# واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة

إعداد

حنان أبوبكر محمد فلاته*

## الإطار العام للدراسة

### مقدمة الدراسة

تُعدُّ المدرسة في مجتمعات اليوم إحدى أهم المؤسسات الاجتماعية التي تحمي هذه المجتمعات من مختلف التحديات بإعداد مواطن يمتلك المهارات اللازمة لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، تحديات العولمة والتغيرات المتسارعة، تحديات ثورة التكنولوجيا والتنافسية بين الدول في مجال الاقتصاد المبني على المعرفة، تحديات حفزت المدارس كمؤسسات تعليمية على تطوير وتقويم أدائها بشكل مستمر لضمان جودة التعليم، وتحقيق الميزة التنافسية العالمية.

وقد عَدَّتِ التوجهات العالمية عمليات تقويم المدارس لذاتها هي الأكثر ملائمة في الوقت الراهن لضمان جودة التعليم وتحسين أداء المدرسة، وجاءت توصية البرلمان الأوروبي ومجلس تقويم جودة التعليم في المدارس عام 2001 مؤكدة أهمية التقويم الذاتي في تحسين الجودة، وطالبت "بتشجيع عملية التقويم الذاتي للمدارس باعتباره الطريقة المثلى لإضفاء روح الابداع في التعليم وتحسين المدارس" (European Commission et al., 2015)، وتضمنت توصيات المؤتمر الأول لهيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية(1437) ضرورة دعم التوجه نحو التقويم الذاتي على جميع المستويات في المدرسة وذلك لتحقيق التطوير والتحسين للأداء المدرسي،

*كلية التربية– جامعة طيبة– المملكة العربية السعودية

كما أكدت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية على دور التقويم الذاتي في تعزيز ودعم التحسين المدرسي، فهو يساعد على تحديد أوليات التطوير، ومدى نجاح تنفيذها لضمان جودة التعليم (الزيادات، 2007؛ والروقي،1433؛ وأبودقة وَالدجني،2011؛ وياغي ,2013).

ومنذ تأكد الدور الفاعل للتقويم الذاتي للتحسين المدرسي؛ أَوْلت معظم الدول المتقدمة التي صُنِّفت كأفضل دول العالم في التعليم (World Economic Forum, 2018) موضوع التقويم الذاتي للأداء المدرسي أهمية كبرى باعتباره قلب عمليات ضمان جودة التعليم، وعنصرًا أساسيًا في تحسين أداء المدارس يمكِّن مؤسسات التعليم وصانعي السياسات من مواجهة تحديات قرن المعرفة، وتعزيز النمو الاقتصادي للدول (Dimeck, 2006).

وقد بذلت تلك الدول سواءً الأوربية (الإسكندنافية) أو الآسيوية جهودًا كبيرة في تحديد ملامح التقويم الذاتي وأبعاد معاييره، فعلى سبيل المثال، في فنلندا تُجْرَى عمليات التقويم الذاتي وفقًا لإطار معايير جودة التعليم الأساسي العشرة الذي وضعته وزارة التعليم والثقافة (2009): معايير جودة الهياكل "القيادة، الموظفين، التقويم، والموارد الاقتصادية"، ومعايير جودة الأنشطة المتعلقة بالتلاميذ "تنفيذ المناهج الدراسية، إرشادات التدريس والتعليم، دعم عملية التعلم والنمو والرفاه، الاندماج والمشاركة والتأثير، التعاون بين البيت والمدرسة، والسلامة في بيئة التعلم". وفي سنغافورة يُطبق التقويم الذاتي في بداية العام على كافة العمليات التربوية، وتضع كل مدرسة معايير خاصة بها تستند إلى تسعة معايير رئيسية لوزارة التربية والتعليم السنغافورية: معايير العمليات والتمكين "القيادة، التخطيط الإستراتيجي، إدارة شؤون الموظفين، إدارة الموارد، والعمليات التي تركز على الطالب"، ومعايير النتائج "النتائج الإدارية والتشغيلية، كفاءة الموظفين ومعنوياتهم، الشراكة المجتمعية، ونتائج الأداء الرئيسية"، ثم في نهاية العام يتم تقويم كافة الأداءات (وزارة التعليم في سنغافورة، 2018).

وقد بذلت حكومة المملكة العربية السعودية جهودًا كبيرة لتطبيق التقويم الذاتي للأداء المدرسي فأطلقت مبادرة لتطبيقه ضمن برنامج تطوير المدارس وفقًا لمعايير ومؤشرات أداء محددة تطورت مؤخرًا لنموذج المراجعة الذاتية للمدرسة يشتمل على أربعة مجالات لتقويم الأداء المدرسي ذاتيًا، هي: القيادة والإدارة المدرسية، التعليم والتعلم، البيئة المدرسية، الشراكة الأسرية والمجتمعية (تطوير للخدمات التعليمية،1436).

وحرصًا من حكومة المملكة على ضمان جودة التعليم، وأنظمته، ومؤسساته، أنشأت هيئة لتقويم التعليم العام حددت إطارًا للتقويم الخارجي لأداء المدارس يشتمل على ثلاثة مجالات لتقويم

الأداء المدرسي، هي: جودة القيادة المدرسية، جودة التعليم والتعلم، جودة البيئة المادية، تستند إليه المدارس في المملكة في عملية التقويم الذاتي لأدائها (هيئة تقويم التعليم العام، 2015).

ومع ضرورة تطبيق التقويم الذاتي لتحسين الأداء المدرسي وتحقيق الجودة والتميز، وأهميته في تشخيص واقع الأداء المدرسي، مما يساعد على التعرف على درجة التوافق بين الممارسات السائدة في المدرسة في كافة جوانب الأداء المدرسي وبين معايير ومؤشرات الأداء المحددة، وإتاحة الفرصة لمجتمع المدرسة لمعرفة ماهو متوقع منهم ومدى قيامهم بتحقيق تلك التوقعات، بهدف توفير أساس موضوعي لدعم اتخاذ القرار حول عملية تطوير أداء المدرسة، وتحديد الفجوة بين واقع المدرسة والرؤية التي يراد تحقيقها، وصولاً إلى المدرسة المتعلمة التي تُعد غاية التطوير، تمهيدًا لجسر الفجوة بينهما، وبناء خطة التطوير لتحسين الأداء (تطوير للخدمات التعليمية، 1433a). جاءت هذه الدراسة تشخيصًا لواقع تطبيق التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، ووضع تصور مقترح وتوصيات إجرائية تُسهم في إصلاح مواطن الضعف لتحسين التطبيق، وتحسين جودة الأداء المدرسي.

## مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

لقد تغيَّبت ثقافة التقويم الذاتي للأداء المدرسي عن مدارس التعليم العام -الحكومي-بالمملكة العربية السعودية، ولاتزال متغيبة كما أشارت إلى ذلك القائدات التربويات خلال المقابلات الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة باستثناء مدارس تطوير التي شرع بعضها في تطبيقه بطريقة منهجية عام 1433هـ تقريبًا، على الرغم من اعتباره توجهًا رئيسًا للعديد من الدول كدول منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) منذ أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات (هوبكنز، 1998).

وفي السنوات الأخيرة مع تطبيق منظومة الأداء المدرسي، وتعدد الإدارات الإشرافية على المدارس، وتضاعف الجهود التنفيذية للقيادات التربوية، فإن جودة الإدارة المدرسية لاتزال دون المستوى المطلوب لتحقيق رؤية المملكة 2030، كما أكد تقرير التنافسية العالمية حصول المملكة على المركز 52 من أصل137دولة عام 2018م في مؤشر جودة إدارة المدارس(World Economic Forum, 2018).

وعلى الرغم من تحقيق المملكة العربية السعودية-كما ورد في تقرير التنمية البشرية- لمعدلات أعلى من المتوسط العالمي في مستوى التطور المنجز في قطاع التعليم وحصولها على المركز 38 ضمن مجموعة الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة جداً لعام 2016م (برنامج

الأمم المتحدة الإنمائي،2016)؛ إلا أن مخرجات التعليم فيها مازالت غير مُعدة بالمهارات اللازمة للحياة في القرن 21، حيث تغيبت المملكة في تقرير بيرسون فيو العالمي عن قائمة أفضل 40 نظام تربوي في العالم لعام 2014م (Pearson plc, 2014)، مما يجعلها بحاجة ماسة إلى التحسين المستمر لبرامج التطوير (السبتي، 2013)، والتي من أهمها برنامج التقويم الذاتي للأداء المدرسي الذي يلعب دورًا مهمًا وإيجابيًّا في تحسين الأداء المدرسي وتجويد التعليم؛ كما أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات (Hofman et al., 2009 ; Wong & Li,2010 ; Sampaio & Leite, 2017 ; Vanderbij et al., 2016; Capperucci, 2015; Nelson et al.,2015; Hoon, 2014; Demetriou& Kyriakides, 2012)، التي خلصت نتائجها بالتأكيد على وجود علاقة إيجابية بين التقويم الذاتي وتحسين الأداء المدرسي، إضافة إلى أن المدارس ذات التقويم الذاتي المتقدم تُظهر جودة أعلى في التعليم والتعلم، وما يتعلق بتصميم المناهج، والأداء التربوي والتعليم للمعلمين، والمناخ المدرسي، والاهتمام باحتياجات الطلاب التعليمية، إضافةً إلى الاهتمام بنوعيةٍ أعلى من الدعم والتوجيه للطلاب، فالتقويم الذاتي بشكل إجمالي إيجابي بشأن آثاره.

وعلى الرغم من أهمية التقويم الذاتي في تحسين الأداء المدرسي عامة والأداء التعليمي خاصة، إلا أن تطبيقه في المدارس لايزال قاصرًا، بل يُعد مهمة صعبة تستغرق جهدًا ووقتاً طويلاً، وتختلف المدارس في مدى قدرتها من الإستفادة من نتائجه في تحسين جودة أدائها، حيث تعتمد جودة أدائه على جودة الأدوات والإجراءات إضافة إلى المهارات اللازم توفرها في فريق العمل، فتظهر عليه العديد من أوجه القصور، ويواجه العديد من التحديات والمعوقات الإدارية والمادية والبشرية، مما يخفض من جودة أدائه، ويؤثر على دوره في تحسين الأداء المدرسي، كما أكدت ذلك العديد من الدراسات كدراسة (Blok et al., 2008; Schildkamp et al., 2009 السعيد، 2012؛ علواني، 2012؛ Kokeyo & Oluoch, 2015 Vanderbij et al., 2016;).

وجاءت توصيات بعض الدراسات التربوية كدراسة (أبودقة وَالدجني،2011؛ والروقي، 1433؛ Antoniou et al., 2016 ; Demetriou & Kyriakides, 2012) متوافقة مع توصيات المؤتمر السنوي الحادي عشر في نظم تقويم الأداء المدرسي في الوطن العربي في عصر المعلومات(حجي،2003)، وتوصيات مؤتمر تقويم التعليم العام في المملكة العربية السعودية: مدخل للتطوير والجودة النوعية(1437) التي تدعو إلى إجراء دراسات حول التقويم الذاتي في مدارس التعليم العام، تسهم في الوصول إلى أفضل المعايير والمؤشرات التي تعكس

خصوصية مجتمعاتنا العربية الإسلامية، إضافة إلى إجراء دراسات تركز على تحديد أفضل الممارسات المتعلقة بالتقييم الذاتي المؤسسي.

واستجابةً لتوصيات المؤتمرات والدراسات السابقة، ولحاجة المملكة في تطوير وتحسين الأداء المدرسي وضمان جودة التعليم لابد من وضع معايير ومؤشرات للتقويم الذاتي لتحسين الأداء المدرسي تستند إلى إطار نظري وأدلة وأدوات يجري تقييمها بشكل منظم كي تؤتي ثمارها، وتنجح في إحداث نقلة نوعية في مجال التعليم تضمن جودة مخرجاته، وتسهم في إعداد جيل مؤهل للحياة في القرن 21، وقد جاءت الدراسة الحالية لتسليط الضوء على معايير التقويم الذاتي ومدى تطبيقها لتحديد جوانب القوة لتعزيزها وتحديد جوانب الضعف لمعالجتها، في محاولة لتقديم توصيات تسهم في تطوير واقع تطبيق التقويم الذاتي، وتعزيز دوره في تحسين الأداء المدرسي، وذلك من خلال الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

ما واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

س١/مامدى تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مجال جودة القيادة المدرسية بمدارس التعليم العام بالمدينة المنورة؟

س٢/مامدى تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مجال جودة التعليم والتعلم بمدارس التعليم العام بالمدينة المنورة؟

س٣/مامدى تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مجال جودة البيئة المدرسية بمدارس التعليم العام بالمدينة المنورة؟

س٤/ ما أهم التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير واقع تطبيق التقويم الذاتي، وتعزيز دوره في تحسين الأداء المدرسي.

## أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :

- تعيين مدى تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مجال جودة القيادة المدرسية بمدارس التعليم العام بالمدينة المنورة.
- تعيين مدى تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مجال جودة التعليم والتعلم بمدارس التعليم العام بالمدينة المنورة.

- تعيين مدى تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مجال جودة البيئة المدرسية بمدارس التعليم العام بالمدينة المنورة.
- تقديم توصيات للمسؤولين في إدارات التعليم، وهيئة تقويم التعليم العام، تسهم في تطوير واقع تطبيق التقويم الذاتي، وتعزيز دوره في تحسين الأداء المدرسي.

## حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معايير تقويم الأداء المدرسي لهيئة تقويم التعليم العام، والتي تتمثل مجالاته في: جودة القيادة المدرسية، جودة التعليم والتدريس، جودةالبيئة المدرسية، باعتبارها الجهة الحكومية المختصة في المملكة بالتقويم والاعتماد في التعليم لرفع جودته وكفايته، مع بناء معايير لتقويم الأداء المدرسي تطبق على كافة مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: شملت الدراسة على عيِّنة ممثِّلة للمجتمع الأصلي من القائدات التربويات والوكيلات للشؤون المدرسية وشؤون المعلمات وشؤون الطالبات في مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة، باعتبارهم الهيئة الإدارية المسؤولة عن متابعة وتقييم الأداء المدرسي، علاوة على أنهم أعضاء رئيسيين في فريق التقويم الذاتي للمدرسة.

الحدود المكانية: أُجريت الدراسة الميدانية على مدارس التعليم العام للبنات في المدينة المنورة بمراحلها الثلاث: الثانوية والمتوسطة والابتدائية، باعتبار أن نماذج وأُطر التقويم الذاتي للأداء المدرسي المحلية والعالمية التي تم تناولها في الإطار النظري، كانت موجهة لكافة مراحل التعليم قبل الجامعي"الابتدائي ومابعد الابتدائي" على حدٍّ سواء.

## الدراسات السابقة

بمراجعة الأدبيات التي تناولت التقويم الذاتي للمؤسسات التعليمية يتم عرض بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة تبعًا لأقدمية نشرها على النحو التالي:

وقام بلوك ورفاقه (Blok et al., 2008) بدراسة هدفت إلى تحقيق التوازن بين التقييم الداخلي والخارجي للجودة المدرسية بالاعتماد على مشروع Ziezo لتنفيذ نموذج SVI للتقييم، والذي يتكون من ثلاث مراحل: التقييم الذاتي للمدرسة، وزيارة الصديق الناقد، والتفتيش؛ باستخدام طريقتين، الأولى: تحليل المحتوى لتقارير التقويم الذاتي والزيارة والتفتيش، والثانية: استبيانات لقادة المدارس، وخلصت نتائجها إلى أن التقييم الذاتي للمدرسة مهمة صعبة للغاية بالنسبة لمعظم المدارس، وأن عمليات التقييم الذاتي للمدرسة منخفضة الجودة تظهر عليها العديد

من أوجه القصور، فهي تتعامل مع جوانب جزئية من الجودة، ومعظم تقاريرها لا تقدم إجابات عن كافة الأسئلة التي وضعت في بداية التقييم الذاتي، كما أنها لا تبدو مفيدة للتحسين.

واستهدف سوك (Sook, 2008) في دراسته تحديد أثر الترتيبات الجديدة لإدارات التفتيش للتقييم الذاتي على المدارس، وهل خبرة المعلمين والمديرين العملية مطابقة لتوقعات صانعي السياسات، وما الصعوبات التي واجهت المدارس فيما يتعلق بتلك الترتيبات، وقد أجري العمل الميداني خلال الفترة من 2004 إلى 2007 على عينة من ست مدارس في كل دولة من خلال دراسات الحالة، وتم جمع البيانات الكيفية من خلال المقابلات ووثائق المدارس وتحليل الموضوعات، وتوصلت الدراسة إلى أن: أشكال التقييم الذاتي التي طبقت في المدارس تحت توجيهات التفتيش الجديدة كانت بالكاد مستندة إلى المعلومات في المنشورات ذات الصلة بالتقويم الذاتي، والتي تؤكد على التعلم الانعكاسي والاستقلالية واحترافية المعلمين، كما أن المديرين والموظفين في انجلترا على وجه الخصوص ظلوا ينظرون إلى التفتيش باعتباره إحدى تقنيات الرقابة.

وناقش هوفمان ورفاقه (Hofman et al., 2009) العلاقة بين التقييم الذاتي للمدرسة والتحصيل العلمي للطلاب، باستخدام قاعدة بيانات 81 مدرسة ابتدائية و2099 طالبًا، عن طريق تحليل التباين وتحليل متعدد المستويات، وأسفرت النتائج، إلى وجود علاقة إيجابية بين التقييم الذاتي والتحصيل العلمي للطلاب.

كما قدم فان هوف ورفاقه (Vanhoof et al., 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على مواقف مديري المدارس والمعلمين تجاه التقييم الذاتي للمدرسة، وما إذا كانت خصائص المدرسة يمكن أن تفسر الإختلاف في المواقف بين الأفراد، واستخدمت الدراسة الأسلوب المسحي، وأظهرت وجود مواقف أكثر إيجابية لدى أفراد العينة حول التقييم الذاتي، وأن مديري المدارس مواقفهم أكثر إيجابية من المعلمين، كما أثبتت وجود صلة وثيقة بين الموقف من التقييم الذاتي للمدرسة وخصائص المدرسة.

وقام وونغ وَلي (Wong & Li, 2010) بدراسة هدفت إلى التحقيق في كيفية التقييم الداخلي والخارجي والتفاعل مع بعضها البعض في المجتمع الصيني وهونغ كونغ للمساعدة في تحديد سياسات وممارسات الجودة الملائمة ثقافيًا للنظم التعليمية المركزية الأخرى، باستخدام أساليب مختلطة كمية ونوعية، وخلصت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين الأداء المدرسي في التعليم والتعلم والأداء المدرسي في التقييم الذاتي، وعلاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الأداء

المدرسي في التقييم الذاتي والمشاكل التي حددها تقرير المراجعة الذاتية، أي أن أفضل أداء مدرسي في التقييم الذاتي يؤدي إلى مشاكل أقل في الأداء المدرسي في التعليم والتعلم، وبعبارة أخرى التقييم الذاتي يلعب دورًا مهمًا وإيجابيًا في تحسين المدارس، كما أن التقييم الخارجي يمكن أن يُحفز ويُعزز التقييم الذاتي.

وأنجز علواني (2012) دراسة هدفت إلى تقصي وتحليل أوجه الدعم التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي بمصر لإجراء التقييم الذاتي وتهيئة مدارسهم للجودة والاعتماد، وتحديد المعوقات التي تحول دون تفعيل هذا الدعم، باستخدام المنهج الوصفي وأسلوب التحليل، مطبقًا أداتين للدراسة: الأولى (استبانة الدعم) على عينة من 126 عضواً من أعضاء فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة المينا، والثانية (استبانة المعوقات) على عينة من 62 عضوًا من أعضاء مكتب الجودة بالادارات التعليمية بمحافظة المينا، وأسفرت نتائج الدراسة عن دور أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية في تقديم الدعم والمساعدة لأعضاء فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي لممارسة التقييم الذاتي وتهيئة المدارس للجودة والاعتماد وأنه لا يزال قاصرًا، وأن أوجه الدعم والمساعدة تتحقق بدرجة متوسطة أو قليلة ولا تفي بجودة الأداء المطلوبة، كما أن درجة المعوقات الإدارية أعلى من درجة وجود المعوقات المادية والبشرية، مما يعكس ويؤكد العلاقة الديناميكية بين أوجه الدعم المُقدَّمة، وتوفر المتطلبات الإدارية، والمادية، والبشرية لتحقيق الجودة والإعتماد في المدارس.

وناقش ديميتريو وَكيرياكيس (Demetriou & Kyriakides, 2012) أثر ثلاثة مناهج مختلفة لآليات التقييم الذاتي للمدرسة على التحصيل العلمي للطلاب في الرياضيات، في دراسة تجريبية على 60 مدرسة ابتدائية في قبرص، حيث تضع المدارس مناهجها الخاصة بتصمم آليات التقويم الذاتي واستراتيجيات التحسين، واسترشدت مدارس المنهج الثالث تحديدًا بقاعدة المعرفة الخاصة بأبحاث الفاعلية التربوية، فخلصت الدراسة إلى أن المناهج الثلاثة لها تأثير واضح على التحصيل العلمي للطلاب، وأن المنهج الثالث له تأثيرٌ أقوى على التحصيل العلمي للطلاب من المنهجين الآخرين للتقييم الذاتي، وبذلك شجعت الدراسة على المنهج القائم على جمع الأدلة لتحسين المدارس، وأوصت بضرورة تنفيذ تصاميم جديدة للممارسات التعليمية، والحاجة إلى الالتزام على المدى البعيد بإصلاح التعليم، وذلك بإجراء بحوث من أجل تحسين نوعية التعليم.

وتستكشف دراسة سيتلالنتوا (Setlalentoa, 2013) دور المعلم في عملية التقييم الذاتي للمدارس، وآراءهم حول التقييم الذاتي للمدارس فيما يتصل بتطويرهم مهنيًا، حيث استخدمت الدراسة المنهجان الكمي والكيفي (منهج مختلط)، و تم جمع البيانات من 125 معلم في عينة عشوائية من ستة عشر مدرسة خضعت للتقييم، وكشفت نتائج الدراسة عن حقيقة عدم حصول المعلمين على تدريب كاف، كما أنهم لم يكونوا على دراية بأهمية دورهم في عملية التقييم، بالإضافة إلى تأثير التقييم الذاتي على تعلمهم المهني، ويبدو أن تعلم المعلمين يخضع لتأثير بيئة التعلم التي تنميها المدرسة، وبطريقة تطبيق المدرسة للتقييم الذاتي للمدارس، كما تقدم الدراسة رؤية متبصرة حول كيفية تعزيز دور أصحاب المصالح المشاركين في تنفيذ عملية التقييم الذاتي للمدارس للتطوير المهني للمعلم، فمن شأن تشجيع إدارة المدرسة والقيادة الكفء وثقافة مشاركة المعلمين أن تساهم كثيرًا في توفير بيئة تعلم بنّاءة.

وتستهدف دراسة هون (Hoon, 2014) تقصي الوضع الحالي لجودة التعليم في مدرسة صينية ثانوية مستقلة في جوهور بماليزيا من خلال استخدام التقييم الذاتي لمستويات نضج المعيار الدولي الأيزو 9004، ويتضمن التقييم الذاتي عدد 27 من أسئلة التدقيق، والتي اختيرت من خمسة أبعاد، هي تحديدًا: نظام إدارة ضمان جودة التعليم، ومسؤوليات الإدارة، و إدارة الموارد، وتنفيذ الخدمات، والقياس والتحليل والتطوير معًا، كما استخدم في الدراسة استبيان التقييم الذاتي حول مستوى نضج جودة التعليم، وتم إشراك 4 إداريين في المدارس موضوع الدراسة، وقد خلصت النتائج إلى أن المعيار الدولي الأيزو 9004 هو توجيه إرشادي مرجعي مناسب لتقييم جودة التعليم، إضافة إلى أنه من بين جميع الأبعاد تأتي نتائج بعد "تنفيذ الخدمات" الأدنى، بينما نتائج بعد "إدارة الموارد" في القمة، ومن حيث الأولوية في الجوانب التي تحتاج إلى تطوير فإن التقييم الذاتي لجودة التعليم في المدرسة الثانوية الصينية المستقلة موضوع الدراسة يتطلب تطويرًا من حيث تنفيذ الخدمات أولاً ثم من حيث القياس والتحليل والتطوير، وأفضل بعد للتأثير هو إدارة الموارد.

وأجرى نيلسون ورفاقه (Nelson et al., 2015) مراجعة لأدب التقويم الداخلي في دراسةٍ هدفت إلى تحديد وتلخيص نتائج البحوث الدولية التجريبية وغير التجريبية عن أثر التقويم الداخلي في المدارس، حيث ركزت منهجية الدراسة على مسح جميع ما تم نشره من عام 2000 وحتى ابريل 2015 من بحوث تربوية ومنشورات حكومية رسمية وهيئات دولية، ومجموعة متنوعة من المصادر الأخرى، واقتصر الاستعراض على التقويم الداخلي لمدارس التعليم الابتدائي

والثانوي من البلدان ذات الدخل المرتفع، وخلصت الدراسة إلى أن الأدب الخاص بالتقويم الداخلي هو بشكل إجمالي إيجابي بشأن آثاره.

وقدّم كابروكي (capperucci, 2015) في دراسته نموذجًا للتقويم الذاتي يسمّى ISSEMOD، يعتقد أنه يعمل على تحسين مساءلة المدارس، وإثراء النماذج الموضوعة على المستوى الوطني، كما أنه نموذج قابل للتطبيق في دول مختلفة، واستخدم في الدراسة النهج القائم على الأدلة باعتباره الأنسب في توفير معلومات صحيحة وموثوقة بشأن العمليات الداخلية والنتائج، وتم اختبار نموذج ISSEMOD في 58 مدرسة في توسكانا من أجل التحقق من صحة الإطار المنهجي ولتجربة المؤشرات الموضوعة على حد سواء، وقدخلصت الدراسة إلى أن المدارس التي تعمل حاليًا على تطوير أنظمة التقويم الذاتي للمدارس تحتاج إلى الحصول على التشجيع داخليًا وخارجيًا من أجل تحسين الممارسات الخاصة بها، وتعزيز العملية التعليمية، وتحقيق التعاون الوثيق مع المجتمع المحيط بالمدرسة، ومن حيث التقويم الذاتي للمدارس وجودة العملية التعليمية فقد أكدت الدراسة ما أكدته الدراسات الأخرى وهو وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة عملية التعليم والتعلم وبين تطبيق أنواع منهجية للتقويم الذاتي للمدارس، مما يدلل على أن المدارس ذات التقويم الذاتي المتقدم تظهر جودة أعلى فيما يتعلق بتصميم المناهج الدراسية، واستخدام وقت التعلم، والأداء التربوي والتعليمي للمعلمين، والمناخ المدرسي، والاهتمام باحتياجات الطلاب التعليمية، إضافةً إلى الاهتمامِ بنوعيةٍ أعلى من الدعم والتوجيه للطلاب.

تستكشف دراسة كوكيو وَأولوش (Kokeyo & oluoch, 2015) ممارسات عملية التقييم الذاتي الفعلي بهدف التحقق من المتطلبات الفعلية والتحديات التي تواجه المدارس وسبل العلاج الممكنة لتضييق فجوة المعرفة بينهما، وقد استندت الدراسة إلى المنهج الكيفي وطريقة دراسة الحالة، على اثنا عشر مشاركًا بحثيًا، من بينهم المدير ونائبه وأربعة من مديري الإدارات فضلاً عن ستة من المعلمين، كما استخدمت الدراسة مقابلات شبه منظمة وملاحظات ومناقشات مجموعات التركيز جنبًا إلى جنب مع تحليل المستندات لتوليد البيانات، والتي تم تحليلها من حيث الفكرة والموضوع، وقد خلصت الدراسة إلى أن تحسين أداء المدارس يعتمد على التوازن بين التقويم الداخلي والخارجي بطريقة منهجية ومنظمة، كما أن الطلاب هم أفضل القضاة في تقويم تعلمهم لذا ينبغي أن يشترك في التقويم الذاتي الفعّال للمدرسة جميع أصحاب المصلحة، وينبغي على المدارس أن يكون لها رأيها الخاص في عملية التقويم الذاتي بشكل منهجي مع المعايير المتفق عليها من قبل هيئة التقويم الخارجي والتفتيش، وأن تظهر نتائج التقويم الذاتي لأدائها بدلاً من الارتعاد خوفًا من اكتشاف الآخرين لجوانب الضعف فيها.

تستهدف دراسة حوراني وليتز (Hourani & Litz , 2016) فعالية مسؤولي المدارس، بما في ذلك المديرين ونواب المديرين والمديرين الأكاديميين ومديري الهيئات التدريسية وتصورات هؤلاء جميعًا عن آثار وتنفيذ برنامج ارتقاء للتقييم الذاتي للمدارس كأداة لقياس معايير الأداء المدرسي، كما تهدف هذه الدراسة أيضًا إلى تحسين جودة المدراس ومساعدة المدارس الحكومية بأبوظبي ذات المعايير الأكاديمية الدولية على وضع أسس قياس معيارية من خلال تعقب التغييرات التي شهدتها المدارس خلال عملية تنفيذ برنامج "ارتقاء"، ويمثل البحث دراسة حالة استكشافية استخدمت أداة بحث كيفية، فأجريت مقابلات شبه منظمة مع أفراد من 14 مسؤولاً يمثلون 6 مدارس حكومية في إمارة أبوظبي، وألقت النتائج الضوء على ضرورة التقويم الذاتي لإصلاح المدارس الذي أقرت به العديد من البلدان حول العالم، كما أقرت عينة المقابلة في هذه الدراسة بفوائد وأهمية برنامج ارتقاء للتقويم الذاتي للمدرسة SSE-Irtiqaa، على الرغم من وجود تحديات على المستوى التنفيذي والتشغيلي، وقد أثّرت تلك التحديات سلبًا على أداء المدارس، مع عدم استيفاء بعض المدارس لمعايير الأداء المطلوبة.

هدفت دراسة أنتونيو ورفاقه (Antoniou et al., 2016) إلى تقييم شكل ومضمون بنية إطار LEAD ومدى كفائته في استقصاء فعالية المدارس، كما ناقشت الدراسة الطرق التي يمكن من خلالها أن تساهم نتائج التقييم الذاتي للمدارس في تطويرها، وقد تم جمع البيانات من إجمالي119.747 طالبًا ومعلمًا وجمهور أولياء الأمور في عدد 112 مدرسة مستقلة، مع اتباع منهج مختلط الأساليب من نوعية وكمية، وأكدت نتائج الدراسة على الحاجة إلى تعزيز تصميم مشروعات واستراتيجيات للتحسين المدرسي تستند إلى إطار نظري وأدلة وأدوات يجري اختبارها بشكل منظم، كما أن المعلمين وجميع أصحاب المصلحة في المدارس يجب أن يعملوا بشكل تعاوني، كما تقترح الدراسة استخدام مناهج مختلطة في الدراسات المستقبلية لتحديد الطرق التي تستخدمها المدارس في التقويم الذاتي لجمع المعلومات وتحليلها، وتحديد المعوقات التي قد تواجهها المدارس في جهودها نحو التحسين.

عرضت دراسة فان ديربيج ورفاقه (Van der bij et al., 2016) نموذج لإطار عمل مستند إلى أبحاث التقييم الذاتي للمدارس يتألف من عوامل المحتوى والإجراءات معًا، والذي يتيح تقييم جودة التقييم الذاتي في المدارس، ثم استخدمت الدراسة ذلك النموذج لتقييم الخبرات في مشروع تقييم ذاتي شامل صمم واستخدم لمساعدة المدارس الثانوية الهولندية على تعزيز جودة رعاية الطلاب، وشملت عينة الدراسة 79 مدرسة ثانوية هولندية شاركت في هذا المشروع،

وكشفت النتائج أن جودة التقييم الذاتي للمدارس تعتمد على عوامل جودة الأدوات (المحتوى) والإجراءات. وبرغم ذلك، وللإسهام القيّم لجهود تحسين المدارس، وبالتالي بجودة التعليم في هولندا، يتطلب الأمر تخصيص اهتمام أكبر لإحداث توازن بين الإشراف الداخلي والخارجي ودور مديري المدارس في عملية التقييم الذاتي للمدارس.

تستكشف دراسة أوبراين ورفاقة (O'Brien et al., 2017) اختبار نموذج محدد لدعم متخصص خارجي للتقييم الذاتي للمدارس في خمس مدارس إعدادية وثانوية أيرلندية، إضافة إلى إيجاد حلول عملية للمشكلات التي تواجهها المدارس في تنفيذ التقويم الذاتي لأدائها، واستخدم منهج البحوث الموجهة للأغراض العملية لتنفيذ نموذج الدعم واختباره في خمس مدارس، كما تم جمع البيانات من خلال استخدام الاستبيان والمقابلات ومجموعات التركيز، وتم توفير الدعم الخاجي من قبل ميسّر متمرس، وأشارت النتائج إلى ظهور استجابات ايجابية شاملة من فريق التقويم الذاتي والإدارة المدرسية، وبدا أن العملية أسهل مما كان متوقعًا، مما أدى إلى إكمال جميع مراحل عملية التقويم الذاتي من قبل جميع المدارس، وتحقق المخرجات ضمن الإطار الزمني المخصص، كما أن أحد النتائج الرئيسية للدراسة هو أنه في حين يزداد عدد البلدان التي تدّعي توفير الدعم الخاجي المتخصص حول التقويم الذاتي للمدارس فإن هناك القليل جدًّا من البيانات حول تفاصيل الدعم، ومن الواضح أن هناك تنوعا كبيرًا في المعاني التي تُفسّر مصطلح الدعم الخارجي المتخصص.

## التعليق على الدراسات السابقة

تتفق الدراسات السابقة والدراسة الحالية من حيث مجال موضوعها وهو التقويم الذاتي للمؤسسات التعليمية إلا أنها تختلف من حيث تناولها للموضوع حيث ركزت بعض الدراسات على أثر التقويم الذاتي على التحصيل العلمي للطلاب كدراسة هوفمان ورفاقه (Hofman et al., 2009)، ودراسة ديميتريو وَكيرياكيس (Demetriou & Kyriakides, 2012)، كما ركّزت بعض الدراسات على إبراز وجود علاقة بين التقويم الذاتي وجودة التعليم كدراسة هون (Hoon,2014).

وتناولت بعض الدراسات مواقف وتصورات المديرين والمعلمين حول التقويم الذاتي كدراسة فان هوف ورفاقه (Vanhoof et al., 2009)، إضافة إلى فعالية دورهم في عملية التقويم الذاتي كدراسة سيتلانتوا (Setlalentoa, 2013)، وحوراني وليتز (Litz & Hourani, 2016) ، بينما تناولت دراسات أخرى اختبار وتحليل أوجه الدعم الخارجي للتقويم الذاتي للمدارس كدراسة علواني (2012)، ودراسة أوبراين ورفاقه (O'Brien et al, 2017).

وقد ركزت بعض الدراسات على تقويم جودة التقويم الذاتي للمدارس كدراسة أنتونيو ورفاقه (Antoniou et al., 2016)، ودراسة فان ديربيج ورفاقه (Van der bij et al., 2016)، كما ركّزت بعض الدراسات على أهمية التوازن بين التقويم الداخلي والخارجي لتحقيق جودة الأداء المدرسي كدراسة بلوك ورفاقه (Blok et al., 2008)، ودراسة وونغ ولي( Wong & Li, 2010)، بينما ركزت دراسات أخرى على الاستخدام الفعّال للتقويم الذاتي في أنظمة المساءلة والتفتيش ودوره في تحسين مساءلة المدارس كدراسة اهرين(Ehren,2015)، ودراسة كابروكي (capperucci, 2015)، أوتحديد أثر إجراءات إدارات التفتيش حول التقويم الذاتي على المدارس كدراسة سوك (Sook, 2008).

واقتصرت دراسة نيلسون ورفاقه (Nelson et al., 2015) على مراجعة أدب التقويم الداخلي وتلخيص نتائج البحوث الدولية التجريبية وغير التجريبية عن أثر التقويم الداخلي في المدارس، كما تناولت دراسة كوكيو وَأولوش (Kokeyo & oluoch, 2015) الممارسات الفعلية للتقويم الذاتي.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي تناولت تقييم جودة عنصر إطار عمل التقويم الذاتي للمدارس غير أن هذه الدراسة تميزت بتقويمها لعنصر معايير التقويم الذاتي للمدرسة، وركزت على استخدام معايير تتصف بالشمولية لكافة مجالات الأداء المدرسي، في حين أن الدراسات السابقة اقتصر بعضها على عنصر إطار العمل، أو عنصر الأدوات، والبعض الآخر تناول عنصر العمليات وعنصر جودة نتائج ومخرجات التقويم الذاتي للمدارس.

كما تميزت الدراسة الحالية باعتبارها من أوائل الدراسات في المملكة العربية السعودية (المدينة المنورة) التي تتناول موضوع معايير التقويم الذاتي للمدرسة في حين أن معظم الدراسات السابقة أجريت في بيئات خارج المملكة، منها العربية ومنها الأجنبية.

أما من حيث المنهج والطريقة فقد اعتمدت الدراسات السابقة في أدبياتها على المنهج الوصفي المسحي كدراسة فان هوف ورفاقه(Vanhoof et al., 2009)، ودراسة هون(Hoon,2014)، ودراسة كابروكي (capperucci, 2015)، و دراسة فان ديربيج ورفاقه(Van der bij et al., 2016)، بينما استخدم علواني(2012) المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم بلوك ورفاقه(Blok et al., 2008) المنهج الكيفي، واستخدم سوك (Sook, 2008)، وكوكيو وألوش(Kokeyo & oluoch, 2015)، وحوراني وليتز (Hourani & Litz, 2016) أسلوب دراسة الحالة. وأما المنهج المختلط الكمي والكيفي معًا فقد استخدمه

كل من وونغ ولي(Wong & Li,2010)، وسيتلانتوا(Setlalentoa, 2013)، وأنتونيو ورفاقه (Antoniou et al., 2016)، واستخدم ديميتريو وَكيرياكيس ( Demetriou& Kyriakides, 2012) المنهج التجريبي، واستخدم نيلسون ورفاقه ( Nelson et al., 2015) المنهج الوثائقي (المكتبي)، واستخدم أوبراين ورفاقه (O'Brien et al., 2017) منهج البحوث الموجهة.

وقد أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية من حيث أنها عرضت تجارب التقويم الذاتي في بعض المؤسسات التعليمية العربية والأجنبية ومخرجاته، وأثبتت نتائجها وجود أثر إيجابي بين التقويم الذاتي والتحصيل العلمي للطلاب، وبين التقويم الذاتي والأداء المدرسي، إضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين جودة التقويم الذاتي وجودة التعليم والتعلم خاصة علاوة على جودة الأداء المدرسي عامة، إلا أن التقويم الذاتي يواجه العديد من التحديات والعقبات مما جعله قاصرًا عن إحداث تحسينات وتغييرات جوهرية في الأداء المدرسي.

كما يسهم الوقوف على الإطار النظري الذي احتوته الدراسات في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية حول تجارب التقويم الذاتي للمؤسسات التعليمية في بعض الدول المتقدمة، وتكوين تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية من حيث أهدافها، وأهميتها، ومنهج الدراسة، وإعداد الإستبانة الخاصة بالدراسة الحالية من حيث المجالات، والعبارات التي يحتويها كل مجال، ومقياس تدرج الإجابات، وتحديد الأساليب الإحصائية.

وتنفرد الدراسة الحالية بإسهامها في تقديم توصيات لتطوير واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي وتعزيز دوره في تحسين الأداء المدرسي في المجتمع السعودي حيث يمكن الإفادة منها في مجتمعات أخرى، والإفادة منها كنواة لأبحاث ودراسات أخرى في هذا المجال.

## الإطار النظري للدراسة

وتتمثل الجوانب النظرية للتقويم الذاتي للأداء المدرسي في التالي:

أولاً: الخلفية التاريخية للتقويم الذاتي للأداء المدرسي:

يرجع أصل التقويم الذاتي كوسيلة لتجديد المؤسسة إلى تكنولوجيا التطوير التنظيمي والكتابات النفسية الاجتماعية لكارت لوين (Kurt Lemin) في أواخر الستينات وبداية السبعينات، حيث قدّم "دليل التطوير التنظيمي في المدارس" للمؤلفين شمك وَرنكل (Schmuk and Runkle) نموذجًا لطريقةٍ مطورةٍ تطويرًا جيدًا للتقويم الذاتي للمؤسسة. وسلّط مشروع منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي في دراسة "حالات للتجديد التربوي"، والدراسة التي قامت بها هيئة راند(Rand Corporation Change Agency) الضوء على أهمية التركيز على المدرسة

كوحدة لإحداث التغيير فيها، والحاجة إلى أخذ عملية التغيير بمحمل الجد (هوبكنز،1998). وعلى ضوء هذه الدراسات وغيرها تحددت خلفية عامة لأسس العمل حول استراتيجيات التقويم القائم على المدرسة.

وفي أواخر السبعينيات وبداية الثمانينيات أصبح التقويم الذاتي للمدارس اتجاهًا رئيسيًّا في العديد من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ينظر إليه على أنه استراتيجية قادرة على تقوية قدرة المدرسة على تطوير وتجديد نفسها، وإدارة عملية التغيير، إلا أن معظم المدارس فشلت في تطبيق عملية التغيير برمّتها، مما جعل تأثير المراجعة القائمة على المدرسة محدود على الحياة اليومية للكثير من المدارس (Plowright, 2008).

ومع منتصف الثمانينيات كانت هناك زيادة كبيرة في حجم التغيير المتوقع من المدارس صاحبه تغييرات أساسية في أسلوب إدارة المدرسة، تتمحور الفكرة الرئيسية له في إعطاء المدارس مسؤوليات أكثر لإدارة أمورها الخاصة، مع زيادة الاهتمام بالتقويم الذاتي باعتباره جزءًا مكملاً لعملية التخطيط للتطوير يتكرر في عدة أشكال في جميع نواحي عملية التغيير والتجديد للمدرسة، إلا أن توسع مسؤوليات المدارس واستقلاليتها واشراكها في عملية التخطيط لم يضمن تحسين المدرسة أوتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب(هوبكنز،1998 ,.Blok et al ;2008).

وعلى مدى السنوات العشر_العشرين الماضية، وفي أوائل الألفية الثانية خلقت محاولات التقويم والتجديد الذاتي للمدرسة مبادرات ومشاريع متعددة لتحسين وتجويد الأداء المدرسي، كما ظهرت مجموعة من الأنشطة والتوجهات العالمية التي تسعى جميعها على نطاق واسع نحو تشجيع المدارس على تحسين وتطوير نفسها من خلال التقويم الذاتي، وأصبحت غالبية نظم التعليم في العالم تسعى بشكل أو بآخر لإيجاد سبل لدمجه في الحياة اليومية للمدارس، فتنوعت الأدوات والأدلة والمبادئ التوجيهية والكتب والبحوث العلمية التي تدعم المدارس في عمليات التقويم الذاتي(McNamara & O'Hara, 2008).

وانسجامًا مع هذه التوجهات العالمية نحو مبادرات التقويم الذاتي المدرسي تبلورت التجربة السعودية مع إنطلاق مشروع خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم الذي صاحبته أكثر من مبادرة لتطبيق مشروع التقويم الذاتي للأداء المدرسي، وتم تصميمه في ضوء أهداف ومفاهيم النموذج المقترح لمدرسة المستقبل، كما شُرع في تطبيقه منذ عام 1432-1433هـ بطريقة منهجية ومحدودة على مدارس تطوير التي توسعت لتضم أكثر من ألف مدرسة

حاليًا موزعة بالتساوي بين الذكور والإناث في27 إدارة تعليم في أنحاء المملكة (تطوير للخدمات التعليمية، 2018). كما أنشئت حكومة المملكة هيئة لتقويم التعليم عام 1434هـ، من أبرز مهامها تقويم أداء المدارس الحكومية وغير الحكومية واعتمادها بشكل دوري بناء على معايير تقويم الأداء المدرسي الخاصة بالهيئة، وهي تستهدف خلال عام 2018 تقويم أداء 1200 مدرسة في 45 إدارة تعليم موزعة على جميع مناطق المملكة لنشر ثقافة التقويم، ودعم عملية تطبيق التقويم الذاتي، وتعزيز ممارساته لدى كافة مدارس التعليم في المملكة العربية السعودية (هيئة تقويم التعليم،2018).

ثانيًا: الإطار الفكري للتقويم الذاتي للأداء المدرسي

مفهوم التقويم الذاتي Self-evaluation :

لقد ذُكر مصطلح (التقويم) في معاجم اللغة في مادة (قوّم) للفعل قُوّمٌ وقُوّامٌ وقُيّمٌ، ففي لسان العرب (قوّم) الشيء: أي قدّر ثمنه، و(تقوّم) الشيء: تعدّل واستوى وتبيّنت قيمته، و(استقام) الشيء: اعتدل واستوى، وقوّم المعوجّ: عدّله وأزال عوجه (ابن منظور، 2003، م12، ص588). أما مصطلح التقويم الذاتي للمدرسة في الأدبيات المعاصرة فنتيجة للتطور الذي يمر به، وتعدد طرق فهمه، وتنوع أغراضه، وتوسع استخدامه مع تباين نماذجه وأطره من بلد لآخر، ومن منطقة لأخرى، فإنه لا يوجد له تعريف عالمي موحد يتفق عليه جميع المختصين في التقويم (MacBeath, 2006؛ Chapman &Sammons, 2013)، وبعيدًا عن استعراض التعريفات الفردية لعلماء بارزين في مجال التقويم الذاتي للمدرسة، لكون هذه الدراسة تهدف لتقديم توصيات تسهم في تطوير إطارٍ مرجعي عام للتقويم الذاتي للأداء المدرسي في المملكة، فإننا سنورد تعريفًا للتقويم الذاتي للأداء المدرسي لبعض المنظمات والهيئات الدولية والمحلية:

عرفت منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية (OECD) التقويم الذاتي للأداء المدرسي بأنه "نوع من التقويم حيث يأخذ المهنيون مسؤولية تقويم منظمتهم، سواءً فصولهم الدراسية أو المدرسة ككل" (Kik,2013,p8)، وبصفة عامة، تصف منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية (OECD) التقييم الذاتي للمدارس كمراجعة منهجية للتفكير في جودة التعليم والخدمات التعليمية المقدمة والنتائج المدرسية (Ryan, 2013).

كما تعرف هيئة المعايير التربوية "أوفستيد" ( Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted التقويم الذاتي للمدرسة بأنه عملية إعادة التفكير من قبل المدارس حول الممارسات الخاصة بهم، تتم بطريقة منتظمة وشفافة من أجل تحقيق الأهداف وتحسين تعلم الطلاب(Ofsted, 2012).

وعرفت شركة تطوير للخدمات التعليمية التقويم الذاتي بأنه "آلية عملية مستمرة ذات أهداف محددة، تعتمد على أدوات علمية، وفق إجراءات ومعايير وضوابط تستهدف الكشف الدقيق والموضوعي، وإصدار تقرير متكامل حول مستوى أداء المدرسة بكامل عناصرها، ومن ثم رصد الإيجابيات والسلبيات" (تطوير للخدمات التعليمية، 1433b، ص7).

ويمكن تعريف التقويم الذاتي للمدرسة إجرائيًا بأنه: عملية منهجية منظمة ومستمرة، تهدف إلى تطوير وتحسين جودة أداء المدرسة، تنبثق نماذجه وإجراءاته من ثقافة المدرسة، ويشترك في أدائه فريق داخلي بقيادة إدارة المدرسة، ويستند إلى آليات وأدوات دعم تحددها احتياجات المدرسة.

وتشترك التعريفات المتعددة لمفهوم التقويم الذاتي للمدرسة في عناصر أساسية، تتضمن ضرورة وجود محكات محددة للتقويم، منها: ضمان الجودة، تقييم الجودة، تحسين الجودة، ومراقبة الجودة؛ إضافة إلى أن التقويم الذاتي يتمحور حول أهداف رئيسية، ويستند إلى أسس ومبادئ علمية راسخة، حيث تأكدت أهميته وجدواه لدى العديد من الدول المتقدمة، و أثبتت الدراسات الدولية آثاره الايجابية على تحسين جودة الأداء المدرسي عند توفر المتطلبات والشروط الأساسية لنجاحه، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

أهداف التقويم الذاتي للمدرسة

يتمحور التقويم الذاتي للمدرسة حول الأهداف الرئيسية التالية:

ـ التشخيص وتحديد جوانب القوة والضعف: يوفر التقويم الذاتي قاعدة معلومات عن مستوى أداء المدرسة يمكن من خلالها تحديد جوانب القوة والضعف، وتحديد الفجوة بين واقع المدرسة والرؤية التي يراد تحقيقها تمهيدًا لجسر الفجوة بينهما (وزارة التربية والتعليم، 2013).

–التطوير والتحسين: هو الغرض الرئيسي والجوهري للتقويم الذاتي للمدرسة، تركز عليه الكثير من الدول بنسبة كبيرة، وقد أثبت جدواه في إحداث الأثر التطويري، من خلال تحديد أولويات التحسين، و بناء خطة عامة للتطوير، ومتابعة تنفيذها، لتحسين جودة المدرسة وتحسين عمليات التعليم والتعلم(مازوركيفيتش وآخرون،1437؛ تطوير للخدمات التعليمية، 1433a).

–الإعداد للاعتماد التربوي والمحاسبة: تعمد المدارس إلى تطبيق التقويم الذاتي باعتباره مطلبًا من متطلبات الاعتماد التربوي، أوتمهيدًا لعمليات التقويم الخارجي، وخضوعًا للتفتيش والمحاسبة (هيئة تقويم التعليم العام، 1437a).

**–بناء القدرة على الاستجابة لإدارة التغيير في المدرسة: يعتبر التقويم الذاتي وسيلة جيدة لتحقيق الغرض الجوهري من تحسين المدارس، والمتمثل في بناء قدرتها على الاستجابة للتغييرات وإدارتها (Chapman & Sammons, 2013).**

**مبادئ التقويم الذاتي للمدرسة**

**التقويم الذاتي يستند على مبادئ أساسية و مهارات عديدة، تمثل مجموعة من المحكات التي يمكن أن تستند عليها المدرسة في تقييم منهجها في التقويم الذاتي، منها مايلي:**

**–التقويم الذاتي يُؤسس ويُخطط له وفقًا للرؤى والتصورات الذاتية للمدرسة، ولمستوى يمكّنها من خدمة التلاميذ وتنفيذ أولويات التحسين والتطوير بمشاركة كافة المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور والمديرين.**

**–التقويم الذاتي للمدرسة يستند على مبادئ عملية توفر الوقت والجهد والمال أثناء عمليات تحليل الواقع، لذا كان لابد من تحديد الامكانات والموارد المتاحة _مادية أوبشرية أوزمنية_ والمعلومات اللازمة، ثم وضع الخطط على هذا الأساس دون مبالغة في جمع البيانات، أوتكليف المعلمين بما يفوق طاقتهم، ويؤثر سلبًا على عملهم التدريسي(إبراهيم، 2014؛ MacBeath, 2006).**

**– التقويم الذاتي للمدرسة يستند على ميثاق قيمي أخلاقي مُعلن، تتحدد فيه القيم الجوهرية ليكون مرجعًا دستوريًا في دعم وتوجيه عملية التقويم الذاتي من خلال اجماع كافة أعضاء المدرسة من مدير ومعلمين وطلاب، بشراكة تامة، متضمنًا القيم الأساسية التالية:**

**الثقة والتعاون: يتطلب التقويم الذاتي من جميع أعضاء الفريق المدرسي وكذلك أصحاب المصلحة المشاركة البنّاءة القائمة على التعاون والثقة والاتفاق على أهداف ومعايير مشتركة للتقويم الذاتي، من خلال الاستعانة بخبرات متخصصة في فهم كيفية إجراء التقويم الذاتي.**

**الدقة والوضوح: يتطلب التقويم الذاتي من فريق التميز الأمانة والدقة في جمع الشواهد وتحليلها، وفي تقديم تقرير النتائج الذي ينبغي أن يتميز بالوضوح وعدم الغموض أو تعدد التفسيرات والتأويلات.**

**الموضوعية: يتطلب التقويم الذاتي من فريق التميز النزاهة وعدم التحيز والتأثر بهالة الإدارة المدرسية والمجلس المدرسي أو الزملاء المعلمين، إضافة إلى عدم المغالات في إطلاق الأحكام وإبراز نقاط القوة أو إخفاء مواطن الضعف ليكون التقويم حقيقيًا وصادقًا.**

**الالتزام بالسرية التامة: وعدم الكشف عن جوانب القصور في عمل أي معلم أو الإساءة إليه، وخلق علاقة تقوم على أساس من الثقة المطلقة وعلى اتفاق بأن الجميع يسعى إلى تصحيح**

الأوضاع والارتقاء بمستوى المدرسة بطريقة مستمرة، وهو هدف أسمى بكثير من تصيّد الأخطاء (تطوير للخدمات التعليمية، 1433b).

-التقويم الذاتي الفعّال يطرح أكثر الأسئلة أهمية فيما يتعلق بتعلم التلاميذ ومستوى التحصيل والتطوير، ثم يتم الإجابة عليها استنادًا إلى مجموعة من الأدلة القوية.

-التقويم الذاتي للمدرسة يتم تضمينه في الأنظمة المركزية للمدرسة لتقييم وتطوير التلاميذ، ولإدارة الموظفين وتطويرهم مهنيًّا (إبراهيم، 2014؛ MacBeath, 2006).

وبناءً على ماسبق تؤكد الباحثة أن التقويم الذاتي الناجح وفقًا للغرض الرئيسي منه يُعتبر نظام جماعي وحيوي مستمر لايتوقف عند وقت محدد، والأولى أن يكون جزءًا لا يتجزأ من الممارسات اليومية للمدرسة المبنية على مراحل وخطط علمية محددة.

أهمية التقويم الذاتي للمدرسة:

ونحن في عالمنا اليوم نعيش في عصر التقويم حيث لا تخلو مؤسسة خاصة أوحكومية في هيكلها التنظيمي الإداري من قسم أووحدة تهتم بالتقويم والجودة (مازوركيفيتش وآخرون،1437)، وبفضل التقويم الذاتي يمكن للمؤسسات التعليمية ضمان جودتها وتطوير أجندتها الخاصة بالتقويم.

فالتقويم الذاتي يسهم في تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف وأولويات التحسين، وتوجيه قرارات وعمليات التطوير، وتوفير تغذية راجعة مفيدة في وضع خطط تحسين الجودة.

كما أنه يسهم في تحفيز المشاركة المجتمعية، وتنمية الشعور بالمسؤولية، وخلق هوية مشتركة بين أعضاء المدرسة من خلال الاتفاق على أهداف ومعايير مشتركة، كما يسهم في التوفيق بين جهود أعضاء المدرسة وتكاملها وتوجيهها لتحقيق الأهداف التطويرية.

التقويم الذاتي يسهم في الإرتقاء بوعي أعضاء المدرسة _إداريين ومعلمين وطلاب_ بجودة العمل، والارتقاء بأدائهم من خلال التعرف على نتائج أعمالهم، إضافة إلى أنه يمثل أداة لتقديم مزيدٍ من الشفافية على أداء المدارس، وتعزيز استقلاليتها (NCSL,2012; Kik, 2013).

الشروط الأساسية لنجاح التقويم الذاتي للأداء المدرسي

لقد خلص الباحثون في دراسات دولية (Nelson et al., 2015; Blok et al., 2008) إلى ضرورة توافر مجموعة من الشروط الأساسية لنجاح التقويم الذاتي للمدرسة، يتمثل أولاها في محو أمية التقويم الذاتي من خلال الإلمام بكيفية تحديد الأهداف والأسئلة الخاصة بالتقويم الذاتي، وجمع البيانات اللازمة وتحليلها وتفسيرها للاستفادة منها في وضع خطط التحسين

وتنفيذها؛ وثانيها هو جودة القيادة المدرسية، حيث أن القيادة الجيدة ضرورية لنشر الثقافة الداعمة للتقويم الذاتي، وتحديد أولويات التحسين، إضافة إلى توفير الموارد اللازمة مع ضمان الاستخدام الأمثل لها، وتعزيز الثقة والإيمان المشترك بأنه يمكن تحسين مستوى التعليم من خلال تعاون القيادة وأصحاب المصلحة مع المعلمين في المدرسة.

أما ثالث الشروط فهو جودة الأدوات والموارد الضرورية للتقويم الذاتي، حيث تسهم الأدوات المستخدمة في التقويم الذاتي في توفير البيانات المرجعية وتكنولوجيا البيانات، بينما تسهم الموارد والتي يعتبر الوقت أكثرها أهمية على المدى القصير لجمع وتحليل وتفسير البيانات ووضع خطط التحسين وتنفيذها، وعلى المدى الطويل نشر الخبرات الخاصة بالتقويم الذاتي بين كافة أفراد المدرسة لتصبح جزءاً من الممارسات اليومية فيها؛ ورابعها الدعم الخارجي والمساءلة، فعلى الرغم من أن المساءلة الخارجية قد تؤدي إلى آثار سلبية إلا أنها تسهم في توفير الحافز اللازم للانخراط في التقويم الذاتي، كما يسهم الدعم الخارجي في تطوير الالمام بالتقويم الذاتي من خلال التدريب وتسهيل مناقشة وتفسير البيانات ووضع خطط التحسين، وتسهم وجهات النظر الخارجية في توفير الموضوعية للتحقق من صحة نتائج التقويم الداخلي.

مراحل التقويم الذاتي للمدرسة

يطبق التقويم في معظم النظم التربوية وفقًا لخطة ديمنج Demings Plan "خطّط، نفّذ، افحص، تصرّف" على النحو التالي(هيئة تقويم التعليم العام، 1437a؛ Nelson et al., 2015):

-خطط: في مرحلة التخطيط والإعداد يتم تشكيل فريق قيادة التقويم الذاتي وفرق عمل مدربة، تقوم بإجراء تحليل لواقع المدرسة باستخدام أسلوب(swot) للتعرف على نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات، ووضع خطة، وأهداف، وتجهيز كافة المتطلبات المادية والبشرية(شعلان، 2011).

-نفذ: في مرحلة التطبيق والتنفيذ يتم تنفيذ الخطة وجمع البيانات اللازمة لأغراض التقويم، مثل بيانات تقييم الطلاب، وملاحظات الدرس، والاستبيانات، وأي بيانات أخرى خاصة بالطلاب والموظفين وأولياء الأمور لها صلة بالتقويم.

-افحص: في مرحلة الفحص والتقويم يتم تحليل البيانات التي تم جمعها واستخدامها لتقييم مدى تحقق الأهداف، وإصدار تقرير بالنتائج لمجتمع المدرسة.

-تصرف: في مرحلة التصرف والتكيف تقوم المدرسة بمتابعة النتائج ودراسة جوانب الضعف لإجراء التعديلات اللازمة، وتطوير خطط التحسين، ومن ثم إعادة الدورة من جديد.

كما حدد الحر والروبي(2010) أربع مراحل أساسية تتوافق مع خطة ديمنج Demings Plan لإجراء عملية التقويم الذاتي ضمن أدوات مدرسة المستقبل لمكتب التربية العربي لدول الخليج تتمثل في الإعداد والتنفيذ والتحليل والتطوير، وهي كالآتي:

أولاً: الإعداد لعملية التقويم الذاتي بتحديد فرق عمل أساسية، وفرعية، وفنية مساعدة، ونشر ثقافة التقويم الذاتي.

ثانيًا: التنفيذ وهي مرحلة تتضمن تدريب فرق العمل على عمليات، وأدوات التقويم الذاتي، ثم البدء في الزيارة والملاحظة والتسجيل والمقابلة وغيرها من العمليات، وإعداد كافة الوثائق والمعلومات والبيانات المطلوبة للتقويم الذاتي.

ثالثًا: التحليل وهي مرحلة تحليل النتائج وإعداد تقرير التقويم الذاتي، وكتابة الخلاصات والتوصيات الأساسيةالتي تسهم في بناء خطة تطوير المدرسة.

رابعًا: التطوير وهي مرحلة بناء خطة إجرائية تتضمن الأهداف والوسائل والمشروعات الضرورية لتطوير المدرسة وتعزيز جوانب القوة فيها، إضافة إلى علاج جوانب الضعف.

ويفضل التخطيط منذ البداية لأن تكون هناك آليات لتقويم كل مرحلة على حدة، وأثناء تنفيذها، علاوة على التقويم النهائي، كما تنصح بعض الدراسات العلمية بضرورة تصميم آليات وطرق لإجراء التقويم الذاتي تكون نابعة من ظروف المدرسة ذاتها، وتتناسب مع احتياجاتها مباشرة للوصول إلى نتائج صادقة، ينعكس أثرها إيجابيًّا على خطط التطوير والتحسين للمدرسة.

ثالثاً: الاتجاهات المعاصرة في التقويم الذاتي للأداء المدرسي

التقويم الذاتي للمدرسة هو عملية تجريها المدرسة بنفسها لتقويم جودة أدائها، كما تسعى غالبية نظم التعليم في العالم بشكل أو بآخر لإيجاد سبل لدمجه في الحياة اليومية للمدارس؛ وبغرض تعزيز تبادل المعرفة حول نهج تعزيز جودة الأداء المدرسي وأنظمة التعليم، نستعرض في هذا الجزء من الدراسة واقع التقويم الذاتي للمدرسة على المستوى العالمي، وتحديدًا في بعض الدول التي تعتبر من أفضل دول العالم في التعليم والتي أثبتت الدراسات العلمية وجود تأثير عالٍ للتقويم الذاتي على أداء المدارس فيها، وصُنّفت ضمن أفضل الممارسات العالمية التي استفادت منها هيئة تقويم التعليم في المملكة في بناء نماذج ومعايير تقويم الأداء المدرسي (هيئة تقويم التعليم العام، 1437a،ج4)، فيما يلي:

التقويم الذاتي للأداء المدرسي في "سنغافورة"

حقق الإنسان السنغافوري معدلات متقدمة في التنمية والرفاهية والتطور باعتباره المورد الرئيسي الوحيد لبناء الأمة السنغافورية، وبناء مستقبل البلاد، ونجحت وزارة التعليم في تقديم نظام تعليمي يُعد من أفضل نظم التعليم في العالم، فحصلت سنغافورة على المركز الثالث في مؤشر التنافسية العالمية 2017–2018م (World Economic Forum, 2017)، وقد ورد في تقرير للمنظمة العربية للتربية والثقافة أن وزارة التعليم السنغافورية لتحقق أهدافها اعتمدت أطر ولوائح وأنظمة ومؤشرات استهدفت تحقيق التميز في عدة جوانب من أهمها نموذج التميز المدرسي الذي تعتمد عليه جميع المدارس في عملية التقويم الذاتي وتطوير أساليب تقويم ومراجعة أداء المدارس لضمان جودة التعليم (العتيبي، 2016).

إن تجربة التقويم الذاتي في مدارس سنغافورة لها إيجابيات كثيرة في تعزيز التميز المدرسي وتحسين الأداء، والتهيئة للحصول على الاعتماد الدولي، فتطبق المدارس عملية التقويم الذاتي من بداية العام بغرض الإطلاع على كافة العمليات التربوية، حيث تتاح الفرصة لجميع أعضاء المدرسة للإطلاع على نقاط القوة والضعف في المدرسة، وتحديد أولويات مجالات التحسين، مما يسهم في وضع خطط العمل، لتحسين أداء المدرسة وتحقيق رؤيتها المشتركة، وفي نهاية العام يتم إجراء تقييم ذاتي شامل لأداء المدرسة (خالد، 2013).

وتعتمد المدارس في وضع معايير خاصة بها على المعايير الرئيسية التسعة التي حددتها وزارة التعليم، ولكل معيار رئيسي معايير فرعية ومؤشرات ينبغي معالجتها، وفيما يلي ملخص للمعايير التسعة الرئيسية (وزارة التعليم في سنغافورة، 2018):

أولاً/ معايير العمليات (التمكين)، وتشمل: القيادة، التخطيط الاستراتيجي، إدارة شؤون الموظفين، إدارة الموارد، والعمليات التي تركز على الطالب.

ثانيًا/ معايير النتائج، وتشمل: النتائج الإدارية والتشغيلية، كفاءة الموظفين ومعنوياتهم، الشراكة المجتمعية، ونتائج الأداء الرئيسية.

ومن أجل دعم المدارس وإرشادها في عملية التقويم الذاتي، تقدم وزارة التعليم صورًا عديدة للدعم القوي منها: توفير الوقت والموارد اللازمة لفرق التقويم الذاتي في المدارس لتطوير واختبار نموذج التقويم المناسب مع تنمية قدراتهم في إدارة المعلومات، تقديم مؤشرات وأمثلة عن أفضل الممارسات في المنظمات الأخرى، مع استمرارية التواصل مع المدارس التي نجحت في تطبيق عملية التقويم الذاتي، ودعمها لمشاركة تجربتها لمدارس أخرى مما يساعد على زيادة استعداد المدارس الأخرى وتخفيف مخاوفهم حول تطبيق التقويم الذاتي، مشاركة فرق التقويم الذاتي في المدارس في عملية التقويم الخارجي مما يعزز خبراتهم وقدراتهم في اكتشاف الممارسات الجيدة

في المدارس الأخرى ويدعم عملية تبادل الخبرات، منح المدارس الاستقلالية واللامركزية وتمكينهم في القيام بمسؤوليتهم تجاه تحسين الأداء المدرسي، إضافة إلى توفير برامج التدريب النوعي، والأدوات والإستشاريين لفرق التقويم الذاتي للمدارس، وتحفيز المدارس من خلال نظام المكافآت من تحقيق مستويات أداء عالية والحفاظ عليها في عملياتها ومخرجاتها(وزارة التعليم في سنغافورة، 2018).

التقويم الذاتي للأداء المدرسي في " ماليزيا "

تُلزم وزارة التربية والتعليم في ماليزيا جميع المدارس بإجراء التقويم الذاتي للمدارس سنويًا، وتقديم نتائجه إلى مفتشية المدارس، حيث تجري المفتشية في كل عام عملية تفتيش من أجل التحقق من درجات نتائج التقويم الذاتي التي يتم تحديدها من قبل المدرسة، وتعتبر المدرسة قد نفذت التقويم الذاتي بشكل صحيح إذا كانت درجات نتائج التقويم الذاتي للمدرسة متطابقة أومتقاربة مع درجات مفتشية المدارس، أما إذا ارتفعت أوانخفضت الدرجات فإن ذلك يشير إلى ضعف أو عيب محتمل في تنفيذ المدرسة للتقويم الذاتي(Hamzah & Tahir, 2013).

وقد أصدرت مفتشية المدارس وثيقة ضمان جودة التعليم في المدارس لتكون بمثابة دليل للمبادئ التوجيهية لتوجيه المدارس من أجل تلبية رؤية الحكومة الماليزية والشروع في برنامج التحول في البلاد2020م، ويتم باستمرار تحسين وتطوير الوثيقة لتقديم خدمة أفضل للمدارس بالتعاون مع أصحاب المصلحة المهمين من رؤساء المدارس، والمعلمين، وممثلين من أعضاء هيئة التدريس، وموظفي وزارة التربية والتعليم من مختلف المستويات. كما يتم تنفيذ التقويم الذاتي في المدارس بشكل منهجي من خلال تشكيل لجنة برئاسة قائد المدرسة والمعلمين الأوائل ضمن جهد تعاوني مع جميع أعضاء المجتمع المدرسي، ويعتمد إجراء التقويم الذاتي للمدارس في ماليزيا على الوثيقة التي أصدرتها مفتشية المدارس(JNJK,2016a)، حيث تتضمن وثيقة ضمان جودة التعليم في المدارس خمسة معايير يتم من خلالها الحكم على جودة أداء المدارس، وهي: القيادة والرؤية؛ التنظيمات الإدارية؛ إدارة شؤون الطلاب، الرياضة، والمناهج الدراسية؛ التعليم والتعلم؛ إنجازات الطلاب ونتائجهم.

ويتكون كل معيار من شرح مفصل لمؤشرات الجودة التي تنتمي له، وتحدد كل مدرسة مستوى إنجازها وفقًا لمستويات الإنجاز الستة (ممتاز، جيد، متوسط، مرضي، ضعيف، ضعيف جدًا) الموضحة في وثيقة ضمان جودة التعليم (JNJK,2016b-f).

ولتأكيد ضمان جودة تنفيذ التقييم الذاتي للمدارس تقدم وزارة التربية والتعليم المزيد من الدعم، والتدريب النوعي من وقت لآخر لتمكين المجتمع المدرسي من طرق وممارسات تنفيذ التقييم الذاتي للمدارس بشكل منهجي صحيح، كما نظمت وزارة التربية والتعليم ممثلة في هيئة تفتيش المدارس جولات ترويجية على الصعيد الوطني من أجل تعزيز ثقافة التقويم الذاتي للمدارس، واستهدفت المسؤولين والإداريين في إدارات التعليم، وإضافة لذلك أنشأت المفتشية مراكز للمساعدة في كل مكتب من مكاتبها الحكومية من أجل مساعدة أي مدرسة تحتاج إلى أي مساعدة (Hamzah & Tahir, 2013).

التقويم الذاتي للأداء المدرسي في " فنلندا"

يعتمد نظام ضمان الجودة في فنلندا اعتمادًا كبيرًا على التقويم الذاتي، ولايوجد تقويم خارجي دوري ومنسق، وقد تم إلغاء نظام التفتيش على المدارس منذ عام 1991م (وزارة التعليم والثقافة، 2013؛ الدخيل، 2015).

وعلى السلطة المحلية إلتزام قانوني بتقويم خدمة التعليم لديها والمشاركة في عمليات التقييم الوطني، كما تعطي التشريعات الفنلندية مقدمي خدمة التعليم، كالبلديات للمدارس الحكومية قدرًا كبيرًا من الحرية للبت في إجراءات وطرق وأساليب التقويم الذاتي للمدارس وعدد مرات تكراره، بالإضافة إلى إعداد خطة للتقويم وتطوير جودة المدارس (FNBE, 2013).

وتقوم المدارس بإجراء عمليات التقويم الذاتي كجزء من مسؤولياتها، وفقًا لإجراءات ضمان الجودة التي حددها مقدمي خدمة التعليم، في ضوء آراء صانعي القرار والتلاميذ وأولياء أمورهم والمعلمين ومديري المدارس وغيرهم من أصحاب المصالح في أعمال جودة المدارس ( OECD, 2013).

ويقدم مقدمي خدمات التعليم أنواعًا متعددة من الدعم بما في ذلك خدمة التدريب أثناء الخدمة المتاحة لموظفي المدارس للتدريب على التقويم، إضافة إلى أدوات تقويم المدارس.

وقد وضعت وزارة التعليم والثقافة معايير الجودة للتعليم الأساسي (2009) لتوفير أداة لتقييم المدرسة وضمان تحسين الجودة، ويتشكل إطار معايير الجودة للتعليم الأساسي في فنلندا من:

أ–جودة الهياكل: ويتكون من أربعة مجالات رئيسية تتعامل مع جوانب القيادة، الموظفين، التقويم، والموارد الاقتصادية.

ب-جودة الأنشطة المتعلقة بالتلاميذ: ويتكون من ستة مجالات رئيسية تتناول تنفيذ المناهج الدراسية، إرشادات التدريس والتعليم، دعم عملية التعلم والنمو والرفاه، الإندماج والمشاركة والتأثير، التعاون بين البيت والمدرسة، والسلامة في بيئة التعلم.

وتُوضح المجالات الرئيسية في بطاقات تتضمن وصفًا يساعد المجتمعات المدرسية على تحديد احتياجات التنمية، وأسئلة تدعم تحسين الجودة، إضافة إلى معايير لكل من الجهات التي توفر خدمة التعليم والمدارس( Ministry of Education and Culture, 2009; FNBE, 2013).

التقويم الذاتي للأداء المدرسي في " بولندا "

التقويم الذاتي إلزامي لكل المدارس في بولندا، ويترك للمدارس حرية تحديد معايير وإجراءات وعمليات التقويم الذاتي بشكل مستقل، وفي الوقت الحالي، يتم تطوير مشروع تجريبي منسق بهدف دعم المدارس في إجراءات التقويم الداخلي لها.

ويقوم مدير المدرسة بإجراء التقويم الداخلي بالتعاون مع فريق عمل خاص من المعلمين، كما يستند نموذج التقويم الداخلي المعزز في إطار عمل المشروع التجريبي إلى تصور مفاده الإشراك التدريجي والممنهج لجميع أصحاب المصالح والطلاب وأولياء الأمور.

وتحظى المدارس في بولندا بحرية اختيار وتطوير أدوات التقويم الذاتي الخاصة بها، حيث يتم تعزيز ودعم التقويم الذاتي للمدارس من خلال ورش العمل الخاصة لمديري المدارس والمعلمين (OECD, 2015).

وعلى الرغم من ملاحظة استقلالية مدارس بولندا في إجراءات التقويم الذاتي الخاصة بها واختيار أدواته إلا أنها تحصل على الدعم اللازم وفقًا لحاجتها من قبل مراكز تدريب المعلمين ومراكز الإرشاد والتدريب ومكتبات التعليم، باعتبارها مراكز ومؤسسات مكلفة بدعم عملية تحسين مستوى الجودة بالمدارس، ومن أبرز أوجه الدعم عقد دورات تدريبية على التقويم الذاتي مدتها ستة أيام مخصصة لتصميم عمليات التقويم الداخلي والإلمام بأدوات تحليل البيانات، وعقد ورش عمل خاصة لمديري المدار والمعلمين تُشجع على استخدام ملاحظات النظراء وطرق تقويم متعددة لتحسين مستوى أساليب إدارة الجودة، إضافة إلى توفير المنتديات والأدلة والمبادئ التوجيهية المساندة (European Commission et al., 2015; OECD,2015).

التقويم الذاتي للأداء المدرسي في المملكة المتحدة " انجلترا "

يعد التقويم الذاتي أساسًا للتخطيط والتطوير والتحسين في المدارس في انجلترا, إلا أنه ليس إلزاميًا, حيث يوصي مكتب معايير التعليم (أوفستيد) بأن يجرى التقويم الذاتي كجزء من الدورة المستمرة للمراجعة وتخطيط تطوير المدارس, دون تحديد لطريقة الإجراء, أوعدد مرات التكرار, أوإطار عمل التقويم الذاتي، حيث يترك للمدارس حرية تحديد منهجية إجراء التقويم الذاتي لها, وتحديد المشاركين من معلمين وموظفين ومديري المدارس والتلاميذ وأولياء الأمور في التقويم الذاتي (ofsted, 2015a).

ويدعم مكتب معايير التعليم (أوفستيد) عمليات التقويم الذاتي للمدارس، فيقدم دراسات حالة عن الممارسات الجيدة المتعلقة بالتقويم الذاتي على موقعه على الويب، كما يقدم إطار عمل للتفتيش يمكن لمن ترغب من المدارس استخدامه أو الإستفادة منه في عمليات التقويم التقويم الذاتي، ويشمل الإطار أربعة فئات رئيسية تتضمن سبعة إلى ثمانية معايير لكل فئة، وهذه الفئات كالتالي: تحصيل التلاميذ، جودة التدريس، سلوك التلاميذ وسلامتهم، وجودة القيادة والإدارة (ofsted, 2016).

وتوفر وزارة التعليم قاعدة بيانات جداول الأداء لتستفيد منها المدارس في مقارنة معدل بلوغ تلاميذها للمستويات المتوقعة في الاختبارات الوطنية بكل المدارس، ومقارنة مستوى غياب التلاميذ بالمتوسطات الوطنية، إضافة إلى مقارنة بيانات الإنفاق لكل تلميذ بالمتوسط في منطقة السلطة المحلية وعلى مستوى الدولة، كما تقدم السلطات المحلية في مناطقها خدمات لتحسين المدارس بمافيها خدمات التوجيه والتدريب على التقويم الذاتي (ofsted, 2015b).

التقويم الذاتي للأداء المدرسي في " اسكتلندا "

تتولى المدارس في اسكتلندا مسؤولية جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها، كما يُلزم قانون معايير مدارس اسكتلندا لعام 2000 المدارس الحكومية باتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان تحسين مستمر لأداء المدارس، وتقديم تقرير سنوي بالتقويم الذاتي وخطة للتحسين، وإضافة إلى ذلك ينبغي أن تجتاز المدارس في تقييمها لأعمالها اختبارات، ويخضع تقرير التقويم الذاتي وخطة التحسين إلى تحليل من قبل سلطات التعليم المحلية المختصة (Croxford et al., 2009).

ويشترك في عملية التقويم الذاتي للأداء المدرسي القادة والموظفين من جميع المستويات والطلاب وأولياء الأمور والشركاء في مجتمع المدرسة(Grek et al., 2010).

كما تستخدم جميع المدارس في اسكتلندا إطار عمل "ما مستوى جودة مدرستنا" للتقويم الذاتي الخاص بها، وهو ذات الإطار الذي تستخدمه هيئة تحسين التعليم في اسكتلندا والسلطات المحلية، ويتكون إطار عمل "ما مستوى جودة مدرستنا" من خمسة عشر مؤشرًا للجودة، مصممة

للمساعدة على إجابة السؤال الرئيس: ما قدراتنا في مجال التحسين المستمر؟ وبعبارة أخرى، كيف يمكن أن نصبح جيدين؟ وذلك من خلال الإجابة على ثلاثة أسئلة مرتبطة بمجالات العمل والحياة المدرسية المهمة، والتي تم تصنيفها إلى ثلاثة مجالات رئيسية، كالتالي ( ES, 2015; Watson, 2015):

المجال الأول/ القيادة والإدارة: ما مستوى جودة القيادة والنهج للتحسين؟ ويتكون من خمسة مؤشرات: التقويم الذاتي من أجل التحسين الذاتي، قيادة التعلم، قيادة التغيير، قيادة وإدارة الموارد لتعزيز المساواة.

المجال الثاني/ توفير التعليم: ما مستوى الجودة النوعية للرعاية والتعليم الذي يُقدم؟ ويتكون من سبعة مؤشرات: حماية ورعاية الطفل، المنهاج المدرسي، التعلم والتعليم والتقييم، تشخيص الدعم، تعلم الأسرة، التحولات، الشراكات.

المجال الثالث: النجاحات والإنجازات: ما مستوى ضمان أفضل النتائج الممكنة لجميع المتعلمين؟ ويتكون من ثلاثة مؤشرات: تحسين الرفاة والمساواة والإدماج، رفع التحصيل والإنجاز، زيادة الإبداع والتوظيف.

وعلاوة على إطار عمل "ما مستوى جودة مدرستنا"، والمباديء التوجيهية فإن السلطات المحلية في اسكتلندا تقدم للمدارس الكثير من الدعم وأدوات التقويم، كنظام Insight الجديد والذي يساعد المدارس في تقييم أدائها وتخطيطها للتحسين بطرق جديدة، كما يساعدها بتقديم المزيد من المعلومات عن نتائج التعلم، والمقارنة بين أداء المدارس على المستوى الوطني.

وتعزز السلطات المحلية أداء المدارس في التقويم الذاتي من خلال تزويدهم بمن لديها من مسؤولين مختصين لتحسين الجودة أواستشاريين مستقلين للمساعدة في تحليل البيانات وإجراءات التقويم الذاتي، كما تطبق تدريب نوعي للمعلمين في جميع المستويات على التقويم الذاتي باعتباره جزءًا من التعليم الأولي لهم، وتوفر الموارد اللازمة للتقويم الذاتي والتدريب على موقع الويب الخاص بهيئة تحسين التعليم في اسكتلندا (European Commission et al., 2015).

التقويم الذاتي للأداء المدرسي في " ايرلندا"

أصبح التقويم الذاتي للمدارس الايرلندية أكثر منهجية بحلول عام 2012م، حيث قدمت إدارة التعليم والمهارات التوجيهات اللازمة والأدلة الشاملة حول الإجراءات المطلوبة على المستوى المدرسي، وأُلزمت جميع المدارس بإجراء التقويم الذاتي للمدرسة وإعداد تقاريره وخطط التحسين

سنويًا، مع ضمان حرية كل مدرسة في تحديد الأساليب ومحاور الاهتمام والأطراف المشاركة في عمليات التقويم الذاتي الخاصة بها.

ويترأس مدير المدرسة عملية التقويم الذاتي بمشاركة المعلمين، حيث يكون جزءًا من الممارسة اليومية لهم، إضافة إلى مشاركة جميع أعضاء المجتمع المدرسي كالطلاب وأولياء الأمور (Minister of Education And Skills, 2012a).

ويُقدّم للمدارس في ايرلندا أنواع متعددة من الدعم والأدوات الضرورية لنجاح عمليات التقويم الذاتي، ففي أواخر 2012م بدأت إدارة التفتيش بتطبيق برنامج يتضمن زيارات استشارية للمدارس لمساعدتها في إجراء عملية التقويم الذاتي بأسلوب أكثر منهجية، كما قدمت إدارة التفتيش أدلة ومبادئ توجيهية أشارت إلى ستة خطوات لعملية التقويم الذاتي للمدرسة، وهي كالتالي: جمع البيانات والأدلة، تحليل البيانات والأدلة، الاستنتاجات، إعداد التقرير، وضع خطة التحسين، التنفيذ والمتابعة

(Minister of Education And Skills, 2012b; The Inspectorate School Improvement and Quality Unit, 2013).

وقد نُشر في المبادئ التوجيهية معايير صممت لتكون بمثابة مقاييس مساعدة للمدارس في الحكم على فعاليّة ممارساتها، وتركز على ثلاثة أبعاد رئيسية: التعليم والتعلم، دعم التلاميذ، الإدارة والقيادة في المدرسة، حيث يُطلب من المدارس في المرحلة الأولى للتقويم الذاتي التركيز فقط على بُعد التعليم والتعلم،ويقدم لها إطارًا لتقويم جودة التعليم والتعلم يتضمن الموضوعات الرئيسية التالية: جودة مخرجات التعلم، جودة الخبرات التعليمية لدى الطلاب، وجودة ممارسات المعلمين (School Improvement and Quality Unit, 2012).

كما يُقدّم دعم إضافي للمدارس من خلال هيئة التطوير المهني للمدارس يتمثل في تقديم خدمات التدريب على تنفيذ التقويم الذاتي للمدارس لكل من مدير المدرسة ومنسق التقويم الذاتي للمدرسة، إضافة إلى تخصيص موقع ويب للتقويم الذاتي للمدارس، ومنتدى يتيح مشاركة ممارسات التقويم الذاتي للمدارس، مع وجود نشرة إخبارية لعرض الاستشارات للمدارس باستمرار (Minister of Education And Skills, 2012b; The Inspectorate School Improvement and Quality Unit, 2015).

التقويم الذاتي للأداء المدرسي في "هولندا "

تقوم المدارس في هولندا بمسؤولية التقويم الذاتي للمدرسة وجودة الرعاية الداخلية، على الرغم من عدم وجود متطلبات قانونية تُلزم المدارس بإجراء عملية تقويم ذاتي معين، إلا أن المدارس

مُلزمة بتقديم العديد من المستندات الاستراتيجية: تقرير سنوي، خطة تحسين للمدرسة لأربعة سنوات، ودليل للمدرسة (نشرة توقعات المدرسة)، والتي تستند عادة إلى تقويم ذاتي لجودة المدرسة (Scheerens,2013).

التقرير السنوي يصف الأنشطة المتنوعة للعام الدراسي السابق، ويصف سياسة المدرسة والنتائج المترتبة عليها، كما يتضمن البيان المالي السنوي. أما خطة تحسين المدسة والتي يجب تحديثها كل أربع سنوات بالاستناد إلى التقويم الذاتي لجودة المدرسة تصف كيفية مراقبة وتحسين مستوى جودة المدرسة، ويشترط موافقة المجالس المشاركة في الخطة، والتي تضم أولياء الأمور والمعلمين، إضافة إلى الطلاب في المرحلة الثانوية. وأخيرًا نشرة توقعات المدرسة هي أيضًا تقرير سنوي يتم تحديثه استنادًا إلى التقويم الذاتي للمدرسة، وخطة تحسين المدرسة، تصف نشرة التوقعات سياسة المدرسة في رصد وتحسين جودتها التعليمية، كما تخضع مستندات نشرة التوقعات وخطة التحسين للتقييم من إدارة التفتيش للتأكد من اكتمال ودقة المعلومات المقدمة (European Commission et al., 2015).

وتتحمل مجالس التعليم في المدارس المسؤولية الرسمية عن ضمان وجودة نظام فعّال لإدارة الجودة الداخلية، وتنفيذ أنشطة التقويم الذاتي من خلال قادة المدارس، وتحديد من يشارك في هذه الأنشطة.

كما تتنوع أدوات دعم عمليات التقويم الذاتي للمدارس في هولندا، حيث تتوافر البيانات المجمعة على مستوى المدارس التي يمكن استخدامها كمؤشرات أداء، وتمثل اختبارات نهاية المراحل والتحصيل العلمي للطلاب من أهم مصادر البيانات المستخدمة لتحديد المشاكل وإيجاد الحلول، كما أن معظم المدارس تستخدم أنظمة متطورة لإدارة البيانات وتقييمها غالبًا ما وضعت من قبل وكالات خاصة لدعم المدارس، وتقديم الحلول التقنية المتقدمة لتحديد نقاط القوة والضعف الخاصة بهم.

ومع استمرار تطوير نظم إدارة الجودة في المدارس، بدأت المدارس منذ عام 2012 بتنفيذ برنامج يهدف إلى تحسين أداء المدارس من خلال تشجيعها على تعزيز فعاليّة أعمالها الداخلية، وقد حددت وزارة التربية والتعليم إطارًا للتقويم الخارجي والتفتيش، وشجعت المدارس على تطبيقه للحصول على الدعم، مما يسهم في تطوير القدرات الداخلية للمدارس لإنشاء آليات للتقويم الذاتي وإدارة الجودة، حيث يتكون إطار التقويم الخارجي من خمسة معايير أساسية: نتائج وإنجازات الطلاب، عملية التعليم والتعلم، التوجيه وتوفير الإحتياجات، ضمان الجودة، اللوائح القانونية؛

وتضم المعايير عشرة مؤشرات رئيسة تنقسم بدورها إلى مجموعة من المؤشرات الفرعية (Nusche et al., 2014).

التقويم الذاتي للأداء المدرسي في المملكة العربية السعودية

يعتبر تطبيق التقويم الذاتي إلزامي على مدارس تطوير التابعة لمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام، كما تسعى هيئة تقويم التعليم حاليًا إلى وضع نموذج لعملية التقويم الذاتي للمدرسة، وتعميم إلزامية تطبيق عمليات التقويم الذاتي على كافة مدارس التعليم العام الأهلية والحكومية.

أما عملية التقويم الذاتي لمدارس تطوير فإنها تتطلب من إدارة المدرسة بالتعاون مع فريق عمل التميز والجودة في المدرسة بإجراء عمليات التقويم الذاتي وفقًا للنماذج والإجراءات التي وضعها مقدمي خدمات تطوير التعليم، وبدعم وتوجيه من وحدة تطوير المدارس بإدارات التعليم، حيث يتشكل فريق التقويم الذاتي والتميز في المدرسة من: المساعد للشؤون التعليمية، المساعد لشؤون الطلاب، المعلمين الأوائل، المرشد المدرسي، أخصائي النشاط، منسق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وأمين مركز مصادر التعلم. كما يشارك في عملية التقويم الذاتي للمدرسة جميع أفراد المجتمع المدرسي، من معلمين وإداريين وأعضاء مجلس المدرسة والطلاب وأولياء الأمور، وذلك عن طريق استبانات للإستطلاع عن آرائهم حول الأداء المدرسي.

ويُقدّم كل من وحدة تطوير المدارس بإدارات التعليم ومقدمي خدمات تطوير التعليم أنواعًا متعددة من الدعم بما في ذلك خدمة تدريب إدارة المدرسة وفرق التميز على إجراءات وأدوات تقويم المدارس، كما وضع مقدمي خدمات تطوير التعليم أدلة توجيهية وأدوات للتقويم الذاتي للمدارس تسهم في تشخيص واقع الأداء المدرسي بهدف تحسينه والارتقاء به، حيث يتم التقويم الذاتي في المدارس المطبقة للبرنامج الوطني لتطوير المدارس في أربع مراحل رئيسية وهي: التخطيط، التطبيق، توثيق نتائج التقويم، وإعداد تقرير التقويم (تطوير للخدمات التعليمية،1433b) في ضوء إطار معايير التقويم الذاتي والمكون من محورين رئيسيين:

الأول: محور تقويم نواتج التعلم، ويركز على الجوانب المعرفية والسلوكية والصحية للشخصية المتكاملة والمتوازنة للطالب، والتي يمكن تتبعها في مجالات: التحصيل الدراسي، الاتجاهات والسلوك، الصحة العامة واللياقة البدنية.

والثاني: محور تقويم الأداء المدرسي، ويركز على جوانب العمل المدرسي، التي يمكن تتبعها في مجالات: القيادة والإدارة المدرسية، التعليم والتعلم، البيئة المدرسية، الشراكة الأسرية والمجتمعية (تطوير للخدمات التعليمية،1436).

وقد صُنِّف كل مجال رئيس إلى عدد من المجالات الفرعية، ووضع لكل مجال فرعي عدد من المعايير التي تمثل مستويات الأداء المطلوب، كما وضع لكل معيار عدد من المؤشرات الأدائية التي تدل على مستوى الأداء في كل معيار(تطوير للخدمات التعليمية،1436).

وبعد استعراض الاتجاهات المعاصرة في التقويم الذاتي على المستوى الأوروبي والآسيوي والمحلي يتضح للباحثة أن أفضل الممارسات العالمية ركزت على إلزام كافة مدارس التعليم العام بإجراء عمليات التقويم الذاتي، وهذا ماتسعى هيئة تقويم التعليم لتنفيذه على المستوى المحلي، وركزت أيضًا على أن كل مدرسة تحتاج لصنع طريقتها وأسلوبها الفريد، وتصميم نموذجها الخاص بالتقويم الذاتي وفقًا لثقافة ورؤية وفلسفة المدرسة، حيث يشترك في ذلك جميع الأطراف ذات العلاقة من إدارة ومعلمين وطلاب وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة، كما يُفضّل الاستفادة والاستعانة بتدابير الدعم التي تقدمها إدارات التعليم لمساعدة المدارس في إجراءات التقويم الذاتي، والتي تتعدد لتشمل على سبيل المثال: أطر التقويم الخارجي، مؤشرات تمكين المدارس من مقارنة أدائها بأداء مدارس أخرى، الأدلة والمبادئ التوجيهية، المنتديات الإلكترونية، مواقع الانترنت المخصصة لذلك، استشاريين وخبراء خارجيين، إضافة إلى التدريب النوعي للإدارة المدرسية وفريق التقويم الذاتي.

## الدراسة الميدانية

### منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لوصف الظاهرة, وتحليل بياناتها وتفسيرها(العساف, 2010), لاستخلاص نتائج ذات مغزى يمكن الإفادة منها في تقويم وتحسين واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة، ولتحقيق ذلك تم إعداد استبانة بمؤشرات ومعايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي لتشخيص واقع تطبيقها في مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة.

### مجتمع وعينة الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة، والتي بلغ عددها عام 1439/1438 (380) ثلاثمائة وثمانون مدرسة تقريبًا، ويضم هذا المجتمع عدد (825) قائدة تربوية ووكيلة لشؤون المعلمات والطالبات (إدارة شؤون المعلمات، 1438).

وطبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية مجموعها (269) قائدة ووكيلة، وذلك استنادًا إلى مستوى دقة معاينة (أو مستوى هامش خطأ عيني) يساوي0.05، وبتوزيع الاستبيانات على

أفراد العينة فقد وجد أن نسبة المسترجع منها 92.94% وهو ما يشير إلى أن المجموع النهائي لعدد أفراد العينة (250) ممن أعطوا استجابات صالحة للتحليل، وبذلك يصبح إجمالي عدد أفراد العينة من القائدات والوكيلات مساويًا (250) بمدارس تعليم البنات بالمدينة المنورة، أي بنسبة (30.3%).

**أداة الدراسة:**

**الاستبانة:**

لتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة استبانة من خلال اتباع عدد من الخطوات على النحو الآتي:

- تحديد هدف الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى معرفة إستجابات أفراد عينة الدراسة عن المعلومات الأساسية المتعلقة بمدى تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة.
- البناء المبدئي للاستبانة: تم البناء المبدئي للاستبانة من خلال:
  - المرجعيات النظرية: استعانت الباحثة لبناء عبارات (مؤشرات) الاستبانة بنتائج الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تم الاطلاع عليها، والإطار النظري للدراسة بما يتضمنه من تجارب محلية وعالمية معنية بمعايير تقويم الأداء المدرسي وضمان الجودة.
  - حضور المؤتمرات والدورات: استفادت الباحثة من مشاركتها بالحضور في:
    - مؤتمر تقويم التعليم العام في المملكة العربية السعودية "مدخل لجودة التعليم وتطويره"، وتقريره الختامي، لهيئة تقويم التعليم العام بالرياض (21-23/1/1437).
    - برنامج التطوير المهني لأخصائيي تقويم الأداء المدرسي 2015-2016، لهيئة تقويم التعليم العام بالرياض (18/10-1/12/2015).
- وقد تألفت الإستبانة في صورتها المبدئية من 97عبارة موزعة على ثلاثة مجالات هي: جودة القيادة المدرسية، جودة التعلم والتعليم، جودة البيئة المدرسية.
- المحددات السيكومترية لأداة الدراسة (الإستبانة): في ضوء ما انتهت إليه الباحثة من إعداد استبانة: "واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة"، وللتحقق من صدقها وثباتها تم إجراء الخطوات التالية:

**أولا: التحقق من صدق الاستبيان**

(أ) صدق المحكمين: لقد تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على (25) محكمًا طلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم على مدى تمثيل العبارات لمعاييرها، من حيث مدى مناسبتها و

وضوح العبارة ومدى انتماء كل عبارة لما تقيسه، والحكم على سلامة صياغتها اللغوية، وتحقيقها للهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها من خلال التعديل أو الإضافة أو الحذف.

وبعد استعادة النسخ المحكمة تم تعديل صياغة بعض العبارات في ضوء آراء المحكمين وقد تم تثبيت (92) عبارة نالت اتفاقا بين المحكمين بنسبة 80% أو أعلى، وحذفت العبارات المكررة. ثم عرضت الباحثة الاستبانة مرة أخرى على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة عددها (20) قائدة تربوية ووكيلة مدرسة (10 قائدات، 10 وكيلات)، بهدف التحقق من مدى فهمهم لعبارات الاستبانة وأنها تقيس ما قُصد منها، وبناءً على هذه التجربة الاستطلاعية فقد تبين عدم وجود أية عبارة غير واضحة.

(ب)الصدق التمييزي: لقد قيس الصدق التمييزي لكل عبارة من عبارات الاستبانة ومجالها المفترض مع مقارنته بالمجالين الآخرين لبنية الإستبانة ككل، ويكون معدل الاتساق الداخلي لكل عبارة مرضيًا عندما يكون أكثر من 90% من ارتباطات العبارات بمجالاتها متجاوزة للقيمة 0.40 كما أشار بذلك وير وزملاؤه (Ware et al., 2007)، وأعلى من الارتباطات بالمجالين الآخرين المنافسين، حيث تراوحت قيم ارتباطات عبارات المجال الأول بين 0.855-0.407، بمتوسط عام 0.683 لارتباطات المجال الأول ككل، وتراوحت قيم ارتباطات عبارات المجال الثاني بين 0.931-0.628، بمتوسط عام 0.764 لارتباطات المجال الثاني ككل، وتراوحت قيم ارتباطات عبارات المجال الثالث بين 0.893-0.484، بمتوسط عام 0.705 لارتباطات المجال الثالث ككل. ويبين الجدول(2) متوسط قيم الارتباطات البينة لعبارات كل مجال من المجالات الثلاث.

الجدول(2) قيم معامل ارتباط بيرسون لكل مجال من المجالات الثلاث

| المجالات | مجال جودة القيادة المدرسية | مجال جودة التعليم والتعلم | مجال جودة البيئة المدرسية |
|---|---|---|---|
| قيم معامل ارتباط بيرسون | 0.683 | 0.764 | 0.705 |
| المتوسط العام | 0.717 | | |

ثانيًا: التحقق من ثبات الاستبانة

ثبات الأداة هو "نسبة التباين الذي يمكن عزوه إلى الدرجة الحقيقية للمتغير الكامن. ويمكن أن يُعرف أيضا على أنه إلى أي مدى يمكن لمقياس أن ينتج نتائج متماثلة عبر مناسبات مختلفة

لجمع البيانات من بين تقديرات الاتساق الداخلي المختلفة يعد مقياس ألفا كرونباخ من أنواع مقاييس الثبات التي تعد أكثر مناسبة للبحوث المسحية التي تستخدم مدى من الإجابات المحتملة لكل مفردة، وبناء عليه قيس ثبات الاتساق الداخلي لكل مجال من المجالات الثلاثة بعد حذف كل المفردات المشكلة في المجالات الثلاثة(35، 36، 39، 47، 62، 68) بواسطة ألفا كرونباخ كما يتضح في الجدول (3) الآتي:

الجدول(3) قيم ألفا كرونباخ لكل مجال من المجالات الثلاث

| المجالات | مجال جودة القيادة المدرسية | مجال جودة التعليم والتعلم | مجال جودة البيئة المدرسية |
|---|---|---|---|
| قيم معامل ارتباط بيرسون | 0.753 | 0.762 | 0.757 |
| المتوسط العام | 0.734 | | |

ويلاحظ على نتائج الجدول(3) أن:

(١)جميع معاملات ثبات المجالات الثلاث وصلت للمحك المطلوب وهو0.7 بما يعكس معاملات ثبات مرضية وتشير ضمنيًا لحاجتنا لكل عبارة من عبارات المجالات الثلاث لكي يمكن قياسها بشكل ثابت.

(٢) قيمة معامل ثبات الاستبيان ككل بمجالاته الثلاثة مساوية 0.734 وهي تعكس في العموم قيمة ثبات مرضية.

- الصورة النهائية للاستبانة: تكونت الاستبانة من ثلاثة مجالات للأداء المدرسي، وهي:

– المجال الأول: جودة القيادة المدرسية، ويتم تقييمها في ضوء (7) معايير، و (34) مؤشرًا.

– المجال الثاني: جودة التعلم والتعليم، ويتم الحكم عليه من خلال (6) معايير، و(25) مؤشرًا.

– المجال الثالث: جودة البيئة المدرسية، ويُحكم من خلال (5)معيار، و (27) مؤشرًا.

وبذلك صاغت الباحثة 86 مؤشرًا، لـ 18 معيارًا يتم قياسها باستخدام مقياس ليكرت الخماسي المكون من خمس مستويات لقياس واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للمدرسة من حيث مجالات الأداء الثلاثة (جودة القيادة المدرسية، جودة التعلم والتعليم، جودة البيئة المدرسية) وهي على النحو التالي: طُبق بدرجة كبيرة جدًا (5)، طُبق بدرجة كبيرة (4)، طُبق بدرجة متوسطة (3) وبدرجة ضعيفة (2) وبدرجة ضعيفة جدًا (1).

- تنفيذ الاستبانة: تم تطبيق الاستبانة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨–١٤٣٩هـ.

## الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية المناسبة وهي:

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي،والانحراف المعياري، بهدف تقديم توصيف لاستجابات العينة وتعيين رتب الاستجابات لكل عبارة من عبارات الاستبيان. ومربع كاي لجودة المطابقة Chi –square for goodness of fit، ومعامل ارتباط بيرسون للتحقق من إجراءات الصدق التمييزي، ومعامل الفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبيان المستخدم في الدراسة.

## إجابة ومناقشة أسئلة الدراسة:

إجابة التساؤل الرئيس: "ما واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة ؟" انظر الجداول من (4) – (25)

جدول رقم (4) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات مرتبة تنازليًا (ن =249).

| الترتيب | رقم المجال | مجالات التقويم الذاتي للأداء المدرسي | المتوسط الحسابي | الانحراف لمعياري | درجة التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٣ | جودة البيئة المدرسية. | 4.21 | 0.912 | كبيرة جدا |
| ٢ | ١ | جودة القيادة المدرسية. | 3.40 | 0.588 | متوسط |
| ٣ | ٢ | جودة التعليم والتعلم. | 3.31 | 0.862 | متوسط |
| المتوسط العام | | | 3.64 | 0.58 | كبير |

يتضح من الجدول رقم (4) أن المتوسط الحسابي العام لآراء القائدات التربويات ووكيلات المدرسة حول واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة بلغ (3.64)، وهذا يدل على أن المستوى العام لتطبيق معايير التقويم الذاتي للمدرسة مرتفع، ولكنه لايزال دون المستوى المطلوب لتحقيق رؤية المملكة 2030 التي تسعى إلى الحصول على درجات مرتفعة جدًا في مؤشر التنافسية العالمية لجودة الأداء المدرسي وجودة النظام التعليمي، وتكون في مصاف الدول التقدمة، وربما تعود تلك النتيجة إلى غياب ثقافة التقويم الذاتي والوعي بأهميته في تحسين أداء المدارس، وعدم توفر نظام فعّال وأدلة توجيهية تستعين بها مدارس التعليم العام في تطبيق عملية التقويم الذاتي للأداء المدرسي، إضافة إلى

عدم وجود تعاميم وتوجيهات صادرة من إدارة التعليم تُلزم القيادات التربوية بإجراء التقويم الذاتي للمدرسة، كما قد يرجع ذلك إلى قلة توفر الكوادر المدربة، إذ أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن أكثر من 55% من أفراد عينة الدراسة لم يتلقوا أي تدريب حول التقويم الذاتي للمدرسة، على الرغم من أن 50% من عينة الدراسة تمثلها قيادات تربوية، 50% خبرتهم أكثر من 20 عامًا، إضافة إلى عدم وجود استثمار فعّال لنتائج التقويم الذاتي إن تم تطبيقه في بناء خطط التحسين والتطوير المدرسي، وربما توضع درجات تقييم تخالف الواقع خوفًا من إظهار جوانب الضعف والقصور في أداء المدرسة؛ وهذا يتفق مع استجابات عينة المقابلة من القائدات والمشرفات التربويات، حيث أشارت بعض القائدات التربويات إلى عوامل أخرى أدت إلى الحصول على 3.64 درجة من 5 للمستوى العام لتطبيق معايير التقويم الذاتي للمدرسة كوجود فجوة بين الإدارات العليا صانعة القرار والإدارات المدرسية المنفذة للقرار، إضافة إلى مركزية اتخاذ القرارت، وتعدد الجهات الإدارية والإشرافية على الإدارة المدرسية مما يؤدي إلى ربكة في العمل وزيادة الضغوط والأعباء على القيادة المدرسية كجهة منفذة فقط لقرارات تتغير سنويًا أو خلال السنة الواحدة لتلغي ما قبلها من قرارات، كما حدث مع منظومة مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي، علاوة على تعدد نماذج تقويم الأداء المدرسي بالنسبة لمدارس تطوير خاصة، وقد يكون ذلك سببًا في تسرب الخبرات القيادية المتميزة وتقدمها للتقاعد.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة فان ديربيج ورفاقه ( Vanderbij et al., 2016) التي خلصت إلى أن جهود تحسين المدارس تتطلب إحداث التوازن بين الإشراف الداخلي والخارجي، ودراسة كوكيو وأولوش (Kokeyo & Oluoch, 2015) التي ركزت على ضرورة منح المدارس مزيدًا من الاستقلالية ليكون لها رأيها الخاص في عملية التقويم الذاتي بشكل منهجي مع المعايير المتفق عليها من قبل هيئة التقويم الخارجي، ودعمها في أن تظهر نتائج التقويم الذاتي لأدائها بمصداقية واستثمارها في تحسين الأداء المدرسي بدلا من الارتعاد خوفًا من اكتشاف الآخرين لجوانب الضعف فيها، إضافة إلى ما خلصت إليه دراسة شيلدكامب ورفاقه (Schildkamp et a.l, 2009) بعدم وجود أثر لاستثمار نتائج التقويم الذاتي في تحسين أداء التلاميذ وفي التطوير المهني للمعلمين، وأن المدارس تختلف في قدرتها على الاستفادة من نتائج التقويم الذاتي لتحسين جودة المدرسة، ودراسة فان هوف ورفاقه (Vanhoof et al., 2009) التي أثبتت وجود صلة وثيقة بين ثقافة مديري المدارس تجاه التقويم الذاتي ومواقفهم الإيجابية وبين خصائص المدرسة وأدائها، ودراسة علواني (2012) التي بيّنت أن تقديم الدعم والمساعدة (أدلة توجيهية، تدريب نوعي،..) للمدارس لممارسة التقويم الذاتي وتهيئة المدارس للإعتماد

لايزال قاصرًا، على الرغم من أهمية تقديم الدعم والمساندة بأساليب متعددة كالتدريب النوعي والاستشارات والخبرات المتميزة والأدلة التوجيهية وقواعد البيانات، كما أكدت ذلك دراسة أوبراين ورفاقه (O'Brien et al., 2017)، وتجلّى في سياسة نظام التقويم الذاتي للمدرسة لدى بعض الدول المتقدمة كفنلندا وبولندا وماليزيا وغيرها من الدول التي تقدم ذكرها في الإطار النظري.

ويتضح من الجدول (4): أن المتوسطات الحسابية لآراء القائدات التربويات ووكيلات المدرسة حول واقع تطبيق معايير كل مجال من مجالات التقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة تراوحت بين (4.21-3.31) وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرين أن مجالات التقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة طُبقت بمستويات تراوحت من عالية جدًا إلى متوسطة، وقد جاء في المرتبة الأولى من حيث مستوى التطبيق المجال الثالث (جودة البيئة المدرسية) بمتوسط حسابي (4.21) وبمستوى تطبيق عالي جدًا، ويليه في المرتبة الثانية المجال الأول (جودة القيادة المدرسية) بمتوسط حسابي (3.40) وبمستوى تطبيق متوسط، وأخيرًا يأتي في المرتبة الثالثة المجال الثاني (جودة التعليم والتعلم) بمتوسط حسابي (3.31) وبمستوى تطبيق متوسط، وربما يرجع ارتفاع مستوى جودة مجال البيئة المدرسية وتقدمه في الترتيب على المجالات الأخرى إلى توجه وزارة التعليم وفقًا لرؤية المملكة 2030 إلى ضمان جودة البيئة التعليمية من خلال تنفيذ مجموعة من البرامج والمشاريع من بينها بناء المدارس بالمشاركة مع القطاع الخاص وتخفيض عدد المباني المستأجرة.

أما مجال جودة التعليم والتعلم فهو من الجوانب التي تحظى غالبًا بالأولوية في التحسين والتطوير كما توصلت إلى ذلك بعض الدراسات كدراسة هون (Hoon, 2014)، وقد يعود المستوى المتوسط في جودة التعليم والتعلم وتأخره في الترتيب عن المجالات الأخرى إلى تأثره بالمستوى المتوسط في مجال جودة القيادة المدرسية، والمستوى العام لواقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي والذي لايزال دون المستوى المطلوب، كما تؤكد العديد من الدراسات السابقة كدراسة وونغ وَلي (Wong & Li,2010) وجود علاقة إيجابية بين الأداء المدرسي في التعليم والتعلم والأداء المدرسي في التقييم الذاتي، أي أن أفضل أداء مدرسي في التقييم الذاتي يؤدي إلى مشاكل أقل في الأداء المدرسي في التعليم والتعلم، وبعبارة أخرى التقييم الذاتي يلعب دورًا مهمًا وإيجابيًا في تحسين المدارس؛ ودراسة كابروكي (capperucci, 2015) التي أكّدت وجود العلاقة ذاتها، مما يدلل على أن المدارس ذات التقويم الذاتي المتقدم تظهر جودة أعلى فيما

يتعلق بتصميم المناهج الدراسية، واستخدام وقت التعلم، والأداء التربوي والتعليمي للمعلمين، والمناخ المدرسي، والاهتمام باحتياجات الطالبات التعليمية، إضافةً إلى الاهتمامِ بنوعيةٍ أعلى من الدعم والتوجيه للطالبات.

وقد توجد عوامل أخرى حالت دون وصول مجال جودة التعليم والتعلم للمستوى المطلوب والمرتفع جدًا ربما يعود بعضها إلى الفساد الإداري إذ أن أكثر من 20% من الإنفاق الحكومي مخصص للتعليم، وغياب التقويم لبعض البرامج والمشاريع التي خصصت لتطوير المناهج والمدارس والتي لم تُجنى ثمارها مع مرور عشرات السنين، كما قد يعود ذلك إلى تدني مستوى أداء بعض المعلمات وكثرة المهام الهامشية المستنزفة لطاقة المعلمة، إضافة إلى النظرة الدونية لمهنة التعليم، وتوجيه جميع أصابع الاتهام لانخفاض مستوى التعليم نحو المعلمة التي تعتبر جزء من مشكلة انخفاض مستوى التعليم وجزء من الحل أيضًا، وليست المشكلة كلها، كما قد يعود الأمر إلى زيادة عدد الطالبات في الفصل نتيجة خطط دمج المدارس لتقليص عدد المباني المستأجرة، الأمر الذي قد يؤثر على مستوى تحصيل الطالبات، إضافة إلى انخفاض الدافعية لديهن للتعلم نظرًا لصعوبة الالتحاق بالتخصصات المرغوبة في الجامعات وقلة الوظائف، وهذا يتفق مع استجابات عينة المقابلة من مشرفات وقائدات تربويات، حيث اتفقن جميعهن على أن المعلمة هي محور العملية التعليمية إلا أن تعدد المهام والتكاليف إضافة إلى تعدد الاستراتيجيات والبرامج الغير مدروسة مع غياب التدريب النوعي يؤدي إلى تشتت المعلمة وإهدار الوقت والجهد دون تحقيق الأهداف المنشودة، أما بالنسبة للطالبة فالتعليم ليس له معنى في حياة بعض الطالبات، وهن في حاجة ماسة إلى مهارات التعلم من أجل الحياة ومدى الحياة.

وفيما يلى ستعرض الباحثة كل مجال من تلك المجالات على حدة:

إجابة السؤال الأول: "ما واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي لمجال جودة القيادة المدرسية بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة ؟"

لتعيين مدى تطبيق معايير المجال الأول "جودة القيادة المدرسية" تم القياس من خلال سبعة معايير يتفرّع منها أربعة وثلاثين مؤشرًا، ويبين الجدول(5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول معايير المجال الأول "جودة القيادة المدرسية"، إضافةً إلى مستوى تطبيق كل معيار في الواقع، وترتيبه بالنسبة لباقي المعايير.

جدول رقم (5) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق معايير المجال الأول (جودة القيادة المدرسية) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات. (ن =249)

| الترتيب | م | المعايير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | ١ | رؤية ورسالة المدرسة. | 3.71 | 0.86 | كبير |
| ٤ | ٢ | التطوير المهني للمعلمات. | 3.64 | 0.85 | كبير |
| ٦ | ٣ | تعاون المعلمات ضمن مجموعات لتنفيذ أنشطة المدرسة. | 2.85 | 0.69 | متوسط |
| ٥ | ٤ | دعم التعاون في مجتمع المدرسة. | 3.44 | 0.81 | كبير |
| ٢ | ٥ | حفظ الأمن النفسي والجسدي بين الطالبات. | 3.78 | 0.88 | كبير |
| ١ | ٦ | تقويم أداء المعلمات في المدرسة. | 3.88 | 0.89 | كبير |
| ٧ | ٧ | استثمار التقويم الذاتي في التطوير والتحسين المستمر. | 2.54 | 0.63 | ضعيف |
| المتوسط العام | | | 3.40 | 0.89 | متوسط |

يتضح من الجدول (5): أن معيار تقويم أداء المعلمات في المدرسة قد احتل مرتبة أكبر في تقدير عينة البحث حيث كان المتوسط 3.88 والانحراف المعياري 0.89 بينما أقل المعايير ممارسة من وجهة نظر العينة هي استثمار التقويم الذاتي في التطوير والتحسين المستمر حيث كانت أقل متوسطا بقيمة 2.54 وانحراف معياري 0.63 .

وفيما يلى ستعرض الباحثة كل معيار من معايير المجال الأول على حدة:

**جدول رقم (6) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعيار الأول(رؤية ورسالة المدرسة) في المجال الأول (جودة القيادة المدرسية) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات. (ن =249)**

| الترتيب | م | الممارسات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٣ | توجد رسالة محددة للمدرسة. | 3.85 | 0.827 | كبيرة |
| ٢ | ١ | تمتلك المدرسة رؤية مستقبلية مكتوبة بوضوح للجميع. | 3.78 | 0.853 | كبيرة |
| ٣ | ٤ | توجه إدارة المدرسة البرامج والأنشطة المدرسية لتحقيق رؤية المدرسة. | 3.76 | 0.807 | كبيرة |
| ٤ | ٥ | ترتب إدارة المدرسة أولوياتها لتحقيق التميز العلمي لدى الطالبات عند صياغة رؤيتها. | 3.74 | 0.841 | كبيرة |
| ٥ | ٦ | تتابع إدارة المدرسة توافق الممارسات التدريسية والأنشطة اليومية للمعلمات مع رؤية المدرسة. | 3.60 | 0.888 | كبيرة |
| ٦ | ٣ | تشرك إدارة المدرسة كافة منسوباتها في بناء رؤية المدرسة ورسالتها. | 3.55 | 0.919 | كبيرة |
| المتوسط العام | | | 3.71 | 0.862 | كبيرة |

**(١)بالنسبة للمعيار الأول (رؤية ورسالة المدرسة) يتضح من الجدول (6): أن أعلى الممارسات رتبة هي الممارسة رقم "2" بمتوسط حسابي (3.85) والتي تعبر عن "توجد رسالة محددة للمدرسة"، بينما أقلها رتبة الممارسة رقم"3" بمتوسط حسابي (3.55) والتي تعبر عن "تشرك إدارة المدرسة كافة منسوباتها في بناء رؤية المدرسة ورسالتها".**

**وجاءت بقية الممارسات (1 ,4 ,5 ,6) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات حسابية (3.78, 3.76, 3.74, 3.60) على التوالي، وتدل مضامين هذه العبارات على أنه: تمتلك المدرسة رؤية مستقبلية مكتوبة بوضوح للجميع (ممارسة1)، وتوجه إدارة المدرسة البرامج والأنشطة المدرسية لتحقيق رؤية المدرسة (ممارسة4)، وترتب إدارة المدرسة أولوياتها لتحقيق التميز العلمي لدى الطالبات عند صياغة رؤيتها(ممارسة5)، وتتابع إدارة المدرسة توافق الممارسات التدريسية والأنشطة اليومية للمعلمات مع رؤية المدرسة(ممارسة 6). ويلاحظ أن جميع القيم المذكورة سابقًا أعلى من قيمة المؤشر (3.40) أي أعلى من المتوسط.**

**مما يشير إلى أن مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة تطبق المعيار الأول لجودة القيادة المدرسية بدرجة كبيرة، فهي تمتلك رؤية ورسالة محددة بوضوح، وتوجه مختلف البرامج**

والأنشطة لتحقيق الرؤية، وتتابع ذلك باستمرار، إلا أن مشاركة إدارة المدرسة لكافة منسوباتها من معلمات وطالبات وموظفات في بناء رؤية المدرسة ورسالتها جاء متأخرًا في الترتيب عن باقي الممارسات، ولايزال دون المستوى المطلوب، وقد يُعزى إليه غياب ثقافة التقويم الذاتي بين منسوبات مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة، وضعف الشعور بالمسؤولية وضعف الدافعية نحو التنفيذ بجودة عالية، إذ تعتبر مشاركة منسوبات المدرسة من أهم أسس ومبادئ التقويم الذاتي التي أشرنا إليها سابقا في فصل الاطار النظري، فهي تعزز الثقة والتعاون بين منسوبات المدرسة وتدعم جودة الإنجاز، ويتفق ذلك مع سياسة التقويم الذاتي في كل من فنلندا وبولندا واسكتلندا وأيرلندا، حيث تعتمد سياسة إجراءات عمليات التقويم الذاتي للمدرسة في فنلندا على مشاركة آراء كافة منسوبي المدرسة من معلمين وطلاب ومديرين، وغيرهم من أصحاب المصلحة في أعمال جودة المدارس، كما يستند نموذج التقويم الداخلي في بولندا إلى تصور مفاده الإشراك التدريجي والممنهج لجميع أصحاب المصالح والطلاب وأولياء الأمور، وفي اسكتلندا وأيرلندا يشترك القادة والموظفين من جميع المستويات والطلاب وأولياء الأمور والشركاء في مجتمع المدرسة في عملية التقويم الذاتي للأداء المدرسي.

**جدول رقم (7) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعيار الثاني (التطوير المهني للمعلمات) في المجال الأول (جودة القيادة المدرسية) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات (ن =249)**

| الترتيب | م | الممارسات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | ٨ | توفر إدارة المدرسة قاعدة بيانات بحاجات التطوير المهني للمعلمات | 3.32 | 1.09 | متوسطة |
| ٤ | ٧ | تحدد إدارة المدرسة احتياجات التطوير المهني للمعلمات وتحللها باستمرار | 3.52 | 0.97 | كبيرة |
| ٣ | ١١ | تتابع إدارة المدرسة أثر التطوير المهني للمعلمات على أدائهن الوظيفي. | 3.69 | 0.87 | كبيرة |
| ٢ | ١٠ | تستثمر المدرسة خبرات المعلمات الأوائل في تطوير الممارسات المهنية للمعلمات الجدد. | 3.8 | 0.85 | كبيرة |
| ١ | ٩ | تشجع إدارة المدرسة وتدعم التطوير المهني للمعلمات أثناء العمل | 3.88 | 0.87 | كبيرة |
| المتوسط العام | | | 3.64 | 0.86 | كبيرة |

**(٢)بالنسبة للمعيار الثاني (التطوير المهني للمعلمات) يتضح من الجدول (7): أن أعلى الممارسات رتبة في ضوء المتوسط هي الممارسة رقم "9" بمتوسط مرجح (3.88) وتنص على "تشجع إدارة المدرسة وتدعم التطوير المهني للمعلمات أثناء العمل"، وأقل الممارسات رتبة من وجهة نظر عينة البحث هي الممارسة رقم"8" بمتوسط مرجح (3.32) والتي تنص على "توفر إدارة المدرسة قاعدة بيانات بحاجات التطوير المهني للمعلمات".**

**وجاءت بقية الممارسات (10،11،7) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات مرجحة (3.8، 3.69، 3.52) على التوالي، وتدل مضامين هذه العبارات على أنه: تستثمر المدرسة خبرات المعلمات الأوائل في تطوير الممارسات المهنية للمعلمات الجدد (ممارسة 10)، وتتابع إدارة المدرسة أثر التطوير المهني للمعلمات على أدائهن الوظيفي (ممارسة 11)، وتحدد إدارة المدرسة احتياجات التطوير المهني للمعلمات وتحللها باستمرار (ممارسة 7)، ويلاحظ أن جميع القيم المذكورة سابقًا أعلى من قيمة المؤشر (2.60) أي طبق بدرجات تتراوح بين المتوسط والأعلى من المتوسط.**

**مما يشير إلى أن مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة تطبق المعيار الثاني لجودة القيادة المدرسية بدرجة كبيرة، فهي تشجع وتدعم التطوير المهني للمعلمات، وتستثمر خبرات المعلمات الأوائل في التطوير المهني للمعلمات الجدد، مع متابعة تطورهن باستمرار، إلا أن إجراء دراسة واستطلاع يحدد احتياجات التطوير المهني للمعلمات مع تحليل نتائجه، حيث تعتمد عليه إدارة المدرسة في بناء قاعدة بيانات بحاجات التطوير المهني للمعلمات جاء متأخرًا في الترتيب عن باقي الممارسات، ولايزال دون المستوى المطلوب، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وجود فجوة بين الحاجات التدريبية للمعلمات وما ينفذ من دورات تدريبية، وربما زاد من هذه الفجوة عدم توفر الكوادر والكفاءات المؤهلة لدراسة احتياجات المعلمات التدريبية وتلبيتها في بعض المدارس، كما أن برامج ودورات التطوير المهني من مهام وصلاحيات إدارة التدريب، ويتم تحديدها بمنآى عن حاجات المعلمات، الأمر الذي تؤكده نتائج الدراسات التي صاحبت الاختبارات الوطنية في السعودية (هيئة تقويم التعليم العام، 2016) والتي خلصت إلى أن 92% من المعلمين يرغبون بمهنة التدريس ولكن ينقصهم الدعم بالمواد التدريسية المساعدة والتطوير المهني المناسب، كما يتفق مع الدراسات السابقة ومنها دراسة سيتلالنتوا (Setlalentoa, 2013) التي كشفت نتائجها عن حقيقة عدم حصول المعلمين على تدريب كاف يتصل بتطويرهم مهنيًا، كما أنهم لم يكونوا على دراية بأهمية دورهم في عملية التقييم، بالإضافة إلى تأثير التقويم الذاتي على تعلمهم المهني.**

جدول رقم (8) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعيار الثالث (تعاون المعلمات ضمن مجموعات) في المجال الأول (جودة القيادة المدرسية) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات (ن =249)

| الترتيب | م | الممارسات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | ١٤ | تنظّم المدرسة عمل المعلمات في مجموعات لغرض تخطيط وبناء أنشطة التعلم | 3.63 | 0.94 | كبيرة |
| ٣ | ١٥ | تتابع إدارة المدرسة عمل المعلمات في مجموعات لتطوير عمليتي التعليم والتعلم. | 3.64 | 0.91 | كبيرة |
| ٢ | ١٣ | تتبع المدرسة آلية تُلزم المعلمات بالعمل الجماعي لتنفيذ الأنشطة والدروس التعليمية. | 3.69 | 0.87 | كبيرة |
| ١ | ١٢ | تشجع المدرسة التعاون بين المعلمات لتعزيز الترابط المهني بينهن والشعور بالثقة | 3.92 | 0.71 | كبيرة |
| المتوسط العام | | | 3.72 | 0.86 | كبيرة |

(٣)بالنسبة للمعيار الثالث (تعاون المعلمات ضمن مجموعات لتنفيذ أنشطة وبرامج المدرسة) يتضح من الجدول (8): أن أعلى الممارسات رتبة رقم"12" بمتوسط مرجح (3.92) وتنص على "تشجع المدرسة التعاون بين المعلمات لتعزيز الترابط المهني بينهن والشعور بالثقة"، وأقل الممارسات رتبة رقم"14" بمتوسط مرجح (3.63) وتنص على "تنظّم المدرسة عمل المعلمات في مجموعات لغرض تخطيط وبناء أنشطة التعلم".

وجاءت بقية الممارسات (15،13) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات مرجحة (3.69، 3.64) على التوالي، وتدل مضامين هذه العبارات على أنه: تتبع المدرسة آلية تُلزم المعلمات بالعمل الجماعي لتنفيذ الأنشطة والدروس التعليمية (ممارسة13)، وتتابع إدارة المدرسة عمل المعلمات في مجموعات لتطوير عمليتي التعليم والتعلم (ممارسة15)، ويلاحظ أن جميع القيم المذكورة سابقًا أعلى من قيمة المؤشر (3.40) أي أعلى من المتوسط.

مما يشير إلى أن مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة تطبق المعيار الثالث لجودة القيادة المدرسية بدرجة كبيرة، إلا أنه لا تزال هناك حاجة إلى أن تنظّم المدرسة عمل المعلمات في مجموعات لغرض تخطيط وبناء أنشطة التعلم، وإن كان ذلك يتم بدرجة ما إلا أنها غير كافية، ربما لأن مثل هذه الأعمال الجماعية تتطلب إعداد ورش عمل، والأخيرة تتطلب بدورها دعمًا ماديًا

أوموازنة قد تتطلب عددًا من الموافقات في ضوء خطط وميزانيات مالية تعد مع بداية السنة المالية مما يتطلب تنسيقًا مع المسئولين.

جدول رقم (9) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعيار الرابع (دعم التعاون في مجتمع المدرسة) في المجال الأول (جودة القيادة المدرسية) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات. (ن =249)

| الترتيب | م | الممارسات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | ٢٠ | تعمل المدرسة على استثمار خبرات أفراد المجتمع المحلي وموارده في تطوير الأداء المدرسي | 3.33 | 1.06 | متوسط |
| ٤ | ١٧ | تشرك المدرسة الأسرة في تطوير أداء أبنائها التعليمي. | 3.37 | 0.95 | متوسط |
| ٣ | ١٩ | تقوم المدرسة بتنمية علاقاتها مع مؤسسات المجتمع المحلي. | 3.40 | 1.01 | متوسط |
| ٢ | ١٦ | تشرك إدارة المدرسة المجتمع المدرسي في صنع القرارات المهمة. | 3.40 | 0.96 | متوسط |
| ١ | ١٨ | توظف المدرسة كافة أساليب التواصل الاجتماعي مع الأسرة | 3.68 | 0.85 | كبيرة |
| المتوسط العام | | | 3.40 | 0.97 | متوسط |

(٤)بالنسبة للمعيار الرابع (دعم التعاون في مجتمع المدرسة) يتضح من الجدول (9): أن أعلى الممارسات رتبة رقم"18" بمتوسط مرجح (3.68) وتنص على "توظف المدرسة كافة أساليب التواصل الاجتماعي مع الأسرة"، وأقل الممارسات رتبة رقم"20" بمتوسط مرجح (3.33) وتنص على "تعمل المدرسة على استثمار خبرات أفراد المجتمع المحلي وموارده في تطوير الأداء المدرسي".

وجاءت بقية الممارسات (16،19،17) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات مرجحة (3.40، 3.40، 3.37) على التوالي، وتدل مضامين هذه العبارات على أنه: تشرك إدارة المدرسة المجتمع المدرسي في صنع القرارات المهمة (ممارسة16)، وتقوم المدرسة بتنمية علاقاتها مع مؤسسات المجتمع المحلي (ممارسة19)، تشرك المدرسة الأسرة في تطوير أداء أبنائها التعليمي (ممارسة17)، ويلاحظ أن جميع القيم المذكورة سابقاً تعادل قيمة المؤشر (3.40) أو أعلى، أي أن درجة التطبيق تتراوح بين المتوسط والأعلى من المتوسط.

مما يشير إلى أن مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة تطبق المعيار الرابع لجودة القيادة المدرسية بدرجة متوسطة، إلا أن تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر عينة البحث منفصل بدرجة ما عن استثمار خبرات أفراد المجتمع المحلي أو استغلال موارده، حيث وجد أن هذه الممارسة قد احتلت أدنى مرتبة بين تقديرات عينة البحث، وقد تكون المشكلة مرتبطة أكثر بأن الأعمال الإدرية روتينية تتسم بالتكرار وينقصها الإبداع والتجديد والمبادرات الشخصية التي تعتمد على شخصية قائدات المدارس ومدى قدرتهن على التواصل بشكل جيد مع ذوي الخبرات في المجتمع المحلي، وأرباب الجمعيات الأهلية ومن على شاكلتهم لتزويد المدارس بموارد تعين على توفير موارد مالية تسهم في تطوير الأداء المدرسي، وعلى الرغم من أن توظيف المدرسة كافة أساليب التواصل الاجتماعي مع الأسرة قد نال أعلى رتبة بالنسبة لممارسات هذا المعيار "دعم التعاون في مجتمع المدرسة" إلا أن استثمار ذلك التواصل مع الأسرة لدعم التعليم وتطوير أداء أبنائها التعليمي جاء في الرتبة الرابعة، أي أن المدارس لم توليه الأهمية والأولية المناسبة، ولذلك لم يصل بعد إلى المستوى المطلوب.

جدول رقم (10) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعيار الخامس (حفظ الأمن النفسي والجسدي بين الطالبات) في المجال الأول (جودة القيادة المدرسية) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات. (ن =249)

| الترتيب | م | الممارسات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | ٢٢ | تقدم المدرسة دليلاً للإرشادات اللازمة لكيفية التعامل مع حالات العنف النفسي والجسدي. | 3.70 | 0.92 | كبيرة |
| ٤ | ٢٣ | تنظم المدرسة برامج وقائية تواكب وتستشرف المتغيرات الثقافية التي تواجه المجتمع باستمرار. | 3.72 | 0.87 | كبيرة |
| ٣ | ٢٥ | تقيم المدرسة فاعلية اجراءاتها للحفاظ على الأمن النفسي والجسدي للطالبات. | 3.77 | 0.89 | كبيرة |
| ٢ | ٢٤ | تتابع المدرسة حالات العنف النفسي والجسدي للطالبات من حيث أسبابها ونتائجها. | 3.84 | 0.77 | كبيرة |
| ١ | ٢١ | تعتمد المدرسة أنظمة صارمة للحفاظ على الأمن النفسي والجسدي للطالبات. | 3.96 | 0.71 | كبيرة |
| | | المتوسط العام | 3.79 | 0.83 | كبيرة |

**(٥) بالنسبة للمعيار الخامس (حفظ الأمن النفسي والجسدي) يتضح من الجدول (10): أن أعلى الممارسات رتبة رقم"21" بمتوسط مرجح (3.96) وتنص على "تعتمد المدرسة أنظمة صارمة للحفاظ على الأمن النفسي والجسدي للطالبات"، وأقل الممارسات رتبة رقم"22" بمتوسط مرجح (3.70) وتنص على "تقدم المدرسة دليلاً للإرشادات اللازمة لكيفية التعامل مع حالات العنف النفسي والجسدي".**

**وجاءت بقية الممارسات (24،25،23) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات مرجحة (3.84، 3.77، 3.72) على التوالي، وتدل مضامين هذه العبارات على أنه: تتابع إدارة المدرسة حالات العنف النفسي والجسدي للطالبات من حيث أسبابها، ونتائجها (ممارسة24)، وتُقيّم المدرسة فاعلية إجراءاتها للحفاظ على الأمن النفسي والجسدي للطالبات (ممارسة25)، وتنظم المدرسة برامج وقائية تواكب وتستشرف المتغيرات الثقافية التي تواجه المجتمع باستمرار (ممارسة23)، ويلاحظ أن جميع القيم المذكورة سابقًا أعلى من قيمة المؤشر (3.40) أي أعلى من المتوسط.**

**مما يشير إلى أن مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة تطبق المعيار الخامس لجودة القيادة المدرسية بدرجة كبيرة، فتوجد أنظمة ولوائح للسلوك معتمدة للحفاظ على الأمن النفسي والجسدي للطالبات، وتوجد متابعة لحالات العنف المختلفة باستمرار، وعلى الرغم من ذلك فإن المدارس لم تصل إلى المستوى المطلوب في توضيح الأدلة والإرشادات اللازمة، وتنفيذ البرامج الوقائية التي تساعد على تنمية الوعي لدى كافة منسوبات المدرسة من معلمات وموظفات وطالبات حول كيفية التعامل مع حالات العنف النفسي والجسدي.**

**جدول رقم (11) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعيار السادس (تقويم أداء المعلمات) في المجال الأول (جودة القيادة المدرسية) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات (ن =249)**

| الترتيب | م | الممارسات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | ٣٠ | تستخدم المدرسة نتائج تقويم المعلمات في وضع خطط لتحسين وتطوير أدائهن. | 3.71 | 0.94 | كبيرة |
| ٤ | ٢٨ | تدعم المدرسة تقويم المعلمات لأدائهن بهدف تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف. | 3.86 | 0.76 | كبيرة |
| ٣ | ٢٩ | توثق المدرسة نتائج تقويم المعلمات، ويتم إطلاعهن عليها. | 3.90 | 0.82 | كبيرة |
| ٢ | ٢٧ | تطبق المدرسة أدوات متنوعة لتقويم أداء المعلمات. | 3.92 | 0.64 | كبيرة |
| ١ | ٢٦ | تضع إدارة المدرسة خطة زمنية محددة لزيارة المعلمات خلال الفصل الدراسي. | 4.01 | 0.64 | كبيرة |
| المتوسط العام | | | 4.48 | 0.74 | كبيرة |

**(٦) بالنسبة للمعيار السادس (تقويم أداء المعلمات) يتضح من الجدول (11): أن أعلى الممارسات رتبة رقم"26" بمتوسط مرجح (4.01) وتنص على "تضع إدارة المدرسة خطة زمنية محددة لزيارة المعلمات خلال الفصل الدراسي"، وأقل الممارسات رتبة رقم"30" بمتوسط مرجح (3.71) وتنص على "تستخدم المدرسة نتائج تقويم المعلمات في وضع خطط لتحسين وتطوير أدائهن".**

**وجاءت بقية الممارسات (27،29،28) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات مرجحة (3.92، 3.90، 3.86) على التوالي، وتدل مضامين هذه العبارات على أنه: تطبق المدرسة أدوات متنوعة لتقويم أداء المعلمات (ممارسة 27)، وتوثّق المدرسة نتائج تقويم المعلمات، ويتم إطلاعهن عليها (ممارسة 29)، وتدعم المدرسة تقويم المعلمات لأدائهن بهدف تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف (ممارسة 28)، ويلاحظ أن جميع القيم المذكورة سابقًا أعلى من قيمة المؤشر (3.40) أي أعلى من المتوسط.**

مما يشير إلى أن مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة تطبق المعيار السادس لجودة القيادة المدرسية بدرجة كبيرة، فهي تضع خطة زمنية لزيارة المعلمات، وتطبق أدوات متنوعة في تقييم أدائهن، كما توثق نتائج التقييم وتطلعهن عليها، لكن الاستثمار الفعلي لعملية تقييم المعلمات والاستفادة من نتائجها في وضع خطط لتحسين وتطوير أدائهن لم يصل بعد إلى المستوى المطلوب، ولاتزال آليات تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف غير كافية.

جدول رقم (12) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعيار السابع (استثمار التقويم الذاتي في التطوير والتحسين المستمر) في المجال الأول (جودة القيادة المدرسية) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات. (ن =249)

| الترتيب | م | الممارسات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | ٣٤ | تنشر المدرسة نتائج التقويم الذاتي لأدائها من خلال آليات متعددة. | 2.37 | 1.169 | ضعيف |
| ٣ | ٣٣ | تناقش المدرسة نتائج التقويم الذاتي لأدائها مع ممثلي مجلس المدرسة، وأولياء الأمور، والطلاب. | 2.34 | 1.069 | ضعيف |
| ٢ | ٣٢ | تستخدم المدرسة أدوات متنوعة للتقويم الذاتي لأدائها. | 2.67 | 0.927 | متوسط |
| ١ | ٣١ | تقوم المدرسة بعمليات التقويم الذاتي في ضوء معايير محددة. | 2.70 | 0.86 | متوسط |
| | | المتوسط العام | 2.54 | 1.006 | ضعيف |

(٧) بالنسبة للمعيار السابع (استثمار التقويم الذاتي في التطوير والتحسين المستمر) يتضح من الجدول (12): أن أعلى الممارسات رتبة رقم"31" بمتوسط مرجح (2.70) وتنص على "تقوم المدرسة بعمليات التقويم الذاتي في ضوء معايير محددة"، وأقل الممارسات رتبة رقم"34" بمتوسط مرجح (2.37) وتنص على "تنشر المدرسة نتائج التقويم الذاتي لأدائها من خلال آليات متعددة".

وجاءت بقية الممارسات (32، 33) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات مرجحة (2.67، 2.34) على التوالي، وتدل مضامين هذه العبارات على أنه: تستخدم المدرسة أدوات متنوعة للتقويم الذاتي لأدائها (ممارسة32)، وتناقش المدرسة نتائج التقويم الذاتي لأدائها مع ممثلي مجلس المدرسة، وأولياء الأمور، والطلاب (ممارسة33)، ويلاحظ أن القيم المذكورة سابقًا تتراوح بين أقل من قيمة المؤشر (2.60) أو أعلى منه، أي يتراوح التطبيق من ضعيف إلى متوسط.

مما يشير إلى أن مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة تطبق المعيار السابع لجودة القيادة المدرسية بدرجة ضعيفة، كما لوحظ أن الممارسة التي حظيت بأعلى رتبة من وجهة نظر العينة "تقوم المدرسة بعمليات التقويم الذاتي في ضوء معايير محددة"، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: ماهو نموذج التقويم الذاتي (المعايير والمؤشرات) الذي في ضوئه نفذت المدرسة عمليات التقويم الذاتي لتحكم على جودة أدائها؟ وهل النموذج مقتبس من جهة معينة؟ أم تم تصميمه من قبل المدرسة؟ كما لوحظ أن أكثر من 55% من عينة الدراسة لم يتلقوا دورات تدريبية في مجال التقويم الذاتي، على الرغم من أن 50% منهم قيادات تربوية، وخبرة 50% منهم أكثر من 20 عامًا، مما يدل على وجود خلل وفجوة واضحة، ولكن أين مكمن الخلل والفجوة؟ وكيف يمكن علاج الخلل وسد الفجوة؟ الإجابات على جميع الأسئلة السابقة مهمة بالنسبة للدراسة الحالية، لذلك تم طرحها خلال إجراءات المقابلة كإجراء بحثي يضمن الحصول على المعلومات بطريقة فردية من خلال مقابلة ذوي الخبرة من المشرفات والقيادات التربوية حيث جاءت جميع استجابات عينة المقابلة متوافقة حول عدم وجود عملية منهجية بمسمى التقويم الذاتي للأداء المدرسي باستثناء مدارس تطوير، مع وجود مساعٍ لإدارة الجودة حديثًا لحث المدارس على تطبيق عملية التقويم الذاتي إلا أنه لا توجد آليات أو أدلة أو أطر عمل يمكن للمدارس الإستفادة منها في التطبيق، أو حتى دورات تدريبية.

كما وجد أن الممارسة "تنشر المدرسة نتائج التقويم الذاتي لأدائها من خلال آليات متعددة" قد نالت أقل رتبة ربما لأن عملية التقويم الذاتي لم تطبق بعد بصورة رسمية وإلزامية على جميع مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة، كما أن ممارسة النشر من خلال آليات متعددة يتطلب موافقة الإدارات العليا.

إجابة السؤال الثاني: "ما واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي لمجال جودة التعليم والتعلم بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة ؟"

لتعيين مدى تطبيق معايير المجال الثاني "جودة التعليم والتعلم" تم القياس من خلال ستّة معايير يتفرّع منها خمسة وعشرين مؤشرًا، ويبين الجدول(13) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول معايير المجال الثاني "جودة التعليم والتعلم"، إضافةً إلى مستوى تطبيق كل معيار في الواقع، وترتيبه بالنسبة لباقي المعايير.

**جدول رقم (13) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق معايير المجال الثاني (جودة التعليم والتعلم) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات. (ن =249)**

| الترتيب | م | المعايير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | ١ | تعريف الطالبات بأهداف التعلم. | 3.44 | 0.85 | كبير |
| ٣ | ٢ | تنمية القدرة على التعلم. | 3.52 | 0.86 | كبير |
| ٢ | ٣ | دعم مشاركة الطالبات في الصف. | 3.56 | 0.87 | كبير |
| ١ | ٤ | بيئة تربوية داعمة للتعلم التعاوني. | 3.72 | 0.9 | كبير |
| ٤ | ٥ | استخدام أساليب تقويم فعّالة للطالبات. | 3.48 | 0.86 | كبير |
| ٦ | ٦ | توظيف نتائج تقويم الطالبات. | 2.14 | 0.83 | ضعيف |
| المتوسط العام | | | 3.31 | 0.862 | متوسط |

**يتضح من الجدول (13): أن معيار البيئة التربوية الداعمة للتعلم التعاوني قد احتلت أعلى رتبة بين معايير المجال الثاني حيث كان متوسطها (3.72) وانحرافها المعياري 0.9 بينما أقلها رتبة توظيف نتائج تقويم الطالبات حيث كان متوسطها (2.14) بانحراف معياري 0.83، كما يلاحظ أن جميع قيم الانحراف المعياري ضعيفة بما يشير لتجانس انحراف القيم حول متوسطها، وفيما يلى ستعرض الباحثة كل معيار من معايير المجال الثاني على حدة:**

**جدول رقم (14) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعيار الأول (تعريف الطالبات بأهداف التعلم ) في المجال الثاني (جودة التعليم والتعلم) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات. (ن =249)**

| الترتيب | م | الممارسات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | ٤٠ | تضع المدرسة خطة لقياس نتائج مخرجات التعليم توزع على الفصلين الدراسيين. | 3.35 | 0.990 | متوسط |
| ٢ | ٣٨ | تحث المدرسة المعلمات على إظهار توقعات عالية عن تعلم الطالبات. | 3.48 | 0.824 | كبير |
| ١ | ٣٩ | توجه المدرسة المعلمات إلى تحديد الفجوة بين النواتج المستهدفة والنواتج المتحققة. | 3.5 | 0.853 | كبير |
| المتوسط العام | | | 3.44 | 0.848 | كبير |

(١) بالنسبة للمعيار الأول (تعريف الطالبات بأهداف التعلم) يتضح من الجدول (14): أن أعلى الممارسات رتبة هي الممارسة رقم"39" بمتوسط مرجح (3.5) والتي تعبر عن "توجه المدرسة المعلمات إلى تحديد الفجوة بين النواتج المستهدفة والنواتج المتحققة"، بينما أقلها رتبة الممارسة رقم"40" بمتوسط مرجح (3.35) والتي تعبر عن "تضع المدرسة خطة لقياس نتائج مخرجات التعليم توزع على الفصلين الدراسيين".

وجاءت الممارسة (38) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسط مرجح (3.48)، وتدل مضامين هذه العبارة على أنه: تحث المدرسة المعلمات على إظهار توقعات عالية عن تعلم الطالبات (ممارسة 38)، ويلاحظ أن جميع القيم المذكورة سابقًا أعلى من قيمة المؤشر (2.60) أي أن مستوى التطبيق يتراوح بين المتوسط وأعلى من المتوسط.

مما يشير إلى أن مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة تطبق المعيار الأول لجودة التعليم والتعلم بدرجة كبيرة، فإدارة المدرسة قد توجه المعلمات إلى تحديد الفجوة بين النواتج المستهدفة والنواتج المتحققة، ووضع خطط لسد الفجوة، كما تضع المدرسة خطة لقياس نتائج مخرجات التعليم توزع على الفصلين الدراسيين، إلا أن التنفيذ الفعلي للخطط مازال متوسطًا ولم يصل بعد إلى المستوى المطلوب ربما لأن الخطط غالبًا ماتكون ورقية وغير مفعّلة، كما أنها لا تزال شكلية وغير مدروسة أوغير مفهومة من قبل بعض الكوادر الادارية والتعليمية، باعتبارها فقط أدلة وشواهد على تحقيق المؤشرات المطلوب من إدارة المدرسة تنفيذها ومتابعتها.

جدول رقم (15) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعيار الثاني (تنمية القدرة على التعلم) في المجال الثاني (جودة التعليم والتعلم) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات. (ن =249)

| الترتيب | م | الممارسات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | ٤٣ | تنمي المدرسة لدى المعلمات والطالبات مهارات البحث والاستقصاء والتعلم الذاتي | 3.45 | 0.917 | كبيرة |
| ٤ | ٤١ | تشجع المدرسة المعلمات على تصميم مواقف تعليمية تتطلب مهارات التفكير العليا. | 3.5 | 0.0.814 | كبيرة |
| ٣ | ٤٥ | تتابع المدرسة المعلمات في تفعيل مصادر التعلم ووسائله المتاحة لإدارة عملية التدريس وأنشطتها المختلفة. | 3.53 | 0.947 | كبيرة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | ٤٤ | توجه المدرسة المعلمات لاستثمار توجه الطالبات نحو التقنية لتنمية مهارات التعلم المستمر. | 3.55 | 0.883 | كبيرة |
| ١ | ٤٢ | تنفذ المدرسة للمعلمات برامج تنمي مهارات تصميم أنشطة وبرامج تحقق النمو المتكامل لشخصية الطالبة | 3.59 | 0.787 | كبيرة |
| المتوسط العام | | | 3.52 | 0.88 | كبيرة |

(٢)بالنسبة للمعيار الثاني (تنمية القدرة على التعلم) يتضح من الجدول (15): أن أعلى الممارسات رتبة في ضوء المتوسط هي الممارسة رقم"42" بمتوسط (3.59) وتنص على "تنفذ المدرسة للمعلمات برامج تنمي مهارات تصميم أنشطة وبرامج تحقق النمو المتكامل لشخصية الطالبة"، وأقل الممارسات رتبة من وجهة نظر عينة البحث هي الممارسة رقم"43" بمتوسط (3.45) وتنص على "تنمي المدرسة لدى المعلمات والطالبات مهارات البحث والاستقصاء والتعلم الذاتي".

وجاءت بقية الممارسات (44، 45، 41) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات مرجحة (3.55، 3.53، 3.5) على التوالي، وتدل مضامين هذه العبارات على أنه: تدعم المدرسة المعلمات لاستثمار توجه الطالبات نحو التقنية لتنمية مهارات التعلم المستمر (ممارسة44)، وتتابع المدرسة المعلمات في تفعيل مصادر التعلم ووسائله المتاحة لإدارة عملية التدريس وأنشطتها المختلفة (ممارسة45)، وتنفذ المدرسة برامج للمعلمات تنمي مهاراتهن في تصميم مواقف تعليمية للطالبات تتطلب مهارات التفكير العليا (ممارسة41)، ويلاحظ أن جميع القيم المذكورة سابقًا أعلى من قيمة المؤشر (3.40) أي أعلى من المتوسط.

مما يشير إلى أن مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة تطبق المعيار الثاني لجودة التعليم والتعلم بدرجة كبيرة، فقد حظيت الممارسة "تنفذ المدرسة للمعلمات برامج تنمي مهارات تصميم أنشطة وبرامج تحقق النمو المتكامل لشخصية الطالبة" بأعلى رتبةٍ وفقًا لتقديرات استجابات عينة البحث، ومن وجهة نظر الباحثة أن بعض استجابات عينة الدراسة مشبعة بمرغوبية اجتماعية كبيرة؛ بمعنى آخر هل يمكن لأفراد العينة أن يظهروا استجابات عكس ذلك مفادها أنهن غير مهتمات بتوجيه المعلمات لتصميم أنشطة تنمي شخصيات الطالبات بشكل متكامل، لذا ينبغي إجراء دراسات أخرى لعينة دراسة ممثلة من المعلمات أنفسهن أوالطالبات أو أولياء الأمور بحيث تكشف عن أوجه الدعم والممارسات وورش العمل التي تقوم بها إدارة المدرسة لدعم المعلمات في تصميم مثل هذه الأنشطة.

ومن جانب آخر فقد أشارت النتائج أيضًا إلى أهمية مراجعة إدارة المدرسة لسياستها فيما يتعلق بتعزيز قدرات المعلمات والطالبات على ممارسة مهارات البحث والاستقصاء والتعلم الذاتي.. وتعتبر هذه النتيجة منطقية لأنها تكشف عن واقع تقييم أو ترقية المعلمات الذي لايخضع لأي معيار يتعلق بممارسة البحوث العلمية أو بحوث العمل التي تعتمد على الميدان العملي الذي يفرز مشكلات واقعية من الميدان تتطلب حلولاً ابتكارية من جانب المعلمات، ولما أن كان فاقد الشئ لايعطيه وأن المعلمات قدوات لطالباتهن لذا فمن الصعب أن نجد طالبات ساعيات بحب ورغبة ذاتية للتعلم من خلال الاستقصاء والبحث العلمي الجاد، كما لاننسى الدور الذي تقوم به المراكز المنتشرة في كل مكان معنية بالدرجة الأولى بتنفيذ مختلف الأنشطة للطالبات مقابل أجر مادي بما ينعكس أثره على سلبية الطالبات وعدم الاهتمام بهذا الجانب.

جدول رقم (16) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعيار الثالث (دعم مشاركة الطالبات في الصف) في المجال الثاني (جودة التعليم والتعلم) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات. (ن =249)

| الترتيب | م | الممارسات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | ٤٨ | تشرك المدرسة الطالبات في تصميم الأنشطة والبرامج التي تحسن من مستوى الأداء المدرسي | 3.51 | 0.893 | كبيرة |
| ٢ | ٤٦ | تتابع المدرسة المعلمات في تشجيع الطالبات على المشاركة في مواضيع الحصص الدراسية. | 3.57 | 0.886 | كبيرة |
| ١ | ٤٩ | تدعم المدرسة المعلمات في تعزيز الطالبات لتقديم مبادرات ذاتية تعزز من الأداء الصفي | 3.61 | 0.720 | كبيرة |
| المتوسط العام | | | 3.56 | 0.887 | كبيرة |

(٣)بالنسبة للمعيار الثالث (دعم مشاركة الطالبات في الصف) يتضح من الجدول (16): أن أعلى الممارسات رتبة رقم"49" بمتوسط (3.61) وتنص على "تدعم المدرسة المعلمات في تعزيز الطالبات لتقديم مبادرات ذاتية تعزز من الأداء الصفي"، وأقل الممارسات رتبة رقم"48" بمتوسط (3.51) وتنص على "تشرك المدرسة الطالبات في تصميم الأنشطة والبرامج التي تحسن من مستوى الأداء المدرسي".

وجاءت الممارسة (46) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسط مرجح (3.57)، وتدل مضامين هذه العبارة على أنه: تتابع المدرسة المعلمات في تشجيع الطالبات على المشاركة في مواضيع

الحصص الدراسية (ممارسة 46)، ويلاحظ أن جميع القيم المذكورة سابقًا أعلى من قيمة المؤشر (3.40) أي أعلى من المتوسط.

مما يشير إلى أن مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة تطبق المعيار الثالث لجودة التعليم والتعلم بدرجة كبيرة، على الرغم من أن النتائج كشفت عن الحاجة إلى أن تشرك المدرسة الطالبات في تصميم الأنشطة والبرامج التي تحسّن من مستوى الأداء المدرسي، حيث نال هذا المؤشر اتفاقًا أقل بين استجابات عينة البحث وربما يكون السبب من وجهة نظر الباحثة راجعًا إلى أن العملية التعليمية مازالت متمركزة حول المعلم وليس المتعلم، وأن الأنشطة تقوم على تصميمها المعلمة ولادور للطالبة في عملية التصميم، ربما لكون المعلمة أكثر توجهًا وانشغالاً بمحتوى المقرر الدراسي المطلوب إنجازه في فترة محددةٍ وفقًا لخطة زمنية معلنة لايمكن التأخر عن تنفيذها، لذا فإننا بحاجة لتغيير مثل هذه التوجهات لدى المعلمات إن وجدت والعمل على إستغلال ساعة النشاط، وتوفير ميزانية وأماكن مناسبة لممارسة بعض الأنشطة بعيدًا عن حجرة الدراسة التقليدية.

جدول رقم (17) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعيار الرابع (بيئة تربوية داعمة للتعلم التعاوني) في المجال الثاني (جودة التعليم والتعلم) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات. (ن =249)

| الترتيب | م | الممارسات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | ٥١ | توفر المدرسة مناخًا يشجع المعلمات والطالبات على الحوار وتقبل الرأي الآخر | 3.65 | 0.803 | كبيرة |
| ٤ | ٥٢ | تتابع المدرسة المعلمات في تطبيق التعلم التعاوني بين الطالبات مستثمرة التمايز فيما بينهن. | 3.71 | 0.730 | كبيرة |
| ٣ | ٥٣ | تتابع المدرسة المعلمات في تنفيذ أنشطة تتيح للطالبات العمل في مجموعات. | 3.72 | 0.720 | كبيرة |
| ٢ | ٥٠ | تدعم إدارة المدرسة وتعزز العلاقات الإنسانية بين المعلمات والطالبات. | 3.75 | 0.654 | كبيرة |
| ١ | ٥٤ | تشجع المدرسة المعلمات على دعم التعاون بين الطالبات ليقدّمن نشاطات من ابتكارهن | 3.76 | 0.607 | كبيرة |
| المتوسط العام | | | 3.72 | 0.720 | كبيرة |

(٤)بالنسبة للمعيار الرابع (بيئة تربوية داعمة للتعلم التعاوني بين الطالبات) يتضح من الجدول (17): أن أعلى الممارسات رتبة رقم"54" بمتوسط (3.76) وتنص على "تشجع المدرسة

المعلمات على دعم التعاون بين الطالبات ليقدّمن نشاطات من ابتكارهن"، وأقل الممارسات رتبة رقم"51" بمتوسط (3.65) وتنص على "توفر المدرسة مناخًا يشجع المعلمات والطالبات على الحوار وتقبل الرأي الآخر".

وجاءت بقية الممارسات (50، 53، 52) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات مرجحة (3.75، 3.72، 3.71) على التوالي، وتدل مضامين هذه العبارات على أنه: تدعم إدارة المدرسة وتعزز العلاقات الإنسانية بين المعلمات والطالبات (ممارسة50)، وتتابع المدرسة المعلمات في تنفيذ أنشطة تتيح للطالبات العمل في مجموعات (ممارسة53)، وتتابع المدرسة المعلمات في تطبيق التعلم التعاوني بين الطالبات مستثمرة التمايز فيما بينهن (ممارسة52)، ويلاحظ أن جميع القيم المذكورة سابقًا أعلى من قيمة المؤشر (3.40) أي أعلى من المتوسط.

مما يشير إلى أن مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة تطبق المعيار الرابع لجودة التعليم والتعلم بدرجة كبيرة، على الرغم من أن النتائج كشفت أن توفير المدرسة مناخًا يشجع المعلمات والطالبات على الحوار وتقبل الرأي الآخر" حيث نال هذا المؤشر اتفاقًا أقل بين استجابات عينة البحث، وهذه النتيجة منطقية لأن هذه مشكلة عامة تعاني منها ربما ثقافة التحاور مع الآخر في بيئتنا العربية، والنظر لمثل هذه المناخات الداعمة للحوار على أنها مضيعة للوقت بل وربما ينظر البعض للحوار من قبل الآخر على أنه نوع من الانحراف السلوكي الذي يجب تقويمه خاصة عندما يكون بين معلمة وطالبة أومعلمة ومشرفة ولا يجوز الخروج عنه لأي سبب أو آخر، كما قد يُنظر لمثل هذا المناخ الداعم لثقافة الحوار والمناقشة وغيرها على أنّ مكانه ليس حجرة الدراسة النظامية التي تمارس فيها المعلمة بكل ضبط ودقة ما يجب عليها تنفيذه وهو الانتهاء من الدرس المحدد وفق خطة الدراسة المحددة بالمنهج.

جدول رقم (18) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعيار الخامس (استخدام أساليب تقويم فعّالة للطالبات) في المجال الثاني (جودة التعليم والتعلم) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات. (ن =249)

| الترتيب | م | الممارسات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | ٥٨ | تتابع المدرسة المعلمات في مشاركتهن للطالبات في التقويم الذاتي لتعلمهن | 3.41 | 0.902 | كبيرة |
| ٤ | ٥٩ | تتابع المدرسة تقدم الطالبات في ضوء نتائج | 3.42 | 0.939 | كبيرة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | التعلم المستهدفة. | | | |
| ٣ | ٥٧ | تطبق المدرسة أدوات تقويم تراعي الفروق الفردية بين الطالبات. | 3.49 | 0.858 | كبيرة |
| ٢ | ٥٥ | توضح المدرسة للمعلمات والطالبات معايير تقويم التعلم وتناقشها معهن. | 3.51 | 0.791 | كبيرة |
| ١ | ٥٦ | تعتمد المدرسة أساليب متنوعة لتقويم الطالبات (تحصيلي، مهاري) | 3.57 | 0.813 | كبيرة |
| المتوسط العام | | | 3.48 | 0.824 | كبيرة |

**(٥) بالنسبة للمعيار الخامس (استخدام أساليب تقويم فعالة للطالبات) يتضح من الجدول (18): أن أعلى الممارسات رتبة رقم"56" بمتوسط (3.57) وتنص على "تعتمد المدرسة أساليب متنوعة لتقويم الطالبات (تحصيلي، مهاري)"، وأقل الممارسات رتبة رقم"58" بمتوسط (58.41) وتنص على "تتابع المدرسة المعلمات في مشاركتهن للطالبات في التقويم الذاتي لتعلمهن".**

**وجاءت بقية الممارسات (55، 57، 59) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات مرجحة (3.51، 3.49، 3.42) على التوالي، وتدل مضامين هذه العبارات على أنه: توضح المدرسة للمعلمات والطالبات معايير تقويم التعلم وتناقشها معهن (ممارسة55)، وتطبق المدرسة أدوات تقويم تراعي الفروق الفردية بين الطالبات (ممارسة57)، وتتابع المدرسة تقدم الطالبات في ضوء نتائج التعلم المستهدفة (ممارسة59)، ويلاحظ أن جميع القيم المذكورة سابقًا أعلى من قيمة المؤشر (3.40) أي أعلى من المتوسط.**

**مما يشير إلى أن مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة تطبق المعيار الخامس لجودة التعليم والتعلم بدرجة كبيرة، فبعض المدارس تحدد معايير تقويم التعلم، وتعتمد أساليب وأدوات متنوعة لتقويم الطالبات مع مراعاة الفروق الفردية لهن، غير أنّ متابعة المدرسة لتقدم الطالبات ومشاركة المعلمات لهن في التقويم الذاتي لتعلمهن لم يصل بعد إلى المستوى المطلوب، وربما يُعزى ذلك إلى أن المتابعة تحتاج إلى آلية تضعها إدارة المدرسة.**

**جدول رقم (19) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعيار السادس (توظيف نتائج تقويم الطالبات) في المجال الثاني (جودة التعليم والتعلم) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات. (ن =249)**

| الترتيب | م | الممارسات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | ٦٣ | تقارن المدرسة أدائها بأداء المدارس الأخرى المجاورة | 1.89 | 1.109 | ضعيف |
| ٣ | ٦٤ | توظف المدرسة نتائج تقويم التعلم في وضع خطط لتجويد الأداء التعليمي والتعلمي. | 2.20 | 0.916 | ضعيف |
| ٢ | ٦١ | توظف المدرسة نتائج التقويم في تحسين أداء الطالبات. | 2.24 | 0.914 | ضعيف |
| ١ | ٦٠ | تقدم المدرسة التغذية الراجعة المناسبة للطالبات | 2.26 | 0.860 | ضعيف |
| المتوسط العام | | | 2.14 | 0.83 | ضعيف |

**(٦)بالنسبة للمعيار السادس (توظيف نتائج تقويم الطالبات) يتضح من الجدول (19): أن أعلى الممارسات رتبة رقم"60" بمتوسط (2.26) وتنص على "تقدم المدرسة التغذية الراجعة المناسبة للطالبات"، وأقل الممارسات رتبة رقم"63" بمتوسط (1.89) وتنص على "تقارن المدرسة أدائها بأداء المدارس الأخرى المجاورة".**

**وجاءت بقية الممارسات (61، 64) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات مرجحة (2.24، 2.20) على التوالي، وتدل مضامين هذه العبارات على أنه: توظف المدرسة نتائج التقويم في تحسين أداء الطالبات (ممارسة61)، وتوظف المدرسة نتائج تقويم التعلم في وضع خطط لتجويد الأداء التعليمي والتعلمي (ممارسة64)، ويلاحظ أن جميع القيم المذكورة سابقًا أقل من قيمة المؤشر (2.60) أي أقل من المتوسط.**

**مما يشير إلى أن مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة تطبق المعيار السادس لجودة التعليم والتعلم بدرجة ضعيفة، وقد وجد أن التغذية الراجعة المقدمة للطالبات ضعيفة ودون المستوى المطلوب على الرغم من أنها من صميم عمل المعلمات مع الطالبات، وتعد من ضمن العناصر الرئيسة لإعداد خطة الدرس اليومي ومن الممارسات اليومية في كل حصة دراسية،**

وينبغي التأكيد هنا على ضرورة أن تكون التغذية الراجعة وهي تعريف الطالبات بنتائج تعلمهن من نوع التغذية الراجعة الفورية حتى يكون تأثيرها مباشرًا وفاعلاً في عملية التعلم واكتساب السلوك.

كما أن عملية توظيف نتائج تقويم التعلم في وضع خطط لتجويد الأداء التعليمي غير فعلي في معظم المدارس، إضافة إلى مقارنة أداء المدرسة بأداء المدارس المجاورة لم يصل بعد إلى المستوى المطلوب، وهذه نتيجة منطقية إذ أن بناء خطة لتحسين وتجويد أداء المدرسة بناءً على نتائج التقويم والمقارنة بأداء المدارس الأخرى يتطلب مزيدًا من الدعم والتدريب النوعي للقيادات المدرسية من قبل جهات متخصصة ومسؤولة، وتوفير البرامج وقواعد البيانات المرجعية لأداء المدارس يمكن لقيادة المدرسة الوصول إليها والاستفادة منها، وهذا ما أكدته دراسة أوبراين ورفاقه (O'Brien et al., 2012).

إجابة السؤال الثالث: "ما واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي لمجال جودة البيئة المدرسية بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة ؟"

لتعيين مدى تطبيق معايير المجال الثالث "جودة البيئة المدرسية" تم القياس من خلال خمسة معايير يتفرّع منها سبعة وعشرين مؤشرًا، ويبين الجدول(20) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول معايير المجال الثالث "جودة البيئة المدرسية"، إضافةً إلى مستوى تطبيق كل معيار في الواقع، وترتيبه بالنسبة لباقي المعايير.

جدول رقم (20) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق معايير المجال الثالث (جودة البيئة المدرسية) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات. (ن =249)

| الترتيب | م | المعايير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | ١ | بيئة داعمة لأمن وسلامة الطالبات صحيًا وبدنيًا. | 4.47 | 0.64 | كبيرة جدا |
| ١ | ٢ | بيئة داعمة للسلوكيات المجتمعية الإيجابية. | 4.60 | 0.53 | كبيرة جدا |
| ٣ | ٣ | بيئة داعمة لتعليم وتعلم الطالبات داخل الفصول. | 4.28 | 0.94 | كبيرة جدا |
| ٤ | ٤ | المباني المدرسية داعمة لتعلم الطالبات. | 4.06 | 0.80 | كبيرة |
| ٥ | ٥ | بيئة داعمة لتعلم الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة. | 3.64 | 1.44 | كبيرة |
| | | المتوسط العام | 4.21 | 0.96 | كبيرة جدا |

يتضح من الجدول (20): أن أعلى المعايير ممارسة المعيار"2" الذي يعبر عن "بيئة داعمة للسلوكيات المجتمعية الإيجابية" بمتوسط(4.60) وانحراف معياري قدره 0.53، بينما أقلها ممارسة المعيار رقم"5" الذي يعبر عن "بيئة داعمة لتعلم الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة" بمتوسط (3.64) وانحراف معياري 1.44، وفيما يلى ستعرض الباحثة كل معيار من معايير المجال الثاني على حدة:

جدول رقم (21) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعيار الأول (بيئة داعمة لأمن وسلامة الطالبات صحيًا وبدنيًا) في المجال الثالث (جودة البيئة المدرسية) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات. (ن =249)

| الترتيب | م | الممارسات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | ٦٧ | تراعي المدرسة في خطة الأمن والسلامة سلامة الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة | 4.33 | 1.04 | كبيرة جدا |
| ٤ | ٦٩ | تتابع إدارة المدرسة لائحة الاشتراطات الصحية للمقاصف. | 4.48 | 0.66 | كبيرة جدا |
| ٣ | ٧٠ | تتابع إدارة المدرسة جاهزيتها للتعامل مع الحالات الطارئة والأزمات. | 4.51 | 0.63 | كبيرة جدا |
| ٢ | ٦٥ | تتابع إدارة المدرسة لجنة الأمن والسلامة في تفعيل إجراءات الأمن والسلامة في المدرسة. | 4.51 | 0.63 | كبيرة جدا |
| ١ | ٦٦ | تقيّم إدارة المدرسة كفاءة أجهزة الأمن والسلامة في المدرسة بصورة دورية ومستمرة | 4.54 | 0.63 | كبيرة جدا |
| المتوسط العام | | | 4.47 | 0.64 | كبيرة جدا |

(١)بالنسبة للمعيار الأول (بيئة داعمة لأمن وسلامة الطالبات صحيًا وبدنيًا) يتضح من الجدول (21): أن أعلى الممارسات رتبة هي الممارسة رقم"66" بمتوسط (4.54) والتي تعبر عن "تقيّم إدارة المدرسة كفاءة أجهزة الأمن والسلامة في المدرسة بصورة دورية ومستمرة"، بينما أقلها رتبة الممارسة رقم"67" بمتوسط (4.33) والتي تعبر عن "تراعي المدرسة في خطة الأمن والسلامة سلامة الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة".

وجاءت بقية الممارسات (65، 70، 69) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات مرجحة (4.51، 4.51، 4.48) على التوالي، وتدل مضامين هذه العبارات على أنه: تتابع إدارة

المدرسة لجنة الأمن والسلامة في تفعيل إجراءات الأمن والسلامة في المدرسة (ممارسة65)، وتتابع إدارة المدرسة جاهزيتها للتعامل مع الحالات الطارئة والأزمات (ممارسة70)، وتتابع إدارة المدرسة لائحة الاشتراطات الصحية للمقاصف (ممارسة69)، ويلاحظ أن جميع القيم المذكورة سابقًا أعلى من قيمة المؤشر (3.40) أي أعلى من المتوسط.

مما يشير إلى أن مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة تطبق المعيار الأول لجودة البيئة المدرسية بدرجة كبيرة جدًا، وقد جاءت ممارسة "مراعاة خطة الأمن والسلامة لسلامة الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة" الأقل رتبة نظرًا لخلو بعض المدارس موضع الاختبار من الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة.

جدول رقم (22) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعيار الثاني (بيئة داعمة للسلوكيات المجتمعية الإيجابية) في المجال الثالث (جودة البيئة المدرسية) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات. (ن =249)

| الترتيب | م | الممارسات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | ٧٢ | تحث المدرسة منسوباتها على ممارسة سلوكيات تدل على انتمائهم للمجتمع المدرسي. | 4.55 | 0.66 | كبيرة جدا |
| ٣ | ٧٤ | تنفذ المدرسة أنشطة وفعاليات تعليمية وتعلمية ترسخ القيم الوطنية لدى الطالبات. | 4.60 | 0.53 | كبيرة جدا |
| ٢ | ٧٣ | تشجع إدارة المدرسة الطالبات للمشاركة في المناسبات الوطنية والعالمية. | 4.60 | 0.53 | كبيرة جدا |
| ١ | ٧١ | تحرص إدارة المدرسة على تعزيز قيم الانتماء للدين والوطن لدى المجتمع المدرسي. | 4.64 | 0.56 | كبيرة جدا |
| المتوسط العام | | | 4.60 | 0.53 | كبيرة جدا |

(٢)بالنسبة للمعيار الثاني (بيئة داعمة للسلوكيات المجتمعية الإيجابية) يتضح من الجدول (22): أن أعلى الممارسات رتبة في ضوء المتوسط هي الممارسة رقم"71" بمتوسط (4.64) وتنص على "تحرص إدارة المدرسة على تعزيز قيم الانتماء للدين والوطن لدى المجتمع المدرسي"، وأقل الممارسات رتبة من وجهة نظر عينة البحث هي الممارسة رقم"72" بمتوسط (4.55) والتي تنص على "تحث المدرسة منسوباتها على ممارسة سلوكيات تدل على انتمائهم للمجتمع المدرسي".

وجاءت بقية الممارسات (73، 74) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات مرجحة (4.60، 4.60) على التوالي، وتدل مضامين هذه العبارات على أنه: تشجع إدارة المدرسة الطالبات

للمشاركة في المناسبات الوطنية والعالمية (ممارسة73)، وتنفذ المدرسة أنشطة وفعاليات تعليمية وتعلمية ترسخ القيم الوطنية لدى الطالبات (ممارسة74)، ويلاحظ أن جميع القيم المذكورة سابقًا أعلى من قيمة المؤشر (3.40) أي أعلى من المتوسط.

مما يشير إلى أن مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة تطبق المعيار الثاني لجودة البيئة المدرسية بدرجة كبيرة جدًا، فالمدارس تحرص غالبًا على تعزيز قيم الانتماء للدين والوطن، وتنفذ الأنشطة والفعاليات التي ترسخ القيم الوطنية لدى الطالبات، كما تشجع للمشاركة في المناسبات الوطنية والعالمية، إلا أن اهتمام المدارس بتعزيز قيم الانتماء نحو المدرسة لدى منسوباتها من معلمات أو طالبات يمثل أقل رتبة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسة سلوكيات تدل على الانتماء لمجتمع المدرسة بحاجة ماسة لندوات ومسابقات ثقافية وربما مسابقات بحثية مدعومة ماديًا ومعنويًا لتشجيع الطالبات على الإتيان بسلوكيات تعبر عن الولاء لمجتمع المدرسة.

جدول رقم (23) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعيار الثالث (بيئة داعمة لتعلم وتعليم الطالبات داخل الفصول) في المجال الثالث (جودة البيئة المدرسية) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات. (ن =249)

| الترتيب | م | الممارسات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٦ | ٨٠ | تقيّم المدرسة كفاية تجهيزات مقرات ممارسة الأنشطة غير الصفية (مسرح، ملاعب وغيرها) | 3.90 | 1.24 | كبيرة |
| ٥ | ٧٩ | تقيّم المدرسة كفاية تجهيزات مقرات ممارسة الأنشطة الصفية (مختبرات، مصادر التعلم وغيرها). | 4.28 | 0.94 | كبيرة جدا |
| ٤ | ٧٨ | تقيّم إدارة المدرسة كفاية وملائمة التجهيزات الصفية لجميع الطالبات. | 4.34 | 0.81 | كبيرة جدا |
| ٣ | ٧٦ | تتابع إدارة المدرسة تفعيل التجهيزات والتقنيات الصفية لدعم التعلم الفعال. | 4.35 | 0.81 | كبيرة جدا |
| ٢ | ٧٧ | تتابع المدرسة تخطيط وتنفيذ المعلمات أنشطة وأساليب التعلم الفعال وفق المساحات المتاحة. | 4.40 | 0.71 | كبيرة جدا |
| ١ | ٧٥ | تطبق المدرسة خطة للصيانة المستمرة للمرافق والتجهيزات المدرسية | 4.40 | 0.71 | كبيرة جدا |
| المتوسط العام | | | 4.28 | 0.94 | كبيرة جدا |

(٣)بالنسبة للمعيار الثالث (بيئة داعمة لتعليم وتعلم الطالبات داخل الفصول) يتضح من الجدول (23): أن أعلى الممارسات رتبة رقم"75" بمتوسط (4.40) وتنص على "تُطبق المدرسة خطة للصيانة المستمرة للمرافق والتجهيزات المدرسية"، وأقل الممارسات رتبة رقم"80" بمتوسط (3.90) وتنص على "تقيّم المدرسة كفاية تجهيزات مقرات ممارسة الأنشطة غير الصفية (مسرح، ملاعب وغيرها)".

وجاءت بقية الممارسات (77، 76، 78، 79) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات مرجحة (4.40، 4.35، 4.34، 4.28) على التوالي، وتدل مضامين هذه العبارات على أنه: تتابع المدرسة تخطيط وتنفيذ المعلمات أنشطة وأساليب التعلم الفعّال وفق المساحات المتاحة (ممارسة77)، وتتابع إدارة المدرسة تفعيل التجهيزات والتقنيات الصفية لدعم التعلم الفعال (ممارسة76)، وتقيّم إدارة المدرسة كفاية وملائمة التجهيزات الصفية لجميع الطالبات (ممارسة78)، وتقيّم المدرسة كفاية تجهيز مقرات ممارسة الأنشطة الصفية (مختبرات، مصادر التعلم وغيرها) (ممارسة 79)، ويلاحظ أن جميع القيم المذكورة سابقًا أعلى من قيمة المؤشر (3.40) أي أعلى من المتوسط.

مما يشير إلى أن مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة تطبق المعيار الثالث لجودة البيئة المدرسية بدرجة كبيرة جدًا، على الرغم من أن تقييم كفاية تجهيز مقرات ممارسة الأنشطة الغير صفية يعد الأقل رتبة، حيث أن المدارس الحكومية لتعليم للبنات بالمدينة المنورة لم تجهز بملاعب ومساحات مخصصة لممارسة الأنشطة اللاصفية، إضافة إلى وجود توجهات سلبية لدى بعض المعلمات والقيادات نحو الأنشطة اللاصفية باعتبارها أعباء إضافية، وغير وثيقة الصلة بإنجاز المقررات العلمية وبالتالي تنال حظًا أقل من الاهتمام وربما التجاهل.

جدول رقم (24) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعيار الرابع (المباني المدرسية داعمة لتعلم الطالبات) في المجال الثالث (جودة البيئة المدرسية) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات. (ن =249)

| الترتيب | م | الممارسات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | ٨٥ | تقيّم المدرسة كفاءة صالة التغذية المجهزة للطالبات وفقًا للمواصفات العالمية. | 3.42 | 1.48 | كبيرة |
| ٤ | ٨٢ | تتابع المدرسة كفاية الصالات المخصصة لممارسة الأنشطة المختلفة. | 4.01 | 1.13 | كبيرة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ٣ | ٨٣ | تخصص إدارة المدرسة منصة مجهزة لعرض الأنشطة الطلابية. | 4.18 | 1.005 | كبيرة |
| ٢ | ٨٤ | تتابع إدارة المدرسة توفر مصلّى مجهّز يتناسب مع أعداد الطالبات. | 4.27 | 0.946 | كبيرة جدا |
| ١ | ٨١ | تتابع إدارة المدرسة كفاية المبنى المدرسي وملائمته للعملية التعليمية. | 4.40 | 0.814 | كبيرة جدا |
| | | المتوسط العام | 4.06 | 0.8 | كبيرة |

**(٤)بالنسبة للمعيار الرابع (المباني المدرسية داعمة لتعلم الطالبات) يتضح من الجدول (24): أن أعلى الممارسات رتبة رقم"81" بمتوسط (4.40) وتنص على "تتابع إدارة المدرسة كفاية المبنى المدرسي وملائمته للعملية التعليمية"، وأقل الممارسات رتبة رقم"85" بمتوسط (3.42) وتنص على "تقيّم المدرسة كفاءة صالة التغذية المجهزة للطالبات وفقًا للمواصفات العالمية".**

**وجاءت بقية الممارسات (84، 83، 82) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات مرجحة (4.27، 4.18، 4.01) على التوالي، وتدل مضامين هذه العبارات على أنه: تتابع إدارة المدرسة توفر مصلّى مجهّز يتناسب مع أعداد الطالبات (ممارسة84)، وتخصص إدارة المدرسة منصة مجهزة لعرض الأنشطة الطلابية (ممارسة83)، وتتابع المدرسة كفاية الصالات المخصصة لممارسة الأنشطة المختلفة (ممارسة82)، ويلاحظ أن جميع القيم المذكورة سابقًا أعلى من قيمة المؤشر (3.40) أي أعلى من المتوسط.**

**مما يشير إلى أن مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة تطبق المعيار الرابع لجودة البيئة المدرسية بدرجة كبيرة، فقد وجد أن متابعة إدارة المدرسة لكفاية المبني المدرسي وملاءمته للعملية التعليمية من الأمور المهمة ربما لأن هناك زيارات متعددة ومتكررة تقوم بها المسؤولات لكافة مباني المدارس وتقيّم مدى جودتها ومناسبتها للعملية التعليمية، علاوة على أن العملية التعليمية تنال أولوية كبيرة في المملكة العربية السعودية ليس فقط على مستوى إدارات التعليم الثانوي بل وكافة المستويات التعليمية على مستوى المملكة.**

**بينما نجد أن ممارسة "تقيّم كفاءة صالة التغذية المجهزة للطالبات وفقًا للمواصفات العالمية" كانت الأقل رتبة بين استجابات العينة ربما لكون المواصفات العالمية تتسم بمعايير قياسية عالية قد لايتوفر بعضها بالنسبة للمطاعم الموجودة أو المتاحة، ونظرًا لأن مثل هذه المعايير قد يكون من الصعب الوصول إليها لذا كان التقييم لها أقل رتبة بين استجابات العينة.**

**جدول رقم (25) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعيار الخامس (بيئة داعمة لتعلم الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة) في المجال الثالث (جودة البيئة المدرسية) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات. (ن =249)**

| الترتيب | م | الممارسات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق في الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | ٩١ | توفر إدارة المدرسة وسائل تعليمية متنوعة تناسب الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة | 3.31 | 1.6 | متوسطة |
| ٦ | ٩٢ | تتابع إدارة المدرسة ملائمة المرافق والتجهيزات التعليمية للطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة. | 3.40 | 1.64 | متوسطة |
| ٥ | ٨٧ | تعزز إدارة المدرسة لدى المعلمات المهارات اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. | 3.49 | 1.58 | كبيرة |
| ٤ | ٩٠ | توفر المدرسة برامج لتلبية حاجات الطالبات الذين يعانون من صعوبات في التعلم. | 3.60 | 1.5 | كبيرة |
| ٣ | ٨٨ | تقدم المدرسة برامج إثرائية تلائم قدرات الطالبات المتفوقات والموهوبات. | 3.61 | 1.49 | كبيرة |
| ٢ | ٨٦ | تضع إدارة المدرسة آلية محددة ومعلنة لرعاية الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة. | 3.98 | 1.24 | كبيرة |
| ١ | ٨٩ | تضع إدارة المدرسة خطة علاجية لتحسين مستوى الطالبات المتأخرات دراسيًا. | 4.11 | 1.19 | كبيرة |
| المتوسط العام | | | 3.64 | 1.44 | كبيرة |

**(٥) بالنسبة للمعيار الخامس (بيئة داعمة لتعلم الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة) يتضح من الجدول (25): أن أعلى الممارسات رتبة رقم"89" بمتوسط (4.11) وتنص على "تضع إدارة المدرسة خطة علاجية لتحسين مستوى الطالبات المتأخرات دراسيًا"، وأقل الممارسات رتبة رقم"91" بمتوسط (3.31) وتنص على "توفر إدارة المدرسة وسائل تعليمية متنوعة تناسب الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة".**

**وجاءت بقية الممارسات (88، 90، 87، 86، 92) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات مرجحة (3.61، 3.60، 3.49، 3.98، 3.40) على التوالي، وتدل مضامين هذه العبارات على أنه: تقدم المدرسة برامج إثرائية تلائم قدرات الطالبات المتفوقات والموهوبات (ممارسة88)، وتوفر المدرسة برامج لتلبية حاجات الطالبات الذين يعانون من صعوبات في التعلم (ممارسة90)، وتعزز**

إدارة المدرسة لدى المعلمات المهارات اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (ممارسة87)، وتضع إدارة المدرسة آلية محددة ومعلنة لرعاية الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة (ممارسة86)، وتتابع إدارة المدرسة ملاءمة المرافق والتجهيزات التعليمية للطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة (ممارسة92)، ويلاحظ أن جميع القيم المذكورة سابقًا أعلى من قيمة المؤشر (2.60) أي أن تطبيقها يتراوح من متوسط إلى أعلى من المتوسط.

مما يشير إلى أن مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة تطبق المعيار الخامس لجودة البيئة المدرسية بدرجة كبيرة، فالمدارس تهتم بوضع الخطط العلاجية لتحسين مستوى الطالبات المتأخرات دراسيًا والذين يعانون من صعوبات في التعلم، كما تحرص على تقديم برامج إثرائية تلائم قدرات الطالبات المتفوقات والموهوبات، وتُعد تحسين مستوى الطالبات بمختلف فئاتهم من أهم واجباتها الرئيسية، التي اهتمت بها أيضًا البحوث والدراسات العلمية.

وعلى الرغم من ذلك فقد حظيت الممارسات المتعلقة بالطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة (ذوات الإعاقة) بأقل رتبة في استجابات العينة نظرًا لأنه لاتوجد طالبات ذوي إحتياجات خاصة في الكثير من المدارس التي طبقت بها الاستبانة.

## التوصيات

- أظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي بدرجة كبيرة على مقياس ليكرت الخماسي، وعليه توصي الباحثة بالتالي:

- على هيئة تقويم التعليم ووزارة التعليم توحيد الجهود في وضع اللوائح التشريعية والنماذج للتقويم الذاتي للأداء المدرسي.
- تفعيل دور إدارة الجودة في نشر ثقافة التقويم الذاتي بين المدارس، وتهيئتها وإعدادها لتطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي.
- على هيئة تقويم التعليم ووزارة التعليم ومن يمثلها في إدارات التعليم كإدارة الجودة تقديم الدعم والأدلة التوجيهية والخبرات اللازمة للإدارات المدرسية لتطبيق التقويم الذاتي للأداء المدرسي.
- على هيئة تقويم التعليم ووزارة التعليم ومن يمثلها في إدارات التعليم كإدارة الجودة تدريب المشرفات والقيادات التربوية على آليات تطبيق التقويم الذاتي للأداء المدرسي لنقل المعرفة النوعية والتدريب إلى الكوادر الادارية والتعليمية في المدارس.
- على الإدارات العليا في وزارة التعليم مشاركة الإدارات التنفيذية (القيادات التربوية) والموظفين

الميدانيين من إداريين ومعلمين في صنع القرارات ووضع الخطط التعليمية.

- على الإدارات العليا في وزارة التعليم اختيار مستوى عالي من الخبرات الأكاديمية والميدانية لتصميم سلسلة من البرامج والمشاريع المدروسة بحيث لا تلغي بعضها بعضًا، وإنما يكمل بعضها بعضًا بطريقة بنائية.
- على وزارة التعليم وإدارات التعليم منح الإدارة المدرسية مزيدًا من الاستقلالية واللامركزية.
- الاهتمام بتفعيل ثقافة الحوار الراقي بين الإدارات العليا والقيادات التربوية والإشرافية.

▪ أظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي لمجال جودة القيادة المدرسية بدرجة متوسطة، وعليه توصي الباحثة بالتالي:

- على القيادة المدرسية الاستفادة من ذوي الخبرات والمؤهلات العليا في المدرسة، كلٌّ في مجال تخصصه.
- على القيادة المدرسية أن يكون لها طابعها الخاص في عملية التقويم الذاتي للمدرسة بشكل منهجي مع معايير نماذج التقويم الذاتي العامة.
- على القيادة المدرسية أن تظهر بشفافية جوانب إخفاقها ونقاط قوتها لتحسين الأداء التعليمي.
- على القيادة المدرسية تعزيز ثقافة التقويم من أجل التحسين ليس من أجل المساءلة أوالمحاسبية.
- على القيادة المدرسية الاستفادة الفعلية من نتائج تقويم الأداء المدرسي في وضع خطط تطوير وتحسين الأدء المدرسي.
- الاهتمام بتفعيل ثقافة الحوار الراقي بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي من قيادات ومعلمات وطالبات.

▪ أظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي لمجال جودة التعليم والتعلم بدرجة متوسطة، وعليه توصي الباحثة بالتالي:

- على القيادة المدرسية تركيز الجهود حول الوصول بتطبيق معايير المجال الثاني "جودة التعليم والتعلم" لمستوى أفضل.
- على القيادة المدرسية الاهتمام بتعزيز مكانة المعلم واحترامه بين الطلاب.
- على القيادة المدرسية الاهتمام ببرامج النمو المهني للمعلم.
- على القيادة المدرسية الاهتمام بتركيز جهود المعلم على تحسين العملية التعليمية وتنمية مهارات التعلم لدى الطلاب.

- الاهتمام ببناء منظومة متكاملة لتكوين شخصية الطالب في عصر الانفتاح المعرفي والتقني.
- على القيادة المدرسية الاهتمام بتعزيز ثقة الطالب واحترامه لذاته.

**الدراسات المستقبلية**

تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسة لفاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الكوادر الادارية والتعليمية في إجراء التقويم الذاتي للمدرسة.
- إجراء دراسة مقارنة لنتائج المدارس فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي للطالبات التي تطبق التقويم الذاتي والتي لاتطبقه.
- إجراء دراسة لواقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات والطالبات.
- إجراء دراسة لواقع تطبيق معايير التقويم الذاتي لمحور تقويم نتائج التعلم في المدرسة، والذي يركز على الجوانب المعرفية والسلوكية والصحية للشخصية المتكاملة والمتوازنة للطالبة، والتي يمكن تتبعها في مجالات: لبتحصيل الدراسي، الاتجاهات والسلوك، الصحة العامة واللياقة البدنية.
- إجراء دراسة حول فاعلية حجم المدرسة الكبير، وانعكاسات دمج المدارس على العملية التعليمية.
- إجراء دراسة مقارنة لأفضل الممارسات والخبرات المحلية في تنفيذ التقويم الذاتي للأداء المدرسي.

## المراجع

**المراجع العربية**


إبراهيم، أسامة. (2014). التقويم الذاتي. مجلة المعرفة، (231)، استرجعت في ١-٣-١٤٣٧هـ ، من: http://almarefh.net/show content sub.php?

ابن منظور، جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم. (2003). لسان العرب. ط١، بيروت: دار الكتب العلمية.

أبودقة، سناء إبراهيم؛ وَالدجني، إياد علي. (2011). التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الإستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية "الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة". المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي "إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي"، الأردن. 512-539.

إدارة شؤون المعلمات. (1438). إحصائية مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة. المدينة المنورة: إدارة التعليم.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (2016). تقرير التنمية البشرية 2016 "المضي في التقدم: بناء المنعة لدرء المخاطر". الولايات المتحدة الأمريكية: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

تطوير للخدمات التعليمية. (1433a). "دليل التطوير الذاتي لأداء المدرسة" مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية.

تطوير للخدمات التعليمية. (1433b). "دليل التقويم الذاتي " مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية.

تطوير للخدمات التعليمية. (2014). استرجعت في 6/12/2014، من: https://t4edu.com

تطوير للخدمات التعليمية. (1436). "دليل بناء خطة تطوير المدرسة" مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية.

تطوير للخدمات التعليمية. (2018). الحلول والأدوات المتكاملة لنموذج تطوير المدارس. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية.

حجي, أحمد إسماعيل. (2003). توصيات المؤتمر السنوى الحادى عشر "نظم تقويم الاداء المدرسي فى الوطن العربى"، مصر، 488-494.

الحر، عبد العزيز؛ وَالروبي، أحمد عمر. (2010). أدوات مدرسة المستقبل: التقويم الذاتي "دليل أدوات التقويم الذاتي للمدرسة". ط2، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

خالد، نوال. (2013). تطبيق التجربة السنغافورية في تطوير المدارس العام المقبل. صحيفة البيان الإلكترونية، 8 يوليو 2013، استرجع في 20/1/1436، من: http://www.albayan.ae/across-the-uae/education/2013-07-08-1.1918562

خليل، محمد الحاج. (2006). التقويم الذاتي في التربية. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

الدجني، إياد علي. (2011). دور عملية التقييم المؤسسي في نشر ثقافة الجودة في جامعات قطاع غزة من وجهة نظر فريق التقييم. مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، 19(2)، 305-342.

الدخيل، عزام محمد. (2015). مع المعلم. ط١، لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون.

الروقي، مطلق مقعد. (1433). تطوير نظام التقويم الشامل لمدارس التعليم العام في ضوء إدارة الجودة الشاملة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الزيادات، محمد عواد. (2007). التقويم الذاتي أحد الأساليب المتبعة في تحقيق جودة التعليم الجامعي . المؤتمر العربي الأول للجامعات العربية "التحديات والافاق المستقبلية"، المغرب، 488-512.

السبتي، خالد. (2013). جودة التعليم مازالت أقل من المطلوب ومخرجات التعليم تحتاج إلى تحسين مستمر. صحيفة عاجل الإلكترونية، استرجع في 6/12/2014، من: http://www.burnews.com/news/2013/02/05

السعيد، ماجد عبد الله إبراهيم. (2012). الكفايات اللازمة لفريق عمل التقويم الذاتي المدرسي في المدارس الثانوية (مقررات) في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

السيد، هناء جودة. (2013). دور وحدات الدعم الفني في تأهيل المدارس للجودة والاعتماد في ضوء خبرات بعض الدول. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.

شعلان، عبد الحميد عبدالفتاح. (2011). تحقيق الجودة الشاملة في إدارة المؤسسات التعليمية. ط١، القاهرة: مؤسسة طيبة.

الصفار، نمشية عبد العزيز. (2013). تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة لتحقيق الإعتماد المدرسي في مؤسسات التعليم. اللقاء السنوي السادس عشر "الاعتماد المدرسي". الرياض، 217–255.

العتيبي، فاطمة. (2016). أهم التجارب الدولية في حوكة التعليم "2" سنغافورة. صحيفة الجزيرة، الرياض، (16022)، 10 أغسطس 2016.

العثمان، سلطان. (2014). 80 مليار ريال لتطوير التعليم العام!. صحيفة الرياض، الرياض، (16768)، 22 مايو 2014.

العساف، صالح حمد. (2010). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

علواني، علي أحمد. (2012). التقييم الذاتي للمدارس في ضوء المعايير القومية "اتجاه حديث نحو تطوير وإصلاح التعليم الأساسي في مصر". مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 2(29)، 81–148.

مازوركيفيتش، قشيقوش؛ وماكبوث، جون؛ وفالتشاك، بارتواميوي؛ وكاوووديتشك، ياعكوب؛ ولاكورفيلد، جاب فان؛ وبوراك، أقنيشكة؛ وفيشار، جون؛ وبافليتسكة، ماجدة سفات. (1437). الدراسة الذاتية "الإطار النظري لتقويم الأداء المدرسي". ط3، الرياض: هيئة تقويم التعليم العام.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2014). برنامج تجويد التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدل الخليج "أدوات تقويم عمليتي التعليم والتعلم". ط2، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2011). النموذج التنظيمي للإعتماد المدرسي: المعايير والأدلة والنماذج والتقارير. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

المنظمة العربية للتنمية الإدارية. (2007). معجم المصطلحات الإدارية. مصر: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

هوبكنز، دي. (1998). التقويم والتجديد الذاتي للمؤسسات (فائقة الصالح، مترجم). مجلة المعلومات التربوية، 3(11)، 17–28.

هيئة تقويم التعليم العام. (1437a). برنامج التطوير المهني للمقومين. الرياض: هيئة تقويم التعليم العام.

هيئة تقويم التعليم العام. (2015). معايير تقويم الأداء المدرسي. الرياض: هيئة تقويم التعليم العام.

هيئة تقويم التعليم العام. (1437b). توصيات المؤتمر الأول للتقويم في المملكة "مدخل للجودة النوعية". الرياض.

هيئة تقويم التعليم العام. (2016). استرجعت في 30/3/2016. www.peec.gov.sa

هيئة تقويم التعليم العام. (2018). برنامج التقويم المدرسي2018. استرجعت في . https://www.eec.gov.sa 18/4/2018

وزارة التربية والتعليم. (2007). الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر "نحو نقلة نوعية في التعليم 2008/2007-2012/2011". مصر: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (2013). التقويم للتحسين والتطوير "المنتدى الدولي للتعليم". الرياض: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التعليم والثقافة. (2013). نبذة مختصرة عن التعليم الفنلندي. وزارة التعليم والثقافة: فنلندا. وزارة التعليم في سنغافورة.( 2018) استرجعت في www.cscollege.gov.sg.18/4/2018

ياغي، فريد. (2013). المراجعة الذاتية لمجالات العمل المدرسي طريق الى تميز المؤسسة التربوية. المؤتمر العلمي العاشر للموهوبين والمتفوقين (معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين). الأردن. استرجع في 2014-11-1، من: http://www.conf.arab-cgt.org/?id=41

المراجع الأجنبية

Antonion, P. ; Louw, J. ; & Gronn, P. (2016).School self-evaluation for school improvement: Examining the measuring properties of the LEAD surveys. Australian Journal of Education, 60(3), 191–210.

Blok, H. ; Sleegers, P. ; & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. Journal of Education Policy, 23(4), 379–395.

Capperucci, D. (2015). Self-Evaluation School Improvement: The Issemod Model To Develop The Quality Of School Processes And

**Outcomes. Ijaedu-International E-Journal of Advances in Education, 1(2), 56-68.**

**Chapman, C. ; Sammons, P. (2013). School self-evaluation for school improvement: what works and why? CFBT.**

**Croxford, L. ; Grek, S. ; & Shaik, F. (2009). Quality Assurance and Evaluation (QAE) in Scotland: promoting self evaluation within and beyond the country. Journal of Education Policy, 24 (2), 179-193.**

**Demetriou, D. ; & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomisation study. Oxford Review of Education, 38 (2), 149-170.**

**Devos, G. ; & Verhoeven, J. C. (2007). School Self-Evaluation Conditions and Caveats " The Case of Secondary Schools". Educational Management Administration & Leadership, 35, 499-520.**

**Education Review Office. (2014). Frameworks and Evaluation Indicators for ERO Reviews . Recovered in 24/12/2014, from: http://www.ero.govt.nz/Review-Process/Frameworks-and-Evaluation-Indicators-for-ERO-Review.**

**Education Scotland (ES). (2015). How Good Is Our School?. 4th Edition, Scotland : Education Scotland.**

**Kik, S. (2013). Self-evaluation of School and Teachers. The European Federation of Education Employers, European Trade Union Committee for Education.**

**Kim, E.H., Jo, M. W., & Lee, S. I. (2013). Psychometric Properties of the Korean Short Form-36 Health Survey Version 2 for Assessing the General Population. Korean Society of Nursing Science, 61– 66.**

**Kokeyo, C.A.; & Oluoch, J. (2015). Self Evaluation: A Case Study of a School in Dar Es Salaam, Tanzania. Journal of Education and Practice, 6(21), 50-54.**

**Ehren, M. (2015). Effective Use Of Self-Evaluations Of School In External Accountability Systems In Education. University of Twente, Netherlands.**

**European Commission(EC), EACEA, Eurydice. (2015). Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.** ١

**Finnish National Board of Education (FNBE). (2013). Quality Assurance in General Education: Steering instead of control. Finnish National Board of Education: Finland.**

**Grek, s. ;Lawn, M. ;Ozga, J. ;Shapira, M. ; & Weir, A. (2010). School Self Evaluation in Scotland. Report Centre for Educational Sociology, The University of Edinburgh, Scotland.**

**Hamzah,M. & Tahir, H. (2013). AGlimpse In To School Self-Evaluation in Malaysia: Are We Doing The Right Things? Or Are We Doing The Things Right?. Asian Social Science, 9(12), 50-59**

**Hofman, R. ; Dijkstra, N. ; & Hofman,A. (2009). School self-evaluation and student achievement. An International Journal of Research, Policy and Practice, 20(1), 47-68.**

**Hoon, C. L. (2014). A Case Study on Self Evaluation of School Maturity– An Example of Malaysia Private High School. Chinese thesis.**

**Hourani, R. B., & Litz, D. (2016). Perceptions of the school self-evaluation process: the case of Abu Dhabi. School Leadership & Management, 36(3), 247-270.**

**Jemaah Nazir Dan Jaminan Kualiti (JNJK). (2016a). Pengenalan Standard Kualiti Pindidikan Malaysia Gelombang2 (SKPMG2). Malaysia: Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM).**

**Jemaah Nazir Dan Jaminan Kualiti (JNJK). (2016b). Standard1: Kepemimpinan. Malaysia: Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM).**

**Jemaah Nazir Dan Jaminan Kualiti (JNJK). (2016c). Standard2: Pengurusan Organisasi. Malaysia: Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM).**

**Jemaah Nazir Dan Jaminan Kualiti (JNJK). (2016d). Standard3: Pengurusan Kurikulum, Kokurikulum dan Hal Ehwal Murid. Malaysia: Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM).**

**Jemaah Nazir Dan Jaminan Kualiti (JNJK). (2016e). Standard4: Pembelajaran dan Pemudahcaraan. Malaysia: Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM).**

**Jemaah Nazir Dan Jaminan Kualiti (JNJK). (2016f). Standard5: Kemenjadian Murid. Malaysia: Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM).**

**MacBeath, J. (2006). Self-evaluation: Background, Principles and Key learning. Nottingham : National College for School Leadership.**

**McNamara, G. & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of Self-evaluation in the changing Landscape of education policy. Studies in Educational Evaluation, 34, 173-179.**

**Ministry of Education and Culture. (2009). Quality Criteria for Basic Education. Ministry of Education and Culture: Finland.**

**Ministry of Education and Skills. (2012a). An Introduction to School Self- evaluation of Teaching and Learning in Post-Primary Schools: Inspectorate Guidelines For Schools. Ireland: Inspectorate Department Of Education And Skills.**

**Ministry of Education and Skills. (2012b). School Self- evaluation Guidelines FOR Post-Primary Schools: Inspectorate Guidelines For Schools. Ireland: Inspectorate Department Of Education And Skills.**

**National College for School Leadership(NCSL). (2012). School Self-evaluation. Nottingham: National College for School Leadership. )**

**Nelson, R. ; Ehren, M. ; & Godfrey, D. (2015). Literature Review on Internal Evaluation. Institute of Education, University College London, London.**

**Nusche, D. ; Braun, H. ; Halasz, G. ; & Santiago, P. (2014). OECD Reviews of Evaluation And Assessment in Education: Netherlands 2014. OECD Reviews of Evaluation And Assessment in Education, OECD Publishing. Recovered in 24/12/2015, from: *http://dx.doi.org/10.1787/9789264211940-en***

**O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., & Brown, M. (2017,19Jan). External specialist support for school self-evaluation: Testing a model of support in Irish post-primary schools. Evaluation, 23(1), 61-79.**

**OECD. (2013). Education Policy Outlook: Finland. Recovered in 24/12/2015, from: www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm**

**Ofsted. (2012). Preparing aschool Self-evaluation summary. Ofsted: Manchestar.**

**Pearson plc. (2014). Explore The Learning Curve. Recovered in 23/12/2014, from: http://thelearningcurve.pearson.com/2014-report-summary.**

**Plowright, D. (2008). School Self-evaluation: can head teachers meet the new challenge?. International studies in Educational Administration: Journal of the common wealth council for educational administration & management, 36(3), 35-54.**

**Sampaio, M. ; & Leite, C. (2017, 14 Mar).From Curricular Justice to Educational Improvement: What Is the Role of Schools' Self-Evaluation? Improving Schools, 20(1), 62-75**

**Schildkamp, K. ; Visscher, A. ; & Luyten, H. (2009). The Effects Of The Use Of A School Self-Evaluation Instrument. International Journal of Research Policy and Practice, 20(1), 69-88.**

**Setlalentoa, W.N. (2013). chool self evaluation; how involved are educators in the process? Interdisciplinary Journal, 12(4),79-93.**

**Sook, M. (2008). A study of the introduction of school self-evaluation into primary schools in Singapore and England. PhD thesis, University of Cambridge.**

**Vanhoof, J. ; Petegem, P. V. ; & Maeyer, S. D. (2009). Attitudes Towards School Self-Evaluation. Studies in Educational Evaluation, 35(1), 21-28.**

**Van Der Bij, T., Geijsel, F. P., &Ten Dam, G. T. M. (2016, June). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. Studies in Educational Evaluation, 49, 42-50**

**Watson, P. (2015). How Good Is Our School?( 4th Edition). A national conference on self-evaluation and self-improvement, Scotland. Recovered in 13/12/2015,from: http://www.educationscotland.gov.uk/resources/h/hgios4/introduction.asp**

**Wong, M. N., & Li, H. (2010). From External Inspection to Self-Evaluation: A Study of Quality Assurance in Hong Kong Kindergartens. Early Education And Development, 21(2), 205–233.**

**World Economic Forum. (2017). The Global Competitiveness Report 2017–2018. Geneva: World Economic Forum.**

**Ryan, K.E., Gandha, T., & Ahn, J. (2013). School Self-evaluation and Inspection for Improving U.S. Schools? Boulder, CO: National Education Policy Center. Recovered in 24/4/2018, from: http://nepc.colorado.edu/publication/school-self-evaluation.**

**الملخص**

**هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة، كما هدفت إلى تقديم توصيات قد تسهم في تحسين واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام بالمدينة المنورة.**

**اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهدافها أعدت استبانة حول واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للمدرسة، وطبقت على عينة عشوائية طبقية من (269) قائدة تربوية ووكيلة مدرسة، بنسبة (30.3%) من المجتمع الأصل للدراسة من المراحل الثلاث من التعليم العام للبنات في المملكة العربية السعودية.**

**وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة على المستوى العام كان كبيرًا وفقًا لآراء أفراد عينة الدراسة، وأن تطبيق معايير مجالات التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة جاء على الترتيب التالي: مجال جودة البيئة المدرسية حصل على المرتبة الأولى بدرجة تطبيق كبيرة جدًا، مجال جودة القيادة المدرسية حصل على المرتبة الثانية بدرجة تطبيق متوسطة، مجال جودة التعليم والتعلم حصل على المرتبة الثالثة والأخيرة بدرجة تطبيق متوسطة، وذلك وفقًا لآراء أفراد عينة الدراسة.**

**وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم وضع عدد من التوصيات التي قد تساعد في تحسين واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة، واقتراح بعض الدراسات المستقبلية.**

**الكلمات المفتاحية: معايير، التقويم الذاتي، الأداء المدرسي، تقييم المدرسة، مدارس التعليم العام، المدينة المنورة.**