واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مجال جودة البيئة المدرسية بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة

أ.د. زكريا محمد هيبة **د. حنان أبو بكر فلاتة**

الملخص

هدفت الدراسة الوقوف على واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مجال جودة البيئة المدرسية بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي. وقد طُبقت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (250) قائدة ووكيلة، وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن المتوسط العام لتطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مجال جودة البيئة المدرسية بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة جاء بدرجة كبيرة جدًا، وبمتوسط حسابي (4.21). وأن معيار " بيئة داعمة للسلوكيات المجتمعية الإيجابية " كان في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.60)، وفي المرتبة الثانية جاء معيار " بيئة داعمة لأمن وسلامة الطالبات صحيًا وبدنيًا." بمتوسط حسابي (4.47) تلاه معيار " بيئة داعمة لتعليم وتعلم الطالبات داخل الفصول." بمتوسط حسابي (4.28)، ثم معيار " المباني المدرسية داعمة لتعلم الطالبات." بمتوسط (4.06)، وفي النهاية جاء معيار " بيئة داعمة لتعلم الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة." بمتوسط حسابي (3.64).

أولًا: الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة:

يُعد التقويم الذاتي أحد مداخل تقويم الأداء المدرسي، يرتكز على معايير ومؤشرات أداء محددة، ويستخدم أدوات متنوعة، يشارك فيه كافة المهتمين بالعملية التعليمية من إدارة مدرسية، ومعلمات، وطالبات، وأولياء أمور، وأعضاء من المجتمع المحلي، بغرض تشخيص الواقع، وتحديد جوانب القوة لتعزيزها، وتحديد جوانب القصور لعلاجها، وبناء خطة لتطوير وتحسين الأداء، تمهيدًا لجسر الفجوة بين واقع أداء المدرسة، والرؤية المراد تحقيقها، وصولاً إلى المدرسة المتعلمة التي تُعدُّ غاية التطوير (وزارة التربية والتعليم، 1433a).

وقد جاءت التوجُّهات العالمية مؤكدةً أن عمليات تقويم المدارس لذاتها هي الأكثر ملائمة في الوقت الراهن لضمان جودة التعليم وتحسين أداء المدرسة، وجاءت توصية البرلمان الأوربي، ومجلس تقويم جودة التعليم في المدارس عام 2001م؛ مؤكدة أهمية التقويم الذاتي في تحسين

---

[1] أستاذ مشارك بجامعة طيبة، وأستاذ بجامعة العريش

الجودة، وطالبت "بتشجيع عملية التقويم الذاتي للمدارس باعتباره الطريقة المثلى لإضفاء روح الإبداع في التعليم وتحسين المدارس"(European Commission, Eacea, Eurydice., 2015). وتضمنت توصيات المؤتمر الأول لهيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية(1437هـ) ضرورة دعم التوجه نحو التقويم الذاتي على جميع المستويات في المدرسة، وذلك لتحقيق تطوير الأداء المدرسي وتحسينه.

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، كدراسة الزيادات(2007)، ودراسة الروقي(1433)، ودراسة أبو دقة والدجني(2011)، ودراسة ياغي(2013).

ومنذ تأكد الدور الفاعل للتقويم الذاتي للتحسين المدرسي، أَوْلت معظم الدول المتقدمة 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 المملكة العربية السعودية جهودًا كبيرة لتطبيق التقويم الذاتي للأداء المدرسي، فأطلقت وزارة التعليم(1436) مبادرة لتطبيقه ضمن برنامج تطوير المدارس وفقًا لمعايير ومؤشرات أداء محددة، تطورت مؤخرًا لنموذج المراجعة الذاتية للمدرسة، يشتمل على أربعة مجالات لتقويم الأداء المدرسي ذاتيًّا، هي: القيادة والإدارة المدرسية، والتعلم والتدريس، والبيئة المدرسية، والشراكة الأسرية والمجتمعية. كما أنشئت حكومة المملكة هيئة لتقويم التعليم حددت إطارًا لتقويم أداء المدارس، يشتمل على ثلاثة مجالات رئيسة لتقويم الأداء المدرسي، هي: جودة القيادة المدرسية، وجودة التعليم والتعلم، وجودة البيئة المادية، تستند إليه المدارس في المملكة في عملية التقويم الذاتي لأدائها (هيئة تقويم التعليم العام، 2015).

وعلى الرغم من نمو حركة التقويم الذاتي للمدرسة محليًّا بدعم من مختلف المبادرات والمشاريع، إلا أنه لا يزال قاصرًا، وبعيدًا عن تحسين جودة الأداء المدرسي، كما أنه في حاجة إلى مزيدٍ من التوجيه، والارشاد، والدعم الفني حول كيفية التعامل مع كمية المعلومات الناتجة عن عمليات التقويم، وكيفية الإستفادة منها في إجراء التحسينات الضرورية(الموسى،2012؛ العتيبي،2016)، لذا جاءت هذه الدراسة لتشخيص واقع 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 بالمدينة المنورة. وفي السنوات الأخيرة مع تطبيق منظومة الأداء المدرسي والإشرافي، 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 لعام 2018م حصول المملكة على المركز 52 في مؤشر جودة إدارة المدارس، والمركز 41 في جودة النظام التعليمي من أصل 137 دولة (World Economic Forum, 2018). مما يجعلها بحاجة ماسة إلى التحسين المستمر لبرامج التطوير (السبتي، 2013)، والتي من أهمها برنامج التقويم الذاتي للأداء المدرسي الذي يقدم دورًا مهمًا وإيجابيًّا في تحسين الأداء المدرسي وتجويد التعليم.

وقدأكدت ذلك العديد من الدراسات، كدراسة هوفمان ورفاقه(Hofman &Dijkstra &Hofman, 2009)، ودراسة وونغ ولي(Wong &Li, 2010)، ودراسة هون(Hoon, 2014)، ودراسة كابروكي(Capperucci, 2015)، ودراسة نيلسون ورفاقه(Nelson &Ehren &Godfrey, 2015)، ودراسة فان ديربيج ورفاقه (Vanderbij &Geijsel & Tendam, 2016)، ودراسة سامبايو وليت(Sampaio & Leite, 2017)، التي خلصت نتائجها بالتأكيد إلى 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 يعد إيجابيًا 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 ووقتًا طويلاً، وتختلف المدارس في مدى قدرتها من الاستفادة من نتائجه في تحسين جودة أدائها، حيث تعتمد جودة الأداء 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 المحلية كدراسة الموسى(2012)، ودراسة العتيبي(2016)، والدراسات العربية كدراسة السعيد(2012)، ودراسة علواني(2012)، والدراسات الأجنبية كدراسة بلوك ورفاقه(Blok et al., 2008)، ودراسة شيلد كامب ورفاقه(Schildkamp &Visscher &Luyten, 2009)، ودراسة كوكوي وألوش(Kokeyo & Oluoch, 2015)، ودراسة فان ديربيج ورفاقه(Vanderbij et al., 2016).

وقد جاءت الدراسة الحالية لتسليط الضوء على معايير ومؤشرات التقويم الذاتي، ومدى تطبيقها لتحديد جوانب القوة لتعزيزها وتحديد جوانب الضعف لمعالجتها، في محاولة لوضع تصور مقترح لتطوير واقع التقويم الذاتي لتحسين الأداء المدرسي، وذلك من خلال الإجابة على التساؤل الرئيس الآتي:

ما واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مجال جودة البيئة المدرسية بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مجال جودة البيئة المدرسية بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة.

أهمية الدراسة

- تتضح أهمية الدراسة من خلال أهمية الموضوع الذي تتناوله –التقويم الذاتي للأداء المدرسي–الذي يعد من أهم متطلبات الحصول على الاعتماد المدرسي.
- تتزامن الدراسة الحالية مع اهتمام حكومة المملكة العربية لسعودية بتحقيق رؤية 2030، وتحسين جودة التعليم، واهتمامات هيئة تقويم التعليم بتعميم تطبيق برنامج التقويم الذاتي على كافة مدارس المملكة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود البشرية: شملت الدراسة على عيِّنة ممثِّلة للمجتمع الأصلي من القائدات، والوكيلات للشؤون المدرسية، وشؤون المعلمات، وشؤون الطالبات في مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة، باعتبارهن الهيئة الإدارية المسؤولة عن متابعة، وتقييم الأداء المدرسي، علاوة على أنهن 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.

الحدود الزمانية: أُجريت الدراسة الميدانية في الفصل الأول من العام الدراسي (1438/1439هـ).

مصطلحات الدراسة

المعايير Standard

عرفها علي (2011) بأنها: "عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويُعَدُّ هذا الحد الأدنى هو أقل الكفايات الواجب توفرها لدى الفرد أو المؤسسة، كي تلحق بالمستوى الأعلى، ولكي تؤدي وظيفتها في المجتمع، وتحدد معايير مخرجات التعليم والتعلم المرغوبة متمثلة فيما ينبغي أن يعرفه المتعلم ويقوم به من أداءات" ص261.

وإجرائيًا نقصد بالمعايير في هذه الدراسة: عبارات رئيسة، تكون مرشدة، وموجهة، تصف التوقعات لمستوى أداء ما، وتقيس جودة أداء المؤسسات التعليمية.

١-٦-٢/التقويم الذاتي Self-Evaluation

عرَّفه الحر وَالروبي(2010) بأنه: "قيام فريق من المعلمين والمهتمين في المدرسة؛ لديهم الإمكانات العلمية والفنية، بتقويم شامل للمدرسة؛ بهدف تعرف جوانب ضعفها، ومناطق قوتها، وجودة أدائها، ونوعية مخرجاتها، وبعد ذلك تطويرها وتحسينها"ص2، أي أنه عملية تعتمد على المقارنة بين الواقع، وما يجب أن يكون (الكسباني،2010،ص60).

ويقصد بالتقويم الذاتي في هذه الدراسة: جهود منظمة ومستمرة في جمع المعلومات، والبيانات بأسلوب علمي؛ للحكم على مستوى أداء المدرسة، تنبثق نماذجه وإجراءاته من ثقافة المدرسة، ويشترك في أدائه فريق داخلي بقيادة إدارة المدرسة، ويستند إلى آليات وأدوات دعم تحددها احتياجات المدرسة، في ضوء معايير ومؤشرات التقويم الذاتي، بهدف التشخيص والعلاج، وتحديد جوانب القوة والضعف في الأداء، ووضع خطة لتطوير وتحسين جودة أداء المدرسة.

الأداء المدرسيSchool performance

جميع الأنشطة والممارسات والسلوكيات المرتبطة بأداء رسالة المدرسة، وتحقيق الأهداف والمخرجات (النواتج) التي تسعى إلى بلوغها (عبدالكبير وآخرون،2011،ص22).

وإجرائيًا يقصد به في هذه الدراسة: جميع الأنشطة والممارسات والسلوكيات التي يقوم بها أعضاء المجتمع المدرسي من قادة وإداريين ومعلمين وطلاب، وتحدد مدى فاعلية المدرسة كمؤسسة تربوية في أداء رسالتها، وتحقيق الأهداف والمخرجات (النواتج) التي تسعى إلى بلوغها، وذلك ضمن مجالات الأداء الآتية: القيادة المدرسية، والتعليم والتعلُّم، والبيئة المدرسية.

ثانيًا: الإطار النظري والدراسات السابقة

مبادئ التقويم الذاتي للمدرسة

يستند التقويم الذاتي على مبادئ أساسية ومهارات 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 دستوريًّا في دعم وتوجيه عملية التقويم الذاتي من خلال إجماع 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 حقيقيًّا 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

–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 يؤكد الباحثان أن التقويم الذاتي الناجح وفقًا للغرض الرئيس 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.

آثار التقويم الذاتي للأداء المدرسي:

من أهم آثار التقويم الذاتي على تحسين جودة المدرسة وتحسين عمليات التعليم والتعلم ما أشارت إليه بعض الدراسات العلمية في نتائجها بأنه يؤدي إلى تحسين مستدام للمدارس وتحسين للتعليم والتعلم مع زيادة التحصيل العلمي للطلاب، كدراسة ديمتريو وَكيرياكيس (Demetriou & Kyriakides, 2012) التي أكّدت على وجود أثر إيجابي للتقويم الذاتي على تحسين التعليم والتعلم، يزداد ظهوره في المدارس التي بذلت جهدًا أكبر في استخدام التقويم الذاتي للمدرسة

لأغراض التحسين مع الإلتزام على المدى الطويل من أجل تحسين نوعية التعلم، ودراسة هوفمان ورفاقه (Hofman et al., 2009) التي أشارت إلى أن المدارس التي تكون فيها عمليات التقويم الذاتي غير مرضية يظهر فيها ضعفًا في الأداء المدرسي، وقلة في جودة عملية التعليم والتعلم.

كما توصل كل من نيلسون ورفاقه (Nelson et al., 2015) في مراجعةٍ لأدب التقويم الذاتي على مائة وأربع وعشرين دراسة تجريبية وغير تجريبية إلى أن التقويم الذاتي بشكل إجمالي هو ذو آثار ايجابية، على الرغم من أنه قد لا يؤدي مباشرة إلى إجراءات التحسين، ولكنه يفعل ذلك من خلال زيادة الحساسية تُجاه الجوانب التي تحتاج إلى تحسين، والأساليب الضرورية لجمع البيانات، كمراقبة الفصول الدراسية، وتحليل أعمال الطلاب، وجمع التغذية الراجعة بمشاركة الطلاب وأولياء الأمور، كما يساعد التقويم الذاتي على تحديد احتياجات التطوير المهني وتوجيه الأهداف والإجراءات الخاصة بالتخطيط للتحسين المدرسي.

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.

الدراسات السابقة

قام الباحثان بتصنيف الدراسات السابقة من الأقدم للأحدث كما يلي:

أجرى ديفوس وفرهوفن (Devos & Verhoeven, 2007) دراسة هدفت إلى تمحيص التقييم الذاتي للمدرسة باعتباره القوة الدافعة للتعلم التنظيمي، من خلال دراسة حالة ثلاث مدارس في بلجيكا (فلمنكا)، وتحليل عملية التقييم الذاتي لهم ثم مقارنة نتائج دراسة الحالة، أظهرت نتائجها أنه بعد مرور 12 شهرًا للتقييم الذاتي للمدارس لم تتحقق تغييرات جوهرية في المدارس.

وقام بلوك ورفاقه (Blok et al., 2008) بدراسة هدفت إلى تحقيق التوازن بين التقييم الداخلي والخارجي للجودة المدرسية بالاعتماد على نموذج تقييم SVI، 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 على عينة من ستة مدارس في كل دولة من خلال دراسات الحالة، 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.

وأنجز شيلدكامب ورفاقه (Schildkamp et al., 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على الآثار المترتبة على استخدام أدوات التقييم الذاتي للمدرسة، من خلال تطوير عدد من أدوات التقييم الذاتي (زيبو) بهدف تحسين جودة التعليم، وتم تطبيقها على 79 مدرسة ابتدائية في هولندا خلال 5 سنوات، وخلصت نتائج التحليلات المتعددة المستويات إلى أن استخدام نتائج التقييم الذاتي لم يكن لها أثر على أداء التلاميذ، أوعلى جوانب أخرى كالتطور المهني للمعلمين، وأن المدارس تختلف في مدى قدرتها على الإستفادة من نتائج التقييم الذاتي لتحسين جودة المدرسة.

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.

وأجرى السعيد (2012) دراسة هدفت إلى الوقوف على الكفايات الواجب توافرها لدى أعضاء فريق عمل التقويم الذاتي المدرسي في مدارس وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، ومعرفة درجة أهميتها لفريق العمل من وجهة نظر قادة فرق عمل التقويم الذاتي المدرسي في المدارس الثانوية (مقررات)، واعتمدت منهجية الدراسة على المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة التي طبقت على عينة قصدية مؤلفة من (102) من قادة فرق عمل التقويم الذاتي المدرسي، وذلك في كافة المناطق الإدارية الثلاثة عشر، وخلصت نتائج الدراسة إلى مجموعة من الكفايات الواجب توافرها في فرق عمل التقويم الذاتي المدرسي وفقًا لأربعة محاور: كفايات مفاهيم التقويم الذاتي المدرسي وممارساته وأخلاقياته(6)، كفايات تحليل وتفسير البيانات والمعلومات (11)، كفايات جمع البيانات والمعلومات(5)، كفايات تشكيل الفريق وتخطيط وإدارة العمل(10).

وقدم الروقي (2012) دراسة هدفت للتعرف على واقع نظام التقويم الشامل المطبق في مدارس التعليم العام للبنين بالمملكة العربية السعودية، في ضوء إدارة الجودة الشاملة، وبناء تصور مقترح لتطوير نظام التقويم الشامل لمدارس التعليم العام في المملكة؛ واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والوثائقي، ومنهج تحليل النظم؛ وخلصت نتائج الدراسة إلى أن نظام التقويم الشامل يواجه عدة سلبيات مثل الحاجة إلى فريق للتقويم الذاتي في المدارس، وعدم وجود ميزانية مستقلة، وغياب الحوافز المادية والمعنوية للعاملين، وضعف متابعة الفريق لتوظيف الموارد البشرية والمادية في المدرسة، وضعف المتابعة لتوظيف نتائج التقويم للمتعلمين، وغياب المتابعة لخطة المدرسة، وضعف الاستفادة من الموارد المتاحة في المجتمع المحلي، وضعف متابعة توفر

التجهيزات لجميع مرافق المبنى المدرسي، وضعف وجود نظام متابعة دورية للتقويم الذاتي، وخطة تحسين المدرسة.

واستكشفت 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 (منهجًا مختلطًا)، وتم جمع البيانات من 125 معلم في عينة عشوائية من ست عشرة 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.

واستهدفت 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، وإدارة الموارد، وتنفيذ الخدمات، والقياس والتحليل والتطوير معًا، باعتبارها الهيكل الرئيسي للبحث، كما استخدم في الدراسة استبيان التقييم الذاتي حول مستوى نضج جودة التعليم، وتم إشراك 4 موظفين إدارة من إدارات 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.

كما ناقش إهرين (Ehren,2015) الاستخدام الفعال لعمليات التقويم الذاتي للمدرسة في أنظمة المساءلة الخارجية في التعليم في دراسته التي هدفت إلى تقديم لمحة عامة عن أنواع أنظمة المساءلة المختلفة التي تستخدم عمليات التقويم الذاتي، وتحليل الاستخدام الفعّال لعمليات التقويم الذاتي في أنظمة المساءلة من خلال مسحٍ لقاعدة بيانات أنظمة المساءلة المتبعة في أوروبا والولايات المتحدة فضلاً عن نتائج تحصيل الطلاب التي قيست في اختبارات الاتجاهات الدولية في دراسة العلوم والرياضيات (TIMMS) والتقييم الوطني للتقدم في الرياضيات (NAEP)، حيث كشفت نتائج الدراسة أن أغلب أنظمة المساءلة المستخدمة في أوروبا والولايات المتحدة توصي أو

تلزم المدارس بإجراء عمليات التقويم الذاتي كجزء من المساءلة الخارجية، وتستخدم نتائج عمليات التقويم الذاتي في نسبة طفيفة من أنظمة المساءلة لإخضاع المدارس للمساءلة، كما أن أنظمة المساءلة الموجهة نحو تطوير المدارس غالبًا ما تضمن عمليات التقويم الذاتي في تقويم المعلمين أوالمدارس، أما أنظمة المساءلة المستندة إلى المخرجات والتي تستهدف إخضاع المربين للمساءلة، فتستخدم بصورة أقل عمليات التقويم الذاتي للمدارس، وإضافة لذلك فقد كشفت نتائج الدراسة أن وجود عمليات التقويم الذاتي الإلزامية في المساءلة الخارجية يصحبه أثر سلبي على تحصيل الطلاب وعلى مستويات الأداء لتحصيل الطلاب.

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 جميع أنحاء توسكانا من أجل التحقق من صحة الإطار المنهجي ولتجربة المؤشرات الموضوعة على حد سواء، وقد خلصت 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.

استكشفت 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 استخدمت الدراسة المنهج الكيفي وطريقة دراسة الحالة، على عينة من 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.

استهدفت 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 أربعة عشر مسؤولاً يمثلون ست 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 أثرت تلك التحديات سلبًا على أداء المدارس، مع عدم استيفاء بعض المدارس لمعايير الأداء المدرسي المطلوبة.

وهدفت 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 تسهم نتائج التقييم الذاتي للمدارس في تطويرها، وقد تم جمع البيانات من إجمالي119.747 طالبًا ومعلمًا وجمهور أولياء الأمور في عدد 112مدرسة 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.

واستهدفت دراسة سامبايو وَليت (Sampaio & Leite, 2017) إلى فهم إسهامات عمليات التقييم الذاتي في تطوير العدالة الاجتماعية وفي توزيع المناهج الدراسية والتطوير التعليمي، وتركز الدراسة على البيانات التي يتم جمعها من عملية التقييم الخارجي للمدارس ومن برنامج التدخل حسب الأولوية في الأقاليم التعليمية المطبق في البرتغال؛ وتحديدًا عدد 144 من تقارير التقييم الخارجي للمدارس من 2013/2012 وعدد ثلاث مقابلات مع مسؤولين عن مشروع التعليم من مدرسة تطبق برنامج التدخل حسب الأولوية في الأقاليم التعليمية، وقد تم تحليل البيانات المجمعة

من خلال تحليل المحتوى بواسطة برنامج NVivo، وخلصت الدراسة إلى أن التقييم الخارجي لأنظمة التعليم يمكن أن تكون إحدى الركائز في تحقيق العدالة عندما تسبب في تدخل تعليمي، مما يؤكد على الصلات بين المنهج التعليمي والتدريس وتعلم الطلاب، كما وضحت الدراسة أن عمليات التقييم الخارجي للمدارس يمكن أن تحمل في ثناياها فرص تمكين عند توفر مبادئ المساواة والعدالة الاجتماعية طوال فترة إعداد تلك الدراسة بمساعدة أصدقاء مهمين.

استكشفت دراسة أوبراين ورفاقة (O'Brien et al., 2017) اختبار نموذج محدد لدعم متخصص خارجي للتقييم الذاتي للمدارس في خمس مدارس إعدادية وثانوية أيرلندية (مجموعة طلاب في الفئة العمرية من 12 إلى 18 عام)، 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، حيث تحمّل الميسّر مسؤولية قيادة الفريق وتدريبهم وبناء قدراتهم في بيئة مدرسية حقيقية باستخدام بيانات حقيقية، وقد يدعم ذلك بناء ممارسات تقويم مستدامة إضافة إلى دعم التحول الثقافي المطلوب في إجراء التقويم الذاتي وتحسين تطبيقه، 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

اتفقت 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)، كما ركّزت بعض الدراسات على إبراز وجود علاقة بين التقويم الذاتي وجودة التعليم كدراسة ديفوس وفرهوفن (Devos & Verhoeven, 2007)، ودراسة شيلدكامب ورفاقه (Schildkamp et al., 2009)، ودراسة هون (Hoon,2014).

واتفقت 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، أوعنصر 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.

ثالثًا: منهج وإجراءات الدراسة والدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لوصف الظاهرة، وتحليل بياناتها وتفسيرها (العساف، 2010)، لاستخلاص تعميمات ونتائج ذات مغزى يمكن الإفادة منها في تقويم، وتحسين واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة.

مجتمع الدراسة:

شمل 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).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية مجموعها (269) قائدة ووكيلة، وذلك استنادًا إلى مستوى دقة معاينة (أو مستوى هامش خطأ عيني) يساوي (0.05)، 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، بمعنى استجابات تخلو من مشكلات البيانات المفقودة Missing Data؛ 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 تم تصميم استبانة بهدف معرفة إستجابات أفراد عينة الدراسة عن المعلومات الأساسية المتعلقة بمدى تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة.

وبعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها قام الباحثان بتطبيقها على عينة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

بعد أن تم إدخال المعلومات في الحاسب الآلي ومراجعتها قام الباحثان بتحليل معلومات الدراسة باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package for the Social Sciences). حيث أعطيت درجات محددة لكل حقل من حقول الإجابات وقد أعطيت الإجابات المتعلقة بواقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للمدرسة القيم الرقمية التالية: بدرجة كبيرة جدًا (5)، بدرجة كبيرة (4)، بدرجة متوسطة (3)، بدرجة ضعيفة (2)، بدرجة ضعيفة جدًا (1).

وللإجابة على سؤال الدراسة الرئيس "**ما واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة في مجال جودة البيئة المدرسية؟**؛ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة، حيث تتضمن الإجابة عن هذا السؤال تعيين مدى تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مجال جودة البيئة المدرسية. وفيما يلي تفصيل ذلك.

تم قياس "جودة البيئة المدرسية" من خلال خمسة معايير يتفرّع منها سبعة وعشرين مؤشرًا، ويبين الجدول التالي 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 (1) 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
1	2	بيئة داعمة للسلوكيات المجتمعية الإيجابية.	4.60	0.53	كبيرة جدا
2	1	بيئة داعمة لأمن وسلامة الطالبات صحيًّا وبدنيًّا.	4.47	0.64	كبيرة جدا
3	3	بيئة داعمة لتعليم وتعلم الطالبات داخل الفصول.	4.28	0.94	كبيرة جدا
4	4	المباني المدرسية داعمة لتعلم الطالبات.	4.06	0.80	كبيرة
5	5	بيئة داعمة لتعلم الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.64	1.44	كبيرة
		المتوسط العام	4.21	0.96	كبيرة جدا

يتضح من الجدول (1): 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 "5" الذي يعبر عن "بيئة داعمة لتعلم الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة" بمتوسط (3.64)، وانحراف معياري (1.44)، وفيما يلى سيعرض الباحثان كل معيار من معايير المجال الثاني على حدة:

جدول (2) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق المعيار الأول (بيئة داعمة لأمن وسلامة الطالبات صحيًّا وبدنيًّا) في المجال الثالث (جودة البيئة المدرسية) للتقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات. (ن =249)

الترتيب	م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق في الواقع
1	66	تقيّم إدارة المدرسة كفاءة أجهزة الأمن والسلامة في المدرسة بصورة دورية ومستمرة	4.54	0.63	كبيرة جدا
2	65	تتابع إدارة المدرسة لجنة الأمن والسلامة في تفعيل إجراءات الأمن والسلامة في المدرسة.	4.51	0.63	كبيرة جدا
3	70	تتابع إدارة المدرسة جاهزيتها للتعامل مع الحالات الطارئة والأزمات.	4.51	0.63	كبيرة جدا
4	69	تتابع إدارة المدرسة لائحة الاشتراطات الصحية للمقاصف.	4.48	0.66	كبيرة جدا
5	67	تراعي المدرسة في خطة الأمن والسلامة سلامة الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة	4.33	1.04	كبيرة جدا
المتوسط العام			4.47	0.64	كبيرة جدا

(١)بالنسبة للمعيار الأول (بيئة داعمة لأمن وسلامة الطالبات صحيًّا وبدنيًّا) يتضح من الجدول(2): أن أعلى المؤشرات رتبة هو المؤشر"66" بمتوسط (4.54)، والذي يعبر عن "تقيّم إدارة المدرسة كفاءة أجهزة الأمن والسلامة في المدرسة بصورة دورية ومستمرة"، بينما أقلها رتبة المؤشر"67" بمتوسط (4.33)، والذي يعبر عن "تراعي المدرسة في خطة الأمن والسلامة سلامة الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة".

وجاءت بقية المؤشرات (65، 70، 69) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات حسابية (4.51، 4.51، 4.48) على التوالي، وتدل مضامين هذه المؤشرات على أنه: تتابع إدارة المدرسة لجنة الأمن والسلامة في تفعيل إجراءات الأمن والسلامة في المدرسة (مؤشر65)، وتتابع إدارة المدرسة جاهزيتها للتعامل مع الحالات الطارئة والأزمات (مؤشر70)، وتتابع إدارة المدرسة لائحة الاشتراطات الصحية للمقاصف (مؤشر69)، 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 جاء مؤشر "مراعاة خطة الأمن والسلامة لسلامة الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة" الأقل رتبة نظرًا لخلو بعض المدارس موضع الاختبار من الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة.

جدول (3) 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	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق في الواقع
1	71	تحرص إدارة المدرسة على تعزيز قيم الانتماء للدين والوطن لدى المجتمع المدرسي.	4.64	0.56	كبيرة جدا
2	73	تشجع إدارة المدرسة الطالبات للمشاركة في المناسبات الوطنية والعالمية.	4.60	0.53	كبيرة جدا
3	74	تنفذ المدرسة أنشطة وفعاليات تعليمية وتعلمية ترسخ القيم الوطنية لدى الطالبات.	4.60	0.53	كبيرة جدا
4	72	تحث المدرسة منسوباتها على ممارسة سلوكيات تدل على انتمائهم للمجتمع المدرسي.	4.55	0.66	كبيرة جدا
المتوسط العام			4.60	0.53	كبيرة جدا

(٢) بالنسبة للمعيار الثاني (بيئة داعمة للسلوكيات المجتمعية الإيجابية) يتضح من الجدول (3): أن أعلى المؤشرات رتبة في ضوء المتوسط هو المؤشر "71" بمتوسط (4.64)، وينص على "تحرص إدارة المدرسة على تعزيز قيم الانتماء للدين والوطن لدى المجتمع المدرسي"، وأقل

المؤشرات رتبة من وجهة نظر عينة البحث هو المؤشر"72" بمتوسط (4.55)، والذي ينص على "تحث المدرسة منسوباتها على ممارسة سلوكيات تدل على انتمائهم للمجتمع المدرسي".

وجاءت بقية المؤشرات (73، 74) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات حسابية (4.60، 4.60) على التوالي، وتدل مضامين هذه المؤشرات على أنه: تشجع إدارة المدرسة الطالبات للمشاركة في المناسبات الوطنية والعالمية (مؤشر73)، وتنفذ المدرسة أنشطة وفعاليات تعليمية وتعلمية ترسخ القيم الوطنية لدى الطالبات (مؤشر74)، 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، وربما يعود ذلك إلى أن ممارسة سلوكيات تدل على الانتماء لمجتمع المدرسة بحاجة ماسة لندوات ومسابقات ثقافية، أومسابقات بحثية، مدعومة ماديًا، ومعنويًا لتشجيع الطالبات على الإتيان بسلوكيات تعبر عن الولاء لمجتمع المدرسة.

جدول رقم (4) 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	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق في الواقع
1	75	تطبق المدرسة خطة للصيانة المستمرة للمرافق والتجهيزات المدرسية	4.40	0.71	كبيرة جدا
2	77	تتابع المدرسة تخطيط وتنفيذ المعلمات أنشطة وأساليب التعلم الفعال وفق المساحات المتاحة.	4.40	0.71	كبيرة جدا
3	76	تتابع إدارة المدرسة تفعيل التجهيزات والتقنيات الصفية لدعم التعلم الفعال.	4.35	0.81	كبيرة جدا
4	78	تقيّم إدارة المدرسة كفاية وملائمة التجهيزات الصفية لجميع الطالبات.	4.34	0.81	كبيرة جدا

5	79	تقيّم المدرسة كفاية تجهيزات مقرات ممارسة الأنشطة الصفية (مختبرات وغيرها).	4.28	0.94	كبيرة جدا
6	80	تقيّم المدرسة كفاية تجهيزات مقرات ممارسة الأنشطة غير الصفية (مسرح، ملاعب وغيرها)	3.90	1.24	كبيرة
المتوسط العام			4.28	0.94	كبيرة جدا

(٣)بالنسبة للمعيار الثالث (بيئة داعمة لتعليم وتعلم الطالبات داخل الفصول) يتضح من الجدول (4): أن أعلى المؤشرات رتبة "75" بمتوسط (4.40)، وينص على "تُطبق المدرسة خطة للصيانة المستمرة للمرافق والتجهيزات المدرسية"، وأقل المؤشرات رتبة "80" بمتوسط(3.90)، وينص على "تقيّم المدرسة كفاية تجهيزات مقرات ممارسة الأنشطة غير الصفية".

وجاءت بقية المؤشرات (77، 76، 78، 79) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات حسابية (4.40، 4.35، 4.34، 4.28) على التوالي، وتدل مضامين هذه المؤشرات على أنه: تتابع المدرسة تخطيط وتنفيذ المعلمات أنشطة وأساليب التعلم الفعّال وفق المساحات المتاحة (مؤشر77)، وتتابع إدارة المدرسة تفعيل التجهيزات والتقنيات الصفية لدعم التعلم الفعال (مؤشر76)، وتقيّم إدارة المدرسة كفاية وملائمة التجهيزات الصفية لجميع الطالبات (مؤشر78)، وتقيّم المدرسة كفاية تجهيز مقرات ممارسة الأنشطة الصفية (مختبرات، مصادر التعلم وغيرها) (مؤشر79)، 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 (5) 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**	**المؤشرات**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**مستوى التطبيق في الواقع**

1	81	تتابع إدارة المدرسة كفاية المبنى المدرسي وملائمته للعملية التعليمية.	4.40	0.814	كبيرة جدا
2	84	تتابع إدارة المدرسة توفر مصلّى مجهّز يتناسب مع أعداد الطالبات.	4.27	0.946	كبيرة جدا
3	83	تخصص إدارة المدرسة منصة مجهزة لعرض الأنشطة الطلابية.	4.18	1.005	كبيرة
4	82	تتابع المدرسة كفاية الصالات المخصصة لممارسة الأنشطة المختلفة.	4.01	1.13	كبيرة
5	85	تقيّم المدرسة كفاءة صالة التغذية المجهزة للطالبات وفقًا للمواصفات العالمية.	3.42	1.48	كبيرة
المتوسط العام			4.06	0.8	كبيرة

(٤)بالنسبة للمعيار الرابع (المباني المدرسية داعمة لتعلم الطالبات) يتضح من الجدول (5): أن أعلى المؤشرات رتبة "81" بمتوسط (4.40)، وينص على "تتابع إدارة المدرسة كفاية المبنى المدرسي وملائمته للعملية التعليمية"، وأقل المؤشرات رتبة "85" بمتوسط (3.42)، وينص على "تقيّم المدرسة كفاءة صالة التغذية المجهزة للطالبات وفقًا للمواصفات العالمية".

وجاءت بقية المؤشرات (84، 83، 82) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات حسابية (4.27، 4.18، 4.01) على التوالي، وتدل مضامين هذه العبارات على أنه: تتابع إدارة المدرسة توفر مصلّى مجهّز يتناسب مع أعداد الطالبات (مؤشر84)، وتخصص إدارة المدرسة منصة مجهزة لعرض الأنشطة الطلابية (مؤشر83)، وتتابع المدرسة كفاية الصالات المخصصة لممارسة الأنشطة المختلفة (مؤشر82)، 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 مؤشر "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 (6) 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	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق في الواقع
1	89	تضع إدارة المدرسة خطة علاجية لتحسين مستوى الطالبات المتأخرات دراسيًا.	4.11	1.19	كبيرة
2	86	تضع إدارة المدرسة آلية محددة ومعلنة لرعاية الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.98	1.24	كبيرة
3	88	تقدم المدرسة برامج إثرائية تلائم قدرات الطالبات المتفوقات والموهوبات.	3.61	1.49	كبيرة
4	90	توفر المدرسة برامج لتلبية حاجات الطالبات الذين يعانون من صعوبات في التعلم.	3.60	1.5	كبيرة
5	87	تعزز إدارة المدرسة لدى المعلمات المهارات اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.49	1.58	كبيرة
6	92	تتابع إدارة المدرسة ملائمة المرافق والتجهيزات التعليمية للطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.40	1.64	متوسطة
7	91	توفر إدارة المدرسة وسائل تعليمية متنوعة تناسب الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة	3.31	1.6	متوسطة
المتوسط العام			3.64	1.44	كبيرة

(٥) بالنسبة للمعيار الخامس (بيئة داعمة لتعلم الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة) يتضح من الجدول (6): أن أعلى المؤشرات رتبة "89" بمتوسط (4.11)، وينص على "تضع إدارة المدرسة خطة علاجية لتحسين مستوى الطالبات المتأخرات دراسيًّا"، وأقل المؤشرات رتبة "91" بمتوسط (3.31)، وينص على "توفر إدارة المدرسة وسائل تعليمية متنوعة تناسب الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة".

وجاءت بقية المؤشرات (88، 90، 87، 86، 92) في ترتيب يتوسط ماسبق بمتوسطات حسابية (3.61، 3.60، 3.49، 3.98، 3.40) على التوالي، وتدل مضامين هذه المؤشرات على أنه: تقدم المدرسة برامج إثرائية تلائم قدرات الطالبات المتفوقات والموهوبات (مؤشر88)، وتوفر المدرسة برامج لتلبية حاجات الطالبات الذين يعانون من صعوبات في التعلم (مؤشر90)، وتعزز إدارة المدرسة لدى المعلمات المهارات اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (مؤشر87)، وتضع إدارة المدرسة آلية محددة ومعلنة لرعاية الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة (مؤشر86)، وتتابع إدارة المدرسة ملاءمة المرافق والتجهيزات التعليمية للطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة (مؤشر92)، 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.

المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، أسامة (٢٠١٤). التقويم الذاتي. **مجلة المعرفة، (٢٣١)**، مسترجع من http://almarefh.net/show content sub.php?

أبودقة، سناء إبراهيم؛ والدجني، إياد علي (٢٠١١، مايو). **التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الإستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية "الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة"**. بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي "إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي" بجامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء، الأردن، ٥١٢-٥٣٩.

إدارة شؤون المعلمات (١٤٣٨). **إحصائية مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة**. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة.

الحر، عبد العزيز؛ وَالروبي، أحمد عمر (٢٠١٠). **أدوات مدرسة المستقبل: التقويم الذاتي "دليل أدوات التقويم الذاتي للمدرسة"**. ط٢، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الروقي، مطلق مقعد (٢٠١٢). **تطوير نظام التقويم الشامل لمدارس التعليم العام في ضوء إدارة الجودة الشاملة** (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض. مسترجع من http://libback.uqu.edu.sa/hipres/ABSA/absa15057.pdf

الزيادات، محمد عواد (٢٠٠٧). **التقويم الذاتي أحد الأساليب المتبعة في تحقيق جودة التعليم الجامعي: نموذج تجربة الجامعات الأردنية "جامعة البلقاء التطبيقية"**. بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الأول للجامعات العربية "التحديات والافاق المستقبلية" للمنظمة العربية للتنمية الإدارية، الرباط، المغرب، ٤٨٨-٥١٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/121773

السعيد، ماجد عبد الله إبراهيم (٢٠١٢). **الكفايات اللازمة لفريق عمل التقويم الذاتي المدرسي في المدارس الثانوية (مقررات) في المملكة العربية السعودية** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

شعلان، عبد الحميد عبدالفتاح (٢٠١١). **تحقيق الجودة الشاملة في إدارة المؤسسات التعليمية**. ط١، القاهرة: مؤسسة طيبة.

عبد الكبير، صالح عبدالله؛ أحمد، عبد السلام عوض؛ حزام، عديلة أحمد؛ باطائع، حسن عبدالله؛ عبدالله، حسين علي؛ ردمان، ذكرى محمد؛ ... علوي، أحمد صالح (٢٠١١). **نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية**. الجمهورية اليمنية:

مركز البحوث والتطوير التربوي فرع عدن. مسترجع من http://www.erdc-aden.com/drasat/111.pdf

العتيبى، ناصر سعد (٢٠١٦). تقييم أداء مدارس التعليم الثانوى العام بمحافظة الدوادمى فى ضوء مؤشرات الجودة الشاملة. **مجلة كلية التربية بجامعة بنها في مصر**، ٢٧(١٠٦)، ١-٤٦. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/752153

العساف، صالح حمد (٢٠١٠). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: مكتبة العبيكان.

علواني، علي أحمد (٢٠١٢). التقييم الذاتي للمدارس في ضوء المعايير القومية اتجاه حديث نحو تطوير وإصلاح التعليم الأساسي في مصر: دراسة ميدانية. **مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس بالسعودية،٢**(٢٩)، ٨١-١٤٨. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/404127

علي، محمد السيد (٢٠١١). **موسوعة المصطلحات التربوية**. الأردن: دار المسيرة.

الكسباني، محمد السيد علي (٢٠١٠). **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

الموسى، ناهد عبدالله عبدالوهاب (٢٠١٢). أنماط تقويم أداء المدارس الأهلية (بالمملكة العربية السعودية . **مجلة التراث لجامعة زيان عاشور بالجلفة في الجزائر**، (٢)، ٣١٠-٣٤٤. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/363374

هيئة تقويم التعليم العام (١٤٣٧أ). **برنامج التطوير المهني للمقومين**. الرياض: هيئة تقويم التعليم العام.

هيئة تقويم التعليم العام (٢٠١٥). **معايير تقويم الأداء المدرسي**. الرياض: هيئة تقويم التعليم العام.

وزارة التربية والتعليم (١٤٣٣أ). "**دليل التطوير الذاتي لأداء المدرسة**" **مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام**. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية.

ياغي، فريد (٢٠١٣، نوفمبر). **المراجعة الذاتية لمجالات العمل المدرسي طريق الى تميز المؤسسة التربوية**. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي العاشر للموهوبين والمتفوقين "معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين" للمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن. مسترجع 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.

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.

Dimeck,A. (2006). Improvement through evaluation "Exploring the self-evaluation processes used by a sample of schools". **National College for School Leadership**. Retrieved from http://dera.ioe.ac.uk/6965/1/download%3Fid%3D17219%26filename%3Dimprovement-through-evaluation-full-report.pdf

Ehren, M. (2015). **Effective Use Of Self-Evaluations Of School In External Accountability Systems In Education**. Netherlands, University of Twente. Retrieved from http://paedpsych.jku.at/INTERNET/SCHWARZBRETTORD/SEKRETARIAT/ECER2009/Ehren.pdf

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.

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). **ACase 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.

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.

Nelson, R., Ehren, M., & Godfrey, D. (2015). **Literature Review on Internal Evaluation**. Institute of Education, University College London, London. Retrieved from http://www.schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/09/Literature-review-internal-evaluation.pdf

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

Sampaio, M., & Leite, C. (2017, Mar 14). 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). **Astudy of the introduction of school self-evaluation into primary schools in Singapore and England**(PhD thesis). University of Cambridge, United kingdom.

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

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

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**. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/GCR2017-2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2017%E2%80%932018.pdf