



مجلة العلوم الإنسانية  
بجامعة حائل



جامعة حائل  
University of Hail

# مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل



السنة التاسعة، العدد 30

المجلد الثالث، يونيو 2026



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ





مجلة العلوم الإنسانية  
بجامعة حائل



جامعة حائل  
University of Ha'il

## مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481



<https://uohjh.com/>



[j.humanities@uoh.edu.sa](mailto:j.humanities@uoh.edu.sa)

## نبذة عن المجلة

### تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حث تصدر أربعة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المحازرة للنشر. وقد نُجحت مجلة العلوم الإنسانية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل "آر سيف Arcif" المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، وقد أُطلق ذلك خلال التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023.

### رؤية المجلة

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

### رسالة المجلة

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

### أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن الباحثين -من مختلف بلدان العالم- من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقاً للجودة والريادة في نر البحث العلمي.

## قواعد النشر

### لغة النشر

- 1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
- 2- يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- 3- يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعته باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

### مجالات النشر في المجلة

تتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دولياً، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

### أوعية نشر المجلة

تصدر المجلة ورقياً حسب القواعد والأنظمة المعمول بها في المحلات العلمية المحكمة، كما تُنشر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونياً لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

### ضوابط النشر في مجلة العلوم الإنسانية وإجراءاته

#### أولاً: شروط النشر

#### أولاً: شروط النشر

1. أن يتسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
2. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
3. ألا يكون مستلماً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
4. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
5. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
6. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
7. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
8. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسومات والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.

#### ثانياً: قواعد النشر

1. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع باللغتين العربية والإنجليزية، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. في حال (نشر البحث) يُزود الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستلماً لبحثه .
3. في حال اعتماد نشر البحث تؤول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقياً أو إلكترونياً، ويحق لها إدراجه في قواعد البيانات المحليّة والعالمية - بمقابل أو بدون مقابل - وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة يتطلب رسوماً مالية قدرها ( 1000 ريال) يتم إيداعها في حساب المجلة، وذلك بعد إشعار الباحث بالقبول الأولي وهي غير مستردة سواء أجاز البحث للنشر أم تم رفضه من قبل المحكمين.

#### ثالثاً: توثيق البحث

أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA7)

## رابعاً: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلباً للنشر (من خلال منصة الباحثين بعد التسجيل فيها) يتعهد فيه بأن بحثه يتفق مع شروط المجلة، وذلك على النحو الآتي:
    - أ. البحث الذي تقدمت به لم يسبق نشره (ورقياً أو إلكترونياً)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث.
    - ب. البحث الذي تقدمت به ليس مستلماً من بحوث أو كتب سبق نشرها أو قدمت للنشر، وليس مستلماً من الرسائل العلمية للماستير أو الدكتوراة.
    - ج. الالتزام بالأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.
    - د. مراعاة منهج البحث العلمي وقواعده.
  - هـ. الالتزام بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل كما هو في دليل المؤلفين
- كتابة البحوث المقدمة للنشر في مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل وفق نظام APA7
2. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة في صفحة واحدة حسب النموذج المعتمد للمجلة (نموذج السيرة الذاتية).
  3. إرفاق نموذج المراجعة والتدقيق الأولي بعد تعبته من قبل الباحث.
  4. يرسل الباحث أربع نسخ من بحثه إلى المجلة إلكترونياً بصيغة (word) نسختين و (PDF) نسختين تكون إحداها بالصيغتين خالية مما يدل على شخصية الباحث.
  5. يتم التقديم إلكترونياً من خلال منصة تقديم الطلب الموجودة على موقع المجلة (منصة الباحثين) بعد التسجيل فيها مع إرفاق كافة المرفقات الواردة في خطوات وإجراءات التقديم أعلاه.
  6. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله أولاً أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب وإخطار الباحث بذلك
  7. تملك المجلة حق رفض البحث الأولي ما دام غير مكتمل أو غير ملتزم بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية.
  8. في حال تقرر أهلية البحث للتحكيم يخطر الباحث بذلك، وعليه دفع الرسوم المالية المقررة للمجلة (1000) ريال غير مستردة من خلال الإيداع على حساب المجلة ورفع الإيصال من خلال منصة التقديم المتاحة على موقع المجلة، وذلك خلال مدة خمس أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أولاً وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغى.
  9. بعد دفع الرسوم المطلوبة من قبل الباحث خلال المدة المقررة للدفع ورفع سند الإيصال من خلال منصة التقديم، يرسل البحث لمحكمين اثنين؛ على الأقل.
  10. في حال اكتمال تقارير المحكمين عن البحث؛ يتم إرسال خطاب للباحث يتضمن إحدى الحالات التالية:
    - أ. قبول البحث للنشر مباشرة.
    - ب. قبول البحث للنشر؛ بعد التعديل.
    - ج. تعديل البحث، ثم إعادة تحكيمه.
    - د. الاعتذار عن قبول البحث ونشره.
  11. إذا تطلب الأمر من الباحث القيام ببعض التعديلات على بحثه، فإنه يجب أن يتم ذلك في غضون (أسبوعين) من تاريخ الخطاب) من الطلب. فإذا تأخر الباحث عن إجراء التعديلات خلال المدة المحددة، يعتبر ذلك عدولاً منه عن النشر، ما لم يقدم عذراً تقبله هيئة تحرير المجلة.
  12. في حالة رفض أحد المحكمين للبحث، وقبول المحكم الآخر له وكانت درجته أقل من 70%؛ فإنه يحق للمجلة الاعتذار عن قبول البحث ونشره دون الحاجة إلى تحويله إلى محكم مرجح، وتكون الرسوم غير مستردة.

13. يقدم الباحث الرئيس (حسب نموذج الرد على المحكمين) تقرير عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث
14. للمجلة الحق في الحذف أو التعديل في الصياغة اللغوية للدراسة بما يتفق مع قواعد النشر، كما يحق للمحررين إجراء بعض التعديلات من أجل التصحيح اللغوي والفني. وإلغاء التكرار، وإيضاح ما يلزم. وكذلك لها الحق في رفض البحث دون إبداء الأسباب.
15. في حالة رفض البحث من قبل المحكمين فإن الرسوم غير مستردة.
16. إذا رفض البحث، ورجب المؤلف في الحصول على ملاحظات المحكمين، فإنه يمكن تزويده بهم، مع الحفاظ على سرية المحكمين. ولا يحق للباحث التقدم من جديد بالبحث نفسه إلى المجلة ولو أجريت عليه جميع التعديلات المطلوبة.
17. لا تردّ البحوث المقدمة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، ويخطر المؤلف في حالة عدم الموافقة على النشر
18. يحق للمجلة أن ترسل للباحث المقبول بحثه نسخة معتمدة للطباعة للمراجعة والتدقيق، وعليه إنجاز هذه العملية خلال 36 ساعة.
19. لهيئة تحرير المجلة الحق في تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنياً.

## المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. هيثم بن محمد بن إبراهيم السيف

## هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ. د. نوف بنت سالم الشمري

أستاذ البلاغة والنقد، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. عمر عبد الله العنانزة

أستاذ الإدارة الفندقية، جامعة اليرموك  
المملكة الأردنية الهاشمية

أ. د. عبد العزيز بن سليمان الغسلان

أستاذ السياسة الشرعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية  
المملكة العربية السعودية

أ. د. سيندر دوفتشين

أستاذ تعليم اللغة، جامعة كيرتن، أستراليا

أ. د. عبد الله محمد أبو تينة

أستاذ القيادة التربوية، جامعة قطر، دولة قطر

د. عمر عبد الله الصمعاني

استاذ تنمية المواهب والابتكار المشارك، جامعة حائل  
المملكة العربية السعودية

د. ثامر بن عيسى العميم

أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك، جامعة حائل  
المملكة العربية السعودية

أ. ممدوح نويجع الرشيد

سكرتير هيئة التحرير

د. محمد بن حسين أوانق أحمد

محاضر أول (Senior Lecturer) في دراسات اللغة العربية  
جامعة ملايا، ماليزيا

## مدير إدارة التحرير

د. علي بن عيسى الشمري

أستاذ المناهج وتعليم اللغة العربية المشارك، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية

## الهيئة الاستشارية

أ.د فهد بن سليمان الشايح

جامعة الملك سعود - مناهج وطرق تدريس

**Dr. Nasser Mansour**

University of Exeter. UK – Education

أ.د محمد بن مترك القحطاني

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - علم النفس

أ.د علي مهدي كاظم

جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان - قياس وتقويم

أ.د ناصر بن سعد العجمي

جامعة الملك سعود - التقييم والتشخيص السلوكي

أ.د حمود بن فهد القشعان

جامعة الكويت - الخدمة الاجتماعية

**Prof. Medhat H. Rahim**

Lakehead University - CANADA

Faculty of Education

أ.د رقية طه جابر العلواني

جامعة البحرين - الدراسات الإسلامية

أ.د سعيد يقطين

جامعة محمد الخامس - سرديات اللغة العربية

**Prof. François Villeneuve**

University of Paris 1 Panthéon Sorbonne

Professor of archaeology

أ. د سعد بن عبد الرحمن البازعي

جامعة الملك سعود - الأدب الإنجليزي

أ.د محمد شحات الخطيب

جامعة طيبة - فلسفة التربية



تقييم منهجية التقييم الذاتي وأثرها في تطوير الأداء المدرسي: دراسة حالة

Evaluating The Methodology of Self-Assessment and its Impact on Improving School Performance: A Case Study

د. خزنة بنت محمد العتيبي

أستاذة الإدارة التربوي المساعد، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية،  
جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.  
<https://orcid.org/0009-0007-5665-3528>

**Dr. Kaznah Mohammed Alotaibi**

Assistant professor of Educational Administration,  
Department of Educational Administration,  
College of Education, King Saud University,  
Kingdom of Saudi Arabia.

أ. ريفوف بنت سليمان المطرودي

باحثة دكتوراة إدارة تعليم عام، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية،  
جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.  
<https://orcid.org/0009-0002-5449-1792>

**Reyof Suliman Al-Matrodi**

PhD researcher, Department  
of Educational Administration,  
College of Education, King Saud University,  
Kingdom of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2026/01/01، تاريخ القبول: 2026/03/15، تاريخ النشر: 2026/05/01)

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية منهجية التقييم الذاتي وعلاقتها بتطوير الأداء المدرسي، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة المنهج النوعي بتصميم (دراسة الحالة)؛ لتشخيص واقع مدرسة ثانوية للبنات بالرياض، حيث شملت العينة منسوبات المدرسة وعددًا من الوثائق، واستخدمت الدراسة أدوات بحثية متعددة؛ لضمان دقة النتائج (التثليث)، شملت: المقابلات مع فريق التقييم، واستبانة للكادر التعليمي والإداري، فضلًا عن تحليل الوثائق لتقارير البرامج ونتائج التقييم الخارجي الصادرة عن هيئة تقييم التعليم والتدريب. وكشفت النتائج عن وجود قصور جوهري في المنهجية الحالية، حيث اتسمت بمركزية التخطيط، وانعزال الكادر التنفيذي عن الأهداف الإستراتيجية، بالإضافة إلى افتقار البرامج المبتدئة لمؤشرات أداء دقيقة وآليات لقياس الأثر. وقد أدى هذا القصور إلى ما وصفته الدراسة بـ (أزمة قياس) تحجب الرؤية الحقيقية للأداء؛ إذ أظهر التحليل فجوة كبيرة وتناقضًا بين نتائج التقييم الذاتي الداخلي ونتائج التقييم الخارجي، الذي كشف عن انخفاض في نواتج التعلم ومستوى رضا المستفيدين. وبناءً على هذا؛ قدمت الدراسة مُنتجًا تطويريًا تطبيقيًا تتمثل في (الدليل الإجرائي لدورة حياة البرنامج المدرسي: من الفكرة إلى الأثر)؛ بهدف نقل ممارسات المدرسة من الاجتهادات الفردية والتوثيق الروتيني إلى عمل مؤسسي منظم يعتمد على البيانات والحوكمة، كما أوصت الدراسة بضرورة الحد من مركزية التخطيط، وتكثيف التدريب على صياغة المؤشرات وقياس الأثر، وربط المبادرات المدرسية بخطة تحسين تُعالج الفجوات الحقيقية في نواتج التعلّم.

الكلمات المفتاحية: التقييم المدرسي، التحسين المستمر، قياس الأثر، جودة التعليم، البرنامج الوطني للتقييم المدرسي، التقييم الذاتي، الأداء المدرسي.

Abstract

This study aimed to evaluate the effectiveness of the self-assessment methodology and its relationship to improving school performance. To achieve this, the study adopted a qualitative approach using a case study design to diagnose the reality of a girls' secondary school in Riyadh. The sample included school staff and several documents. The study used multiple research tools to ensure the accuracy of the results (triangulation), including interviews, a questionnaire, and document analysis of program reports and external evaluation results issued by the Education and Training Evaluation Commission. The results revealed a fundamental deficiency in the current methodology, characterized by centralized planning and the isolation of the executive staff from strategic objectives. Furthermore, the implemented programs lacked precise performance indicators and mechanisms for measuring impact. This deficiency led to what the study described as a «measurement crisis» that obscures the true picture of performance. The analysis revealed a significant gap and contradiction between the results of the internal self-assessment and the results of the external evaluation, which revealed a decline in learning outcomes and the level of beneficiary satisfaction. Based on this, the study presented a practical development product: the «Procedural Guide to the School Program Lifecycle». This guide aims to shift school practices from individual initiatives and routine documentation to a structured, data-driven, and governance-based institutional approach. The study also recommended decentralizing planning, intensifying practical training in indicator development and impact measurement, and linking all school initiatives to improvement plans that address actual gaps in learning outcomes.

**Keywords:** School evaluation, continuous improvement, impact measurement, quality of education, National School Evaluation Program, Self-assessment, School performance.

للاستشهاد: المطرودي، ريفوف بنت سليمان، والعتيبي، خزنة بنت محمد. (2026). تقييم منهجية التقييم الذاتي وأثرها في تطوير الأداء المدرسي: دراسة حالة. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل، 03 (30)، ص 35 - ص 51.

**Funding:** "There is no funding for this research".

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث.

## مقدمة:

ونيزولندا وباكستان، واستعرضت دراسة مكّي (2022) التقويم الذاتي في بريطانيا والولايات المتحدة.

واتساقاً مع هذه التوجهات الدولية التي أكدت على دور التقويم الذاتي في التغيير التربوي، جاءت المبادرات الوطنية في المملكة لتعكس التزاماً عميقاً بتجويد التعليم، إذ أطلقت هيئة تقويم التعليم والتدريب البرنامج الوطني للتقويم المدرسي عام 2022؛ لرفع جودة الأداء المدرسي في جميع مراحل التعليم العام، ضمن مسار تكاملي مع مُستهدّفات رؤية المملكة 2030، وبرنامج تنمية القدرات البشرية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023). ويعكس هذا التوجّه اعتماد التقويم الذاتي بوصفه إحدى الممارسات الفاعلة للارتقاء بالتعليم.

ويتطلّب العمل على التقويم الذاتي دراسة مُعمّقة لآلياته وتحدياته، حيث ترتبط فعالية التطبيق بتكامل الدعم الإداري، والتدريب المهني، والمشاركة المجتمعية، والتطوير المؤسسي (بإعبدالله، 2024؛ مكّي، 2022)، وبرزت الحاجة إلى بحث يدرس هذا الجانب بعمق؛ للوصول إلى تصوّر واضح يُحوّل التقويم الذاتي من عملية إجرائية متكررة إلى ثقافة تطويرية دائمة؛ تُعزّز الأداء المدرسي وترتقي بمخرجات التعليم؛ بما يُسهم في إعداد جيل قادر على المنافسة العالمية.

## مشكلة الدراسة:

تواجه المدارس تحديات متزايدة تفرض عليها تحسين أدائها بصورة مستمرة؛ لضمان جودة المخرجات التعليمية (الحبيشي، 2019). وقد تبنت وزارة التعليم البرنامج الوطني للتقويم المدرسي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023)، الذي يعتمد على التقويم الذاتي - بوصفه مدخلاً لتنظيم عمليات التقويم وربطها بالتحسين المستمر - إلا أن الفجوة تبرز بوضوح بين مستهدفات البرنامج وواقع الممارسة الميدانية داخل المنظومة المدرسية. فقد أشارت الدراسات إلى ضعف تفعيل فرق التقويم الذاتي والاكتماف بتشكيلها بصورة شكلية دون ممارسة حقيقية (العتيبي، 2024)، إضافة إلى افتقار أعضاء الفرق إلى الخبرة في تحليل الوثائق المدرسية وتقويمها (السلمي، 2023). وأظهرت دراسات أخرى حاجة المدارس إلى تعزيز التزام المديرين وفرق العمل بتطبيق معايير التقويم الذاتي؛ لضمان استدامة التحسين (بإعبدالله، 2024)، كما أن حركة التقويم الذاتي في مدارس التعليم بالمملكة العربية السعودية؛ ما زالت قاصرة عن إحداث أثر ملموس في جودة الأداء المدرسي (فلانة وهيبة، 2019).

ويتضح من ذلك وجود فجوة منهجية وتنفيذية تتمثل في انفصال عمليات التقويم الذاتي عن غاياتها الأساسية في تطوير الأداء المدرسي؛ الأمر الذي ينعكس سلباً على فاعلية عمليات التحسين، وتتمثل مشكلة الدراسة في: ضعف الاتساق المنهجي في تطبيق التقويم الذاتي؛ بما يحول دون تحقيق أثره المتوقع في تحسين الأداء المدرسي؛ مما يستدعي دراسة واقعية لآليات تطبيقه، والعوامل المؤثرة فيه، وكيفية إدراك أصحاب المصلحة لدوره في التطوير المدرسي؛

يُمثّل التعليم الركيزة الاستراتيجية التي تُبنى عليها نخضة الأمم وتُقاس بما تنافسيتها في ظل التوجهات العالمية نحو استدامة التنمية وتجويد المخرجات البشرية. وبهذا أصبح تطوير المنظومات التعليمية ضرورة تفرضها متطلبات العصر؛ مما جعل مفاهيم التقويم بأنواعه من أهم المحركات الأساسية لرسم السياسات التربوية الحديثة. وهذا يفرض على المؤسسات التعليمية تبني نماذج متطورة تتجاوز الأطر التقليدية في الإدارة، لتنتقل نحو ممارسات تركز على الفاعلية والكفاءة والقدرة على التكيف مع المستجدات.

وتشهد أنظمة التعليم العالمية مساعي متواصلة لتطوير التعليم؛ استجابة للمُتطلّبات المتسارعة للتنمية الشاملة والتحوّلات المعرفية المتقدّمة، وتعتمد المؤسسات التربوية على تحسين أدائها؛ لضمان جودة المخرجات، وتبرز المدرسة بوصفها أهم محور للعملية التعليمية ومركزاً حيوياً للتحسين، فهي نظام متكامل يضمّ الموارد البشرية، والسياسات والنظم اللازمة لضبط سير العمل وتحقيق الأهداف (الحبيشي، 2019؛ عداوي، 2025).

وقد أعدت هيئة تقويم التعليم والتدريب معايير التقويم والتميز المدرسي لتكون الأساس المعتمد لعمليات التقويم الذاتي والخارجي في مدارس التعليم العام؛ تحقيقاً لمواءمة مُتطلّبات التنمية ورؤية المملكة 2030 الهادفة إلى رفع جودة التعليم (رؤية 2030، 2025؛ المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي، 2025).

ويُمثّل التقويم الذاتي مدخلاً جوهرياً لتحسين الأداء المدرسي وضمان جودة العملية التعليمية، وتكمن أهميته في: تشخيص الواقع التعليمي بدقة، وتحديد جوانب القوة والقصور؛ وصولاً إلى خطط تطويرية تُسهم في تقليص الفجوة بين الأداء الحالي والمستهدف (فلانة وهيبة، 2019؛ العتيبي، 2024). ويعتمد هذا النوع من التقويم على معايير محددة، ويشمل مشاركة مختلف الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، ويُعدّ مرحلة حيوية تسبق التقويم الخارجي، وتدعم نشر ثقافة التقويم المؤسسي داخل المدارس (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2025).

ولا يقتصر الاهتمام بهذا النمط التقويمي على السياقات المحلية فحسب، بل يمتد ليشمل تجارب دولية رائدة اتخذت منه ركيزة أساسية، حيث أولت العديد من الدول والأنظمة التعليمية حول العالم أهمية كبيرة للتقويم الذاتي، بوصفه آلية لقيادة تحسين المدرسة. وتكشف الدراسات والمراجعات العالمية عن النقاشات والمبادئ والممارسات المرتبطة بالتقويم الذاتي للأنظمة والمدارس (Chapman & Sammons, 2022)، ففي دراسة أجراها ماديكيدا (Madikida, 2016) في جنوب أفريقيا، ناقش فيها التحديات التي تواجه التقويم الذاتي، وطُبّقت دراسة مورا ومايا (Moura e Sá & Maia, 2011) في البرتغال؛ لتحليل مستويات مشاركة أصحاب المصلحة في التقويم الذاتي، بالإضافة إلى دراسة قارديزي (Gardezi, 2024)، التي قارنت بين التقويم الذاتي في دبي وإيرلندا

### الأهمية التطبيقية:

- تُقدّم للمدرسة المستهدفة تقييمًا تشخيصيًا مُعمّقًا لفعالية عملياتها الداخلية، يمكن استخدامه فورًا لتحديد أولويات التطوير.
- تُفيد نتائجها هيئة تقويم التعليم والتدريب في توجيه جهود التدريب والدعم الفني لفرق التقويم بشكل أكثر استهدافًا وواقعية.
- تُقدّم مُقترحات وتوصيات عملية للمديرين وفرق العمل حول كيفية تحويل نتائج التقويم إلى خطط تحسّن ملموسة وفعّالة؛ مما يضمن أن يكون التقويم الذاتي أداة صنع قرار وليس إجراءً روتينيًا.
- تُقدّم دليلًا مُطوّرًا مُقترحًا بوصفه مرجعًا لإدارة البرامج المدرسية؛ لضبط العمليات من الفكرة حتى قياس الأثر، ويمكن توظيفه في تطوير عملية التقويم الذاتي المدرسي.

### مصطلحات الدراسة:

التقويم الذاتي المدرسي: وفقًا لما أوردته هيئة تقويم التعليم والتدريب (2023)؛ فإن التقويم الذاتي المدرسي يُمثّل «ممارسة ذاتية تؤديها المدرسة من خلال عمليات وإجراءات داخلية مُقنّنة وفق معايير ومنهجية التقويم المُعدّة في الهيئة؛ للكشف عن جوانب القوة في أدائها الفعلي، وللتحقّق من كفاءته وفعاليته؛ لتبني بناء على نتائجه خطة التطوير والتحسين». ويُتوقّع أن تُوفّر عملياته معلومات موثوقة ومدعومة بأدلة وشواهد حيال مستوى جودة أداء المدرسة في كل معيار من معايير التقويم والاعتماد المدرسي.

الأداء المدرسي: «جميع الأنشطة والممارسات والسلوكيات المرتبطة بأداء رسالة المدرسة، وتحقيق الأهداف والمخرجات التي تسعى إلى بلوغها» (عبد الكبير وآخرون، 2011، ص. 22).

وتُعرّف منهجية التقويم الذاتي إجرائيًا بأنها: العملية المنظّمة والشاملة التي يُجريها أعضاء المدرسة داخليًا؛ بهدف المراقبة والمساءلة والتحسين المستمر للأداء، حيث تتضمن هذه المنهجية سلسلة من الإجراءات المُتتابعة، تبدأ بتحديد الأهداف، واختيار مؤشرات الأداء، ثم استخدام مجموعة متنوعة من أدوات جمع البيانات، وتحليل هذه البيانات بفاعلية؛ للوصول إلى حكم موضوعي حول جودة الأداء المدرسي، وتنتهي بإعداد تقرير تشخيصي يُحدّد بوضوح نقاط القوة وفرص التحسين؛ لِشُكّل الأساس لخطة التطوير الشاملة التي تُهدف إلى رفع مستوى مُخرجات التعلّم.

### حدود الدراسة:

الحدود المكانية: المدرسة الثانوية 134 للبنات في الشمال الشرقي من مدينة الرياض.

الحدود البشرية: منسوبات المدرسة (الوكيلات) - أعضاء فريق التقويم الذاتي - المعلمات - الإداريات).

وصولًا إلى مُقترحات تُسهّم في تحويله إلى أداة فاعلة لدعم اتخاذ القرار ورفع جودة الأداء.

وتتمثّل المشكلة الرئيسة في: «التعرف على واقع تطبيق التقويم الذاتي؛ وأثره المتوقع في تحسّن الأداء المدرسي؟»

ويُجاب عنها من خلال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما المنهجية الإجرائية التي تتبناها المدرسة في تطبيق عملية التقويم الذاتي وفقًا لمعايير البرنامج الوطني للتقويم المدرسي؟
2. ما تحديات التطبيق الميدانية التي تواجه فريق التقويم الذاتي في المدرسة؟
3. ما أثر عملية التقويم الذاتي المُنفّذة في تحسّن الأداء المدرسي؟
4. ما المُقترحات التطويرية من وجهة نظر منسوبات المدرسة لتفعيل التقويم الذاتي واستدامته وربطه بتحسين الأداء المدرسي؟

### أهداف الدراسة:

1. التعلّم إلى المنهجية الإجرائية التي تتبناها المدرسة في تطبيق عملية التقويم الذاتي وفقًا لمعايير البرنامج الوطني للتقويم المدرسي.
2. التعلّم إلى تحديات التطبيق الميدانية التي تواجه فريق التقويم الذاتي في المدرسة.
3. دراسة أثر عملية التقويم الذاتي المُنفّذة في تحسّن الأداء المدرسي.
4. التوصل إلى مُقترحات تطويرية من وجهة نظر أصحاب المصلحة في المدرسة لتفعيل التقويم الذاتي واستدامته وربطه بتحسين الأداء المدرسي.

### أهمية الدراسة:

#### الأهمية النظرية:

- تُركّز على منهجية تطبيق التقويم الذاتي في المدرسة، بوصفه عاملًا مؤثرًا في تحسّن الأداء المدرسي؛ مما يُوفّر أساسًا معرفيًا لوضع حلول عملية في هذا السياق.
- تُقدّم فهمًا أعمق للعلاقة الديناميكية بين تطبيق منهجيات التقويم الذاتي ونتائجها الفعلية على التحسين المدرسي المستدام.
- تُعزّز الإطار النظري المُتعلّق بالمعايير الوطنية للتقويم المدرسي، من خلال تحليل البنية المفاهيمية لهذه المعايير، وتفسير الأسس النظرية التي تستند إليها، واستكشاف الفجوة المعرفية بين النموذج النظري ومنهجيات تطبيقه في الأدبيات التربوية.
- تُسهّم في تحديد التحديات المعرفية والإجرائية التي تواجه فرق التقويم الذاتي وتصنيفها.

مجال تقويم الأداء، حيث تمكّن البرنامج الوطني للتقويم المدرسي – بإشراف هيئة تقويم التعليم والتدريب – من تنفيذ التقويم الذاتي بنسبة 100 % في أكثر من (24) ألف مدرسة من مختلف المراحل (الحكومية والأهلية والعلمية)، إلى جانب تنفيذ التقويم الخارجي لما يزيد عن (11,500) مدرسة (وكالة الأنباء السعودية، 1445).

كما أطلقت هيئة تقويم التعليم والتدريب بالتعاون مع وزارة التعليم ملتقى (تميّز 2024)، الذي كرم (300) مدرسة، أظهرت أداءً متميزاً في نتائج التقويم الخارجي بوصفها دفعة أولى حاصلة على التميّز المدرسي؛ لتعزيز التميّز في مدارس التعليم العام بمجال الإدارة المدرسية ونواتج التعليم والبيئة المدرسية والتعليم والتعلّم، وتشجيع التنافس الإيجابي، وترسيخ ثقافة الجودة في العملية التعليمية؛ مما يسهم في إعداد أجيال متميزة علمياً ومهارياً، وتحقيق رؤية السعودية 2030 ومُستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية (وزارة التعليم، 2024).

### ثانياً: منهجيات التقويم الذاتي:

#### خطوات التقويم الذاتي المدرسي:

وفقاً للدليل الإجرائي الصادر عن هيئة تقويم التعليم والتدريب (2023)، يمرّ التقويم الذاتي المدرسي بمرحلتين، وهما:

#### 1. مرحلة الإعداد النهائية:

يُشكّل فريق التقويم الذاتي داخل المدرسة برئاسة مدير المدرسة، ويضمّ أربعة معلمين يتميّزون بالخبرة، حيث تُمنح لهم الصلاحيات اللازمة لتنفيذ عمليات التقويم. وتتلخّص مهام هذا الفريق في ثلاثة محاور رئيسية: أولاً: وضع خطة التقويم الذاتي ومتابعتها. ثانياً: تطبيق أدوات التقويم الذاتي وعملياته لجمع البيانات والأدلة. ثالثاً: إعداد خطة التحسين ومتابعة تنفيذها بناءً على نتائج التقويم الذاتي.

وتتطلب عملية التقويم الذاتي من الفريق وضع خطة تنفيذية واضحة تُشارك مع جميع منسوبي المدرسة، ويجب أن تتضمن هذه الخطة تفصيلاً للأهداف المراد تحقيقها، وتحديد متطلبات التنفيذ، وتوزيع الأدوار والمسؤوليات على الأعضاء، بالإضافة إلى وضع مؤشرات الأداء التي سيعتمد عليها، وآليات متابعة سير العمل.

وتُعَدّ التوعية جزءاً أساسياً لضمان نجاح التقويم الذاتي، حيث ينفذ الفريق لقاءات وورش عمل تستهدف جميع أصحاب المصلحة، من الكادر التعليمي والإداري، إلى المتعلمين وأولياء الأمور. ويهدف هذا الجهد إلى ترسيخ ثقافة التقويم الذاتي في المجتمع المدرسي والتعريف بمُتطلّباتها. كما تتضمن عملية النشر تدريب المعنيين على استخدام معايير تقويم المدارس، ومُؤشراتها، وأدوات التقويم المعتمدة؛ لضمان تطبيقها بفعالية ودقة.

#### 2. مرحلة التنفيذ:

تُنفَّذ عملية التقويم الذاتي عبر عدة مراحل تبدأ (بالسجّل في المنصة الرقمية)، حيث تُسجّل البيانات الأساسية للمدرسة من قبل المدير، ومنح الصلاحيات اللازمة لأعضاء فريق التقويم. وتليها مرحلة

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام 1447هـ.

#### الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مفهوم التقويم الذاتي في المؤسسات التعليمية: أهدافه وأهميته في تحسين الأداء المدرسي:

يُعَدّ التقويم المدرسي إحدى العمليات المنهجية التي تُهدف إلى جمع البيانات والمعلومات حول أداء مدارس التعليم العام باستخدام أساليب وأدوات متنوعة، وتحليلها لتحديد مستوى جودة الأداء في ضوء المعايير المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب. ويتكوّن التقويم المدرسي من شقين: التقويم الذاتي الذي تُنفّذه المدرسة ذاتياً، والتقويم الخارجي الذي تتولاه فرق مختصة من الهيئة. ويهدف هذا التقويم الشامل إلى دعم المدرسة في تطوير قدراتها، وتحقيق التحسين المستمر، وتعزيز نواتج التعلّم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023).

ويهدف التقويم الذاتي بشكل عام إلى تمكين المدرسة من التعرّف بذاتها إلى جوانب القوة وفرص التحسين لديها؛ لتكون منطلقاً للتطوير والتحسين الذاتي المستمر، كما يهدف إلى تحقيق الآتي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023):

1. تبني ثقافة التقويم الذاتي وترسيخها في المدرسة.
2. دعم التطوير والتحسين المستمر لأداء المدرسة؛ لتحقيق نواتج التعلّم المستهدفة.
3. دعم الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة في المدرسة.
4. تعزيز مشاركة أصحاب المصلحة في عمليات تقويم الأداء المدرسي وتطويره.
5. إيجاد حلول مبتكرة وطرق إبداعية؛ لتلبية احتياجات المدرسة ومُعالجة مشكلاتها.
6. رفع مستوى جاهزية المدرسة للتقويم الخارجي وتحقيق التميّز واستدامته.

وتتضح أهمية التقويم الذاتي في أنه يُمثّل أداة فعالة لتحسين جودة التعليم، حيث يُعدُّ مُكوّناً أساسياً لعملية التحسين المدرسي، عبر توفير تغذية راجعة مُنظمة تدعم اتخاذ قرارات التطوير، وتُساعد على التخطيط والمراقبة الفعّالة للبرامج والمشروعات التربوية. ويهدف التقويم الذاتي إلى تحديد درجة التوافق بين الممارسات السائدة والمعايير المتبعة، وكشف جوانب القوة والضعف في الأداء المؤسسي؛ مما يجعله نقطة الانطلاق لبناء خطط التحسين المستمر وتنفيذها. كما يُقدّم التقييم تحليلاً للوضع الراهن للمؤسسة بناءً على نقاط قوتها وضعفها، والفرص والتحديات الخارجية، وهو أساس لمراجعة التخطيط الإستراتيجي واستخلاص الدروس المُستفادة (العبدوي والسودي، 2021).

وقد شهدت مدارس التعليم العام في المملكة تحوّلاً نوعياً في

• الانطلاق: مستوى الأداء (50 % إلى أقل من 75 %)، ويتطلب تحسينات كبيرة.

• التهيئة: مستوى الأداء منخفض، يقل عن 50 %، ويتطلب إحداث تدخلات جوهرية للتحسين في معظم المجالات.

وقد أُجريت هذه المراحل في المدارس إجبارياً مرة واحدة بوصفها استعداداً للتقويم الخارجي؛ ولكن كما ورد في بعض المراجع مثل: (باعدالله، 2024؛ Adrian, 2024)؛ فإن عملية التقويم الذاتي لا بد أن تكون مستمرة في جميع ممارسات المدرسة وعملياتها؛ لأنها أساس تُبنى عليه العمليات الإدارية من التخطيط إلى التنسيق والتنظيم؛ وصولاً إلى المتابعة والرقابة وتقديم التغذية الراجعة واتخاذ القرار.

### معايير تقويم المدارس:

يستخدم فريق التقويم الذاتي معايير تقويم المدارس والأدوات المعتمدة من الهيئة، ويعمل عليها من خلال المنصة الرقمية للتقويم المدرسي، إلى جانب استخدام ما توفّره الهيئة من اختبارات مُقنّنة ومُعتمدة لقياس نواتج التعلّم، ومنها: الاختبارات الوطنية، واستخدام نتائجها في المجال الثالث (نواتج التعلّم)، ويُوضّح شكل رقم 1 معايير التقويم والاعتماد المدرسي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023).

(إعداد نموذج الجاهزية)، وفيها يُعبأ النموذج بناءً على واقع المدرسة واحتياجاتها، واستكمال البيانات والأدلة والشواهد الضرورية كافة، ورفعها على المنصة الرقمية. ثم تأتي مرحلة (تطبيق أدوات التقويم)، التي تتضمن تجهيز هذه الأدوات وتطبيقها؛ لجمع البيانات والأدلة والشواهد حول أداء المدرسة وفقاً للمعايير المحددة.

وتُطبّق أدوات التقويم الذاتي وفق منهجية محددة تشمل استخدام أدوات مثل: تحليل الوثائق، والاستبانات، والملاحظة الصفية وملاحظة البيئة المدرسية، والمقابلات مع مختلف الأطراف (المتعلمين، والموجه الطلابي، والمعلمين، ومدير المدرسة). وبعد التطبيق، تتمثل الخطوات اللاحقة في إدخال البيانات والمعلومات والنتائج في المنصة الرقمية للتقويم الذاتي، وحفظ الوثائق والسجلات والأدلة والشواهد الخاصة وتصنيفها في ملف التقويم الذاتي، وأخيراً يُتأكد من اكتمال عمليات التقويم وإغلاق أدواته ورصد النتائج النهائية. وكتيجة لهذه العملية، يُصنّف الأداء المدرسي إلى أربعة مستويات رئيسية:

- التميّز: مستوى الأداء (90 % فأعلى)، ويتطلب استدامة التميّز والابتكار.
- التقدّم: مستوى الأداء (75 % إلى أقل من 90 %)، ويتطلب استمرار عمليات التطوير.

## شكل 1

### معايير التقويم والاعتماد المدرسي



\*المصدر: الدليل الإجرائي للتقويم المدرسي الذاتي - الإصدار الثاني (2023).

### ثالثاً: العلاقة بين التقويم الذاتي وتطوير الأداء المدرسي:

تُعدّ وظائف الإدارة المدرسية الأربع بمنزلة الإطار التنظيمي الذي يدعم عملية التقويم الذاتي المدرسي وينظّمها، وتحويل نتائجه إلى تحسين فعال. وتبدأ العملية بالتخطيط، حيث تستخدم القيادة نتائج التقويم الذاتي (تحديد نقاط القوة والضعف)؛ لتحديد الأهداف التطويرية بوضوح، واختيار أفضل الإجراءات اللازمة لتحقيقها. ويتبع ذلك التنظيم، الذي يضمن تخصيص الموارد المناسبة، وتحديد الأدوار والمسؤوليات وتوزيعها (مثل: تشكيل فريق التقويم الذاتي وتحديد مهامه)؛ لضمان بيئة عمل مستقرة وملائمة لتنفيذ خطة التحسين. وفي مرحلة التنفيذ، يظهر دور التوجيه، عبر تحفيز منسوبي المدرسة وتقديم الإرشاد اللازم لهم لتنفيذ المهام المحددة بكفاءة عالية؛ لسدّ الفجوات التي كشفها التقويم الذاتي. وأخيراً، تُعدّ الرقابة وظيفة الحماية والمتابعة، حيث تضمن الرقابة المتابعة المستمرة لتنفيذ خطة التحسين وتقويم العمل أولاً بأول؛ لضمان أن يؤدي التقويم الذاتي إلى تحقيق الأهداف المرسومة بأقصى درجات الدقة والفعالية وفي الوقت المحدد (باعدالله، 2024).

### أدوات تقويم المدارس:

#### 1. أدوات يُطبّقها فريق التقويم الذاتي في المدرسة، وهي:

- تحليل وثائق المدرسة.
- الاستبانات: استبانة المتعلّم، واستبانة المعلم، واستبانة ولي الأمر.
- الملاحظات: الملاحظة الصفية، وملاحظة البيئة المدرسية.
- المقابلات: مقابلة المتعلمين، ومقابلة المعلمين، ومقابلة الموجه الطلابي، ومقابلة مدير المدرسة.

#### 2. أدوات ومقاييس تُطبّقها الهيئة، وهي:

- نتائج المدرسة في الاختبارات الوطنية (نافس) (المرحلة الابتدائية والمتوسطة).
- نتائج المدرسة في الاختبار التحصيلي للمرحلة الثانوية.
- نتائج اختبار الرُخص المهنية لمنسوبي المدرسة.

2. يواجه أعضاء الفريق ضغطاً زمنياً بسبب كثرة المهام اليومية، وضعف الوقت المتاحة؛ مما يعوق التنفيذ الفعال، ويؤدي إلى تأخير التقويم.

3. هناك ضعف في الممارسات الإدارية التي لا تُركّز على التطوير المهني للمعلمين أو تعزيز ثقافة التعاون، إضافة إلى ضعف التواصل مع أولياء الأمور.

4. يُنظر إلى التقويم الذاتي بوصفه مسؤولية إدارية محصورة في القيادة؛ مما يؤدي إلى نقص وعي المعلمين بأهميته، وغياب التدريب المسبق الذي يُقلّل من فاعلية مشاركتهم في العملية.

5. تعكس ضعف المهارات الفنية لمنسوبي المدرسة في جمع البيانات وتحليلها؛ مما يؤثر سلباً في جودة النتائج ودقتها.

6. هناك نقص في التمويل، وضعف في المتابعة والمساءلة، وقصور في دعم وحدة الجودة؛ مما يُضعف من أثر خطط التحسين المدرسية.

#### الدراسات السابقة:

تستعرض الباحثان الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التقويم الذاتي وأثره في تطوير الأداء المدرسي، والتحديات التي يواجهها التطبيق الميداني لعملية التقويم الذاتي على المستويين المحلي والدولي، ودراسة أُجريت عن تصميم دراسة الحالة، وقد رُتبت الدراسات زمنياً من الأحدث إلى الأقدم، كما يلي:

هدفت دراسة العتيبي (2024) إلى تحديد مُعوقات تطبيق التقويم الذاتي في مدارس التعليم العام بمحافظة عفيف، والكشف عن أثر مُتغيّري: المؤهل والخبرة الإدارية في تلك المُعوقات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت على جميع مديرات مدارس التعليم العام في عفيف، والبالغ عددهن (73) مديرة خلال العام الدراسي (1445-1446هـ). وتوصّلت النتائج إلى أن مُعوقات تطبيق التقويم الذاتي كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المديرات، حيث جاءت مُعوقات مرحلة تنفيذ التقويم في المرتبة الأولى، تليها مرحلة الإعداد، ثم التطوير، ومرحلة التحليل في المرتبة الأخيرة، كما أكّدت النتائج عدم وجود اختلافات في وجهات النظر تُعزى إلى مُتغيّري: المؤهل والخبرة. ومن أبرز التوصيات: ضرورة إعداد أدلة إرشادية وتدريب فرق التقويم، والاستعانة بخبراء هيئة تقويم التعليم، وتقليل الأعباء الإدارية والتدريسية وتجهيز البنية التحتية، وتشجيع مشاركة أولياء الأمور.

وأشارت دراسة قارديزي (Gardezi, 2024) إلى أن التقويم الذاتي المدرسي؛ أصبح عنصرًا لا غنى عنه في أنظمة ضمان الجودة والتفتيش حول العالم؛ على الرغم من التباين الكبير في تطبيقه بين الدول المختلفة مثل: دبي وأيرلندا ونيوزيلندا وباكستان. واعتمدت الدراسة على مراجعة وثائق ومقابلات مع قادة مدارس، وأكّدت أن طريقة ممارسة التقويم الذاتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالهيكل التنظيمي

وفيما يلي المبادئ الثمانية للتقويم الذاتي المدرسي الفعال باختصار كما وردت في (Adrian, 2024):

1. يجب أن يكون التقويم الذاتي مهمًا للمدرسة، ويُؤخذ على محمل الجد لتأسيس ثقافة التحسين الداخلي.

2. يجب أن يستند إلى بيانات واضحة ومراقبة منهجية، وأدلة داعمة.

3. يجب أن يكون مستمرًا، ويُقسّم إلى أقسام مُحدّثة ومراجعة بانتظام؛ ليعكس الوضع الحالي للمدرسة.

4. يجب أن يكون العمل جماعياً، وتوزّع المسؤوليات على أفراد من جميع فئات أصحاب المصلحة.

5. يجب أن يكون شاملاً لكل جوانب الأداء المدرسي.

6. يجب أن يكون تحليلياً، فالأدلة الكمية تتحدّث عن نفسها، مع ضرورة إضافة النصوص التحليلية.

7. يجب أن تُحدّد نقاط القوة والضعف بوضوح؛ لتوجيه خطة التطوير.

8. يجب أن يرتبط التقويم الذاتي وخطة التطوير ببعضهما، وتُستمد أولويات خطة التطوير من نتائج ضعف التقويم الذاتي ونقاطه.

هذا بالإضافة إلى بعض الأساسيات التي لا بد أن تؤخذ في الحسبان بناء على تجربة المدرسة الإنجليزية الخاصة في دبي (WhatWorksDubai, 2013)؛ وهي:

- يجب أن تُركّز عملية التقويم على سؤال: «ما الأثر؟» على مستوى الفصل الدراسي.
- يجب بناء ثقافة الثقة؛ لتشجيع الموظفين على تحديد نقاط الضعف بصدق؛ بهدف التحسين لا إصدار الأحكام.
- التقييم المتبادل والتطوير المشترك للممارسات، حيث يقيّم الموظفون بعضهم بعضاً؛ لتعزيز التعاون وتبادل الأفكار والممارسات الناجحة.
- تبسيط إدارة البيانات وتصنيفتها (بواسطة مختص)؛ لتصل إلى المعلمين بشكل سهل ومفهوم وقابل للاستخدام؛ لتحقيق التحسين الفعلي.

#### رابعاً: التحديات التي تواجه عملية التقويم الذاتي:

تمثّل التحديات الرئيسية في تطبيق التقويم الذاتي بالمدارس في عدة جوانب، يُعرض بعض منها كما ورد في (السلمي، 2023؛ العتيبي، 2024؛ عداوي، 2025) فيما يلي:

1. تعاني فرق التقويم من نقص في الخبرة الفنية والتدريب على مهارات التحليل والتوثيق وتقييم الوثائق الإدارية، وتفاقم المشكلة بسبب نقص استقرار المعلمات (الانتداب).

مدى مساهمتها في تطوير الأداء المدرسي. ووضّحت الدراسة أن التقييم الذاتي يُمثّل عملية منهجية لجمع البيانات؛ تمكّن المدارس من تحديد نقاط القوة والضعف لديها؛ لتعزيز العملية التعليمية. وفي بريطانيا تُعدّ (SEF) أداة محورية تهدف إلى إشراك جميع أصحاب المصلحة، بمن فيهم: الطلاب وأولياء الأمور في عملية التقييم. وبالمقابل، يختلف النظام الكويتي (SEES) عن نظيره البريطاني في كونه لا يُشرك آراء الطلاب وأولياء أمورهم؛ ولكنه يهدف إلى قياس جودة الأداء وتحقيق التحسين، مع قيام فرق مختصة بزيارة المدارس. وتتفق تحديات النظامين في أن العمل الإضافي المطلوب لإعداد التقارير؛ يُمثّل عبئاً هائلاً على المعلمين الذين يعانون بالفعل من أعباء عمل كبيرة؛ مما قد يضعف من جهود التحسين. كما يواجه النظام الكويتي تحدياً إضافياً يتمثّل في ضعف التواصل؛ إذ تبقى بعض إدارات المدارس غير مطلّعة على نتائج تقييمها النهائية. وبشكل عام، تؤكد الدراسة أن التقييم الذاتي يُعدّ مفيداً للغاية، ويؤدي دوراً رئيساً في الإسهام في تحسين المدارس في بريطانيا والكويت.

وأشارت دراسة ماديكيدا (2016Madikida) إلى التعرّف على تحديات التقييم الذاتي، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، واستخدام المقابلات شبه المنظمة مع مسؤولي التعليم في منطقة ليبودي بمقاطعة الكاب الشرقية بجنوب أفريقيا، بالإضافة إلى مقابلات مفتوحة مع فرق إدارة المدارس، كما حلّلت الوثائق من المدارس المختارة. وأشارت النتائج إلى أن أبرز التحدّيات هي: نقص الموارد البشرية، ونقص الموارد المالية والميزانية، ونقص المتابعة لتقارير التقييم الشامل، ونقص الدعم ومراقبة خطط تحسين المدارس، ونقص التدريب، ونقص المساءلة.

واستهدفت دراسة مورا وميا (Moura e Sá & Maia, 2011) مدرسة عامة في البرتغال، حللت مستويات مشاركة أصحاب المصلحة في التقييم الذاتي للمدارس ومدى تأثير التقييم الخارجي الإلزامي فيها. وأظهرت النتائج أن المدارس تبذل جهداً لزيادة المشاركة، خاصة في مرحلة جمع البيانات باستخدام الاستبيانات، حيث يشارك فيها المعلمون وأولياء الأمور بدرجة عالية؛ ومع ذلك، فإن مشاركة أصحاب المصلحة - خاصة الطلاب وأولياء الأمور ومجالس المدارس - تقلّ بشكل كبير في المراحل اللاحقة المتعلقة بتحليل النتائج وتصميم خطط التحسين. كما وُجد أن التقييم الخارجي قد أحدث تأثيراً إيجابياً، حيث دفع 53% من المدارس إلى مراجعة ممارساتها، وتوسيع فرق التقييم الذاتي لتشمل أعضاء جددًا. وتؤكد الدراسة أن التقييم الذاتي يظلّ في العديد من المدارس عملية غير منهجية أو غير ناضجة، ويفتقر إلى الكفاءة والدعم الكافي.

وقد تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، بتجاوزها للدراسات المسحية الوصفية، عبر اعتماد المنهج النوعي بتصميم (دراسة الحالة)، الذي أتاح التشخيص العميق لواقع مدرسة واحدة باستخدام (تثليث البيانات) (مقابلة- استبانة- تحليل وثائق)، كما انفردت بعدم الاكتفاء بالتوصيات النظرية؛ بل قدّمت منتجاً تطبيقياً علاجياً ونموذجاً مطوراً للتقارير؛ بهدف نقل ممارسات التقييم الذاتي

للنظام التعليمي، حيث تعكس الأنظمة المركزية (مثل: دبي) تقويماً صارماً وموجّهًا، بينما تمنح الأنظمة اللامركزية والأكثر استقلالية (مثل: نيوزيلندا) المدارس ثقة واستقلالية عالية للتقييم الذاتي، الذي يُعدّ فيها المكون المركزي لتحسين الجودة. وفي المقابل، تفتقر أنظمة أخرى (مثل: باكستان) إلى أي إشارة رسمية للتقييم الذاتي؛ مما يجعله ممارسة غير منهجية تعتمد على خيارات فردية. وتؤكد الخلاصة أن إمكانية دمج التقييم الذاتي بنجاح في أي نظام تعليمي ممكنة؛ ولكنها تتطلب أن يكون إلزامياً بقرار حكومي، مع توفير التدريب اللازم لقادة المدارس، موصيةً الأنظمة التي تبدأ حديثاً بالاعتماد على نموذج مُوجّه في البداية (مثل: دبي)، ثم التدرّج نحو نموذج الشراكة والتمكين الذاتي (مثل: نيوزيلندا).

وهدفنا دراسة السلمي (2023) إلى التعرّف على تحديات تطبيق التقييم الذاتي ومعايير الاعتماد المدرسي في المدارس الأهلية بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية، من خلال استخدام المنهج الوصفي، والمقابلة والاستبانة أداتين لجمع المعلومات، على عينة تكوّنت من (35) من مديرات ووكيلات المدارس الخاصة بجدة، وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز التحدّيات في المدارس هي: قلة خبرة فريق التقييم المدرسي التعليمية، وافتقارهم إلى المهارات الأساسية لتقويم الزملاء، وتقييم الوثائق المدرسية وتحليلها، وعدم تفريغ فريق التقييم الذاتي والتزامهم بمحصر ومهام يومية، ووجود أكثر من فريق للتقييم الذاتي في المجمّعات التعليمية التي لها مدير واحد، وتعبئة استمارات مستقلة لكل مرحلة. وأوصت الدراسة بتأهيل المديرات وفريق التقييم الذاتي الداخلي في المدارس الأهلية من خلال إقامة دورات في مجال التقييم الذاتي، والاستفادة من التجارب والممارسات المتميّزة في المدارس الرائدة في الاعتماد المدرسي؛ لتبادل الخبرات في مجال تطبيق معايير التقييم الذاتي.

واستكشفت دراسة البلادي (2022) إمكانية تطبيق دراسة الحالة، وهو أحد مداخل المنهج النوعي في أبحاث القيادة التربوية. وتشمل أهداف هذه الدراسة ما يلي: التعريف بالمنهج النوعي، ودراسة الحالة، ودراسة إمكانية توظيف دراسة الحالة لتطوير الأبحاث في القيادة التربوية، وقياس التباين بين ما يُنشر عن القيادة التربوية باللغتين العربية والإنجليزية في الأبحاث التي تستخدم البحث النوعي عمومًا، ودراسة الحالة خصوصًا. وأستخدم المنهج الوصفي في الأسئلة الثلاثة الأولى، والمنهج النوعي بأسلوب تحليل المحتوى في السؤال الرابع، الذي ركّز على معرفة مقدار التباين فيما يُنشر عن أبحاث القيادة التربوية باللغتين العربية والإنجليزية، وبيان الفجوة بينهما. وخلصت الدراسة إلى أن البحث النوعي يميّز بمميزات كثيرة تُخدم التوجهات الحديثة في البحث التربوي، خصوصًا القيادة التربوية. وقدم الباحث نموذجاً مبتكرًا لبناء دراسة الحالة، وحُتمت الدراسة بتوصيات وأمثلة لأبحاث ووسائل طبّقت دراسة الحالة في أبحاث القيادة التربوية.

وقارنت دراسة الفهد (Alfahad, 2017) بين فعالية نموذج التقييم الذاتي للمدرسة (SEF) المطبّق في مدارس بريطانيا الابتدائية، ومشروع مشابه في الكويت يُعرف باسم (SEES)؛ بهدف تحديد

من التوثيق الروتيني إلى العمل المؤسسي القائم على البيانات وقياس الأثر.

### منهجية الدراسة:

#### منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة؛ لدراسة الظاهرة بعمق وشمولية، والمنهج النوعي كما عرّفه العبد الكريم (2019): «منهجية بحث عامة في العلوم الاجتماعية، تُركّز على وصف الظواهر والسعي لتحقيق فهم أعمق لها، من خلال المنحى الاستقرائي التفسيري للمعلومات، التي تُجمع في السياق الطبيعي للظاهرة» (ص. 46). ويؤكد العبد الكريم أن المنهج النوعي يهدف إلى تكوين معنى أعمق وأشمل عن الظاهرة المدروسة.

ويُعرف دراسة الحالة بأنها: «نوع من أنواع البحث النوعي، وقد تكون إستراتيجية من إستراتيجياته، وهي عبارة عن فحص دقيق وعميق لوضع معين، أو حالة فردية، أو حادثة معينة، أو مجموعة من الوثائق المخطوطة» (ص. 69).

ويُعدّ اختيار تصميم دراسة الحالة (Case Study) ضرورياً لهذه الدراسة؛ نظراً لطبيعة المشكلة التي تتطلب الفهم العميق والنوعي لآليات تطبيق التقويم الذاتي وتحدياته في سياق مدرسة واحدة محدّدة، حيث لا يكفي المنظور الكمي فقط لمعالجة القضايا المعقّدة والمتشابكة في الإدارة التربوية (فضيط، 2022). وهذا التصميم النوعي هو الأنسب لاستقصاء الظاهرة في سياقها الإنساني والاجتماعي الشامل؛ مما يدعم الاتجاهات المنهجية الحديثة في البحوث التربوية التي تشهد تزايداً في استخدام المنهج النوعي لدراسة التعقيدات الإدارية (البلادي، 2022؛ Gumus, et al., 2018)؛ ومن ثمّ يمكن لدراسة الحالة أن توفر أدلة غنية وشاملة لتقييم فعالية التقويم الذاتي وتحويله إلى خطط تحسين ملموسة.

#### مجتمع الدراسة وعينتها:

أُختيرت المدرسة الثانوية 134 للبنات في شمال شرق الرياض، تابعة لمكتب قرطبة، تحوي (48) موظفة و(367) طالبة، وتمثّل العينة: المديرية، والوكيلات، وفريق التقويم الذاتي، والمعلمات، والإداريات، ومجموعة من الوثائق تمثّل تقارير البرامج والأنشطة المنقّدة في المدرسة، وتقرير نتيجة التقويم الخارجي الصادر من هيئة تقويم التعليم والتدريب عام 2025م، وتقرير نتيجة التقويم الذاتي الصادر من هيئة تقويم التعليم والتدريب عام 2023م.

#### أدوات الدراسة:

• أداة تحليل الوثائق: لتقييم تقارير البرامج المنقّدة، صُمّمت أداة تقييم تشمل العناصر الأساسية الواجب توفرها في تقرير البرنامج، احتوت ستة معايير أساسية (جودة العرض والتنظيم، والأهداف ومواصفاتها، ومؤشرات الأداء، وطريقة قياس الأثر، ونوعية الشواهد المرفقة، والتقييم العام للبرنامج)، ومؤشرات فرعية تحت كل معيار (ملحق 3).

• الاستبانة: لجمع آراء الكادر التعليمي والإداري حول فعالية المنهجية المتبعة حالياً في المدرسة، وجودة البيانات المتوفرة، وتقييم مدى إلمامهم بمفهوم التقويم الذاتي وأهدافه ومراحله المختلفة (التخطيط والتنفيذ والمتابعة).

وقد بُنيت الاستبانة وفق معايير التميّز المدرسي المنشورة في الدليل الإجرائي للتقويم الذاتي، الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب، وشملت الاستبانة ثلاثة محاور أساسية: (الوعي والكفاءات في التقويم، والتطبيق والمشاركة في المعايير، والتطوير والتحسين المستمر)، وتضمّنت (20) عبارة مُغلّقة، الاستجابة عليها من خلال مقياس ليكرت الخماسي؛ لتحديد درجة الاتفاق مع العبارات، بالإضافة إلى سؤالين ذوي نهاية مفتوحة؛ لمعرفة الصعوبات التي تواجه الكادر التعليمي والإداري في عملية التقويم الذاتي، واستقبال مقترحات للتغلب على هذه الصعوبات وتحسين ممارسات التقويم الذاتي في المدرسة.

وتجدر الإشارة إلى أن الاستبانة في هذه الدراسة وُظّفت لجمع آراء الكادر الوظيفي في المدرسة حول ممارسات التقويم الذاتي، وحلّت نتائجها بشكل مبسّط حسابياً عبر حساب التكرارات؛ بغرض التوصل إلى آراء مُتقاربة، واستخراج رؤى مشتركة من استجابات منسوبات المدرسة، وليس الهدف استخدامها أداة بحث كمية (ملحق 4).

• المقابلة: مقابلات مُعمّقة مع فريق التقويم الذاتي (وكيلات- معلمات)، شملت ثلاثة محاور (التأسيس والتخطيط والإجراءات، والتطبيق وجمع الأدلة والمعايير، والتحليل والربط بالتحسين)، على أن يشمل كل محور عدة أسئلة أساسية، مع الاستطراد بأسئلة تفصيلية حسب السياق (ملحق 5).

#### الصدق والثبات:

تختلف إجراءات التحقّق من صدق الأدوات وثباتها في البحوث النوعية عنها في البحوث الكمية، وكما ورد في (العبد الكريم، 2019؛ الفحطاني، 2018)؛ يمكن الاستشهاد بما يلي بوصفه إجراءات لصدق أدوات الدراسة وثباتها؛ ومن ثمّ نتائجها:

• صُمّمت أدوات الدراسة (استبانة- مقابلة- أداة تقييم البرامج)، وحكّمت من قِبَل ثلاثة ممارسين في الميدان التربوي (مشرف مقيم- وكالة شؤون تعليمية- معلم خبير)، وعُدّلت في ضوء الملاحظات المقترحة.

• مبدأً لتثليث الأدوات، استخدام ثلاثة أدوات لجمع البيانات؛ يُعدّ مقياساً للصدق والموثوقية في البحوث النوعية.

• بعد تحليل النتائج، رُوّجت من قِبَل معلمة برتبة معلم خبير - وهي عضو في فريق التقويم الذاتي- للتأكد من الموضوعية في تحليل النتائج وسردها.

• في المقابلات رُوّجت أبرز النقاط مع المستجيبين؛ بهدف تلخيص أهم الأفكار التي تُوصّل إليها وتأكيدتها.

حُلَّت البيانات الناتجة عن أدوات الدراسة تحليلاً نوعياً؛ بهدف استخلاص رؤى مفيدة منها؛ لمعرفة مستوى ممارسة التقويم الذاتي في المدرسة، والتعرُّف إلى أبرز الصعوبات والتحديات التي تواجه منسوبات المدرسة، واقترح حلّ قد يُسهم في تحسين هذا الواقع، وهو ما يُعرض في نتائج الدراسة بإسهاب.

#### سادساً: بناء الدليل العملي لتحسين ممارسات التقويم الذاتي في المدرسة:

بُني دليل إجرائي لمساعدة منسوبات المدرسة على اتباع منهجية تقويم ذاتي مستمر، ومساهمة أكبر عدد ممكن من منسوبات المدرسة في فهم آلية التقويم الذاتي والعمل عليه. وبناء على ذلك؛ عُقدت ورشة عمل بتاريخ 1447/6/12هـ؛ لتدريب منسوبات المدرسة على الخطوات العملية لدورة حياة البرنامج المدرسي وما تتطلبه من مهارات التقويم الذاتي، والعمل به إلزامياً بدء من تاريخ تنفيذ ورشة العمل. كما طُوِّر تقرير البرامج السابق إلى نسخة مُحدّثة تتناسب مع المراحل المقترحة في الدليل المستحدث.

#### نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما المنهجية الإجرائية التي تتبعها المدرسة في تطبيق عملية التقويم الذاتي وفقاً لمعايير البرنامج الوطني للتقويم المدرسي؟

يُجاب عن السؤال الأول من خلال ما تُوصّل إليه من تحليل البيانات الناتجة من أدوات الدراسة (الاستبانة والمقابلة وتحليل الوثائق)، وعرضها في محورين أساسيين، وهما: التخطيط والتنفيذ، بوصفهما مرحلتين للتقويم الذاتي - كما وردت في دليل هيئة تقويم التعليم والتدريب - مع الإشارة إلى كل ما يتعلق بالمعايير والأدوات، على أساس أن المنهجية هي (الخطوات والمعايير والأدوات) اللازمة لتنفيذ التقويم الذاتي.

تبرز البيئة التنظيمية والقيم بوصفها ركيزة أساسية ونقطة قوة جوهرية للمدرسة، حيث نجحت في خلق مناخ تعليمي آمن ومستقر، يتسم بالالتزام العالي بالقيم الإسلامية والهوية الوطنية، والانضباط السلوكي المتميّز للكادر التعليمي والإداري، حيث حصلت العبارات المتعلّقة بها في الاستبانة على إجماع بالموافقة، كما عزّز ذلك أعضاء فريق التقويم الذاتي من خلال المقابلات الفردية. ومُثّل هذا الاستقرار أرضية خصبة يمكن استثمارها، عبر توجيه هذا الانضباط نحو الأهداف التطويرية، وربط الجهد اليومي بالرؤية الإستراتيجية؛ وبذلك يمكن الارتقاء بالمنهجية الإجرائية من مجرد التركيز على التوثيق والتنفيذ للأعمال الفردية (الوضع الحالي)، إلى رحابة التخطيط التشاركي وقياس الأثر (الوضع المأمول)؛ مما يُعزّز من دور فريق العمل وينقله من حالة التنفيذ الروتيني إلى المشاركة الفاعلة في صناعة التطوير، مدعوماً بالبيانات والتغذية الراجعة المستمرة.

#### المحور الأول لمنهجية التقويم الذاتي في المدرسة: التخطيط:

يكشف هذا المحور عن وجود فجوة بين فريق التخطيط

• تحليل النتائج مرتين يفصل بينهما أسبوع؛ للتأكد من الموضوعية في عرض النتائج.

#### تحليل البيانات:

اعتمدت الدراسة في تحليل البيانات على منهج التحليل الاستقرائي، الذي يُعرّفه العبد الكريم (2019) بأنه: «مسار تحليلي ينتقل من الجزئيات الدقيقة إلى الكليات والتعميمات، حيث يتم بناء المعنى العام من خلال استكشاف العلاقات والأنماط الرابطة بين أجزاء البيانات» (ص.162). وقد تمت عملية التحليل عبر تسلسل منهجي لعملية الترميز، بدأت بتسجيل الأفكار الرئيسة للموضوعات، يليها مرحلة الترميز للمحاور؛ لتجميع الأفكار المتشابهة ضمن فئات رئيسة، وانتهاءً بربط كل محور بالسؤال البحثي الذي يجيب عنه.

#### إجراءات التطبيق الميداني:

#### أولاً: الإعداد والتحضير:

• الاطلاع على الدليل الإجرائي للتقويم الذاتي المدرسي الذي طوّرتُه هيئة تقويم التعليم والتدريب، حيث دُرِس هذا الدليل للاسترشاد به في إعداد أدوات الدراسة، التي تسعى إلى قياس واقع التقويم الذاتي المدرسي.

• اقتراح مبادرة (بصيرة)؛ لتطوير ممارسات التقويم الذاتي في المدرسة، وتقديم تقرير مفصّل عن مضمون هذه المبادرة لمديرية المدرسة ولجنة التميز، ثم الحصول على الموافقة لبدء التنفيذ.

#### ثانياً: إقامة اجتماع تعريفى وتوزيع الاستبانة على منسوبات المدرسة:

تُعَد الاجتماع التعريفى بتاريخ 1447/3/24هـ، ووضّحت رؤية المبادرة وهدفها العام وأهدافها التفصيلية وخطواتها العملية، ثم وُزعت استبانة منسوبات المدرسة من خلال نسخ ورقية والاستجابة بدون معرف شخصي؛ في محاولة لرفع مستوى المصادقية في الإجابات، وعدم التردد في إظهار الصعوبات والمخاوف من عملية التقويم الذاتي.

#### ثالثاً: تنفيذ المقابلات مع فريق التقويم الذاتي:

تُعَدّ المقابلات مع وكالة الشؤون التعليمية، ووكالة الشؤون الطلابية، ومعلمتين، والمرشدة الطلابية.

#### رابعاً: تحليل الوثائق:

قُيِّمت تقارير ل(10) برامج من البرامج التي تُعَدّ في المدرسة، باستخدام أداة تقييم تقارير البرامج (ملحق3)، وتحليل نتيجة التقويم الخارجى الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب عام 2025م (تُحدّث كل عام)، ونتيجة التقويم الذاتي لعام 2023م (كوثها عملية التقويم الذاتي الوحيدة التي تمت بإشراف هيئة تقويم التعليم وصدرت نتيجة رسمية لها).

خامساً: تحليل المعلومات والبيانات وكتابة التقرير الختامى لعملية تقييم التقويم الذاتي:

الأوراق والصور» وإثبات تنفيذ العمل.

ويُستخلص مما سبق؛ أن المشكلة في محور التخطيط ليست في غياب العمل، بل في غياب المشاركة، حيث إن كل منسوبة من منسوبات المدرسة تعرف دورها الفردي؛ لكن يغيب عنها تمامًا الصورة الكبيرة (خطط المدرسة وأهدافها الرئيسية، وآليات قياس تحقق هذه الأهداف). ويتفق هذا مع ما أوصت به دراستا العتيبي (2024)، والسلمي (2023) حول ضرورة تأهيل منسوبات المدارس في مجال التقييم الذاتي.

### أحور الثاني لمنهجية التقييم الذاتي في المدرسة: التنفيذ:

يتميز هذا المحور بوجود نشاط عالٍ ومبادرات شبه فردية؛ ولكن ببوصلة توجيه غير دقيقة، حيث إن التنسيق قد يكون غير كافٍ على مستوى المدرسة؛ مما يُسبب بعض الفجوات في مرحلة التنفيذ، ويمكن استقراء هذا من خلال:

- البرامج والمبادرات لا تُربط بشكل مباشر بأهداف المدرسة أو مؤشرات التقييم الخارجي؛ وهذا ما دلّت عليه العبارة (10)، بعدم معرفة منسوبات المدرسة بالأهداف التطويرية للخطة التشغيلية للمدرسة. وأكدت المقابلة (مع العضوين: 3، 1) أن عدم استحضار الأهداف الأساسية للمدرسة؛ قد يجعل بعض الجهود محدودة الفائدة، وعملية اختبار مجالات البرامج عشوائية نوعًا ما، حيث يركّز على بعض مجالات التطوير المدرسي ويُغفل بعضها الآخر.

- عدم وجود تنظيم وتنسيق بين البرامج والمبادرات المنفذة في المدرسة؛ مما قد يُسبب تداخلًا في الموضوعات وفي المخطط الزمني لكل نشاط، وهذا ما أشار إليه (الأعضاء: 5، 4، 2)؛ أن هذا يُسبب تشابهاً في بعض المجالات مثل: الشراكات المجتمعية المتكررة، أو البرامج المتشابهة والمكررة، وأحياناً وجود عدد كبير من البرامج في الأسبوع الواحد.

- نوعية الشواهد المستخدمة في توثيق تنفيذ البرامج أو قياس الأثر غير كافية، وعلى الرغم من أن العبارة (7) «أعرف كيفية اختيار الشواهد والأدلة المناسبة؛ لإثبات مدى تحقق الأهداف المرجوة»؛ حصلت على (20) موافقة؛ لكن الشواهد كانت ضعيفة جداً، وحصلت على درجات متدنية في أداة تقييم البرامج (تحليل الوثائق)، ويُعاب على أغلبها: عدم الوضوح، وعدم المرونة؛ كونها غير تفاعلية. وهذا ما أكدته (العضوان: 5، 1)، حيث أشارا إلى أنه من الصعب تحديد نوعية الشواهد الجيدة، ونفقر إلى هذا الجانب بشكل عام كمدرسة.

- تسير عملية التنفيذ في اتجاه واحد (من منسوبات المدرسة للإدارة)، دون الحصول على تغذية راجعة تصحيحية أو تحفيزية؛ مما يُركّز الأخطاء ويُقلّل من فرص للتطوير، وهذا ما تدلّ عليه العبارة (9) «تقدّم لي تغذية راجعة بعد تقييم البرنامج؛ لتساعدني على تطوير أدائي المستقبلي»، بوجود (3)

ومنسوبات المدرسة في مرحلة بناء الخطط المدرسية، ويمكن استقراء ذلك من عدة أوجه:

- تُظهر نتائج الاستبانة انخفاضاً حاداً في مشاركة المنسوبات بصياغة خطط المدرسة، حيث حصلت العبارة رقم (10): «لدي معرفة بالأهداف التطويرية المحددة في الخطة التشغيلية للمدرسة» على (14) استجابة سلبية، و6 محايد، مقابل 9 إيجابية فقط؛ ويدلّ هذا على أن المنسوبات مُنضبطات يُطبّقن الأوامر؛ لكنهن مُعتبات إستراتيجياً لا يعرفن أهداف المدرسة لهذا العام، وينفّذن الروتين اليومي بدقة؛ لكن بدون استحضار للرؤية المستقبلية أو هدف التطوير.

- يُعامل مع الخطة التشغيلية بوصفها وثيقة خاصة لا تُنشر على مستوى المدرسة، أو تُحدّث وتناقش بشكل دوري مع منسوبات المدرسة، ويتبيّن هذا من خلال إدراك المنسوبات لأدوارهن الروتينية اليومية بوضوح تام (في عبارات الاستبانة: 13، 12، 11، 2، 1)؛ لكنهن لا يربطن هذه الأعمال بالخطة التشغيلية للمدرسة، وهذا ما أكدته المقابلة مع (عضو 4)، بقوله: «منسوبات المدرسة يعملن بمجد كأفراد؛ لكن ليس كفريق يتجه نحو هدف موحد».

- غياب ثقافة القياس في مرحلة التخطيط، ووجود ضعف لدى المنسوبات في مهارة وضع (مؤشرات أداء)، حيث حصلت العبارة رقم (6) «لدي مهارة في وضع مؤشرات أداء دقيقة وقابلة للقياس؛ لتتبع مدى تحقق أهداف البرنامج المخطط له» على (13) استجابة سلبية، و5 محايد، مقابل 11 إيجابية؛ ويدلّ هذا على وجود المعرفة لدى بعضهم؛ لكنها غير مترجمة في الجانب التطبيقي، ويتعارض مع ما نتج عن تحليل الوثائق (تقارير البرامج)، حيث لم تُدرج أي مؤشرات أداء في برامج المدرسة المنفذة كافة؛ ويُفسّر هذا كون التقارير المدرسية غالباً وصفية (سرد فقط)، وليست تحليلية (تحليل بيانات وقياس للأثر).

- كما يمكن استنتاج وجود خلط لدى منسوبات المدرسة بين المفاهيم الفنية لعملية قياس الأثر، وبناء على نتيجة العبارة (6)، التي أفادت بوجود عدد كبير لا يملك مهارة وضع مؤشرات أداء؛ لكن العبارة (8) «أستطيع قياس الأثر الذي أحدثته البرنامج التطويري على أداء المدرسة»؛ حصلت على (17) موافقة، وفي هذا تناقض بين عدم القدرة على وضع مؤشرات، والقدرة على قياس أثر البرنامج. وقد يُشير هذا إلى أن بعضهم قد يظن أن استبانة قياس الرضا أو تصوير قائمة الحضور هو قياس للأثر، بينما هو في الحقيقة مجرد توثيق للتنفيذ.

- ثقافة التوثيق متجدّرة وتُعدّ نقطة قوة؛ وتدلّ على ذلك حصول العبارة (7) «أعرف كيفية اختيار الشواهد والأدلة المناسبة؛ لإثبات مدى تحقق الأهداف المرجوة» على (20) استجابة إيجابية؛ مما يدلّ على أن المنسوبات مهتمات جداً بجمع

4. التقييم الذاتي ليس عملية مستمرة نابعة من الداخل؛ بل غالبًا يكون رد فعل على الخلل والشكاوى، أو الاستعداد للتقويم الخارجي (كما ذكر العضون: 1، 5).

وتدعم البيانات الناتجة من تحليل الوثائق (تقارير البرامج) ما نتج عن المقابلات؛ كون المنهجية الحالية في المدرسة شكلية تُركّز على الإخراج الفني أكثر من المضمون القياسي، وتتسم بالآتي:

1. المنهجية الحالية تولي اهتمامًا كبيرًا بجودة العرض، ووضوح اللغة، وترتيب الملفات، حيث حصلت معظم البرامج على درجات عالية جدًا في هذا الجانب.

2. تفتقر المنهجية تمامًا إلى مؤشرات الأداء والجدول الزمنية؛ مما يعني أن التقييم يتم بناءً على «وجود البرنامج»، وليس «أداء البرنامج».

3. تعتمد المدرسة على أهداف عامة مرتبطة بالرؤية (وهذا جيد)؛ لكنها لا تتصل بشكل مباشر بالبرامج المقدمّة؛ مما يجعل ترجمتها إلى خطط تنفيذية مؤطرة بزمان ومؤشرات أمرًا صعبًا.

وفي الإجابة عن هذا السؤال، والتعرّف إلى منهجية التقويم الذاتي الحالية للمدرسة تعزيزي للهدف السادس من أهداف التقويم الذاتي - كما ورد في دليل هيئة تقويم التعليم والتدريب (2023) - «رفع جاهزية المدرسة للتقويم الخارجي، وتحقيق التميز واستدامته». كما أن التعرّف إلى المنهجية الحالية ومحاولة تطويرها؛ تعزيزًا لأهمية التقويم الذاتي في المدرسة - كما ورد في العبدى والسوداوي (2021) - حيث يوفّر تغذية راجعة من منظمة، تدعم قرارات التطوير، وتُساعد على التخطيط والمراقبة الفعّالة. وتؤكد ذلك نتائج دراسات مورا وميا (Moura e Sá & Maia, 2011)، والفهد (Alfahad, 2017)

**إجابة السؤال الثاني: ما تحديات التطبيق الميدانية التي تواجه فريق التقويم الذاتي في المدرسة؟**

يُثقل الكشف عن التحديات خطوة محورية في عملية التشخيص الدقيق لواقع المدرسة، حيث تسعى هذه المرحلة إلى الانتقال من مجرد رصد الظواهر إلى فهم جذورها. واستنادًا إلى مبدأ تثليث البيانات؛ أُستخلصت التحديات التي تحول دون التطبيق الفعّال للتقويم الذاتي، من خلال تقاطع نتائج أدوات البحث الثلاث: (المقابلة والاستبانة وتحليل الوثائق). وقد كشف هذا التحليل عن بعض التحديات، التي تتراوح بين فجوات مهارة فنية لدى الكادر البشري، ومُعوقات تنظيمية وإدارية، وقصور في الثقافة المؤسسية للتقويم الذاتي، التي يمكن تفصيلها وفقًا لمصادرها كما يلي:

**أبرز التحديات التي أُستخلصت من نصوص المقابلات، هي:**

1. غياب الفهم العميق لمؤشرات الأداء، حيث إن هناك إجماعًا على وجود حاجة ماسة إلى توضيح المؤشرات لمنسوبات المدرسة وكيفية ربطها بالأهداف.

2. وجود تضارب وعشوائية في طرح البرامج التدريبية والمبادرات،

استجابات «غير موافق بشدة» (وهو رقم لافت للنظر)، بالإضافة إلى (7) محايد. وأكّد ذلك (الأعضاء: 2، 3، 5)، حيث تقتصر عملية المتابعة على هل تُقَدِّم البرنامج أو لم يُقَدِّم، والمطلوب من منسوبات المدرسة تنفيذ البرامج وتسليم التقارير فقط.

وُستخلص مما سبق، وجود فريق منقَد وموثق، فالمنسوبات يعملن بجد ويجمعن الأدلة؛ لكنهن يعملن بلا بوصلة قياس (مؤشرات أداء)، وبلا مرآة تعكس أداءهن (تغذية راجعة). وفي هذا المحور تظهر حاجة المدرسة إلى التنظيم والتنسيق وتوحيد الجهود، فهي تمتلك نقاط قوة لا بد من استثمارها بالطريقة الصحيحة؛ لتحقيق أهدافها الأساسية، وينسجم هذا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة العتيبي (2024)، حيث كانت مرحلة تنفيذ التقويم الذاتي أكثر تحديًا، وما أشارت إليه دراسة قارديزي (Gardezi, 2024)، حول ضرورة وجود نموذج موجه لتمكين التنفيذ السليم للتقويم الذاتي المدرسي.

ويترتب على مرحلة التنفيذ جانب آخر، وهو التطوير والتحسين الذي يُعد أساسًا لعملية التقويم الذاتي، ويُركّز على آليات النمو المهني واستدامة التحسين، وقد كشفت النتائج عن تباين واضح بين توافر التدريب وغياب المشاركة في التخطيط له. فمن جهة، أظهرت استجابات العبارة (20) «يتم أخذ مقترحاتي بعين الاعتبار عند وضع أولويات خطة التطوير المدرسي» فجوة في مشاركة المنسوبات بصنع القرار؛ إذ اتسمت النتائج بالسلبية، التي تعكس شعورًا بعدم أخذ مقترحاتهن في الحسبان عند تحديد أولويات خطة التحسين؛ مما يُضفي طابعًا مركزيًا على التخطيط يأتي من الأعلى للأسفل. وفي المقابل، وبرغم أن برامج التدريب المهني حظيت بتأييد جيد من حيث توافرها مع الاحتياجات الفعلية (العبارة 17) «يتوافق التدريب والتطوير المهني الذي أتلقاه مع احتياجاتي الفعلية ونتائج تقييم أدائي الوظيفي»؛ لكن التحدي يكمن في قياس أثر التدريب؛ إذ يتم الحضور واجتياز الدورات، ولكن تظلّ عملية رصد انعكاس هذا التدريب على الواقع الفعلي والممارسات اليومية غير مفعّلة؛ مما قد يجعل التدريب نظريًا أو لغرض استيفاء المتطلبات فقط.

وأكدت المقابلات أن المنهجية الحالية تتسم بأنها قد تُوصف بأنها شكلية وليست تحليلية عميقة؛ كونها تتصف بما يلي:

1. جمع البيانات دون تحليل، حيث يُجمع البيانات والشواهد (صور - باركود) لرصد الواقع؛ ولكن لا تُحلّل هذه البيانات لتحديد الفجوات الحقيقية (كما ذكر العضون: 1 و 3).

2. الاعتماد على «التنفيذ» لا «الأثر»، فالمتابعة تتم بناءً على معيار (تُقَدِّم/ لم يُقَدِّم)، وليس بناءً على مؤشرات أداء تقيس جودة التنفيذ وأثره (كما ذكر الأعضاء: 2، 3، 5).

3. تُوزّع الأدوار على فريق التقويم الذاتي (فريق التميز)، ولكن العمل يتم بشكل فردي لكل عضو دون اجتماعات كافية للفريق، كما أن خطة التحسين تكون مسؤولية شخص واحد من الفريق (كما ذكر العضان: 1 و 4).

وأما التحدّيات التي كشفها تحليل الوثائق (تقارير البرامج)، فتمثّل في تحدّيات فنية ومهارية، مثل:

1. انعدام مهارة صياغة المؤشرات بمُثل التحدي الأكبر: حيث إن جميع البرامج (100 %) حصلت على صفر في قسم مؤشرات الأداء؛ مما يعني وجود عجز كامل في معرفة كيفية تحويل الأهداف إلى أرقام قابلة للقياس. أو قد يُعزى هذا الإهمال إلى عدم اهتمام فريق التقويم الذاتي بقياس الأثر في مستوى المدرسة؛ مما أدى إلى عدم التزام منسوبيها بصياغة مؤشرات أداء والعمل على قياسها.

2. غياب التخطيط الزمني: حيث إن جميع البرامج حصلت على صفر في معيار (الأهداف مؤطرة بزمن)؛ مما يجعل تنفيذ البرامج مفتوحاً وغير مُلزم، ويصعب متابعته.

3. ضعف أدوات قياس الأثر: كان هناك صعوبة بالغة في تحديد منهجيات لقياس الأثر (مثل: الاختبارات القبليّة/البعديّة، أو الاستبيانات التحليلية)، حيث كانت الدرجات في هذا المحور شبه معدومة كذلك.

4. تفاوت جودة الشواهد: يكمن التحدي في توثيق العمل، حيث تفاوتت البرامج بشدة في تقديم أدلة تثبت التنفيذ؛ مما يُصعب عملية التحقق والمصادقة.

وأخيراً، يكشف استقراء التحدّيات السابقة عن أن المدرسة لا تعاني من شحّ في الأنشطة؛ بل تواجه (أزمة قياس) تحجب عنها رؤية النتائج الحقيقية لجهودها؛ وهنا تتجلى الأهمية القصوى للتقويم الذاتي؛ فهو ليس مجرد أداة لرصد الأخطاء، بل هو (البوصلة المفقودة) القادرة على معالجة غياب مؤشرات الأداء، وتحويل العمل المدرسي من مجرد (منهجية روتينية) غارقة في إنجاز المهام؛ إلى (منهجية تطويرية) تُركّز على تعزيز النتائج وقياس الأثر. وعليه؛ فإن تفعيل التقويم الذاتي الحقيقي وبناء القدرات فيه؛ يُمثّل حجر الزاوية لنقل المدرسة من العمل الفردي إلى العمل التشاركي الموجه نحو الجودة المستدامة.

وتتفق التحدّيات التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة (السلمي، 2023؛ العتيبي، 2024) و(Gardezi, 2024; Alfahad, 2017; Madikida, 2016)، حيث اشتركت معها في أغلب التحديات، كالتحدّيات المتعلقة بنقص الموارد البشرية والمالية، وضعف المهارات الفنية والإدارية لدى مجتمع المدرسة، وضعف ثقافة التقويم الذاتي، ونقص التأهيل والتدريب لقادة المدارس وفرق التقويم الذاتي.

**إجابة السؤال الثالث: ما أثر عملية التقويم الذاتي المُنفّذة في تحسين الأداء المدرسي؟**

عملية التقويم الذاتي مرتبطة بشكل وثيق بالعمليات الإدارية كافة على مستوى المدرسة (بإعبدالله، 2024)، وعند تطبيقها بطريقة فعّالة؛ فإن أثرها يكون ملموساً على الأداء المدرسي. وفي الإجابة عن هذا السؤال، يُستقرأ من المقابلة وتحليل الوثائق أثر التقويم

وعدم وجود مرجعية موحدة لإجازة البرامج أو جدولتها زمنياً.

3. ضعف الثقافة المؤسسية للتقويم الذاتي؛ يتضح هذا من خلال عدم الجدوية في أثناء جمع البيانات، سواء من الطالبات أو المنسوبات كافة، أو حتى أولياء الأمور.

4. نقص المهارات الفنية، ففريق التقويم الذاتي يحتاج إلى تدريب ودعم في إعداد الملفات وتحليل النتائج (وليس رصدها كمياً فقط).

5. غياب العمل الجماعي، وقد يكون هذا نتيجة ندرة الاجتماعات الدورية لفريق التميّز؛ مما يُحوّل العمل إلى مهام معزولة.

واستناداً إلى أدنى المؤشرات في الاستبانة؛ تتمثّل التحدّيات الرئيسة في:

1. الفجوة المهارية في قياس الأثر (أكبر تحدّي)، وضعف كبير في مهارة صياغة مؤشرات الأداء لدى المنسوبات (أقل نسبة موافقة)؛ مما يجعل عملية التقويم غير دقيقة.

2. انعزال التخطيط عن التنفيذ، حيث إن نسبة كبيرة من المنسوبات لا يعرفن الأهداف التطويرية في الخطة التشغيلية؛ مما يعني وجود فجوة اتصال بين المسؤوليات عن التخطيط والمنقّذات.

3. غياب حلقة التغذية الراجعة؛ إذ تشعر المنسوبات بضعف الحصول على تغذية راجعة بعد تنفيذ البرامج؛ مما يُثقل من فرص التحسين المستمر، ويجعل التقويم عملية باتجاه واحد (رصد فقط).

وفيما يتعلّق بالإجابة عن السؤال المفتوح في استبانة منسوبات المدرسة: (ما التحدّيات التي تواجهك في تخطيط البرامج المدرسية المنوطة بك أو تنفيذها أو تقييمها؟)، فقد أشارت المنسوبات إلى عدد من التحدّيات، مثل:

- كثرة المناهج الصفية والأنشطة اللاصفية.
- ضيق الوقت، وكثرة المهام وضغوط الإدارة المدرسية.
- التداخل بين المهام والأنشطة المدرسية.
- قلة الموارد المالية والأدوات المساندة، والإمكانات التقنية التي تحتاجها البرامج.
- صعوبة إيجاد شركات مجتمعية مناسبة.
- عدم توافر التدريب الكافي في مجال تخطيط البرامج المدرسية وتقويمها.
- تفاوت مستوى الطالبات وأولياء الأمور بالتعاون والاستجابة للأنشطة والبرامج المدرسية.
- نقص البيانات عن الاحتياج للبرامج المدرسية.

3. ردم الفجوة في التعليم والتعلّم: حصل مجال التعليم والتعلّم على 71%؛ وتُشير هذه الدرجة إلى أن الممارسات داخل الصف لا تزال تقليدية، أو لا تُفَعّل إستراتيجيات التعلّم النشط وتمايز التعليم بالكفاءة المطلوبة التي يبحث عنها المُقيّم الخارجي.

4. تعزيز الشراكة مع أولياء الأمور: بلغت نسبة رضا أولياء الأمور 67%، وهي نسبة منخفضة أيضًا. ولا بد من تفعيل قنوات تواصل أكثر فاعلية، وإشراكهم في خطط التحسين؛ إذ إن انخفاض رضا الأسرة يؤثر سلبيًا في انضباط الطالبات وتحصيلها.

وخلاصة نتيجة هذا التقرير؛ أن رسالة التقويم الخارجي للمدرسة أن التحسين يجب أن ينصبّ على الطالب (رضاه، وتحصيله في الاختبارات الوطنية، وجودة التعليم الذي يتلقاه داخل الفصل)، بدلاً من التركيز على الملفات والتوثيق الإداري.

وبناء على ما سبق؛ يمكن وصف واقع التقويم الذاتي في المدرسة بوضعه الراهن، بأنه دون المستوى المأمول وقاصر عن تحقيق أهدافه؛ إذ تفتقر الممارسات الحالية إلى المنهجية المؤسسية والشمولية. ولتصحيح هذا المسار؛ تستلزم المرحلة المقبلة تحوّلًا جذريًا يبدأ بالتهيئة ونشر ثقافة التقويم؛ لضمان قناعة كافة المعنيين ومشاركتهم، بالتوازي مع بناء خطة إجرائية مُحكمة تستند إلى أدلة معيارية واضحة، وتتسم بالاستدامة والعمل الجماعي؛ وصولًا إلى ربط نتائج التقويم بشكل مباشر وفَعّال بخطة التحسين والتطوير المدرسي، وهذه من المبادئ الأساسية لعملية التقويم الذاتي التي أكّدها (Adrian, 2024; Moura e Sá & Maia, 2011)

**إجابة السؤال الرابع: ما المُقترحات التطويرية من وجهة نظر منسوبات المدرسة لتفعيل التقويم الذاتي واستدامته، وربطه بتحسين الأداء المدرسي؟**

لا تكتمل دورة التقويم الذاتي الفَعّال بمجرد الوقوف على مكامن الخلل أو رصد التحدّيات؛ بل تكمن قيمته الحقيقية في قدرته على توليد حلول تطبيقية تزدّم الفجوة بين الواقع والمأمول. واستنادًا إلى مبدأ (تثليث البيانات)، الذي كشف عن توافق في الرؤى بين (المقابلات، والاستبانة، وتحليل الوثائق) حول الحاجة الماسّة إلى تنظيم العمل وضبطه؛ تظهر أبرز المُقترحات كالتالي:

استنادًا إلى المقابلة مع أعضاء فريق التقويم الذاتي، يمكن بناء خطة تطويرية تشمل:

1. تأهيل الفريق ونشر ثقافة التقويم الذاتي لدى منسوبات المدرسة كافة:

- عقد ورش عمل لشرح مؤشرات الأداء وآليات القياس للمعلمات والإداريات (العضو 3).
- تدريب فريق التميّز على مهارات تحليل البيانات؛ لتحويل الأرقام إلى خطط عمل وإجراءات تحسين (العضو 5).

الذاتي - بوضعه الحالي- في أداء المدرسة.

بناءً على تحليل بيانات المقابلة؛ فإن أثر عملية التقويم الذاتي الحالية يبدو محدودًا، ولا يُحقّق مستوى الجودة المطلوب، ويظهر ذلك في:

1. تنفيذ برامج تدريبية عشوائية لا تُعالج الفجوات الحقيقية ولا ترتبط بواقع المعلمات (الأعضاء 1،2،5).
2. بما أن التحصيل الدراسي يُحلّل (كميًّا) فقط دون تفسير (العضوان 1،2)؛ فإن خطط التحسين لا تُعالج أصل الضعف عند الطالبات.

3. خطة التحسين ونتائج التقويم الذاتي معزولة عن الممارسة اليومية للمعلمات وعن بقية أعضاء الفريق (العضوان: 4،5)؛ بمعنى لا يتم نشرها والتعريف بما لدى منسوبات المدرسة؛ مما يجعل التحسين شكليًّا في بعض الجوانب.

ومن خلال تحليل وثائق (تقرير التقويم الخارجي لعام 2025م، وتقرير التقويم الذاتي لعام 2023)؛ يبرز التفاوت فيما يلي:

1. فجوة رضا المستفيدين: بينما ترى المدرسة أنها تُقدّم بيئة ممتازة؛ فقد أظهر التقويم الخارجي أن نسبة رضا الطالبات بلغت 64% فقط، وبلغ رضا أولياء الأمور 67%. وتعدّ هذه النسب مؤثرًا يُنبه المدرسة إلى أن جهودها لا تصل إلى أصحاب المصلحة كما تتوقّع.
2. التركيز على النواتج: في التقويم الذاتي كان الحكم على المستوى الأكاديمي مبنيًّا على درجات المدرسة الداخلية (التي غالبًا ما تكون مرتفعة)، بينما عدّ التقويم الخارجي تحليل نتائج القدرات والتحصيلي المحكّ الحقيقي لجودة التعليم.

وبناءً على تحليل تقرير التقويم الخارجي لعام 2025م، ومقارنته بالأداء العام؛ فإن أبرز النتائج التي تُعدّ (أولويات حرجة) للتحسين؛ هي:

1. رفع مستوى رضا الطالبات: حصل رضا الطالبات على نسبة 64% فقط، وهي النسبة الأقل بين جميع فئات أصحاب المصلحة؛ وهذه النسبة المنخفضة مؤشر خطر يدلّ على وجود فجوة بين ما تقدّمه المدرسة وما تحتاجه الطالبة فعليًّا (سواء في أسلوب التدريس، أو البيئة، أو التعامل). ويجب دراسة أسباب عدم الرضا ومعالجتها فورًا؛ لأن الطالب هو محور العملية التعليمية.

2. تحسين نواتج التعلّم (القدرات والتحصيلي): ركّز التقرير بشكل كبير على نتائج الاختبارات الوطنية (القدرات والتحصيلي)، وحصول المدرسة على درجات «تقدّم» (71%) في مجال نواتج التعلّم. ولا بد من التحوّل من التركيز على الدرجات المدرسية (التي قد تكون مُتضخّمة)؛ إلى التركيز على تدريب الطالبات على مهارات الاختبارات الوطنية، ووضع خطط علاجية؛ لرفع متوسطات المدرسة في الاختبارات الوطنية.

## 2. الحوكمة والتنسيق:

- تفعيل اجتماعات دورية إلزامية لفريق التميز؛ لمناقشة البيانات وليس لجمعها فقط (الأعضاء: 1،2،5).
- تحديد مرجعية موحدة (لجنة أو شخص) للموافقة على البرامج والمبادرات؛ لضمان عدم تكرارها وربطها بالخطة (العضوان: 2،4).

## 3. ربط التخطيط بالواقع:

- بناء الخطة التدريبية والبرامج المدرسية بناءً على احتياج فعلي (من الزيارات الصفية وتحليل النتائج) ، وليس عشوائياً (العضو: 1،5).
- إشراك جميع المعنيين في بناء خطة التحسين؛ لضمان الالتزام بتنفيذها (العضو: 1،5).

## 4. تطوير أدوات القياس:

- استحداث نماذج تقارير جديدة تُركّز على الأثر والقيمة المضافة، وليس التوثيق الصوري فقط (العضوان 3،5).
- واستناداً إلى سدّ الفجوات التي أظهرتها الاستجابات على العبارات المغلقة في الاستبانة؛ تقترح الدراسة التالي:

1. عقد ورش عمل مكثفة وتطبيقية حول (كيفية بناء مؤشرات الأداء وقياسها) لجميع المنسوبات؛ لتحويل العمل من اجتهادات إلى قياس دقيق.
  2. عقد لقاءات دورية لمشاركة (الخطة التشغيلية) مع المعلمات؛ لضمان فهمهن للأهداف التي يعملن من أجلها.
  3. وضع نظام إلزامي لتقديم تقارير تغذية راجعة للمنقذات بعد كل برنامج أو نشاط؛ لضمان استمرار دائرة التحسين.
  4. تبسيط (معايير الاعتماد المدرسي) ونشرها بشكل دوري؛ لضمان أن التقييم الذاتي يتم وفق المرجعية الصحيحة وليس الانطباعات الشخصية.
- وبالاستناد إلى السؤال المفتوح في الاستبانة (ما اقتراحاتك لتحسين آلية تخطيط البرامج المدرسية وتنفيذها وتقييمها؟) اقترحت منسوبات المدرسة التالي:

- أن تُحدّد البرامج وفق خطة مدروسة ومبنية وفق الاحتياج الفعلي للطلاب.
- قياس الأثر، ومدى استفادة الطلاب من البرامج المدرسية؛ مما يترتب عليه تكثيفها أو تغييرها.
- إسناد خطط البرامج إلى جهة موحدة للتنسيق، ومتابعة البرامج بدقة.
- التعريف بالمعايير والمؤشرات للتقييم الذاتي والاعتماد المدرسي.
- برامج خاصة بكيفية وضع مؤشرات قياس.

## • توفير الأدوات والموارد اللازمة لتنفيذ البرامج.

- الاستفادة من تجارب السنوات الماضية والمدارس الأخرى.
- حلقات مكثفة للعمل الجيد والتدريب المتبادل، والقدرة على كتابة أهداف قابلة للقياس.
- وضع آلية واضحة للجميع، وتوضيح الأهداف المطلوبة.
- ولتصحيح الفجوات بناءً على نتائج تحليل وثائق (تقارير البرامج)؛ يُقترح الآتي:

1. عقد ورشة عمل تطبيقية تُدرّب فيها منسوبات المدرسة على كيفية اكتمال عناصر تقرير البرنامج المدرسي (الأهداف- المؤشرات- الإطار الزمني).
2. عدم اعتماد أي برنامج أو تقرير مستقبلاً؛ ما لم يتضمّن جدولاً زمنياً محدداً ومؤشر قياس واحداً على الأقل لكل هدف، وعدّ الاستمارة «غير مكتملة» من دونها.
3. توحيد نماذج قياس الأثر، بدلاً من الاجتهادات الفردية، ويجب على إدارة المدرسة توفير نماذج جاهزة ومعتمدة؛ لقياس الأثر ليستعملها الجميع.
4. تشكيل لجنة لمراجعة الاستمارات قبل بدء البرنامج؛ للتأكد من منطوقية الأهداف وقابليتها للقياس، وليس تقييمها فقط بعد الانتهاء.

وخالصة لما توصلت إليه الدراسة من اقتراحات عبر عدة مصادر، واقتداء بتوصيات دليل التقييم الذاتي لتطوير المدارس، الذي أعدّه (Chapman & Sammons, 2022) بالتعاون مع جامعتي فلاسكو وأكسفورد؛ بُني دليل إجرائي، يهدف إلى تحويل عملية التقييم الذاتي إلى منهجية تقود التغيير وتُحسن نواتج التعلّم، حيث يقدّم «الدليل الإجرائي لدورة حياة البرنامج المدرسي: من الفكرة إلى الأثر» مرجعاً عملياً يهدف إلى نقل الأداء المدرسي من مرحلة الاجتهاد الفردي إلى العمل المؤسسي المنظم. ويستعرض الدليل منهجية متكاملة لإدارة البرامج عبر مراحل متسلسلة، تبدأ بمواءمة الأفكار مع أهداف المدرسة وخططها التشغيلية، مروراً بصياغة الأهداف وفق معايير (SMART)، وبناء مؤشرات أداء كمية ونوعية دقيقة؛ وصولاً إلى خطوات الاعتماد والتنفيذ الميداني والتوثيق. ويُختتم الدليل بآليات قياس الأثر والتقييم؛ لضمان أن تصبّ الجهود كافة في مصلحة الطالب وتُحقّق الجودة المطلوبة، مدعوماً بنماذج وملفات مساندة عبر رموز استجابة سريعة (QR Codes)؛ لتسهيل التطبيق، ويمكن الوصول إليه عبر الباركود (ملحق 1).

هذا بالإضافة إلى تطوير تقرير البرامج المدرسية بما يتلاءم مع هذه المقترحات؛ إذ يُعدّ (تقرير البرنامج المطور) وثيقة تنظيمية تحدّف إلى ضمان جودة التخطيط والتنفيذ للبرامج المدرسية. ويشمل النموذج خمسة أقسام رئيسة، تبدأ بالمعلومات العامة التي تحدّد هوية البرنامج ومجاله وهدفه العام والفئة المستهدفة؛ ومروراً بأهداف البرنامج التفصيلية ومؤشرات الأداء؛ لقياس نجاحها. كما يتضمّن التقرير وصفاً

7. توجيه عمليات التقويم الذاتي وخطط التحسين القادمة على الأولويات الحرجة التي أظهرها التقويم الخارجي؛ وهي: (رفع رضا الطالبات وأولياء الأمور، وردم الفجوة في نتائج الاختبارات الوطنية «القدرات والتحصيلي»)، وجعلها معيار الحكم على نجاح المدرسة؛ بدلاً من اكتمال الملفات الورقية.

8. تفعيل التحليل النوعي للبيانات المتوفرة (نتائج التحصيل - نسب الغياب - السلوك) لتشخيص الأسباب الجذرية للمشكلات، ووضع حلول علاجية دقيقة، بدلاً من الاكتفاء بالبرصد الكمي (تقَدُّ / لم يُتَقَدُّ).

9. استبدال الشواهد الشكلية مثل (قوائم الحضور والصور) بشواهد تثبت تحقق الأهداف فعلياً، مثل: (نتائج الاختبارات القبلية والبعديّة، وأعمال الطالبات المهارية).

10. معالجة فجوة رضا المستفيد بتأسيس مجلس استشاري مصغر يضم ممثلين عن الطالبات وأولياء الأمور للوقوف على أسباب انخفاض الرضا ومعالجتها إجرائياً في خطط التحسين.

#### المُقْتَرَحَات:

1. فاعلية استخدام (الدليل الإجرائي لدورة حياة البرنامج المدرسي: من الفكرة إلى الأثر) في تحسين ممارسات التقويم الذاتي لدى قيادات المدارس الثانوية.
2. نموذج مُقْتَرَحَ حوكمة البرامج والمبادرات المدرسية في ضوء مُتطلبات التميّز المدرسي.

#### المراجع

- باعدالله، عبد الله. (2024). درجة ممارسة معايير التقويم الذاتي في المدارس المطبقة لبرنامج تطوير المدارس في مجال الإدارة المدرسية بالمدينة المنورة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة*، (4)، 1-43.
- البلادي، عبد الرحمن. (2022). توظيف دراسة الحالة في أبحاث القيادة التربوية. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، 11(1)، 11-46.
- الحبيشي، محمد. (2019). دور فلسفة الترشيد في تحسين كفاءة أداء العمليات بمؤسسات التعليم العالي: دراسة حالة. *الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا*، 1-44.
- السلمي، سارة. (2023). تحديات تطبيق التقويم الذاتي ومعايير الاعتماد المدرسي في المدارس الأهلية بمحافظة جدة والحلول المقترحة، المؤتمر الدولي الثالث للبحث العلمي ودوره في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمعات بالوطن العربي. المملكة العربية السعودية، جدة، 3-5 جمادى الأولى 1445هـ، 17-19 نوفمبر 2023م.
- العبد الكريم، راشد. (2019). البحث النوعي في التربية. الرياض:

للإجراءات التنفيذية مع مساحة مخصصة لباركود الشواهد. ويتميّز بألية حوكمة تتطلّب اعتماد البرنامج قبل التنفيذ من قِبل (لجنة التميز)، وتُختتم بقسم للتغذية الراجعة وتقييم البرنامج من قِبل المديرية؛ لضمان التطوير المستمر، ويمكن الوصول له عبر الباركود (ملحق2).

وأخيراً، فإن تبني حزمة من الإجراءات التطويرية (تأهلياً وتنظيمياً وإجرائياً) لا يهدف إلى تحسين جودة التقارير أو الأوراق فقط؛ بل يهدف في جوهره إلى ترسيخ ثقافة التقويم الذاتي المستدام. ومن خلال الانتقال من (الاجتهادات الفردية) إلى (منهجية التخطيط المبني على البيانات)، ومن (التوثيق الصوري) إلى (قياس الأثر الحقيقي)؛ تستطيع المدرسة أن تمتلك زمام التطوير. وبذلك يصبح التقويم الذاتي جزءاً من الروتين اليومي للمدرسة، ومحركاً داخلياً يضمن أن كل برنامج يُنفَّذ؛ يصبّ بشكل مباشر ومُقاس في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمدرسة؛ مما يعكس في النهاية على تجويد الأداء المدرسي وبالتالي تحسين مُخرجاتها (Moura; Chapman & Sammons, 2022; e Sá & Maia, 2011)

#### التوصيات:

بناءً على النتائج التفصيلية التي كشفت عنها الدراسة في إجابات الأسئلة الأربعة؛ توصي الدراسة بالآتي:

1. إشراك منسوبات المدرسة في صياغة الخطة التشغيلية للمدرسة، وضمان معرفتهن الدقيقة بالأهداف التطويرية للعام الدراسي؛ لتوجيه الجهود الفردية نحو الرؤية الموحدة، والحدّ من مركزية التخطيط.
2. ربط اعتماد أو إطلاق أي مبادرة أو برنامج مدرسي بوجود علاقة مباشرة بأهداف الخطة التشغيلية أو مؤشرات التقويم الخارجي؛ للحدّ من عشوائية البرامج وتكرارها.
3. منح صلاحيات واضحة لفريق التقويم الذاتي (لجنة التميز)؛ ليكون الجهة الوحيدة المسؤولة عن جدولة البرامج، ومراجعة أهدافها قبل التنفيذ؛ لضمان عدم التضارب الزمني أو الموضوعي.
4. تنفيذ برنامج تدريبي تطبيقي يستهدف جميع المنسوبات، يركّز تحديداً على صياغة الأهداف وبناء مؤشرات الأداء، واستخدام أدوات قياس الأثر المتنوعة وتصميمها؛ للانتقال من ثقافة مجرد تنفيذ المهام إلى ثقافة تحقيق النتائج.
5. اعتماد تطبيق الدليل المطوّر المقترح في هذه الدراسة؛ بوصفه مرجعاً أساسياً لإدارة البرامج في المدرسة؛ لضبط العمليات من الفكرة حتى قياس الأثر، وتوحيد الممارسات، واستخدام نموذج تقرير البرامج المطوّر.
6. إغلاق دائرة الجودة، عبر إلزام إدارة المدرسة وفريق التميّز بتقديم تغذية راجعة (مكتوبة) للمنفذات بعد رفع التقارير، توضّح نقاط القوة وفرص التحسين؛ لضمان عدم تكرار الأخطاء وتطوير الأداء مستقبلاً.

وزارة التعليم. (2024). 28% من جوائز التميز المدرسي على مستوى المملكة من نصيب مدارس تعليم الرياض. تم استرجاعه على الرابط التالي: <https://sites.moe.gov.sa/Riyadh/news/news-109>

Adawi, F. (2025). Challenges of employing self-evaluation to improve performance in general education schools in Sabya. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Tanta University*, 91(3), 1- 41.

Adrian Gray Education Channel. (2024). Eight Principles for School Self Evaluation [Video]. YouTube. <http://www.youtube.com/watch?v=G70GKS8YGS0>

Al-Abdi, M., & Al-Sudi, M. (2021). Institutional self-assessment of general education institutions according to quality and school accreditation standards: An applied study on Umm Al-Mu'minin Aisha School in Amran Governorate, Yemen. (in Arabic). *Arabian Peninsula Center Journal for Educational and Humanitarian Research*, 2(11), 1- 22.

Al-Biladi, A. (2022). Employing case studies in educational leadership research. (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences*, 11(1), 11- 46.

Alfahad, M. (2017). The effectiveness of school self evaluation forms (SEF) on school improvement in UK and Kuwait primary schools. *Future of Arab Education*, 24(10), 46-48.

Al-Hubaishi, M. (2019). The role of rationalization philosophy in improving the efficiency of operations performance in higher education institutions: A case study. (in Arabic). *Arab Academy for Science and Technology*, 144-.

Al-Otaibi, A. (2024). Obstacles to implementing self-evaluation in general education schools in Afif Governorate. (in Arabic). *Journal of Arabic Research in Fields of Specific Education*, (35), 189-224.

Al-Sulami, S. (2023). Challenges of applying self-evaluation and school accreditation standards in private schools in Jeddah and proposed solutions. (in Arabic).

مكتبة الرشد.

عبد الكبير، صالح؛ أحمد، عبد السلام؛ حزام، عديلة؛ باطاع، حسن؛ عبد الله، حسين؛ وردمان، ذكرى. (2011). نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. مركز البحوث والتطوير التربوي.

العبدى، منصور؛ والسودي، مبروك. (2021). التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم العام وفق معايير الجودة والاعتماد المدرسي: دراسة تطبيقية على مدرسة أم المؤمنین عائشة بمحافظة عمران - اليمن. *مجلة مركز حذيرتو العرب للبحوث التربوية والإنسانية*, 2(11), 1-22.

العتيبي، العنود. (2024). مبادرات تطبيق التقويم الذاتي في مدارس التعليم العام في محافظة عفيف. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*. 1(35), 189 - 224.

عداوي، فاطمة. (2025). تحديات توظيف التقويم الذاتي لتحسين الأداء في مدارس التعليم العام بصيبيا. *مجلة كلية التربية - جامعة طنطا*. 91(3), 1-41.

القحطاني، عبد المحسن. (2018). تصميم البحوث الكمية - النوعية - المزججة (مترجم). دار المسيلة للنشر والتوزيع.

قطيط، عدنان. (2022). الإثنوجرافية التنظيمية كمقاربة كيفية في الإدارة التعليمية: دراسة في المنهجية. *مجلة التربية - جامعة سوهاج*. 1(105), 146 - 189.

فلانة، حنان وهيبه، زكريا (2019). واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مجال جودة البيئة المدرسية بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة. *بحوث في التربية النوعية*, (35), 267-342.

المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي. (2025). التقويم الذاتي للمدارس - برنامج تدريبي. تم استرجاعه على الرابط التالي: <https://niepd.futurex.sa/learning/course>

مكي، محمد (2022). تصوّر مُقترح لتفعيل التقويم الذاتي بالمدارس التجريبية في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة. *مجلة كلية التربية بالاسلامية*, 4(52), 305-335.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2025). منصة تميز الرقمية - التعريفات. تم استرجاعه على الرابط التالي: <https://se.etc.gov.sa>

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2023). الدليل الإجرائي للتقويم المدرسي الذاتي.

وكالة الأنباء السعودية. (1445). لأول مرة في تاريخ التعليم 99% من مدارس المملكة تتحقق بالبرنامج الوطني للتقويم المدرسي. تم استرجاعه على الرابط التالي: <https://www.spa.gov.sa/N2058279>

- Moura e Sá, P., & Maia, I. (2011). Schools' self-assessment: A study on the levels of stakeholders' involvement in the process. In 14th Toulon-Verona Conference «Organizational Excellence in Services» (pp. 829–840). University of Alicante - University of Oviedo.
- Qutait, A. (2022). Organizational ethnography as a qualitative approach in educational administration: A study in methodology. (in Arabic). *Educational Journal - Sohag University*, 1(105), 146- 189.
- WhatWorksDubai. (2013). How we use self-evaluation for effective school improvement (Whole School) [Video]. YouTube. <http://www.youtube.com/watch?v=1HNTDoFwj44>.
- The Third International Conference on Scientific Research and its Role in Achieving Sustainable Development for Societies in the Arab World, Jeddah, Saudi Arabia, November 17- 19.
- Ba Abdullah, A. (2024). The degree of practicing self-evaluation standards in schools implementing the school development program in the field of school administration in Medina. (in Arabic). *International Journal of Contemporary Educational and Humanitarian Sciences*, (4), 1- 43.
- Chapman, C. & Sammons, P. (2022). School self-evaluation for school improvement: what works and why?. CfBT Education Trust. 1- 43. <https://edtlive.b-cdn.net/livenew/media/3sujeoqy/school-self-evaluation-for-school-improvement.pdf>
- Fallatah, H., & Zakariya, H. (2019). The reality of applying self-evaluation standards for school performance in the field of school environment quality in girls' general education schools in Medina. (in Arabic). *Research in Specific Education*, (35), 267- 342.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25- 48.
- Gardezi, S. (2024). The development and status of self-evaluation as a component of school inspection and quality assurance: A comparison across four countries. *Heliyon*, 10(e39321), 1–15.
- Madikida, P., P. (2016) Challenges in the implementation of whole school evaluation at secondary schools in the Libode District, Eastern Cape Province, University of South Africa, Pretoria. 1- 200.
- Makki, M. (2022). A proposed vision for activating self-evaluation in experimental schools in light of some contemporary trends. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Ismailia*, (52), 305- 335.



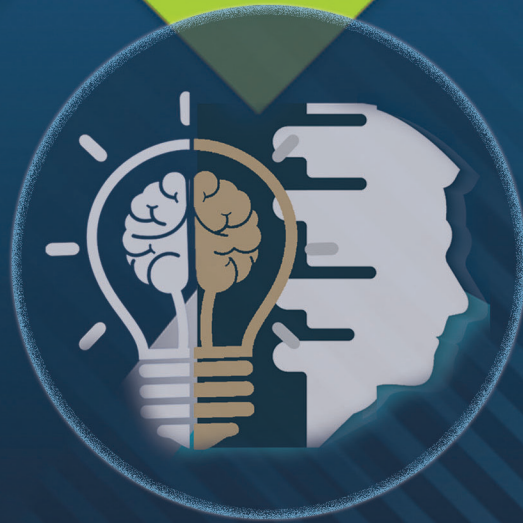
Journal of Human Sciences  
At Hail University



جامعة حائل  
University of Ha'il

# Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published  
by University of Ha'il



Ninth year, Issue 30  
Volume 3, June 2026