جامعة سوهاج
كلية التربية

المجلة التربوية

متطلبات تأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب بالسعودية: دراسة مزجية

إعداد

الأستاذ الدكتور/ جمال أحمد السيسي
أستاذ أصول التربية بكليتي التربية جامعتي القصيم ومدينة السادات

الدكتور/ عبد الفتاح بن صالح الشقيران
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم

تاريخ استلام البحث : ١٧ سبتمبر ٢٠٢٤م – تاريخ قبول النشر: ٢٣ سبتمبر ٢٠٢٤م

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، واستقصاء متطلبات تأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد من وجهة نظر الخبراء.

ولتحقيق ذلك؛ اعتمد الباحثان على المدخل المزجي؛ وفق النمط التتابعي التفسيري، واستخدما الاستبانة والمقابلة والملاحظة، وكانت الاستبانة تمثل مقياسًا لمستوى التأهل في محورين، هما: مستوى ثقافة الجودة من خلال بعدين هما المعرفي والقيمي، واستيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب من خلال مجالات: الإدارة المدرسية، التعليم والتعلم، نواتج التعلم، البيئة المدرسية، والتي تمثل أبعاد الجانب الميداني، وتم تطبيقها على عينة ممثلة لمديري ووكلاء وموجهي الطلاب والمعلمين في المدارس الأهلية بالقصيم، وبعد تحليل نتائج الاستبانة أجرى الباحثان مقابلات مع عينة مقصودة من المجتمع نفسه؛ لتفسير العبارات المتطرفة التي أظهرتها نتائج الاستبانة بحسب منهجية كريسويل في المنهج المزجي، كما تم ملاحظة جوانب البيئة المدرسية من خلال بطاقة ملاحظة مقننة تعبر عن البيئة المدرسية في جانبها المادي، واعتمدت الدراسة في جانبها الاستشرافي على أسلوب دلفاي لتقصي المتطلبات اللازمة لتأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر الخبراء، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٠٢) من المعلمين والقيادات بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم ، ممن طُبقت عليهم أداة الاستبانة، بينما بلغت عينة المقابلة (١٥) فردًا لتفسير النتائج وفق التصميم التتابعي التفسيري، وبلغت عينة الملاحظة (١٦) مدرسة أهلية، بمثابة (١٤) مدرسة تدرس المنهج المحلي، (٢) مدرسة من المدارس التي تدرس المنهج العالمي، أما الخبراء فقد بلغ عددهم (١٦) خبيرًا وفق آخر جولة.

وتوصلت الدراسة إلى: أن واقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في المحور الأول، وهو مستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم قد جاء متحققًا بدرجة كبيرة بنسبة (٨٨,٥٣٪)، وأما المحور الثاني وهو مستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب فكان متحققًا بدرجة متوسطة بنسبة (٦٨,٠٠٪)، وأظهرت نتائج أسلوب دلفاي لاستقصاء متطلبات تأهيل المدارس الأهلية اتفاق الخبراء على ستة محاور هي: نشر ثقافة الجودة، الإدارة المدرسية، التعليم والتعلم، نواتج التعلم، البيئة المدرسية، المتطلبات العامة، واتفاقهم على عبارات المتطلبات الفرعية لها بدرجة أهمية عالية جدًا بمتوسط عام بلغ (٩٦,١٢).

- الكَلِمَاتُ المِفْتَاحِيَّةُ: المدارس الأهلية، الاعتماد المدرسي، هيئة تقويم التعليم والتدريب.

Requirements for qualifying private schools in the Qassim region to obtain accreditation in light of the standards of the Education and Training Evaluation Commission

Dr.Abdulftah Saleh Alsheqairan
General Administration of Education in Qassim Region

Prof.Dr. Gamal Ahmed Al-Sisy
Faculty member at the College of Education at Qassim University and Sadat City University

Abstract

The study aimed to diagnose the reality of the readiness of private schools in the Qassim region to obtain accreditation in light of the standards of the Education and Training Evaluation Commission, and to investigate the requirements for qualifying private schools in the Qassim region to obtain accreditation from the point of view of experts. To achieve this, the researchers relied on the mixed approach; according to the interpretive sequential pattern, and used the questionnaire, interview and observation. The questionnaire represented a measure of the level of qualification in two axes: the level of quality culture through two dimensions: cognitive and value-based, and the schools' fulfillment of the standards of the Education and Training Evaluation Commission. It was applied to a representative sample of principals, deputies, student guides and teachers in private schools in Qassim. After analyzing the results of the questionnaire, the researchers conducted interviews with a targeted sample from the same community; To interpret the extreme statements shown by the questionnaire results, aspects of the school environment were observed through a standardized observation card, and the study relied on the Delphi method in its prospective aspect. The study sample amounted to (302) to whom the questionnaire tool was applied, while the interview sample amounted to (15) individuals, and the observation sample amounted to (16) private schools, while the experts numbered (16) experts according to the last round. The study concluded that: The reality of the readiness of private schools in the Qassim region to obtain accreditation in the first axis, which is the level of prevalence of the culture of quality in private schools in the Qassim region, was achieved to a large degree at a rate of (88.53%), while the second axis, which is the level of schools' compliance with the standards of the Education and Training Evaluation Commission, was achieved to a medium degree at a rate of (68.00%), and the results of the Delphi method showed the experts' agreement

on six axes: spreading the culture of quality, school administration, teaching and learning, learning outcomes, school environment, general requirements, and their agreement on the phrases of their sub-requirements with a very high degree of importance with a general average of (96.12).

- **Keywords:** School Accreditation, Private schools, Education and Training Evaluation Commission

مُقَدِّمَةُ الدِّرَاسَةِ

يعتبر التعليم أهم المرتكزات المعاصرة لمواكبة سرعة التغيرات التي يشهدها العالم في شتى المجالات، ومن هذا المنطلق سعت المملكة العربية السعودية عبر تاريخها نحو الاهتمام بالتعليم من خلال الخطط والاستراتيجيات المتنوعة ومنها رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ التي اعتبرت التعليم أحد أولويات تحقيق هذه الرؤية، لبناء مجتمع طموح ينافس دول العالم المتقدمة، ويهدف إلى توفير فرص التعليم الملائم، وتوفير بيئة تعليمية محفزة على الإبداع.

ويمثل النظام التعليمي البيئة الرئيسة حيث يتفاعل ويتأثر بمحيطه القريب والبعيد، ولذا كان من الطبيعي أن يواجه بعض التحديات والمشكلات المتنوعة التي قد تحد من جودة عملياته وبالتالي ضعف الرضا عن مخرجاته، ونظام التعليم في المملكة ليس بمنأى عن التحديات والمشكلات التي تواجه الأنظمة التعليمية، فقد كشفت مجموعة من الدراسات العديد من المشكلات يُعاني منها التعليم بالمملكة؛ مثل: دراسة عبده (٢٠١٣م) ودراسة الداوُد (٢٠١٤م) ودراسة المهيدلي (٢٠١٨م) ودراسة الزهراني والثبيتي والهيفاني والنفيعي (٢٠١٨م) ودراسة الشمراني وممدوح والسعيد (٢٠٢١م) من حيث الكفاءة المتوقعة من العملية التعليمية، ومستوى المخرجات التي ليست على المستوى المنشود، وإلى النقص في المرافق والتجهيزات بالمبنى المدرسي، وأن هناك حاجة لتدعيم الاستخدام الأمثل للتقنية، واستخدام آليات تقويم فعالة، ونظم متطورة في التقويم وقياس نواتج التعلم.

وتبقى تلك المشكلات والصعوبات قاسمًا مشتركًا بين التعليم الأهلي والحكومي في المملكة فهما يمثلان نظامًا تعليميًا واحدًا في بيئة اجتماعية وثقافية واحدة، حيث أكدت دراسة المحمدي (٢٠١٩م) التي هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معايير الحوكمة لدى إدارات مدارس التعليم الأهلي بمدينة تبوك في ضوء رؤية ٢٠٣٠، إلى أن هناك تشابهًا إلى حد ما بين ما يعانيه التعليم الحكومي والأهلي من مشكلات سواء ما يتعلق بالجانب الاقتصادي أو التربوي أو الاجتماعي.

كما أشارت بعض الدراسات مثل دراسة آل إدريس (٢٠١٦م) التي سعت إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه المدارس الأهلية في المنطقة الشرقية بالمملكة؛ بأن التعليم الأهلي أحيانًا يعاني أكثر مما يعانيه التعليم الحكومي من مشكلات وتحديات، كما أكدت دراسة المحمدي (٢٠١٩م) على وجود كثير من المشكلات والمعوقات التي تحول دون الجودة المنشودة في المدارس الأهلية؛ مما دعا وزارة التعليم إلى إغلاق عدد من المدارس الأهلية.

ويمكن مواجهة تلك التحديات والمشكلات عن طريق التطوير والتحسين المستمر وتتبع أفضل الطرائق والنماذج العالمية، ويمكن الوصول إلى ذلك من خلال الاعتماد وضمان الجودة، وتؤكد ذلك دراسة النجار (٢٠١٣م) التي تناولت الاعتماد المدرسي في التعليم العام باعتباره المحفز إلى الوصول لمستويات عالية من الاتقان والارتقاء بالممارسات المهنية، ويحقق الاستفادة الكاملة من الموارد والمصادر، ويعزز ثقة المجتمع بالمؤسسة التعليمية ومخرجاتها، مع ملاحظة ما أشارت إليه دراسة السيسي وعشيبة (٢٠١١م) التي قدمت تصورًا مقترحاً للارتقاء بثقافة الجودة الشاملة، بأن هناك سبيلان لضمان تحقيق الجودة والاعتماد بالمدارس، هما: السبيل الخارجي عن طريق هيئات اعتماد خارجية لديها معايير يجب تحقيقها، غير أن هذا السبيل وحده رغم أهميته فهو غير كاف للوفاء بتحقيق الهدف المنشود منه؛ لأنه قد يؤدي إلى تحقيق جودة مؤقتة ناجمة عن التزام طارئ قد يزول بزوال ذلك المؤثر الخارجي، ومن ثم ينبغي أن يتزامن معه السبيل الآخر ألا وهو الباعث الداخلي للالتزام بالجودة عن طريق رغبة والتزام داخليين لمنسوبي المدرسة بالتحسين المستمر.

ويدعم التوجه نحو حل تلك المشكلات من خلال الجودة والاعتماد في المدارس الأهلية؛ نظرية الاختيار الشعبي التي ترى بأن الأداء في القطاع الخاص يكون فاعلًا أكثر من القطاع الحكومي، كما أنه يتميز بقدرته على تقديم خدماته بطريقة أفضل للمستفيدين، بالإضافة إلى أن نظرية التعليم القائم على المعايير ترى ضرورة توفر بيئة تعليمية نشطة تساعد في تحسين المخرجات التعليمية في ظل معايير يقوم عليها التحسين المستمر، كما تكون محفزًا للمدارس من أجل التقدم للحصول على الاعتماد المدرسي لتحقيق الجودة والارتقاء بالعملية التعليمية والإسهام في تجويد المخرجات وتعزيز التنافسية، لا سيما في ظل تصاعد الدعوات المستندة لبعض النظريات كنظرية التحفيز التي ترى أن التنافسية في التعليم لا تقود إلى تحسين جوهري في نوعية التعليم فقط، بل تؤدي أيضًا إلى رفع مستوى تحصيل الطلاب، فالحوافز تساعد المدارس غير الفاعلة على رفع مستوى فاعليتها وتحسين مخرجاته.

وعلى ضوء تلك المعطيات صدرت الوثيقة المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب في فبراير عام ٢٠٢١م، بمسمى معايير التقويم والتميز المدرسي، واشتملت هذه الوثيقة على أربع مجالات، هي: القيادة المدرسية، التعليم والتعلم، نواتج التعلم، البيئة المدرسية ويندرج تحتها اثنا عشر معيارًا (المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي، ٢٠٢١م)، ثم صدرت النسخة المحدّثة من المعايير تحت مسمى معايير التقويم والاعتماد المدرسي بنفس المجالات السابقة مع دمج وتعديل المعايير إلى عشرة معايير مشتملة على خمسين مؤشراً (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣م أ)، ومن هنا تبرز الفجوة البحثية المتمثلة في الاعتماد المدرسي وفق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب حيث تمثل تلك المعايير أساس عملية التأهيل للاعتماد في

المملكة فهي صادرة عن هيئة التقويم والتدريب ممثلة بالمركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي، كما تبرز في متغير الدراسة الخاص بالمدارس الأهلية التي من أجلها أُطلق برنامج الاعتماد في المملكة العربية السعودية، حيث لم تتناول الدراسات السابقة– في حدود علم الباحثين– هذه المعايير بل تناولت الاعتماد وفق معايير أخرى، قبل صدور واعتماد هذه المعايير.

مشكلة الدراسة

توصلت العديد من الدراسات مثل دراسة النوح وفراج وموسى (٢٠١٢م)، ودراسة آل مداوي (٢٠١٣م)، ودراسة الشربيني (٢٠١٣م) إلى أن هناك العديد من المعوقات والصعوبات التي تعوق تحقيق الجودة والاعتماد المدرسي في المدارس، بالإضافة إلى أن دراسة شرف والمطيري (٢٠١٨م) توصلت لضعف مستوى جودة الخدمات في الإدارات التابعة للتعليم في منطقة القصيم، ودراسة الصالحي (٢٠١٨م) التي أشارت إلى وجود معوقات لتوفير بيئة إدارية جاذبة في مدارس تعليم القصيم، ودراسة العامر (٢٠٢٠م) التي أكدت وجود معوقات تؤثر على إدارة المعرفة كمدخل لتحقيق معايير الجودة في الإدارات المرتبطة بتعليم القصيم، فهذه مؤشرات تثير تساؤلات حول توافر الحد الأدنى من التأهيل للحصول على الاعتماد وضمان الجودة في مدارس تعليم القصيم.

وكذلك من خلال ملاحظة أحد الباحثين في عمله الميداني مشرفًا للجودة وقياس الأداء في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، لاحظ ضعفًا في واقع توافر تأهيل المدارس لمعايير التقويم والتميز المدرسي في مدارس التعليم عمومًا، كما لاحظ ذلك على وجه الخصوص في مدارس التعليم الأهلي؛ عند تكليفه لتقييم الأداء في المدارس الأهلية في لجنة الإعانة السنوية للمدارس الأهلية في منطقة القصيم؛ لاحظ ضعفًا عامًا وقصورًا في بعض المدارس في مجالات متعددة، منها ما نصت عليها وثيقة معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، كما لاحظ الباحثان قلةً في عدد المدارس الأهلية ونسبة الطلبة الملتحقين فيها؛ حيث أفادت إحصائيات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم (١٤٤٥هـ) بأن عدد المدارس الأهلية قد بلغ (١٣٠) مدرسة، وبلغ عدد الملتحقين بها (١٢٤٩٧) طالبًا وطالبة، وهذا العدد يعتبر قليلًا نسبة لإجمالي عدد الطلاب والمدارس في المملكة، وكذلك مقارنة بالنمو المتزايد في منطقة القصيم؛ حيث أكدت الهيئة العامة للإحصاء (٢٠١٧م) بأن منطقة القصيم من ضمن أكبر المناطق في معدلات النمو، حيث تحتل موقعًا متميزًا في وسط المملكة ساعد على النمو السكاني المتزايد في المنطقة وتنوع التعليم فيها العام والمهني والخاص، فهذا العدد القليل من المدارس والملتحقين فيها يثير أيضًا بعض التساؤلات حول توافر الحد

الأدنى لضمان الجودة والحصول على الاعتماد، مما يؤكد الحاجة إلى دراسة الواقع وفق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب.

وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في تشخيص واقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد، واستقصاء متطلبات تأهيلها للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب.

أسئلة الدراسة

١- ما واقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي وقيادات المدارس الأهلية بمنطقة القصيم؟

٢- ما تصورات المشاركين من أفراد العينة عن تفسير النتائج المتطرفة التي أسفرت عنتها الاستبانة؟

٣- ما متطلبات تأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء؟

هدف الدراسة

تسعى الدراسة الراهنة إلى تحقيق هدفين هما:

١- تشخيص واقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية.

٢- استقصاء متطلبات تأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء.

أهمية الدراسة

يُمكن أن تتضح الأهمية النظرية للدراسة الحالية من خلال ما يلي:

١- تستمد هذه الدراسة أهميتها من حاجة الميدان التعليمي لمثل هذه الدراسة من خلال الكشف عن واقع المدارس الأهلية للحصول على الاعتماد في ضوء المعايير الصادرة عن في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب.

٢- كما تكتسب الدراسة أهميتها من مواكبة موضوعها للتطوير والاهتمام العالمي بمعايير ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية؛ الذي يعد مطلبًا ضروريًا لتحقيق التميز في الأداء والمنافسة والتطوير في عالم يموج بالمتغيرات المتسارعة.

٣- تساعد الدراسة المهتمين في وزارة التعليم للكشف عن واقع المدارس الأهلية من حيث الجاهزية للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب.

٤- تبرز أهمية الدراسة الحالية في تناول الفجوة البحثية المتمثلة في الاعتماد المدرسي وفق هيئة تقويم التعليم والتدريب الصادرة في عام ٢٠٢١م، والتي تم تحديثها في عام ٢٠٢٣م، حيث تمثل تلك المعايير أساس نظام الاعتماد في المملكة فهي صادرة عن هيئة التقويم والتدريب ممثلة بالمركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي، كما تبرز في متغير الدراسة الخاص بالمدارس الأهلية التي من أجلها أُطلق برنامج الاعتماد في المملكة العربية السعودية، حيث لم تتناول الدراسات السابقة– في حدود علم الباحثين– هذه المعايير بل تناولت الاعتماد وفق معايير أخرى، قبل صدور واعتماد هذه المعايير.

حدود الدراسة

تم إجراء الدراسة الحالية ضمن الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تشخيص واقع جاهزية المدارس الأهلية للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة التقويم والتدريب في المملكة العربية السعودية، وفق مجالاته الأربع، وهي: المجال الأول: الإدارة المدرسية، المجال الثاني: التعليم والتعلم، المجال الثالث: نواتج التعلم، المجال الرابع: البيئة المدرسية، بالإضافة لمجال ثقافة الجودة، والمتطلبات اللازمة للإرتقاء بتأهيل المدارس الأهلية للحصول على الاعتماد المدرسي في ضوء معايير هيئة التقويم والتدريب.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على المدارس الأهلية بمنطقة القصيم، التي تدرس المناهج الحكومية، أو تدرس مسارات عربية، أو التي تدرس مناهج أخرى بلغة أجنبية معتمدة لدى وزارة التعليم وفق البرامج الدولية، وقد تم اقتصار الدراسة على المدارس الأهلية استنادًا إلى ما أشارت إليه بعض الدراسات بأن التعليم الأهلي يعاني أكثر مما يعانيه التعليم الحكومي من مشكلات وتحديات مثل دراسة (آل إدريس، ٢٠١٦م)، وكان تخصيصها بمنطقة القصيم وفقًا إلى ما أشارت إليه بعض الدراسات من وجود معوقات لتوفير بيئة جاذبة في مدارس تعليم القصيم، مثل: دراسة الصالحي (٢٠١٨م)، ودراسة العامر (٢٠٢٠م).

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤٥هـ– ٢٠٢٤م.
الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على فئتين، هما:

- **الفئة الأولى: مديري ووكلاء المدارس الأهلية وموجهي الطلاب والمعلمين في المدارس الأهلية (بنين–بنات) في منطقة القصيم، للكشف عن واقع جاهزية المدارس الأهلية للحصول على الاعتماد المدرسي في ضوء معايير هيئة التقويم والتدريب.**
- **الفئة الثانية: مجموعة من الخبراء الذين لديهم اهتمام بالجودة وتطبيقاتها، ولديهم دراسات علمية متخصصة حولها سواء من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أو من الميدان التعليمي لتحديد متطلبات تأهيل المدارس الأهلية للحصول على الاعتماد المدرسي في ضوء معايير هيئة التقويم والتدريب.**

مصطلحات الدراسة

تحددت اهم المصطلحات فيما يلي:

تأهيل Qualifying

تأهيل مصدر أَهَّلَ من الإعداد والتهيئة، حيث يُشير معناها اللغوي بأن أَهَّلَ بمعنى جعله أهلًا للعمل بعد التدريب والتعليم (نور الدين، ٢٠٠٩م)، كما أشارت دراسة المغلوث (٢٠٠٢م) بأن التأهيل مجموعة من الجهود المبذولة نحو هدف محدد للتغلَّب على مرحلة ما، من خلال عملية مستمرة ومنسقة تشمل خدمات متنوعة، ومنها: التوجيه، والتدريب المهني، والتمكين، ويمكن تعريفه إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه مجموعة إجراءات وعمليات مستمرة ومنسقة للإعداد والتهيئة.

المدارس الأهلية Private Schools

المدارس جاء في معناها اللغوي جمع مدرسة وهي مكان لتلقي الدروس والتعليم (نور الدين، ٢٠٠٩م)، وأما الأهلية فهي نسبة إلى الأهل، ويطلق على ما ألفه الإنسان من المنازل وغيرها، ومن يجمعهم بالمرء نسب أو بلد أو صناعة (نور الدين، ٢٠٠٩م)، والمراد نسبتها هنا إلى الأفراد المستثمرين فيها، لتمييزها عن المدارس التي تكفلت بكامل خدماتها الحكومة، وقد ورد تعريفها في الدليل الإجرائي للتعليم الأهلي بأنها "كل منشأة غير حكومية تقوم بأي نوع من أنواع التعليم العام أو الخاص أو الفني قبل مرحلة التعليم العالي" (وكالة التعليم الأهلي، ١٤٣٨هـ، ص ١١).

وتعرفها الدراسة الحالية إجرائيًا: بأنها جميع المدارس الأهلية في مراحل التعليم العام التي يمتلكها ويديرها أفراد أو شركات استثمار سعودية، وتخضع هذه المدارس للقوانين والأنظمة التعليمية المتبعة في المملكة العربية السعودية سواء تطبق مناهج محلية أو عالمية وتشرف عليها وزارة التعليم السعودية.

هيئة تقويم التعليم والتدريب **Education and Training Evaluation Commission**

هي جهة ذات شخصية اعتبارية ومستقلة مالياً وإدارياً، وهي الجهة المختصة في المملكة بالتقويم والقياس وترتبط تنظيمياً برئيس مجلس الوزراء، ويتمثل دورها في التقويم والقياس واعتماد المؤهلات في التعليم والتدريب في القطاعين العام والخاص؛ ورفع جودة تلك المؤهلات وكفاءتها، وجعلها مساهمة في خدمة الاقتصاد والتنمية الوطنية، حيث تعمل الهيئة مع كافة الجهات الوطنية ذات العلاقة لضمان وضبط جودة مؤسسات وبرامج التعليم والتدريب في المملكة وضبط جودة مخرجاتها ومواءمتها مع سوق العمل (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٤م) وهي المراد بهذه الدراسة.

مخطط الدراسة

سارت الدراسة وفق الأطر الآتية :

- الإطار النظري للدراسة.
- منهجية الدراسة وإجراءاتها.
- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها
- تقديم التوصيات المرتبطة بنتائج الدراسة.

وفيما يلى تناول ما سبق بتفصيل مناسب لكل منها:

الإِطَارُ النَّظَرِيُّ لِلدِّرَاسَةِ

المَبْحَثُ الأَوَّلُ: المدارس الأهلية في الْمَمْلَكَةِ العَرَبِيَّةِ السُّعُودِيَّةِ وأبرز مشكلاتها

شهدت المدارس الأهلية بالمملكة نموًا واطرادًا، بالتزامن مع الإقبال الجيد من المواطنين والمقيمين، ويرجع ذلك لعوامل عديدة من أهمها: تزايد الطلب على التعليم عمومًا، ودعم وتشجيع الدولة للتعليم الأهلي، كما أن الأمن والنمو الاقتصادي اللذين تتفيأ ظلالهما المملكة دفع المستثمرين إلى استثمار أموالهم في هذا المجال، مما أسهم بقدرة الآباء على تحمل تكاليف التعليم الأهلي رغبة منهم في تقديم تعليم يتجاوز بعض السلبيات الموجودة في بعض المدارس الحكومية، كما أن للزيادة السكانية أثرًا في ذلك فقد توافر أعداد كبيرة من أبناء المقيمين حيث التحق عدد من أبنائهم في المدارس الأهلية (السنبل والخطيب ومتولي وعبدالجواد، ٢٠٠٨م)، تلك عوامل جعلت من المهم توفير احتياجات سوق العمل ومتطلبات المستقبل من خلال إشراك القطاع الخاص للقيام بجزء من مهمة التعليم مع تهيئة وتشجيع الاستثمار فيه، واعتماد خطط وسياسات تنموية تسهم في المنافسة من أجل تحسين نوعية التعليم والتحرر من الروتين الذي نتج عن التعليم الحكومي، ويتفق ذلك مع نظرية التحفيز التي ترى أهمية استحضار الضغوط التنافسية في الحقل التعليمي فالمؤسسات الخاصة تكون فاعليتها أكثر من نظيراتها في القطاع الحكومي، فهي تتميز بالفاعلية المؤسسية ورضا المستهلك، فالبيئة المؤسسية هي القوة القادرة على إيجاد الدوافع لإحداث التغيير في إطار المؤسسة التعليمية (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠٢٢م).

ومن هنا تواجه المدارس الأهلية بعض الصعوبات والمشكلات التي تمثل عقبة أمام التطوير والتجديد أو الحيلولة دون أداء مهامها على الوجه المطلوب، ومن المشكلات ما هو داخلي مثل ما أشار إليه السنبل والخطيب ومتولي وعبدالجواد (٢٠٠٨م)، وتتمثل في المباني المستأجرة التي لا تخدم العملية التربوية، والتساهل في التقويم والاختبارات، والهدر التربوي المتمثل في الرسوب والتسرب، هذا بالإضافة إلى ما توصلت إليه دراسة آل إدريس (٢٠١٦م) بأن من أهم الصعوبات التي تواجه المدارس الأهلية هي كيفية المحافظة على جودة التعليم التي حققتها المدارس وسبل تطوير إمكانيتها، وكيفية تغيير ثقافة الطالب وولي أمره عن المدرسة الأهلية وتحسين النظرة إليها.

كما أن هناك بعض المشكلات التي تواجهها المدارس الأهلية ويمكن تصنيفها بأنها صعوبات خارجية وهي ما توصلت إليه دراسة الشمراني وممدوح والسعيد (٢٠٢١م)، ومن أبرزها: ارتفاع رسوم رخص البلدية والخدمات الأخرى، بالإضافة إلى ارتفاع رسوم إنجاز المعاملات الخاصة بالمدارس الأهلية، وتأخير حصول المستثمر على تراخيص المباني التعليمية، وارتفاع رسوم غرامة اللوحات الخاصة بالمدارس

الأهلية، وعدم تخصيص أراضي لبناء المدارس الأهلية، وتصنيف المدارس على أنها تجارية من قبل شركتي المياه والكهرباء، والتأخر في حل المشكلات التي تواجه المستثمرين، وارتفاع رسوم التأمين الطبي وإلزام المدرسة بشركة تأمين واحدة فقط.

ومن أجل تجاوز تلك المشكلات سعت وزارة التعليم بالتدريج لإلزام ملاك المدارس الأهلية بأن تكون المباني تعليمية والتخلي عن المباني السكنية لتوفر البيئة المناسبة للتعلم، كما يعد إقرار تبني الاعتماد المدرسي في هيئة تقويم التعليم والتدريب إحدى الحلول التي تساعد في القضاء على بعض المشكلات لاسيما الداخلية.

المدارس الأهلية في منطقة القصيم

تعتبر منطقة القصيم من المناطق التي شهدت نموًا متزايدًا في الآونة الأخيرة فقد أكدت الهيئة العامة للإحصاء (٢٠١٧م) بأن منطقة القصيم من ضمن أكبر المناطق في معدلات النمو، حيث تحتل موقعًا متميزًا في وسط المملكة خصبًا للتجارة والزراعة؛ مما ساعد على النمو السكاني المتزايد في المنطقة وتنوع التعليم فيها بين العام والمهني والخاص، ويبلغ عدد المدارس الأهلية في منطقة القصيم (١٣٠) مدرسة، منها (٥) مدارس عالمية، وقد وصل عدد الطلاب والطالبات الملتحقين فيها (١٢٤٩٧) طالبًا وطالبة (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، ١٤٤٥هـ).

ومن خلال المسح في إحصائيات المدارس الأهلية التابعة للإدارة العامة للتعليم في منطقة القصيم تبين أن المدارس الأهلية في المنطقة على نوعين، هما:

- المدارس الأهلية التي تسير وفق خطط ومناهج المدارس الحكومية، ويوجد في بعضها المسارات التي تدرس مناهج بعض الدول العربية (مصر – السودان).
- المدارس العالمية وهي التي تطبق مناهج غير المناهج السعودية وتدرس بلغة أجنبية، مع توافر مناهج للحفاظ على الهوية كالدراسات الإسلامية واللغة العربية والاجتماعيات.

أما المدارس الأجنبية التي يلتحق فيها أبناء الجاليات وتدرس مناهج بلدانها، وهي تابعة للسفارات، فيمكن تصنيفها بالتعليم الخاص، كما أنها تصنف في وزارة التعليم تحت مسمى التعليم الأجنبي حتى نهاية عام ٢٠٢٣م، وهي غير مشمولة في هذه الدراسة.

المَبْحَثُ الثَّانِي: الاعتماد المدرسي: مفهومه وركائزه واتجاهاته

يشير المعنى اللغوي لكلمة الاعتماد في اللغة إلى "الاستناد، ويقال اعتمد أي اتكأ على شيء أو شخص، واعتمد الأمر أي وافق عليه وقبل تنفيذه" (أنيس ومنتصر والصوالحي وأحمد، ٢٠٠٤م، ص ٤٤٥)، وقد أشارت دراسة النوح وموسى وفراج (٢٠١٣م) بأن مصطلح الاعتماد مشتق من اللفظ اللاتيني **Credito** ويعني الثقة.

أما مفهومه الاصطلاحي فقد أشار مكتب التربية لدول الخليج العربي (٢٠١١م) إلى اختلاف الآراء حوله فلا يوجد مفهوم واحد محدد؛ فمفهوم الاعتماد في أوروبا يختلف عنه في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث يتم استخدامه بطرق وسياقات مختلفة، ويعتمد المفهوم على عملية تقييم البرامج التعليمية، وعملية الاعتراف بالمؤسسة التعليمية.

ويظهر هذا الاختلاف جليًا في سياق التعريفات لمفهوم الاعتماد المدرسي في الدراسات التي بحثت حول الاعتماد المدرسي، وقد عرفت دراسة عزب (٢٠١٨م) مفهوم الاعتماد بأنه مجموعة العمليات والإجراءات التي تنفذها هيئة الاعتماد للتأكد من أن المؤسسة يتحقق فيها مواصفات وشروط الجودة النوعية المعتمدة بمؤسسات التقويم، وذلك للمساعدة في الحصول على الاعتماد من خلال عملية دعم وتقويم كفاءة ونوعية التعليم بطريقة تجعله محل ثقة الأفراد والتقليل من درجة تحكم الأجهزة الخارجية.

أما هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية فقد خصصت الاعتماد المدرسي للمدارس الأهلية والعالمية، حيث عرفته (٢٠٢٣م أ، ص٥) بأنه "اعتراف رسمي تمنحه الهيئة أو جهة مرخصة منها، بأن المدرسة استوفت شروط الاعتماد المدرسي ومعاييره المعتمدة لفترة زمنية محددة ويستهدف المدارس الأهلية والعالمية"، بينما المدارس الحكومية خصصت لها التقويم المدرسي الذي عرفته بأنه " عمليات منهجية مستمرة لجمع البيانات عن أداء مدارس التعليم العام بأساليب وأدوات تقويم متنوعة؛ لتحليلها وتحديد مستوى جودة أدائها في ضوء معايير ومحكات محددة سابقًا، وتقديم مقترحات للتحسين والتطوير، ويتكون التقويم المدرسي من التقويم الذاتي والتقويم الخارجي"(٢٠٢٣م أ، ص٥)، مع ملاحظة أن معايير الاعتماد والتقويم المدرسي لا تختلف إلا في ثلاثة مؤشرات مندرجة تحت معيار التطوير المؤسسي وهي: توفر المدرسة كادرًا تعليميًا مكتملًا ومؤهلًا، توفر المدرسة كادرًا إداريًا مكتملًا ومؤهلًا، تظهر المدرسة ثباتًا واستدامة مالية فقد خصصها الدليل للمدارس الأهلية والعالمية (٢٠٢٣م أ).

ويتضح من خلال المفاهيم السابقة بأن الاعتماد المدرسي عبارة عن سلسلة من الإجراءات المتعددة التي يتم فيها فحص العمليات والخدمات التعليمية المقدمة في المدارس في ضوء معايير الجودة

الموضوعة من قبل الهيئات الخارجية لضمان الجودة، التي تسعى لتقييم العمليات التعليمية لتحقيق مستوى عالٍ من الأداء، ومنح الاعتراف لها عند تحقيقها المعايير المطلوبة إما كاملة أو على الأقل الوصول إلى الحد الأدنى من تلك المعايير، ولا يخرج عن ثلاثة أنواع هي الاعتماد المؤسسي ويندرج تحته الاعتماد المدرسي، والاعتماد الأكاديمي، والاعتماد المهني.

وفي ظل التطور العالمي السريع نحو العمل المؤسسي فإن المعطيات على الواقع تشير بأن التوجه الحديث في الجودة الكلية للمدرسة المعاصرة يركز على خمس ركائز يمكن إجمالها فيما يلي (مكتب التربية لدول الخليج العربي، ٢٠١١م):

- التركيز على العملاء والداعمين وبناء علاقة معهما للاستفادة من التغذية الراجعة.
- التحسين المستمر فالتعلم عملية تفاعل مستمر حيث التوجه نحو الفكر البنيوي فيبني الطالب الحقيقة من وجهة نظره ويتناقش مع زملائه، كما يتناقش المعلمون حول طرقهم والتقدم الذي يحرزه طلابهم.
- العمليات والأنظمة هي الأساس لتحسين المخرجات وإعداد الطلاب للتعلم مدى الحياة.
- التعامل مع جميع الجهات المعنية بالمدرسة خارجيًا أو داخليًا باعتبارها جزءًا من نظام المدرسة، وبناء شبكة علاقات رصينة معها لتساهم في دعم المدرسة.
- قيادة قوية ذات جودة تبنى على عدم السيطرة، وإيجابية الجميع من خلال العمل كفريق وبشكل مبدع، يرغب بالمساعدة والتدريب.

ويتبين من خلال تلك الركائز بأن حركة المعايير تعتبر من أهم الأحداث التي أثرت في إصلاح التعليم من خلال واقع المدرسة الفعلي، وقد مرت بتطورات عديدة سادت فيها المعايير الأمريكية والبريطانية وتأسست فيها هيئات متخصصة في الاعتماد المدرسي معترف بها عالميًا، وفي هذا السياق يؤكد مكتب التربية لدول الخليج العربي بأنه سادت نماذج أو اتجاهات فكرية نحو الجودة والاعتماد لبناء نظام فعال للتقويم والتحسين على المدى الطويل؛ هي (٢٠١١م):

– اتجاه يركز على التقويم الذاتي للمؤسسة التعليمية ولكن بهدف التوكيد للمجتمع والمحاسبية، كما يتضمن التقييم الخارجي من الزملاء، وهذا النموذج هو السائد في بريطانيا ومرتبط بالدعم المالي للمؤسسة، وهذا النموذج وإن كان قد تبنته عدة هيئات ومطبق في دول متعددة؛ إلا أنه من الصعب أن يكون فعّالًا في عمليات موجهة خارجية وبالذات التي توجه من الحكومة والمرتبطة بالميزانية.

– اتجاه يهتم بالمؤسسة التعليمية ويركز على عمليات التقويم الذاتي بغرض التحسين المستمر، وهي عمليات داخلية وليست للمحاسبية والدعم من عدمه، بل تهدف للتحسين المستمر من خلال المراجعة

الشاملة، وهو السائد في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأمريكا اللاتينية، ويعتبر النموذج الأمريكي من أكثر النماذج نضجًا لاعتماده على التنظيم الذاتي، واهتمامه داخلي ويؤكد على التقويم الذاتي والتنظيم الداخلي، ويتميز بأنه بعيد عن تأثير الحكومة ويركز على التغذية الراجعة وتطوير التعلم والخدمات والإدارة.

الاعتماد المدرسي في المملكة العربية السعودية: نشأته ومقدماته

يمكن وصف الاعتماد في المملكة العربية السعودية بأنه نظام حديث في التعليم ما قبل الجامعي؛ حيث كانت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي متخصصة في مؤسسات التعليم العالي، وقد كانت هناك محاولات لتطبيق نموذج قريب في بعض ممارساته من الاعتماد يتقاطع معه في بعض الأدوات والأساليب، وهو التقويم الشامل للمدرسة الذي كان ضمن اختصاصات وزارة التعليم خصصت له إدارة مستقلة تحت مسمى الإدارة العامة للتقويم الشامل للمدرسة، وقد ذكرت دراسة عون والزير والبواردي (٢٠١٥م) بأن فكرة مشروع التقويم الشامل في المملكة جاء نتيجة شعور صناع القرار بضعف تأثير برامج الإشراف التربوي في تحسين عمليات التعليم والتعلم في الميدان التعليمي، كما أشار مكتب التربية لدول الخليج العربي (٢٠١١م) بأن المحاولات الأولى لتطبيق نظام التقويم الشامل في المملكة كانت في ١٩٩٩م، وأن التطبيق الفعلي بدأ في العام الدراسي ٢٠٠٢–٢٠٠٣م، ولم يقتصر على التعليم الحكومي بل شمل المدارس الأهلية، ولكن هذا النظام لم يستمر فقد جرى نقده في عام ٢٠٠٩م باستشارة خبراء عالميين وإقليميين، وتم حصر الملاحظات على سير عمل التقويم في الميدان من خلال دراسة التقارير والزيارات الميدانية واتضح وجود بعض المشكلات التي تستدعي التحديثات على النظام بما فيه أدواته وآلياته، حيث جرى بعد ذلك إيقافه، بينما يرى عون والزير والبواردي (٢٠١٥م) بأن المشروع بالرغم من إصداره تقارير سنوية تشابه التقارير الوطنية إلا أنه تأثر بسبب إعادة هيكلة الوزارة والتغيير في القيادات.

ويرى الباحثان بأن من المشكلات التي دعت إلى إيقاف عمليات التقويم الشامل ضعف التناغم بين إدارة التقويم الشامل وإدارة الإشراف التربوي، لتعارضه مع عمل الإشراف التربوي والتصادم بين الإدارات نتيجة لعدم التكامل في العمل، فكانت تعتمد عمليات التقويم الشامل على عمل أشبه بالتفتيش، فيرى البعض بأنها قد تكون كشفت المستور وبينت بعض مكامن الخلل التي تتنصل منها بعض الإدارات المدرسية، مما دعا إلى استحداث إدارة الجودة الشاملة في إدارات التعليم بعد إلغاء التقويم الشامل للمدراس من أجل الابتعاد عن المساءلة والمحاسبية والبعد كذلك عن صراع التنظيمي داخل المؤسسات التعليمية، واقتصر دور إدارة الجودة الشاملة حينئذ على مساندة المدارس الراغبة في الحصول على الجودة ونشر ثقافتها في المدارس.

وتجدر الإشارة هنا بأنه على الرغم من صدور قرار مجلس الوزراء القاضي بتنظيم هيئة تقويم التعليم بتاريخ ١٤٣٤/٠٤/٢٢هـ الموافق ٢٠١٣/٠٣/٠٤م، واشتمال أهدافها على الترخيص للقيام بعمليات التقويم للمنشآت المختصة في مجال التقويم والاعتماد (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ٢٠٢٣م)، إلا أنه لم تصدر الهيئة وقتها شيئًا حول معايير الاعتماد المدرسي، وإنما كان هناك معايير للتقويم والاعتماد الأكاديمي وهي خاصة بمؤسسات التعليم فوق الثانوي، وهذا الإشكال جعل من بعض الدراسات التي بحثت الاعتماد المدرسي في المملكة على ثلاثة مناهج؛ إما أنها تناولت الاعتماد المدرسي وقدمت تصورًا مقترحًا للمعايير التي ترى تطبيقها، أو تناولت الاعتماد المدرسي من خلال بعض المعايير العربية أو العالمية وقدمت متطلبات لتطبيقه وفق تلك المعايير، أو دراسات خطت إلى أبعد من ذلك حيث قدمت متطلبات لتطبيقه وفق معايير الاعتماد للمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي المختص بمؤسسات التعليم العالي.

وفي تاريخ ١٤٤٠/٢/١٤هـ صدر قرار مجلس الوزراء رقم (١٠٨) المتضمن الموافقة على تنظيم هيئة تقويم التعليم والتدريب، فتم إنشاء برنامج الاعتماد المدرسي من خلال المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي بالاستناد على هذا القرار ويلغي كل ما تعارض معه، وقد نص القرار على أنه متى ما استوفت المدرسة الحكومية المعايير المبنية من المركز تمنح وسام التميز، أما المدارس الأهلية والعالمية فتمنح الاعتماد (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٢م)، كما أن الوثيقة المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب صدرت في فبراير عام ٢٠٢١م، بمسمى معايير التقويم والتميز المدرسي، واشتملت هذه الوثيقة على أربعة مجالات هي: القيادة المدرسية، التعليم والتعلم، نواتج التعلم، البيئة المدرسية ويندرج تحتها اثنا عشر معيارًا (المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي، ٢٠٢١م)، ثم صدرت النسخة المحدثة من المعايير تحت مسمى معايير التقويم والاعتماد المدرسي بنفس المجالات السابقة ولكن تم تعديل المعايير إلى عشرة معايير (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣م أ)، ولا فرق في تلك المعايير بين المدارس الحكومية والمدارس الأهلية والعالمية، إلا في ثلاثة مؤشرات مندرجة تحت معيار التطوير المؤسسي وهي: توفر المدرسة كادرًا تعليميًا مكتملًا ومؤهلًا، توفر المدرسة كادرًا إداريًا مكتملًا ومؤهلًا، تظهر المدرسة ثباتًا واستدامة مالية فقد تم تخصيصها للمدارس الأهلية والعالمية ولا تنطبق على المدارس الحكومية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣م أ).

وقد أصدرت الهيئة دليلًا خاصًا يشتمل على الإطار العام لاعتماد المدارس الأهلية والعالمية على اعتبار أن الاعتماد المدرسي وإن كان خيارًا متاحًا لجميع المدارس إلا أن العمل حاليًا موجه نحو المدارس الأهلية والعالمية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣م ب).

مجالات ومعايير الاعتماد المدرسي في المملكة العربية السعودية

أشارت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣م ب) بأن الاعتماد المدرسي للمدارس سواء الحكومية أو الأهلية والعالمية يستند إلى قرار مجلس الوزراء الموقر رقم (١٠٨) وتاريخ ١٤٤٠/٢/١٤هـ؛ القاضي بالموافقة على تنظيم هيئة تقويم التعليم والتدريب المتضمن اعتبار الهيئة الجهة المختصة بالتقويم والاعتماد والقياس في التعليم والتدريب في القطاعين العام والخاص لرفع جودتهما وكفايتهما ومساهمتهما في خدمة الاقتصاد والتنمية الوطنية، وتتولى في سبيل ذلك بناء نظام التقويم والاعتماد المدرسي في التعليم والتدريب، ويتضمن القواعد والمعايير والمؤشرات الأساسية والشروط الخاصة بها واعتمادها وتطبيقها.

وقد تم تصنيف معايير التقويم والاعتماد المدرسي في المملكة العربية السعودية وفق أربع مجالات متكاملة، هي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣م أ):

- ✓ المجال الأول: الإدارة (القيادة) المدرسية: من خلال التركيز على عمليات التأثير الفعال في المجتمع المدرسي؛ لتحقيق مستويات عالية من الأداء المتميز، ودعم تنفيذ الخطط وقيادة عمليات التعليم والتعلم واستمرار التطوير المهني لمنسوبيها؛ ومن ثم تحسين نواتج التعلم، والعمل على تعزيز الشراكة مع الأسرة والمجتمع المحلي. ويندرج تحته أربعة معايير:
  - المعيار الأول: التخطيط.
  - المعيار الثاني: قيادة العملية التعليمية،
  - المعيار الثالث: المجتمع المدرسي،
  - المعيار الرابع: التطوير المؤسسي.

من خلال ما سبق من معايير مرتبطة بالمجال الأول تبرز أهمية الإدارة المدرسية ودورها الفعال باعتبارها عنصرًا مهمًا من عناصر نجاح العملية التعليمية وسيرها نحو الجودة والتميز، حيث يرى الخضر والكودة (٢٠٢٠م) بأن الإدارة المدرسية الفعالة هي التي تسعى لتحفيز سير العمليات التربوية سواء المادية أو البشرية وتنشيطها، كما أنها توفر الظروف الملائمة لنجاح العمل والتميز.

- ✓ المجال الثاني: التعليم والتعلم: وإذ يعد مجال الإدارة المدرسية الركيزة الأولى للمعايير، فإن انعكاس أثرها على البيئات التعليمية يدعو لتصنيف المجال الثاني حولها وهو مجال التعليم والتعلم، ويشمل معيارين (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣م أ):
  - المعيار الأول: بناء خبرات التعلم.
  - المعيار الثاني: تقويم التعلم.

ويتضح من خلال مجال التعليم والتعلم بأن للبيئة التعليمية آثارًا متعددة على سلوك ومهارات الطالب في هذا المجال من خلال تركيز بيئة التعلم حول المتعلم، وتنوع استراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم

لتلبية احتياجات المتعلمين، والعمل على تنمية قدراتهم في اكتساب المعارف والمهارات ومن ثم تطبيقها وتحليلها وتقويمها، وفق أساليب وأدوات تقويم متنوعة وفاعلة لتحسين أدائهم، وهذا ما أكدته دراسة **(Wilson & Cotgrave,2016)** بأن البيئة التعليمية تؤثر في مهارات الطلاب التعليمية، وسلوكياتهم الاجتماعية المتنوعة مع أقرانهم ومعلميهم، وعلى مستوى مشاركتهم في الأنشطة التعليمية.

- ✓ المجال الثالث: نواتج التعلم، يأتي هذا المجال بعد التعليم والتعلم وهو يمثل تسلسل منطقي ليصل إلى ما يتوقع تحقيقه لدى الطلاب من مهارات ومعارف، ويشمل الاتجاهات والقيم المتوقع تحقيقها لدى المتعلمين؛ نتيجة مرورهم بخبرات تربوية مخطط لها مسبقًا مرتبطة بالتحصيل التعليمي والتطور الشخصي والصحي والاجتماعي، ويشتمل على معيارين، هما (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣م أ):
  - المعيار الأول: التحصيل التعليمي.
  - المعيار الثاني: التطور الشخصي والصحي والاجتماعي.

ويتبين من معايير مجال نواتج التعلم بأنها تتجه نحو تحقيق التعلم من خلال الخبرات التربوية الموجهة والمخطط لها؛ لتتعمق أكثر أثناء التعليم الفعال ليتواكب مع التطورات العالمية في المجالات العلمية والتقنية المتسارعة، لتنعكس إيجابيًا على حياة المتعلم الفردية والاجتماعية، وهذا مما يساعد على تحقيق التنمية البشرية المستدامة، حيث أكدت دراسة عبد الرؤوف (٢٠١٤م) على أن التحقق من نواتج التعلم والتخطيط للتعليم تزداد الحاجة إليهما في ظل الثورة التعليمية والتقنية من أجل الوصول إلى التنمية البشرية المستدامة.

- ✓ المجال الرابع: البيئة المدرسية، تمثل البيئة المدرسية محطة تثقيفية وتوعوية تستهدف منسوبي المدرسة وتسهم في تكيفهم واستجاباتهم التعليمية؛ ولذلك ينبغي أن تحقق البيئة المدرسية المتطلبات الأساسية وتضمن جودة عناصر الأمن والسلامة؛ لتمكين مجتمع المدرسة من تحقيق الأهداف التعليمية والتوقعات العالية لنواتج التعلم المستهدفة لدى المتعلمين، ويشمل هذا المجال معيارين، هما(هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣م أ):
  - المعيار الأول: المبنى المدرسي.
  - المعيار الثاني: الأمن والسلامة.

ويلاحظ بأن هذا المعيار يركز على أهمية توافر إجراءات الأمن والسلامة في المدرسة وجعل المدرسة بيئة ملائمة للدراسة، والوصول لمستوى من الأمن والسلامة يوفر الحماية المطلوبة لمنسوبي المدرسة من

الكثير من المخاطر، وللحد من المشاكل التي يمكن أن تقع، فتوفير الأمن والسلامة وضمانها ينبغي أن تكون من ضمن أولويات المدرسة.

تلك عشرة معايير في مجالات أربع؛ ركزت على تعزيز ثقافة التحسين والتطوير المستمر في المدرسة وفق منهجية واضحة؛ ليس من أجل الوصول إلى التميز فقط بل إلى استدامة التميز، من خلال تحليل العوامل المؤثرة في تحسين الأداء المدرسي، والاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية، وتعزيز متطلبات التعليم والتعلم وفق احتياجات المتعلمين، ومحاولة تحقيق التوقعات العالية لنواتج التعلم، وتمكين المتعلمين من اكتساب المعارف النوعية، وتنمية المهارات الأساسية، ومهارات المستقبل، وترسيخ الهوية والقيم الوطنية لدى المتعلمين، وتوفير السلامة لمنسوبي المدرسة.

ورغم شمولية هذه المعايير في مجالاتها إلا أنه يلاحظ عدم إفراد معيارين أحدهما خاص بالمعلم والآخر بالمتعلم، فعلى الرغم من وجود مؤشرات متناثرة يندرج تحتها بعض الممارسات عمومًا تتعلق بهما، إلا أنها غير كافية لإبراز دور المعلم وأهمية المتعلم في تجويد العملية التعليمية، فمعلم اليوم يعتبر منتجًا للمعرفة ومشاركًا في صنع القرار التربوي ومتطورًا وباحثًا مطلعًا قارئًا ومتأملًا، ومتعلم اليوم نشط يسعى إلى اكتساب المعرفة بنفسه، ومبتكر يعيد اكتشاف المعرفة، يمارس التفكير العلمي، وباحث عن معنى لخبراته المكتسبة من خلال مهام التعلم، ولذلك أفردت بعض الهيئات المعلم والمتعلم بمعايير خاصة ليكون أداء المعلم فاعلًا مما يساعد في عمليات التغذية الراجعة ويغدو مستعدًا لتحمل مسؤولياته ويضطلع بدوره في عمليات التحسين، وليكون المتعلم نشطًا ومكتسبًا للمعرفة، فعلى سبيل المثال معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر (٢٠١٠م) انبثق من مجال الفاعلية التعليمية الرئيس مجال فرعي باسم المعلم ويندرج تحته أربعة معايير، هي: التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم، تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، استخدام أساليب تقويم فعالة، ممارسة أنشطة منية فعالة، كما انبثق من ذات المجال معيار خاص بالمتعلم ويندرج تحته ثلاثة معايير، هي: نواتج التعلم المستهدفة، التمكن من المهارات العامة، اكتساب جوانب وجدانية إيجابية، فتخصيص المعلم والمتعلم بمعايير خاصة أفضل من تشتتها في معايير متعددة.

كما يلاحظ إغفال دور وكيل المدرسة في أدوات التقويم (الاستبانة، والمقابلة)؛ حيث شملت المدير، والموجه الطلابي، والمعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور، بينما وكيل المدرسة –الذي يمثل حلقة الوصل بين المدير والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور– غائب عن مشهد التقويم، مع تعدد مهامه وارتباطها ببعض المعايير، حيث جاء في وصف مهام وكيل المدرسة في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام العديد من المهام مثل (وزارة التعليم، ٢٠٢١م): تعزيز القيم الإسلامية والوطنية، متابعة تقييم أداء الطلاب،

تحليل مستوى التحصيل لدى الطلاب، رصد الحالات الطارئة للأمن والسلامة المدرسية، وغيرها من المهام التي ترتبط ببعض المؤشرات.

المَبْحَثُ الثَّالِثُ: نشر ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية كمدخل لتحقيق الاعتماد

وفقاً لنظرية ثقافة المدرسة التي ترى بأن المدارس لا تقتصر على كونها أماكن للتعلم، بل تعمل كأنظمة اجتماعية معقدة بثقافاتها الفريدة الخاصة (Schuermann et al., 2011)، لذا يعد فهم وتشكيل ثقافة المدرسة أمرين أساسيين لخلق بيئة تعليمية إيجابية وفعالة، وتتكون ثقافة المدرسة من القيم والمعتقدات المشتركة، والقوانين واللوائح المعلنة، والتقاليد، والشعارات في المدرسة فهي آثار ورموز ثقافية تعكس وتعزز القيم والمعتقدات الكامنة، وتوفر تعبيرًا ملموسًا عن ثقافة المدرسة، لذلك يعتبر ترسيخ ثقافة الجودة ودورها في تحسين أداء المدرسة من خلال القيم والمعتقدات المشتركة وتأثيرها في الثقافة السائدة داخل المجتمع المدرسة، مما يعزز الأداء المدرسي بشكل عام، فمن أجل تحقيق مستوى الجودة المطلوبة في المدارس فإنه يجب تبني ثقافة تنظيمية داعمة للجودة، لتصبح تلك الثقافة بمثابة البيئة الصالحة والتربة الخصبة لتحقيق الجودة.

هذا وقد تنوعت مفاهيم ثقافة الجودة في الدراسات ومن خلال تحليل المفاهيم التي تناولت الجودة الشاملة بالبحث والتفسير، أكد بعض المختصين على أن ثقافة الجودة تشمل عناصر متكاملة مكونة من جوانب متعددة تتمثل في الجانب المعرفي، والجانب القيمي، والجانب المادي، حيث ذكرت دراسة السيسي وعشيبة (٢٠١١م) بأن مكونات ثقافة الجودة هي:

– الجانب المعرفي: وهو التصور العقلي للجودة ويتضمن الإلمام بالمفاهيم والحقائق المتعلقة بنظريات الجودة كتقويم الأداء، وضبط الجودة، والمعايير، والمؤشرات، والمدخلات، والمخرجات، والعمليات، والتقويم الذاتي، وغيرها من الأفكار التي يجب إدراكها والاهتمام بها.

– الجانب القيمي: وتشتمل قيم الجودة الشاملة على الرؤية، والرسالة، والعمل الجماعي، والوقاية من الخطأ والالتزام، وتعتبر القيم أساس ثقافة الجودة الشاملة، لأن قبول العاملين للتحسين والتغير المستمر في أدائهم يعتمد على قيم ثقافة الجودة التي تشجعهم على الالتزام في الجودة في كافة جوانب حياتهم، وليس في العمل فقط.

– الجانب المادي: تشتمل ثقافة الجودة الشاملة على جانب مادي وجانب معنوي، ويتضمن الجانب المعنوي على المعارف والقيم، بينما الجانب المادي يتضمن السلوكيات، فالجانب السلوكي يعد من أهم

المؤثرات على المؤسسة؛ نتيجة لإسهامه في خلق بيئة تساعد على تحسين وتطوير الأداء والناتج معًا، وأما الإمكانيات المادية فتشمل الأجهزة والأدوات والمعامل، بالإضافة للإمكانيات المادية من العاملين في المؤسسة ذوي الكفاءة والمهارة التي تؤهلهم لأداء الأعمال على مستوى من الإتقان والجودة.

ومن خلال ما سبق يتبين بأن ثقافة الجودة في التعليم تمثل التربة الخصبة التي تعمل على استزراع برامج وإجراءات الجودة في المدارس، وتمثل انعكاسًا لرؤية المدرسة ودرجة مساندتها لفكر الجودة، فهي ضرورة حيوية في المدارس، ويمكن استخدامها مؤشرًا لدرجة صلاحية تطبيق الجودة داخل المؤسسة التعليمية.

المبحث الرابع منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدِّرَاسَةِ :

اعتمدت على المدخل المزجي وهو أن "يقوم الباحث بدمج أو مزج فنيات كل من البحث الكمي والكيفي وطرقه ومداخله ومفهوماته في دراسة واحدة" (زيتون، ٢٠٠٦م، ص ٢٣٢)، وذلك من خلال النموذج التفسيري التتابعي، في جمع بيانات البحث الكمية وتحليلها في المرحلة الأولى، ثم تلتها المرحلة الثانية وهي جمع البيانات النوعية وتحليلها لتفسير وفهم النتائج الكمية ذات الأداء العالي والأداء الضعيف، وذلك للوقوف على واقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، كما استعانت الدراسة بالمنهج الاستشرافي من خلال أسلوب دلفاي وهو أحد أساليب الدراسات المستقبلية لأنه يمنح للخبراء فرصة النظر والتأمل في آرائهم وإعادة تقييمهم لها، كما يعتبر "منهجية أولية لتنظيم وصقل وزيادة الإجماع والاتساق بين الخبراء في مجال قرار أو قضية ما في المستقبل" (زاهر، ٢٠٠٤م، ص ١٢١)؛وذلك لتحديد المتطلبات اللازمة لعمليات تأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، من خلال المعلومات التراكمية التي يتمتع بها الخبراء، في جولات ثلاث قدمها الخبراء، ومن ثم تم تقديمها بشكل علمي متفق عليها فيما بينهم.

مُجْتَمَعُ الدِّرَاسَةِ

يمثل مجتمع الدراسة في البحوث العلمية جملة الأفراد الذين يرتبطون بموضوع الدراسة (ماجد، ٢٠١٦م)، ويتكون مجتمع الدراسة الحاليّة من فئتين:

الأولى: جميع مديري المدارس الأهلية ووكلائها ومعلميها وموجهي الطلاب فيها بمنطقة القصيم (بنين، وبنات)، ويبلغ عددهم الإجمالي (١١٥٦)؛ حيث بلغ عدد المديرين (٩٠)، وعدد الوكلاء (٦٥)، وعدد المعلمين (٩٦٥)، وعدد الموجهين الطلابيين (٣٦)، (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، ١٤٤٥هـ).

الثانية: الخبراء في الاعتماد والجودة، وقد تم وضع طريقة لاختيار الخبراء المشاركين في هذه الدراسة بعناية ممن يمتلكون المعرفة والممارسة الفعلية في الجودة والاعتماد للخروج بآراء علمية من خبرات واقعية وهم من فئتين؛ الأولى: من أساتذة الجامعات ممن ينتسبون إلى كليات التربية والأقسام التربوية ذات العلاقة، والفئة الثانية: من المشرفين التربويين (بنين، بنات)

عَيِّنَةُ الدِّرَاسَةِ

تم اختيار عينة الدراسة بشكل علمي لتعطي نتائج ممثلة للمجتمع المستهدف؛ وهي العينة التتابعية، ووفقًا للمدخل المزجي الذي تستخدمه الدِّراسة الحاليّة (التصميم التفسيري التتابعي) فإنَّ العينة الأولى كمِّيَّة تتعلق بالاستبانة، والعينة الثانية كمية تتعلق ببطاقة الملاحظة، والعينة الثالثة نوعيَّة وتتعلق بالمقابلة، كالتالي:

أ- عينة المشاركين في الاستبانة: (استبانة الكشف عن واقع الجاهزية)

لمّا كان مجتمع الدراسة محددًا ومعروفًا فقد تم اختيار عينة عشوائية ممثلة للمجتمع الأصلي للدراسة؛ لكي تكون مُمثلة للمجتمع، وقد قام الباحثان بإرسال الاستبانة الإلكترونية لجميع أفراد مجتمع الدِّراسة، وبلغت الاستجابات (٣٠٢) استجابة من عينة الدراسة، حيث تم تحديد عدد أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية وفقًا لأسلوب الرابطة الأمريكية لتحديد حجم عينة الدراسة، حيث اتضح أن عينة الدراسة لا يقل عن (٢٩٦) فرداً.

وفيما يلي خصائص عينة الدِّراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة:

– أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس

جدول (٤-١)
توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في ضوء متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	١٧٨	٥٨,٩٪
أنثى	١٢٤	٤١,١٪
الإجمالي	٣٠٢	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق (٤–١) أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة الحالية كانوا من الذكور بنسبة بلغت ٥٨,٩٪، بينما بلغت نسبة الإناث في عينة الدراسة ٤١,١٪.

– أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير العمل الحالي

جدول (٤-٢)
توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في ضوء متغير العمل الحالي

العمل الحالي	العدد	النسبة
مدير/ة	٣٠	٩,٩٪
وكيل/ة	٢٣	٧,٦٪
موجه/ة طلابي/ة	١٩	٦,٣٪
معلم/ة	٢٣٠	٧٦,٢٪
الإجمالي	٣٠٢	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق (٤–٢) أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة الحالية كانوا من المعلمين والمعلمات بنسبة بلغت ٧٦,٢٪، يليهم مديري المدارس ومديراتها بنسبة بلغت ٩,٩٪، ثم وكلاء المدارس ووكيلاتها بنسبة بلغت ٧,٦٪، وفي الترتيب الأخير الموجهين الطلابيين والموجهات بنسبة بلغت ٦,٣٪.

– أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

جدول (٤-٣)
توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في ضوء متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٥٢	١٧,٢٪
من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	١٠٩	٣٦,١٪
أكثر من ١٠ سنوات	١٤١	٤٦,٧٪
الإجمالي	٣٠٢	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق (٤–٣) أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة الحالية كانوا من أصحاب سنوات الخبرة "أكثر من ١٠ سنوات" بنسبة بلغت ٤٦,٧٪، يليهم أصحاب سنوات الخبرة "من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات" بنسبة بلغت ٣٦,١٪، وفي الترتيب الأخير أصحاب سنوات الخبرة "أقل من ٥ سنوات" بنسبة بلغت ١٧,٢٪.

– أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير نوع المدرسة

جدول (٤-٤)
توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في ضوء متغير نوع المدرسة

نوع المدرسة	العدد	النسبة
أهلية تُقدَّم منهجًا محليًا	٢٥٨	٨٥,٤٪
أهلية تُقدَّم منهجًا عالميًا	٤٤	١٤,٦٪
الإجمالي	٣٠٢	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق (٤–٤)أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة الحالية كانوا من المدارس الأهلية التي تقدم منهجًا محليًا بنسبة بلغت ٨٥,٤٪، بينما بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة من المدارس الأهلية التي تقدم منهجًا عالميًا ١٤,٦٪.

ب–عينة بطاقة الملاحظة: (الكشف عن واقع الجاهزية في مجال البيئة المدرسية)

تم اختيار عينة عشوائية طبقية من المدارس الأهلية بمنطقة القصيم بلغت (١٦) مدرسة بمثابة (١٤) مدرسة تدرس المنهج المحلي، (٢) مدرسة من المدارس التي تدرس المنهج العالمي، وهي عينة ممثلة للمجتمع الأصلي للمدارس الأهلية بمنطقة القصيم وفقًا لأسلوب الرابطة الأمريكية لتحديد حجم عينة الدراسة، حيث اتضح أن حجم العينة المناسب لمجتمع الدراسة لا يقل عن (١٤) مدرسة.

ج– عينة المشاركين في المقابلات

تم اختيار عينة من مجتمع الدراسة بطريقة قصدية؛ لإجراء المقابلات مع أعضائها بهدف تفسير النتائج الكمية الأولية ذات الأداء العالي والضعيف التي توصلت إليها الدراسة من خلال أداة الاستبانة، وتم إجراء المقابلات وفق الاعتبارات الأخلاقية، ولما بلغ الباحثان مرحلة التشبع في البيانات توقفا عن إجراء المقابلات بعدما بلغت المقابلات (١٥) مقابلة.

د– عينة الخبراء المشاركين في أسلوب دلفاي

لما كان مجتمع الخبراء يصعب تحديده والوصول إلى كافة أفراده إذ إنه لا يوجد مجتمع لهم يمكن تحديده، ففي مثل هذه الحالة أوضحت دراسة ماجد (٢٠١٦م) بأن الباحث يلجأ إلى اختيار عينة غير

عشوائية، ويمكن أن تكون عينة صدفة (accidental sample) أو عينة كسرة (chunk sample)، إذا كان المجتمع متجانسًا، أو تكون عينة حصصية (quota sample) إذا كان غير متجانس، وبناء عليه فقد تم اختيار عينة حصصية من الخبراء، مقسمة على فئتين:

– الأولى: خبراء الجودة والاعتماد من أساتذة الجامعات، ممن ينتسبون إلى كليات التربية وأقسامها ذات العلاقة بأصول التربية.

– الثانية: خبراء الجودة والاعتماد من المشرفين التربويين (بنين وبنات).

أما من ناحية الخبراء المشاركين فقد تمَّ اختيارهم بعناية مع تحديد الخبرة والكم المعرفي الذي يمتلكه الخبير، وقد تم تطبيق أسلوب دلفاي بجولاته الثلاث بعدد (١٦) خبيرًا وفقًا للمعايير التالية:

- أن يكون عضو هيئة التدريس في كليات التربية أستاذًا مشاركًا فأعلى، ويمتلك خبرة بالعمل في الجودة والاعتماد من خلال العمل، أو لديه أبحاث ومشاركات علمية في الجودة والاعتماد.
- أن يكون المشرف التربوي (بنين، وبنات)، ممن يتميَّزون بالخبرة والمعرفة المتعمقة بالجودة والاعتماد، ولهم مشاركات في الميدان التعليمي حولها.

أدوات الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، فقد تنوعت أساليب جمع البيانات فيها لزيادة مصداقيتها والوفاء بمتطلباتها، حيث استخدم الباحثان أربع أدوات هي الاستبانة وبطاقة الملاحظة لجمع البيانات الكمية، ثم المقابلة لجمع البيانات النوعية، ثم أسلوب دلفاي، وهذا شرحٌ لكيفيَّة بناء أدوات الدراسة، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها وثباتها:

الأداة الأولى الكميّة: (الاستبانة)

استخدمت الدراسة الحالية أداة الاستبانة حيث تعتبر الأداة المناسبة لجمع البيانات الكمية اللازمة، وتم استخدامها للإجابة عن السؤال الأول حول جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب للتقويم، ولما كان الكشف عن مستوى جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد يرتبط بالمعرفة والقيم لدى منسوبيها، وكذلك الممارسات السائدة في المدارس، تم بناء مقياس لتحديد مستوى تأهل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم التعليمية للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، وفق محورين أساسيين هما:

–المحور الأول: مستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم باعتبارها الدافع الذاتي للالتزام بالجودة من خلال قناعات ذاتية، ويتضمن عبارات ومواقف أمام كل منها استجابات مرتبطة ببعدين

أحدهما معرفي؛ والآخر قيمي وكل عبارة يقابلها ثلاثة اختيارات تقابل الدرجات (١، ٢، ٣)، ويقيس هذا المحور مستوى ثقافة الجودة لدى منسوبي المدارس الأهلية.

–المحور الثاني: درجة استيفاء المدارس الأهلية بمنطقة القصيم لمعايير الاعتماد الصادرة عن المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي، ويقيس مستوى استيفاء المدارس الأهلية لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب، ويتضمن خيارات وممارسات ترتبط بمجالات ومعايير الاعتماد الصادرة من المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي، وذلك من وجهة نظر منسوبي المدارس الأهلية في منطقة القصيم. وقد خصص لكل عبارة ثلاث استجابات تعبر عن درجة الموافقة هي (غير موافق، موافق إلى حد ما، موافق) لتقابل الدرجات (١، ٢، ٣).

صدق الأداة الكمية (الاستبانة)

وقد تم اختبار صدق أداة الدراسة الكمية بالاعتماد على طريقتين، هما:

- الطريقة الأولى: الصدق الظاهري (صدق المحكمين): **Face Validity**

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين الأساتذة الأكاديميين في كليات التربية من التخصصات ذات العلاقة بأصول التربية وعددهم (١٨) محكمًا، وطلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث: ارتباط كل عبارة من عباراتها بالبعد المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة النهائية، حيث حظيت عبارات الاستبانة على اتفاق أكثر من (٨٠٪) من المحكمين، مع بعض التعديلات التي تم إجراؤها على النسخة النهائية من الاستبانة، حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية مما يأتي:

- المحور الأول: عبارات ومواقف لتحديد مستوى ثقافة الجودة في المدارس الأهلية، ويتكون من عدد (٢٤) عبارة وموقف، موزعة على بعدين هما:
  - البعد الأول: المكون المعرفي.
  - البعد الأول: المكون القيمي.
- المحور الثاني: مستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، ويتكون من عدد (٤٠) عبارة، موزعة على (٤) أبعاد وهي:

- البعد الأول: ممارسات الإدارة المدرسية.
- البعد الثاني: الممارسات في مجال التعليم والتعلم.
- البعد الثالث: الممارسات في مجال نواتج التعلم.
- البعد الرابع: الممارسات في مجال البيئة المدرسية.

– الطريقة الثانية: الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة: **Items Internal Consistency**

تم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق صدق الاتساق الداخلي وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون **Pearson Correlation Coefficient** في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في التالي:

جدول (٤-٥)

معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
المحور الأول: مستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم			
البعد الأول: المكون المعرفي		البعد الثاني: المكون القيمي	
١	**٠,٦١٤	١	**٠,٣٧٩
٢	**٠,٧٨٣	٢	**٠,٥٤٧
٣	**٠,٨٦٨	٣	**٠,٦٦٠
٤	**٠,٨٧١	٤	**٠,٥٩١
٥	**٠,٧١٢	٥	**٠,٦٩٧
٦	**٠,٨٥٤	٦	**٠,٦٣١
٧	**٠,٥٧٤	٧	**٠,٧١٩
٨	**٠,٥٠٥	٨	**٠,٦٢١
٩	**٠,٧٥٨	٩	**٠,٦٧٤
١٠	**٠,٧٣٥	١٠	**٠,٧٢١
١١	**٠,٧٣٥	١١	**٠,٨٠٩
١٢	**٠,٧٣١	١٢	**٠,٨١٩
المحور الثاني: مستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب			
البعد الأول: ممارسات الإدارة المدرسية		البعد الثاني: الممارسات في مجال التعليم والتعلم	
١	**٠,٥٠٨	١	**٠,٥٦٧
٢	**٠,٨٤٤	٢	**٠,٧٨١
٣	**٠,٨٧١	٣	**٠,٨١٤
٤	**٠,٨١٣	٤	**٠,٨٧٤
٥	**٠,٧٢٦	٥	**٠,٨٥٤
٦	**٠,٨٣٧	٦	**٠,٨٦٦

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
٧	**٠,٦٥٥	٧	**٠,٨٦٠
٨	**٠,٨٠٢	٨	**٠,٨٨٠
٩	**٠,٥٩٦	٩	**٠,٨٤١
١٠	**٠,٨٠٨	١٠	**٠,٨٧٨
١١	**٠,٨٢٥	١١	**٠,٨٢٥
١٢	**٠,٦٤٩	١٢	**٠,٨٥٨
البعد الثالث: الممارسات في مجال نواتج التعلم		البعد الرابع: الممارسات في مجال البيئة المدرسية	
١	**٠,٧٥٢	١	**٠,٨٥٤
٢	**٠,٦٩٨	٢	**٠,٨٨٩
٣	**٠,٧١٦	٣	**٠,٨١٥
٤	**٠,٧٢٣	٤	**٠,٧٢٣
٥	**٠,٧٧٩	٥	**٠,٨٥٤
٦	**٠,٧٦٢	٦	**٠,٨٦٩
٧	**٠,٨٤٤	** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١	
٨	**٠,٥٤٦		
٩	**٠,٨٠٦		
١٠	**٠,٧٧٣		

يتضح من الجدول السابق (٤–٥) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ سواء لعبارات المحور الأول أو المحور الثاني، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

– الطريقة الثالثة: الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة: **Dimensional Internal Consistency**

تم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق صدق الاتساق الداخلي للأبعاد باستخدام معامل ارتباط بيرسون **Pearson Correlation Coefficient** في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المنتمي إليه البعد، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس أبعاد كل محور فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في التالي:

جدول (٤-٦)
معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المنتمي إليه البعد

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
المحور الأول: مستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم			
المكون المعرفي	**٠,٩٤٩	المكون القيمي	**٠,٩٦٦
المحور الثاني: مستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب			
ممارسات الإدارة المدرسية	**٠,٩٣١	الممارسات في مجال التعليم والتعلم	**٠,٩٣٦
الممارسات في مجال نواتج التعلم	**٠,٨٩٣	الممارسات في مجال البيئة المدرسية	**٠,٨١٣

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق(٤–٦) أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المنتمي إليه البعد معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد كل محور فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

ثبات الأداة الكمية:

تم التحقق من ثبات درجات محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباخ **Cronbach's Alpha** فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤-٧)
معاملات ثبات درجات محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية

المحور	البعد	معامل ثبات البعد	معامل ثبات المحور
المحور الأول: مستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم	المكون المعرفي	٠,٩١٩	٠,٩٣٩
	المكون القيمي	٠,٨٧٥	
المحور الثاني: مستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب	ممارسات الإدارة المدرسية	٠,٩٢٦	٠,٩٧٣
	الممارسات في مجال التعليم والتعلم	٠,٩٥٣	
	الممارسات في مجال نواتج التعلم	٠,٨٩٨	
	الممارسات في مجال البيئة المدرسية	٠,٩١١	

يتضح من الجدول السابق (٤–٧) أن لمحاور الاستبانة وأبعادها الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات للمحور الأول للاستبانة (٠,٩٣٩)، بينما بلغت قيمة معامل ثبات المحور الثاني للاستبانة (٠,٩٧٣)، وتراوحت معاملات الثبات في حالة الأبعاد الفرعية

للاستبانة بين (٠,٨٧٥و٠,٩٥٣)، وهي معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا، ومما سبق يتضح أن للاستبانة مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات) ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامها في الدراسة الحالية.

وينبغي ملاحظة أنه تم الاعتماد على المحكات الموضحة في الجدول أدناه في الكشف عن واقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية، بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الوزنية للأبعاد والمحاور:

جدول (٤-٨)
محكات تحديد واقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية

المحور	درجات الاستجابة	المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبعد	درجة التحقق
مستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم	(١، ٢، ٣)	أقل من ١,٦٧	ضعيفة
		من ١,٦٧ لأقل من ٢,٣٤	متوسطة
مستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب		من ٢,٣٤ -٣	كبيرة

الأداة الثانية: الملاحظة

تُعتبر الملاحظة أداة أساسية لجمع البيانات، فهناك موضوعات لا يتمكن الباحث من دراستها عن طريق المقابلة أو الاستبانة، وحينئذ للباحث أن يختبرها بنفسه مباشرة من خلال اتباع منهج يجعل من ملاحظاته أساسًا لمعرفة واعية أو فهم دقيق لظاهرة معينة (عبيدات وعبدالحق وعدس، ٢٠٠٧م)، ونظرًا لأهمية الملاحظة في هذا الجانب المشار إليه آنفًا وهو ما يصعب دراسته عن طريق المقابلة والاستبيان، وبما أن مجال البيئة المدرسية إحدى مجالات معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب ويندرج فيه بعض المعايير التي قد يتجاوز المبحوث في تقديم الإجابة الدقيقة حولها نظرًا لعدم اهتمامه بها أو لاعتباره أمرًا روتينيًا قد اعتاده، فقد اعتمد الباحثان على أداة الملاحظة للمساعدة في جمع بيانات مجال البيئة المدرسية، وفي هذا

تشير ميريام وتسيديل (٢٠٢١م) إلى أن الملاحظة الروتينية تختلف عن الملاحظة البحثية وذلك لتطبيقها بطريقة منهجية معنية؛ هدفها تقديم نتائج موثوقة مبنية على أساس علمي، وهي مناسبة لملاحظة البيئة المادية والمشاركين والأنشطة،

وصف أداة الملاحظة وتصميمها

تكونت أداة الملاحظة من شقين الشق الأول: ويتضمن البيانات الأولية التي يتم من خلالها وصف العينة (اسم المدرسة– وقد تم ترميزه–، نوعها (أهلية/ عالمية)، ثم الشق الثاني من بطاقة الملاحظة ويتكوَّن من مقياس ليكرت الثلاثي متدرجة (كبيرة/ متوسطة/ ضعيفة) ويتم اختيارها وفق توافر العبارة، وفراغ لتدوين الملاحظات حولها إن وجدت، وقد تم تصميم عباراتها وفقًا للمعايير المطلوب استيفاؤها في مجال البيئة المدرسية، وقد تم حساب الصدق والثبات للبطاقة من خلال:

– صدق محتوى بطاقة الملاحظة

للتأكد من صدق الملاحظة فقد تم عرض الأداة في صورتها الأولية على (٨) من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في التربية، وكذلك من المشرفين التربويين، وطلب منهم إبداء الرأي حول بطاقة الملاحظة، من حيث ملائمتها وانتمائها لمجال البيئة المدرسية، ومدى وضوح الفقرات ودقة الصياغة اللغوية وملائمتها لتحقيق أهداف الدراسة وتم الاستفادة من ملاحظاتهم بإضافة بعض العبارات وخرجت بصورتها النهائية.

كما تم تطبيقها على عينة استطلاعية (٣) من المدارس الأهلية في منطقة القصيم وذلك بإشراك اثنين من الزملاء المشرفين، للتأكد من صلاحية البطاقة للهدف الذي تقيسه، حيث روعي أثناء إعداد فقراتها أن تكون تقيس الهدف الذي وضعت له وهو ملاحظة بعض المؤشرات التي من شأنها أن تؤثر في البيئة المدرسية، وقد تبين من خلالها تجربة تطبيقها صلاحيتها للتطبيق وأنها تقيس ما وضعت له.

– صدق الاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات بطاقة الملاحظة عن طريق معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور، والجدول التالي يوضح معامل الارتباط بين درجات الفقرات والمحور الكلي:

جدول (٤-٩)
معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في بطاقة الملاحظة لكشف جاهزية المدارس الأهلية في مجال البيئة المدرسية

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨١٥**	٧	٠,٨٨٦**
٢	٠,٦٠٥**	٨	٠,٩٢٤**
٣	٠,٨٢٢**	٩	٠,٧٣٢**
٤	٠,٨٠٨**	١٠	٠,٨٨١**
٥	٠,٦٤٤**	١١	٠,٨٧٨**
٦	٠,٧٩٤**	١٢	٠,٦٧٨**
١٣	٠,٨٤٤**	** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١	

وباستقراء بيانات الجدول السابق (٤–٩) يلاحظ أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٦٠٥**–٠,٩٢٤**) وهذه القيم مقبولة إحصائيًا وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (٤–١٠)

محكات تحديد بطاقة الملاحظة حول جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم في مجال البيئة المدرسية

المحور	درجات الاستجابة	المتوسط الحسابي للعبارة	درجة التحقق
عبارات بطاقة الملاحظة حول جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم في مجال البيئة المدرسية	(١، ٢، ٣)	أقل من ١,٦٧	ضعيفة
		من ١,٦٧ لأقل من ٢,٣٤	متوسطة
		من ٢,٣٤ –٣	كبيرة

– ثبات بطاقة الملاحظة

تم حساب درجات ثبات بطاقة الملاحظة كما يأتي:

أ- معامل ثبات ألفا لكرونباخ **Cronbach's Alpha**: تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات بطاقة الملاحظة، وتوصلت إلى معامل ثبات قيمته (٠,٨٧٥) وهو معامل دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتعتبر قيمة ثبات مرتفعة مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق بطاقة الملاحظة لقياس مستوى جاهزية المدارس الأهلية للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في مجال البيئة المدرسية.

ب-معادلة كوبر **Cooper** لتعدد الملاحظين: تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معادلة كوبر لتعدد الملاحظين لقياس مستوى جاهزية المدارس الأهلية للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في مجال البيئة المدرسية، ثم حساب

معامل الاتفاق بين تقديرهم للعبارات، وتمت الاستعانة باثنين من الزملاء ممن لديهم خبرة بأعمال الجودة والاعتماد ولديهم مهارات متميزة في البحث العلمي، وبعد عرض بطاقة الملاحظة عليهم ومناقشتهم في محتواها وتعليمات استخدامها، تم تطبيق البطاقة، وذلك بملاحظة مجال البيئة المدرسية في ثلاث مدارس من المدارس الأهلية، ثم حساب معامل الاتفاق لكل مدرسة، ويوضح الجدول التالي معامل الاتفاق بين الملاحظين على مجال البيئة المدرسية في المدارس الأهلية بمنطقة القصيم.

جدول (٤-١١)

معامل الاتفاق بين الملاحظين على جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم في مجال البيئة المدرسية

معامل الاتفاق في حالة المدرسة الأولى	معامل الاتفاق في حالة المدرسة الثانية	معامل الاتفاق في حالة المدرسة الثالثة
٪٩٦	٪٩٤	٪٩٧

باستقراء النسب السابقة بالجدول السابق (٤–١٠) يتضح أن متوسط معامل الاتفاق بين الملاحظين في حالة المدارس الثلاث يساوي (٩٥,٦٪) وهذا يعني أن بطاقة الملاحظة على درجة مرتفعة من الثبات، وأنها صالحة كأداة للقياس.

الأداة الثالثة النوعيّة (المقابلة)

وفقًا للمنهج المتبع في هذه الدراسة للحصول على البيانات الكمية وتحليلها، ومن ثم التعمق في المشكلة للحصول على البيانات النوعية التي تكون في العادة أكثر تفصيلًا للمعاني التي يحملها أفراد العينة من خلال التصميم التفسيري التتابعي الذي يعتمد على جمع البيانات الكمية وتحليلها، ومن ثَم يبني الباحث عليها المرحلة النوعية من دراسته، فقد انتقلت الدراسة بعد جمع البيانات الكمية وتحليلها إلى المرحلة الثانية وهي جمع البيانات النوعية عبر أداة المقابلة لمساعدة الباحث في محاولة تفسير وفهم النتائج الكمية ذات الأداء العالي والأداء المنخفض، ، وقد تم إجراء المقابلات لتفسير نتائج العالية الأداء والمنخفضة وفقًا لرؤية أفراد عينة الدراسة، وكان التركيز على هدف المقابلة الرئيس وهو تفسير النتائج المتطرِّفة أي ذات الأداء العالي وذات الأداء المنخفض التي تمَّ الحصول عليها من خلال الأداة الكمِّية "الاستبانة"، وتمَّ اختيار تحديد نوع المقابلة مع أفراد العينة وهي شبه المقننة، وقد كانت المقابلة من النوع الفردي، وتمَّ اختيار عينة المقابلات من مجتمع الدراسة بطريقة قصدية من العينة نفسها في الدراسة الكمية؛ وبناء عليه فقد طلب الباحثان إجراء مقابلة مع مجموعة من منسوبي المدارس الأهلية المستهدفين في مجتمع العينة (مدير/ة، وكيل/ة، موجه/ة طلابي/ة، معلم/ة) لإجراء المقابلات بهدف تفسير النتائج الكمِّية لأداة الاستبانة، وتمت مقابلة (١٥) منهم بواقع (٢) مدير، و(١) وكيل و(١) موجه طلابي و(١١) معلم/ة.

– الموثوقية

يؤكد العبدالكريم (٢٠٢٠م) على أهمية الموثوقية وعناصرها المتمثلة في المصداقية والاعتمادية والتطابقية، لذلك سعى الباحثان لمحاولة الالتزام بالمصداقية، والاعتمادية، والتطابقيَّة؛ لتحقيق الموثوقية في نتائج الدراسة التي تم الحصول عليها من المقابلات كما يلي:

أ- المصداقية (Validity):

ولتحقيق الصدق بأنواعه المختلفة لأداة المقابلة؛ تم اتخاذ الخطوات التالية:

– الصدق الظاهري لدليل المقابلة:

تم التأكد من صدق عبارات أداة المقابلة كما يلي:

➢ العرض على المحكّمين:

قام الباحثان بتصميم أداة المقابلة وفقًا لنتائج الأداة الكمية، ومراجعتها في صورتها الأوليَّة ومن أجل التحقق من صدق محتوى دليل المقابلة، وللتأكد من تحقيقه لأهداف الدِّراسَة؛ تم عرضه على مجموعة من المحكّمين وعددهم (٨) في تخصُّصات أصول التربية أو الأقسام ذات العلاقة بأصول التربية ممن لهم خبرات في مجال الجودة والاعتماد.

➢ إجراء التجربة الاستطلاعيَّة للمقابلة:

تم تجريب دليل المقابلة على عدد (٣) من خارج عينة الدراسة، حيث تم أخذ الموافقة منهم على المشاركة في الدراسة، وذلك للتعرف على مدى وضوح الأسئلة الواردة في المقابلة، وقد كانت الأسئلة في مجملها واضحة لديهم، وعليها تم بناء أسئلة المقابلة في صورتها النهائية.

ب- الاعتمادية (Dependability):

"يستخدم مصطلح الاعتماديَّة مقابل الثبات في البحث الكمِّي " (العبد الكريم، ٢٠٢٠م)، وقد اتبع الباحثان الخطوات التالية لتحقيق الاعتماديَّة:

– مراجعة البيانات الخام، والتأكُّد من أنَّها لا تحتوي على أخطاء قد حدثت أثناء تدوين البيانات.
– إعادة النظر في البيانات والتخلص من كل ما ليس له علاقة بهدف الدراسة ولا يخدمها.
– ومحاولة (تفكيك النص)، ودراسة الصمت (ما لم يقل)، والعنصر الأكثر غرابة في النص.
– التأكُّد من ترميز جميع البيانات.
– تدبر النتائج ومدى ارتباطها بسؤال المقابلة وتحقيقها لأهدافها.
– تقديم وصف واضح وشامل لتصميم أداة الدِّراسة.
– الوصف لعمليات جمع البيانات، باستخدام أداة الدِّراسة المقابلة، وإجراءات تطبيقها، وكيفيَّة التنفيذ، ووصف تحليل البيانات.

ج- التطابقيَّة (التأكيد):(Confirmability)

التطابقية أو القابلية للتأكيد تقابل الموضوعية في البحث الكمي، ليصبح المعيار المناسب هو إمكانية تأكيد نتائج البحث من خلال البيانات، (العبد الكريم، ٢٠٢٠م)، وقد تم اتباع بعض الإجراءات التي يمكن أن تُعزِّز حيادية البيانات، وأهمها:

- **تسجيل جميع إجراءات الدراسة الميدانية وتوثيقها بتواريخها.**
- **عرض نتائج الدراسة بطريقة تجعلها واضحة بواسطة البيانات المقدمة من المستجيبين، وليست مبنية على فهم الباحث واجتهاده.**
- **الاستعانة بزميل لديه خبرة بالبحوث لمراجعة النتائج والتفسيرات، وتقديم التغذية الراجعة.**
- **عرض النتائج على عينة من المشاركين واطلاعهم عليها، والاستماع لوجهات نظرهم حولها.**

وقد تم ترميز عينة المقابلة وفق الجدول التالي:

جدول (٤-١٢)
أعداد وأكواد المشاركين في أداة المقابلة

الوظيفة	الجنس	التكرار	الكود	الإجمالي
مدير	ذكر	٢	م١ذ، م٢ ذ	٢
وكيل	ذكر	١	و ١ذ	١
موجه طلابي	ذكر	١	ج ١ذ	١
معلم	ذكر	٩	ع١ ذ، ع٢ ذ، ع٣ ذ، ع٤ ذ ع٥ ذ، ع٥ ذ، ع٧ ذ، ع٨ ذ ع٩ذ	١١
	أنثى	٢	ع١ ث، ع٢ ث	
إجمالي عدد أفراد عينة المقابلة				١٥

يتضح من الجدول أن غالبية المشاركين (٤-١٠) في المقابلة من المعلمين حيث بلغ عددهم (٩) معلمين، بينما كان هناك عدد (٢) من المعلمات المشاركات، وكان عدد المشاركين من مديري المدارس (٢)، وعدد (١) من وكلاء المدراس، وعدد (١) من الموجهين الطلابيين، ليصبح العدد الإجمالي في المقابلة (١٥) مشاركًا ومشاركة، ويمكن توضيح أكواد المشاركين في المقابلات فيما يلي:

- **يرمز الحرف (م) إلى مدير.**
- **يرمز الحرف (و) إلى وكيل.**
- **يرمز الحرف (ج) إلى موجه طلابي.**
- **يرمز الحرف (ع) إلى معلم.**
- **يرمز الحرف (ذ) إلى الجنس (ذكور).**

- يرمز الحرف (ن) إلى الجنس (إناث).
- تحليل بيانات المقابلة

من أجل تحليل استجابات المقابلة، تم استخدام أسلوب التحليل المحوري (**Thematic Analysis**)، وهو أسلوب في تحليل البيانات الكيفية يركز على تحديد وتفسير وترميز الأنماط (المحاور) داخل البيانات، ويتضمن البحث عن موضوعات متكررة وأفكار رئيسة تساعد في وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وقد اعتمد الباحثان على التحليل اليدوي في تحليل بيانات المقابلة، وفقًا لما جاءت به الأدبيات النظرية، في طريقة تحليل البيانات النوعيّة.

الأداة الرابعة: أسلوب دلفاي

اعتمدت الدراسة على أسلوب دلفاي **Delphi** كأداة مسحية لعقد مناقشات بين الخبراء باعتباره الأكثر استخدامًا في الدراسات المستقبلية فهو منهجية أولية لتنظيم وصقل زيادة الإجماع والاتساق بين الخبراء في قضية، بدون التفاعل وجهًا لوجه، ليسهم في تأكيد التفكير المستقل للخبراء والتكوين المدروس للآراء، وإزالة أي تأثير على الأفكار المطروحة، حيث يتاح للخبير معاودة النظر في تقديراته من خلال عدة جولات (زاهر، ٢٠٠٤م)، وذلك للإجابة عن السؤال الثاني لتحديد أهم المتطلبات اللازمة لعمليات تأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب. وقد تم ترشيح مجموعة من الخبراء، ومن ثم اختيار عينة منهم وفقًا للمعايير التالية:

- أن يكون عضو هيئة التدريس في كليات التربية أستاذًا مشاركًا فأعلى، ويمتلك خبرة بالعمل في الجودة والاعتماد من خلال العمل، أو لديه أبحاث ومشاركات علمية في الجودة والاعتماد.
- أن يكون المشرف التربوي (بنين، وبنات)، ممن يتميَّزون بالخبرة والمعرفة المتعمقة بالجودة والاعتماد، ولهم مشاركات في الميدان التعليمي حولها.

وبناء عليه فقد تم تطبيق هذه المعايير حيث بلغ عدد الخبراء المشاركين في الاستبانة في جولتها الأخيرة (١٦) خبيرًا،وقد تم تفصيل خبراتهم العملية والعلمية.

جدول (٤-١٣)
يوضح خصائص عينة الخبراء وفق بعض المتغيرات

الرتبة العلمية	الخبرة العملية في الجودة/ أو الاعتماد	الإنتاج العلمي في الجودة/ أو الاعتماد
أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية		

الرتبة العلمية	الخبرة العملية في الجودة/ أو الاعتماد	الإنتاج العلمي في الجودة/ أو الاعتماد
(٦) أستاذ	منسق جودة/ مدير وحدة جودة/ مشارك في لجان/ عضو لجنة جودة	بحوث علمية/ إشراف على رسائل علمية/ مناقشة رسائل / مشاركة في مؤتمرات
(٧) أستاذ مشارك	منسق جودة/ مدير وحدة جودة/ مشارك في لجان/ عضو لجنة جودة/ مقوّم معتمد للتحكيم	تأليف كتب/ بحوث علمية/مناقشة رسائل/ تحكيم/ دورات
المشرفون التربويون		
(٣) مشرف تربوي	مدير إدارة الجودة/ مساعد مدير إدارة الجودة/ مشرف تربوي في الجودة/ رئيس جمعية جودة/ عضو لجنة المؤشرات	تأليف كتب/ محكم/ إقامة دورات

يتضح من الجدول السابق تطبيق معايير خاصة لعينة الخبراء تتصف بمعايير مناسبة مع متطلبات أسلوب دلفاي من أجل تقديم نتائج موثوقة ويعتمد عليها.

جولات أُسْلُوبِ دلفاي فِي هَذِهِ الدِّرَاسَةِ

تم إرسال الاستبانات إلى الخبراء في فترات متتالية استغرقت قرابة الشهرين من ١٤٤٥/٦/٣هـ حتى ١٤٤٥/٨/١هـ، من خلال ثلاث جولات: حيث تم ارسال الجولة الأولى على هيئة استبانة مفتوحة، وبعدها قام الباحثان بتحليل ودراسة نتائج الجولة الأولى واستجلاء اتجاهات الخبراء حول المتطلبات اللازمة وتم تعديل ودمج بعض الأفكار المتشابهة وحذف المتكرر منها، وإعداد استبانة مغلقة لعرضها على الخبراء في الجولة الثانية ، حيث طلب الباحثان من الخبراء إبداء آرائهم في العبارات التي تم التوصل لها في الجولة الأولى، من خلال اختيار أحد الاختيارات التالية: (كبير الأهمية– متوسط الأهمية– قليل الأهمية) مع تقديم اقتراحاتهم وملاحظاتهم حولها إن وجدت، وفي الجولة الثالثة التي تم بناؤها وفقًا لنتائج الجولة الثانية لإعادة تقييم العبارات التي حصلت على نسبة موافقة أعلى من (٧٠٪) وأقل من (٩٠٪)، حيث طلب منهم إعادة تقييم آرائهم في ضوء ما أسفرت عنه نتائج تلك التحليلات، من خلال اختيار أحد الاختيارات التالية: (كبير الأهمية– متوسط الأهمية– قليل الأهمية)، وكذلك التأكد من صياغة العبارات التي تمثل كل متطلب، مع تقديم اقتراحاتهم وملاحظاتهم حولها إن وجدت.

أساليب معالجة البيانات المستخدمة في الدراسة

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS باستخدام عِدّة أساليب إحصائيّة مناسبة لأسئلة الدراسة، وهي:

أولًا: للتأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية تم استخدام:

١–معامل ارتباط بيرسون **Pearson Correlation** في التأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات وأبعاد الاستبانة.

٢–معامل ثبات ألفا لكرونباخ **Cronbach's Alpha** في التأكد من ثبات درجات محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية.

٣–المتوسطات **Means** والانحرافات المعيارية **Std. Deviation**: في الكشف عن واقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية.

٤– معادلة كوبر **Cooper** لحساب ثبات بطاقة الملاحظة للكشف عن جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في مجال البيئة المدرسية.

المبحث الخامس: عَرْضُ نَتَائِجِ الدِّرَاسَةِ وَمُنَاقَشَتِهَا

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: مَا وَاقِعُ جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية؟

لتشخيص واقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات الاستبانة والمتعلقة بواقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية، وذلك لتحديد درجة التحقق، فكانت النتائج وفقا لما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٥-١)
استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية عَلَى مُسْتَوَى الأَدَاةِ وَكُل مِحْوَرٍ مِنْ مَحَاوِرِهَا

المحور	البعد	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	نسبة التوافر*	الترتيب
المحور الأول: مستوى شيوع ثقافة الجودة	المكون المعرفي	٢,٣٨٢	٠,٣٢٢	كبيرة	٧٩,٤٠٪	٢
	المكون القيمي	٢,٧٤٧	٠,٥١٧	كبيرة	٩١,٥٧٪	١
	الدرجة الكلية للمحور الأول	٣,٥٤١	٠,٥٢٩	كبيرة	٨٨,٥٣٪	---
المحور الثاني: مستوى استيفاء المدارس للمعايير	الممارسات في مجال الإدارة المدرسية	١,٨٩٧	٠,٥٢٨	متوسطة	٦٣,٢٣٪	٣
	الممارسات في مجال التعليم والتعلم	١,٨٧٦	٠,٤٤٧	متوسطة	٦٢,٥٣٪	٤
	الممارسات في مجال نواتج التعلم	٢,٢٦٧	٠,٤٢٣	متوسطة	٧٥,٥٧٪	١
	الممارسات في مجال البيئة المدرسية	٢,١١٩	٠,٤٧٠	متوسطة	٧٠,٦٣٪	٢
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	٢,٠٤٠	٠,٤٦٧	متوسطة	٦٨,٠٠٪	---

يتضح من الجدول السابق(٥–١) ما يلي:

– المحور الأول: أن مستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم متحقق بدرجة كبيرة، حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا المحور (٣,٥٤١ من ٤) وجاء مستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم متوافرًا بنسبة ٨٨,٥٣٪، وجاء المكون القيمي متحققًا بدرجة أعلى من تحقق المكون المعرفي، حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني لدرجات المكون المعرفي (٢,٣٨٢ من ٣) وبنسبة توافر بلغت ٧٩,٤٠٪، بينما بلغت قيمة المتوسط الوزني لدرجات المكون القيمي (٢,٧٤٧من ٣) وبنسبة توافر بلغت ٩١,٥٧٪.

– المحور الثاني: مستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، متحقق بدرجة متوسطة، حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا المحور (٢,٠٤٠ من ٣) وبنسبة توافر بلغت ٦٨,٠٠٪، وجاءت الأبعاد الفرعية جميعها متحققة بدرجة متوسطة، وجاء في الترتيب الأول الممارسات في مجال نواتج التعلم بمتوسط وزني (٢,٢٦٧ من ٣) وبنسبة توافر ٧٥,٥٧٪، وفي الترتيب الثاني جاءت الممارسات في مجال البيئة المدرسية بمتوسط وزني (٢,١١٩ من ٣) وبنسبة توافر ٧٠,٦٣٪، وفي الترتيب

الثالث جاءت ممارسات الإدارة المدرسية بمتوسط وزني (١,٨٩٧ من ٣) وبنسبة توافر ٦٣,٢٣٪، وفي الترتيب الرابع والأخير جاءت الممارسات في مجال التعليم والتعلم بمتوسط وزني (١,٨٧٦ من ٣) وبنسبة توافر ٦٢,٥٣٪.

وتدل هذه النتائج على وجود مستوى عالٍ من الوعي والإدراك لدى القيادات المدرسية والمعلمين بأهمية ثقافة الجودة ودورها في تحسين أداء المدرسة، وتتوافق هذه النتائج مع دراسة المحمدي (٢٠١٩م) التي وجدت أن إدارة مدارس التعليم الأهلي بمدينة تبوك تطبق في أدائها بدرجة كبيرة معايير الحوكمة التي تعكس الوعي الكبير بأهمية ثقافة الجودة في المدارس، ويمكن تفسير ذلك من منظور نظرية ثقافة المدرسة **(School Culture Theory)** التي ترى أن المعايير والقيم والتوقعات المشتركة داخل مجتمع المدرسة تؤثر بشكل كبير على سلوك أعضائها بما في ذلك المعلمين وقادة المدارس، وهذا الفهم والالتزام المشترك تجاه رسالة المدرسة وقيمها يخلق ثقافة مدرسية إيجابية **(Erickson, 1987)**، وفي هذا السياق يعكس تأكيد الوعي والالتزام بأهمية ثقافة الجودة في المدارس تطابقًا ملحوظًا مع النظرية المذكورة، ويتضح أن هذا الالتزام يمثل دورًا حيويًا في خلق بيئة مدرسية إيجابية وتحفيزية، مما يعزز الأداء المدرسي بشكل عام، ويمكن أن يكون هذا الفهم مفتاحًا لتوجيه الجهود نحو تطوير ثقافة مدرسية فعّالة، حيث يتسنى للمعلمين والقيادات المدرسية أن يكونوا عونًا لبعضهم البعض في تعزيز قيم الجودة وتحسين الأداء التعليمي.

غير أن هذا الوعي رغم أنه مرضي لكن يبقى أنه غير كاف – من وجهة نظر الباحث– بل يحتاج إلى التأطير بمعايير محددة وموحدة، وذلك ما أكدته دراسة الموسى (٢٠١٢م) والتي أفادت بأن غياب معايير للعمل وللعناصر البشرية وللقياس والتقييم متفق عليها ومعلنة يمكن من خلالها الحكم على جودة الخدمات تأتي في قمة نواحي الضعف والقصور التي يجب معالجتها لرفع كفاءة مخرجات المدارس الأهلية في المملكة، ويمكن أن تتناسب هذه مع منظور نظرية التعليم القائم على المعايير **(Standards-Based Education Theory)** والتي تنص على أن وضع معايير واضحة وقابلة للقياس لما يجب أن يعرفه الطلاب ويكونوا قادرين على القيام به يساعد على ضمان النجاح التعليمي، وتعمل هذه المعايير كخارطة طريق للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور، توجه التعليم والتعلم والتوقعات، وتعزز التوقعات لتحسين الأداء **(Choi et al., 2005)**، وفي سياق المدارس الأهلية في المملكة، يمكن أن تشكل معايير هيئة تقويم

التعليم والتدريب أداة فعّالة للارتقاء بالجودة التعليمية باعتبارها إطارًا موحدًا يمكن أن يسهم في توجيه الجهود نحو تحسين الممارسات التعليمية وتعزيز فعالية الأداء التعليمي، وهنا يأتي دور معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، والتي يرى الباحثان أن مستوى استيفائها الذي جاء متحققًا بدرجة متوسطة (بنسبة ٦٨٪) يعكس وجود بعض القصور في ممارسات المدارس مقارنةً بالمعايير المطلوبة، ويمكن تفسير ذلك بحداثة برنامج معايير التقويم والاعتماد على الساحة التعليمية في المملكة، وحاجة المدارس لبعض الوقت لمحاولة مؤامة تطبيقاتها وممارساتها وفق المعايير المطلوبة، كما أن تفاوت مستوى التحقق بين الأبعاد الفرعية يشير إلى الحاجة لبذل المزيد من الجهد في تحسين الممارسات ذات الأولوية، مثل مجال الإدارة المدرسية، نظرًا للأهمية القصوى والدور المهم المؤثر في جميع المجالات.

ومن أجل التعمق في النتائج المتعلقة بواقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية، يمكن توضيحها على مستوى كل عبارة من عبارات محاور أداة الدراسة وأبعادها وبشكل تفصيلي كما يلي:

نتائج المحور الأول: مستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم

– البعد الأول: المكون المعرفي

جدول (٥-٢)
متوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم فيما يتعلق بالمكون المعرفي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	لتحقيق رسالة المدرسة ينبغي تحويلها إلى أهداف محددة.	٠,٠٩٣	٠,٢٩١	ضعيفة	١٢
٢	من أجل تحقيق أهداف المدرسة ينبغي توزيع العمل على فرق عمل من المعلمين.	٠,٨٩١	٠,٣١٢	كبيرة	٥
٣	واحدة مما يلي لا تُعبر عن مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية بالمدرسة: المشاركة في تخطيط المناهج المدرسية.	٠,٦٨٥	٠,٤٦٥	كبيرة	١١
٤	واحدة مما يلي ليست من متطلبات تحقيق الجودة الداخلية بالمدرسة: رضا المستفيد الخارجي.	٠,٧٠٢	٠,٤٥٨	كبيرة	١٠
٥	التقويم الذاتي بالمدرسة ينبغي أن يتم من خلال: منسوبي المدرسة.	٠,٨٤٨	٠,٣٦٠	كبيرة	٨
٦	من أساسيات العمل في نظام الجودة: أداء العمل وتوثيقه.	٠,٩٧٤	٠,١٦١	كبيرة	١
٧	تقويم ممارسات المعلم بالمدرسة يستند مباشرة إلى: معايير واضحة.	٠,٨٩٤	٠,٣٠٨	كبيرة	٤
٨	تتخذ دورة الجودة في المؤسسة التعليمية أحد الصور التالية على الترتيب: التخطيط، التنفيذ، الفحص، التحسين.	٠,٩٤٠	٠,٢٣٧	كبيرة	٣
٩	من أجل تقويم الجانب الوجداني لدى الطلاب نستخدم: مقاييس مقننة.	٠,٨٦٨	٠,٣٤٠	كبيرة	٦
١٠	من أجل تقويم الجانب المهاري في أداء الطلاب نستخدم: بطاقة الملاحظة.	٠,٨١٨	٠,٣٨٧	كبيرة	٩
١١	واحدًا من التقويمات التالية لا يتطلب من المعلم تقديم تغذية راجعة: التقويم النهائي.	٠,٨٥٤	٠,٣٥٣	كبيرة	٧
١٢	واحدة مما يلي من خصائص الهيكل التنظيمي للمدرسة المتوافق مع الجودة: يسمح بالاتصال الأفقي والرأسي.	٠,٩٦٤	٠,١٨٨	كبيرة	٢
الدرجة الكلية لمستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم فيما يتعلق بالمكون المعرفي		**٢,٣٨٢**	**٠,٣٢٢**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول السابق (٥–٢) أن:

واقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية من خلال مستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم فيما يتعلق بالمكون المعرفي، جاء مُتحققًا بدرجة كبيرة، بمتوسط وزني (٢,٣٨٢ من ٣) وانحراف معياري (٠,٣٢٢)، بخلاف ما توصلت إليه دراسة عون والزير والبواردي (٢٠١٥م)، ودراسة المالكي (٢٠١٩م) التي أظهرت نتائجها ضعف ثقافة الجودة والاعتماد المدرسي لدى عينة الدراسة، ويمكن عزو تحقق شيوع ثقافة الجودة هنا بدرجة كبيرة إلى التوجه الجاد من وزارة التعليم في الوقت الحالي

لإلزام الطاقم التعليمي بإصدار الرخصة المهنية، الذي يتطلب دخول الاختبار والاستعداد الجيد له، وبالتالي انعكست آثارها على الوعي المعرفي لدى الطاقم التعليمي في المدارس الأهلية في منطقة القصيم حيث أسهمت برفع مستواهم المعرفي تجاه كثير من المواضيع الحيوية المتعلقة بالتعليم ومنها الجودة والتقويم والاعتماد المدرسي، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد فجاءت جميعها متحققة بدرجة كبيرة، ما عدا عبارة واحدة جاءت بمستوى ضعيف، حيث تراوحت المتوسطات بين (٠,٠٩٣ و٠,٩٧٤)، ومع ذلك يمكن القول بأن هناك تقاربًا واتساقًا في وجهات نظر أفراد العينة حول مستوى تحقق هذا البعد نظرًا لانخفاض الانحراف المعياري في معظم العبارات، كما يتضح أن مستوى شيوع ثقافة الجودة فيما يتعلق بالمكون المعرفي جاء مرتفعًا بشكل عام، مما يعكس وعيًا وإدراكًا كبيرين لدى القيادات المدرسية والمعلمين بالجوانب المعرفية لثقافة الجودة، وهو ما يتوافق مع توصلت له دراسة غنام (٢٠٢٢م) في دراستها لتطبيق معايير الأداء أدفانسد كوجنيا في المدارس الدولية، من كون مجال نطاق قدرة القيادة وإدراكها للجوانب المعرفية ساعد وبدرجة مرتفعة على تطبيق المعايير، وكذا مع دراسة آل إدريس (٢٠١٦م) التي أشارت إلى أن الحفاظ على استمرار جودة التعليم المحققة وتطوير إمكاناتها من أبرز التحديات الداخلية التي تدركها إدارة المدارس الأهلية.

أما بالنسبة لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات بُعد المكون المعرفي، فقد بينت نتائج الدراسة أنَّ أكثر العبارات توافرًا لمستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم فيما يتعلق بالمكون المعرفي كانت العبارة (٦)، وهي "من أساسيات العمل في نظام الجودة: أداء العمل وتوثيقه" فكانت الأولى في الترتيب من حيث التحقق، حيث جاءت بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٠,٩٧٤ بانحراف معياري قدره ٠,١٦١، وهي تعكس تمكنًا واضحًا من أساسيات ومتطلبات ثقافة الجودة لدى عينة الدراسة، كما بينت نتائج الدراسة أنَّ أقل العبارات توافرًا لمستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم فيما يتعلق بالمكون المعرفي كانت العبارة (١) "لتحقيق رسالة المدرسة ينبغي تحويلها إلى أهداف محددة" حيث جاءت في الترتيب الثاني عشر من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة ضعيفة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٠,٠٩٣ بانحراف معياري قدره ٠,٢٩١، مما يشير إلى وجود بعض الفجوات المعرفية التي ينبغي معالجتها، كما تشير إلى ضعف في فهم بعض المفاهيم الأساسية مثل تحويل الرسالة إلى أهداف تشغيلية، مما يتطلب معالجة هذا الجانب ويمكن تفسير ذلك من منظور نظرية العبء المعرفي (Cognitive Load Theory) التي ترى أن الذاكرة العاملة لديها سعة محدودة ويمكنها التعامل مع كمية معينة فقط من المعلومات في وقت واحد، وإذا تم تقديم الكثير من المعلومات في وقت واحد، فقد

يؤدي ذلك إلى الإرهاق المعرفي ويعيق التعلم والفهم (Sweller, 2011)، ويمكن أن يفسر هذا سبب وجود تباين في درجة تحقق العبارات، خاصة مع الزخم العالي لتحصيل المعارف المتعلقة بالجوانب المعرفية في اختبار الرخصة المهنية للمعلمين في الوقت الذي يسبق أداء الاختبار، حيث يتم فهم وإدراك بعض المفاهيم بشكل أفضل من غيرها.

ومن أجل التعمق أكثر حول نتائج المكون المعرفي التي توصلت إليها الأداة من وجهة نظر المشاركين، تم طرح أسئلة على المشاركين في الدراسة لتفسير حصول عبارة " لتحقيق رسالة المدرسة ينبغي تحويلها إلى: أهداف محددة "على أدنى ترتيب في بُعد المكون المعرفي، من وجهة نظرهم، وبعد تحليل إجابات المشاركين، استخلص الباحثان تفسير ذلك حسب محاور متعددة، يمكن ترتيبها على التالي:

أ– قصور في الإعداد والتدريب: أشار عدد من المشاركين إلى أن برامج إعداد المعلمين وتدريبهم تركز بشكل أساسي على الجوانب التعليمية والتربوية، ولا تعطي اهتمامًا كافيًا للجوانب الإدارية مثل التخطيط ووضع الأهداف، لذا فإن هناك نقصًا في المعرفة لدى المعلمين في هذا المجال، ومن بين الاقتباسات الواردة في هذا السياق ما يلي:

"ليس لدى بعض المعلمين الإلمام بالجوانب الفنية أو الإدارية فقط تعليمية وتربوية" مستجيب (ع١ ذ).

"مناهج إعداد المعلمين مفتقرة للتخطيط الإداري والمعلم بعدها ينزل للميدان على التدريس..." مستجيب (ع٣ ذ).

"لو لاحظنا في التعليم اهتمامًا بمناهج وطرق التدريس فالدورات تقام في مراكز التدريب التربوي كلها حول هذه الأمور ولكن الجوانب المتعلقة برسالة وأهداف المدرسة غير موجودة أصلًا من ضمن خطط التدريب" مستجيب (ع١ ث).

ب– قلة الوعي والإدراك: أشار بعض المشاركين إلى عدم وجود وعي وإدراك كافيين لدى المعلمين والقيادات المدرسية بأهمية تحويل الرسالة إلى أهداف وخطط تنفيذية، وضرورة نشر ثقافة الجودة، ومن بين الآراء التي تصب في هذا العنصر ما يلي:

"هناك حاجة للتوعية بمفهوم الرسالة والرؤية والأهداف" مستجيب (ع٦ ذ).

"لأن هناك حاجة للتثقيف ونشرًا لثقافة الجودة ومفاهيمها داخل المدرسة ويكون هناك فريق عمل مستوعب يقوم بالتوعية" مستجيب (م١ ذ).

"للأسف الجودة مصطلح مهم ومعاصر لكن لم يتم تدريسه في كليات التربية أو أقول في الجامعة اللي درست فيها هذا ممكن أهم سبب" مستجيب (ع٢ ث).

ج– ضعف الممارسات الإدارية في بعض المدارس: أشار بعض المشاركين في الدراسة إلى وجود ضعف في الممارسات الإدارية في بعض المدارس، حيث يتم اعتماد خطط جاهزة دون مراعاة السياق، أو يقوم مدير المدرسة بوضع الخطة بمفرده دون إشراك المعلمين، ومن بين هذه الآراء ما يلي:

"عدم إشراك المعلمين في التخطيط وبالتالي لا يدرك معنى الرسالة" مستجيب (ع٢ ذ).

"تعتمد بعض المدارس على الخطط الجاهزة عن طريق المواقع ولا تهتم بتطبيقها على الواقع فهي ليست ذات أهمية حقيقية للإدارة ولا للمعلمين" مستجيب (ع٤ ذ).

"قد يرجع لعدم اهتمام إدارة المدرسة بتثقيف المعلمين، أنا أعرف مديرًا في إحدى المدارس يبني الخطة لوحده ويكررها في كل سنة، كل ما عليه يغير التاريخ وله سنوات ماشي كذا" مستجيب (ع٥ ذ).

د– عدم أخذ التخطيط ووضع الأهداف كأولوية: أشار مشاركون آخرون إلى أن الاهتمام منصبّ بشكل أساسي على التدريس، وأن التخطيط ووضع الأهداف لا يأخذ اهتمامًا كبيرًا كونه ليس أولوية في العملية التعليمية، ومن بين الإجابات الواردة في هذا السياق:

"لأن المدارس لا تهتم بتوضيح وشرح رؤية ورسالة المدرسة سواء للمعلمين أو الطلاب أو أولياء الأمور" مستجيب (ج ١ ذ).

"الصراحة ثقافة الاعتماد والجودة حاجات جديدة على الميدان التعليمي لأننا مهتمين بالتعليم المباشر للطلاب وممكن نسوي أشياء عفوية هي جودة لكن حنا مقصرين في المعرفة" مستجيب (و١ ذ)

ومن خلال ما سبق وبشكل عام، تشير الإجابات إلى وجود ثغرات معرفية وممارسات إدارية ضعيفة في بعض الأحيان، بالإضافة إلى انخفاض مستوى الوعي بأهمية التخطيط الاستراتيجي، مما انعكس على نتيجة هذه العبارة، وهو ما يستدعي بذل المزيد من الجهود لسد هذه الثغرات.

وفي ذات السياق، ومن أجل التعمق أكثر في بعد المكون المعرفي من وجهة نظر المشاركين حول أعلى عبارة في هذا البعد، تم طرح أسئلة على المشاركين في الدراسة لتفسير حصول عبارة "من أساسيات العمل في نظام الجودة: أداء العمل وتوثيقه" على أعلى ترتيب في بعد المكون المعرفي، من وجهة نظرهم، وبعد تحليل إجابات المشاركين، تم استخلاص المحاور التالية:

أ– انتشار ثقافة التوثيق: أشار معظم المشاركين إلى أن ثقافة توثيق الأعمال والإنجازات منتشرة بشكل كبير في الميدان التعليمي، وأصبح التوثيق أمرًا روتينيًا يقوم به المعلمون، ومن بين الآراء الداخلة في هذا الإطار ما يلي:

"قد يعود السبب لشيوع ثقافة التوثيق" مستجيب (ع١ ذ).

"التوثيق ثقافة عامة في المجتمع التعليمي ..." مستجيب (ج ١ذ).

"الوقت الحالي كل معلم له ملف إنجاز يوثق أعماله مثل ما أنه يؤديها فالتوثيق صار من الأمور الروتينية التي يقوم بها المعلم" مستجيب (م١ ذ).

ب– التوثيق كمتطلب إداري: ذكر عدد من المشاركين أن الإدارات المدرسية والمشرفين التربويين يطالبون دائمًا بتقديم أدلة موثقة على أداء الأعمال، مما عزز ثقافة التوثيق، ويمكن ذكر الاستجابات التالية في هذا السياق:

"تعودنا من الإدارة طلب تقارير عن أي نشاط أو عمل..." مستجيب (ع ٢ ذ)

"هناك دور كبير للمشرفين التربويين أثناء الزيارات حيث لا يكتفي بتأديتك للعمل ولكن يطلب أيضًا أدلة تبرهن على قيامك بالعمل" مستجيب (ع٤ ذ).

"أنا ممكن أقول لك بأن السائد الآن لدى المعلمات والإدارة وحتى الوزارة بأنك لا يمكن تثبت أعمالك بدون توثيق" مستجيب (ع١ ث).

ج– إدراك أهمية التوثيق: أشار بعض المستجيبين إلى أن الخبرة والممارسة أدت لإدراك أهمية توثيق الأعمال للرجوع إليها عند الحاجة، أو لإثبات الإنجاز أمام الآخرين، ومن بين الاقتباسات الواردة في هذا الاتجاه ما يلي:

" ... في كل مرة تحصل مشكلة مع ولي أمر إذا كنا موثقين أعمالنا نستطيع إقناعه أما إذا عملنا بدون توثيق صار للناس عليك مدخل وأنك أخليت بالعمل" مستجيب (ع١ ذ)

"صارت لنا سنوات كنا نعمل ولا نهتم بالتوثيق لكن مع الوقت بدأنا نحتاج الرجوع لبعض الأعمال فعرفنا بأن التوثيق مهم مثل العمل" مستجيب (ع٣ ذ).

"المعلمون يلاحظون بأن العمل بدون توثيق لا فائدة منه خاصة مع سهولة التوثيق في الوقت الحالي ولو بصورة جوال" مستجيب (ع٦ ذ).

د– دور التدريب والتطوير: ذكر بعض المشاركين أن التدريب على التوثيق وعمليات التقويم الذاتي ساهمت في نشر ثقافة التوثيق بين المعلمين، ومنها الإجابات التالية:

"قد يكون هناك دور لعمليات التقويم الذاتي في معرفة أهمية التوثيق فأنا عملت مع المدرسة في فريق التقويم الذاتي فأدركت أهمية التوثيق، فيوجد في المدرسة أعمال وإنجازات ضاعت بسبب عدم توثيقها" مستجيب (ع٥ ذ).

"التوثيق ثقافة عامة في المجتمع التعليمي وسبق أن أقيمت دورات في مجال توثيق منجزات المعلم وحضرتها وكان الحضور فيها جيد من المعلمين" مستجيب (ج ١ ذ).

ومن خلال نتائج التحليل المحوري يمكن ملاحظة وجود فجوة معرفية لدى المعلمين فيما يتعلق بالتخطيط الاستراتيجي ووضع الأهداف، مقارنةً بمعرفتهم حول أهمية توثيق الأعمال، وقد يعود ذلك إلى التركيز الشديد على الجوانب التعليمية والتربوية في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، دون الاهتمام الكافي بتنمية المهارات الإدارية اللازمة لفهم أبعاد التخطيط الاستراتيجي بعمق، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النظرية المعروفة بـ"الفجوة المعرفية"، والتي تشير إلى الفجوة بين ما يعرفه الأفراد وما يحتاجون إلى معرفته لأداء وظائفهم بشكل فعال **(Camp, 2017)**، وفي سياق العمليات التعليمية قد يكون هناك تركيز كبير على الجوانب التعليمية والتربوية في برامج إعداد المعلمين، مما يترك فجوة في المعرفة حول الجوانب الإدارية مثل التخطيط الاستراتيجي ووضع الأهداف، فوفقًا لدراسة ابن بصيص (٢٠٢٠م) يمكن أن يكون التخطيط الاستراتيجي أداة فعالة لتقليل هذه الفجوة المعرفية، فيمكن أن يساعد التخطيط في تحديد الأهداف والأولويات، وتحديد الإجراءات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، وتحديد الموارد المطلوبة، بالإضافة إلى ذلك يمكن أن يساعد التخطيط الاستراتيجي في تحسين التواصل والتعاون بين المعلمين والإدارة، وتحسين الأداء العام للمدرسة، لهذا قد يكون من الضروري تضمين المزيد من التدريب على التخطيط الاستراتيجي في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، لتقليل هذه الفجوة المعرفية وتحسين الأداء العام.

من جهة أخرى، فإن انتشار ثقافة توثيق الأعمال قد يرجع بدرجة كبيرة إلى المتطلبات الإدارية والرقابية من المشرفين والإدارات المدرسية، الأمر الذي دفع المعلمين إلى الالتزام بالتوثيق كإجراء روتيني، ولكن هذا الالتزام لا يعكس بالضرورة وعيًا عميقًا بقيمة التوثيق في تحسين الأداء، خاصةً إذا تم النظر إليها من منظور نظرية الحرفية أو المهنية **(Professionalization Theory)** والتي تشير إلى أن لكل مهنة، بما في ذلك مهنة التدريس، معايير وممارسات محددة يُتوقع من أعضائها اتباعها، بحيث تهدف إلى ضمان مستوى عالٍ من الجودة والاتساق داخل المهنة **(Scott & Palincsar, 2013)**، حيث يمكن اعتبار ممارسة توثيق العمل واحدة من هذه المعايير المهنية في مهنة التعليم، وفي حين أن المعايير والممارسات المهنية، مثل توثيق العمل، مصممة لتحسين الأداء، إلا أن الالتزام بهذه الممارسات وحده لا

يكفي، لأن العملية المهنية حسب النظرية المذكورة تتطلب فهمًا عميقًا للغرض والقيمة من هذه الممارسات، بمعنى آخر يحتاج المعلمون إلى فهم ليس فقط ما يفترض بهم القيام به (مثل توثيق عملهم)، ولكن أيضًا لماذا يقومون بذلك (مثل كيف يمكن للتوثيق أن يحسن الأداء)، وبالتالي فإن الالتزام بممارسة توثيق العمل هو خطوة نحو المهنية، ولكن هناك حاجة إلى بذل المزيد من الجهود لضمان فهم المعلمين لقيمة هذه الممارسة، لذا فمن الضروري تطوير المناهج في كليات التربية والبرامج التدريبية لمنسوبي المدارس بحيث تشمل الجوانب الإدارية الحديثة بعمق، وتركز على الفهم العميق وراء الممارسات، وليس مجرد الالتزام الشكلي بها، كما ينبغي تبني أساليب إشراك المعلمين في صنع القرار، لتمكينهم من المساهمة الفعالة في التخطيط الاستراتيجي بدلًا من فرض الممارسات عليهم.

– البعد الثاني: المكون القيمي

جدول (٥-٣)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم فيما يتعلق بالمكون القيمي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	التحسين	٢,٧٥٢	٠,٦٢٧	كبيرة	٨
٢	العمل الجماعي	٢,٨٧١	٠,٣٦٤	كبيرة	١
٣	اتخاذ القرار	٢,٨٤١	٠,٣٦٦	كبيرة	٢
٤	التركيز على العمليات	٢,٧٦٨	٠,٥٧٦	كبيرة	٧
٥	المشاركة في الإدارة	٢,٧٨١	٠,٥٢١	كبيرة	٦
٦	التركيز على المستفيد	٢,٥٩٦	٠,٥٦٧	كبيرة	١١
٧	الإتقان	٢,٦٦٢	٠,٦٥١	كبيرة	١٠
٨	الموضوعية	٢,٧٠٢	٠,٤٦٥	كبيرة	٩
٩	التخطيط	٢,٥٩٣	٠,٥٥٠	كبيرة	١٢
١٠	الانتماء	٢,٨٢١	٠,٤٥٥	كبيرة	٣
١١	تقويم الأداء	٢,٧٩١	٠,٥١٥	كبيرة	٤
١٢	إدارة الوقت	٢,٧٨٨	٠,٥٤٨	كبيرة	٥
الدرجة الكلية لمستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم فيما يتعلق بالمكون القيمي		٢,٧٤٧	٠,٥١٧	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق(٥–٣) أن:

واقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية من خلال مستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم فيما يتعلق بالمكون القيمي، جاء متحققًا بدرجة كبيرة، بمتوسط وزني (٢,٧٤٧ من ٣) وانحراف معياري (٠,٥١٧)، أما بشأن القيم الفرعية في هذا البعد فجاءت جميعها متحققة بدرجة كبيرة،

حيث تراوحت المتوسطات بين (٢,٥٩٣ و٢,٨٧١)، وتؤكد هذه النتائج أن مستوى شيوع ثقافة الجودة فيما يتعلق بالمكون القيمي جاء مرتفعًا بشكل عام، مما يدل على تبني وانتشار القيم المرتبطة بثقافة الجودة بين منسوبي المدارس الأهلية، ويمكن تفسير ذلك بأن قيم الجودة تتفق في جوهرها مع القيم الإسلامية، والمجتمع السعودي بصفة عامة لديه التزام بالقيم والتمسك بها، كما يمكن تفسيرها أيضًا بأن القيم المتوافرة في المكون القيمي عمومًا لها ارتباط بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦م) الذي يهدف إلى تعزيز المعلم لمهنته ورسالته وأن يتمثل تلك القيم في حياته المهنية وخارجها، حيث يتم تذكير المعلمين به مع بداية كل عام دراسي وتسليمهم نسخة منه.

أما بالنسبة لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات بُعد المكون القيمي، فقد تبين أنَّ أكثر القيم توافرًا لمستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم فيما يتعلق بالمكون القيمي كانت قيمة "العمل الجماعي" فكانت الأولى في الترتيب من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٨٧١ بانحراف معياري قدره ٠,٣٦٤ ، وهذا يعكس التوجه نحو العمل التشاركي والمشاركة في صنع القرار في القيادات المدرسية، وهي من سمات ثقافة الجودة، وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة الشهري (٢٠١٨م) التي وجدت أن هناك توافرًا بدرجة عالية لمتطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي المتعلقة بالقيادة التربوية الفعالة، كما يتضح أنَّ أقل العبارات توافرًا لمستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية بمنطقة القصيم فيما يتعلق بالمكون القيمي كانت قيمة "التخطيط" حيث جاءت في الترتيب الثاني عشر من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٥٩٣ بانحراف معياري قدره ٠,٥٥٠ ، وهذا يتوافق مع ما أوصت به دراسة الشنقيطي والسيسي (٢٠١٩م) من أهمية دعم دور قادة المدارس في عمليات التخطيط والتنظيم، كما يشير إلى ضرورة تعزيز هذه القيمة لدى العاملين لتحقيق الكفاءة في الأداء التي ينعكس أثرها على مستوى نتائج الطلاب، إذ أكد تقرير ستراتيجك جيرز للاستشارات الإدارية (٢٠١٨م) أن كفاءة المعلمين تتعلق بشكل مباشر وملحوظ بنتائج ومستويات الطلبة.

ويمكن النظر إلى هذه النتائج من منظور نظرية أبعاد الثقافة لهوفستيد (**Hofstede's Cultural Dimensions Theory**)، وهي إطار يُستخدم لفهم الاختلافات الثقافية بين البلدان، حيث يدرس قيم الأشخاص في مكان العمل ويخلق تمايزًا على طول عدة أبعاد تتمثل في المسافة الهرمية، وتجنب عدم اليقين، والفردية مقابل الجماعية، والذكورة مقابل الأنوثة، والتوجه قصير المدى مقابل طويل المدى(**Fowler, 1999**)، ويمكن أن توفر هذه النظرية رؤى حول سبب تقييم بعض القيم

بشكل أقل، مثل "التخطيط" و"التركيز على المستفيد"، حيث قد تتأثر هذه القيم بأبعاد ثقافية مثل الفردية مقابل الجماعية أو التوجه قصير المدى مقابل طويل المدى، فمثلًا انتشار قيم مثل "العمل الجماعي" و"اتخاذ القرار" في النتائج قد يشير إلى ثقافة أكثر جماعية، حيث يُقدَّر عاليًا العمل التعاوني والمشاركة في اتخاذ القرار، أما انخفاض تقدير قيمة "التخطيط" فيمكن أن يعني توجه أكثر قصرًا في المدى، حيث يوجد تركيز أقل على التخطيط للمستقبل، وبنفس المنوال، يمكن أن يعود انتشار "العمل الجماعي" و"اتخاذ القرار" في النتائج إلى مسافة هرمية أقل، مما يدل على ثقافة حيث توزع السلطة بشكل أكثر تساويًا ويكون اتخاذ القرار التعاوني شائعًا.

ومن أجل التعمق أكثر في المكون القيمي من وجهة نظر المشاركين تم طرح أسئلة على المشاركين في الدراسة لتفسير حصول قيمة "التخطيط" على أدنى ترتيب في بعد المكون القيمي، من وجهة نظرهم، وبعد تحليل إجابات المشاركين، تم استخلاص المحاور التالية:

أ– قصور في إعداد وتدريب المعلمين: أشار بعض المستجيبين إلى أن برامج إعداد المعلمين لا تركز على مهارات التخطيط، مما انعكس سلبًا على امتلاك المعلمين لهذه القيمة، وفي هذا الاتجاه تسير الإجابة التالية:

"ممكن مثل ما قلت لك من قبل بأن التخطيط ليس من الأشياء التي يتدرب عليها المعلمون أيام دراستهم".

مستجيب (ع٢ ذ)

ب– غياب ثقافة التخطيط: ذكر مشاركون آخرون أنه لا توجد ثقافة تشجع على التخطيط داخل البيئة المدرسية، وأن التخطيط ليس أولوية في العمل، ومن بين الاقتباسات الواردة في هذا السياق ما يلي:

"قد يعود السبب لأن الناس عمومًا لا تهتم بالتخطيط ولكن يتخذون قرارات سريعة" مستجيب (ع٤ ذ).

"من وجهة نظري بأنه لا يوجد ثقافة داخل المدرسة تدعو للتخطيط" مستجيب (ع١ ث).

"يرجع السبب في تدني شيوع التخطيط كقيمة لأن الناس تعودوا على المثل اللي يقول امش بالبركة، يعني بدون تخطيط تسير الأمور" مستجيب (ج ١ ذ).

ج– كثرة الأعباء والمهام: أشار عدد من المستجيبين إلى أن كثرة الأعباء الوظيفية والمهام الملقاة على عاتق المعلم تجعله لا يجد وقتًا للتخطيط، ويمكن عرض بعض الإجابات مثل:

"تراكم الأعمال والأعباء والواجبات على المعلمين تجعله لا يفكر أصلًا في كيفية التخطيط لعمله" مستجيب (ع٦ ذ).

"إذا قلت لك بأن المعلمة أحيانًا ما تحصل وقت من الأعمال المربوطة فيها وكثرة الحصص مع إن المفروض تخطط حتى تلقى وقت" مستجيب (ع٢ ث).

د– اتخاذ القرارات المفاجئة: ذكر البعض أن المعلمين معتادون على تلقي المهام والقرارات المفاجئة من الإدارات، مما أثر سلبًا على ثقافة التخطيط، ومن بين هذه الآراء نذكر ما يلي:

"الواقع يشهد بأن المعلم اعتاد على طلبات مفاجئة وغير مرتب لها من الإدارة أو من المشرفين" مستجيب (ع٣ ذ).

هـ– انعكاس لضعف التخطيط في المستويات الأعلى: يرى بعض المستجيبين أن حصول قيمة "التخطيط "على أدنى ترتيب في بعد المكون القيمي ما هو إلا انعكاس لضعف التخطيط في المستويات الأعلى، ومن بين هذه الاستجابات ما يلي:

"إذا كانت الجهات الأعلى من المعلمين قد لا تخطط وإن خططت لا تنفذ فهذا طبيعي بأن يكون باللي أقل منهم" مستجيب (ع٥ ذ).

"الإدارات تهضم حق المعلم بعدم إشراكه في التخطيط في المدرسة من أجل أن تنزع فيه هذه القيمة" مستجيب (م١ ذ).

و– ارتباط التخطيط بشخصية الفرد وليس ببيئة العمل: أشار أحد المشاركين في الدراسة إلى أن التخطيط قيمة فردية ترتبط بشخصية الفرد وليس ببيئة العمل، حيث كانت إجابته كما يلي:

"السبب يعود لشخصية الفرد نفسه هل هو مهتم بالتخطيط؟ هل لديه ثقافة التخطيط؟ هل هو يخطط في أمور حياته الخاصة؟ يعني أستطيع أن أقول لك بأن التخطيط قيمة في الحياة وليست في مقر العمل" مستجيب (و١ ذ)

وبعد هذا العرض وبشكل عام تشير الإجابات إلى وجود عوامل تنظيمية وبيئية وثقافية قد أدت إلى ضعف انتشار قيمة التخطيط بين منسوبي المدارس.

وفي ذات السياق، ومن أجل التعمق أكثر في بعد المكون القيمي من وجهة نظر المشاركين، تم طرح أسئلة على المشاركين في الدراسة لتفسير حصول قيمة "العمل الجماعي" على أعلى ترتيب في بعد المكون القيمي، من وجهة نظرهم، وبعد تحليل إجابات المشاركين، تم استخلاص المحاور التالية:

أ. الطبيعة الاجتماعية للإنسان: تكررت في الإجابات المحللة إشارات إلى أن الإنسان بطبعه اجتماعي ويميل إلى التعاون مع الآخرين، ما يفسر ارتفاع تقدير قيمة العمل الجماعي، ومن بين هذه الإجابات ما يلي:

"طبيعة الناس تحب تتعاون وتحب الفزعة لبعض" مستجيب (ع١ ذ).

"يقولون الإنسان اجتماعي بطبعه فمن الطبيعي أن تجد الشخص يفضل يعمل مع زملائه" مستجيب (ع٥ ذ).

ب. طبيعة العمل في المدرسة: أشار بعض المستجيبين إلى أن طبيعة العمل الإداري والتدريسي في المدرسة تتطلب التعاون بين مختلف الأطراف من مديرين ومعلمين وإداريين، لذلك ترتفع أهمية العمل الجماعي، ومن بين الاقتباسات الواردة في هذا السياق مايلي:

"لو لاحظنا كثرة العمل الإداري المطلوب من المدراء تجده يحرص على تشكيل فريق عمل ولا يكون فرديًا فهناك مجلس معلمين ولجنة الحالات السلوكية ولجان كثيرة في المدرسة مستجيب" (ع٢ ذ).

"المجتمع المدرسي متلاحم حتى خارج المدرسة فمن الطبيعي أن يكون حب العمل الجماعي مرتفع عند الجميع" مستجيب (ج ١ ذ).

"المدارس فيها أسباب كثيرة تنمي العمل الجماعي من أهمها احتياج فريق العمل لبعضهم البعض بما يخدم مصلحة الطلاب والطالبات" مستجيب (ع٢ ث).

ج. الثقافة السائدة في المجتمع: أشار بعض المشاركين في الدراسة إلى أن ثقافة تقدير العمل التطوعي والعمل من أجل الآخرين ساهمت في تعزيز أهمية العمل الجماعي بين أفراد المجتمع المدرسي، ويمكن عرض بعض الإجابات التي تمثل هذا الرأي مثل:

"هذي ثقافة في المجتمع قبل ما تكون في المدرسة" مستجيب (ع٤ ذ).

"ممكن تكون ثقافة العمل الجماعي منطلقة من ثقافة العمل التطوعي فنلاحظ التكاتف من الزملاء والمبادرة في العمل الجماعي ونشوف هالشيء أكثر في أيام الاختبارات" مستجيب (و١ ذ)

د. ترابط الأعمال: أشارت إحدى المستجيبات إلى أن الأعمال التدريسية مترابطة فيما بينها ما يتطلب التنسيق والتعاون بين المعلمين، وذلك كما يلي:

"لأن الأعمال بطبيعتها مترابطة فأنا معلمة رياضيات أحتاج لزميلتي في نفس التخصص وهي محتاجة لي وهكذا باقي التخصصات" . مستجيب (ع١ ث).

ومن خلال تحليل الآراء والأفكار التي طُرحت في الإجابات، يُلاحظ وجود تناقض ما بين انخفاض تقدير قيمة التخطيط مقابل ارتفاع تقدير قيمة العمل الجماعي، وقد يشير ذلك إلى اختلال في الأولويات، حيث من المفترض أن يسبق التخطيط الجيد أي عمل جماعي لضمان نجاحه، ويُعزى انتشار قيمة العمل الجماعي حسب نتائج التحليل المحوري إلى عوامل اجتماعية وثقافية أكثر من كونها نابعة من تخطيط منهجي، وهو ما يتوافق مع ما تم في تفسير الباحثان للنتائج الإحصائية من منظور نظرية أبعاد الثقافة لهوفستيد، في حين يشير غياب ثقافة التخطيط إلى وجود خلل تنظيمي بحاجة إلى معالجة من خلال تطوير

المناهج وتبني أساليب عمل أكثر احترافية، وعليه يتوجب النظر بعمق لعلاج الأسباب التي كانت وراء تفضيل العمل الجماعي العفوي على التخطيط المنهجي، وذلك لتصويب هذا الاختلال القيمي على المدى الطويل.

نتائج المحور الثاني: مستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب

- البعد الأول: ممارسات الإدارة المدرسية

جدول (٥-٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب فيما يتعلق بممارسات الإدارة المدرسية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	يوجد في المدرسة خطة تشغيلية تتضمن مبادرات ومشاريع وأنشطة تحقق أهدافها التطويرية	٢,٥١٧	٠,٥١٤	كبيرة	١
٢	تحدد المدرسة الأدوار والمسؤوليات لفريق العمل حسب المهام المسندة لهم بحيث يمكن تقويم أدائهم وفقًا لها وتقديم التغذية الراجعة المناسبة	٢,٠٧٣	٠,٣٨٤	متوسطة	٦
٣	تتضمن الخطة مؤشرات أداء محددة وقابلة للقياس يمكن من خلالها تحديد مدى الإنجاز الذي تم	١,٦٠٦	٠,٦١٠	ضعيفة	٩
٤	توجد آلية واضحة لمتابعة إدارة المدرسة تنفيذ الخطة التشغيلية وفق مؤشراتها	١,٦٧٠	٠,٥٩١	متوسطة	٧
٥	تَحرص إدارة المدرسة على التزام منسوبيها بقواعد السلوك الوظيفي وفق أخلاقيات مهنة التعليم	٢,١٧٩	٠,٤٣٣	متوسطة	٣
٦	تعقد المدرسة عقود شراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي لدعم العملية التربوية بالمدرسة	١,٣٧٧	٠,٥٧٩	ضعيفة	١٢
٧	تطبق المدرسة قواعد عادلة لضبط سلوك طلابها وإلزامهم على الحضور المستمر أثناء العام	٢,١٦٦	٠,٤٧٤	متوسطة	٤
٨	توفر المدرسة خطة لتلبية احتياجات المتعلمين لتعزز الإبداع والابتكار والعمل التعاوني	١,٦١٩	٠,٥٨٠	ضعيفة	٨
٩	تتواصل المدرسة مع الأسرة للتعاون في حل المشكلات المختلفة للمتعلمين بها بما يحقق نواتج التعلم المستهدفة	٢,٤٩٠	٠,٥٥٧	كبيرة	٢
١٠	تتبنى المدرسة مجتمعات التعلم المهني المنتظم والمستمر يتشارك فيها المعلمون الخبرة والمعرفة	١,٥٩٩	٠,٥٧٢	ضعيفة	١٠
١١	تطبق المدرسة تقويمًا ذاتيًا لجوانب الأداء بها وفقًا على معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب بشكل منتظم	١,٣٨١	٠,٥٩٧	ضعيفة	١١
١٢	تحتفي المدرسة بالمعلمين المتميزين وتدعمهم وتكرمهم وتبرز إنجازاتهم	٢,٠٩٦	٠,٤٤٧	متوسطة	٥
	الدرجة الكلية لمستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب فيما يتعلق بممارسات الإدارة المدرسية	١,٨٩٧	٠,٥٢٨	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق (٥–٤) أن:

واقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية من خلال مستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب فيما يتعلق بممارسات الإدارة المدرسية، جاء متحققًا بدرجة متوسطة، بمتوسط وزني (١,٨٩٧ من ٣) وانحراف معياري (٠,٥٢٨)، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد فجاءت منها اثنتين بدرجة تحقق كبيرة، وخمسة منها متحققة بدرجة متوسطة، وخمسة منها متحققة بدرجة ضعيف، حيث تراوحت المتوسطات بين (١,٣٧٧ و٢,٥١٧)، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة الحربي وابن بكر (٢٠٢٢م) التي توصلت إلى أن واقع المهارات الإدارية للقيادات المدرسية في ضوء معايير الاعتماد المدرسي جاء بدرجة متوسطة، ويرى الباحثان بأن كون الدرجة الكلية لبعد ممارسات الإدارة المدرسية متوسطةً يشير إلى وجود بعض القصور في ممارسات الإدارة المدرسية مقارنةً بالمعايير المطلوبة، وذلك رغم وجود بعض الممارسات الإيجابية يمكن الاستفادة من منها كأساس للبناء عليها، وسد الفجوات في الممارسات الأخرى من خلال برامج تدريبية مستهدفة للإدارات المدرسية، وقد تكون المعضلة في الممارسات الإدارية التي تفتقد إلى التشاركية، وهذا ما أشارت إليه دراسة الشمراني وممدوح والسعيد (٢٠٢١م) بأن بعض المدارس الأهلية لديها مشكلة في الممارسات الإدارية بسبب غياب التشاركية فيها، ويرى الباحثان أيضًا أن وجود ضعف في ممارسات مهمة مثل وضع مؤشرات أداء واضحة وتنفيذ تقويم ذاتي دوري يؤكد على الحاجة إلى تطوير أساليب القيادة والحوكمة بالمدارس، وهو أمر ضروري لتجنب الانحرافات الممكنة، حيث أكدت الحميدي (٢٠١٣م) أن إدارة المدارس عندما لا تضع السياسة المناسبة كجزء من سياسة خلق ثقافة الجودة في المدرسة سيضع كل عضو إجراءات وسياسات خاصة بناء على خبرته السابقة، ما يقود المدرسة إلى الوقوع في العشوائية في عملها.

أما بالنسبة لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات بُعد الممارسات الإدارية فقد تبين أنَّ أكثر العبارات توافرًا لمستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب العبارة (١) وهي "يوجد في المدرسة خطة تشغيلية تتضمن مبادرات ومشاريع وأنشطة تحقق أهدافها التطويرية" حيث جاءت في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٥١٧ بانحراف معياري قدره ٠,٥١٤، كما يتضح أنَّ أقل العبارات توافرًا لمستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في بعد الممارسات الإدارية العبارة (٦) وهي "تعقد المدرسة عقود شراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي لدعم العملية التربوية بالمدرسة" فقد جاءت في الترتيب الثاني عشر من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة ضعيفة حيث بلغت قيمة

متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ١,٣٧٧ بانحراف معياري قدره ٠,٥٧٩، ويمكن تفسير انخفاض مستوى الشراكة مع مؤسسات المجتمع الذي جاء متوافقًا مع نتائج دراسة ملكاوي والقضاة (٢٠١٨م) إلى ضعف وعي إدارات المدارس بأهميتها، وكذلك ضعف مهارات بناء الشراكات، كما يمكن تفسير ذلك بوجود حاجة عامة لنشر ثقافة الشراكات حتى على مستوى المجتمع التعليمي ويدل عليها ضعف مستوى تبني مجتمعات التعلم المهنية في الممارسات التعليمية، كما يمكن تفسير هذه النتائج أيضًا من خلال النظر في مفهوم أوجه القصور في الإدارة التعليمية (**The Concept of Management Shortcomings in Education**)، والذي ينص على أن اللامركزية الفعالة لإدارة المدرسة تأتي مع المرونة والقدرة على التكيف مع الاحتياجات المحلية، ومع ذلك في بعض الحالات، قد لا يتم تنفيذ اللامركزية بالشكل الصحيح لعدة أسباب منها؛ ضعف الإدارة، وندرة الموارد (المالية والمادية والبشرية)، وعدم المساواة في توزيع السلطة على المستوى المحلي **(Lindberg & Vanyushyn, 2013)**، وفي نتائج الدراسة الحالية قد يشير التقييم المتوسط لبُعد ممارسات إدارة المدرسة إلى أوجه القصور الإدارية هذه، كما أن ضعف الممارسات الهامة مثل وضع مؤشرات أداء واضحة وتنفيذ التقييم الذاتي المنتظم قد يكون مؤشرًا على ذات المفهوم، فبدون مؤشرات أداء واضحة يصعب قياس التقدم وتحديد مجالات التحسين، ونفس الأمر بالنسبة للتقييم الذاتي المنتظم والذي يسمح للمدارس بالتأمل في ممارساتها وإجراء التغييرات اللازمة.

ومن أجل التعمق أكثر في البعد الأول المتعلق بممارسات الإدارة المدرسية من وجهة نظر المستجوبين، تم طرح أسئلة على المشاركين في الدراسة لتفسير حصول عبارة "تعقد المدرسة عقود شراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي لدعم العملية التربوية بالمدرسة" على أدنى ترتيب في البعد المتعلق بممارسات الإدارة المدرسية، من وجهة نظرهم، وبعد تحليل إجابات المشاركين، تم استخلاص المحاور التالية:

أ– انخفاض الاهتمام والمبادرة من إدارات المدارس: أشار عدد من المشاركين إلى عدم وجود اهتمام أو مبادرة كافية من قبل إدارات المدارس بخصوص عقد شراكات مجتمعية، ويمكن ذكر بعض ما ورد في هذا الخصوص، مثل:

"مع أهمية الشراكات إلا أنني أظن هذا الجانب لا تلقي له أهمية الكثير من المدارس" مستجيب (ع٦ ذ).

"السبب يرجع إلى ضعف المبادرة من إدارات المدارس ممكن يكونون مشغولين بالأمور الواجبة عليهم أكثر من الأمور التي لهم حرية فيها" مستجيب (ع١ ث).

ب– الانشغال بالمتطلبات والأعباء الإدارية: أشار بعض المعلمين المشاركين إلى أن انشغال الإدارات المدرسية بالشؤون الإدارية والمتطلبات الروتينية يمنعها من التركيز على الشراكات المجتمعية، وعلى سبيل المثال ذُكر ما يلي:

"قد تكون المدارس مشغولة ببيئتها التعليمية وينقص المدراء خبرة حول أهمية الشراكات المجتمعية" مستجيب (ع٤ ذ).

"انهماك المدارس بالأمور الإدارية والمتطلبات المتكررة قد تشغل إدارة المدرسة عن التفكير بالشراكات ودورها" مستجيب (ج ١ذ).

ج– غياب الحافز والمنفعة المتبادلة: أوضح بعض المشاركين عدم وجود منفعة متبادلة أو حافز كافٍ لتشجيع التعاون بين المدارس ومنظمات المجتمع، ومن بين الاستجابات الواردة في هذا السياق ما يلي:

"هذا هو الواقع المؤسسات لا تستفيد من المدارس فهي ليست بحاجة لعقد شراكة مع المدرسة" مستجيب (ع٣ ذ).

"قد تكون البيئة المدرسية غير جاذبة للمؤسسات فالمؤسسات تريد مصلحتها أكثر مما تنظر لمصلحة المدرسة" مستجيب (ع٥ ذ).

د– الإجراءات البيروقراطية المعقّدة: أشار بعض المشاركين في الدراسة إلى وجود تعقيدات وإجراءات إدارية تحدّ من قدرة المدارس على عقد شراكات مباشرة، ومن بين هذه الآراء:

"يوجد تنظيم للشراكات في التعليم فلا يحق للمدرسة عقد شراكة مباشرة إلا بعد الرجوع لإدارة التعليم ومثل الإجراءات ذي تكون عقبة من الاستفادة من الشراكات" مستجيب (م١ ذ).

"المدارس الأهلية غالبًا تكون كل مرحلة لها مدير والمدراء في كل المراحل يرجعون لمشرف يتبع مالك المدارس الأهلية" مستجيب (و١ ذ)

هـ – اختلاف أولويات ورؤى القيادات المدرسية: أوضح بعض المشاركين أن اختلاف وجهات النظر بين قيادات المدارس يؤدي إلى تباين مستوى الاهتمام بالشراكات المجتمعية، فعلى سبيل المثال الإجابة التالية:

"... ممكن يتحمس مدير مرحلة ولا يتحمس الآخر أو ما يكون اتفاق بينهم، أو ما يقدر يقنع المشرف على المدارس مع وجود مصالح مشتركة بين المدارس الأهلية ومؤسسات المجتمع المدني إلا أن المؤسسات يمكن تنظر بطمع للمدارس الأهلية" مستجيب (و١ ذ)

و– تركيز المؤسسات على المدارس الحكومية: أشارت إحدى المعلمات المشاركات إلى أن مؤسسات المجتمع تميل إلى التركيز على المدارس الحكومية لما توفره من سمعة ومكانة أفضل، حيث كان جوابها كما يلي:

"ممكن توجد في المدارس الحكومية أكثر من الأهلية لأن الشراكة مع المدارس الحكومية تستفيد منها مؤسسات المجتمع كسمعة ومكانة أفضل من المدارس الأهلية" مستجيب (ع٢ ث).

من خلال ما سبق تشير نتائج التحليل المحوري لإجابات المستجيبين حول أسباب انخفاض مستوى ممارسات الشراكات المجتمعية في المدارس، إلى عدة عوامل رئيسة يمكن تصنيفها إلى عوامل داخلية تتعلق بإدارات وقيادات المدارس، وعوامل خارجية مرتبطة بالمتطلبات والإجراءات الإدارية وموقف مؤسسات المجتمع، فمن ناحية، أظهرت النتائج وجود قصور في الاهتمام والمبادرة من جانب إدارات المدارس نحو تفعيل ممارسات وآليات الشراكة مع منظمات المجتمع المحلي، إلى جانب غياب الحافز المشترك والوعي بأهمية هذه الشراكات في دعم العملية التعليمية، كما أشارت النتائج إلى بعض التحديات البيروقراطية وغيرها من العوامل الخارجية كالإجراءات المعقدة المنظمة للشراكات التعليمية وتركيز بعض مؤسسات المجتمع على التعاون مع المدارس الحكومية، والتي تشكل عائقًا أمام حرية المدارس في الانخراط بشراكات فاعلة مع المؤسسات المجتمعية، وتوضح هذه النتائج الحاجة لوضع استراتيجيات من شأنها تعزيز الوعي بأهمية الشراكات المجتمعية، وتحفيز ودعم المبادرات المدرسية الرامية إلى تبني هذه الشراكات، إلى جانب العمل على تبسيط الإجراءات الإدارية ذات الصلة لتمكين المدارس من عقد شراكات فعالة تخدم العملية التعليمية.

في ذات السياق، ومن أجل التعمق أكثر في البعد الأول المتعلق بممارسات الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشاركين، تم طرح أسئلة على المشاركين في الدراسة لتفسير حصول عبارة "يوجد في المدرسة خطة تشغيلية تتضمن مبادرات ومشاريع وأنشطة تحقق أهدافها التطويرية" على أعلى ترتيب في بعد ممارسات الإدارة المدرسية، من وجهة نظرهم، وبعد تحليل إجابات المشاركين، تم استخلاص المحاور التالية:

أ– الالتزام الإداري: أشار العديد من المستجيبين إلى أن وجود الخطة التشغيلية يعد التزامًا إداريًا مطلوبًا من مديري المدارس، فعلى سبيل المثال، ذُكر ما يلي:

"الخطة أحد مهمات مدير المدرسة ومطالب بها فهو حريص على وجودها" مستجيب (ع٢ ذ).

"لأن الخطة من الأشياء المسلم بها فمشرف الإدارة المدرسية مع بداية كل فصل يسأل كل مدير عن الخطة" مستجيب (ع٥ ذ).

ب– سهولة الإعداد: أشار بعض المستجيبين إلى أن إعداد الخطط أصبح سهلًا، إذ يمكن الحصول عليها جاهزة، مما يدفع المدراء لوضعها، ويندرج في هذا الإطار ما يلي:

"لأن وجود الخطة سهل وليس مشكلة فمواقع الإنترنت توفرها لك جاهزة وما عليك إلا تغيير التاريخ وإضافة الأسماء" مستجيب (ع٣ ذ).

ج– المتابعة والمساءلة: أكد بعض المشاركين في الدراسة على أن الخطة تستخدم كأداة لمساءلة ومتابعة أداء الإدارات المدرسية من قبل المشرفين التربويين، ومن بين الآراء الواردة في هذا الاتجاه ما يلي:

"المدارس كلها مطلوب منها عمل خطة لأن مدير المدرسة سيحاسب عنها" مستجيب (ع١ ذ)

"... ما أظن هناك مدير مدرسة يهمل وضع الخطة ممكن يهمل التمشي بها لكن ما يترك وضع الخطة" مستجيب (ع٤ ذ).

"لأن الخطة من الأشياء المسلم بها فمشرف الإدارة المدرسية مع بداية كل فصل يسأل كل مدير عن الخطة" مستجيب (ع٥ ذ).

د– أداة للتميّز والتسويق للذات: يرى بعض المستجيبين أن الخطة تُستخدم من قبل بعض المدراء للترويج لأنفسهم وإظهار تميزهم، فعلى سبيل المثال، ذُكرت الإجابة التالية:

"لأنها من الممارسات الإدارية التي يحاول كل مدير أن يبرز نفسه من خلالها وأحيانًا المدير يفرض وجوده من خلال وجود خطة متضمنة لبرامج ومبادرات تلفت الانتباه له حتى من خارج المدرسة" مستجيب (ع٦ ذ).

من خلال ما سبق تشير نتائج التحليل المحوري لإجابات المستجيبين حول أسباب ارتفاع مستوى وجود الخطط التشغيلية في المدارس، إلى عدّة عوامل رئيسة، منها ما هو مرتبط بالمتطلبات الإدارية، ومنها ما يتعلق باستخدام الخطة كأداة لتحقيق مكاسب ومنافع شخصية، حيث أشارت النتائج إلى اعتبار وجود الخطة التشغيلية التزامًا إداريًا أساسيًا يُطلب من المديرين القيام به، كما أنها تُستخدم كأداة لمساءلتهم ومتابعة أدائهم من قبل الجهات الإشرافية، هذا بالإضافة إلى سهولة الحصول على نماذج جاهزة للخطط عبر الإنترنت، كما أشارت بعض وجهات النظر إلى استغلال البعض للخطة كوسيلة للدعاية والترويج الشخصي، من خلال إبراز المبادرات والبرامج المدرجة بها، وتكشف هذه النتائج مزيجًا من الدوافع الموضوعية والشخصية وراء الاهتمام الكبير بوضع الخطط التشغيلية، ما يستدعي مراجعة آلياتها بما يضمن أن تخدم أهداف التطوير الحقيقية للمدارس.

– البعد الثاني: الممارسات في مجال التعليم والتعلم

جدول (٥-٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب فيما يتعلق بالممارسات في مجال التعليم والتعلم

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	تضع المدرسة برامج لمقابلة الاحتياجات الخاصة لذوي صعوبات التعلم والإعاقة والموهوبين	١,٨٠٥	٠,٥٠١	متوسطة	٩
٢	يشارك المتعلمون بدافعية وحماس في الأنشطة التعليمية	٢,٠٨٣	٠,٣١٠	متوسطة	١
٣	تحدد المدرسة القواعد والإجراءات التنظيمية للانتقال بين الأنشطة والحصص بشكل جيد	٢,٠٣٦	٠,٣٧٦	متوسطة	٢
٤	تدعم المدرسة التعلم المتمركز حول المتعلم الذي ينمي أنشطة التعلم ومهارات التفكير العليا ومهارات البحث وحل المشكلات	١,٩٨٠	٠,٣٩٠	متوسطة	٥
٥	يوجد نظام تعليم إلكتروني فعال يطبق بالمدرسة بشكل مستمر جنبًا إلى جنب مع التعليم التقليدي	١,٩٩٣	٠,٣٦٤	متوسطة	٣
٦	تساعد بيئة التعلم المدرسية المتعلمين على اكتساب مهارات التعلم الذاتي وتشجعهم على التعلم من الآخرين ومعهم	١,٩٨٣	٠,٣٧٨	متوسطة	٤
٧	تستخدم المدرسة أدوات تقويم متنوعة تقيس الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية في أداء المتعلمين	١,٨٧١	٠,٤٧٥	متوسطة	٨
٨	ترتبط أنشطة التعلم بحياة المتعلمين بما يتيح لهم تطبيق المعرفة في المواقف المختلفة	١,٦٣٦	٠,٥٨٢	ضعيفة	١١
٩	يستخدم المعلمون استراتيجيات تدريس متنوعة (تتلاءم مع خصائص المتعلمين ونواتج التعلم وطبيعة المحتوى الذي يتم تدريسه)	١,٩٢١	٠,٤١٦	متوسطة	٦
١٠	يستخدم المعلمون في تقويمهم للمتعلمين أدوات تقيس المستويات المعرفية العليا كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي	١,٦٧٥	٠,٥٥٩	متوسطة	١٠
١١	ينوع المعلمون استراتيجيات التدريس لتلائم المستويات المختلفة للمتعلمين (من لديهم صعوبات تعلم أو إعاقة أو موهبة)	١,٨٩٤	٠,٤٤١	متوسطة	٧
١٢	يضع المعلمون في خطة التحسين علاجًا للفجوة بين النواتج المستهدفة والنواتج المحققة في ضوء تحليل نتائج التقويم	١,٦٣٢	٠,٥٧١	ضعيفة	١٢
الدرجة الكلية لمستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب فيما يتعلق بالممارسات في مجال التعليم والتعلم		١,٨٧٦	٠,٤٤٧	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق (٥–٥) أن:

واقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية من خلال مستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب فيما يتعلق بالممارسات في مجال التعليم والتعلم، جاء متحققًا بدرجة متوسطة، بمتوسط وزني (١,٨٧٦ من ٣) وانحراف معياري (٠,٤٤٧)، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد فجاءت منها عشر عبارات بدرجة تحقق متوسطة، واثنتين منها متحققة بدرجة ضعيف، حيث تراوحت المتوسطات بين

(١,٦٣٢ و٢,٠٨٣)، هذا يدل على وجود قصور نسبي في ممارسات التعليم والتعلم مقارنة بالمعايير المطلوبة، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة البرناوي وعلي (٢٠١٩م) التي دلت أن الأداء المهني لمعلم العلوم الطبيعية في ضوء معايير الاعتماد المدرسي كان متوسطًا، كما أن تفاوت مستوى التحقق بين العبارات يشير إلى وجود نقاط قوة وضعف، مما يتطلب تعزيز الجوانب الإيجابية وسد الثغرات، حيث توجد بعض الممارسات الإيجابية مثل مشاركة الطلاب وتنظيم الحصص؛ إلا أنها غير كافية لتحقيق مستوى الاستعداد المطلوب، خاصةً في ظل ضعف ممارسات مهمة، مثل ربط التعلم بحياة الطلاب، واستخدام أدوات تقيس التفكير العليا، والذي يشير بدوره إلى الحاجة إلى تطوير مهارات التدريس والتقويم، كما يرى الباحثان أن انخفاض مستوى وضع خطط لسد الفجوة بين المستهدف والمحقق يعكس ضعف الممارسات التأملية والتحسين المستمر، وهذه النتائج يمكن تفسيرها من عدسة نظرية البحث والممارسة التربوية في إعداد المعلم (**Theory in Educational Research and Practice in Teacher Education**) والتي تشير إلى أن النظرية تلعب دورًا مهمًا في تحديد طبيعة البحث التربوي والممارسة في إعداد المعلم، وتوفر إطارًا لفهم وتفسير الظواهر التعليمية من خلال المساعدة على توجيه البحث والممارسة التربوية وتقديم عدسة لرؤية وفهم حقائق التدريس والتعلم المعقدة، وتؤكد هذه النظرية أهمية سد الفجوة بين المنشود (المعرفة النظرية) والمحقق (التطبيق العملي) في إعداد المعلم، وهو ما يتضمن ترجمة المعرفة النظرية إلى ممارسات تدريس فعالة في الفصل، كما تؤكد النظرية أهمية الممارسات التأملية والتحسين المستمر في إعداد المعلم، حيث تتضمن الممارسة التأملية قيام المعلمين بفحص ممارساتهم التدريسية بشكل نقدي لتحديد مجالات التحسين، أما التحسين المستمر فهو مسعى متواصل لتحسين ممارسات التدريس والتعلم، سواء كانت تلك التحسينات تدريجية أو جذرية ***(Higgs, 2018)***، ويمكن تفسير انخفاض مستوى التخطيط لسد الفجوة بين المأمول والمحقق في النتائج بهذه النظرية، فقد يشير انخفاض مستوى التخطيط لسد الفجوة بين المنشود والمحقق إلى ضعف في تطبيق النظرية عمليًا، وقد يعود ذلك إلى نقص الممارسات التأملية والتحسين المستمر، وهما مكونان أساسيان في هذه النظرية، وهذا أعني تعزيز مهارات التدريس والتقييم وتطوير الممارسات التأملية والتحسين المستمر يتماشى مع مبادئ هذه النظرية، فمن شأن ذلك أن يساعد على سد الفجوة بين المأمول والمحقق، ويؤدي إلى تحسين ممارسات التدريس والتعلم.

أما بالنسبة لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات بُعد الممارسات في مجال التعليم والتعلم فقد تبين أنَّ أكثر العبارات توافرًا لمستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في بُعد الممارسات في مجال التعليم والتعلم العبارة (٢) وهي "يشارك المتعلمون بدافعية وحماس في الأنشطة

التعليمية" حيث جاءت في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٠٨٣ بانحراف معياري قدره ٠,٣١٠، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى البيئة المحفزة داخل المدرسة سواء من الإدارة أو من المعلمين أو حتى من تفاعل الطلاب فيما بينهم، كما أن للأسرة دورًا كبيرًا في تحفيز أبنائها نحو الأنشطة التعليمية، كما يتضح أنَّ أقل العبارات توافرًا لمستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في بُعد الممارسات في مجال التعليم والتعلم العبارة (١٢) وهي "يضع المعلمون في خطة التحسين علاجًا للفجوة بين النواتج المستهدفة والنواتج المحققة في ضوء تحليل نتائج التقويم" فقد كانت في الترتيب الثاني عشر من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة ضعيفة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ١,٦٣٢ بانحراف معياري قدره ٠,٥٧١، وهذا الأمر قد يعود لضعف ممارسات التقويم وقلة معرفة الغاية التي من أجله وضع التقويم، كما قد يعود السبب لضعف التنويع في أساليب التقويم، وهذه تتفق مع دراسة آل مداوي (٢٠١٣م) التي أظهرت نتائجها بأن مجال التعليم والتدريس يواجه معوقات كثيرة منها قصور استخدام المعلمات لأساليب تقويمية متنوعة.

ومن أجل التعمق أكثر في البعد الثاني المتعلق بالممارسات في مجال التعليم والتعلم من وجهة نظر المشاركين، تم طرح أسئلة على المشاركين في الدراسة لتفسير حصول عبارة "يضع المعلمون في خطة التحسين علاجًا للفجوة بين النواتج المستهدفة والنواتج المحققة في ضوء تحليل نتائج التقويم" على أدنى ترتيب في بُعد الممارسات في مجال التعليم والتعلم، من وجهة نظرهم، وبعد تحليل إجابات المشاركين، تم استخلاص المحاور التالية:

أ– ضعف الوعي والفهم: أشار بعض المستجيبين إلى عدم وجود وعي أو فهم كافٍ لدى المعلمين بأهمية خطط التحسين وكيفية وضعها، حيث ذُكر على سبيل المثال ما يلي:

"قد يرجع ذلك إلى عدم فهم خطة التحسين" مستجيب (ع١ ذ).

"نظرًا لغياب وعي المعلمين بأهميتها" مستجيب (ع٢ ذ).

ب– غياب الممارسة الفعلية: أكد مستجيبون آخرون على عدم ممارسة المعلمين الفعلية لتحليل نتائج التقويم ووضع خطط التحسين بناءً عليها، وفي هذا السياق ممكن ذكر الإجابة التالية:

"الصراحة خلال عملي في التعليم لم يسبق لي أن وضعت خطة للتحسين ممكن لجهلي بها وقد يكون أيضًا بعض الزملاء مثلي" مستجيب (ع٥ ذ).

ج– ضعف الحاجة الملحوظة: يرى بعض المشاركين في الدراسة أن عدم وجود فجوات ملحوظة في أداء الطلاب يقلل من دافعية المعلمين لوضع خطط تحسينية.

"في الحقيقة لا يوجد تحليل لنتائج التقويم حتى يضع المعلم علاجًا للفجوة" مستجيب (ع٤ ذ).

"قد يرجع السبب لأن نتائج درجات الطلاب عند بعض المعلمين عالية ولا تحتاج أصلًا خطة للتحسين" مستجيب (ج ١ ذ).

"في الغالب أن المعلم قد يسعى لإرضاء أولياء الأمور والإدارة فلا يوجد لديه أصلًا فجوة فدرجات الاختبار تعطي دلالة على تحقيق النواتج" مستجيب (و١ ذ)

د– قصور التوجيه والمتابعة: كانت إجابات بعض المشاركين في الدراسة تصب في اتجاه أن الدافع وراء حصول العبارة المعنية على أدنى ترتيب يعود إلى غياب التوجيه والمتابعة الكافية بخصوص تطبيق خطط التحسين، وضمن هذا السياق نذكر الآتي:

" ... هذه الأمور من وجهة نظري تحتاج إلى تثقيف خاص بها لكل المعلمين" مستجيب(م ٦ ذ).

"المفترض أن يكون هناك تعاون من الموجه الطلابي مع المعلمين لتحليل النتائج ووضع خطة التحسين ومن ثم علاج الفجوة ولكن أظن هذا الأمر غير موجود ففي الحقيقة يوجد فجوة بين الموجه الطلابي والمعلمين" مستجيب (م١ ذ).

ومن خلال ما سبق تبين نتائج التحليل المحوري لإجابات المشاركين حول أسباب انخفاض درجة ممارسة المعلمين لوضع خطط علاجية للتحسين في ضوء تحليل نتائج التقويم، عن عدد من المعوقات الرئيسة التي تحد من انتشار هذه الممارسة المهمة، حيث توكد النتائج إلى وجود قصور واضح في مستوى الوعي بأهمية خطط التحسين لدى المعلمين، كما تكشف عن انعدام الممارسة الفعلية لوضع تلك الخطط من قبل بعض المعلمين، هذا إلى جانب عزوف المعلمين عمومًا عن القيام بهذه المهمة في ظل عدم وجود دوافع أو متطلبات ملزمة بذلك، كما أكدت النتائج على وجود قصور في الإشراف والمتابعة من قبل الجهات المسؤولة مما يضعف دافعية المعلمين للقيام بهذه الممارسة المهمة، وبالتالي تستدعي هذه النتائج وضع استراتيجيات لرفع الوعي وتفعيل الممارسة العملية وتحسين آليات الإشراف والحوافز بما يعزز فاعلية خطط التحسين كأداة للنهوض بجودة التعليم، ونتائج التحليل هذا تفتح المجال لتفسير مخرجات التحليل من منظور مفهوم الممارسات التأملية والتحسين المستمر (Reflective Practices and Continuous Improvement) الوارد في دراسة (Stancescu et al,(2019، والذي يؤكد على أهمية قيام المعلمين بفحص ممارساتهم التدريسية بشكل نقدي لتحديد مجالات التحسين، كما تؤكد على أن التحسين المستمر هو مسعى متواصل لتحسين ممارسات التدريس والتعلم، وفي سياق النتائج المذكورة، يمكن لهذه النظرية أن تفسر انخفاض مستوى تنفيذ تطوير خطط التحسين، إذ يمكن أن يدل القصور الواضح في وعي المعلمين بأهمية خطط التحسين ونقص الممارسة الفعلية في صياغة هذه الخطط إلى

نقص الممارسة التأملية، وفي ذات المنوال، يمكن أن يدل غياب الدوافع أو المتطلبات الإلزامية لتطوير خطط التحسين إلى نقص جهود التحسين المستمر.

وفي ذات السياق، ومن أجل التعمق أكثر في البعد الثاني المتعلق بالممارسات في مجال التعليم والتعلم من وجهة نظر المشاركين، تم طرح أسئلة على المشاركين في الدراسة لتفسير حصول عبارة "يشارك المتعلمون بدافعية وحماس في الأنشطة التعليمية" على أعلى ترتيب في بُعد الممارسات في مجال التعليم والتعلم، من وجهة نظرهم، وبعد تحليل إجابات المستجيبين، تم استخلاص المحاور التالية:

أ– الحوافز والمكافآت: أشار عدد من المستجيبين إلى الحوافز والمكافآت كدافع رئيس لمشاركة المتعلمين بحماس في الأنشطة، مثل إعطاء درجات أو هدايا أو رحلات، ومن بين الإجابات الواردة في هذا السياق ما يلي:

"... بعض المعلمين أو إدارات المدارس تجعل حوافز للطلاب المتميزين في الأنشطة التعليمية المرتبطة بالمواد ممكن يكون عن طريق هدايا أو رحلات أو أي شيء يحفز الطلاب" مستجيب (ع٣ ذ).

"قد يكون التحفيز والتشجيع والهدايا ودرجات المشاركة دافعًا للطلاب للحماس" مستجيب (ع٥ ذ).

"هناك بعض المدارس تشجع طلابها من خلال برامج وتطبيقات محفزة للطلاب من خلال جمع النقاط أو الصعود نحو القمة ومن يجمع أكثر نقاط أو يصعد للقمة يتم تكريمه أمام زملائه" مستجيب (و١ ذ)

ب– دور المعلم في التشجيع: ركز مشاركون آخرون على أثر أساليب تشجيع المعلم وتقديره للطلاب في زيادة دافعيتهم، فذكر بعضهم ما يلي:

"المعلمون لهم دور مهم في نشاط الطلاب وحماسهم وتفاعلهم مع الأنشطة" مستجيب (ع٢ ذ).

"يوجد بعض المعلمين المتميزين الذين يصرفون جهدهم واهتمامهم بالطالب من أجل أن يشجعه على التفاعل بمعنى أنه قد يطلب من الطالب المشاركة أو الواجب ويساعده في حله في البدايات ويثني على الطالب أمام زملائه مما يشجع الطالب على الحماس" مستجيب (ع٦ ذ).

ج– التنافس بين الطلاب: أشار بعض المستجيبين إلى التنافس الإيجابي بين مجموعات الطلاب أو داخل الفصل الواحد كعامل محفز على المشاركة الفاعلة، ونذكر في هذا السياق ما يأتي:

"أحيانًا الفصل الواحد يكون فيه مجموعة من الطلاب المتميزين المتحمسين فيؤثرون على بقية زملائهم ويكون فيه تنافس فيما بينهم" مستجيب (ج ١ذ).

د– أثر العلاقات الإيجابية: ربط بعض المستجيبين النتيجة بوجود علاقات طيبة وتعاون بين أولياء الأمور والمعلمين والإدارة المدرسية، ومثال ذلك ما يلي:

"... تعاون الأسرة مع المعلمين والإدارة له دور مهم في تفاعل الطالب وحماسه" مستجيب (م١ ذ).

"العلاقة الطيبة بين المدرسة وأولياء الأمور تساعد المعلمين على تحمل مسؤوليتهم مما ينعكس أثره على الطالب ودافعيته" مستجيب (ع٢ ث).

من خلال ما سبق تكشف نتائج التحليل المحوري لإجابات المستجيبين حول أسباب ارتفاع درجة مشاركة الطلاب بدافعية في الأنشطة التعليمية، عن عدة عوامل رئيسة ذات صلة بالحوافز والعلاقات الإنسانية وأساليب التعزيز الإيجابي داخل البيئة المدرسية، فقد أكدت النتائج على أهمية الحوافز المادية والمعنوية في زيادة دافعية الطلاب نحو المشاركة مثل إعطاء الدرجات والهدايا وغيرها، كما برز دور المعلم في تشجيع الطلاب وتقدير مشاركتهم باعتباره المحرك الرئيس لدافعيتهم، كذلك أشارت النتائج إلى أن التنافس الإيجابي داخل الفصل أو المدرسة وكذلك العلاقات الطيبة بين منسوبي المدرسة تعد من العوامل المساعدة على زيادة نشاط وحماس الطلاب، ومن ثم فإن هذه النتائج تستدعي تعزيز الممارسات والسياسات الكفيلة بتوفير بيئة مدرسية داعمة ومحفزة تسهم في إشراك الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.

من جهة أخرى فإنه يوجد مجال لتفسير هذه النتائج من منظور نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory)، والتي تطرح فكرة أن الناس يتحفزون للنمو والتغيير من خلال ثلاث حاجات نفسية فطرية وعالمية، وهي الحاجة إلى الكفاءة، والانتماء، والاستقلالية (Vasconcellos et al., 2020)، وضمن هذا المنظور، يمكن أن تلبي أهمية الحوافز المادية والمعنوية الحاجة إلى الكفاءة لدى الطلاب، فهذه الحوافز يمكن أن تجعل الطلاب يشعرون بالفعالية والقدرة في أنشطتهم التعليمية، مما يزيد من مشاركتهم، كما أن العلاقات الجيدة بين موظفي المدرسة في النتائج يمكن أن تلبي الحاجة إلى الانتماء لدى الطلاب، فالبيئة المدرسية الإيجابية والداعمة يمكن أن تجعل الطلاب يشعرون بالارتباط والرعاية، مما قد يساهم في مستواهم العالي من المشاركة، وبالرغم من عدم ذكرها الاستقلالية مباشرةً في النتائج، إلا أن المستوى العالي من مشاركة الطلاب قد يشير أيضًا إلى تلبية حاجتهم للاستقلالية، فقد يشعر الطلاب بحس الملكية والتحكم في أنشطتهم التعليمية، مما يحفزهم للمشاركة بشكل أعمق، وبالتالي، يمكن أن توفر نظرية تقرير المصير إطارًا لفهم مستوى مشاركة الطلاب العالي، ويمكن أن تكون تلبية الحاجة إلى الكفاءة والانتماء من خلال الحوافز والعلاقات الإيجابية من المحفزات الرئيسة لهذه المشاركة.

– البعد الثالث: الممارسات في مجال نواتج التعلم

جدول (٥-٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب فيما يتعلق بالممارسات في مجال نواتج التعلم

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	يحقق المتعلمون مستوى تحصيل علمي ملائمًا وفقًا لنواتج التعلم المستهدفة	٢,١٤٢	٠,٣٨٦	متوسطة	٦
٢	يُظهر المتعلمون اعتزازًا وتقديرًا للهوية الوطنية وتراث المملكة وثقافتها	٢,٧٦٥	٠,٤٤٠	كبيرة	١
٣	يُظهر المتعلمون اعتزازًا وافتخارًا بمنجزات المملكة	٢,٧٦٥	٠,٤٤٠	كبيرة	١ مكرر
٤	يُظهر المتعلمون احترامًا لأقرانهم في المدرسة مهما اختلفت ثقافة مجتمعاتهم	٢,٥٤٠	٠,٥١٢	كبيرة	٣
٥	يظهر لدى المتعلمين ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم عند تنفيذ المهام والمسؤوليات المختلفة	٢,١٦٢	٠,٣٩٥	متوسطة	٥
٦	يشارك المتعلمون في الأنشطة المجتمعية التطوعية باستقلالية بحيث يتحملون مسؤولية ما يترتب عليها من نتائج	٢,١١٦	٠,٣٦٠	متوسطة	٧
٧	يتشارك المتعلمون مع أقرانهم المنتجات المعرفية الجديدة بكفاءة واضحة	٢,٠٦٦	٠,٣٦٨	متوسطة	٩
٨	يلتزم المتعلمون بدوافع ذاتية بقواعد السلوك والانضباط المدرسي	١,٧٧٥	٠,٥٤٩	متوسطة	١٠
٩	يواظب المتعلمون على العادات الصحية السليمة كالنشاط البدني والنظافة الشخصية والتغذية المتوازنة والوقاية من العدوى	٢,٠٧٩	٠,٣٢٧	متوسطة	٨
١٠	يتمتع المتعلمون بعلاقات إيجابية وتواصل فاعل مع أعضاء المجتمع المدرسي	٢,٢٦٢	٠,٤٥٥	متوسطة	٤
الدرجة الكلية لمستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب فيما يتعلق بالممارسات في مجال نواتج التعلم		٢,٢٦٧	٠,٤٢٣	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق (٥–٦) أن:

واقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية من خلال مستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب فيما يتعلق بالممارسات في مجال نواتج التعلم، جاء متحققًا بدرجة متوسطة، بمتوسط وزني (٢,٢٦٧ من ٣) وانحراف معياري (٠,٤٢٣)، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد فجاءت منها ثلاث عبارات بدرجة تحقق كبيرة، وسبعة منها متحققة بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات بين (١,٧٧٥ و٢,٧٦٥)، مما يشير إلى تحقيق جزئي لنواتج التعلم المستهدفة لدى الطلاب، ويمكن أن يعود

ذلك إلى عدة عوامل، مثل: كفاءة المعلمين وأساليبهم في التدريس والتقييم وتخصصهم، حيث وجدت اللجنة الوطنية للتدريب والتعليم الأهلي والعالمي (٢٠٢٢م) أن ٨٩% من معلمي المدارس الأهلية في المملكة يعملون في مجال تخصصهم، وهو أمر جد هام، كما حصل المعلمون في دراسة الصالحي (٢٠١٨م) على الترتيب الأول في سمات البيئة الإدارية الجاذبة في مدارس التعليم العام في منطقة القصيم، كما أن أولياء الأمور في دراسة الدوسري والحسن والعسكر والحقباني (٢٠١٩م) كانوا قد أكدوا أن المدارس الأهلية تتميز بوجود معلمين متميزين يستخدمون أساليب تدريس جيدة ويوظفون التقنية الحديثة في الفصول الدراسية، ومن العوامل المفسرة أيضًا لهذه النتائج جودة المناهج والمواد التعليمية، ومستوى الدعم والتوجيه الذي يتلقاه الطلاب، وهي النتائج التي أكدت عليها أيضًا دراسة الدوسري والحسن والعسكر والحقباني (٢٠١٩م)، غير أن دراسة الخضاري (٢٠١٩م) أكدت أن بعض المدارس الأهلية تتساهل في تقييم طلابها خاصة في درجات نهاية السنة، بما لا يتفق والمستوى الحقيقي للطلاب كما تقيسه الاختبارات التحريرية، وهو الأمر الذي يمكن أن يفسر هذه النتائج أيضًا إلى حد ما.

أما بالنسبة لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات بُعد الممارسات في مجال فقد تبين أنَّ أكثر العبارات توافرًا لمستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في بُعد الممارسات في مجال نواتج التعلم العبارة (٢) وهي "يُظهر المتعلمون اعتزازًا وتقديرًا للهوية الوطنية وتراث المملكة وثقافتها" والعبارة (٣) يُظهر المتعلمون اعتزازًا وافتخارًا بمنجزات المملكة حيث جاءت في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة فقد بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارتين ٢,٧٦٥ بانحراف معياري قدره ٠,٤٤٠، ما يعكس نجاح المدارس في تنمية بعض القيم والمهارات لدى الطلاب، مثل الاعتزاز بالهوية الوطنية والاحترام للتنوع الثقافي والتواصل الفاعل، وهذا يؤكد على الدور الذي تقوم به المدارس في تعزيز الهوية الوطنية لطلابها، وهو ما أكد عليه المستجوبون في دراسة اللجنة الوطنية للتدريب والتعليم الأهلي والعالمي (٢٠٢٢م)، والذين نوهوا بأهمية تعزيز الهوية والدين واللغة العربية مع تنويع الأنشطة والمهارات المهم اكتسابها، كما يتضح أنَّ أقل العبارات توافرًا لمستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في بُعد الممارسات في مجال نواتج التعلم العبارة (٨) "يلتزم المتعلمون بدوافع ذاتية بقواعد السلوك والانضباط المدرسي" في الترتيب العاشر من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ١,٧٧٥ بانحراف معياري قدره ٠,٥٤٩، ويمكن أن يعود ذلك إلى ضعف تنمية الرقابة الذاتية والانضباط الذاتي لدى الطلاب، وعدم تضمين ذلك في المناهج والمواد التعليمية والربط بينها وبين

النواتج المستهدفة، أو إلى ضعف التواصل بين أولياء الأمور والمدرسة لتوفير بيئة تعليمية محفزة ومتكاملة مع المدرسة، أو إلى عدم وجود آليات فعالة لتقويم السلوك والانضباط في المدرسة.

ومن أجل التعمق أكثر في البعد الثالث المتعلق بالممارسات في مجال نواتج التعلم من وجهة نظر المشاركين، تم طرح أسئلة على المشاركين في الدراسة لتفسير حصول عبارة "يلتزم المتعلمون بدوافع ذاتية بقواعد السلوك والانضباط المدرسي "على أدنى ترتيب في بُعد الممارسات في مجال نواتج التعلم، من وجهة نظرهم، وبعد تحليل إجابات المستجيبين، تم استخلاص المحاور التالية:

أ– ضعف النضج والإدراك: يرى بعض المستجيبين أن سبب عدم التزام الطلاب بقواعد السلوك يعود لضعف النضج الشخصي والإدراك بأهميتها، حيث ذُكر على سبيل المثال ما يلي:

"قد يفتقد بعض الطلاب للتربية الذاتية فيحدث هناك تفلت وعدم انضباط تجاه زملائه" مستجيب (ع١ ذ)

"عند محاورة الطالب ومحاولة إقناعه بأهمية الانضباط في المدرسة يظهر الاستهتار وعدم المبالاة ويبرر بأنه لولا ضغط ولي أمره عليه لما كان يحضر للمدرسة من الأساس" مستجيب (ع٤ ذ).

ب– فقدان الحافز والرغبة: ربط بعض المشاركين السلوك غير المنضبط بفقدان دافعية الطلاب ورغبتهم في التعلم، وضمن هذا الاتجاه ما ورد من بعضهم:

" ... بعض الطلاب لاسيما طلاب الثانوي لديهم إحباط من المستقبل ومتشائمين من ندرة الوظائف فهم يأتون للمدرسة من أجل إرضاء والديهم" مستجيب (ع٢ ذ).

"لأننا نلاحظ بأن الطلاب يدفعون بهم أولياء أمورهم للمدرسة فهم قد أصابهم الملل من طول المدة الدراسية..." مستجيب (ع١ ذ).

ج– التأثر بالمؤثرات الخارجية: أشار بعض المشاركين في الدراسة إلى تأثير وسائل الإعلام وغيرها من المؤثرات الخارجية على سلوك الطلاب، ومنها ما ذكره أحدهم بقوله:

"الجيل الحالي من الطلاب قد أثرت عليه مؤثرات خارجية تخرج حتى عن سيطرة الآباء فمن الطبيعي ضعف الدوافع الذاتية فنلاحظ أحيانًا بعض المشاجرات وإن كانت خفيفة لكن يصعب ضبطها بدوافع ذاتية من الطلاب فنضطر للضبط المدرسي بتطبيق لائحة السلوك فهذا الأمر قد يكون هو السبب في ضعف الالتزام بقواعد السلوك من ذواتهم" مستجيب (و١ ذ)

د– قصور الرقابة الأسرية: يرى مشاركون آخرون في الدراسة أن سبب ذلك يعود لضعف دور الأسرة وانعدام الرقابة الوالدية على الطلاب، وعلى سبيل المثال ما يلي:

" ... حتى بعض الأسر أخبرت بأنها فاقدة للسيطرة على ابنها" مستجيب (ج١ ذ).

"... فولي الأمر قد يكون ضعيف مع أبنائه" مستجيب (م١ ذ).

من خلال ما سبق تُظهر نتائج تحليل الإجابات حول أسباب انخفاض التزام الطلاب بدوافع ذاتية بقواعد السلوك المدرسي عن عدة عوامل رئيسة، بعضها مرتبط بالطالب نفسه، والبعض الآخر بالبيئة المحيطة به، فعلى مستوى الطالب، أشارت النتائج إلى ضعف النضج الشخصي والإدراك بأهمية قواعد السلوك لدى البعض، إلى جانب شعورهم بالملل وفقدان الدافعية نحو التعلم، أما على مستوى البيئة، فقد لوحظ تأثير وسائل الإعلام وغيرها من المؤثرات الخارجية على سلوك الطلاب، إضافة إلى ضعف دور الأسرة وانعدام الرقابة الوالدية، وتستدعي هذه النتائج ضرورة اتخاذ تدابير لرفع الوعي لدى الطلاب وتفعيل دور الأسرة، إلى جانب تبني مقاربات تربوية تسهم في إكساب الطلاب القيم وتنمية دوافعهم الذاتية نحو الالتزام بالسلوك المدرسي السليم.

وفي ذات السياق، ومن أجل التعمق أكثر في البعد الثالث المتعلق بالممارسات في مجال نواتج التعلم من وجهة نظر المشاركين، تم طرح أسئلة على المشاركين في الدراسة لتفسير حصول العبارتين: "يُظهر المتعلمون اعتزازًا وتقديرًا للهوية الوطنية وتراث المملكة وثقافتها" و "يُظهر المتعلمون اعتزازًا وافتخارًا بمنجزات المملكة" على أعلى ترتيب في بُعد الممارسات في مجال نواتج التعلم، من وجهة نظرهم، وبعد تحليل إجابات المستجيبين، تم استخلاص المحاور التالية:

أ– المناهج الدراسية والأنشطة الطلابية: أشار عدد من المستجيبين إلى دور المناهج الدراسية والأنشطة الطلابية في تعزيز الانتماء الوطني والثقافة المحلية لدى الطلاب، وممكن عرض أراء بعضهم مثل:

"قد يعود السبب إلى تفاعل الطلاب من خلال المواد الدراسية المرتبطة بالتراث الوطني وكذلك الأنشطة الطلابية المقدمة من وزارة التعليم التي تنمي حب الوطن وتربط الطالب بوطنه" مستجيب (ع١ ذ).

"يشاهد المعلمون اهتمام الطلاب من خلال المناهج التي تبث روح الاعتزاز بالهوية الوطنية ونشر الثقافة السعودية " *مستجيب (ع٣ ذ).*

ب– وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي: ذكر مستجيبون آخرون تأثير وسائل الإعلام ومنصات التواصل الاجتماعي في تعريف الطلاب بالإنجازات الوطنية وتعزيز شعورهم بالاعتزاز والفخر، ومن بين الإجابات الواردة في هذا السياق ما يلي:

"لأن وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي ومواقع النت تظهر باستمرار مكانة المملكة وإنجازاتها على المستوى الوطني والمستوى العالمي والطالب وأهل بيته يتابعون ويتأثرون" مستجيب (ع٦ ذ).

ج– المناسبات الوطنية والرموز: أكد عدد آخر من المشاركين في الدراسة على أثر المناسبات الوطنية والرموز (كالعلم والنشيد الوطني) في غرس قيم الانتماء الوطني وتعزيز احتفال الطلاب بإنجازات الوطن ورموزه، ومن ذلك على سبيل المثال التالي:

"أثناء مشاركة المعلمين الطلاب في المناسبات تظهر لدى الطلاب المكانة العميقة في نفوسه سواء **الدينية أو الاقتصادية والسياسية والريادية في العالم" مستجيب (م١ ذ).**

"لأن الحماس والفخر يظهر عليهم خاصة في المناسبات الوطنية كاليوم الوطني ويوم التأسيس ويوم العلم ويلبسون الملابس التي تحمل شعاراتها" مستجيب (و١ ذ)

تكشف نتائج التحليل المحوري لإجابات المشاركين في الدراسة حول أسباب ارتفاع مستوى إظهار الطلاب للاعتزاز بالهوية الوطنية وإنجازات الوطن، عن عدة عوامل مؤثرة على صعيد البيئة المدرسية والمجتمعية على حد سواء، فعلى مستوى البيئة المدرسية، برز دور كل من المناهج الدراسية والأنشطة اللاصفية في غرس قيم الانتماء الوطني وتعزيز فخر الطلاب بتراث بلدهم وإنجازاته الحضارية، وفي الوقت ذاته، أسهمت وسائل الإعلام ومنصات التواصل الاجتماعي على المستوى المجتمعي في نشر الوعي بإنجازات الوطن ومكانته الإقليمية والعالمية بما عزز من مشاعر الفخر والاعتزاز لدى الطلاب، وتدعو هذه النتائج إلى تعزيز تضافر الجهود داخل المدرسة وخارجها بما يخدم غرس قيم المواطنة وتنمية الولاء للوطن ورموزه بين أبنائه.

– البعد الرابع: الممارسات في مجال البيئة المدرسية

أ–الممارسات في مجال البيئة المدرسية وفق نتائج الاستبانة:

ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٥-٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب فيما يتعلق بالممارسات في مجال البيئة المدرسية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	تنظيم مبنى المدرسة ملائم لعدد المتعلمين وطبيعتهم	١,٨٩١	٠,٤٧٣	متوسطة	٦
٢	تنفذ المدرسة برامج لتوعية المتعلمين بكيفية تحقيق الأمن والسلامة أثناء أداء المهام التعليمية	٢,٠٥٠	٠,٣٩٢	متوسطة	٤
٣	تنفذ المدرسة حالات إخلاء افتراضية بانتظام في بداية كل عام دراسي	٢,٢٧٨	٠,٥١٨	متوسطة	٢
٤	يمتثل المتعلمون لتعليمات الأمن والسلامة عند استخدام الأجهزة والأدوات	٢,٣٦٤	٠,٥٠٩	كبيرة	١
٥	توفر المدرسة خدمة الصيانة الدورية المستمرة لكافة المرافق والتجهيزات	١,٩٢٧	٠,٤٦٣	متوسطة	٥
٦	تعمل المدرسة في سياق منتظم ومستمر على نظافة المبنى المدرسي وجميع مرافقه	٢,٢٠٥	٠,٤٦٦	متوسطة	٣
	الدرجة الكلية لمستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب فيما يتعلق بالممارسات في مجال البيئة المدرسية	٢,١١٩	٠,٤٧٠	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق (٥–٧) أن:

واقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية من خلال مستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب فيما يتعلق بالممارسات في مجال البيئة المدرسية وفق نتائج الاستبانة، جاء متحققًا بدرجة متوسطة، بمتوسط وزني (٢,١١٩ من ٣) وانحراف معياري (٠,٤٧٠)، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد فجاءت واحدة منها بدرجة تحقق كبيرة، وخمسة منها متحققة بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات بين (١,٨٩١ و٢,٣٦٤)، وتشير هذه النتائج إلى أن بعد الممارسات في مجال البيئة المدرسية متحقق بدرجة متوسطة، ما يعني أن المدارس توفر بيئة مدرسية ملائمة للتعلم ولكن لا تزال هناك مجالات للتحسين، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة العمري (٢٠١٤م) التي جاء فيها بأن متطلبات المادية الواجب توافرها في المدارس الثانوية بمنطقة عسير متوافرة بدرجة متوسطة.

أما بالنسبة لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات بُعد الممارسات في مجال البيئة المدرسية فتُظهر النتائج أنَّ أكثر العبارات توافرًا لمستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في بُعد الممارسات في مجال البيئة المدرسية كانت للعبارة (٤) التي تتعلق بالتزام المتعلمين بتعليمات الأمن والسلامة عند استخدام الأجهزة والأدوات، مما يدل على وجود وعي ومسؤولية لدى المتعلمين نحو حماية أنفسهم والمرافق المدرسية، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة الدوسري والحسن والعسكر والحقباني (٢٠١٩م) التي وجدت أن توفير اشتراطات الأمن والسلامة من العوامل البيئية المعنوية التي أثرت في تحفيز أولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية، ويرى الباحثان أن هذه النتائج تشير إلى أن هناك بعض الجوانب الإيجابية في البيئة المدرسية، مثل: تنفيذ حالات إخلاء افتراضية، وبرامج توعية بالأمن والسلامة، والحفاظ على نظافة المبنى والمرافق، وتوفير خدمة الصيانة الدورية، ولكن هذه الجوانب تحتاج إلى مزيد من التطوير والتحسين لتحقيق المعايير المطلوبة، وهذا ما أثبتته نتائج بطاقة الملاحظة كما سيأتي بيانه.

من جهة أخرى فإن أدنى عبارة في مجال البيئة المدرسية فتُظهر النتائج أنَّ أقل العبارات توافرًا لمستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في بُعد الممارسات في مجال البيئة المدرسية كانت للعبارة (١) التي تتعلق بتنظيم مبنى المدرسة ملائم لعدد المتعلمين وطبيعتهم، مما يشير إلى وجود بعض الصعوبات في استيعاب المتعلمين وتوفير مساحات كافية لهم، وهو ما يتوافق مع دراسة الصالحي (٢٠١٨م) التي توصلت إلى أن زيادة عدد الطلاب في قاعات الدراسة من أبرز المعوقات أمام قائد المدرسة في توفير بيئة إدارية جاذبة، ويمكن أن يكون تدهور المساحات في هذه المدارس ناتجًا عن كون المباني المدرسية مستأجرةً في غالبها، حيث أكد الدهام وصالح (١٩٩٧م) أن مشكلة المباني من أكبر مشكلات المدارس الأهلية في المملكة، كون أغلبها مستأجرة وغير مناسبة أحيانًا للعمل التعليمي، وتعود المشكلة إلى عدم رغبة ملاك المدارس الأهلية في بناء مقرات للمدارس بسبب التكلفة، وغياب استراتيجيات وخطط مستقبلية تطويرية لدى هؤلاء الملاك لبناء المدارس في ظل عدم إلزامهم من قِبل الوزارة باستبدال المباني المستأجرة بأخرى مملوكة بعد فترة زمنية محددة، وعلى الرغم من قدم هذه المشكلة؛ فهي مازالت قائمة إذ أدرج شرف والمطيري (٢٠١٨م) محدودية الإمكانيات في بيئات العمل في المباني القديمة والمستأجرة ضمن عوامل ضعف البيئة الداخلية لإدارات التعليم بمنطقة القصيم، وهو ما يستدعي التكامل بين جميع الأطراف ذوي العلاقة لحل هذا الإشكال، وهذا ما أكدته بطاقة الملاحظة في هذه الدراسة بأن بعض المدارس في المباني المستأجرة كانت غير ملائمة، مما يساعد في تفسير هذه النتيجة بأن الاستجابات التي اختارت بأن تنظيم مبنى المدرسة غير ملائم لعدد المتعلمين وطبيعتهم قد تكون صادرة

من منسوبي المدارس المستأجرة، لاسيما وأنها تمثل العدد الأعلى في المدارس الأهلية بمنطقة القصيم، كما أن بطاقة الملاحظة أكدت بأن تنظيم مبنى المدرسة ملائم لعدد المتعلمين وطبيعتهم في مدارس المباني التعليمية بدرجة متوسطة كما سيأتي تفصيل ذلك في موضعها، ويمكن التأكيد هنا على اقتراح دراسة المحياء والحبيب (٢٠٢٠م) بوضع آلية تنسيق ومشاركة بين المستثمرين والحكومة عبر منصة تفاعلية خاصة تتضمن متطلبات ومعايير التعليم الأهلي الجديدة، وكذا ما أوصت به دراسة آل إدريس (٢٠١٦م) بضرورة زيادة مساحة الحوار مع ملاك المدارس الأهلية.

ب–الممارسات في مجال البيئة المدرسية وفق نتائج بطاقة الملاحظة:

ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٥-٨)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى استيفاء المدارس لمحكات هيئة تقويم التعليم والتدريب فيما يتعلق بالممارسات في مجال البيئة المدرسية وفق بطاقة الملاحظة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	موقع المبنى المدرسي ومساحته وتصميمه مناسب للعمليات التعليمية.	١,٧٩	٠,٤٨٦	متوسطة	١٠
٢	الفصول ملائمة للعملية التعليمية فهي تلبي احتياجات المتعلمين بمختلف فئاتهم ومنهم ذوو الإعاقة.	١,٨١	٠,٣٢١	متوسطة	٩
٣	المرافق والخدمات المساندة مناسبة لاحتياجات المتعلمين بمختلف فئاتهم ومنهم ذوو الإعاقة.	١,٩٧	٠,٥٢٨	متوسطة	٧
٤	تتوفر بالمدرسة مخارج للطوارئ ملائمة لعدد الطلاب.	٢,٣٦٤	٠,٥٢١	كبيرة	٥
٥	الأبواب والمخارج الرئيسة في المدرسة تفتح للخارج.	١,٩٥١	٠,٤٧٣	متوسطة	٨
٦	توفر المدرسة أجهزة للسلامة خاصة بالمختبرات والمعامل.	٢,٢٠٥	٠,٤٦٦	متوسطة	٦
٧	تتوفر في المدرسة أدوات السلامة مثل طفاية الحريق، وأجهزة الإنذار، خراطيش المياه...	٢,٤٧٤	٠,٨٢١	كبيرة	٤
٨	تتوفر في المدرسة غرفة مناسبة للإسعافات الأولية.	٢,٦٧٨	٠,٦٧٤	كبيرة	١
٩	توفر المدرسة صيدلية تشتمل على مواد أساسية وضرورية في حالة الإصابات المفاجئة.	٢,٤٧٥	٠,٥٥٩	كبيرة	٣
١٠	فناء المدرسة مناسب للطلاب في فصلي الشتاء والصيف	١,٤٩	٠,٧٥٧	ضعيفة	١٣
١١	يحضر المتعلمون باكرًا ملتزمين بحضور الاصطفاف الصباحي.	١,٥٢	٠,٧٤٣	ضعيفة	١٢
١٢	تشجع المدرسة على الانضباط في حضور الطلاب مما يجعل نسبة الغياب ضعيفة.	٢,٥٧٤	٠,٦٣٤	كبيرة	٢
١٣	تشجع المدرسة على الالتزام بالعادات الصحية من خلال تقديم الوجبات الصحية في المقصف المدرسي.	١,٥٣	٠,٦٣٤	ضعيفة	١١
الدرجة الكلية لمستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم		٢,٠٦٤	٠,٥٧٤	متوسطة	

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
	التعليم والتدريب فيما يتعلق بالممارسات في مجال البيئة المدرسية وفق بطاقة الملاحظة				

يتضح من الجدول السابق (٥–٨) أن:

واقع جاهزية المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية من خلال مستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب فيما يتعلق بالممارسات في مجال البيئة المدرسية وفق بطاقة الملاحظة، جاء متحققًا بدرجة متوسطة، بمتوسط وزني (٢,٠٦٤ من ٣) وانحراف معياري (٠,٥٧٤)، وبذلك يكون متوافقًا مع نتيجة الاستبانة حول البيئة المدرسية، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد فجاءت خمسة منها بدرجة تحقق كبيرة، وخمسة منها متحققة بدرجة متوسطة، وثلاثة منها بدرجة تحقق ضعيفة، حيث تراوحت المتوسطات بين (١,٤٩ و٢,٦٢٨)، وتشير هذه النتائج إلى أن بعد الممارسات في مجال البيئة المدرسية متحقق بدرجة متوسطة، وإجمالي النتيجة تتوافق مع نتيجة الاستبيان في مجال البيئة المدرسية، مما يعني أن بيئة المدارس ملائمة بدرجة متوسطة للتعلم، ولا تزال بحاجة للتحسين.

أما بالنسبة للعبارات في بطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات في مجال البيئة المدرسية فتُظهر النتائج أنَّ أكثر العبارات توافرًا لمستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في بُعد الممارسات في مجال البيئة المدرسية كانت للعبارة (٨) التي تشير إلى توفير المدرسة غرفة مناسبة للإسعافات الأولية، وقد اتضح ذلك من خلال الجولة داخل مرافق وفصول المدرسة وقد يعزى سبب ذلك إلى تشديد وزارة التعليم أثناء جائحة كورونا على جميع المدارس بتوفير ما يضمن تحقق الاحترازات الوقائية وكيفية العمل لمواجهة الحالات الطارئة وتخصيص غرفة للعزل، من أجل توفير البيئة الصحية الآمنة، وكذلك قد يكون يفسر ذلك بأن إدارة المدرسة تسعى إلى تعزيز مكانة المدرسة في المجتمع وتكوين السمعة الحسنة عنها من خلال الاهتمام ببيئة المدرسة الصحية.

من جهة أخرى فإن أدنى عبارة في مجال البيئة المدرسية وفقًا لبطاقة الملاحظة فتُظهر النتائج أنَّ أقل العبارات توافرًا لمستوى استيفاء المدارس لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في بُعد الممارسات في مجال البيئة المدرسية وفقًا لبطاقة الملاحظة كانت للعبارة (١٠) هي فناء المدرسة مناسب للطلاب في فصلي الشتاء والصيف، ويتضح هذا من خلال الحضور للمدرسة والجولة في مرافقها، فبعض المدارس لا يوجد بها سوى فناء مكشوف يتعرض لحرارة الشمس والغبار والأتربة، والبرد والمطر في الشتاء، ومع ذلك تقيم فيه المدرسة الاصطفاف الصباحي وكذلك حصص التربية البدنية، ويمكن تفسير ذلك أيضًا من خلال نتيجة

الاستبانة بأن بعض المباني غير ملائمة ولا مهيأة لتكون مبنى تعليميًا، فالمدارس الأهلية ما زالت بحاجة إلى مبانٍ تعليمية وفق مواصفات عالية الجودة تشرف عليها وزارة التعليم، مما يؤكد الحاجة للتحسين والتطوير في مجال البيئة المدرسية.

ومن أجل التعمق أكثر في البعد الرابع المتعلق بالممارسات في مجال البيئة المدرسية من وجهة نظر المشاركين، تم طرح أسئلة على المشاركين في الدراسة لتفسير حصول عبارة "تنظيم مبنى المدرسة ملائم لعدد المتعلمين وطبيعتهم" على أدنى ترتيب في بُعد الممارسات في مجال البيئة المدرسية، من وجهة نظرهم، وفقًا للاستبيان، وبعد تحليل إجابات المشاركين تم استخلاص المحاور التالية:

أ– عدم ملاءمة المباني المدرسية: أكدت إجابات المشاركين في الدراسة على أن معظم المباني المدرسية غير ملائمة لكونها مباني مستأجرة أصلًا لأغراض سكنية، ولم يتم تصميمها لتكون مدارس، كما أن هذه المباني قديمة ومتهالكة، وبحاجة إلى ترميم وصيانة، وفي هذا السياق يذكر بعضهم ما يلي:

"المدارس الأهلية مازالت تعاني من المباني الغير مناسبة فالمدرسة عبارة عن فلة سكنية تم تحويلها وترميمها ودمج بعض الغرف وإنشاء دورات مياه متعددة لتكون مدرسة" مستجيب (ج ١ ذ).

"السبب يعود لعدم مناسبة المبنى من الأساس لأن يكون مدرسة فهو مبنى سكني تم تعديله ليكون مدرسة" مستجيب (ع١ ث).

"هذه الحقيقة المدارس بعضها يحتاج لإعادة تهيئة وتنظيم" مستجيب (ع٢ ذ).

ب– قلة المساحات والمرافق: نتيجة لاستخدام مبانٍ سكنية كمدارس، فإن المساحات والمرافق غير كافية لاستيعاب أعداد الطلاب، مما يؤدي إلى ازدحام وضيق الفضاءات المدرسية، فعلى سبيل المثال، أوضح المستجيبون ما يلي:

"... مثال على ذلك الساحة حوش صغير لا يكاد يتسع للطلاب، الدرج صغير يتزاحم الطلاب فيه" مستجيب (ع٥ ذ).

ج– عدم اهتمام أصحاب المدارس: يرى المشاركون أن أصحاب المدارس لا يولون اهتمامًا كافيًا بتطوير البنية التحتية، إما لعدم توفر الميزانيات أو لأولوية الربح عندهم، ومن أمثلة ذلك:

"... في الغالب لا يوجد اهتمام من مالك المدرسة بالمبنى المدرسي فتجد نوعًا من الإهمال لاحتياجاته التنظيمية" مستجيب (ع٤ ذ).

"يعاني منسوبي المدارس مع ملاك المدارس من أجل تنظيم وترميم المبنى بما يتناسب مع الطلاب ولكن غالبًا تكون الاستجابة بما يخدم مصلحة المالك فقط" مستجيب (ع٨ ذ).

ومن خلال التحليل المحوري للإجابات يلاحظ أن هناك توافقًا بين وجهات نظر منسوبي المدارس حول عدم ملاءمة المباني المستأجرة كمدارس، إلا أنهم اختلفوا حول أسباب ذلك، فمنهم من انتقد عدم اهتمام أصحاب المدارس وأولويتهم للربحية، بينما رأى آخرون أن السبب يعود لمحدودية ميزانيات المدارس، وفي النهاية، يتفق الجميع على الأثر السلبي لضعف البنية التحتية على العملية التعليمية، وربما يكمن الحل في تضافر الجهود بين أصحاب المدارس وإداراتها من أجل إيجاد التمويل اللازم لتطوير المباني والمرافق بما يخدم العملية التربوية.

وفي ذات السياق أيضًا، ومن أجل التعمق أكثر في البعد الرابع المتعلق بالممارسات في مجال البيئة المدرسية من وجهة نظر المشاركين، تم طرح أسئلة على المشاركين في الدراسة لتفسير حصول عبارة "يمتثل المتعلمون لتعليمات الأمن والسلامة عند استخدام الأجهزة والأدوات" على أعلى ترتيب في بُعد الممارسات في مجال نواتج التعلم، من وجهة نظرهم وبعد تحليل إجابات المستجيبين، تم استخلاص المحاور التالية:

أ– الانضباط الذاتي لدى الطلاب: يرى بعض المستجيبين أن الطلاب لديهم وعي وانضباط ذاتي فيما يتعلق بقواعد السلامة، كما توجد ثقافة لدى الطلاب في المحافظة على الممتلكات العامة واهتمامهم بسلامتهم الشخصية، ومن بين الآراء الواردة في هذا الإطار:

"الطلاب مشاغبون ولكن عندما يتعلق الأمر بالأمن والسلامة نجدهم منضبطين" مستجيب (ع١ ذ)

"يوجد في الوقت الحالي ثقافة لدى الطلاب في المحافظة على الممتلكات العامة" مستجيب (ع٦ ذ).

"بسبب اهتمام الطلاب بسلامتهم وسلامة زملائهم ومعلميهم" مستجيب (ج ١ ذ).

ب– الرقابة والتوجيه من المدرسة: أشار عدد من المستجيبين إلى أن الالتزام بتعليمات الأمن والسلامة قد يعود للرقابة من إدارة المدرسة، أو وجود أنظمة وتعليمات واضحة داخل المدرسة، ومن الأمثلة على ذلك ما يلي:

"وجود رقابة من إدارة المدرسة على الأدوات والأجهزة" مستجيب (ع٢ ذ).

"يوجد في بعض المدارس ملصقات عند المعامل وعند الأجهزة بأهمية الالتزام بقواعد السلامة وهذي تساعد الطلاب على الالتزام" مستجيب (و١ ذ)

"قد يعود لوجود أنظمة داخل المدرسة تساعد على امتثال الطالبات للتعليمات" مستجيب (ع٢ ث).

ج– دور المعلمين: ركز بعض المشاركين على دور المعلمين في التأكيد على قواعد السلامة وحرصهم على المحافظة على الأجهزة والأدوات، ومثال ذلك ما يلي:

"غالبًا الأدوات والأجهزة تكون عهدة على المعلم فتجده يحرص على حفظها عن الطلاب" مستجيب (ع٤ ذ).

"الطالبات لديهن استجابة كبيرة مع المعلمات لاسيما إذا كان الأمر متعلقًا بسلامتهن" مستجيب (ع١ ث).

تُظهر نتائج التحليل الموضوعي أن هناك عدة عوامل أسهمت في التزام الطلاب بتعليمات الأمن والسلامة في المدرسة، فهناك دور كبير لضمير ووعي الطالب لنفسه، إذ يتمتع الطلاب بحس مرتفع من المسؤولية تجاه سلامتهم وسلامة الآخرين، ومن ناحية أخرى، تبرز جهود المدرسة في وضع الأنظمة والتعليمات الواضحة، وكذلك دور المعلمين في الإشراف والتوجيه، بالإضافة إلى وسائل المراقبة، كلها عوامل ساعدت على تعزيز التزام الطلاب، ولعل التفاعل بين هذه العوامل يفسر النتيجة الإيجابية، إذ إن الجمع بين ضمير الطالب وتوجيهات المدرسة يؤدي إلى تعزيز ثقافة الأمن والسلامة، وتظهر أهمية التنشئة السليمة للطلاب منذ الصغر على احترام النظم والمحافظة على سلامتهم وسلامة من حولهم.

إِجَابَةُ السُّؤَالِ الثاني: ما متطلبات تأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أسلوب دلفاي في ثلاث جولات، على عينة من الخبراء في الجامعات والميدان التعليمي في التعليم العام، وقد تم تتبع جولات أسلوب دلفاي وفق مدى زمني استغرق قرابة الشهرين، حيث أسفرت عن نتائج فيما يلي تفصيلها:

الجولة الأولى: من ٣/ ٦/ ١٤٤٥ إلى ٣٠/٦/ ١٤٤٥هـ

قام الباحثان بتصميم استبانة مفتوحة طُبقت على عدد (٢١) من الخبراء، وبعد إعادة جمعها كان العائد منها عدد (١٧) استبانة، وقام الباحثان بتفريغ الإجابات وترتيبها، وإعادة صياغتها، ثم تصنيفها وفق ستة محاور، هي: (نشر ثقافة الجودة والاعتماد– الإدارة المدرسية– التعليم والتعلم – نواتج التعلم– البيئة المدرسية – المتطلبات العامة).

٤–٣–٢ الجولة الثانية: من ٣/٧/١٤٤٥هـ إلى ١٦/٧/١٤٤٥هـ.

بعد استخلاص الاستجابات التي تمت في الجولة الأولى وتصنيفها وترتيبها، تم وضع هذه الاستجابات في استبانة مغلقة تشتمل على محاور ستة، يتضمن كل محور منها مجموعة من المتطلبات المرتبطة بتأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، وقد توصل الباحثان بعد القراءة والتأمل في استجابات الخبراء في الجولة الأولى إلى عدد (٧٦) متطلبًا موزعة على ستة محاور ، وعرضها على الخبراء من خلال استبانة مغلقة، وهذه المحاور مرتبة في الجدول التالي:

جدول (٥-٩)
متطلبات تأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب وفق استجابات الخبراء في الجولة الأولى

م	المجالات	عدد الفقرات
١	متطلبات نشر ثقافة الجودة والاعتماد	١٢
٢	متطلبات الإدارة المدرسية	١٤
٣	متطلبات التعليم والتعلم	١٢
٤	متطلبات نواتج التعلم	١٠
٥	متطلبات البيئة المدرسية	١٢
٦	متطلبات عامة	١٦
	الإجمالي	٧٦

وبعد تطبيق استبانة الجولة الثانية، وتجميع الاستبانات وصل عدد الخبراء إلى (١٦) خبيرًا، وقام الباحثان بحساب تكرارات الموافقة على أهمية كل عبارة منها على حده، ثم حساب النسبة المئوية الموزونة لهذه التكرارات، ثم حساب متوسط النسبة المئوية للموافقة على كل محور، وتم قبول المتطلبات التي تم حصلت على نسبة موافقة لا تقل عن(٩٠٪) وبلغ عددها (٤٤) متطلبًا، و تم حذف المتطلبات التي قلت نسبة الموافقة عليها عن (٧٠٪) وعددها (٣) متطلبات، وتم إعادة تقييم المتطلبات التي تراوحت نسبة الموافقة عليها بين (٧٠٪ – أقل من ٩٠٪)،وعددها (٢٩) متطلبًا موزعة على المحاور الستة.

٤-٣-٣ الجولة الثالثة: من ٢٠/٧/ ١٤٤٥هـ إلى ١/٨/ ١٤٤٥هـ

تم إعداد استبانة الجولة الثالثة من ٢٩ عبارة مغلقة النهايات، وتم عرضها على ال ١٧ خبيراً، تخلف خبير منهم، وجاءت نتائجها على النحو الآتي:

حصل عدد (١٤) متطلبًا على نسبة اتفاق أقل من (٩٠٪) ، ومن ثم تم حذفها.

وحصل عدد (١٥) متطلبًا على نسبة اتفاق (٩٠٪) فأكثر ومن ثم تم قبولها وإضافتها إلى ال ٤٤ متطلبا التي تم الموافقة عليها في الجولة الثانية، وبالتالي أصبح العدد الكلي للمتطلبات بعد نهاية الجولة الثالثة (٥٩) متطلبًا موزعة على المحاور الستة لمتطلبات تأهيل المدارس الأهلية للحصول على الاعتماد ،ويمكن توضيحها من خلال الجدول التالي:

جدول (٥-١٠)
متطلبات تأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب بعد نهاية الجولات الثلاث

م	المجالات	عدد الفقرات
١	متطلبات نشر ثقافة علىالجودة والاعتماد	٩
٢	متطلبات الإدارة المدرسية	١١
٣	متطلبات التعليم والتعلم	٩
٤	متطلبات نواتج التعلم	٧
٥	متطلبات البيئة المدرسية	١٠
٦	متطلبات عامة	١٣
	الإجمالي	٥٩

ويمكن استعراض المتطلبات النهائية بعد نهاية الجولات الثلاث بالتفصيل حسب المحاور والمتطلبات على النحو التالي:

جدول (٥-١١)
متطلبات تأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب بعد اكتمال الجولات الثلاث

م	المتطلب	درجة الموافقة على المتطلب	
		النسبة المئوية الوزنية	مستوى الاتفاق
أولًا: المتطلبات اللازمة لتأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد، المرتبطة بمجال نشر ثقافة الجودة والاعتماد			
١	تقويم الثقافة السائدة بالمدارس اعتمادًا على طرق ومقاييس مقننة ومتنوعة، وتحديد مدى ملاءمتها لنظام الجودة والاعتماد.	٩٦٪	عالٍ جدًا
٢	توعية أعضاء المدرسة بسلبيات الثقافة السائدة بها، وأنها لا تستطيع أن تساعد على تحقيق عمليات التحسين، والتطوير، بل تقف عثرة نحو بلوغ الإصلاح المنشود وتحقيق الجودة والحصول على الاعتماد.	٩٣٪	عالٍ جدًا
٣	تبني طرق واستراتيجيات لزيادة قناعة أعضاء المدارس بأن نظام الجودة والاعتماد هو أنسب البدائل لتحقيق التطوير والإصلاح المدرسي.	٩٨٪	عالٍ جدًا
٤	كسب ودعم القيادات على مستوى الإدارات التعليمية لإحداث التغيير اللازم، وبناء الثقة بين المعلمين والعاملين والقيادة، وطرح التغييرات اللازمة، ومناقشتها معهم قبل الأخذ بها، وإيجاد الدافعية، وإقناع الأفراد بقبول التغيير لتطبيق الجودة والاعتماد.	٩٣,٦٧٪	عالٍ جدًا
٥	تشكيل فريق من خبراء الجودة والاعتماد تكون مهمتهم الأساسية، تحديد أهم المفاهيم والمعارف والنظريات والمبادئ الأساسية المرتبطة بنظام الجودة والاعتماد، وتحديد أهم قيم الجودة الشاملة ووضع قائمة بأهم المقاييس والمهارات ونماذج السلوك اللازمة	٩٥,٣٣٪	عالٍ جدًا

م	المتطلب	درجة الموافقة على المتطلب	
		النسبة المئوية الوزنية	مستوى الاتفاق
	لتطبيق نظام الجودة والاعتماد.		
٦	تنفيذ طرق وأساليب متخصصة لتنمية مستوى الماديات والابتكارات، والمعارف والمفاهيم والأفكار والمباني ونماذج السلوك وأدوات القياس التي تتضمن معايير الجودة والاعتماد المدرسي.	٩٥,٦٧٪	عالٍ جدًا
٧	الاعتماد على طرق علمية لتنمية قيم الجودة لدى منسوبي المدارس (كأساليب: توضيح القيمة، وتأكيد القيمة، والسوسيودراما، والاتصال الإقناعي، والاستماع إلى النماذج الناجحة في مجال الاعتماد المدرسي).	٩٣,٦٧٪	عالٍ جدًا
٨	إرسال المتميزين بالمدارس للمعايشة في أنظمة ومدارس تعليمية طبقت نظام الجودة وحصلت على الاعتماد لفترات متعددة.	٩٣,٦٧٪	عالٍ جدًا
٩	تحديد وإبراز أسباب ودوافع تبني نظام الجودة والاعتماد المدرسي لدى منسوبي المدارس الأهلية.	٩٦٪	عالٍ جدًا
	المتوسط العام للمجال	٩٥,٠٠١ %	عالٍ جدًا
	ثانيًا: المتطلبات اللازمة لتأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد، المرتبطة بمجال الإدارة المدرسية		
١	صياغة رسالة للمدرسة بمفردات واضحة ومحددة تصف الطموحات التي ترغب المدرسة في تحقيقها بمشاركة الأطراف ذات الصلة بالعملية التعليمية (معلمين، طلاب، قيادات تعليمية، وممثلين للمجتمع المحلي).	٩٦,٦٧٪	عالٍ جدًا
٢	وضع خطة تشغيلية للمدرسة مكتملة العناصر، وفق الأهداف التطويرية المحددة، وآليات لمتابعة تنفيذها وقياسها.	٩٣,٦٧٪	عالٍ جدًا
٣	وضع خطة مستقبلية تعزز القيم الإسلامية، وقيم مهنة التعليم، والهوية الإسلامية، وقواعد المواظبة، والسلوك الإيجابي وتتابع تنفيذها من قبل منسوبي المدرسة.	٩٣,٦٧٪	عالٍ جدًا
٤	بناء المدرسة لخطة مستقبلية توفر مناخًا آمنًا للتعلم والنمو المعرفي والنفسي والاجتماعي والقيمي للمتعلمين، وتحرص على تنفيذها.	٩٣,٦٧٪	عالٍ جدًا
٥	توجيه القيادات التعليمية على مختلف مستوياتها بالالتزام بمبادئ واشتراطات وسلوكيات نظام الجودة والاعتماد، باعتبارهم قدوة يُحتذى بها.	٩٠,٣٣٪	عالٍ جدًا
٦	حرص قيادة المدرسة على تنفيذ خطة التقويم الذاتيّ بناء على معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، وتحديثها ونشر نتائجها على الأطراف ذات الصلة.	٩٠,٣٣٪	عالٍ جدًا
٧	متابعة قيادة المدرسة خطط التحسين المستمر في ضوء نتائج التقويم المختلفة.	٩٧,٦٧٪	عالٍ جدًا
٨	توفير مصادر تعلم تقليدية ورقمية وتنمية مهارات الطلاب	٩٣,٩٧٪	عالٍ جدًا

م	المتطلب	درجة الموافقة على المتطلب	
		النسبة المئوية الوزنية	مستوى الاتفاق
	لاستخدامها وتوظيفها في عمليات التعلم الذاتي والتعاوني.		
٩	توفير موارد تمويل ذاتية لتطوير البنية التحتية للمدرسة؛ لضمان بيئة تعليمية آمنة ومحفزة.	١٠٠٪	عالٍ جدًا
١٠	تعزيز المدرسة الشراكة المجتمعية من خلال حرصها على مشاركة ممثلين عن الأسر وأعضاء المجتمع المحلي ومؤسساته (مثل: الجمعيات الأهلية، الجامعات، مؤسسات المجتمع المدني مثل الإسعاف والدفاع المدني) في تطوير العملية التعليمية مع تحديد الأدوار والمسؤوليات لكل طرف.	٩٥,٣٣٪	عالٍ جدًا
١١	تطبيق نظام المساءلة لضمان الشفافية والمسؤولية في جميع العمليات التعليمية والإدارية.	٩٧,٦٦٪	عالٍ جدًا
المتوسط العام للمجال		٩٤,٤٥٪	عالٍ جدًا
ثالثًا: المتطلبات اللازمة لتأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد، المرتبطة بمجال التعليم والتعلم			
١	وضع استراتيجية لعمليتي التعليم والتعلم تعكس رسالة المدرسة، متوجهة نحو المجتمع، تتكامل فيها المقررات مع آليات تنفيذها، ومراجعتها، بما يحقق نواتج التعلم المستهدفة.	٩٧,٦٦٪	عالٍ جدًا
٢	مراعاة المدرسة عند وضع استراتيجية التعليم والتعلم تضمينها أنماط تعلم غير تقليدية تتمركز حول المتعلم، بما يساعده على التحليل والتركيب والتفسير وطرق التفكير العليا، وحل المشكلات وغيرها.	٩٧,٦٧٪	عالٍ جدًا
٣	وضع خطة تدريس توجه العملية التعليمية بالمدرسة بصورة كلية تتضمن برامج وأنشطة إثرائية صفية وغير صفية؛ لتطوير مهارات المتعلمين، مع تفريدها لتقابل المستويات المختلفة لهم (الموهوبين، والمتفوقين، والمعاقين، والمتعثرين).	٩٧,٦٧٪	عالٍ جدًا
٤	حرص المدرسة على تفعيل استراتيجيات التعليم والتعلم الإلكتروني والرقمي؛ لتلبية احتياجات المتعلمين، ودعم تعلمهم.	٩٥,٣٣٪	عالٍ جدًا
٥	اعتماد المدرسة على طرق متنوعة لتقويم الطلاب تقيس مختلف مجالات التعلم المستهدفة: المعرفية والمهارية، والقيمية.	١٠٠٪	عالٍ جدًا
٦	توظيف مصادر البيانات والمعلومات مثل: اختبارات منتصف الفصل والفصلية والسنوية، وتقارير المشرفين التربويين، وملفات الإنجاز، والملاحظة المباشرة للمتعلمين، وغيرها؛ لتحسين أداء المتعلمين، وتحفيز المتميزين منهم.	٩٧,٦٧٪	عالٍ جدًا
٧	تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي والبحث والاستكشاف خارج نطاق الفصل الدراسي.	٩٥,٦٧٪	عالٍ جدًا
٨	تشجيع بيئة اجتماعية إيجابية تعزز من التعاون، الاحترام المتبادل، والتقدير للتنوع الثقافي.	٩٥,٣٣٪	عالٍ جدًا

م	المتطلب	درجة الموافقة على المتطلب	
		النسبة المئوية الوزنية	مستوى الاتفاق
٩	توظيف المدرسة مجتمعات التعلم المهنية في تبادل المعارف والخبرات بين المعلمين من خلال شبكات التعلم المهني الإلكترونية والرقمية.	٩٥,٣٣٪	عالٍ جدًا
المتوسط العام للمجال		٩٦,٩٢٪	عالٍ جدًا
رابعًا: المتطلبات اللازمة لتأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد، المرتبطة بمجال نواتج التعلم			
١	وضع خطة استراتيجية للارتقاء بنتائج طلاب المدرسة في الاختبارات الوطنية بالمجالات المختلفة (الرياضيات، والعلوم، واللغة العربية، وغيرها)، تتضمن آلية تنفيذها ومتابعتها.	١٠٠٪	عالٍ جدًا
٢	تركيز اهتمام القيادات المدرسية والمعلمين والمشرفين التربويين لتنمية جوانب الشخصية المتكاملة لدى المتعلمين (كالاعتزاز بالقيم والهوية الوطنية، والالتزام بقواعد الانضباط والسلوك، والمشاركة الفعالة في الأعمال التطوعية، وأنشطة التعلم الذاتي والمستمر).	٩٧,٦٧	عالٍ جدًا
٣	استثمار المدرسة خبرات المجتمع المحلي في تعزيز ثقافة المواطنة الرقمية، والانتماء، والأمن الفكري والاقتصادي والاجتماعي لدى المتعلمين.	٩٥,٦٧٪	عالٍ جدًا
٤	تبني المدرسة برامج وأنشطة لتنمية العادات الصحية السليمة لدى المتعلمين (كالنشاط البدني والنظافة الشخصية والتغذية المتوازنة والوقاية من العدوى).	٩٢٪	عالٍ جدًا
٥	حرص المدرسة من خلال خططها على تنمية المهارات الحياتية والوظيفية للمتعلمين بحسب المرحلة التعليمية (كمهارات وضع خطط عمل وتنفيذها وتقييمها، في البيئات الافتراضية وغير الافتراضية).	٩٣,٦٦٪	عالٍ جدًا
٦	توظيف المدرسة نتائج تقويم الطلاب في اتخاذ قرارات تتعلق بمحتوى المقررات أو استراتيجيات التعليم والتعلم أو طرق التقويم، بما يؤدي إلى تحسين نواتج التعلم ومتابعة مستوى تقدم الطلاب بصورة مستمرة.	٩٥,٣٣٪	عالٍ جدًا
٧	توظيف المدرسة الأنشطة الصفية واللاصفية لتنمية المهارات الشخصية لدى المتعلمين (كمهارات التواصل الاجتماعي والقدرة على الإقناع، وتقبل النقد وتوظيفه في التنمية الذاتية، والتكيف الاجتماعي وتحمل الضغوط، وبناء علاقات إيجابية مع أعضاء المجتمع المدرسي في البيئات العادية والرقمية).	٩٧,٦٧٪	عالٍ جدًا
المتوسط العام للمجال		٩٦٪	عالٍ جدًا
خامسًا: المتطلبات اللازمة لتأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد، المرتبطة بمجال البيئة المدرسية			
١	توفير مبنى مدرسي ملائم لعدد المعلمين والموظفين والمتعلمين وطبيعتهم.	٩١,٦٧٪	عالٍ جدًا

م	المتطلب	درجة الموافقة على المتطلب	
		النسبة المئوية الوزنية	مستوى الاتفاق
٢	حرص المدرسة على توفير مساحات خضراء تسمح لمنسوبيها بالعمل في بيئة صحية آمنة وممارسة اللعب والترفيه لتعزيز الصحة البدنية والعقلية لهم.	٩٧,٦٧٪	عالٍ جدًا
٣	توفير المرافق الكافية والملائمة بالمبنى المدرسي بما يحقق رسالة المدرسة وأهدافها.	٩٥,٧٦٪	عالٍ جدًا
٤	وضع خطة للصيانة الدورية لكافة المرافق والتجهيزات، يتم تنفيذها بصورة دورية.	٩٧,٦٦٪	عالٍ جدًا
٥	توفير المدرسة مساحات لممارسة الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية، والإدارية والخدمية مطابقة للمواصفات القياسية الخاصة بكل نشاط.	٩٧,٦٧٪	عالٍ جدًا
٦	تنفيذ المدرسة تجارب افتراضية دورية للتأكد من كفاية وصلاحية أجهزة الأمن والسلامة بها استعدادًا لمواجهة أية أزمات أو كوارث.	٩٧,٦٧٪	عالٍ جدًا
٧	وضع المدرسة خطة تضمن الأمن والسلامة لأفرادها ومبانيها، باستخدام أجهزة ومعدات متخصصة ومتطورة لأنظمة الإنذار وطفايات الحريق، وغيرها.	٩٧,٦٧٪	عالٍ جدًا
٨	حرص المدرسة على تحديث أماكن ممارسة المتعلمين للأنشطة، وتزويدها بالأدوات والأجهزة اللازمة لها، وصيانتها بصفة دورية.	١٠٠٪	عالٍ جدًا
٩	تنمية مهارات منسوبي المدارس لتنفيذ تعليمات الأمن والسلامة عند استخدام الأجهزة والأدوات.	٩٥,٣٣٪	عالٍ جدًا
١٠	توفير تسهيلات لذوي الاحتياجات الخاصة لضمان وصولهم ومشاركتهم الكاملة في العملية التعليمية.	١٠٠٪	عالٍ جدًا
المتوسط العام للمجال		٩٧,١١٪	عالٍ جدًا
سادسًا: المتطلبات العامة لتأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد (مثل المرتبطة بالجهات المشرفة على المدارس الأهلية، المرتبطة بملّاك المدارس الأهلية، المرتبطة بهيئة تقويم التعليم، المرتبطة بمؤسسات المجتمع المدني، وغير ذلك)			
١	يجب على المدارس تطوير نظام فعال لتقييم وضمان الجودة وفق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب.	٩٧,٦٧٪	عالٍ جدًا
٢	إنشاء وحدة للاعتماد المدرسي بإدارات التعليم تنبثق منها وحدات بكل مدرسة للتخطيط لتأهيل المدارس لنشر ثقافة الجودة واستيفاء معايير الاعتماد.	٩٧,٦٧٪	عالٍ جدًا
٣	توفير الدعم المادي اللازم وتوظيفه في تحديث البنية التحتية وتأهيل منسوبي المدرسة بما يتوافق مع نظام الجودة والاعتماد.	٩٧,٦٧٪	عالٍ جدًا
٤	تفعيل شراكات بين إدارات التعليم، وكليات التربية وبعض الأقسام المتخصصة بالتعليم العالي لتأهيل المدارس الأهلية للتقدم للحصول على الاعتماد.	١٠٠٪	عالٍ جدًا
٥	تشخيص مواطن القوة والضعف ودعم نقاط القوة، والتركيز على	١٠٠٪	عالٍ جدًا

م	المتطلب	درجة الموافقة على المتطلب	
		النسبة المئوية الوزنية	مستوى الاتفاق
	نقاط الضعف التي تحتاج إلى تحسين من خلال خطة عمل عامة وخطط عمل خاصة بمستوى كل مدرسة ترتبط بنتائج التحليل الداخلي لكل منها.		
٦	دراسة نماذج لمدارس معتمدة في الدول العربية والأجنبية لاكتساب الخبرة وتلافي الأخطاء عند التجهيز للحصول على الاعتماد.	٩٣,٦٧٪	عالٍ جدًا
٧	توفير قواعد بيانات عن المدارس بإمكاناتها المادية والتقنية والبشرية تتضمن عناصر ومكونات البنية المادية والتقنية، والقيادات البشرية والمعلمين ودرجة تأهيلهم لإنجاز مهام ومسؤوليات الجودة والاعتماد.	٩٣,٣٣٪	عالٍ جدًا
٨	استقطاب الخبراء والمختصين في مجال الجودة والاعتماد لتهيئة وإعداد منسوبي المدارس للتقدم للحصول على الاعتماد.	٩٣,٣٣٪	عالٍ جدًا
٩	توفير برامج التطوير المهني اللازم للقيادات والمعلمين وجميع العاملين على كيفية استيفاء معايير الاعتماد.	٩٥,٦٧٪	عالٍ جدًا
١٠	اعتماد نظام حوافز مادية ومعنوية للمدارس التي تحصل على الاعتماد كإنشاء جائزة وطنية ومميزات مهنية ومادية لمنسوبيها لكل مدرسة تحصل على الاعتماد.	٩٧,٦٧٪	عالٍ جدًا
١١	تطبيق نظام لتوثيق الأعمال والممارسات المرتبطة بالأهداف التعليمية والمعايير ودلائل وشواهد تحقيقها وتبويبها وترميزها.	١٠٠٪	عالٍ جدًا
١٢	بناء دليل استرشادي يتضمن واجبات ومسئوليات جميع العاملين في المدارس، واعتماده وإعلانه، وتفعيله في تقويم الأداء والمحاسبية.	١٠٠٪	عالٍ جدًا
١٣	تطبيق نظام للمراجعة والتقييم المستمر للعمليات التعليمية والإدارية لضمان التحسين المستمر، بما يتوافق مع نظام الجودة والاعتماد المدرسي.	٩٧,٦٦٪	عالٍ جدًا
	المتوسط العام للمجال	٩٧,٢٥٪	عالٍ جدًا
	المتوسط العام لكافة المجالات	٩٦,١٢٪	عالٍ جدًا

يتضح من الجدول السابق (٥–١١) أنَّ المتوسط العام للنسبة الموزونة لموافقة الخبراء على متطلبات المحاور ككل بلغ (٩٦,١٢٪)، فيما تراوحت النسبة المئوية الموزونة لموافقة الخبراء على مفردات المتطلبات المنبثقة عن كل محور ما بين (٩٢٪– ١٠٠٪) وهي تمثل نسبة اتفاق عالية جدًا، مما يؤكد أهميتها وإمكانية توظيفها؛ لتحقيق تأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، ويمكن تفسير هذه النتيجة المرتفعة استنادًا إلى أهمية مجالات هذه المتطلبات، والمتطلبات المنبثقة عنها في تأهيل المدارس الأهلية للحصول على الاعتماد، حيث يمثل مجال نشر ثقافة الجودة والاعتماد وقناعة العاملين البنية الأساسية التي يبنى عليها نجاح تطبيق الجودة والاعتماد، فقد أشارت

دراسة الصيرفي (٢٠١٠م) بأن من أهم متطلبات تحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية ترسيخ ثقافة الجودة لدى العاملين، كما أن نشر ثقافة الجودة هي المفتاح لتطبيق الاعتماد في المؤسسات التعليمية ليصبح نهجًا وثقافة شائعة في ممارسات المدرسة اليومية نابعة من قناعات داخلية لدى منسوبي المدرسة؛ وهذا ما أكدت عليه دراسة السيسي وعشيبة (٢٠١١م) حيث بينت أهمية شيوع الثقافة المرتبطة بالجودة لتكون عن قناعة والتزام داخلي من العاملين وليس عن طريق الضغط الخارجي فتصبح الجودة ومبادئها سلوكًا تلقائيًا لمنسوبي المدرسة، أما بالنسبة للمتطلبات الخاصة بالمحاور الأخرى: الإدارة المدرسية، والتعليم والتعلم، ونواتج التعلم، ومجال البيئة المدرسية؛ فإنها تقابل معايير هيئة تقويم التعليم، ومن ثم فإنه يمكن من خلال هذه المتطلبات استيفاء المعايير ومحكاتها؛ حيث يعتبر عدم استيفاء معيار منها أو بعض محكاتها الرئيسة نقصًا يؤثر في إمكانية حصول المدرسة على الاعتماد، ولعل في مراجعة وثيقة المعايير (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣م أ) التي عرضت أربعة معايير يندرج تحتها العديد من المحكات، ما يؤكد ملائمة هذه المتطلبات بتلك المعايير، وقد أكدت كثير من الدراسات أهمية تحديد متطلبات الحصول على الاعتماد وضرورة ملائمتها للمعايير لكونها المقومات الأساسية نحو تبني أساليب الجودة والاعتماد مثل دراسة العمري (٢٠١٤م)، ودراسة أبو رحمة (٢٠١٨م)، ودراسة العجرمي (٢٠١٨م)، ودراسة المالكي (٢٠١٩م)، ودراسة الشنقيطي والسيسي (٢٠١٩م)، ودراسة الربادي (٢٠٢٠م).

قيود الدراسة (قصور الدراسة)

ويقصد بها في البحوث العلمية العوامل التي قد تؤثر على نتائج الدراسة، ولا يمكن للباحث السيطرة عليها، وتمثل نوعاً من التحديات التي تواجه الباحث، ومن ثم فإنه يعرضها ليرفع الحرج العلمي عنه، هذا وقد واجه الباحثان في هذه الدراسة بعض التحديات، لعل من أبرزها ما يتعلق بمعيار التحصيل العلمي الذي يمثل المعيار الأول في مجال نواتج التعلم وقد ارتبطت مؤشراته بالاختبارات الوطنية، وقد تعذر على الباحث الوصول إلى نتائج الاختبارات الوطنية للمدارس الأهلية باعتبارها بيانات خاصة لدى هيئة تقويم التعليم والتدريب يمكن أن تطلع عليها المدرسة والإدارة التعليمية المرتبطة بها، وفي المقابل اعتمد الباحثان على عدة أدوات للكشف عن واقع جاهزية المدارس الأهلية للحصول على الاعتماد والتي تمثلت في الاستبانة والمقابلة والملاحظة، وهي من أهم الأدوات التي يعتمد عليها في التقويم الداخلي والخارجي للمؤسسات التعليمية التي تعتزم التقدم للاعتماد.

توصيات الدراسة:

يتبين من خلال نتائج الدراسة أن الاعتماد المدرسي في المدارس الأهلية يتطلب تضافر الجهود الداخلية من المدرسة ومنسوبيها والإدارة العليا للمدارس، وكذلك الجهود الخارجية متمثلة في وزارة التعليم والمجتمع المحلي، في ظلِّ التحدِّيات المعاصرة والتحولات الاقتصادية والاجتماعية، والتوجهات العالمية نحو التنافسية حيث الاتجاهات الحديثة نحو الجودة والإتقان، مما يتطلب توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة، وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة لتحقيق هذا النمط من الجودة الذي يعتبر حديثًا على مناخ التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية، وعليه يوصي الباحثان بمجموعة من التوصيات وفقًا لما توصلت إليه نتائج الدراسة، وهي كالتالي:

بما أن الدراسة توصلت إلى أن مستوى شيوع ثقافة الجودة بالمدارس الأهلية في المكون المعرفي قد جاءت نتائجه أقل من المكون القيمي حيث بلغت درجة توافره (٧٩,٤٠٪)؛ فإن الدراسة توصي بما يلي:

- أن تتبنى الجامعات إنشاء برامج ودبلومات خاصة بالجودة والاعتماد المدرسي.
- أن تختار المدارس الأهلية بعض منسوبيها بعناية وتنتدبهم لدراسة تلك البرامج والدبلومات.
- أن يتم تكليفهم بعد دراستهم بإدارة ما يتعلق بالجودة والاعتماد في المدرسة.

وحيث إن الدراسة توصلت بأن مستوى استيفاء المدارس الأهلية لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المجالات الأربع جاء بدرجة متوسطة بنسبة (٦٨,٠٠٪)؛ فإن الدراسة توصي بما يلي:

- بناء الخطط اللَّازمة للانتقال المرحلي من كون الاعتماد المدرسي خيارًا للمدرسة إلى كونه ملزمًا لجميع المدارس الأهلية.
- بناء أدلة استرشادية للمدارس توضح مهام ومسؤوليات كل عضو في المدرسة ودوره المأمول في عمليات الاعتماد.
- أن يتم تقييم الأداء من أجل الإعانة السنوية للمدارس الأهلية وفق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب.
- أن يكون صرف الإعانة السنوية مقصوراً نحو المدارس الأهلية التي لديها الخطط الفعلية للتحوّل نحو الجودة والاعتماد.
- تصنيف المدارس الأهلية وفق استيفائها لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب ويكون منشورًا يستطيع الجميع الاطلاع عليه.

ووفقًا لما توصلت اليه الدراسة من خلال بعض الممارسات في مجال نواتج التعلم التي بلغت نسبه توافرها إجمالاً (٧٥,٥٧٪)؛ فإن الدراسة توصي بما يلي:

- بناء برامج خاصة لمعلمي المواد المستهدفة في الاختبارات الوطنية تعزز من مهاراتهم التدريسية.
- تخصيص برامج دعم ومتابعة للمتعلمين في مهارات المواد المستهدفة في الاختبارات الوطنية.
- تدريب المتعلمين على مهارات الجودة الشخصية والانضباط الذاتي.

وبناء على ما توصلت إليه الدراسة من خلال بعض الممارسات في مجال البيئة المدرسية التي جاءت نسبة توافرها إجمالاً (٧٠,٦٣٪)؛ فإن الدراسة توصي بما يلي:

- المبادرة بوضع حلول ومعالجات للمباني المدرسية الغير ملائمة.
- العمل على تحسين مرافق المدرسة لتكون ملائمة للمتعلمين على مدار العام الدراسي.
- مراقبة وضبط المقاصف المدرسية وفق لائحة الاشتراطات التي أصدرتها وزارة التعليم.
- عدم التصريح لمدرسة أهلية جديدة إلا بشرط وجود المبنى التعليمي الملائم.

واستنادًا إلى ما توصلت إليه الدراسة من خلال بعض الممارسات في مجال الإدارة المدرسية التي بلغت نسبة توافرها (٦٣,٢٣٪)؛ فإن الدراسة توصي بما يلي:

- تفعيل الشراكات المجتمعية بين المدارس الأهلية ومؤسسات المجتمع المحلي لدعم العملية التعليمية.
- متابعة إنجاز الخطط من خلال تضمينها مؤشرات أداء محددة وقابلة للقياس.
- تطبيق التقويم الذاتي للمدرسة وفق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب.
- أن تتبني إدارة المدرسة مجتمعات التعلم المهني ليتبادل فيها المعلمون الخبرات.
- إلزام المدارس الأهلية بالعمل على التأهيل المهني لطواقمها الإدارية والتعليمية، وتوفير الفرص الحقيقية للنمو المهني.
- أن تمنح المدارس الأهلية فرصة محددة للطاقم التعليمي لإصدار الرخصة المهنية، وربط تجديد العقود بها.

وبناء على توصلت إليه الدراسة من خلال بعض الممارسات في مجال التعليم والتعلم التي بلغت نسبة توافرها (٦٢,٥٣٪)، فإن الدراسة توصي بما يلي:

- تدريب منسوبي المدرسة وفق الاحتياجات والمتطلبات اللازمة لتحقيق الاعتماد.

- توعية الطاقم التعليمي بأهمية ردم الفجوة بين النواتج المستهدفة والنواتج المحققة من خلال التقويم وتحليله، وخطط التحسين.
- ربط أنشطة التعلم المختلفة بحياة المتعلمين الواقعية.

ووفقاً لما توصلت إليه الدراسة من متطلبات لتأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم التي بلغ المتوسط العام لموافقة الخبراء عليها في محاورها ككل بلغ (٩٦,١٢٪) فإن الدراسة توصي: بتوظيفها لإمكانية تطبيقها من أجل تحقيق تأهيل المدارس الأهلية بمنطقة القصيم للحصول على الاعتماد في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية:

ابن بصيص، بندر بن عبد المحسن. (٢٠٢٠م). متطلبات تطبيق التخطيط الاستراتيجي بإدارات التعليم ودورها في تحقيق الأهداف التعليمية لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. *مجلة القراءة والمعرفة*. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٠(١): ١٠٧-١٣٦.

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم. (١٤٤٥هـ). *إحصائيات المدارس الأهلية والعالمية والأجنبية*. إدارة التخطيط والتطوير.

آل إدريس، حميد. (٢٠١٦م). الصعوبات التي تواجه المدارس الأهلية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية وكيفية التغلب عليها من وجهة نظر ملاك هذه المدارس. *مجلة التربية*، ١٦٩ (١):٦٣٠- ٦٧٢.

آل مداوي، عبير (٢٠١٣م). آلية مقترحة لتطبيق معايير نظام الاعتماد المدرسي في مؤسسات التعليم العام للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بمدينة أبها بمنطقة عسير. اللقاء السنوي السادس عشر. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*:٥٢١-٥٦٠.

أنيس، إبراهيم، ومنتصر، عبد الحليم، والصوالحي، عطية، وأحمد، محمد خلف الله. (٢٠٠٤م). *المعجم الوسيط*. ط٤. مكتبة الشروق الدولية. القاهرة.

البرناوي، عبد الكريم بن صديق، وعلي، أمل محمود. (٢٠١٩م). الأداء المهني لمعلم العلوم الطبيعية في ضوء معايير الاعتماد المدرسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣(٤): ١-٢٥.

الحربي، شعاع سعود، وابن بكر، مها بنت بكر. (٢٠٢٢م). تطوير المهارات القيادية المدرسية في التعليم العام الحكومي في ضوء معايير الاعتماد المدرسي دراسة ميدانية في المدينة المنورة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (٢٨): ٣٥٩- ٤٠٦.

الحميدي، منال حسين حسن. (٢٠١٣م). تطبيق الجودة الشاملة في المدارس الأهلية. *دراسات في التعليم الجامعي*، (٢٤): ٣٧٣-٤٤٠.

الخضاري، محمد بن مترك. (٢٠١٩م). التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية. (ورقة علمية مقدمة ضمن مقرر التعليم العام النظرية والتطبيق)، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. متاح بتاريخ ٢٠٢٣/١٢/٢٠ على https://www.academia.edu/41681394/1/

الخضر، الزين الخليفة، والكودة، أبو ذر مبارك. (٢٠٢٠م). *الإدارة المدرسية*. منصة كتبنا للنشر، القاهرة.

الداود، وداد. (٢٠١٤م). اقتصاديات التعليم في المملكة العربية السعودية الواقع المشكلات حلول مقترحة. *مجلة كلية التربية*، ٣٣ (١٠): ٤٤٤-٤٧١.

الدهام، منصور، والطالع، صالح. (١٩٩٧). التعليم الأهلي في المملكة: ماضيه وحاضره ومستقبله. *اللقاء السنوي السابع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية – التعليم الأهلي في السعودية حاضره ومستقبله*، الرياض: جامعة الملك سعود والجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: ١ – ٢٧.

الدوسري، عبد العزيز سالم، الحسن، عبد الرحمن بن حسن، العسكر، حاتم بن عبد العزيز، والحقباني، ناجي بن راشد. (٢٠١٩). العوامل المحفزة لاختيار المدارس الأهلية من وجهة نظر أولياء الأمور. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (٩): ٢٢٧-٢٧٠.

الربادي، عبد الله علي. (٢٠٢٠م). واقع تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الأهلية بالجمهورية اليمنية. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، (٣): ٩٧ – ١٥٨.

الزهراني، علي؛ والثبيتي، حاتم، والهيفاني، فايز، والنفيعي، ثامر، والنفيعي، عايض. (٢٠١٨م). مشكلات جودة تعليم الأحياء والكيمياء في المدارس الحكومية والأهلية بمحافظة الطائف في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢(٩): ٥٢-٦٦.

زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٦م). *تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها إلكترونيًا*. عالم الكتب. القاهرة.

السنبل، عبد العزيز، والخطيب، محمد، ومتولي، مصطفى وعبد الجواد، نور الدين. (٢٠٠٨م). *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. ط٨، دار الخريجي للنشر. الرياض.

السيسي، جمال أحمد، وعشيبة، فتحي درويش. (٢٠١١م). ثقافة الجودة الشاملة بمدارس التعليم العام على ضوء تطبيق نظام ضمان جودة التعليم والاعتماد. *مجلة مستقبل التربية العربية*. ١٨(٦٩): ٩- ١٣٥.

الشربيني، غادة (٢٠١٣م). معوقات تحقيق الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *بحث مقدم في اللقاء السنوي السادس عشر. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، جامعة الملك سعود، الفترة من ٢٣ إلى ٢٥ ربيع الأول ١٤٣٤هـ:١٢٥ –١٥٢.

شرف، علية محمد إسماعيل، والمطيري، ود فايح. (٢٠١٨). استراتيجية مقترحة لتطبيق إدارة المواهب: مدخل لتحقيق جودة الخدمات في إدارات التعليم بمنطقة القصيم. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٤(٣): ٣٤٨-٣٨٣.

شركة ستراتيجك جيرز للاستشارات الإدارية. (٢٠١٨). *إمكانيات نمو التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية*. تاريخ الدخول ٢٠٢٤/١/١٢
https://argaamplus.s3.amazonaws.com/00c6e1cc-7d1c-46f1-addf-f841697b140a.pdf

الشمراني، عبدالله بن دوس، وممدوح، أيمن عايد، والسعيد، شمس العالم كبير أحمد. (٢٠٢١م) .تحديات قطاع التعليم الأهلي بمنطقة مكة المكرمة – المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا. *مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية*، ٥: ١-٤٠.

الشنقيطي، بلقيس، والسيسي، أريج. (٢٠١٩م). متطلبات التخطيط للحصول على الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمدينة ينبع الصناعية. *مجلة كلية التربية*. جامعة المنصورة. (١)١٠٧، ٣٠٢-٣٣٠.

الشهري، زانه جابر. (٢٠١٨م). *إمكانية تحقيق الاعتماد المدرسي في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية العلوم الاجتماعية. قسم الإدارة والتخطيط التربوي.

الصالحي، خالد بن سليمان صالح. (٢٠١٨م). معالم أساسية لقيادة البيئة الإدارية الجاذبة في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٢ (٢):٤٧٨ – ٥٢٣.

العامر، آلاء محمد. (٢٠٢٠). واقع إدارة المعرفة كمدخل لتحقيق معايير الجودة: دراسة تطبيقية على قيادات إدارات التعليم بمنطقة القصيم. *مجلة كلية التربية*، ٢٠ (١):٢٣١ – ٢٦٤.

العبد الكريم، راشد حسين. (٢٠٢٠). *البحث النوعي في التربية*. الطبعة الثالثة، مكتبة الرشد، الرياض.

عبده، عبد الكريم (٢٠١٣م). متطلبات تأهيل مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لتحقيق الاعتماد المدرسي. *بحث مقدم في اللقاء السادس عشر. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، جامعة الملك سعود، الفترة من ٢٣ إلى ٢٥ ربيع الأول ١٤٣٤هـ: ٤٣٧- ٥٠١.

عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٠٧م). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. دار الفكر. عمان.

العجرمي، راتب أحمد. (٢٠١٨م). *متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي ومعوقاته في المدارس الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر القادة التربويين*. رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة والمناهج، عمان، الأردن.

عزب، محمد سيد. (٢٠١٨م). المشرف التربوي وتطوير أداء الطلاب المعلمين ببرامج التربية الرياضية المدرسي في ضوء معايير الجودة والاعتماد. *مجلة بني سويف لعلوم التربية البدنية والرياضية*. ١(١):١٢٦- ١٤٣.

العمري، صبياء عبد الله. (٢٠١٤م). *متطلبات تطبيق الاعتماد المدرسي في المدارس الثانوية بمنطقة عسير في ضوء خبرات بعض الدول تصور مقترح*. رسالة ماجستير. جامعة الملك خالد. كلية التربية.

العمري، صبياء عبد الله. (٢٠١٧م). الاعتماد المدرسي: دراسة نظرية وتطبيقية. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*. ٤(١): ٢٧٨– ٢٨١.

عون، وفاء محمد والبواردي، ندى عبد العزيز والزير، منيرة محمد. (٢٠١٥م). واقع جاهزية مديرات المدارس لتحقيق الاعتماد المدرسي في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة رابطة التربية الحديثة*. ٥(٢٤): ١٧١– ٢٢٤.

غنام، منى أحمد. (٢٠٢٢م). *واقع تطبيق معايير الأداء أدفانسد كوجنيا Advanced Cognia في المدارس الدولية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان* (رسالة ماجستير في التربية تخصص الإدارة والقيادة التربوية). كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

اللجنة الوطنية للتدريب والتعليم الأهلي. (٢٠٢٢م). *دراسة الوضع الراهن لقطاع التعليم الأهلي والعالمي في المملكة العربية السعودية*. اتحاد الغرف السعودية، إمكان.

ماجد، ريما. (٢٠١٦م). *منهجية البحث العلمي إجابات عملية لأسئلة جوهرية*. مؤسسة فريدريش إيبرت. بيروت.

المالكي، عثمان. (٢٠١٩م). واقع تطبيق الاعتماد المدرسي لدى مدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر قادة/ قائدات المدارس. *مجلة القراءة والمعرفة*. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.كلية التربية. جامعة عين شمس. (٢١٢): ١٥–٢٩.

المحمدي، سميرة دخيل. (٢٠١٩م). درجة تطبيق معايير الحوكمة لدى إدارات مدارس التعليم الأهلي بمدينة تبوك في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. *مجلة العلوم التربوية*. ٣١ (٢):٣٦٣ – ٣٨٧.

المحياء، سارة بنت نايف، والحبيب، عبد الرحمن بن محمد. (٢٠٢٠م). تصور مستقبلي لأنظمة التعليم العام الأهلي بالمملكة العربية السعودية باستخدام أسلوب دلفاي. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٩ (٢): ٢٤–٥٤.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (٢٠٢٢م). *واقع التعليم الخاص غير الحكومي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج*. الكويت.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (٢٠٢٢م). *تقييم الأداء المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج*.

المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي (٢٠٢١م). *معايير التقويم والتميز المدرسي "مقاييس التقدير المتدرجة للأداء"*. هيئة تقويم التعليم والتدريب. السعودية.

المغلوث، فهد حمد أحمد. (٢٠٠٢م). مشاركة جماعات المجتمع المحلي في تأهيل الطفل المعوق: دراسة وصفية تحليلية لجماعات الأسرة المودع أطفالهم في مؤسسات تأهيل المعوقين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الخدمة الاجتماعية*.٢٠(٤٦): ١٠٩ –١٧٦.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١١م). *بناء نموذج تنظيمي متكامل للاعتماد المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج*. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض.

ملكاوي، سعاد فايز؛ والقضاة، محمد أمين حامد. (٢٠١٨م). واقع الشراكة بين الأُسرة والمدرسة من وُجهة نظر معلّمي ومعلّمات المدارس العاملين في مديريّة التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. ٤٥ (٣): ٢٠٩-٢٦٦.

المنصة الوطنية الموحدة. (٢٠٢٣). https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/EducationInKSA متاح في ٢٠٢٣/٦/١٣م.

المهيدلي، سامية (٢٠١٨م). تحليل نظام التعليم في المملكة العربية السعودية الواقع والتطلعات. *المجلة العربية للتربية والعلوم والآداب*، (٣): ١٧٠-٢١٩.

الموسى، ناهد عبد الله الموسى. (٢٠١٢م). أنماط تقويم أداء المدارس الأهلية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التراث*، ٢(٢): ٣١٠-٣٤٩.

النجار، عبدالوهاب (٢٠١٣م). الاعتماد المدرسي في التعليم العام فلسفته وأهدافه وأهميته وأنواعه ومعاييره. بحث مقدم في اللقاء السادس عشر الاعتماد المدرسي. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، جامعة الملك سعود، الفترة من ٢٣ إلى ٢٥ ربيع الأول ١٤٣٤هـ: ٢٦١-٢٧٤.

النوح، عبدالعزيز، موسى، هاني، فراج، محمد (٢٠١٢م). الاعتماد المدرسي للتعليم العام في المملكة العربية السعودية دراسة في الصعوبات وإمكانية التطبيق. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٩١، (٣): ١٧٥ – ٢٥٥.

نور الدين، عصام. (٢٠٠٩م). *معجم نور الدين الوسيط*. ط٢. دار الكتب العلمية. بيروت.

هيئة التقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٢). https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/NCSEE/Saccreditation/Pages/default.aspx متاح في ٢٦/ ٢/ ٢٠٢٢م.

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (٢٠٢٣). مسترجع في ٢٠٢٣/٧/٣م من https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/125423ca-43d6-40f5-9e2d-a9a700f20110/1#

الهيئة العامة للإحصاء (٢٠١٧م). *دليل الخدمات السادس عشر منطقة القصيم*. مسترجع في ٢٠٢٢/٢٣م من https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/al-qaseem_region_ar.pdf

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠١٠م). *وثيقة مؤسسات التعليم قبل الجامعي مرحلة التعليم الثانوي*. القاهرة.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٢). https://etec.gov.sa/ar/About/Centers/Pages/SchoolExcellence.aspx متاح في ٢٠٢٢/٧/٢١م

هيئة تقويم التعليم والتدريب.(٢٠٢٤م). https://etec.gov.sa/etec/foundation متاح في ٢٠٢٤/٥/٢١م.

هيئة تقويم التعليم والتدريب.(٢٠٢٣م أ). *برنامج التقويم والاعتماد المدرسي معايير التقويم والاعتماد المدرسي*. مسترجع في ٢٠٢٣/٧/١٤م من https://etec.gov.sa/ar/service/schoolaccreditation/servicedocuments

هيئة تقويم التعليم والتدريب.(٢٠٢٣م ب). *الإطار العام لاعتماد المدارس الأهلية والعالمية*. مسترجع في ٢٠٢٣/٧/١٤م من https://etec.gov.sa/ar/service/schoolaccreditation/servicedocuments

وزارة التربية والتعليم. (١٤١٦هـ). *وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية*. مسترجع في ٢٠٢٣/٦/١٣م من https://www.almuheet.net/wp-content/uploads/

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٦م). *ميثاق أخلاقيات التعليم*. التطوير التربوي، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم.(٢٠٢١م). *الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام دليل الأهداف والمهام*، المملكة العربية السعودية.

وكالة التعليم الأهلي (١٤٣٨هـ). *الدليل الإجرائي للتعليم الأهلي*. وزارة التعليم، الإصدار الأول.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational administration quarterly*, 23(4): 11-24.

Fowler, F. C. (1999). Applying Hofstede's cross-cultural theory of organizations to school governance: A French case study. *Educational Practice and Theory*, 21(2): 69-86.

Hofstede, G. (1984). Culture's consequences: *International differences in work-related values* (Vol. 5). sage.

Lindberg, E., & Vanyushyn, V. (2013). School-Based Management with or without Instructional Leadership: Experience from Sweden. *Journal of Education and Learning*, 2(3): 39-50.

Schuermann, P. J., Guthrie, J. W., & Hoy, C. (Eds.). (2011). School culture. In Oxford Bibliographies in Education [Online version]. Oxford University Press. Retrieved from-https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0034.xml

Scott, S., & Palincsar, A. (2013). Sociocultural theory. Retrieved from-http://www.education.com/reference/article/sociocultural-theory

Stancescu, I., Draghicescu, L. M., Petrescu, A. M. A., & Gorghiu, G. (2019). Reflective practice in the context of teachers' continuous professional development. Pro Edu. *International Journal of Educational Sciences*, 1(1): 5-14.

Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In Psychology of learning and motivation . Academic Press. 55: 37-76.

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., ... & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of educational psychology*, 112(7): 1444.

Wilson, H.K. & Cotgrave, A.(2016).Factors that influence students, satisfaction with their physical learning . *environments Structural Survey*, 34 (3):2.