وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع المهارات الإداريَّة للقيادات المدرسيَّة، في ضوء معايير الاعتماد المدرسي جاء بدرجة (متوسطة)، حيث جاءت مهارة المشاركة في اتِّخاذ القرار في المرتبة الأولى، يليها مهارة الصلاحيات، ثم التحفيز، ثم الاستقلاليَّة، وفي المرتبة الأخيرة مهارة التطوير المهني. كما أظهرت النتائج أن سُبل تطوير المهارات الإداريَّة للقيادات المدرسيَّة، في ضوء معايير الاعتماد المدرسيِّ جاءت بدرجة أهميَّة (مرتفعة)، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًّا حول واقع المهارات الإداريَّة للقيادات المدرسيَّة، في ضوء معايير الاعتماد المدرسي بالنسبة لمهارتي الصلاحيات والمشاركة في اتخاذ القرار، تُعزى لمتغيّر المؤهل التعليمي، وذلك لصالح حملة البكالوريوس. ثم أوصت الدراسة بزيادة تمكين القيادات المدرسيَّة، من خلال تعزيز الاستقلاليَّة وتيسير ممارسة الصلاحيات، مع إتاحة قدر من اللامركزيَّة عند اتخاذ القرار. في حين هدفت دراسة **المالكي (٢٠٢١)** إلى التعرف على متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة. وتحديد مدى توافرها في مدارس التعليم العام، ودراسة الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين استجابات أفراد المجتمع وفق للمتغيرات التالية: (المسمى الوظيفي، الخبرة، الدورات التدريبية في مجال الجودة). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة من أربعة محاور: (القيادة التربوية الفعالة، الشراكة المجتمعية، المباني المدرسية، التخطيط للجودة والتحسين المستمر). وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية ومشرفي الإدارة المدرسية بمكة المكرمة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر متطلبات تطبيق بعض معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام من وجهه نظر مديري المدارس الثانوية ومشرفي الإدارة المدرسية بمكة المكرمة جاء بدرجة متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيري: المسمى الوظيفي، والدورات التدريبية على مجالات أداة الدراسة، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في مجال المباني المدرسية ولصالح ذوي الخبرة الطويلة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستويات الخبرة على المجالات الكلية. وأوصت الدراسة بمنح مدير المدرسة الصلاحيات الكافية لاتخاذ القرارات المهمة داخل المدرسة بما يضمن تحقيق أهدافها وإشراك المجتمع المحلي في حل مشاكل الطلاب داخل المدرسة. أما دراسة **الورثان (٢٠٢١)** هدفت إلى معرفة درجة وعي المعلمين بثقافة الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة شقراء، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي بالاعتماد على الاستبانة كأداة للدراسة التي تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية من معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة شقراء بلغ عددهم (٢٣٧) معلماً. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة وعي المعلمين بثقافة الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة شقراء كانت عالية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو ثقافة الاعتماد المدرسي تعزى لمتغيري: المرحلة الدراسية، والخبرة. وأوصت الدراسة بدعم واستثمار وعي المعلمين بثقافة الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة شقراء والمحافظة عليها، والتركيز على دعم المعلمين في امتلاك التقنيات الحديثة المناسبة في التواصل مع المستفيدين وإيجاد اتجاهات إيجابية بأهمية تطبيق الاعتماد المدرسي. وهدفت دراسة **الشنقيطي والسيسي (٢٠٢٠)** إلى تحديد متطلبات التخطيط للحصول على الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمدينة ينبع الصناعية، واستخدمت المنهج الوصفي الكمي والنوعي. وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة كأداة لجمع البيانات

الكمية من عينة الدراسة المكونة من (٢٠٠) معلمة ضمن (٩) مدارس تعليم عام للمرحلة الابتدائية، واشتملت الاستبانة على متطلبات التخطيط، مقسمة على مجالات وهي: توفر شروط ما قبل التقدم للاعتماد المدرسي، وإجراءات الاستعداد للحصول عليه، والمقدرة على التقويم الذاتي، وضبط الجودة والمحاسبية. كما استخدمت الدراسة أداة المقابلة لجمع البيانات النوعية من المشاركين: (٤) قائدات مدارس، و(٣) من مشرفي التخطيط والتطوير، وخبير من مدارس المملكة الأهلية المعتمدة بالرياض. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط العام للمجالات قد بلغ (٤,٠١) بمستوى فوق المتوسط. وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتطبيق الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمدينة ينبع الصناعية. كما هدفت دراسة **الغامدي وعبد الألفي (٢٠٢٠)** إلى التعرف على متطلبات تطبيق الاعتماد المؤسسي في مدارس منطقة الباحة وفقًا لمعايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، كما سعت الدراسة إلى تقييم درجة توفر هذه المتطلبات في مدارس المنطقة، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات قائدات المدارس بناءً على متغير "سنوات الخبرة". واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام استبانة مكونة من (٥٤) فقرة لجمع البيانات من جميع قائدات مدارس المنطقة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك (٥٤) متطلبًا موزعةً على ثمانية مجالات رئيسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركات في الدراسة بالنسبة لدرجة توفر متطلبات تطبيق الاعتماد المؤسسي، بناءً على متغير "سنوات الخبرة"، وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بتشجيع إجراء المزيد من البحوث التي تتناول تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي، بالإضافة إلى تدريب قيادات المدارس وإداراتها على معايير ضمان الجودة والاعتماد لزيادة فهمهم ومعرفتهم بكيفية تحقيق هذه المعايير. كما هدفت دراسة **الغامدي (٢٠١٦)** إلى التعرف على مدى تطبيق مدارس ادارة التربية والتعليم بمحافظة المخواة لمعايير الاعتماد المدرسي وتحديد الاحتياجات التدريبية لمدارس إدارة التربية والتعليم بمحافظة المخواة لمساندتها في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (٦) مجالات وزعت على (٥٢) فقرة. وتكونت عينة الدراسة من مديري ومديرات المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمحافظة المخواة والبالغ عددهم (٦٣) مديراً ومديرةً. وخلصت الدراسة إلى أن درجة تطبيق المدارس لمعايير الاعتماد المدرسي جاءت بدرجة متوسطة. حيث حصل مجال (القيادة المدرسية الفعالة) على اعلى متوسط. ومجال (أولياء الأمور والمجتمع المحلي) حصل على اقل متوسط. وأوصت الدراسة بالعمل على تطوير القيادات المدرسية من خلال التدريب وتهيئة البيئة المدرسية بالشكل المناسب.

وفيما يتعلق بالتحديات والصعوبات التي تحد من تطبيق معايير التقويم والاعتماد المدرسي اجرت **جفلان وآخرون (٢٠٢٤)** دراسة هدفت إلى الكشف عن أهم المعوقات التي تواجه ضمان جودة المدارس المعتمدة في مصر، ووضع بعض الإجراءات للتغلب عليها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك بجمع عدد كبير ومتنوع من الدراسات والأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع الدراسة، ثم معالجتها بوصف وتحليل متغيرات الدراسة وهي مدارس التعليم العام المعتمدة والتحسين المستمر كايزن، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك معوقات خاصة بالإدارة المدرسية أهمها ضعف نظام التشجيع وحوافز العمل الفعال والعمل بمبدأ الأقدمية في التعيين على حسب الكفاءة، وهناك معوقات خاصة بالمعلمين أهمها وجود عجز في أعداد المعلمين في بعض التخصصات، وقلة اهتمام المعلمين بإجراء البحوث الإجرائية، وهناك معوقات خاصة بالمبنى المدرسي أهمها قلة الميزانية المخصصة لصيانة المبنى المدرسي، وضعف التجهيزات التقنية مثل الانترنت في المدارس، وصعوبة الوصول للمنصة، وضعف استخدام التكنولوجيا في التواصل مع أولياء الأمور. وأوصت الدراسة بالأخذ بالإجراءات المقترحة لتجديد الاعتماد لمدارس التعليم العام بمحافظة أسيوط، وهي إجراءات تنفيذية مثل صياغة الرؤية والرسالة، وتطوير المناهج الدراسية، وتعزيز مشاركة المجتمع، وإجراءات تطبيقية مثل إدخال مفهوم الاعتماد. كما أجرت **عواجي**

(٢٠٢٣) دراسة بعنوان دور قادة مدارس المرحلة الثانوية الأهلية والعالمية بمدينة الرياض في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسة الاستبانة لتحديد دور القادة في تطبيق معايير الاعتماد والصعوبات التي يواجهونها، والمتطلبات اللازمة. وتكونت عينة الدراسة من (١٤١) قائد وقائدة من قادة المدارس في المرحلة الثانوية الأهلية والعالمية في مدينة الرياض. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن قادة المدارس واجهوا صعوبات بدرجة متوسطة في تحقيق هذه المعايير، وأكدوا أهمية المتطلبات اللازمة لتحقيق المعايير التي جاءت بموافقه عالية. وأوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها إدخال الأساليب الإدارية الحديثة في الإدارة المدرسية لتعزيز التخطيط والتنظيم ودعم استقرار إدارة المدرسة. كما هدفت دراسة **مرسي وآخرون (٢٠٢٣)** إلى التعرف على أهم معوقات تطبيق معايير الجودة والاعتماد في المعاهد الابتدائية الأزهرية بمحافظة أسيوط. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانة اشتملت على (٤٨) عبارة والتي طبقت على عينة بلغت (٦٠٠) من شيوخ ومعلمي ومعلمات المعاهد الابتدائية الأزهرية بمحافظة أسيوط. وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم المعوقات تمثلت في نقص الإمكانيات المادية والتجهيزات، وضعف المشاركة المجتمعية في توفير الموارد المالية لتحقيق أهداف المؤسسة، وضعف مشاركة الأطراف المعنية في صُنع القرار، وسوء استغلال الموارد المالية من قبل الإدارة، وعدم وجود آلية واضحة لتقييم القيادات بالمعاهد الأزهرية، وقلة الاعتمادات المادية للإنفاق على المدرسة وصيانتها، وندرة توافر رسالة واضحة تحدد أهداف المعهد والدور المنوط به. وقدمت الدراسة تصور مقترح لتطبيق معايير الجودة والاعتماد في المعاهد الابتدائية الأزهرية. أما دراسة **المالكي (٢٠١٩)** هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة والصعوبات التي تحد من تطبيقه ومتطلبات تطبيقه من وجهة نظر قادة المدارس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة حول واقع تطبيق الاعتماد المدرسي ومتطلبات تطبيقه والصعوبات التي تحد من تطبيقه. وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٤) قائد وقائدة من قادة مدارس التعليم العام بمراحله (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) بمحافظة جدة. وأسفرت النتائج أن واقع تطبيق معايير الاعتماد المدرسي بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة جاء بدرجة منخفضة، وأن درجة موافقة عينة الدراسة على متطلبات تطبيق الاعتماد المدرسي والصعوبات التي تحد من ذلك كانت عالية. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات: النوع، الخبرة في التعليم والمؤهل العلمي. وأوصت الدراسة بتوفير متطلبات الاعتماد المدرسي للمساهمة في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتخصيص جزء من الميزانية لدعم الحصول على الاعتماد المدرسي.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسات (السيسي والشقيران، ٢٠٢٤؛ الشنقيطي والسيسي، ٢٠٢٠) في استخدام المنهج الكمي والنوعي لتحقيق أهداف الدراسة، وفي استخدام المقابلة شبة المقننة لجمع البيانات النوعية. كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسات (جفلان وآخرون، ٢٠٢٤؛ وعواجي، ٢٠٢٣؛ ومرسي وآخرون، ٢٠٢٣؛ والمالكي، ٢٠١٩) في دراسة التحديات/ الصعوبات التي واجهت عينة الدراسة. وتتشابه الدراسة الحالية جزئيًا مع دراسات (السيسي والشقران، ٢٠٢٤؛ والمطيري، ٢٠٢٣؛ والصبحي وباداود، ٢٠٢٢؛ والورثان، ٢٠٢١؛ والشنقيطي والسيسي، ٢٠٢٠) في تطبيق الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات. كما تتشابه مع دراسة المالكي (٢٠١٩) في تطبيقها على المراحل التعليمية الثلاثة (الابتدائية والمتوسطة والثانوية). في حين تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهدافها وعينتها المتمثلة في معلمات الرياضيات بالمراحل التعليمية الثلاث، وأداتها المتمثلة في بطاقة الملاحظة الصفية. وتتميز الدراسة الحالية في كونها الدراسة الوحيدة -على حد علم الباحثة- التي تقيس الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في المراحل الثلاث في ضوء معايير برنامج التقويم والاعتماد المدرسي والصعوبات التي واجهتهن خلال فترة برنامج التقويم والاعتماد المدرسي.

ثانياً: تطوير الأداء التدريسي للمعلم:

يُعدّ النمو المستمر للمعلم ورفع مستواه المهني من أبرز أهداف التطوير المهني، بالإضافة إلى تنمية الجوانب الإبداعية لديه، وتعزيز قدرته على مواجهة التغيرات المهنية والتكيف معها، كما يهدف التطوير المهني إلى الارتقاء بالمستوى العلمي والمهني والثقافي للمعلمين، بما يحقق طموحاتهم واستقرارهم ورضاهم المهني، علاوة على ذلك، يساهم التطوير المهني في مساعدة المعلم على تطوير نفسه من خلال الاطلاع على أحدث النظريات التربوية والتطورات الحديثة في مجال التدريس، وتحسين فرص التميز العلمي والإنجاز المهني، وإتاحة الفرصة أمام المتميزين والمبدعين للتدرج والترقي الوظيفي (العازمي، ٢٠٢١).

تعرّف اليافعي وآخرون (٢٠٢٣) مفهوم الأداء التدريسي للمعلم: بأنه "النتائج الفعلية التي يحققها المعلم داخل الصف الدراسي على مدار العام الدراسي مع الطلاب، من خلال مخرجات تعلمهم نتيجة لمزاولة الأنشطة والمهام التربوية والتدريسية في ظل الإمكانات المتاحة، بهدف تحقيق أهداف المدرسة والعمل التعليمي". وترى حمد (٢٠١٤، ص ١٣) أن تطوير الأداء يهدف إلى رفع مستوى أداء المعلم من خلال تزويده بمعارف ومهارات جديدة تتماشى مع متطلبات العصر المتسارعة، مما يؤدي إلى تحسين كفاءته وبالتالي تحسين جودة المخرجات التعليمية. أما زيدان، (٢٠١٨) أوضح أن تطوير الأداء يُمثل فرصًا تعليمية متاحة للمعلمين لتوسيع فهمهم في مجالات تخصصهم، وتدريسها، وتعلمها، وكيفية إرشاد الطلاب وتوجيههم، ويشمل ذلك فرص المشاركة في الدراسات والبحوث المتعلقة بتدريس مناهجهم، ويضيف أنه عملية مستمرة مدى الحياة تهدف إلى تنمية معارف المعلمين وأفكارهم ومعتقداتهم وفهمهم لقدراتهم المهنية.

وتنبثق أهمية تطوير الأداء المهني للمعلم من تأثيره الإيجابي على جوانب متعددة في العملية التربوية، فقد أظهرت دراسة فرانكس (Frankes, 2008) وجود علاقة وثيقة بين التطوير المهني واعتقادات المعلمين ومستوى أدائهم، حيث يؤثر مستوى التطوير المهني الذي يتلقاه المعلمون إيجاباً على طرق تدريسهم وأدائهم. كما تتأثر جوانب أخرى بتطوير أداء المعلمين مهنياً، من بينها تحصيل الطلاب الدراسي، فقد وجد المعهد الوطني الأمريكي لتدريس العلوم في دراسة أجراها عام ١٩٩٩م أن تحصيل الطلاب يتحسن كلما تلقى معلموهم برامج تطوير لأدائهم المهني، خاصةً إذا كانت هذه البرامج مرتبطة بمادتهم الدراسية، وكلما قام معلموهم بزيارات لزملاء داخل الفصول بغرض الملاحظة والتطوير المهني، وكلما كان برنامج التطوير المهني مرتبطاً بحاجات المعلم الفردية، وكلما قضى المعلم وقتاً أطول في البرنامج، إضافة إلى ذلك، يُنظر إلى تطوير الأداء المهني على أنه مفتاح النجاح لأي حركة تعليمية إصلاحية أو سياسة تعليمية.(Achmad, & Vivin, 2012)

أساليب تطوير الأداء التدريسي:

حدد (Speaks, Horsley, 2009) خمسة نماذج وأساليب لتطوير الأداء المهني للمعلمين، وهي:

- **التطوير الموجّه ذاتياً:** حيث يحدد المعلم مطالبه واحتياجاته، ثم يقوم بتطوير قدراته وحل مشاكله بنفسه.
- **الملاحظة والتقييم:** يعتمد هذا الأسلوب على ملاحظة شخص آخر لتدريس المعلم داخل الفصل وتقييمه، وتقييم تعلم طلابه، مع إعطائه تغذية راجعة على أدائه.
- **المشاركة الفعلية في عمليات التطوير والتحسين:** يتيح هذا الأسلوب للمعلم التطور المهني من خلال المناقشة والملاحظة والتجريب والتدريب، وبالتالي اكتساب مهارات واتجاهات جديدة.
- **التدريب:** يجب أن يُعدّ التدريب من قبل خبراء يحددون الأهداف والمخرجات والأنشطة لعملية التدريب لتحقيق أهدافها.
- **الاستقصاء الموجّه:** يمكّن هذا الأسلوب المعلم من تحديد المشكلة وجمع معلومات حولها وتحليلها وتغيير الممارسات التدريسية بناءً على نتائجها.

معوقات تطوير الأداء التدريسي للمعلم:

على الرغم من أهمية التطوير المهني للمعلم، إلا ان هناك بعض المعوقات التي تعرقل تحقيقه، وقد حدد حثناوي وآخرون (٢٠٠٩) بعض هذه المعوقات، منها:

- الافتقار إلى التكيف في العلاقات الإنسانية، وظروف الحياة والبيئة المدرسية.
- ضعف التطوير المهني للمعلمين، والانتقادات الموجهة للتطوير المهني المبنية على الأساليب غير المنظمة وغير المنهجية داخل المدرسة.
- فقدان الصلة بين محتوى البرامج المقدمة لتنميتهم مهنياً ومتطلبات الأداء الفعال للمعلم في ظل التحديات المعاصرة.

أهمية تقييم وتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات:

تنبثق أهمية تقييم وتطوير الأداء التدريسي لمعلم الرياضيات من أهمية دوره في نجاح العملية التعليمية، فهو يمثل حجر الأساس لإتمام هذه العملية على الوجه المطلوب. لذا لابد من التأكد من امتلاكه للمهارات والاستراتيجيات والأساليب اللازمة للوصول للمخرجات المطلوبة. كما تبرز هذه الأهمية أيضًا من المساحة التي تحتلها مادة الرياضيات كونها الأساس للكثير من التخصصات العلمية وكونها إحدى المواد المستهدفة بالتقويم والتحسين والتطوير ضمن برنامج التقويم والاعتماد المدرسي المطبق من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة وذلك نظرًا للنتائج التي حققها الطلاب والطالبات في الاختبارات الوطنية والدولية في مهارات الرياضيات وتدني هذه النتائج دون المستوى المأمول.

ويؤكد (الشهري، ٢٠٢٠، ص٢٦٢) أن العديد من الدراسات التربوية التي اهتمت بتقييم مستوى أداء معلم الرياضيات تشير إلى وجود قصور في أدائه ومهاراته وعدم قدرته على مسايرة التقدم الذي يتواكب مع حركة المعايير وتطوير التعليم في ضوء محكات ومعايير مختلفة. لذا أوصت العديد من الهيئات والمراكز العلمية ومن بينها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM, 1989) إلى ضرورة وضع مجموعة من المعايير للنهوض بتدريس الرياضيات والتطوير المهني للمعلمين.

وفي ضوء ما سبق ومع السباق والتنافس العالمي الحاصل لتحقيق مستويات متقدمة في مخرجات النظم التعليمية عامة وتعليم الرياضيات خاصة؛ سعت الكثير من الدول إلى وضع معاييرها التي تراها حسب طبيعة نظامها التعليمي وحسب الأهداف التي تسعى لتحقيقها. ومن هنا أدركت المملكة ضرورة الاحتكام إلى معايير وطنية تقيس مدى كفاءة النظام التعليمي من خلال الجهود التي تبذلها هيئة تقويم التعليم والتدريب في سبيل تحسين وتطوير مخرجات نظام التعليم ومن ضمنها برنامج التقويم والاعتماد المدرسي الذي يقيس قدرة المدارس على تحقيق متطلبات الاعتماد المدرسي من خلال قياس أداء الطلاب والمعلمين وقادة المدارس عبر معايير محددة ومقننة.

ومن الدراسات التي تناولت تقييم وتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في ضوء بعض المعايير المختلفة دراسة **الزهراني والشهري (٢٠٢٤)** التي هدفت إلى التعرف على أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة جدة في ضوء المعايير المهنية اللازمة والمعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة ملاحظة، طُبقت على عينة عشوائية من معلمي الرياضيات بلغ عددهم (٨٧) معلمًا في المرحلة المتوسطة. وأظهرت نتائج الدراسة عن ارتفاع نسبة توفر بعض المعايير في أداء المعلمين ومن أهمها: الالتزام بالقيم الإسلامية وتعزيز الهوية الوطنية، والإلمام بالمهارات اللغوية والكمية، والتخطيط للتدريس وتنفيذه، بينما كان هناك تدني في توفر معايير أخرى ومنها: معيار التطوير المهني والحاجات التدريبية، ومعيار التفاعل مع مجتمعات التعلم المهني، ومعياري المعرفة بخصائص نمو الطلاب، وخصائص ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك في استخدام التغذية الراجعة أثناء تقويم الطلاب. وأوصت الدراسة بتدريب معلمي الرياضيات على استخدام طرق التدريس الخاصة بالرياضيات، وتقديم ورش عمل تربوية لمعلمي الرياضيات على كيفية التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ومعرفة خصائص النمو للمراحل العمرية، وتدريب المعلمين على استخدام أساليب التقويم المختلفة وتوظيف التغذية الراجعة في نتائج طلابهم. أما دراسة **القرني والشهري (٢٠٢٣)**

هدفت إلى التعرف على دور الرخصة المهنية في تطوير أداء معلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، والذي شمل ثلاث محاور وهي: (القيم والمسؤوليات المهنية- المعرفة المهنية- الممارسة المهنية)، وإلى التعرف على الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة وفقا للمتغيرات: (المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، درجة الرخصة المهنية). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٩) معلمًا من معلمي الرياضيات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود دور مرتفع للرخصة المهنية في تطوير أداء معلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في جميع المجالات، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير درجة الرخصة المهنية حول (تنمية المعرفة المهنية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية) لصالح من حصل على رخصة معلم خبير، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بعقد البرامج التدريبية للمعلمين للإلمام بمعايير الرخصة المهنية وأهمية الحصول عليها، والعمل على تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس والاستفادة من الخبرات المتبادلة بين المعلمين للحصول على الرخصة المهنية. أما دراسة **البلادي (٢٠٢٣)** هدفت إلى تقويم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة في ضوء معايير اختبار الرخصة المهنية، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداتها في بطاقة ملاحظة من إعداد الباحث، وتكونت عينة الدراسة من (١١٤) معلمًا من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الرخصة المهنية بصفة عامة جاء بدرجة (عالية)، حيث تحققت المعايير: (معرفة الأعداد والعمليات عليها، والإلمام بمبادئ الجبر والدوال الحقيقية، وإتقان المفاهيم الهندسية ونظرياتها، ومعرفة القياس ووحداته وتطبيقاته، والإلمام بمفاهيم الإحصاء والاحتمالات وتطبيقاته، ومعرفة المنطق والاستدلال الرياضي، وتطبيق الاستدلال الرياضي ومناقشة حجج الآخرين) بدرجة (عالية)، في حين تحققت المعايير: (تطبيق استراتيجيات تعليم الرياضيات وتعلمها وحل المسألة الرياضية وتوظيف إستراتيجياتها، واستخدام التواصل الرياضي وتوظيف مهاراته في تعليم الرياضيات، وتوظيف النمذجة الرياضية وتطبيقات الرياضيات) بدرجة (متوسطة). وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي رياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الرخصة المهنية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح المجموعة التي تزيد خبراتهم التدريسية عن خمسة عشر سنة. وأوصت الدراسة بضرورة التركيز في برامج إعداد المعلم على الجانب التطبيقي والميداني، على نحو يحقق النتائج المرجوة من تبني معايير الرخصة المهنية، وإعادة النظر في تعديل بطاقة الأداء الوظيفي لمعلمي الرياضيات بما يتفق ويتماشى مع معايير الرخصة المهنية. أما دراسة **الخزام (٢٠٢٣)** هدفت إلى تقييم مستوى أداء معلمات الرياضيات في مديرية تربية قصبة المفرق في ضوء ممارساتهن لبعض المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر طالباتهن وفقًا لمتغيري الصف الدراسي والفرع التعليمي للطالبة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من استخدمت الاستبانة كأدا للدراسة تكونت من (٥٤) معيارًا ضمن (٦) مجالات. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبةً من طالبات الصفين الأول والثاني الثانوي بالفرعين العلمي والأدبي. وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى أداء معلمات الرياضيات جاء أعلى من المستوى المقبول تربويا واجتماعيا في مجالي: إدارة الصف وتنظيمه، والتدريس. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للصف الدراسي في جميع المجالات ماعدا مجال إدارة الصف وتنظيمه لصالح الصف الثاني الثانوي، ومجال الأنشطة داخل المدرسة لصالح الصف الأول الثانوي. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الفرع في جميع المجالات لصالح الفرع الأدبي. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية على المعايير المهنية للمعلمين. أما دراسة **الأشقر (٢٠٢٢)** هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات للصفوف (٥-١٢) الافتراضية في ضوء معايير نموذج الفورمات (MAT٤) لمكارثي من وجهة نظر المشرفين التربويين بقطاع غزة أثناء جائحة كورونا، وتعرف مدى الاختلاف في أدائهم التدريسي بحسب متغيرات المؤهل والخبرة والمنطقة التعليمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي

التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) مشرفاً تربوياً، طبق عليهم الاستبيان كأداة للدراسة، تمثل في قائمة لمعايير نموذج (MAT٤) لمكارثي تكونت من (٤) معايير: وزعت على (٢٨) مؤشراً، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات للصفوف (٥-١٢) الافتراضية في ضوء معايير نموذج (MAT٤) لمكارثي من وجهة نظر المشرفيين التربويين جاء بدرجة متوسطة، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات تعزى إلى متغيرات المؤهل والخبرة والمنطقة التعليمية. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي الرياضيات على استخدام نموذج (MAT٤) لمكارثي في تدريس مادة الرياضيات. أما دراسة **الشهري (٢٠٢٠)** هدفت إلى تشخيص واقع أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة ملاحظة أداء معلمي الرياضيات اشتملت على (٨) معايير موزعة على (٣٣) فقرة. وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية بلغ عددها (٣٠) معلمًا ممارسًا من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مدينتي أبها وخميس مشيط. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء معلمي الرياضيات في ضوء المعايير المهنية وفقاً لسنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة (٦-١٠) سنوات في التدريس. وأوصت الدراسة بتطوير برامج ومقررات إستراتيجيات وطرق تدريس الرياضيات بكليات التربية في ضوء متطلبات تحقيق المعايير المهنية لمعلمي الرياضيات. كما أشارت دراسة **القحفة والقواس (٢٠٢٠)** إلى تحديد معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بمديرية النادرة باليمن والتعرف على درجة توافرها لدى معلمي الرياضيات واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة الملاحظة المكونة من (١٢٠) معياراً موزعة على (١٦) محوراً. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة من معلمي الرياضيات. وأسفرت النتائج عن توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات بشكل عام بدرجة متوسطة، حيث توفرت (٧) معايير بدرجة عالية جدًا، و(٥٥) معياراً بدرجة عالية، و(٥٢) معياراً بدرجة متوسطة، و(٥) معايير بدرجة مقبولة، و(١) معيار بدرجة ضعيفة. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بشكل عام. واستكشفت دراسة **المالكي والسلولي (٢٠١٨)** التعرف على مستوى ممارسات التدريس لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير تعليم وتعلم الرياضيات. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة ملاحظة تكونت من (٣٢) فقرة توزعت على ثلاثة مجالات: مجال المهام ذات القيمة الرياضية تضمن (١١) فقرة، مجال بيئة التعليم والتعلم تضمن (١٢) فقرة، ومجال المناقشة والحوار الصفي تضمن (٩) فقرات. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلمًا من معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض. وأظهرت النتائج أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في ضوء معايير تعليم وتعلم الرياضيات جاء بدرجة متوسطة كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأداء التدريسي للمعلمين تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل الدراسي. وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية لرفع مستوى ممارساتهم التدريسية في ضوء معايير تعليم وتعلم الرياضيات. في حين هدفت دراسة **علي (٢٠١٨)** إلى التعرف على مستوى أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في اليمن في ضوء المعايير المهنية الحديثة، ودراسة الفروق بين متوسطات درجات أداء المعلمين تبعًا للمتغيرات: (النوع، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية). ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن. وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في ثلاث مجالات: مجال التخطيط للتدريس اشتمل على (٤) معايير و(١٦) مؤشراً، مجال التنفيذ للتدريس اشتمل على (٣) معايير و(١٨) مؤشراً، ومجال التقويم للتدريس واشتمل على معيارين و(٦) مؤشرات. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) معلم ومعلمة من معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية. وأظهرت النتائج أن مستوى أداء معلمي الرياضيات في ضوء المعايير المهنية الحديثة جاء بدرجة متوسطة. كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء المعلمين التدريسي تعزى للمتغيرات: النوع، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية. وأوصت الدراسة بتطوير برامج إعداد معلم الرياضيات في ضوء

معايير الهيئات المتخصصة. أما دراسة **القحطاني (٢٠١٨)** هدفت إلى تقصي مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير توظيف التقنية الرقمية في خفض وعلاج صعوبات تعلم الرياضيات ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (٤) معايير و (٥٦) مفردة. أما عينة الدراسة اشتملت على مجموعة من معلمي ومشرفي الرياضيات ومعلمي ومشرفي صعوبات تعلم الرياضيات البالغ عددهم (٩٥) فردًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في ضوء معايير توظيف التقنية الرقمية لخفض وعلاج صعوبات تعلم الرياضيات جاء بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات أداء المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، في حين لم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات أداء المعلمين تعزى لمتغيرات طبيعة الوظيفة والمؤهل الدراسي. وأوصت الدراسة بتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية من خلال توظيف الصيغ والأدوات الرقمية التي تساهم في التشخيص والتنبؤ بصعوبات تعلم الرياضيات.

وتتفق الدراسة الحالية في تقصي مستوى الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في ضوء معايير برنامج التقويم والاعتماد المدرسي مع الدراسات السابقة في قياس مستوى أداء معلمي ومعلمات الرياضيات في ضوء معايير معتمدة من هيئات متخصصة. كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسات (الزهراني والشهري، ٢٠٢٤؛ والبلادي، ٢٠٢٣؛ والشهري، ٢٠٢٠؛ والقحفة والقواس، ٢٠٢٠؛ والمالكي والسلولي، ٢٠١٨؛ وعلي، ٢٠١٨) في أداة الدراسة المتمثلة في بطاقة الملاحظة، وتختلف مع دراسات (القرني والشهري، ٢٠٢٣؛ والخزام، ٢٠٢٣؛ والأشقر، ٢٠٢٢؛ والقحطاني، ٢٠١٨) التي استخدمت الاستبانة أداة لها. كما تتفق الدراسة الحالية في دراسة الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية مع دراسة الخزام (٢٠٢٣)، والفروق التي تعزى لمتغير المنطقة/الإدارة التعليمية مع دراسة الأشقر (٢٠٢٢). في حين تختلف الدراسة الحالية من حيث منهجها المختلط الذي يجمع الأساليب الكمية والنوعية مع جميع الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج الوصفي في تقييم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في ضوء المعايير المحلية والعالمية المختلفة.

منهج الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في التعرف على دور برنامج التقويم والاعتماد المدرسي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات، من خلال قياس مستوى الأداء التدريسي لهن والتعرف على تصورات وتفسيرات المشاركات حول أدائهن والتحديات التي واجهتهن، الأمر الذي تطلب تنوعًا في أدوات جمع البيانات والمعلومات الكمية والنوعية للكشف عن تلك التفسيرات. وعليه، اتبعت الدراسة المنهج المختلط Mixed Method (الذي يجمع بين كل من الدراسة الكمية والدراسة النوعية)، بتصميمه التفسيري المتسلسل Explanatory Sequential Design ، وهو نوع من أنواع البحث المختلط يتضمن مرحلتين متتابعتين: في الأولى تجمع وتحلل بيانات كمية (الدراسة الكمية)، أما المرحلة الثانية فهي الدراسة النوعية ويكون هدفها تفسير نتائج الدراسة الكمية (Creswell. 2014). وفي هذه الدراسة جمعت في المرحلة الأولى بيانات الدراسة الكمية للتعرف على مستوى الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في ضوء برنامج التقويم والاعتماد المدرسي، ثم جمعت بيانات الدراسة النوعية من خلال إجراء مقابلات شبه مقننة للتعرف على تفسيرات المشاركات حول مستوى الأداء التدريسي لهن والتحديات التي واجهتهن. ويرجع سبب اختيار هذا المنهج البحثي إلى استناد الباحثة على فكرة أن التكامل بين البيانات الكمية والنوعية يساهم في فهم مشكلة الدراسة، وتفسير البيانات بشكل أعمق، خاصة في ظل الحراك الوطني الذي أحدثه برنامج التقويم والاعتماد المدرسي الذي يعد من المشروعات الطموحة التي تهدف للارتقاء بالعملية التعليمية وتسعى لتحسين نواتجها لدى المتعلمين، ويؤمل عليها كثيرًا في تحسين المستوى الحالي لنظام التعليم بالمملكة العربية السعودية بين أنظمة التعليم العالمية في المستقبل، لذلك احتاجت الدراسة للمنهج المختلط.

مجتمع وعينة الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمات الرياضيات بمدارس التعليم العام بإدارات تعليم (مكة المكرمة، وجدة، والطائف) والتي أنهت مرحلتي التقويم الذاتي والخارجي من مراحل التقويم والاعتماد المدرسي. واقتصرت مجموعة الدراسة الكمية على مجموعة من معلمات الرياضيات بمدارس التعليم العام في المراحل الدراسية الثلاث: (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) في إدارات تعليم (مكة المكرمة، جدة، والطائف)، وبلغ عددهن (٤٤) معلمة من معلمات الرياضيات. أما الدراسة النوعية فقد بلغ عدد المشاركات فيها (١٨) معلمة من معلمات الرياضيات بمدارس التعليم العام في المراحل الدراسية الثلاث: (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) في إدارات تعليم (مكة المكرمة، جدة، والطائف). والجدول (١) يوضح توزيع مجموعة الدراسة حسب متغيري المرحلة الدراسية وإدارة التعليم:

جدول (١): توزيع أفراد مجموعة الدراسة الكمية حسب متغيري المرحلة الدراسية وإدارة التعليم

إدارة التعليم	المرحلة الدراسية				النسبة
	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية	المجموع	
مكة المكرمة	٦	٦	٤	١٦	٣٦,٥٪
جدة	١	٢	٩	١٢	٢٧٪
الطائف	٨	٦	٢	١٦	٣٦,٥٪
المجموع	١٥	١٤	١٥	٤٤	١٠٠٪
النسبة	٣٤٪	٣٢٪	٣٤٪	١٠٠٪	

يوضح الجدول (١) توزيع أفراد مجموعة الدراسة من حيث متغيري: المرحلة الدراسية، وإدارة التعليم. وباستخدام التكرارات والنسب المئوية Frequencies and Percentages اتضح أن نسبة أفراد مجموعة الدراسة من المعلمات وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية بلغ (٣٤٪) للمرحلة الابتدائية، و(٣٢٪) للمرحلة المتوسطة، و(٣٤٪) للمرحلة الثانوية. أما ما يتعلق بمتغير إدارة التعليم التابعة لها المعلمة فقد بلغت نسبة أفراد مجموعة الدراسة (٣٦,٥٪) لإدارة تعليم مكة المكرمة، و(٢٧٪) لإدارة تعليم جدة، و(٣٦,٥٪) لإدارة تعليم الطائف.

أدوات الدراسة:

الأداة الكمية: وتمثلت في بطاقة الملاحظة الصفية Classroom Observation الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣) ضمن برنامج التقويم والاعتماد المدرسي، واشتملت على (١٧) فقرة تقيس الأداء التدريسي للمعلمة.

الأداة النوعية: وتمثلت في المقابلة شبة المقننة Semi-structured Interview لجمع البيانات من عينة الدراسة.

أولاً: بطاقة الملاحظة الصفية

الهدف من استخدامها:

تم استخدام بطاقة الملاحظة الصفية وهي إحدى أدوات برنامج التقويم والاعتماد المدرسي لغرض التعرف على مستوى الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في ضوء معايير هذا البرنامج.

ثبات بطاقة الملاحظة:

أ- ثبات التصحيح (ثبات تقديرات الملاحِظين): من الضروري التحقق من ثبات تقديرات الملاحِظين، وبخاصة فيما يتعلق بأساليب قياس مؤشرات السلوك التي تعتمد على الملاحظة، أو المقابلة الشخصية أو موازين التقدير، وذلك لتحديد مدى الثقة في هذه التقديرات، أي ما مقدار الخطأ الذي يعزى إلى فردية الملاحِظ، ويؤثر في تقدير الدرجات لدى المفحوصين. ولعل من الطرق الإحصائية التي يمكن استخدامها في تقدير ثبات الملاحِظين، تتمثل في إيجاد قيمة معامل الارتباط Correlation Coefficient بين تقديري ملاحِظين مختلفين. فعلى سبيل المثال يقوم أحد الملاحِظين بتقدير درجة سؤال معين ثم يقوم ملاحظ مستقل آخر بتقدير درجة السؤال نفسه أو يقوم بملاحظة موقف معين. فعندئذ تدل قيمة معامل الارتباط على مدى اتساق تقدير كل منهما أو اتفاقهما (علام، ٢٠٠٠، ص. ١٦٧).

وتم التحقق من ثبات تقدير الملاحِظين في الدراسة الحالية بإيجاد معامل الارتباط بين تقديرات الباحثة وبين تقديرات ملاحِظة أخرى لعشرة معلمات رياضيات بمراحل تعليمية مختلفة (ابتدائية،

ومتوسطة، وثانوية) وذلك في نفس فقرات بطاقة الملاحظة (١٧ فقرة)، والجدول (٢) يوضح الدرجات الكلية للملاحِظتين للعشرة معلمات:

جدول (٢): توزيع أفراد العينة النوعية حسب متغيري المرحلة الدراسية وإدارة التعليم

م	درجات الملاحِظة (الباحثة)	درجات الملاحِظة (الأخرى)
١	٣٠	٢٧
٢	٣٧	٣٦
٣	٤٨	٥١
٤	٥٣	٥١
٥	٤٨	٤٥
٦	٤٠	٣٨
٧	٣٠	٣٣
٨	٣٦	٣٥
٩	٤٣	٤١
١٠	٤٢	٤٤

وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين تقديرات الملاحِظتين فبلغت قيمته (٠,٩٥٣) وكانت دالة إحصائيًا حيث بلغت القيمة الاحتمالية p-value للدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠) وهي أقل في قيمتها من مستوى الدلالة (٠,٠٥). وتشير قيمة معامل الارتباط إلى وجود ارتباط موجب قوي بين تقديرات الملاحِظتين؛ مما يشير إلى وجود اتساق بين الملاحِظتين في تقديراتهن لمؤشرات الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات.

ب- معامل ألفا لــ كرونباك: تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة من خلال حساب معامل ألفا لـ كرونباك Cronbach's alpha والذي يفحص مدى الاتساق أو التجانس Homogeneity والذي يوضح اتساق أو استقرار أداء أو استجابات الفرد عبر جميع مفردات الاختبار ويعتمد في حسابه على تباينات الفقرات (علام، ٢٠٠٠، ص. ١٦٨). وتم حساب معامل ألفا لفقرات بطاقة الملاحظة ككل (١٧ فقرة) وبلغت قيمته (٠,٩٤٣) مما يشير إلى ثبات مرتفع لبطاقة الملاحظة.

صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة:

يمثل الاتساق الداخلي Internal Consistency مؤشراً على صدق التكوين الفرضي أو صدق المفهوم Construct Validity ويرتكز على حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للاختبار (علام، ٢٠٠٠، ص. ٢٢٨). وتم التحقق من الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين الدرجات المقدرة للمعلمات في كل فقرة من فقرات البطاقة (١٧ فقرة) والدرجة الكلية التي تمثل الأداء التدريسي للمعلمات ككل. ويوضح جدول (٣) النتائج المتعلقة بذلك:

جدول (٣): نتائج الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة

الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية p-value
١	٠,٨٩٧	٠,٠٠٠
٢	٠,٧٩٢	٠,٠٠٠
٣	٠,٨٢٠	٠,٠٠٠
٤	٠,٥٥٣	٠,٠٠٠
٥	٠,٧٤١	٠,٠٠٠
٦	٠,٨٩١	٠,٠٠٠
٧	٠,٦٥٧	٠,٠٠٠
٨	٠,٦٢٩	٠,٠٠٠
٩	٠,٦٠٩	٠,٠٠٠
١٠	٠,٨١٧	٠,٠٠٠
١١	٠,٧٢٦	٠,٠٠٠
١٢	٠,٦٢٩	٠,٠٠٠
١٣	٠,٨٤٧	٠,٠٠٠
١٤	٠,٧٥٢	٠,٠٠٠
١٥	٠,٧٤٧	٠,٠٠٠
١٦	٠,٧٩٩	٠,٠٠٠
١٧	٠,٥٥٠	٠,٠٠٠

توضح النتائج في الجدول (٣) وجود ارتباطات طردية دالة إحصائياً بين درجات مجموعة الدراسة في كل فقرة مقدرة ببطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للأداء التدريسي للمعلمات؛ حيث بلغت القيم الاحتمالية للدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٥٥٠ و٠,٨٩٧). مما يشير إلى استقرار واتساق في تقدير أداء المعلمات التدريسي عبر فقرات البطاقة مما يمثل مؤشرًا على صدق التكوين (البناء) الفرضي.

إجراءات تطبيق بطاقة الملاحظة:

تمت ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات من خلال فقرات بطاقة الملاحظة الصفية (١٧ فقرة)، ومن خلال الالتزام بالزمن المخصص للحصة الدراسية (٤٥) دقيقة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، و(٥٠) دقيقة في المرحلة الثانوية. وتم تحديد درجة تحقق مؤشر الأداء التدريسي للمعلمة الذي تعبر عنه الفقرة، بناءً على فئات المتوسط في ضوء درجات الاستجابات (١- ٤) وحُسب طول فئة المتوسط من خلال تقسيم مدى الدرجات على عدد الاستجابات وعليه يكون طول الفئة ÷ (1 − 4) 4 = 0.75 وبالتالي تحدد مستويات درجة تحقق مؤشر الأداء التدريسي الذي تعبر عنه الفقرة كما في الجدول (٤):

جدول (٤): فئات المتوسط الحسابي لاستجابات مجموعة الدراسة ومستويات درجة التحقق للأداء التدريسي

الاستجابات	الدرجة	فئات المتوسط		درجة التحقق
		الحد الأدنى	الحد الأعلى	
متحقق بدرجة منخفضة	١	١	< ١,٧٥	منخفضة
متحقق بدرجة متوسطة	٢	١,٧٥	< ٢,٥٠	متوسطة
متحقق بدرجة مرتفعة	٣	٢,٥٠	< ٣,٢٥	مرتفعة
متحقق بدرجة مرتفعة جداً	٤	٣,٢٥	٤	مرتفعة جدًا

ثانيًا: المقابلة

الهدف من استخدامها:

بعد الانتهاء من ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات باستخدام بطاقة الملاحظة الصفية، وبناء على النتائج الكمية التي توصلت لها الدراسة، تم اجراء المقابلة شبه المقننة مع المشاركات في الدراسة النوعية التي شملت (١٨) مشاركة من معلمات الرياضيات للتعرف على تفسيراتهن لنتائج الدراسة الكمية، والإجابة عن أسئلة الدراسة النوعية.

إجراءات بناء أسئلة المقابلة:

تم بناء أسئلة المقابلة وفق الهدف من الدراسة النوعية، وتم مراعاة أن تكون الأسئلة ذات طبيعة تفسيرية تسعى لتقديم مبررات أو أسباب تفسر ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الكمية؛ وذلك لحث المشاركات على تقديم إجابات أعمق من واقع تجربتهن ومعتقداتهن الشخصية، مما يساهم في إثراء موضوع الدراسة؛ وذلك لأن اختيار العينة في الدراسة النوعية لا يهدف إلى تعميم النتائج بل إلى إثراء البيانات (Creswell. 2014). ومن الأسئلة الرئيسية التي ركزت عليها المقابلة ما يلي: ما تقييمك لواقع الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في ضوء برنامج التقويم والاعتماد المدرسي؟ وما تفسيرك لهذا التقييم؟، ما تفسيرك لنتائج الدراسة الكمية حول مستوى الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات فيما يتعلق بالفقرات التي جاءت بدرجة منخفضة؟، ما تفسيرك لنتائج الدراسة الكمية حول مستوى الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات فيما يتعلق بالفقرات التي جاءت بدرجة متوسطة؟، من وجهة نظرك ما التحديات التي واجهتيها أثناء المرور بتجربة برنامج التقويم والاعتماد المدرسي؟.

الموثوقية في البيانات النوعية Trustworthiness:

يعد التحقق من معايير موثوقية البيانات في البحوث النوعية من الموضوعات التي حازت على اهتمام الكثير من الباحثين، وتختلف عن معايير القياس المعمول بها في البحوث الكمية، ومن أشهرها معايير لنكولن وجوبا (Lincoln & Guba, 1985) لضمان موثوقية البحوث النوعية وهي:

(المصداقية، وقابلية النقل والتعميم، والاعتمادية، والتأكيدية) (الزهراني، ٢٠٢٠. ص٦١٢) والتزمت الدراسة الحالية بتطبيق هذه المعايير تبعًا لما يلي:

المصداقية Credibility:

وهي تقابل مصطلح الصدق الداخلي في البحوث الكمية (العبد الكريم، ٢٠١٩)، وتعرّف بأنها "تقييم نتائج الدراسة من خلال وجهات نظر المشاركين وتفسير الباحث للعلاقة بين ما عبر عنه المشاركون اجتماعيًا والطريقة التي صور بها الباحث وجهات نظرهم وأظهرها للجمهور في صورة نهائية ويمكن تحقيق هذا المعيار باستخدام استراتيجيات متعددة أبرزها التثليث أو التعددية، ومراجعة الأقران"(الزهراني، ٢٠٢٤، ص٦٢٣). ولضمان تحقيق معيار المصداقية في الدراسة الحالية، قامت الباحثة باستخدام استراتيجية التعددية Triangulation سواء في منهجية الدراسة كونها تستخدم المنهجين الكمي والنوعي، وأساليب جمع البيانات: الملاحظة الصفية والمقابلة، وتنويع أوقات جمع البيانات من المشاركات، والتنويع في اختيار عينة الدراسة النوعية من حيث متغيري: المرحلة الدراسية (ابتدائية، ومتوسطة، وثانوية) وإدارة التعليم (مكة المكرمة، وجدة، والطائف)؛ وذلك لضمان تفسير النتائج الكمية من وجهات نظر متعددة وخبرات تعليمية مختلفة. وكذلك من خلال استخدام استراتيجية مراجعة الأقران Peer Debriefing حيث تم عرض أسئلة المقابلة على مجموعة من المختصين في البحوث النوعية والقياس للتأكد من مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وقدرتها على جمع البيانات المطلوبة، وكذلك مراجعة وتأكيد المشاركات على صحة الاستنتاجات والتفسيرات Member Checks لضمان التمثيل والتفسير الدقيق لوجهات نظرهن وخبراتهن التي قدمنها، إضافة لمراجعة النتائج التي توصلت لها الدراسة وتفسيراتها مع الزملاء المختصين، ومع معلمات الرياضيات غير المشاركات في الدراسة ومناقشة صحة الاستنتاجات.

قابلية النقل Transferability:

إن مصطلح قابلية نقل النتائج في الدراسات النوعية يقابله مصطلح تعميم النتائج في البحوث الكمية أو ما يسمى بالصدق الخارجي، وتعرّف بأنها وجود مستويات متعددة من المعاني المنتجة من العينة النوعية وقابلية هذه النتائج لتوسيعها على أفراد من المجتمع والاسترشاد بها في سياقات مختلفة. ويمكن تحقيق هذا المعيار من خلال الوصف الشامل Thick Description الذي يوضح السياق الذي حدثت فيه الدراسة ومنهجيتها، ووصف المشاركات فيها، وطرق جمع البيانات، واستراتيجية تفسير النتائج، وكيفية بناء الاستنتاجات وتطويرها بحيث يظهر للقارئ مدى قابلية نقل النتائج من عدمها، أو اختيار العينات المقصودة أو ربط نتائج الدراسة بالأدب البحثي السابق (الزهراني، ٢٠٢٠، ص٦١٣-٦١٤). ولضمان تحقق معيار القابلية للنقل في الدراسة الحالية التزمت الباحثة بوضع معايير معينة لاختيار عينة الدراسة النوعية على أن تشمل معلمات الرياضيات من مراحل دراسية، وإدارات تعليمية مختلفة، ووصفها وصفًا دقيقًا بحيث يمكن نقل نتائج هذه الدراسة في سياقات ومواقف أخرى مشابهة. إضافة لدعم النتائج باستشهادات مباشرة من إجابات المشاركات في المقابلة، وكذلك مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة، ولتحقيق معيار القابلية للنقل أيضًا تم اختيار عينة الدراسة النوعية من (١٨) مشاركة، أجريت لهم مقابلات استغرق تنفيذها حوالي (٣٠) دقيقة، وهذا يعزز من القابلية للتعميم والنقل كما ذكر جري (Gray, 2014) أن عينة الدراسة النوعية ينبغي ألا تقل عن (١٢) مشاركًا، وأن يكون زمن المقابلة (٣٠) دقيقة أو أكثر حتى الوصول لنقطة التشبع.

الاعتمادية Dependability:

الاعتمادية في البحوث النوعية تقابل مصطلح الثبات في البحوث الكمية، وتعرّف على أنها مدى تكرار نفس نتائج البحث عند تطبيقه مرة أخرى في ذات السياق والظروف. ويمكن تحقيق هذا المعيار من خلال التثليث أو التعددية في عدد الباحثين، وتقييم الأقران، وتدقيق السجلات، واستخدام تقنيات مهنية لتسجيل البيانات، والتقليل من ذاتية الباحث في وصف معاني المشاركين (الزهراني، ٢٠٢٠، ٦١٤-٦١٥). ولضمان تحقق معيار الاعتمادية في الدراسة الحالية تم استخدام استراتيجية التعددية قي منهجيات الدراسة، وفي مصادر جمع البيانات، وكذلك استراتيجية مراجعة الأقران ومن خلال مراجعة

المشاركات لنصوص التفريغ الخاصة بأسئلة المقابلة والتأكد أن كل الآراء والاستنتاجات تعكس ما يعنينه وتعبر عن وجهات نظرهن. كذلك تم كتابة وصف مفصل لجميع الاجراءات التي تصف تصميم الدراسة، وأدواتها المستخدمة، ووصف عينتها وآلية اختيارها، إضافة إلى توثيق إجراءات الدراسة وكتابة المراحل التي مرت بها أثناء تطبيق المقابلة، ومن ثم تحليل بياناتها، والاستشهاد بآراء المشاركات عند عرض النتائج، ودمجها مع النتائج الكمية، وربط هذه النتائج بنتائج الدراسات السابقة.

التأكيدية Confirmability:

يقابل مصطلح التأكيدية مصطلح الموضوعية في البحوث الكمية والتي ترتبط عادة بالأدوات التي لا تعتمد على الانسان وتصوراته ومهاراته في الوصول للنتائج، وبالرغم من أن هذه الأدوات تكون مقننة ومصممة وفقًا لمعايير محددة؛ إلا أنه يصعب عزل تأثير الباحث عنها خاصة غير المباشر منها. أما التأكيدية في البحوث النوعية تعني اتخاذ الباحث خطوات واضحة لضمان مطابقة النتائج لمعاني المشاركين قدر الإمكان بدلاً عن آراء الباحث الذاتية التي لا تستند إلى بيانات من المشاركين (الزهراني، ٢٠٢٠، ص٦١٥). ولضمان تحقق معيار التأكيدية في الدراسة الحالية، تم عرض أسئلة المقابلة وأهداف الدراسة وطبيعتها على الزملاء المختصين في المجال، وأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول مناسبة الأسئلة لأهداف الدراسة والتعديل عليها في ضوء هذه المقترحات. ولضمان التأكيدية أيضًا، تم استخدام سجل التدقيق (Audit Trail) وذلك بالاحتفاظ بكافة مقاطع الملاحظات الصوتية على تطبيق Whatsapp وسجل تفريغ نصوص المقابلات، وتفسير إجابات المشاركات وتحليلها، ثم مناقشة الزملاء المتخصصين، والمعلمات غير المشاركات في الدراسة حول صحة الاستنتاجات التي تستند لآراء المشاركات.

الاجراءات الأخلاقية Ethics:

وتهدف لمراعاة أخلاقيات البحث العلمي عند تنفيذ الدراسة، ولضمان ذلك قامت الباحثة بمراعاة خصوصية المشاركات واحترام آرائهم ووجهات نظرهم، حيث تم أخذ موافقتهن مسبقًا قبل اجراء المقابلة، ثم تم تزويدهن بالمعلومات الكافية حول طبيعة الدراسة وأهدافها وأهميتها وإجراءات المقابلة، وابلاغهن أن الوقت المتوقع لإجراء المقابلة قد يتجاوز (٤٠) دقيقة، والتأكيد على مراعاة خصوصيتهن وعدم الإشارة أو التصريح بأسمائهن أو أسماء مدراسهن، وتوضيح إمكانية الانسحاب من المشاركة في أي وقت دون إبداء الأسباب أو فرض أي التزامات عليهن، ثم طلبت الباحثة من المشاركات تحديد الأوقات المناسبة لهم لإجراء المقابلة، وتم التأكيد على سرية المعلومات التي يقدمنها، واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط وسيتم اتلافها فور الانتهاء من أغراض الدراسة. ومن أجل زيادة فوائد الدراسة وتقليل المخاطر المحتملة، تم التوضيح لهن أن مشاركتهن في الدراسة تطوعية، ولن تؤثر بأي شكل من الأشكال على أدائهم داخل المدرسة أو تقييمهم الوظيفي، كما قامت الباحثة بالمحافظة على الأسئلة المتعلقة بأهداف الدراسة، وتجنب المناقشات التي تكون خارج إطار الدراسة.

وصف المشاركين:

راعت الدراسة عند اختيار العينة النوعية أن تكون متنوعة الخصائص فشملت معلمات الرياضيات من مراحل تعليمية مختلفة ومن إدارات التعليم الثلاثة. والجدول (٥) يوضح توزيع أفراد العينة النوعية حسب خصائصهم.

جدول (٥): وصف أفراد العينة المشاركات في الدراسة النوعية

المشارك	المرحلة الدراسية	إدارة التعليم	الرمز
معلمة ١	الابتدائية	مكة المكرمة	م١/ك/ب
معلمة ٢	الابتدائية	مكة المكرمة	م٢/ك/ب
معلمة ٣	المتوسطة	مكة المكرمة	م١/ك/م
معلمة ٤	المتوسطة	مكة المكرمة	م٢/ك/م
معلمة ٥	الثانوية	مكة المكرمة	م١/ك/ث
معلمة ٦	الثانوية	مكة المكرمة	م٢/ك/ث
معلمة ٧	الابتدائية	جدة	م١/ج/ب
معلمة ٨	الابتدائية	جدة	م٢/ج/ب
معلمة ٩	المتوسطة	جدة	م١/ج/م

المشارك	المرحلة الدراسية	إدارة التعليم	الرمز
معلمة ١٠	المتوسطة	جدة	م٢/ج/م
معلمة ١١	الثانوية	جدة	م١/ج/ث
معلمة ١٢	الثانوية	جدة	م٢/ج/ث
معلمة ١٣	الابتدائية	الطائف	م١/ط/ب
معلمة ١٤	الابتدائية	الطائف	م٢/ط/ب
معلمة ١٥	المتوسطة	الطائف	م١/ط/م
معلمة ١٦	المتوسطة	الطائف	م٢/ط/م
معلمة ١٧	الثانوية	الطائف	م١/ط/ث
معلمة ١٨	الثانوية	الطائف	م٢/ط/ث

يتضح من الجدول (٥) أن إجمالي عدد أفراد العينة المشاركات بلغ (١٨) معلمة من معلمات الرياضيات. وبلغ عدد معلمات المراحل: الابتدائية، والمتوسطة والثانوية (٦) معلمات لكل مرحلة، ومثلت (٦) معلمات كل أدارة من إدارات التعليم في مكة المكرمة، وجدة، والطائف كلّ على حدة. وتم مراعاة ترميز أسمائهم حرصًا على خصوصيتهن فعلى سبيل المثال الرمز (م٢/ج/م) يعبر عن المعلمة الثانية من إدارة تعليم جدة في المرحلة المتوسطة.

إجراءات جمع وتحليل البيانات:

كون الدراسة تتبع المنهج المختلط، تم جمع البيانات الكمية من خلال بطاقة الملاحظة الصفية، وتم تحليلها باستخدام برنامج SPSS وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في ضوء برنامج التقويم والاعتماد المدرسي، واستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One-Way ANOVA لدراسة الفروق في الأداء التدريسي لدى المعلمات التي تعزى إلى اختلاف متغيري: المرحلة الدراسية وإدارة التعليم. ثم استخلاص النتائج وتفسيرها والتعليق عليها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة. أما البيانات النوعية تم جمعها من خلال اجراء المقابلات مع المشاركات، وثم تحليلها باستخدام التحليل الموضوعي Thematic Analysis، والذي يقوم على ستة مراحل رئيسية وهي كالتالي: التعرف على البيانات والانغماس فيها، توليد الرموز الأولية، البحث عن الموضوعات، مراجعة الموضوعات المستخرجة، تحديد وتسمية الموضوعات، انتاج وكتابة التقرير النهائي (Braun & Clarke, 2012, 5-11). حيث قامت الباحثة بتفريغ المقابلات وكتابتها في ملف وورد على هيئة جداول تحتوي على عبارات وتفسيرات عامة عبر وضعها في جداول مستقلة لكل مشاركة، ثم إعادة قراءتها وسماعها وتأملها حتى أصبحت مألوفة لدى الباحثة، واختصارها في جمل وكلمات تعبر عنها رموز أولية، ثم تجميع وتحليل هذه الرموز لاستخراج الموضوعات الرئيسة، وبعد ذلك تم مراجعة هذه الموضوعات المستخرجة والتأكد من أن هذه التحليلات موضوعية ومنطقية وتستند على آراء المشاركات وتعبر عنها، ثم بعد ذلك تم تسمية هذه الموضوعات بحيث يعكس الاسم الموضوع الذي يعبر عنه بدقة، ثم اخيراً تم كتابة التقرير النهائي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن **السؤال الفرعي الأول** الذي ينص على: **"ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في ضوء برنامج التقويم والاعتماد المدرسي؟"** تم حساب تكرارات الاستجابات المتعلقة بدرجة التحقق (بدرجة منخفضة- بدرجة متوسطة – بدرجة مرتفعة – بدرجة مرتفعة جدًا) بناءً على تحليل الدرجات المقدرة لفقرات بطاقة الملاحظة والتي تقيس مؤشرات الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات، ومن ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه التكرارات، ويوضح الجدول (٦) تكرارات الاستجابات والمتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) لفقرات بطاقة الملاحظة:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتكرارات الاستجابات على فقرات بطاقة الملاحظة لقياس الأداء التدريسي

الفقرات	تكرارات الاستجابات				م	ع	درجة التحقق
	١	٢	٣	٤			
١-يتوافر في بيئة التعلم مصادر، وأنشطة متنوعة تلبي احتياجات المتعلمين ومنهم ذوو الإعاقة والموهوبون.	٧	١٣	٨	١٦	٢,٧٥	١,١٢	مرتفعة
	١٥,٩٪	٢٩,٥٪	١٨,٢٪	٣٦,٤٪			
٢- يدار الوقت في بيئة التعلم بفاعلية لدعم التعلم وتلبية احتياجات المتعلمين بمن فيهم ذوي الإعاقة والموهوبين.	١	١٨	٩	١٦	٢,٩١	٠,٩٣٦	مرتفعة
	٢,٢٪	٤١٪	٢٠,٤٪	٣٦,٣٪			
٣- يتاح للمتعلمين فرص متكافئة في الأنشطة والمناقشة الصفية، واستخدام مصادر التعلم.	١	١٢	١٢	١٩	٣,١١	٠,٩٩٥	مرتفعة
	٢,٢٪	٢٧,٣٪	٢٧,٣٪	٤٣,٢٪			
٤- يتوافق تنفيذ محتوى المناهج المستهدفة مع الخطة الزمنية لتوزيع المنهج.	٠	٠	١	٤٣	٣,٩٨	٠,١٥١	مرتفعة جداً
	٠٪	٠٪	٢,٢٪	٩٧,٧٪			
٥- يستخدم المعلمون إستراتيجيات تدريس تتسق مع نواتج التعلم المستهدفة، والمواقف التعليمية.	٨	٢٢	٨	٦	٢,٢٧	١,١٠٧	متوسطة
	١٨,٢٪	٥٠٪	١٨,٢٪	١٣,٦٪			
٦- تتنوع إستراتيجيات التدريس وفقًا لقدرات المتعلمين وتراعي الفروق الفردية بينهم.	٢١	١٧	٤	٢	١,٧٠	٠,٨٩٤	منخفضة
	٤٧,٧٪	٣٨,٦٪	٩٪	٤,٧٪			
٧- يدمج المعلم بين التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني وفقًا للموقف التعليمي.	٢٢	١٦	٣	٣	١,٧٠	٠,٨٩٢	منخفضة
	٥٠٪	٣٦,٤٪	٦,٨٪	٦,٨٪			
٨- تركز أنشطة التعلم على تطبيقات عملية ترتبط بحياة المتعلمين.	١١	١١	١٥	٧	٢,٤١	١,٠٤	متوسطة
	٢٥٪	٢٥٪	٣٤,١٪	١٥,٩٪			
٩-تشجع بيئة التعلم على تنمية مهارات القراءة والكتابة، والمهارات العددية (الحساب) لدى المتعلمين	٢	٦	٢٩	٧	٢,٩٣	٠,٦٩٥	مرتفعة
	٤,٥٪	١٣,٦٪	٦٥,٩٪	١٥,٩٪			
١٠ - تشجع بيئة التعلم على تنمية مهارات التفكير (التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات) لدى المتعلمين.	٢٢	١٦	٣	٣	١,٧١	٠,٩٤٧	منخفضة
	٥٠٪	٣٦٪	٧٪	٧٪			
١١- تشجع بيئة التعلم على التواصل الفعال، والتعاطف والاحترام المتبادل بين المتعلمين.	٧	١٣	٨	١٦	٢,٧٥	١,٠٦٣	مرتفعة
	١٦٪	٢٩,٥٪	١٨,٢٪	٣٦,٣٪			
١٢- تعزز أنشطة التعلم مهارات البحث واستخدام التقنية الرقمية لدى المتعلمين.	٣٣	٦	٤	١	١,٣٩	٠,٧٥٤	منخفضة
	٧٥٪	١٣,٦٪	٩,١٪	٢,٣٪			
١٣- يستخدم المعلم أساليب تحفيز تعزز الدافعية لدى المتعلمين	١١	١٤	٦	١٣	٢,٤٨	١,١٧	متوسطة
	٢٥٪	٣١٪	١٣,٥٪	٢٩,٥٪			
١٤- شارك المتعلمون في أنشطة التعلم بفاعلية ويستمتعون بها.	٤	٨	١٣	١٩	٣,٠٧	١,٠٠٢	مرتفعة
	٩,١٪	١٨,٢٪	٢٩,٥٪	٤٣,٢٪			
١٥- يستخدم المعلم أساليب وأدوات تقويم متنوعة (التشخيصي، والتكويني، والختامي).	٨	٨	١٤	١٤	٢,٧٧	١,١٣	مرتفعة
	١٨,٢٪	١٨,٢٪	٣١,٨٪	٣١,٨٪			
١٦- يستخدم المعلم أساليب وأدوات تقويم متنوعة تحقق التمايز في أداء المتعلمين.	٢٣	١٤	٥	٢	١,٦٨	١,٠٤١	منخفضة
	٥٣٪	٣٢٪	١١٪	٤٪			
١٧- يقدم المعلم تغذية راجعة للمتعلمين حسب الموقف التعليمي تركز على تحسين أدائهم.	٤	١٧	١٣	١٠	٢,٦٦	١,٢٣	مرتفعة
	٩,١٪	٣٨,٦٪	٢٩,٥٪	٢٢,٨٪			
مستوى الأداء التدريسي الكلي					٢,٤٨	٠,٩٥١	متوسطة

أشارت النتائج في الجدول (٦) أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في ضوء برنامج التقويم والاعتماد المدرسي والمقدر من خلال بطاقة الملاحظة الصفية، جاء بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداء التدريسي الكلي (٢,٤٨) وبلغ الانحراف المعياري (٠,٩٥١).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في أن معلمات الرياضيات في جميع المراحل التعليمية وفي كافة الإدارات التعليمية لديهن المعرفة الكافية عن برنامج التقويم والاعتماد المدرسي واجراءاته وأدواته والجوانب المستهدفة بالتقييم، كما خضعن لجلسات تعريفية عن البرنامج إضافة لتطبيقهن لأدوات التقويم

الذاتي، مما ساهم في توفر معايير برنامج التقويم والاعتماد المدرسي في أدائهن التدريسي بدرجة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الأشقر، ٢٠٢٢؛ والشهري، ٢٠٢٠؛ والقحفة والقواس، ٢٠٢٠؛ والمالكي والسلولي، ٢٠١٨؛ علي، ٢٠١٨؛ والقحطاني، ٢٠١٨) التي أظهرت توافر المعايير في أداء معلمي ومعلمات الرياضيات بدرجة متوسطة، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الزهراني والشهري، ٢٠٢٤؛ والقرني والشهري، ٢٠٢٣؛ والبلادي ٢٠٢٣؛ الخزام، ٢٠٢٣) التي أظهرت توافر المعايير في أداء معلمي ومعلمات الرياضيات بدرجة عالية. كما تتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسات (السيسي والشقيران، ٢٠٢٤؛ صلاح، ٢٠٢٤؛ المالكي، ٢٠٢١) في توافر معايير/متطلبات الاعتماد المدرسي لدى عينة الدراسة، في حين أنها تختلف جزئيًا مع نتائج دراسات (الصبحي وباداود، ٢٠٢٢؛ الشنقيطي والسيسي، ٢٠٢٠) في توافر المتطلبات/ المعايير بدرجة عالية أو درجة ملائمة كبيرة جدًا، كما تختلف مع دارسة (المالكي، ٢٠١٩) التي أسفرت عن تحقق معايير الاعتماد المدرسي بدرجة منخفضة.

كما اتضح من الجدول (٦) وجود تباين في مستويات درجة تحقق مؤشرات الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات، حيث يمكن تصنيف الفقرات التي تقيس مؤشرات الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات إلى المستويات التالية:

- **المؤشرات التي تحققت بدرجة مرتفعة جداً** (الفقرة ٤) التي تنص على "يتوافق تنفيذ محتوى المناهج المستهدفة مع الخطة الزمنية لتوزيع المنهج". حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٨) ويمثل أعلى مؤشر في درجة تحققه.

- **المؤشرات التي تحققت بدرجة مرتفعة** (الفقرات ١ ،٢، ٣، ٩، ١١، ١٤، ١٥، ١٧): وتمثلت في الفقرات: "١-يتوافر في بيئة التعلم مصادر، وأنشطة متنوعة تلبي احتياجات المتعلمين ومنهم ذوو الإعاقة والموهوبون" حيث بلغ المتوسط الحسابي للتقديرات (٢,٧٥)، "٢-يدار الوقت في بيئة التعلم بفاعلية لدعم التعلم وتلبية احتياجات المتعلمين بمن فيهم ذوي الإعاقة والموهوبين" فبلغ المتوسط الحسابي(٢,٩١)،" والفقرة ٣- يتاح للمتعلمين فرص متكافئة في الأنشطة والمناقشة الصفية، واستخدام مصادر التعلم" حيث بلغ المتوسط(٣,١١)" ،الفقرة "٩ -تشجع بيئة التعلم على تنمية مهارات القراءة والكتابة والمهارات العددية (الحساب) لدى المتعلمين فجاء المتوسط (٢,٩٣)، الفقرة "١١- تشجع بيئة التعلم على التواصل الفعال، والتعاطف والاحترام المتبادل بين المتعلمين" فقد بلغ المتوسط (٢,٧٥)، والفقرة" ١٤- يشارك المتعلمون في أنشطة التعلم بفاعلية ويستمتعون بها" حيث بلغ المتوسط(٣,٠٧)، وبلغ المتوسط الحسابي للفقرة ١٥" يستخدم المعلم أساليب وأدوات تقويم متنوعة (التشخيصي، والتكويني، والختامي)" (٢,٧٧)، وأخيرا الفقرة ١٧- " يقدم المعلم تغذية راجعة للمتعلمين حسب الموقف التعليمي تركز على تحسين أدائهم " حيث بلغ المتوسط الحسابي للتقديرات المتعلقة بها (٢,٦٦).

- **المؤشرات التي تحققت بدرجة متوسطة** (الفقرات ٥، ٨، ١٣): وتمثلت في الفقرات،"٥-يستخدم المعلمون إستراتيجيات تدريس تتسق مع نواتج التعلم المستهدفة، والمواقف التعليمية" حيث جاءت قيمة المتوسط الحسابي لتقديرات المؤشر (٢,٢٧)، الفقرة "٨- تركز أنشطة التعلم على تطبيقات عملية ترتبط بحياة المتعلمين" حيث بلغ المتوسط (٢,٤١)، والفقرة " ١٣- يستخدم المعلم أساليب تحفيز تعزز الدافعية لدى المتعلمين" حيث بلغ المتوسط (٢,٤٨).

- **المؤشرات التي تحققت بدرجة منخفضة** (الفقرات ٦، ٧، ١٠، ١٢، ١٦): وتمثلت في الفقرات،"٦- تتنوع إستراتيجيات التدريس وفقًا لقدرات المتعلمين وتراعي الفروق الفردية بينهم" حيث بلغ المتوسط (١,٧٠)، " ٧- يدمج المعلم بين التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني وفقًا للموقف التعليمي." حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٧٠)، والفقرة "١٠-تشجع بيئة التعلم على تنمية مهارات التفكير (التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات) لدى المتعلمين" فجاء المتوسط الحسابي (١,٧١) والفقرة "١٢- تعزز أنشطة التعلم مهارات البحث واستخدام التقنية الرقمية لدى المتعلمين" حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٣٩) وتمثل هذه الفقرة أدنى مؤشر للأداء التدريسي للمعلمات في درجة تحققه، وأخيراً الفقرة "١٦-

يستخدم المعلم أساليب وأدوات تقويم متنوعة تحقق التمايز في أداء المتعلمين" حيث بلغ المتوسط الحسابي للتقدير (١,٦٨).

وتفسر الباحثة هذه النتائج المتعلقة بانخفاض مستوى الأداء التدريسي لدى معلمات الرياضيات في الفقرات: (تنوع طرق التدريس، وأساليب التقويم التي تراعي التمايز في أداء الطالبات، وتنمية أنماط مختلفة من التفكير) بقلة وعي معلمات الرياضيات بأهمية استخدام استراتيجيات تدريسية، وأساليب تقويمية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين الطالبات وتحقق التمايز في أدائهم بشكل يراعي قدراتهن وميولهن المختلفة. وكذلك استخدام أنشطة مختلفة في كيفية التطبيق وفي مستوى الصعوبة بحيث تتحدى تفكير الطالبات وتسمح لهن بالتحليل والتفسير والابداع، وهذا أثر على درجة أدائهن التدريسي الذي يقيس هذه الفقرات.

أما النتائج المتعلقة بانخفاض مستوى الأداء التدريسي لدى معلمات الرياضيات في الفقرات الخاصة بتوظيف التقنية وأدواتها وتطبيقاتها في عمليات التدريس فقد لاحظت الباحثة خلال الملاحظة الصفية عدم توفر الأدوات اللازمة مثل استخدام أجهزة العرض أو شبكة الانترنت التي تمكن المعلمة من استخدام بعض التقنيات والتطبيقات التي يمكن عرض الأنشطة والمهام التعليمية من خلالها، ومن وجهة نظر الباحثة فإن غياب هذه الأدوات لا يشفع للمعلمة عدم استخدام التقنية؛ فالواجب عليها حصر احتياجاتها التدريسية المختلفة ورفع البلاغات الرسمية بذلك، والعمل على محاولة توفيرها بأقل جهد وتكلفة، خاصة في ظل التطورات التكنولوجية الحديثة في أجهزة الهواتف المحمولة والأجهزة اللوحية.

وتتفق النتيجة المتعلقة بانخفاض مستوى أداء معلمات الرياضيات في استخدامهم لطرق تدريس متنوعة مع نتائج دراسة (علي، ٢٠١٨)، في حين تختلف مع نتائج دراسات (الصبحي والشنقيطي، ٢٠٢٣؛ والبلادي، ٢٠٢٣؛ والخزام، ٢٠٢٣) التي أظهرت توافرها في أداء معلمي ومعلمات الرياضيات بشكل عالٍ. أما النتيجة المتعلقة بانخفاض أداء معلمات الرياضيات في توظيف التقنية واستخدام أدواتها الإلكترونية فهي تتفق مع نتيجة دراسة (علي، ٢٠١٨) وتختلف مع نتائج دراسات (القحطاني، ٢٠١٨) درجة أداء متوسطة، (الصبحي والشنقيطي، ٢٠٢٣) درجة أداء عالٍ. في حين تختلف النتيجة المتعلقة بانخفاض أداء معلمات الرياضيات في تنمية أنماط ومستويات مختلفة من التفكير مع نتائج دراسات (الصبحي والشنقيطي، ٢٠٢٣؛ علي، ٢٠١٨؛ المالكي والسلولي، ٢٠١٨) التي أظهرت توافرها في أداء معلمي الرياضيات بدرجة متوسطة. وفيما يتعلق بانخفاض مستوى أداء معلمات الرياضيات في استخدام أدوات تقويم متنوعة تحقق التمايز في أداء المتعلمين، تختلف مع نتائج دراسات (الصبحي والشنقيطي، ٢٠٢٣؛ نورولي، ٢٠٢٢) التي أظهرت توافرها في أداء معلمي الرياضيات بدرجة متوسطة، ومع نتائج دراسة (علي، ٢٠١٨) حيث توفرت بمستوى أداء مرتفع.

وللإجابة عن **السؤال الفرعي الثاني** الذي ينص على: **"هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى** $\propto \leq$ (0,05) **في أداء معلمات الرياضيات التدريسي في ضوء برنامج التقويم والاعتماد المدرسي تعزى إلى اختلاف متغيري: المرحلة الدراسية (ابتدائية- متوسطة - ثانوية)، وإدارة التعليم (مكة المكرمة، جدة، الطائف)؟"**

أولاً: متغير المرحلة الدراسية: لتحديد الأسلوب الإحصائي المناسب (بارامتري- لابارامتري)؛ تم التحقق من التوزيع الاعتدالي للبيانات Normality Distribution من خلال استخدام اختبار شابيرو-ويلك Shapiro-Wilk والذي يعد الطريقة الأكثر ملاءمة للعينات الصغيرة (أو أقل من ٥٠ عينة)، والفرض الإحصائي الصفري H_0 الذي يتحقق منه اختبار شابيرو-ويلك هو فرضية أن بيانات العينة المأخوذة من مجتمع معين تتبع توزيعًا طبيعيًا، فإذا كانت القيمة الاحتمالية (p- value) أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، يُرفض الفرض الصفري أي أن البيانات ليست موزعة طبيعيًا، وفي هذه الحالة يتم استخدام الأساليب اللابارامترية (Mishra et al.,2019). ويوضح جدول (٧) نتائج اختبار شابيرو – ويلك للتحقق من التوزيع الاعتدالي للأداء التدريسي للمعلمات في ضوء اختلاف المرحلة الدراسية.

جدول(٧): نتائج اختبار شابيرو – ويلك للتحقق من التوزيع الاعتدالي لبيانات الأداء التدريسي للمعلمات في ضوء متغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	القيمة الإحصائية	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية Sig.
الابتدائية	٠,٩٤٨	١٥	٠,٤٨٦
المتوسطة	٠,٩٤٢	١٤	٠,٤٤٤
الثانوية	٠,٩٦١	١٥	٠,٧٠٢

يتضح من خلال جدول (٧) أن جميع القيم الإحصائية لاختبار شابيرو - ويلك غير دالة إحصائياً حيث كانت القيم الاحتمالية للدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة (α=٠,٠٥). وبالتالي يتم قبول الفرضية الصفرية، أي أن البيانات تتوزع توزيعاً اعتدالياً في مستويات متغير المرحلة الدراسية، وعليه تكون الأساليب البارامترية ممثلة في اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One-Way ANOVA هي المناسبة لدراسة الفروق في الأداء التدريسي لدى المعلمات تعزى إلى اختلاف المرحلة الدراسية. ويوضح الجدول (٨) الإحصاءات الوصفية لمجموعة الدراسة في ضوء متغير المرحلة الدراسية، والجدول (٩) يوضح النتائج المتعلقة باختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه.

جدول (٨): الإحصاءات الوصفية لمجموعة الدراسة في الأداء التدريسي وفقاً لاختلاف المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الابتدائية	١٥	٤٩,٦٧	١١,٩٥٠
المتوسطة	١٤	٤١,٧١	١٠,٢٤٦
الثانوية	١٥	٤٧,٢٧	١١,٩٢٥

جدول (٩): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لحساب الفروق في الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات وفقًا لاختلاف المرحلة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	Sig.	اختبار ليفين للتجانس	
						القيمة	الدلالة
بين المجموعات	٤٧٨,٤٢٢	٢	٢٣٩,٢١١	١,٨٣١	٠,١٧٣	٠,٣٣٦	٠,٧١٧
داخل المجموعات	٥٣٥٥,١٢٤	٤١	١٣٠,٦١٣				
الكلي	٥٨٣٣,٥٤٥	٤٣					

تبين من جدول (٩) تحقق شرط تجانس التباين باختبار ليفين Levene Test of Variances Homogeneityكأحد اشتراطات استخدام تحليل التباين حيث جاءت القيمة الإحصائية لاختبار ليفين غير دالة إحصائياً مما يعني تساوي التباين (وجود تجانس) بين مستويات متغير المرحلة الدراسية في الأداء التدريسي للمعلمات.

وأشارت نتائج الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات وفقًا لاختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائية، ومتوسطة، وثانوية)، حيث بلغت القيمة الاحتمالية للدلالة الإحصائية للنسبة الفائية (F) ٠,١٧٣ وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥).

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن متطلبات برنامج التقويم والاعتماد المدرسي وأدواته ومن ضمنها أداة الملاحظة الصفية تطبق على جميع المدارس الحكومية بمختلف مراحلها، فما هو مطلوب من معلمة الرياضيات في المرحلة الابتدائية على سبيل المثال ينطبق على المراحل الأخرى، ولذلك اخذت معلمات الرياضيات في كل المراحل الدراسية هذه البنود في عين الاعتبار في مرحلة التقويم الذاتي، وأثناء زيارة فريق التقويم الخارجي. وبالتالي أصبح لديهن المعرفة الكافية بالجوانب المستهدفة بالتقييم في أي مرحلة تعليمية، وبذلك لم يكن هناك اختلافًا في أدائهن التدريسي تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الورثان (٢٠٢١)، بينما تختلف جزئيًا مع دراسة الخزام (٢٠٢٣) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء معلمات الرياضيات تعزى للصف الدراسي لصالح الصف الثاني الثانوي.

ثانيًا: متغير إدارة التعليم:

لتحديد الأسلوب الإحصائي المناسب (بارامتري- لابارامتري)؛ ومن أجل ذلك تم التحقق من التوزيع الاعتدالي للبيانات من خلال استخدام اختبار شابيرو-ويلك ويوضح جدول (١٠) النتائج المتعلقة بذلك:

جدول (١٠) نتائج اختبار شابيرو – ويلك للتحقق من التوزيع الاعتدالي لبيانات الأداء التدريسي في ضوء اختلاف إدارة التعليم

إدارة التعليم	القيمة الإحصائية	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية Sig.
مكة المكرمة	٠,٩٧١	١٦	٠,٨٥٦
جدة	٠,٩٤٧	١٢	٠,٥٩٧
الطائف	٠,٩٦٦	١٦	٠,٧٨٧

يتضح من خلال جدول (١٠) أن جميع القيم الإحصائية لاختبار شابيرو - ويلك غير دالة إحصائياً حيث كانت القيم الاحتمالية للدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة (α=٠,٠٥). وبالتالي يتم قبول الفرضية الصفرية، أي أن البيانات تتوزع توزيعاً اعتدالياً في مستويات متغير المدينة التابعة لها المعلمة، وعليه تكون الأساليب البارامترية ممثلة في اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One-Way ANOVA هي المناسبة لدراسة الفروق في الأداء التدريسي لدى المعلمات تعزى لمتغير إدارة التعليم والجدول (١١) يوضح الإحصاءات الوصفية لمجموعة الدراسة وفقاً لمتغير إدارة التعليم، والجدول (١٢) يوضح النتائج المتعلقة بتحليل التباين الأحادي:

جدول (١١): الإحصاءات الوصفية لمجموعة الدراسة في الأداء التدريسي وفقاً لاختلاف إدارة التعليم

إدارة التعليم	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مكة	١٦	٤١,٣١	٩,٦٤٠
جدة	١٢	٤٢,٦٧	١٠,٨١٦
الطائف	١٦	٤٥,٠٦	١٠,٤٢٧

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لحساب الفروق في الأداء التدريسي وفقًا لاختلاف لإدارة التعليم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	Sig.	اختبار ليفين للتجانس القيمة	اختبار ليفين للتجانس الدلالة
بين المجموعات	٥٧٨,٣٤	٢	٢٨٩,١٧١				
داخل المجموعات	٤٣١٣,٠٤٢	٤١	١٠٥,١٩٦	٢,٧٤٩	٠,٠٧٧	١,٤٩٥	٠,٢٣٦
الكلي	٤٨٩١,٣٨٢	٤٣					

يتبين من جدول (١٢) تحقق شرط تجانس التباين باختبار ليفين Levene Test of Variances Homogeneity كأحد اشتراطات استخدام تحليل التباين حيث جاءت القيمة الإحصائية لاختبار ليفين غير دالة إحصائياً مما يعني تساوي التباين(وجود تجانس) بين مستويات متغير إدارة التعليم التابعة لها المعلمة، وأشارت نتائج الجدول أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات وفقًا لاختلاف إدارة التعليم التابعة لها المعلمة (مكة المكرمة، وجدة، والطائف)، حيث بلغت القيمة الاحتمالية للدلالة الإحصائية للنسبة الفائية F (٠,٠٧٧) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وعليه يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي للمعلمات وفقًا لاختلاف إدارة التعليم التابعة لها المعلمة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن متطلبات برنامج التقويم والاعتماد المدرسي وأدواته ومن ضمنها أداة الملاحظة الصفية تطبق على جميع المدارس الحكومية بمختلف مراحلها، في مختلف الإدارات التعليمية بالمملكة فما هو مطلوب من معلمة الرياضيات في إدارة تعليم مكة المكرمة على سبيل المثال ينطبق على معلمات الرياضيات في إدارات التعليم الأخرى، ولذلك اخذت معلمات الرياضيات في كل إدارات التعليم هذه البنود في عين الاعتبار في مرحلة التقويم الذاتي، وأثناء زيارة فريق التقويم الخارجي. وبالتالي أصبح لديهن المعرفة الكافية بالجوانب المستهدفة بالتقييم في أي إدارة تعليمية، وبذلك لم يكن هناك اختلافًا في أدائهن التدريسي تبعًا لمتغير إدارة التعليم التابعة لها المعلمة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الأشقر، ٢٠٢٢) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء معلمات الرياضيات تعزى لمتغير المنطقة أو الإدارة التعليمية.

تحليل البيانات النوعية:

للإجابة على **السؤال الفرعي الثالث** الذي ينص على **"ما تفسيرات أفراد العينة المشاركات لنتائج الدراسة الكمية حول مستوى الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في ضوء برنامج التقويم والاعتماد المدرسي"**

حيث أظهرت عملية تحليل البيانات الكمية أن متوسط مستوى الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في ضوء برنامج التقويم والاعتماد المدرسي جاء بدرجة متوسطة، واتفقت آراء المشاركات مع هذه النتيجة. وعند سؤالهن عن تفسيرهن لذلك كان هناك إجماع من المشاركات أنهن مررن بتدريبات مكثفة خاصة خلال مرحلة التقويم الذاتي حول طبيعة التقويم المدرسي والأدوات اللازم تطبيقها لاستيفاء متطلبات البرنامج ومن ضمنها أداة الملاحظة الصفية، حيث قامت بعض المعلمات بتنفيذ الحصة المطلوبة منها كمعلمة رياضيات، والبعض الآخر طبقن أداة الملاحظة الصفية لتقييم الأداء التدريسي لزميلاتهن في مرحلة التقويم الذاتي وتوثيق ذلك في السجلات. إضافة لذلك كان هناك مناقشات تبادلية بين المعلمات سواء على مستوى المدرسة أو الزميلات في مدارس أخرى أو أفراد العائلة ممن هم في سلك التعليم حول طبيعة البرنامج ومتطلباته ودور المعلمة أثناء حصة الرياضيات وساعد ذلك في تبادل الأفكار حول الاستراتيجيات والأنشطة التي تحقق معايير التقويم المدرسي. وبذلك أصبح لدى المعلمات تصور أشبه ما يكون واضحاً بأهم الجوانب التي تؤكد عليها بنود الملاحظة الصفية وتم أخذها في عين الاعتبار أثناء التدريس. وذكرت المعلمة (م٢/ك/ب) أنها "بعد ما انتهينا من التقويم الذاتي بدأنا ندرب أنفسنا على الاستراتيجيات والأنشطة المستهدفة خاصة في مجتمعات التعلم المهنية" وأضافت المعلمة (م١/ط/م) أنها "أنا وزميلاتي في المدرسة وزعنا الاستراتيجيات علينا حتى كل وحدة تفعلها في حصص الزيارات المتبادلة حتى نفيد بعضنا البعض". كما أضافت المعلمة (م١/ك/ث) "أنا استفدت على الصعيد الشخصي من معلمة العلوم في مدرستنا كانت مطلعة بالاستراتيجيات الحديثة ودربتنا كيف نفعلها في الحصة".

وتدل تفسيرات المشاركات على شيوع ثقافة التقويم والاعتماد المدرسي لدى معلمات الرياضيات، وأن درجة وعيهن بأهمية استيفاء متطلباته مرتفعة. وهي بذلك تتفق مع نتائج دراسات (السيسي والشقيران، ٢٠٢٤؛ الورثان، ٢٠٢١) التي أظهرت شيوع ثقافة الجودة بدرجة كبيرة لدى عينة الدارسة. وتختلف مع نتائج دارسات (عواجي، ٢٠٢٣؛ والصبحي والشنقيطي، ٢٠٢٣) التي أوصت بضرورة نشر ثقافة الجودة والاعتماد المدرسي بين المعلمين والمتعلمين وكافة أفراد المجتمع المدرسي.

النتائج المتعلقة بتنوع طرق واستراتيجيات التدريس: أظهرت نتائج الدراسة الكمية انخفاض مستوى الأداء التدريسي للمعلمات في الفقرة رقم (٦) فيما يتعلق بتنويع استراتيجيات التدريس وفقاً لقدرات المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم، واتفقت المشاركات على هذه النتيجة وفسّرن ذلك بطبيعة البيئة المدرسية التي لا تلبي احتياجات المعلمات في تنفيذ بعض طرق التدريس المعتمدة على التقنية، وكذلك الفصول التي غالباً ما تكون مكتظة بالطالبات الأمر الذي يضعف قدرة المعلمة في ضبط الصف أثناء التدريس وبالتالي لا يكون لديها قدرة على تنفيذ طرق تدريس متنوعة. كما أفادت المشاركات أن بعض المعلمات قد تستخدم عددًا من طرق التدريس خلال الحصة الواحدة دون التركيز على كيفية توظيف هذه الطرق في تحقيق نواتج التعلم أو بشكل يخدم سياق الدرس، في حين أن بعض المعلمات تكتفي بطريقة تدريس واحدة تعتمد على الالقاء المباشر للمسائل الرياضية والتركيز فقط على تنمية المهارة بالإعادة والتكرار دون أن تجعل هناك مجال لتفعيل دور الطالبة في البحث والاستقصاء واستنتاج الحل المطلوب. وأضافت المشاركة (م٢/ط/م) أن استخدام طرق تدريس متنوعة يعتمد على طبيعة دروس الرياضيات التي تتوافق مع استراتيجيات محددة دون غيرها.

النتائج المتعلقة باستخدام أدوات التعلم الالكتروني وتنمية مهارات التقنية الرقمية: أظهرت نتائج الدراسة الكمية انخفاض مستوى الأداء التدريسي للمعلمات في الفقرتين رقم (٧) و(١٢) فيما يتعلق بدمج أدوات التعلم الالكتروني مع التعلم الصفي، وتشجيع أنشطة التعلم على تنمية مهارات البحث واستخدام التقنية الرقمية، وعند سؤال أفراد العينة حول تفسيراتهن لذلك، أفادت المشاركات أن هناك ضعف في

التجهيزات التقنية مثل أجهزة الحاسب وأجهزة العرض كالسبورة التفاعلية وشبكة الانترنت وغيرها، الأمر الذي جعل المعلمات أمام أمرين لا ثالث لهما: إما أن يقمن بتوفيرها بأنفسهن وهذا قد يشكل عبئًا ماديًا عليهن، أو الاكتفاء بالوسائل الموجودة التي لا تحقق معايير التقويم والاعتماد المدرسي. كما أن افتقار بعض المعلمات لمهارات استخدام الحاسب الالي وأدواته وتطبيقاته في العملية التعليمية كان سببًا في عزوف بعض المعلمات عن استخدام أدوات التعلم الالكتروني أو الاستعانة بزميلة أخرى مما قد يوقعها في حرج من كثرة السؤال وطلب المساعدة حسب إفادة المشاركة (م٢/ك/م) "أنا مهاراتي التقنية ليست جيدة وغالبًا أطلب المساعدة من معلمة الحاسب".

النتائج المتعلقة بتنمية مهارات التفكير العليا: أظهرت نتائج الدراسة الكمية انخفاض مستوى الأداء التدريسي للمعلمات في الفقرة رقم (١٠) فيما يتعلق بتشجيع بيئة التعلم على تنمية مهارات التفكير (الناقد، والإبداعي، وحل المشكلات) وعند سؤال المشاركات حول تفسيراتهن لذلك عزو هذا الانخفاض إلى اقتصار بعض المعلمات على مسائل التفكير العليا في نطاق ضيق مثل مسائل اكتشف الخطأ وعدم بذل جهد أكبر في ابتكار الأنشطة التي تنمي مهارات التفكير والتحليل والاستنتاج أو الابداع في حل المسائل، كما أن ضيق وقت الحصة قد لا يتسع لمثل هذه المسائل التي تتطلب وقتًا أطول من الطريقة التقليدية في التدريس، علاوة على كثرة عدد الطالبات في الفصول وبالتالي لا تتمكن المعلمة من ضبط الصف أثناء تنفيذ أنشطة التفكير العليا؛ مما ينتج عنه هدر في زمن الحصة والذي قد يترتب عليه تأخر المعلمة في إنهاء المنهج، حيث أفادت المشاركة (م١/ج/م) " غالبًا استخدم مهارات التفكير العليا الموجودة في الكتاب حسب وقت الحصة". وتدل هذه النتائج النوعية على دور البنية التحتية للمدرسة في تطوير أداء معلمات الرياضيات من حيث استخدام أحدث التقنيات في الأنشطة وطرق التدريس التي تنمي مهارات التفكير العليا، أو في تنظيم بيئة التعلم بشكل يسمح باستخدام طرق تدريس تعاونية تتفاعل فيها الطالبات مع بعضهن البعض. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (جفلان وآخرون، ٢٠٢٤؛ وهيبة وآخرون، ٢٠٢٤؛ مرسي وآخرون، ٢٠٢٣؛ عواجي، ٢٠٢٣) التي أظهرت أن ضعف البنية التحتية للمدرسة وافتقارها للتجهيزات اللازمة، وكثافة عدد الطالبات في الفصل قد يحد من فاعلية الأداء التدريسي للمعلمة.

النتائج المتعلقة بتحقيق التمايز في أداء المتعلمين: أظهرت نتائج الدراسة الكمية انخفاض مستوى الأداء التدريسي للمعلمات في الفقرة رقم (١٦) فيما يتعلق باستخدام أساليب وأدوات تقويم متنوعة تحقق التمايز في أداء المتعلمين. وعند سؤال المشاركات حول تفسيراتهن لهذه النتيجة عزو هذا الانخفاض إلى كثرة عدد الطالبات في الفصل الواحد مما يعيق تنفيذ أساليب متنوعة عند تنفيذ الأنشطة أو تقييم مستوى فهم الطالبات، الأمر الذي يترتب عليه في عدم قدرتهن على ضبط الصف. كما أضافت المشاركات أن كثرة الأعباء الملقاة على عاتقهن في ظل الضغط المتزايد للتطوير المهني والحصول على الرخصة المهنية وقلق المعلمة لارتباط الرخصة بالعلاوة السنوية قد يشغل المعلمة عن مهامها الأساسية في التدريس ويحد من تطبيقها لأنشطة وأساليب تحقق التمايز في أداء الطالبات. وذكرت المشاركة (م١/ك/ث) "أنا أحيانًا استخدم هذه الأساليب والأنشطة المختلفة ولكن ليس باستمرار لأنها تحتاج وقت وجهد ونحن مطالبين بتنفيذ مهام أخرى في المدرسة".

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (جفلان وآخرون، ٢٠٢٤؛ وهيبة وآخرون، ٢٠٢٤؛ مرسي وآخرون، ٢٠٢٣؛ عواجي، ٢٠٢٣) التي أظهرت دور الأعباء الملقاة على عاتق المعلمة وجودة البنية التحتية للمدرسة في جودة أداء المعلمة.

وللإجابة عن **السؤال الفرعي الرابع** الذي ينص على **"ما التحديات التي واجهت أفراد العينة المشاركات خلال فترة برنامج التقويم والاعتماد المدرسي؟"**

أظهرت نتائج التحليل النوعي للبيانات أن هناك عددًا من التحديات التي واجهت معلمات الرياضيات خلال فترة برنامج التقويم والاعتماد المدرسي، والتي تم استخلاصها من نصوص المقابلات وآراء المشاركات ويمكن تصنيفها في الموضوعات الرئيسة التالية:

أولاً: عدم مناسبة البيئة المدرسية لمتطلبات التقويم والاعتماد المدرسي: أفادت المشاركات أن افتقار البيئة المدرسية لأساسيات البيئة التعليمية الجيدة مثل احتوائها على معملاً للرياضيات، والأدوات التقنية المستخدمة في العرض مثل أجهزة العرض، أو السبورات التفاعلية، أو شبكة الانترنت التي تسمح لهم باستخدام بعض التطبيقات والمواقع الالكترونية شكلت تحديًا كبيرًا في تحقيق بعض معايير برنامج التقويم والاعتماد المدرسي خاصة ما يتعلق باستخدام أدوات التعلم الالكتروني وتنويع طرق التدريس التي تعتمد على الشبكة العنكبوتية. كما أضافت المعلمة (م٢/ج/ث) أن مساحة بعض الفصول لا تتناسب مع أعداد الطالبات الأمر الذي يعيق تنظيم بيئة الصف لبيئة تعاونية تدعم الحوار الفعال بين الطالبات. كما أن عدد المعامل المجهزة بالأدوات اللازمة لتوظيف التقنية لا يتجاوز معمل أو معملين كحد أقصى في المدرسة الواحدة، وهذا قد يحرم بعض المعلمات من استخدامه لكافة الفصول الدراسية التي تدرسها نظرًا لاستخدامها من معلمات وفصول دراسية أخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (جفلان وآخرون، ٢٠٢٤؛ وهيبة وآخرون، ٢٠٢٤؛ مرسي وآخرون، ٢٠٢٣؛ عواجي، ٢٠٢٣) التي أظهرت أن ضعف البنية التحتية للمدرسة وافتقارها للتجهيزات اللازمة، وكثافة عدد الطالبات في الفصل تشكل أحد الصعوبات التي تحد من تحقيق معايير الاعتماد المدرسي.

ثانيًا: القلق النفسي خلال زيارة فريق التقويم والاعتماد المدرسي: عبرت المشاركات عن الضغوط النفسية التي شعرن بها خلال فترة التقويم المدرسي التي شكلت تحدي كبير لديهن، واستشعار معلمة الرياضيات أنها قد تكون أحد أسباب تميز المدرسة أو عدمه كون حصص الرياضيات من أهم الحصص المستهدفة بالزيارة، وهو ما حدا ببعضهن إلى تدريب الطالبات على بعض الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حصص الرياضيات أو خارجها استعداداً لفريق الزيارة، مما قد يجعلها تتأخر في تنفيذ وانهاء المنهج. كما عبرت المشاركات عن شعورهن بالقلق النفسي خلال فترة الزيارة وخوفهن من عدم تفاعل الطالبات معهن أو احداثهن لمواقف أو سلوكيات عير مرغوبة. كما أفادت المشاركات أنه في ظل هذه المتطلبات والأعباء ظهر لدى المعلمات اتجاه سلبي نحو التدريس واعتبار العمل في هذا المجال بيئة عمل غير مريحة ولا تتوفر فيها مقومات جودة الحياة حسب تعبيرهم. كما عبرت المشاركة (م٢/ط/ب) عن اعتقادها ان برنامج التقويم يؤثر على درجة أدائها الوظيفي وظل هذا الاعتقاد سائدًا لديها حتى زيارة فريق التقويم الخارجي لمدرستها وتأكيد أعضائه على الهدف من الزيارة المتمثل في تحسين وتطوير العملية التعليمية. وتدل هذه التفسيرات على أن الشعور بالاستقرار النفسي والبعد عن مسببات الاحتراق النفسي والوظيفي، يلعب دورًا كبيرًا في جودة الأداء التدريسي للمعلمات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العيسى وآخرون، ٢٠١٧) التي أظهرت أن الجهد الانفعالي لدى معلمي الرياضيات يكون أكبر منه لدى معلمي التخصصات الأخرى، ونتائج دراسة (Welko & Elvira, 2008) التي أظهرت وجود علاقة بين مستويات الاحتراق النفسي ودرجة الانجاز في العمل لدى المعلمين، ودراسة (Alshammari, 2022) التي أظهرت أن أهم مصادر الاحتراق النفسي لمعلمي الرياضيات تكمن في المناهج الدراسية والتعامل مع سلوكيات الطلاب.

ثالثًا: كثرة الأعباء التعليمية والإدارية لدى معلمة الرياضيات: وهي تمثل إحدى الصعوبات التي واجهتها معلمات الرياضيات، وحيث أن أهم الواجبات على معلمة الرياضيات التحضير الجيد والتخطيط للدروس وتحديد طرق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم التي تنمي العديد من جوانب التعلم كالتفكير والتحصيل الدراسي، إلا أنه مع برنامج التقويم والاعتماد المدرسي أضيفت أعباء أخرى على عاتق معلمات الرياضيات مثل المشاركة في لجان التقويم الذاتي، والخطة التشغيلية، والمتابعة الدقيقة للبرامج والمبادرات الأمر الذي أثقل كاهلهن. وذكرت المعلمة (م١/ج/ث) أنه بالإضافة لهذه الأعباء "مطلوب منا تفعيل برنامج اتقان في المرحلة الثانوية لتحسين نتائج القدرات والتحصيلي عند الطالبات"، واستطردت المعلمة (م١/ط/ب) أنه أيضا "حتى نحن مطلوب منا تفعيل حصص برنامج نافس في المرحلة الابتدائية". وأكدت المشاركات أنه علاوة على ذلك فهن مطالبات بتوثيق أعمالهن وأعمال طالباتهن في سجلات ورقية أو الكترونية تحتاج مزيدًا من الوقت للترتيب والتنسيق. وفي خضم هذه الأعباء أيضا

المعلمة مطالبة بالحصول على الرخصة المهنية التي تحتاج لمزيد من الوقت للقراءة والدراسة والاستعداد الجيد للاختبار.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (جفلان وآخرون، ٢٠٢٤؛ وهيبة وآخرون، ٢٠٢٤؛ عواجي، ٢٠٢٣) التي أظهرت أن كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمات تحد من تحقيق معايير الاعتماد المدرسي وتشكل أحد أهم الصعوبات التي تواجههن.

توصيات الدراسة:

في ظل النتائج التي توصلت لها الدراسة بشقيها الكمي والنوعي أوصت الباحثة بعدد من التوصيات حسب التالي:

- تنظيم دروات تدريبية نوعية تركز على الجانب التطبيقي بشكل أكبر لتدريب معلمات الرياضيات في المراحل التعليمية المختلفة بإدارات التعليم في مكة المكرمة وجدة والطائف على تلبية المتطلبات التي تحقق معايير برنامج التقويم والاعتماد المدرسي خاصة ما يتعلق بتنوع طرق التدريس وأنشطة التعلم التي تنمي مهارات التفكير العليا، وكيفية تطبيق أساليب تقويمية تحقق التمايز في أداء المتعلمين.
- الاهتمام بتحسين البيئة المدرسية عبر دعمها بالأجهزة والأدوات المناسبة لتفعيل الاستراتيجيات والأنشطة خاصة القائمة على شبكة الانترنت، وعبر تنظيم الطالبات في الفصول بشكل يسمح بتطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني والنشط أو غيرها.
- تقليل الأعباء التعليمية والإدارية لمعلمات الرياضيات الأمر الذي يسمح لهن بالتركيز في مهامهم التدريسية بشكل أكبر يسمح لهن بابتكار أنشطة ومهام تعليمية لطالباتهن مما يدعم فعالية العملية التعليمية.
- توفير الدعم النفسي لمعلمات الرياضيات بشكل يساعد في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو تدريسها حتى لو اقتضى الأمر تنظيم وجود أخصائية نفسية داخل المدرسة أو خارجها، أو تنظيم أنشطة خارج نطاق التدريس تساعد في التخفيف من معاناة المعلمات.

مقترحات الدراسة:

في ظل نتائج وتوصيات الدراسة تقترح الباحثة ما يلي:

- إجراء دراسات حول تطوير تدريس الرياضيات بما يتوافق مع معايير برنامج التقويم والاعتماد المدرسي.
- إجراء دراسة لاحتياجات تعليم الرياضيات في ظل برنامج التقويم والاعتماد المدرسي وبعض المواد الأخرى المستهدفة بالبرنامج مثل مواد العلوم واللغة العربية.
- إجراء دراسة مقارنة حول تعليم الرياضيات في ظل معايير برنامج التقويم والاعتماد المدرسي في المملكة العربية السعودية ومعايير أخرى عربية أو عالمية.
- إجراء دراسة حول مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات الرياضيات وعلاقته بأدائهن التدريسي.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

ابن منظور، محمد. (٢٠٠٣). *لسان العرب*. ط١. القاهرة: دار الحدي للطباعة والنشر.

الأشقر، أيمن. (٢٠٢٢). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات للصفوف (٥-١٢) الافتراضية في ضوء معايير نموذج الفورمات (4MAT) لمكارثي من وجهة نظر المشرفين التربويين بقطاع غزة أثناء جائحة كورونا. مجلة الدراسات التربوية والنفسية-جامعة السلطان قابوس. (١٦)١. ١٧-٣٤. http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol16iss1pp17-34

أبو دقة، سناء إبراهيم؛ وعرفه، لبيب. (٢٠٠٧). الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم. *ورقة عمل مقدمة لورشة العمل التي تحمل عنوان "العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي"*. منشورة على موقع وزارة التربية والتعليم العالي. فلسطين.

البشر، سعود غسان؛ وطالب، أبوبكر عبد الله؛ والسبيعي، حصه دبيان؛ والعجلان، خالد محمد؛ والغامدي، خليل محمد؛ والدويس، راكان عبد العزيز & ... ,والشهري، مشعل شافي. (٢٠٢٤). تحسين ممارسات الحوكمة في المدارس الخاصة في المملكة العربية السعودية من خلال تطبيق أحد نماذج الاعتماد المدرسي العالمية. مجلة العلوم التربوية والإنسانية -كلية الامارات للعلوم التربوية والنفسية. (٤١). ١٤٣-١٨٤. https://doi.org/10.33193/JEAHS.41.2024.571

البلادي، منصور بن عامر. (٢٠٢٣). تقويم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة في ضوء معايير اختبار الرخصة المهنية. *مجلة تربويات الرياضيات*. ٢٦(٥). ١٣-٣١. https://doi.org/10.21608/armin.2023.317788

تواغريت، سهيلة. (٢٠٢٣). *القياس والتقويم التربوي والرياضي*. جامعة الجزائر. معهد التربية البدنية والرياضية. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

جفلان، منى كامل؛ وقرني، أسامة محمود؛ أحمد، عزام عبد النبي. (٢٠٢٤). معوقات تجديد الاعتماد لمدارس التعليم العام بمحافظة أسيوط. مجلة كلية التربية. جامعة بني سويف. ٢١(١٢١). ٥٨١-٦٠٨. https://doi.org/10.21608/jfe.2024.261296.1838

الحربي، شعاع سعود، وبن بكر، مها بكر عبد الله. (٢٠٢٢). تطوير المهارات الإدارية للقيادات المدرسية في التعليم الحكومي في ضوء معايير الاعتماد المدرسي (دراسة ميدانيَّة في المدينة المنوَّرة). *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. ٦(٢٨). ٣٥٩-٤٠٦. search.shamaa.org

الحولي، عليان. (٢٠٠٤). تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني. *مؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني*. برنامج التربية ودائرة ضبط التوعية. جامعة القدس المفتوحة. فلسطين. https://shorturl.at/ptO0r

حثناوي، واثق نجيب محمود؛ عساف، عبد محمد؛ وشقور، علي زهدي . (٢٠٠٩). *دور المعلوماتية في تنمية الأداء المهني للمعلمين المهنيين في المدارس الثانوية الصناعية في فلسطين من وجهة نظر المديرين والمعلمين*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين. http://search.mandumah.com/Record/544025

حمد، إلهام. (٢٠١٤). *درجة ممارسة مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين فيها*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين. search.shamaa.org

الخزام، عوض مفلح. (٢٠٢٣). تقييم مستوى أداء معلمات الرياضيات في مديرية تربية قصبة المفرق في ضوء ممارساتهن لبعض المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر طالباتهن. *دراسات: العلوم التربوية*. ٥٠(٢). ٥٦٩-٥٨٠. https://doi.org/10.35516/edu.v50i2%20-S1.1498

الخضر، نوال بنت سلطان. (٢٠١٩). تقويم ممارسات معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لأساليب التقييم الصفي. *مجلة تربويات الرياضيات*. ٢٢(٤). ٨٥-١١٣. DOI:10.21608/armin.2020.81149

الدهشان، جمال علي خليل. (٢٠٠٧). الاعتماد الأكاديمي: الخبرة الأجنبية والتجربة المحلية .*المؤتمر العلمي السنوي الثاني - معايير ضمان الجودة والاعتماد فى التعليم النوعى بمصر والوطن العربي*، مج١، الدقهلية: كلية التربية النوعية - جامعة المنصورة، ١٢٠ - ١٥٤. http://search.mandumah.com/Record/31841

الزهراني، محمد بن عبد الله. (٢٠٢٠). معايير تقييم جودة البحوث النوعية في العلوم الإنسانية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. مركز رفاد للدراسات والأبحاث. ٨(٣). ٦٠٥-٦٢٢. DOI:https://doi.org/10.31559/EPS2020.8.3.4

الزهراني، محمد عبد الله. (٢٠٢٤). *البحوث المختلطة في العلوم الاجتماعية والتربوية*. مجموعة تكوين للطباعة والنشر.

الزهراني، كمال راشد؛ الشهري، سامي مصبح. (٢٠٢٤). تقويم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*. ٩٠(١). ٧٦٢-٨٠٣. https://dx.doi.org/10.21608/mkmgt.2024.257573.1690

زيدان، السيد محمد سالم. (٢٠١٨). التطوير المهني للمعلمين نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. *مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد*. (٢٤). ٣٥٠-٣٩٥. http://search.mandumah.com/Record/959848

السلمي، سارة بنت سعدي سعيد. (٢٠٢٣). *تحديات تطبيق التقويم الذاتي ومعايير الاعتماد المدرسي في المدارس الأهلية بمحافظة جدة والحلول المقترحة*. المؤتمر الدولي الثالث للبحث العلمي ودوره في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمعات بالوطن العربي. مركز اثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي. ٧٣-٩٢. https://doi.org/10.24897/acn.64.68.202318

السيسي، جمال أحمد؛ والشقيران، عبد الفتاح صالح. (٢٠٢٤). متطلبات تأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب بالسعودية: دراسة مزجية. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*. ١(١٢٨). ١٢٨-٢٢٢. https://doi.org/10.21608/edusohag.2024.319078.1555

الشريف، خالد حسن بكر. (٢٠١٩). فاعلية بعض أساليب التقويم البديل في قياس التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب كليتي التربية والآداب جامعة الملك فيصل (دراسة مقارنة مع التقويم التقليدي). *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. ٥(٣). ٧٩-٩٦. DOI:10.31559/EPS2019.5.2.1

شفي، حاتم أحمد سالم؛ كسناوي، محمود محمد عبد الله. (٢٠٠١). المعايير التربوية لتصنيف المدارس الأهلية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. http://search.mandumah.com/Record/534127

شقورة، محمد يوسف عزات. (٢٠١٩). تصور مقترح لتحقيق الاعتماد المدرسي في المدارس الثانوية في فلسطين. *المؤتمر السنوي الدولي الثالث لقطاع الدراسات العليا والبحوث: البحوث التكاملية طريق التنمية*. مج٢. جامعة عين شمس. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. 950-967. http://search.mandumah.com/Record/1041356

الشنقيطي، بلقيس محمد الأمين؛ والسيسي، أريج حمزة. (٢٠٢٠). متطلبات التخطيط للحصول على الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمدينة ينبع الصناعية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*. ١٠٧(١). ٣٠١-٣٣١.

الشهري. مانع علي محمد. (٢٠٢٠). تقويم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. ٤٦(١٧٩). ٢٥٩-٢٩٨. https://doi.org/10.34120/jgaps.v46i179.2731

الصبحي، ملاك عبد الرحمن؛ وباداود، عمر محمد عمر. (٢٠٢٢). درجة ملاءمة تطبيق معايير التقويم والتميز المدرسي في المدارس الثانوية للبنات بمكة المكرمة من وجهة نظر القائدات والمعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ٦(٤). ١-٢٩.

صلاح. ماهر ظاهر. (٢٠٢٤). قياس وتقييم الأداء الإداري للمدارس والمؤسسات التعليمية الفلسطينية (الحكومية والخاصّة) في ضوء انموذج (CITA) للاعتماد المدرسي وضمان الجودة، من وجهة نظر مدراء المدارس ونوابهم: (دراسة حالة محافظة نابلس). مجلة الفنون والأدب والعلوم الانسانيات والاجتماع. (١١٣). ١٢٨-١٥٦. https://doi.org/10.33193/JALHSS.113.2024.1250

العازمي، أماني راشد حمدان علي. (٢٠٢١). الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين. *الثقافة والتنمية*. ٢٠ (١٦٤). ٧٧- ١٠٦. http://search.mandumah.com/Record/1170824

عاشور، نيلي السيد. (٢٠١٣). *الجودة والاعتماد الأكاديمي في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة*. الرياض: دار الزهراء.

عامر، طارق عبد الرؤوف؛ والمصري، إيهاب عيسى. (٢٠١٤). *الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم: اتجاهات معاصرة*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عايش، رواء نبيل خليل؛ ونجم، منور عدنان محمد. (٢٠١٧). *معايير الاعتماد والجودة في المدارس الخاصة في محافظات غزة في ضوء أنموذج سيتا للاعتماد المدرسي وسبل تعزيزها*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية (غزة). http://search.mandumah.com/Record/1010118

العبد الكريم، راشد حسين (٢٠١٩). *البحث النوعي في التربية*. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

عبده، عبد الكريم أحمد محمد. (٢٠١٣). متطلبات تأهيل مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لتحقيق الاعتماد المدرسي. *اللقاء السنوي السادس عشر (الاعتماد المدرسي)*. مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). جامعة الملك سعود. ٤٧٣-٥٠١. http://search.mandumah.com/Record/484361

عبيدات، هالة بدر؛ والخضير، ممدوح علي. (٢٠٢٢). درجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية المعاصرة في أربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*. ٣(٩)، ٤٤٨-٤٦٥. https://doi.org/10.53796/hnsj3930

العتيبي، سارة حامد. (٢٠٢٤). معايير الاعتماد المدرسي في ضوء خبرات بعض الدول المتميزة وسبل الاستفادة منها في الاعتماد المدرسي في السعودية. مجلة العلوم التربوية والإنسانية -كلية الامارات للعلوم التربوية والنفسية. (٣٧). ١٨-٣٥. https://doi.org/10.33193/JEAHS.37.2024.517

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٠). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة*. دار الفكر العربي. القاهرة.

العمري، صبياء عبد الله. (٢٠١٥). *الاعتماد المدرسي دراسة نظرية وتطبيقية*. الدار العربية للعلم ناشرون. بيروت.

علي، علي طاهر عثمان. (٢٠١٨). واقع الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في اليمن في ضوء المعايير المهنية الحديثة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية-جامعة القصيم*. ١١(٤). ١٠٦٩-١١٢١. https://jeps.qu.edu.sa/index.php/jep/article/view/1697/1786

عواجي، ميمونة عبد الله. (٢٠٢٣). دور قادة مدارس المرحلة الثانوية الأهلية والعالمية بمدينة الرياض في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي. *المجلة العربية للنشر العلمي*. (٥٥). ٢٢٥-٢٤٧. http://search.mandumah.com/Record/1437595

العيسى، محمد؛ وعشا، انتصار؛ وبقيعي، نافز. (٢٠١٧). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الرياضيات في مدارس وكالة الغوث في الاردن وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث. المجلد الثاني. ٧٦-١٠٤. https://journal.ahu.edu.jo

الغامدي، عبد الله. (٢٠١٦). مدى تطبيق مدارس إدارة التربية والتعليم بمحافظة المخواة للاعتماد المدرسي. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*. ٢(١). ٢٢٨-٢٤٣. https://doi.org/10.26389/AJSRP.A19116

الغامدي، عبير أحمد على، وعبد الألفي، أشرف. (٢٠٢٠)، الاعتماد المدرسي ومتطلبات تطبيقه بمدارس البنات بمنطقة الباحة، مجلة كلية التربية، ٣(٢). ٣٣٥-٣٨٢. http://search.mandumah.com/Record/1066108

فرج، عبد اللطيف حسين. (٢٠٠٧). *تخطيط المناهج وصياغتها*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

القرني، عبدا الله معيض عبدا الله؛ والشهري، سامي مصبح غرمان. (٢٠٢٣). دور الرخصة المهنية في تطوير أداء معلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*. جامعة كفر الشيخ. (١١٢). ٤٥-٩٦. http://search.mandumah.com/Record/1458228

القحطاني، عثمان بن علي. (٢٠١٨). تقييم الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك التعليمية في ضوء معايير توظيف الأدوات الرقمية في خفض وعلاج صعوبات تعلم الرياضيات .*مجلة البحث التربوي*. ١٧(٣٤). ٣٠١-٣٨٠. https://doi.org/10.21608/ncerd.2018.195637

القحفة، أحمد عبد الله؛ والقواس، محمد أحمد. (٢٠٢٠). مدى توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات بمديرية النادرة بالجمهورية اليمنية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. جامعة الوادي-الجزائر. ٦(٢). ٣٢٤-٣٤٥.

المالكي، عثمان شداد. (٢٠١٩). واقع تطبيق الاعتماد المدرسي لدى مدارس التعليم العام بمحافظة جدة والصعوبات من وجهة نظر قادة/قائدات المدارس. الثقافة والتنمية. ١٩(١٣٨). ١٧٤-٢١٨. http://search.mandumah.com/Record/965897

المالكي، عبد الرحمن دخيل. (٢٠٢١). متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ومشرفي الإدارة المدرسية بمكة المكرمة. مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية. ١(١). ٦٩-٨٩. http://search.shamaa.org/PDF/

المالكي، عماد عبد الله؛ والسلولي، مسفر سعود. (٢٠١٨). مستوى ممارسات التدريس لدى معلِّمي الرِّياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير تعليم وتعلُّم الرياضيات. *مجلة تربويات الرياضيات*. ٢١(٢). ١٣٥-١٦٠. DOI: 10.21608/armin.2018.81050

المالكي، حمده بنت محمد. (٢٠١٠). *تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة جدة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات-الولايات المتحدة الأمريكية-. (٢٠١٣). *مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية*. (ترجمة محمد بن مفرح عسيري، هيا محمد العمراني، فوزي أحمد الذكير). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

مرسى، عمر محمد؛ وعمار، بهاء الدين عربي؛ وأحمد، محمد أنور (٢٠٢٣). تصور مقترح لتطبيق معايير الجودة والاعتماد في المعاهد الابتدائية الأزهرية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*. ٣٩(١٠). ٤٩٦-٥١٩. DOI: 10.21608/mfes.2023.328715

مسعود، جبران. (٢٠١١). *الرائد معجم الفبائي في اللغة والاعلام*. دار العلم للملايين. بيروت. لبنان.

المطيري، فواز هديان نامي. (٢٠٢٣). الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية–دراسة تقويمية. *العلوم التربوية*. ٣١(٢) .٣٩٥-٤٢٦. DOI: 10.21608/ssj.2023.309109

مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي. (٢٠١١). *النموذج التنظيمي للاعتماد المدرسي، المعايير والأدلة والنماذج والتقارير*. الرياض. المملكة العربية السعودية.

النبوي، أمين محمد. (٢٠٠٧). الاتجاهات المعاصرة في تقييم أداء كليات التربية المعتمدة أكاديمياً وإمكانية الإفادة منها في تطوير تقييم الأداء بكليات التربية بمصر. المؤتمر العلمي التاسع عشر - تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، جامعة عين شمس-. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (٢). 776-864. http://search.mandumah.com/Record/31450

النوح، عبد العزيز سالم محمد؛ وموسى، هاني محمد يونس؛ وفراج، محمد أنور إبراهيم. (٢٠١٢). الاعتماد المدرسي للتعليم العام في المملكة العربية السعودية: دراسة في الصعوبات وإمكانية التطبيق. *مجلة كلية التربية*. جامعة بنها. ٢٣(٩١). ١٧٥-٢٥٥.

نورولي، سيرين عبد الرحمن. (٢٠٢٢). واقع تطبيق معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في الفصول الملتحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*. الجمعية السعودية للتربية الخاصة-جامعة الملك سعود. (٢٠). ١٨٣-٢٢٧. http://search.mandumah.com/Record/1240544

هلال، محمد سعيد عبد المطلب؛ ومحمود، بدرية مصطفى. (٢٠٢٣). تفعيل دور مدير المدرسة الثانوية العامة في تنمية الأداء المهني للمعلمين بمصر على ضوء القيادة التنموية. الإدارة التربوية. ٣٧(٣٧) , ٥٨-١٥٧. DOI:10.21608/emj.2023.293845

هيئة تقويم التعليم والتدريب، (٢٠٢٣). سياسات التقويم والاعتماد المدرسي. https://spapi.etec.gov.sa

هيبه، محمد محمود؛ وحسين، سلامة عبد العظيم؛ وأحمد، سحر حسني. (٢٠٢٤). معوقات تطبيق الاعتماد بالمؤسسات التعليمية في مصر. *مجلة كلية التربية. بنها*. ٣٥(١٣٧,٣). ٧٤٩-٧٧٢. https://dx.doi.org/10.21608/jfeb.2024.278743.1872

الورثان، عدنان أحمد. (٢٠٢١). درجة وعي المعلمين بثقافة الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمحافظة شقراء. مجلة كلية التربية بالمنصورة. ١١٦(١). ٣٤٩-٣٨٣. https://doi.org/10.21608/maed.2021.223277

اليافعي، منى عبد القوي؛ ومصطفى، يوسف عبد المعطى؛ وكامل، آمال ربيع؛ ومخلوف، سميحة علي. (٢٠٢٣). تفعيل دور الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني لمعلمي مدارس المرحلة الثانوية في سلطنة عمان. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية, ١٧(١٢) , ٣٣-٥٩. DOI: 10.21608/jfust.2023.326819

اليونسكو. (٢٠٢٢). *التعليم من أجل التنمية المستدامة: خارطة الطريق*. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. أون لاين. مفتوح المصدر https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381631

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Achmad, S. & Vivin, M. (2012). The impacts of transformational leadership and organizational commitment on job performance with the among lecturers of faculty in the Islamic Maulana Malik Ibrahim Malang University: the mediating effects of organizational citizenship behaviour. *International Journal of Academic Research Part B*; 4(4), 99-103.

Alshammari, A. (2022). The Burnout among Mathematics Teachers in Middle schools in Saudi Arabia. *International Journal of Social Science and Human Research*. 5(6). 2089-2097. DOI:10.47191/ijsshr/v5-i6-12

Barasa, L. (2020). Teacher quality and mathematics performance in primary schools in Kenya. *African Journal of Research in Mathematics*, Science and Technology Education, 24(1), 53-64. https://doi.org/10.1080/18117295.2020.1734164

Braun, V. & Clarke, V. (2012) *Thematic analysis*. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds), APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (pp. 57-71). Washington, DC: American Psychological Association

Creswell, J. W. (2014). *Qualitative, quantitative and mixed methods approach*.

Darling-Hammond, L. (2020). Accountability in teacher education. *Action in teacher Education*, 42(1), 60-71. https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1704464

Day. C. T (1999). Developing Teachers, The Challenge of Life Long leaning. Flamer.

Educational Research Centre. (2024). TIMSS 2023 Insights into mathematics and science achievement in Ireland. https://doi.org/10.70092/2009137.1224

Frankes, L (2008): "Continuous learning for all adults in the professional development: a review of the research". In: Mcintvre, D. J.: Byrd, D.M. (Eds.), Strategies for career-long teacher education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Gray, D.E. (2014). *Doing Research in the Real World*. London, UK: SAGE.

Hartiwi, H., Kozlova, A. Y., & Masitoh, F. (2020). The effect of certified teachers and principal leadership toward teachers' performance. *International Journal of Educational Review*, 2(1), 70-88. http://dx.doi.org/10.33369/ijer.v2i1.10629

Rolfe, V., Hansen, K. Y., & Strietholt, R. (2022). Integrating educational quality and educational equality into a model of mathematics performance. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101-171. http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101171

Speaks, D. & Horsley, S. (2009). Five Models of Staff Development of Teacher. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57. https://eric.ed.gov/?id=EJ414183

Welko, T. & Elvira, T. (2008). Existential fulfillment and burnout among principals and teachers. Journal of Beliefs and Values. 29(1). 11-27. https://doi.org/10.1080/13617670801928191