سلطنة عمان
جامعــة نــزوى
كليـــة العلـــوم والآداب
قسم التربية والدراسات الإنسانية

دورِ فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان

The role of self-evaluation teams in supporting the development of school performance system in post basic education in North Batinah Governorate, Oman.

رسالة ماجستير مقدمة من الطالب

أحمد بن سعيد بن عبدالله المرزوقي

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص : الإدارة التعليمية

إشـــــــراف

د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم (مشرفاً رئيساً)

د. محمد سُليمان الجرايده (عضواً) أ. د. عبدالمجيد بنجلالي (عضواً)

٢٠١٨م

جامعة نزوى
كلية العلوم والآداب
قسم التربية والدراسات الإنسانية
دراسات عليا/ ماجستير

استمارة توقيع لجنة المناقشة بإجازة الرسالة

اسم الطالب: **أحمد بن سعيد بن عبدالله المرزوقي.**

التخصص: **إدارة تعليمية.**

العام الجامعي: **2018/2017م.**

- **عنوان الرسالة : " دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان ".**

- **تاريخ المناقشة :** 7 فبراير 2018م.

توقيع لجنة المناقشة

اسم المناقش	التوقيع
د. عبدالعزيز عطا الله المعايطة	
د. علي خميس علي	
د. خلف بن مرهون العبري	

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ رَبَّنَا ٱغْفِرْ لِي وَلِوَٰلِدَيَّ وَلِلْمُؤْمِنِينَ يَوْمَ يَقُومُ ٱلْحِسَابُ ﴾

صَدَقَ اللهُ العَظِيمُ

سورة إبراهيم، الآية (٤١)

إهداء

إلى روح والّدي العزيزان اللذان استمددت منهما دفئي ومعرفتي وكانا أملي وشوقي ونور بصري وأولى خطوات النجاح في حياتي،،

أسال الله العظيم أن يغفر لهما ويرحمهما كما رباني صغيرا

إلى زوجتي التي وقفت بجانبي وساندتني وكانت لي خير صاحب ومؤازر،،،

إلى بناتي العزيزات، من تحملن انشغالي وبعدي، من كان دعائهن فلاحي ونجاتي،،،

إلى أخوي الحبيبين من شجعاني وكانا لي سندا وعونا،،،

إلى وطني الحبيب،،،

إلى كل هؤلاء جميعا أقدم ثمرة جهدي الذي أسال الله العلي القدير أن يكون عملاً خالصاً لوجه تعالى ونافعا لكل من قرأه.

الباحث

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من صنع إليكم معروفًا فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونه فادعوا له حتى تعلموا أنكم قد كافأتموه" (رواه أحمد، وأبو داود، وصحَّحه الألباني). وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (لا يَشْكُرُ اللَهَ مَنْ لا يَشْكُرُ الناسَ) رواه أحمد وأبو داود والبخاري، وهو حديث صحيح صححه العلامة الألباني.

بعد شكر الله عز وجل يكفيني فخرا واعتزازا أن أكتب بفيض من الحب والتقدير كلمة شكر في الدكتور الرائع حسام الدين السيد محمد إبراهيم، فله خالص الامتنان والعرفان على ما بذله من جهد مبارك وعلى سعة صدره وصبره وعلى بصمته المتميزة في الإشراف على هذه الرسالة. كذلك أتقدم بأجمل شكرٍ وتقديرٍ للمحكمين لأداة الرسالة على ما أبدوه من تعاون ومساندة وعلى ما أضافوه لي من ملاحظات، وتعديلات قيمة كان لها الأثر الطيب لتصحيح منهج الرسالة، وإلى عائلتي الحبيبة التي ساندتني كثيرا، وهيأت لي الجو المريح للدراسة والبحث وأحاطتني بالدعاء في كل حين، وكانت لي العون والرعاية، وإلي الأستاذ محمد بن ناصر الريامي والأخ ناصر بن سالم المرزوقي وهلال بن خلفان بني عُرابة على حسن تعاونهم في توزيع الاستبانة على المحكمين.

الباحث

قائمة المحتويات

الموضـــــــوع	الصفحة
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
قائمة المحتويات	هـ – و
قائمة الجداول	ز
قائمة الملاحق	ح
ملخص الدراسة باللغة العربية	ط
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ي
الفصل الأول: الاطار العام للدراسة	١-١٢
مقدمة الدراسة	٢
مشكلة الدراسة واسئلتها	٧
أهداف الدراسة	٩
أهمية الدراسة	١٠
حدود الدراسة	١٠
مصطلحات الدراسة	١١
الفصل الثاني: الاطار النظري للدراسة والدراسات السابقة	١٣-٥٧
المبحث الأول: دور فِرق التقويم الذاتي في تطوير الأداء المدرسي	١٤
المبحث الثاني: دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عُمان	٣٤
الدراسات السابقة	٤٦
التعقيب على الدراسات السابقة وأوجه استفادة الباحث منها	٥٦
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	٥٨-٦٣
منهج الدراسة	٥٩
مجتمع الدراسة وعينتها	٥٩
أداة الدراسة	٦٠
متغيرات الدراسة	٦١
صدق أداة الدراسة	٦١
ثبات أداة الدراسة	٦٢

الموضـــــــوع	الصفحة
إجراءات تطبيق الدراسة	٦٢
الأساليب الاحصائية المستخدمة	٦٣
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**٦٤-٧٨**
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	٦٥
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	٧٢
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها	**٧٩-٩١**
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	٨٠
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	٨٧
توصيات الدراسة	٩٠
مقترحات الدراسة	٩١
المراجع	**٩٢-١٠٠**
الملاحق	**١٠١-١١٠**

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.	٦٠
٢	مجالات الاستبانة في صورتها النهائية وعدد فقرات كل مجال.	٦١
٣	معامل ألفا كرونباخ لإبعاد أداة الدراسة.	٦٢
٤	المعيار المعتمد في تفسير نتائج السؤال الأول للدراسة حسب المتوسط الحسابي.	٦٥
٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة.	٦٦
٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى لمجال دور مدير المدرسة ومساعده.	٦٧
٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى بالنسبة لمجال دور المعلم الأول (المشرف المقيم).	٦٨
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى بالنسبة لمجال (دور المعلمين والمعلمات).	٦٩
٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى بالنسبة لمجال دور الطلبة.	٧٠
١٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى بالنسبة لمجال (دور أولياء الأمور).	٧١
١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-TEST) لمجالات متغير النوع الاجتماعي.	٧٣
١٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-TEST لمجالات متغير الوظيفة.	٧٤
١٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-TEST) لمجالات متغير المؤهل العلمي.	٧٥
١٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات لمجالات متغير سنوات الخبرة.	٧٦
١٥	تحليل التباين الاحادي (One- Way ANOVA)لمجالات متغير سنوات الخبرة.	٧٧
١٦	اختبار(Scheffe) للمقارنات البعدية لمجالات مُتغير الخبرة	٧٨

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	الصورة الأولية لأداة الدراسة	١٠٢-١٠٥
٢	الصورة النهائية لأداة الدراسة	١٠٦-١٠٨
٣	قائمة المُحكمين	١٠٩
٤	رسالة تسهيل مهمة باحث من جامعة نزوى	١١٠
٥	رسالة تسهيل مهمة باحث من وزارة التربية	١١١

ملخص الدراسة

دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الاداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان

إعداد الطالب: أحمد بن سعيد بن عبدالله المرزوقي

لجنة الإشراف

د. حسام الدين السيد محمد د. محمد سُليمان الجرايده أ. د. عبدالمجيد بنجلالي

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الاداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما أُستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٢٠) معلماً ومعلمة.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان كان مرتفعاً بشكل عام، وكان بين المستوى المرتفع والمتوسط لمجالات الدراسة. وجاء دور المعلم الأول (المشرف المقيم) في المرتبة الأولى وبمستوى تقدير مرتفع، ثم جاء مجال دور المعلمين والمعلمات في المرتبة الثانية وبمستوى تقدير مرتفع، وجاء مجال دور مدير المدرسة ومساعده في المرتبة الثالثة وبمستوى تقدير مرتفع أيضاً، بينما جاء في المرتبة الرابعة مجال دور الطلاب وبمستوى تقدير متوسط، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاء مجال دور أولياء الأمور وبمستوى تقدير متوسط أيضاً. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في استجابات عينة الدراسة من المُعلمين والمُعلمات تُعزى لمتغيرات المُسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، بينما جاءت الفروق في مُتغير الجنس ولصالح الإناث، وسنوات الخبرة لصالح أكثر من ١٠ سنوات.

وأوصت الدراسة بعديد من التوصيات أهمها: الاهتمام بعقد برامج تنمية مهنية لأعضاء فِرق التقويم الذاتي للمدارس سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم أو المُديريات التعليمية التابعة لها أو المدارس، وتضمين أعضاء من المُجتمع المحلي في فِرق التقويم الذاتي للمدارس، بالإضافة إلى زيادة عدد أعضاء أولياء الأمور والطلبة في هذه الفِرق، واهتمام الإدارة المدرسية بإتاحة الفرص لأولياء الأمور والطلبة للمُشاركة بِفعالية في عمليات التقويم الذاتي وجعل آرائهم ومُقترحاتهم موضع احترام وتقدير.

Abstract

The role of self-evaluation teams in supporting the development of school performance system in post basic education in North Batinah Governorate, Oman.

Prepared by

Ahmed bin Saeed bin Abdullah Al Marzouqi

Supervisory Committee

Dr. Hossam El-Din El Sayed Mohamed Dr. Mohammed Sulaiman Aljraideh

Prof. Abdul Majid Bengali

The present study aimed at revealing the role of the self-assessment teams in supporting the system of developing school performance in post-basic education in Al Batinah North Governorate in Sultanate of Oman. The study followed the descriptive approach. The questionnaire was used in collecting data and information. The study was applied to a sample of 220 male and female teachers.

The study found that the role of self-assessment teams in supporting the system of developing school performance in post-basic education in Al Batinah North Governorate in Oman was generally high and was between high and average level for the study areas. The role of the senior teacher (resident supervisor) ranked first with a high level of appreciation. Then the role of male and female teachers came in the second place and at a high level of appreciation. The role of the principal and his/ her assistant came in third place with a high level of appreciation as well, while the role of students came in the fourth place with an average level of appreciation. In the fifth and last place the role of parents came with an average level of assessment also. In addition, the results revealed that there were no statistically significant differences at the level of ($a \leq 0.05$) in the responses of the study sample of male and female due to the variables of job title and academic qualification. However, the differences were in the sex variable and in favor of females and years of experience in favor of those who have more than 10 years.

The study presented number of recommendations, the most important of these are the following: Paying attention to held professional development programs for members of the self-assessment teams of the schools, whether at the level of the Ministry of Education, its educational directorates or schools, and including members of the community in the self-assessment teams of schools. In addition, to increase the number of parents and students in these teams. Moreover, the interest of school administration in providing opportunities for parents and students to participate actively in self-assessment processes and to make their opinions and proposals respected and appreciated.

الفصل الأول

الإطـــــار العـــــام للدراســـــة

الفصل الأول

الإطـــــار العـــــام للدراســـــة

المقدمـة:

تحرص النظم التعليمية المعاصرة على تقويم الأداء المدرسي بصورة شاملة ومستمرة للتأكد من جودة خدمات العملية التعليمية الموجودة بالمدارس، والتعرف على ما بها من جوانب قوة فيتم تدعيمها، وما بها من جوانب قصور وضعف فيتم علاجها من خلال برامج تحسين وتطوير مخطط لها وتُنفذ بصورة منظمة وفق أولويات محددة، ويُعتبر التقويم الذاتي للمدرسة أحد مداخل تقويم الأداء الذي يُركز على تطوير التعليم وتحسين جودته وإعداد مخرجات تعليمية تمتلك مستوى مُتميز من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تؤهلها لمسايرة المستجدات التربوية ويُمكنها من مواجهة التحديات المُعاصرة بكفاءة وفعالية.

ويّعتبر التقويم الذاتي للمدرسة" مجموعة من الخطوات الإجرائية التي يقوم بها أفراد المجتمع المدرسي لتقييم مؤسستهم بأنفسهم استنادًا إلى معايير ضمان الجودة والاعتماد، وذلك من خلال جمع البيانات والمعلومات عن الأداء المدرسي في الوضع الحالي، ومقارنته بمعايير الجودة والاعتماد".(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر،٢٠٠٨، ٢٢)

وتبرز أهمية التقويم الذاتي للمدرسة في مجالين أساسيين هما التحسين والمحاسبة، حيث يتعلق التحسين بالحصول على فرص متساوية للتعليم (العدالة)، وأداء التعليم (جودة وفعالية)، وبهذا يكون التقويم من أجل التحسين فهو يُشخص الفجوة بين ضعف أداء تحصيل الطلبة وأدائهم المرتفع، فضلاً عن تعزيز التحصيل الدراسي والإنجاز العلمي لهم، أما المُحاسبة والمُسائلة فتتعلق بتوفير معلومات لصانعي القرار وعامة المجتمع فيما يتعلق بمعرفة قيمة تكلفة التعليم، وتطبيق الأنظمة، وجودة الخدمات في المدارس. (الغنبوصي، ٢٠١١)

وتظهر أهمية التقويم الذاتي في المؤسسات التعليمية كآليات للقياس والتقويم لكافة جوانب الأداء الفردي والتنظيمي للمؤسسة، حيث تُمثل المدرسة أهم وحدة في نظام التعليم، فهي التي تحدث فيها عمليات التعلم والتعليم، وتتفاعل فيها مجموعة من العناصر وتتكون فيها العلاقات المختلفة، ونظراً لما للمدرسة من بالغ الأهمية في تفاعل عمليات الإدارة والتعلم والتعليم، كان من الضروري الحكم على أدائها من خلال عمليات التقويم الذاتي. (الحر والروبي، ٢٠٠٣)

كما يُشير درندري (٢٠٠٩) إلى أن التقويم الذاتي للمدرسة يُعتبر نقطة الانطلاق في عملية التخطيط الاستراتيجي للجودة وتحسينها، وضرورية من أجل وضع خطط الجودة في المؤسسة التعليمية بناءً على قواعد موضوعية، وتحديد الأولويات التي ينبغي التركيز عليها وفق جدول زمني مع مراعاة الموارد البشرية والمادية المتاحة.

بالإضافة إلى ما سبق يُعتبر التقويم الذاتي جزءً مهماً من عملية النمو المستمر للمدرسة، فالمدرسة التي تُعرف ذاتها هي المدرسة القابلة للتغيير، حيث تُمكن عملية التقويم الذاتي إدارة المدارس من تحديد مجالات القوة والمجالات التي تحتاج للتحسين والتطوير، كما تُمكن المُعلمين من تحديد وفهم وتقييم التطبيق الذي حققه الطلبة، ومن هذا المنطلق يستطيع المعلمون تحديد الأهداف والتحديات المناسبة للتطوير والتي من شأنها رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة. (وزارة التعليم والتعليم العالي بدولة قطر، ٢٠٠٦)

ويتولى مسئولية التقويم الذاتي للمدارس فِرق عمل تتكون من مُمثلين عن المجتمع المدرسي من إدارة مدرسية ومُعلمين وأخصائيين وهيئات مُعاونة وطلبة، بالإضافة إلى ممثلين عن أولياء الأمور والمجتمع المحلي المُحيط بالمدرسة بما يتضمنه من أفراد ومؤسسات ومُنظمات ووكالات (Chan,2004). وتقوم هذه الفِرق بتقويم كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي مثل: الإدارة والقيادة المدرسية، والمُعلمين، والمناهج الدراسية، والتخطيط الاستراتيجي، ومشاركة الطلبة في الحياة المدرسية، والشراكة بين المدرسة والمجتمع، والمُناخ المدرسي والعلاقات الإنسانية، والموارد المادية المدرسية. (Gallagher & Griffore, 2013)

وأشار كل من لورجان وهورجان (Lorigan & Horgan, 2012) إلى أن المسئولين عن عمليات التقويم الذاتي للمدارس يستخدمون مجموعة متنوعة من الأدوات لجمع البيانات والمعلومات عن الأداء المدرسي ويُراعي في هذه الأدوات تحقيقها المصداقية والشفافية والموضوعية والنزاهة والعدالة في تقييم هذه الأدوات: قوائم الفحص والتدقيق، والاستبانات، والمُقابلات، والملاحظات، وملفات الإنجاز، وتحليل الوثائق، والاختبارات، بالإضافة إلى التصوير الذي يعتمد على استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.

وتأسيسًا على ما سبق اهتمت كثير من دول العالم باستخدام التقويم الذاتي كأحد مداخل التطوير والتحسين بالمدارس، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يُشارك في عمليات التقويم الذاتي كافة المُهتمين بالعملية التعليمية، وتهدف عمليات التقويم إلى تحسين فرص التعلم لجميع الطلبة سواء بصورة فردية أو جماعية، والتأكد من جودة الخدمات التعليمية المُقدمة لهم، كما أنه يُعد مرتكزاً رئيساً للمحاسبة والمسائلة الخارجية للمدرسة، ويُعتمد على نتائجه في برامج التحسين والتطوير المدرسي ومواجهة التحديات المدرسية. (Ryan&Gandha,2013)

وفي نيوزيلندا يُعرف التقويم الذاتي للمدرسة بالمراجعة الذاتية وتنطلق من الخطة السنوية التنفيذية للمدرسة التي هي جزء من خطتها الاستراتيجية العامة، وتعتمد المراجعة على إعداد تقارير عن أداء المدرسة تكون ركيزة لعمليات التطوير والتنمية المهنية للعاملين، كما ترتكز على معايير قومية للتعليم تجعل عمليات تعليم وتعلم الطلبة بؤرة اهتمامها، ويتولى مسئولية عمليات المراجعة مجلس أمناء المدرسة الذي يضم أعضاءً من الإدارة المدرسية والمُعلمين والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، ويُتاح لمجلس الأمناء الاستعانة بأي أعضاء لتدعيم عمليات المُراجعة سواء أكانوا من داخل المدرسة أم من خارجها. (Nusche,et.al.,2011)

وفي ويلز يُعتبر التقويم الذاتي للمدرسة عملية نظامية تهدف إلى إحداث تغييرات في العملية التعليمية بهدف تطويرها في ضوء نتائج التقويم، ومن خلال استخدام أدوات متنوعة مثل الاستبانات والمقابلات والملاحظات وتحليل الوثائق، ويعتمد على مؤشرات معيارية لقياس الأداء، كما يتسم بأنه

عملية مفتوحة وصادقة وشفافة، ويُركز على إنجاز الطلبة، ويعتمد على التخطيط الاستراتيجي، ويُشرك كافة المهتمين بالعملية التعليمية في التقويم.(Keane,2014)

وفي هولندا بدأ الاهتمام بالتقويم الذاتي للمدرسة في بداية تسعينات القرن العشرين حيث نص قانون التعليم على قيام المدرسة بعمليات التقويم الذاتي لتطوير أدائها وإعداد المدرسة للتفتيش الخارجي، وينطلق التقويم الذاتي من خطة المدرسة الاستراتيجية، ويعتمد على معايير ومؤشرات وضعتها وزارة التربية والتعليم في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي، ويهتم بإعداد تقرير أداء سنوي للمدرسة يوضح جودة أدائها.(Scheerens,et.al.,2012)

وفي سوازيلاند بإفريقيا اهتمت الحكومة بالتقويم الذاتي للمدرسة واعتبرته مشروعاً رئيساً لتحسين وتطوير التعليم، وتم تشكيل لجنة مركزية بوزارة التربية والتعليم ولجان فرعية في السلطات التعليمية المحلية، وتولت هذه اللجان نشر ثقافة التقويم الذاتي من خلال ورش عمل لتدريب العاملين بالمدارس، ويُعد التقويم الذاتي للمدرسة ركيزة رئيسة لدعم المحاسبة والمسائلة التعليمية وعمليات التحسين والتطوير المدرسي، وارتبط بالتخطيط الشامل لكافة جوانب العملية التعليمية، ويُركز التقويم الذاتي على عمليات تعليم وتعلم الطلبة. (Quist,2003)

وفي جمهورية مصر العربية تعتمد عمليات التقويم الذاتي للمدرسة على تشكيل فريق قيادة التقويم الذاتي للمدرسة، وإعداد خطة التقويم الذاتي، والتهيئة والإعلان عن دراسة التقويم الذاتي، وتشكيل وتدريب فِرق العمل، والاتفاق على نوعية البيانات المطلوبة وأساليب الحصول عليها، وتحليل البيانات، وكتابة التقرير النهائي لدراسة التقويم الذاتي. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر، ٢٠٠٨)

وفي دولة الإمارات العربية المتحدة يتولى كادر من المدرسة مسئولية عمليات التقويم الذاتي والذي يُركز على تحديد نقاط القوة ومواطن الضعف في أداء مدرستهم، كما يُركز على التأثير الذي يُحدثه عمل المدرسة على مخرجات التعلم عند الطلبة، ويتم استخدام النتائج التي يتوصل إليه التقويم الذاتي في تحديد الأولويات المستقبلية للمدرسة في مجالات تطوير التدريس والتعلم، والقيادة والإدارة. (هيئة المعرفة والتنمية البشرية بالإمارات العربية المتّحدة،٢٠١٢)

وفي المملكة العربية السعودية يهدف التقويم الذاتي للمدرسة إلى جمع المعلومات التشخيصية الدقيقة لبناء خطة التطوير على أسس علمية ومنطقية، وجمع البيانات والمعلومات عن مستويات أداء عناصر العمل المدرسي، وتفعيل شأن المدرسة باعتبارها وحدة التخطيط والتطوير، وترسيخ مفهوم الرقابة الذاتية لدى مدير المدرسة والعاملين فيها من خلال تقويم أدائهم، مما يدفعهم إلى تعديل سلوكهم العملي ذاتياً، وتقوية روح التعاون بين العاملين بالمدرسة والمستفيدين منها، والاستعداد لأي نوع من أنواع التقويم الخارجي. (مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام بالمملكة العربية السعودية،٢٠١٢)

وفي سلطنة عُمان سعت وزارة التربية والتعليم إلى العمل على تحقيق معايير الجودة في المخرجات التعليمية وذلك من خلال تعزيز عناصر النظام التربوي ومنها نظم التقويم والمتابعة عبر تقييم وتطوير الأداء التربوي بالمدارس ورفع كفاءتها، وإيجاد آلية فعالة لتقويم وتطوير الأداء من خلال تفعيل دور مُشرفي المواد الدراسية والمعلمين الأوائل في كل المدارس لمتابعة تنفيذ المناهج والأنشطة التعليمة وإتاحة الفرصة للمدارس بأن تُقوم أدائها بذاتها. (العويسي،٢٠١١)

وقامت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (٢٠٠٦) بتبني مشروع تطوير الأداء المدرسي لتحسين العملية التعليمية بالمدارس وذلك وفقاً للقرار الوزاري رقم (١٩) لعام ٢٠٠٦. وتضمن المشروع "قيام المدارس بالتقويم الذاتي لأدائها في مجالات التعلم والتعليم والإدارة المدرسية، وذلك من خلال أدوات علمية مقننة مثل الملاحظات والاستبانات والمقابلات وتحليل الوثائق". (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان،٢٠٠٩، ٣٠-٣٢)

وبذلت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان العديد من الجهود في مجال تطوير الأداء المدرسي عامة والتقويم الذاتي خاصة، حيث عقدت العديد من البرامج التدريبية، وإصدار الكثير من الكتب والأدلة للتعريف بأهمية نظام تطوير الأداء المدرسي، ونشر ثقافته التنظيمية بين كافة المُشاركين في العملية التعليمية. (اليعربي، ٢٠١٢)

ويهدف التقويم الذاتي للمدرسة في سلطنة عُمان إلى: إيجاد آلية تشخيص فاعلة لتطوير أداء العاملين بها وتحسينه، إدراك أهمية النقد الذاتي البناء من أجل النجاح المتميز، تلمس الاحتياجات التعلمية للمستفيدين منها والعمل على تحقيقها، تنمية المدرسة لأداء العاملين بها حتى تواكب المستجدات التربوية، تقوية أواصر التعاون بين العاملين بالمدرسة والمستفيدين منها الاستعداد والتهيئة لعملية التقويم الخارجي. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٠٩)

مشكلة الدراسة:

أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود مشكلات تتعلق بالتقويم الذاتي في المدارس العُمانية حيث تُعد فِرق التقويم هي المسئولة عن كافة عملياته، فقد توصلت نتائج دراسة النعمانية (٢٠١٠) إلى وجود أوجه قصور تتعلق بالاستعانة بالخبراء والمختصين في مجال تقييم الأداء والمعايير التقييمية، وتوافر أنظمة معلومات علمية ودقيقة يعتمد عليها التقييم، وضعف موازنات البرامج والخطط لتنفيذ معايير التقييم وأدواته، وافتقار أدوات التقويم لشرطيّ الصدق والثبات، وقلة الكفاءات المتخصصة في تقييم الأداء بموضوعية، وضعف برامج تدريب القائمين على التقييم على كيفيته ومعاييره، ومحدودية مراعاة الأهمية النسبية للمعايير عند تصميم نماذج التقييم للأداء المدرسي، وضعف دعم معايير تقييم الأداء للقيم الأساسية للمدرسة، وقلة الوعي بأهمية تقييم الأداء في تطوير العمل، وضعف توظيف التغذية الراجعة من عمليات التقييم في ممارسات العاملين بالمدرسة، وقلة توافر أدلة العمل الموضحة لمعايير الأداء ومؤشراته، وقلة مراعاة معايير التقييم لأهداف نظام تطوير الأداء المدرسي، ومحدودية المتابعة من قبل الجِهات العليا للقائمين على التقييم في المدرسة، وضعف نظام المتابعة والرقابة على الأداء.

وكشفت نتائج دراسة اليعرُبي (٢٠١٢) عن ضعف التأهيل والتدريب للموارد البشرية بالمدرسة لممارسة التقويم الذاتي، وقلة مصادر التمويل اللازمة لدعم تنفيذ التقويم الذاتي بالمدرسة، وضعف البنية الأساسية المهيأة لممارسة التقويم الذاتي بالمدرسة، ورؤية التقويم الذاتي وفلسفة تطبيقه في المدارس غير واضحة لدى الجميع، ووجود ثقافة مقاومة للتقويم الذاتي لدى بعض الهيئات الإدارية

والتدريسية بالمدرسة، وضعف الدعم الخارجي للمدرسة في تطوير طرائق وأساليب التدريس، وعدم وجود دعم خارجي للمدرسة لتدعيم قدرتها على إجراء التحسينات، وعدم وجود جهات خارجية تساعد المدرسة على مراجعة نتائج التقويم الذاتي، وضعف مواجهة المدرسة التحديات في تحديد أولويات التطوير حسب أهميتها، وقلة الاستفادة من نتائج التقويم الذاتي في تحسين وتطوير الأداء المدرسي، وقلة وجود مصادر متنوعة لتحديد طرائق وآليات جمع بيانات التقويم الذاتي، وقصور معرفة مستوى كفاية الإدارة المدرسية ودورها في تطوير العملية التعليمية، وقصور مشاركة المعلمين في تحديد أساليب متابعة تنفيذ التقويم الذاتي، وضعف الإشراف على تطبيق أدوات جمع بيانات التقويم الذاتي بدقه.

وأظهرت نتائج دراسة الزاملي وأخرون (٢٠١٢) أن المدرسة لم تعمل على نشر ثقافة التقويم الذاتي بين أفراد المجتمع المحلي، إضافة إلى الصعوبات المالية المتمثلة بمحدودية المخصصات المالية، سواء في المناطق التعليمية أو إدارات المدارس المشمولة بتطبيقه، حيث إن المبنى المدرسي والأجهزة والمصادر لا تلبي متطلبات تنفيذ المشروع. في حين أشارت دراسة عيسان والعامري (٢٠١٣) إلى غياب الجانب التحفيزي للمدارس المشاركة في نظام تطوير الأداء المدرسي حيث إنه لا يوجد تحديد لمستويات التحفيز التي تحصل عليها المدارس نتيجة هذا التقويم، وأن الزيارات الصفية للمعلمين في نظام تطوير الأداء المدرسي غير كافية ولا تعطي مؤشراً فعلياً على حقيقة الأداء المدرسي.

وأبرزت نتائج دراسة المِنوري (٢٠١٤) وجود صعوبات خاصة بالتقويم الذاتي للمدرسة مثل: ضعف الدعم الخارجي للمدرسة في تطوير طرائق وأساليب التدريس، وندرة وجود دعم خارجي للمدرسة لتدعيم قدرتها على إجراء التحسينات الفعالة، وضعف الفهم لأبعاد معايير ومؤشرات التقويم الذاتي للمدرسة لدى العاملين بالمدرسة، وضعف ثقافة المجتمع المدرسي حول فاعلية التقويم الذاتي، وضعف التأهيل والتدريب للموارد البشرية بالمدرسة لممارسة التقويم الذاتي، وضعف البنية الأساسية المهيأة لممارسة التقويم الذاتي للمدرسة، وقلة مصادر التمويل اللازمة لتنفيذ التقويم الذاتي بالمدرسة، وندرة وجود جهات خارجية تساعد المدرسة على مراجعة نتائج التقويم الذاتي، وضعف الالتزام بممارسة التقويم الذاتي حسب رؤية زمنية مخططة، وقلة مشاركة العاملين بالمدرسة لممارسة التقويم الذاتي،

وغياب التخطيط للتقويم الذاتي للمدرسة، وقلة الاستفادة من نتائج التقويم الذاتي في تحسين عملية التعلم والتعليم، وصعوبة تحديد أولويات التطوير للمدرسة حسب أهميتها.

وبالرغم من أن التقويم الذاتي يحظى باهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم بالسلطنة إلا أنه لا زالت هنالك معوقات في التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان، وقد دعم هذا الشعور بعد عرض الوزارة لنتائج التحصيل الدراسي للعام الدراسي ٢٠١١م/٢٠١٢م، وهو إحدى المخرجات التي تسعى مدارس سلطنة عُمان إلى تحقيق أعلى مستوياته من خلال التقويم الذاتي لأدائها، حيث جاءت النتائج أقل من المتوسط بشكل عام، وبعد الاطلاع على جلسة النقاش التي أقيمت في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة، للعام الدراسي ٢٠١١م/٢٠١٢م والتي حضرها عدد من مديري المدارس في المحافظة وعدد من أعضاء التقويم الخارجي خرجت اللجنة ببعض جوانب القصور في التقويم الذاتي للمدارس.

وفي ضوء ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين:

١. ما دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تُعزي لمتغيرات: (الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان.

٢. تحديد مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تُعزي لمُتغيرات: (الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها:

١. يمكن أن تُسهم في مساعدة أعضاء فِرق التقويم الذاتي للمدارس على فهم أعمق لأدوارهم ومسئولياتهم في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي، بالإضافة إلى الوقوف على المُشكلات التي يمكن أن تواجههم أثناء القيام بهذه الأدوار والعمل على حلها مع كافة المُشاركين في العملية التعليمية.

٢. يمكن أن تُفيد السلطات العليا في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان وخاصة قسم تطوير الأداء المدرسي، والمُديريات العامة للتربية والتعليم في التعرف على واقع أدوار فِرق التقويم الذاتي للمدارس للوقوف على جوانب القوة وتدعيمها، والجوانب التي تحتاج لتطوير وتنميتها من خلال برامج تدريب مستمرة.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

١. **الحدود الموضوعية:** حيث اقتصرت على دور فِرق التقويم الذاتي للمدارس في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في خمس مجالات هي (دور مدير المدرسة ومساعده- دور المعلم الأول- دور المعلمين والمعلمات- دور الطلبة- دور أولياء الأمور).

٢. **الحدود البشرية:** حيث اقتصرت على المعلمين والمعلمات.

٣. **الحدود المكانية:** حيث اقتصرت على مدارس التعليم ما بعد الأساسي الحكومية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان.

٤. **الحدود الزمنية:** حيث تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦م-٢٠١٧م.

مصطلحات الدراسة:

١. التقويم الذاتي للمدرسة:

يُعرفه اليعربي (٢٠١٢، ٨) بأنه "القدرة على إصدار الأحكام على الأداء ذاتياً في المدرسة باستخدام أدوات ومقاييس موضوعية وعلمية محددة".

أما الغنبوصي (٢٠١٠، ٤٨) فيعتبر التقويم الذاتي هو "إجراء مهم تقوم به المدرسي من أجل تطوير نفسها ذاتياً وباستمرار، وهذ النوع من التقويم يعتمد على رغب أغلبية أعضاء المدرسة واستعدادهم ومدى قدراتهم على القيام بهذه العملية، وللمدير دور أساسي في ترسيخ ثقافة التقويم الذاتي بين أعضاء فريق العمل".

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: دراسة ذاتية للأداء المدرسي بهدف التعرف على مواطن القوة والضعف، ومدى تحقق أو عدم تحقق الأهداف والمعايير والجودة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة، وذلك من خلال استجابة أعضاء هيئة التدريس والإدارة المدرسية والطلاب وأولياء الأمور على الأداء المعدة لهذا الغرض.

٢. نظام تطوير الأداء المدرسي:

تُعرف وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان نظام تطوير الأداء المدرسي بأنه: "عملية مخططة ومنظمة بناءً على معايير ومؤشرات مقننة لتطوير الأداء المدرسي من خلال الإشراف والتقويم المستمر للوصول إلى جوانب القوة وأولويات التطوير في مجالات التعلم والتعليم والإدارة المدرسية"(وزارة التربية والتعليم العمانية، ٢٠٠٩).

وهو نظام يسعى إلى إيجاد مدارس قادرة على إعداد جيل مطور لذاته، مزود بما يؤهله لمواكبة الحياة، مشارك في بناء وطنه، في ظل بيئة تعليمية تعلمية متسمة بالتحدي، قائمة على روح النقد الذاتي البنّاء (الغنبوصي، ٢٠٠٦، ٥١).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: نظام يهدف إلى تقويم الأداء المدرسي في ثلاث عناصر: التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية، باستخدام أدوات تقييم مقننة كالملاحظات والاستبانات والمقابلات

والتحليل... إلخ، تجمع من خلالها الأدلة للحكم على العناصر الثلاثة وفق المعايير الموضوعة لكل عنصر من أجل تحسين مخرجات العملية التعليمية والارتقاء بها إلى مستويات بجودة عالية.

٣. فِرق التقويم الذاتي:

تُعرفه وزارة التربية والتعليم السعودية بأنه "مجموعة من العاملين في المدرسة يتخصص ويقود عمليات تقويم الأداء العام للمدرسة"(وزارة التربية والتعليم السعودية، ٢٠١٠، ٩).

وتُعرَّف فِرق التقويم الذاتي بأنها فِرق عمل داخل المجتمع المدرسي، بهدف تقييم أداء المدرسة من خلال إعداد تقارير عن فعالية البرامج التعليمية، وتستخدم فِرق التقويم أدوات لتقويم المدرسة تشمل: الاختبارات، والملاحظة، والمقابلة والاستبانة وفحص الوثائق (هلال،٢٠١١، ٢٣).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من الفِرق المدرسية التي تتشكل بهدف صياغة خطة المدرسة التطويرية ومتابعة تنفيذها، بحيث يكون مدير المدرسة رئيساً للفريق ويختار أحد الأعضاء مقرراً للفريق، ويتكون الفريق من (مدير المدرسة ومساعده والمعلمين الأوائل والمعلمين والمعلمات بالمدرسة والطلاب وأولياء الأمور).

٤. التعليم ما بعد الأساسي:

"هو نظام تعليمي مدته عامان، ويعقب مرحلة التعليم الأساسي التي تستغرق عشر سنوات دراسية، ويهدف إلى الاستمرار في تنمية المهارات الأساسية ومهارات العمل والتخطيط المهني لدى الطلاب بما يهيئهم ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع، قادرين على الاستفادة من فرص التعلم والتدريب والعمل بعد التعليم المدرسي". (قرار وزاري،٢٠٠٧:٦)

الفصل الثاني

الإطـــار النظري والدراســـات السابقـــة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل الإطار النظري للدراسة والذي تضمن دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي، كما تناول الدراسات السابقة العربية والأجنبية المُرتبطة بمجال الدراسة الحالية، وذلك كما يأتي:

الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة مبحثين: الأول دور فِرق التقويم الذاتي في تطوير الأداء المدرسي، والثاني دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عُمان، وفيما يلي تناول هذين المبحثين على النحو الآتي:

المبحث الأول

دور فِرق التقويم الذاتي في تطوير الأداء المدرسي

وسوف يتم تناول هذا المبحث من خلال المحاور الآتية:

أولاً: مفهوم التقويم الذاتي للمدرسة

يُعرف التقويم الذاتي للمدرسة بأنه "تقويم داخلي يقوم به فريق من داخل المؤسسة وفق معايير حُددت مسبقاً". (الغنبوصي،٢٠١١، ٤٩)

كما يعرف بأنه "آلية علمية 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". (مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام بالمملكة العربية السعودية،٢٠١٢، ٧)

في حين عرفه اليعربي (٢٠١٢، ٨) بأنه: "القدرة على إصدار الأحكام على الأداء ذاتياً في المدرسة باستخدام أدوات ومقاييس موضوعية وعلمية محددة".

أما المنوري (٢٠١٤، ٨-٩) فعرفه بأنه "إتاحة الفرصة للمدارس بأن تُقوم أدائها ذاتيا بصوره شاملة، وتطبيق مراحل التقويم الذاتي باستخدام مستويات معيارية محددة وأدوات مقننة سلفا لجمع المعلومات والبيانات وذلك للكشف عن جوانب القوة في الأداء المدرسي وتدعيمها وجوانب القصور وعلاجها من خلال عمليات التحسين والتطوير التي تتم في المدرسة بصورة مستمرة ويتولى مسئوليتها فريق مُنظم يظم مدير المدرسة ونائبه، وإداريين ومعلمين أوائل ومعلمين وتلاميذ وأخصائيين وأعضاء من المجتمع المحلي".

وتناول بشارة (٢٠٠٥، ٢٢٩) التقويم الذاتي للمؤسسة على أنه "دراسة داخلية تقوم بها المؤسسة التعليمية طوعاً بهدف التعرف على نفسها من خلال فحص أداء أجهزتها ومؤسساتها ونوعية نشاطاتها وبرامجها وخدماتها ومنتجها وفقاً لشروط ومعايير الجودة".

ويُعرف اتحاد الجامعات العربية (٢٠٠٩) التقويم الذاتي بأنه "عملية تقوم بها وحدة ضمان الجودة والاعتماد في المؤسسة التربوية نفسها، على ضوء الضوابط والمعايير المحددة، ويمكن أن يكون التقويم الذاتي للمؤسسة أو المدرسة أو الأقسام أو المنهج".

وعرف قسم التعليم والمهارات بإيرلندا الجنوبية (Department of Education and Skills in Ireland, 2012 A, 2) التقويم الذاتي للمدرسة بأنه "عملية تعاونية تأملية للمراجعة الداخلية للأداء المدرسي، وتتم بمشاركة كافة المهتمين بالعملية التعليمية من الإدارة المدرسية والمعلمين والآباء والطلبة وأعضاء مجلس الإدارة والمانحين، بهدف تحسين وتطوير جودة التعليم الذي يُقدم للطلبة، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين وتطوير، والإجراءات التي تتخذ لتنفيذ تلك التحسينات والتطويرات".

وبالإضافة إلى التعريفات السابقة يُعرف التقويم الذاتي للمدرسة على أنه "تحليل نتائج أداء المؤسسة التعليمية والبرامج التعليمية وقياس مستوى الأداء وتحديد الجوانب الإيجابية وجوانب

القصور والسلبيات التي يجب تلافيها لتحقيق مستوى الجودة المطلوب ولا يغفل ذلك جوانب اقتصاديات التعليم" (علواني، ٢٠١٢، ٩١).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن التقويم الذاتي للمدرسة مجموعة من الخطوات والعمليات الإجرائية يقوم بها فريق من داخل المدرسة يُمثل كافة المهتمين بالعملية التعليمية، ويُقّوم هذا الفريق مؤسستهم بأنفسهم استنادًا إلى معايير محددة وباستخدام أدوات مقننة، وإصدار تقرير متكامل حول مستوى أداء المدرسة بكامل عناصرها، للوقوف على نقاط القوة وأولويات التطوير وتضمينها في خطة المدرسة.

ثانيًا: منطلقات التقويم الذاتي للمدرسة

ينطلق التقويم الذاتي المدرسي من كون المدرسة أهم المؤسسات التربوية التي يجب الاهتمام بها ومتابعة تحقيق أهدافها، والكشف عن نقاط الضعف فيها ومعالجتها باستمرار، للحصول على نواتج التعلم ذات الجودة المطلوبة. ويشير السيد (٢٠٠١) إلى أن التقويم الذاتي المدرسي يقوم على المنطلقات الآتية:

- الإصلاح والتطوير يبدأ من المدرسة.
- المدرسة مسؤولة عن تطوير ذاتها ومعالجة مشكلاتها وتنمية العاملين بها.
- المدرسة تمتلك أدوات وأنظمة التقويم والتطوير والإدارة.
- تزايد الاتجاه نحو تبني المفاهيم المختلفة كالمعيارية، والمؤشرات التربوية، والجودة.
- متطلبات سوق العمل ومنافسة التعليم الخاص وتطور البحث العلمي وتفجر المعلومات.

ثالثاً: مبادئ التقويم الذاتي للمدرسة

حدد قسم التعليم والمهارات بإيرلندا (Department of Education and Skills in Ireland, 2012 B) تسعة مبادئ يرتكز عليها التقويم الذاتي للمدرسة أهمها:

١. التعاون والشمول:Collaborative, inclusive

حيث يشارك فيها ممثلين من كافة المهتمين بالعملية التعليمية مثل الإدارة المدرسية، والمعلمين والآباء والطلاب ومجلس الأمناء، حيث يعملون مع بعضهم البعض في مناخ يسوده الثقة والاحترام لتحسين الأداء المدرسي.

٢. القيادة:Leadership

حيث يحتاج التقويم الذاتي للمدرسة قيادة مدرسية فعالة تؤمن به وأهميته وتوفر له كافة أشكال الدعم من موارد بشرية ومادية.

٣. التأمل:Reflective

حيث يعتمد التقويم الذاتي الفعال على التفكير الناقد التأملي لأهدافه وأولوياته، وإجراءات اللازمة لتحسين أداء وإنجاز الطلبة.

٤. الاعتماد على الدليل:Evidence based

حيث يعتمد اتخاذ القرار على براهين وأدلة ومعلومات سليمة وصادقة ومتخصصة.

٥. المرونة:Flexible

حيث إن التقويم الذاتي الفعال على استعداد لإعادة النظر ومراجعة وتعديل وإعادة تصميم إجراءات العمل الخاصة بالإدارة المدرسية والمعلمين للحفاظ على فعالية التقويم الذاتي.

٦. الاستمرارية:Continual, ongoing

كل خطوة ومرحلة من مراحل التقويم الذاتي الفعال جزء من دائرة تركز على التحسين المستمر في العمل المدرسي وتحسين إنجاز الطلبة، كما أن تقويم النتائج يقود إلى خطط واستراتيجيات التحسين والتطوير المدرسي.

٧. تحسين التدريس:Improves teaching

حيث إن التقويم الذاتي للمدرسة يركز على تحسين عمليات التدريس لتكون إيجابية وتراعي الفروق الفردية للطلبة.

٨. تحسين تعلم الطلبة:Improves teaching

حيث إن التقويم الذاتي للمدرسة يُركز على التحسين والارتقاء بإنجاز الطلبة.

٩. الاتصالات:Communication

حيث إن التقويم الذاتي للمدرسة يعتمد على اتصالات مفتوحة وشفافة بين كافة المهتمين بالعملية التعليمية داخل وخارج المدرسة.

رابعًا: أهداف التقويم الذاتي للمدرسة

تُشكل عمليات التقويم الذاتي جزءً محورياً من عمليات التقييم المدرسية، إذ تُعد واحدة من أهم الأدوات التي تُتيح للمدرسة قياس أثر عملها في مختلف الجوانب ويتيح لها إجراء تقييم عام لجودة الخدمات التعليمية التي تُقدمها، كما تُقدم مؤشراً مهماً على مدى جودة القيادة المدرسية ومدى نجاحها في قيادة عمليات التطوير في المدرسة (وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المُتحدة، ٢٠١٦).

وأشار مصطفى (٢٠١٢) إلى أن التقويم الذاتي للمدرسة يحقق الأهداف الآتية:

- تحديد جوانب القوة ونقاط التحسين على ضوء أهداف المؤسسة.
- التحديث والتفعيل لنظم المؤسسة من أجل تحسين الأداء وتجويد نوعية المخرجات.
- توفير قاعدة بيانات ومعلومات عن كل من المدخلات والمخرجات بالمؤسسة.
- التأكد من قدرة المؤسسة على القيام بأداء وظائفها (تعليم- بحث- خدمة المجتمع).
- الاستثمار الأمثل للطاقة البشرية والمادية في المؤسسة.
- المساعدة في اتخاذ القرار بشأن جدوى أي عمل أو نشاط تقوم به المؤسسة ومدى فعاليته.

وحددت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر (٢٠٠٨م) مجموعة من الأهداف يسعى إلى تحقيقها التقويم الذاتي للمدرسة تتمثل في الآتي:

- التعرف على درجة التوافق بين الممارسات السائدة في المدرسة وبين المعايير في مجالاتها المختلفة.
- التعرف على جوانب القوة والضعف في الأداء المدرسي في ضوء متطلبات الوصول إلى معايير الجودة والاعتماد.

- التعرف على تحديد نقطة الانطلاق في بناء وتنفيذ خطط التحسين المستمر لتحقيق متطلبات تحقيق المعايير.

خامسًا: أهمية التقويم الذاتي للمدرسة

يعتبر التقويم الذاتي واحد من الأمور التي يسعى إليها الأكاديميون لتطوير المؤسسات التعليمية، وذلك لأنه يساهم في معرفة أوليات التطوير ومعرفة مدى نجاح تنفيذها. لذا يجب أن يكون للتقويم الذاتي للمدرسة أبعاد متعددة وألا يقتصر على العاملين بالمدرسة فقط بل يجب أن يتعداه إلى خارج المدرسة مثل تقويم أولياء الأمور ووظائفهم ومدى مساعدة هذه الوظائف على الالتزام بواجباتهم تجاه أبنائهم ومدرستهم، وكذلك تقويم البيئة المحيطة بالمدرسة، ومدى قدرتها على توفير العناصر التي تساعد على تطبيق المنهج المدرسي. (أيوب،١٩٩٩).

وتتمثل أهمية التقويم الذاتي كذلك في أنه مدخل من مداخل الإصلاح التربوي، كما أنه وسيلة لتحديد مواطن القوة والضعف في النظام التربوي ومكوناته ووسيلة للتعرف على مدى ما تم تحقيقه من أهداف ويساعد على اتخاذ القرار على جميع المستويات (السيد، ٢٠٠١). كما يساعد التقويم الذاتي المدرسة على إجراء تحليل دقيق لأدائها لمعرفة نقاط القوة ومواطن الضعف الموجودة، مما يساعد في تحديد اتجاهات التطوير المستقبلية في المدرسة. (وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المُتحدة، ٢٠١٦)

وتشير السيد (٢٠١٦) إلى أن أهمية التقويم الذاتي المدرسي نابعة من النتائج المُهمة التي يقدمها للقائمين على المؤسسة التربوية، وأشارت إلى العديد من النقاط التي تظُهر أهمية التقويم الذاتي المدرسي، ومن أهمها:

- الوصول إلى نظام تقييم أداء فعال يؤدي إلى استخدام الموارد المتاحة بفاعلية، ورفع جودة العمل، وتوفير معلومات عن مستوي أداء العاملين وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم.
- تحديد جوانب القوة والضعف في أداء المؤسسة التعليمية، وذلك لتعزيز جوانب القوة والحد من جوانب الضعف التي تؤثر سلباً على أداء المؤسسة.

- معرفة مستوى الإنجاز الفعلي المتحقق من تنفيذ العمليات داخل المؤسسة، ومقارنتها مع الأداء المخطط له.
- المحافظة على مستوي عالٍ ومستمر للكفاية الإنتاجية، وتشجيع المنافسة بين الوحدات المختلفة لزيادة إنتاجيتها وجودة عملها.
- المساعدة على اتخاذ القرارات الرشيدة والتي تهدف إلى تحسين جودة الأداء المؤسسي.
- توفير معلومات دقيقة وواضحة وموضوعية وصحيحة تلقي الضوء على السياسات المستقبلية وعن أداء الموارد البشرية لكل وحدة إدارية داخل المؤسسة بما يخدم استمرارية عملية تطويرها.
- تشجيع المنافسة بين جميع الأقسام والوحدات المختلفة والأفراد في المؤسسة التعليمية، وحثهم على بذل مزيد من الجهد حتى يستفيدوا من فرص التقدم المتاحة أمامهم.
- إمكانية قياس إنتاجية وكفاءة العناصر المختلفة للمؤسسة التعليمية.
- التعرف على درجة التوافق بين الممارسات السائدة في المؤسسة التعليمية وبين المعايير في مجالاتها المختلفة، في ضوء متطلبات الوصول إلى معايير الجودة والاعتماد.
- تحديد نقطة الانطلاق في بناء وتنفيذ خطط التحسين المستمر لتحقيق متطلبات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي للمؤسسة التعليمية.
- الكشف عن فعالية الجهاز الإداري أو التربوي في البرامج والأقسام العلمية والإدارية، وغيرها، والتأكد من صحة القرارات التي اتخذت.
- تشخيص العملية التعليمية واكتشاف ما تعانيه من مشكلات آنية، وما قد يعتريها من عوائق مستقبلية، من مستوى المؤسسة الواحدة إلى التعليم على مستوى الدولة ككل.
- تمييز المؤسسات والمعلمين والبرامج التي أضافت قيمة للمتعلمين، وكذلك تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين.
- تفعيل نظم المحاسبية لما يقدمه من معلومات تساعد جميع الأطراف المعنية في تفسير نتائجها، وتحديد الأطراف ذات القيمة المضافة العليا واثابتهم والعكس صحيح.
- تطوير أداء المؤسسة التعليمية، حيث يساعد تقييم أداء العاملين على تقييم برامج وسياسات المؤسسة والذي يؤدي إلى تنمية وتطوير أداء الأفراد وتطوير أداء المؤسسة ككل.

ويتضح مما سبق أن التقويم الذاتي ذو أهمية للمدرسة، وأن تطبيقه بطريقة سليمة يقود إلى: تحقيق الأهداف المنشودة في المدرسة، وعلى رأسها الارتقاء بالمستوى الأكاديمي للطلبة، وتنمية مناحي الإبداع لدي الهيئات الإدارية والتدريسية في المدرسة، وتحقيق التواصل بين أطراف العملية التعليمية (الإدارة– المعلم– الطالب– ولي الأمر)، والوصول بالمدرسة إلى نحو مستوى متقدم من التجديد والتطوير، مع ضمان نوعية التعليم وجودته. كما يرى الباحث أن التقويم الذاتي يساعد في بناء علاقة قوية بين المدرسة والمجتمع.

سادسًا: معايير التقويم الذاتي للمدرسة

حددت وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المُتحدة (٢٠١٦) أن التقويم الذاتي للمدرسة يعتمد على مجموعة من المعايير في مجالات تقييم مستوى تقدم الطلبة، مهارات تعلم الطلبة، وجودة تطور الطلبة الشخصي والاجتماعي، وجودة فهم الطلبة لقيم الإسلام ووعيهم بثقافتهم وثقافات العالم، وجودة المسؤولية الشخصية ومهارات الابتكار، وجودة عمليات التدريس، وجودة عمليات التقييم، وجودة تصميم المنهاج التعليمي وتطبيقه، وجودة مواءمة المنهاج التعليمي، وجودة المحافظة على صحة الطلبة وسلامتهم، وجودة رعاية الطلبة وتقديم الدعم لهم، وجودة فاعلية القيادة المدرسية، وجودة عمليات التقويم الذاتي والتخطيط للتطوير، وجودة دور مجلس الأمناء، وجودة إدارة المدرسة.

وأشارت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر (٢٠٠٩) أن التقويم الذاتي للمدرسة يعتمد على مجموعة من المعايير للتقويم الذاتي للمدرسة في تسعة مجالات رئيسة هي: رؤية المدرسة ورسالتها، والقيادة والحوكمة، والموارد البشرية والمادية للمدرسة، والمُشاركة المُجتمعية، وتوكيد الجودة والمُسائلة، والمُتعلم، والمُعلم، والمنهج الدراسي، والمناخ المدرسي.

وتناول مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٢) مجموعة من المعايير يرتكز عليها فريق التقويم الذاتي للمدرسة في عمله تمثلت في بُعدين رئيسين، الأول تقويم نواتج التعلم ويتضمن التحصيل الأكاديمي، والانضباط والانتظام، والجوانب السلوكية، والصحة، والبعد الثاني تقويم الأداء المدرسي ويشتمل على القيادة والإدارة المدرسية، والبيئة

المدرسية، والمنهج الدراسي، والتدريس، والأنشطة والبرامج الإضافية، والإرشاد المدرسي ورعاية الطلبة، والتطوير المهني، والأسرة والمجتمع، والتقويم.

ويشتمل الإطار العام للتقويم الذاتي للمدرسة في ولاية فيكتوريا في أستراليا على خمسة معايير للجودة هي: تعليم وتعلم التلاميذ، والمناهج الدراسية، والبيئة والمناخ المدرسي، والإدارة المدرسية والمعلمين، والموارد والتمويل (Victoria Department of Education,1997)، أما في دولة بولندا يتضمن الإطار العام للتقويم الذاتي للمدرسة ثلاثة عشر معياراً هي: الإدارة، ونظام العناية والاهتمام، والمعلمين، والتنمية المهنية، وضوابط وشروط العمل، والأمان في العلم، وبرامج التعليم، وتنظيم العمليات التربوية، والإنجاز والتحصيل الدراسي، العدالة والمساواة، الصحة العامة، الترقية، الوقاية. (Misiak, 2004)

وفي البرتغال يعتمد التقويم الذاتي للمدرسة على ثلاثة معايير هي السياق المدرسي ويشمل خلفية التلاميذ العائلية والعوامل المؤثرة فيها، وسمات المدرسة المنظمية، أما المجال الثاني فيتضمن الموارد المخصصة للمدرسة مثل الموارد المادية والتكنولوجية الإنسانية والمادية، والمجال الثالث فيتضمن الوظيفة والاشتغال المدرسي مثل المشاركة وإدارة الوقت والغياب ومستوى الاستقلالية وأسلوب القيادة (Climaco,1995). وفي النمسا يشتمل الإطار العام للتقويم الذاتي للمدرسة على اثني عشر معياراً هي: الإنجاز والتحصيل الأكاديمي، والتنمية الشخصية والاجتماعية، واتجاهات التلاميذ، والوقت والموارد للتعلم، وجودة التعليم والتدريس، ودعم صعوبات التعلم، المدرسة كمكان اجتماعي، والمدرسة كمكان مهني، والمدرسة والبيت، والمدرسة والمجتمع، والمدرسة والعمل.(Hopes & Schirp ,1999)

سابعًا: أدوات التقويم الذاتي للمدرسة

أشار الناقة (٢٠٠٩) أن التقويم الذاتي للمدرسة يعتمد على العديد من الأدوات تتمثل في الآتي:

- **مقاييس الأداء:** وتتمثل في اختبارات التحصيل ومهارات التفكير وحل المشكلات والمهارات العملية.

- **الوثائق:** وهي مصادر لجمع البيانات ويمكن أن يستدل بها على تحقق بعض المؤشرات، ويمكن الرجوع إليها عند الحاجة؛ لضمان الجودة والاعتماد.
- **بطاقات التقويم:** وهي أدوات يمكن من خلالها التأكد من تحقق بعض المعايير والمؤشرات من خلال تطبيقها على القائمين بالعملية التعليمية والمنوط بهم تحقيق هذه المؤشرات مثل مدير المدرسة، والمعلم.. إلخ. مع مراعاة أن هذه الأدوات هي أدوات استرشادية بالمدرسة ويحق لها أن تستخدم أي أدوات أخرى تساعدها على التحقق من المعايير والمؤشرات.

ويذكر كل من زكري وحسين (٢٠١٤) العديد من أدوات التقويم الذاتي ومنها:

- **طرح التساؤلات:** وهي من أكثر الطرق التي تهدف إلى الاستفادة من إجابة التساؤلات، ويمكن توظيف أسئلة السبر أو التوضيح أو التفصيل أو إعادة توجيه التفكير في الحصول على المعلومات.
- **المناقشات:** وتُعد من الأساليب القائمة على التفاعل، حيث يجري حوار جماعي حول موضوع معين من مختلف جوانبه.
- **الاجتماعات والمقابلات:** حيث تسمح بالتخاطب المباشر فيما يتعلق بالجوانب قيد التقويم.
- **قوائم المراجعة:** وتساعد على فحص الأداء والأعمال للمؤسسات التعليمية.
- **الاستبانات:** وتستخدم للتعرف على وجهة نظر أعضاء فِرق التقويم.

وتشير اللواتية (٢٠٠٢) إلى أن التقويم الذاتي يعتمد على أدوات وأساليب متعددة منها:

- البيانات التي تتوفر عن الأداء المدرسي– تقرير مدير المدرسة.
- الاستبيانات التي تعبأ من قبل المعلمين والطلاب وأولياء الأمور.
- الملاحظات الصفية للحصص الدراسية.
- تحليل أعمال الطلاب.
- اللقاءات التي تتم مع المعلمين الأوائل.
- المناقشات والملاحظات.

وتناول السيد (٢٠٠١) بعض أدوات التقويم الذاتي تتمثل في:

- **أدوات قياس اختبار:** وتتضمن اختبارات تحصيلية والذكاء والقدرات الخاصة واختبارات عملية.

- **أدوات تقدير ذاتي:** وتتضمن استبانات وسلالم اتجاهات وقوائم ميول وقوائم شخصية واختبارات إسقاطيه وسوسيومترية.
- **أدوات ملاحظة منتظمة:** وتتضمن سلالم التقدير وقوائم التقدير وبطاقة الملاحظة.
- **أدوات تحليل:** وتتضمن قوائم تحليل المحتوى، وتحليل العمل، وتحليل المهام، والمهارات.

وأشار مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٢) إلى أن التقويم الذاتي للمدرسة يعتمد على مجموعة مُتعددة من الأدوات لجمع البيانات والمعلومات تتمثل في سجلات حضور الطلاب، ومحاضر الاجتماعات المدرسية المختلفة، وسجلات الزيارات المدرسية، وسجلات نتائج تقويم أداء الطلاب، وسجلات نتائج تقويم أداء الإدارة المدرسية والمعلمين، وبيانات إحصائية عامة عن المدرسة، وسجلات ووثائق المدرسة، ولقاءات أولياء الأمور وملاحظاتهم التي تتلقاها، والمدرسة بمختلف الوسائط، ومقابلة العاملين في المدرسة، ومقابلة الطلاب، وفحص عينات من أعمال الطلاب، والاختبارات، والعوامل البيئية المحيطة بالمدرسة والمؤثرة في أدائها، والاستبانات واستطلاعات الرأي، وموقع المدرسة الإلكتروني.

وحددت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر (٢٠٠٨ب) مجموعة من الأدوات يعتمد عليها التقويم الذاتي للمدرسة في جمع البيانات والمعلومات عن الأداء المدرسي تتمثل في الآتي:

- بطاقة تقييم القيادة المدرسية للقدرة المدرسية.
- بطاقة تقييم مجالس الأمناء/أولياء الأمور للقدرة المدرسية.
- بطاقة تقييم العاملين والمعلمين للقدرة المدرسية.
- بطاقة تقييم المُتعلم للقدرة المدرسية.
- بطاقة تقييم وحدة التدريب والجودة بالمدرسة.
- بطاقة تقييم الأخصائي النفسي.
- بطاقة تقييم الأخصائي الاجتماعي.
- بطاقة تقييم الأخصائي التكنولوجي.

- بطاقة تقييم ذاتي عن أداء المتعلم.
- بطاقة تقييم المُعلم لأداءات المُتعلم.
- بطاقة تقييم أخصائي الأنشطة التربوية لأداءات المُتعلم.
- بطاقة تقييم ذاتي لمهارات الدراسة للمُتعلم.
- بطاقة تقييم مهارات الدراسة للمُتعلم من وجهة نظر المُعلم.
- بطاقة تقييم ذاتي عن أداء المُعلم.

ثامنًا: مراحل التقويم الذاتي للمدرسة

رأى الزاملي وأخرون (٢٠٠٨) أن التقويم الذاتي للمدرسة عملية تمر بعدة مراحل تتمثل في الآتي:

المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد وتتضمن:

- الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بتقويم الأداء المدرسي.
- تحديد المجالات التي ستتناولها عملية تقويم الأداء.
- تطوير معايير تقويم الأداء بما يتفق مع طبيعة المدرسة.
- وضع الخطة الإجرائية لتنفيذ عملية التقويم.

المرحلة الثانية: التعرف على واقع المدرسة وتتضمن

- جمع المعلومات الأولية عن واقع المدرسة في المجالات التي ستشملها عملية التقويم.
- عقد لقاءات وإجراء مقابلات مع جميع العاملين بالمدرسة: إداريين، معلمين، طلاب، فئات مساعدة، وعاملين، وأولياء الأمور لسؤالهم عن واقع المدرسة كما يتبدى لهم.
- تدوين المعلومات بغية تصنيفها وتحليلها للإفادة منها.

المرحلة الثالثة: تقويم الواقع المدرسي، وتتضمن

- تحديد الأساليب المناسبة لعملية التقويم.
- تحديد الأدوات المناسبة للتقويم.
- تطبيق الأدوات لجمع المعلومات والبيانات.
- تبويب البيانات وتصنيفها وتفريغها.

- استخلاص النتائج وتحليلها وتفسيرها.
- إعداد التقرير النهائي عما أسفرت عنه عملية التقويم من نتائج.

المرحلة الرابعة: تحليل الانحرافات والفجوات وتتضمن

- تحليل الانحرافات والفجوات من خلال مقارنة الواقع الفعلي للأداء المدرسي بالأداء المتوقع للتعرف على عمق واتساع الفجوة بين الواقع والمتوقع.

المرحلة الخامسة: وضع خطة التطوير والتحسين المدرسي وتتضمن

- اتخاذ القرار المناسب بالإجراءات التصحيحية، ومن ثم وضع الخطة الإجرائية لتطوير الأداء والتحسين المدرسي المطلوب.

أما الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر (٢٠٠٨أ) فتناولت سبع مراحل للتقويم الذاتي للمدرسة تتمثل في الآتي:

١. تشكيل فريق قيادة التقويم الذاتي للمدرسة:

تتمثل الخطوة الأولى في دراسة التقويم الذاتي للمدرسة في تشكيل فريق لقيادة المدرسة ومتابعة الأداء فيها، وعادة ما يتكون هذا الفريق من: مدير المدرسة، مساعد المدير- المعلمون الأوائل لجميع المواد، ممثلون لمجلس الأمناء والآباء والعاملين والمعلمين والأخصائيين، ممثلون للمتعلمين.

وتتمثل مهمة هذا الفريق فيما يلي:

- تخطيط دراسة التقويم الذاتي.
- تشكيل فِرق العمل اللازمة للقيام بالدراسة.
- الإشراف على تدريب فِرق دراسة التقويم الذاتي وبناء قدراته.
- الاشراف على تجهيز أدوات جمع البيانات.
- قيادة وتوجيه فِرق دراسة التقويم الذاتي في عملية جمع وتحليل البيانات.
- الاشراف على إعداد التقرير النهائي لدراسة التقويم الذاتي.
- اتخاذ القرار المناسب بأولويات التحسين.

٢. إعداد خطة التقويم الذاتي:

يقوم فريق التقويم الذاتي بتصميم خطة إجرائية لتنفيذ دراسة التقويم الذاتي للمدرسة، ويتم من خلالها وضع الجدول الزمني للتنفيذ والمشاركين في تنفيذ الدراسة ومسئولية كل منهم، مع وضع نظام للمتابعة. كما يقوم فريق قيادة دراسة التقويم الذاتي بعقد اجتماعات ولقاءات دورية لمناقشة المشاركين في الدراسة في مقترحاتهم لضمان اندماج الجميع في العمل والالتزام بتنفيذ الخطة بالمستوى المطلوب.

٣. التهيئة والإعلان عن دراسة التقويم الذاتي:

تمثل تهيئة أفراد المدرسة والمعنيين بها لتنفيذ إجراءات التقويم الذاتي متطلب أساسي، وخطوة مهمة لتوفير قناعات بمبررات الدراسة، ودفع هؤلاء الأفراد للمشاركة بفاعلية في تلك الإجراءات ومن ثم نجاح عملية التقويم الذاتي، وتحقيق أهدافها. ويمكن استخدام آليات متنوعة لتهيئة أفراد المدرسة والمعنيين بها لدراسة التقويم الذاتي مثل: الندوات، والملصقات، والنشرات، واستخدام الموقع الالكتروني للمدرسة.

٤. تشكيل وتدريب فِرق العمل اللازمة للقيام بدراسة التقويم الذاتي:

تتطلب دراسة التقويم الذاتي تشكيل عدد من فِرق العمل، بحيث يتخصص كل فريق منها في أداء مهمة محددة من المهام المرتبطة بهذه الدراسة، أو يتخصص في تقييم مجال محدد من مجالات ضمان الجودة، مع الأخذ بعين الاعتبار أهمية دور وحدة التدريب والجودة بالمؤسسة بالتنسيق مع وحدة التدريب والجودة بالإدارة التعليمية.

٥. الاتفاق على نوعية البيانات اللازمة وأساليب الحصول عليها تتطلب دراسة التقويم الذاتي جمع نوعين من البيانات هما:

- **معلومات كمية:** تتمثل في (البيانات الكمية والرقمية) نتائج الطلاب نسب النجاح نسب التسرب أعداد المتعلمين أعداد المعلمين والعاملين والمعامل والأجهزة ....الخ.
- **معلومات كيفية:** وهي بيانات وصفية يتم الوصول إليها من تحليل رؤية المؤسسة ورسالتها، والآراء ووجهات النظر والاتجاهات السائدة بين جميع الأطراف المعنية) المعلمين العاملين أولياء الأمور المتعلمين ومجلس الأمناء. ..الخ.

٦. تحليل البيانات:

تعتبر هذه الخطوة ذات أهمية لأنها تقدم الوضع الحالي للمؤسسة معبرة عن الواقع الفعلي للمؤسسة، ويجب أن يُراعى في تحليل البيانات ما يلي:

- المعالجة الكمية والتحليل الكيفي للمعلومات في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد. مشاركة جميع أعضاء فريق التقويم الذاتي.
- توجه عملية وتحليل البيانات لرسم صورة للوضع الحالي للمدرسة في المجالات المختلفة، مقارنًا بوضعها المرغوب في ضوء مدرجات القياس.
- لمعايير الجودة والاعتماد في مجالاتها المختلفة (القدرة المؤسسية الفاعلية – التعليمية).
- عند القيام باستخلاص الدلالات من خلال معالجة وتحليل البيانات لابد من تحقق كل معيار على حدة، وكذلك علاقته بغيره من المعايير في نفس المجال، ومن ثم يكون الاهتمام هنا بتكوين صورة متكاملة عن المدرسة.

٧. كتابة التقرير النهائي لدراسة التقويم الذاتي:

تمثل كتابة تقرير التقويم الذاتي للمدرسة مرحلة مهمة من مراحل هذا التقييم، حيث توفر وثيقة تسجل كل إجراءات التقييم، وما ارتبط بها من أدوات، وآليات، وسياق، وتحديات، وهي جميعها جوانب ضرورية لتشكيل صورة بانورامية للتقويم الذاتي للمدرسة، ويساعد على تعرف واقع الأداء فيها استناداً إلى معايير الاعتماد المؤسسي ومتطلبات تحسين الأداء. وعادة ما يشمل هيكل هذا التقرير مجموعة أساسية من العناصر لعل أبرزها، البيانات الأساسية للمدرسة، ونتائج تقييم أدائها وفق كل معيار من معايير الاعتماد فضلاً عن أبرز جوانب التميز في أداء المدرسة والتحديات التي تواجهها.

تاسعًا: التحديات التي تواجه التقويم الذاتي للمدرسة

هناك مجموعة من التحديات تواجه التقويم الذاتي يتناولها كل من (عيسان والعامري، ٢٠١٣) على النحو الآتي:

- **تحديات ترتبط بالجوانب الإدارية:** كطبيعة الهيكل التنظيمي للمؤسسة والتداخل بين الوظائف المختلفة، وغياب البعد الإنساني في الإدارة، وقصور في الإدارة للمؤسسة التعليمية والتركيز على تقييم الأداء وليس على التوجيه والارشاد، بالإضافة إلى كثرة القوانين واللوائح، وعدم توافر البنية الأساسية المتخصصة في التقويم المؤسسي.
- **تحديات ترتبط بالجوانب التعليمية والمعرفية:** كالمناخ العلمي السائد داخل المؤسسات التعليمية، وعدم كفاءة إعداد المعلمين، وعيوب المقررات الدراسية، وضعف عمليات التقويم التربوي، وتدني فعالية طرق التدريس.
- **تحديات ترتبط بالجوانب التنظيمية:** وتتمثل في سيادة ثقافة مقاومة التغيير، وضعف الاعتماد على العمل الجماعي، وغياب الحرية الأكاديمية داخل المؤسسات التعليمية، والمركزية عند تقديم الإدارية للمعلمين، وعدم وضوح معايير قياس الأداء.

عاشراً: تشكيل فِرق التقويم الذاتي للمدرسة وأدوارها

أشار مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٢) إلى أن فريق التقويم الذاتي للمدرسة يتكون من المساعد للشؤون التعليمية، والمساعد لشؤون الطلاب، والمعلمين الأوائل، والمرشد المدرسي، وأخصائي النشاط، ومنسق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وأمين مركز مصادر التعلم. ويتولى هذا الفريق مجموعة من المهام والمسئوليات تتمثل في الآتي:

- التخطيط لعملية التقويم الذاتي.
- تحديد طبيعة ونوعية المعلومات والبيانات اللازمة.
- تحديد مصادر المعلومات والبيانات وأساليب الحصول عليها.

- تجهيز الأدوات التي سيتم الاعتماد عليها.
- الإشراف على عملية جمع المعلومات والبيانات المطلوبة ومعالجتها كمياً وكيفياً.
- إعداد التقرير النهائي حول الدراسة.

وتناول قسم التعليم والمهارات بإيرلندا (Department of Education and Skills in Ireland, 2012 A) تشكيل فريق التقويم الذاتي للمدرسة حيث يتكون من مدير المدرسة ومساعديه وممثلين عن المعلمين والآباء والطلبة وأعضاء من مجلس إدارة المدرسة، وكل عضو يقوم بمجموعة من الأدوار وذلك على النحو الآتي:

١. مدير المدرسة:

يتولى مدير المدرسة قيادة عمليات التقويم الذاتي، ويجب عليه أن يرى أن التقويم الذاتي أداة فعالة لتنفيذ التغييرات، ويبني اتجاهات إيجابية نحو عملياته، وربما يُفوض بعض مسئولياته وصلاحياته لقيادة عمليات التقويم الذاتي لفرد معين أو فريق مصغر ولاسيما في جمع البيانات والمعلومات عن مجالات معينة وتحليلها وتقديم تغذية راجعة عليها.

٢. المعلمين:

يشارك المعلمون في جميع أنشطة وعمليات التقويم الذاتي ويستفيدون منها حيث إنهم يلعبون الدور الرئيس في تحديد المجالات التي ينبغي أن يركز عليها التقويم الذاتي، كما يجعلون التقويم الذاتي جزء لا يتجزأ من عملهم اليومي داخل قاعات الدروس، ويشاركون في جمع الأدلة والبراهين على الأداء مثل جمع بيانات ومعلومات عن نتائج اختبارات الطلبة في القراءة والكتابة والحساب وكيفية توظيفها لتحسين أدائهم التدريسي، كما أنهم يقومون بالتعرف على أراء الطلبة ووجهات نظرهم فيما يقومون به من أنشطة تعليمية وتدريسية، كما يستفيدون من عمليات التقويم الذاتي في برامج وأنشطة التنمية المهنية الموجهة إليهم، كما يتمكنون من المشاركة في الخبرات وإثراء معارفهم وخبراتهم.

٣. عضو مجلس الإدارة:

إن عضو مجلس الإدارة مسئول عموماً عن ضمان قيام المدرسة بتقديم تعليم مناسب للطلبة وذي جودة عالية، ووجود سياق ومناخ مدرسي يتسم بالأخلاق وروح التعاون والاحترام، ومسئول عن إجراء الترتيبات والإجراءات لتحسين وتطوير خطة المدرسة باستشارة الآباء والطلبة وهيئة العاملين.

٤. الآباء:

يُعتبر الآباء عُنصر رئيس ومهم في العملية التربوية في المدارس بشكل عام والتقويم الذاتي بشكل خاص، حيث إنهم يقدمون رؤى وتصورات وأفكار لتحسين وتطوير الأداء المدرسي وما يرتبط به من تقويم ولا سيما فيما يتعلق بعمليات تعليمهم وتعلمهم، فهم يتابعون بصورة منتظمة مستويات التقدم والنمو في إنجاز أبنائهم التعليمي.

٥. الطلبة:

يجب على الطلبة أن يُدركوا العوامل التي لها تأثير مهم في عمليات تعلمهم وتعليمهم، ولهم رؤى وتصورات لبيئة تعلمهم وتأثيرها على خبراتهم، وأفضل الطرائق التي يمكن أن تساعد على تحسين عمليات تعلمهم.

٦. رُعاة المدرسة:

يتعاون الرعاة مع أعضاء مجلس الإدارة في المشاركة في عمليات التقويم الذاتي، ويقدمون المشورة والدعم لتحسين وتطوير الأداء المدرسي، كما يشاركون في اتخاذ القرارات المدرسية.

أما اسكراتز وأخرين (Schratz,et.al.) فأكدوا أن فريق التقويم الذاتي في المدارس الأوروبية يتشكل من ممثلين عن كافة المشاركين والمهتمين بالعملية التعليمية من الإدارة المدرسية والمعلمين والآباء (أولياء الأمور)، والطلبة، والأصدقاء الناقدين وهم أعضاء من خارج المدرسة من المجتمع المحلي من رجال أعمال وغيرهم أو أعضاء من الجامعات المحيطة بالمدرسة وقد يكونون من المدارس المجاورة أو السلطات التعليمية المحلية أو المشرفين المتابعين للمدرسة، ويتحدد أدوار هؤلاء الأعضاء على النحو الآتي:

أ. أعضاء الإدارة المدرسية:

وهم مدير المدرسة ومعاونوه ويتولون مسئولية إيجاد مناخ إيجابي فعال تتم فيه عمليات وأنشطة التقويم الذاتي، وعقد اللقاءات والاجتماعات لنشر ثقافة التقويم الذاتي، وجمع المعلومات والبيانات من خلال الملاحظة والمناقشات والحوارات مع التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور، والقيام بالتغذية الراجعة في الوقت المناسب، وإعداد وتصميم أدوات التقويم، والمشاركة كأصدقاء ناقدين في المدارس المجاورة، والمشاركة في جهود التحسين والتطوير المدرسي.

ب. المعلمين:

ويشاركون في اجتماعات ولقاءات تهيئة المدرسة لعمليات التقويم كما يتولون مسئولية جمع المعلومات والبيانات من خلال الاجتماعات والحوارات مع التلاميذ وأولياء الأمور ونظرائهم من المعلمين، ويشاركون في إعداد وتصميم أدوات التقويم، ويشاركون في تحليل وتفسير البيانات والمعلومات، والمشاركة في جهود التحسين والتطوير المدرسي.

ج. أولياء الأمور:

ويتولون مسئولية الإجابة على الاستبانات أو المقابلات، ويشاركون في جمع المعلومات من خلال المقابلة مع التلاميذ أو الآباء الآخرين، ويشاركون في عمليات التطوير المدرسي.

د. الطلبة:

ويتولون مسئولية الإجابة على الاستبانات، ويشاركون في حوارات ولقاءات مجموعات التقويم من خلال الصور الفوتوغرافية والرسم والفيديو، ويكتبون تقارير عن زملائهم من التلاميذ وعن المعلمين الذين يُدرِّسون لهم في الفصول ويتعاملون معهم.

هـ. الأصدقاء الناقدين:

ويتولون مسئولية المشاركة في جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها، ويشاركون في جهود التحسين والتطوير المدرسي، ويشاركون في كتابة تقارير التقويم الذاتي، والقيام بالتغذية الراجعة في الوقت المناسب أثناء جمع المعلومات.

وتناول سليمان وعبد العزيز (٢٠٠٦) تشكيل فريق التقويم الذاتي في المدارس المصرية حيث يتكون من مدير المدرسة، وأحد الوكلاء (يفضل وكيل المدرسة لشئون الطلبة)، والمعلمين الأوائل لجميع المواد الدراسية، وممثلين لمجلس الأمناء والآباء والمعلمين، وممثلين لأولياء الأمور، وممثلين للطلبة (يفضل أن يكونوا من بين طلبة الصفوف النهائية)، وتتمثل مهمة هذا الفريق فيما يلي:

- تشكيل فِرق العمل اللازمة للقيام بالدراسة.
- الإشراف على تدريب فِرق العمل وبناء قدراتها.
- تخطيط الدراسة.
- الإشراف على تجهيز أدوات جمع المعلومات.
- قيادة وتوجيه فِرق العمل في عملية جمع وتحليل المعلومات.
- الإشراف على إعداد التقرير النهائي للدراسة.
- قيادة أفراد المجتمع المدرسي بالتعاون مع فريق قيادة التطوير، لاتخاذ القرار المناسب بأولويات التطوير.

المبحث الثاني

دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عُمان

ويتضمن هذا المبحث المجالين الآتيين:

المجال الأول: نظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عُمان

ويشتمل هذا المجال على المحاور الآتية:

أولاً: نشأة وتطور نظام تطوير الأداء المدرسي

تبنت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان بعض المشاريع لضبط جودة التعليم فنياً وإدارياً أهمها نظام تطوير الأداء المدرسي، ويهدف إلى تحسين جودة مخرجات التعليم، وتم استحداثه بناءً على القرار الوزاري رقم (١٩/٢٠٠٦)، ويستهدف النظام عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية، وقد تم تعميم النظام على جميع المدارس في العام الدراسي ٢٠١٢م/ ٢٠١٣م، ويُركز النظام في الوقت الحالي على التقييم الذاتي للمدارس من خلال الكوادر العاملة بها، باستخدام أساليب علمية مقننة (مجلس التعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٤).

وقد مرت جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في تطوير الأداء المدرسي بمراحل عديدة، بدأت منذ عام ١٩٩٨ من خلال بلورة السلطنة لمشروع لتقييم الأداء المدرسي في ضوء المعايير الدولية (الأوفستد)، وفي عام ٢٠٠٠م قامت السلطنة بتصميم أدوات للتقييم في ضوء عمل المدارس العمانية، وفي عام ٢٠٠٢ وعام ٢٠٠٣ تم تطبيق المشروع تدريجياً، وفي عام ٢٠٠٦م تم دمج المشاريع التطويرية الثلاثة بناظم واحد تحت اسم (نظام تطوير الأداء المدرسي). (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٤).

وفيما يلي توضيح لهذه المشاريع كما تناولها كل من وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، (٢٠٠٩)، واليعربي (٢٠١٢)، ومجلس التعليم بسلطنة عُمان (٢٠١٤) على النحو الآتي:

١. مشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره:

يهدف المشروع إلى الوقوف على أداء المدارس وما تحققه من نجاحات فيما يتعلق بأهدافها والأولويات الموضوعة لتطويرها وتشخيص مجالات: التعلم والتعليم والإدارة المدرسية؛ من خلال أدوات علمية مقننة، تجمع بواسطتها الأدلة للحكم على المجالات الثلاثة وفق المعايير الموضوعة لكل مجال لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير ومن ثم تضمينها في خطة المدرسة بهدف تحسين مخرجات عمليتي التعليم والتعلم للارتقاء بها إلى مستويات الجودة العالية.

٢. مشروع رؤية المعلم الأول (المشرف المقيم):

تقوم فلسفة المشرف المقيم على النظرة الحديثة للمدرسة باعتبارها مؤسسة قائمة بذاتها، أو منظمة تلعب أدوار مختلفة، وتتفاعل فيها مجموعة من المجالات، كما أنها تعتبر بيئة تعلم، وأن أي تطوير يجب أن يبدأ من المدرسة ذاتها، وأن أقدر الناس على إيجاد التغيير هم المنتسبون إليها، بحيث يؤدي ذلك التغيير إلى تطوير الأداء وتحسين جودة المخرجات، والوصول بالمدرسة إلى أقصى درجات الفاعلية.

٣. المشروع التكاملي للإنماء المهني:

تقوم فكرة المشروع التكاملي على تحويل المدرسة إلى وحدة تدريب وجعلها بيئة صالحة لتعلم المعلم كما للطالب، وذلك من خلال تحديد المدرسة لاحتياجاتها التدريبية الفعلية من خلال ممارسات علمية مدروسة، منها الممارسة التأملية لواقع المدرسة واجراء الدراسات والبحوث الإجرائية، وتصميم برامج الإنماء المهني لمقابلة الاحتياجات التدريبية الفعلية.

٤. نظام تطوير الأداء المدرسي:

هو نظام مستحدث يقوم على دمج المشاريع الثلاثة السابقة، وصدر قرار إنشاء نظام تطوير الأداء المدرسي بالقرار الوزاري رقم ٢٠٠٦/١٩. والمشروع هو نظام متكامل لتطوير ورفع جودة الأداء المدرسي، حيث جاء هذا النظام كإحدى ثمار المراجعة المستمرة والرغبة الدائمة في التطوير. ويضم نظام تطوير الأداء المدرسي ثلاثة مشاريع وهي: مشروع تقويم الأداء المدرسي

وتطويره، ومشروع رؤية المعلم الأول مشرفاً مقيماً، والمشروع التكاملي للإنماء المهني، وتتكامل فيما بينها وتذوب في بوتقة واحدة لتحقيق الغاية وهي تطوير الأداء المدرسي تحت مسمى نظام تطوير الأداء المدرسي.

وتم استحداث نظام تطوير الأداء المدرسي في عام ٢٠٠٦م، ويستهدف النظام عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية. وقد تم تعميم النظام على جميع المدارس في العام الدراسي ٢٠١٢م/٢٠١٣م كأهم مشروع لتطوير العمل المدرسي وضبط جودته.

ويشير مفهوم نظام تطوير الأداء المدرسي إلى الجهد المخطط والمستمر لتحسين مستوى الأداء المدرسي وتجويد المخرجات من خلال الإشراف والتقويم المستمر للأداء المدرسي، ويتضمن ذلك التشخيص العلمي الدقيق لأداء المدرسة باستخدام أدوات علمية مقننة تجمع بواسطتها الأدلة للحكم على كل من مجالات: التعلم، والتعليم والإدارة المدرسية وفق المعايير والمؤشرات الموضوعة لكل مجال لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير، وبناء الخطة التطويرية للمدرسة لتوفير الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة لتحقيق الأهداف. ويُركز نظام تطوير الأداء المدرسي على التقييم الذاتي للمدارس من خلال الكوادر العاملة بها، باستخدام أساليب علمية مقننة، ويشترك في متابعة هذا النظام المشرفون التربويين والإداريون وأعضاء تقييم الأداء المدرسي ومتابعته في الوزارة والمديريات العامة بالمحافظات، فضلاً عن التقييم الخارجي عن طريق متخصصين في التربية من خارج المدرسة للتعرف على مواطن القوة وأولويات التطوير، ولا تزال الوزارة في دراسة تطبيق هذا النوع من التقييم ودراسة احتياجاته (مجلس التعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٤، ٥٨-٥٩).

ثانياً: أهداف نظام تطوير الأداء المدرسي

حدد الزاملي، وآخرون (٢٠٠٨) مجموعة الأهداف يسعى نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عُمان لتحقيقها، وهي:

- الاستثمار الأفضل لكافة الموارد البشرية والمادية المتاحة بالمدرسة.
- الاعتماد على معايير محددة للحكم على مستوى الأداء وباستخدام أدوات علمية مقننة.

- تفعيل برامج الإنماء المهني في ضوء الاحتياجات التدريبية وتفعيل دور المعلم الأول.
- تمكين المدرسة من القيام بتطوير أدائها واستيعاب البرامج والمشاريع التربوية.
- التوجه نحو استمرارية عملية تطوير الأداء المدرسي وشموليته.
- غرس التحسين والتطوير كثقافة تنظيمية تبدأ من داخل المدرسة.

ويشير البرعمي (٢٠٠٨) إلى أن نظام تطوير الأداء المدرسي يهدف إلى:

- إصدار أحكام على الأداء المدرسي العام تتصف بالموضوعية وتبتعد عن الذاتية من خلال استخدام أساليب وأدوات للتقويم تقدم أدلة وشواهد موضوعية حول الأداء المدرسي.
- تجويد مخرجات النظام التعليمي.
- تخطيط وتصميم برامج الإنماء المهني في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية للعاملين بالمدرسة.
- ترسيخ ثقافة التقويم الذاتي لدى العاملين بالمدرسة.
- تزويد واضعي الخطط التربوية وصانعي سياسات التنفيذ ومتخذي القرارات بمعلومات دقيقة وحقيقية عن واقع الأداء المدرسي وما تواجهه المدارس من مشكلات وصعوبات تحد من فاعليتها في تحقيق أهدافها.
- تشخيص مستويات الأداء الحالية للمدرسة من أجل تطويرها.
- تفعيل أدوار المعلمين الأوائل كمشرفين مقيمين بالمدرسة.
- تمكين المدرسة من الاستفادة من إمكانياتها البشرية والمادية بفاعلية أكبر.
- تنمية المدرسة كمؤسسة قائمة بأدوارها في المجتمع.
- تنمية مهارات العمل بروح الفريق والعمل التعاوني لدى العاملين.
- رصد وتحليل الواقع المدرسي في شتى مجالات العمل التربوي وأوجه النشاط والممارسات المختلفة المرتبطة به.
- مراقبة جودة الأداء المدرسي بصورة تساعد على تحقيق التوازن المطلوب بين كم التعليم، الذي تقدمه المدرسة لطلابها، وبحيث لا يطغى أي جانب منهما على الآخر.
- مساعدة الممارسين التربويين في المدرسة على النمو المهني والتطوير المستمر لممارساتهم بما يكفل التحقيق الفعال للأهداف المدرسية.

- وضع خطط التطوير المدرسي والتحسين المستمر للأداء انطلاقاً من رؤية علمية تعكسها القراءة الواعية لمعطيات عمليات التقويم وما يوفره من معلومات عن الممارسات المدرسية.

ثالثاً: أهمية نظام تطوير الأداء المدرسي

أشار الزعابي (٢٠٠٦) إلى أن نظام تطوير الأداء المدرسي يُحقق الكثير من الفوائد تتمثل في:

- تفعيل دور التربويين والقائمين على المتابعة والإشراف.
- تفعيل أدوار المعلمين الأوائل كمشرفين مقيمين.
- الحاجة إلى المزيد من التطوير والتحسين في الأداء المدرسي ككل.
- غرس ثقافة التقويم والتطوير الذاتي.
- الاهتمام ببرامج الإنماء المهني في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية.
- مواكبة المستجدات العالمية في تحسين جودة الأداء المدرسي.

المجال الثاني: دور فِرق التقويم الذاتي

ويتضمن هذا المجال المحاور الآتية:

أولاً: مبادئ التقويم الذاتي

أشارت البيمانية (٢٠١١) إلى أن المدرسة تتبنى في تقويمها الذاتي فلسفة قائمة على عدة مبادئ تتمثل في الآتي:

- إدراك المدرسة بأن عملية التطوير والتحسين تبدأ من الداخل.
- تبني عملية تطوير الأداء ونشرها كثقافة تنظيمية لكافة العاملين بالمدرسة.
- عملية التقويم الذاتي للمدرسة نظام حيوي مستمر لا يتوقف عند وقت محدد.
- عملية التطوير بالمدرسة مسئولية جميع أعضاء الإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب.
- استخدام المدرسة أدوات علمية مقننة لتحديد مواطن القوة وأولويات التطوير.
- محصلة نتائج عملية التقويم الذاتي للأداء المدرسي تُفيد في بِناء خطة المدرسة وتنفيذها وتقويمها باستمرار.

ثانياً: أهداف التقويم الذاتي

تناول المنوري (٢٠١٤) مجموعة من الأهداف يسعى التقويم الذاتي للمدرسة إلى تحقيقها تتمثل في الآتي:

- إيجاد آلية تشخيص فاعلة لتطوير أداء العاملين بها وتحسينه.
- إدراك أهمية النقد الذاتي البناء من أجل النجاح المتميز.
- تلمس الاحتياجات التعلمية للمستفيدين منها والعمل على تحقيقها.
- تنمية المدرسة لأداء العاملين بها حتى تواكب المستجدات التربوية.
- تقوية أواصر التعاون بين العاملين بالمدرسة والمستفيدين منها.
- الاستعداد والتهيئة لعملية التقويم الخارجي.

ثالثاً: مراحل التقويم الذاتي

حددت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩) ست مراحل للتقويم الذاتي للمدرسة تتمثل في:

١. جمع البيانات:

تتم هذه المرحلة من خلال تطبيق أدوات عملية التقويم الذاتي أي تجميع أدلة لمعرفة مستوى الأداء المدرسي بعناصرها الثلاثة: التعلم، التعليم، الإدارة المدرسية. حيث يقوم الكادر الإداري بالمدرسة والمعلمون الأوائل بالإشراف على تطبيق تلك الأدوات)استمارات، مقابلات، استبانات، ملاحظات صفية، ولا صفية، تحليل أعمال) وذلك خلال السنة الدراسية بأكملها. وقد تم تفصيل تطبيق هذه الأدوات في الدليل بالكشاف التوضيحي لاستمارات التقويم الذاتي.

٢. التحليل:

تواكب هذه العملية عملية جمع البيانات، حيث يُنظر إلى نقاط القوة وأولويات التطوير التي اتضحت بعد تطبيق الأدلة فمثلاً في الملاحظة الصفية ننظر إلى نقاط القوة وأولويات التطوير التي اتضحت في أداء المعلم، وبعد تحديدها يجب تحديد السبب أي سبب التميز لتعزيزه، أو الضعف للقيام بمعالجته، وهذه العملية تعد أهم العمليات، فبقدر ما كان التشخيص ناجحاً سيؤدي ذلك إلى تحديد أنسب للتنمية المهنية، وتتم عملية التشخيص من خلال اجتماع المعلم الأول بأسرة المادة، واجتماع

الهيئة الإدارية مع جميع المعلمين الأوائل، واجتماع مجلس إدارة المدرسة، وذلك لتحديد الأولويات المهمة والمشتركة وتصنيفها ضمن محاور تمهيداً لوضع خطة العمل.

٣. تقييم جودة الأداء:

يتم تقييم جودة الأداء لكل من التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية، حيث يحكم على المستوى الذي وصل إليها الأداء المدرسي بعناصره المختلفة وهي ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، غير مرض.ومن خلال إعطاء التقدير ستعرف المدرسة المستوى الذي وصل إليها أداؤها في تلك الفترة.

٤. وضع خطط العمل:

لا تستطيع المدرسة وضع كل أولويات التطوير التي اتضحت في أدائها في السنة الواحدة، وإنما تقوم في كل عنصر من العناصر الثلاثة: التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية بوضع أهداف محددة تتراوح بين ٥-٨ أهداف فقط (حسب الإمكانات) وذلك بناءً على الحكم المعطى لتلك الأولوية، إضافة إلى عدد الأدلة المتوفرة عند الحكم على تلك الأولوية. ويجب أن تكون الأهداف واضحة ويمكن تحقيقها في الفترة المحددة، مع تحديد أساليب الدعم والإشراف فيها. وتقوم الإدارة المدرسية والمعلمون الأوائل بوضع أهداف خاصة بهم ويعقد اجتماع نهائي بين الكادر الإداري والمعلمين الأوائل للاتفاق على أي من الأهداف التي ستدرج في الخطة المدرسية.

٥. تنفيذ خطط العمل:

تؤكد ثقافة التقويم الذاتي على ضرورة مشاركة كل المنتمين للمدرسة لتطوير الأداء بها وهنا تشتق من الخطة العامة للمدرسة خطة تفصيلية مبرمجة لكل من المدير، والمساعد، والمعلمين الأوائل، والأخصائي الاجتماعي، وباقي المعلمين والفنيين والأخصائيين بالمدرسة لتنفيذ الأهداف الخاصة بكل منهم وبمشاركة المعنيين معه مثلاً المعلم الأول مع معلميه ومع المدير...وهذه الخطة يوضح فيها الإجراءات والدعم وأساليب الإشراف على أن يكون المشرف الأول لتنفيذ الخطة هو مدير المدرسة.

٦. الإشراف والمتابعة:

ويتم الإشراف على سير عملية التقويم الذاتي من قبل مدير المدرسة ومساعده والمعلمين الأوائل، كما يتابع المعلم الأول معلميه في تنفيذ الإجراءات الخاصة بأهدافهم، وإذا طُبق على المدرسة عملية التقويم الخارجي يشرف على تنفيذ الخطة المشرفون التربويون والمشرفون الإداريون بالتعاون مع مدير المدرسة.

رابعاً: أدوات التقويم الذاتي

أشار الزاملي وأخرون (٢٠١٢) إلى أن التقويم الذاتي للمدرسة يعتمد على مجموعة أدوات أهمها:

- استبانة آراء أولياء الأمور.
- استبانة آراء الطلاب.
- استبانة آراء المعلمين في الإدارة المدرسية.
- استمارة المعلومات المدرسية.
- الاطلاع على وثائق المدرسة وسجلاتها وملفاتها.
- التوظيف الفعّال لمصادر التعلم (مكتبات، مختبرات، مركز مصادر التعلم... إلخ).
- دراسة خطط المدرسة.
- أنشطة المدرسة وخدماتها الداخلية والخارجية.
- متابعة المبنى المدرسي بمرافقه المختلفة (ملاعب، ودورات المياه، وبرادات المياه، والجمعية التعاونية،.... إلخ).

خامسًا: معايير التقويم الذاتي

ذكرت عيسان وأخرون (٢٠١٣) أن التقويم الذاتي للمدرسة يعتمد على ثلاثة معايير هي التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية وذلك على النحو الآتي:

١. معايير التعلم، وتتضمن:

- اكتساب الطالب المعارف والمهارات الجديدة، ومدى فهمه واستيعابه لها.

- توظيف الطالب للمعارف والمهارات التي اكتسبها.
- اكتساب الطالب القيم والاتجاهات الإيجابية.

٢. معايير التعليم؛ وتتضمن:

- جودة التعليم والتعلم في كل مادة على حده، وجميع المواد بصورة شاملة.
- تلبية احتياجات التعليم الخاصة بجميع الطلبة.
- فاعلية أساليب التقويم وتحفيزها لتعلم الطلاب.
- تقويم المعلم لأدائه ذاتياً.
- فاعلية المعلم الأول (المشرف المقيم).

٣. معايير الإدارة المدرسية، وتتضمن:

- تفعيل التخطيط المدرسي.
- تنظيم العمل الإداري.
- الإشراف والتقويم لعمليتي التعليم والتعلم.
- رعاية الطلاب.
- توثيق العلاقة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.
- التطوير الذاتي للإدارة المدرسية.
- تنمية القيم التنظيمية للمدرسة.
- فعالية الاستفادة من الكوادر العاملة بالمدرسة.

سادساً: تشكيل فريق التقويم الذاتي وأدواره

أشارت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩)، واليعربي (٢٠١٢)، والمنوري (٢٠١٤) إلى أن فريق التقويم الذاتي هو الذي يتولى مسئولية عمليات التقويم الذاتي للمدرسة، ويتشكل الفريق من (مدير المدرسة ومساعده والمعلمين الأوائل وممثلين للأخصائيين والفنيين بالمدرسة والطلاب وأولياء الأمور(بهدف صياغة خطة المدرسة التطويرية ومتابعة تنفيذها، بحيث يكون مدير المدرسة رئيسا للفريق ويختار أحد الأعضاء مقررا للفريق، ومن أبرز أدوار أعضاء الفريق الآتي:

١. دور مدير المدرسة ومساعده:

- تعريف جميع العاملين بالمدرسة بنظام تطوير الأداء المدرسي، وكيفية سير عملياته عن طريق اللقاءات وأوراق العمل وغيرها.
- تكوين فريق التطوير والتحسين بالمدرسة والإشراف على عمله.
- الإشراف على عملية نشر ثقافة نظام تطوير الأداء المدرسي بالمدرسة.
- الإشراف على تدريب المجتمع المدرسي للقيام بدوره تجاه النظام حسب فئاته المختلفة.
- المشاركة في وضع خطة المدرسة في ضوء نتائج التقويم الذاتي/ الخارجي.
- الإشراف على تطبيق أدوات النظام.
- وضع آليات لمشاركة جميع أفراد المدرسة في عمليات التقويم الذاتي، وإعطاء التغذية الراجعة المناسبة لتحقيق أولويات التطوير.
- الإشراف العام على تطبيق الخطط المدرسية.
- عقد اجتماعات دورية مع المعلمين الأوائل (المشرفين المقيمين) والأخصائي الاجتماعي بالمدرسة للوقوف على سير عملية التقويم الذاتي وتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير.
- القيام بزيارات صفية لجميع المعلمين حسب الخطة الموضوعة وتقديم التغذية الراجعة لهم.
- متابعة أعمال الكادر الفني والإداري بالمدرسة وتقديم التغذية الراجعة لهم.
- الإشراف على تخطيط برامج الإنماء المهني وتنفيذها، وتقويمها، ومتابعة أثر التدريب.

٢. دور المعلمين والعاملين بالمدرسة:

- المشاركة في نشر ثقافة النظام لدى طلابهم وبين زملائهم.
- وضع خططهم الإجرائية في ضوء الخطة التطويرية للمدرسة.
- تعبئة الاستمارات المتعلقة بهم في النظام بدقة وموضوعية من منطلق الثقة بأهمية آرائهم ومقترحاتهم في تحسين مستوى المدرسة ككل.
- الاستفادة من نتائج التقويم الذاتي في معالجة أولويات التطوير وتعزيز جوانب القوة لديهم.

٣. دور الطلبة:

- المشاركة في فعاليات نشر ثقافة النظام بالمدرسة.
- وضع خطط مجالس الصفوف والأنشطة الطلابية في ضوء الخطة التطويرية للمدرسة.
- المشاركة بمقترحاتهم وآرائهم من خلال تعبئة استمارة آراء الطلاب في الحياة المدرسية.

٤. دور أولياء الأمور:

- المشاركة في فعاليات نشر ثقافة التقويم والتطوير الذاتي بالمدرسة.
- وضع خطط مجلس الآباء/الأمهات ولجانه المختلفة في ضوء الخطة التطويرية للمدرسة.
- المشاركة بمقترحاتهم وآرائهم من خلال تعبئة استمارة آراء أولياء الأمور في الحياة المدرسية، ومن خلال ملاحظاتهم المستمرة للمدرسة.
- الإشراف على تعلم أبنائهم وتعزيز الجهود التي تقوم بها المدرسة لتربية الطلاب وتعليمهم.

٥. دور المعلم الأول (المشرف المقيم):

- تنفيذ الزيارات الصفية وتقديم التغذية الراجعة.
- تحليل عينات من أعمال الطلاب من كل صف دراسي وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين.
- تحديد نقاط القوة وأولويات التطوير في المادة الدراسية، وإدراجها ضمن خطة المدرسة.
- المشاركة في وضع خطة الإنماء المهني للمعلمين في ضوء الاحتياجات التدريبية وتنفيذها، وتقويمها، ومتابعة أثر التدريب.
- متابعة تفعيل مصادر التعلم الخاصة بالمادة.
- عقد لقاءات مستمرة مع المعلمين والطلاب لمعرفة واقع التعليم والتعلم في مادته.
- إدخال بيانات التقويم في الحاسب الآلي لتحليلها والخروج بنقاط القوة وأولويات التطوير.

كما حددت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩) مجموعة من الأدوار العامة لفريق التقويم الذاتي للمدرسة تتمثل في الآتي:

أ. دور فريق التقويم الذاتي تجاه المعلمين والعاملين بالمدرسة:

- تعريف العاملين بالمدرسة بنظام تطوير الأداء المدرسي والتركيز على أهدافه وأدواته.

- اطلاعهم على نتائج التقويم الذاتي والخارجي.
- إشراكهم في صياغة رؤية المدرسة ورسالتها وخطتها التطويرية.
- تدريبهم على كيفية تعبئة الاستمارات الخاصة بالنظام، التي من شأنهم تعبئتها.
- توعيتهم بأهمية آرائهم ومقترحاتهم في الارتقاء بمستوى المدرسة ككل.

ب. دور فريق التقويم الذاتي تجاه الطلاب:

- توعية طلاب المدرسة بنظام تطوير الأداء المدرسي وأهدافه بطرق مختلفة منها الإذاعة المدرسية واللوحات الإرشادية بالمدرسة واجتماعات مجالس الفصول ومن خلال أعضاء الإدارة الطلابية.
- اطلاعهم على نتائج التقويم الذاتي والخارجي التي تتعلق بأدائهم.
- إشراكهم في صياغة رؤية المدرسة ورسالتها وخطتها التطويرية.
- توعية الطلاب بأهمية آرائهم ومقترحاتهم في سبيل الارتقاء بمستوى مدرستهم، وجعلها بيئة محفزة لتعلمهم.
- تدريب الطلاب على كيفية تعبئة استمارات آراء الطلاب في الحياة المدرسية.
- متابعة أداء الطلبة ونموهم المتكامل.
- تهيئة الفرص للطلبة لتحمل المسئولية والمشاركة في أدوار متنوعة لتفعيل النظام.

ج. دور فريق التقويم الذاتي تجاه أولياء الأمور:

- تعريف أولياء الأمور بالنظام ومبادئه وأهدافه وأدواته.
- إيصال نتائج التقويم الذاتي والخارجي إلى أولياء الأمور.
- مشاركة أولياء الأمور في صياغة الخطة التطويرية للمدرسة.
- تعريفهم برؤية المدرسة ورسالتها وخطتها السنوية.
- توعية أولياء الأمور بأهمية مقترحاتهم في النهوض بمستوى أبنائهم.
- توعية أولياء الأمور بأهمية إبداء آرائهم ومقترحاتهم من خلال استمارة آراء أولياء الأمور، وتقديم الفريق التسهيلات لولي الأمر فيما يتعلق باستفساراته حول بنود الاستمارة أو أية معلومات من شأنها أن تساعدهم على ملء الاستمارة بموضوعية.

الدراسات السابقة

تم تصنيف الدراسات السابقة إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية وترتيبها وفقاً لتسلسلها الزمني على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات العربية

وتمثلت أهم هذه الدراسات في الآتي:

- **دراسة السكني (٢٠١٦):** وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة التعاون بين مديري المدارس الأساسية ونوابهم في محافظات قطاع غزة وعلاقتها بمستوى فاعلية الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٤٠٠) معلم ومعلمة. وكشفت نتائج الدراسة عن أن درجة التعاون بين مديري المدارس ومعاونيهم كانت عالية من وجهة نظر المعلمين، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في استجابات عينة الدراسة من المُعلمين تُعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، بينما جاءت الفروق في مُتغير الجنس ولصالح الإناث.

- **دراسة عياش (٢٠١٥):** وهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة للتقييم الذاتي وعلاقته بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٥٢) مديراً ومديرة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للتقييم الذاتي والتخطيط الاستراتيجي المدرسي جاء بدرجة كبيرة. كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسط تقدير أفراد العينة تُعزى الى متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

- **دراسة المنوري (٢٠١٤):** وهدفت إلى التعرف على واقع التقويم الذاتي والصعوبات التي تواجه مديري المدارس في توظيف التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة

عُمان. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٩٦) مديراً ومديرة ومساعديهم. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان من وجهة نظر مديري المدارس جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت عددا من المشكلات تواجه التقويم الذاتي مثل: ضعف الفهم لأبعاد معايير ومؤشرات التقويم الذاتي للمدرسة لدى العاملين بالمدرسة، وقلة ثقافة المجتمع المدرسي حول فاعلية التقويم الذاتي، وقلة مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي والطلبة في التقويم، وضعف التأهيل والتدريب للموارد البشرية بالمدرسة لممارسة التقويم الذاتي، وضعف البنية الأساسية المهيأة لممارسة التقويم الذاتي للمدرسة، وقلة مصادر التمويل اللازمة لتنفيذ التقويم الذاتي بالمدرسة، وندرة وجود جهات خارجية تساعد المدرسة على مراجعة نتائج التقويم الذاتي. كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط تقدير أفراد العينة تُعزى الى متغيري المؤهل الجنس والمؤهل العلمي.

- **دراسة رصرص (٢٠١٣)**: وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور التقييم الذاتي المؤسسي في تطوير جودة أداء كلية الآداب بجامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٢٠) عضواً من هيئة التدريس بالكلية. وكشفت نتائج الدراسة عن أن الاستفادة من التقييم الذاتي المؤسسي في تطوير أداء جودة كلية الآداب بجامعة الأقصى كانت بدرجة كبيرة. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين تقديرات أفراد العينة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي والرتبة الأكاديمية، فيما أظهرت فروقاً تعزى لمتغير سنوات الخدمة ولصالح الفئة (٥–١٠) سنوات.

- **دراسة مصطفى (٢٠١٢)**: وهدفت الدراسة إلى مناقشة تجربة التقويم الذاتي والتقويم المؤسسي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. واستعرضت الدراسة نموذج الجودة الذي تتبناه الجامعة الذي يشمل: تنظيم المدخلات والعمليات والمخرجات، التغذية الراجعة، المعايير المعتمدة في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، وإجراءات التحسين التي

تعتمدها الجامعة، بالإضافة إلى الخطة المستقبلية للتقويم ومتطلبات التحسين بناء على التقويم المؤسسي الذي أُجري للجامعة من قبل وفد من اتحاد الجامعات العربية. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم مقومات نجاح عملية التقويم المؤسسي هو التزام الإدارة، ثم قناعة العاملين كافة بالجامعة بأهمية عملية التقويم، وأن الإصلاح الجامعي عملية شاملة ومستمرة ومتطورة تستلزم تقويم مختلف عناصر العملية التعليمية، وأن تقويم البرنامج الأكاديمي يؤثر على تقويم الجامعة بشكل عام.

- **دراسة الزاملي وأخرون (٢٠١٢):** وهدفت إلى تقويم نظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عُمان. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٦٦٧) من مديري تلك المدارس ومساعديهم والمعلمين ومشرفي المواد/مجال والأخصائيين الاجتماعيين والموظفين والمسؤولين عن متابعة تنفيذ النظام في المناطق التعليمية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن عملية تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي تواجه صعوبات فنية ترتبط بقلة عدد الفنيين الذين يتولون عملية الإشراف على تطبيقه، إضافة إلى الصعوبات المالية المتمثلة بمحدودية المخصصات المالية، سواء في المناطق التعليمية أو إدارات المدارس المشمولة بتطبيقه. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق بين تقديرات أفراد العينة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المشرفين التربويين والإداريين مقارنة بالمعلمين الأوائل، ومُتغير، المؤهل الدراسي لصالح حملة مؤهل دبلوم متوسط.

- **دراسة علواني (٢٠١٢):** وهدفت إلى التعرف على التقييم الذاتي لمدارس التعليم الأساسي في مصر في ضوء المعايير القومية للتعليم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٢٦) من أعضاء فريق الجودة بمدارس محافظة المنيا، و(٦٢) من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية. وبينت نتائج الدراسة أن أوجه الدعم والمساعدة التي تقدم لأعضاء وحدات الجودة بالإدارات التعليمية لا تزال دون المستوى، كما بينت النتائج أيضاً وجود مجموعة من

المعوقات المادية والبشرية والإدارية تواجه أعضاء المكتب الفني للجودة في دعم وتهيئة المدارس الابتدائية للجودة والاعتماد.

- **دراسة الغيثي (٢٠١٢):** وهدفت إلى بناء نموذجاً مقترحاً قائماً على معايير إدارة الجودة الشاملة في تطوير الأداء المدرسي وعناصر العملية التربوية والتعليمية: الإدارة، والمحتوى، والمُعلم، والتقييم، والطالب في سلطنة عُمان،، ومعرفة أثر معايير إدارة الجودة الشاملة في تطوير الأداء المدرسي، ومعوقات وتقنيات إدارة الجودة الشاملة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٦٧) معلماً. وأظهرت نتاج الدراسة أن فاعلية نموذج مقترح قائم على معايير إدارة الجودة الشاملة في تطوير الأداء المدرسي في السلطنة كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى إلى مُتغيري المؤهل العلمي والمُسمى الوظيفي.

- **دراسة اليعربي (٢٠١٢):** وهدفت إلى التعرف على فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي في غرس ثقافة التقويم الذاتي في سلطنة عُمان من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٥٠) من مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل. وأبرزت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لفاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي وفقا لمحاور الدراسة جاءت متوسطة، كما أبرزت ضعف التأهيل والتدريب للموارد البشرية بالمدرسة لممارسة التقويم الذاتي، وقلة مصادر التمويل اللازمة لدعم تنفيذ التقويم الذاتي بالمدرسة، وضعف البنية الأساسية المهيأة لممارسة التقويم الذاتي بالمدرسة، ضعف الفهم لأبعاد معايير ومؤشرات التقويم الذاتي لدى العاملين بالمدرسة، وضعف مشاركة العاملين بالمدرسة لممارسة التقويم الذاتي. بالإضافة إلى ما سبق من كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى إلى متغيري الجنس والمُسمى الوظيفي.

- **دراسة البيمانية (٢٠١١):** وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عُمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٨٧٩) من مديري المدارس ومساعديهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المشرفين الإداريين يمارسون أدوراهم في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي بدرجة متوسطة في التخطيط ونشر الثقافة التنظيمية والإشراف والمتابعة والتقويم.

- **دراسة عبد الكبير وأخرون (٢٠١١):** حيث هدفت إلى التعرف على نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٩٢) من مديري ومديرات المدارس ومساعديهم والوكلاء والمعلمين، وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: وجود قصور في استخدام مدير المدرسة التقارير في تقويم أداء العاملين، وقصور في دور الإدارة المدرسية في تحسين كفايات المعلمين التعليمية، وقصور دور المدير في متابعة وتنفيذ المناهج الدراسية.

- **دراسة النعمانية (٢٠١٠):** هدفت الدراسة إلى تطوير معايير تقييم الأداء في مدارس سلطنة عُمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٥٠٠) من مديري المدارس والمعلمين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق معايير تقييم الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عُمان والمطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي جاءت بدرجة كبيرة في مجالات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية، كما أظهرت الدراسة أن أهداف النظام واضحة بالنسبة للمقومين وتلبي الأغراض التي وضعت من أجلها.

- **دراسة عناية (٢٠١٠):** وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور التقييم الذاتي للبرامج الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بغزة في تحسين الأداء الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من

وجهة نظرهم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٣٨) من أعضاء هيئة التدريس بجامعتي الأزهر والإسلامية بغزة. وخلُصت نتائج الدراسة إلى أن درجة مساهمة التقييم الذاتي للبرامج الأكاديمية في تحسين الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس كان متوسطاً. كما خلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى إلى مُتغيرات الجنس والرتبة العلمية وسنوات الخدمة والجامعة.

- **دراسة الحضري (٢٠٠٩)**: وهدفت إلى الكشف عن فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة ظفار بسلطة عمان. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٨٣٠) معلماً ومعلمة. وأوضحت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة متوسطة بشكل عام، وفي مجال الإدارة المدرسية بدرجة عالية، وفي مجالي التعليم والتعلم بدرجة متوسطة. كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لفاعلية النظام عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير الخبرة ولصالح أصحاب الخبرات أكثر من ١٠ سنوات، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- **دراسة الزعابي (٢٠٠٦)**: وهدفت إلى التعرف على واقع الأداء المؤسسي في المدارس الثانوية الرسمية لوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر الموجهين التربويين ومديري المدارس والمعلمين. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٧١٨١) موجهاً ومديراً ومعلماً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع الأداء المؤسسي في المدارس الثانوية الرسمية لوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر الموجهين التربويين جاء بدرجة متوسطة، بينما كانت مرتفعة من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود عدة مشكلات تواجه تقييم الأداء المؤسسي في المدارس الثانوية بدولة الإمارات المتحدة.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

وتمثلت أهم هذه الدراسات في الآتي:

- **دراسة دير بيج وآخرون (DerBij&et.Al.,2016)**: وهدفت إلى استخدام التقويم الذاتي في تحسين جودة التعليم للمدارس الثانوية الهولندية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة من المعلمين في ٧٩ مدرسة ثانوية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن حاجة التعليم الثانوي إلى مزيد من الاهتمام والتوازن بين الرقابة الداخلية والرقابة الخارجية. كما أشارت النتائج إلى ضرورة وجود مديري المدارس المدربين وذلك من أجل تحسين نوعية التعليم، بالإضافة إلى أهمية التقويم الذاتي والتي تتمثل في المساهمة في تحسين الأداء بالمدرسة.

- **دراسة كوكيو وأولواك (Kokeyo&Oluoch,2015)**: وهدفت إلى دراسة حالة تجربة مدرسة دار السلام بتنزانيا في استخدامها للتقويم الذاتي من أجل تحسين جودة العملية التعليمية وضمان الالتزام بالمناهج الدراسية المنصوص عليها ووضع المعايير. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت المقابلات والملاحظات ومناقشة المجموعات في جمع البيانات والمعلومات وتم إجرائها مع عينة مكونة من (٦) معلمين. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك عدد من المدارس ليس لديها خبرات سابقة عن ممارسات التقويم الذاتي الفعلية بهدف التأكد من الاحتياجات الحالية، وأكدت الدراسة على أنه يجب على المدارس أن تتبع سياسة التقويم الذاتي؛ من أجل تحسين الأداء بداخلها، والتعرف على نقاط القوة والضعف.

- **دراسة كابريوسي (Capperucci,2015)**: وهدفت الدراسة إلى تقديم نموذج للتقويم الذاتي للمدرسة يسمى بنموذج التقويم الذاتي المتكامل وذلك من أجل تحسين المسائلة المدرسية وتحسين التوافق بين السيطرة المركزية التي تديرها السلطات العامة والسيطرة الذاتية للمدرسة المرتبطة بالممارسات التربوية التعليمية والتنظيمية في المدارس الأوروبية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. واستخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. وكشفت النتائج عن

تقديم نموذج للتقويم الذاتي يسمى نموذج التقويم الذاتي المتكامل للمدرسة؛ من أجل إتاحة الفرصة للمدرسة بممارسة وتعزيز العملية التعليمية، وإتاحة الفرصة أيضاً للتعاون الوثيق مع المجتمع. كما كشفت النتائج من خلال تطبيق تقرير التقويم الذاتي المتكامل عن وجود علاقة قوية بين جودة العملية التعليمية وتطبيق الأنماط المنهجية للتقويم الذاتي للمدرسة.

- **دراسة هارفي (Harvey,2015)**: وهدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات عينة من مديري ومعلمين المدارس الثانوية نحو التقويم الذاتي للمدارس. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بمدخل دراسة الحالة، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على المسئولين عن الإدارة المدرسية والمعلمين في مدرستين بإيرلندا الجنوبية. وأظهرت نتائج الدراسة أن وجهة نظر الممارسين المحترفين من المعلمين والمديرين في عينة الدراسة تتمثل في أن التقويم الذاتي مبادرة تعليمية أثرت على الممارسات المهنية بصورة إيجابية للمديرين والمعلمين.
- **دراسة حمزة وطاهر (Hamzah&Tahir,2013)**: وهدفت الدراسة إلى التعرف على استخدام التقويم الذاتي للمدرسة لمساعدة المدارس لتحسين جودة التعليم في المدارس الماليزية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. وأبرزت نتائج الدراسة النتائج أن التقويم الذاتي للمدرسة يسهم في تحسين البيئة التعليمية، كما يساهم في تحسين الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ بالإضافة إلى أنه يسمح بالتعرف على نقاط القوة والضعف لدى المدرسة، كما أوضح الباحثان أن التقويم الذاتي للمدرسة يعتمد على مجموعة من النقاط الهامة المتمثلة في إنجاز الطلاب، رؤية التعليم، والقيم الموجودة بالمدرسة.
- **دراسة دانجرفيلد (Dangerfield,2012)**: وهدفت إلى التعرف على العوامل المساهمة التي تؤثر على تطوير المدرسة، كما هدفت إلى إعداد نموذج تقويمي لقياس أداء الطلاب وتشجيع المعلمين على امتلاك مهارات التأمل الذاتي بمدارس شمال غرب انجلترا. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. واستخدمت الاستبانة والمقابلة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من هيئة العاملين بالمدارس والسلطات التعليمية المحلية في ٢١ مدرسة. وتوصلت

النتائج إلى أن هناك خمسة مبادئ للتغيير، هي: التنوير، التعرف، التطور، التقدم، والتأهب. كما توصلت الدراسة إلى نموذج مقترح تقويمي لقياس أداء الطلاب وتشجيع المعلمين على امتلاك مهارات التأمل الذاتي.

- **دراسة لوردانيدس وأخرون (Lordanides&et.al.,2011)**: وهدفت إلى تحديد دور مدراء المدارس في تحقيق فاعلية الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس اليونانية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٠٩) مُعلماً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم أدوار المدير لتحقيق الفاعلية في الإدارة المدرسية تمثلت في إشراك المعلمين والطلبة في فعاليات المدرسة، والتأكد من توافر المصادر المناسبة لعملية التعليم، والتأكيد على أن المعلمين شركاء في اتخاذ القرارات المدرسية.

- **دراسة براون (Brown,2010)**: وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الإشراف التكاملي ومدى امتلاك المشرف لمهارة التقويم الذاتي ومدى تحقيق التقويم الذاتي داخل الإدارة التعليمية في بعض المدارس الأمريكية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٥٠) مشرفاً تربوياً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الإشراف التكاملي والتقويم الذاتي، حيث يستخدم المشرف التربوي نمط أحد التقويم الذاتي كأحد حلقات الإشراف التكاملي ويدمجه مع أسلوب التقويم المباشر للعملية التعليمية، ووجود انخفاض في استخدام الإدارة التعليمية لاستراتيجية التقويم الذاتي، مع انخفاض في أداء المهام الإدارية لأفراد العملية التعليمية وقلة الرضا عن أدائهم.

- **دراسة وي لوي (Wailuii,2010)**: وهدفت إلى الكشف عن مدى قدرة الإدارة المدرسية في تنفيذ عملية التقويم الذاتي لأفرادها داخل مدارس المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بهونج كونج. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٩١) مشرفاً ومديراً ومعلماً من مدارس. وكشفت نتائج الدراسة

عن أن مدارس المرحلة الثانوية بهونج كونج تقوم بتنفيذ عملية التقويم الذاتي بدرجة كبيرة؛ وذلك بسبب الدعم والمساندة الدائمة من الخبراء والمسئولين في الدولة باستحداث برامج متطورة لإجراء عملية التقويم الذاتي، كما أن عملية التقويم الذاتي أفادت المديرين في معرفة المشكلات الإدارية داخل المدارس الثانوية والعمل على حلها، مثل: مشكلة كثرة الأعباء المهنية على الإداريين، وبالنسبة للمشرفين أفادت في تنفيذ برنامج تطوير؛ من أجل تحسين الأداء المهني للمعلمين، وتطوير الأساليب والأدوات التعليمية المستخدمة داخل الصف الدراسي.

- **دراسة بلورايت (Plowright,2007):** وهدفت الدراسة إلى تطوير نموذج متكامل لتحسين المدرسة وتطويرها بالاعتماد على عملية التقويم الذاتي ومحاولة الكشف عن رأي فريق التعليم ومديري المدارس تجاه هذه العملية في المدارس الإنجليزية. واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٩١) مديراً ومعلماً. وأكدت نتائج الدراسة أن التفتيش له تأثير سلبي على الممارسات التربوية، كما أظهر بعض المعلمين أن ممارسات التفتيش قد فهمت بأنها تهديديه وتدخل في حياة المعلم، كما أن المدارس التي بها بيئة داعمة بقوة لممارسة عملية التقويم الذاتي ينعكس ذلك إيجاباً على عمليتي التعلم والتعليم، كما إنها أكثر قدرة على ممارسة عملية التفتيش، وأظهرت الدراسة بأن هناك حاجة للتقويم الذاتي المدرسي ويكمله التقويم الخارجي، وذلك لضمان التحسين والتطوير المُستمرين.
- **دراسة نونان ودنكان (Noonan&Duncan,2007):** وهدفت إلى اختبار أثر التقويم الذاتي على أداء المدارس الثانوية الريفية، والدور الذي يلعبه المعلم في هذا المجال. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١١٨) معلماً. وبينت نتائج الدراسة أن العديد من المعلمين يجدون أن استخدام أساليب التقويم الذاتي وسيلة مهمة ومفيدة تساعد على رفع مستوى الأداء الصفي والدراسي للطلاب. كما أشارت النتائج إلى تفهم عدد كبير من المعلمين لأهمية التعاون وتشارك التجارب التعليمية والتي يمكن تعزيزها من خلال استخدام وتطبيق استراتيجيات التقويم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- **من حيث الهدف من الدراسة:** تباينت الدراسات السابقة من حيث الهدف من إجرائها:

- هدفت العديد من الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين الأداء المدرسي ومتغيرات أخرى، كما في: دراسة السكني (٢٠١٦)، ودراسة عياش (٢٠١٥)، ودراسة عناية (٢٠١٠)، ودراسة رصرص (٢٠١٣).

- هدفت العديد من الدراسات إلى تقديم تصور مقترح أو تصميم مقترح أوفي التقويم الذاتي للمؤسسات، كما في دراسة الغيثي (٢٠١٢)، ودراسة اليعربي (٢٠١٢)، ودراسة كابريشي (Capperucci,2015).

- هدفت بعض الدراسات إلى دراسة واقع التقويم الذاتي، مثل: دراسة المنوري (٢٠١٤)، ودراسة الزعابي (٢٠٠٦)، ودراسة هيرفي (Harvey,2015).

- هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على تجارب التقويم الذاتي في المؤسسات، مثل: دراسة علواني (٢٠١٢).

- هدفت بعض الدراسات إلى تقويم الأداء المدرسي، مثل: دراسة الزاملي واخرون (٢٠١٢).

- هدفت بعض الدراسات إلى استخدام التقويم الذاتي في تحسين الأداء المدرسي، مثل: دراسة ديربيج وأخرون (derbij&et.al.,2016)، ودراسة كوكيو وأولواك (Kokeyo&Oluoch,2015)، ودراسة حمزة وطاهر (Hamzah&Tahir,2013).

- **من حيث المنهج المستخدم:**

اتفقت الدراسات السابقة كافة في المنهج المستخدم، حيث استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي، كما تم استخدام الاستبانات والمقابلات في جمع البيانات والمعلومات مثل: دراسة الزاملي وأخرون (٢٠١٢)، وكوكيو وأولواك (Kokeyo&Oluoch,2015).

- **من حيث عينة الدراسة:**

تباينت الدراسات السابقة في العينة المستهدفة، حيث استهدفت العديد من الدراسات فئة مدراء المدارس، مثل: دراسة عياش (٢٠١٥)، ودراسة المنوري (٢٠١٤). أو المعلمين، مثل: دراسة السكني (٢٠١٦)، ودراسة رصرص (٢٠١٥). وبعضها استهدف عينات مشتركة من المعلمين ومدراء المدارس والمشرفين، مثل: دراسة الزعابي (٢٠٠٦). ودراسات أخرى استهدفت مدارس محددة، مثل: دراسة ديربيج وأخرون (derbijet.al.,2016)، ودراسة كوكيو وأولواك (Kokeyo&Oluoch,2015)، ودراسة كابريشي (Capperucci,2015).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة فيما يلي:

- إعداد الإطار النظري للدراسة.
- اختيار المنهج البحثي وتصميم أداة الدراسة.
- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من صدق وثبات الأداة واستخراج النتائج.
- ربط نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، وصياغة التوصيات والمقترحات.

أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لبعض جوانب التقويم الذاتي للمدرسة باعتباره مدخل للتحسين والتطوير المدرسي.

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لدور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الاداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمهيد:

تناول الباحث في هذا الفصل منهجية الدراسة وإجراءاتها، مستعرضا من خلاله منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها ومتغيراتها وأدواتها بوصف المقاييس وطرائق التحقق من صدقها وثباتها وإجراءات تطبيق الدراسة على العينة، ثم أساليب المعالجة الاحصائية المستخدمة في الدراسة، وذلك كما يأتي:

أولاً: منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي، لوصف الواقع وعناصر ومؤشرات التقويم الذاتي وكيفية تطبيقه في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان، ويشمل وصف طبيعة الظاهرة موضوع البحث وتحليل بياناتها وبيان العلاقات بين مكوناتها. ولرصد الواقع وعناصره ومؤشرات التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان تم الاعتماد على ذلك المنهج السابق في التحليل. وفي ضوء تحليل نتائج الدراسة النظرية والتطبيقية سيتم وضع مقترحات وتوصيات لتطوير دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الاداء المدرسي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان. حيث يتضمن "وصف دقيق لما يقوم الباحث بدراسته من ظاهرات، ويعتمد على وصف ما هو كائن وتفسيره، ويهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، كما يهتم أيضاً بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات، وطرائقها في النمو والتطور". (العنزي وآخرين، ١٢١،٢٠١٠).

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة وذلك في العام الأكاديمي ٢٠١٦م/٢٠١٧م والبالغ عددهم (٣٠١) معلماً ومعلمة، تبعاً لإحصائية الكتاب السنوي لإحصائيات التعليمية في وزارة التربية والتعليم. وتم اختيار

المجتمع كله كعينة للدراسة حيث تم أخذ عدد (٤٠) كعينة استطلاعية لقياس ثبات الأداة، وأخذ بقية مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (٢٦١) كعينة للدراسة، وتم استرجاع (٢٢٠) استبانة أي ما نسبته (٧٣,١%) من مجتمع الدراسة، وجميعها مكتملة البيانات وصالحة للتحليل الإحصائي، والجدول (١) يوضح عينة الدراسة وفق متغيراتها.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة %	الإجمالي
الجنس	ذكور	١١٠	٥٠	٢٢٠
	إناث	١١٠	٥٠	
	المجموع	٢٢٠	١٠٠	
المسمى الوظيفي	معلم	١٨٥	٨٤,١	
	معلم أول	٣٥	١٥,٩	
	المجموع	٢٢٠	١٠٠	
المؤهل	بكالوريوس	٢٠٦	٩٣,٦	
	ماجستير	١٤	٦,٤	
	المجموع	٢٢٠	١٠٠	
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٣	١٠,٤	
	من ٥ إلى أقل من١٠ سنوات	٧١	٣٢,٣	
	أكثر من ١٠ سنوات	١٢٦	٥٧,٣	
	المجموع	٢٢٠	١٠٠	

ثالثاً: أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن اسئلتها قام الباحث بتطوير أداة الدراسة بعد الرجوع إلى دليل نظام تطوير الأداء المدرسي الصادر عن (وزارة التربية والتعليم بالسلطنة، ٢٠٠٩) والذي اشتمل على دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي بصورة تفصيلية، وبناءً على ذلك تم تصميم الاستبانة المكونة من خمسة مجالات. ملحق (١)، والجدول (٢) يوضح تلك المجالات، وعدد فقرات كل مجال منها.

جدول (٢): مجالات الاستبانة في صورتها النهائية وعدد فقرات كل مجال

المجال	عنوان المجال	عدد الفقرات
الاول	دور مدير المدرسة ومساعده	١٤
الثاني	دور المعلم الأول (المشرف المقيم)	١٢
الثالث	دور المعلمين والمعلمات	٧
الرابع	دور الطلاب	٨
الخامس	أولياء الأمور	٨
	المجموع	٤٩

وتم تحديد (٣) مستويات لقياس دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الاداء المدرسي، باستخدام مقياس ليكرت للتدرج الثلاثي وهي (مرتفعة- متوسطة- منخفضة) مع إعطاء أوزان لها (٣،٢،١) على التوالي.

رابعاً: متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

١. الجنس: (ذكر، أنثى).

٢. المُسمى الوظيفي: (معلم، معلم أول).

٣. المؤهل العلمي: (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).

٤. سنوات الخبرة: (أقل من٥ سنوات، من٥-١٠سنوات، أكثر من ١٠سنوات).

خامسًا: صدق أداة الدراسة

للتأكد من صدق الأداة قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في جامعة السلطان قابوس، وجامعة نزوى، وجامعة صحار، ومختصين بوزارة التربية والتعليم، وقد بلغ عددهم (١٤) محكماً، والملحق (٣) يبين ذلك، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، إما بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو إعادة الترتيب، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٤٩) فقرة موزعة على خمسة مجالات، والملحق (٢) يبين ذلك.

سادسًا: ثبات أداة الدراسة

بعد أن تم التأكد من صدق الأداة وإجراء التعديلات اللازمة عليها، ولاستخراج دلالات صدق البناء للأداة، استخرج الباحث معاملات الثبات لأبعاد المقياس، ومتعاملات ارتباط الفقرات مع المقياس ككل في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٤٠) معلماً ومعلمة بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة، حيث تم تحليل فقرات الاستبانة وحساب معامل ارتباط كل فقره من فقرات الاستبانة، إذ أن معامل الارتباط يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة، وبين المقياس الذي تنتمي إليه، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): معامل ألفا كرونباخ لأبعاد أداة الدراسة

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
دور مدير المدرسة ومساعده	١٤	٠,٨٥
دور المعلم الأول (المشرف المقيم)	١٢	٠,٨٠
دور المعلمين والمعلمات	٧	٠,٨٦
دور الطلاب	٨	٠,٨٢
دور أولياء الأمور	٨	٠,٨٧
المجموع	٤٩	٠,٨٨

يتضح من جدول (٣) أن معامل ألفا كرونباخ الكلي قد بلغ (٠,٨٨)، مما يدل على ثبات المقياس وأنه جيد وصالح للأغراض الدراسة.

سابعًا: إجراءات تطبيق الدراسة

بعد أن تم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، وإخراجها في صورتها النهائية قام الباحث بالحصول على خطاب (تسهيل مهمة باحث) من عمادة كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى متمثلة في قسم التربية والعلوم الانسانية لتطبيق أداة الدراسة انظر إلى الملحق(٤)، ثم قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة، وأشرف الباحث على تطبيق المقياس بنفسه.

ثامنًا: الأساليب الاحصائية في هذه الدراسة

استخدم الباحث في الدراسة الأساليب الاحصائية الآتية:

- تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤال الأول.
- معامل ارتباط كرونباخ – ألفا (Cronbch – Alpha) لحساب معامل ثبات المقياس.
- اختبار (T-test) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس، والمُسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.
- اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس، والمُسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

الفصل الرابع

نتائـــــــج الدراســـــــة

الفصل الرابع

نتائـــــــج الدراســـــــة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضا مفصلا لتحليل نتائج الدراسة التي توصل اليها الباحث في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، والتي كان الهدف منها التعرف على دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان، وتسهيلا لعرض نتائج الدراسة نوقشت وفقا لأسئلتها.

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

والذي نص على الآتي: ما دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى (أداة الدراسة) وكذلك بين عبارات المقياس في كل مجال على حدة. قام الباحث بتحديد المدى للمقياس الثلاثي من خلال حساب (الحدود الدنيا والعليا) ثم حساب المدى (أعلى قيمة- أقل قيمة) = (٣- ١= ٢)، وللحصول على طول الفئة تم تقسيمه على أكبر قيم في المعيار أي (٣/٢=٠,٦٦)، ثم تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المعيار وهي (١) لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤): المعيار المعتمد في تفسير نتائج السؤال الأول للدراسة حسب المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	المستوى
١- ١,٦٦	منخفض
١,٦٧- ٢,٣٣	متوسط
٢,٣٤- ٣	مرتفع

ويظهر الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالنسبة لمجالات الدراسة

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالنسبة لمجالات الدراسة

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	دور مدير المدرسة ومساعده	٢,٤٣	٠,٤٦	٣	مرتفع
٢	دور المعلم الأول (المشرف المقيم)	٢,٤٩	٠,٤٩	١	مرتفع
٣	دور المعلمين والمعلمات	٢,٤٦	٠,٤٦	٢	مرتفع
٤	دور الطلاب	٢,٢٢	٠,٦١	٤	متوسط
٥	دور أولياء الأمور	٢,٠٢	٠,٦٨	٥	متوسط
	المجموع الكلي	٢,٣٥	٠,٤٤		مرتفع

يتضح من جدول (٥) أن دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان كان مرتفعاً بشكل عام حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٣٥) والانحراف المعياري (٤,٤). وكان بين المستوى المرتفع والمتوسط لمجالات الدراسة، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (٢,٤٩) و(٢,٠٢) والانحراف المعياري بين (٠,٦٨)، (٠,٤٦)، وجاء دور المعلم الأول (المشرف المقيم) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٤٩) وبانحراف معياري (٠,٤٩) وبمستوى تقدير مرتفع، ثم جاء مجال دور المعلمين والمعلمات في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٤٦) وبانحراف معياري (٠,٤٦) وبمستوى تقدير مرتفع، وجاء مجال دور مدير المدرسة ومساعده في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٤٣) وبانحراف معياري (٠,٤٦) وبمستوى تقدير مرتفع أيضًا، بينما جاء في المرتبة الرابعة مجال دور الطلاب بمتوسط حسابي (٢,٢٢) وبانحراف معياري (٠,٦١) وبمستوى تقدير متوسط، وفي المرتبة الخامسة والاخيرة جاء مجال دور أولياء الأمور بمتوسط حسابي (٢,٠٢) وبانحراف معياري (٠,٦٨) وبمستوى تقدير متوسط أيضاً.

ولمزيد من التعمق في نتائج الدراسة وتفسيراتها سوف يتم تناول كل مجال على حده على النحو الآتي:

١. مجال دور مدير المدرسة ومساعده:

حيث يظهر الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى لمجال دور مدير المدرسة ومساعده

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى لمجال دور مدير المدرسة ومساعده

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	تعريف جميع العاملين بالمدرسة بنظام تطوير الأداء المدرسي.	٢,٤٣	٠,٤٦	٦	مرتفع
٢	تشكيل فريق التطوير والتحسين بالمدرسة والإشراف على عمله.	٢,٣٨	٠,٦٨	٨	مرتفع
٣	الإشراف على عملية نشر ثقافة نظام تطوير الأداء المدرسي من خلال الاجتماعات وورش العمل وغيرها .	٢,٣٧	٠,٦٨	٩	مرتفع
٤	الإشراف على تدريب المجتمع المدرسي للقيام بدوره تجاه نظام تطوير الأداء المدرسي.	٢,٢٦	٠,٦٧	١٢	متوسط
٥	المشاركة في وضع خطة المدرسة في ضوء نتائج التقويم الذاتي/الخارجي.	٢,٤٨	٠,٦٤	٤	مرتفع
٦	الإشراف على تطبيق أدوات نظام تطوير الأداء المدرسي.	٢,٤٦	٠,٦٥	٥	مرتفع
٧	وضع آليات لمشاركة جميع أفراد المدرسة في عمليات التقويم الذاتي.	٢,٣٠	٠,٦٩	١١	متوسط
٨	الإشراف العام على تطبيق الخطط المدرسية.	٢,٥٧	٠,٦١	٣	مرتفع
٩	عقد اجتماعات دورية للمشاركين في التقويم الذاتي للوقوف على جودة سير عملياته.	٢,٣٢	٠,٧٣	١٠	متوسط
١٠	القيام بزيارات صفية لجميع المعلمين حسب الخطة الموضوعة.	٢,٧٢	٠,٥٣	١	مرتفع
١١	الإشراف على تخطيط برامج الإنماء المهني وتنفيذها.	٢,٥٨	٠,٦٠	٢	مرتفع
١٢	توفير فرص تنمية مهنية متنوعة للعاملين بالمدرسة للارتقاء بكفاءاتهم ومهاراتهم .	٢,٣٨	٠,٦٨	٨	مرتفع
١٣	توفير الوقت والموارد والإمكانات اللازمة لعمليات التقويم الذاتي للمدرسة.	٢,٣٧	٠,٦٨	٩	مرتفع
١٤	توفير بيئة داعمة ومحفزة على العمل المدرسي.	٢,٤٢	٠,٧٠	٧	مرتفع
	المجموع الكلي	٢,٤٣	٠,٤٦		مرتفع

يتضح من جدول (٦) أن دور مدير المدرسة ومساعده في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان كان بين المستوى المرتفع والمتوسط حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (٢,٧٢) و(٢,٢٦)، والانحراف المعياري بين (٠,٧٣) و (٠,٤٦)، وحصلت الفقرة (١٠) التي نصها "القيام بزيارات صفية لجميع المعلمين حسب الخطة

الموضوعة" على أعلى التقديرات الحسابية بمتوسط حسابي (٢,٧٢) وانحراف معياري (٠,٥٣) وبمستوى مرتفع، بينما حصلت الفقرة (٤) التي نصها "الإشراف على تدريب المجتمع المدرسي للقيام بدوره تجاه نظام تطوير الأداء المدرسي" على أدنى التقديرات الحسابية بمتوسط حسابي (٢,٢٦) وبانحراف معياري (٠,٦٧) وبمستوى تقدير متوسط.

٢. مجال دور المعلم الأول (المشرف المقيم):

ويظهر الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى بالنسبة لمجال دور المعلم الأول (المشرف المقيم):

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى بالنسبة لمجال دور المعلم الأول (المشرف المقيم)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى أداة الدراسة
١	القيام بالزيارات الصفية بصورة مستمرة ومنتظمة لكافة المعلمين في مجال تخصصه.	٢,٦٧	٠,٨٥	١	مرتفع
٢	تقديم التغذية الراجعة للمعلمين عقب الزيارات الصفية مباشرة.	٢,٥٩	٠,٦١	٢	مرتفع
٣	تحليل عينات من أعمال الطلاب من كل صف دراسي.	٢,٥٣	٠,٦٤	٤	مرتفع
٤	تقديم تغذية راجعة للمعلمين من خلال تحليل عينات من أعمال الطلبة.	٢,٤٥	٠,٦٧	٩	مرتفع
٥	تحديد نقاط القوة وأولويات التطوير في المادة الدراسية.	٢,٥٥	٠,٦١	٣	مرتفع
٦	إدراج نقاط القوة وأولويات التطوير ضمن خطة المدرسة.	٢,٥١	٠,٦٥	٥	مرتفع
٧	المشاركة في وضع خطة الإنماء المهني للمعلمين في ضوء احتياجاتهم المهنية.	٢,٤٦	٠,٦٥	٨	مرتفع
٨	المشاركة في تنفيذ خطة الانماء المهني للمعلمين.	٢,٤٧	٠,٦٥	٧	مرتفع
٩	متابعة أثر برامج الإنماء المهني للمعلمين.	٢,٣٩	٠,٦٩	١٠	مرتفع
١٠	متابعة تفعيل مصادر التعلم الخاصة بالمادة الدراسية.	٢,٤٧	٠,٦٥	٧	مرتفع
١١	عقد لقاءات مستمرة بين المعلمين والطلاب لمعرفة واقع التعليم والتعلم في مادته الدراسية.	٢,٢٧	٠,٧٥	١١	متوسط
١٢	إدخال بيانات تقويم المعلمين في الحاسب الآلي لتحليلها والتعرف على نقاط القوة وأولويات التطوير.	٢,٥٠	٠,٦٩	٦	مرتفع
	المجموع الكلي	٢,٤٩	٠,٤٩		مرتفع

يتضح من جدول (٧) أن دور المعلم الأول (المشرف المقيم) في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان كان بين المستوى المرتفع والمتوسط حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (٢,٦٧) و (٢,٢٧)، والانحراف المعياري بين (٠,٧٥) و(٠,٥٨) وحصلت الفقرة (١) التي نصها "القيام بالزيارات الصفية بصورة مستمرة ومنتظمة لكافة المعلمين في مجال تخصصه "على أعلى التقديرات الحسابية بمتوسط حسابي (٢,٦٧) وانحراف معياري (٠,٥٨) وبمستوى مرتفع، بينما حصلت الفقرة (١١) التي نصها "عقد لقاءات مستمرة بين المعلمين والطلاب لمعرفة واقع التعليم والتعلم في مادته الدراسية" على أدنى التقديرات الحسابية بمتوسط حسابي (٢,٢٧) وانحراف معياري (٠,٧٥) وبمستوى تقدير متوسط.

٣. مجال دور المعلمين والمعلمات:

ويظهر الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى بالنسبة لمجال دور المعلمين والمعلمات.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى بالنسبة لمجال (دور المعلمين والمعلمات)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	المشاركة في نشر ثقافة النظام لدى طلابهم وبين زملائهم.	٢,٤٧	٠,٦٥	٣	مرتفع
٢	وضع خططهم الإجرائية في ضوء الخطة التطويرية للمدرسة.	٢,٥١	٠,٦٣	٢	مرتفع
٣	تعبئة الاستمارات المتعلقة بهم في النظام بدقة وموضوعية للثقة بأهمية آرائهم ومقترحاتهم في تحسين مستوى المدرسة.	٢,٤٧	٠,٦٢	٣	مرتفع
٤	الاستفادة من نتائج التقويم الذاتي في معالجة أولويات التطوير لديهم وتعزيز جوانب القوة.	٢,٤٣	٠,٦٣	٤	مرتفع
٥	المساهمة في إعداد أدوات التقويم الذاتي للمدرسة مثل الاستبانات والمقابلات.	٢,٢٩	٠,٧١	٦	متوسط
٦	تقويم أداء الطلبة من خلال الاختبارات التحريرية والشفوية.	٢,٦٩	٠,٥٢	١	مرتفع
٧	تقويم أداء زملائهم من المعلمين الآخرين من خلال قوائم الفحص والتدقيق.	٢,٣٩	٠,٧٢	٥	مرتفع
	المجموع الكلي	٢,٤٦	٠,٤٦		مرتفع

يتضح من خلال الجدول (٨) أن دور المعلمين والمعلمات في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان كان بين المستوى المرتفع والمتوسط حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (٢,٦٩) و(٢,٢٩)، والانحراف المعياري بين (٠,٧٢) و(٠,٥٢)، وحصلت الفقرة (٦) التي نصها "تقويم أداء الطلبة من خلال الاختبارات التحريرية والشفوية "على أعلى التقديرات الحسابية بمتوسط حسابي (٢,٦٩)، وبانحراف معياري (٠,٥٢) وبمستوى مرتفع، بينما حصلت الفقرة (٥) التي نصها "المساهمة في إعداد أدوات التقويم الذاتي للمدرسة مثل الاستبانات والمقابلات "على أدنى التقديرات الحسابية بمتوسط حسابي (٢,٢٩) وبانحراف معياري (٠,٧١) وبمستوى تقدير متوسط.

٤. مجال دور الطلبة:

ويظهر الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى بالنسبة لمجال دور الطلبة

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى بالنسبة لمجال دور الطلبة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	المشاركة في فعاليات نشر ثقافة نظام تطوير الأداء بالمدرسة.	٢,٢٢	٠,٧٠	٤	متوسط
٢	وضع خطط مجالس الصفوف في ضوء الخطة التطويرية للمدرسة.	٢,٢٢	٠,٧٤	٤	متوسط
٣	وضع خطط الانشطة الطلابية في ضوء خطط المدرسة.	٢,٢٦	٠,٧٥	٣	متوسط
٤	المشاركة بمقترحاتهم من خلال تعبئة استمارة آراء الطلاب في الحياة المدرسية.	٢,٣١	٠,٧٤	١	متوسط
٥	المشاركة في عمليات التخطيط الاستراتيجي للمدرسة بما تتضمنه من وضع (رؤية- رسالة- أهداف)	٢,١٧	٠,٧٩	٧	متوسط
٦	المشاركة في اجتماعات المجالس واللجان المدرسية.	٢,٢٨	٠,٧١	٢	متوسط
٧	المشاركة في عمليات التحسين والتطوير المدرسي.	٢,١٨	٠,٧٤	٦	متوسط
٨	المشاركة في صُنع واتخاذ القرارات المدرسية ولا سيما المرتبطة بتعليم وتعلم الطلبة.	٢,١٩	٠,٧٧	٥	متوسط
	المجموع الكلي	٢,٢٢	٠,٦١		متوسط

يتضح من الجدول (٩) أن دور الطلبة في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان كان في المستوى المتوسط، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (٢,٣١) و(٢,١٧)، والانحراف المعياري بين (٠,٧٩) و(٠,٧٠)، وحصلت الفقرة (٤) التي نصها "المشاركة بمقترحاتهم من خلال تعبئة استمارة آراء الطلاب في الحياة المدرسية" على أعلى التقديرات الحسابية بمتوسط حسابي (٢,٣١)، وبانحراف معياري (٠,٧٤) وبمستوى متوسط، بينما حصلت الفقرة (٥) التي نصها "المشاركة في عمليات التخطيط الاستراتيجي للمدرسة بما تتضمنه من وضع (رؤية- رسالة- أهداف)" على أدنى التقديرات الحسابية بمتوسط حسابي (٢,١٧) وبانحراف معياري (٠,٧٩) وبمستوى تقدير متوسط.

٥. مجال دور أولياء الأمور:

ويظهر الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى بالنسبة لمجال (دور أولياء الأمور)

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى بالنسبة لمجال (دور أولياء الأمور)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	المشاركة في فعاليات نشر ثقافة التقويم والتطوير الذاتي بالمدرسة.	٢,١٣	٠,٨١	١	متوسط
٢	وضع خطط مجلس الآباء/الأمهات ولجانه المختلفة في ضوء الخطة التطويرية للمدرسة.	١,٩٩	٠,٨٢	٦	متوسط
٣	المشاركة بمقترحاتهم وآرائهم من خلال تعبئة استمارة آراء أولياء الأمور في الحياة المدرسية وملاحظاتهم المستمرة للعملية التعليمية .	٢,١١	٠,٨١	٢	متوسط
٤	الإشراف على تعلم أبنائهم في قاعات الدروس والأنشطة المصاحبة للعملية التعليمية .	٢,٠٧	٠,٧٨	٤	متوسط
٥	المشاركة في صياغة الخطة التطويرية للمدرسة.	١,٨٥	٠,٧٧	٨	متوسط
٦	التعرف على المستوى العلمي الأكاديمي والسلوكي الذي وصل إليه الأبناء.	٢,٠٣	٠,٨٢	٥	متوسط
٧	المشاركة الفعالة في عمليات التقويم الذاتي للمدرسة للتعرف على مستوى الخدمة التعليمية التي تقدم لأبنائهم.	١,٩٦	٠,٨١	٧	متوسط
٨	تعزيز الجهود التي تقوم بها المدرسة لتربية الطلاب وتعليمهم.	٢,٠٩	٠,٨٢	٣	متوسط
	المجموع الكلي	٢,٠٢	٠,٦٨		متوسط

يتضح من خلال الجدول (١٠) أن دور أولياء الأمور في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان كان في المستوى المتوسط حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (٢,١٣) و(١,٨٥)، والانحراف المعياري بين (٠,٨٢) و(٠,٧٧)، وحصلت الفقرة (١) التي نصها "المشاركة في فعاليات نشر ثقافة التقويم والتطوير الذاتي بالمدرسة "على أعلى التقديرات الحسابية بمتوسط حسابي (٢,١٣)، وبانحراف معياري (٠,٨١) وبمستوى متوسط، بينما وحصلت الفقرة (٥) التي نصها "المشاركة في صياغة الخطة التطويرية للمدرسة "على أدنى التقديرات الحسابية بمتوسط حسابي (١,٨٥) وبانحراف معياري (٠,٧٧) وبمستوى تقدير متوسط.

ثانيًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

والذي نص على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغيرات: (الجنس، والمُسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) ؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-Test لمتغيرات الجنس والمُسمى الوظيفي، واختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

١. متغير الجنس:

يوضح الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-TEST لمجالات متغير الجنس.

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-TEST) لمجالات متغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
دور مدير المدرسة ومساعده	ذكور	١١٠	٢,٢٤	٠,٤٨	٢١٨	٦,٢٧ –	٠.٠٠٠	لصالح الإناث
	إناث	١١٠	٢,٦٠	٠,٣٨				
دور المعلم الأول (المشرف المقيم)	ذكور	١١٠	٢,٣١	٠,٥٣	٢١٨	٥,٥١ –	٠.٠٠٠	لصالح الإناث
	إناث	١١٠	٢,٦٥	٠,٣٨				
دور المعلمين والمعلمات	ذكور	١١٠	٢,٣٣	٠,٤٨	٢١٨	٤,٣٣ –	٠.٠٠٠	لصالح الإناث
	إناث	١١٠	٢,٥٩	٠,٤٠				
دور الطلاب	ذكور	١١٠	١,٩٧	٠,٦١	٢١٨	٦,٧٧ –	٠.٠٠٠	لصالح الإناث
	إناث	١١٠	٢,٤٧	٠,٤٩				
دور أولياء الأمور	إناث	١١٠	١,٧٩	٠,٥٩	٢١٨	٥,٤١ –	٠.٠٠٠	لصالح الإناث
	ذكور	١١٠	٢,٢٥	٠,٦٨				
المجموع الكلي	ذكور	١١٠	٢,١٥	٠,٤٤	٢١٨	٧,٠٥ –	٠.٠٠٠	لصالح الإناث
	إناث	١١٠	٢,٥٤	٠,٣٦				

* دالة عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان في جميع المجالات تُعزى لمُتغير الجنس ولصالح الإناث، مما يعني اتفاق عينة الدراسة في وجود تأثير للنوع الاجتماعي في استجابات عينة الدراسة من المعلمين.

٢. متغير المُسمى الوظيفي:

يوضح الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-TEST لمجالات متغير المُسمى الوظيفي

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-TEST لمجالات متغير المُسمى الوظيفي

المجالات	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
دور مدير المدرسة ومساعده	معلم	١٨٥	٢,٤٠	٠,٤٨	٢١٨	١,٤٣٤ –	٠,١٥٣	غير دالة
	معلم أول	٣٥	٢,٥٢	٠,٤٣				
دور المعلم الأول (المشرف المقيم)	معلم	١٨٥	٢,٤٦	٠,٥١	٢١٨	١,٤٧١ –	٠,١٤٣	غير دالة
	معلم أول	٣٥	٢,٦٠	٠.٣٣				
دور المعلمين والمعلمات	معلم	١٨٥	٢,٤٥	٠,٤٧	٢١٨	١,٤٣٤ –	٠,٧٨٨	غير دالة
	معلم أول	٣٥	٢,٤٨	٠,٤١				
دور الطلاب	معلم	١٨٥	٢,٢١	٠,٦١	٢١٨	٠,٨٣٥ –	٠,٤٠٤	غير دالة
	معلم أول	٣٥	٢,٣٠	٠,٦١				
دور أولياء الأمور	معلم	١٨٥	١,٩٩	٠,٦٧	٢١٨	١,٤٩٦ –	٠,١٣٦	غير دالة
	معلم أول	٣٥	٢,١٨	٠,٦٧				
المجموع الكلي	معلم	١٨٥	٢,٣٣	٠,٤٥	٢١٨	١,٤٢٦ –	٠,١٥٥	غير دالة
	معلم أول	٣٥	٢,٤٤	٠,٣٩				

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥ ≥ α**

يتضح من خلال الجدول (١٢)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**α ≤ ٠,٠٥**) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان في جميع المجالات تُعزى لمُتغير المُسمى الوظيفي بين المعلم والمعلم أول، مما يعني اتفاق عينة الدراسة في عدم وجود تأثير للوظيفة في استجابات عينة الدراسة من المعلمين.

٣. متغير المؤهل العلمي:

يوضح الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-TEST لمجالات متغير المؤهل العلمي.

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-TEST) لمجالات متغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
دور مدير المدرسة ومساعده	بكالوريوس	٢٠٦	٢,٤٢	٠,٤٧	٢١٨	٠,٧٦٦ –	٠.٤٤٥	غير دالة
	ماجستير	١٤	٢,٥٢	٠,٤٥				
دور المعلم الأول (المشرف المقيم)	بكالوريوس	٢٠٦	٢,٤٨	٠,٤٩	٢١٨	٠,٥١٠ –	٠,٦١١	غير دالة
	ماجستير	١٤	٢,٥٥	٠,٤٩				
دور المعلمين والمعلمات	بكالوريوس	٢٠٦	٢,٤٧	٠,٤٦	٢١٨	٠,٩٢٢	٠,٣٥٨	غير دالة
	ماجستير	١٤	٢,٣٥	٠,٤٨				
دور الطلاب	بكالوريوس	٢٠٦	٢,٢٢	٠,٦١	٢١٨	٠,٨٣٨ –	٠,٤٠٣	غير دالة
	ماجستير	١٤	٢,٣٦	٠,٥٤				
دور أولياء الأمور	بكالوريوس	٢٠٦	٢,٠١	٠,٦٨	٢١٨	١,٠٦١ –	٠,٢٩٠	غير دالة
	ماجستير	١٤	٢,٢٢	٠,٦٣				
المجموع الكلي	بكالوريوس	٢٠٦	٢,٣٤	٠,٤٤	٢١٨	٠,٦٧٧ –	٠,٤٩٩	غير دالة
	ماجستير	١٤	٢,٤٣	٠,٤٥				

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥ ≥ α**

يتضح من خلال الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**α ≤ ٠,٠٥**) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان في جميع المجالات تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي بين البكالوريوس والماجستير، مما يعني اتفاق عينة الدراسة في عدم وجود تأثير للمؤهل العلمي في استجابات عينة الدراسة من المعلمين.

٤. بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:

يوضح الجدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات متغير سنوات الخبرة كما يوضح الجدول (١٤) تحليل التباين الاحادي:

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات لمجالات متغير سنوات الخبرة

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دور مدير المدرسة ومساعده	أقل من ٥ سنوات	٢٣	٢,٥٦	٠,٣٥
	من ٥-١٠ سنوات	٧١	٢,٤٥	٠,٤٦
	أكثر من ١٠ سنوات	١٢٦	٢,٣٨	٠,٤٩
دور المعلم الأول (المشرف المقيم)	أقل من ٥ سنوات	٢٣	٢,٥٦	٠,٤١
	من ٥-١٠ سنوات	٧١	٢,٥٠	٠,٤٨
	أكثر من ١٠ سنوات	١٢٦	٢,٤٦	٠,٥١
دور المعلمين والمعلمات	أقل من ٥ سنوات	٢٣	٢,٥٠	٠,٤٠
	من ٥-١٠ سنوات	٧١	٢,٥١	٠,٤٦
	أكثر من ١٠ سنوات	١٢٦	٢,٤٢	٠,٤٧
دور الطلاب	أقل من ٥ سنوات	٢٣	٢,٤٣	٠,٣٥
	من ٥-١٠ سنوات	٧١	٢,٢٣	٠,٦٠
	أكثر من ١٠ سنوات	١٢٦	٢,١٨	٠,٦٤٠
دور أولياء الأمور	أقل من ٥ سنوات	٢٣	١,٦٩	٠,٦٥
	من ٥-١٠ سنوات	٧١	١,٩٨	٠,٧١
	أكثر من ١٠ سنوات	١٢٦	٢,١١	٠,٦٤
المجموع الكلي	أقل من ٥ سنوات	٢٣	٢,٣٩	٠,٣٠
	من ٥-١٠ سنوات	٧١	٢,٣٦	٠,٤٤
	أكثر من ١٠ سنوات	١٢٦	٢,٣٣	٠,٤٧

يتضح من الجدول (١٤) وجود بعض فروق ظاهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان تُعزى لمُتغير سنوات الخبرة، ومن أجل التأكد أن هذه الفروق دالة إحصائيا تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي (One- Way ANOVA) وذلك من خلال الجدول (١٥).

جدول (١٥): تحليل التباين الاحادي (One- Way ANOVA)لمجالات متغير سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
دور مدير المدرسة ومساعده	بين المجموعات	٠,٧٢٩	٢	٠,٣٦٤	١,٦٦١	٠,١٩٢
	داخل المجموعات	٤٧,٦٠٧	٢١٧	٠,٢١٩		
	المجموع الكلي	٤٨,٣٣٦	٢١٩	–		
دور المعلم الأول (المشرف المقيم)	بين المجموعات	٠,٢٤١	٢	٠,١٢٠	٠,٤٩٧	٠,٦٠٩
	داخل المجموعات	٥٢,٦٥٢	٢١٧	٠,٢٤٣		
	المجموع الكلي	٥٢,٨٩٣	٢١٩	–		
دور المعلمين والمعلمات	بين المجموعات	٠,٤٠٨	٢	٠,٢٠٤	٠,٩٥٦	٠,٣٨٦
	داخل المجموعات	٤٦,٢٨٠	٢١٧	٠,٢١٣		
	المجموع الكلي	٤٦,٦٨٨	٢١٩	–		
دور الطلاب	بين المجموعات	١,٢٧٠	٢	٠,٦٣٥	١,٧٣٧	٠,١٧٨
	داخل المجموعات	٧٩,٢٨٠	٢١٧	٠,٣٦٥		
	المجموع الكلي	٨٠,٥٥٠	٢١٩	–		
دور أولياء الأمور	بين المجموعات	٣,٥٥٨	٢	١,٧٧٩	٤,٠١٧	٠,٠١٩
	داخل المجموعات	٩٦,١٠٥	٢١٧	٠,٤٤٣		
	المجموع الكلي	٩٩,٦٦٢	٢١٩	–		
المجموع الكلي	بين المجموعات	٠,٠٩٥	٢	٠,٠٤٨	٠,٢٣٩	٠,٧٨٧
	داخل المجموعات	٤٣,٢٦٢	٢١٧	٠,١٩٩		
	المجموع الكلي	٤٣,٣٥٧	٢١٩	–		

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥ ≥ α**

يتضح من الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان في جميع المجالات ما عدا مجال دور أولياء الأمور، ومن أجل معرفة مصدر الفروق تم استخدام اختبار(Scheffe) وهذا ما يوضحه جدول (١٦):

جدول (١٦): اختبار(Scheffe) للمقارنات البعدية لمجالات مُتغير الخبرة

المجالات	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥- ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
دور أولياء الأمور	أقل من ٥ سنوات	١,٦٩	–	–	٠,٠٢٤ *
	من ٥-١٠ سنوات	١,٩٨	–	–	–
	أكثر من ١٠ سنوات	٢,١١	٠,٠٢٤ *	–	–

*** دالة عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥**

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان بين سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) من جهة وبين (أكثر من ١٠ سنوات) من جهة أخرى ومن خلال المتوسط الحسابي يتضح أن الفروق لصالح سنوات الخبرة من (أكثر من ١٠ سنوات)، ولم تكن هنالك فروقا دالة إحصائيا بين سنوات الخبرة (من ٥-١٠ سنوات) مما يعني اتفاق عينة الدراسة في وجود تأثير لسنوات الخبرة في استجابات عينة الدراسة من المعلمين.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

تمهيد:

تناول هذا الفصل مناقشة لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في الفصل الرابع، ومن ثم التوصيات والمقترحات في ضوء مناقشة تلك النتائج وتفسيرها، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ما دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان؟

خلُصت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات حول دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان كان مرتفعاً بشكل عام، وكان بين المستوى المرتفع والمتوسط لمجالات الدراسة، وحصل مجال دور المعلم الأول (المشرف المقيم) على المرتبة الأولى بمستوى تقدير مرتفع، ثم جاء مجال دور المعلمين والمعلمات في المرتبة الثانية بمستوى تقدير مرتفع، وجاء مجال دور مدير المدرسة ومساعده في المرتبة الثالثة بمستوى تقدير مرتفع أيضاً. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى الأهمية الكبيرة لدور المعلمين الأوائل والمُعلمين والإدارة المدرسية في عملية التقويم الذاتي لكونهم الأداة التنفيذية للعملية التعلمية والمنوط بهم أداء أعمالهم، ولهذا فلهم القدرة على تقييم الأداء بشكل جيد، كما أن المُشاركة في عمليات التقويم الذاتي واجب رئيس من واجبات وظائفهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات النعمانية (٢٠١٠) التي توصلت إلى أن تطبيق معايير تقييم الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عُمان والمطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي جاءت بدرجة كبيرة، وعناية (٢٠١٠) التي توصلت إلى أن دور التقييم الذاتي للبرامج الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية كان مرتفعاً، ورصرص (٢٠١٣) التي أظهرت أن دور التقييم الذاتي في تطوير أداء كلية الآداب كان مرتفعاً، وعياش (٢٠١٥) التي كشفت أن درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث

للتقيـيم الـذاتي المدرسـي جـاء بدرجـة مرتفعـة، ونونـان ودنكـان (Noonan&Duncan,2007) التي بينت أن استخدام المعلمين للتقويم الذاتي وسيلة مُهمة ومفيدة في رفع مستوى الأداء الصفي والدراسي للطلبة في المدارس الكندية، ويلوي (Wailuii,2010) والتي بينت أن مدارس المرحلة الثانوية بهـونج كـونج تقـوم بتنفيـذ عمليـة التقـويم الـذاتي بدرجـة كبيـرة، ولوردنـايس وآخـرين (Lordanides,et.al.,2011) التي أشارت إلى أن دور مدير المدرسة مهماً في تحقيق فاعلية الأداء المدرسي والتقويم الذاتي عنصراً رئيساً من هذا الأداء.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المنوري (٢٠١٤) التي أشارت أن واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان جاء بدرجة متوسطة، ودراسة اليعربي (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي في غرس ثقافة التقويم الذاتي جاءت بدرجة متوسطة.

بينما جاء في المرتبة الرابعة مجال دور الطلاب بمستوى تقدير متوسط، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاء مجال دور أولياء الأمور بمستوى تقدير متوسط أيضاً. وقد تعزى هذه النتيجة إلى تركيز الطلبة اهتمامهم في المقام الأول على التحصيل الدراسي، أما بالنسبة لأولياء الأمور فعلاقتهم مع المدارس ضعيفة، ويوجد لديهم عزوف عن الحضور إلى المدارس ومن ثم صعوبة القيام بمسئولياتهم ومهامهم في عمليات التقويم الذاتي.

وتتفق نتيجة الدراسة مع نتائج دراسات المنوري (٢٠١٤) التي أشارت أن واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان جاء بدرجة متوسطة، ودراسة اليعربي (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي في غرس ثقافة التقويم الذاتي جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة الزعابي (٢٠٠٦) التي كشفت عن أن واقع الأداء المؤسسي- والذي يُعد التقويم الذاتي أبرز دعائمه- في المدارس الثانوية الرسمية لوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر الموجهين التربويين جاء بدرجة متوسطة.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كابريوسي (Capperucci,2015) والتي بينت اعتماد التقويم الذاتي للمدرسة على مُشاركة فعالة من المجتمع المحلي والذي يتضمن أولياء الأمور.

ولمزيد من التعمق في مناقشة نتائج السؤال الأول سوف يتم تناول كل مجال على حده على النحو الآتي:

١. مجال دور مدير المدرسة ومساعده:

توصلت نتائج الدراسة أن دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان بالنسبة لفقرات مجال دور مدير المدرسة ومساعده في تطوير نظام الأداء المدرسي تراوحت بين الدرجة المرتفعة والمتوسطة، وجاء في المرتبة الأولى الفقرة التي نصها "القيام بزيارات صفية لجميع المعلمين حسب الخطة الموضوعة "بدرجة مرتفعة، وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام مدير المدرسة ومساعده بالدور الإشرافي على المُعلمين حسب الخطط المدرسية الموضوعة والتي تُعتبر الزيارات الصفية ركيزته الأساسية، حيث إن هذه الزيارات لها دور في توجيه المعلمين بما يساعدهم على تطوير مهاراتهم الأدائية، وتبصيرهم بالجوانب التي تحتاج إلى تطوير والعمل على تحسينها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلٍ من النعمانية (٢٠١٠)، وعياش (٢٠١٥)، والسكني (٢٠١٦)، وهارفي (Harvey, 2015) والتي أشارت إلى ممارسة مُدير المدرسة لدوره في دعم التقويم الذاتي بدرجة كبيرة.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الكبير وأخرون (٢٠١١) التي توصلت إلى قصور في استخدام مدير المدرسة التقارير في تقويم أداء العاملين، وقصور في دور الإدارة المدرسية في تحسين كفايات المعلمين التعليمية، وقصور دور المدير في متابعة وتنفيذ المناهج الدراسية، ونتيجة دراسة الروقي (٢٠١٢) التي كشفت ضعف متابعة المعلمين في مدى امتلاك مهارات التعلم الذاتي، والجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، وضعف المتابعة لتوظيف نتائج التقويم للمتعلمين، ونتيجة دراسة عيسان والعامري (٢٠١٣) التي بينت أن الزيارات الصفية للمعلمين في نظام تطوير الأداء المدرسي غير كافية ولا تعطي مؤشراً فعلياً على حقيقة الأداء المدرسي،

ونتيجة دراسة براون (Brown,2010) التي أظهرت وجود انخفاض في استخدام الإدارة التعليمية لاستراتيجية التقويم الذاتي.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي نصها "الإشراف على تدريب المجتمع المدرسي للقيام بدوره تجاه نظام تطوير الأداء المدرسي" وبدرجة متوسطة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى وجود بعض القصور لدى مُدير المدرسة في مجال التنمية المهنية للمُشاركين في عمليات التقويم الذاتي للمدرسة حتى يتمكنوا من القيام بواجباتهم تجاه نظام تطوير الأداء المدرسي بجودة وتميز في العمل، وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة الزاملي وأخرون (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن عملية تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي تواجه صعوبات فنية ترتبط بقلة عدد الفنيين الذين يتولون عملية الإشراف على تطبيقه، ونتيجة دراسة اليعربي (٢٠١٢) التي بينت وجود قصور في التأهيل والتدريب للموارد البشرية بالمدرسة لممارسة التقويم الذاتي، ونتيجة دراسة المنوري (٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود قصور في التأهيل والتدريب للموارد البشرية بالمدرسة لممارسة التقويم الذاتي، ونتيجة دراسة دير بيج وأخرون (derbij&et.al.,2016) التي أشارت إلى حاجة مُديري المدارس إلى التدريب من أجل تحسين جودة التعليم، ونتيجة دراسة براون (Brown,2010) التي أظهرت وجود انخفاض في استخدام الإدارة التعليمية لاستراتيجية التقويم الذاتي.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلٍ من النعمانية (٢٠١٠)، وعياش (٢٠١٥)، والسكني (٢٠١٦)، وهارفي (Harvey,2015) والتي توصلت إلى أن مُمارسة مُدير المدرسة لدوره في دعم التقويم الذاتي بدرجة كبيرة.

٢. مجال دور المعلم الأول:

توصلت نتائج الدراسة أن دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان بالنسبة لفقرات مجال دور المعلم الأول في تطوير نظام الأداء المدرسي تراوحت بين الدرجة المرتفعة والمتوسطة، وجاء في المرتبة الأولى الفقرة التي نصها "القيام بالزيارات الصفية بصورة مستمرة ومنتظمة لكافة المعلمين في

مجال تخصصه" بدرجة مرتفعة، وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام المُعلم الأول بدوره كمشرف مُقيم وهذا يُمكنه من الزيارات الصفية بصورة مستمرة ومنتظمة للمعلمين في مجال تخصصه، لتنمية معارفهم ومهاراتهم وكفاءتهم في المادة التعليمية، واكسابهم الطرائق والاستراتيجيات الحديثة والمستجدات التعليمية، وكذلك لما لها من أثر كبير في تحديد جوانب التميز لدى المعلم وتبصيره بالجوانب التي تحتاج لتطوير.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اليعربي (٢٠١٢)، والتي كشفت عن أهمية دور المعلم الأول في تحسين الأداء المدرسي، ودوره الواضح في الرقي بالعملية التعليمية في المادة، ومتابعة أداء المعلمين عن قرب وتحديد جوانب الاجادة والجوانب التي تحتاج لتطوير من خلال زياراته المستمرة للمعلمين والعمل على تحسينها وتطويرها.

بينما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة التي نصها "عقد لقاءات مستمرة بين المعلمين والطلاب لمعرفة واقع التعليم والتعلم في مادته الدراسية" بدرجة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة إلى تركيز المعلم الأول في عمله بصفة رئيسة على اللقاءات مع معلمي مادته لصعوبة مُشاركة الطلبة في هذه الاجتماعات، واعتماد المُعلم الأول على سؤال الطلبة بصفة مُنفردة عن المُعلمين للحصول على بيانات ومعلومات بعيداً عن تأثير المُعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزاملي وأخرون (٢٠١٢) التي كشفت عن أن عملية تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي تواجه صعوبات فنية ترتبط بقلة عدد الفنيين الذين يتولون عملية الإشراف على تطبيقه ومنهم المُعلم الأول، ودراسة اليعربي (٢٠١٢) التي توصلت إلى وجود قصور في التأهيل والتدريب للموارد البشرية بالمدرسة لممارسة التقويم الذاتي ومنهم المُعلم الأول، ودراسة الروقي (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن فريق التقويم الذاتي والذي يضم عضويته المعلم الأول يوجد قصور في متابعته للمعلمين في مدى امتلاكهم مهارات التعلم الذاتي، والجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، وضعف المتابعة لتوظيف نتائج تقويمهم.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النعمانية (٢٠١٠) التي توصلت إلى أن تطبيق معايير تقييم الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عُمان والمطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي جاءت بدرجة كبيرة في مجالي التعليم والتعلم.

٣. مجال دور المعلمين والمعلمات:

كشفت نتائج الدراسة أن دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان بالنسبة لفقرات مجال دور المعلمين والمعلمات في تطوير نظام الأداء المدرسي قد تراوحت بين الدرجة المرتفعة والمتوسطة، وجاء في المرتبة الأولى الفقرة التي نصها: "تقويم أداء الطلبة من خلال الاختبارات التحريرية والشفوية" بدرجة مرتفعة، وقد يُعزى إلى أن الاختبارات التحريرية والشفوية هي من الأدوات الرئيسة في تقويم أداء الطلبة والتي يمكن أن يتحقق فيها معايير العدالة والمساواة والنزاهة والشفافية أكثر من الأدوات الأخرى.

بينما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة التي نصها "المساهمة في إعداد أدوات التقويم الذاتي للمدرسة مثل الاستبانات والمقابلات" بدرجة متوسطة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أدوات التقويم الذاتي للمدرسة يتولى إعدادها وزارة التربية والتعليم، وإذا تم فيها أي تعديلات يتولى مسئوليتها المشرفون التربويون والإداريون، وأعضاء الإدارة المدرسية والمعلمون الأوائل. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اليعربي (٢٠١٢) التي كشفت عن وجود نوع من ضعف الفهم لأبعاد معايير ومؤشرات التقويم الذاتي لدى العاملين بالمدرسة، وضعف مشاركة العاملين بالمدرسة لممارسة التقويم الذاتي.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النعمانية (٢٠١٠) التي توصلت إلى أن تطبيق معايير تقييم الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عُمان والمطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي جاءت بدرجة كبيرة في مجالي التعليم والتعلم التي يُعتبر المعلم الركيزة الرئيسة فيها. ونتيجة دراسة نونان ودنكان (Noonan & Duncan, 2007) التي بينت أن المعلمين يجدون في استخدام أساليب التقويم الذاتي وسيلة مهمة ومفيدة تساعد على رفع مستوى الأداء الصفي والدراسي للطلاب.

٤. مجال دور الطلبة:

كشفت نتائج الدراسة أن دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان بالنسبة لفقرات مجال دور الطلاب كانت جميعها ضمن الدرجة المتوسطة، وجاء في المرتبة الأولى الفقرة التي نصها "المشاركة بمقترحاتهم من خلال تعبئة استمارة آراء الطلاب في الحياة المدرسية" بدرجة متوسطة، بينما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة التي نصها "المشاركة في عمليات التخطيط الاستراتيجي للمدرسة بما تتضمنه من وضع الرؤية والرسالة والأهداف" بدرجة متوسطة أيضاً، وقد يُعزى ذلك إلى استحواذ وهيمنة أعضاء الإدارة المدرسية والمعلمين الأوائل على كافة عمليات التقويم الذاتي، فضلاً عن انشغال الطلبة بتحصيلهم العلمي وتوفير كل وقتهم لذلك الغرض، ويعتبرون المُشاركة في مثل هذه الأنشطة تؤثر سلباً على إنجازهم وتقدمهم الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المنوري (٢٠١٤) التي أظهرت وجود نوع من القصور في مشاركة الطلبة في عمليات التقويم الذاتي المدرسي.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراستي لوردنايس وآخرين (Lordanides,et.al.,2011)، وحمزة وطاهر (Hamzah&Tahir,2013) التي توصلتا إلى وجود دور فعال للطلبة في عمليات التقويم الذاتي المدرسي.

٥. مجال دور أولياء الأمور:

كشفت نتائج الدراسة أن دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان بالنسبة لفقرات مجال دور أولياء الأمور كانت جميعها ضمن الدرجة المتوسطة، وجاء في المرتبة الأولى الفقرة التي نصها "المشاركة في فعاليات نشر ثقافة التقويم والتطوير الذاتي بالمدرسة" بدرجة متوسطة، بينما جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة التي نصها "المشاركة في صياغة الخطة التطويرية للمدرسة" بدرجة متوسطة أيضا، وقد يُعزى ذلك إلى ضعف الشراكة بين المدرسة من جانب وأولياء الأمور من جانب آخر،

وعزوف حضور أولياء الأمر إلى المدارس لمُتابعة تعليم وتعلم أبنائهم والمُشاركة في الأنشطة المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزاملي وأخرون (٢٠١٢) التي توصلت إلى وجود قصور في تواصل المدرسة والمجتمع المحلي، ونتيجة دراسة الروقي (٢٠١٢) التي توصلت إلى ضعف الاستفادة من الموارد المتاحة في المجتمع المحلي والذي يُعتبر أولياء الأمور أهم دعائمه، ونتيجة دراسة المنوري (٢٠١٤) التي أشارت إلى ندرة وجود جهات خارجية تساعد المدرسة على مراجعة نتائج التقويم الذاتي، وقصور في دور أولياء أمور الطلبة في المشاركة في عمليات التقويم الذاتي.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كابريوسي (Capperucci,2015) والتي بينت اعتماد التقويم الذاتي للمدرسة على مُشاركة فعالة من المجتمع المحلي والذي يُعتبر أولياء الأمور جزء منه.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغيرات (الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

وفيما يلي مناقشة كل مُتغير على حده كما يأتي:

١. متغير الجنس:

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان في جميع المجالات تُعزى لمُتغير الجنس ولصالح الإناث، مما يعني اتفاق عينة الدراسة في وجود تأثير للنوع الاجتماعي في استجابات عينة الدراسة من المعلمين، وقد يُعزى ذلك إلى أن الاناث أكثر إحساساً وتقديراً من الذكور في تحديد أهمية أدوار فِرق التقويم الذاتي، ولأنهن أكثر حاجة إلى إظهار مكانتهن في هذه الفِرق، ويعتقدن أنهن أكثر التزاماً بتطوير الأداء المدرسي من الذكور، وأنهن أقدر على تحديد أدوار المعلمين والمعلمات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السكني (٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها تفوق

الإناث في تقدير درجة التعاون بين المديرين ومساعديهم، ولكنها تختلف مع نتيجة دراسة عناية (٢٠١٠)، ودراسة اليعربي (٢٠١٢)، ودراسة المنوري (٢٠١٤) التي كشفت نتائجها عدم وجود فرق بين تقديرات الذكور والإناث.

٢. متغير المُسمى الوظيفي:

كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان في جميع المجالات تُعزى لمُتغير المُسمى الوظيفي بين المعلم والمعلم الأول، مما يعني اتفاق عينة الدراسة في عدم وجود تأثير للوظيفة في استجابات عينة الدراسة من المعلمين. وقد يُعزى ذلك إلى مُشاركة المعلم والمعلم أول في نفس طبيعة العمل ونفس الإجراءات ومشاركتهم في نفس أدوات التقويم الذاتي، وفي القيام بنفس الأنشطة المدرسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي الغيثي (٢٠١٢)، ودراسة اليعربي (٢٠١٢) والتي أظهرت نتائجهما عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزاملي وأخرون (٢٠١٢) التي كشفت نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المشرفين التربويين دون المعلمين الأوائل.

٣. متغير المؤهل العلمي:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان في جميع المجالات تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي بين البكالوريوس والماجستير، مما يعني اتفاق عينة الدراسة في عدم وجود تأثير للمؤهل العلمي في استجابات عينة الدراسة من المعلمين. وقد يُعزى ذلك إلى تشابه ظروف العمل التي يعمل فيها جميع المعلمين باختلاف درجاتهم العلمية، وتشابه الإجراءات الإدارية والأكاديمية والمناخ التنظيمي للمدرسة، بالإضافة إلى تشابه برامج التنمية المهنية التي يخضعون لها سواء أكانت على مستوى المدرسة أو المُديرية أو الوزارة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات السكني

(٢٠١٦)، ورصرص (٢٠١٣)، وعياش (٢٠١٥)، والمنوري (٢٠١٤)، والغيثي (٢٠١٢)، والحضري (٢٠٠٩)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة تعزى للمؤهل العلمي، ولكن تختلف هذه النتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراستي عناية (٢٠١٠)، واليعربي (٢٠١٢) والتي أظهرتا وجود فروق بين تقديرات أفراد العينة تُعزى للمؤهل العلمي.

٤. متغير سنوات الخبرة:

أبرزت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان بين سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) من جهة وبين (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح سنوات الخبرة من (أكثر من ١٠ سنوات). وقد يُعزى ذلك إلى كثرة المعارف والخبرات والمُمارسات التي اكتسبها أصحاب الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، وأصبحوا أكثر دراية وممارسة واطلاع على جوانب التقويم الذاتي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رصرص (٢٠١٠) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مُتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة (٥–١٠) سنوات. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسات السكني (٢٠١٦)، وعناية (٢٠١٠)، وعياش (٢٠١٥) والتي أظهرت نتائجها إلى عدم وجود فروق تُعزى لسنوات الخبرة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصي بالآتي:

١. الاهتمام بعقد برامج تنمية مهنية لأعضاء فِرق التقويم الذاتي للمدارس سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم أو المُديريات التعليمية التابعة لها أو المدارس.

٢. تضمين أعضاء من المُجتمع المحلي في فِرق التقويم الذاتي للمدارس، بالإضافة إلى زيادة عدد أعضاء أولياء الأمور والطلبة في هذه الفِرق.

٣. اهتمام الإدارة المدرسية بإتاحة الفرص لأولياء الأمور والطلبة للمُشاركة بفعالية في عمليات التقويم الذاتي وجعل آرائهم ومُقترحاتهم موضع احترام وتقدير.

٤. الاستفادة من تقييمات فِرق التقويم الذاتي للمدارس من خلال تدعيم جوانب القوة والتعرف على الجوانب التي تحتاج إلى تطوير لتحسين نظام تطوير الأداء المدرسي.

٥. ارتكاز خطط الإصلاح والتطوير وما تتضمنه من برامج مشروعات تربوية على التقارير التي تُعدها فِرق التقويم الذاتي للمدارس.

٦. ضرورة مشاركة أعضاء المجتمع المحلي أولياء الأمور في فعاليات نشر ثقافة التقويم والتطوير الذاتي في المدرسة، والاهتمام بتعليم أبنائهم وتعزيز دور الجهود التي تقوم بها المدرسة.

٧. العمل على رفع مستوى كفاءة فِرق التقويم الذاتي للمدارس من خلال اختيار أعضائها من ذوي الكفاءات والخبرات المُتميزة.

٨. منح السلطات التعليمية الفِرص للمدارس لتطوير أدوات جمع البيانات والمعلومات بما يتناسب مع التطورات العالمية المُعاصرة ولا يتعارض مع القوانين واللوائح والتشريعات التي تُنظم العملية التعليمية.

٩. قيام السلطات التعليمة على مستوى وزارة التربية والتعليم والمُديريات التابعة لها ببناء أدلة إرشادية للتقويم الذاتي يتم الاعتماد عليها في القيام بإجراءات عمليات التقويم الذاتي للمدارس.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها وتوصياتها، يقترح الباحث القيام بالبحوث الاتية:

١. معوقات تطبيق التقويم الذاتي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

٢. الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان في مجال التقويم الذاتي للمدرسة.

٣. التقويم الذاتي للمدرسة في خبرات بعض الدول وإمكانية الإفادة منه بسلطنة عُمان.

قائمـــــــــة المراجـــــــــع

أولاً: المراجع العربية

اتحاد الجامعات العربية (٢٠٠٩). دليل المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية. عمَّان، الأردن.

أيوب، السيد عيسوى (١٩٩٩). التقويم الذاتي واستغلال الوقت داخل المدرسة. مجلة التربية- الكويت، ٢٨(٩)،١٤٠-١٤٦.

البرعمي، علي بن سعيد (٢٠٠٨). مدى فاعلية نظام تقويم وتطوير الأداء المدرسي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة ظفار بسلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الدول العربية، جمهورية مصر العربية.

البيمانية، كاذية بنت علي بن سليمان (٢٠١١). دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.

الحر، عبدالعزيز محمد؛ والروبي، أحمد عمر(٢٠٠٣). التقويم الذاتي دليل أدوات التقويم الذاتي للمدرسة. قطر: المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.

الحضرى، أحمد سالم (٢٠٠٩). فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة ظفار بسلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

الزاملي، علي عبد، والعاني، وجيهة ثابت، والسليمانية، حميراء (٢٠١٢). دراسة تقويمية لنظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عُمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية- البحرين.١٣(٢)، ١٧٣-٣٠٤.

الزعابي، سليمان عبد الله (٢٠٠٦). تقييم الأداء المؤسسي في المدارس الثانوية الرسمية لوزارة التربية والتعليم بدولة الامارات العربية المتحدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

السكني، أماني يوسف (٢٠١٦). درجة التعاون بين مديري المدارس الأساسية ونوابهم بمحافظات غزة وعلاقتها بفاعلية الأداء المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

السيد، عادل (٢٠٠١). التقويم الذاتي للأداء المدرسي. وقائع ورشة عمل مدرسة المستقبل. نموذج تطبيقي– السعودية. مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٢٨–٢٩٠.

السيد، هناء شحات (٢٠١٦). دور المؤشرات التعليمية في تقويم أداء المؤسسات التعليمية. المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي،٥٦٧–٥٨٨.

العنزي، يوسف؛ يونس، سمير ؛ سلامه، عبدالرحيم؛ الرشيدي، سعد (٢٠١٠). مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق. الرياض: مكتبة الفلاح.

العويسي، رجب علي (٢٠١١). الجودة في الإدارة المدرسية أبعاد ورؤى في تطوير الممارسات. دبي: دار الكتاب الجامعي.

الغنبوصي، سالم بن سليم بن محمد (٢٠١١). التقويم الذاتي والخارجي للمدرسة كوحدة تعليمية متكاملة وتطوير الأداء. رسالة التربية– سلطنة عُمان، (٣٣)، ٤٤–٥٣.

الغيثي، هاني بن سعيد (٢٠١٢). معايير إدارة الجودة الشاملة في تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عُمان: نموذج مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تونس، تونس.

اللواتية، طاهرة بنت عبد الخالق (٢٠٠٢). مشروع تقويم وتطوير الأداء المدرسي. رسالة التربية– سلطنة عُمان، (٢)، ٢٢–٣١.

المنوري، سعيد بن سيف بن سعيد (٢٠١٤). واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان من وجهة نظر مديري المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى– سلطنة عُمان.

الناقة، صلاح أحمد (٢٠٠٩). تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بمحافظة جنوب غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية،١٧(٢)،٣٤٩– ٣٨٤.

النعمانية، سلامه بنت سلطان بن حمد (٢٠١٠). تطوير معايير تقييم الأداء في مدارس سلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر (2008A). دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي: إجراءات الاعتماد- التقييم الذاتي. القاهرة.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر (2008B). دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي: أدوات التقييم الذاتي. القاهرة.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر (٢٠٠٩). دليل الممارسات المتميزة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي. القاهرة.

اليعربي، سلطان بن سيف بن حمود (٢٠١٢). فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي في غرس ثقافة التقويم الذاتي في مدارس سلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة مؤتة- الأردن.

بشارة، جوزيف (٢٠٠٥). تجربة التعليم الذاتي في الجامعات اللبنانية. ضمان الجودة في الجامعات العربية. الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، الكتاب السنوي السادس، بيروت.

درندري، إقبال(٢٠٠٩). تقويم الأداء كمدخل للجودة. ورقة عمل مقدمة لوزارة التربية والتعليم،٢١-٢٠٠٩/١٢/٢٣ م، مسقط: مركز النافع للإشراف والتدريب الالكتروني.

رصرص، فلسطين محمود (٢٠١٣). دور التقييم الذاتي المؤسسي في تطوير جودة أداء كلية الآداب في جامعة الأقصى بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

زكري، علي محمد، وحسين، عبد المنعم احمد (٢٠١٤). درجة امتلاك طلبة الانتساب بجامعة نجران لمهارات التقويم الذاتي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج- مصر، (٣٧)، ٣ – ٥٢.

سليمان، سعيد أحمد؛ عبد العزيز، صفاء محمود (٢٠٠٦). دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

عبد الكبير، صالح عبدالله وأخرون.(٢٠١١). نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية: دراسة ميدانية. عدن: مركز البحوث والتطوير التربوي.

علواني، علي أحمد (٢٠١٢). التقييم الذاتي للمدارس في ضوء المعايير القومية اتجاه حديث نحو تطوير وإصلاح التعليم الأساسي في مصر: دراسة ميدانية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس– السعودية، ٢(٢٩)، ٨١– ١٤٨.

عناية، منى فهمي (٢٠١٠). دور التقييم الذاتي للبرامج الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بغزة في تحسين الأداء الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

عياش، دينا خليل (٢٠١٥). درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة للتقييم الذاتي وعلاقته بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

عيسان، صالحة عبد الله والعامري، حميد، إيمان (٢٠١٣). واقع التقويم المؤسسي المدرسي في دولة الإمارات العربية المتحدة وسلطنة عُمان ودولة قطر. دراسات تربوية واجتماعية– مصر، ١٩ (١)، ٣٣٣–٣٧٥.

مجلس التعليم بسلطنة عُمان (٢٠١٤). مسيرة التعليم في سلطنة عُمان، الملخص التنفيذي. مطبوعات مجلس التعليم، سلطنة عُمان.

مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٢). دليل التقويم الذاتي. الرياض: برنامج تطوير المدارس.

مصطفى، عبد الرحمن (٢٠١٢). تجربة التقويم المؤسسي وتطبيق التقويم الذاتي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي– اليمن٥ (١٠)، ٢٩–٤٢.

هيئة المعرفة والتنمية البشرية بالإمارات العربية المُتحدة (٢٠١٢). دليل الرقابة المدرسية ٢٠١١–٢٠١٢. دبي.

وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المُتحدة (٢٠١٦). التقويم الذاتي: أداة منهجية لتطوير قائم على الأداء. مطبوعات وزارة التربية والتعليم، الإمارات العربية المتحدة.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (٢٠٠٦). قرار وزاري رقم (١٩) لعام ٢٠٠٦ بشأن مشروع تطوير الأداء المدرسي. مسقط.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (٢٠٠٧). القرار الوزاري رقم (١٦٠) لعام ٢٠٠٧ بشأن اعتماد برنامج التعليم للصفين (١١،١٢). مسقط.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (٢٠٠٩). دليل مشروع تطوير الأداء المدرسي. مسقط.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (٢٠١٧). المجالس واللجان المدرسية.مسقط: المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.

وزارة التعليم والتعليم العالي بدولة قطر (٢٠٠٦). التقييم الذاتي للمدارس. قطر: هيئة التقييم الذاتي للمدارس المستقلة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Brown, T. S., (2010), an exploration of relationships between supervisor perfectionistic self-evaluation and their discomfort with performance management tasks, Un Published Doctoral dissertation, Harold Abel School of Social and Behavioral Sciences, capella university,.

Capperucci, D. (2015). How Self-Evaluation can make schools more effective. Journal per la formazione in rete, 15(3), 258-278.

Chan, Y. W. (2004).School self-evaluation: a whole school approach. Master of Education, Un Published Master Dissertation, The University of Hong Kong.

Climaco, C.(1995). The Use of Performance Indicators in School Improvement and in Accountability, Paris: Organization for Economic Co- Operation and Development (OECD).

Dangerfield, A. S. (2012) School self-evaluation in action: A case study in the North-West of England. Un Published Doctoral dissertation, School of Education and Professional Development , University of Huddersfield, england.

Department of Education and Skills in Ireland (2012A).An Introduction to School Self-Evaluation of Teaching and Learning in Primary Schools. Dublin.

Department of Education and Skills in Ireland (2012B). School Self-Evaluation Guidelines for Primary Schools: Inspectorate Guidelines for Schools. Dublin.

Der B. T.; Geijsel, F. ; Dam, G. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. Studies in Educational Evaluation, (49), 42-50.

Gallagher, M. J.; Griffore, J. (2013). School Effectiveness Framework: A support for school improvement and student success. Toronto: Queen's Printer for Ontario.

Hamzah, M. I. M. ; Tahir, H. B. M. (2013). A Glimpse Into 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.

Harvey, G. (2015). The Evolving Model of School Self-Evaluation in Ireland: How a Person's Perception of Purpose and Power Determines Practice. Un Published Doctoral dissertation, Faculty of Social Sciences, National University of Ireland Maynooth.

Hislop, H. (2012). The Quality Assurance of Irish Schools and the Role of Evaluation: Current and Future Trends. Dublin: Department of Education and Skills in Ireland.

Hopes, C. ; Schirp, H. (1999). The Evaluation of the Quality of the Self-Assessment of School ,Report on the Workshop in the Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education (SICI),8-9April1999, Germany: Landes Institut fur Schule und Weiter Bildung Soest.

Keane, A.(2014). A self-evaluation manual for primary schools 2014. Wales: Her Majesty's Chief Inspector of Education and Training in Wales.

Kokeyo, C ; 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.

lordanides, G., Lazaridou, A. ; Babaliki, M. (2011). The principal's role in achieving school effectiveness, Conference Paper, Retrived: Augest 2017, available at: www.icsei. net/icsei2011 /Full% 20Papers /0043.pdf.

Lorigan, M.; Horgan, M. (2012). School Self-Evaluation, Dublin: Department of Education and Skills in Ireland.

Misiak, J.(2004). Self- Evaluation in Education: Guidelines for Educators:2002-2004, Lublinie- Poland: Kuratorium Oswiaty Lublinie.

Noonan, B ; Duncan, C. (2007). Peer and Self-Assessment in High Schools, Practical Assessment Research & Evaluation, 10(17).1-8.

Nusche, D.; Laveault, D.; MacBeath J.; Santiago P. (2012). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011.paris: Organization for Economic Co-operation and Development.

Osler ,D. A.(2001). How good is our school?: Self-evaluation using quality indicators. Norwich: Crown Copyright.

Plowright, D. (2007). Self-evaluation and Ofsted Inspection Developing an Integrative Model of School Improvement. Educational Management Administration & Leadership.35 (3), 373-393.

Quist, D. (2003). School Self-Evaluation: The Path to a Better School. Paris: Association for the Development of Education in Africa.

Ryan, K. E.; Gandha, T.; Ahn, J. (2013). School Self-Evaluation and Inspection for Improving U.S. Schools?, Colorado: National Education Policy Center. School of Education, University of Colorado Boulder.

Scheerens, J.; Ehren, M.; Sleegers, P.; de Leeuw, R. (2012). OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for the Netherlands, Paris. Organization for Economic Co-operation and Development.

Schratz, M., et. al.(1999). Evaluating Quality in School: a European Pilot Project, Vienna-European Commission: Doctorate- General for Education and Culture.

Victoria Department of Education (1997). Quality Assurance in Victorian Schools: The Accountability Framework, Melbourne: Office of Review.

wai luii, W. (2010), implementation of school self-evaluation in secondary schools: teachers' perspective, Un Published Doctoral dissertation, the chinese university of hong kong.

مـــلاحـــق الـدراســـة

سلطنة عُمان
جامعة نزوى
كلية العلوم والآداب
قسم التربية والدراسات الإنسانية

ملحق (١)

الصورة الأولية لأداة الدراسة

الفاضلة /الدكتور..... المحترم

التخصص: ..... **المسمى الوظيفي الحالي:** .....

المؤهل العلمي: .....

الموضوع: تحكيم استبانة

يقوم الباحث بإعداد دراسة للحصول على درجة الماجستير في التربية/الادارة التعليمية بعنوان:

دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان

وهذه الدراسة تحتاج الى اعداد اداة للكشف عن دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة، ونظرا لخبرتكم الواسعة في هذا المجال، يشرفني ان اضع بين ايديكم هذه الاستبانة التي تشكل اداة الدراسة الميدانية في صورتها الاولية، بهدف تحكيمها قبل تطبيقها ميدانيا.

لذا أرجو منكم التكرم بالاطلاع على فقرات هذه الاستبانة، وابداء رايكم فيها من حيث دقة العبارات ومناسبتها لموضوع الدراسة، ومدى انتمائها لمجالات الدراسة التي وردت فيها، وذلك بوضع علامة (✓) امام الاختيار المناسب، وان كان لكم اية مقترحات اخرى تخدم الدراسة أرجو التكرم بذكرها.

علما بان الاستبانة مكونة من خمسة مجالات رئيسة على النحو التالي:

المجال الاول: دور مدير المدرسة ومساعده. المجال الثاني: دور المعلمين والمعلمات.

المجال الثالث: دور الطلاب. المجال الرابع: دور أولياء الأمور.

المجال الخامس: دور المعلم الأول (المشرف المقيم).

شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا،،،

الباحث

أحمد بن سعيد بن عبدالله المرزوقي ٩٧٧٧٧٥٢٧

ahmed.almarzouqi21@moe.om

أولا: البيانات العامة

الجـنس: ( ) ذكر ( ) أنثى

المؤهل: ( ) ثانوية عامة ( ) دبلوم ( ) بكالوريوس
( ) دراسات عليا ( ) غير ذلك

ثانيًا: فقرات الاستبانة

م	العبـــــــــارة	الانتماء للمحور		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الاول: دور مدير المدرسة ومساعده						
١	تعريف جميع العاملين بالمدرسة بنظام تطوير الأداء المدرسي، وكيفية سير عملياته عن طريق اللقاءات وأوراق العمل وغيرها.					
٢	تكوين فريق التطوير والتحسين بالمدرسة والإشراف على عمله.					
٣	الإشراف على عملية نشر ثقافة نظام تطوير الأداء المدرسي بالمدرسة.					
٤	الإشراف على تدريب المجتمع المدرسي للقيام بدوره تجاه النظام حسب فئاته المختلفة.					
٥	المشاركة في وضع خطة المدرسة في ضوء نتائج التقويم الذاتي/الخارجي.					
٦	الإشراف على تطبيق أدوات النظام.					
٧	وضع آليات لمشاركة جميع أفراد المدرسة في عمليات التقويم الذاتي، وإعطاء التغذية الراجعة المناسبة لتحقيق أولويات التطوير.					
٨	الإشراف العام على تطبيق الخطط المدرسية.					
٩	عقد اجتماعات دورية مع المعلمين الأوائل (المشرفين المقيمين) والأخصائي الاجتماعي بالمدرسة للوقوف على سير عملية التقويم الذاتي وتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير					
١٠	القيام بزيارات صفية لجميع المعلمين حسب الخطة الموضوعة وتقديم التغذية الراجعة لهم					
١١	متابعة أعمال الكادر الفني والإداري بالمدرسة وتقديم التغذية الراجعة لهم.					
١٢	الإشراف على تخطيط برامج الإنماء المهني وتنفيذها، وتقويمها، ومتابعة أثر التدريب.					
١٣	توفير الوقت والموارد والإمكانات اللازمة لعمليات التقويم الذاتي للمدرسة.					
١٤	توفير مناخا وبيئة داعمة ومحفزة على العمل.					
١٥	توفير فرص تدريبية متنوعة للعاملين بالمدرسة للارتقاء بكفاءاتهم ومهاراتهم.					

م	العبـــــــــــارة	الانتماء للمحور		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		ينتمي	لا ينتمي	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الثاني: دور المعلم الأول (المشرف المقيم)						
١٦	تنفيذ الزيارات الصفية وتقديم التغذية الراجعة.					
١٧	تحليل عينات من أعمال الطلاب من كل صف دراسي وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين.					
١٨	تحديد نقاط القوة وأولويات التطوير في المادة الدراسية، وإدراجها ضمن خطة المدرسة.					
١٩	المشاركة في وضع خطة الإنماء المهني للمعلمين في ضوء الاحتياجات التدريبية وتنفيذها، وتقويمها، ومتابعة أثر التدريب.					
٢٠	متابعة تفعيل مصادر التعلم الخاصة بالمادة.					
٢١	عقد لقاءات مستمرة مع المعلمين والطلاب لمعرفة واقع التعليم والتعلم في مادته.					
٢٢	إدخال بيانات التقويم في الحاسب الآلي لتحليلها والخروج بنقاط القوة وأولويات التطوير.					
المجال الثالث: دور المعلمين والمعلمات						
٢٣	المشاركة في نشر ثقافة النظام لدى طلابهم وبين زملائهم.					
٢٤	وضع خططهم الإجرائية في ضوء الخطة التطويرية للمدرسة.					
٢٥	تعبئة الاستمارات المتعلقة بهم في النظام بدقة وموضوعية من منطلق الثقة بأهمية آرائهم ومقترحاتهم في تحسين مستوى المدرسة ككل.					
٢٦	الاستفادة من نتائج التقويم الذاتي في معالجة أولويات التطوير لديهم وتعزيز جوانب القوة.					
٢٧	المساهمة في إعداد أدوات التقويم الذاتي للمدرسة مثل الاستبيانات والمقابلات.					
٢٨	تقويم أداء التلاميذ من خلال الاختبارات التحريرية والشفوية.					
٢٩	تقويم أداء نظرائهم من المعلمين الآخرين من خلال قوائم الفحص والتدقيق.					
المجال الرابع: دور الطلاب						
٣٠	المشاركة في فعاليات نشر ثقافة النظام بالمدرسة.					
٣١	وضع خطط مجالس الصفوف والأنشطة الطلابية في ضوء الخطة التطويرية للمدرسة.					
٣٢	المشاركة بمقترحاتهم وآرائهم من خلال تعبئة استمارة آراء الطلاب في الحياة المدرسية.					
٣٣	المشاركة في صياغة رؤية المدرسة ورسالتها وخطتها التطويرية.					

م	العبـــــــــــارة	الانتماء للمحور		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الخامس: دور أولياء الأمور						
٣٤	المشاركة في فعاليات نشر ثقافة التقويم والتطوير الذاتي بالمدرسة.					
٣٥	وضع خطط مجلس الآباء/الأمهات ولجانه المختلفة في ضوء الخطة التطويرية للمدرسة.					
٣٦	المشاركة بمقترحاتهم وآرائهم من خلال تعبئة استمارة آراء أولياء الأمور في الحياة المدرسية، ومن خلال ملاحظاتهم المستمرة للمدرسة.					
٣٧	الإشراف على تعلم أبنائهم وتعزيز الجهود التي تقوم بها المدرسة لتربية الطلاب وتعليمهم.					
٣٨	المشاركة في صياغة الخطة التطويرية للمدرسة.					
٣٩	التعرف على المستوى العلمي الأكاديمي والسلوكي الذي وصل إليه الأبناء.					
٤٠	المشاركة الفعالة في عمليات التقويم الذاتي للمدرسة للتعرف على مستوى الخدمة التعليمية التي تقدم لأبنائهم.					

ملاحظات أخرى أذكرها من فضلك:

.....

.....

.....

.....

وشكرا على حسن تعاونكم،،،،

سلطنة عُمان
جامعة نزوى
كلية العلوم والآداب
قسم التربية والدراسات الإنسانية

ملحق (٢)

الصورة النهائية لأداة الدراسة

الفاضل:..... المحترم

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بدراسة عنوانها "دور فِرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان"

ويأمل الباحث تسجيل البيانات الآتية، ثم قراءة عباراتها ووضع استجابتكم أمام كل فقرة من الفقرات، علماً بأن مستويات الاستجابة تتباين بين (مرتفعة- متوسطة- منخفضة).

ويؤكد الباحث أن الإجابات المتحصل عليها لفقرات الاستبانة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي وسوف تعامل بسرية وموضوعية، وفقا لقواعد الأمانة والنزاهة العلمية.

١. الجـــــــــنس: ( ) ذكر ( ) أنثى

٢. المؤهـــــــــل: ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير ( ) دكتوراه

٣. الخبـــــرة: ( ) أقل من ٥ سنوات ( ) من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات ( ) ١٠ سنوات فأكثر

٤. المسمى الوظيفي: ( ) معلم ( ) معلم أول

ولكم منا جزيل الشكر والتقدير لتعاونكم الصادق لخدمة البحث العلمي،،،

م	الفقـــــــرات	درجة الممارسة		
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة
المجال الأول: دور مدير المدرسة ومساعده				
١	تعريف جميع العاملين بالمدرسة بنظام تطوير الأداء المدرسي.			
٢	تشكيل فريق التطوير والتحسين بالمدرسة والإشراف على عمله.			
٣	الإشراف على عملية نشر ثقافة نظام تطوير الأداء المدرسي من خلال الاجتماعات وورش العمل وغيرها.			
٤	الإشراف على تدريب المجتمع المدرسي للقيام بدوره تجاه نظام تطوير الأداء المدرسي.			
٥	المشاركة في وضع خطة المدرسة في ضوء نتائج التقويم الذاتي/الخارجي.			
٦	الإشراف على تطبيق أدوات نظام تطوير الأداء المدرسي.			
٧	وضع آليات لمشاركة جميع أفراد المدرسة في عمليات التقويم الذاتي.			
٨	الإشراف العام على تطبيق الخطط المدرسية.			
٩	عقد اجتماعات دورية للمشاركين في التقويم الذاتي للوقوف على جودة سير عملياته.			
١٠	القيام بزيارات صفية لجميع المعلمين حسب الخطة الموضوعة.			
١١	الإشراف على تخطيط برامج الإنماء المهني وتنفيذها.			
١٢	توفير فرص تنمية مهنية متنوعة للعاملين بالمدرسة للارتقاء بكفاءاتهم ومهاراتهم.			
١٣	توفير الوقت والموارد والإمكانات اللازمة لعمليات التقويم الذاتي للمدرسة.			
١٤	توفير بيئة داعمة ومحفزة على العمل المدرسي.			
المجال الثاني: دور المعلم الأول (المشرف المقيم)				
١٥	القيام بالزيارات الصفية بصورة مستمرة ومنتظمة لكافة المعلمين في مجال تخصصه.			
١٦	تقديم التغذية الراجعة للمعلمين عقب الزيارات الصفية مباشرة.			
١٧	تحليل عينات من أعمال الطلاب من كل صف دراسي.			
١٨	تقديم تغذية راجعة للمعلمين من خلال تحليل عينات من أعمال الطلبة.			
١٩	تحديد نقاط القوة وأولويات التطوير في المادة الدراسية.			
٢٠	إدراج نقاط القوة وأولويات التطوير ضمن خطة المدرسة.			
٢١	المشاركة في وضع خطة الإنماء المهني للمعلمين في ضوء احتياجاتهم المهنية.			
٢٢	المشاركة في تنفيذ خطة الانماء المهني للمعلمين.			
٢٣	متابعة أثر برامج الإنماء المهني للمعلمين.			
٢٤	متابعة تفعيل مصادر التعلم الخاصة بالمادة الدراسية.			
٢٥	عقد لقاءات مستمرة بين المعلمين والطلاب لمعرفة واقع التعليم والتعلم في مادته الدراسية.			
٢٦	إدخال بيانات تقويم المعلمين في الحاسب الآلي لتحليلها والتعرف على نقاط القوة وأولويات التطوير.			

م	الفقـــــــرات	درجة الممارسة		
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة
المجال الثالث: دور المعلمين والمعلمات				
٢٧	المشاركة في نشر ثقافة النظام لدى طلابهم وبين زملائهم.			
٢٨	وضع خططهم الإجرائية في ضوء الخطة التطويرية للمدرسة.			
٢٩	تعبئة الاستمارات المتعلقة بهم في النظام بدقة وموضوعية للثقة بأهمية آرائهم ومقترحاتهم في تحسين مستوى المدرسة.			
٣٠	الاستفادة من نتائج التقويم الذاتي في معالجة أولويات التطوير لديهم وتعزيز جوانب القوة.			
٣١	المساهمة في إعداد أدوات التقويم الذاتي للمدرسة مثل الاستبانات والمقابلات.			
٣٢	تقويم أداء الطلبة من خلال الاختبارات التحريرية والشفوية.			
٣٣	تقويم أداء زملائهم من المعلمين الآخرين من خلال قوائم الفحص والتدقيق.			
المجال الرابع: دور الطلبة				
٣٤	المشاركة في فعاليات نشر ثقافة نظام تطوير الأداء بالمدرسة.			
٣٥	وضع خطط مجالس الصفوف في ضوء الخطة التطويرية للمدرسة .			
٣٦	وضع خطط الانشطة الطلابية في ضوء خطط المدرسة.			
٣٧	المشاركة بمقترحاتهم من خلال تعبئة استمارة آراء الطلاب في الحياة المدرسية.			
٣٨	المشاركة في عمليات التخطيط الاستراتيجي للمدرسة بما تتضمنه من وضع (رؤية- رسالة- أهداف)			
٣٩	المشاركة في اجتماعات المجالس واللجان المدرسية.			
٤٠	المشاركة في عمليات التحسين والتطوير المدرسي.			
٤١	المشاركة في صنع واتخاذ القرارات المدرسية ولا سيما المرتبطة بتعليم وتعلم الطلبة.			
المجال الخامس: دور أولياء الأمور				
٤٢	المشاركة في فعاليات نشر ثقافة التقويم والتطوير الذاتي بالمدرسة.			
٤٣	وضع خطط مجلس الآباء/الأمهات ولجانه المختلفة في ضوء الخطة التطويرية للمدرسة.			
٤٤	المشاركة بمقترحاتهم وآرائهم من خلال تعبئة استمارة آراء أولياء الأمور في الحياة المدرسية وملاحظاتهم المستمرة للعملية التعليمية.			
٤٥	الإشراف على تعلم أبنائهم في قاعات الدروس والأنشطة المصاحبة للعملية التعليمية.			
٤٦	المشاركة في صياغة الخطة التطويرية للمدرسة.			
٤٧	التعرف على المستوى العلمي الأكاديمي والسلوكي الذي وصل إليه الأبناء.			
٤٨	المشاركة الفعالة في عمليات التقويم الذاتي للمدرسة للتعرف على مستوى الخدمة التعليمية التي تقدم لأبنائهم.			
٤٩	تعزيز الجهود التي تقوم بها المدرسة لتربية الطلاب وتعليمهم.			

ملحق (٣)

قائمة المُحكمين

م	الاسم	المسمى الوظيفي	المؤهل العلمي	جهة العمل
١	د. محمد عبدالحميد لاشن	أستاذ مشارك	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس
٢	د. راشد بن سليمان الفهدي	أستاذ مشارك	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس
٣	د. سالم بن سليم الغنبوصي	أستاذ مشارك	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس
٤	د. عزام عبد النبي أحمد	استاذ مساعد	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس
٥	د. وحيد حماد شاه بور	أستاذ مساعد	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس
٦	د. وجيه العاني	أستاذ مشارك	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس
٧	د. نسرين صالح محمد صلاح الدين	أستاذ مساعد	دكتوراه	جامعة السلطان قابوس
٨	د. علي خميس علي	أستاذ مساعد	دكتوراه	جامعة نزوى
٩	د. عبد العزيز عطا الله المعايطة	أستاذ مساعد	دكتوراه	جامعة نزوى
١٠	د. عايدة بنت بطي بن راشد القاسمية	أستاذ مساعد	دكتوراه	جامعة صحار
١١	د. محمد بن صالح بن محمد العجمي	أستاذ مساعد	دكتوراه	جامعة صحار
١٢	د. سعيد بن سالم بن خلف الجامودي	مشرف تقويم أداء مدرسي أول	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم
١٣	د. فهد بن علي بن حمد آل فنة	مدير مساعد للتدريب بدائرة تنمية الموارد البشرية	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم
١٤	د. بدرية بنت علي بن جمعة الشعيبية	مشرفة	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم

ملحق (٤)

رسالة تسهيل مهمة باحث من جامعة نزوى

بسم الله الرحمن الرحيم

University of Nizwa
College of Arts & Sciences
Office of Assistant Dean for
Graduate Studies &Scientific Research

جامعة نزوى
كلية العلوم والآداب
مكتب مساعد العميد
للدراسات العليا والبحث العلمي

الموافق: 9/3/2017

إلى من يهمه الأمر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

الموضوع: *تسهيل مهمة باحث*

يقوم الطالب/ **أحمد بن سعيد بن عبدالله المرزوقي**، المسجل في ماجستير في الإدارة التعليمية ورقمه الجامعي **(08473195)** بإعداد رسالة بحث بعنوان:

" دور فرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان".

ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير، ولتطبيق دراسته يحتاج إلى الاطلاع على العديد من المصادر الأولية والمراجع والإحصائيات المتعلقة بدراسته وتطبيق الاستبانة التي أعدته؛ لذا نرجو تسهيل مهمته البحثية.

شاكرين ومقدرين لكم حسن تعاونكم.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام،،،

د/ محمد احمد نقادي
رئيس قسم التربية والدراسات الإنسانية

د/ [illegible] طلعت الصمادي
مساعد العميد للدراسات العليا والبحث العلمي

UoN Chair of Oman`s Medicinal Plants and Marine Natural products
Nizwa, Sultanate of Oman.
Tel. : 25446398 , Fax : 25446289
Email address : info@unizwa.edu.om
Website : www.unizwa.edu.om

كرسي جامعة نزوى في النباتات الطبية العمانية و نواتج الأحياء البحرية
بركة الوز – نزوى – سلطنة عُمان
هاتف : ٢٥٤٤٦٣٩٨ ، فاكس : ٢٥٤٤١٢٨٩

ملحق (٤)

رسالة تسهيل مهمة باحث من وزارة التربية

سلطنة عمان
وزارة التربية والتعليم
المديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة شمال الباطنة

الرقم
التاريخ / / ١٤هـ
الموافق / / ٢٠م

دائرة تنمية الموارد البشرية
مركز التدريب والإنماء المهني

الافاضل / مديرو ومديرات المدارس بالمحافظة المحترمون،،
الافاضل/المكلفون والمكلفات بإدارات المدارس بالمحافظة المحترمون،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،، وبعد . . . .

الموضوع: تسهيل مهمة باحث.

بناء على المراسلة الالكترونية للمكتب الفني للدراسات والتطوير رقم ٢٨١٧١٠٥٩٩٥٨ بتاريخ ٢٠١٧/٣/١٩م، نود إفادتكم بأن الدارس أحمد بن سعيد بن عبدالله المرزوقي طالب دراسات عليا ماجستير بجامعة نزوى يقوم حاليا بإجراء دراسة بعنوان "دور فرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان" ويرغب الدارس في تطبيق أدوات الدراسة على عينة من اعضاء الهيئة التدريسية في المدارس التابعة للمحافظة.

لذا يرجى التكرم بتسهيل مهمته في تطبيق أدوات دراسته، يمكن التواصل مع الباحث على هاتف رقم (٩٩٧٧٧٧٥٢٧).

،شاكرين لكم حسن تعاونكم

وتقبلوا وافر الاحترام

محمد بن مبارك السعيدي
مدير دائرة تنمية الموارد البشرية

سلطنة عمان
دائرة تنمية الموارد البشرية
مركز التدريب والإنماء المهني
وزارة التربية والتعليم

هاتف: ٢٦٨٤٠٢٥٥ - ٢٦٨٤١١٧١ محمول (٢٥٢ - ٢٥٤ - ٢١٣ - ٢١٤) . ص . ب: ٢٠٠ الرمز البريدي: ٣١١ صحار

رقم القيد : 28171059958 الموضوع : مهمة الباحث أحمد المرزوقي

المسلسل: 1

من: سالم بن خلفان بن علي الحوسني

إلى: المكتب الفني للدراسات والتطوير;

نسخة للإطلاع إلى: د. سعاد بنت مبارك بن سعيد الفوري;

التاريخ: 11:30:55 16/03/2017 ص (تاريخ الرد:)

الأخت أمنة الرجاء التكرم بإرسال المراسلة إلى المديرية التعليمية في شمال الباطنة ولك الشكر

المرفقات: استبانة المرزوقي.docx-أحمد المرزوقي.docx-

المسلسل: 2

من: المكتب الفني للدراسات والتطوير (بواسطة:أمنة بنت سليمان بن سيف الرياسي)

إلى: م.ع للتربيه والتعليم بمحافظه شمال الباطنه;

نسخة للإطلاع إلى: سالم بن خلفان بن علي الحوسني;بدرية بنت حمود بن ناصر المحروقية;

التاريخ: 12:57:53 16/03/2017 م (تاريخ الرد: 12:57:53 22/03/2017 م)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

الموضوع: تسهيل مهمة باحث

نود إفادتكم بأن الدارس أحمد بن سعيد بن عبدالله المرزوقي طالب دراسات عليا ماجستير بجامعة نزوى يقوم حاليا بإجراء دراسة بعنوان "دور فرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الأداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان " ويرغب الدارس في تطبيق أدوات الدراسة على عينا من اعضاء الهيئة التدريسية في المدارس التابعة لمديريتكم.

عليه نرجو التكرم بتسهيل مهمة الدارس في تطبيق أدوات الدراسة وذلك وفق الإجراءات المعمول بها لديكم ، وفي حالة وجود أي استفسار يمكن للمعنيين لديكم التواصل مع الدارس (997777527)

شاكرين لكم تعاونكم معنا

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام

الختم:	الختم
التوقيع:	التوقيع

المسلسل:	3
من:	م.ع للتربيه والتعليم بمحافظه شمال الباطنه (بواسطة: على مرور سيف المعمرى)
إلى:	دائره تنميه الموارد البشريه - شمال الباطنه;
التاريخ:	07:30:47 19/03/2017 ص (تاريخ الرد:)

لعمل اللازم ولكم الشكر.

الختم:	الختم
التوقيع:	التوقيع

المسلسل:	4
من:	دائره تنميه الموارد البشريه - شمال الباطنه (بواسطة: مريم بنت أحمد بن محمد المزروعي)
إلى:	مركز التدريب والانماء المهني - شمال الباطنه;
التاريخ:	07:47:26 19/03/2017 ص (تاريخ الرد:)

لعمل اللازم