

بسم الله الرحمن الرحيم

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
كلية التربية
قسم الإدارة والتخطيط التربوي

الجمهورية اليمنية
الجامعة الوطنية



عضو اتحاد الجامعات العربية
عضو اتحاد مجالس البحث العلمي العربية
عضو اتحاد جامعات العالم الإسلامي

اتجاهات مديري المدارس الابتدائية الحكومية ومعلميها بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية نحو التقويم الشامل للمدرسة

دراسة مقدمة لاستكمال متطلبات درجة الماجستير
في الإدارة والتخطيط التربوي

إعداد الطالب

سرور بن محمد الحربي

إشراف

الدكتور / عبد الصمد بن قائد الأغبري
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك

رمضان 1427 - أكتوبر 2006

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ
إِلَى عَالَمِ الْغَيْبِ وَ الشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ النوبة 105

بِسْمِ اللَّهِ
الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

نوقشت هذه الرسالة العلمية وأجيزت بتاريخ :
1427/9/26 هـ الموافق 2006/10/19

رئيس وأعضاء لجنة المناقشة والحكم

التوقيع

(1) دكتور / عبد الصمد بن قائد الأغبري مشرفاً
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك رئيساً

(2) دكتور / بدر بن سعيد الأغبري عضواً
أستاذ الإدارة التربوية

(3) دكتور / علوي بن عبدالله طاهر عضواً
أستاذ الإدارة التربوية المساعد

وقد تمت مراجعة الرسالة بعد استيفاء التعديلات من قبل :

(1) دكتور / عبد الصمد بن قائد الأغبري التوقيع —
المشرف على الرسالة ورئيس لجنة الحكم والمناقشة

التوقيع

(2) عميد الدراسات العليا والبحث العلمي . —

يعتمد

رئيس الجامعة
د. شكيب محمد الخامري

إهداء

أهدى هذا العمل المتواضع إلى والدي ووالدتي أطال
الله عمرهما، وإلى زوجتي التي تحملت
معي عناء ومشقة البحث حفظها الله ورعاها.

شكر وتقدير

أود أن أقدم خالص شكري وعظيم تقديري إلى أستاذي الفاضل الدكتور/ عبد الصمد بن قائد الأغبري أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك الذي قبل بروح الأبوة الصادقة الإشراف على هذه الدراسة، وقد كانت لتوجيهاته الكريمة، وجهوده الطيبة، وأفكاره النيرة عظيم الأثر في إخراج هذه الدراسة على هذه الصورة، فله مني خالص الشكر وأجزله، وجزاه الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بوافر الشكر وجزيل التقدير الى كل من الدكتور/ بدر بن سعيد الأغبري أستاذ الإدارة التربوية، والدكتور/ علوي بن عبدالله طاهر أستاذ الإدارة التربوية المساعد على تفضلهما بقبول مناقشة الرسالة .

كما أسجل شكري وتقديري لمدير عام التربية والتعليم بالمنطقة الشرقية الدكتور عبدالرحمن بن ابراهيم المديرس ، والذي سهل لي مهمة تطبيق الدراسة وأقدم شكري لكل من الأستاذ / عبد الله أبو علامة (مدير إدارة التقويم الشامل بوزارة التربية والتعليم)، والأستاذ / علي مزهر الزهراني (المشرف التربوي والخبير بمجال التقويم المدرسي الشامل) اللذين كان لاسهامهما وجهودهما وتعاونهما مع الباحث أكبر الأثر أيضاً على اخراج الدراسة على هذه الصورة، فجزاهما الله عني خير الجزاء.

والشكر موصول للأستاذ الدكتور / شكري سيد أحمد (رئيس قسم التقويم التربوي ونائب مدير المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بمصر) على ما زودني به من آراء وأفكار علمية، ومن أدبيات باللغتين العربية والإنجليزية كان لها أهميتها للدراسة، فله مني خالص الشكر والتقدير.

ولا يفوتني أن أقدم الشكر الجزيل لكل من الأعضاء العاملين بإدارتي التقويم الشامل للمدرسة ، والإشراف التربوي بالإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وكذلك جميع مديري مراكز الإشراف التربوي فيها، والسادة مديري ومعلمي المدارس الابتدائية بها الذين كانت لجهودهم جميعاً وتعاونهم معي الأثر الطيب في تسهيل إجراءات الدراسة الميدانية والوصول إلى أهدافها وتحقيق أغراضها.

وبوجه عام، فإنني أقدم خالص شكري لكل من ساهم معي بجهد، أو فكرة أو رأي، أو زودوني بأي مرجع، أو قدم لي أية مشورة مهما كان حجمها، وهم كثيرون لا يتسع المقام لذكرهم، جزاهم الله جميعاً عني خير الجزاء.

الباحث

ملخص الدراسة

موضوع الدراسة : اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الابتدائية الحكومية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية نحو التقويم الشامل للمدرسة.

اسم الباحث : سرور محمد الحربي

اسم المشرف : دكتور / عبد الصمد بن قائد الأغبري.

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الابتدائية نحو التقويم الشامل للمدرسة، وما إذا كانت هذه الاتجاهات تختلف باختلاف متغيرات الدراسة (الوظيفة ، المؤهل ، العمر ، الخبرة، الدورات التدريبية)، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم وتطوير وتطبيق استبانة لغرض جمع المعلومات اللازمة وذلك بعد مراجعة أدبيات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (123) مدير مدرسة ابتدائية، و (1548) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية البالغ عددها (275) مدرسة ابتدائية.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها ما يلي:

- تعتبر اتجاهات أفراد العينة بمجموعتيها (المديرين - المعلمين) إيجابية بوجه عام نحو التقويم الشامل للمدرسة، وأن عناصره جميعها مناسبة من وجهة نظرهم.

- هناك اتفاق عام بين أفراد العينة حول العوامل المؤدية لنجاح تطبيق التقويم الشامل للمدرسة ، وكذلك حول تلك العوامل التي تعوق تطبيقه بنجاح.

- لا توجد فروق دالة في الاتجاهات بين أفراد العينة ترجع إلى المؤهل الدراسي أو إلى العمر (فيما يتعلق بمناسبة العناصر، أو عوامل النجاح، أو عوامل الفشل).

- توجد فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات بين أفراد العينة ترجع إلى مدة الخبرة (لصالح ذوى المدة الطويلة)، وإلى نوع المؤهل (لصالح التربويين)، وإلى الدورات التدريبية (لصالح الحاصلين على دورات تدريبية) وذلك بالنسبة لمدى مناسبة عناصر التقويم وعوامل نجاحه أو فشله.

وقد اتفقت أغلب هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تم عرضها، وذلك من حيث إيجابية الاتجاهات نحو نظام التقويم الشامل للمدرسة وأهميته وما يحققه من مزايا، وأن التحصيل الدراسي لا يعد بمفرده مؤشراً كافياً للحكم على فاعلية الأداء المدرسي الشامل، وأنه لا يقتصر على النتائج فقط والمتمثلة في مستويات التحصيل الدراسي التي تعكسها نتائج الاختبارات، إنما ينبغي أن يغطي التقويم الشامل مختلف جوانب المنظومة التعليمية، ومن ثم لا يقتصر على المخرجات أو النتائج، وإنما يمتد أيضاً ليشمل المدخلات والعمليات، ومن القضايا المتفق عليها أيضاً أن التقويم الشامل للمدرسة ليس مسئولية جهة أو فرد بعينه، بل هو مسئولية مشتركة لأطراف عديدة، ويمكن أن يكون داخلياً ذاتياً (داخل المدرسة) وخارجياً.

وقد اقترحت الدراسة عدداً من التوصيات أهمها التركيز على تحديث المعلومات في كل مدرسة لإجراء التقويم الشامل، وتحقيق مركزية التخطيط لإدارة التقويم، ولا مركزية التنفيذ من خلال بناء وحدات متخصصة لإدارة التقويم الشامل في كل إدارة تعليمية، والعمل على استنباط أساليب أكثر فعالية في التخطيط والتنفيذ والمراجعة والمتابعة، وإيجاد انسجام بين فلسفة إدارة التقويم وقيم ومبادئ المعلمين ومديري المدارس، بحيث لا يكون هناك تعارض بينهما، وعقد المزيد من الدورات التدريبية وخصوصاً في مجال التوعية بمفهوم التقويم التربوي الشامل، بحيث يشمل التدريب جميع المستويات الإدارية لتحسين جودة العملية التعليمية، وفحص المشكلات الخاصة بتطبيق التقويم الشامل، والكشف عن جوانب القصور الممكنة والاهتمام بمواجهة المعوقات التنظيمية والفنية الخاصة بتطبيق التقويم في جميع مدارس المملكة، وأخيراً اقترحت الدراسة إجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال التقويم الشامل للمدرسة.

ABSTRACT

- **Title :** Attitudes of Principals and Teachers of the Elementary Schools at the Eastern Zone of K.S.A Towards the Comprehensive School Evaluation .
- **Researcher :** Souroor Mohamed Al-Harbi.
- **Supervisor :** Dr. Abdel-Samadd Kaied Al-Aghbari.

This study has sought to identify the attitudes of the principals and teachers of the elementary schools towards the school comprehensive assessment, and investigated the differences according to the variables of the study (Job, qualification, age, the experience, and training courses). The descriptive approach was adopted through a questionnaire designed specifically for collecting the necessary information after reviewing the relevant literature.

The subjects consist of (123) principals & (1548) teachers from (275) elementary schools. The results revealed the following:

- ☐ The attitudes of both two groups of subjects (Principals & Teachers) towards the comprehensive school assessment are positive in general.
- ☐ There is general agreement among subjects from both groups regarding the factors of success and failure of the comprehensive school assessment.
- ☐ There are no statistical significance differences in attitudes of the subjects due to the qualification or age.
- ☐ There are statistical significance differences in attitudes of the subjects due to the periods of experience, type of qualification (educationists and noneducationists), and training courses.

Theses conclusions agree with many results of literature with respect of the positive attitudes towards the school assessment system, its importance and the privilege. It achieves that the academic achievement alone is not a sufficient indicator for judging the effectiveness of the comprehensive school performance and it is not restricted to the outputs only, but the comprehensive assessment should cover all the aspects of the educational array. Thus, it shall not be restricted to the outputs or the outcomes, but it should extend to include the inputs and the processes. Out of the agreed upon issues is that the comprehensive assessment for the school is not the responsibility of an entity or an individual in himself, but it is a joint responsibility for several parties. It may out to internal (inside the school) or external.

The study suggests some recommendations, the most important of which is the concentration on updating the information in every school for performing the necessary comprehensive assessment, and focusing on the central planning for managing the comprehensive assessment and the decentral implementation through establishing units specialized in the management of assessment in every educational department and endeavor to innovate more effective techniques for planning, implementation, review, follow-up and creating the harmony between the assessment management philosophy and holding more training courses related to the problems of the assessment implementation, and look for the possible deficit aspects through devoting more concern to solving the organizational and technical problems of the application of assessment in all the kingdom's schools.

Finally, it is advisable to continue the studies in the field of comprehensive school assessment at K.S.A.

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
د	▪ إهداء .
هـ	▪ الشكر والتقدير .
و	▪ ملخص الدراسة باللغة العربية.
ح	▪ ملخص الدراسة باللغة الانجليزية .
ي	▪ فهرس المحتويات .
ن	▪ فهرس الجداول .
ف	▪ فهرس الأشكال .
ص	▪ فهرس الملاحق .
12-1	الفصل الأول مدخل الدراسة
2	▪ أولاً : مقدمة .
4	▪ ثانياً : مشكلة الدراسة .
6	▪ ثالثاً : أسئلة الدراسة .
6	▪ رابعاً : أهداف الدراسة .
7	▪ خامساً : أهمية الدراسة .
8	▪ سادساً : حدود الدراسة .
9	▪ سابعاً : مصطلحات الدراسة .
44-13	الفصل الثاني الإطار النظري للدراسة
14	• مقدمة .
15	• أولاً – الاتجاهات .
19	• ثانياً – التقويم الشامل للمدرسة .

الصفحة	الموضوع
20	■ مفهوم التقويم الشامل وتعريفه .
22	■ أهداف التقويم الشامل وأهميته .
27	■ جوانب ومجالات التقويم ومحاورة .
33	■ مقومات التقويم الشامل ومتطلبات نجاحه.
38	■ تجارب بعض الدول في مجال التقويم الشامل .
67-45	الفصل الثالث التقويم الشامل للمدرسة بالمملكة العربية السعودية.
46	■ مقدمة .
48	■ نشأة نظام التقويم الشامل للمدرسة وبدء تطبيقه .
49	■ أهداف نظام التقويم الشامل للمدرسة في المملكة العربية السعودية.
50	■ مواصفات التقويم الشامل للمدرسة.
51	■ متطلبات ضمان جودة التقويم الشامل للمدرسة.
51	■ مصادر معلومات التقويم الشامل للمدرسة .
52	■ محاور التقويم الشامل للمدرسة .
54	■ مراحل إنجاز التقويم الشامل للمدرسة.
56	■ فرق التقويم الشامل للمدرسة.
59	■ مصطلحات التقويم الشامل للمدرسة.
61	■ أدوات التقويم الشامل للمدرسة .
63	■ الأسس العامة لجمع الشواهد .
65	■ علاقة التقويم الشامل للمدرسة بالإشراف التربوي.
67	■ علاقة التقويم الشامل للمدرسة بالإدارات الأخرى.

105-68	الفصل الرابع الدراسات السابقة
69	▪ مقدمة .
71	▪ المحور الأول : دراسات حول طبيعة وأهمية ومزايا التقويم الشامل للمدرسة .
79	▪ المحور الثاني : دراسات حول جوانب ومجالات ومداخل وأدوات التقويم الشامل للمدرسة .
86	▪ المحور الثالث : دراسات حول علاقة التقويم الشامل للمدرسة بالجودة الشاملة والتقويم الذاتي والمعايير .
93	▪ المحور الرابع : دراسات حول الاتجاهات نحو التقويم الشامل للمدرسة وعوائق تطبيقه .
97	▪ المحور الخامس : دراسات حول تجارب بعض الدول بشأن تطبيق التقويم الشامل للمدرسة .
103	▪ التعقيب على الدراسات السابقة .
118-106	الفصل الخامس منهجية الدراسة وإجراءاتها
107	▪ مقدمة .
108	▪ أولاً : منهج الدراسة .
108	▪ ثانياً : مجتمع الدراسة .
108	▪ ثالثاً : عينة الدراسة .
113	▪ رابعاً : أداة الدراسة .
114	• صدق الأداة .
117	• ثبات الأداة .
118	▪ خامساً : المعالجة الإحصائية .

153-119	الفصل السادس نتائج الدراسة وتفسيرها
120	▪ مقدمة .
121	▪ القسم الأول - النتائج الخاصة بمدى مناسبة عناصر التقويم الشامل للمدرسة.
140	▪ القسم الثاني - النتائج الخاصة بالعوامل التي تساعد على نجاح التقويم الشامل للمدرسة.
143	▪ القسم الثالث - النتائج الخاصة بالصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل للمدرسة .
146	▪ القسم الرابع - النتائج الخاصة بالفروق بين الاتجاهات طبقاً لمتغيرات الدراسة (الوظيفة - المؤهل - العمر - الخبرة - الدورات التدريبية) .
163-154	الفصل السابع خلاصة نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها
155	▪ مقدمة .
156	▪ أولاً - خلاصة نتائج الدراسة .
161	▪ ثانياً - توصيات الدراسة .
163	▪ ثالثاً - مقترحات الدراسة .
164	• رابعاً . المراجع.
186	• خامساً : الملاحق.

فهرس الجداول

الجدول	يوضح	الصفحة
1	فئات أفراد عينة الدراسة وأعدادهم والنسب المئوية من المجتمع الأصل.	109
2	التكرارات والنسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب الجنسية.	109
3	التكرارات والنسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب المؤهل.	110
4	التكرارات والنسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب العمر.	110
5	التكرارات والنسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب مدة الخبرة.	111
6	التكرارات والنسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية.	112
7	معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمحور.	116
8	معاملات ثبات أداة الدراسة بمحاورها المختلفة.	117
9	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب والتكرارات لتوزيع إجابات أفراد العينة حسب قياس التحصيل الدراسي وتقدمه .	121
10	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لإجابات أفراد العينة في مجال قياس سلوك الطلاب وتفاعلهم .	123
11	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لإجابات أفراد العينة في مجال قياس مستوى حضور الطلاب .	124
12	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لإجابات أفراد العينة في مجال قياس جودة التدريس.	126
13	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لإجابات أفراد العينة في مجال قياس أساليب تقويم أداء الطلاب .	127
14	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لإجابات أفراد العينة في مجال قياس نمو الطلاب الخلقي والاجتماعي والثقافي.	129
15	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لإجابات أفراد العينة في مجال قياس التوجيه والإرشاد والخدمات الطلابية المقدمة.	130
16	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لإجابات أفراد	

131	العينة في مجال الكشف عن علاقة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي .	
132	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لإجابات أفراد العينة في مجال قياس جودة البرامج والأنشطة الإضافية.	17
134	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لإجابات أفراد العينة في مجال قياس دور الإدارة المدرسية.	18
135	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لإجابات أفراد العينة في مجال قياس جودة المنشآت والمرافق المدرسية.	19
136	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لإجابات أفراد العينة في مجال قياس كفاية العاملين في المدرسة والاستفادة منهم.	20
137	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لإجابات أفراد العينة في مجال قياس دور إدارة تدريس المادة .	21
139	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لإجابات أفراد العينة بشأن جوانب ومجالات التقويم الشامل .	22
140	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لإجابات أفراد العينة بشأن العوامل التي تساعد على نجاح التقويم الشامل.	23
143	المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لإجابات أفراد العينة بشأن الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل.	24
146	نتائج تحليل "T" للتعرف على الفروق بين اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الابتدائية نحو التقويم الشامل باختلاف الوظيفة.	25
148	نتائج تحليل "T" للتعرف على الفروق بين اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الابتدائية نحو التقويم الشامل باختلاف المؤهل .	26
149	نتائج تحليل "T" للتعرف على الفروق بين اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الابتدائية نحو التقويم الشامل باختلاف الدورات التدريبية .	27
150	نتائج تحليل التباين "ANOVA" في استجابات أفراد العينة بشأن محاور التقويم الشامل للمدرسة باختلاف العمر .	28

29	نتائج تحليل التباين "ANOVA" في استجابات أفراد العينة بشأن محاور التقويم الشامل للمدرسة باختلاف مدة الخبرة العملية .	152
----	--	-----

فهرس الإشكال

الصفحة	يوضح	الشكل
27	عناصر المنظومة التعليمية التي تخضع للتقويم الشامل للمدرسة .	1
29	محاور التقويم الشامل للمدرسة .	2
30	جوانب المحور الثاني للتقويم الشامل للمدرسة (الممارسات والأنشطة السلوكية في المدرسة) .	3
31	جوانب ومجالات التقويم الشامل للمدرسة .	4
37	نموذج التقويم الشامل للمدرسة .	5
109	توزيع أفراد العينة حسب الجنسية .	6
110	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل .	7
111	توزيع أفراد العينة حسب العمر .	8
112	توزيع أفراد العينة حسب مدة الخبرة .	9
112	توزيع أفراد العينة حسب الدورات التدريبية .	10

فهرس الملاحق

الصفحة	يوضح	الملحق
187	أسماء ووظائف المحكمين للاستبانة.	1
188	الصورة الأولية للاستبانة.	2
195	الصورة النهائية للاستبانة.	3

الفصل الأول مدخل الدراسة

- أولاً : مقدمة.
- ثانياً : مشكلة الدراسة
- ثالثاً : أسئلة الدراسة .
- رابعاً : أهداف الدراسة.
- خامساً : أهمية الدراسة.
- سادساً : حدود الدراسة.
- سابعاً : مصطلحات الدراسة.

أولاً : مقدمة :

يعتبر التقويم من أهم العمليات التي توليها الإدارات المختلفة اهتماماً كبيراً ، وتهدف من وراء ذلك الى معرفة جوانب الضعف والقصور في المنظمة ومن ثم وضع الخطط للإصلاح والتطوير .

وفي المجال التربوي تزداد أهمية التقويم ، عن غيره من المجالات الأخرى ، كونه يكشف عن تقدم الطلاب الأكاديمي ، ويساهم في تطوير المناهج التعليمية وتحديد احتياجات المعلمين التدريبية ، بالإضافة الى اعتماد القادة واصحاب القرار على التقويم في عمليات الإصلاح والتطوير والتغيير في مختلف المجالات التربوية .

ويتميز العصر الحالي بالثورة العلمية والانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الهائل الذي يتمثل في الإنترنت وعلوم الكمبيوتر والأقمار الصناعية، وصار العالم قرية كونية واحدة، وأصبح الانسان عامة، والإنسان العربي خاصة يواجه كثيراً من التحديات الصعبة التي يظلها نظام عالمي حديث تتهاوى فيه الحواجز والقيود ويتجه فيه العالم ليصبح منظومة ثقافية واجتماعية واقتصادية واحدة.(حجي، 2004).

إن تحديات هذا العصر وما يتبعه من مفاهيم جديدة تصاحبها نظم وأساليب تعامل جديدة بين المجتمعات والدول يوجب التغيير والتطوير في المفاهيم وأساليب العمل وآلياته، ويتحتم معه تعديل في سلوكيات الأفراد بما يتناسب مع تلك المفاهيم والنظم والأساليب الجديدة في الحياة والعمل، وهنا يبدو دور التربية في تبني فلسفة جديدة في تنشئة الفرد وبنائه وتكوينه، وتزويده بالسلوكيات التي تمكنه من مواجهة التغيرات التي يحملها هذا العصر. ويتبع ذلك أن تغير المؤسسة التربوية وتطور غاياتها ومقاصدها، وتعد الطلاب لما يتطلبه المستقبل من معرفة متطورة وعلى نحو مستمر، وما يتطلبه من إتقان للمهارات التي تتلاءم مع هذه الحضارة العصرية وما يستلزمه ذلك من قدرة على التفكير النقدي والتقييم السليم، بما يؤدي إلى خدمة التنمية الشاملة للمجتمع وإلا تاهت منه معالم الطريق في عالم مزدحم معقد قوي المنافسة سريع التغيير (حرب و خليل، 2006، ص3).

وبهذا المعنى ينبغي النظر إلى التربية باعتبارها خبرة كلية تمتد لتغطي جوانب الحياة كلها، وفي ظل هذا التصور ينبغي أن تكون التربية أكثر شمولية، وأن

تتعرض هذه الشمولية على كل محاولات الإصلاح التربوي سواء من حيث المدخلات أو عمليات الأداء أو المخرجات، ولا تقتصر على مرحلة معينة من مراحل الحياة، بل تمتد إلى التعليم مدى الحياة. ومن واقع هذه النظرة الشاملة للتربية، قد يكون من المناسب شمول التقويم والتطوير التربوي المستمر والمنظم لجميع عناصر المنظومة التربوية من إدارة مدرسية، ومعلمين ومناهج دراسية، ونشاطات لاصفية، ومباني وتجهيزات تربوية، وتكنولوجيا بالإضافة إلى أهم عنصر من عناصر هذه المنظومة وهو التلاميذ بحيث تخضع جميع هذه العناصر للتقويم والتطوير ، (جابر، 2002)، (لطي، 2002)، (عبد الرزاق، 1997)

ويعتبر التقويم التربوي عامة بمثابة صلب العملية التعليمية وجوهرها، وإذا ما نجح التقويم نجحت العملية التعليمية بكافة عناصرها، كما أن التقويم يعتبر أمراً في غاية الأهمية لعملية التعليم، فله دوره الأساسي المتداخل في مواقف التعليم والتعلم، وهو ضرورة لتوجيه المتعلمين أثناء تعليمهم وتعلمهم، وتحديد استعداداتهم لتعلم خبرات تعليمية جديدة ، (جابر عبد الحميد، 2005)، (الدوسري، 2004)، (أبو علام، 2001)، (عبد الهادي، 2001)، (أبو سماحة، 2001).

والتقويم التربوي باعتباره عملية منظمة تهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية، وما يرتبط بها من أساليب وأدوات من المشكلات البحثية الهامة التي تتطلب بحثاً مستمراً ومتنامياً من قبل كافة الهيئات والمؤسسات البحثية المعنية بالقياس النفسي والتربوي، فالتقويم جزء لا يتجزأ من المنظومة التربوية، بل يعتبر هو من أهم مكوناتها، لأنه يساهم في إثراء بقية مكونات هذه المنظومة، وتعديلها وإصلاحها بأكملها ، وتطورها يتوقف على إصلاح التقويم وتطويره، وللتقويم التربوي دور بالغ الأهمية في العملية التعليمية، لذلك فلا غرو أن يحظى مجال التقويم التربوي عامة، وتقويم الأداء المدرسي الشامل خاصة بأهمية بالغة من قبل رجال التعليم والمسؤولين عن النظام التعليمي والباحثين وغيرهم ، (راشد وبخيت، 2006)، (المركز القومي للاختبارات والتقويم التربوي، 2003)، (الدوسري، 1421)، (ميخائيل، 1995).

ومما يجدر ذكره أن التوصل إلى المستويات العالمية المتعارف عليها أو الاقتراب منها في مجال جودة التعليم أمر قد يصعب تحقيقه في غياب تقييم شامل للمدرسة بمختلف الجوانب أو العناصر والمحاور أو المكونات للمنظومة التعليمية، حيث يسعى هذا النوع من التقييم إلى رصد واقع عمليات التعليم (Teaching) والتعلم (Learning) داخل المدرسة، وحصر كافة المشكلات التي يعاني منها هذا الواقع بهدف رفع كفاءة المدرسة وتحسين جودة العملية التعليمية بها وازدياد فاعليتها وتحسين النظام التعليمي وتطويره ككل، ولعل رفع مستوى جودة التعليم لم يعد يعتمد على رقابة المخرجات المتمثلة في نمط الإنجاز المتمثل في تحقيق مستويات تحصيل دراسي معرفي فقط من جانب المتعلمين، وإنما على التقييم أن يمتد ليشمل كافة الجوانب والعناصر الأخرى للمدخلات والعمليات والنشاطات المدرسية ، (حماد، 2006)(Duncan, et al., 2005)، (Kyriakids, 2005)، (مراد، 2002).

وإزاء هذا الدور المتعاظم للتقويم الشامل للمدرسة وأهميته، حاولت كثير من دول العالم تطبيقه في أنظمتها التعليمية بغية تحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وتعد المملكة العربية السعودية إحدى الدول التي سعت مؤخراً إلى تطبيق هذا النظام اعتباراً من العام الدراسي 1424/1423 في عدد من المدارس بإدارات التربية والتعليم بها (وزارة التربية والتعليم ، 1425-1427).

وقد شعر الباحث بأهمية التعرف على آراء الأطراف المعنية بالعملية التعليمية كالمعلمين ومديري المدارس بشأن هذه التجربة، ومن ثم سعت الدراسة الحالية إلى رصد اتجاهات عينة من مديري ومعلمي المدارس الابتدائية الحكومية بالمنطقة الشرقية نحو نظام التقويم الشامل للمدرسة الذي طبق فيها.

وتعتبر الدراسة الحالية - على حد علم الباحث - من الدراسات النادرة والقليلة التي تناولت رصد اتجاهات المعلمين ومديري المدارس الابتدائية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية نحو نظام التقويم الشامل للمدرسة .

● ثانياً : مشكلة الدراسة:

بحكم طبيعة عمل الباحث كمدير مدرسة ابتدائية، ومشاركته في فرق التقييم الشامل بالمنطقة الشرقية، وبعد الانتهاء من المرحلة الأولى للتقييم الشامل للمدرسة ، وهو تقييم المدارس الابتدائية كمرحلة أولى ومن ثم المرحلتين المتوسطة والثانوية ، لاحظ الباحث أن الغموض يكتنف مستقبل التقييم الشامل للمدرسة في المملكة العربية السعودية وخصوصاً في أوساط القيادات التربوية، بعد خمس سنوات من التطبيق الفعلي له.

وفي إطار تقييم التعليم العام في المملكة العربية السعودية تبرز أهم المعوقات، والتي تتمثل في عدم وجود جهة مركزية مستقلة تتولى التخطيط للتعليم ومتابعة تنفيذه، مع الإشارة الى استمرار الجدل والمناقشات بشأن هذه القضية المهمة دون الاتفاق على نتائج محددة، حيث لا تستند الآراء المتعلقة بمستويات تحصيل الطلاب على أسس مقنعة تعكس جوانب الضعف والقوى في العملية التعليمية انطلاقاً من معايير وطنية متفق عليها، ومن ناحية أخرى لا توجد دراسات تقييمية علمية تعزز المناقشات حول فعالية السياسات والخطط والبرامج التعليمية الجديدة (الحكمي، 2003).

إن الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية لا يزال يمثل إشكالية للوزارة التي تعمل حالياً على تفعيل دوره وتحديد صلاحياته وآلياته والقول نفسه ينطبق على فريق التقييم الشامل حيث تتداخل مهامه مع الإشراف التربوي وتعمل الوزارة على فك هذا التداخل وإعادة النظر في مهام الجهازين بشكل جذري حيث أن توجه الوزارة الحالي هو القضاء على تضخم الأجهزة الإدارية وكثرتها والتركيز على العمل من داخل المدارس (العبيد، 2006).

إن برنامج التقييم الشامل في المملكة العربية السعودية يعاني من قصور في اقتناع جميع الهياكل التنظيمية به كبرنامج له جدوى ويحقق الأهداف ويرتبط بجميع الأقسام ويظهر ذلك في قلة الدعم اللازم له من قبل المسؤولين في الوزارة والنظر إليه على أنه برنامج تجريبي يتم تفريغ بعض المشرفين له ويعتمد بشكل كبير في تنفيذه على الفرق المحلية المتعاونة والتي لا تملك الخبرة الكافية في مجال التقييم وليس لها

أي رصيد إشرافي سوى الدورة التدريبية (غير الفاعلة) للتقويم الشامل (العرادي، 2005).

لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة التأثير الحقيقي للتقويم الشامل للمدرسة على العملية التربوية والتعليمية في المدارس الابتدائية الحكومية بالمنطقة الشرقية ومحاولة التعرف على العوامل التي تساعد على نجاح التقويم الشامل للمدرسة بالإضافة الى الصعوبات التي تعيق تطبيق مثل هذا التقويم.

● ثالثاً : أسئلة الدراسة :

السؤال الرئيس الذي تحاول هذه الدراسة الإجابة عنه يتمثل في التعرف على اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الابتدائية نحو التقويم الشامل للمدرسة ، ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية :

1. السؤال الأول : ما مدى مناسبة عناصر التقويم الشامل للمدرسة من وجهة نظر أفراد العينة؟

2. السؤال الثاني : ما العوامل التي يرى أفراد العينة أنها تساعد على نجاح تطبيق التقويم الشامل للمدرسة؟

3. السؤال الثالث : ما الصعوبات التي يرى أفراد العينة أنها تحد من نجاح التقويم الشامل للمدرسة أو تعوق تطبيقه بنجاح؟

4. السؤال الرابع : هل تختلف اتجاهات أفراد العينة نحو التقويم الشامل للمدرسة باختلاف كل متغير من المتغيرات التالية:

(أ) الوظيفة ؟

(ب) المؤهل الدراسي العلمي؟

(ج) الدورات التدريبية ؟

(د) العمر (السن)؟

(هـ) مدة الخبرة العملية ؟

● رابعاً : أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الابتدائية نحو التقويم الشامل للمدرسة الذي يتم تطبيقه في هذه

المدارس بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، ويتفرع عن هذا الهدف العام الأهداف الفرعية التالية:

1. التعرف على آراء أفراد العينة بشأن مدى مناسبة عناصر التقويم الشامل للمدرسة.
2. التعرف على وجهات نظر أفراد العينة بشأن العوامل التي تساعد على نجاح التقويم الشامل للمدرسة، والصعوبات التي قد تحد من نجاحه.
3. التعرف على ما قد يوجد من اختلافات بين أفراد العينة بشأن الاتجاهات نحو التقويم الشامل للمدرسة طبقاً لمتغيرات الدراسة [الوظيفة المؤهل - الخبرة - العمر - الدورات التدريبية].

● خامساً : أهمية الدراسة :

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها الأولى من نوعها في هذا المجال بالمملكة العربية السعودية - على حد علم الباحث - فيما يتعلق برصد اتجاهات مديري ومعلمي مدارس المرحلة الابتدائية نحو التقويم الشامل للمدرسة بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، كما تشمل هذه الأهمية جانبين هما :

أولاً - الأهمية النظرية :

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة قيد البحث كونها :

1. تعد من الدراسات التي لها السبق في مجال معرفة اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الابتدائية نحو التقويم الشامل للمدرسة.
2. تمثل إضافة معرفية للتقويم الشامل للمدرسة.
3. تمثل اسهاماً ملموساً في ميدان البحوث العلمية التربوية في مراحل التعليم بالمملكة العربية السعودية.
4. تعتبر إضافة للمكتبة السعودية وإثراء للجانب النظري للتقويم التربوي.

ثانياً – الأهمية العلمية :

يتطلع الباحث أن تسهم هذه الدراسة في الجوانب التالية :

- 1- تبصير الأطراف المختلفة في المدرسة بأهمية التقويم الشامل للمدرسة خاصة في المرحلة الابتدائية.
- 2- التعرف على أسباب الاتجاهات السلبية لدى كل من مدير المدرسة والمعلم نحو التقويم الشامل للمدرسة – إن وجدت – يمكن تحسين هذه الاتجاهات السلبية وتنميتها لتكون إيجابية.
- 3- تعريف المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بحقيقة أهمية الدور الذي يقوم به التقويم الشامل للمدرسة، وبالتالي يمكن للمخططين في الوزارة الاستفادة من هذه النتائج في تطوير التقويم الشامل للمدرسة.

● سادساً : حدود الدراسة :

تلتزم الدراسة بالحدود التالية بحيث يقتصر تعميم نتائج الدراسة في

إطار هذه الحدود:

◆ الحدود المكانية :

المدارس الابتدائية الحكومية للبنين بالمنطقة الشرقية من المملكة

العربية السعودية.

◆ الحدود الزمانية :

تحدد بالفترة التي أجريت الدراسة الميدانية خلالها (توزيع

الاستبانة وجمع البيانات والتحليل) وبدأت اعتباراً من شهر المحرم عام

1427 وانتهت شهر صفر من نفس العام.

◆ الحدود الوظيفية :

يمثل أفراد العينة مديري ومعلمي المدارس الابتدائية والحكومية

ممن كانوا على رأس العمل خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي

1426/1427 هـ .

◆ الحدود البشرية :

مديرو ومعلمو المدارس الابتدائية الحكومية بالمنطقة الشرقية.

♦ الحدود الموضوعية :

تتحدد باتجاهات أفراد العينة نحو التقويم الشامل للمدرسة طبقاً لاستجاباتهم على الاستبانة وما إذا كانت هذه الاتجاهات تختلف باختلاف متغيرات الدراسة.

● سابعاً : مصطلحات الدراسة :

فيما يلي تعريفات لأهم المصطلحات المستخدمة خلال الدراسة:

(1) الاتجاه :

هناك تعريفات عديدة أوردها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي لعل من أمثلتها التعريف الذي أورده الحارثي (1992) بأن الاتجاه هو "استعداد أو تهيؤ عقلي وعصبي متعلم ومنظم حول الخبرة للاستجابة بانتظام وبطريقة معينة أو غير معينة فيما يتعلق بموضوع الاتجاه" (53)، وكذلك التعريف الذي ذكرته المخزومي (1415) الذي يعرف الاتجاه بأنه "الاستعداد والميل نحو العمل والاستجابة بشكل معين عندما يواجه المرء مثيراً معيناً" (16). وسوف يعرض الباحث ضمن الإطار النظري للدراسة تعريفات أخرى كثيرة للاتجاهات.

ويعرف "الاتجاه" إجرائياً خلال الدراسة الحالية بأنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد نتيجة الاستجابة لفقرات الاستبانة التي أعدها الباحث للتعرف على اتجاهاته نحو التقويم الشامل للمدرسة. وتعتبر الدرجة العالية عن اتجاه إيجابي أعلى مما تعتبر عنه الدرجة المنخفضة ، كاستجابته عن فقرات كل محور من المحاور الثلاثة لهذه الاستبانة وهي :

1. مدى مناسبة عناصر التقويم .
2. العوامل التي تساعد على نجاح التقويم .
3. الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم.

(2) المرحلة الابتدائية:

هي المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام أي أنها أولى مراحل السلم التعليمي، ويلتحق الطالب بها عند بلوغه سن السادسة من العمر، ويدرس بها

لمدة ست سنوات قبل التحاقه بالمرحلة التي تليها وهي المرحلة المتوسطة ،
(عبود، 2000)، (الحقيل، 1415)، (رضوان، 1413)، (شفشق، 1409).

ويقصد بالمرحلة الابتدائية إجرائياً خلال هذه الدراسة مرحلة التعليم الأولى
في سلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية .

(3) مدير المدرسة الابتدائية :

هو ذلك الشخص المؤهل علمياً وتربوياً و المخول بإدارة المدرسة في
مجتمع ما وفقاً لعقيدته وظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية
وغيرها من القوى الثقافية، لتحقيق أهدافها، وذلك في إطار مناخ تتوافر فيه
علاقة إنسانية سليمة، والمفاهيم والأدوات والأساليب العصرية في التربية
للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد وبأدنى تكلفة، وفي أقصر وقت ،
(العجمي، 1425، 59-60)، (عريان، 2001).

ويعرف إجرائياً خلال الدراسة الحالية بمدير المدرسة الابتدائية المسؤول
الذي تم تكليفه من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة في هذه المرحلة، ويمتلك
خبرة تربوية وإدارية.

(4) معلم المرحلة الابتدائية :

هو ذلك الشخص المؤهل علمياً وتربوياً ويعمل على تزويد الطفل
بالمعارف والمهارات والخبرات والمعلومات التي وهوالمخول أن يدخل نفسية
الطفل ويجيس أعماقه ليشارك بالنصيب الأوفر في تكوينه عقلياً وجسماً
وعاطفياً واجتماعياً حتى يصل إلى حد التمام والكمال ويعدده إعداداً سوياً
للحياة (بدران، 2002)، (عمار، 1415، 18).

ويعرف إجرائياً خلال الدراسة الحالية بأنه المعلم المؤهل تربوياً والذي تم
تعيينه من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة للتدريس في المرحلة الابتدائية،
أياً كان تخصصه.

(5) التقويم التربوي:

هناك تعريفات عديدة للتقويم التربوي يوردها الباحث فيما يعد ضمن
الإطار النظري، ولعل من أهم هذه التعريفات للتقويم التربوي أنه تلك العملية

التي تسعى إلى تحقيق الجودة الشاملة للعملية التعليمية (سيد، 1424)، (خضر، 1987)، والذي هو يعد ضرورة لا غنى عنها للعملية التعليمية بهدف ضمان استمرار التحسين والتطوير للعمل التربوي عموماً والمدرسي بصفة خاصة (علام، 2003)، (الصراف، 2002)، (شعلة، 2000)، (Matter, 2000)، (العرادي، 1408).

ويعد التقويم التربوي أحد الفعاليات الأساسية في نشاط النظم والمؤسسات التعليمية لضمان التأكد من سيرها في الاتجاه الذي يحقق أهدافها ويزيد من فعاليتها وكفاءتها، وانسجام تفاعلها مع البيئة الخارجية على النحو الذي يؤدي إلى تطورها، (عطوة، 2003)، (Cowley, et al., 2002)، (عودة، 2002)، (عبد الجواد، 1992)

ويعرف التقويم التربوي إجرائياً بأنه تلك العمليات التي تجريها أو الإجراءات التي تقوم بها إدارات التربية والتعليم بالمملكة لتقويم العملية التعليمية بمدارسها، وكذلك الإجراءات التي تقوم بها بعض المدارس لتقويم عملياتها بنفسها.

(6) **التقويم الشامل للمدرسة:**

هناك العديد من التعريفات للتقويم الشامل للمدرسة، سيتم إستعراضها بمزيد من التفصيل خلال الإطار النظري للدراسة، ولعل من أهمها إن التقويم الشامل للمدرسة هو بمثابة "الحكم على جودة الخدمات التي تقدمها المدرسة لطلابها من خلال أسلوب علمي ومنهجي يهدف إلى تطوير العمل التربوي والتعليمي في المدارس، والتأكد من تحقيق الأهداف العامة والسياسات التعليمية" (وزارة التربية والتعليم، 1425-1، 19)، ويتم التقويم الشامل للمدرسة من خلال مجموعة من المختصين والخبراء في مجال التقويم، وتنتهي عملية التقويم الشامل للمدرسة بتقرير يوضح فيه الإيجابيات والسلبيات يسلم لمدير المدرسة، ويعطي التقويم الشامل صورة عامة عن الأداء التعليمي للنظام التربوي والمدارس والطلاب (المركز القومي

للامتحانات، 2003، 2005)، (المركز العربي للبحوث، 2005)، (وزارة التربية الكويتية، 2000).

وكذلك التعريف الذي يرى أن التقويم الشامل هو عبارة عن سلسلة من العمليات والإجراءات التي يتم القيام بها للتعرف على عناصر القوة والضعف في الأداء المدرسي بمختلف جوانبه أو محاوره وعناصره المكونة له بهدف تعزيز عناصر القوة وتدعيمها وتعميمها، وتلافي عناصر الضعف وتجنبها من أجل التحسين والتطوير للعمل المدرسي (بدير، 2004)، (بدران، 2002)، (إبراهيم، 2000).

ويعرفه آخرون بأنه ذلك التقويم الذي لا يقتصر على قياس وتقويم الأداء التحصيلي الدراسي للطلاب، وإنما يمتد ليشمل الجوانب والمجالات الأخرى في المدرسة بهدف تحسين العمل التعليمي فيها، (وزارة التربية والتعليم المصرية، 2006)، (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2002)، (أبو علام، 1987)، (بامشموس، 1414).

ويعرف التقويم الشامل للمدرسة إجرائياً بأنه نظام للتقويم التربوي تتبعه وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية لتقويم كافة جوانب وعناصر المنظومة التعليمية بالمدرسة، بحيث لا يقتصر على تقويم جانب واحد - كالطلاب مثلاً - دون الجوانب الأخرى، حيث يمتد ليشمل كافة محاور ومجالات العمل بالمدرسة بهدف التطوير والتحسين للعمل التعليمي عموماً، تقوم به مجموعة من المختصين والمؤهلين إدارياً وتربوياً، وتنتهي عملية تقويم المدرسة بتقرير كتابي يسلم لمدير المدرسة يوضح فيه الإيجابيات والسلبيات في المدرسة، بالإضافة إلى أهم القضايا الرئيسية التي تحتاج إلى خطة عمل من قبل إدارة المدرسة ومتابعة من قبل إدارة التقويم الشامل للمدرسة في الإدارة التعليمية للتأكد من تنفيذ خطة عمل المدرسة.

الفصل الثاني الإطار النظري للدراسة

• أولاً – الاتجاهات

• ثانياً – التقويم الشامل للمدرسة بوجه عام .

1. مفهوم التقويم الشامل للمدرسة وتعريفه.
2. أهدافه التقويم الشامل للمدرسة وأهميته.
3. جوانب التقويم الشامل ومجالاته ومحاوره
4. مقومات التقويم الشامل ومتطلبات نجاحه.
5. تجارب بعض الدول في تطبيق التقويم الشامل للمدرسة .

مقدمة

يخصص هذا الفصل لعرض الإطار النظري للدراسة، حيث تناقش القضايا التي تدور حولها في إطار المتغيرات التي تتناولها، فيتم تناول موضوع الاتجاهات باعتباره أحد متغيرات هذه الدراسة التي تسعى إلى رصد واقع اتجاهات أفراد العينة نحو التقويم الشامل للمدرسة المعمول به في المملكة العربية السعودية، كما تناقش بصورة أساسية موضوع التقويم الشامل للمدرسة:

(Comprehensive School evaluation) باعتباره القضية الرئيسية التي تدور حولها الدراسة الحالية، فيتم تناول مفهوم التقويم الشامل للمدرسة وتعريفاته المختلفة، وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، وضرورته أو أهميته، كما تلقي الضوء على الجوانب والمجالات والمحاور أو العناصر المكونة له والتي تخضع للتقويم داخل المدرسة، كما تناقش المقومات اللازمة لنجاح تطبيقه بدقة وموضوعية.

وسيتناول تجارب بعض الدول في هذا المجال على سبيل المثال، ومنها التجربة الكويتية، كمثال على التجارب الخليجية في هذا المجال والتجربة المصرية، كمثال على التجارب العربية في هذا الجانب والتجربة البريطانية كنموذج عالمي في مجال التقويم الشامل للمدرسة .

• أولاً – الاتجاهات :

هناك تعريفات عديدة للاتجاه عموماً، ومن هذه التعريفات ما ذكره الحارثي (1992) الذي يعرف الاتجاه بأنه "طاقة منظمة نسبياً حول معتقدات متداخلة ومرتبطة بجوانب متعددة، فمنها ما يشتمل على الجانب المعرفي، ومنها ما يشتمل على الجانب الانفعالي، ومنها ما يشتمل على الجانب السلوكي، وكل هذه المعتقدات تعتبر تهيئاً أو استعداداً لنشاط معين بطريقة مناسبة" (3)، أما عبد الرحمن (1998) فإنه يعرف الاتجاه بأنه "تنظيم لمجموعة من المعارف المكتسبة من خلال الخبرة والتعلم، تصحبها ارتباطات موجبة أو سالبة نحو موضوع معين" (107)، كما يعرف الاتجاه بأنه "استجابة ما تجاه موضوع ما سلباً أو ايجاباً بمحبة أو كراهية على حد سواء" (الوكيل، 1989، 11).

ويعرف بأنه "استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً يميل بالفرد إلى موضوع ما معين فيجعله يقبل عليه أو يحبذ به أو يرحب به أو يحبه أو يميل إليه أو يرغب فيه أو يكرهه أو يرغب عنه أو يتجنبه" (العرادي، 1408، 36).

ويعرف بأنه "مكون نفسي عقلي يتكون خلال مرور الفرد بالخبرات السابقة للأشياء، وهذا المكون هو مصدر توجيه سلوك الفرد نحو هذه الأشياء" (غريب، 1405، 1)، أما البكر (1983) فإنه يعرفه بأنه "ميل عام مكتسب، نسبي في ثبوته، عاطفي في أعماقه، يؤثر في الدوافع النوعية، ويوجه سلوك الفرد" (117)، ويعرفه جلال (1985) بأنه "استجابة لموضوع – معين اجتماعي في الغالب – أو رمز هذا الموضوع، تقوم على تنظيم للسلوك الذي يتضمن جوانب وجدانية ومعرفية ونزوعية لنماذج معينة من السلوك" (118)، بينما يحدد العبد القادر (1426) الاتجاه بمعناه العام على أنه "استعداد وجداني مكتسب نسبياً يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء موضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها (59)، ويعرف أبو حطب، وصادق (1995) الاتجاه بأنه "ما يكون لدى الطلاب من استعدادات للاستجابة بشكل معين يجعلهم يسلكون سلوكاً معيناً

ذا طابع خاص نحو الموضوعات التي طرحت عليهم سواء كانت هذه الاستجابة ايجابية أو سلبية" (297)، وتذكر البكر (1983) أن الاتجاه نظام تقييمي ثابت بصورة نسبية ويتمثل في ردود فعل عاطفية تعكس المفاهيم التي تعلمها الفرد من موضوع أو فئة من الموضوعات الاجتماعية (67).

من خلال التعريفات السابقة للاتجاه يلاحظ أنها وإن كانت تتباين فيما بينها من حيث أسلوب التعبير عن النظرة إلى الاتجاه، إلا أنها تتفق على أن الاتجاه نحو شيء أو أمر أو موقف ما معين له أبعاد عديدة أهمها ما يلي:

- 1- أنه ذو نزعة انفعالية من حيث القبول أو الرفض للشيء أو الموقف أو الأمر.
- 2- أنه ذو نزعة تقييمية من حيث ميله الإيجابي أو السلبي نحو الشيء أو الموقف.
- 3- أنه مرتبط بمعتقدات وقيم ومشاعر يحملها الفرد حول الشيء أو الموقف.
- 4- أنه يعتبر دافعاً للسلوك وموجهاً له ومفسراً له في نفس الوقت.

وللاتجاهات دور بارز في التأثير على الفرد تجاه تقبله لموضوع أو موقف ما، وإما أن يكون هذا الاتجاه إيجابياً مما يدفعه إلى القيام بأدائه أو انجازه على شكل جيد وبصورة متقنة، أو أن يكون اتجاهاً سلبياً لا يؤمن بأهميته ويهمل في أدائه وتنفيذه، ومن هنا فإن اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الابتدائية نحو التقويم الشامل للمدرسة قد يدفعهم إلى الاقتناع بأهميته ودوره في العملية التربوية والتعليمية، ومن ثم محاولة معرفة أهدافه واستخداماته وتنفيذ توصياته لتطوير العمل المدرسي، (علام، 2003)، (العبيد، 1981).

وإذا كانت الاتجاهات لها هذا الدور البارز على النحو السالف ذكره، فإن أهمية التعرف على اتجاهات عينة من الأفراد نحو قضية ما من القضايا تتجلى فيما يلي كما ذكرت الأدبيات الخاصة بمجال علم النفس الاجتماعي في تناولها لقضية الاتجاهات، (ملحم، 2000)، (أبوخطب وصادق، 1995)، (الوكيل، 1989)، (الصراف، 1988)، (العرادي، 1408)، (غريب، 1405)، (البكر، 1983) :

1. تحديد استجابة الفرد نحو الأشخاص أو الأشياء أو المواقف بطريقة تكون ثابتة إلى حد ما.

2. مساعدة الفرد على تفسير كثير من الظواهر وإعطاء المعنى الملائم.

3. مساعدة الفرد على تحقيق أهدافه الاجتماعية والاقتصادية.

4. تمكن الفرد من الوصول إلى تحقيق الرضا العاطفي.

5. تمكن الفرد من الإقبال على السلوك واتخاذ القرارات دون تردد.

6. تحسن من العلاقة بين الفرد والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.

7. تنظيم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية للفرد في بعض الجوانب المتعلقة بالمجال الذي يعيش فيه.

وتشير الأدبيات السابقة إلى أن للاتجاهات ثلاثة مكونات رئيسية هي المعرفي، الوجداني، والسلوكي حيث توضح المكونات الثلاثة على النحو التالي:

○ **الأول - المكون المعرفي :** يتضمن المعلومات والمعارف التي يعرفها الفرد عن موضوع أو موقف ما.

○ **الثاني - المكون الوجداني:** يمثل الجوانب الوجدانية نحو المواقف المعينة قد تتضمن الحب أو الكره ، والقبول أو الرفض .

○ **الثالث - المكون السلوكي :** يمثل قدرة الفرد واستعداداته للعمل، وتطبيقه للسلوك وفق الاتجاهات التي يتبناها سواء أكانت سلبية أو إيجابية، فاتجاه الفرد الإيجابي نحو موضوع معين سيجعله يحاول تأييده والدفاع عنه والإقبال عليه أو العكس.

ومما يجدر ذكره، أن للاتجاهات خصائص معينة ذكرها الباحثون على النحو التالي (كاظم، 2001)، (أبو حطب وصادق، 1995)، (الشيخ، 1975):

1- **الاتجاهات فرضية :** يمكن الاستدلال عليها من السلوك الظاهري للفرد.

2- **الاتجاهات نتاج التعلم:** الاتجاهات عملية مكتسبة يمكن أن يكتسبها الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وربما يكون تعلمها على نحو قصدي أو غير قصدي.

3- **الثبات والتغير :** حيث تتباين الاتجاهات من حيث قوة ثباتها أو قابليتها للتغير، كما أنها قابلة للتبديل والتغيير وفق ظروف ومواقف معينة يواجهها الفرد .

4- **الاتجاهات محددة :** فالاتجاه يمثل علاقة بين الفرد وموضوع أو موقف ما.

5- **الاتجاهات ذات صبغة شخصية – اجتماعية:** حيث تؤثر في علاقات الفرد بالآخرين وبذاته .

6- **الاتجاهات ذات صبغة اندفاعية- تجنبية :** فقد يندفع الفرد أو يقترب من موضوعات معينة في ضوء اتجاهاته الاندفاعية أو الإيجابية، وربما يتجنب أو يبتعد عن مواقف معينة أو موضوعات ما.

ولا يشأ الباحث الإطالة في موضوع الاتجاهات، حيث يعتبر التقويم الشامل للمدرسة هو المتغير الأكثر أهمية لارتكاز الدراسة الحالية عليه.

• ثانياً – التقويم الشامل للمدرسة :

قبل التعرض للتقويم الشامل للمدرسة، تجدر الإشارة إلى أن التقويم التربوي بصورة عامة ضرورة لاغنى عنه في مجال التربية ، بهدف ضمان استمرار التحسين والتطوير للعمل التربوي عموماً، حيث يسعى التقويم التربوي إلى تحقيق الجودة الشاملة (TQM) للعملية التعليمية، وتعتبر الجودة الشاملة بمثابة فلسفة إدارية تهدف إلى تحقيق التميز في الأداء المدرسي ككل من خلال الوفاء باحتياجات العاملين (من معلمين وهيئة إدارة مدرسية)، واحتياجات العملاء (من طلاب ، وأولياء أمورهم ، وأصحاب أعمال ، ورجال مجتمع مدني ، وجمعيات وغيرها)، والتقويم التربوي يحقق العديد من الأهداف للتربية عامة حددها الباحثون على النحو التالي: (بدير، 2004)، (حماد، 2004)، (كاظم، 2001)، (عوض، 1990)، (قلادة، 1982)، (Falmagne, 2006; Devellies, 2005; Rust & Golomk, 2004; Kline, 2003 & Borio & Kubiszyn, 1993):

1. التشخيص : أي الوقوف على مواطن القوة والضعف في تحصيل المتعلمين.
2. استثارة دافعية التعلم لدى المتعلمين .
3. التنبؤ بمدى إمكاناتهم : ويهدف التقويم في هذه الوظيفة إلى تحقيق الأهداف التعليمية في المستقبل .
4. الإشهاد بمستوى التحصيل : أي إسناد شهادات وبيانات بالمستوى العلمي للمعنيين بالأمر بقصد استثمارها في المجال المهني والاجتماعي .
5. توجيه العملية التعليمية : حيث يمكن الوقوف من خلال نتائج التقويم على الجوانب التي ينبغي تعديلها أو دعمها بهدف تحسين نوعية التعليم والرفع من مردوديته .

6. اتخاذ قرارات تربوية : يمكن التقويم من اتخاذ قرارات عامة في مجالات متعددة مثل تحديد سن القبول بالمدارس، وضبط نوع البرامج التعليمية، وشروط الارتقاء من صف لآخر أو من شعبة لأخرى.

7. تقدير الجهد التربوي للمؤسسة التعليمية : إذ تمكن نتائج الامتحانات أولياء الأمور والإدارة والمجتمع من الحكم على الجهد المبذول من قبل المؤسسة ومدى نجاحها في أداء مهمتها.

وفيما يلي يلقي الباحث الضوء على التقويم الشامل للمدرسة باعتباره فرعاً من فروع التقويم التربوي العام.

(1) مفهوم التقويم الشامل للمدرسة وتعريفه :

يقصد بالتقويم الشامل للمدرسة (Comprehensive School Evaluation) "مجموعة من العمليات والإجراءات المحددة مسبقاً بهدف التحقق من أن العملية التعليمية بالمدرسة تتم وفقاً لما هو مطلوب لتحقيق مستوى الجودة المرغوب تحقيقها والتوصل إليها" (أحمد، 11، 2005)، (البلوشي، 2003).

وهناك عدد من التعريفات للتقويم الشامل للمدرسة يتفق حولها الباحثون الذين يرون أنه مجموعة من العمليات تتضمن جمع البيانات اللازمة عن عناصر وجوانب العملية التعليمية /التعلمية، وفحصها وتحليلها بهدف تقييمها لتبيان نقاط القوة ونقاط الضعف في العملية التعليمية ودفعها في الاتجاه المحقق للأهداف، وهو يقوم به - التقويم الشامل - جهة أو جهات معينة أو فريق من الخبراء التربويين (حرب و خليل، 2006)، (المركز العربي للبحوث، 2005)، (أحمد ، 1998 ، (مطر، 1997)، (مراد ، 1997).

ويعرف التقويم الشامل للمدرسة بأنه عمليات تتم للحكم على جودة ما تقدمه المدرسة لطلابها، وذلك باستخدام أسلوب علمي منهجي يهدف إلى تطوير العمل التربوي التعليمي في المدرسة، والتأكد من تحقيق الأهداف والسياسات

العامة، ويتم من خلال مجموعة خبراء متخصصين في مجال التقويم التربوي، وينتهي بتقديم تقرير عن المدرسة يوضح الايجابيات والسلبيات ويعطي صورة شاملة عامة وتفصيلية عن العمل بالمدرسة (Ross, 2000).

كما يعرف التقويم الشامل للمدرسة بأنه سلسلة من العمليات التي يتم القيام بها في المدرسة للتحقق من تطبيق مبادئ الجودة الشاملة بها، كأن يكون للمدرسة أهداف معلنة وواضحة ومعلومة لجميع العاملين بالمدرسة، والعمل كفريق من أجل تحقيق هذه الأهداف، والشعور بأن الجميع مشاركون في اتخاذ القرارات، وتوفير مناخ يسهل عملية التعليم والتعلم بالمدرسة، وتوافر مناخ تنظيمي إداري مرن يسمح بالتعاون والمشاركة والتدريب المستمر لتطوير وتحسين قدرات ومهارات جميع الأفراد بالمدرسة، وأن لكل منهم وظيفته المحددة مهامها، والشعور بالمساءلة أو المحاسبة (accountability) عن انجاز أهداف المؤسسة من خلال هذه المهام الوظيفية، وتحقيق التنمية المهنية المستدامة لكافة أفراد المدرسة على اختلاف وظائفهم ومستوياتهم، وتنمية قيم ايجابية لديهم، وتوفير المناخ الملائم بما يساعدهم على الإبداع والابتكار (خليل، والزهيدي، 2005)، (Abode, 2005)، (أحمد، 2002)، (Kelly, et al., 2000)، (Hertling, 2000).

ومن التعريفات الأخرى للتقويم الشامل للمدرسة أنه عملية مستمرة هدفها التعرف على مستويات الأداء الإيجابية وتعزيزها، ومستويات الأداء السلبية ومعالجتها، من أجل توظيف أفضل الجهود والطاقات والأموال للوصول إلى الأهداف التي يتطلع إليها واضعو الخطط والبرامج التعليمية والتربوية (Marks, 2006)، (Hulpis & Vake, 2004)، (Stiefel, et al., 2003)، (أحمد، 2001)، (الخطيب، 1999)، (سلمودي، 1997).

ولا يشأ الباحث الإطالة في تعريف "التقويم الشامل للمدرسة"، ويمكنه أن يعرفه إجرائياً - من وجهة نظر الباحث - في أنه تقويم مستمر - للمدرسة أثناء سير العملية التعليمية، وقياس النتائج، وتسجيل الإنجازات، ومقارنة الأداء الفعلي بالأداء المتوقع، مع رصد وتشخيص للواقع التعليمي في المدارس وتقديم التقارير للجهات المعنية بهدف وضع خطط تحسين أو تطوير مستقبلية لتحسين وتطوير الأداء من منظور محلي وقومي وعالمي بغية تحقيق السبق والتفوق والامتياز للمدرسة.

وأياً كانت التعريفات ومهما تعددت مفاهيم التقويم الشامل للمدرسة، فإنه يسعى في النهاية إلى تحقيق عدد من الأهداف تضي عليه أهمية كبرى يشير إليها الباحث فيما يلي:

(2) أهداف التقويم الشامل للمدرسة وأهميته :

تتجلى أهمية التقويم الشامل للمدرسة في أنه يسعى إلى تطوير وتحسين وتجويد النظام التعليمي المدرسي من خلال القضاء على التباينات أو التفاوتات بين منطقة تعليمية وأخرى، بل وبين مدرسة وأخرى في نفس المنطقة الواحدة، إنه يتناول التباينات بين المدارس (between schools) وكذلك التباينات داخل المدرسة (withinschool) (الناجم، 1421)، (Kyriakids, 2005)، (Duncan,)، (et al., 2005)، (عوض، 1990)، (Hawaii Dept. of Ed., 2004).

وتشير العديد من الأدبيات إلى أن عملية التقويم الشامل للمدرسة تحقق العديد من الأهداف هي على النحو التالي كما أشارت إليها هذه الأدبيات (أحمد، 2002)، (Heathly, School Network, 2004)، (Stiefel, et al.,)، (2003)، (Frauenknecht, 2003) :

1- تزويد صناع القرار بمعلومات عن أداء المعلمين، وما إذا كان الأداء مرضياً أم غير مرض.

- 2- المساعدة في الحكم على مدى إسهام العاملين وانجازاتهم في تحقيق أهداف المدرسة.
 - 3- تشكيل أداة لتقويم العاملين واقتراح إجراءات لتحسين أدائهم، وقد يأخذ التحسين شكل تدريب أو ما إلى ذلك.
 - 4- الكشف عن قدرات العاملين، واقتراح إمكان ترقيةهم لتولى مناصب قيادية أعلى.
 - 5- الإسهام في التخطيط للقوى البشرية بالمدرسة، بما يوفره من أداة مراجعة لمدى توافر قوى بشرية معينة بمؤهلات معينة.
 - 6- يشكل وسيلة إسترجاعية، بما يتيح من تبيان المطلوب من العاملين وفق معايير أداء معينة.
- ويرى باحثون آخرون (البلوشي، 2003)، (المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، 2003)، (Education Res. Institute, 2002)، (مطر، 1997)، أن تطبيق نظام التقويم الشامل للمدرسة من شأنه تحقيق العديد من الأهداف والمزايا يحدونها على سبيل المثال لا الحصر في الأهداف التالية:
- أ) توافر مناخ إداري تنظيمي جيد يحافظ على القواعد والتعليمات.
 - ب) وجود قيادة مدرسية رشيدة تؤمن بالتغيير والتحسين أو التطوير.
 - ج) تطبيق برامج وخطط دراسية رصينة تستخدم طرقاً تدريسية متطورة.
 - د) استخدام التكنولوجيا بكفاءة والاستفادة من إمكاناتها لأكبر حد ممكن في التعليم/ التعلم.
 - هـ) تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أمام الطلاب، وتحسين توقعات المعلمين حيالهم.

و) تحقيق المشاركة المجتمعية الفعالة بما يحقق ربط المدرسة بمجتمعها المحيط بها.

ز) توفير نظم وسياسات مرنة تسمح للمدرسة بمسايرة التغيرات والتطورات العالمية التي تستجد على الساحة.

ح) تحقيق تنمية مهنية مستدامة لجميع من يعملون بالمدرسة على اختلاف فئاتهم ووظائفهم ومستوياتهم.

ط) تحقيق الطلاب لمستويات تحصيل دراسي عالمية يمكن مقارنتها بالمعايير القومية والعالمية.

ويرى أحمد (2005) والرشيد (1986) أن أهمية وقيمة التقويم الشامل للمدرسة (إذا ما طبق فيها) تكمن في الكشف عن نقاط الضعف التي قد تشوب الأداء المدرسي بما يتيح تقديم المقترحات الكفيلة بتطوير وتحسين هذا الأداء، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى زيادة فاعلية (effectiveness) المدرسة، وتحسين كفاءتها من خلال تفعيل الكفايات والكفاءات (المادية والبشرية) المتاحة للمدرسة في ضوء اللوائح والنظم والقواعد والإجراءات والتشريعات المسيرة والمنظمة للعمل داخل المدرسة.

وحول أهمية التقويم الشامل للمدرسة يرى كل من دمياطي (1413) والدوسري (1421) أنه ضرورة ملحة لقياس كفاءة المدرسة بنوعيتها (الكفاءة الداخلية والخارجية) بما يفيد صانعي السياسة التعليمية والمسؤولين عن التعليم للتعرف على جوانب القصور التي قد تعتري ممارسات وجوانب العملية التربوية التعليمية داخل المدرسة فتحول دون تناغمها مع بقية الجوانب لتحقيق أقصى قدر ممكن من الفاعلية والكفاءة للمدرسة بالإضافة إلى الكشف عن جوانب التميز لدعمها .

وتشير عريان (2001) إلى أهمية التقويم الشامل بالمدرسة بالقول أن هذا النوع من التقويم للمدرسة كمنظومة - في ظل وعي بطبيعة السياق المجتمعي الذي تعمل فيه - ذو أهمية خاصة لواضعي السياسات القومية للتعليم، فالمدرسة - كمنظومة متكاملة - تستهدف انجاز ما أوكل إليها المجتمع من مهام ومسؤوليات، وذلك من خلال القيام بعمليات عديدة ومتعددة ذات طبيعة إدارية وتنظيمية وفنية واجتماعية باستخدام موارد وإمكانات مادية وبشرية متاحة، ومن ثم يكون على التقويم الشامل للمدرسة أن يطبق مع الأخذ في الاعتبار جميع العناصر المكونة للمنظومة، بصورة تكون مبنية على معطيات واقعية حتى يمكن أن تسهم في توجيه الجهود والتنسيق بينها، وتحديد المسار التعليمي بما يحقق رفع كفاءة ومردود النظام التعليمي ككل (63-67).

ويرى آخرون بأن التقويم الشامل للمدرسة يحقق الأهداف العامة التالية:

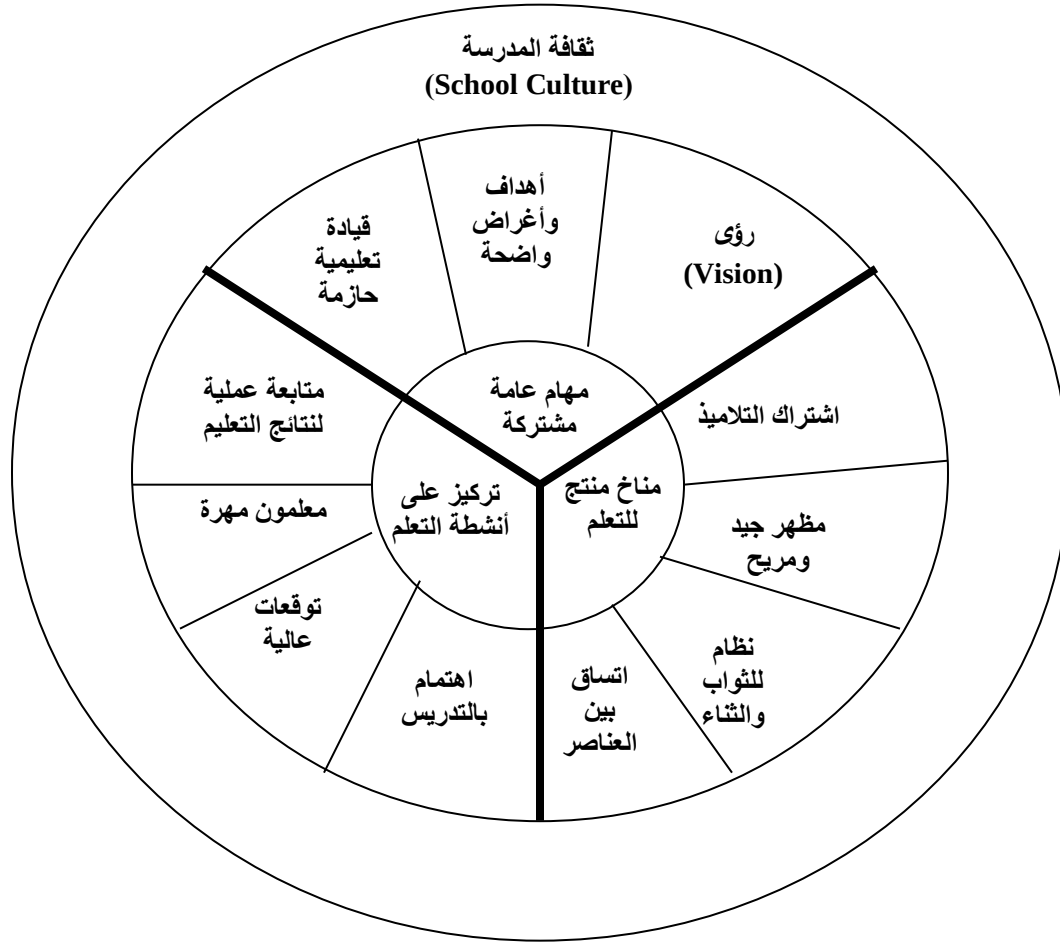
1. توفير قاعدة بيانات عن المدارس بهدف الكشف عن نقاط الضعف أو جوانب القصور في أداء المدارس، والاستفادة من تلك القاعدة في إعداد الخطط التطويرية المستقبلية.
2. الاستفادة من التقارير في إصدار قرارات حكيمة أو رشيدة من قبل الإدارات العليا في التعليم.
3. استفادة مديري المدارس من التقارير الصادرة عن أداء المدرسة في تطوير أداء الموظفين والمعلمين، ومعرفة جوانب القصور في مستوى أداء الطلاب التعليمي (التحصيل الدراسي).
4. استفادة المعلمين من نتائج تقويم الطلاب ومعرفة المستوى الذي يصلون إليه.
5. يستفيد ولي الأمر والمجتمع من تقويم المدرسة في معرفة مستوى أداء المدرسة (غنيم، 1421، 37-39)، (غريب، 1405، 67).

وتتجلى أهمية التقويم الشامل للمدرسة بوجه عام في أنه يقدم صورة حقيقية عن أداء وواقع المدرسة الحقيقي من خلال أسلوب علمي منهجي دقيق يعتمد على أدوات وإجراءات مقننة، ويقوم على تطبيقه نخبة من أصحاب الكفاءة والخبرة، ويستفاد من نتائج التقويم الشامل للمدرسة في اتخاذ قرارات وإجراءات وخطوات تفيد في رسم الخطط العلاجية، والتطويرية، والبنائية، سواء على مستوى المدرسة، أو إدارة التربية والتعليم، أو على مستوى النظام التعليمي ككل بصفة عامة (Lashway, 2001)، (OFSTED, 2002).

ولكي يحقق التقويم الشامل للمدرسة أهدافه المأمولة، ولكي تكون له أهميته على الصورة السالف عرضها، فإنه لا بد أن يركز على جوانب أو مجالات تعتبر بمثابة عناصر أو محاور للتقويم، ويشير الباحث فيما يلي إلى هذه الجوانب والمجالات والمحاور.

(3) جوانب ومجالات التقويم الشامل للمدرسة ومحاوره :

طبقاً لمفهوم التقويم الشامل للمدرسة تتعدد جوانب ومجالات المنظومة التعليمية التي تخضع للتقويم، ويعرض كانتوبوترا (Kantabutra, 2005) هذه الجوانب بالشكل (1) التالي:



شكل (1)

يوضح عناصر المنظومة التعليمية التي تخضع للتقويم المدرسي الشامل

[المصدر : 17, 2005, Kantabutra]

وطبقاً لهذا الشكل، فإن جوانب ومجالات المنظومة التعليمية التي تخضع للتقويم ترتبط أساساً بثقافة، وتقاليد المجتمع والمدرسة، ويمكن تصنيفها في ثلاثة أنماط يضم كل نمط منها عدة جوانب رئيسية هي:

أ) جوانب تتعلق بالمهارات العامة المشتركة، وتتضمن وجود رؤى وأهداف وأغراض واضحة محددة وقيادة تعليمية ناجحة حازمة.

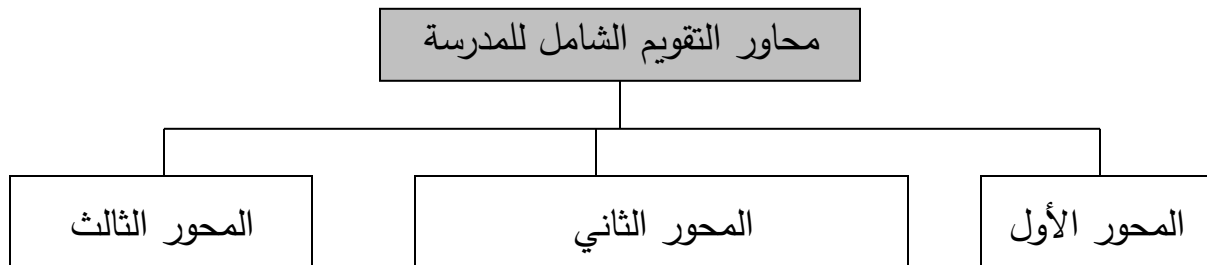
ب) جوانب تتعلق بتوفير مناخ إيجابي منتج يساعد على التعلم ويتضمن مساهمة التلاميذ ومشاركتهم، والمظهر المريح الجيد، ووجود نظام لتدعيم التلاميذ وإثابتهم والإتساق.

ج) جوانب تتعلق بالتركيز على أنشطة التعلم، ويتضمن الاهتمام بالتدريس، والتوقعات العالية، ومهارات المعلمين، والمتابعة الفعلية لنمو التلاميذ وتحصيلهم.

ويتفق بعض الباحثين (أحمد، 2002)، (آل ثاني، 1997)، (Powers, 2003)، (Keeves, 2004)، (Kantabura, 2005) على أن هناك ثلاثة محاور رئيسية للتقويم المدرسي الشامل، يختص أولها بالمدخلات، في حين يختص الثاني بالأنشطة والممارسات السلوكية وما تحويه من جوانب إدارية وتنظيمية خاصة بالإدارة المدرسية، أما المحور الثالث فيهتم بنتائج العملية التعليمية، وعليه يتم التقويم الشامل من خلال المحاور الثلاثة الرئيسية التالية:

- **المحور الأول : المدخلات** ، ويشير هذا المحور إلى ما لدى العاملين بالمدرسة من معرفة ومعلومات لازمة لأداء عملهم على أكمل وجه، فضلاً عما لدى المتعلمين من قدرات واتجاهات وخبرات سابقة بالإضافة إلى الإمكانيات الأخرى غير البشرية.
- **المحور الثاني : الممارسات والأنشطة السلوكية في المدرسة.**
- **المحور الثالث : نواتج العملية التعليمية**، ويركز على الجانب المعرفي للمتعلم.

ويوضح شكل (2) المحاور الثلاثة للتقويم الشامل للمدرسة:



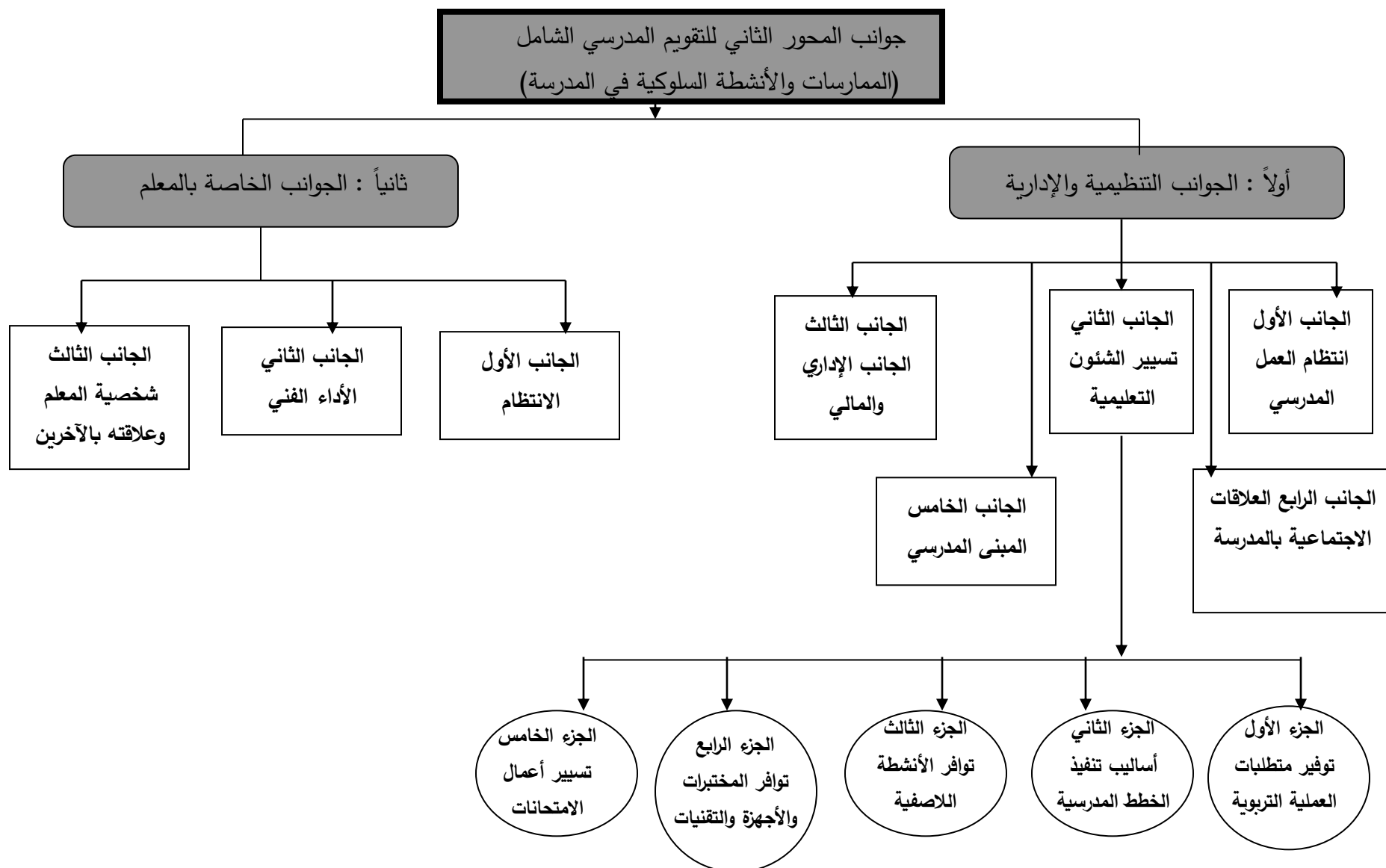
نواتج العملية التعليمية	الممارسات والأنشطة السلوكية في المدرسة	المدخلات
-------------------------	---	----------

شكل (2)

محاور التقويم الشامل للمدرسة

[المصدر : وزارة التربية الكويتية، 2000، 21]

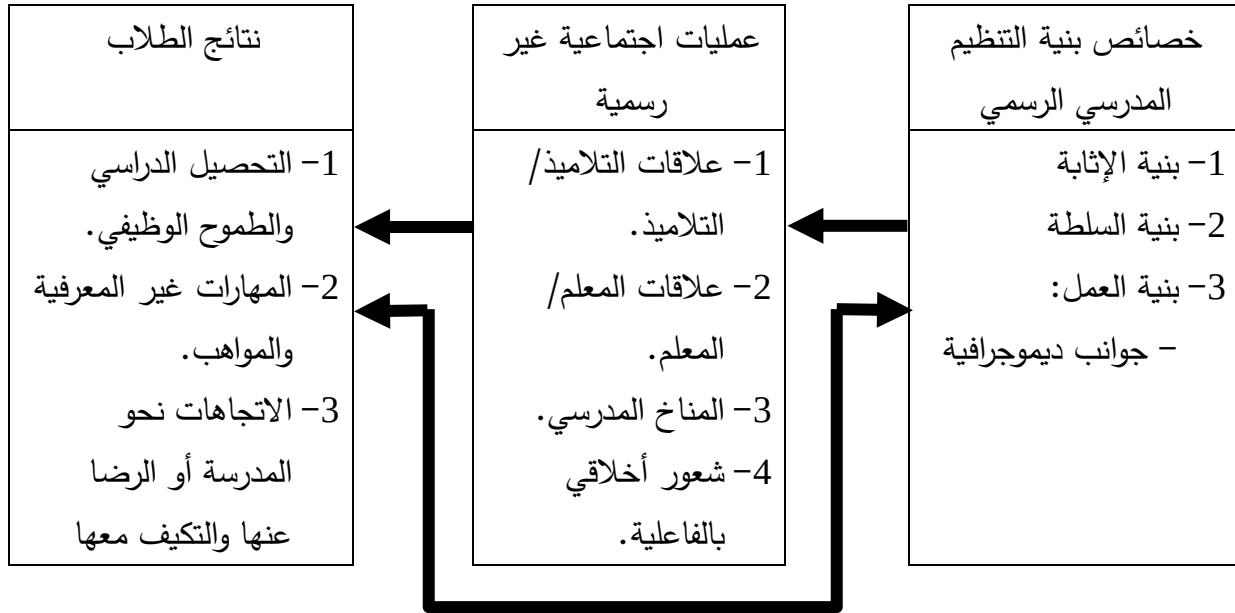
ومما يجدر ذكره أن المحور الثاني تتعدد جوانبه ومجالاته، ويوضح الشكل (3) جوانب ومجالات هذا المحور الخاص بالممارسات والأنشطة السلوكية في المدرسة:



شكل (3)

جوانب المحور الثاني للتقويم الشامل للمدرسة (الممارسات والأنشطة السلوكية في المدرسة)
[المصدر : وزارة التربية الكويتية، 2000، 22-23]

ويشير ميرون (2005) إلى أنه تتعدد عناصر الأداء المدرسي التي تخضع للتقويم الشامل للمدرسة، حيث يصنف هذه العناصر أو العوامل الخاصة بالتقويم الشامل للمدرسة، فيرى أن بعضها يتعلق بخصائص بنية التنظيم المدرسي وبعضها الآخر يتعلق بالعمليات الاجتماعية غير الرسمية التي تحدث داخل المدرسة والتي تؤدي إلى النواتج المعرفية وغير المعرفية، ومن ثم تؤثر هذه العوامل على الأداء المدرسي ككل، وذلك كما يتضح من الشكل (4):



شكل (4)

جوانب ومجالات التقويم الشامل للمدرسة

المصدر [Mirron, 2005, 21-26]

وكما يتضح من شكل (4) فإن بعض العوامل المرتبطة بفاعلية الأداء المدرسي يعتبر بمثابة المدخلات، وهي التي تقاس ببنية التنظيم المدرسي الرسمي، والبعض الآخر بمثابة العمليات، أما البعض الثالث يتعلق بالمرجات والتي تتمثل في النواتج المتعلقة بالأداء المدرسي ككل.

ومما يجدر ذكره أن العناصر والجوانب التي يتناولها التقييم الشامل للمدرسة الذي يقوم به مكتب المعايير التربوية بالمملكة المتحدة المعروف باسم الأوفستيد (Office of Standards of Education (OFSTED) هي على النحو التالي على مستوى المدرسة التي يزورها فريق التقييم (OFSTED, 2002, 21-26) :

أ) كفاءة المدرسة من الناحية التعليمية والمستويات التحصيلية للطلاب ونوعية ما يقدم إليهم من تعليم.

ب) نمو القيم الروحية والأخلاقية والاجتماعية والاتجاهات لدى الطلاب.

ج) مستوى الانضباط والانتظام للطلاب داخل المدرسة.

د) مستوى ونوعية البرامج والمقررات الدراسية والأنشطة التربوية المصاحبة لها، ومصادر التعلم المتاحة، وجودة أساليب وطرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة.

هـ) نمط الإدارة المدرسية المتبع، وقواعد وقوانين العمل بالمدرسة.

د) الصلات بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي المحيط بها.

وبوجه عام، فإنه باستقراء ما أورده العديد من الباحثين في مجال التقييم الشامل للمدرسة، يمكن للباحث خلال الدراسة الحالية حصر جوانب ومجالات التقييم الشامل للمدرسة في الآتي:

(1) المعلمين.

(2) الطلاب.

(3) البرامج والمناهج الدراسية وطرق التدريس.

(4) المباني المدرسية وتجهيزاتها.

(5) الإدارة المدرسية والتشريعات واللوائح الداخلية للمدرسة.

(6) الكتاب المدرسي وملحقاته (كدليل المعلم وكتاب الأنشطة).

(7) مستوى الإنفاق المالي للتشغيل اليومي للمدرسة.

(8) أساليب التقويم والامتحانات المتبعة.

وإذا كان التقويم الشامل تتعدد جوانبه ومجالاته، وتتعدد محاوره وعناصره المكونة له، فإن نجاح تطبيقه يستلزم بعض المقومات التي يشير إليها الباحث فيما يلي :

(4) مقومات التقويم الشامل للمدرسة ومتطلبات نجاحه:

التقويم الشامل للمدرسة يتضمن عمليات رقابية تقييمية تطويرية تتابع مدى تحقق الأهداف، وهذه العملية لا تتم في المرحلة الأخيرة فقط من مراحل العمل (المتتمثلة في نتائج اختبارات التحصيل الدراسي للطلاب) بل هي أساسية أيضاً أثناء تنفيذ هذه العملية، والمناخ الذي يسود تنفيذها حتى يتسنى توجيه الأداء وتسييره طبقاً لسلوك مخطط وفقاً لمعايير محددة، وكذلك بما يساعد في الكشف عما قد يعوق التنفيذ من مشكلات تواجه سير العملية التعليمية/ التعليمية حتى يمكن علاج هذه المشكلات ورسم خطط التحسين والتطوير في ضوء هذه المشكلات (وزارة التربية والتعليم المصرية، 2006).

ولا يقتصر التقويم الشامل للأداء المدرسي على مجرد إصدار أحكام تتعلق بنتائج الأداء المتمثلة في مستويات التحصيل الدراسي للطلاب كما تعكسها إجاباتهم على اختبارات تحصيل دراسي مقننة، وإنما يتضمن التقويم الشامل تطبيق خطط الجودة والمعايير، وتقديم التفسير المناسب للمخرجات أو النتائج التعليمية في ضوء هذه الخطط والمعايير، كما يشتمل التقويم الشامل على رصد للإمكانات كمدخلات، وعلى اختبارات أثناء العمليات وكذلك بعد النواتج (المخرجات)، بهدف التأكد من مطابقة المخرجات أو النتائج لاحتياجات الجودة كما تعكسها المعايير، واقتراح الحلول

والتوصيات لمعالجة المشكلات ونواحي القصور وأحداث التحسين والتطوير (أبو سماحة، 2001)

وهناك من الباحثين (المركز العربي للبحوث التربوية، 2005)، (المركز القومي لامتحانات، 2003)، (Education Research Institute, 2002)، (وزارة التربية الكويتية، 2000)، من يرى أنه لنجاح تطبيق التقويم الشامل ينبغي مراعاة مايلي:

- 1- تستند معايير تقويم الأداء على تحليل المهام المكونة لكل وظيفة.
- 2- يتم تقويم أداء العاملين وفقاً لجوانب أو متطلبات محددة بدلاً من الأحكام العامة.
- 3- تكون معايير تقويم الأداء معروفة لدى العاملين.
- 4- تحدد متطلبات الأداء في صورة نتائج سلوكية يمكن توثيقها وقياسها.
- 5- تبرير تقديرات الأداء المتطرفة أو المبالغ فيها.

وترى هيرتلنج (Hertling, 2000) أنه لكي يطبق نظام التقويم الشامل للمدرسة بنجاح، فإنه ينبغي أن يعكس اهتمامات وقضايا واحتياجات المدرسة، بحيث يتوفر عن هذا التقويم معلومات ذات فائدة في اتخاذ قرارات تفيد في عمليات الإصلاح والتطوير للأداء المدرسي، ويتم تنفيذ خطط الإصلاح أو التطوير (Action Plans) بالتكامل مع خطط وبرامج الدراسة العادية بالمدرسة.

كما أنه لنجاح تحقيق التقويم الشامل لأهدافه، فإنه يلزم توفير إجابات عن التساؤلات التالية كما أشارت إلى ذلك هيرتلنج :

- أ) ما الذي تريد المدرسة تحقيقه من أهداف أو إنجازات من أدائها؟
- ب) ما الذي ينبغي على المدرسة القيام به وأدائه لتحقيق هذه الأهداف؟
- ج) كيف نحصل على المعلومات والبيانات اللازمة عن هذا الأداء؟
- د) ما الشواهد والأدلة التي ينبغي جمعها لتأكيد الانجازات المؤداة؟

هـ) ما الأدوات والمؤشرات التي يمكن استخدامها في رصد الأداء وجمع الشواهد والأدلة عليه؟

و) كيف نستفيد من نتائج التقويم في اقتراح خطة التطوير والإصلاح المدرسي؟

وتضيف هيرتلنج قائلة أنه لكي ينجح التقويم الشامل للمدرسة في تحقيق أهدافه المأمولة، فإن خطة التقويم يجب أن تكون مرنة، وأن تكون المعايير أو المستويات والمؤشرات (Indicators) التي يتم التقويم في ضوءها واقعية ممكنة التحقيق وليست نظرية نموذجية صعبة التحقيق.

أما مطر (1997)، فهو يرى أنه لنجاح تطبيق التقويم الشامل للمدرسة ينبغي أن تراعى عدة أمور، أهمها من وجهة نظر الباحث، النظرة إلى المدرسة باعتبارها نظاماً متكاملًا يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات، ومن الطبيعي أن يتأثر هذا النظام بالعديد من المؤثرات الخارجية التي تحدث في الوسط الذي توجد فيه المدرسة مثل الوضع العام في الدولة، والنظام القبائلي (العائلة)، والنظام الاجتماعي السائد ونظرته إلى التعليم، وهو يرى أن التقويم الشامل للأداء المدرسي لابد وأن يتناول هذه العناصر جميعها فالمدخلات في المدرسة تتكون من مدخلات مادية (كالمبنى المدرسي والكتب والتجهيزات والوسائل، ومحتوى التدريس)، ومدخلات بشرية (كهيئة الإدارة والمعلمين والتلاميذ)، وتشمل العمليات على كل ما يتعلق بعملية التعليم (Teaching) والتعلم (Learning) وما يحيط بهما، أما مخرجات المدرسة فتتضمن التلاميذ بما اكتسبوه من مهارات وكفايات ومعرفة تهيئهم للحياة المستقبلية والتكيف مع مجتمعهم، ولكي يكون التقويم الشامل للمدرسة ناجحاً وموضوعياً دقيقاً فإنه لابد أن يكون شاملاً لجميع هذه العناصر دون إغفال لأي منها، لأن إغفال أي منها سيكون له تأثيره على نوعية المخرجات وجودتها، كما أن هذا التقويم الذي يشمل كافة هذه العناصر يجب أن يكون محدد الأهداف، ولا تنحصر غاياته في

إصدار الأحكام، وأن تكون أهدافه موجهة نحو الارتقاء بالأداء المدرسي على كافة مستوياته والوصول بالمدرسة إلى أقصى درجات الكفاية والفاعلية وبالتالي تحقيق أقصى درجات تعلم لدى المتعلمين.

وكما يرى روس (Ross, 2000) فإنه لكي ينجح تطبيق التقييم الشامل بالمدرسة فإنه يجب أن يراعى في تطبيقه ما يلي:

(1) أن يستخدم مقاييس بسيطة للتقييم الدقيق للأداء وبحيث يكون لهذه المقاييس درجات عالية من الصدق والثبات عبر الزمن.

(2) أن تقوم به أطراف عديدة من داخل المدرسة (بالنسبة للتقييم الذاتي) ومن خارجها (بالنسبة للتقييم الخارجي) ممن سبق تدريبهم على هذا العمل.

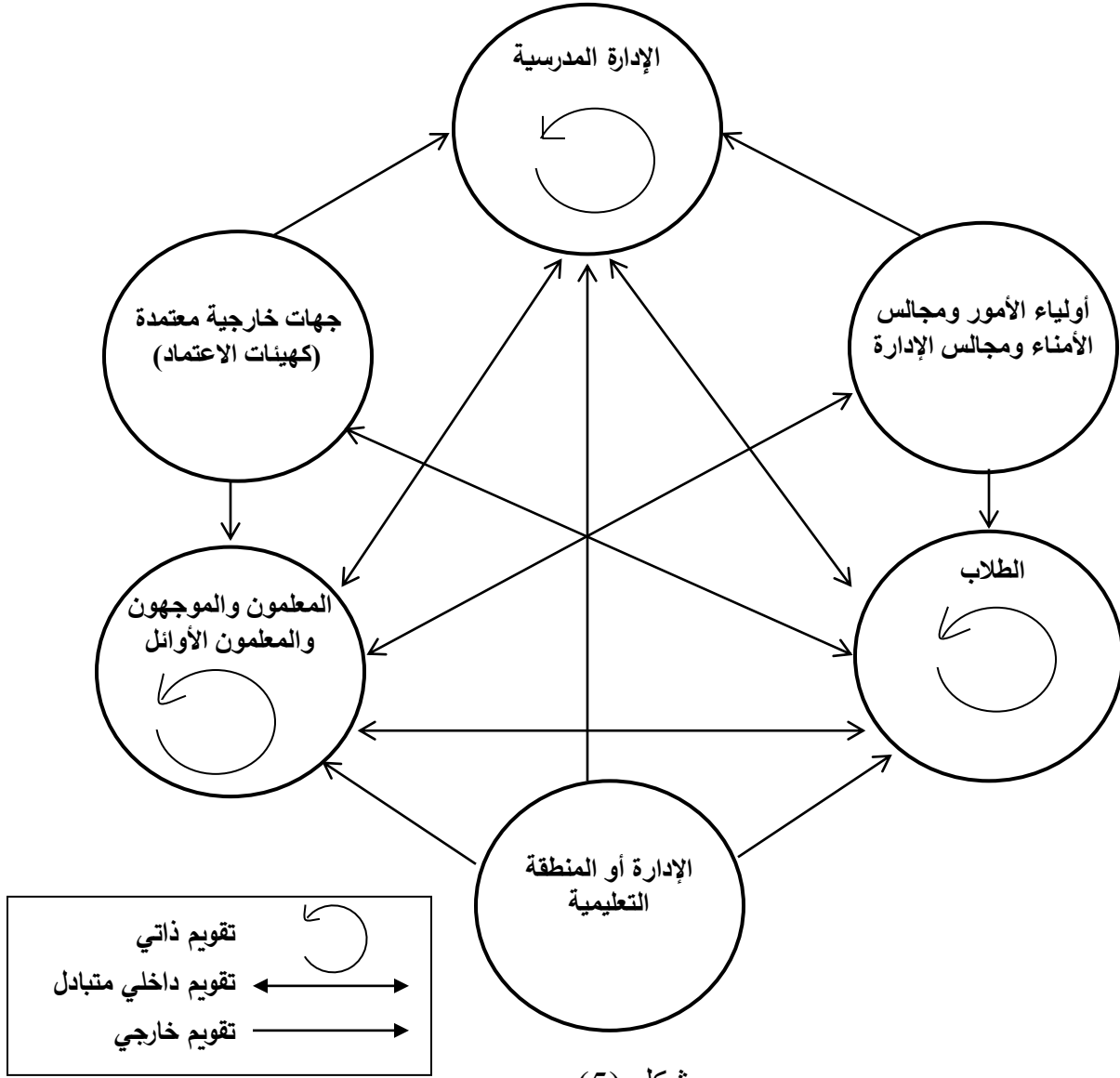
(3) ألا يجعل عمليات التقييم مسئولية فرد واحد أو جهة واحدة بل هو مسئولية مشتركة بين أطراف عديدة (المدير - المشرف - المعلم - التلميذ - ولي الأمر).

(4) أن يقوم على النظرة للمدرسة كوحدة واحدة كلية، فالأحكام في النهاية تصدر شاملة للأداء المدرسي للمدرسة ككل وأن كان لكل عنصر من عناصر المنظومة التعليمية.

(5) أن تصاغ نتائجه بصورة مفهومة لذوي الشأن وتساعد على اقتراح خطط التطوير والتحسين اللازمة.

أما كيرياكيدز (Kyriakids, 2005) فهو يرى أن نجاح تطبيق التقييم الشامل للمدرسة يستلزم تنوع جوانبه، وتعدد عناصره ومجالاته، وأن يقوم به أفراد عديدون، فهو ليس مسئولية فرد واحد أو جهة واحدة، كما يعتمد على كلا النوعين من التقييم : الداخلي (الذاتي) والخارجي، كما لا يقتصر على الأداء المهني التدريسي بل يتضمن جوانب الأداء الإداري، والجوانب الاجتماعية والنفسية، وكافة عناصر البيئة المحيطة بالعملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها، ومن ثم فهو يقدم في شكل (5) نموذجاً

للتقويم الشامل الناجح للمدرسة وتتناوله أطراف متعددة (طلاب - أولياء أمور - معلمون - موجهون - مديرون - جهات خارجية):



شكل (5)

نموذج التقويم الشامل للمدرسة ، المصدر [Kyriakids, 2005]

(5) تجارب بعض الدول في مجال التقويم الشامل للمدرسة :

هناك العديد من الدول التي بدأت العمل بنظام التقويم الشامل للمدرسة ، وقبل عرض تجربة المملكة العربية السعودية في هذا المجال باعتبارها المحور الرئيس للدراسة الحالية، يشير الباحث فيما يلي بإيجاز لعدة تجارب في هذا المجال ، منها تجربة خليجية وهي تجربة دولة الكويت في مجال التقويم الشامل والتي تعتبر الأقدم بالنسبة لدول الخليج العربي ومن ثم انتقل الباحث لعرض التجربة المصرية وهي من التجارب المتميزة عربياً في تطبيق التقويم الشامل للمدرسة من خلال مراكز متخصصة في مجال التقويم ، وأخيراً عرض الباحث التجربة البريطانية كمثال لنموذج عالمي لتطبيق التقويم الشامل للمدرسة ، والتي تعتبر من أقدم التجارب العالمية في مجال التقويم الشامل للمدرسة.

(1) التجربة الكويتية :

حرصاً من وزارة التربية في دولة الكويت بأهمية العمل على تطوير التعليم من خلال تحسين ورفع كفاءة المدرسة، وتحقيقاً لما أوصت به لجنة تقويم أداء نظار وناظرات المدارس (من عام 1994 إلى عام 1998) من ضرورة شمول التقويم لعناصر ومكونات الأداء المدرسي، فقد صدر قرار وكيل وزارة التربية في 1998/10/31 بتشكيل لجنة لوضع معايير قياس كفاءة المدرسة. وعليه باشرت اللجنة عملها الذي انتهى في مايو عام 2000 (وزارة التربية بدولة الكويت، 2000، 11).

واستقر الرأي على تطبيق تجربة التقويم الشامل للمدرسة بحيث يتناول هذا التقويم ما يلي:

1/ **الإدارة المدرسية** : بمستوياتها المختلفة باعتبارها منظومة متكاملة تستهدف إنجاز الأعمال المدرسية من خلال العاملين بالمدرسة وعن طريقهم.

2. **السياسات والتشريعات :** وهي مبادئ ترتكز عليها قواعد وقوانين العمل بالمدرسة بما تتضمنه من لوائح ونظم إدارية، وأساليب العمل والتشغيل داخل المدرسة.

3. **الموارد البشرية :** وتمثل كل القوى البشرية العاملة داخل المدرسة من وكلاء ومعلمين وطلاب بحيث تضطلع بالأدوار المنوطة بكل منهم من تخطيط وتوجيه وتنفيذ للسياسات التعليمية وتقويمها.

4. **الموارد والإمكانات المادية :** وتتضمن الأبنية والفصول والمرافق ومدى صلاحيتها للأغراض التعليمية بالإضافة إلى التجهيزات العلمية والمختبرية والتكنولوجية والمكتبات والملاعب والأثاث المدرسي.

5. **الخدمات الصحية والاجتماعية :** وهي التي تسهم في تحقيق كفاءة المدرسة كمنظومة وجميع العناصر السابقة تمثل منظومات فرعية داخل منظومة المدرسة تتفاعل بينها لتحويل المدخلات إلى مخرجات للمنظومة التعليمية في المدرسة من خلال نشاطات كالتخطيط والتنظيم والإشراف والرقابة وما إلى ذلك من عمليات تتصل بطبيعة التفاعل بين تلك العناصر.

واهتمت التجربة بمحاور رئيسية ثلاثة للتقويم الشامل للمدرسة هي:

أ) محور المدخلات.

ب) محور الممارسات والأنشطة السلوكية داخل المدرسة.

ج) محور المخرجات.

وتتحدد محور الممارسات والأنشطة السلوكية داخل المدرسة في عدة جوانب

هي (وزارة التربية الكويتية، 2000، 13-14) :

(1) الجوانب الإدارية التنظيمية في المدرسة وتشمل :

أ) انتظام العمل المدرسي.

ب) تسيير الشؤون التعليمية.

ج) الجانب الإداري والمالي.

د) العلاقات الاجتماعية بالمدرسة.

هـ) المبنى المدرسي.

(2) الجوانب الفنية الخاصة بأداء المعلم وتشمل :

أ) الانتظام.

ب) الأداء الفني للمعلم.

ج) شخصية المعلم وعلاقته بالآخرين.

وعلى سبيل المثال، فإن جانب تسيير الشؤون التعليمية يتضمن المكونات الآتية:

أ) توفير متطلبات العملية التعليمية.

ب) أساليب تنفيذ الخطط الدراسية.

ج) توافر الأنشطة اللاصفية.

د) توافر المختبرات والأجهزة والتقنيات.

هـ) تسيير أعمال الامتحانات.

وقد تم تشكيل فرق العمل من ذوى الخبرة الفنية التربوية (نظار ووكلاء وموجهين)، كما تم وضع الضوابط والإجراءات التي تحكم عمل فرق التقويم، وتم خضوع من اختيروا لدورات تدريبية لتهيئتهم للقيام بعمل التقويم الشامل للمدرسة بما يحقق أهدافه.

أما بالنسبة للضوابط والإجراءات التي تحكم عمل فرق التقويم الشامل للمدرسة فهي على النحو التالي (وزارة التربية الكويتية، 2000، 15):

1- يتم اختيار نسبة من المدارس بالمراحل التعليمية والمناطق التعليمية المختلفة

في بداية كل عام دراسي.

2- يفضل أن تتم إجراءات التقويم في الفترة من أكتوبر حتى نهاية مارس من كل عام.

3- يستغرق تقويم كل مدرسة أسبوعاً دراسياً كاملاً لجمع البيانات وكتابة التقارير.

4- يتضمن التقرير أهم نقاط القوة والضعف في كل جانب من جوانب التقويم على حدة، وينتهي التقرير بتقدير عام عن أداء المدرسة.

5- يتطلب التقويم ضرورة زيارة جميع الأقسام في المدرسة.

6- يتم تدريب فرق التقويم على كيفية تطبيق الأدوات وتفرغ البيانات وكتابة التقارير قبل قيامهم بالعمل.

(2) التجربة المصرية :

كلف المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بجمهورية مصر العربية عام 1993 بتطبيق نظام للتقويم المدرسي الشامل، ويشتمل هذا النظام على المكونات التالية (المركز القومي للامتحانات، 2005)، (وزارة التربية المصرية، 2004) :

1- إنشاء قسم مستقل بمركز الامتحانات والتقويم للإشراف على عملية تقويم الأداء المدرسي الشامل.

2- تدريب كوادر من الباحثين العاملين بالمركز للقيام بمهام التقويم الشامل للمدرسة.

3- إعداد أدوات لتقويم عناصر ومكونات الأداء المدرسي تضمنت ما يلي:

(أ) أداة تقويم الإدارة المدرسية.

(ب) أداة تقويم المعلم.

(ج) أداة تقويم التطوير التكنولوجي للتعليم.

(د) أداة تقويم المبنى المدرسي.

هـ) أداة تقويم النشاطات اللاصفية.

4- إعداد دليل تطبيق الأدوات، ويوضح جميع المهام وكيفية الاضطلاع بها.

5- تم - بالتعاون مع كليات التربية بالجامعات المصرية - تشكيل فرق للتقويم، ويتراوح عدد أعضاء الفريق الواحد من 5-7 أعضاء (روعي أن يكون من بينهم 3-4 أعضاء متخصصين في المواد الدراسية الأساسية).

6- تم تشكيل فرق أخرى من الموجهين والنظار المتقاعدين عن العمل للمشاركة في فرق التقويم تحت إشراف كوادر من مركز الامتحانات والتقويم التربوي، وقد تم تدريبهم قبل القيام بالمهمة تدريباً كافياً.

هذا، ويقوم كل فريق من فرق التقويم بزيارات ميدانية لعدد من المدارس يتم تحديدها سلفاً، ويبقى الفريق في المدرسة الواحدة مدة لا تقل عن خمسة أيام (مجتمعة أو متفرقة) لإتمام عملية التقويم، يلي ذلك قيام رئيس الفريق بكتابة التقرير وتقديمه إلى مدير المركز الذي يقوم بإعداد تقرير يرسل لمدير المديرية التعليمية، يعقب ذلك قيام المركز بعقد لقاءات مع نظار المدارس - بالمناطق التعليمية المختلفة بكل محافظة- لمناقشة نتائج التقويم وإعداد خطة التطوير. ويعد تقرير عام كل فترة (سنتين) عن حالة التعليم في البلاد ككل يرفع إلى وزير التربية والتعليم، متضمناً نقاط القوة ونقاط الضعف التي شابت النظام التعليمي بمدارسه المختلفة التي تمت زيارتها خلال فترة التقرير، واقتراح بعض التوصيات لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف بهدف تحسين وتطوير العمل المدرسي (المركز القومي للامتحانات، 2003).

(3) التجربة البريطانية :

يتولى تنفيذ تجربة التقييم الشامل للمدرسة في المملكة المتحدة مكتب مستويات التعليم بانجلترا Office For Standrds In Education (OFSTED)، وقد أنشئ هذا المكتب وفقاً لقانون التعليم عام 1992 بهدف الوقوف على مستويات عمليتي التعليم والتعلم بالمدارس، واقتراح ما ينبغي اتخاذه من خطوات لتطوير المدرسة ومستويات التعليم فيها.

وحدد المكتب إطاراً عاماً ينبغي أن تتم عملية التقييم الشامل للمدارس من خلال الجوانب التي تضمنها، مؤكداً على شمولية التقييم مع عدم إهمال الإشارة إلى الجوانب التي تمثل ضعفاً في أداء المدرسة. ويسعى الإطار العام للتقييم إلى التحقق من :

- أ) مستوى التعليم الذي تقدمه المدرسة.
- ب) مستويات التعلم التي تحققت بالمدرسة.
- ج) مستويات النمو الاجتماعي والنفسي والثقافي للطلاب.
- د) فعالية إدارة المصادر المادية المتاحة للمدرسة (OFSTED, 2002,7).

وقد أعد المكتب أدوات لقياس مدى تحقق الجوانب المختلفة للعملية التعليمية، إدارياً وفنياً وتنظيماً وما إلى ذلك من جوانب، هذا بالإضافة إلى إعداد أدلة مفصلة لاستخدام كل أداة والأسس التي ينبغي أن تبنى عليها الأحكام بالنسبة لكل أداة. ويقوم بعملية التقييم فريق من خمسة أفراد (مفتشين)، يزود عن طريق السلطات المعنية ببيانات خاصة بالمدرسة التي سيزورها مثل أعداد التلاميذ - المعلمين - الفصول وما إلى ذلك من معلومات يغلب عليها الطابع الإحصائي، وتتلخص آليات عملية التقييم في صورة إخطار كل المشاركين في العملية التعليمية بالمدرسة (المدير، الوكلاء، المعلمين

الأوائل، المعلمين، أولياء الأمور، الطلاب)، بأن عملية التقويم ستجرى بالمدرسة في موعد محدد للأهداف السابق الإشارة إليها. وقد أكد المكتب على أهمية تعاون كل المعنيين لنجاح عمليات التقويم والتي تهدف في النهاية إلى الارتقاء بمستوى العملية التعليمية.

وتستغرق عملية التقويم عادة أربعة أيام كاملة يقضيها فريق التقويم في المدرسة لجمع المعلومات التي حددها الإطار، والتدقيق في السجلات التي توضح سير العمل بالمدرسة. وينبغي الإشارة إلى أن التقرير غير مطالب عن ماذا يدرس؟ وكيف يدرس من مواد دراسية داخل الفصل؟ لكنه معنى بالدرجة الأولى بالتقويم العام لأداء المدرسة. وبعد الانتهاء من جمع كل المعلومات المطلوبة، وقبل كتابة التقارير، يجتمع فريق التقويم ويناقشون هذه المعلومات وفقاً للمعايير الموضوعة في الإطار العام لعملية التقويم، على أن يكون التقرير النهائي معداً في صورته النهائية خلال خمسة أسابيع من زيارة المدرسة. ويرسل ملخص التقرير مصحوباً بالأدلة القائم عليها إلى إدارة المدرسة، (في صورة تغذية راجعة، والتي ترسلها بدورها إلى المعنيين بالعملية التعليمية). وتجدر الإشارة إلى أن المكتب يؤكد على ضرورة إحاطة المعلم الأول إذا كان أداء أحد المعلمين العاملين معه غير مرض بصورة ملحوظة لمساعدته للارتقاء بأدائه.

الفصل الثالث

التقويم الشامل للمدرسة في المملكة العربية السعودية

1. مقدمة .
2. نشأة نظام التقويم الشامل للمدرسة وبدء تطبيقه .
- 3 . أهداف نظام التقويم الشامل للمدرسة في المملكة العربية السعودية.
4. مواصفات التقويم الشامل للمدرسة.
5. متطلبات ضمان جودة التقويم الشامل للمدرسة.
6. مصادر معلومات التقويم الشامل للمدرسة .
7. محاور التقويم الشامل للمدرسة .
8. مراحل إنجاز التقويم الشامل للمدرسة.
9. فرق التقويم الشامل للمدرسة.
10. مصطلحات التقويم الشامل للمدرسة.
11. أدوات التقويم الشامل للمدرسة .
12. الأسس العامة لجمع الشواهد .
13. علاقة التقويم الشامل للمدرسة بالإشراف التربوي.
- 14 . علاقة التقويم الشامل للمدرسة بالإدارات الأخرى.

أولاً : مقدمة :

نظراً لأن الدراسة الحالية تتناول بشكل أساسي الاتجاهات نحو نظام التقويم الشامل للمدرسة المطبق بالمملكة، لذلك كان لابد من التعرض بالتفصيل لمكونات هذا النظام منذ نشأة تطبيقه في المملكة، والإجراءات والخطوات التي اتبعت لإقراره، وطبيعة هذا النظام وكيفية العمل به، والمعايير التي يستند إليها التقويم، والأدوات المستخدمة في عمليات التقويم.

حيث صدرت موافقة وزير المعارف (سابقاً) على البدء في تطبيق التقويم الشامل للمدرسة مع بداية العام الدراسي 1422/1421 في عدد من إدارات التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم ، 1420-1). وقد أعدت إدارة التقويم الشامل الإطار العام لمشروع التقويم الشامل للمدرسة في المملكة العربية السعودية والذي تضمن طبيعة المشروع وأهدافه وأساليبه وأدواته، وتم إرساله إلى مختلف المناطق والمحافظات وتم عقد لقاء مع جميع المنسقين في المناطق والمحافظات وعقد دورات تدريبية لهم (وزارة التربية والتعليم ، 1420-2) . وفي العام الدراسي 1423/1422 بدأت مرحلة التطبيق التجريبي للتقويم الشامل في المملكة العربية السعودية، وشكلت وزارة المعارف في ذلك الوقت فريقاً علمياً لدراسة التقارير الواردة وخطط العمل والسجلات لمرحلة التطبيق للعام الدراسي 1423/1422.

وكان الهدف من مرحلة التطبيق التجريبي للتقويم الشامل للمدرسة ، والذي قامت به الوزارة في كافة المناطق والمحافظات بالمملكة هو توطين التقويم الشامل للمدرسة في إدارات التعليم، بالإضافة إلى تدريب القائمين على التقويم الشامل في إدارة التعليم على الممارسة الفعلية لمزيد من الخبرة، وذلك لإعداد وتدريب فرق جديدة ليتم تحقيق الهدف من التقويم الشامل وهو تقويم كافة المدارس في جميع مناطق ومحافظات المملكة خلال خمس سنوات وفق ما يقتضيه نظام التقويم الشامل للمدرسة (وزارة التربية والتعليم ، 1422-1). ورغبة من الوزارة في التوسع في تطبيق التقويم الشامل للمدرسة درست الاستعانة بعدد من المتقاعدين المتميزين والراغبين في المشاركة في تقويم المدارس ضمن برنامج التقويم الشامل للمدرسة (وزارة التربية والتعليم ، 1422-2). وتم إعداد خطة خمسية لتقويم جميع مدارس التعليم العام، حيث تم تطبيق التقويم الشامل على خمس

المدارس للعام 1423/1424 وكانت جميعها من المدارس الابتدائية الحكومية فقط دون المدارس الأهلية أو التعليم الخاص او مدارس تحفيظ القرآن الكريم (وزارة التربية والتعليم 1423-1)،

وقامت وزارة المعارف (سابقا) وزارة التربية والتعليم (حالياً) بتدريب فريق عمل التقييم الشامل للمدرسة في جميع إدارات التعليم بهدف تولي أعمال التطبيق والتدريب والإشراف والمتابعة لأعمال التقييم الشامل للمدرسة، حيث فرغت وزارة المعارف جميع أعضاء فريق التقييم الشامل للمدرسة بمختلف إدارة التعليم وتهيئة مواقع مناسبة لهم مزودة بجميع الإمكانيات الإدارية التي تساعدهم على أداء عملهم(وزارة التربية والتعليم، 1422-3). ومن ثم حددت إدارة التقييم الشامل للمدرسة بالوزارة مهام ومسؤوليات فريق التقييم الشامل المفرد في كل إدارة تعليم، وخطة العمل (وزارة التربية والتعليم ، 1423-2) على النحو التالي :

1. الإشراف على جميع أعمال التقييم الشامل للمدرسة في إدارة التعليم .
2. وضع خطط ومواعيد تطبيق التقييم الشامل في المدارس التابعة لإدارة التعليم .
3. المشاركة في عملية التطبيق.
4. اختيار وتدريب فرق عمل جديدة.
5. مراجعة تقارير التقييم الشامل للمدارس.
6. مراجعة خطط عمل المدارس التي يتم تقييمها.
7. الإشراف والمتابعة على تطبيق خطط عمل المدارس.
8. إعداد التقارير الفصلية حول نتائج التقييم الشامل للمدرسة (نصف سنوية ، سنوية) في إدارة التعليم.
9. المشاركة في إعداد خطط وبرامج تطوير التقييم الشامل للمدرسة(وزارة التربية والتعليم 1422-4).

ثانياً : نشأة نظام التقويم الشامل للمدرسة وبدء تطبيقه :

صدرت موافقة وزارة المعارف (سابقاً) وزارة التربية والتعليم (حالياً) على البدء في تطبيق التقويم الشامل للمدرسة مع بداية العام الدراسي 1421/1422 هـ ، في بعض من إدارات التربية والتعليم كمرحلة أولى تسبق مرحلة التطبيق الكامل على جميع مدارس المملكة (وزارة التربية والتعليم، 1421). وتكمن خطوات خطة العمل في كل إدارة تعليم على النحو التالي :

1. يبدأ التقويم الفعلي في لجميع مدارس المملكة العربية السعودية في المناطق والمحافظات مع بداية العام الدراسي 1423.
2. حصر المدارس في مراحل التعليم العام الثلاث وتوزيعها على خطة زمنية مدتها خمس سنوات ، على أن يتم البدء في المدارس الابتدائية .
3. يبدأ تدريب الفرق المشاركة في التقويم قبل بداية العام الدراسي 1423/1424 مع مراعاة أن لا يقل عدد الفرق التي يتم تدريبها في هذه المرحلة عن فريق مع مراعاة عدد المدارس (وزارة التربية والتعليم ، 1422-5).
4. يستمر تدريب الفرق أثناء فترة التطبيق التي تمتد لخمس سنوات حسب الحاجة.
5. تنفيذ برنامج التدريب من قبل فريق التقويم المحلي بالتعاون مع فريق التقويم الشامل للمدرسة بالوزارة وبعض رؤساء الفرق بالمناطق والمحافظات .
6. تضمين الخطة مدارس تحفيظ القرآن الكريم ويتم البدء في تقويمها عند توفر تخصصات معينة تتطلبها الخطة الدراسية لهذه المدارس ويجب أن يراعى ذلك عند تشكيل فرق التقويم المحلية .
7. متابعة خطط المدارس التي يتم تقويمها والتي سوف تقوم لاحقاً يتم من قبل أعضاء الفريق المكلف حتى يتم التوسع في التقويم بشكل جيد .
8. مراعاة الاهتمام بجانب صحة وسلامة الطلاب وإشعار إدارة التعليم بأي ملاحظة تؤثر على الصحة والسلامة وتزويد إدارة التقويم الشامل بصورة من ذلك .
9. اختيار أعضاء فرق التقويم من المشرفين التربويين ومن مديري المدارس المتميزين ووكلائها والمعلمين المتميزين في الميدان.

10. تزويد مديري المدارس بصورة من بطاقة المتابعة الدورية لتنفيذ خطط العمل وأخذ توقعاتهم عليها وإعداد ملف كامل بالمدرسة للتقويم الشامل .
11. مخاطبة مدير التعليم وأشعاره بمديري المدارس الذين لم ينفذوا الخطط مع تزويد إدارة التقويم الشامل بصورة من ذلك .
12. تقويم المدارس الصغيرة التي تطبق الخطة الدراسية المخفضة بصورة عادية مع إعطاء مزيد من الاهتمام لمدى نجاح المدرسة في تطبيق الخطة وتأثيرها على مستوى أداء المدرسة وتحصيل الطلاب.
13. يراعى عند إعداد الخطة إدراج المدارس الأهلية ومدارس التعليم الخاص على أن يبدأ التطبيق فيها عند تزويد فرق التقويم بالأدوات الخاصة بتقويم هذا النوع من المدارس.
14. يرتبط فريق التقويم الشامل إدارياً بمدير إدارة التربية والتعليم في كل منطقة مباشرة، أما فنياً فيكون الارتباط بإدارة التقويم الشامل للمدرسة بوزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم ، 1423-3)، (وزارة التربية والتعليم 1423-4).

ثالثاً : أهداف نظام التقويم الشامل في المملكة العربية السعودية :

- يهدف التقويم الشامل للمدرسة في المملكة العربية السعودية إلى تحقيق ما يلي :-
1. التعرف على مدى تحقق أهداف سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
 2. تحديد جوانب الضعف وجوانب القوة في المدارس.
 3. تطوير مستويات عناصر العملية التربوية والتعليمية.
 4. التواصل مع المجتمع من خلال التقارير الصادرة عن عملية التقويم .
 5. تقديم معلومات للمسؤولين عن التعليم تساعدهم على رسم وتوجيه خطط التعليم وفق أسس متينة قوامها الإحصائيات الدقيقة والمعلومات الصادقة.
 6. مراجعة الخطط التعليمية الحالية وتطويرها بناء على ما تظهره نتائج التقويم.
 7. بث الحماس للعمل الفعال في المدارس كافة لتحقيق الأهداف على أفضل مستوى .
 8. تعزيز ثقة العاملين بإنجازاتهم وجعل المدرسة محل ثقة المسؤول وولي الأمر وكافة فئات المجتمع.

9. تذكير المدرسة بمسؤولياتها تجاه الوطن والمواطنين والأجيال ، وأن العمل التربوي رسالة وليس وظيفة .

10. مساعدة المدرسة على العمل بروح الفريق الواحد .

11. توفير قاعدة بيانات عن المدرسة والعاملين فيها للآباء ولإدارة التربية والتعليم وللوزارة ، وليعمل كلٌّ فيما يخصه على الارتقاء بمستوى المدرسة.

12. ضمان استمرارية الاطلاع على أوضاع المدرسة، ومدى قيامها بتعزيز الإيجابيات ومعالجة السلبات .

13. تحسين عملية التقويم ذاتها والاستفادة من البيانات في عمليات التقويم المستقبلية (وزارة التربية والتعليم، 1422-16، 6-17).

رابعاً : مواصفات التقويم الشامل للمدرسة :

يجب أن يتوافر في عملية التقويم الشامل للمدرسة عدد من المواصفات والأسس التي تحقق الوصول إلى تقويم جيد وفاعل ، ومن أبرز تلك المواصفات:

1. أن تكون جميع الأحكام موضوعية تتسم بالصدق والثبات .

2. وضوح نتائج عملية التقويم والقضايا الرئيسية .

3. التخطيط والتنفيذ الجيد لعملية التقويم .

4. التواصل مع المدارس للوصول إلى فهم مشترك وواضح حول ما تتضمنه كل مرحلة من مراحل التقويم .

5. النقاش مع العاملين في المدرسة بصورة مهنية .

6. مساعدة مدير المدرسة في صياغة خطة عمل المدرسة ، وإفهامه التقرير الشفهي والكتابي بوضوح .

7. تقدير إدارة المدرسة والعاملين فيها لشمولية عملية التقويم والدلائل (الحقائق) والأحكام التي نتجت عنها ، من خلال الاحتكاك بأعضاء فريق التقويم (وزارة التربية والتعليم ، 1422-6، 34-35).

خامساً : متطلبات ضمان جودة التقويم الشامل للمدرسة :

فيما يلي أهم المتطلبات التي تحقق ضمان أداء التقويم وفقاً لأعلى المستويات :

1. تقوم إدارة التقويم الشامل في وزارة التربية والتعليم بتزويد إدارات التعليم بمعايير وضوابط ومواصفات اختيار أعضاء فرق التقويم، وتوصيف علاقاتهم بالمدرسة، إضافة إلى ضوابط مراجعة وتحليل شواهد التقويم .
2. اتفاق أعضاء الفريق على الأحكام الصادرة (جماعية الحكم) .
3. التأكد من اتساق ووضوح ودقة التقارير ومطابقتها للمواصفات .
4. استخدام التغذية الراجعة التي تتم عن طريق إدارة التقويم الشامل في وزارة التربية والتعليم في مراقبة عملية التقويم .

سادساً : مصادر معلومات التقويم الشامل للمدرسة :

- تتعدد مصادر معلومات التقويم الشامل للمدرسة تبعاً لمراحلها الثلاث. ويمكن تقسيم هذه المصادر إلى قسمين على النحو الآتي:
- القسم الأول - مصادر عامة:
1. المدرسة: الاتصال بمدير المدرسة، البيانات والإحصائيات العامة، السجلات والوثائق.
 2. أولياء الأمور .
 3. العاملين في المدرسة
 4. شبكة معلومات الحاسب الآلي .
 5. الطلاب (مقابلتهم . فحص أعمالهم)
 6. قاعدة البيانات بإدارة التقويم الشامل في الوزارة .
 7. الاختبارات بأنواعها .

○ القسم الثاني - مصادر خاصة :

- تشمل هذه المصادر أدوات التقويم الشامل للمدرسة التي تم تطويرها على أسس علمية مقننة وهي :
1. البطاقات :

أ (بطاقة ملاحظة (الجزء الأول : ملاحظة درس).

ب) بطاقة ملاحظة (الجزء الثاني :ملاحظة المحاور العامة).
2. الاستبيانات :

أ) استبانة أولياء الأمور .

ب) استبانة الطلاب .

ج) استبانة المعلمين (وزارة التربية والتعليم ، 1425-1، 21-22).

سابعاً : محاور التقويم الشامل للمدرسة:

يغطي التقويم الشامل للمدرسة أربعة عشر محوراً رئيسياً تشمل المستويات التعليمية التي حققها الطلاب، والعوامل المؤثرة في تلك المستويات، وفيما يأتي توضيح لتلك المحاور :

1- التحصيل الدراسي وتقدمه : يمثل الأولوية في التقويم ، ويركز على تحديد ما يعرفه الطلاب ويفهمونه وما يستطيعون عمله بالفعل . مقارنة بالمستويات المتوقعة.

2- الاتجاهات والسلوك والنمو الشخصي : يشكل استجابة الطلاب لما تقدمه المدرسة من خلال التدريس والبرامج الأخرى .

3- الحضور والمواظبة : يركز على المواظبة مع الحضور في المواعيد المحددة، ويعكس استجابة أخرى لما تقدمه المدرسة.

4- التدريس: يعد التدريس العامل الرئيسي الذي يسهم في رفع مستوى تحصيل الطلاب وتقدمهم، ويؤثر في سلوكهم. ومن خلال تقويم جودته وتأثيره على المستويات التعليمية التي حققها الطلاب يجب أن يتم التركيز أثناء التقويم، وعند كتابة التقرير على جوانب القوة والضعف فيه مدعماً الأحكام بأمثلة وشواهد .

5- تقويم أداء الطلاب : يشمل فاعلية وأساليب وتقويم الخبرات التعليمية التي تقدمها المدرسة لطلابها بهدف تعزيز التحصيل والتقدم والنمو الشخصي لجميع الطلاب .

6- نمو الطلاب الخلقى والاجتماعي والثقافي : يهتم هذا المحور بمجالات النمو الشخصي التي يكون للمدرسة دور كبير فيها .

- 7- التوجيه والإرشاد الطلابي : يركز على ما توفره المدرسة من معلومات وخدمات في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي لتمكين جميع الطلاب من الاستفادة من جميع الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة لهم بصورة كاملة وليشعروا بالاهتمام والثقة والرعاية والتوجيه .
- 8- علاقة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي : يكشف عن العلاقات والروابط التي تربط المدرسة بأولياء الأمور، والمجتمع المحلي وتأثير تلك العلاقات في تحصيل الطلاب ومعارفهم وخبراتهم، إضافة إلى تحقيق التكامل في توجيه وإرشاد الطلاب ورعايتهم ومتابعتهم .
- 9- البرامج والأنشطة الإضافية: يهتم هذا المحور بما تقدمه المدرسة من برامج وأنشطة سواء داخل المدرسة أو خارجها بما يسهم بشكل فاعل في تنمية مواهب وقدرات الطلاب .
- 10- الإدارة المدرسية: يهتم هذا المحور بمستويات أداء إدارة المدرسة، وإسهاماتها في إدارة العملية التربوية التعليمية.
- 11- المباني والتجهيزات ومصادر التعلم : ويركز هذا المحور على مدى كفاية المبنى المدرسي وملاءمته للعملية التربوية من حيث التصميم والجودة، إضافة إلى المعامل والتجهيزات بما في ذلك وسائل ومصادر التعلم والموارد الأخرى للمدرسة وتأثير ذلك على جودة أداء المدرسة والمستويات المتحققة.
- 12- العاملون في المدرسة : يتعلق بكفاية العاملين في المدرسة ومستوى تأهيلهم، ومدى الاستفادة منهم في تحقيق أفضل النتائج للطلاب .
- 13- إدارة تدريس المادة : يهتم هذا المحور بما تقدمه إدارة المدرسة أو من توكل إليهم مهمة متابعة وتطوير تدريس المادة الدراسية (المدير - الوكيل - المعلم الأول - المشرف التربوي).
- 14- سمات المدرسة : يهتم هذا المحور بالسمات العامة للمدرسة من حيث الموقع العام ، ومدى القابلية للنمو والتوسع (وزارة التربية والتعليم، 1425-1، 20-21).

ثامناً : مراحل إنجاز التقويم الشامل للمدرسة :

يتم تقويم المدرسة من خلال ثلاث مراحل رئيسة هي على النحو التالي :

أولاً- مرحلة ما قبل التقويم:

في هذه المرحلة يتم تنفيذ الإجراءات الآتية :

- 1- تكوين الفريق وتعيين رئيساً له : ويتم اختيار الفريق من مشرفي التقويم الشامل بشكل كامل أو من مشرف تقويم واحد، وعدد من أعضاء فرق التقويم المحلية المدربين والذين تم تدريبهم في كل إدارة تعليم فيتم الاستعانة بهم في عملية التقويم حسب الحاجة بشرط أن يكون رئيس الفريق من مشرفي التقويم.
- 2- إشعار المدرسة من قبل رئيس الفريق بموعد التقويم ، وإرسال نسخة من الإطار العام للتقويم إليها .
- 3- الاتصال بالمدرسة من أجل طلب معلومات وشرح هدف وإجراءات التقويم وطلب الجدول الدراسي .
- 4- إجراء الاختبارات المقننة للطلاب في المدارس المستهدفة .
- 5- اجتماع فريق التقويم بأولياء أمور الطلاب .
- 6- اجتماع رئيس الفريق بالأعضاء وتوزيع العمل عليهم والاتفاق على تحديد وتوزيع المسؤوليات.
- 7- توزيع المحاور التي سيتم تقويمها على أيام التقويم، والتأكد من كفاية الوقت لتقويمها.
- 8- إدخال جميع بيانات وخطة التقويم في برنامج الحاسب الآلي (شامل 1) (وزارة التربية والتعليم، 1422-6، 40-41).

○ ثانياً - مرحلة التقويم :

يتم في هذه المرحلة تنفيذ الإجراءات الآتية :

- 1- تهيئة العاملين في المدرسة لعملية التقويم في وقت مبكر من اليوم الأول.

2- مناقشة النتائج الأولية للمدرسة والنتائج التي توصل إليها المقومون في مرحلة ما قبل التقويم .

3- عقد اجتماع يومي لأعضاء الفريق لمناقشة سير التقويم في ذلك اليوم ، وما أنجز وما استجد من أعمال على أن تراجع خطة وبرنامج اليوم التالي .

4- يشرع في إكمال سجل تقويم المادة الدراسية ابتداءً من اليوم الثاني من أيام التقويم

5- يشرع في كتابة التقرير ابتداءً من اليوم الذي يسبق آخر يوم من أيام التقويم.

6- يجتمع رئيس الفريق وأحد الأعضاء مع مدير المدرسة في نهاية آخر يوم من أيام التقويم بهدف :

أ- إعطاء مدير المدرسة خلاصة للنتائج تتضمن الإيجابيات والسلبيات (التقرير الشفهي).

ب- اطلاع مدير المدرسة على نموذج خطة العمل ومناقشتها لضمان تعبئتها بالصورة المطلوبة بعد وصول التقرير إليه ، ويمكن عقد ورشة عمل لمديري المدارس التي تم تقويمها في ذلك الأسبوع لتدريبهم على كيفية إعداد خطة عمل المدرسة (وزارة التربية والتعليم، 1425-1، 22-23).

○ ثالثاً - مرحلة ما بعد التقويم :

بعد انتهاء التقويم الفعلي للمدرسة مباشرة، يتم تنفيذ ما يأتي :

1- الانتهاء من كتابة التقرير الختامي خلال أسبوعين من تاريخ انتهاء التقويم .

2- تقديم نسخة من التقرير الختامي إلى مدير المدرسة وأخرى إلى مدير التعليم ، بواسطة برنامج شامل 2(وزارة التربية و التعليم، 1424-1).

3- إعداد خطة عمل من قبل المدير ومنسوبي المدرسة مبنية على التقرير، تبين فيها بأسلوب علمي إجراءاتها في كيفية تعزيز الإيجابيات وعلاج السلبيات التي وردت في التقرير.

4- إرسال خطة العمل إلى إدارة التقويم الشامل للمدرسة في إدارة التربية والتعليم خلال 40 يوماً من تاريخ تسليم التقرير إلى المدرسة ، وذلك للاطلاع على الخطة والتأكد من أنها أعدت وفق الخطوات الصحيحة .

- 5- إشعار المدرسة بإقرار الخطة من قبل إدارة التقويم الشامل للمدرسة في إدارة التربية والتعليم ، والسماح لها بالشروع في تنفيذها .
- 6- متابعة إدارة التربية والتعليم تنفيذ المدرسة لخطة العمل التي أعدتها ووعدت بتنفيذها .
- 7- تقوم إدارة التقويم الشامل للمدرسة في كل إدارة تربية وتعليم بإعداد خطة زمنية لمتابعة تنفيذ خطة عمل المدرسة، والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة لتقويم مدى فعالية الخطة وتحقيقها لأهدافها (وزارة التربية والتعليم، 1423-5).

تاسعاً : فرق التقويم الشامل للمدرسة :

- يقصد بفرق التقويم ، مشرفي التقويم الشامل للمدرسة والمكلفين بتقويم المدارس حسب الخطة الفصلية التي تضعها إدارت التقويم الشامل في مختلف الإدارات التعليمية ، وذلك حسب المواصفات التالية :
1. يقوم كل مدرسة فريق مدرب مكون من عدد من الأعضاء بحد أدنى ثلاثة أعضاء وذلك حسب حجم المدرسة .
 2. تتولى إدارة التقويم الشامل للمدرسة في وزارة التربية والتعليم تحديد العدد اللازم لتقويم كل مدرسة بناء على معايير تضعها لهذا الغرض .
 3. ويصدر جدولاً بذلك لتنفيذه من قبل إدارة التقويم الشامل للمدرسة في كل إدارة تربية وتعليم (وزارة التربية والتعليم، 1423-6).

أ) ضوابط تشكيل فريق التقويم وواجباته :

هنالك ضوابط لتشكيل فريق التقويم الشامل للمدرسة وواجباته وهي :

1- يختار أعضاء الفرق المتميزين في الفئات الآتية:

أ- مديري المدارس.

ب - المشرفين التربويين.

- ج- التربويين المتقاعدين.
- د- أساتذة كليات المعلمين.
- هـ- طلاب الدراسات العليا التربويين.
- و- المرشدين الطلابيين.
- ز- المعلمين المتميزين.
- 2- يُختار أعضاء الفريق من المتخصصين في تخصصات مختلفة قدر الإمكان. ويشترك في تقويم فصول التعليم الموازي أو ما يشابهها متخصصون في التربية الخاصة قدر الإمكان (وزارة التربية والتعليم، 1422-7).
- 3- يرشح لرئاسة الفريق من ذوي الخبرة، وممن تتوفر فيه القدرة على استيعاب عملية التقويم وإدارتها وتنفيذها على الوجه المطلوب.
- 4- يكون عدد أعضاء الفريق كافياً لإجراء التقويم وفق المواصفات المحددة في برنامج التقويم أو أي تعديلات يتم اعتمادها من إدارة التقويم الشامل في وزارة التربية والتعليم.
- 5- تكون فرق تقويم المدارس مؤهلة وقادرة على تقويم الجوانب التربوية والتعليمية المقدمة للطلاب في الأعمار المختلفة حسب المراحل التعليمية
- 6- عندما يكون حجم الفريق صغيراً ، فلا بد أن تكون لدى الفريق الخبرة الواسعة لتغطية جميع جوانب التقويم .
- 7- لا يحق لأي عضو الاشتراك في التقويم ما لم يلتحق بالبرنامج التدريبي الخاص بالتقويم الشامل للمدرسة (وزارة التربية والتعليم، 1424-2).

ب (المدة اللازمة للتقويم :

تحدد إدارة التقويم الشامل للمدرسة في وزارة التربية والتعليم عدد الأيام اللازمة لتقويم كل مدرسة بناء على معايير تضعها لهذا الغرض . وتصدر جدولاً بذلك لتنفيذه من قبل إدارة التقويم الشامل للمدرسة في كل إدارة تربية وتعليم، ولا يدخل في حساب هذه الأيام الوقت الذي تستغرقه الإجراءات التالية :

1- تجهيز أعمال التقويم وتحليل معلوماته.

2- زيارة المدرسة بهدف الالتقاء بأولياء أمور الطلاب.

ج (أيام التقويم ونصاب مشرفي التقويم وعدد الحصص :

نظمت إدارة التقويم الشامل للمدرسة بوزارة التربية والتعليم عدد أيام التقويم للمدرسة الواحدة وكذلك نصاب مشرفي التقويم وعدد الحصص المخصصة لكل مشرف حسب التصنيف التالي :

1. إذا كان عدد فصول المدرسة 9 فصول فأقل تكون أيام التقويم أربعة أيام، وعدد أعضاء الفريق 4، وعدد الحصص لكل عضو في اليوم الواحد 3 حصص، ومجموع الحصص المتوقع زيارتها للفريق 48 حصة .
2. وإذا كان عدد فصول المدرسة من 10 إلى 15، فإن أيام التقويم تكون خمسة أيام، وعدد أعضاء الفريق خمسة أعضاء، وعدد الحصص المخصصة لكل عضو ثلاثة حصص في اليوم الواحد ، ومجموع الحصص المتوقع زيارتها للفريق 75 حصة .
3. أما إذا كان عدد فصول المدرسة 16 فصل فأكثر، فإن عدد أيام التقويم 5 أيام، وعدد أعضاء الفريق 5 أعضاء، وعدد الحصص لكل عضو في اليوم الواحد 4 حصص، والحصص المتوقع زيارتها للفريق 100 حصة (وزارة التربية والتعليم، 1423-7).

عاشراً : مصطلحات التقويم الشامل للمدرسة :

أ) القضايا الرئيسية :

يتعلق هذا المصطلح بالملاحظات الأساسية التي يتضمنها التقرير الختامي بحيث تكون مجالاً تبنى عليه خطة عمل المدرسة، ويجب أن يلاحظ عدم الحاجة

لوضع هذه الملاحظات في حال كون المدرسة ذات فعالية عالية ولا يوجد فيها جوانب ضعف مهمة، ويجب أن تراعى الأمور الآتية عند صياغة القضايا الرئيسية في التقرير:

- 1- أن تستقي القضايا الرئيسية (الملاحظات) من النتائج الرئيسية لعملية التقويم.
- 2- أن يكون التركيز على أكثر جوانب الضعف أهمية ، وبشكل خاص ماله علاقة بتحصيل الطلاب وتقدمهم التعليمي، وجودة التعليم المقدم للطلاب مع تركيز خاص على التدريس ، والإدارة المدرسية .
- 3- أن تكون هذه القضايا محدودة العدد وتقدم أسساً واضحة وعملية للجوانب التي يجب على إدارة المدرسة التعامل معها .
- 4- ترتيب الملاحظات وفقاً لأهميتها ، مع التركيز على الجوانب التي يمكن التعامل معها بواقعية والتي يمكن تحقيق تقدم فيها في السنة التي تلي سنة التقويم . وهذا الترتيب للأوليات يجب أن يشرح أثناء التغذية الراجعة .
- 5- يتأكد رئيس فريق التقويم من أن الملاحظات التي يطرحها التقويم والجوانب التطبيقية المتعلقة بها مفهومة بشكل كامل من قبل مدير المدرسة ومنسوبيها، وأن القضايا يعبر عنها بشكل واضح وغير قابل لتفسيرات خاطئة في التقرير (وزارة التربية والتعليم، 1423-8).

ب) الفرق بين السلبية وبين القضية :

السلبية لها أثرها في تدني مستوى أداء المدرسة في أي محور من محاور التقويم أو عناصر ذلك المحور ، ولكن لا يمكن اعتبارها قضية للأسباب التالية :

1. كونها لا تحتاج إلى خطة عمل قصيرة أو متوسطة أو طويلة المدى لمعالجتها.
2. لا يمكن تحديد إجراءات رئيسية أو تفصيلية لمعالجتها.
3. كون التعامل معها يمكن أن يتم من خلال اتخاذ إجراءات سريعة محدودة الزمن وغالباً ما تتم من خلال إجراءات إدارية ، مثل الاتصال والتنسيق مع جهات أخرى ، أو إعادة تحديد بعض الأدوار والمسؤوليات فيما بين العاملين في المدرسة (وزارة التربية والتعليم، 1423-9).

ج) الإجراءات الاستثنائية :

هي القرارات الإجرائية التي يتم اتخاذها في حق مدرسة معينة بهدف معالجة جوانب الإخفاق في مستوى أدائها، وذلك في ضوء الشواهد والأدلة التي أسفر عنها تقييم المدرسة، وإذا دلت نتائج التقييم على أن المدرسة أخفقت أو هي معرضة للإخفاق نتيجة عدم تحقيقها لمستويات تعليمية مقبولة لطلابها ، فإنها تتطلب أن يتخذ بشأنها إجراءات استثنائية بناء على توفر مجموعة من المؤشرات أو بعضها وفقاً لأهميتها (وزارة التربية والتعليم، 1425-2) .

د) الإجراءات الخاصة:

يحدث أحياناً أن يكتشف فريق التقييم حالة أو أكثر ، خلال أيام تقييم المدرسة تتطلب اتخاذ إجراءات فورية دون انتظار صدور تقييم المدرسة ولاحتياج الى خطة عمل، وفيما يلي أمثلة لبعض الحالات التي قد تتطلب اتخاذ إجراءات خاصة وفورية :

1. وجود خلل في عداد الكهرباء.
2. تلوث مياه الشرب.
3. عدم وجود مخارج طوارئ.
4. وجود مخلفات في فناء المدرسة أو حولها(وزارة التربية والتعليم، 1426-1).

هـ) المنجزات :

يحقق التقييم الشامل للمدرسة عدداً من المنجزات المهمة سواء من خلال نتائج التقييم وخطط عمل المدارس لمعالجة السلبيات أو من خلال تطبيق مفهوم الإجراءات الفورية. ومن هنا دعت الحاجة إلى حصر تلك المنجزات ومستواها ومدى شموليتها، إضافة إلى مقارنتها بمستوى الجهود المبذولة والزمن المستغرق والتكاليف المادية. وتأتي أهمية هذا الحصر في كونه يساعد على معرفة إمكانيات الميدان في التعامل مع عدد من احتياجات عملية التربية والتعليم ، كما يساعد على اتخاذ قرارات سليمة مبنية على دراسات وإحصائيات دقيقة ومنجزات واضحة ، وبالتالي دفع الميدان إلى مزيد من الجهد والعطاء .

والهدف العام من حصر تلك المنجزات هو رفع مستوى الانجازات المتحققة في جميع المدارس التي تم تقييمها في إدارات التربية والتعليم ، أما بالنسبة للأهداف المحددة

فهي التعرف على مستوى الانجازات الفعلية المحققة، والتعرف على مدى تحقق أهداف التقويم من خلال المنجزات ومقارنة المنجزات المحققة، وكذلك إجراء البحوث والدراسات وتصنيف المحاور حسب المنجزات المحققة ، وتعريف المسؤولين في جهاز وزارة التربية والتعليم وإدارات التربية والتعليم بالمنجزات المحققة في كل إدارة تربية وتعليم (وزارة التربية والتعليم، 1424-3).

حادي عشر : أدوات التقويم الشامل للمدرسة :

تم تشكيل لجنة متخصصة من بعض جامعات المملكة ومن وزارة المعارف سابقاً (وزارة التربية والتعليم حالياً) بالتعاون مع بعض المؤسسات الدولية المتخصصة في الاعتماد وتقويم المدارس ، وذلك لبناء أدوات قياس على أسس علمية مقننة يتم بواسطتها تقويم المدرسة والوصول إلى نتائج صحيحة تكشف المستوى الحقيقي للمدرسة. وللتقويم الشامل للمدرسة أربعة أدوات رئيسية هي :

1. بطاقة ملاحظة (الجزء الأول . ملاحظة درس).
2. بطاقة ملاحظة (الجزء الثاني . ملاحظة المحاور المدرسية العامة).
3. سجل تقويم المادة الدراسية .
4. سجل تقويم المحاور المدرسية العامة .

أ) كيفية استخدام أدوات التقويم الشامل للمدرسة :

وبعد أن تطرقنا سابقاً لأدوات التقويم الشامل للمدرسة في المملكة العربية السعودية ، نوضح الآن كيفية استخدام تلك الأدوات بشيء من التفصيل :

○ أولاً - بطاقة ملاحظة (الجزء الأول - ملاحظة درس) :

صممت هذه الأداة لتسجيل الشواهد الدالة على مستوى أداء المدرسة فيما يتعلق بتقويم المادة الدراسية الرئيسة التي شملها الإطار العام للتقويم الشامل للمدرسة ، أو أي مادة دراسية أخرى يرى تقويم مستوى الأداء فيها ، وتحتوي بطاقة ملاحظة درس على خمسة محاور هي محور التدريس، ومحور سلوك الطلاب وتفاعلهم، ومحور التحصيل الدراسي وتقدمه، ومحور أساليب تقويم أداء الطلاب، ومحور إدارة تدريس المادة ، وقد

طورت إدارة التقويم الشامل هذه الأداة فأدرجت الشواهد وأصبح المقوم يضع تقديراً رقمياً أمام الشاهد، ويتم إدخال البيانات بالحاسب الآلي بواسطة برنامج (شامل 2) ومن ثم تستخرج النتائج (وزارة التربية والتعليم، 1424-4).

○ ثانياً - بطاقة ملاحظة المحاور المدرسية العامة :

وقد صممت هذه الأداة لتسجيل الشواهد الدالة على مستوى أداء المدرسة فيما يتعلق بتقويم المحاور المدرسية العامة والتي شملها الإطار العام للتقويم الشامل للمدرسة، وتحتوي بطاقة ملاحظة المحاور العامة على تسعة محاور هي:

1. سمات المدرسة.
 2. مستوى حضور الطلاب ومواظبتهم.
 3. النمو الخلقي والاجتماعي والثقافي للطلاب.
 4. التوجيه والإرشاد والخدمات الطلابية.
 5. البرامج والأنشطة الإضافية في المدرسة.
 6. الإدارة المدرسية.
 7. علاقة المدرسة بالآباء والمجتمع المحلي.
 8. العاملين في المدرسة.
 9. المنشآت والمرافق المدرسية ومصادر التعلم .
- ثالثاً - سجل تقويم المادة الدراسية :

صمم هذا السجل ليتم فيه تجميع الشواهد الدالة على مستوى أداء المدرسة فيما يتعلق بتقويم محاور كل مادة من المواد الدراسية التي يتم تقويمها ، ويحتوي السجل على الأجزاء التالية :

1. صفحة الغلاف .
2. صفحة توثيق القضايا التي تتضح من خلال مرحلة ما قبل التقويم يُرى أهمية أخذها بعين الاعتبار أثناء عملية التقويم .
3. الصفحات من (8.4) خصصت كل واحدة منها لتسجيل ملخص الشواهد والأدلة حول كل محور من محاور تقويم المادة الدراسية .
4. الصفحات من (12.10) مخصصة لتسجيل التقديرات الرقمية حول كل عنصر من عناصر كل محور .

وقد طورت إدارة التقويم الشامل للمدرسة آلية العمل بالسجلات، فأصبح برنامج الحاسب الآلي (شامل 2) يستخرج الملاحظات والقضايا مباشرة دون الحاجة إلى تعبئة السجل يدوياً كما كان معمولاً به في السابق .

○ رابعاً - سجل تقويم المحاور المدرسية العامة :

صمم هذا السجل ليتم فيه تجميع الشواهد الدالة على أداء المدرسة فيما يتعلق بتقويم المحاور المدرسية العامة والتي تم تقويمها ، بطريقة مشابهة لسجل تقويم المادة الدراسية ، كما أنه تم تطوير وحوسبة العمل في التقويم الشامل فأصبح الحاسب الآلي بعد إدخال التقديرات الرقمية يستخرج بشكل مباشر الملاحظات على أداء المدرسة سواء كانت ايجابية أم سلبية (وزارة التربية والتعليم، 1422-47، 6-48).

ثاني عشر : الأسس العامة لجمع الشواهد والأدلة:

يُعد الجمع المنهجي للشواهد والأدلة والتأكد من أن أحكاماً عادلة ومسؤولة قد نتجت عنها هو روح عملية التقويم الشامل للمدرسة، ونقدم فيما يأتي عرضاً لطبيعة تسجيل الشواهد التي يجمعها رؤساء فرق التقويم قبل وأثناء التقويم (وزارة التربية والتعليم، 1422-46، 6-47).

أ) حفظ وتسجيل الشواهد:

يخصص رئيس فريق التقويم لكل مدرسة يتم تقويمها ملفاً لجمع وتصنيف وحفظ الشواهد ذات العلاقة التي جمعها فريق التقويم.

ب) محتوى ملف حفظ الشواهد :

يحتوي ملف حفظ الشواهد على ما يأتي :

○ أولاً - معلومات وبيانات توفرها إدارة التقويم الشامل للمدرسة في وزارة التربية والتعليم:

تشتمل على مؤشرات ومعلومات عن المدرسة ما قبل التقويم مثل: المعلومات الرئيسة عن السنوات الماضية التي توضح اتجاهات التغيير في المدرسة، ومعلومات عن السمات الاجتماعية والاقتصادية للبيئة المحيطة بها، وبيانات مقارنة لمساعدة أعضاء فريق التقويم على معرفة مكانة المدرسة على المستوى الوطني .

○ ثانياً - نماذج الملاحظة :

تعد هذه النماذج أساس تسجيل الشواهد والأحكام بناء على ملاحظة الدروس والمحاور العامة الأخرى للتقويم بما في ذلك فحص أعمال الطلاب والمناقشة معهم وتحليل بيانات التقويم والاختبارات .

○ ثالثاً - سجل تقويم المادة الدراسية :

يعطي هذا السجل ملخصاً لجميع الشواهد عن كل مادة رئيسة يتم تقويمها بالإضافة إلى تقديمه لتقديرات (درجات) رقمية تعكس الأحكام التي تم الوصول إليها حول العناصر التي تمت ملاحظتها .

○ رابعاً - سجل تقويم المحاور المدرسة العامة :

يقدم هذا السجل ملخصاً لجميع الشواهد التي جمعها كل عضو من أعضاء فريق التقويم أثناء عملية ملاحظة المحاور العامة ، كما يعطي تقديرات (درجات) رقمية تعكس الأحكام الجماعية لأعضاء فريق التقويم .

○ خامساً - الشواهد الأخرى :

تشمل أي ملاحظات حول عمل المدرسة يريد رئيس فريق التقويم أن يحتفظ بها في ملف تسجيل الشواهد (وزارة التربية والتعليم، 1425-22، 1-23).

ثالث عشر : علاقة التقويم الشامل بالإشراف التربوي :

منذ بداية تطبيق التقويم الشامل للمدرسة في المملكة العربية السعودية في العام الدراسي 1421هـ ، ظهرت مشكلة تنظيم العلاقة بين الإشراف التربوي والتقويم الشامل للمدرسة ، حيث أصبح التقويم الشامل للمدرسة يقوم بكثير من مهام الإشراف التربوي وأصبح تنظيم تلك العلاقة مطلباً ضرورياً وهاماً لاستمرار العمل لكل من الجهازين ، و دور التقويم الشامل للمدرسة هو دور تقويمي يتمثل في رصد وتشخيص واقع العمل المدرسي وفق أدوات محددة ، بينما دور الإشراف التربوي تطويري من خلال نقل الخبرات والمساهمة في تطوير أداء المعلمين . وقد تم تدارس تنظيم العلاقة بين التقويم الشامل للمدرسة والإشراف التربوي من خلال

لجنة شكلت لهذا الغرض ، وقد توصلت اللجنة في محضر اجتماعها إلى عدة توصيات ، وهي :

أ) الخطة العلاجية (خطة عمل المدرسة) :

بعد إعداد الخطة العلاجية من قبل مدير المدرسة بمساعدة فريق التقييم الشامل ومعاونة الجهات ذات العلاقة تسلم للإشراف التربوي لمتابعة تنفيذها وفق آليات التقييم الشامل (استمارة متابعة) وينتهي دور التقييم الشامل عند هذا الحد.

1. يزود الإشراف التربوي التقييم الشامل بتقرير عن سير الخطة العلاجية قبل نهاية كل فصل دراسي بأسبوع .

2. يقوم فريق التقييم الشامل بزيارة عينات من المدارس المطبقة للخطة العلاجية ، بما لا يتجاوز 10% من المدارس التي يتم تقويمها سنوياً ويزود الإشراف التربوي بتقرير عن ذلك.

ب) الإجراءات الاستثنائية :

الإبقاء على العمل بالإجراءات الاستثنائية الحالية على أن تطور سنوياً ويضاف إليها المزيد من الشواهد ويتم تزويد الإدارة العامة للإشراف التربوي بنسخة من كل قرار يتم اتخاذه على الإجراءات الاستثنائية .

ج) التطوير :

أوصت اللجنة بتطوير هذه الآلية بعد فصلين دراسيين من قبل الإشراف التربوي والتقييم الشامل .

وتم تعميم ذلك التنظيم للعلاقة بين التقييم الشامل والإشراف التربوي بعد خمس سنوات من التطبيق الفعلي للتقييم الشامل للمدرسة ، بناء على الحاجة الماسة لتنظيم تلك العلاقة والتداخل بين عمل التقييم الشامل للمدرسة وعمل الإشراف التربوي .

حيث قامت إدارات التقويم الشامل في إدارات التربية والتعليم بالمناطق والمحافظات في عقد ورش عمل للمشرفين التربويين الذين سيتولون المتابعة حول التعريف بالتقويم الشامل وخطة عمل المدرسة وآلية المتابعة .

ويقوم التقويم الشامل للمدرسة بتزويد الإشراف التربوي في كل إدارة من إدارات التربية والتعليم بنسخة من :

1. دليل التقويم الشامل للمدرسة وأدوات وضوابط المتابعة .
 2. صورة من التقرير الختامي لكل مدرسة يتم تقويمها .
 3. نسخة من خطة عمل المدرسة بعد اعتمادها من قبل التقويم الشامل ومدير التربية والتعليم.
 4. أسماء المدارس التي تتأخر في إرسال الخطة للتقويم الشامل وذلك بعد ثلاثة أسابيع من تسلم إدارة المدرسة للتقرير الختامي .
 5. ما يجب أن يحتوي عليه ملف التقويم الشامل في المدرسة .
- ويقوم الإشراف التربوي بتزويد التقويم الشامل بتقرير شامل قبل نهاية كل فصل دراسي عن نتائج المتابعة (وفق النموذج 2/1)، كما يقوم الإشراف التربوي بمتابعة أثر الخطة العلاجية (خطة عمل المدرسة) في أداء المدرسة حسب المحاور التي تخدمها تلك الإجراءات، ومن ثم تزويد مدير إدارة التقويم الشامل في كل إدارة من إدارات التربية والتعليم بتقرير عن ذلك، وتعتبر إدارة التقويم الشامل هي المرجع في الأمور الفنية (وزارة التربية والتعليم ، 1426-2).

رابع عشر : علاقة التقويم الشامل للمدرسة بالإدارات الأخرى :

للتقويم الشامل للمدرسة علاقة بجميع الأجهزة الأخرى في وزارة التربية والتعليم، حيث يكشف التقويم الشامل عن أوجه القصور في جميع تلك الأجهزة داخل الوزارة من خلال زيارات المدارس وتقويمها بشكل كامل ، حيث لا يقتصر دور التقويم الشامل على تقويم التحصيل الدراسي فقط ، بل يتعداه ليقوم جميع جوانب العملية التربوية والتعليمية في المدرسة ، وبواسطة أدوات التقويم الشامل المقننة يستطيع فريق التقويم إصدار الحكم على جودة الخدمات التعليمية المقدمة ، كما أن التقويم الشامل للمدرسة ومن خلال مخرجاته يمكن أن يعطي صورة

وتشخيصاً لواقع أداء الأقسام المختلفة في إدارات التربية والتعليم، ذلك أن محاور التقويم الشامل تغطي مهام ومسؤوليات تلك الأجهزة مثل (التوجيه والإرشاد الطلابي، الصيانة، النشاط الطلابي، المباني والتجهيزات، تقنيات التعليم .. الخ).

كما تستفيد إدارات التربية والتعليم من التقويم الشامل للمدرسة ومخرجاته ضمن جداول عمل مجالس التربية والتعليم باعتباره أساساً معلوماتياً تقوم عليه برامج التخطيط والتطوير، وأيضاً العلاج والمتابعة.

كما يساهم التقويم الشامل للمدرسة في تحديد احتياجات المعلمين من الدورات التدريبية ونوعية ومجال تلك الدورات، حيث أن التوصية بتلك الدورات يتم من خلال رؤية ميدانية لطبيعة احتياج المعلمين الذي يتم معرفته بناء على نتائج تقويم أدائهم.

الفصل الرابع

الدراسات السابقة

- المحور الأول : دراسات حول طبيعة وأهمية ومزايا التقويم الشامل للمدرسة.
- المحور الثاني : دراسات حول جوانب ومجالات ومداخل وأدوات التقويم الشامل للمدرسة.
- المحور الثالث: دراسات حول علاقة التقويم الشامل للمدرسة بالجودة الشاملة والتقويم الذاتي والمعايير.
- المحور الرابع : دراسات حول الاتجاهات نحو التقويم الشامل للمدرسة وعوائق تطبيقه.
- المحور الخامس : دراسات حول تجارب بعض الدول بشأن تطبيق التقويم الشامل للمدرسة.

يخصص الباحث هذا الفصل لعرض ما تسنى له الاطلاع عليه من دراسات سابقة باللغتين العربية والانجليزية في مجال الدراسة الحالية، وهي دراسات وإن كانت تدور في مجملها حول قضية التقويم الشامل للمدرسة (**Comprehensive School Evaluation**)، إلا أن كلاً منها يسلك منحى مختلفاً، فبينما تتناول بعض الدراسات طبيعة التقويم الشامل للمدرسة، وأهميته ومزاياه، وما يمكن أن يحققه من أهداف، فإن دراسات أخرى مما يتم عرضه تدور حول مداخل التقويم الشامل وفلسفته، والمجالات أو الجوانب التي ينبغي أن يغطيها، ومكوناته وعناصره، والأدوات التي يمكن استخدامها لإجرائه، وبينما تتناول بعض هذه الدراسات العلاقة بين التقويم الشامل للمدرسة وبعض المتغيرات مثل الجودة الشاملة (**Total Quality: TQ**)، والمعايير والمؤشرات التربوية (**Educational Standards & Indicators**)، والتقويم الذاتي (**Self-Assessment**)، والتقويم الحقيقي أو البديل أو الأصيل (**Authentic Assessment**)، وتقويم الأداءات (**Performance Assessment**) كبديل للتقويم التقليدي، فإن دراسات أخرى هدفت إلى التعرف على الاتجاهات نحو التقويم الشامل للمدرسة، ومدرجات وآراء بعض الخبراء والمتخصصين والمعلمين بشأنه، كما أن بعض الدراسات الأخرى هدفت إلى عرض تجارب بعض الدول في مجال التقويم الشامل للمدرسة، واستطردت في وصف البرامج المطبقة في بعض الدول لتنفيذ التقويم الشامل للمدرسة، وتطرق بعضها إلى الحديث عن العقبات التي قد تواجه تنفيذ عمليات التقويم الشامل للمدرسة.

وقد أمكن للباحث عرض هذه الدراسات مصنفة طبقاً لما يلي:

- المحور الأول : دراسات حول طبيعة وأهمية ومزايا التقويم الشامل للمدرسة.
- المحور الثاني : دراسات حول جوانب ومجالات ومداخل وأدوات التقويم الشامل للمدرسة.
- المحور الثالث : دراسات حول علاقة التقويم الشامل للمدرسة بالجودة الشاملة والتقويم الذاتي والمعايير.

- المحور الرابع : دراسات حول الاتجاهات نحو التقويم الشامل للمدرسة وعوائق تطبيقه.

- المحور الخامس : دراسات حول تجارب بعض الدول بشأن تطبيق التقويم الشامل للمدرسة.

وفيما يلي عرض موجز لهذه الدراسات مبوبة طبقاً لهذه المحاور الخمسة.

المحور الأول

دراسات حول طبيعة وأهمية ومزايا التقويم الشامل للمدرسة

ويشمل هذا المحور الدراسات التالية :

اهتمت دراسة ماركس (Marks,2006) بشكل أساسي بالإجابة عن تساؤل حول ما إذا كانت الفروق الواسعة بين المدارس وداخل المدرسة من حيث التحصيل الدراسي للتلاميذ ترجع إلى تباين المستويات الاقتصادية الاجتماعية لهؤلاء التلاميذ، وتناولت الدراسة بالمناقشة موضوع التحصيل الدراسي وعلاقته بفاعلية المدرسة، وما إذا كانت نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ تعد كافية للحكم على فاعلية المدرسة، ومن ثم اعتماد التقويم المدرسي عليها كمؤشر وحيد، واعتمدت الدراسة على جمع بيانات عن مدارس (30) ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية بلغ عددها (1127) مدرسة بمرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي والإعدادي)، من حيث المتغيرات المختلفة كمستويات التلاميذ (الاقتصادية، الاجتماعية)، ومستويات أدائهم الدراسي، وكذلك مستويات الأداء المدرسي العام، وقد استعان الباحث بعدد من المتعاونين في جمع هذه البيانات باستخدام استمارة (أداة) لجمع البيانات وتم تحليلها، وأكدت نتائج الدراسة أن مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ كما تعكسها درجاتهم في اختبارات تحصيل دراسي (حتى ولو كانت اختبارات مقننة، أو من ذلك النوع الذي يطلق عليه اختبارات محكية المرجع: (**Criterion Referenced Tests**) لا تعد وحدها مؤشراً كافياً في الحكم على الأداء المدرسي الشامل، وليست هذه الاختبارات هي الوسيلة الوحيدة الكافية لتحقيق التقويم الشامل للأداء المدرسي، وذلك لأن اختبارات التحصيل الدراسي تتحدد بموجبها مستويات التلاميذ التي تعكس فقط أثر التعليم والتعلم وفق مقررات دراسية تبعاً للبرامج الدراسية للمدرسة، ولكن إذا ما أريد تحقيق التقويم الشامل للأداء المدرسي بدرجة أكبر من حيث الموضوعية، فإن علينا أن نقيس جوانب ومجالات أخرى تتعلق بمهارات التلاميذ، وأنماط سلوكهم، وتطور قيمهم، ونمو اتجاهاتهم، ليس هذا فقط بل لابد من أن يتناول تقويم الأداء المدرسي الشامل عوامل ومتغيرات أخرى تحيط ببيئة التعلم، وتطور حول البيئة التعليمية

التعليمية داخل المدرسة ولاكتفي فقط بالنتائج التي تتحقق في جانب أو عدة جوانب دون الجوانب الأخرى التي تحيط بالعملية التعليمية.

وركزت الدراسة التي أجراها أبود (Abode,2005) على مدارس ولاية كاليفورنيا الموحدة، على دراسة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الإداري الجيد والأداء المدرسي الفعال في المدارس الموحدة بولاية كاليفورنيا (**California Largest Unified Schools**)، وتناقش الدراسة فاعلية المدرسة التي يمكن أن تتحقق من خلال تنظيم إداري جيد، وتقويم شامل يهدف للتطوير وتحسين الأداء، ويشير الباحث في هذه الدراسة إلى أن هناك أطراف عديدة يمكن أن ينامط بها القيام بعملية التقويم الشامل للمدرسة مثل :

- هيئة إدارة المدرسة من مديرين ووكلاء ونظار وإداريين.
- المعلمون، والمعلمون الأوائل، والموجهون، وأعضاء مجالس المعلمين.
- أعضاء مجالس الإدارات، ومجالس الأمناء بالمدارس.
- الطلاب وأولياء أمورهم.
- رجال الأعمال وأعضاء المجتمع المدني.

وتكونت عينة الدراسة من (117) مدرسة من مدارس ولاية كاليفورنيا، حيث تمت دراسة كل مدرسة من هذه المدارس من حيث تنظيمها الإداري، ونتائج طلابها، ونظم التدريس وتقويم أداء الطلاب بها، وذلك بهدف جمع البيانات عن متغيرات الدراسة المتعلقة بكل من التنظيم الإداري للمدرسة، وأداءات الطلاب، وفي ضوء تحليل ما تم جمعه من هذه البيانات الخاصة بهذه المتغيرات توصل الباحث إلى أن حجم العمل الخاص بعمليات التقويم المدرسي الشامل هو الذي يحدد حجم القوى البشرية التي يستعان بها في تنفيذ عمليات التقويم وإنجازها، ويتحدد في ضوء ذلك الموارد المطلوبة والإمكانات اللازمة، ولنجاح التنفيذ ينبغي تدبير الموارد المالية اللازمة بعد تحديد مصادرها، وكذلك مصادر القوة البشرية التي يتم الاستعانة بها، وقد أشار الباحث إلى أن التقويم المدرسي الفعال لا يعتمد فقط على أداة واحدة ووحيدة لجمع البيانات، فليست هناك أداة شاملة يمكن استخدامها من قبل كافة الأطراف في جمع البيانات اللازمة لإنجاز أعمال التقويم بنجاح، فعندما نقوم فاعلية البرامج والخطط الدراسية مثلاً، فإن ذلك قد يحتاج إلى إجراء ملاحظات صفية للمعلمين، وإجراءات مقابلات شخصية معهم، وعقد

- اجتماعات لمناقشتهم (Focus-group discussion) حتى يتسنى تسجيل ما يحدث أثناء العملية التعليمية ورصد واقع ما يتبعه المتعلمون من أساليب وما يستخدمونه من استراتيجيات . وتناولت دراسة أندرسون وآخرون (Anderson,etal.,2004) التعرف على ما إذا كان قياس أداء المدرسة عن طريق الامتحانات يؤدي إلى تحسين هذا الأداء وتطويره، حيث تم التطرق إلى أن التقويم الشامل للمدرسة الذي لا يقتصر على قياس النتائج (Outcomes) فقط يحقق العديد من المزايا، أما المزايا التي يمكن أن تتحقق من تطبيق نظام التقويم الشامل للمدرسة فهي على النحو الآتي، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة الذين بلغ عددهم حوالي (321) عضو هيئة تدريس من بعض الكليات الجامعية الأمريكية، والنسبة المئوية للموافقة على كل من هذه المزايا:
1. يخلق نوعاً من المنافسة المرغوبة بين أطراف العملية التعليمية في المدرسة، وبين المدارس بعضها البعض، ويشجع على تحقيق النجاحات في مختلف المجالات المدرسية للارتقاء بمستواها مجاًلاً مجاًلاً، وعلى مستوى المدرسة ككل ورفع مستوى جودتها النوعية (93.5%).
 2. يجعل مختلف الأطراف المعنية (Stakeholders) أكثر وعياً وإدراكاً لأهمية الدور المناط بكل منهم، وضرورة هذا الدور لتحقيق الجودة، مما يجعلهم أكثر إيماناً بأدوارهم وبأهمية أعمالهم ويصبحون أشد حبا لها (91.9%).
 3. يجعل مختلف الأطراف المعنية أكثر وعياً بما ينبغي أن يكون عليه الأداء والنشاط، وذلك لأن هذا التقويم يتم في ضوء ما ينبغي أن يكون عليه الأداء، وذلك كما تعكسه المعايير (Standards) والمؤشرات (Indicators)، (78.2%).
 4. يتيح الفرصة للتعرف على نقاط القوة في الأداء فيتم تعميمها، والعمل على توفيرها بشكل أوسع، وكذلك التعرف على نقاط الضعف التي تشوب هذا الأداء فيتم العمل على تلافيها والقضاء عليها، كما يتيح الفرصة لمعرفة العوامل المؤدية إلى التميز، (74.8%).
 5. تساعد نتائج التقويم الشامل للمدرسة على تحقيق التميز في الأداء المدرسي، بحيث يكون التعليم للتميز مع تحقيق هذا التميز للجميع:

(Learning for excellence and excellence for all)، (73.2%) .

6. تساعد نتائج التقويم الشامل للمدرسة على اقتراح خطة تطوير وإصلاح شامل (Whole-School Reform) تتناول تحسين كافة جوانب ومجالات وعناصر

العمل في المدرسة، (71.7%).

وركزت دراسة تيكوي وآخرون (Tekwe,etal.,2004) بالولايات المتحدة الأمريكية على قياس القيمة المضافة لتقويم الأداء المدرسي : (Value Added Assessment of School Performance) باستخدام بعض النماذج الإحصائية، أن هذا التقويم يعد ضرورة في الوقت الحاضر لا بد منها للمدارس بكافة المراحل التعليمية والذي لا يستغنى عنه أي نظام تعليمي، حيث أن التقويم الشامل للأداء المدرسي يعد خطوة هامة نحو تحقيق التطوير والتحسين والإصلاح للعملية التعليمية بالمدارس، حيث يوفر هذا التقويم نظاماً دقيقاً أو معلومات كافية تتحدد من خلالها احتياجات مختلف عناصر المنظومة التعليمية بما يؤدي إلى إمكانية تحديد أولويات للإصلاح والتطوير التي تتحدد في صورة أهداف تطويرية يتسنى العمل على تحقيقها والوصول إليها وفق هذه الأولويات خلال إطار زمني محدد باستخدام الموارد والإمكانات المتاحة، وتحديد الدعم اللازم تزويد المدرسة به لزيادة قدرتها على التطوير والتحسين. واعتمدت هذه الدراسة على فحص وتحليل عدد من النماذج الإحصائية، وتوصلت في نتائجها - ضمن عدة نتائج أخرى - إلى أن التقويم الشامل للمدرسة يحقق أهدافاً عديدة منها ضمان تحقيق الفاعلية للأداء المدرسي ككل، وضمان وصول التلاميذ لمستويات تحصيل دراسي طبقاً للمعايير التربوية القومية (Educational National Standards) المحددة، كما تساعد نتائج التقويم في الاستفادة من المعلومات المترتبة على هذه النتائج في عمليات التطوير والتحسين وحصول المدرسة على مراكز أو رتب متقدمة (Advanced ranks) بين المدارس، كذلك من مزايا التقويم الشامل للمدرسة تهيئتها لتطبيق نظام الاعتماد التربوي عليها (Accreditation) في ظل النظم التي تأخذ بنظام الاعتماد التربوي وضمان الجودة .

وتناولت دراسة هالبيس وفايك ، (Hulpis & Vaike,2004) في بلجيكا، التعرف على ما إذا كان يمكن الاعتماد على مؤشرات الأداء المدرسي (Performance indicators) في رسم سياسات التطوير بالمدرسة، وقد أثارت قضية مستويات التحصيل الدراسي للطلاب كمؤشر يمكن الاعتماد عليه في تقييم الأداء المدرسي للحكم على فاعلية هذا الأداء، واعتمدت الدراسة على نتائج ومقابلات شخصية من خلال اجتماعات بؤرية (Focus-group) بلغ عددهم 32 خبير تربوي ونفسي، حيث ناقشوا باستفاضة خلال الدراسة هذه القضية من المنظور النظري الأكاديمي والمنظور العملي التطبيقي (Theoretical and empirical context) وبدؤوا بطرح سؤال يتعلق بإثارة هذه القضية هو: "هل يمكن الاعتماد على نتائج التحصيل الدراسي للطلاب كمؤشر وحيد للحكم على جودة الأداء الشامل للمدرسة؟ أم أن هناك مجالات أو جوانب أخرى تعد بمثابة مؤشرات للحكم على جودة الأداء المدرسي؟"، ويؤكدون الفكرة خلال المناقشة بالقول أنه بافتراض أن مستويات التحصيل الدراسي للطلاب في مدرسة ما من المدارس كانت دون المستوى، فإلى ماذا يرجع هذا؟ هل ذلك يرجع إلى:

أ) تقاعس المعلمين عن أداء دورهم بكفاءة؟

ب) عدم تناسب الطرق والأساليب التدريسية التي يتبعها المعلمون لمستويات التلاميذ؟

ج) ضعف البرنامج التدريسي نفسه الذي قد يكون قاصرا عن اكساب التلاميذ بعض المهارات؟

د) ضعف الخلفية الأساسية (background) للتلاميذ أنفسهم، أو عدم توفر الرغبة الحقيقية لديهم في التعلم؟

هـ) وجود عوائق تحول دون تحقيق المدرسة لواجباتها والقيام بدورها؟

واستخلص الباحثان وتوصلا من خلال تحليل المناقشات التي أجريت إلى أنه لمعرفة الإجابة عن هذه التساؤلات لابد من إجراء تقييم شامل للأداء المدرسي، ومن ثم - كما يرى الخبراء من خلال الحوار والمناقشة - من المهم القيام بالتقييم الشامل للأداء المدرسي الذي تكون نتائجه موضوعية ودقيقة في الحكم على الأداء المدرسي ليس فقط لاكتشاف مواطن الخلل أو جوانب الضعف أو القصور، وإنما يساعد ذلك في اقتراح خطة للتطوير أو التحسين (Action

(Plan) تتضمن إصلاح الخلل والقضاء على أوجه القصور التي قد يعاني منها الأداء المدرسي، ومن ثم قد تتحسن قدرة المدرسة ويتطور أداؤها وتزداد فاعليتها وتتحقق أهدافها. وأشار (البلوشي 2003) في ورقة العمل التي قدمها إلى الدورة التدريبية لمشروع تقويم وتطوير الأداء المدرسي المنعقدة في سلطنة عمان في مارس 2003 إلى أن لهذا المشروع أهميته الكبرى، حيث أوضح أن التقويم الذاتي والتقويم الخارجي للأداء المدرسي يعدان على درجة كبيرة من الأهمية لأنه يهدف في النهاية إلى الوصول لتكوين مدرسة متميزة على أعلى مستوى من الأداء، وأن التقويم الشامل للأداء المدرسي لا يهدف فقط إلى مجرد إصدار أحكام وإنما يهدف إلى تطوير الأداء المدرسي من أجل تحقيق التميز للعملية التعليمية. كذلك أشار إلى أن مشروع تقويم وتطوير الأداء المدرسي يعد من المشاريع التطويرية التي توليها وزارة التربية والتعليم بالسلطنة أهمية كبرى، حيث أنه في ضوء نتائج هذا التقويم يمكن إحداث تطوير شامل في مختلف المجالات من توجيه تربوي، ومعلم، وإدارة مدرسية، ونظم امتحانات، وتهيئة بيئة التعلم المناسبة. ولإبراز أهمية التقويم الشامل للأداء المدرسي أشار الباحث إلى أن الوزارة تبذل جهوداً حثيثة منذ فترة طويلة من أجل التخطيط لهذا المشروع الخاص بالتقويم الشامل للأداء المدرسي، لما سوف يعود به تنفيذ هذا المشروع وتطبيقه من عوائد ومردودات إيجابية تنعكس على مختلف عناصر المنظومة التعليمية بالسلطنة.

وتمثل دراسة روس (ross,2000) في الولايات المتحدة الأمريكية تقريراً فنياً صدر عن مركز المعلومات عن المصادر التربوية (**Education Resource Information (ERIC)** Center) بهدف تقويم نماذج الإصلاح والتطوير الشامل للمدرسة، وأوضحت الدراسة أن تقويم النماذج المستخدمة في هذا الشأن تتم طبقاً لما تحدثه نتائج التقويم والاستفادة منها في عمليات الإصلاح والتطوير الشامل للمدرسة (**Comprehensive School Reform**)، واستندت نتائج فحص هذه النماذج على أحكام (1115) خبيراً تربوياً يمثل بعضهم أساتذة جامعات (435 بنسبة 39%)، وبعضهم خبراء تعليم كالموجهين التربويين والمستشارين (521 بنسبة 46.7%) والباحثون ووكلاء مدارس ومعلمون (159 بنسبة 14.3%)، وقد حدد الباحث المعايير التي يستند إليها في الحكم على نماذج

التقويم الشامل للمدرسة، وقد أشار أفراد العينة إلى أن نموذج التقويم الشامل للأداء المدرسي لكي يكون دقيقاً وموضوعياً في أحكامه التي تصدر عن تطبيقه يجب أن يحقق له ما يلي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بفئاتهم المختلفة طبقاً لاتفاقهم حولها:

- لا يقتصر فقط على نواتج التعلم المعرفية المتمثلة في مستويات تحصيل التلاميذ كما تعكسها درجاتهم في الاختبارات التحصيلية.
 - يستخدم مقاييس بسيطة للتقويم الدقيق للأداء، وبحيث يكون لهذه المقاييس درجات عالية من الصدق والثبات عبر الزمن.
 - تقوم به أطراف عديدة من داخل المدرسة (بالنسبة للتقويم الذاتي)، ومن خارجها (بالنسبة للتقويم الخارجي) ممن سبق تدريبهم على هذا العمل.
 - لا يجعل عمليات التقويم مسئولية فرد واحد أو جهة واحدة بل هو مسئولية مشتركة بين أطراف عديدة (المدير - الموجه - المعلم - التلميذ - ولي الأمر).
 - يقوم على النظرة للمدرسة كوحدة واحدة كلية، فالأحكام في النهاية تصدر شاملة للأداء المدرسي للمدرسة ككل، وإن كان أساساً لكل عنصر من عناصر المنظومة التعليمية على حدة.
 - تصاغ نتائجه بصورة مفهومة لذوى الشأن من ناحية، وكذلك بصورة تساعد على اقتراح خطط إصلاح وتطوير شامل حقيقي للأداء المدرسي من ناحية أخرى .
- وقد كان هناك اتفاق بدرجة كبيرة بين آراء أفراد العينة حول هذه الخصائص السالف ذكرها لنموذج التقويم الشامل للأداء المدرسي .

بينما تناولت دراسة كيلي وآخرون (Kelly, et al., 2000) في الولايات المتحدة الأمريكية العلاقة بين بعض المتغيرات (مثل دوافع المعلمين، ورؤية الإدارة المدرسية، وأهداف المدرسة) ومتغير مستوى الأداء المدرسي، واستندت هذه الدراسة على تحليل نتائج عدد من الدراسات التي ارتكزت على فحص برامج للتقويم الشامل للمدرسة، ومن ثم فإن عينة الدراسة الحالية تمثل عدة دراسات، بلغ عددها (132) دراسة تم تناولها بالتحليل والفحص، وفي ضوء نتائج هذا التحليل للدراسات، وبعد أن أفاض الباحثون في مناقشة أهمية التقويم المدرسي الشامل، وأوضحوا أن التقويم الشامل للمدرسة يعد أساساً من مسئوليات وزارة التربية والتعليم حيث عليها توفير المناخ والإمكانات المناسبة

للمدرسة لكي تتمكن من تحقيق رسالتها وأهدافها في ظل النظم المركزية للتعليم، لأن تقويم الأداء المدرسي الشامل ينبغي ألا يركز على جانب دون آخر فهو، لا يقتصر على الجوانب المالية والإدارية، ولا على جانب نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ فقط، وإنما يجب أن يمتد ليشمل كافة العمليات (Processes) التي تحدث داخل المدرسة بشكل عام، ولذلك كان من الضروري تدريب الكوادر العاملة بالمدرسة وإعدادها بشكل جيد للقيام بدورها لممارسة التقويم الذاتي (Self-assessment) كي تكون مستعدة لاستقبال التعليمات من قبل جهات التقويم الخارجي (كلجان التقويم وهيئات الاعتماد التربوي). ويعتبر التقويم الذاتي عملية تعاونية بين جميع أفراد المدرسة من إدارة ومعلمين وطلاب، ولا ضير من إشراك جهات أخرى في التقويم الذاتي للمدرسة مثل أولياء الأمور، وبعض رجال الأعمال، وأفراد المجتمع من ذوي الخبرة التربوية، وفي ضوء نتائج التقويم الذاتي الشامل للمدرسة الذي يقوم به أفراد المدرسة يتم وضع واقتراح خطة عمل ، تستهدف التحسين والتطوير للأداء المدرسي ، وازدياد فاعلية المدرسة. كما أوضحت الدراسة في نتائجها أن هناك الكثير من المتغيرات التي تلعب دوراً هاماً في التأثير على فاعلية الأداء المدرسي ، مثل دوافع المعلمين، ورغبة المتعلمين، ونظرة إدارة المدرسة ورؤيتها، ومدى فاعلية المشاركة المجتمعية للمدرسة مع البيئة المحيطة وخلق مناخ ميسر للتعليم والتعلم، وقد كانت هذه النتائج تعكس أغلب الخصائص التي أسفرت عنها نتائج تحليل الدراسات والبرامج التي تناولتها هذه الدراسة بالتحليل والفحص .

المحور الثاني

دراسات حول جوانب ومجالات

ومداخل وأدوات التقويم الشامل للمدرسة

ويتناول هذا المحور عدد من الدراسات التي استطاع الباحث الوصول إليها وهي كما يلي :

دراسة كانتابوترا (Kantabutra,2005) في تايلند، والتي استهدفت مناقشة قضية إمكانية تحسين الأداء المدرسي وازدياد فاعليته من خلال رؤية واضحة للقيادات على المستوى المدرسي، والمستوى الأعلى، وقد ناقش الباحث قضية التقويم الشامل للأداء المدرسي خلال هذه الدراسة، وقد أوضح أن هذا التقويم ينبغي أن يغطي كافة جوانب العمل المدرسي ومجالاته دون الاقتصار على مجال دون آخر، أو التركيز على مجال على حساب الآخر. وأوضح الباحث كنتاج لدراسته أنه ينبغي إحداث توازن بين مجالات وجوانب التقويم الشامل للمدرسة وهي على النحو التالي طبقاً للاتفاق بين آراء أفراد عينة الدراسة الذين بلغ عددهم (873) قائد تربوي يمثلون أعضاء هيئة الإدارة المدرسية في (315) مدرسة يمثل بعضهم مديرون أو وكلاء، وبعضهم أعضاء في مجلس إدارة المدرسة أو هيئة الإدارة المدرسية :

أ) مجال المتعلمين : ويقصد به ما ينبغي أن يتمتع به المتعلمون من سلوكيات، وما يكتسبونه من مهارات وقدرات، ومعرفة وحقائق ومعلومات، وميولهم واهتماماتهم واتجاهاتهم وانتمائهم لوطنهم.

ب) مجال المعلمين : ويتناول التقويم في هذا الجانب تأهيل المعلم وخبراته وقدراته ونموه ومهاراته، وانتظامه وسلوكه واستعداداته، وعلاقاته مع الآخرين من رؤساء وموجهين ومدير مدرسة ومعلمين وتلاميذ وأولياء أمور.

ج) مجال الإدارة المدرسية : ويتناول التقويم في هذا الجانب أعمال إدارة المدرسة، وسلوك أعضاء هيئة الإدارة، والقرارات والسياسات والتخطيط والإشراف على أوجه العمل بالمدرسة ومراقبة تنفيذها.

د) مجال المبنى المدرسي وتجهيزاته : ويتناول التقويم في هذا المجال المكان المعد للتعليم والتعلم، وتزويده بالإمكانات والتجهيزات والتقنيات اللازمة والمرافق والإمكانات التي تسمح بمزاولة النشاطات اللامعرفية الأخرى.

ه) **مجال البرامج الدراسية :** ويتناول التقويم محتوى المقررات الدراسية والكتب المدرسية وما تتضمنه من مهارات ومعارف وحقائق ومعلومات يتم تزويد التلاميذ بها.

و) **مجال المشاركة المجتمعية :** ويتناول التقويم طبقاً لهذا الجانب بالمشاركة من جانب الآخرين مع المدرسة (كأفراد المجتمع المدني، ورجال الأعمال) وما تقدمه المدرسة من خدمات لأفراد مجتمعها.

وتناولت دراسة ميرون (Miron,2005) الإجراءات والأساليب المتبعة في تقويم الأداء المدرسي الشامل لمدارس كارتير في ولاية كونتيكت الأمريكية (Charter Schools in Connecticut)، واعتمدت الدراسة على استفتاء تم توزيعه على عدد من مدارس الولاية بلغ عددها (311) مدرسة، وتدور بيانات الاستفتاء حول تجربة التقويم المدرسي الشامل الذي تنفذه هذه المدارس، حيث طلب من مسئولى هذه المدارس القيام بملء بيانات الاستفتاء، وتشير نتائج الدراسة - طبقاً لما أورده أفراد العينة عن تجارب مدارسهم - بعد أن أوضحوا الإجراءات والخطوات المختلفة التي تتبع في تنفيذ تجربة التقويم الشامل لمدارس الولاية إلى أنه بمجرد جمع البيانات والمعلومات والشواهد أو الأدلة اللازمة طبقاً لنتائج التقويم الشامل للأداء المدرسي، فإنه ينبغي إعداد تقرير عن هذه النتائج التي أسفرت عنها عمليات التقويم مدعمة بالشواهد والأدلة، ويراعى المتخصصون الذين يقومون بإعداد هذه التقارير أن تكون صياغتها مناسبة ومفهومة لكافة الأطراف المعنية (Stakeholders)، وأن تكون هذه التقارير مدعمة بالجدول والاحصاءات والرسوم البيانية التوضيحية والأشكال الميسرة لفهم ما ورد بها من بيانات، كما تعد هذه التقارير عن نتائج التقويم الشامل للأداء المدرسي بصورة تساعد على اقتراح خطط تطوير وإصلاح (Action plans) لنقاط الضعف التي يعانى منها الأداء المدرسي. وفي نهاية الدراسة يوضح الباحث أن أفراد العينة من المدارس يجمعون على أن هناك الكثير من العقبات التي قد تواجه عملية التقويم الشامل للأداء المدرسي لعل من أهمها مشكلة عدم توافر الإمكانيات اللازمة (المادية والبشرية)، واحتياج القوى البشرية التي يستعان بها في تنفيذ التقويم إلى تدريب مسبق على عمليات التقويم، كذلك من المشكلات الأخرى ما يواجهه التقويم من مقاومة من قبل البعض في المدارس لإعتقادهم بأن عمليات التقويم قد تكشف نقاط ضعف

يعتبرون مسئولين عنه، وخوفهم من إنزال عقاب بهم، وفي مقترحات الدراسة يشير الباحث إلى بعض التوصيات المفيدة في التغلب على مثل هذه المشكلات.

واهتمت دراسة كيفس وآخرون (Keeves ,et al.,2004) في الولايات المتحدة الأمريكية ، الفلسفية النظرية بمناقشة قضية ما إذا كان يمكن قياس آثار القيمة المضافة (**added value**) على المدارس، وما إذا كان يمكن مقارنة أداءات المدارس ببعضها البعض، وقد ناقشت الدراسة أيضاً عدداً من القضايا المتعلقة بالتقويم الشامل للأداء المدرسي، والتي من أهمها وسائل وأدوات التقويم، وأشارت الدراسة إلى أنه تتعدد الأدوات المستخدمة في التقويم الشامل للمدرسة، ومن بينها على سبيل المثال :

1. قوائم فحص (Check – lists).
2. بطاقات ملاحظة (Observation cards).
3. مقابلات شخصية (Interviews).
4. حوارات ومناقشات جماعية (Focus-group discussions).
5. نماذج تقويم ذاتي كنموذج بالدريج أوارد (Baldrige Award Model).
6. مصفوفات تحسين الجودة (Quality improvement matrix).

وتشير الدراسة أيضاً إلى أن عملية التقويم الشامل للمدرسة ليست مجرد تطبيق أدوات، وإنما هي عملية يقوم بها أطراف عديدون باستخدام أساليب ووسائل متعددة بهدف تحقيق النمو والتطور (Development & Progress) للمدرسة من خلال دراسات وبحوث للموقف المدرسي (Action research)، وإعداد أو اقتراح خطط إصلاح وتحسين للأداء المدرسي (Action plan) تضم الإجراءات والنشاطات والأعمال الواجب القيام بها بناء على نتائج التقويم الشامل لتحقيق التطوير والتحسين المنشود للأداء المدرسي. ومما يجدر ذكره أن الدراسة تؤكد على أهمية توافر الاستثمارات والنماذج والأدوات التي تستخدم في عملية التقويم، وأنه ينبغي تدريب القائمين بالتقويم على كيفية تطبيقها واستخدامها واستخراج النتائج منها، وكذلك كيفية الاستفادة من هذه النتائج المستخلصة من استخدامها وتطبيقها.

وتناولت دراسة بوارز (Powers,2003) تحليل للمحاسبية (المسئولية) المرتكزة على الأداء المدرسي (Performance-based Accountability) موضحاً العوامل المختلفة التي يمكن أن تؤثر على الأداء المدرسي. وطبقاً لما أورده أفراد عينة الدراسة الذين يمثلون قادة

مدرسين في هيئات إدارات عدد من المدارس بمنطقتين تعليميتين بالولايات المتحدة الأمريكية بلغ عددهم (131) قائد مدرسي تربوي من المنطقتين في (57) مدرسة أمريكية، وبعد مناقشتهم قضية التقويم الشامل للمدرسة من منظور تعدد المستويات، فإنه للاستفادة من نتائج التقويم في إحداث تطوير وتحسين للأداء المدرسي، ينبغي الأخذ في الاعتبار هذه المستويات المختلفة التي تحددت في المستويات الأربعة التالية :

أ) مستوى التنظيم المدرسي: (School Organization)

ويقصد بهذا المستوى بعض المحكات أو المعايير كتوافر الإمكانيات اللازمة، وتحقيق تكافؤ الفرص، ووجود قواعد واجراءات تنظيمية واضحة، ونظام تعليمي محدد الأهداف والفلسفات.

ب) مستوى المدرسة : (School Level)

ويتناول هذا المستوى كافة القضايا المتعلقة بالهيئة التدريسية، ونوعية التدريس وارتباطه بحياة المتعلمين واستعدادهم لإحداث التغيير المنشود، ووجود سياسات إدارية للمدرسة تحقق الرعاية اللازمة للتلاميذ من كافة النواحي، واشتراك التلاميذ وتفاعلهم واحساسهم بالانتماء لمدرستهم، وثقتهم في قدراتهم، وتوفير بيئة مدرسية مناسبة لتعلم التلاميذ.

ج) مستوى الصف الدراسي: (Class Level)

ويتعلق هذا المستوى بالعلاقة بين المعلم وتلاميذه داخل غرفة الصف، ودافعية التلاميذ ورغبتهم في التعلم، واستعدادهم للاتصال مع معلمهم، ورفض العزلة وكسر حاجز الرهبة أو الخوف من المعلمين، وتحقيق علاقات اجتماعية بين التلاميذ، وإذكاء روح التعاون والتنافس بين التلاميذ، وإنهزام روح العداوة والخصام بينهم.

د) المستوى الفردي الشخصي: (Personal Level)

ويتناول المعلمين من حيث كفاءاتهم وتخصصاتهم واهتماماتهم بوجهات نظر التلاميذ وآرائهم، واحترامهم لقواعد العمل وتعاونهم مع إدارة المدرسة وانتظامهم، كما يتناول التلاميذ من حيث الرغبة في التعلم، وتحمل المسؤولية، والقدرة على التنافس مع الآخرين، وقبول الذات واحترام الآخر، والتفاعل الاجتماعي، والثقة في النفس، والقدرة على تحقيق النجاح .

وأوضحت دراسة أحمد (2002) مداخل التقويم الشامل ، وتمثل هذه الدراسة ورقة عمل قدمت إلى الدورة التدريبية التي عقدت لمديري المدارس المصرية ، بالتعاون مع الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وأوضح الباحث خلالها المداخل التي يمكن إتباعها في التقويم الشامل للمدرسة، ومن هذه المداخل:

1. مدخل الم جالات : ويستند التقويم الشامل للمدرسة طبقاً لهذا المدخل على مجالات

التقويم نفسها، مثل بنية النظام المدرسي ، والعلاقات الاجتماعية بين الأطراف المختلفة للمدرسة ، والنتائج المدرسية التي يحققها المتعلمون (معرفية وغير معرفية).

2. مدخل المستويات : ويستند التقويم الشامل للمدرسة طبقاً لهذا المدخل على تصنيف

عمليات التقويم إلى مستويات كمستوى النظام التعليمي العام، ومستوى بيئة المدرسة ككل، ومستوى الصف الدراسي، والمستوى الفردي الشخصي (للمدير والمعلم والتلميذ).

3. مدخل المسؤولية : ويستند التقويم الشامل للمدرسة طبقاً لهذا المدخل على أنه ينبغي

التفرقة بين عوامل ومتغيرات الأداء المدرسي التي يتم تقويمها طبقاً لدرجة المسؤولية عنها أو السيطرة عليها، فهناك متغيرات وعوامل للمدرسة سيطرة كاملة عليها، وهناك أخرى عليها سيطرة قليلة من جانب المدرسة، وهناك عوامل ومتغيرات ثالثة ليس للمدرسة سيطرة عليها، ومن ثم فالتقويم الشامل للمدرسة يراعى - طبقاً لهذا المدخل - هذا التصنيف للعوامل والمتغيرات المحيطة بالأداء المدرسي.

4. مدخل المعايير : ويستند هذا المدخل على إجراء التقويم الشامل للمدرسة في ضوء عدد

من المعايير والمؤشرات والمستويات المتدرجة (Standards, Indicators & Rubrics) بحث يكون توافرها محققاً الفاعلية للمدرسة، أي أن التقويم الشامل للمدرسة، يتم في ضوء هذه المعايير لكي تكون المدرسة فعالة.

وتعتبر دراسة مكتب المعايير التربوية (OFSTED, 2003) كتاباً توجيهياً عاماً يعد بمثابة دليل إرشادي صادر عن مكتب المعايير التربوية بالمملكة المتحدة (Office for Standards in Education : OFSTED, 2002) ويهتم بتوضيح

الخطوات التي يتم من خلالها استعراض نتائج التقويم الشامل للأداء المدرسي، حيث أشير إلى أنه طبقا لما تسفر عنه نتائج التقويم الشامل للمدرسة يتم عقد لقاء سنوى يدعى إلى حضوره أطراف عديدة كالموجهين، وأولياء الأمور، ورجال الأعمال، وأفراد المجتمع المدني المتخصصين، ومسؤولين من الإدارات والمديريات والمناطق التعليمية، وخلال هذا اللقاء يتم عرض انجازات وأداءات المدرسة مبوبة في مجالات مثل :

1- تسيير الشؤون المالية للمدرسة وجوانب الانفاق لموارد المدرسة.

2- خطة العمل للمرحلة القادمة لتحقيق أهداف المدرسة.

3- المشاركة المجتمعية.

4- عمليات التعليم والتعلم، ونتائج التحصيل الدراسي للطلاب في الاختبارات العامة.

5- بيئة التعلم (داخل وخارج الصف الدراسي).

6- بيئة المدرسة ككل.

7- برامج النشاطات اللاصفية، ونظم الحوافز والإثابة للمعلمين والمتعلمين والإدارة.

ويقوم الخبراء بالاستعانة بمصادر عديدة يعتمدون عليها في جميع شواهد وأدلة عن تحقيق هذه الإنجازات في كل مجال من المجالات السبعة السابقة (كالملاحظة الصفية المباشرة، وغير المباشرة، وإجراء اللقاءات الشخصية الفردية مع المعلمين والطلاب ومدير المدرسة وهيئة إدارتها وغيرهم، والاطلاع على محاضر الاجتماعات والدفاتر والسجلات) ويعطى للمدرسة درجة في كل مجال من المجالات ويحسب مجموع كلى للمدرسة في الجوانب أو المجالات السبعة، ويتم عمل ترتيب للمدارس طبقا لمجموع الدرجات التي تحصل عليها كل مدرسة. ويتم القيام بزيارات للمدرسة يناقش خلالها مدير المدرسة والمعلمين وهيئة الإدارة في هذه النتائج بغرض تحديد مجالات الدعم التي تحتاج إليها المدرسة لإحداث التطوير والتحسين لمساعدتها على تحقيق أهداف المدرسة، وبعد تزويد المدارس بالدعم المطلوب لكل منها في ضوء المناقشة بشأن نتائج التقويم الشامل للمجالات السبعة، تعاد زيارة المدارس مرة أخرى للتحقق من إحداث التطوير المنشود، وتشير الدراسة إلى أن عملية التقويم للأداء المدرسي الشامل يجب أن تحدث باستمرار وانتظام ولا تتوقف وذلك من عام لآخر .

وتناولت دراسة آل ثاني (1997) وهي ورقة عمل قدمت إلى ورشة العمل شبه الإقليمية لتقييم ومراقبة الأداء المدرسي في التعليم الأساسي التي عقدت في دولة قطر (الدوحة) في

أكتوبر عام 1997، وتناولت الاتجاهات الحديثة في تقييم الأداء المدرسي، أوضحت أن التقويم الشامل للمدرسة يتضمن العديد من الجوانب أو المجالات أو العناصر منها مثلاً الإدارة التعليمية، ومدير المدرسة وما ينبغي أن يتحلى به وما لديه من خبرات ويمتلكه من قدرات ومؤهلات، وما لديه من علاقات، والمعلم وما لديه من تأهيل علمي وخبرة عملية وسمات شخصية وتنمية مهنية وقدرة على تحمل المسؤولية ومهارات عملية مختلفة، وعلاقات طيبة مع مرؤوسيه وزملائه وطلابه وأولياء أمورهم، وكذلك البرامج الدراسية التي تنفذها المدرسة وما تحويه هذه البرامج من معارف ومعلومات وما تكسبه للمتعلمين من مهارات تناسبهم وترتبط بحياتهم وتتلاءم مع ميولهم واهتماماتهم وتتوافق مع احتياجاتهم ومستوياتهم، والتلاميذ أنفسهم بما يمتلكونه من مهارات وما يكتسبونه من معارف ومعلومات، وكذلك سلوكهم وميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم على التكيف مع البيئة المحيطة وكيف يكونون مواطنين نافعين لأوطانهم، ومن ثم فإن التقويم الشامل للمدرسة يتضمن العديد من العناصر والجوانب أو المجالات التي ينبغي أن يتناولها التقويم لإصدار أحكام بشأنها بهدف تطوير الأداء المدرسي، ومعالجة مشكلاته، والقضاء على نقاط ضعفه، وتعزيز نقاط القوة فيه.

المحور الثالث

دراسات حول علاقة التقويم الشامل للمدرسة بالجودة الشاملة والتقويم الذاتي والمعايير

يشتمل هذا المحور على مجموعة من الدراسات ذات العلاقة ، وهي على النحو التالي :

دراسة إدارة التربية بولاية كنتاكي ، (Kentucky State Department of Education,2004) والتي ناقشت قضية التقويم الشامل للمدرسة طبقاً لمعايير ومؤشرات التربية بهذه الولاية، حيث استطلعت هذه الدراسة آراء عدد من الخبراء العاملين بمجال التعليم بلغ عددهم (1250) خبيراً يمثلون أساتذة بالجامعات، وهيئات إدارة مدرسية وبعض المعلمين والموجهين للتعرف على وجهة نظرهم بشأن المعايير والمؤشرات التربوية التي تطبقها الولاية في مدارسها، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن هذه المعايير والمؤشرات تساعد في إنجاز هذا التقويم ذاتياً حيث يفضل تنفيذ التقويم الشامل للمدرسة باتباع أسلوب التقويم الذاتي (Self – evaluation) بعد التأكد من وجود أسس وضوابط تضمن نجاحه، كأن يجرى هذا التقويم بصدق وأمانة، ودون خوف أو وجل من آثار سلبية كعقاب أو غيره، وبقدر الأمانة والصدق في تنفيذه بقدر ما يحدث من آثار تؤدي إلى تطوير وإصلاح حقيقي، كذلك لضمان نجاح التقويم الذاتي عند استخدامه في التقويم الشامل للمدرسة فإنه ينبغي اعتماده على أساليب وأدوات دقيقة قابلة للقياس والتطبيق والاستخدام في الواقع الفعلي، بحيث تتضمن مؤشرات ومعايير واقعية حقيقية يمكن تطبيقها والوصول إليها، ويمكن تحقيق ذلك إذا كانت هناك مستويات متدرجة (rubrics) مشتقة من مؤشرات (indicators) صادقة لمعايير تربوية (Educational standards) تضم كافة مجالات العمل التربوي (domains)، والتقويم الذاتي قد يكون على المستوى الفردي بمعنى أن يقوم الفرد نفسه كالمدیر والمعلم، وأن يكون على مستوى صف دراسي كالحكم على أداء تلاميذ صف دراسي كامل، أو على مستوى المدرسة ككل، وهنا يتولى التقويم العاملون بالمدرسة أنفسهم الذين يتولون تقويم أدائهم بأنفسهم. وتشير النتائج الأخرى للدراسة إلى أن التقويم الذاتي قد تجرّبه المدرسة بصفة دورية منتظمة ومستمرة، فقد يكون سنوياً، إلا أن المهم في ذلك أن تؤخذ نتائج التقويم الذي تم سابقاً عند القيام بالتقويم التالي ، بمعنى أن تحدث تدخلات للتحسين والتطوير المستمر فيما بين مرات التقويم من سنة إلى أخرى. وعلى الرغم

من تأكيد نتائج الدراسة على أهمية التقويم الذاتي الشامل للمدرسة، إلا أنها ترى أنه من المفيد أيضاً إجراء تقويم خارجي من قبل هيئة أو جهة خارجية، ويمكن مقارنة نتائج كلا التقويمين (الذاتي والخارجي)، فقد يكون في ذلك فائدة للمدرسة تنعكس إيجابياً على تحسين جودة التقويم الذاتي فيما بعد وذلك بناء على اتفاق الخبراء من أفراد العينة .

واهتمت دراسة أحمد (2001) في جمهورية مصر العربية ، بإلقاء الضوء على بعض التوجهات المعاصرة في مجال التقويم الشامل للمدرسة، حيث أوضح أن لكل مدخل من مداخل التقويم المدرسي الشامل أوجه قصوره بالرغم مما يحققه من مزايا، فمدخل المدخلات (Input) في التقويم الشامل يعاب عليه أنه ربما يتوافر للمدرسة إمكانات كافية بل وتزيد، إلا أنه ليس من الضروري أن يستفاد بهذه الإمكانيات كلها أو أن يتم انفاقها بطريقة رشيدة، فليس معنى توافر الإمكانيات ضمان الفاعلية للمدرسة بالضرورة، كذلك فإن مدخل العمليات (Processes) كمدخل للتقويم يعاب عليه صعوبة تحقيقه لكثرة المعلومات والقرارات وصعوبة تحليلها بهدف إجراء التقويم، فالعمليات والقرارات عديدة وترتبط بالمواقف ويصعب الحكم عليها، كذلك فإن مدخل المخرجات (Outputs) ليس وحده كافياً للحكم على أداء المدرسة، فهو يرتبط أساساً بمدخلاتها، فقد يكون القصور في نتائج ومخرجات المدرسة بسبب قصور إمكاناتها، ومن هنا فإن مدخل الجودة الشاملة أو ما يعرف باسم (Total Quality) في تقويم الأداء المدرسي يعد أحد التوجهات المعاصرة المعمول بها في هذا المجال، ويقوم التقويم المدرسي - طبقاً لهذا المدخل - على تقويم كافة العناصر، والجمع بين المداخل الثلاثة السابقة، فيتناول التقويم مدخلات المدرسة وعملياتها ومخرجاتها أو نتائجها، مع الربط بين المداخل الثلاثة، فما يتحقق من مخرجات يجب ربطه بالمدخلات التي تحققت للمدرسة، مع تحليل للعمليات التي اتبعت للتوصل إلى هذه المخرجات باستخدام هذه المدخلات في نفس الوقت. والتقويم الشامل للمدرسة المستند إلى مدخل الجودة الشاملة يعد أحد التوجهات المعاصرة التي تتبع في تنفيذ التقويم الشامل للأداء المدرسي لأنه يأخذ في حسابه مزايا كل مدخل من هذه المداخل الثلاثة السابقة، ويتلافى في نفس الوقت أوجه قصور كل مدخل منها، ويضمن مدخل الجودة الشاملة (TQM) التي أقرها ديمينج Deming أحد رواد هذا المدخل، تحقيق تقويم شامل للمدرسة يضع في حسابه كافة العناصر والمتغيرات، ويتناول

مختلف الجوانب من أجل تحقيق استمرارية في التحسين والتطوير للأداء المدرسي وازدياد فاعليته.

واستهدفت الدراسة النظرية التحليلية للاشوي (Lashway, 2001) المؤشرات التربوية ، في الولايات المتحدة الأمريكية ، توضيح العلاقة بين التقويم الشامل للمدرسة والمعايير والمؤشرات التربوية (Educational Indicators)، وقد أشارت الدراسة إلى أن نظام التقويم الشامل للمدرسة يعتمد قبل الشروع في تطبيقه على عدد من المعايير (Standards) التي تتعدد مجالاتها (Domains)، حيث يضم كل مجال من هذه المجالات عدداً من المعايير، ويتضمن كل معيار منها عدداً من المؤشرات (Indicators)، ويكون لكل مؤشر منها مستويات متدرجة (Rubrics)، وهذه المعايير بمؤشرات ومستوياتها المتدرجة ضرورية لإجراء عمليات التقويم بدقة وإصدار أحكام موضوعية عن أداءات المدرسة في ضوءها، كما أنها تتيح القيام بالتقويم من قبل جميع الأطراف سواء كانوا ممن يعملون بالمدرسة أو خارجها. وقد أشارت الدراسة إلى أنه يراعى عند وضع وتصميم المعايير والمؤشرات المستخدمة في التقويم الشامل للمدرسة عدداً من المواصفات ينبغي توافرها فيها بحيث تكون هذه المعايير والمؤشرات:

1. **شاملة** : أي تتناول مختلف جوانب العملية التعليمية والتربوية والسلوكية وتحقق

الجودة الشاملة للمدرسة.

2. **موضوعية** : أي تركز على عناصر المنظومة التعليمية وتصدر أحكاماً غير متحيزة

عليها.

3. **مرنة** : بحيث يمكن تطبيقها والعمل بها في ظروف ومواقف مختلفة للمدرسة (ظروف

بيئية، وجغرافية، واقتصادية ، وغيرها).

4. **مجتمعية** : أي تعكس حاجات المجتمع وفلسفته وقضاياه وثقافته وظروفه.

5. **مستمرة ومتطورة**: أي يمكن تطبيقها لفترة زمنية ممتدة، وتكون قابلة للتعديل

ومجابهة التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية.

6. **قابلة للقياس** : حتى يمكن الاستفادة منها وتطبيقها.

7. **أخلاقية** : أي تستند إلى جانب أخلاقي يراعى عادات وثقافة المجتمع وسلوكه.

8. **تحقق المشاركة**: سواء عند إعدادها أو تطويرها، كما تكون قابلة للاستخدام من

قبل أطراف عديدة يشاركون في عملية التقويم.

وتناولت الدراسة التي قام بها أندروز (Andrews,1997) لمكتب البحث والتطوير التربوي بواشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية ،المزايا التي يمكن أن تتحقق من تطبيق التقويم الشامل للمدرسة باتباع مدخل إدارة الجودة الشاملة : (**Total Quality Management** : **TQM**)، وذلك من وجهة نظر عدد من الخبراء التربويين بالتعليم العام (قبل الجامعي)، والجامعي بلغ عددهم (113) خبيراً ممن يعملون بالتعليم العام، و (87) خبيراً ممن يعملون بالتعليم الجامعي، وقبل توضيح هذه المزايا أشارت نتائج الدراسة إلى أن هذا المدخل يتصف بما يلي من وجهة نظر أفراد العينة بفئتيها (التعليم العام والجامعي) وذلك بالنسبة للمدارس :

- أ) يعد شاملاً لكافة عناصر وجوانب العمل المدرسي (التدريسي والإداري وغيرهما).
- ب) يهدف إلى التحسين والتطوير المستمر في أنشطة المدرسة.
- ج) يعتمد على تحليل وتخطيط وتنظيم ودراسة كافة أنشطة وأعمال المدرسة.
- د) يعتمد على تفهم كل فرد في المدرسة لأهدافها، والإقناع بها والاستعداد للمشاركة في تحقيقها أيأ كان موقعه أو وظيفته بالمدرسة.
- هـ) يعتمد على تعاون وتفاهم جميع الأطراف بالمدرسة في إنجاز المهام وتحقيق الأهداف.
- و) يهدف إلى إحداث تطوير فكري وسلوكي لدى الأفراد بالمدرسة، وإكسابهم فلسفة أهمية تقديم الخدمة للآخرين بالجودة المناسبة وفلسفة إتقان العمل.
- ز) يقوم على الرقابة المانعة للخطأ، بحيث يتم منعه قبل وقوعه، وليس الانتظار لحدوثه ثم علاجه بعد اكتشافه، والتركيز على العمليات والنتائج معاً.
- ح) يقوم على العمل الفريقي (**Team work**) وليس العمل الفردي المجزأ.
- ط) يستند إلى الرقابة الذاتية بحيث يحاسب كل فرد نفسه أولاً قبل محاسبة الآخرين له.
- ك) الاهتمام بالتدريب وإكساب العاملين بالمدرسة مختلف المهارات والشعور بالأمان وإزالة الخوف.

وتشير نتائج الدراسة إلى أن القيام بالتقويم الشامل للمدرسة طبقاً لمدخل الجودة الشاملة يحقق العديد من المزايا نظراً للمبادئ التي يقوم عليها هذا المدخل والتي كان من

روادها إدوارد ديمينج (Edward Deming) ، من أهمها ما يلي بالنسبة للمدرسة طبقاً لآراء أفراد العينة ممن يعملون بالتعليم العام :

1. زيادة القدرة التنافسية للمدرسة بين المدارس الأخرى.
 2. توافر نظام معلومات دقيق لرصد كافة أنشطة العمل بالمدرسة.
 3. الإدارة الرشيدة للموارد البشرية المتاحة للمدرسة وكذلك إمكاناتها المادية.
 4. زيادة إنتاجية المدرسة وازدياد فاعليتها (School effectiveness).
 5. تحسن جودة الخدمة المقدمة من المدرسة لطلابها بما يحقق رضا مختلف الأطراف عنها (طلاب - أولياء أمور - رجال أعمال وغيرهم).
 6. ضمان استمرارية التحسين والتطوير لأداءات المدرسة وأنشطتها المختلفة .
- واهتمت الدراسة التي قامت بها مطر (1997) بتقييم ومراقبة الأداء المدرسي في التعليم الأساسي بدولة البحرين ، بالإشارة إلى أن المدرسة تعتبر نظاماً متكاملًا يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات، ومن الطبيعي أن يتأثر هذا النظام بالعديد من المؤثرات الخارجية التي تحدث في الوسط الذي توجد فيه المدرسة، مثل الوضع العام في الدولة، والنظام القبائلي (العائلة)، والنظام الاجتماعي السائد ونظراته إلى التعليم، وهو يرى أن التقويم الشامل للأداء المدرسي لابد وأن يتناول هذه العناصر جميعها، فالمدخلات في المدرسة تتكون من مدخلات مادية (كالمبنى المدرسي والكتب والتجهيزات والوسائل، ومحتوى التدريس)، ومدخلات بشرية (كهيئة الإدارة والمعلمين والتلاميذ)، وتشمل العمليات على كل ما يتعلق بعمليات التعليم (Teaching) والتعلم (Learning) وما يحيط بهما، أما مخرجات المدرسة فتتضمن التلاميذ بما اكتسبوه من مهارات وكفايات ومعرفة تهيئهم للحياة المستقبلية والتكيف مع مجتمعهم، ولكي يكون التقويم المدرسي موضوعياً دقيقاً فإنه لابد أن يكون شاملاً لجميع هذه العناصر دون إغفال لأي منها، لأن إغفال أي منها سيكون له تأثيره على نوعية المخرجات وجودتها، كما يرى الباحث أن هذا التقويم الذي يشمل كافة هذه العناصر يجب أن يكون محدد الأهداف ولا تنحصر غاياته في إصدار الأحكام، وأن تكون أهدافه موجهة نحو الارتقاء بالأداء المدرسي على كافة مستوياته، والوصول بالمدرسة إلى أقصى درجات الكفاية والفاعلية، وبالتالي تحقيق أقصى درجات تعلم لدى المتعلمين .

وركزت دراسة هيجنز (Higgins,1996) في الولايات المتحدة الأمريكية ،على دراسة العلاقة بين الاعتماد التربوي (Accreditation) والتقويم الشامل للمدرسة من خلال التعلم المؤسسي (Organizational Learning) بالمدارس الثانوية. وقد أشار الباحث خلال هذه الدراسة النظرية التحليلية للعلاقة بين نظم الإعتماد التربوي وضمان الجودة، ونظام تقويم الأداء المدرسي الشامل إلى أن الاعتماد التربوي يعرف بأنه عملية تقويم شامل تقوم به هيئة مستقلة خارجية متخصصة للمؤسسة التعليمية (مدارس أو كليات جامعية) بغرض التأكد من أن أداءات هذه المؤسسة تتم وفقاً لمعايير جودة محددة سلفاً، وأن مخرجات ونواتج هذه المؤسسة (المتثلة في خريجها) ينطبق عليهم المواصفات والمعايير (Standards) المحددة سلفاً، ومنحها شهادة بذلك، أي أن الاعتماد التربوي يعد بمثابة اعتراف رسمي من هذه الهيئة المرخص لها بذلك بأهلية المؤسسة التعليمية للقيام بالعمل التعليمي، وأنها قد استوفت الشروط والمعايير المطلوبة، وأصبحت - المؤسسة التعليمية - قادرة على تحقيق أهدافها بالجودة النوعية المطلوبة في كافة برامجها الدراسية الأكاديمية، وفي انجازاتها وأدائها التي تقوم بها، وأنها كذلك - المؤسسة التعليمية - قادرة على الاستمرار والنمو والتطور. وأوضحت نتائج الدراسة أنه في البلدان التي تأخذ بنظام وجود هيئة مستقلة بها لنظم الاعتماد وضمان الجودة والرقابة على التعليم (Accreditation)، فإن عمليات الاعتماد ما هي إلا بمثابة عمليات تقويم مدرسي شامل (Comprehensive School Evaluation) بمفهومه المتعارف عليه بين رجال التربية، حيث أن الاعتماد التربوي يقوم على ما يأتي:

أ) يتم الاعتماد التربوي بناءً على تقويم شامل في ضوء عدد من المعايير المحددة مسبقاً.

ب) يتم الاعتماد التربوي بناءً على تقويم شامل يقوم على قياس كفاءة المدرسة من الناحيتين الأكاديمية والإدارية.

ج) يقوم بعمليات الاعتماد التربوي جهات متخصصة مرخص لها بمنح الاعتماد.

د) يعتبر الاعتماد التربوي بمثابة تقويم شامل مستمر للأداء المدرسي.

هـ) يعتبر الاعتماد بمثابة ضمان للجودة النوعية للمدرسة، واستمرار تحسن الأداء المدرسي والبرامج الدراسية فيها .

وركزت دراسة إدارة التربية في ولاية ويسكونسين (Wisconsin Department of Education, 1992) جدوى تطبيق مشروع التقويم الذاتي (Self – evaluation) الشامل للمدرسة وتمثل هذه الدراسة تقريراً فنياً أصدرته إدارة التربية بولاية ويسكونسين الأمريكية: (Wisconsin Department of Education) ، وقد أشارت الدراسة في هذا التقرير إلى أن التقويم الشامل طبقاً للتقويم الذاتي يشترك فيه مختلف الأطراف المعنية بالمدرسة (من مدير وناظر ووكلاء ومعلمين وتلاميذ وأولياء أمور)، حيث يقومون بتقويم المدرسة تقويماً شاملاً طبقاً لبرنامج أو خطة محددة، وأوضحت الدراسة أنه تم تطبيق هذا المشروع بنجاح كبير في المدارس الحكومية بولاية ويسكونسن خلال العام الدراسي 1991/1992. وقد أشار التقرير الذي تضمنته الدراسة إلى أن أسلوب التقويم الذاتي المتبع في تقويم الأداء المدرسي الشامل يتيح الفرصة لمختلف المعنيين بالمدرسة للتعرف بأنفسهم على أوجه النقص أو الضعف أو القصور في الأداء المدرسي، بما يجعلهم أكثر وعياً بها، وذلك يساعدهم في تعميم نقاط القوة وتوفير أسباب وجودها، وعلاج نقاط الضعف والعمل على القضاء عليها، مما يساعد في إحداث تطوير أو تحسين فعال أو حقيقى في الأداء المدرسي، كما يساعد ذلك على إجراء مقارنات بين المدارس طبقاً لنتائج التقويم الشامل لأداءات هذه المدارس وذلك بمعرفة الأطراف المعنية ممن يعملون بالمدارس ذاتها .

المحور الرابع

دراسات حول الاتجاهات نحو التقويم الشامل للمدرسة، وعوائق تطبيقه

يستعرض هذا المحور بعض الدراسات ذات العلاقة وهي كمايلي :

دراسة معهد البحوث التربوية الأمريكية (Education Research Institute, 2002) والتي تمثل تقريراً فنياً أصدره معهد البحوث التربوية الأمريكية ، بهدف إجراء وتطبيق نظام تقويم مؤسسى شامل للمدرسة، وناقشت الدراسة عدة قضايا تتعلق بالتقويم المدرسي الشامل، ومن بين هذه القضايا التي ناقشتها الدراسة،العوائق (barriers) التي قد تعوق تنفيذ تقويم شامل للمدرسة بنجاح، ومن أهم المعوقات التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال مسح لواقع تطبيق بعض برامج تطبيق التقويم الشامل في مدارس بعض الولايات ما يأتى:

1. عدم وجود معايير أو مؤشرات تربوية كافية يتم التقويم في ضوءها.
2. عدم حقيقة بعض المعايير أو المؤشرات الموجودة، فهي تعتبر منشودة بصورة يصعب تحقيقها في الواقع العملي.
3. ضعف درجات الصدق والثبات لأدوات التقويم المستخدمة.
4. نقص التدريب للكوادر التي يناط بهم القيام بالعمل التقويمى.
5. عدم الرغبة وأحياناً الخوف والرغبة لدى مسئولى المدرسة من إجراء التقويم، لاعتقادهم بأنه سيؤدي بهم إلى عقابهم.
6. عدم الوعى بثقافة التقويم الذاتى، وغياب الضوابط الكفيلة بموضوعيته مما يجعله غير فعال في نتائجه.
7. نقص الإمكانيات والموارد اللازمة للتطوير والتحسين، مما يحد من قدرة المدرسة على إجراء هذا التطوير والتحسين طبقاً لنتائج التقويم.

وأوضحت نتائج الدراسة أن أغلب هذه المعوقات يمكن القضاء عليها، أو التخفيف من آثارها على الأقل، ليتسنى اقتراح برنامج تقويم مدرسى شامل يتم تطبيقه بنجاح . وسعت الدراسة التي قام بها هيوجي (Hughey, 1993) إلى التعرف على آراء عينة من المعلمين والتلاميذ وأولياء أمورهم في برنامج للتقويم المدرسي الشامل بإحدى الولايات الأمريكية، وتكونت العينة من (150) معلم، و(280) طالب، و (125) ولى أمر، وطلب منهم إبداء رأيهم في برنامج التقويم الشامل المطبق بالمدارس في ولاية ميسورى

(Missouri) الأمريكية للتعرف على مدركاتهم واتجاهاتهم نحو نظام التقويم الشامل للمدرسة، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها ما يلي:

أ (تعتبر اتجاهات أفراد العينة إيجابية نحو نظام التقويم الشامل للمدرسة المتبع في مدارس الولاية.

ب (يرى أفراد العينة أن هذا النظام يتيح الفرصة للتحسين والتطوير وتحقيق الفاعلية للمدرسة.

ج (يرى أفراد العينة أنه على الرغم من ذلك، فهناك عقبات ينبغي العمل على حلها تواجه تنفيذ أو تطبيق عمليات التقويم.

د (يرى بعض المعلمين من أفراد العينة أن تطبيق نظام التقويم الشامل يكبد المعلمين كثيراً من الأعمال والمهام الإضافية الأخرى.

هـ (على الرغم من الاتجاهات الإيجابية لأغلب أفراد العينة من الفئات الثلاث، إلا أنهم قدموا بعض الاقتراحات التي يرون إدخالها على النظام الحالي لإزياد فاعليته .

وهدف ت دراسة تيتش (Tesh,1992) إلى التعرف على آراء عينة من الخبراء التربويين في نظام التقويم المدرسي الشامل المعمول به ببعض مدارس ولاية شمال كارولينا الأمريكية (North Carolina) واتجاهاتهم نحوه، واختير هؤلاء الخبراء للعمل في (4) أربع مدارس ابتدائية، (3) ثلاث مدارس متوسطة، و (5) خمس مدارس ثانوية، وقدمت لهم استبانة تضم (25) عبارة يجاب عن فقراتها إما بـ (نعم) أو بـ (لا)، وتدور حول مدى كفاية نظام التقويم المدرسي الشامل المستخدم بهذه المدارس وتأثيره على تحقيق الفاعلية للمدرسة، وما إذا كان تطبيق هذا النظام من شأنه إصدار أحكام موضوعية دقيقة حول فاعلية المدرسة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن أغلب استجابات أفراد العينة تعكس اتجاهات إيجابية نحو النظام، حيث يرون أنه يعد صالحاً من ناحية استخدامه من قبل هيئة خارجية تقوم بتقويم المدرسة تقويماً شاملاً، وإن كان يحتاج بعض الإضافات اللازمة، أما إذا أريد استخدام النظام بأسلوب التقويم الذاتي من قبل العاملين بالمدرسة فإنه لابد من تطويره ليصبح أكثر ملاءمة للتقويم الذاتي للمدرسة، حتى تصبح نتائج تطبيقه قابلة لاقتراح برامج وخطط تطوير وتحسين للأداء المدرسي ، إذا لزم الأمر، وذلك بصورة سهلة أكثر تفصيلاً، حيث إن نظام

التقويم الشامل الحالي المعمول به بالمدارس التي تناولتها الدراسة يعد أكثر ملاءمة للاستخدام من قبل جهات خارجية لأغراض إجراء المقارنات بين المدارس .

وركزت دراسة جوردان (Jordan,1988) تقييم نموذج نبراسكا للتقويم الشامل ، في الولايات المتحدة الأمريكية ، على التعرف على مدركات واتجاهات عينة من الخبراء الذين يعملون إما بلجان التقويم الذاتي (Self-Study Committee)، أو في فرق التقويم الخارجي وذلك خلال العام الدراسي 1986/85 حول فاعلية وشمول ووضوح نموذج نبراسكا (Nebraska Model) المعمول به في مجال التقويم الشامل للمدرسة، ومعرفة آرائهم بشأن صلاحية تطبيق هذا النموذج للتقويم الذاتي، وما إذا كان يستلزم تطبيقه تطبيقاً ذاتياً بمعرفة العاملين بالمدرسة إجراء تعديلات عليه ليصبح أكثر مناسبة، وقد اشترك في الدراسة (21) مدرسة ممن يطبق عليهم هذا النموذج في إجراء تقويم شامل للمدرسة خلال العام الدراسي 1986/85، حيث اختير من هذه المدارس عدد من الموجهين والمديرين والمعلمين بلغ عددهم (107) موجهين، و(32) مدير مدرسة، و(93) معلماً، وتم تشكيل لجنتين إحداهما لجنة مسيرة (Steering Committee) وأخرى لجنة رابعة خارجية (External Team-Four) وذلك لكل مدرسة من المدارس، بحيث يعمل أعضاء اللجنة أو الفريق الرباعي مع أعضاء اللجنة المسيرة، واستخدمت استبانة أو استمارة لإجراء عملية التعرف على الآراء والاتجاهات، وكانت نسبة الاستجابة 81.8%، وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

1. فيما يتعلق بالاستجابات الخاصة بالفاعلية الكلية للنموذج، فإنها كانت تميل إلى الموافقة أكثر منها لعدم الموافقة، أي أن النموذج يعتبر فعالاً بشكل عام من حيث التقويم الشامل للمدرسة.

2. فيما يتعلق بالاستجابات الخاصة بمدى وضوح وكفاية تعليمات استخدام النموذج فإنها تميل إلى الموافقة، أي أن تعليمات استخدام النموذج تعتبر واضحة وكافية، ودليل الاستخدام واضح وقابل للاستخدام (useable).

3. فيما يتعلق بالاستجابات الخاصة بمستوى شمولية النموذج وتغطيته مختلف الجوانب، فإنها أيضاً تميل إلى الموافقة، أي أن النموذج يعتبر شاملاً ويغطي مختلف الجوانب أو العناصر اللازمة للتقويم.

ويرى أفراد العينة أنه يجب أن تشارك لجان مستقلة في وضع أهداف وفلسفة المدرسة، وكذلك تضع صيغاً مختلفةً لمجالات المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلى المحيط بها، كما يرى أفراد العينة أنه يجب إضافة بعض الاستثمارات المتضمنة للمؤشرات المحددة مسبقاً (predetermined indicators special data gathering forms) لجمع البيانات الخاصة للنموذج لسهولة الرجوع إليها أثناء عملية التقويم. وفي نهاية الدراسة أوضح أفراد العينة أنهم يوصون بتكرار استخدام النموذج لصلاحيته ومناسبته للتقويم الشامل للمدرسة .

المحور الخامس

دراسات حول تجارب بعض الدول

بشأن تطبيق التقويم الشامل للمدرسة

يتناول هذا المحور الدراسات ذات العلاقة والتي أُتيحت للباحث وهي كمايلي :

أشارت الدراسة التي قام بها أحمد (2005) إلى وصف التجربة التي تتم في جمهورية مصر العربية في مجال التقويم الشامل للمدرسة، وأوضح الباحث أن تجربة مصر في هذا

المجال بدأت عام 1993، حيث نيط بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي القيام بمراقبة مستويات التعليم وجودته عن طريق جمع بيانات ميدانية بالطرق العلمية تشمل جميع جوانب العملية التعليمية، وإعداد دراسات وصفية تشخيصية لجوانب القوة والضعف عن حالة التعليم في المدارس التي يتم زيارتها، وإرسال صورة منها إلى كل من مجلس إدارة المدرسة، ومجلس الآباء والمعلمين، ومجلس الأمناء، والإدارة التعليمية، مع تطبيق المحكات والمعايير والمؤشرات التي يحددها المركز، والتي يتم على أساسها الحكم على مستوى الأداء المدرسي، مع وضع خطة زمنية لزيارات ميدانية متكررة للمدارس بصفة منتظمة ومستمرة طوال العام الدراسي، لمتابعة تنفيذ البرامج العلاجية في المدارس والتي يتم اقتراحها بناء على نتائج التقويم الشامل للأداء المدرسي.

ومما يجدر ذكره أن تجربة التقويم الشامل للمدارس في مصر تتم وفقاً للنظام المعمول به في مكتب المعايير التربوية (Office for Standards in Education: OFSTED) بالمملكة المتحدة (U.K) حيث تتم الاستعانة في إجراء التقويم الشامل بفريق من المتخصصين وذوى الخبرة للقيام بالزيارات الميدانية للمدارس، وجمع البيانات وإعداد التقارير ووضع خطط العلاج أو الإصلاح (Action Plans)، وتتم الاستعانة في القيام بهذا العمل بفريق ضخم من الخبراء يتألف من اختصاصيين خبراء من حملة الماجستير والدكتوراه في التقويم ممن يعملون على درجات دائمة بالمركز، وعدد آخر ممن سبق خروجهم إلى التقاعد من خبراء التربية السابقين بوزارة التربية والتعليم وكذلك عدد من أساتذة كليات التربية في مختلف محافظات الجمهورية (حوالى، 32 كلية تربية) .

واهتمت دراسة مورفي وبيرنز (Murphey & Burns, 2002) في الولايات المتحدة الأمريكية بتصميم برنامج مقترح للتقويم الشامل للمدرسة في ولاية فيرمونت (Vermont)، وقد تضمن تصميم هذا البرنامج المقترح المكونات التالية :

1. أهداف وفلسفة البرنامج.
2. جوانب ومجالات التقويم الرئيسية، و العناصر الفرعية لكل منها.
3. آلية العمل التقويمى : خطواته وإجراءاته وتوقيته.
4. الأدوات والنماذج المستخدمة في عمليات التقويم.
5. القائمون بعمليات التقويم، وأدوارهم، واللجان وفرق العمل التي تشكل، ومهام كل منها.

6. تدريب القائمين بالعمل لإكسابهم المهارات اللازمة للقيام بالعمل التقويمي بصورة صحيحة.

7. مستلزمات التطبيق الناجح ومقومات نجاح البرنامج.

وقد أوضح الباحثان أن هذا البرنامج ينحى منحى مختلفا عما تسلكه البرامج الأخرى المشابهة في مجال التقويم الشامل للمدرسة، حيث أن هذا البرنامج يقيس الاستعداد المدرسي School readiness، إلا أنه يتفق مع هذه البرامج المعمول بها في الولايات الأخرى في الكثير من الجوانب والمكونات أو العناصر، وقدم الباحثان خلال هذه الدراسة وصفاً تفصيلياً لكل مجال من المجالات المذكورة أعلاه، مع توضيح شكل النماذج والأدوات والاستمارات التي يمكن استخدامها في انجاز عمليات التقويم الشامل للأداء المدرسي .

وأوضحت دراسة إدارة التربية بولاية ماساشوسيتس بالولايات المتحدة الأمريكية (Massachusetts State Department of Education, 2000) والتي تمثل تقريراً فنياً صدر عن إدارة التربية بولاية ماساشوسيتس الأمريكية لوصف برنامج التقويم الشامل للمدرسة المطبق بمدارس الولاية. أن نظام التقويم الشامل للأداء المدرسي بالولاية المعروف باسم : (Massachusetts Comprehensive Assessment System) يطبق على جميع مدارس الولاية، بمختلف مراحل التعليم في المستوى ما قبل الجامعة، ولا يقتصر هذا النظام في التقويم على قياس مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ في اختبارات موحدة عامة يتم تطبيقها عليهم على مستوى الولاية، وإنما يمتد النظام ليشمل عناصر الأداء المدرسي الأخرى التي تعكسها عمليات (processes) المدرسة وأدائها، وتقويم أداء التلاميذ - كأحد العناصر الهامة للتقويم المدرسي الشامل - بدأ تنظيمه خلال العام الدراسي 1999/98 بحيث يكون على جميع التلاميذ والطلاب بالصفوف (4، 8، 10) [الرابع الابتدائي ، والثاني المتوسط ، والأول الثانوي] أن يتقدموا للاختبارات العامة الموحدة على مستوى الولاية في مواد اللغة الإنجليزية وفنونها، والرياضيات ، والعلوم، والتكنولوجيا. ويعتمد نظام التقويم الشامل المطبق بولاية ماساشوستس على نتائج تطبيق هذه الاختبارات على التلاميذ، بالإضافة إلى نتائج التقويم للعناصر الأخرى التي تعكسها عمليات وأداءات المدرسة ككل مما يتعلق ببيئة التعلم، والمناخ الصفّي (داخل الصف)، وبيئة المدرسة ككل .

وركزت دراسة أبو رضوان (1997) تقييم الأداء المؤسسي في وزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية ، على شرح مشروع التقويم المدرسي الشامل الذي بدأت تأخذ به مؤخراً المملكة الأردنية الهاشمية ، وتمثل هذه الدراسة ورقة عمل أعدت وقدمت إلى ورشة العمل شبه الإقليمية لتقييم ومراقبة الأداء المدرسي في التعليم الأساسي المنعقدة بدولة قطر (الدوحة) خلال أكتوبر 1997 ، وقد أوضح الباحث أن هذا المشروع يهدف إلى وضع نظام لقياس الأداء المدرسي في وزارة التربية والتعليم بشكل مؤسسي ، وقد تم تنفيذه على ثلاث مراحل هي :

1. المرحلة الأولى : وهي مرحلة الإعداد والاستشارات والبناء ، وتم خلالها بناء نموذجين لقياس أداء الوحدة ، وتتناول جوانب أو عناصر ثلاثة :

(أ) المدخلات.

(ب) العمليات.

(ج) المخرجات.

ووضع مؤشرات (Indicators) لكل عنصر من العناصر الثلاثة السابقة.

2. المرحلة الثانية : ويتم خلالها تجريب ووضع دليل استخدام للمدارس ، وعقد لقاءات مع لجان التقويم في كافة أنحاء المملكة الأردنية ، وشرح الدليل والنموذج لهم.

3. المرحلة الثالثة : وهي مرحلة التنفيذ ، واستمرت ثلاثة أشهر انتهت في

1997/6/1 حيث شارك في تقويم أداء المدارس (167) لجنة فنية ، وتتكون كل لجنة

من ثلاثة مديرين ، ومشرف ، ورئيس قسم وأوكلت لكل لجنة تقويم 15-20 مدرسة خلال

شهر ، وقدمت النتائج النهائية عن المدارس .

واهتمت دراسة المنصوري (1997) بتقييم ومراقبة الأداء المدرسي في التعليم الأساسي

بدولة الكويت ، بمناقشة الجهات المسؤولة عن إجراء التقويم الشامل للمدرسة ، وتمثل هذه الدراسة

ورقة عمل قدمت إلى ورشة العمل شبه الإقليمية لتقييم ومراقبة الأداء المدرسي في التعليم

الأساسي المنعقدة بدولة قطر (الدوحة) خلال أكتوبر 1997 ، حيث أوضحت أن هناك لجاناً

وجهات خارجية يمكن أن تقوم بهذه المهمة ، وهي لجان خاصة تضم عدداً من الخبراء التربويين

ممن لهم خبرة بالتقويم التربوي يتولون القيام - كفريق - بتقويم الأداء المدرسي من مختلف

نواحيه وبمختلف الجوانب ، أما إذا كان التقويم الشامل للمدرسة ذاتياً ، فإنه تشكل عدة لجان من

الأطراف المعنية بالمدرسة (كالناظر والمدير والوكلاء والموجهين والمعلمين) حيث يناط بهم

مسئولية التقويم الشامل للمدرسة بمختلف الجوانب : مدخلات وعمليات ومخرجات. ويرى الباحث أن التقويم الشامل للمدرسة كتجربة جديدة بدأ العمل بها في دولة الكويت وازداد الاهتمام بها نظراً لما لهذا التقويم من دور كبير في عمليات التطوير والإصلاح، وبالتالي الارتقاء بمستوى الأداء المدرسي لجميع العاملين في هذا الحقل، وليست أهداف التقويم المدرسي إنزال العقاب أو اللوم، كما أن التقويم ليس هدفاً في ذاته، ولكنه بهدف الإصلاح والتطوير، وهو السبيل لمعرفة السلبيات والإيجابيات في الأداء المدرسي. ويشير الباحث إلى أنه يمكن إشراك جهات خارج المدرسة في عملية التقويم الذاتي كأولياء الأمور، ورجال الأعمال، والخبراء وغيرهم من الأطراف الأخرى وذلك مثل مجالس الآباء، ومجالس المعلمين، ومجالس الأمناء، ومجالس إدارات المدارس، كما يمكن إشراكهم في لجان وجهات التقويم الخارجية .

وركزت دراسة إدارة التربية بولاية نبراسكا بالولايات المتحدة الأمريكية (Nebraska State Department of Education, 1989) ركزت على فحص المعايير (standards) التي تستخدم كأساس للاعتماد التربوي (accreditation) لبعض مدارس الولاية ، وهي المعايير التي وضعتها لجنة خبراء الاعتماد التربوي (Accreditation Advisory Committee) بإشراف المجلس الأعلى للتربية في الولاية (State Board of Education)، وذلك من حيث مدى مناسبة أو ملائمة المؤشرات (indicators) التي تتضمنها معايير الاعتماد التربوي، ومدى قابلية تطبيقها في الوقت الحالي على مدارس الولاية، وما إذا كان تطبيقها واقعياً أو حقيقياً، ومدى قابليتها للقياس والتطبيق في الواقع الحقيقي، والنتائج التي يمكن أن تسفر عنها عمليات تطبيقها، وإمكانية الاستفادة من هذه النتائج في التطوير والتحسين للأداء المدرسي، وقد أشارت الدراسة في نتائجها إلى أنه تمثيلاً مع هذه المعايير تم إجراء بعض التعديلات التي أدخلت على النظام المدرسي في الولاية (Nebraska's School System) حيث تم تعديل بعض محتوى المقررات الدراسية، وإضافة مهارات ومعارف جديدة، كذلك تعديل بعض أساليب الامتحانات وذلك حتى يتوافق النظام المدرسي مع معايير الاعتماد التي تبين أنها واقعية يمكن التوصل إليها وتحقيقها، والاستفادة من نتائج تطبيقها في اقتراح خطط إصلاح وتطوير في الأداء المدرسي من أجل جعله أكثر فاعلية، وقد أرفقت بالدراسة ملاحق تضم بطاريات اختبارات وأساليب تقويم وامتحانات من نوع (National assessment)، وعمليات ومعايير الاعتماد التربوي (Accreditation processes) والمؤشرات (indicators) التي تعتمد عليها

المعايير، ومارؤيٍ إضافته من محتوى معرفي يقترح أن تتضمنه بعض المقررات الدراسية وذلك لإمكان تنفيذ نظام التقويم الشامل للمدرسة في ضوءها بصورة ملائمة.

واستهدفت دراسة هيرتل وآخرون (Haertel, et al.,1989) في سان فرانسيسكو بالولايات المتحدة الأمريكية ، فحص عدة نماذج مستخدمة في التقويم الشامل للمدرسة، وتقويم مدى صلاحيتها في إجراء المقارنات بين المدارس في ضوء نتائج تطبيق هذه النماذج عليها، وقد رُئيَ فحص هذه النماذج التقييمية في ضوء ثلاثة معايير هي:

1. الفلسفة والعمليات التي يستلزمها كل نموذج ويقوم عليها.
2. العمليات، والمتغيرات المختلفة، والجوانب التي يستند إليها كل أنموذج.
3. المساهمات التي يمكن تحقيقها في مجال الحكم على فاعلية المدرسة باستخدام وتطبيق النموذج.

وقد تم فحص ستة أنماط (نماذج) للتقويم المدرسي الشامل مما يتبع في بعض

الولايات وهي:

- | | | | |
|---|--|---|--|
| □ | State-level Accountability System | □ | نظم المحاسبية (المسؤولية) على مستوى الولاية |
| □ | School Recognition Programs | □ | برامج المدارس المتميزة (الإعتراف بالمدرسة) |
| □ | Effective Schools Research Paradigm | □ | نماذج تعتمد على نمط المدرسة الفعالة |
| □ | Self-Study Approachs | □ | نماذج تعتمد مداخل التقويم الذاتي |
| □ | Medels used in the Accreditation Process | □ | نماذج تستخدم عمليات الاعتماد التربوي |
| □ | Based on rich, Contextualized Descriptions of Schools. | □ | نماذج تعتمد على توصيف تفصيلي لأحوال المدرسة. |

وكانت أغلب النماذج التي تم فحصها إما تركز على المدخلات (Inputs)، أو العمليات (Processes) فقط، أو على المخرجات (Outputs) أو النتائج (Outcomes) فقط، وقليل منها كان يركز على كليهما معا (العمليات و النتائج) في عملية التقويم. ومن خلال فحص هذه النماذج التقييمية يمكن استنباط تطبيقات لمنهجية التقويم المدرسي الشامل: (Implications for a methodology of comprehensive School Evaluation).

وقد اشتملت هذه النماذج التي تم فحصها على متغيرات، وضمت مؤشرات يمكن استخدامها والاستعانة بها في عمليات التقويم الشامل للمدرسة بشكل فعال .

التعقيب على الدراسات السابقة

باستقراء ما سبق عرضه من دراسات سابقة يلاحظ ما يلي :

- تتبع أغلب الدراسات التي عرضها وتسنى للباحث الإطلاع عليها المنهج التحليلي الوصفي (analytic descriptive)، وكثير منها من نوع الدراسات النظرية المكتبية، وإن كان قليل من هذه الدراسات من نوع الدراسات الأمبريقية (emperical) التي تعتمد على المنهج التجريبي أو شبه التجريبي (experimental & quasi experimental)، وهي جميعها دراسات تهدف إلى التعرف على المدركات والآراء والاتجاهات نحو التقويم

الشامل للمدرسة بشكل عام، أو في منطقة ما محددة، واستخدمت خلال هذه الدراسات أدوات (tools) تطبق على عينات في الميدان.

- تتباين الدراسات وتتنوع في أهدافها ومناهجها كثيراً، وتدور حول قضايا فرعية عديدة متباينة، وإن كانت جميعها حول قضية رئيسية واحدة وهي التقويم الشامل للمدرسة، أو تقويم الأداء المدرسي الشامل.

- يلاحظ قلة الدراسات العربية بالنسبة إلى الدراسات الأجنبية، وقد يرجع ذلك - حسب رأي الباحث - إلى أن نظام التقويم الشامل يعد نظاماً حديثاً نوعاً ما في البيئة العربية، حيث لم تأخذ به وتطبقه كثير من الدول العربية إلا مؤخراً، وحتى في تلك الدول التي طبقت، فإنه تندر الكتابات والأبحاث والدراسات حوله فيها.

- تصف بعض الدراسات تجارب دولية لتطبيق التقويم الشامل للمدرسة في بعض البلدان مثل دراسة (أحمد، 2005) في مصر، ودراسة (المنصوري، 1997) في الكويت، ودراسة (أبو رضوان، 1997) في الأردن، ودراسة مورفي وبيرنز (Murphey & Burns, 2002) في ولاية فيرمونت الأمريكية، ودراسة إدارة ولاية نبراسكا للتربية (Nebraska State Department, 1989) في ولاية نبراسكا الأمريكية وغير ذلك من الدراسات الأخرى التي دارت حول تجارب بعض الدول الأخرى في مجال التقويم الشامل للمدرسة.

- سلكت بعض الدراسات منحى مختلفاً عما في الدراسات الأخرى حيث تناولت بالمناقشة والتحليل قضية العلاقة بين التقويم الشامل للمدرسة وبعض المتغيرات أو الظواهر الأخرى مثل : إدارة الجودة الشاملة (TQM)، والمعايير والمؤشرات التربوية القومية (National Educational Standards & Indicators)، والتقويم الذاتي (Self Assessment)، والتقويم الحقيقي أو الأصيل (Authentic Assessment)، وتقويم الأداءات (Performance Assessment)، والتقويم محكى المرجع مقابل التقويم معيارى المرجع: (criterion-referenced versus norm referenced assessment) وغير ذلك من المتغيرات الأخرى كالمدرسة الفعالة (effective school). والاعتماد التربوي (accreditation)، وهي قضايا ذات أهمية في هذا المجال.

- على الرغم من تنوع الدراسات وتباين مناحيها أو مناهجها، إلا أن هناك اتفاقاً بين أغلبها بشأن بعض الأمور المتعلقة بالتقويم الشامل للمدرسة، مثل أهمية هذا النوع من التقويم،

وما يحققه من مزايا، وأن التحصيل الدراسي لا يعد مؤشراً كافياً بمفرده للحكم على فاعلية الأداء المدرسي الشامل، ومن ثم فإن التقويم الشامل للمدرسة لا يقتصر على النتائج فقط والمتمثلة في مستويات التحصيل الدراسي التي تعكسها نتائج الاختبارات حتى ولو كانت الاختبارات مقننة (standardized) أو من نوع المحكى المرجع (referenced-criterion)، وإنما ينبغي أن يغطي التقويم الشامل مختلف جوانب المنظومة التعليمية، ومن ثم لا يقتصر على المخرجات أو النواتج، وإنما يمتد ليشمل المدخلات والعمليات، ومن القضايا الإتفاقية الأخرى بين بعض الدراسات أن التقويم الشامل للمدرسة ليس مسؤولية جهة أو فرد بعينه، بل هو مسؤولية مشتركة لأطراف عديدة (stakeholders)، ويمكن أن يكون داخلياً ذاتياً (داخل المدرسة) وخارجياً كذلك.

- تتفق معظم الدراسات على أن هدف التقويم الشامل للمدرسة في النهاية هو التطوير والتحسين الكلى الشامل للمدرسة (whole-school reform) مهما تنوعت مداخله، أو فلسفاته، أو جوانبه، ومجالاته التي يغطيها التقويم.
- يلاحظ طبقاً لنتائج الكثير من الدراسات السابقة أنه ليس هناك نموذج واحد أو وحيد لتطبيق التقويم المدرسي الشامل، بل تتعدد النماذج والبرامج، كذلك هناك العديد من الاستثمارات والأدوات (tools) التي تستخدم في تطبيق التقويم، ولجمع الشواهد أو الأدلة (evidences) حول الأداء المدرسي، كما أنه تتم الاستعانة بمصادر عديدة كالمقابلات الشخصية الفردية، والملاحظة المباشرة داخل غرفة الصف وخارجها، والملاحظة غير المباشرة، ومحاضر الاجتماعات، والدفاتر والسجلات، وتسجيل الأحداث على شرائط تسجيل، أو الصور أو غيرها مما يعتمد على الحاسوب (الكمبيوتر).
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة كثيراً وذلك من عدة نواح منها إعداد الإطار النظري للدراسة الحالية، والمساعدة في تصميم وتطوير أداة الدراسة الحالية، وتصميم منهج الدراسة الحالية.
- تختلف الدراسة الحالية كثيراً عن الدراسات السابقة المذكورة، وإن كانت تتشابه مع قليل منها مثل دراسة هيوجي (Hughey, 1993)، ودراسة تيش (Tesh, 1992)، إلا أن الدراسة الحالية تختلف عنهما من حيث أنها طبقت على البيئة العربية عموماً والبيئة السعودية خصوصاً.

الفصل الخامس منهجية الدراسة وإجراءاتها

- مقدمة.
- أولاً : منهج الدراسة .
- ثانياً : مجتمع الدراسة .
- ثالثاً : عينة الدراسة.
- رابعاً : أداة الدراسة:
- 1. تصميم الأداة.
- 2. صدق الأداة.
- 3. ثبات الأداة.
- خامساً : المعالجة الإحصائية.

مقدمة :

من خلال الدراسة النظرية التي احتوت عليها الفصول السابقة للتقويم الشامل للمدرسة ، فسوف اتطرق في هذا الفصل للدراسة الميدانية وذلك للتأكد من ماورد من محاور وأفكار ومدى استفادة المملكة العربية السعودية من ذلك ، من خلال وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية الحكومية ومعلميها بالمنطقة الشرقية ، و يخصص الباحث هذا الفصل لعرض الإجراءات التي اتبعت لإجراء الدراسة الميدانية، فيعرض كيفية اختيار أفراد العينة موضحاً نسبتهم إلى المجتمع الأصل (population)، مع عرض خصائص أفراد العينة وتوزيعهم حسب متغيرات الدراسة والمتغيرات الديموجرافية الأخرى (كالجنسية، والعمر، والمؤهل، ومدة الخبرة، والدورات التدريبية)، ثم يتم التطرق إلى تصميم وتطوير أداة الدراسة موضحاً بناءها في صورة أولية، ثم التحقق من صدقها وثباتها، والتوصل إلى صورة نهائية لها لتصبح صالحة لتطبيقها على أفراد العينة، ثم ينتهى الفصل بتوضيح المعالجة الإحصائية التي لجأ إليها الباحث في تحليل البيانات التي تم جمعها من تطبيق الأداة على أفراد العينة حتى يتسنى التوصل إلى نتائج الدراسة، ومن ثم يتناول هذا الفصل ما يلي:

1. منهج الدراسة.
2. مجتمع الدراسة .
3. عينة الدراسة.
4. أداة الدراسة :
- أ) تصميم الأداة.
- ب) صدق الأداة.
- ج) ثبات الأداة.
5. المعالجة الإحصائية.

♦ أولاً : منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي) التحليلي، ويقصد بهذا المنهج ذلك الأسلوب الذي يتم من خلاله جمع المعلومات والبيانات عن ظاهرة ما، أو واقع ما، بهدف التعرف على الظاهرة والتي هي محل الدراسة، وتحديد الوضع الحالي لها وتحديد جوانب القوة والضعف فيها من أجل التعرف على مدى صلاحيته أو مدى الحاجة إلى إحداث تغييرات أساسية أو جزئية فيه. (العساف، 1424، 63)، (ملحم، 2000، 124).

ومن ثم فإن استخدام الباحث لهذا المنهج في التعرف على آراء واتجاهات أفراد العينة نحو التقويم الشامل للمدرسة المتبع بالمدارس الحكومية في المنطقة الشرقية يقوم على دراسة واقع هذا التقويم، ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً مع التعبير عنه تعبيراً كمياًً وكيفياًً، ولا يقتصر على ذلك بل يتعداه إلى التفسير والتحليل للتوصل إلى حقائق عن جدوى تطبيق التقويم الشامل للمدرسة ومدى تحقيقه لأهدافه من وجهة نظر أفراد العينة.

♦ ثانياً : مجتمع الدراسة :

يبلغ حجم مجتمع الدراسة الذي يتكون من جميع مديري ومعلمي المدارس الابتدائية الحكومية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية (4890) معلماً، و (260) مدير مدرسة طبقاً لإحصاءات الإدارة العامة للتربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم ، 1426 ، 3).

♦ ثالثاً : عينة الدراسة :

تم توزيع الاستبانة على عدد من المدارس الابتدائية الحكومية بالمنطقة الشرقية اختيرت عشوائياً وبلغ عددها (275) مدرسة ابتدائية حكومية، وقد بلغ عدد الاستبانات العائدة (1548) من المعلمين، و (123) من مديري المدارس، ويوضح الجدول (1) نسبة عدد أفراد العينة إلى أفراد المجتمع:

جدول (1)

يوضح فئات أفراد عينة الدراسة وأعدادهم، والنسبة المئوية من المجتمع الأصل

الفئة	عدد أفراد مجتمع الدراسة	عدد أفراد عينة الدراسة	نسبة عدد أفراد العينة إلى المجتمع %
مدير مدرسة	260	123	47.3
معلم	4890	1548	31.7
المجموع	5150	1671	32.4

ولتوضيح خصائص أفراد العينة توضح الجداول (2)، (3)، (4)، (5)، (6)، (7)، والأشكال (6)، (7)، (8)، (9)، (10) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموجرافية ومتغيرات الدراسة :

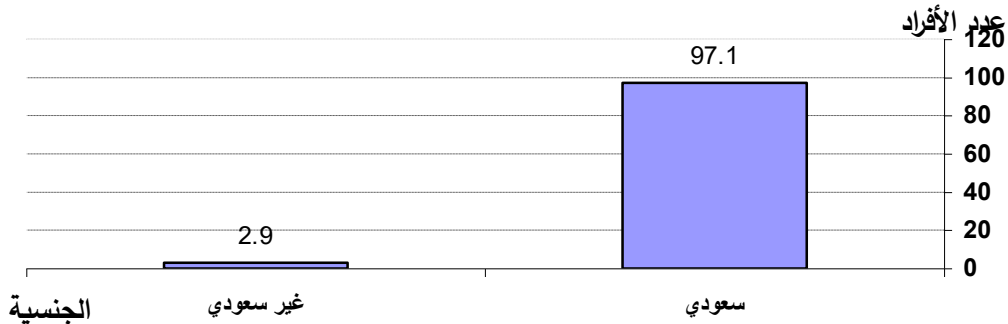
جدول (2)

يوضح التكرارات والنسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب الجنسية

الجنسية	التكرار	النسبة المئوية %
سعودي	1620	97.1
غير سعودي	48	2.9
بلا إجابة	3	
المجموع	1671	100

كما يتضح من الجدول (2) فإن أغلب أفراد العينة هم من السعوديين حيث تبلغ نسبة عدد الافراد غير السعوديين 2.8% فقط من جملة عدد أفراد العينة.

توزيع أفراد العينة المدروسة حسب الجنسية



شكل (6)

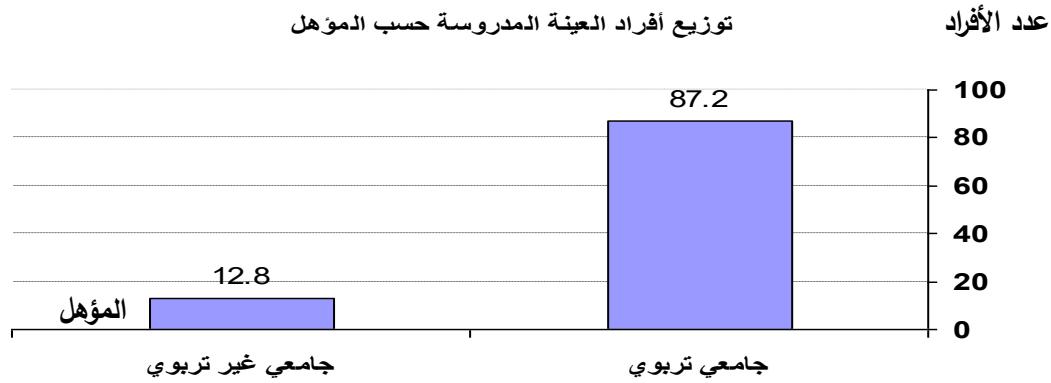
توزيع أفراد العينة حسب الجنسية

جدول (3)

يوضح التكرارات والنسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب المؤهل

النسبة المئوية %	التكرار	المؤهل
87.2	1452	جامعي تربوي
12.8	214	جامعي غير تربوي
	5	بلا إجابة
100	1671	المجموع

وكما يتضح من جدول (3) فإن نسبة الجامعيين غير التربويين قليلة نسبياً حيث بلغت (12.8%) من جملة عدد أفراد العينة.



شكل (7)

توزيع أفراد العينة حسب المؤهل

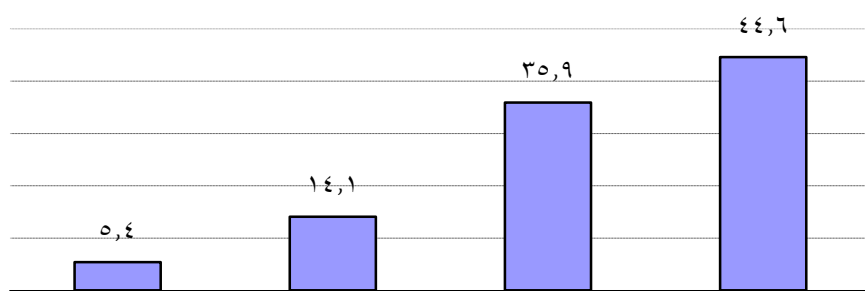
جدول (4)

يوضح التكرارات والنسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب العمر

النسبة المئوية %	التكرار	فئات العمر
44.6	744	من 22-29 سنة
35.9	600	من 30-37 سنة
14.1	236	من 38-45 سنة
5.4	90	من 46 سنة فأكثر
	1	بلا إجابة
100	1671	المجموع

وكما يتضح من جدول (4) فإن ما يقرب من نصف عدد أفراد العينة (44.6%) هم من الفئة العمرية (22-29 سنة)، بينما يصل إلى نسبة (35.9%) من عدد الأفراد الذين هم من الفئة العمرية (30-37 سنة)، في حين تشير البيانات إلى أن (14,1%) من عدد الأفراد الذين هم من الفئة العمرية (38-45 سنة) ، ولم يبلغ الذين في الفئة العمرية (46 سنة فأكثر) سوى 90 فرداً بنسبة (5.4%) من جملة أفراد العينة.

توزيع أفراد العينة المدروسة حسب العمر



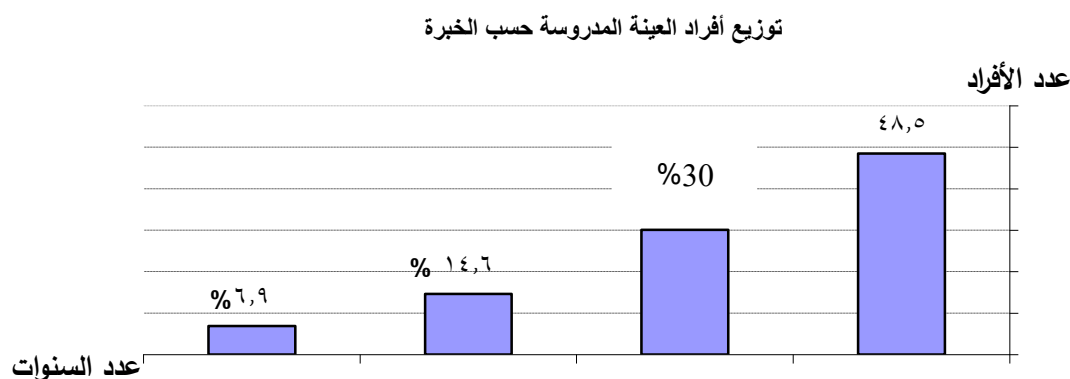
شكل (8)
توزيع أفراد العينة حسب العمر

جدول (5)
يوضح التكرارات والنسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب مدة الخبرة

النسبة المئوية %	التكرار	مدة الخبرة
48.5	808	من 1-7 سنوات
30	501	من 8-14 سنة
14.6	243	من 15-21 سنة
6.9	115	من 22 سنة فأكثر
	4	بلا إجابة
100	1671	المجموع

وكما يشير جدول (5) فإن ما يقرب من نصف عدد أفراد العينة تتراوح مدة خبراتهم ما بين (سنة إلى 7 سنوات)، وحوالي الثلث (30%) تتراوح مدة خبرة كل منهم من (8-14 سنة)، أما من تصل مدة خبراتهم ما بين (15-21 سنة) فتبلغ

نسبتهم (14.6%)، بينما الذين لديهم مدة خبرة (22 سنة فأكثر) فتصل نسبتهم إلى (6.9%) من جملة عدد أفراد العينة.

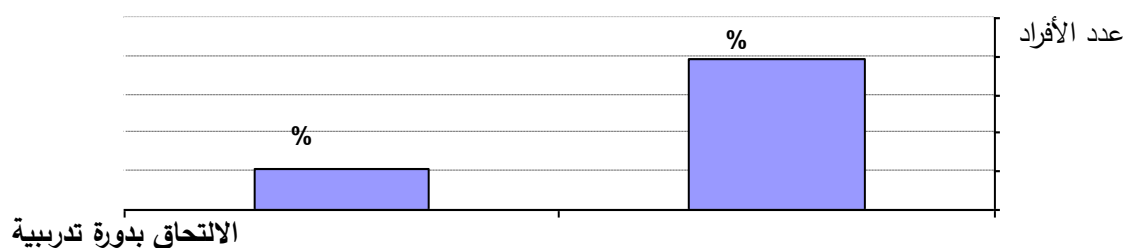


شكل (9) توزيع أفراد العينة حسب مدة الخبرة

جدول (6)
يوضح التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية

هل التحقت بدورات تدريبية؟	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	1319	79.1
لا	348	20.9
بلا إجابة	4	
المجموع	1671	100

وكما يشير جدول (6) فإن نسبة عدد من التحق من أفراد العينة بدورات تدريبية تبلغ (79.1%) من جملة أفراد العينة، بينما بلغت نسبة من لم يلتحق منهم بأية دورات تدريبية (20.9%) من جملة أفراد العينة.



توزيع أفراد العينة حسب حضور الدورات التدريبية

♦ رابعاً : أداة الدراسة:

♦ 1. تصميم الأداة :

تتمثل أداة الدراسة في استبانة قام الباحث بتصميمها وهي موجهة إلى مديري ومعلمي المدارس الابتدائية، وتتكون الاستبانة من جزأين هما:

- الجزء الأول - ويتكون من بيانات أولية (شخصية) عن الفرد المستجيب مثل : (الجنسية - المؤهل الدراسي - العمر - مدة الخبرة العملية - الالتحاق بدورات تدريبية).

- الجزء الثاني - ويحتوي على فقرات الإستبانة موزعة في محاور ثلاثة هي:
- المحور الأول : مدى مناسبة عناصر التقويم الشامل للمدرسة، ويتكون من (40) عبارة تقيس مدى مناسبة عناصر التقويم الشامل من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الابتدائية.
- المحور الثاني : العوامل التي تساعد على نجاح التقويم الشامل للمدرسة، ويتكون من (10) عبارات تقيس العوامل التي تساعد على نجاح التقويم الشامل من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الابتدائية.

- المحور الثالث : الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل للمدرسة، ويتكون من (10) عبارات تقيس الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل بالنسبة لمديري ومعلمي المدارس الابتدائية.

ومن ثم بلغت جملة عدد فقرات الاستبانة في المحاور الثلاثة (60) فقرة، وتم تصميم أداة الدراسة بالاستفادة من الدراسات السابقة، والإطار النظري للدراسة واستشارة العاملين في الميدان التربوي عامة وفي مجال التقويم الشامل للمدرسة خاصة. وقد استخدم أسلوب ليكارت (Likert) خماسي التدرج (عالية جداً - عالية - متوسطة - منخفضة - منخفضة جداً) ليختار المستجيب إحداها حسب درجة موافقته على الفقرة.

♦ 2. صدق الأداة :

اعتمد الباحث للتحقق من صدق الأداة على طريقتين الأولى وتسمى الصدق الظاهري (Face validity)، التي تعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال، أما الثانية وتسمى الاتساق الداخلي (Internal validity) وتقوم على حساب معامل الارتباط بين كل وحدة من وحدات الأداة، والأداة ككل (أحمد، 2003، 175)، وفيما يلي الخطوات التي اتبعتها الباحثة للتحقق من صدق الأداة طبقاً لكل طريقة من الطريقتين:

(أ) الصدق الظاهري :

بعد عرض الأداة على صورة أولية تم عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين الذين بلغ عددهم (17) من المتخصصين في البحث العلمي، وأعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بالإحساء، وكلية المعلمين بالدمام، وكلية التربية بالبحرين، وكلية التربية بجامعة الملك فيصل، وكذلك بعض الخبراء المتخصصين في إدارة التقويم الشامل بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية* وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة.

وقد طلب من كل محكم أن يبدى رأيه في فقرات الاستبانة فقرة فقرة، ويشير إلى ما يرى وجوب إجرائه من تعديل أو إضافة أو حذف، وقد تم تعديل فقرات الاستبانة طبقاً للتوجيهات والملاحظات التي أبداهها المحكمون، حيث تم تعديل صياغة بعض العبارات وأضيفت عبارات أخرى، وتم حذف بعض العبارات، طبقاً لآراء السادة المحكمين.

(ب) الاتساق الداخلي :

نظراً لأن الثبات في أدبيات القياس يعنى اتساق الاختبار مع نفسه في قياس الجانب الذي بنى لقياسه، أى أنه يدل على مدى اتساق الدرجات في حالة تكرار التجربة، لذلك يعتمد الثبات - في إحدى طرقه - عن طريق التحقق من الاتساق الداخلي للأداة على حساب معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار، ويتم استبعاد الفقرات ذات معاملات الارتباط

* ملحق (1) بيان بأسماء ووظائف وأماكن عمل السادة المحكمين ص 187.

الضعيفة التي قد تقل عن (0.27) (علام، 2003، 95)، (الزهراني، 2000، 21).

ومن ثم تم حساب معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة والتي نتجت عن تطبيق الاستبانة في صورة أولية على عينة بلغ عدد أفرادها (30) مدير مدرسة، و (53) معلماً، ويوضح الجدول (7) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة بالنسبة لكل محور من المحاور الثلاثة للاستبانة:

جدول (7)
يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة
والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة

المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة
معامل الارتباط	المرتبة	معامل الارتباط	المرتبة	معامل الارتباط	المرتبة	معامل الارتباط	المرتبة
• المحور الأول :							
0.697	4	0.716	3	0.579	2	0.799	1
0.789	8	0.529	7	0.696	6	0.736	5
0.697	12	0.716	11	0.579	10	0.799	9
0.702	16	0.695	15	0.648	14	0.756	13
0.648	20	0.756	19	0.628	18	0.731	17
0.648	24	0.765	23	0.666	22	0.724	21
0.747	28	0.847	27	0.597	26	0.707	25
0.937	32	0.917	31	0.783	30	0.616	29
0.517	36	0.727	35	0.896	34	0.882	33
0.764	40	0.788	39	0.658	38	0.802	37
• المحور الثاني :							
0.688	4	0.808	3	0.776	2	0.734	1
0.597	8	0.707	7	0.826	6	0.552	5
				0.747	10	0.847	9
• المحور الثالث :							
0.681	4	0.590	3	0.584	2	0.691	1
0.732	8	0.657	7	0.594	6	0.765	5
				0.805	10	0.814	9

وكما يتضح من جدول (7) فإن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة هي قيم عالية، حيث تتراوح ما بين (0.517) و (0.937) وجميعها موجبة، تزيد قيمة كل منها عن 0.27 مما يعنى وجود درجة عالية من الاتساق الداخلى بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الاستبانة*.

♦ 3. ثبات الأداة :

للتحقق من ثبات الاستبانة استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، (صهوان، 2004، 15)، (بافقيه،

* ملحق (3) الصورة النهائية للاستبانة ص 195.

(2002، 37)، ويوضح الجدول (8) معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.

جدول (8)

معاملات ثبات أداة الدراسة طبقاً لمحاورها المختلفة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	قياس التحصيل الدراسي وتقدمه	3	0.92
2	قياس سلوك الطلاب وتفاعلهم	3	0.92
3	قياس مستوى حضور الطلاب	3	0.92
4	قياس جودة التدريس	4	0.92
5	قياس أساليب تقويم أداء الطلاب	3	0.92
6	قياس نمو الطلاب الخلقي والاجتماعي والثقافي	3	0.92
7	قياس التوجيه والإرشاد والخدمات الطلابية المقدمة	3	0.91
8	الكشف عن علاقة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي	3	0.91
9	قياس جودة البرامج والأنشطة الإضافية	3	0.92
10	قياس دور الإدارة المدرسية	3	0.92
11	قياس جودة المنشآت والمرافق المدرسية	3	0.92
12	قياس كفاية العاملين في المدرسة والاستفادة منهم	3	0.92
13	قياس دور إدارة تدريس المادة	3	0.91
14	العوامل التي تساعد على نجاح التقويم الشامل للمدرسة	10	0.92
15	الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل للمدرسة	10	0.93
	معامل الثبات الكلي		0.92

وكما يتضح من جدول (8) فإن قيم معاملات الثبات جميعها موجبة مع تقارب قيمها من محور إلى آخر، حيث بلغ حدها الأعلى لمحور الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل للمدرسة (0.93)، وحدها الأدنى لمحور قياس التوجيه والإرشاد والخدمات الطلابية المقدمة (0.91)، كما أن معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة قد بلغ (0.9268)، وهو معامل ثبات مرتفع، مما يطمئن الباحث إلى توافر درجة ثبات عالية للاستبانة بالإضافة إلى صدقها.

♦ خامساً : المعالجة الإحصائية :

بالإضافة إلى ما سبق استخدامه لتقنين أداة الدراسة مثل معامل الارتباط لـ "بيرسون" (Product-moment correlation; Person)، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، فإنه تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل البيانات التي تم جمعها من واقع تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة:

(1) **الإحصاء الوصفي** : كالتكرارات والنسب المئوية.

(2) **الإحصاء الاستدلالي** : تحليل التباين أحادي البعد (الجانب) (One- way ANOVA) للتعرف على دلالة ما قد يوجد فروق بين اتجاهات أفراد العينة طبقاً لمتغيرات الدراسة، واختبار "شيفيه" لتحديد اتجاه الفرق.

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

- القسم الأول – النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الأول، بشأن مدى مناسبة عناصر التقويم الشامل للمدرسة.
- القسم الثاني – النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الثاني، بشأن العوامل التي تساعد على نجاح التقويم الشامل للمدرسة.
- القسم الثالث – النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الثالث، بشأن الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل للمدرسة.
- القسم الرابع – النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الرابع، بشأن دلالة الفروق بين الاتجاهات طبقاً لمتغيرات الدراسة:
الوظيفة (مدير مدرسة – معلم)، المؤهل (جامعي تربوي – جامعي غير تربوي)، الدورات التدريبية (حصل – لم يحصل)، العمر، مدة الخبرة العملية.

مقدمة :

يخصص هذا الفصل لعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية وتفسيرها في ضوء كل من الإطار النظري، وما سبق عرضه من الأدبيات السابقة للدراسة الحالية.

ويتم عرض النتائج مبوبة طبقاً للتساؤلات الأربعة للدراسة وذلك طبقاً لما يلي:

- القسم الأول - النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الأول، بشأن مدى مناسبة عناصر التقويم الشامل للمدرسة.
- القسم الثاني - النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الثاني، بشأن العوامل التي تساعد على نجاح التقويم الشامل للمدرسة.
- القسم الثالث - النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الثالث، بشأن الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل للمدرسة.
- القسم الرابع - النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الرابع، بشأن دلالة الفروق بين الاتجاهات طبقاً لمتغيرات الدراسة:
 1. الوظيفة (مدير مدرسة - معلم).
 2. المؤهل (جامعي تربوي - جامعي غير تربوي).
 3. الدورات التدريبية (حصل - لم يحصل).
 4. العمر.
 5. مدة الخبرة العملية.

■ القسم الأول – الإجابة عن السؤال الأول :

فيما يلي النتائج التي أسفرت عنها الدراسة كإجابة عن السؤال الأول بشأن مدى مناسبة عناصر التقويم الشامل للمدرسة من وجهة نظر أفراد العينة، والذي يمثل المحور الأول في الاستبانة بجوابه المختلفة:

(1) مجال قياس التحصيل الدراسي وتقدمه:

تشير بيانات الجدول رقم (9) إلى توزيع إجابات أفراد العينة حول قياس التحصيل الدراسي وتقدمه :

جدول رقم (9)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب والتكرارات الخاصة بأفراد العينة في مجال قياس التحصيل الدراسي وتقدمه

عناصر التقويم الشامل	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1- يقيس مستوى تحصيل الطلاب بصفة عامة .	209 12.5	540 32.4	636 38.1	209 12.5	74 4.4	3.3	0.99
2- يكشف عن مدى اكتساب الطلاب مهارات مناسبة.	181 10.8	531 31.8	621 37.2	262 15.7	75 4.5	3.2	1
3- يقيس اكتساب الطلاب معارف مناسبة.	188 11.3	471 28.2	671 40.2	266 15.9	74 4.4	3.2	1
الكلية							
						3.30	0.90

وكما يوضح جدول (9) فإن أفراد العينة يرون أن التقويم الشامل للمدرسة يمكن أن يساعد في قياس التحصيل الدراسي للطلاب وتقدمهم، حيث بلغ المتوسط الحسابي 3.3، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من البلوشي

(2003) و (Tekwe, et al., 2004) و (Marks, 2006) الذين يرون أن التقييم الشامل للمدرسة يحدث تطوراً وتحسيناً في مجالات عديدة لعل من بينها أداء الطلاب في الجوانب المعرفية المتمثلة في تحصيلهم الدراسي، لأنه يهتم من بين عناصره بقياس التحصيل الدراسي للطلاب كذلك تتفق مع دراسة (Abode, 2005) التي توصلت نتائجها إلى أنه يمكن الاستفادة من التقييم الشامل للمدرسة في اتخاذ قرارات وخطط تحسين أو علاج وتطوير الأداءات للطلاب المتمثلة في تحصيلهم الدراسي لاهتمام التقييم الشامل للمدرسة بقياس مستويات التحصيل الدراسي للطلاب وتتبعها من فترة إلى أخرى.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنه على الرغم من أن التقييم الشامل للمدرسة لا يقتصر دوره على تقييم جوانب التحصيل الدراسي فقط بل يمتد للجوانب والمجالات الأخرى في المدرسة، إلا أن التحصيل الدراسي وتقدمه يمثل الأولوية في التقييم ، حيث يركز على تحديد مايعرفه الطلاب ويفهمونه ومايستطيعون عمله بالفعل ، مقارنة بالمستويات المتوقعة ، وذلك ينعكس في النهاية على تحسين مستويات التحصيل الدراسي للطلاب الذي هو محصلة هذه العوامل المختلفة التي يتناولها التقييم الشامل داخل المدرسة.

(2) قياس سلوك الطلاب وتفاعلهم:

تشير بيانات الجدول (10) إلى توزيع إجابات أفراد العينة في مجال قياس

سلوك الطلاب وتفاعلهم :

جدول (10)

يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية

والتكرارات لتوزيع إجابات أفراد العينة في مجال قياس سلوك الطلاب وتفاعلهم

عناصر التقويم الشامل	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
4- يتابع تركيز الطلاب أثناء الدرس.	228 13.7	548 32.8	578 34.6	258 15.5	57 3.4	3.4	1.61
5- يقيس اكتساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي.	166 10	448 26.9	649 39	314 18.9	86 5.2	3.1	1.01
6- يكشف عن تعاون الطلاب مع بعضهم البعض.	184 11	457 27.4	656 39.3	285 17.1	87 5.2	3.2	1.02
الكلي							0.86
							3.26

وكما يتضح من جدول (9) فإنه تتفق آراء أفراد العينة حول أهمية التقويم الشامل للمدرسة من حيث قياس سلوك الطلاب وتفاعلهم، فهو من خلاله يمكن متابعة تركيز الطلاب أثناء الدرس (بلغ المتوسط 3.4)، ويكشف عن تعاون الطلاب مع بعضهم البعض (بلغ المتوسط 3.2) ويقيس اكتساب مهارات التعلم الذاتي (بلغ المتوسط 3.1). وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده كل من (Ross, 2000) و (Kelly, et al., 2000) و (Hulpis & Vaikse, 2004) الذين يرون ضمن نتائج دراستهم أن التقويم الشامل لا يقتصر على قياس الجوانب المعرفية فقط، بل يمتد إلى الجوانب الأخرى الاجتماعية والشخصية والمهارية، حيث إنه يجعل كل من المعلم والتلميذ وغيرهم من الأطراف

المعنية (stakeholders) أكثر وعياً بأدوارهم، و من ثم فإنه لا يقتصر على تقويم الأداء المعرفي للطلاب المتمثل في مستويات تحصيلهم الدراسي فقط، وإنما يمتد إلى تقويم الجوانب الأخرى لشخصية الطلاب ومهاراتهم الحياتية.

(3) مجال قياس مستوى حضور الطلاب:

تشير بيانات الجدول (11) إلى توزيع إجابات أفراد العينة حول قياس مستوى حضور الطلاب :

جدول (11)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لتوزيع إجابات أفراد العينة في مجال قياس مستوى حضور الطلاب

عناصر التقويم الشامل	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
7- يكشف عن مدى التزام الطلاب بالحضور إلى المدرسة.	318 19	561 33.6	524 31.4	209 12.5	59 3.5	3.5	1.04
8- يبين مدى التزام الطلاب بحضور الحصص.	291 17.4	589 35.3	500 30	231 13.8	58 3.5	3.4	1.04
9- يكشف عن أسباب غياب الطلاب المتكرر	232 13.9	496 29.7	572 34.3	280 16.8	88 5.3	3.3	1.06
الكلية							0.89
							3.44

وكما يتضح من جدول (11) فإن التقويم الشامل للمدرسة يمكن الإفادة منه طبقاً لرأى أفراد العينة في مجال قياس مستوى حضور الطلاب، حيث بلغ المتوسط العام 3.44، فهو من خلاله يحقق الكشف عن مدى التزام الطلاب إلى المدرسة (المتوسط 3.5)، ويبين مدى التزامهم بحضور الحصص (المتوسط 3.4)، ويكشف عن أسباب غياب الطلاب المتكرر (المتوسط 3.3). وهذه النتيجة منطقية حيث تفسر

باهتمام التقويم الشامل للمدرسة بالجوانب السلوكية والمهارية للطلاب في المدرسة بجانب الجوانب المعرفية المتمثلة في تحصيلهم الدراسي، وتتفق هذه النتيجة أيضا مع نتائج دراسة كل من البلوشي (2003) و (Marks, 2006) و (Kelly, et al., 2000) التي أوضحت أن التقويم الشامل لا يقتصر على تقويم أداءات الطلاب في الجوانب المعرفية المتمثلة في مستويات تحصيلهم الدراسي، وإنما يمتد لقياس جوانب السلوك الأخرى، مما يعنى أن التقويم المدرسي الشامل يهتم بهذه الجوانب السلوكية الأخرى بجانب مستويات التحصيل الدراسي.

(4) مجال قياس جودة التدريس:

تشير بيانات الجدول (12) إلى توزيع إجابات أفراد العينة في مجال قياس جودة التدريس :

جدول (12)

يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لتوزيع إجابات أفراد العينة في مجال قياس جودة التدريس

عناصر التقويم الشامل	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
10- يقيس تخطيط المعلم للدرس.	294 17.7%	625 37.6%	538 32.3%	171 10.3%	36 2.2%	3.5	0.96
11- يتابع تنفيذ المعلم للدرس.	306 18.3%	628 37.6%	533 31.9%	163 9.8%	39 2.3%	3.5	0.97
12- يتابع مدى استخدام المعلم للوسائل المتوفرة لتعزيز تحصيل الطلاب.	290 17.4%	637 38.2%	525 31.5%	182 10.9%	34 2%	3.5	0.96
13- يتابع استخدام الواجبات المنزلية لتعزيز فهم الطلاب.	260 15.6%	596 35.7%	583 35%	192 11.5%	37 2.2%	3.5	0.98
الكلية							0.79
							3.57

وكما يتضح من جدول (12) فإن آراء أفراد عينة الدراسة تتفق حول العناصر الخاصة بقياس جودة التدريس حيث لم يقل المتوسط لأي عنصر من هذه العناصر الأربعة عن (3.5)، وتفسر هذه النتيجة بأن التقويم الشامل للمدرسة يحقق تميزاً في جودة التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل (Ross, 2000) ، و (Tekwe, et al., 2004) التي أوضحت أن التقويم الشامل للمدرسة يحقق تميزاً لها، فهو يحدث تطوراً شاملاً في عناصر المنظومة التعليمية من توجيه، ومعلمين، وإدارة مدرسية، ونظم امتحانات، وتهيئة لبيئة التعلم، وكل هذا ينعكس في النهاية على جودة التدريس، كما أنه

يخلق نوعا من التنافس بين المدارس بما يساعد على رفع جودة التدريس التي تحدث نتيجة اتخاذ خطط وقرارات علاج وتصحيح من أجل تحسين التدريس.

(5) مجال قياس أساليب تقويم أداء الطلاب:

تشير بيانات الجدول (13) إلى توزيع إجابات أفراد العينة في مجال قياس

أساليب تقويم أداء الطلاب :

جدول (13)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لتوزيع إجابات أفراد العينة في مجال قياس أساليب تقويم أداء الطلاب

عناصر التقويم الشامل	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
14- يكشف عن مناسبة أساليب تقويم المعلم للطلاب في الفصل.	246 14.8	600 36	609 36.6	183 11	27 1.6	3.5	0.92
15- يكشف عن حرص المعلمين على توثيق نتائج التقويم.	280 16.8	612 36.7	549 32.9	197 11.8	30 1.8	3.5	0.96
16- يوضح استخدام التقويم المستمر للمواد الشفهية بصورة صحيحة.	265 15.9	564 33.8	580 34.7	201 12	60 3.6	3.4	1.01
الكلية							
						3.51	0.81

وكما يوضح جدول (13) يلاحظ ارتفاع قيمة المتوسطات الخاصة بالعناصر المكونة لمجال قياس أساليب تقويم الطلاب، بما يعنى درجة عالية من الموافقة من جانب أفراد العينة على أن التقويم الشامل للمدرسة يكشف عن مناسبة أساليب تقويم المعلم للطلاب في الفصل (المتوسط 3.5)، وعن حرص المعلمين على توثيق نتائج التقويم (المتوسط 3.5)، وعن استخدام التقويم المستمر للمواد الشفهية بصورة صحيحة (المتوسط 3.4). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Abode, 2005) و (Marks,)

2006) التي تتعلق بأن التقييم المدرسي الشامل يحدث تطوراً وتحسيناً في مجالات عديدة من بينها نظم الامتحانات وأساليب تقييم الطلاب، فهو يؤدي إلى لجوء المعلم لتطبيق أساليب تقييم غير تقليدية لقياس أداءات الطلاب كالتقييم الأصيل أو البديل (authentic assessment) الذي يستند إلى ملف إنجاز الطالب (portfolio)، بما يؤكد أن التقييم المدرسي الشامل له أهميته في مجال أساليب التقييم المتبعة في قياس أداءات الطلاب.

(6) مجال قياس نمو الطلاب الخلفي والاجتماعي والثقافي:

تشير بيانات الجدول (14) إلى توزيع إجابات أفراد العينة في مجال قياس

نمو الطلاب الخلفي والاجتماعي والثقافي :

جدول (14)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لتوزيع إجابات
أفراد العينة في مجال قياس نمو الطلاب الخلفي والاجتماعي والثقافي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا	عناصر التقويم الشامل
0.98	3.3	59 3.5	230 13.8	624 37.3	555 33.2	203 12.1	17- يوضح إسهام المدرسة في إكساب الطلاب القيم والمبادئ الإسلامية.
0.99	3.2	76 4.5	308 18.4	624 37.3	508 30.4	155 9.3	18- يكشف عن مدى تشجيع الطلاب على تنمية علاقات إيجابية مع الآخرين.
1.01	3.1	87 5.2	349 20.9	630 34.7	457 27.4	146 8.7	19- يتابع تعليم الطلاب المبادئ التي تمكنهم من إصدار الأحكام الصحيحة.
0.85	3.24	الكلبي					

ويتضح من جدول (14) أن العبارات الخاصة بقياس نمو الطلاب (الخلفي والاجتماعي والثقافي) الناتج عن تطبيق التقويم الشامل للمدرسة قد حصلت على متوسطات حسابية عالية، مما يشير إلى أن هذا التقويم يحقق مزاياه في هذا المجال، ويفسر الباحث ذلك بأن التقويم الشامل يمتد ليشمل عناصر وسلوك وممارسات وأنشطة

عديدة مما يحدث داخل المدرسة فيخضعها للتقويم، ولا يقتصر على تقويم الجوانب المعرفية المتمثلة في التحصيل الدراسي فقط، وهو ما يتفق مع ما جاء بدراسة كل من أحمد (2000)، وآل ثاني (1997)، و (Mirron, 2005) و (powers, 2003) التي أوردت في نتائجها أن هناك عناصر أخرى يتناولها التقويم الشامل للمدرسة، وعدم الاقتصار على الجانب المعرفي فقط.

(7) مجال قياس التوجيه والإرشاد والخدمات الطلابية المقدمة:

تشير بيانات الجدول (15) إلى توزيع إجابات أفراد العينة في مجال قياس

التوجيه والإرشاد والخدمات الطلابية المقدمة :

جدول (15)

يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لتوزيع

إجابات أفراد العينة في مجال قياس التوجيه والإرشاد والخدمات الطلابية المقدمة

عناصر التقويم الشامل	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
20- يتابع فاعلية أساليب متابعة تقدم الطلاب الأكاديمي.	149 8.9	505 30.3	590 35.4	328 19.7	97 5.8	3.1	1.03
21- يتابع فاعلية إجراءات حماية التلاميذ من الإيذاء.	167 10	450 27.1	612 36.8	326 19.6	108 6.5	3.1	1.05
22- يكشف عن نجاح المدرسة في رفع مستوى صحة وسلامة الطلاب.	210 12.6	513 30.8	614 36.8	255 15.3	75 4.5	3.3	1.02
الكلي							0.86
							3.21

وكما يشير جدول (15) تتفق آراء أفراد العينة حول أهمية التقويم الشامل في

مجال قياس التوجيه والإرشاد والخدمات الطلابية المقدمة، حيث بلغت المتوسطات

الحسابية لعبارات هذا المجال - كما هو موضح بالجدول - (3.1)، (3.1)، (3.3) على الترتيب. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن التقييم الشامل يمتد إلى تقويم ممارسات ونشاطات تحدث داخل المدرسة، فهو لا يقتصر على قياس وتقويم النتائج (outcomes) بل يمتد ليشمل المدخلات (inputs)، وكذلك العمليات (processes)، وهو ما يتفق مع جاء بدراسة كل من أحمد (2001) و (Lashway, 2001) و (Andrews, 1997) التي أوردت نتائجها أن التقييم الشامل للمدرسة يسعى إلى تحقيق الجودة الشاملة لها من خلال اهتمامه بتقويم المدخلات والعمليات بالإضافة إلى النتائج.

(8) مجال الكشف عن علاقة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي:

تشير بيانات الجدول (16) إلى توزيع إجابات أفراد العينة في مجال الكشف عن علاقة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي:

جدول (16)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لتوزيع

إجابات أفراد العينة في مجال الكشف عن علاقة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي

عناصر التقييم الشامل	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
23- يتابع تعاون أولياء الأمور مع المدرسة.	250 15	482 28.9	557 33.4	268 16.1	110 6.6	3.2	1.1
24- يتابع إثراء الخبرة التعليمية للطالب من خلال الاتصال بالمجتمع.	151 9.1	453 27.2	566 34	381 22.9	116 7	3	1.06
25- يتابع مستوى المعلومات المقدمة إلى أولياء الأمور عن أداء أبنائهم.	218 13.1	501 30	571 34.2	287 17.2	93 5.6	3.2	1.06
الكلي						3.22	0.94

ويتضح من جدول (16) حصول العبارات الخاصة بمجال الكشف عن علاقة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي على متوسطات حسابية عالية مما يعني موافقة أفراد العينة على أن للتقويم المدرسي الشامل أهميته في هذا المجال، وهذه

النتيجة يفسرها الباحث بشمولية عناصر التقويم الشامل للمدرسة، فهو يهتم - من بين عناصر اهتمامه - بالمشاركة المجتمعية، وهذا يتفق مع ما جاء بدراسة كل من أحمد (2005) و (Marks, 2006) و (Abode, 2005) التي ترى أن تطبيق التقويم الشامل يجعل الأطراف المعنية و (stakeholders) من تلاميذ، ومعلمين، ومديرين، وأولياء أمور، ومشرفين ، وأفراد المجتمع المحلي، والجمعيات الأهلية، ورجال الأعمال وغيرهم، أكثر وعياً بأدوارهم داخل المدرسة، بما يؤدي إلى تفعيل المشاركة المجتمعية بحيث تتعمق العلاقات بين المدرسة ومجتمعها المحلي المحيط بها.

(9) مجال قياس جودة البرامج والأنشطة الإضافية:

تشير بيانات الجدول (17) إلى توزيع إجابات أفراد العينة في مجال قياس جودة البرامج والأنشطة الإضافية :

جدول (17)

يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات

لتوزيع إجابات أفراد العينة في مجال قياس جودة البرامج والأنشطة الإضافية

عناصر التقويم الشامل	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
26- يتابع اتفاق الأنشطة مع اللوائح والأنظمة.	197 11.8	528 31.6	627 37.6	239 14.3	78 4.7	3.3	1
27- يتابع علاقة الأنشطة بالمواد الدراسية.	190 11.4	545 32.6	588 35.2	262 15.7	85 5.1	3.2	1.02
28- يقيس مراعاة الأنشطة لحاجات الطلاب الخاصة.	160 9.6	480 28.8	643 38.5	297 17.8	89 5.3	3.1	1.01
الكلي						3.27	0.87

وكما يتضح من جدول (17) فإن أفراد العينة يوافقون على أن التقويم الشامل للمدرسة يفيد في مجال قياس جودة البرامج والأنشطة الإضافية، فمن خلاله يتم متابعة اتفاق الأنشطة مع اللوائح والأنظمة (المتوسط، 3.3)، ومتابعة علاقة

الأنشطة بالمواد الدراسية (المتوسط 3.2)، ومراعاة الأنشطة لحاجات الطلاب (المتوسط 3.1)، ويرى الباحث أن هذه النتيجة ترجع إلى شمول التقويم لعناصر ونشاطات وسلوكيات وممارسات عديدة داخل المدرسة لعل من بينها قياس جودة البرامج والنشاطات الإضافية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Andrews, 1997) و (Higgins, 1996) التي ترى أن التقويم الشامل للمدرسة يهدف إلى تحقيق الجودة الشاملة (TQM) من خلال اعتماده على مستويات معيارية لقياس العمليات والأنشطة التي تحدث داخل المدرسة مما يكون له أثره على تلك النشاطات اللاصفية (الإضافية). كذلك تتفق هذه النتائج مع ما أورده آل ثاني (1997) و (Kantabura, 2005) من أن التقويم الشامل للمدرسة يتضمن تقويماً لبرامج النشاطات الإضافية (extra-curricula).

(10) مجال قياس دور الإدارة المدرسية:

تشير بيانات الجدول (18) إلى توزيع إجابات أفراد العينة في مجال قياس

دور الإدارة المدرسية :

جدول (18)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات

لتوزيع إجابات أفراد العينة في مجال قياس دور الإدارة المدرسية

عناصر التقويم الشامل	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
29- يقيس جهود إدارة المدرسة لتطوير العمل الإداري.	256 15.3	570 34.1	570 34.1	211 12.6	64 3.8	3.4	1.01
30- يقيس متابعة الإدارة لعملية التدريس.	267 16	623 37.3	558 33.4	163 9.8	60 3.6	3.5	1.3
31- يتابع إسهام المدرسة في إيجاد بيئة تعليمية فعالة.	245 14.7	538 32.2	598 35.8	220 13.2	70 4.2	3.3	1.02
الكلي							
						3.46	0.87

ويتضح من جدول (18) أن أفراد العينة يرون أن للتقويم الشامل للمدرسة دوره الهام في مجال قياس دور الإدارة المدرسية، فهو يقيس متابعة الإدارة لعملية التدريس (المتوسط 3.5)، ويقيس جهود الإدارة المدرسية في تطوير العمل الإداري (المتوسط 3.4)، كما يتابع إسهام المدرسة في إيجاد بيئة فعالة (المتوسط 3.3)، ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية حيث أن من أهم العناصر التي يتناولها التقويم الشامل عنصر الإدارة المدرسية، ومدى تحقيقها لأهداف المدرسة، ومتابعة نشاطاتها وعملياتها وقراراتها التي تصدر عنها لتسيير شئون المدرسة اليومية، وعلاقتها بالمعلمين والتلاميذ، ومشاركتهم المجتمعية مع الآخرين. وهذا يتفق مع ما جاء بنتائج دراسة (OFSTED, 2002) و (Nebraska, 1989) وأحمد (2005)، والمنصوري (1997)، وأبو رضوان (1997) والتي جاء بها أن الإدارة المدرسية تعد عنصراً هاماً من العناصر التي يتناولها التقويم المدرسي الشامل بالتقويم والاهتمام برفع أو ازدياد كفاءتها وتطويرها.

(11) مجال قياس جودة المنشآت والمرافق المدرسية:

تشير بيانات الجدول (19) إلى توزيع إجابات أفراد العينة في مجال قياس جودة المنشآت والمرافق المدرسية :

جدول (19)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات

لتوزيع إجابات أفراد العينة في مجال قياس جودة المنشآت والمرافق المدرسية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا	عناصر التقويم الشامل	
1.13	3.5	89 5.3	223 13.4	480 28.7	508 30.4	370 22.2	ت %	32- يكشف عن صلاحية المبنى المدرسي.
1	3.4	59 3.5	213 12.8	601 36	548 32.8	249 14.9	ت %	33- يقيس حسن توظيف الوسائل التعليمية.
1.10	3.4	79 4.7	223 13.4	511 30.7	512 30.7	342 20.5	ت %	34- يكشف عن توفر وسائل السلامة في المدرسة
0.91	3.47	الكلي						

وتشير النتائج الواردة بجدول (19) إلى أن التقويم الشامل للمدرسة كما يراه أفراد العينة له أهميته في مجال قياس جودة المنشآت والمرافق المدرسية، فهو يختص بالكشف عن صلاحية المبنى المدرسي، وحسن توظيف الوسائل التعليمية، ومدى توافر وسائل السلامة في المدرسة، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنها ترجع إلى أن المبنى المدرسي وتجهيزاته تعد من أهم العناصر التي يتم الاهتمام بها عند تطبيق التقويم الشامل للمدرسة، وهو ما يتفق مع أغلب الدراسات - إن لم يكن كلها - التي أوردت المجالات أو المحاور أو العناصر التي يتناولها التقويم المدرسي الشامل، وكان من بينها المبنى المدرسي وتجهيزاته مثل دراسة آل ثاني (1997)، وأحمد (2001)، والمنصوري (1997) و (Miron, 2005)، كذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات الخاصة بعرض تجارب بعض الدول المطبقة لهذا النظام، والتي جاء بها أن المبنى المدرسي وتجهيزاته وعناصره المكونة له تعد من بين العناصر والمكونات أو المحاور التي يتناولها التقويم من خلال تطبيق التقويم المدرسي الشامل، ومن هذه الدراسات دراسة كل من (OFSTED, 2002) و (Murphy & Burns, 2002) و (Nebraska, 1989).

(12) مجال قياس كفاية العاملين في المدرسة والاستفادة منهم:

تشير بيانات الجدول (20) إلى توزيع إجابات أفراد العينة في مجال قياس كفاية العاملون في المدرسة والاستفادة منهم :

جدول (20)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لتوزيع إجابات أفراد العينة في مجال قياس كفاية العاملين في المدرسة والاستفادة منهم

عناصر التقييم الشامل	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
35- يكشف عن مدى كفاية مؤهلات المعلمين للمواد التي يدرسونها.	272 16.3	539 32.3	554 33.2	233 13.9	73 4.4	3.4	1.05
36- يقيس تأثير تقويم الأداء الوظيفي في مستويات المعلمين.	235 14.1	519 31.1	601 36	212 12.7	102 6.1	3.3	1.06
37- يتابع التطوير المهني للعاملين في المدرسة.	195 11.7	492 29.5	633 37.9	238 14.3	110 6.6	3.2	1.05
الكلية							0.92
							3.34

وكما يتضح من جدول (20) فقد نالت العبارات الخاصة بمجال قياس كفاءة العاملين بالمدرسة والاستفادة منهم متوسطات حسابية عالية بلغت (3.4) و(3.3) و(3.2) على الترتيب، مما يعنى موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة على أن التقويم الشامل للمدرسة يساهم في هذا المجال، وهذه النتيجة متوقعة حيث إنَّ التقويم الشامل للمدرسة يسعى إلى تحقيق الجودة الشاملة التي من أهم مبادئها أن يكون لكل فرد في المؤسسة مهامه وأعماله مهما بدت هذه المهام ضئيلة إلا أنها ذات أهمية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أوردته بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين التقويم المدرسي الشامل والجودة الشاملة، موضحة أن من شأن هذا التقويم تحقيق هذه الجودة للمدرسة، ومن هذه الدراسات دراسة كل من (Higgins, 1996) و(Lashway, 2001) و(Andrews, 1997).

(13) مجال قياس دور إدارة تدريس المادة:

تشير بيانات الجدول (21) إلى توزيع إجابات أفراد العينة في مجال قياس دور إدارة تدريس المادة :

جدول (21)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لتوزيع إجابات أفراد العينة في مجال قياس دور إدارة تدريس المادة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا	عناصر التقييم الشامل	
104	3.3	86 5.2	242 14.5	592 35.5	530 31.8	217 13.0	ت %	38- يقيس إسهام إدارة تدريس المادة في رفع مستوى تحصيل الطلاب
1.04	3.3	91 5.4	262 15.7	614 36.8	502 30.1	201 30.1	ت %	39- يتابع مساهمة إدارة تدريس المادة في الارتقاء بأداء المعلمين
1.07	3.2	108 6.5	274 16.4	599 35.9	484 29	205 12.3	ت %	40- يقيس تأثير إدارة تدريس المادة في تحسين أساليب تقويم أداء الطلاب
0.92	3.28	الكلية						

ويشير جدول (21) إلى أن أفراد العينة يوافقون بدرجة كبيرة على أن التقييم الشامل للمدرسة يقيس الدور الذي تقوم به إدارة المدرسة أو من توكل إليهم مهمة متابعة وتطوير تدريس المادة الدراسية ، من مدير أو وكيل أو معلم أول أو مشرف تربوي ، حيث حصلت عبارات هذا المجال على متوسطات عالية (3.3) ، (3.3) و (3.2) على الترتيب. ولا شك أن هذه النتيجة متوقعة لطالما يتناول التقييم مختلف عناصر المنظومة التعليمية بما فيها المسؤولين عن تسيير وإدارة شؤون المادة الدراسية من مديرين ، ووكلاء ، ومشرفين تربويين ، ومعلمين أوائل وغيرهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات ترى أن التوجيه التربوي يعد بمثابة أحد العناصر التي يتناولها التقييم الشامل للمدرسة، كذلك تلك التي ترى أن البرامج الدراسية ومعديها أو مخططي المناهج والمشرفين على تنفيذها وإدارتها بالمدارس يخضعون للتقييم ضمن عناصر التقييم المدرسي الشامل، وهذه الدراسات هي دراسة كل من أحمد (2005)، (Nebraska, 2005) و(Lashway, 2001).

الخلاصة :

يستخلص مما سبق أن اتجاهات أفراد العينة نحو التقويم الشامل للمدرسة فيما يتعلق بجوانبه أو مجالاته وعناصره هي إيجابية بدرجة كبيرة بكافة جوانبها ومجالاتها، وهذا يفسر بقناعة كبيرة من جانب أفراد العينة بهذا النظام، ورضاهم عنه، وموافقتهم عليه، وتحمسهم وتشجيعهم له، إيماناً منهم بالدور الذي يؤديه في تحقيق تطوير للعمل التعليمي داخل المدارس من حيث مختلف الجوانب والمجالات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للجوانب الثلاثة عشر ما بين (3.57) إلى (3.21) بمتوسط عام قدره (3.35) وهو يعد متوسطاً مرتفعاً يعكس اتجاهاً إيجابياً لأفراد العينة نحو التقويم الشامل للمدرسة بشأن مدى مناسبة عناصر التقويم، ويوضح جدول (22) خلاصة لما سبق عرضه ومناقشته من النتائج.

جدول (22)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاستجابات أفراد العينة فيما يتعلق بجوانب ومجالات التقويم الشامل للمدرسة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المحور
0.79	3.57	قياس جودة التدريس
0.81	3.51	قياس أساليب تقويم أداء الطلاب
0.91	3.47	قياس جودة المنشآت والمرافق المدرسية
0.87	3.46	قياس دور الإدارة المدرسية
0.89	3.44	قياس مستوى حضور الطلاب
0.92	3.34	قياس كفاية العاملون في المدرسة والاستفادة منهم
0.90	3.30	قياس التحصيل الدراسي وتقدمه
0.92	3.28	قياس دور إدارة تدريس المادة
0.87	3.27	قياس جودة البرامج والأنشطة الإضافية
0.86	3.26	قياس سلوك الطلاب وتفاعلهم
0.85	3.24	قياس نمو الطلاب الخلقي والاجتماعي والثقافي
0.94	3.22	الكشف عن علاقة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي
0.86	3.21	قياس التوجيه والإرشاد والخدمات الطلابية المقدمة
0.89	3.35	الكلية

■ القسم الثاني – الإجابة عن السؤال الثاني :

يوضح جدول (22) النتائج التي أسفرت عنها الدراسة - كإجابة عن السؤال الثاني- بشأن العوامل التي تساعد على نجاح التقويم الشامل للمدرسة من وجهة نظر أفراد العينة، وهو ما يمثل المحور الثاني في الاستبانة:
جدول (23)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لتوزيع إجابات أفراد العينة بشأن العوامل التي تساعد على نجاح التقويم الشامل للمدرسة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا	العوامل التي تساعد على نجاح التقويم الشامل
1.10	3.6	85 5.1	178 10.7	434 26	585 35	389 23.3	ت % تنفيذ الخطط العلاجية لعلاج القصور في المدارس.
1.07	3.4	97 5.8	208 12.5	530 31.7	568 34	267 16	ت % متابعة المدارس بعد التقويم من قبل إدارة الإشراف التربوي.
1.19	3.4	136 8.1	221 13.2	455 27.2	494 29.6	364 21.8	ت % اختيار أعضاء فرق التقويم الشامل من الخبراء.
1.03	3.3	78 4.7	243 14.6	626 37.6	484 29.1	234 14.1	ت % الاتفاق على آلية محددة لتوضيح الشواهد في بطاقة ملاحظة درس.
1.09	3.3	85 5.1	266 15.9	580 34.8	445 26.7	292 17.5	ت % وجود لائحة تفسيرية لشرح وتوضيح العناصر والشواهد في بطاقات التقويم الشامل .
1.26	3.3	162 9.7	275 16.5	470 28.2	373 22.4	388 23.3	ت % إقامة دورات تدريبية للمعلمين .
1.16	3.3	112 6.7	260 15.6	509 30.6	456 27.4	328 19.7	ت % نشر الوعي بأهمية التقويم الشامل لدى منسوبي المدرسة.
1.18	3.3	116 7	286 17.1	503 30.2	414 24.8	349 20.9	ت % وضع خطط مبنية على دراية تامة بما يحتاجه العمل التربوي في مدارسنا.
1.10	3.3	93 5.6	235 14.1	572 34.3	462 27.7	307 18.4	ت % الوصول إلى مستويات تعليمية جيدة .
1.18	3.3	125 7.5	294 17.6	504 30.2	425 25.5	321 19.2	ت % يقدم صورة حقيقية لواقع المدرسة
0.89	3.39	الكلي					

ويتضح من جدول (23) ما يلي :

1. يرى أفراد العينة أن أهم ثلاثة عوامل تساعد على نجاح التقويم الشامل للمدرسة هي على النحو الآتي طبقاً للمتوسطات الحسابية لها:
 - أ) تنفيذ الخطط العلاجية لعلاج القصور في المدارس (3.6).
 - ب) متابعة المدارس بعد التقويم من قبل إدارة الإشراف التربوي (3.4).
 - ج) اختيار أعضاء فرق التقويم الشامل من الخبراء (3.4).
2. العوامل الثلاثة الأقل أهمية من وجهة نظرهم فقد كانت كما يلي على سبيل المثال على النحو الآتي :

- أ) وضع خطط مبنية على دراية تامة بما يحتاجه العمل التربوي (3.3).
- ب) الوصول إلى مستويات تعليمية جيدة (3.3).
- ج) يقدم صورة حقيقية لواقع المدرسة (3.3).

ولا شك أن هذه النتائج متوقعة، فإنه يلزم لنجاح تطبيق التقويم الشامل بالمدارس أن تتم متابعة وتنفيذ خطط العلاج والإصلاح بعد التقويم، وإلا أصبح غير ذي جدوى، كما أنه تتم متابعة المدارس أيضاً بعد التقويم من قبل الإشراف التربوي لضمان القيام بخطط وإجراءات الإصلاح التي أشار إليها التقويم أو أسفرت عنها نتائجه. كذلك لنجاح التقويم الشامل فإنه يلزم اختيار من يقومون به من الخبراء المتخصصين واسعي الخبرة في المجال، حتى يأتي موضوعياً دقيقاً، وأن تكون هناك آلية واضحة ومحددة لتوضيح الشواهد والأدلة (evidence) في بطاقات الملاحظة، وأن تكون التعليمات واضحة سهلة الاتباع في بطاقات التقويم الشامل، كذلك أن يتم نشر الوعي بأهمية التقويم الشامل لدى منسوبي المدرسة ليكونوا على قناعة به وبدوره وضرورته لهم.

وتتفق هذه النتيجة - بعناصرها المختلفة - مع نتائج تلك الدراسات التي دارت حول مقومات ومستلزمات نجاح تطبيق التقويم الشامل للمدرسة، ومن أمثلة

هذه الدراسات دراسة المركز القومي للامتحانات (2003)، والمركز العربي للبحوث التربوية (2005)، ومطر (1997) و(Hertling, 2000)، و (Ross, 2000) وهى تورد في نتائجها أن نجاح تطبيق التقويم الشامل للمدرسة يستلزم استخدام مقاييس بسيطة تحقق تقويماً موضوعياً دقيقاً، وأنه لابد أن يكون مسئولية مشتركة بين جميع الأطراف في المدرسة وليس مسئولية فرد واحد، كما يجب أن ينظر - من خلاله - إلى المدرسة كوحدة واحدة كلية، ولا يهدف إلى مجرد إجراءات وإصدار أحكام، بل لابد من متابعة لنتائجه واقتراح خطط علاج وإصلاح في ضوء نتائجه بهدف الإصلاح والتطوير والتحسين للعملية التعليمية حتى تتحقق أهدافه المرجوة.

■ القسم الثالث – الإجابة عن السؤال الثالث:

يوضح جدول (24) النتائج التي أسفرت عنها الدراسة - كإجابة عن السؤال الثالث - بشأن الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل للمدرسة من وجهة نظر أفراد العينة وهو ما يمثل المحور الثاني في الاستبانة:

جدول (24)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لتوزيع إجابات أفراد العينة بشأن الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل للمدرسة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا	الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل
1.13	3.7	59 3.5	181 10.9	440 26.4	431 25.9	554 33.3	ميل ممارسات التقويم الشامل إلى منحى التفتيش.
1.14	3.6	81 4.9	182 10.9	431 25.8	496 29.7	478 28.7	التداخل بين عمل الإشراف التربوي والتقويم الشامل.
1.15	3.6	71 4.3	222 13.3	472 28.3	433 25.9	471 28.2	ضعف التأهيل الكافي لمشرفي التقويم الشامل.
1.11	3.5	72 4.3	198 11.9	510 30.6	465 27.9	421 25.3	ضعف معرفة العاملين في الميدان بأهداف التقويم الشامل.
1.11	3.5	64 3.8	230 13.8	510 30.6	454 27.2	409 24.5	غياب الموضوعية في تدوين درجات التقويم.
1.15	3.5	91 5.5	224 13.4	511 30.6	443 26.6	399 23.9	النقص في أعداد مشرفي التقويم الشامل.
1.12	3.4	79 4.7	251 15	542 32.5	442 26.5	354 21.2	ضعف الإعداد المسبق من قبل رئيس وأعضاء فريق التقويم الشامل.
1.24	3.3	119 7.1	301 18	471 28.2	353 21.1	427 25.6	تشكيل فريق التقويم الشامل للمدرسة من غير المختصين.
1.18	3.1	153 9.2	337 20.2	551 33	357 21.4	273 16.3	إهمال تقارير التقويم الشامل من قبل مديري المدارس.
1.15	3.1	136 8.1	370 22.2	549 32.9	375 22.5	239 14.3	تأخر التعاون والتجاوب من قبل المدرسة ومنسوبيها مع أعضاء الفريق.
0.78	3.48	الكلية					

ويتضح من جدول (24) أن أفراد العينة يرون أن أهم الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل هي على النحو التالي طبقاً للمتوسطات الحسابية :

1. ميل ممارسات التقويم الشامل إلى منحى التفتيش (3.7).
2. ضعف التأهيل الكافي لمشرفي التقويم الشامل (3.6).
3. التداخل بين عمل الإشراف التربوي والتقويم الشامل (3.6).
4. النقص في أعداد مشرفي التقويم الشامل (3.5).
5. غياب الموضوعية في تدوين درجات التقويم (3.5).

إلا أن أقلها أهمية من وجهة نظرهم فقد كانت على النحو الآتي :
(أ) تأخر التعاون والتجاوب من قبل المدرسة ومنسوبيها مع أعضاء الفريق.
(ب) إهمال تقارير التقويم الشامل من قبل مديري المدارس.

وتتفق أغلب هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي قامت برصد الاتجاهات نحو التقويم الشامل والتعرف على عقبات تطبيقه التي تحد من تحقيقه لأهدافه وتقوض نجاحه، ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة (Hughey, 1993) التي توصلت إلى أنه بالرغم من الاتجاهات الإيجابية نحو التقويم الشامل وضرورته لإتاحة الفرصة للتطوير والتحسين، إلا أنه يواجه بعض العقبات قد يكون من أهمها تحميل المعلم كثيراً من الأعباء الإضافية التي تثقل كاهله، وتحد من قدرته وجهوده التدريسية. وكذلك دراسة (Tesh, 1992) التي ترى أن نظام التقويم الشامل يجب أن يعد بصورة تصلح للتطبيق ذاتياً من قبل منسوبي المدرسة أي داخلياً وأيضاً من جانب الجهات الأخرى (خارجياً) وإلا فشل تطبيقه، أما جوردان (Jordan, 1988) فهو يرى أنه ما لم تكن المستويات المعيارية دقيقة وموضوعية وممكنة التحقق فإن هذا النظام تقل فرصة نجاح تطبيقه، أما دراسة معهد الدراسات التربوية (Education Research Institute, 2002) فتؤكد نتائجها أنه من عقبات أو عوائق النجاح عدم وجود مستويات معيارية قابلة للتحقيق أو التطبيق، أو عدم وجود

إجراءات وتعليمات واضحة لجمع الشواهد، وضعف درجات الصدق والثبات للأدوات، والخوف وعدم الرغبة من جانب منسوبي المدرسة في التنفيذ، وعدم الوعي بثقافة التقويم الذاتي. وكذلك تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أحمد (2005) التي يرى فيها أنه لكي ينجح التقويم الشامل فإنه لابد من توفير الإمكانيات المادية والبشرية، وتدريب الكوادر التي يناط بها عملية التقويم الشامل تدريباً جيداً، ونشر ثقافة التقويم الشامل لدى جميع الأطراف داخل المدرسة وخارجها، وإشراك جهات خارج المدرسة في تنفيذه كمجالس الآباء وأولياء الأمور وغيرهم، وألا يترك لفرد أو جهة واحدة، كذلك يرى أن مما يضعف هذا التقويم، وقد يتسبب في فشله وعدم جدواه عدم الاهتمام بالتقارير التي تعد عن نتائجه وأخذها في الاعتبار، وتصميم خطط إصلاح وعلاج لنقاط الضعف التي توردها هذه التقارير، حيث إنه ما لم يتم تصميم هذه الخطط وتنفيذها - من خلال المتابعة والإشراف المستمرين بعد الانتهاء من عملية التقويم - فإنه لن يؤدي ثماره، ويصبح عديم الجدوى أو لا قيمة له. كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية في هذا الشأن أيضاً مع دراسة أحمد (2001) التي تشير نتائجها إلى أن من أهم العقبات التي تواجه التقويم الشامل وتحد من نجاحه اعتماده على النظرة التفتيشية، حيث يشعر الجميع بأنه بغرض إنزال عقاب بهم ومحاسبتهم عن أوجه القصور، بينما يقتضى الأمر اعتبار التقويم مدخلاً للإصلاح والتطوير، وليس للعقاب ومن ثم فإنه لنجاح تطبيق التقويم الشامل ينبغي اعتماد النظرة الإصلاحية العلاجية وليس النظرة التفتيشية العقابية.

■ القسم الرابع - الإجابة عن السؤال الرابع :

فيما يلي النتائج التي أسفرت عنها الدراسة كإجابة عن السؤال الرابع بشأن دلالة ما قد يوجد من فروق بين اتجاهات أفراد العينة نحو التقويم الشامل للمدرسة ترجع إلى أي متغير من متغيرات الدراسة وهي : الوظيفة (مدير – معلم)، المؤهل الدراسي، الدورات التدريبية، العمر، الخبرة.

(1) **الفروق طبقاً للوظيفة (مدير مدرسة – معلم):**

للتعرف على الفروق بين اتجاهات كل من مديري ومعلمي المدارس الابتدائية نحو التقويم الشامل باختلاف الوظيفة تم استخدام الاختبار الإحصائي "t" الذي يوضح نتائجه جدول (25):

جدول (25)

يوضح نتائج تحليل "t" للتعرف على دلالة الفروق بين اتجاهات

مديري ومعلمي المدارس الابتدائية نحو التقويم الشامل باختلاف الوظيفة

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الوظيفة	المحور
*0.020	2.23	0.602	3.4818	مدير مدرسة	مدى مناسبة عناصر التقويم الشامل
		0.631	3.3406	معلم	
0.515	0.652	0.887	3.4431	مدير مدرسة	العوامل التي تساعد على نجاح التقويم الشامل
		0.885	3.3880	معلم	
*0.009	2.614	0.723	3.6593	مدير مدرسة	الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل
		0.781	3.4640	معلم	

* عند مستوى دلالة اقل من 0.05

ويتضح من جدول (25) أن الفروق الدالة إحصائياً بين اتجاهات مديري المدارس ومعلميها من أفراد العينة وجدت في مجال مدى مناسبة عناصر التقويم الشامل للمدرسة لصالح مديري المدارس، وكذلك في الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل، وربما اختلفت نظرة مديري المدارس عن نظرة معلميها بسبب الإحساس

بالمسئولية تجاه التقويم الشامل بالمدرسة، حيث يعتبر مديرو المدارس أكثر مسئولية من المعلمين، ومن ثم فهم على قناعة بدرجة أكبر بما يحققه التقويم بحيث تعتبر عناصره أكثر مناسبة، كأن يهتم بمستويات تحصيل الطلاب، وقياس سلوكهم وتفاعلهم، ومتابعة مستوى حضورهم للمدرسة، ونموهم خلقياً واجتماعياً وثقافياً، والاهتمام بقياس جودة التدريس، والتوجيه والإرشاد وخدمات الطلاب، وبالإدارة المدرسية، والمبنى وتجهيزاته وغير ذلك.

وهذه النتيجة غير متوقعة إذ كان المتوقع ألا تكون هناك فروق دالة إحصائياً بين مديري ومعلمي المدارس في هذا المجال، وهو ما لا يتفق مع نتائج بعض الدراسات التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة بشأن الاتجاهات نحو التقويم الشامل مثل دراسة (Hugheg, 1993) ودراسة (Tesh, 1992). أما بالنسبة للفروق الدالة بشأن الصعوبات التي تحد من نجاح تطبيق التقويم الشامل فيرجعها الباحث أيضاً إلى درجة الإحساس بالمسئولية التي هي أعلى لدى المديرين عنها لدى المعلمين، كما أن مديري المدارس هم أكثر إماماً وخبرة من المعلمين.

(2) الفروق طبقاً للمؤهل (جامعي تربوي – جامعي غير تربوي) :

للتعرف على الفروق بين اتجاهات من مديري ومعلمي المدارس الابتدائية نحو التقويم الشامل باختلاف المؤهل، تم استخدام الاختبار الإحصائي "t" الذي يوضح نتائجه جدول (26) :

جدول (26)

يوضح نتائج تحليل "t" للتعرف على دلالة الفروق بين مديري

اتجاهات ومعلمي المدارس الابتدائية نحو التقويم الشامل باختلاف المؤهل الدراسي

المحور	المؤهل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مدى مناسبة عناصر التقويم الشامل	جامعي تربوي	3.3504	0.640	0.020	0.984
	جامعي غير تربوي	3.3514	0.610		
العوامل التي تساعد على نجاح التقويم الشامل	جامعي تربوي	3.4053	0.881	1.703	0.089
	جامعي غير تربوي	3.2948	0.878		
الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل	جامعي تربوي	3.4983	0.785	2.826	*0.005
	جامعي غير تربوي	3.3363	0.732		

* عند مستوى دلالة اقل من 0.05

وكما يتضح من جدول (26) فإن الفرق الوحيد الدال إحصائياً بين مديري المدارس ومعلميها كان فيما يتعلق بالصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل، وذلك لصالح الحاصلين على مؤهلات جامعية تربوية، وربما كان المؤهلون تربوياً على وعى أكبر من الآخرين بالصعوبات التي يمكن أن تواجه تطبيق التقويم الشامل بالمدرسة، وعلى أية حال كان المتوقع أن تكون هذه الفروق الراجعة إلى المؤهل الدراسي في مجال مدى مناسبة عناصر التقويم الشامل أكثر من غيرها من المجالات الأخرى، وتحتاج هذه النتيجة إلى مزيد من الدراسات للتفسير. ومما يجدر ذكره أنه ليس هناك من بين ما سبق عرضه ضمن الإطار النظري كأدبيات للدراسة أو من بين الدراسات السابقة دراسات تعرضت لقضية الفروق في الاتجاهات نحو التقويم الشامل للمدرسة بما يرجع إلى اختلاف نمط أو نوع المؤهل الدراسي (تربوي - غير تربوي).

(3) **الفروق طبقاً للدورات التدريبية (حصل على دورات - لم يحصل) :**

للتعرف على الفروق بين اتجاهات من مديري ومعلمي المدارس الابتدائية

نحو التقويم الشامل باختلاف الدورات التدريبية، تم استخدام الاختبار الإحصائي "t" الذي يوضح نتائجه جدول (27):

جدول (27)

نتائج تحليل "t" للتعرف على الفروق بين مديري ومعلمي المدارس الابتدائية نحو التقويم الشامل باختلاف الدورات التدريبية

المحور	الدورات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مدى مناسبة عناصر التقويم الشامل.	نعم	3.3553	0.644	0.534	0.593
	لا	3.3348	0.605		
العوامل التي تساعد على نجاح التقويم الشامل،	نعم	3.4042	0.900	1.119	0.263
	لا	3.3444	0.831		
الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل.	نعم	3.4985	0.787	2.217	*0.027
	لا	3.3939	0.765		

* عند مستوى دلالة أقل من 0.05

ويتضح من جدول (27) أن الفرق الوحيد الدال إحصائياً بين مديري المدارس ومعلميها بشأن الاتجاهات نحو التقويم الشامل للمدرسة طبقاً لاختلاف التدريب وجد في محور الصعوبات التي تحد من نجاحه وذلك لصالح الذين حصلوا على دورات تدريبية، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الذين حصلوا على دورات تدريبية هم أكثر وعياً بهذه الصعوبات من زملائهم الذين لم يحصلوا على أية دورات تدريبية. وهذه النتيجة متوقعة إذ أن الدورات التدريبية تصقل المتدرب بالموضوع أو مجال التدريب وتجعله أكثر إلماماً ووعياً بهذا المجال أكثر ممن لم يتدرب. وفيما يتعلق بمدى اتفاق أو عدم اتفاق هذه النتيجة مع نتائج بعض الأدبيات والدراسات السابقة فإن الباحث لم يتمكن من التحقق من ذلك لعدم تناول أي من هذه الأدبيات أو الدراسات لمتغير التدريب وأثره على تباين الاتجاهات نحو التقويم الشامل للمدرسة.

(4) الفروق طبقاً لفئات العمر:

للتعرف على ما إذا كانت اتجاهات أفراد العينة (مديري ومعلمي مدارس) تختلف باختلاف العمر، تم استخدام الاختبار الإحصائي "t" الذي يوضح نتائجه جدول (28):

جدول (28)

يوضح نتائج تحليل التباين (ANOVA) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة بشأن محاور التقويم الشامل للمدرسة التي ترجع لتباين العمر

المحور	العمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة f	مستوى الدلالة	اتجاه الفرق*
مدى مناسبة عناصر التقويم الشامل	من 22 إلى 29 سنة	3.3	0.67	2.57	0.05	3-1 4-2
	من 30 إلى 37 سنة	3.3	0.61			
	من 38 إلى 45 سنة	3.2	0.54			
	من 46 سنة فأكثر	3.4	0.66			
العوامل التي تساعد على نجاح التقويم الشامل	من 22 إلى 29 سنة	3.3	0.91	1.07	0.35	لا يوجد
	من 30 إلى 37 سنة	3.4	0.89			
	من 38 إلى 45 سنة	3.3	0.79			
	من 46 سنة فأكثر	3.4	0.82			
الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل	من 22 إلى 29 سنة	3.4	0.82	2.43	0.63	لا يوجد
	من 30 إلى 37 سنة	3.5	0.76			
	من 38 إلى 45 سنة	3.4	0.71			
	من 46 سنة فأكثر	3.2	0.66			

* باستخدام اختبار شيفيه البعدي

وكما يتضح من جدول (28) فإن الفرق الوحيد الدال إحصائياً بين مديري المدارس والمعلمين في الاتجاه نحو التقويم الشامل للمدرسة طبقاً لمتغير العمر وجد في محور "مدى مناسبة عناصر التقويم الشامل"، وهذه الفروق وجدت بين الفئتين العمريتين (22-29 سنة) و (38-45 سنة) وكذلك بين الفئتين العمريتين

(30-37 سنة) و (46- سنة فأكثر). والفرق الأول لصالح الأصغر سناً، أما الفرق الثاني فهو لصالح الأكبر سناً، وهذه النتيجة غير متوقعة حيث كان يتوقع أن تكون الفروق لصالح الفئة العمرية الأكبر (لأكبر سناً) باعتبارهم أكثر خبرة ودراية ووعياً بالميدان، وتفسر النتيجة التي لصالح الأصغر سناً بأنهم أكثر اقتناعاً من الأكبر سناً بعناصر التقويم الشامل كفكرة حديثة، حيث أنهم أكثر مرونة في تقبل التطورات والتغييرات من الأكبر سناً.

(5) **الفروق طبقاً لمدة الخبرة العملية:**

للتعرف على ما إذا كانت اتجاهات أفراد العينة من مديري ومعلمي المدارس الابتدائية نحو التقويم الشامل تختلف باختلاف مدة الخبرة العملية، فقد تم استخدام تحليل التباين "ANOVA" الذي يوضح نتائجه جدول (29):

جدول (29)

يوضح نتائج تحليل التباين (ANOVA) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة بشأن محاور التقويم الشامل للمدرسة التي ترجع لتباين مدة الخبرة العملية

المحور	مدة الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة f	مستوى الدلالة	اتجاه الفرق*
مدى مناسبة عناصر التقويم الشامل	من 1 إلى 7 سنوات	3.3	0.66	2.01	0.11	لا يوجد
	من 8 إلى 14 سنة	3.3	0.59			
	من 15 إلى 21 سنة	3.2	0.60			
	من 22 سنة فأكثر	3.4	0.64			
العوامل التي تساعد على نجاح التقويم الشامل	من 1 إلى 7 سنوات	3.3	0.93	1.43	0.23	لا يوجد
	من 8 إلى 14 سنة	3.4	0.84			
	من 15 إلى 21 سنة	3.3	0.81			
	من 22 سنة فأكثر	3.3	0.81			
الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل	من 1 إلى 7 سنوات	3.5	0.81	2.29	0.07	لا يوجد
	من 8 إلى 14 سنة	3.5	0.76			
	من 15 إلى 21 سنة	3.3	0.73			
	من 22 سنة فأكثر	3.3	0.71			

* باستخدام اختبار شيفيه البعدي

وكما يتضح من جدول (29) فإنه لا توجد أية فروق دالة إحصائية بين مديري المدارس ومعلميها ترجع إلى اختلاف مدة الخبرة بينهم، وهى نتيجة غير متوقعة حيث إنّ ذوى الخبرة الأكبر يفترض أنهم أكثر دراية ووعيا من ذوى الخبرة الأقل. ورغم ذلك

فإنه تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (hughey, 1993) التي أوضحت أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة من حيث اتجاهاتهم نحو التقويم الشامل للمدرسة ترجع إلى عامل مدة الخبرة العملية لأفراد العينة.

الفصل السابع

خلاصة نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

- أولاً – خلاصة النتائج.
- ثانياً – توصيات الدراسة.
- ثالثاً – مقترحات الدراسة.

مقدمة :

يخصص الباحث هذا الفصل لعرض خلاصة موجزة للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة والتي سبق عرضها ومناقشتها وتفسيرها خلال الفصل السابق، كما يهتم الباحث من خلال هذا الفصل بتقديم بعض التوصيات التي تم اقتراحها والتوصية بها في ضوء هذه النتائج التي أسفرت عنها الدراسة النظرية والميدانية، ويقدم الباحث في نهاية الفصل اقتراحات تتعلق بمزيد من الدراسات المستقبلية في مجال الدراسة الحالية (التقويم الشامل للمدرسة : comprehensive school evaluation) للحاجة إليها في هذا المجال.

وفي ضوء ما سبق، يتناول الباحث خلال هذا الفصل ما سبق ذكره مبوباً كالتالي :

1. خلاصة النتائج.
2. توصيات الدراسة.
3. مقترحات الدراسة.

• أولاً – خلاصة نتائج الدراسة:

فيما يلي خلاصة لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي سبق عرضها خلال الفصل السابق مبوبة حسب تساؤلات الدراسة وذلك على النحو التالي :

أ) النتائج الخاصة باتجاهات أفراد العينة نحو مدى منا سبة عنا صر التقويم الشامل:

- تشير النتائج إلى أن اتجاهات أفراد العينة بفئتيها (مديري مدارس ومعلمين) نحو مدى مناسبة عناصر التقويم الشامل تعتبر إيجابية بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام لجملة عبارات هذا المحور بجوانبه ومجالاته المختلفة (3.35)، وقد كان الترتيب التنازلي لمجالات وعناصر هذا المحور البالغ عددها (13) مجالاً على النحو التالي حسب المتوسط الحسابي لكل مجال :

1. قياس جودة التدريس.
2. قياس أساليب تقويم أداء الطلاب.
3. قياس جودة المنشآت والمرافق المدرسية.
4. قياس دور الإدارة المدرسية.
5. قياس مستوى حضور الطلاب.
6. قياس كفاية العاملين في المدرسة والاستفادة منهم.
7. قياس التحصيل الدراسي وتقدمه.
8. قياس دور إدارة تدريس المادة.
9. قياس جودة البرامج والأنشطة الإضافية.
10. قياس سلوك الطلاب وتفاعلهم.
11. قياس نمو الطلاب الخلقى والاجتماعى والثقافى.
12. الكشف عن علاقة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلى.
13. قياس التوجيه والإرشاد والخدمات الطلابية المقدمة.

ب) النتائج الخاصة بالاتجاهات نحو عوامل نجاح التقويم الشامل:

أبدى أفراد العينة موافقة بدرجة كبيرة على أن هناك عوامل تساعد على نجاح التقويم الشامل للمدرسة، وقد رتبت هذه العوامل تنازلياً من حيث الأهمية طبقاً لوجهة نظر أفراد العينة بفئتيها على النحو التالي :

- 1- ضرورة وضع خطط إصلاح وعلاج أوجه القصور بناء على نتائج التقويم والعمل على تنفيذ هذه الخطط.
- 2- ضرورة متابعة المدارس من جانب المشرفين التربويين بعد التقويم لمتابعة عمليات الإصلاح.
- 3- اختيار أعضاء فرق التقويم الشامل من الخبراء المتخصصين ذوي الخبرة الطويلة.
- 4- الاتفاق على آلية محددة لرصد الواقع واختيار الشواهد الدالة.
- 5- وجود لائحة تفسيرية توضح المستويات التي يتم التقويم في ضوءها.
- 6- إقامة دورات تدريبية للمعلمين والمديرين بهدف نشر ثقافة التقويم الشامل، وتوعيتهم بأهميته وضرورته لتطوير التعليم.

ج) النتائج الخاصة بالاتجاهات نحو الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل:

أبدى أفراد العينة بفئتيها (مديرو المدارس ومعلموها) موافقة كبيرة على بعض الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم الشامل للمدرسة، وفيما يلي ترتيب أهمية هذه الصعوبات تنازلياً من وجهة نظر أفراد العينة:

1. ميل ممارسات التقويم الشامل إلى منحى التفتيش.
2. ضعف التأهيل الكافي لمشرفي التقويم الشامل.
3. التداخل بين عمل الإشراف التربوي والتقويم الشامل.
4. النقص في أعداد وتأهيل مشرفي التقويم الشامل.
5. غياب الموضوعية في تدوين درجات التقويم.
6. ضعف معرفة العاملين في الميدان بأهداف التقويم الشامل.

7. ضعف الإعداد المسبق من قبل رئيس وأعضاء فريق التقويم الشامل.
8. تأخر التعاون والتجاوب من قبل المدرسة ومنسوبيها مع أعضاء الفريق.
9. إهمال تقارير التقويم الشامل من قبل مديري المدارس.
10. زيادة أعباء المعلمين وثقل كاهلهم بمزيد من المهام والواجبات بما يصرفهم عن واجبهم التدريسي.

(د) النتائج الخاصة بالفروق بين أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو التقويم الشامل للمدرسة:

وأوضحت نتائج الدراسة أنه بينما وجدت فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو التقويم الشامل ترجع إلى بعض المتغيرات، فإن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائية بينهم في المتغيرات الأخرى، بل إنه في المتغير الواحد قد تكون هناك فروق دالة في محور أو محاور معينة، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائية في المحور أو المحاور الأخرى لنفس المتغير، وقد كانت دلالة الفروق على النحو التالي:

1. الفروق التي ترجع إلى الوظيفة (مدير مدرسة – معلم):

وجدت في محوري "مدى مناسبة عناصر التقويم الشامل" و "الصعوبات التي تحد من نجاح" أما محور العوامل التي تساعد على نجاح التقويم الشامل للمدرسة فلم تكن هناك فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة ترجع إلى الوظيفة بشأنه.

2. الفروق التي ترجع إلى نوع المؤهل الجامعي (تربوي – غير تربوي):

الفرق الدال إحصائياً الوحيد وجد في محور "صعوبات تحد من نجاح التقويم الشامل للمدرسة" وذلك يرجع إلى نوع المؤهل الجامعي لأفراد العينة (تربوي – غير تربوي).

3. الفروق التي ترجع إلى الدورات التدريبية (حصل – لم يحصل):

الفرق الدال إحصائياً الوحيد الذي يرجع إلى ما إذا كان الفرد قد حصل على دورة تدريبية أو لم يحصل هو في محور "صعوبات تحد من نجاح التقويم الشامل للمدرسة".

4. الفروق التي ترجع إلى العمر:

وجدت فروق دالة إحصائياً ترجع إلى اختلاف العمر (السن) في اتجاهات أفراد العينة في محور "مدى مناسبة عناصر التقويم الشامل للمدرسة" فقط دون بقية المحاور الأخرى.

5. الفروق التي ترجع إلى مدة الخبرة العملية :

لم توجد أية فروق دالة إحصائياً ترجع إلى اختلاف مدة الخبرة العملية لدى أفراد العينة في أى محور من المحاور الثلاثة للاتجاه نحو التقويم الشامل للمدرسة.

وباستقراء هذه النتائج وما سبق عرضه من أدبيات خلال الدراسة الحالية ضمن الإطار النظري، والدراسات السابقة يلاحظ ما يلي :

أ) الاتفاق على نقاط أساسية تتعلق بالتقويم الشامل للمدرسة هي:

1. أنه يحظى باتجاه إيجابي عام نحوه من قبل الأطراف المعنية (مديرين ومعلمين).
2. ضرورة لتحقيق التحسين والتطوير في الأداء المدرسي.
3. لا يقتصر على قياس النواتج بل يمتد لقياس سلوكيات وممارسات ونشاطات.
4. هناك عوامل كثيرة تساعد على نجاحه تعتبر بمثابة مقومات أو مستلزمات لنجاح تطبيقه أفاضت الدراسة في عرضها.
5. التقويم الشامل للمدرسة الناجح هو الذي ينظر إلى المدرسة كوحدة كلية.
6. لنجاح التقويم الشامل ضرورة اعتماد النظرة الإصلاحية التطويرية لا النظرة التفتيشية العقابية.
7. أهمية وجود لوائح تفسيرية وقواعد وإجراءات وآليات لجمع البيانات ورصد الشواهد والأدلة بصورة موضوعية ودقيقة.

ب) يواجه التطبيق الشامل صعوبات قد تحد من نجاحه هي:

1. عدم وجود مستويات معيارية دقيقة موضوعية يتم التقويم في ضوءها.
2. عدم بساطة أدوات التقويم أو ضعف ثباتها وصدقها.

3. عدم قابلية المعايير - التي تتخذ كأساس للتقويم في ضوءها- للتحقق في الواقع العملى.

4. عدم تقبله من جانب البعض لعدم الوعى أو نشر ثقافة التقويم الشامل.

5. إهمال نتائجه من قبل الآخرين وعدم التعويل عليها أو أخذها في الاعتبار.

6. الإهمال في تصميم خطط إصلاح وعلاج لنواحى القصور التي يكشف عنها التقويم.

(ج) عدم الإتفاق على بعض النقاط :

1. رغم قلة نقاط عدم الاتفاق بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة إلا أن الاختلاف الوحيد هو أنه بينما وجدت فروق في الاتجاهات بين أفراد العينة ترجع إلى الوظيفة خلال الدراسة الحالية فقد وجد عكس ذلك في بعض الدراسات.

2. لم تتناول أى من الدراسات السابقة التي تم عرضها بعض المتغيرات التي ترجع إليها الفروق بين أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو التقويم الشامل مثل المؤهل، أو العمر، أو التدريب، أو مدة الخبرة.

• ثانياً – توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يوصى الباحث بما يلي:

1. التركيز على تحديث المعلومات في كل مدرسة لإجراء التقويم اللازم، والتركيز على مركزية التخطيط لإدارة التقويم، ولا مركزية التنفيذ من خلال بناء وحدات متخصصة لإدارة التقويم الشامل في كل إدارة تعليمية ، ومركز إشراف تربوي .
2. العمل على استنباط أساليب أكثر فعالية في التخطيط والتنفيذ والمراجعة والمتابعة وإيجاد انسجام بين فلسفة إدارة التقويم الشامل وقيم ومبادئ المعلمين ومديري المدارس بحيث لا يكون هناك تعارض بينهم.
3. الاهتمام باختيار كفاءة ماهرة لتحسين ثقافة التقويم الشامل في المدارس لتطوير الاتجاه نحو إدارة التقويم والعمل على إشراك جميع فئات المعلمين ومديري المدارس في دورات متخصصة مكثفة، وندوات عامة مع مؤسسات طبقت أساليب التقويم بنجاح لإثراء تجاربهم، وتنمية قدراتهم في مجالات التقويم، والتأكيد على أن التقويم الشامل للمدرسة ليس مسئولية جهة أو فرد بعينه، بل هو مسئولية مشتركة لجميع المعنيين بالعملية التعليمية .
4. عقد المزيد من الدورات التدريبية وخصوصاً في مجال التوعية بمفهوم التقويم التربوي، وأن يشمل التدريب جميع المستويات الإدارية لتحسين جودة العملية التعليمية.
5. ضرورة تعميم فكرة التقويم الشامل للمدرسة في جميع مناطق المملكة العربية السعودية بهدف الحصول على نتائج يمكن الاستفادة منها لتحسين نوعية الخدمات التربوية المقدمة، وخفض التكاليف والتقليل من الهدر في الموارد المادية والبشرية.
6. العمل على تنمية اتجاهات الأطراف المختلفة نحو التقويم الشامل للمدرسة من خلال برامج توعية وتنمية للاتجاهات، منتظمة ومستمرة على مستوى مناطق المملكة ككل.

7. تفويض الصلاحيات المناسبة للقيادات التربوية المتوسطة لإيجاد نوعاً من الخصوصية في تطوير نماذج تتناسب مع الميدان، كل حسب طبيعة العمل الذي يقوم به.
8. فحص المشكلات الخاصة بتطبيق التقويم الشامل بصفة دورية ومستمرة منتظمة، وتقصى جوانب القصور الممكنة من خلال الاهتمام بالقضاء على المعوقات التنظيمية والفنية الخاصة بتطبيق التقويم الشامل في جميع مدارس المملكة.
9. رفع مستوى تمثيل المختصين بإدارة التقويم التربوي في وزارة التربية والتعليم وربطهم بأعلى المستويات في وزارة التربية والتعليم بالمملكة.
10. تنظيم لقاءات واجتماعات مستمرة بين المشرفين التربويين ومشرفي التقويم الشامل للمدرسة ، وعمل آلية مشتركة لعمل الاشراف التربوي والتقويم الشامل للمدرسة ، لفك التداخل بينهما وتحديد الصلاحيات والمسؤوليات واستباط نماذج حديثة لتنسيق العمل بين الجهازين.
11. عقد اتفاقيات تعاون ثقافي تربوي مع الدول المتقدمة التي تطبق هذا النظام منذ سنوات طويلة للتعرف على خبراتهم في هذا المجال والاستفادة مما يكون لديهم للعمل به في المملكة تطويراً وتحسيناً للنظام.

• ثالثاً – مقترحات الدراسة :

- من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة يقترح الباحث إجراء المزيد من الدراسات في مجال التقويم الشامل للمدرسة، مثل:
1. دراسة آليات التنسيق بين أجهزة التقويم الشامل للمدرسة وأجهزة الإشراف التربوي وغيرها من الجهات الأخرى للتقويم لتحقيق الاتساق بين هذه الأجهزة.

2. دراسة العوائق التي تواجه تطبيق نظام التقويم الشامل بالمدارس وكيفية مواجهتها أو التغلب عليها.
3. دراسة مقارنة للفاعلية (effectiveness) أو الإنتاجية (productivity) بين المدارس التي تطبق نظام التقويم الشامل وتلك التي لا يطبق فيها.
4. دراسة للعلاقة بين مستويات التحصيل الدراسي للطلاب في المدارس التي تطبق نظام التقويم الشامل وتلك التي لا يطبق فيها.
5. دراسة أفضل نمط القيادة الإدارية المدرسية لضمان نجاح تطبيق نظام التقويم الشامل بالمدارس.
6. اقتراح مستويات معيارية (standards) ومؤشرات (indicators) ومستويات قياس متدرج (rubrics) تتخذ كأساس للتقويم المدرسي الشامل وفقاً لمبدأ المحاسبية (المسئولية).
7. دراسة تربوية نفسية لاقتراح أدوات مناسبة ذات درجات عالية من صدق وثبات وموضوعية في إصدار الأحكام للاستخدام في التقويم.
8. اقتراح جهاز أو وحدة ذات هيكل إداري تنظمى مناسب يناف بها مسئولية الإشراف على التقويم الشامل للمدرسة على مستوى المناطق التعليمية.
9. اقتراح برامج تربوية ونفسية لتنمية الاتجاهات، ونشر الثقافة، وازدياد الوعي بأهمية التقويم الشامل للمدرسة.

المراجع

- أولاً – المراجع باللغة العربية.
- ثانياً – المراجع باللغة الإنجليزية.

المراجع باللغة العربية

أولاً - كتب :

- 1 أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (1995). علم النفس التربوي، ط3 ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- 2 أبو علام، رجاء محمود (1987). قياس وتقويم التحصيل الدراسي، الكويت : دار القلم.
- 3 أحمد، شكري سيد (2003). تطبيقات مبادئ الإحصاء في المجال التربوي والنفسي ، ط 3، القاهرة : مكتبة الجامعة .
- 4 بامشموس، سعيد و خيرى، محمد و مهنى، يحيى (1414). التقويم التربوي، ط 3، جده : دار عكاظ .
- 5 بدران، شبل؛ والبوهي، فاروق؛ ومحمد، عنتر؛ وحسن، فاطمة (2002). نظم التعليم الابتدائي في الدول المختلفة، الإسكندرية: الجمهورية للطباعة.
- 6 بدير، المتولي إسماعيل ومجاهد، محمد عطوة (2004). الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي، القاهرة :المكتبة المصرية .
- 7 جابر، عبد الحميد جابر (2005). التقويم التربوي والقياس النفسي، ط 3، القاهرة : دار النهضة العربية .
- 8 جابر، عبد الحميد جابر (2002). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، القاهرة: دار الفكر العربي.

- 9 جلال، سعد (1985). القياس النفسي : المقاييس والاختبارات، القاهرة: دار الفكر العربي .
- 10 حجي، أحمد إسماعيل (2004). تطور التعليم في زمن التحديات : الأزمة وتطلعات المستقبل، القاهرة: مكتبة النهضة العربية .
- 11 الحويل، سليمان عبد الرحمن (1415). التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، ط 3، الرياض، بدون ناشر .
- 12 خضر، فخري رشيد (1987). التقويم التربوي ، دبي : دار القلم .
- 13 الدوسري ، راشد حماد (2004). القياس والتقويم التربوي الحديث، عمان : دار الفكر.
- 14 رضوان، عبد الفتاح (1413). منهج المدرسة الابتدائية، ط 3، الكويت : دار القلم .
- 15 سيد، على أحمد وسالم، أحمد محمد (1424). التقويم في المنظومة التربوية ، الرياض : مكتبة الرشد.
- 16 شعله، جميل محمد عبد السميع (2000). التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، ط2 ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- 17 شفشق، محمود عبد الرزاق؛ وطه، حسن جميل ودنيا، محمود طنطاوي؛ وبستان، أحمد عبد الباقي (1409). المدرسة الابتدائية أنماطها الأساسية واتجاهاتها العالمية المعاصرة، ط 2 الكويت : دار القلم.

- 18 الصراف، قاسم على (2002). القياس والتقويم في التربية والتعليم، الكويت : دار الكتاب الحديث .
- 19 عبد الرحمن، سعد (1998). القياس النفسي : النظرية والتطبيق، القاهرة: دار الفكر العربي .
- 20 عبد الهادي، نبيل (2001). القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، ط 2، عمان : دار وائل للنشر.
- 21 عبود، عبد الغنى؛ و حجي، أحمد؛ والصغير، محمد غانم (2000). إدارة المدرسة الابتدائية، ط 2، القاهرة : مكتبة النهضة .
- 22 العبيد، غانم؛ والجبوري، حنان (1981). أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم، الرياض : بدون ناشر.
- 23 العجمي، محمد عبد السلام؛ والحارث، سعاد فهد (1425). المدرسة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، الرياض : مكتبة الرشد .
- 24 العساف، صالح بن حمد (1424). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط2، الرياض : مكتبة الصديقان.
- 25 علام، صلاح الدين محمود (2003). التقويم التربوي المؤسسي، القاهرة : دار الفكر العربي .
- 26 علام، صلاح الدين محمود (2003). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته في تقويم المدارس، القاهرة : دار الفكر العربي .

- 27 علام، صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة : دار الفكر العربي .
- 28 عمار، محمود إسماعيل (1415). العلاقة بين الطالب والمعلم، الرياض : دار المسلم للنشر والتوزيع .
- 29 عودة، أحمد (2002). القياس والتقويم في العملية التعليمية، ط 5، عمان : دار الأمل .
- 30 عوض، عباس محمود (1990). القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- 31 قلادة، فؤاد سليمان (1982). الأهداف التربوية والتقويم، القاهرة : دار المعارف.
- 32 كاظم، على مهدي (2001). القياس والتقويم في التعليم والتعلم. دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد، الأردن.
- 33 لطفي،عنتر محمد (2002). نظم التعليم الابتدائي في الدول المختلفة، الإسكندرية : شركة الجمهورية الحديثة للطباعة .
- 34 مراد، صلاح أحمد؛ وسليمان، أمين على (2002). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية وخطوات إعدادها وخصائصها، القاهرة : دار الكتاب الحديث .
- 35 ملحم، سامي (2000). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 36 ميخائيل، أمطانيوس (1995). التقويم التربوي الحديث، ليبيا : جامعة سبها،

ثانياً - دوريات علمية:

- 37 أبو سماحة، كمال كامل (2001). تقويم الأداء المدرسي، مجلة التربية، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (139)، السنة (30)، 11-15.
- 38 أحمد، شكري سيد (1997). دراسة انتقادية لبحوث ودراسات التقويم الشامل للمدرسة، رسالة الخليج العربي، العدد (64)، السنة (18)، 15-89.
- 39 الخطيب، محمد بن شحاتة؛ والجبر، عبد الله بن عبد اللطيف (1999). إدارة الاعتماد الأكاديمي في التعليم - دراسة ميدانية، رسالة الخليج العربي، العدد (73)، السنة (20)، 15-67.
- 40 دمياطي، فوزية إبراهيم يعقوب (1413). أثر استخدام أسلوب التقويم المستمر على التحصيل الدراسي لدى طالبات العلوم الاجتماعية وكلية التربية بالمدينة المنورة. المجلة العربية للتربية، تونس، العدد (1)، المجلد (12)، 13-27.
- 41 الرشيد، محمد الأحمد (1986). ملف التقويم الذاتي، رسالة الخليج العربي، العدد (20) السنة (7)، 229-235.
- 42 الصراف، قاسم على (1988). آراء المدرسين حول الممارسات الفعلية في أساليب التقويم التربوي في مدارس نظام المقررات بدولة الكويت، المجلة التربوية، العدد (17)، المجلد (5)، 193-210.

- 43 عبد الجواد، نور الدين (1992). معايير تمهين التعليم، رسالة الخليج العربي، العدد (43)، السنة (13)، 44-15 .
- 44 عبد الرازق، طاهر (1997). رؤية عامة للتقويم التربوي، مجلة مستقبل التربية، مسقط، سلطنة عمان، العدد (8، 9، 10)، 20-11، 11-3، 17-8.
- 45 المخزومي، أمل على (1415). دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات، رسالة الخليج العربي، العدد (53)، السنة (15)، 93 - 67 .

ثالثاً - مؤتمرات وندوات وورش عمل:

- 46 أبو رضوان، عبد الله (1997). تقييم الأداء المؤسسي في وزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية. ورقة مقدمة إلى ورشة العمل شبه الإقليمية لتقييم ومراقبة الأداء المدرسي في التعليم الأساسي، المنعقدة في الدوحة (دولة قطر) خلال الفترة من 13-19 أكتوبر .
- 47 أبو علام، رجاء محمود (2001). النظريات الحديثة في القياس والتقويم، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول للمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة : 22-24 ديسمبر
- 48 أحمد، شكري سيد (2001). بعض التوجهات المعاصرة في مجال تقويم الأداء المدرسي الشامل، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول للمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي المنعقد بالقاهرة خلال الفترة من 22-24 ديسمبر .
- 49 آل ثاني، روضة محمد جبر (1997). الاتجاهات الحديثة في تقييم الأداء المدرسي، ورقة مقدمة إلى ورشة العمل شبه الإقليمية لتقييم ومراقبة الأداء المدرسي في التعليم الأساسي المنعقدة في الدوحة (دولة قطر) خلال الفترة من 13-19 أكتوبر .
- 50 خليل، أحمد سيد؛ والزهوري، إبراهيم عباس (2005). إدارة الجودة الشاملة في التعليم، خبرات أجنبية وإمكان الاستفادة منها في مصر، المؤتمر السنوي الثامن "الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات 27-29 يناير، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع مركز التطوير الجامعي، مصر .

- 51 راشد، أشرف؛ وبخيت، مؤنس محمد (2006). أثر استخدام التقويم الأصلي (البورتفوليو) على تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وبقاء أثر تعلمهم. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المنعقد بالقاهرة، 25-26 يوليه .
- 52 سلمودى، بصري أحمد عبد الوهاب (1997). تقويم الأداء المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي : واقع وتطلعات. ورقة مقدمة إلى ورشة العمل شبه الإقليمية لتقييم ومراقبة الأداء المدرسي في التعليم الأساس المنعقدة بدولة قطر، 13-19 أكتوبر .
- 53 عريان، سميرة عطية (2001). فعالية استخدام أسلوب التقويم المستمر في تدريس مادة "مبادئ التدريس" على مستويات التحصيل الدراسي لدى الطلبة المعلمين ، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المنعقد بالقاهرة 24-25 يوليه .
- 54 مراد، عائشة أحمد (1997). تقييم الأداء المدرسي. ورقة مقدمة إلى ورشة العمل شبه الإقليمية لتقييم ومراقبة الأداء المدرسي في التعليم الأساسي المنعقدة في الدوحة (دولة قطر) خلال الفترة 13-19 أكتوبر .
- 55 مطر، نعيمة محمد (1997). تقييم ومراقبة الأداء المدرسي في التعليم الأساسي بدولة البحرين، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة العمل شبه الإقليمية لتقييم ومراقبة الأداء المدرسي في التعليم الأساسي المنعقدة في الدوحة (دولة قطر) خلال الفترة من 13-19 أكتوبر .

- 56 المنصوري، ناصر أحمد عبد الله (1997). تقييم ومراقبة الأداء المدرسي في التعليم الأساسي بدولة الكويت، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة العمل شبه الإقليمية لتقييم ومراقبة الأداء المدرسي في التعليم الأساسي المنعقدة بدولة قطر (الدوحة) 13-19 أكتوبر .

رابعاً - رسائل ماجستير ودكتوراه :

- 57 بافقيه، فوزية بنت عبد الرحمن (2002). تقنين اختبارات مفهوم الذات المصور لرياض الأطفال في المدارس الحكومية لمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة : المملكة العربية السعودية.
- 58 البكر، فوزية بكر راشد (1983). تحليل لبعض مشكلات معلمة المرحلة الابتدائية في منطقة الرياض التعليمية وأثرها في اتجاهات المعلمة نحو مهنة التعليم ، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- 59 حماد، صابر حسن السيد (2006). التقويم التربوي للمتعلم في التعليم الثانوي العام في مصر وإنجلترا : دراسة مقارنة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، فرع كفر الشيخ. جمهورية مصر العربية .
- 60 الزهراني، صالح عبد العزيز (2000). مقارنة بعض طرق تقدير الثبات في القياس محكي المرجع ، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة : المملكة العربية السعودية.

- 61 صهوان، إكرام حمزة السيد (2004). استخدام اختبارات متعادلة القياس في دراسة أثر التغذية المرتدة على النواتج المعرفية للتعلم في مادة الكيمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والتربية للبنات ، جامعة عين شمس، القاهرة : جمهورية مصرالعربية .
- 62 العبد القادر، خالد فهد (1426). اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دور المرشد الطلابي المهني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- 63 العرادي، بدرية صالح سالم (1408). علاقة الإعداد التربوي لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم ومستوى تحصيل طالباتهن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض : المملكة العربية السعودية.
- 64 غريب، إيهاب مصطفى لطفي (1405). أثر المواد التربوية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس لدى طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- 65 الناجم، محمد بن عبد العزيز بن عبد المحسن (1421). واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراه المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- 66 الوكيل، عبد الحكيم عبد العزيز (1989). الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري ، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية ،جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

خامساً - أوراق عمل وتقارير وبحوث غير منشورة :

67 إبراهيم، خالد قدرى (2000). تجويد نظام التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء الدراسات المستقبلية، دراسة غير منشورة، القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .

68 أحمد، شكري سيد (2005). تجربة المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي في تقويم الأداء المدرسي الشامل، بحث غير منشور، القاهرة: المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي.

69 أحمد، شكري سيد (2002). التقويم الشامل للمدرسة: المداخل والفلسفات، ورقة مقدمة في الدورة التدريبية لمديري المدارس بالتعاون مع الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وزارة التربية والتعليم بمصر.

70 برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) (2002). تقرير التنمية البشرية لعام 2000 : تعميق الديمقراطية في عالم مفتت، القاهرة :مركز معلومات قراء الشرق الأوسط .

71 البلوشي، سعود بن سالم (2003). تقويم وتطوير الأداء المدرسي، ورقة عمل مقدمة إلى الدورة التدريبية لمشروع تقويم وتطوير الأداء المدرسي المنعقدة في صلالة (سلطنة عمان) خلال الفترة من 22-26 مارس.

72 الحارثي، زايد بن عجير (1992). بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات، بحث غير منشور، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة : المملكة العربية السعودية.

- 73 حرب، عادل سعد، و خليل، محمد حسن (2006). دراسة تقويمية ميدانية للعوامل المؤثرة على منظومة التقويم الشامل. دراسة غير منشورة، المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، مصر.
- 74 الدوسري، إبراهيم مبارك (1421). الإطار المرجعي للتقويم التربوي، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية .
- 75 الشيخ، عمر (1975). طرق التقييم وأدواته، بيروت : معهد أونروا، اليونسكو.
- 76 عطوة، محمد إبراهيم (2003). الاتجاهات الحديثة لتحقيق الجودة التعليمية، بحث غير منشور، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، جمهورية مصر العربية.
- 77 غنيم، كوثر محمد حسن (1421). نظام التقويم المستمر: إيجابياته - سلبياته - مقترحات ، ورقة غير منشورة. وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.
- 78 المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (2005). دليل التقويم الشامل للمدرسة في دول الخليج العربي ، دولة الكويت.
- 79 المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي (2005). منظومة التقويم التربوي الشامل لمرحلة التعليم الأساسي، تقرير غير منشور، القاهرة : قسم التقويم .
- 80 المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي (2003). تجربة المركز في تقويم الأداء المدرسي الشامل. تقرير غير منشور، القاهرة.
- 81 وزارة التربية والتعليم (2000). قياس كفاءة المدرسة كمنظومة: التقرير الختامي للجنة وضع المعايير. قطاع البحوث التربوية والمناهج، إدارة القياس والتقويم. الكويت : دولة الكويت.

- 82 وزارة التربية والتعليم (2003). المعايير القومية للتعليم في مصر، القاهرة : المجلد الأول، قطاع الكتب.
- 83 وزارة التربية والتعليم (2004). دليل العمل لمشروع تطوير منظومة التقويم التربوي لمرحلة التعليم الأساسي للصفوف من الأول إلى الثالث الابتدائي، القاهرة: قطاع الكتب.
- 84 وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع البنك الدولي (2006). منظومة التقويم الشامل كمدخل لتحسين العملية التعليمية: دليل عمل، القاهرة : وحدة التخطيط والمتابعة بالبنك الدولي.
- 85 وزارة التربية والتعليم (1420-1). تعميم رقم 64/133، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية
- 86 وزارة التربية والتعليم (1420-2). تعميم رقم 9/ت ، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية
- 87 وزارة التربية والتعليم (1421). تعميم رقم 64/382، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية.
- 88 وزارة التربية والتعليم (1422-1). تعميم رقم 64/858، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية
- 89 وزارة التربية والتعليم (1422-2). تعميم رقم 79/732، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية
- 90 وزارة التربية والتعليم (1422-3). تعميم رقم 9/773، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية

- 91 وزارة التربية والتعليم (1422-4). **تعميم رقم 91068**، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية
- 92 وزارة التربية والتعليم (1422-5). **تعميم رقم 64/718**، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية.
- 93 وزارة التربية والتعليم (1422-6) . **الإطار العام للتقويم الشامل للمدرسة** ، إدارة التقويم الشامل للمدرسة ، الرياض : المملكة العربية السعودية.
- 94 وزارة التربية والتعليم (1422-7). **تعميم رقم 31/762**، إدارة الإشراف التربوي ، الرياض : المملكة العربية السعودية.
- 95 وزارة التربية والتعليم (1423-1). **تعميم قم 64/887**، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية
- 96 وزارة التربية والتعليم (1423-2). **تعميم رقم 63/878**، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية
- 97 وزارة التربية والتعليم (1423-3). **تعميم رقم 79/26** ، إدارة التقويم الشامل للمدرسة ، الرياض : المملكة العربية السعودية .
- 98 وزارة التربية والتعليم (1423-4) . **تعميم رقم 64/256240** ، إدارة التقويم الشامل للمدرسة ، الرياض : المملكة العربية السعودية .
- 99 وزارة التربية والتعليم (1423-5). **تعميم رقم 64/891**، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية.

- 100 وزارة التربية والتعليم (1423-6). **تعميم رقم 64/894**، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية.
- 101 وزارة التربية والتعليم (1423-7). **تعميم رقم 64/1011**، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية.
- 102 وزارة التربية والتعليم (1423-8). **تعميم رقم 64/1067**، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية.
- 103 وزارة التربية والتعليم (1423-9). **تعميم رقم 64/1260**، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية.
- 104 وزارة التربية والتعليم (1424-1). **تعميم رقم 64/1499**، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية.
- 105 وزارة التربية والتعليم (1424-2). **تعميم رقم 64/1421**، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية.
- 106 وزارة التربية والتعليم (1424-3). **تعميم رقم 64/1379**، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية.
- 107 وزارة التربية والتعليم (1424-4). **تعميم رقم 64/1137**، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية.
- 108 وزارة التربية والتعليم (1425-1). **الدليل العام للتقويم الشامل للمدرسة**، إدارة التقويم الشامل للمدرسة ، الرياض : المملكة العربية السعودية.

109 وزارة التربية والتعليم (1425-2). **تعميم رقم 64/1705**، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية.

110 وزارة التربية والتعليم (1426-1). **تعميم رقم 79/103093**، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية.

111 وزارة التربية والتعليم (1426-2). **تعميم رقم 79/96410**، إدارة التقويم الشامل للمدرسة، الرياض : المملكة العربية السعودية .

سادساً – صحف ومواقع انترنت :

112 الحكي ، علي صديق (مارس ،30،2003). مستويات تحصيل الطلاب مازالت تعتمد على أسس غير مقنعة. الدمام ، **جريدة اليوم** ، العدد 10942
Retrieved 4,10,2006,from [http:// www.alyaum.com.sa](http://www.alyaum.com.sa)

113 العبيد ، صالح عبدالله (ابريل ،6،2006). الإشراف التربوي لايزال يمثل إشكالية. أبها ، **جريدة الوطن** ، العدد 2015 ،
Retrieved 4,8,2006,from [http:// www.alwatan.com.sa](http://www.alwatan.com.sa)

114 العرادي ، سالم علي (نوفمبر،24،2005). غياب الحملة التثقيفية أضعف تطبيق برنامج التقويم الشامل . أبها ، **جريدة الوطن** ،
Retrieved 4,10,2006,from [http:// www.alwatan.com.sa](http://www.alwatan.com.sa)

115 وزارة التربية والتعليم (1426-3). **إحصائية معلمي المنطقة الشرقية** ، موقع الإدارة العامة للتربية والتعليم ، الدمام : المملكة العربية السعودية
Retrieved 3,11,2006,from [http:// www.edueast.gov.sa](http://www.edueast.gov.sa)

المراجع باللغة الإنجليزية

I. Books :

- 116 Borio, G & Kubiszyn, T. (1993). *Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice*. Fourth Edition. Harper Collins College Publishers.
- 117 DeVellies, R. (2005). *Scale Development : Theory and Applications*. Third Edition. London: Sage Publications. International Educational and Professional Publisher.
- 118 Falmagne, J. (2006). *Elements of Psychological Theory*. Oxford University Press.
- 119 Kline, P. (2003). *The Handbook of Psychological Testing*. Second Edition, New York: Routledge.
- 120 Rust, J. & GoLombokm s, (2004). *Modern Psychometrics*. Second Edition. Routledge. New York.

II. PERIODICALS :

- 121 Anderson, B.; MacDonald, D. & Sinneman, C. (2004). Testing & School Improvement: Can Measurement of Result Help Improve the Performance of Schools?. *Phi Delta Kappan*. Vol.85, no. 10, 735, June .
- 122 Duncan-Andrade, J.M. (2005). An Examination of the Sociopolitical of Chicanos and its Relationship to School Performance. *Urban Education*. Vol. 40, no.6, 576-605.
- 123 Hughey, K. (1993). Evaluating Comprehensive School Guidance Program; Assessing the Pereceptions of Students, Parents, and Teachers. *School Counselor*, Vol.41, no.1, 31-35. Sept.

- 124 Hulpis, H. & Vaike, M. (2004). The Use of Performance Indicators in a School Improvement Policy : The Theoretical and Empirical Context. *Evaluatin and Research in Education*. Vol.18, no.2, 102-119.
- 125 Kantabutra, S. (2005). Improving Public School Performance Through Vision–Based Leadership. *Asia Pacific Education Review*. Vol.6, no.2, 124-136.
- 126 Keeves, J.p.; Hungi, N. & Afrassa, T. (2005). Measuring Value Added Effects Across Schools: Should Schools Be Compared in Performance?. *Studies in Educational Evaluation*. Vol.31, no.2-3, 247-266.
- 127 Kyriakides, L. (2005). Extending the Comprehensive Model of Educational Effectiveness by an Emirical Investigation. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 16, no. 2, 103-152, June .
- 128 Marks, G. N. (2006). Are between-and-within School differences in Student Performance Largly Due to Socio-economic Background? : Evidenc from 30 Countries. *Educational Research*. V.48, no.1, 21-40, March .
- 129 Murphey, D. & Burns, C. (2002). Development of a Comprehensive Community Assessment of School Readiness. *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 4, no. 2, 77-91.
- 130 Powers, J.M. (2003). An Analysis of Performance-Based Accountability : Factors Shaping School Performance in Two Urban School Districts. *Edcuational Policy*. Vol. 17, no. 9, 558-585.
- 131 Stiefel, L., Schwartz, A; Portas, C. & kim, D. (2003). School Budgeting and School Performance : The Impact of New York City’s Performance Driven Budgeting Initiative. *Journal of Education Finance*. Vol. 28, no.3, 403 – 424, Winter.

- 132 Tekwe, C.; Carter, R. & Randy, L. (2004). An Empirical Comparison of Statistical Models for Value-Added Assessment of School Performance. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*. Vol. 29, no.1, 11-36.

III. CONFERENCES & ANNUAL MEETINGS:

- 133 Haertel, G., and Others (1989). Capturing the Quality of Schools; Approches to Evaluation. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (San Francisco, CA, March 27-31).
- 134 Tesh, A. & Mckenzie, C. (1992). An Exploration of the APPROPRIATENESS of Including Surveys of Custodial and Cafeteria workers in a School Evaluation System. *Paper Presented at the Annual Meeting of the North Carolina Association for Research in Education*, Feb. 20.

IV. DISSERTATIONS (M.A & PhD.) :

- 135 Higgins, R. (1996). The Relationship Between Accreditation and Organizational Learning in Secondary Schools. *Dissertation Abstracts International (DAI)*, Vol. 57, no. 1.
- 136 Jordan, G. B. (1988). An Assessment of the Nebraska Model; A Model for Comprehensive School Evaluation. *DAI*, no 49 (1).

V. TECHNICAL REPORTS & ERIC (ED):

- 137 Abode, P.S. (2005). An Exploratory Study of the Relationship Between Organizational Strategy and Performance Among California Largest Unified School Districts. *Online Submission*. USA.

- 138 Andrews, H. (1997). TQM and Faculty Evaluation : Ever the Twain Shall meet? *ERIC Clearinghouse for Community Colleges Los Angeles CA*. ED 408004.
- 139 Cowiey, k.; Meehan, M.; Finch, N. & Chadwick, k. (2002). Comprehensive Evaluation of the Kentucky Extended School Services Program. *Information Analysis Report, ED 473994*.
- 140 Education Research Institute (2002). Implementing a Comprehensive Institutional Assessment Program: Using the CIRP / HERI Surveys For Campus Improvement. *A Report*. ED 470578.
- 141 Frauenknecht, M. (2003). The Need for Effective Professional Preparation of School-based Health Educators. *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*. ED 482701.
- 142 Hawaii Department of Education (2004). The Superintendent's Fourteenth. Annual Report on School Performance and Improvement in Hawaii. *ED 483967*.
- 143 Healthy Schools Network (2004). The Healthy and High Performance School : A Two-Part Report Regarding the Scientific Findings and Policy Implications of School Environmental Health. *E.D. 486083*.
- 144 Hertling, E. (2000). Evaluating the Results of Whole – School Reform. *ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene, OR*. ED 446345.
- 145 Kentucky State Department of Education. (2004). District Level Performance Descriptors for kentucky's Standards and Indicators for School Improvement. *ED483473*.
- 146 Kelly, C.; Heneman, H. & Milanowski, A. (2000). School-Based Performance Award Program, Teacher Motivation, and School Performance: Findings from a Study of Three Programms. *CPRE Research Report Series*. ED 477654.

- 147 Lashway, L. (2001). Educational Indicators. *ERIC Digest*. Clearinghouse on Educational Management Eugene OR. ED 457536.
- 148 Massachusetts State Department of Education. (2000). *MCAS Technical Report; 1999 Massachusetts Comprehensive Assessment System; MCAS*. ED459184.
- 149 Matter, M.K. (2000). Strategies for Improving the Process of Educational Assessment. *ERIC Digest*.
- 150 Miron, G. (2005). Evaluating the Performance of Carter Schools in Connecticut. *The Evaluation Center*. U.S.A.
- 151 Nebraska State Departmen of Education. (1989). Policy Recommendations on Performance-Based Accreditation. *Technical Report*. Nebraska State Dept. Lincoln, Bureau of Educational Research and Field Services.
- 152 Office for Standards in Education (OFSTED). (2002). *School Performance Monitoring : Guidelines for Implementation and Analysis of School Performance Indicators*. U.K.
- 153 Ross, S. (2000). How to Evaluate Comprehensive School Reform Models. *Technical Report, Volume. 8*. ED 447599.
- 154 Wisconsin Department of Education (1992). *A Self-Evaluation Report of Wisconsin Public Schools; 1991-1992*. ED 358393.

الملاحق

- 1- ملحق (1) : أسماء ووظائف المحكمين للاستبانة.
- 2- ملحق (2) : الصورة الأولية للاستبانة.
- 3- ملحق (3) : الصورة النهائية للاستبانة.

ملحق (1)

أسماء ووظائف المحكمين للاستبانة*

م	اسم المحكم	الوظيفة	جهة العمل
1	د. أحمد على الحاج	أستاذ التخطيط التربوي المشارك	جامعة البحرين
2	أ.د. خليل الخليلي	عميد كلية التربية	جامعة البحرين
3	سالم الحراحشة	أستاذ علم النفس التربوي المساعد	كلية المعلمين بالدمام
4	د. صلاح مكاوي	أستاذ الصحة النفسية المساعد	كلية المعلمين بالإحساء
5	د. عبد العزيز المعايطة	أستاذ أصول التربية المساعد	كلية المعلمين بالإحساء
6	علي البسام	أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس	كلية المعلمين بالإحساء
7	د. علي عثمان التوم	أستاذ أصول التربية المساعد	جامعة البحرين
8	د. علي قطب	أستاذ أصول التربية المساعد	كلية المعلمين بالإحساء
9	علي مزهر الزهراني	مشرف تقويم	إدارة التقويم الشامل
10	د. فتحي أبوناصر	أستاذ الإدارة التربوية المساعد	كلية المعلمين بالإحساء
11	د. فريدة المشرف	أستاذ التوجيه والإرشاد المشارك	جامعة الملك فيصل بالإحساء
12	د. محمد صقر الدوسري	أستاذ التاريخ المساعد	كلية المعلمين بالإحساء
13	د. محمد عبد الرزاق إبراهيم	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد	جامعة البحرين
14	محمد عبد الله الجفيمان	أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس	كلية المعلمين بالإحساء
15	د. محمد عبد المنعم	أستاذ التقويم التربوي المساعد	كلية المعلمين بالإحساء
16	د. محمد غازي البيومي	أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك	جامعة البحرين
17	د. هشام خوجلي	أستاذ علم نفس النمو المساعد	كلية المعلمين بالدمام

* تم ترتيب الأسماء أبجدياً .

ملحق (2)

الصورة الأولى للاستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الأستاذ الدكتور/

وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

أود الإفادة بأني أقوم بإجراء دراسة بعنوان:

”اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الابتدائية الحكومية نحو معايير التقويم الشامل بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية “، وذلك ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والتخطيط التربوي .

وتتكون هذه الدراسة من قسمين، الأول ويشمل بيانات عامة، والثاني ويشمل ثلاثة محاور رئيسية، هي:

4- معايير نجاح التقويم الشامل (14) معيارًا، يشمل (60) عبارة.

2- العوامل التي تشجع على تطبيق التقويم الشامل (15) عبارة.

3- الصعوبات والمعوقات التي تحد من تطبيق التقويم الشامل (15) عبارة.

وللتأكد من **درجة التحقق الخاصة** بمفردات الاستبانة، سوف يستخدم الباحث في تطبيق هذه الأداة الوزن الرباعي التالي: عالية، متوسطة، منخفضة، و معدومة.

ونظرًا لما يتمتع به سعادتك من علم وخبرة واسعة، فإنه يسعدني ويشرفني أن يكون جنابكم ضمن المحكمين لهذه الأداة من خلال الاستنارة بمرئيات وملاحظات سعادتك القيمة حول مدى وضوح، وارتباط العبارات الخاصة بكل محور، وأعوّل كثيرًا عليها، والتي أسأل الله تعالى أن تكون عونًا في استكمال بناء الأداة.

شاكرًا سلفًا لجهود وتعاون سعادتك، وتقبلوا فائق التحية ،،،

الباحث :

سرور بن محمد الحربي

الجزء الأول: بيانات عامة

يرجى وضع علامة صح (√) أمام الخيار المناسب من الآتي:

1- الوظيفة:	() مشرف تربوي	() معلم
2- الجنسية:	() سعودي	() غير سعودي
3- التخصص:	() علمي	() أدبي
4- العمر:	() من 22-26 سنة	() من 27-31 سنة
	() من 32-36 سنة	() من 37-41 سنة
	() من 42-46 سنة	() من 47 سنة فأكثر
5- الخبرة:	() من 1-5 سنوات	() من 6-10 سنوات
	() من 11-15 سنة	() من 16-20 سنة
	() من 21 سنة فأكثر	
6- هل التحقت بدورات تدريبية في مجال عملك الحالي؟	() نعم () لا	

الجزء الثاني: المحور الأول : معايير نجاح التقويم الشامل

يرجى وضع علامة صح (✓) أمام العبارة التي تمثل رأيك من الآتي:

المعيار	م	العبارة	مدى الوضوح		مدى المناسبة		التعديل
			واضحة	مؤثرة	مناسبة	مؤثرة	
1- التحصيل الدراسي وتقديمه	1	يقيس مستوى تحصيل الطلاب بصفة عامة					
	2	يقيس تقدم مستوى تحصيل الطلاب في الدروس التي تلقوها					
	3	يكشف عن تقدم تحصيل الطلاب من مختلف الفئات					
	4	يقيس اكتساب الطلاب معارف ومهارات مناسبة					
2- الاتجاهات والسلوك والنمو الشخصي	1	يقيس تركيز الطلاب أثناء الدرس					
	2	يقيس اكتساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي					
	3	يتابع تصرف الطلاب أثناء الدرس					
	4	يقيس تعاون الطلاب مع بعضهم البعض					
	5	يكشف عن تعاون الطلاب مع المعلم					
	6	يبين عمل الطلاب الفردي والجماعي					
3- الحضور والمواظبة	1	يكشف عن مدى التزام الطلاب بالحضور الى المدرسة					
	2	يبين مدى التزام الطلاب بحضور الحصة					
4- التدريس	1	يتابع اعداد المعلم للدرس					
	2	يتابع اداء المعلم للدرس					
	3	يتابع توجيه المعلم للاستئلة وتشجيع الطلاب على المشاركة					
	4	يبين استخدام المعلم للوسائل المتوفرة لتعزيز تحصيل الطلاب					
	5	يتابع قدرة المعلم على تقويم فهم الطلاب أثناء الدرس					
	6	يتابع استخدام الواجبات المنزلية لتعزيز فهم الطلاب وتحصيلهم					
	7	يتابع ادارة الصف واجراءات ضبط الطلاب					
	8	يكشف عن المام المعلم بالمادة التي يدرسها					
5- تقويم أداء الطلاب	1	يكشف عن مناسبة اساليب تقويم المعلم للطلاب في الفصل					
	2	يبين اسهام تقويم الطلاب في تحسين تعلمهم					
	3	يوضح اسهام نواتج التقويم في توجيه اساليب التدريس					
	4	يكشف عن حرص المعلمين على توثيق نتائج التقويم					
	5	يبين الالتزام بالتعليمات واللوائح الخاصة بأساليب التقويم					
	6	يوضح استخدام التقويم المستمر للمواد الشفهية بصورة صحيحة					

					يكشف عن تزويد أولياء الأمور بمعلومات عن مستوى التحصيل الدراسي لأبنائهم	7	
					يوضح اسهام المدرسة في اكساب الطلاب القيم والمثل والمبادئ النابعة من الدين الاسلامي الحنيف	1	6- نمو الطلاب الخفقي والتفاني والاجتماعي
					يتابع تنمية روح المسؤولية لدى الطلاب	2	
					يكشف عن تشجيع الطلاب على تنمية علاقات ايجابية مع الآخرين	3	
					يتابع تعليم الطلاب المبادئ التي تمكنهم من اصدار الاحكام الصحيحة	4	
					يتابع فاعلية اساليب مراقبة ومتابعة تقدم الطلاب الاكاديمي ونموهم الشخصي وانتظامهم وسلوكهم بالمدرسة	1	7- توجيه الطلاب والارشاد
					يتابع فاعلية اجراءات حماية الطلاب	2	
					يكشف عن نجاح المدرسة في رفع مستوى صحة وسلامة الطلاب وكل ما من شأنه العناية بهم	3	
					يتابع تعاون أولياء الأمور مع المدرسة	1	8- علاقة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي
					يتابع اغناء الخبرة التعليمية للطلاب من خلال الاتصال بالمجتمع والاسهام في الاعمال التطوعية والخبرات العلمية	2	
					يكشف عن متابعة أولياء الأمور لاعمال أبنائهم وواجباتهم المنزلية	3	
					يتابع مستوى المعلومات المقدمة الى أولياء الأمور عن أداء أبنائهم	4	
					يتابع اسهام المدرسة في خدمة المجتمع المحلي	5	
					يتابع اتفاقها مع اهداف التعليم واللوائح والانظمة	1	9- البرامج والأنشطة الاضافية
					يكشف عن اتساعها وشمولها	2	
					يتابع علاقتها بالمواد الدراسية	3	
					يتابع مراعاتها لحاجات الطلاب الخاصة	4	
					يكشف عن التخطيط الفعال للأنشطة لضمان استمرارها	5	
					يتابع تطوير المهارات الاجتماعية للطلاب	6	
					يتابع تطويرها عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم في المدرسة لتحقيق الاهداف والاولويات	1	10- الادارة المدرسية
					يكشف عن تأثيرها في توجيه عمل المدرسة	2	
					يتابع قيامها بمتابعة عملة التدريس وتحقيق المساندة اللازمة للمعلم	3	
					يتابع اسهامها في ايجاد بيئة تعليمية فعالة وعلاقات جيدة	4	
					يكشف عن كفاية تخطيط موارد المدرسة المالية	5	
					يتابع توزيع المعلمين واستثمار المصادر التعليمية	6	
					يتابع فعاليتها في الضبط المالي والاداري	7	
					يكشف عن صلاحية المبنى المدرسي وملاءمته للعملية التربوية	1	11- التجهيزات المدرسية والمباني
					يكشف عن توفر المرافق المدرسية وكفايتها	2	
					يتابع وجود مصادر التعلم وحسن توظيفها	3	
					يتابع وجود الوسائل التعليمية وحسن توظيفها في عملية التدريس	4	

					5	يكشف عن توفر وسائل السلامة في المدرسة	
					6	يتابع مستوى النظافة بالمدرسة	
					7	يتابع جودة الاثاث المدرسي وصلاحيته واكتماله للطلاب والمعلمين	
					1	يكشف عن مدى كفاية المعلمين	في المدرسة
					2	يتابع مدى كفاية مؤهلات المعلمين ومناسبتها للمواد الدراسية التي يدرسونها	
					3	يتابع تأثير تقويم الأداء الوظيفي في مستويات المعلمين	
					4	يتابع التطوير المهني للعاملين في المدرسة	
					1	يقيس اسهام ادارة تدريس المادة في رفع مستوى تحصيل الطلاب	تدريس المادة
					2	يتابع مساهمة ادارة تدريس المادة في الارتقاء بأداء المعلمين	
					3	يقيس تأثير اداة تدريس المادة في تحسين اساليب تقويم أداء الطلاب والافادة منها	
					1	يكشف عن سمات البيئة والموقع واثرها على عمل المدرسة	المدرسة
					2	يتابع القابلية للنمو والتطور	
					3	يكشف عن عدد الطلاب من ذوي الحاجات التعليمية الخاصة واسهام المدرسة في تلبية احتياجاتهم	

المحور الثاني : العوامل التي تشجع على تطبيق التقويم الشامل

م	العبارة	مدى الوضوح		مدى المناسبة		التعديل
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	تطبيق وتنفيذ الخطط العلاجية في المدارس عاجلا					
2	متابعة المدارس وتنفيذ خططها عاجلا من قبل ادارة الاشراف التربوي					
3	حسن اختيار أعضاء فرق التقويم الشامل					
4	الاتفاق على آلية محددة لتوضيح الشواهد في بطاقة ملاحظة درس					
5	وجود لائحة تفسيرية لشرح وتوضيح العناصر والشواهد					
6	علاج القصور وكشف الخلل في المدارس بشكل عاجل					
7	اقامة دورات تدريبية ولقاءات مستمرة للعاملين في الميدان التربوي					
8	الحاجة الماسة لمعرفة مايجري في الميدان التربوي					
9	وضع خطط مبنية على دراية تامة بما يحتاجه العمل التربوي والتعليمي في مدارسنا					
10	الوصول الى مستويات تعليمية وتربوية جيدة					
11	الاهتمام بالبرامج والاحتياجات التدريبية والتدريبية لجميع العاملين في الميدان					
12	تصحيح سريع لوضع المدرسة الى الافضل					

13	الاستعداد المسبق وما يحصل في المدرسة من تجهيزات قبل التقوي				
14	ايفال طلبات اولياء الامور للمدرسة ووضعها في حيز التنفيذ				
15	التغير الذي يحدث في المدارس بعد التقويم				

المحور الثالث : الصعوبات التي تحد من تطبيق التقويم الشامل

م	العبارة	مدى الوضوح		مدى المناسبة		التعديل
		واضحة	واضحة	مناسبة	مناسبة	
1	عدم وضوح العلاقة بين الاشراف التربوي وبين التقويم الشامل					
2	النقص في اعداد مشرفي التقويم الشامل					
3	عدم التأهيل الكافي والتدريب المستمر لمشرفي التقويم الشامل					
4	عدم فهم ادارات التعليم لدور التقويم الشامل للمدرسة					
5	تقييد التقويم بزمان معين ومحدد					
6	عدم وجود برامج وخطط واضحة					
7	عدم معرفة العاملين بالميدان بأهداف التقويم الشامل					
8	عدم تعاون الجهات ذات العلاقة مع التقويم الشامل					
9	عدم الفهم الصحيح والواضح لاهداف التقويم الشامل ومهامه					
10	غياب الموضوعية والحيادية في تدوين درجات التقويم					
11	ضعف الاعداد المسبق من قبل رئيس الفريق والاعضاء					
12	تأخر التعاون والتجاوب من قبل المدرسة ومنسوبيها					
13	تداخل عمل فريق التقويم الشامل مع مشرفي المواد					
14	عدم متابعة تقارير التقويم الشامل من قبل مديري المدارس					
15	تشكيل فريق التقويم من مشرفين ومدراء ووكلاء غير مهياين					

ملحق (3)

الصورة النهائية للاستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم الفاضل / سعادة مدير المدرسة الموقر وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

أود إفادة سعادتك علماً أنني أقوم حالياً بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "إتجاهات مديري ومعلمي المدارس الابتدائية الحكومية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية نحو التقويم الشامل للمدرسة"، وذلك ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والتخطيط التربوي.

أرجو تكريم سعادتك قراءة الاستبيان بحرص وعناية، والإجابة عن جميع عباراته بما يمثل رأيكم وفناعتكم الحقيقية، وذلك من خلال وضع علامة صح

(√) أمام الخيار المناسب، علماً أن إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، كما أن الإستبانة لا تتطلب ذكر اسمكم الموقر.

شاكرًا ومقدرًا سلفًا سرعة استجاباتكم، وحسن تعاونكم، وتفهمكم والله يحفظكم ويرعاكم ،،،

الباحث:

سرور بن محمد الحربي

الجزء الأول: بيانات عامة

يرجى وضع علامة صح (√) أمام الخيار المناسب من الآتي:

1- الوظيفة:	() مدير مدرسة	() معلم
2- الجنسية:	() سعودي	() غير سعودي
3- المؤهل	() جامعي تربوي	() جامعي غير تربوي
4- العمر:	() من 22-29 سنة	() من 30-37 سنة
	() من 38-45 سنة	() من 46 سنة فأكثر
5- الخبرة:	() من 1-7 سنوات	() من 8-14 سنوات
	() من 15-21 سنة	() من 22 سنة فأكثر
6- هل التحقت بدورات تدريبية في مجال عملك الحالي؟	() نعم () لا	

الجزء الثاني: المحور الأول : مدى مناسبة عناصر التقويم الشامل
يرجى وضع علامة صح (✓) أمام العبارة التي تمثل رأيك من الآتي:

م	العبارة	درجة الموافقة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1	يقيس مستوى تحصيل الطلاب بصفة عامة					
2	يكشف عن مدى اكتساب الطلاب مهارات مناسبة					
3	يقيس اكتساب الطلاب معارف مناسبة					
4	يتابع تركيز الطلاب أثناء الدرس					
5	يقيس اكتساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي					
6	يكشف عن تعاون الطلاب مع بعضهم البعض					
7	يكشف عن مدى التزام الطلاب بالحضور إلى المدرسة					
8	يبين مدى التزام الطلاب بحضور الحصص					
9	يكشف عن أسباب غياب الطلاب المتكرر					
10	يقيس تخطيط المعلم للدرس					
11	يتابع تنفيذ المعلم للدرس					
12	يتابع مدى استخدام المعلم للوسائل المتوفرة لتعزيز تحصيل الطلاب					
13	يتابع استخدام الواجبات المنزلية لتعزيز فهم الطلاب					
14	يكشف عن مناسبة أساليب تقويم المعلم للطلاب في الفصل					
15	يكشف عن حرص المعلمين على توثيق نتائج التقويم					
16	يوضح استخدام التقويم المستمر للمواد الشفهية بصورة صحيحة					
17	يوضح إسهام المدرسة في إكساب الطلاب القيم والمبادئ الإسلامية					
18	يكشف عن مدى تشجيع الطلاب على تنمية علاقات ايجابية مع الآخرين					
19	يتابع تعليم الطلاب المبادئ التي تمكنهم من إصدار الأحكام الصحيحة					
20	يتابع فاعلية أساليب متابعة تقدم الطلاب الأكاديمي					
21	يتابع فاعلية إجراءات حماية التلاميذ من الإيذاء					
22	يكشف عن نجاح المدرسة في رفع مستوى صحة وسلامة الطلاب					
23	يتابع تعاون أولياء الأمور مع المدرسة					
24	يتابع إثراء الخبرة التعليمية للطلاب من خلال الاتصال بالمجتمع					
25	يتابع مستوى المعلومات المقدمة إلى أولياء الأمور عن أداء أبنائهم					
26	يتابع اتفاق الأنشطة مع اللوائح والأنظمة					
27	يتابع علاقة الأنشطة بالمواد الدراسية					
28	يقيس مراعاة الأنشطة لحاجات الطلاب الخاصة					
29	يقيس جهود إدارة المدرسة لتطوير العمل الإداري					
30	يقيس متابعة الإدارة لعملية التدريس					
31	يتابع إسهام المدرسة في إيجاد بيئة تعليمية فعالة					
32	يكشف عن صلاحية المبنى المدرسي					
33	يقيس حسن توظيف الوسائل التعليمية					
34	يكشف عن توفر وسائل السلامة في المدرسة					
35	يكشف عن مدى كفاية مؤهلات المعلمين للمواد التي يدرسونها					
36	يقيس تأثير تقويم الأداء الوظيفي في مستويات المعلمين					
37	يتابع التطوير المهني للعاملين في المدرسة					
38	يقيس إسهام إدارة تدريس المادة في رفع مستوى تحصيل الطلاب					
39	يتابع مساهمة إدارة تدريس المادة في الارتقاء بأداء المعلمين					
40	يقيس تأثير إدارة تدريس المادة في تحسين أساليب تقويم أداء الطلاب					

المحور الثاني : العوامل التي تساعد على نجاح التقويم الشامل

يرجى وضع علامة صح (√) أمام العبارة التي تمثل رأيك من الآتي:

م	العبارة	درجة الموافقة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1	تنفيذ الخطط العلاجية لعلاج القصور في المدارس					
2	متابعة المدارس بعد التقويم من قبل إدارة الإشراف التربوي					
3	اختيار أعضاء فرق التقويم الشامل من الخبراء					
4	الاتفاق على آلية محددة لتوضيح الشواهد في بطاقة ملاحظة درس					
5	وجود لائحة تفسيرية لشرح وتوضيح العناصر والشواهد في بطاقات التقويم الشامل					
6	إقامة دورات تدريبية للمعلمين					
7	نشر الوعي بأهمية التقويم الشامل لدى منسوبي المدرسة					
8	وضع خطط مبنية على دراية تامة بما يحتاجه العمل التربوي في مدارسنا					
9	الوصول إلى مستويات تعليمية جيدة					
10	يقدم صورة حقيقة لواقع المدرسة .					

المحور الثالث : الصعوبات التي تحد من نجاح التقويم الشامل

يرجى وضع علامة صح (√) أمام العبارة التي تمثل رأيك من الآتي:

م	العبارة	درجة الموافقة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1	التداخل بين عمل الإشراف التربوي والتقويم الشامل					
2	النقص في أعداد مشرفي التقويم الشامل					
3	ضعف التأهيل الكافي لمشرفي التقويم الشامل					
4	ميل ممارسات التقويم الشامل إلى منحى التفتيش					
5	ضعف معرفة العاملين في الميدان بأهداف التقويم الشامل					
6	غياب الموضوعية في تدوين درجات التقويم					
7	ضعف الإعداد المسبق من قبل رئيس وأعضاء فريق التقويم الشامل					
8	تأخر التعاون والتجاوب من قبل المدرسة ومنسوبيها مع أعضاء الفريق					
9	إهمال تقارير التقويم الشامل من قبل مديري المدارس					
10	تشكيل فريق التقويم الشامل للمدرسة من غير المختصين					