المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 2، 2011، 163- 194

معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل متجذر لتحفيز الاعتماد والجودة

أحمد عوده*

تاريخ تسلم البحث 2010/9/7 تاريخ قبوله 2011/4/3

ملخص: تنطلق فكرة هذا البحث من اتساع الفجوة بين الحديث عن الجودة في الندوات والمؤتمرات وشيوع هذه المفردة في المجال التربوي مقابل ما نلمسه على أرض الواقع من انعكاسات على الجودة نفسها في الدول النامية، فهي من المفردات التي عانت وما زالت تعاني من الفجوة بين التنظير والتطبيق أوالممارسة، ويرى الباحث أن تعدد وتقاطع المتغيرات التي يمكن أن تحكم اي مدرسة او مؤسسة تعليمية مقارنة باي مدرسة او مؤسسة أخرى في القطر نفسه أو على المستوى الإقليمي أو العالمي، وما يرافق ذلك من اوضاع اقتصادية واجتماعية وثقافية وغيرها، يجعل من تحديد المعايير المستخلصة من رؤية المتأثرين من ذوي العلاقة في المؤسسة التعليمية شرطاً مسبقا للحديث عن الجودة، حيث يتوقع أن تكون المحكات والمعايير المتجذرة في النظام ناتجة عن معايشة حقيقة للمتأثرين الرئيسيين في البرنامج التعليمي او المؤسسة التعليمية؛ ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث في محاولة أو رؤية مقترحة لتقديم نموذج جديد في التقويم لأغراض الإعتماد والجودة، يستمد محكاته ومعاييره من الواقع، ينطلق من فهم المتأثرين والتزامهم في ظروف واقعية تجمع بين المواصفات المطلقة والنسبية. وقد تم اعتماد مدرسة اليرموك النموذجية صورة مصغرة لنظام تعليمي تربوي لإستقصاء وابراز صورة النموذج المقترح ليضاف الى نماذج التقويم ومداخله، وقد اطلق عليه النموذج المعاكس او النموذج المتجذر، حيث تشكل مجموعة الإجراءات في هذا البحث اكثر من كونها توفيقية بين النماذج (الوضاء، والديمقراطي، والمتجاوب، والتمكيني) واكثر من كونها نموذجا جديدا في المدخل التشاركي، بل هي صورة تفاعلية بين النماذج تشكل مدخلا عكسيا يمكن ان يطلق عليه المدخل المتجذر القائم على المتأثرين من طلبة وأكاديمين واداريين واولياء امور في صورة تكاملية وتفاعلية مع مدخلات النظام وعملياته في ظروف طبيعية. وقد تكونت الدراسة الحالية من قسم نظري شرح فيه مداخل التقويم وتاريخ التقويم في المدارس والجامعات وهيئات الإعتماد، وعلاقة اجراءات التقويم بإجراءات البحث وخصوصية بحوث التقويم، والتمهيد لربطها جميعا مع مدخل الدراسة الحالي القائم على المتأثرين. وقسم ميداني بدءا بدراسة طلب التقويم والتخطيط لدخول موقع المدرسة كنظام خاضع للتقويم من فريق يجمع مزايا التقويم الخارجي والداخلي بصورة فريدة من الواقعية والتشاركية، والتجاوب مع اهتمامات المشاركين والمتأثرين بما في ذلك عينات الطلبة من الأطفال في الصفوف الأولى، وانتهاءً بمجموعة من الإيضاحات التي تصف خصائص المدخل الذي يشكل رؤية مقترحة وواعدة لأغراض الإعتماد والجودة في المدارس قبل ان تصبح ممارسة فعلية في الدول النامية. (**الكلمات المفتاحية:** التقويم التربوي، مداخل التقويم، نماذج التقويم، المتأثرين، الاعتماد، الجودة، التقويم المتمازج، التقويم المتجذر).

Quality Assurance Standards Derived from School Stakeholders: Grounded Evaluation Approach to Spur Accreditation and Quality

Ahmad Audeh, *College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract*: The idea of this study came from the significant gap between theory and practice of quality assurance in educational institutions in developing countries. due to the predetermined rigid standards of quality and accreditation which may frustrate the institution or may push the institution to work against its convictions, and transfer all efforts just to show that it can fulfill the minimum requirements of accreditation. This evaluation process is usually based on expertise and on standards that tend to be fixed, global, and rigid, which may lead to faking commitment of stakeholders in the school. Many significant standards and criteria are hidden or grounded in the system and implicit in the stakeholders thought which explain their social life mode and style. The new suggested evaluation approach is based on this vision and limitations. It is briefly an interaction of illuminative, responsive, democratic, empowerment models of evaluation within the participant and naturalistic approach of evaluation. This approach is more realistic, grounded, and relatively free from faking. It doesn't start with explicit questions or standards. These standards are derived from the system environment and the questions go backward. The Model School at Yarmouk University was the field on which this approach was applied. This paper has two parts: the theory of evaluation and the background of stakeholders based evaluation, School quality and accreditation, are presented in the first part, while the evaluation plan and procedures based on stakeholders which support the suggested grounded evaluation approach are presented in the second part. The main characteristics of this approach presented at the end of this part express its points of strength and weakness. This approach is not an end by itself, it is the promising approach to verify real quality in the long run .(****Keywords****: educational evaluation, evaluation approaches, evaluation models, stakeholders, accreditation, quality assurance, mixed evaluation, grounded evaluation approach).*

مقدمة: تعددت مداخل التقويم التربوي ونماذجه مثلما تعددت أنواع البحوث التربوية وتصاميمها، وقد يجد الباحث تصميما مناسبا لمشكلة بحثية، ولكن قد يصعب على المقوّم تبني نموذج محدد وربما مدخل محدد عندما يكون التقويم شاملاً لبرنامج معين، وقد قدمت أدبيات التقويم شرحاً لنماذج التقويم ضمن كل مدخل من المداخل الرئيسية القائمة على الأهداف (objectives) والإدارة (management) والمستهلك (consumer) والخبراء (expertise) والتعارض (adversary) والتشاركية (participant). ولكل من هذه المداخل إجراءات واهتمامات محددة، ولها جوانب ضعف وقوة، ويحاول المقوم أن يفيد من المداخل المختلفة في

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن، 2011.

* كل الشكر لجميع الفئات المشاركة في التقييم كل حسب الدور المنوط به بالتكليف أو بالمشاركة التطوعية، واعتذر لكل من سقط اسمه سهوا أو الإشارة إليه بالاسم أو الموقع أو المسمى الوظيفي بصرف النظر عن حجم الدور ونوعه مع حفظ الألقاب:

- الفئة الأولى: رئاسة الجامعة (في حينه) ممثلة برئيسها والتي بادرت في طلب التقويم.
- الفئة الثانية (من الهيئة التدريسية في الجامعة- لجنة التقييم): اسامة الفقير، عدنان فرح، احمد بطاينة، احمد هياجنة، امجد الفاهوم.
- الفئة الثالثة (من ادارة المدرسة): عبدالله بني عبدالرحمن. جمال بطاينة، محمد شطناوي، نجوى خصاونة، هيفاء الحموري، اخليف ربابعة، وأمية أبو السمن.
- الفئة الرابعة (عينات البحث): من الإداريين والمعلمين والمرشدين والطلبة وأولياء الأمور.
- الفئة الخامسة: (المشاركين في عملية التقويم بكافة مراحلها بصرف النظر عن حجم الدور ونوعه)

(ملاحظة: استخدم الباحث التقويم والتقييم كمصطلحين مترادفين في هذه الدراسة)

توجيه إجراءات التقويم التي قد يصعب في كثير من المواقف أن تسلك وفق مدخل محدد وحيد (Worthen & Sanders, 1987, P60). ويستنتج المتابع لمتطلبات معظم هذه المداخل وخاصة المدخل القائم على الخبرة (وهو المدخل المستخدم بشكل واضح لأغراض الاعتماد والجودة في الجامعات بشكل خاص والمؤسسات التعليمية بشكل عام) أن المقوم ينشغل باجراءات التقويم وفق خطوات عامة اقرب ما تكون الى اجراءات البحث الكمي القائم على تصاميم جاهزة أو وصف رقمي لمدخلات البرنامج الواحد، مع أن البرامج التربوية تعمل بصورة تفاعلية وديناميكية، وهي متعددة المعاني والمرجعيات في الحكم والتفسير للسلوك والممارسات.

ونظراً لتزايد الحديث عن الاعتماد والجودة في المدارس، الذي لايزال موضوع مدارسة أكثر من كونه ممارسة في الدول النامية، فقد شككت الدراسات بجدوى التقويم التقليدي لأغراض الاعتماد والجودة في ضوء إجراءات التقويم على مستوى الجامعات التي تحددها هيئات الاعتماد، فقد أشار ديفيد (David,1999) إلى أن كثيراً من الجامعات في الدول النامية التي تتلخص أحوالها بوجود بيئة جامعية ضعيفة وملوثة قد تنظر لبرامج ضمان الجودة على أنها مضيعة للوقت والجهد والمال، ولا يقارن ذلك بالفائدة المرجوة منها (So much work for a little gain) ويقتصر جمال التقويم وجودته في وجوده على الورق، وقد تتكشف أو تزول الكثير من المؤشرات المزيفة أو الشكلية عندما لا ينطلق التقويم من قناعات أو مبادرات ذاتية،لأن مثل هذه الرغبة أو القناعة ستعمل على البحث الجاد عن مواطن الضعف لأغراض التحسين والتطوير النسبي ضمن الإمكانات المتاحة، وليس إلى تزيين وتزييف ما هو قائم كماً ونوعاً ليبدو محققاً لمتطلبات ومعايير التدقيق الخارجي (External Quality Audit).

ومن هنا فقد جاء تفكير الباحث في مدخل للتقويم بمواصفات وإجراءات قائمة بالدرجة الأولى على المتأثرين في البرنامج، ويرتكز على ايجابيات المدخل الواقعي ونماذجه، والخروج بصورة معدلة تجمع بين التقويم الذاتي (الداخلي) والتقويم الخارجي، ومتحررة نسبيا من الإجراءات المقولبة لهيئات الاعتماد، ولكنه يأمل أن يكون أكثر تجاوبا بصورة ضمنية مع تلك الإجراءات. ولفهم منطلقات هذا المدخل الذي قد يشكل حلقة جديدة تضاف إلى آخر الحلقات التي أشار إليها ورثن وساندرز (Worthen and Sanders, 1987,p152-155) في مقارنته بين المداخل، يرى الباحث أهمية التعريف بالنماذج الواردة في مدخل التشاركية الذي يشكل آخر الحلقات من منظورهما للمرتكزات الأساسية لهذه المداخل وهي: التقويم الوضاء (illuminator) الذي يركز على الوصف والتفسير للبرنامج المقوم نظراً لتأثر مخرجات البرنامج بالكثير من العوامل المتفاعلة داخل النظام، ولذلك يتوقع ان يتلخص دور المقوم في تقديم الصورة المعقدة لواقع النظام بصورة أكثر قابلية للفهم، والنموذج الآخر هو التقويم الديمقراطي (democratic) لأن المشاركين هم الذين يملكون المعرفة والحقائق عن النظام ولديهم القول الفصل، ومن هنا كانت مشاركة المتأثرين الطوعية والحرية في الطرح والشفافية جوهر عملية التقويم. أما النموذج الثالث ضمن هذا المدخل فهو النموذج الطبيعي (naturalistic) وهو النموذج المتحرر نسبياً من الإجراءات التقليدية في الحصول على المعلومات، والذي يتميز بان المقوم ينتظر بهدوء وصول المعلومات إليه بصورتها الطبيعية من خلال المعايشة مع المشاركين لفترة طويلة نسبياً، ولذلك فهو وثيق الصلة بنموذج رابع من التقويم ضمن هذا المدخل وهو النموذج المتجاوب (responsive) حيث يركز هذا النموذج على اهتمامات المتأثرين أكثر من الاهتمام بمقاصد البرنامج ونواتجه النهائية، وأن تحسين التواصل مع المتأثرين هو الهدف الأساسي من هذا التقويم؛ ولذلك ينشغل المقوم بالتمهيد لإجراء الملاحظات والمناقشات والمقابلات، ويركز على مصداقية المعلومات من أكثر من مصدر بما في ذلك استخدام أدوات التقويم مثل الاستبيانات والوثائق، وإتباع الإرشادات والأسس العلمية في التطبيق والتحليل والتفسير والتدوين للمعلومات. والنموذج الأخير هو نموذج التمكين (empowerment) وهو تقويم قائم على زيادة شعور المشاركين بأدوارهم ومسؤولياتهم، وعلى المقوم ان يقوم بدور الميسر والموجه للوصول إلى هذا الهدف.

ولتوضيح مرتكزات مدخل التقويم التي ينطلق منها البحث الحالي، فقد رأى الباحث أن يتم ذلك من خلال مقدمة تاريخية لتقويم البرامج التربوية وظهور هيئات الاعتماد، وتزايد الحديث عن التقويم لأغراض الاعتماد والجودة في المؤسسات التعليمية العربية بشكل عام والمدارس بشكل خاص، ومحاور التقويم وأبعاده ومعاييره ومؤشراته، والتركيز على توضيح المقصود بالمتأثرين وذلك لاعتماد مدخل التقويم في هذه الدراسة على بعض فئات المتأثرين، وبذلك يكون التعامل مع كل الفئات المحتملة من المتأثرين في المدرسة محددا من محددات هذه الدراسة. مع الإشارة إلى أن المدرسة التي سيطبق فيها هذا النموذج ليست هدفا بحد ذاتها، ولذلك لا معنى للحديث عن بعض عناصر البحث مثل المجتمع والعينة والتعميم وغيرها من المصطلحات المألوفة في البحوث الكمية وخاصة التجريبية منها، فهي بحث تقويمي نوعي قد تستخدم فيه أي مدرسة لعرض صورة النموذج التقويمي المقصود في إطار ما يطلق عليه في البحوث النوعية توسيع دائرة النتائج (extension of findings) وليس تعميم النتائج، إلا أن الاختلاف الآخر هنا هو تعميم استخدام النموذج المقصود في هذه الدراسة وليس تعميم نتائج التقويم باستخدام هذا النموذج.

التقويم في المدارس من منظور تاريخي

قدم فيتسباترك، ساندرز، وورثن (Fitzpatrick, 2004) Sanders, and worthen, عرضاً موجزاً لتاريخ التقويم في الطبعة الثالثة من كتابهم المشهور تقويم البرامج program evaluation حيث أشاروا إلى أن فترة الستينيات من القرن العشرين هي مرحلة الطفولة "للتقويم" في الولايات المتحدة الأمريكية، بينما عدّوا فترة

الثمانينيات هي فترة الانتقال من مرحلة المراهقة إلى النضج أو البلوغ (adulthood)، وكان هناك محطات واضحة من النشاطات والإضافات في هذا المجال تتلخص بما يلي: ففي الفترة 1895-1905 قام جوزيف رايس Joseph Rice بتقييم أداء المدارس الكبيرة في الولايات المتحدة وفق برنامج محدد، وتوصل إلى نتيجة مفادها أن الوقت أو الزمن school time مهدور في تلك المدارس ولا يستخدم بفاعلية؛ بمعنى أن هناك مشكلة كبيرة في إدارة الوقت. حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة بين تحصيل الطلبة في مجموعات تختلف في عدد الحصص. وفي سنة 1915 قدم رايس Rice تقريراً حول السياسات التعليمية، حيث اختار مجموعة من الثقات والخبراء لمناقشة الايجابيات والسلبيات في هذه السياسات، واستخدم أسلوب المناظرة الذي سمي فيما بعد التقويم مع- ضد judicial approach or adversary- advocate. وخلال تلك الفترة وتحديدا في1915 ادعى مدير إحدى المدارس وليم رايت (William writ) في ولاية إنديانا، أن مدرسته هي الأفضل بين المدارس المماثلة في المنطقة، وطلب إجراء تقويم مستقل خارجي لمدرسته. (external evaluation) وقد تم تشكيل فريق تقويم (evaluation team) وكانت نتيجة التقويم أن المدرسة ضعيفة ومستوى الطلبة متدن، وقد أشار معلقون تربويون فيما بعد إلى أن التقويم كان متحيزاً أو ظالماً لعدم وضوح المعايير المعتمدة في التقويم، وأن المشكلة في خطة التقويم، ومن هنا كانت فكرة (evaluation standards)، وفكرة (meta– evaluation) أي تقويم خطة التقويم.

بدأ في سنة 1930 الحديث بجدية عن فعالية المنهاج المدرسي، من خلال إشارات واضحة بأن المناهج المدرسية في المدارس الثانوية لا تؤهل الطلبة للاستمرار في الدراسات العليا. وتم البدء بدراسة المناهج، وسميت بدراسة الثماني سنوات، وكان تايلر(Ralph Tyler) رئيس فريق التقويم لهذه الدراسة. حيث وضع خطة التقويم بدءا بالأهداف، وسمي فيما بعد بالتقويم المتمركز على الأهداف (Tylerian evaluation)، حيث وضع الأساس لما يسمى التقويم الوطني للتقدم التربوي (national assessment of educational progress) NAEP. وفي الثلاثينات أيضا شاعت فكرة اعتماد المدارس school accreditation، وفق محكات معينة (evaluation criteria)، يقوم فريق التقويم الخاص بالإطلاع على خطة التقويم الذاتي self-evaluation للمدرسة، وأصبح الاعتماد جزءا أساسيا من أنشطة التقويم وأغراضه في الولايات المتحدة، معتمدا إجراءات محددة تجمع بين التقويم الداخلي والخارجي.

نشطت في الخمسينات والستينات حركة تصنيف الأهداف taxonomy of Educational objectives، وقد كان التغير الجوهري والمفاجئ (dramatic) في مجال التقويم في فترة ما بعد 1957 على أثر سبوتنك والتفوق الروسي في مجال الفضاء، حيث كان رد الفعل مباشرا على تلك الحادثة في المجال التربوي، حيث صدر مرسوم دفاع تربوي وطني 1958 تم بموجبه تخصيص ملايين الدولارات لتطوير البرامج التربوية وعلى رأسها مشاريع تطوير المنهاج (curriculum development projects) وتوفير الدعم المالي لتقييم هذه البرامج. الا أن الكثير من الانتقادات انصبت على الإجراءات والتصاميم المستخدمة في تلك الدراسات التقويمية، وبالتحديد الإجراءات المتعلقة ببعض عناصر التقويم مثل صدق الأدوات والمعلومات، ودقة التحليل، ومدى تناول الدراسات واهتمامها في الإجابة عن الأسئلة الرئيسية والهامة. حيث انصب الاهتمام في هذه الدراسات على توظيف التصاميم التجريبية، والخصائص السيكومترية. كل هذا في غياب إطار نظري واضح لعملية التقويم. واتجهت بعض المدارس نحو التحرر من هذه العناصر جزئيا لتطوير خطة تقويم خاصة تناسب الغرض، وفي 1963 جاء كرونباخ ليشير صراحة إلى أن التقويم يجب أن يساعد على اتخاذ القرارات لتحسين المخرجات في وقت مبكر، حيث لا يحتمل الانتظار حتى طرح السلعة في السوق وهذه إشارة إلى بداية الحديث عن التقويم حسب المراحل (input, process, output).

كما تمَّ في تلك الفترة تخصيص مبالغ طائلة لتحسين المدارس الأساسية الثانوية وفق مرسوم خاص Elementary and secondary education act (ESEA)، وما طلب مجموعة من الأعضاء في مجلس الشيوخ الأمريكي ومنهم روبرت كندي أن يكون التربويون مسؤولين accountable عن النفقات والأداء التربوي، من خلال تقارير دورية يتم تقديمها للجهات المعنية؛ ولذلك بدأ اهتمام التربويون بمختلف مواقعهم بالاهتمام بعملية التقييم الذاتي، إلا انّ قدرة التربويين للقيام بهذا الدور كانت محدودة، كما أنه تم تحويل النخبة الجيدة من المعلمين ليقوموا بدور التقويم، ولكن القليل منهم كانت لديهم الخبرة والكفايات التقويمية، وخاصة في منهجية التقويم. ولذلك نشط التربويين 1967 -1973 في طرح نماذج واستراتيجيات للتقويم (strategies, methods, approaches, models) حيث ساهمت في تطوير خطط لدراسات تقويمية تناسب الأغراض المختلفة، وقد بلغت النماذج المقترحة (modules) حوالي 40 نموذجا مصنفة في بضعة منـاح او مداخل (approaches) رئيسية. ومنذ 1964 بدأت عملية تقويم التقويم التربوي. وما زالت تتم عملية التقويم سنويا من خلال أداء عينة من التلاميذ، ثم بدأت فيما بعد، عملية التقويم على مستوى الولاية (state assessment system) وبدأت المراكز التربوية في الولايات تطلب تقديم تقارير عن تحصيل الطلبة في الموضوعات الأساسية. ولكل ولاية أو معظمها نظام تقويم خاص (statewide testing program).

وعلى الرغم من كثرة مداخل التقويم ونماذجه؛ الا ان توظيفها في عملية التقويم نفسها تبقى عملية معقدة، وتتطلب قدرة عالية على الربط بين المداخل وواقع البرنامج المقوم لتعظيم فوائد التقويم؛ فعلى الرغم من تخصيص مبالغ طائلة لتحسين المدارس في الولايات المتحدة وحصول الكثير منها على شهادات الإعتماد، فقد رفع بابيرت (papert,1980) شعار استبدال المدرسة

(Replacing school) مشيرا إلى أن المدرسة الأمريكية لا تتحسن بالمستوى المطلوب، وان التفكير لابد أن ينصب على استبدالها بدلا من تحسينها، مشككاً بقدرتها على تحقيق الأهداف التربوية،، فالنظام التربوي الامريكي وجد ما يبرر الاصلاح والتطوير في حقبة الستينات فيما يتعلق بعلوم الفضاء معتبرين أن تراجع امريكا لتكون رقم (2) في أي مجال أمر غير مقبول (Popham 1975, p.3) وفي السبعينات، تحدث متخذو القرارات في المجال التربوي عن أن النظام التربوي يواجه مشكلة حقيقة في ضوء التراجع الجوهري في علامات الطلبة على الاختبارات المقننة (Linn, 1989,p.4)، وفي الثمانينات أشار تقرير بعنوان أمة في خطر A) Nation at Risk, 1983) الى مدى الخطر الذي يتهدد التعليم في أمريكا، على الرغم من اهتمام المدارس في الولايات المتحدة بالتقويم لأغراض الترخيص والاعتماد والجودة، وأن الميل نحو الوسط والقبول بالوسطية مسألة تهدد المجتمع الامريكي في ضوء التنافس الدولي في المجالات التجارية والعلمية والصناعية والتكنولوجية مما اعتبرت مؤشرات قوية على تآكل النظام التربوي الامريكي (Worthen and Sanders, 1987,p3). فهل في الدول النامية أو بعضها ما يقتضي التفكير بشعار مماثل للذي طرحه بابيرت سواء على مستوى الجامعات أو المدارس، أو ما يقتضي تقديم تقرير مماثل يكشف مستوى الشعور بحجم المشكلة (إن وجدت)، خاصة وأن عمر الاعتماد في الولايات المتحدة يزيد عن 100 عام، وتنامى إقبال المؤسسات التعليمية للحصول على الاعتماد الذي تمنحه هيئات متخصصة يزيد عددها عن 19 هيئة اعتماد خاصة بالمؤسسات و61 هيئة اعتماد خاصة بالبرامج، وحصول ما يزيد عن 6400 مؤسسة، 18700 برنامج على الاعتماد في عدة تخصصات (Eaton , 2003)، وقد اعتمدت هيئة سيتا (CITA) منذ إنشائها سنة 1998 مايزيد عن 32000 مدرسة معظمها في الولايات المتحدة مع انه اختياريا، وهي مؤشرات تعكس وصول التقويم والاعتماد والجودة مرحلة النضج في الدول المتقدمة كأمريكا مقابل تجارب ما زالت متواضعة في كثير من الدول العربية بالرغم من تأسيس بعض هيئات الاعتماد المحلية ومكاتب او مراكز الاعتماد والجودة في بعض الجامعات، وإصدار أدلة تتضمن معايير وإجراءات الاعتماد في بعض الدول العربية وتأسيس هيئات ومجالس اعتماد، وزيادة الاهتمام بعقد المؤتمرات والندوات تحمل عناوين صريحة للاعتماد والجودة أو محاور ضمن مؤتمرات تربوية (معروضة في ملحق بنهاية البحث).

وفي الوقت الذي نشطت فيه عملية التقويم للمدارس والجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية في فترة مبكرة من القرن الماضي ونضجت في الثلث الأخير منه سواء أكان لأغراض الترخيص أو الاعتماد أم لأغراض الجودة، إلا انه على مستوى الجامعات العربية مازال متواضعاً، وأكثر تواضعاً على مستوى المدارس، فعلى ما يبدو انه موضوع مؤجل في معظم الدول العربية، بالرغم من ظهور بعض التجارب في عدد قليل منها، حيث ظهرت تشريعات في دولة الإمارات تلزم المدارس بالحصول على الإعتماد اوالتميز او الجودة ضمن فترة محددة وفق إجراءات محلية. كما تعاقدت بعض المدارس الخاصة مثل مدارس الرياض في السعودية التي حصلت على الإعتماد الدولي من سيتا The Commission on International and Trans-Regional Accreditation (CITA) ومدرسة الخليج الوطنية في الإمارات، ومدرسة عبدالحميد شرف في الأردن من الهيئة نفسها، حيث تعتمد هذه الهيئة معايير عامة عالمية بدأت بسبعة محاور او ابعاد (seven global accreditation standards and quality indicators) هي: الرؤية والغرض، الحاكمية والقيادة، التعليم والتعلم، التوثيق واستخدام النتائج، والموارد ومصادر الدعم، والتواصل والعلاقة مع المتأثرين، الالتزام باستمرارية التحسين. ويندرج تحت هذا التصنيف 56 مؤشر evidence or indicators، وهناك تصنيفات اخرى لهذه الأبعاد تختلف في العدد والمسميات والمؤشرات ابرزها التصنيف المحدّه للهيئة نفسها لتقويم المدرسة وعددها 12 معيار وهي: السلطة والإدارة، الرؤية والمبادئ والرسالة، القيادة والتنظيم، الموارد المالية، المرافق المدرسية، الموارد البشرية، المنهاج الدراسي والتدريس، المكتبة والوسائل التعليمية والتكنولوجيا، الخدمات والأنشطة الطلابية، البيئة المدرسية والمواطنة والسلوك الإنساني، نظام تقييم الأداء، خطة وإجراءات التحسين المستمر، ويندرج حوالي 104 مؤشرات تحت هذه المعايير.

أما مجالات التقويم الرئيسية كما وردت في ديروش DeRoche (1981) فهي:

1. تقويم البيئة المدرسية class and school climate وتشمل تقويم البيئة الصفية، وتقويم النظام الصحي في المدرسة organizational health، وتقويم القوانين والتعليمات.
2. تقويم الخدمات المكتبية والتغذية والاتصالات والنقل ,office food, and transportation services
3. تقويم دور الإدارة المدرسية في تأمين الموارد والتجهيزات supplies, equipments, safety and security
4. تقويم القيادة التدريسية والإشراف الأكاديمي instructional leadership and supervision
5. تقويم المعلمين والعملية التعليمية evaluating teachers and teaching
6. تقويم المنهاج: البرنامج والموارد التعليمية evaluating curriculum: program and materials
7. تقويم برنامج نشاطات الطلبة evaluating the student activities programs
8. تقويم مقدمي الخدمات للطلبة evaluating pupil personnel services and personnel
9. تقويم الخدمات الارشادية، تقويم الخدمات الصحية، تقويم الخدمات الاجتماعية والنفسية
10. تقويم العلاقة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع المحلي evaluating school-community relations

ويقترح الباحث، لإجراء التقويم، تشكيل لجنة تقويم رئيسية حسب حجم المدرسة (حوالي ثمانية أشخاص من اصل 30 عضو

هيئة تدريس) ينبثق عنها عدة لجان فرعية من حوالي 4-5 أشخاص على ان يكون رئيس اللجنة الفرعية من اعضاء اللجنة الرئيسية.

وعلى الرغم من الاتفاق على تعريف الاعتماد وتعريف ضمان الجودة كما حددته التربية في الولايات المتحدة، بأنه العملية التي تمكن المؤسسة التعليمية من الاطمئنان على أنها حققت الحد الأدنى من معايير الجودة والسمعة (integrity) المتعلق بالجوانب الأكاديمية والإدارية والخدمات ذات الصلة (related services) (Wallace,2002)، إلا أن المشكلة في هذا التعريف انه لم يقدم أي تعريف محدد للمحكات والمعايير وللجودة، وترك الباب مفتوحاً لتحديدها أو تعريفها، وقد يعني هذا أنه إذا كانت كيفية تحقيق المعايير مشكلة؛ فالمشكلة الأكبر هي تحديد هذه المعايير، ولذلك يتوقع تزايد مشاركة المتأثرين في تحديدها. وقبل محاولة تحديد الأبعاد لابد من الإشارة الى بعض القضايا اوجزها بما يأتي:

- الاختلافات بين الابعاد لأغراض الاعتماد من قطر الى آخر أو من حقيقة اعتماد الى أخرى هي اختلافات شكلية الى حد كبير. وهي تختلف قليلاً من الزاوية التي ينظر فيها الى هذه الأبعاد، وطريقة تسميتها.
- التمييز بين الاجراءات العامة وشبه التفصيلية في التقويم لأغراض الاعتماد مقابل الاجراءات لأغراض الجودة غير واضحة، لأن الاختلاف يكمن في مستوى الطموح لتحقيق كل معيار وما زال الكثير من المدارس تحاول تحقيق الحد الأدنى التي يؤهلها للحصول على شهادة الاعتماد على أمل أن تتهيأ لها الظروف للمطالبة لاحقاً بشهادة الجودة. وبناءً عليه فإن تعريفنا المرحلي للجودة هو الاعتماد بمعنى الحد الأدنى للجودة أو عتبة الجودة.
- الاختلاف بين المدارس يجعل من الصعب وضع قوالب جاهزة أو ثابتة من الاجراءات والمعايير.

وبناء على ذلك ليس من السهل حصر الأبعاد التي يمكن أن يفكر فيها المقوم عندما يكون الهدف من التقويم شاملا، لأنها تختلف في كثير من المتغيرات والأبعاد نذكر منها:

- مختبرات العلوم والكمبيوتر.
- المكتبة.
- تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية.
- الغرف الصفية.
- الأنشطة والإذاعة المدرسية.
- المشارب ودورات المياه والرعاية الصحية.
- المقصف.
- الهيكل التنظيمي للمدرسة.
- الغدارة والإداريون.
- المعلمون.
- الإشراف والمعلم الأول.
- الطلبة.
- الإرشاد المدرسي.
- أولياء الأمور.

علما بان هناك مجالاً للتفكير باعادة التقسيم للأبعاد اوالتفكير بابعاد اخرى لزيادة درجة شمولية التقويم، مما يعني ان درجة شمولية هذة تبقى دائما محددا من محددات التقويم، الا ان الإختلاف في كم الإجراءات اكثر من الإختلاف في نوع الإجراءات التي يقوم عليها هذا المدخل.

من هم المتأثرون في إطار تقويم المدرسة؟

لا يختلف الحديث عن المفاهيم والإجراءات ذات الصلة بالتقويم والإعتماد والجودة جوهريا باختلاف مستوى المؤسسة التعليمية في العموميات. أما الخصوصيات والتفاصيل فقد يكون لها معنى آخر ومنحى آخر في ضوء رسالة المؤسسة وأهدافها، وقد يكون التباين أكثر وضوحا على مستوى المدارس أكثر منه على مستوى الجامعات. فقد أشار عودة (2006) إلى انه بسبب تزايد الحديث محلياً وإقليميا وعالمياً عن الممارسات والإجراءات ذات الصلة بالتقويم لارتباطه الوثيق بمفاهيم الاعتماد (accreditation) والتطوير وضبط الجودة (quality control) وضمان الجودة (quality assurance) في المؤسسات التعليمية من مدارس و جامعات وفق منظومة متكاملة من المعايير الإدارية والأكاديمية، وشبكة من الأدوار والمهام المتقاطعة بشكل يعكس أهمية التزام جميع الأطراف في المؤسسة الواحدة بالمساهمة في تحقيق هذه المعايير؛ تجد هذه المؤسسات نفسها ملزمة بدخول تجربة عملية التقويم ليس لأغراض الاعتماد فقط، بل لإضافة معايير وضوابط لضمان الجودة في مخرجات التعليم، (Fenwick, 2001). أما حركة التقويم للبرامج التعليمية والتربوية وبحوث التقويم ما زالت تجربة متواضعة في المدارس والجامعات على مستوى الوطن العربي، فقد جاءت توصيات ورشة العمل الخاصة بالتقويم الذاتي والخارجي التي عقدتها الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية والتجارب الجامعية (2003) المعروضة في تلك الورشة لتؤكد بأنها تجربة متواضعة جداً، وأن الحديث عن التقويم أسهل من الدخول فيه لأنه اقل ما يمكن أن يوصف به بأنه عمل أبداعي، فقد أشار قمبر (1996) إلى أن الإمتاع في الحديث عن الإبداع أسهل بكثير من الإبداع نفسه. وقياساً على ذلك فإن التقويم بشكل عام والجودة بشكل خاص من الناحية النسبية ما زال موضوع مدارسه أكثر من كونه ممارسة، فالتقويم بالمعنى العلمي التخصصي عملية منظمة ومعقدة تتطلب الكثير من القدرات والمهارات المتعددة غير العادية، ولا يمكن أن ينبت بسهولة في أي بيئة أو ثقافة أو مجتمع، مما يجعل منه نشاطا إبداعيا ليس فيه للتميز حدود.

تشير أدبيات التقييم أيضاً إلى أن الحصول على الاعتماد لا يعني استمرارية تحقيق المدرسة لشروط هذا الاعتماد، وأن شروط الاعتماد العام ما هي إلا حلقة من حلقات الجودة مقارنة بمرحلة ما قبل الاعتماد، وأن شروط الاعتماد العام ما هي إلا حلقة من حلقات الجودة، إلا أن الأكثر أهمية هو استمرارية تحقيق هذه الشروط والحفاظ على الوضع القائم أو ما يشار إليه بضبط الجودة

(Quality control)، وقد تكتفي بعض المؤسسات بتحقيق شروط الاعتماد، وتبقى تراوح مكانها، ويتوقع أن تسجل تراجعاً نسبياً بسبب التغيرات والمستجدات المتوقعة في البرنامج في غياب إجراءات واضحة لضبط الجودة.

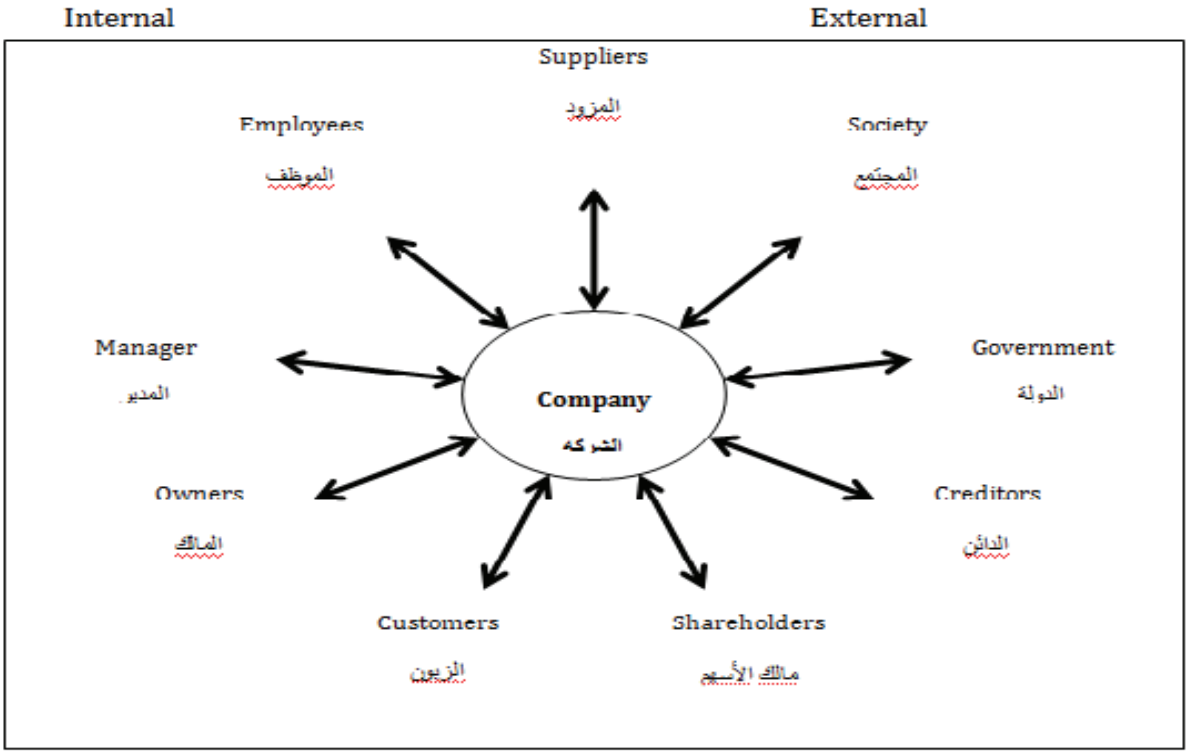
وإذا كان ينظر لضبط الجودة كخطوة متقدمة مقارنة بالاعتماد أو بما قبل الاعتماد، فإن ضمان الجودة يشكل هدفاً راقياً قد تسعى المدارس التي تسعى إلى المنافسة لتحقيقه. وبذلك يعتبر ضمان الجودة (quality assurance) خطوة أخرى كبيرة ومتقدمة مقارنة بضبط الجودة، لأنها تتطلب التزاماً فردياً (commitment) وجهداً حثيثاً ونوعياً قد لا يتحقق إلا من خلال نظام إداري متميز يقدّر الأداء المتميز والمبادرات المبدعة، ولذلك فإن إدارة الجودة (quality management) هي المظلة التي ترعى كل خطوات بناء الجودة ومكانة المؤسسة وقدرتها على التميز والمنافسة ليس على المستوى المحلي والإقليمي بل على المستوى العالمي أيضاً. وهي مسألة حساسة جداً، لأن الالتزام بثقافة الجودة بمبادرات فردية والحرص على المساهمة في ضمان الجودة قد يتراجع في ضوء الاحباطات الإدارية أو الفساد الإداري، بمعنى أن هذه الثقافة وهذا الالتزام يتطلب بيئة غير مقاومة للتميز والجودة بل داعمة له ومحفزة ومشجعة، وتعطي الإنطباع بأن أرقى مستويات الجودة تتمثل في إدارة المؤسسة، ولذلك فإن المعايير التفصيلية المتعلقة بالأدوار والمهام والخصائص للمدخلات والعمليات في بيئة غنية ونقية هي التي تعطي المؤشرات المسبق عن جودة المخرجات. وإذا كان تحقيق المستوى المتميز من الجودة يشكل هدفاً كبيراً، فإن الوصول إلى هذا الهدف يتطلب الاهتمام وتوفيرالتكاليف التي يستحقها في ضوء الامكانات المتاحة، وبذل أي جهد لتذليل الصعوبات التي يمكن أن تواجه تحقيق هذا الهدف.

وتشير الأدبيات ايضا الى كم كبير من التعريفات لمصطلحات الاعتماد والجودة، ومقارنات بين أنواع الاعتماد وأنواع الجودة بدرجات متفاوتة من التفضيل بما يتلاءم مع الموضوع أو طبيعة البرنامج والمؤسسة (Kietzman,2009). ففي مقالة على الانترنت بعنوان what is quality assurance? لخص فيها ضمان الجودة بأنها العملية التي يتم فيها التأكد من أن النواتج او الخدمات التي يقدمها البرنامج المقصود تحقق meet أو تتجاوز (exceed) توقعات الزبون (customer expectations)، وهي (أي هذه العملية) تقوم على تحليل الواقع الراهن للعمليات التي تتم في المؤسسة كنظام (system) تضمن التميز (excellence) في الخدمة المقدمة أو نواتج النظام ضمن إطار التوقعات والظروف المتاحة، وهو بذلك يشير إلى التميز النسبي من ناحية، كما يشير الى التحفيز المستمر للنظام ليكون بمستوى التوقع أو أفضل منه من خلال المتابعة الدورية وتكرار العملية (عملية ضمان الجودة) ما دام هذا النظام قائماً.

وضمن اطار التمييز بين ضبط الجودة وضمان الجودة، فقد أشارت الأدبيات ذات الصلة بالتقويم إلى أن مجموعة النشاطات المصممة أو الموجهة لتقييم ناتج معين هو تعريف لضبط الجودة، بينما تشكل مجموعة النشاطات المصممة أو الموجهة للتأكد من أن العمليات والإجراءات التي تتم في المؤسسة ستحقق الوصول إلى المنتج الذي تحدده أهداف المؤسسة تعريف لضمان الجودة. وقد ربطت هذه الأدبيات بين الجودة والمتأثرين (stakeholders) بالتقويم ونتائجه، فعرفت نظام الجودة (quality system) بأنه الإجراءات التي تتخذها المؤسسة لإدارة manages مؤشرات الجودة لديها (quality aspects) وتشمل التخطيط والتنفيذ والتقييم الذاتي لإثبات أنها اجراءات تحقق الشروط المتوقعة لضمان الجودة وضبط الجودة بشكل يقنع المستفيدين من خارج المؤسسة ويطمئنهم على مستوى الخريجين، مما يتطلب شمول جميع عناصر النظام في تحقيق هذه الشروط مثل السياسات والأهداف والتفويض في الصلاحيات. ويؤكد على أن البيانات Data التي يتم جمعها ضمن إجراءات نظام الجودة للوصول إلى ضمان الجودة ليس لها معنى، ولا تقدم معلومات مفيدة إلا إذا وضعت بالدرجة الأولى في الإطار الذي استخرجت منه (context data). ويشير أيضا إلى أن خطة أو مشروع ضمان الجودة بأنها وثيقة تصف النشاطات والإجراءات التي تضمن تحقيق الأداء المحكوم بمحكمات criteria محددة لبرنامج محدد ضمن إطار خطة نظام الجودة، ولذلك يتوقع أن يكون هناك خطة لضمان الجودة في كل برنامج من برامج الجامعة أو الكلية أو التخصص.

وقد ربطت الأدبيات أيضا بين المتأثرين والمستفيدين، فقد ورد في تعريف ادارة (نظام الجودة) وضمان الجودة وضبط الجودة بصورة مباشرة أو غير مباشرة مصطلح مهم، الا وهو المستفيد من الخدمة أو المستهلك (consumer or customer) يتوقع أن توجه المؤسسة كل نشاطاتها لتحقيق رغباته وفق معايير محددة. فقد يكون هذا واضحاً بالنسبة للسلع الانتاجية من المصانع، إلا أنه بالنسبة للمؤسسات التعليمية فالموضوع أكثر تعقيداً، فقد أشارت الأدبيات ذات العلاقة بتقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات على أن الطالب هو المتأثر بالدرجة الأولى، وأن جميع نشاطات المؤسسة وإجراءاتها تشكل شخصية الخريج، وأنه المستفيد أو احد أهم المتأثرين ان لم يكن المتأثر الأول او المباشر (First or direct customer) .

كل هذا يشير إلى أهمية التعامل مع المتأثرين أو مع أهم المتأثرين بالتقويم (stakeholders)، وقد استخدم هذا المصطلح لأول مرة سنة 1963 في مؤسسة ستانفورد للبحوث (Stanford research institute) حيث عرفته بأنهم اولئك الذين بدون دعمهم يتوقع ان لا يكون للمؤسسة وجود أو أنها ستكون عاجزة عن الاستمرار وربما تصل إلى التوقف نهائيا عن العمل، وتم تقسيمهم الى فئات كما في الشكل (1)- مأخوذ بتصرف على اعتبار أن المدرسة رسمية أو خاصة (شركة).



الشكل (1): المتأثرون بالتقويم في المدرسة بشكل خاص والقطاع التربوي بشكل عام

ومن الملاحظ أن هذا التعريف قد توسع في العقد الأخير من القرن العشرين، ليشمل جميع المهتمين الذين يؤثرون ويتأثرون في النظام من حيث ظروفه أو بيئته ومدخلاته وعملياته ومخرجاته من داخل النظام وخارجه. فقد ميز دل (dell,2007) بين ضمان الجودة الأكاديمية الداخلية والخارجية، وعلى الرغم من أن هذا التمييز ليس جديداً لأنه في الواقع أحد الأساليب أو المداخل التي صنف فيها المختصون التقويم حسب الجهة التي تقوم بعملية التقويم، إلاّ أنه قصد الإشارة إلى مرونة التحرك بين هذين القطبين بما يضمن تحقق معايير الجودة التي تحددها المؤسسة بعيداً عن بيروقراطية الاعتماد وإملاءات المعايير التي لا تتناسب مع خصوصية كل مؤسسة، فكل دولة تبحث عمّا يناسبها من أساليب ذات إطار قطري أو محلي، فكما أن هناك نماذج شائعة لضمان الجودة كالنموذج الأمريكي والبريطاني، فإن هناك إمكانية لتقليد نموذج معين أو تهذيب نموذج أوالمزج بين نموذجين اواكثر، أو البحث عن نموذج متحرر نسبياً من أي نموذج أخر طالما أن هذا النموذج يسعى إلى تعظيم الجودة وفق تعريف إجرائي يتم الاتفاق عليه؛ فقد تهتم مؤسسة بأن تحتل رتبة متقدمة بين المؤسسات وفق معيار دولي أو أكثر قائم مثلاً على امتحان واسع النطاق، وبالتالي فهي تنظر إلى سمعة الجامعة في هذا الإطار، وقد يحقق ذلك لها موارد مالية من زيادة الملتحقين بها من الطلبة من داخل القطر وخارجه، وهي بذلك تعتمد نموذجاً أو معياراً خارجياً متطرفاً ومحدوداً في التعريف الإجرائي للجودة مبنياً على مؤشر من مؤشرات النواتج أو المخرجات. ولذلك فإن إجراءات التقويم في كثير من المؤسسات التعليمية/الجامعات قد لا تتعدى أهدافها ما يوصف بعتبة المعايير أو معايير الجودة بحدها الأدنى threshold (standards) بينما يكون الاهتمام في مؤسسات أخرى منصب على المعايير التي توصف بالصدق والثبات، وتعزز بمجموعها قدرة المؤسسة أو الوحدة ضمن المؤسسة على تحديد نظام خاص بضمان الجودة إلى درجة قد يوصف بأنة عمل إبداعي من نتاج المؤسسة نفسها (Sally,Susan,andDavid (2001)) (innovative quality assurance system) ومما يدعم هذا التصور، هو تعريف الاعتماد، الذي حددته التربية في الولايات المتحدة، بأنه العملية التي تمكن المؤسسة التعليمية من الاطمئنان على أنها حققت الحد الأدنى من معايير الجودة والسمعة (integrity) المتعلق بالجوانب الأكاديمية والإدارية والخدمات ذات الصلة (related services) (Wallace,2002) حيث يتضح أن هذا التعريف لم يقدم أي تصور محدد للمعايير على المحكات كماً ونوعا، وقد ترك الباب مفتوحاً لتحديدها أو تعريفها للمؤسسة نفسها أو لهيئة الاعتماد، وقد يعني هذا أنه إذا كانت كيفية تحقيق المعايير مشكلة؛ فالمشكلة الأكبر هي تحديد هذه المعايير ضمن تلك المحكات عندما نتحدث عن الجمع بين المعايير النسبية والمطلقة؛ ولذلك يتوقع تزايد مشاركة المتأثرين او فئة محددة من المتأثرين مثل أولياء أمور الطلبة وكوادر المؤسسة التعليمية والإدارية والطلبة أنفسهم في تحديدها انطلاقا من الواقع.

ويتزامن الحديث عن هذه القضية أو المشكلة- بالرغم من وصف التقويم في المؤسسات التربوية الأمريكية بأنه وصل مرحلة النضج في الوقت الذي ما زال يحبو في بلدان أخرى- مع قضية

تربوية متعلقة بالتقويم الواقعي أو الحقيقي (authentic)، لأن كل المعايير التي ترد عادة في محاور وذات صلة بالمدخلات ليست بذات أهمية – على الرغم من أهميتها - إذا لم ينعكس تحقيقها على معيار أساسي الا وهو نواتج التعلم – المهارية والمعرفية والوجدانية، فالمعنى الحقيقي للجودة يرتبط بمدى مساهمة عملية الاعتماد والجودة في تحقيق التعلم الواقعي. وهكذا يمكن أن يكون التقويم لأي برنامج آخر في المؤسسة منطلقا من الإحتياجات الفعلية او تقدير مسبق لهذه الإحتياجات، فقد قدمت دراسة كرسل وآخرون (Kressel, Bailey, and Forman ,1999) نموذجاً يشرح إجراءات الجودة الحقيقة من خلال مشاركة إدارة القسم أوالكلية وأعضاء هيئة التدريس والطلبة في تحديد الاحتياجات وبناء برامج التطوير.

يتزامن ذلك أيضاً، مع زيادة الاهتمام بالتقويم الإجرائي (action evaluation) وهو مصطلح مستعار من مصطلح البحث الإجرائي (action research) الذي جاء ردة فعل للبحث التربوي التقليدي الذي لا يعالج المشكلات التربوية الواقعية، وبالتالي زيادة الفجوة بين الباحثين والمستفيدين من البحوث أو المتأثرين بنتائجه، وقياساً عليه فقد أشار فيتسباترك وآخرون (Fitzpatrick, Sanders, and worthen 2004) إلى أنه يتوقع زيادة الاهتمام بالتقويم الإجرائي الذي يقوم على زيادة دور المتأثرين (stakeholders) في المشاركة بعملية التقويم بمراحلها الأولى، وبالتالي تدريبهم على المشاركة بعملية التقويم ومعايشتهم له، فقد أشار إلى نوعين من المتأثرين الرئيسيين والثانويين (primary and secondary) في الطور التباعدي (divergent phase) لتحديد أسئلة التقويم ومحكاته ومعاييره وهي مرحلة حرجة ومهمة في عملية التقويم لأنها تجمع بين مزايا التقويم الداخلي والخارجي، وتوفر مؤشرات صدق للأسئلة والمحكات (triangulation validity)، ويستفيد المقوم من التوافق والتعارض في المعلومات من مختلف فئات المتأثرين، ويضيف بأنه ستظهر الحاجة إلى زيادة عدد ونوع المتأثرين المعنيين بالتقويم للبرامج التربوية، فقد أكد رينك (Reineke,1991) بأن على المقيمين تحديد هؤلاء المتأثرين ومشاركتهم بدءاً بتحديد أبعاد التقييم والقضايا التي يمكن إخضاعها للتقويم، وتحديداً أسئلة التقويم والمحكات التي ستستخدم في الحكم على نجاح البرنامج، والمعايير (standards) أوالمستويات التي يجب تحقيقها أوالوصول إليها على هذه المحكات، حيث يتوقع أن يكون للمزج بين المعايير المطلقة والنسبية (mixed approach of setting standards) أهمية خاصة في هذا المدخل المقترح، انسجاما مع التوجه لزيادة الاهتمام ببحوث المزيج (Charles and Abbas,2009)، بالإضافة الى الأهمية الخاصة المتعلقة بفريق التقويم الذي يحمل صفة التقويم الداخلي والخارجي بنفس الوقت، حيث يجمع هذا الفريق بين المقومين من داخل البرنامج ومن خارج البرنامج في النظام نفسه.

وقد أشار مورين (Maureen, 2001) إلى أن للجودة معان متعددة وأنها وثيقة الصلة بالسياق الذي توضع فيه (highlycontested Concept)، وأن قدرة المؤسسة التعليمية على تفصيل أو بناء نظام من المحكات والمداخل والأساليب والأدوات لضمان الجودة في ضوء تعريف إجرائي واضح للجودة مؤشر على العقلية التي تحكم المؤسسة لأنه عمل إبداعي؛ ولذلك يمكن الإشارة هنا إلى قضيتين هامتين هما:

- أن بناء نظام داخلي لضمان الجودة يعطي مؤشراً مهماً على رغبة المؤسسة في تأمين مؤشرات الصدق الداخلي للجودة كشرط مسبق لتأمين مؤشرات الصدق الخارجي.
- أن القدرة على بناء نظام داخلي لضمان الجودة يعطي مؤشرا مهما على رغبة المؤسسة بعدم الاكتفاء بتحقيق عتبة الجودة أو الاكتفاء بالحد الأدنى للمحكات (threshold quality criteria)، ويعرف شرنر وسلدايك (Shriner and Ysseldyke, 1994) بأنه مستوى المعيار (standard) المحك Criteria في حده الأدنى (threshold) الذي يمكن القبول به بمقارنته مع مستوى آخر يتم تحديده وفق أسس مطلقة أو نسبية.

إن المقارنة بين المدارس وفق معايير مطلقة قد لا يكون منطقياً، سواء بين الأقطار المتقدمة والنامية أو حتى بين الأقطار من الفئة نفسها أو بين المدارس داخل القطر، وربما كان على المدارس في الدول النامية التي تمتلك امكانات متواضعة أن تنطلق من رؤية واضحة وإرادة قوية وإدارة واعية تعرف كيف تستثمر الطاقات والموارد، وتعتمد سياسة واضحة للتطوير الشامل وتُعظِّم الإنتاجية، وتحقق معايير الجودة النسبية كاستراتيجية تشجع على التطلع نحو مستوى أعلى مما هي عليه بخطى واضحة، ومنسجمة مع رؤية المدرسة وأهدافها. فقد ميز دل (dell,2007) بين ضمان الجودة الأكاديمية الداخلية والخارجية، وعلى الرغم من أن هذا التمييز ليس جديداً لأنه في الواقع أحد الأساليب أو المداخل التي صنف فيها المختصون التقويم حسب الجهة التي تقوم بعملية التقويم، ولكنه قصد الأشارة إلى مرونة التحرك بين هذين القطبين بما يضمن تحقق معايير الجودة التي تحددها المؤسسة بعيداً عن بيروقراطية الاعتماد وإملاءات المعايير التي لا تتناسب مع خصوصية كل مؤسسة؛ فكل دولة تبحث عن ما يناسبها من أساليب ذات إطار قطري أو محلي، فكما أن هناك النموذج الأمريكي والأوروبي والبريطاني لضمان الجودة، فهناك إمكانية لتقليد نموذج معين أو تهذيب نموذج أو المزج بين ألنماذج أو البحث عن نموذج متحرر نسبياً من أي نموذج أخر طالما أن هذا النموذج يسعى إلى تعظيم الجودة وفق تعريف إجرائي يتم الاتفاق عليه؛ فقد تهتم مؤسسة بأن تحتل رتبة متقدمة بين المؤسسات وفق معيار دولي أوأكثر قائم مثلاً على امتحان واسع النطاق وبالتالي فهي تنظر إلى سمعة الجامعة في هذا الإطار، وقد يحقق ذلك لها موارد مالية من زيادة الملتحقين بها من الطلبة من داخل القطر وخارجه، وهي بذلك

تعتمد نموذجاً أو معياراً خارجياً متطرفاً ومحدوداً في التعريف الإجرائي للجودة مبنياً على مؤشر من مؤشرات النواتج أو المخرجات.ولذلك فإن إجراءات التقويم في كثير من المؤسسات التعليمية قد لا تتعدى اهدافها ما يوصف بعتبة المعايير أو معايير الجودة بحدها الأدنى (Threshold standards).

وأشار ايتون (Eaton, 2003) إلى أنه إذا كان الحصول على الاعتماد من هيئات الاعتماد الذي يصنف على أنه تقويم خارجي بالدرجة الأولى اختياريا، وأن المبادرة للتحدث مع الهيئة بهذا الشأن يعود إلى المؤسسة نفسها كما هو الحال في الولايات المتحدة، فإن التقويم الداخلي أو الذاتي هو الأساس، ولا مفر منه (self-accreditation is not an option) على الرغم من أن الدراسة الذاتية هي الأساس الذي تعتمده لجنة الاعتماد كمقوم خارجي. وبالمقابل فإن من مزايا دخول تجربة الاعتماد والحصول عليه لمؤسسة أو كلية أو تخصص أنه يدفع المؤسسة او يشجعها لاتخاذ خطوات نحو الحصول على التميز من خلال رفع مستوى المعايير أي تحسين الجودة،

في ضوء هذا التصور جاء الاهتمام بتوظيف المرتكزات المشار اليها في الأساس النظري وخاصة مداخل التقويم بشكل عام، وانطلاقا من آخر الحلقات التي أشار إليها ورثن وساندرز في موقف تقويمي واحد، وبذلك يكون مدخل التقويم القائم على المتأثرين وضاء ومتجاوباً وطبيعيا وديمقراطياً. وسيتضح ذلك من خلال الإجراءات التنفيذية للقسم الميداني من هذه الدراسة. وفي ضوء هذا التصور أيضا انطلقت فكرة هذا البحث من اتساع الفجوة بين الحديث عن الجودة في الندوات والمؤتمرات وشيوع هذه المفردة في المجال التربوي مقابل ما نلمسه على أرض الواقع من انعكاسات على الجودة نفسها، فهي من المفردات التي عانت وما زالت تعاني من الفجوة بين التنظير والتطبيق أو الممارسة، وفي رأي الباحث أن تعدد وتقاطع المتغيرات التي يمكن أن تحكم أي مدرسة أو مؤسسة تعليمية مقارنة بأي مدرسة أو مؤسسة أخرى في القطر نفسه أو على المستوى الإقليمي أو العالمي، وما يرافق ذلك من متغيرات اقتصادية واجتماعية وثقافية وغيرها، يجعل من تحديد المعايير المستخلصة من رؤية المتأثرين من ذوي العلاقة في المؤسسة التعليمية انطلاقا من رسالتها وأهدافها في إطار محلي أو إقليمي أو عالمي شرطا مسبقا للانتقال في البحث عن الجودة نفسها؛لأن تحقيق هذه المعايير مسألة شائكة إذا لم تنبع من الواقع، حيث يتوقع أن تكون المحكات والمعايير المنبثقة من الواقع (naturalistic or grounded) ناتجة عن معايشة حقيقة للمتأثرين الرئيسيين في البرنامج التعليمي او المؤسسة التعليمية، ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث في محاولة أو رؤية مقترحة لتقديم نموذج جديد في التقويم لأغراض الاعتماد والجودة، يستمد محكاته ومعاييره من الواقع، تحقق أول ما تحققه فهم المتأثرين والتزامهم في ظروف واقعية تجمع بين المواصفات المطلقة والنسبية لهذه المعايير. وقد تم اعتماد مدرسة اليرموك النموذجية صورة مصغرة لنظام تعليمي تربوي لاستقصاء وابراز صورة النموذج المقترح ليضاف الى نماذج التقويم ومداخله، وقد اطلق عليه النموذج المعاكس او النموذج المتجذر، وسيتضح في القسم الثاني اجراءات التقييم التي تترجم تصور الباحث لمدخل التقويم القائم على المتأثرين، تاركا للباحثين تقديم تصوراتهم لنماذج معدلة ضمن هذا المدخل. وسيتضح في القسم الميداني من هذه الدراسة بصورة مباشرة او غير مباشرة مرتكزات أساسية لهذا المدخل مثل:

1. تحديد إطار التقويم الذي يوجه عمل المقوم، ويعمل بمثابة تعريف إجرائي مبدئي لذلك الإطار الذي يشمل:
   - تحديد الأهداف الضمنية العامة للتقويم.
   - تحليل مكونات النظام الذي يتضمن البرنامج المقوم.
   - تحديد الوقت المتوفر لعملية التقويم.
   - تحديد نوع التقويم حسب الكلفة المالية لعملية التقويم.
   - استطلاع المناخ والبيئة المحيطة بعملية التقويم.
   - تحديد فئات المتأثرين في البرنامج من داخل النظام وخارجه.
   - تحديد مصادر المعلومات، ومؤشرات صدق المعلومات.
   - تحديد الطرق والأساليب التي يمكن بواسطتها جمع المعلومات اللازمة للتقويم.
   - تجهيز أدوات وأساليب جمع المعلومات.
   - تحليل المعلومات وتوثيقها وتفسيرها وإعداد تقرير التقويم.
2. تدريب فريق التقويم بصورة فردية أو جماعية، وبصورة مباشرة أو غير مباشرة، في ضوء متطلبات التقويم وخصائص البحث المزيج الذي يجمع بين خصائص البحث الكمي والنوعي.
3. تحضير إرشادات خاصة ببعض إجراءات التقويم مثل المقابلة وطرح الأسئلة،وتسجيل الملاحظات . لضبط دور عنصر أو أكثر حسب المستجدات والممارسات التي يراها أو يلمسها رئيس الفريق.
4. تهيئة موقع التقويم لتوفير أعلى درجة ممكنة من التقبل لعملية التقويم التي تحمل في طياتها المساءلة وإصدار احكام واتخاذ قرارات قد تكون مؤلمة أحيانا، فضلا عن الفكرة المسبقة التي قد يحملها بعض المشاركين من خبرات سابقة على أن التقويم يحمل في طياته التشهير والتجريح.
5. تهيئة المتأثرين على شكل مجموعات متجانسة.
6. تجهيز أدوات التقويم وأساليب جمع المعلومات بالإستبانات والملاحظات والمقابلات، مع الأخذ بالإعتبار خصوصية بحوث التقويم بشكل خاص والبحوث النوعية بشكل عام التي تتميز باجراءات صدق من نوع خاص وتأخذ اشكالاً متعددة مثل البقاء لفترة طويلة نسبيا في موقع التقويم، والتعدد في الأساليب والأدوات لجمع المعلومات وتعدد الملاحظين

والمراجعين والمقابلين تحت مفهوم مايسمى بالتثليث (triangulation) والإنعكاسية (reflexivity) وغيرها من الاستراتيجيات المستخدمة في تقديم مؤشرات على صدق البحث النوعي ونتائجه (Johnson and Christensen,2004,p250) (انظر الخصائص التي يقوم عليها المدخل المتجذّر القائم على المتأثرين).

7. التفكير بأساليب التحليل لتأمين الصدق والدقة وفق خصائص التقويم المستمدة من بحوث المزيج mixed research
8. وضع برنامج زمني مرن لدخول المواقع المحددة، والجولات التقويمية ومتابعة متطلبات التعديل على خطة التقويم.
9. تحليل النتائج مع الاهتمام بتأمين مؤشرات الصدق متعدد المؤشرات triangulation validity
10. التعريف بحدود التقويم ومحدداته في ضوء غياب بعض ابعاد التقويم مثل الرؤية والحاكمية والقوانين والأنظمة، وغيرها مما يرد عادة في أدلة هيئات الاعتماد، التي قد تحتاج إلى مشاركة متأثرين من نوع آخر وأساليب أخرى في جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها.
11. التفكير بالأسئلة والمحكات والمعايير التي يمكن اشتقاقها من النتائج انسجاما مع الفلسفة التي يقوم عليها هذا المدخل العكسي- المتجذر.

الدراسة التقويمية الميدانية والإجراءات التنفيذية

دراسة طلب التقييم (الغطاء القانوني للتقويم):

بدأت فكرة تقييم المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك بطلب رسمي من رئيس الجامعة (في حينه)، حدد فيه رئيس فريق التقييم وأعضاء الفريق تحت مسمى لجنة التقييم، وخصصت اللجنة أول اجتماع لها لدراسة خصائص الفريق وإمكاناته، والأهداف العريضة للتقييم، وإمكانية تحديد إطار التقييم وحدوده، وتحديد مجالات التقييم، وتعريفها إجرائيا، و المعايير التي يمكن اعتمادها في تفسير النتائج، أو التوصل إلى معايير متجذّرة في المدرسة ومشتقة من المتاثرين بالتقييم ونتائجه، والربط بين متطلبات التقييم ومداخله ونماذجه (approaches & models). وتحديد الجهة المعنية بتقديم متطلبات التقييم، وكيفية التواصل مع أعضاء اللجنة ودراسة برنامج كل منهم في ضوء محددات الزمان والمكان لتأمين أعلى قدر من المشاركة لأعضاء الفريق في نشاطات التقييم، وتوجيه خطة التقييم بما يتناسب مع الوقت المحدد في طلب التقييم، ومدى إمكانية التحرر من الوقت المقترح، ومناقشة متطلبات التقييم الشامل مقابل التقييم الجزئي في ضوء الأعباء التي يمكن أن يتحملها الفريق وتحديد كلفة التقييم، ودراسة أوضاع المدرسة من موقع ومدخلات وعمليات ومخرجات لتكوين تصور مسبق عن إجراءات التقويم قبل دخول المواقع في المدرسة.

وانتهت عملية التقويم بتقديم تقرير بموجب كتاب تغطية ينص على مايلي: "إشارة إلى كتابكم رقم ... موافق ... والمتعلق بطلب دراسة أوضاع المدرسة النموذجية، وتقييم العملية التربوية والتعليمية والإدارية، وظروف العمل والكوادر التدريسية العاملة فيها، وتشخيص المشكلات التي تكتنف مسيرتها، أرفق تقريرا يتضمن إجراءات عملية التقييم بدءاً بدراسة طلب التقييم وانتهاءً بالإقتراحات والتوصيات. وقد تم توثيق هذه الإجراءات في المحاضر التفصيلية لاجتماعات اللجنة. علماً بأن هذه المحاضر والملاحق الخاصة بالمقابلات والزيارات والإستبانات ومخرجات التحليل الكمي جزء لا يتجزأ من هذا التقرير. كما تشكل بمجموعها إطارا مرجعياً ومصدراً لمعلومات مسانده تعرّف إجرائيا مضامين هذه الإقتراحات والتوصيات وفق معايير مطلقة ونسبية."

و قبل الدخول في مراحل ما بعد دراسة طلب التقويم، كان لابد من الإشارة الى الملاحظات التي تم مراعاتها في عملية التقويم بشكل عام واعداد التقرير بشكل خاص كما يلي:

- محاولة الاحتفاظ بالمفردات الأصلية كما جاءت على ألسنة المشاركين في العينات قدر الإمكان حتى لا تضيع المعاني والمقاصد لهذه المفردات، وتوضيح المعنى بين قوسين هكذا (بمعنى .....) اجتهادا من الباحث.
- استبدال بعض المفردات التي يمكن أن تخدش المشاعر أو غير لائقة بفراغ من 3 نقاط متتالية.
- استبدال بعض الاسماء او المفردات التي قد تشير الى الهوية او التعريف بالجهة المقصودة بوضع فراغ من 3 نقاط متتالية.
- يعتذر الباحث عن أي مفردة لم يتم استبدالها اجتهاداً منه على أنها عادية أو طبيعية ولا تحمل اي اساءة.
- يعتذر الباحث لأي متأثر لم يتم تلبية توقعاته أو عدم التجاوب مع اهتماماته في تناول قضايا اوأسئلة معينة لم يتم تناولها لأي سبب من الاسباب او لأي محدد من المحددات. فعلى الرغم من الكم الكبير من الاسئلة والمعايير التي يمكن أن تكون متجذرة في النتائج التي توصلت اليها الدراسة في الأبعاد المختلفة، إلا أن هناك الكثيرمنها يبقى كامناً في أبعاد رئيسية أو فرعية أخرى يمكن أن تكون مجالاً لدراسة تقويمية أكثر شمولاً.
- يعتذر الباحث عن اسقاط بعض العبارات أو الجمل المنسوبة الى مشارك او اكثر من المشاركين بناء على تقديره للآثار الجانبية السلبية المحتملة لأن التقويم نشاط اجتماعي الى جانب كونه نشاط علمي.
- الشكر لإدارة الجامعة ممثلة برئيسها وإدراة المدرسة وجميع المشاركين وغير المشاركين والمتأثرين المباشرين وغير المباشرين من طلبة وأولياء أمور ومعلمين وإداريين بمختلف فئاتهم على وقتهم ومشاركتهم التطوعية التي تعكس انتماءَهم

للبحث العلمي وتمثلهم لجوهر التقويم القائم على التحسين والتطوير لتحقيق الاعتماد والجودة المبني على الالتزام.

- تم صياغة تقرير البحث هذا دون الإشارة الى الملاحق، فهي عبارة عن نماذج من الإستبانات وقائمة ارشادات اجراء المقابلة وتحليلات احصائية كمية مع رسومات بيانية ليست هدفا بحد ذاتها واحصائيات متعلقة بالمدرسة، ولا يشكل ادراجها مع التقرير إضافة جوهرية مقابل التضخم الجوهري غير المبرر في حجم التقرير.

مرحلة ما قبل جمع المعلومات:

في ضوء التصورات التي تمت في مرحلة دراسة طلب التقويم تم التوصل بصورة اولية الى تحديد عام وخطوط عريضة لأدوات واساليب جمع المعلومات اللازمة للتقويم وهي تتلخص على النحو الآتي:

1. اعتماد الإستبانة المفتوحة والشاملة كأداة لجمع البيانات والمعلومات التي تغطي برامج المدرسة وأنشطتها من كوادر ومكونات بشرية ومادية، بحيث توجه استبانة خاصة للطلبة (الصفوف 6-12) وأخرى للمعلمين، واستخدام أسلوب العينة التي تغطي أعلى اختلاف (maximum variation sample) بالنسبة للطلبة بواقع ثلاثة طلبة من كل شعبة في المدرسة، والعينة الشاملة بالنسبة للمعلمين.
2. استخدام أسلوب المقابلة السابرة (in-depth interview) لعينات من فئات مستهدفة (purposive groups) ضمن الإمكانيات المتاحة وهي:
   - عينة من طلبة الروضة والصفوف من الأول حتى الخامس
   - عينة من أولياء أمور الطلبة.
   - الإداريين في المدرسة (المدير المساعد، المرشد، فني المختبرات، أمين مكتبة، السكرتاريا)
   - المدير العام والمدراء المساعدون (مديرو المراحل) في لقاء خاص.
3. تكليف أعضاء الفريق بتحضير أسئلة سابرة تمهيداً لمقابلة الفئات المشاركة.
4. تحضير صورة أولية لإستبانة الطلبة والمعلمين تتضمن ما يلي:
   - أبعاد التقييم وفق معيار الشمولية (لجميع البرامج الفرعية المحتملة).
   - صفحة الغلاف، وما تتضمنه من مفردات تضمن المصداقية والثقة المتبادلة ضمن إطار أخلاقيات التقييم.
   - محاولة تقنين الإجابة على شكل نقاط (تحديد الإيجابيات والسلبيات والمقترحات) لأغراض التحسين والتطوير.
   - تحديد كيفية استرجاع الإستبانات، وضمان حقوق المشاركين وسرية المعلومات.
   - اعطاء الحرية للمشارك في تحديد الوقت الكافي للإجابة.
   - امكانية تضمين الإستبانة تقديراً عاماً للأبعاد التي تحتمل التقدير، في ضوء انطباع الطالب والصورة الإجمالية التي كونها عن المدرسة. (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف)

خطوات واجراءات اعداد ادوات التقويم:

1. مناقشة الصورة الأولية للاستبانة في ضوء العناصر المشار اليها في الخطوة الأولى من اعدادها.
2. إعداد الصورة النهائية للاستبانة (استبانة الطلبة، استبانة المعلمين)
3. تحديد اعمار الطلبة المشاركين في الإجابة على بنود الاستبانة.
4. تحديد آلية تحضير النسخ الكافية من الاستبانة.
5. تحديد آلية التوزيع على المعلمين والطلبة.
6. بحث كيفية مشاركة الطلبة من الصفوف الخمسة الأولى في عملية التقييم حيث تم الإتفاق على ان يكون ذلك من خلال المقابلة بواقع ستة طلبة من كل صف يتم اختيارهم عشوائياً والإستماع لملاحظاتهم وتسجيلها.
7. دراسة أسئلة المقابلة التي تم جمعها وبحث آلية تنظيم المقابلة وضمان الوصول الى أعلى مصداقية في الإجابة ضمن حدود اخلاقيات المقابلة.
8. مناقشة آلية إجراء المقابلات في ضوء المحددات الزمانية والمكانية، وتنوع الفئات المستهدفة، والامكانات المتاحة للتواصل مع هذه الفئات، وآلية اختيار العينات، وإمكانية الجمع بين الفئات ومحاورتها دفعة واحدة في اجتماع عام.
9. بحث آلية تسجيل المقابلات (تسجيلاً يدوياً دون استخدام اجهزة التسجيل)، حيث تم الإتفاق على تقنين الأسئلة ليتم ضبط الوقت وتنظيم المعلومات، وان تكون الأسئلة ذات صبغة اسقاطية دون تدخلات أو إملاءات أو ايحاءات، لتجنب عيوب المقابلة وتعظيم مزاياها، ومصداقية المعلومات التي يتم تسجيلها.
10. بحث امكانية الإستعانة بمساعدين لتحليل المقابلات وترميزها وتفريغها وفهرستها وتصنيفها (على أن يعاد طرحها في الإجتماع القادم).
11. الإتفاق على موعد الإجتماع القادم بهدف:
    - تقييم اللقاء مع أولياء الأمور (تقييماً أولياً)
    - التعريف بإجراءات المقابلة: ما لها وما عليها. (تم إعداد إرشادات لهذا الغرض للالتزام بها)
    - إبلاغ اللجنة بأنه قد تم تجهيز الإستبانات بالعدد المقترح في اليوم التالي للإجتماع الثاني كخطوة اساسية تسبق عملية التطبيق التي تحدد ادارة المدرسة موعدها.

12. الإتفاق على صيغة استبانة المعلومات الإحصائية المطلوبة من إدارة المدرسة وتزويد اللجنة بها بعد تعبئتها في ضوء المعلومات المتوفرة.

13. مقابلة الفئات التالية من المتأثرين:

- عيّنة من أولياء الأمور (30 ولي أمر).
- مقابلة عينة من طلبة الروضة والصفوف الخمسة الأولى (30 طالباً).
- مقابلة الإداريين (15 إداري بما في ذلك مديري المراحل).
- تطبيق إستبانة الطلبة على عيّنة من الصفوف 6- 12 (105 إستبانات).
- تطبيق إستبانة المعلمين (114 استبانة).

14. استعراض إجراءات التفريغ للإستبانات:

- اجتماع رئيس اللجنة مع طلبة الجرايات وشرح الخطوات (خطوه أولى) للتحليل للبيانات النوعيّه (3 من طلبة جرايات كليّة التربيه وتم توزيع العمل عليهم، وتصميم نموذج التفريغ في مصفوفة تتضمن 21 (عدد البرامج الفرعية - مجالات التقييم) *3 (الإيجابيات والسلبيات والاقتراحات) بالإضافة إلى رصد التوزيع التكراري للتقدير العام على كل مجال في مصفوفة 21*5 (عدد فئات التقدير)
- تفريغ إستبانات المعلمين من قبل طلبة الدكتوراه في مساق طرق البحث النوعي تحت إشراف رئيس اللجنة (مدرّس المساق) والذين لديهم الخبرة في إجراءات تحليل البيانات النوعيّة كمتطلب من متطلبات المساق.

15. قيام أعضاء اللجنة بزيارة ميدانيّة إلى المدرسة مع تحديد اليوم والساعة والفترة مع مدير المدرسة (عضو لجنة التقويم) للإطلاع على بعض المواقع والمرافق والخدمات في المدرسة.

لقاء تنسيقي مع إدارة المدرسة:

1. تم الاتفاق على أن يتابع المدير تحضير العدد المطلوب من الإستبانات.

2. تحديد موعد تطبيق الإستبانة على الطلبة يوم الثلاثاء 4/29 من الساعة 9:00 الى 11:00 على ان يقوم المعلم/المعلمة في الحصة الأولى باختيار الطلبة الثلاثة حسب الأسس المتفق عليها، وإرسالهم إلى قاعة المسرح.

3. تحديد موعد تطبيق الاستبانة على المعلمين يوم الأربعاء 4/30 الساعة 12:00 في قاعة المسرح.

4. تحديد موعد اللقاء مع الإداريين في المدرسة (جميع الفئات المشار اليها سابقاً) والأستماع الى ملاحظاتهم العامة والخاصة، وما يمكن ان يقدمونه من ملاحظات لتحسين المدرسة وتطويرها.

5. مناقشة الترتيبات الخاصة بالالتقاء مع أولياء الأمور يوم الخميس 2008/4/24 الساعة 12:00، ومتابعة إدارة المدرسة لإجراءات إبلاغ أعضاء اللجنة بمواعيد التطبيق واللقاءات المشار إليها.

6. تم الاتفاق على أن تكون مقابلة عينة من أولياء الأمور في لقاء جماعي مع أعضاء اللجنة يوم الخميس الموافق 2008/4/24 الساعة 12:00 على ان يقوم مدير المدرسة بالتحضير لعقد اللقاء في المدرسة مع عينة متيسرة من أولياء الأمور الذين سيحضرون اليوم المفتوح لالتقاء أولياء الأمور مع المعلمين، وقد اعتبر ذلك بمثابة تبليغ لأعضاء اللجنة بموعد المقابلة، لتمكينهم من تنظيم برنامجهم لحضور ذلك اللقاء. ويطلب من كل عضو في اللجنة تسجيل الملاحظات التي يتم تقديمها من أولياء الأمور ليتم جمعها بعد انتهاء اللقاء واعتبارها مصدراً من مصادر المعلومات.

7. وبالإضافة إلى الملاحظات الشفوية التي يمكن أن يتم تقديمها من قبل أولياء الأمور، فقد تم الاتفاق على توزيع أوراق لمن يرغب من أولياء الأمور لتقديم أي ملاحظات مكتوبة غفلاً من الأسماء كمصدر إضافي من مصادر المعلومات.

8. تم الاتفاق على أن يتم لقاء جماعي مع عينات من الإداريين في المدرسة وهم من الفئات المشار إليها سابقا على أن يقوم مدير المدرسة باتخاذ الترتيبات اللازمة بأقصى سرعة لحضور هذه الفئات في الموعد المحدد، وإبلاغ جميع أعضاء اللجنة بموعد ذلك اللقاء لتمكينهم من الحضور، مع التركيز على أهمية حضور الجميع ليتم تدوين الملاحظات الشفوية والمكتوبة بالطريقتين المشار اليهما في اللقاء مع أولياء الأمور.

9. تم الاتفاق على أن يتم لقاء جماعي مع عينة من الطلبة من الصفوف الخمسة الأولى بواقع ستة طلاب من كل صف، على أن يقوم مدير المدرسة بالترتيب لعقد اللقاء بأقصى سرعة، وإبلاغ جميع أعضاء اللجنة بموعد اللقاء، لتمكينهم من تنظيم برنامجهم، والتأكيد على أهمية حضور الجميع، على أن يتم تدوين الملاحظات بالطريقتين السابقتين أيضاً.

10. الترتيب لزيارة جماعية وتم الاتفاق على ملاحظة مواقع محددة في المدرسة هي:

- المقصف.
- الممرات.
- دورات المياه.
- المشارب.
- المباحث العلمية: الفن، الموسيقى، الرياضة، المهني.
- غرفة الصف (عينة).
- مكاتب مديري المراحل.

- مكاتب المعلمين وأماكن استراحتهم.
- غرفة الإرشاد.
- المكتبة.
- المختبرات.

مقابلة أولياء أمور الطلبة في اللقاء المفتوح مع لجنة التقييم:

كان ذلك يوم الخميس (2008/4/24) الساعة12:00-2:00 (خلال فترة اللقاء المفتوح بين أولياء الأمور والهيئة التدريسية وهو لقاء دوري تنظمه المدرسة) وكان عدد أولياء الأمور الذين حضروا تباعا إلى القاعة المخصصة للقاء (30 ولي أمر)، وفيم يلي ملخص المداولات والملاحظات في تلك المقابلة:

- مداولات خاصة بين أعضاء لجنة التقييم قبل بدء اللقاء:
1. التأكيد على مراعاة الإرشادات في تطبيق المقابلة:
2. تجنب أي حشو أو تبديل لمفردات غير مطابقة في المعنى أو قوة الشحنة التي تحملها أو تفسير فوري غير دقيق أو يضيِّع المعنى المقصود.
3. التحليل المباشر بعد انتهاء المقابلة حتى تبقى معاني ودلالات المفردات والعبارات العالقة في الذهن كما هي قبل تعرضها للنسيان.
4. التأكيد على اهمية الصدق المتبادل عبر المقابلين والمقدرين Triangulation over interviewers, and raters
5. تلخيص الملاحظات في المقابلة مع أولياء أمور الطلبة

- وعند بداية اللقاء تم التقديم من قبل رئيس اللجنة مشيرا إلى النقاط الآتية:

1. بالنيابة عن رئاسة الجامعة وإدارة المدرسة وأعضاء اللجنة التي شكلها رئيس الجامعة لدراسة أوضاع المدرسة، ومن ضمن الإجراءات لهذه الدراسة الإلتقاء بكم والسماع منكم في ضوء ملاحظاتكم المباشرة وغير المباشرة.
2. الهدف من الملاحظات والإقتراحات هو التحسين والتطوير قدر الإمكان، فأي تحسين في البيت في ضوء ملاحظات الزوج والزوجة والأولاد وربما الأصدقاء والأقارب هو تحسين مفيد؛ إذا كان يصب في مصلحة البيت بعيداً عن الإساءة، فنحن جميعاً اسرة هذه المدرسة.
3. لا توجد اسئلة محددة، ولكن نود ان نستمع الى ملاحظاتكم العامة والخاصة واي اقتراحات ممكنة التطبيق.
4. نحترم جميع الملاحظات والإقتراحات، ونتمنى ان نتمكن من تسجيلها كاملة للإستفادة منها، وقراءتها وتمحيصها للخروج باقتراحات مفيدة ومحدد وقابلة للتنفيذ.
5. لن نتعامل مع الملاحظات والإقتراحات التي ستقدمونها على اساس ان هذا صحيح وهذا خطأ بشكل مطلق، فبالتأكيد لكل منا خبرة من نوع خاص، قد نتفق وقد نختلف، وهذا لا يفاجئنا.
6. اذا لم يسعفنا الوقت في اعطاء الجميع الفرصة الكافية لتقديم الملاحظات والإقتراحات شفوياً، فقد تم توزيع أوراق لتقديمها مكتوبة، ولا داعي لكتابة اي شيء غير الملاحظات والإقتراحات.

- تلخيص الملاحظات في المقابلة مع أولياء أمور الطلبة:
1. استخدام المعلم مفردات غير لائقة.
2. التعامل مع الأطفال بحاجة إلى حكمة أكبر مما هو موجود حاليا في المدرسة.
3. المعلم يبالغ جدا في العلاقة التي يعطيها للطالب إذا عرف ولي أمره.
4. اذا لم يوجد مدرس في البيت، الطالب يبقى كما هو.
5. هل نحول البيت إلى مدرسة؟ لا يوجد في البيت أساليب تدريس، وقد لا يوجد الوقت الكافي.
6. معلم يقول التربية في البيت والتعليم في المدرسة، تربوا في بيت أهلكم.
7. الطالب كره مادة .... بسبب كرهه لمعلمتها/ صف سادس.
8. نحن مع الضبط في المدرسة ولكن لا نحقر الأطفال.
9. الواجبات المنزلية لا يوجد تدقيق أو متابعة/ صف سادس.
10. دورة المياه مشتركة وغير نظيفة، ويضطر الأطفال لحبس حاجاتهم.
11. منهاج .... حشو معلومات/ صف ثاني فالمادة يدرسها المعلم كما هي، وتبقى جامدة، فالطالب بين المعلم والكتاب أو بين المطرقة والسندان.
12. نتمنى أن لا يكون هناك واجبات منزلية في الصفوف الأولى، ولكن أن يكون التدريس فعالاً.
13. الواجبات المنزلية هي عقاب للطالب، يطلب إعادة كتابة السؤال، فوقت كتابة الأسئلة يأخذ أضعاف وقت الحل.
14. صياغة الأسئلة في الامتحانات غامضة، فالمعلم يقصد شيئا مختلفا، والمفردات في الأسئلة مضللة للطالب.

15. سائق الباص بأسلوبه ومفرداته هو الذي يتدخل في الطلبة، فتكثر المشاجرات بين الطلبة لحين حضور المرافق.
16. خمس معلمات لنفس المادة ... خلال شهر ونصف بسبب غياب المعلمة الأصلية.
17. دور المدرسة يجب أن يستمر حتى مغادرة الطلبة المدرسة، وليس مع انتهاء الحصة الأخيرة.
18. بعض المدارس تعلّم الطلبة كيف يربط رباط بوطه، فالمدرس يجب أن يكون له دور في توجيه الطالب، لبسه/ شعره.
19. عدد الطلبة في الصف يصل إلى 36، فهل هذا معقول.
20. يتجنب الطالب دخول المرافق الصحية لسبب أو أكثر، ولذلك أمنيته أن يصل إلى البيت مبكرا.
21. المعلمة تلجأ إلى الواجبات المنزلية لعدم تمكنها من متابعة الطلبة بسبب العدد الكبير.
22. شيك المدرسة مخلوع ويسمح للطلبة بالخروج.
23. الجانب العملي بحاجة إلى اهتمام أكثر.
24. يوم اللقاء مع المعلمين/ الطلاب عطلوا وأولياء الأمور لم يتمكنوا من مقابلة المعلمين (3 معلمين لم نجدهم، لم يحضروا معهم سجل العلامات، لا أعرف ابنك، خليه يمر علي حتى أشوفه أو تحضره معك، لماذا؟
25. هناك شللية في المدرسة (مجموعات من الطلبة).
26. بقاء كثير من الطلبة من الذكور خارج سور المدرسة، والإدارة تقول ليس لنا علاقة خارج المدرسة.
27. أحد أسباب بقاء الطلبة خارج المدرسة هو التمسك بالشكلية، في الساعة 7.45 تماما نسكر الباب حتى أن بعض المعلمين يجدوا الباب مغلقا.
28. ماذا يفعل الطالب عندما يجد الباب مغلقا في وجهه، يبحث عن مكان يأويه، فيجد السكن الجنوبي ملاذا له.
29. الطلاب يغيبوا لأن هناك رحلة، ولكن يتبين أن الرحلة قد التغت متى؟ لا ندري؟
30. المعلمون يشجعون الطلبة على الغياب، يسألهم المعلم من سيأتي؟
31. يتصل ولي الأمر، لماذا التعطيل، والجواب من الادارة لا يوجد عطلة، ولكن ابنك مهمل هو الذي قرر التعطيل، وينقل لك معلومة غير صحيحة، فنحضر إلى المدرسة ويتبين أن الطالب صادق.
32. مربّي الصف، عندما يأتي عدد من الطلبة يقول له خليك بوجهك (بمعنى روح)، لا تذهب إلى الصف.
33. معلم ...يتغيب 7-8 مرات خلال العام، صف تاسع.
34. لا يوجد هناك أي خصوصية في اللقاء الذي يتم بين المعلمين وأولياء الأمور.
35. الآباء لهم دور في ظهور سلوكات غير مرغوبة مثل البالونات، الماء، ..
36. هناك محسوبيات في المدرسة، لأن الأهل يعرفون ولي الأمر أو أمه.
37. في مدرسة ... لا يستوعبون الطلبة، يسبوا عليهم (يشتمونهم)، ويأخذ المعلم انطباعاً عن طالب بأنه مشكلجي (يصنع المشكلات). (معذرة : تم تجاوز التصويب لبعض المفردات لتبقى كما جاءت على لسان الطلبة).
38. الجانب التربوي معدوم عند المعلمين، والجانب العلمي لا يكفي.
39. توزيع المادة على الامتحانات غير متوازن.
40. مدة الفسحة لا تكفي الطلبة، والتزاحم على الشراء.
41. إذا أُخذت فكرة أن طالب مشكلجي فتبقى الفكرة قائمة وملازمة للطالب.
42. يحتاج الطلبة الى توعية تربوية ودينية ويمكن الاستفادة من الأساتذة أصحاب الاختصاص في هذا المجال ومن ذلك المناسبات الدينية وكذلك محاضرات عن الايدز والتدخين والمخدرات .... من جميع الجوانب التربوية.
43. البنات لا يجدن مصليات وعلى المعلم أن يوجه طلبته الى الصلاة والاستفادة من ذلك لتحسين السلوكيات.
44. يفضل تخصيص وقت محدد لاستقبال الادارة لاولياء الامور وتكون دورية اسبوعية.
45. كم المادة في الامتحان الأول قليل بالمقارنة مع النهائي/ثامن وعاشر
46. هناك مواد يجب أن لا تباع في المقصف، وتخلق المباهاه في الشراء، بالاضافة إلى ضررها وتوسيخها للمدرسة.
47. ضرورة متابعة أولياء الأمور لبعض القضايا مثل الافطار، استخدام الخلوي، التدخين، ووصولهم إلى المدرسة.
48. المدرسة تعرف الغلط وين (فلان لا يقع عليه عقاب، طالب يعرف أنه مسنود، فيتصرف بشكل غير طبيعي).
49. الطلاب وخاصة الصغار يسمعون من المعلم أكثر مما يسمعون من أولياء الأمور، ولذلك لا بد من قيام المعلمين بتوجيه الطلبة.
50. المصلى في المدرسة ليس بالمستوى المطلوب كمدرسة نموذجية.

مقابلة أطفال الروضة والطلبة من الأول للخامس في اللقاء المفتوح مع لجنة التقييم:

- عدد الطلبة: 30 بواقع 5 أطفال من كل فئة/ صف.
- موعد اللقاء: تم تحديده باليوم والساعة والفترة.

- تلخيص الملاحظات في المقابلة مع أطفال الروضة وطلبة الصفوف الخمسة الأولى (بلغة ومفردات الأطفال حفاظا على المعنى قدر الإمكان):

1. احنا في مدرسة ولسنا في حديقة حيوانات، أي واحد يحرك أصبعه بتصيُح عليه، بغل، تخوفنا بعصاية القشاطة، للضرب والتخويف، على ظهره، على ايديه، الأغلبية يستخدموا قطع خشب بلاقوها في الشارع، وبعضهم مسطرة مطاط 30 سم.
2. الأساتذة سريعو الغضب.
3. ما لحقنا نكتب، جاءت الفرصة، فقال لنا المناوب أخرجوا يا حيوانات.
4. ما يخلونا نحكي، اذا ابتحكوا كمان كلمة سأحضر العصاية.
5. المعلمة تركز على بنت وتترك الباقي/ فيه مغاوزة.
6. المعلمة التي تأتي تمحي اللوح، وحنا نكتب- وتقول ما لي علاقة.
7. عقاب لكل الصف لأنه واحد حكى.
8. المعلم يأتي معصَّب ومكشر.
9. المعلمة تأخرنا عن الفرصة وعن الباص، وبهدلنا تبع الباص عشان تأخرنا بسبب المعلمة.
10. المعلمة مات لها قريب(...)، عطلت، وداومت ولم تعط حصص بسبب حزنها، وتمضي الحصة بالخلوي، ويتجمعن بحصص ...، و... مع بعضهن/ صف ....
11. يعاقب المُعتدي عليه لأنهم ما بعرفوا مين اللي اعتدى.
12. المديرة لا تسمع ملاحظاتنا ووجهات نظرنا أو تقول اللي بده يروح يروح وللي بده يظل يظل.
13. الطلاب بفلوا والإدارة لا تهتم بهم.
14. الأبواب في الصفوف مخلعة، وأبواب الحمامات ما بتسكُر وان سكَرت ما بتفتح .
15. الحمامات غير نظيفة، وسخة، بننخنق من الريحة.
16. الطلاب الكبار بسبوا وبسيئوا للطلاب الصغار.
17. كلمات... على أبواب الحمامات.
18. طالب يعض حاله ويدعي بأن طالب آخر عضه، ويعاقب ذلك الطالب الآخر.
19. يتحدثوا عن التعطيل، وتوقيف الحصص والمسيرة وحنا بنضيع.
20. يقولوا لا ترموا محارم، طيب حطوا سلة مهملات.
21. زجاج الحمامات مكسور، والطلاب بشوفوا بعض.
22. لا يوجد شطافات في الحمامات.
23. يبيعوا في المقصف ساندويشات وسخة.
24. أصحاب المقصف ..... (لا يرجعوا الباقي).
25. البائع يسب عليهم مسبات ....، ....
26. تاريخ الصنع منتهي صار له عشرة أيام.
27. سندويش يابس.
28. لا يعطوا الطالب الفرصة لتقديم أعذاره ووجهة نظر عندما تحدث مشكلة في اللباس والزي.
29. الأولاد يكبوا باقي الأكل في الساحة.
30. طالبة تغلط كثير في الامتحان، ولكن المعلمة تحطلها صح، وتعطيها علامة مغاوزة.
31. المشكلة أنه المعلم اللي مش كويس بنقلوه لصفوف أصغر، مع أن الصغار بحاجة لمعلم كويس.
32. المعلمة بتخصم علامات مع أنها لم تعطيك الوقت الكافي للكتابة، وتسحب الدفتر.
33. القرابة تتدخل في العلامة.
34. يوم الأحد بتبلش الواجبات الكثيرة.
35. أحيانا يكون الطالب صوته عالي بطبيعته، ولكن المعلمة تعاقبه لأنه صوته مرتفع، فالمعلمة تتضايق من الصوت العالي.
36. اذا لم يحل الطالب واجب النسخ، يعاقب بإعاده نسخة عدة مرات .
37. لأنه ما فيه حد يساعدنا في البيت، فنحل الواجبات غلط، فتعاقبنا المعلمة.
38. روحني على البيت مشي لأني لم البس الزي.
39. تأخرنا لأنه نفَّس العجل مع بابا، وسكروا الباب علينا، وين انروح؟
40. لا يوجد في المدرسة نظام، فوضى، الطالب القوي له شلة.
41. نتأخر لأنه أحيانا يكون فيه رادارات في الطريق.
42. ... أغاني فقط مع أنه هناك آلات موسيقية في المدرسة.
43. ... خذوا هاي كره وروحوا العبوا.
44. مدرسة...، المواد موجودة وتقول احضروا من عندكم
45. حصة ... تأتي معلمة أخرى تجلس ويشربوا قهوة.
46. حصة موسيقى ما في موسيقى بس عصاية مطاط لمن يحكي كلمة.
47. من يشارك في ... بنت واحدة.
48. ... نذهب مرة واحدة في الأسبوع في حصة العربي.
49. ما فيش حصة ...، لأنه المعلم يقوم بعمل اداري.

50. لا نريد حصة ... لأننا متأخرين، هكذا يقول المعلم.
51. معلمة... تمنعنا من الذهاب إلى الحمام / صف أول
52. معلمة ... تغيب كثيرا/ حطوا نائب لها/ ثلاثة أسابيع لم نذهب إلى ....
53. المعلمين يغاوزوا مع أبناء بعض الناس لأنهم يعرفونه مثل ابن ...، ابن ....
54. بحضور المشرف يكون المعلم أحسن واحد في الدنيا، ولما يخرج المشرف شوف كيف بتغير.

- استنتاجات من ملخص ملاحظات أطفال الروضة والطلبة من الأول حتى الخامس في اللقاء المفتوح مع لجنة التقييم.

1. ان الطالب أو الطفل بصرف النظر عن عمره الزمني لديه ما يقوله عن الكبار وأنه قادر على تقييم بعض الخصائص الهامة في المعلم، وبالتالي لا بد من مشاركته في التقييم، والاستماع جيداً إلى ما يقول
2. ضرورة التنسيق بين المعلمين في الممارسات والإجراءات التي تتطلب توحيد التعريف الاجرائي للزمن، لتنظيم الوقت والفواصل الزمنية خلال اليوم الدراسي ومعالجة الأخطاء في التخطيط التدريسي والإداري بحكمه، حتى لا يتحمل الطلبة نتائج القرارات الخاطئة المقصودة وغير المقصودة الناتجة عن الاختلاف في دلالات التعريف الاجرائي للزمن.
3. ضرورة تدريب المعلمين وتوعيتهم بأهمية اختيار الألفاظ التي يوجهونها للطلبة، وأساليب العقاب، ومخاطر العقاب الجماعي، والعقاب التراكمي، وانتقال أثر العقاب.
4. ضرورة انتباه المعلم الى خطورة انتقال مشكلاته الخاصة الى غرفة الصف، واشعار الطلبة بصورة مباشرة او غير مباشرة بانعكاساتها على سلوكه وردود افعاله وملامحه وتضخيم هذه الانعكاسات والمبالغة فيها.
5. الانتباه الى مخاطر اشعار الطلبة بالتحيز المقصود أو غير المقصود لطالب معين أو لعينة من الطلبة لأي سبب لا يحقق اهدافاً تربوية، أو لسبب غير مقنع، فقد يؤدي الى بيئة صفية ملوثة اجتماعياً.
6. مراقبة سلوك الباعة في المقصف والنزاهة والصدق والتزامهم بالشروط الصحية وأخلاقيات التعامل مع الطلبة والاجراءات التنظيمية للبيع التي تضمن تأمين وصول جميع الطلبة الراغبين بالشراء بصرف النظر عن جنسهم وأعمارهم وبأسرع وقت ممكن في ضوء فترة الاستراحة المعطاة لهم.
7. اعادة النظر في تنظيم الحمامات وصيانتها وتشطيباتها وكفايتها للأعداد الكبيرة من الطلبة، وسهولة استخدامها ومناسبتها لأعمار الطلبة وخصوصية الاستخدام، وتكثيف اجراءات التنظيف في أوقات محددة من اليوم المدرسي بما يضمن استمرارية توفر الشروط الصحية.
8. ضرورة استخدام المعلمين والادارة لأسلوب حل المشكلات، وأهمية جمع المعلومات الدقيقة والصادقة في معالجة المشكلات التي تحدث بين الطلبة، والانتباه الى خطورة وقوع الظلم او القرارات المتحيزة أو غير المتوازنة.
9. تفهم وضبط خروج الطلبة من الصفوف وبقائهم في أماكن محيطة بالمدرسة وتأخرهم عن الدخول أو العزوف عن المشاركة في الطابور الصباحي والاستماع او المشاركة في الاذاعة المدرسية، فهي نتائج لأسباب وظروف قد تزول بصورة كلية او تتراجع الى الحد الأدنى بزوال الاسباب الخارجية المتعلقة بالمدرسة والبيت، وأن الطالب ضحية ممارسات تراكمية غير تربوية، مما يعني ضرورة تفهم جميع الأطراف المعنية لهذه المعادلة.
10. ضرورة اثراء البيئة المدرسية بالنشاطات المتنوعة الموجهة حتى تكون بيئة غنية وهادفة بدءاً بالإذاعة المدرسية ومروراً بالحصص ذات الصبغة العملية والترفيهية كالفن والموسيقى والرياضة، والتركيز على عنصر التشويق في المواد الدراسية الأخرى من خلال الربط بين النظرية والتطبيق العملي لتكون عملية التعلم والتعليم ممتعة للطالب والمعلم.
11. ضرورة تحديد اهداف الواجبات البيتية ومراعاة الفروق الفردية والظروف الأسرية، والتنسيق بين المعلمين في توزيع عبء هذه الواجبات، والانعكاسات السلبية لسوء استخدام هذه الواجبات على الطالب وأسرته، فقد تؤدي إلى آثار جانبية أكثر من الاهداف التربوية الهامشية التي يتم تحقيقها، وبالتالي لا بد أن تكون موجهة وهادفة ومدروسة بعناية ومقننة وقابلة للمتابعة.
12. ضرورة انتباه المعلم الى الاسباب الكامنة وراء ظهور سلوكات وممارسات معينة غير مرغوب فيها قد لا تكون منسجمة مع توقعات المعلم، فقد يكون السلوك غير المرغوب فيه ليس اكثر من ردة فعل او للفت الانتباه، أو لرد الاعتبار لإساءة أو إهمال أو اهانة. فالخصائص الطبيعية والعقلية والنفسية متعددة الأبعاد وليست أحادية البعد، وهنا تأتي خطورة معاقبة الطالب على سلوكات تحددها خصائصه الطبيعية أو الوظيفية او الموقفية محكومة بمزاج المعلم أو الموقف الصفي في حينه، وربما كانت صفات مكتسبة، وعندها لا بد من

التفكير باستراتيجيات تربوية – نفسية قد تحول السلبيات من وجهة نظر المعلم إلى ايجابيات، لأن التنوع خاصية ايجابية ويكمن التحدي في كيفية استثمارها، وربما يتطلب ذلك البحث عن الأسباب الكامنة وراء ظهور سلوكات غير مرغوب فيها من خلال بحوث اجرائية.

13. ضرورة الاهتمام بمشاركة اكبر عدد ممكن من الطلبة في النشاطات المختلفة والمواد ذات الصبغة العملية كالفن والموسيقى والرياضة والتجارب المخبرية، وعدم اقتصار ذلك على بعض الطلبة لأسباب شخصية، وأن تكون هذه المشاركة وفق خطة واضحة تحت اشراف المعلم وأهداف محددة، وليس لإشغال الوقت، وتتطلب مثل هذه المواد اساليب خاصة في التقويم ليكون واقعيا يركز على العمليات.

14. ضرورة اهتمام المشرف التربوي بثبات خصائص المعلم وممارساته وسلوكاته، واستخدام الاساليب والاجراءات التي تحقق درجة مقبولة من الصدق في تقييم المشرف للمعلم. مما يعني ضرورة تأهيل وانتقاء المشرفين المؤهلين القادرين على تقديم خبرات متميزة للمعلمين.

15. ضرورة الوعي والانتباه الى خطورة الاستقواء في المدرسة بكافة أشكاله ومهما كان مصدره، سواء كان الاستقواء من الطلبة أو من المعلمين أو من الاداريين، باعتباره مرض اجتماعي خطير قد يدمر اي مؤسسة، لأنه قد يؤدي الى ردود افعال وظهور اشكال من الرفض والاحتجاج المباشر وغير المباشر تنتقل آثاره الى دائرة أوسع، فهو نزعة شخصية مكتسبة يتم تغذيتها من بيئة الطالب المحيطة به. فإذا كان استقواء الطالب على الطالب خطيراً بسبب التشجيع الذي يكمن خلفه اسباب اجتماعية واقتصادية ووظيفية في بيئة غير سوية، فإن استقواء المعلم على الطالب للأسباب نفسها او غيرها من الأسباب المحتملة أكثر خطورة على المدرسة، مما يقتضي اتخاذ ما يلزم من إجراءات لتنقية بيئة المدرسة من أي مصدر من مصادر التلوث الناجم عن الاستقواء

مقابلة الإداريين في المدرسة في اللقاء المفتوح مع لجنة التقييم:

الحضور من اللجنة: اربعة من اعضاء اللجنة، وجميع الإداريين من مساعدين ومديري المراحل، وفنيين، ومرشدين، وسكرتاريا، ومراقبين.(عدد الحضور 15)، وتم تحديد موعد اللقاء: الاربعاء 2008/4/29 الساعة 12.00- 2.30

تلخيص الملاحظات في المقابلة مع الاداريين في المدرسة

1. الطلبة لا يريدون ... لأنه هناك تكنولوجيا وانترنت، ويا ريت الطالب يقرأ دروسه.
2. مشكلة المعلمين الذين يكملون دراسات عليا، المعلم يمضي الوقت لعلمه الخاص
3. الأهل يسمعون من أبناءهم، وأي كلام يعتبرونه صحيح دون تمحيص، ومن الضروري أن يتحقق ولي الأمر من كلام ابنه.
4. أولياء الأمور لا يتابعون أولادهم ليتأكدوا من وصولهم أو دخولهم في المدرسة
5. المدير غير مسؤول عما يحدث خارج السور.
6. ضرورة متابعة الحضور والغياب، وابلاغ الأهل بذلك.
7. ضرورة المتابعة من قبل الادارة وتفعيل العقوبات حتى لو كان هناك نفوذ من جهات معينة (من ذوي النفوذ).
8. عدم وجود ديوان (لا يوجد رئيس ديوان)، ولا يوجد مراقب مبنى، ومن الصعب متابعة أمور الصيانة، وعدم وجود أمين مستودع للكتب المدرسية.
9. لا يوجد وصف وظيفي لي/ أنا لا أدري ما هو عملي، مرة ...، ومرة ...، ومرة ...، مكلف ب...، أنا أعاني من مشكلة.
10. أنا مش عارف أنا ...، أنا ...، أنا الجهة المخولة بالتعامل مع الاتصالات من الخارج (أولياء الأمور وغيرهم) الاتصالات تشكل مشكلة في المباني.
11. نحن بحاجة إلى محاسب ثابت/ دوام كامل، زحمة عمل.
12. الطاقم الإداري لا يعرف مهام الآخرين (التواصل، والحوار غير كاف..).
13. المسمى الوظيفي مشكلة (مرة ...، ومرة ...) لماذا لا يكون هناك وصف واضح
14. ضرورة تعريف الإداري بالتعليمات.
15. المرشد لا يقوم بأي ارشاد، فهو مشغول بأشياء أخرى، ويقوم بدور غير ارشادي.
16. مشاكل الادارة الصفية ينقلها المعلم إلى المرشد.
17. ليس دوري كمرشد أن أكتب عقوبة، أو أراقب الدوام.
18. بغرفة الإرشاد يداوم المرشد، ومعلم الموسيقى، ومراقب الدوام، فلا يوجد خصوصية.
19. المرشدين بحاجة إلى دورات تدريبية
20. في الواقع المدرسة هي أربع مدارس وليس مدرسة واحدة، وكل مدرسة في موقع مختلف، فالمدرسة تعيش فوضى ادارية حتى في المسميات، وأنا مجبر على تكليف المرشدين لأنني في مأزق اداري .
21. معلم الصف يرسل الولد للمدير- وهذا خطأ كبير، ولذلك بدنا آلية لتعيين المعلمين والمعلمات،

22. الممرضة تقوم بعمل المراسلة، واذهب إلى الصفوف لمناداة الطلبة.
23. عند تعيين المعلم يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار سلوكه.
24. معلم يقول لطالب سأظل وراك حتى اوصلك لمجلس الضبط.
25. معلم يكتب بحث له في الحصص، (طبعا المعلمين الذين يكملوا دراستهم).
26. اختيار الإداريين يجب أن يكون حسب أسس/ السفينة من قائدها.
27. اختيار المعلم الأول يجب أن يكون حسب أسس مقنعة.
28. مشكلة اختيار المعلمين مشكلة تعاني منها المدرسة في أخر سنتين.
29. الفرق في المزايا بين المعلم في التربية والنموذجية طفيفية جدا، وهي ليست جاذبة أو مغرية.
30. كبرت المدرسة بعدد طلابها، ولم تكبر بكوادرها الإدارية، ولم تتغير الحمامات، ولم يتغير المقصف.
31. المقاصف قطاع خاص يهمه الربح بأي شكل، ويشكو الطلبة منه، وهم يبحثون عن بديل بالنط (القفز) عن الأسوار.
32. أنا الممرضة الوحيدة في المدرسة من 29 سنة، بدنا ممرض، والمفروض أن يتم اعداد برنامج لفحص الطلاب فحص سني وفحص عام.
33. نتيجة للضغط على المركز الصحي لا يتمكنوا من الحضور إلى المدرسة.
34. اذا غابت الممرضة أو اجيزت، فما هو البديل؟
35. اعطيت (انا ك....) المقصف قائمة من الممنوعات ولم يلتزموا بها.
36. هناك لجنة صحية ولكن دورنا معطل، وهناك تقارير للجنة ولكن لا فائدة منها.
37. المدير عندما يكون من المدرسة يعرف ما يدور فيها، وعندما تأتي بدكتور من التربية يحتاج إلى فترة سنتين للتعرف على المدرسة.
38. للمدير من خارج المدرسة ميزة، لأنه لا يعرف أحد ولا يتحيز لأحد.
39. المشكلة النفسية عند بعض المديرين السابقين والمساعدين لا يتقبل بسهولة عودته إلى معلم.
40. هناك مشكلة نفسية في المدرسة، والعلاقات والتواصل.
41. ضرورة أن يتم اختيار المدير بمن يشهد له في الإدارة والقيادة وفن التعامل.
42. الوضع الاداري في المدرسة معقد.
43. فيه احزاب في المدرسة لتفشيل المدير.
44. لو جاء المدير من داخل المدرسة سيواجه عقبات ويحاول المعلمون تفشيله.
45. من كانوا مع المدير السابق يحاولوا أن يثبطوا المدير الحالي.
46. يستفيد الذين عطاؤهم ضعيف من الفوضى في المدرسة، هناك مستفيدون من الفوضى
47. الزي المدرسي يجب أن يكون عملي، وله القدرة على التحمل، ومن الضروري اعادة النظر فيه، والأبيض غير مناسب.
48. يجب أن يكون هناك شروط على قبول الطلبة.
49. يجب أن يكون هناك عقوبات رادعة للطالب وللمعلم أيضا.
50. الحزم مع الطلاب والتعامل معهم بعدل ومساواة وعدم التمييز في المعاملة.
51. ابلاغ أولياء الأمور أولا بأول بتصرفات أبناءهم.
52. ضرورة تحقق أولياء الأمور من المعلومات التي تنقل إليهم من أبنائهم، وعدم التعامل بالعواطف وتصديقهم أو الوقوف إلى جانبهم حتى لو كانوا على خطأ.

استنتاجات من ملخص ملاحظات الاداريين في المدرسة في اللقاء المفتوح مع لجنة التقييم

1. البحث عن آلية لإعادة النظر في وضع المكتبة بالمدرسة ودور المكتبة كمصدر من مصادر المعلومات في ضوء ما يوفره الانترنت وقاعدة البيانات.
2. ضرورة تكثيف التعاون بين البيت والمدرسة في القضايا المشتركة، وتوعية أولياء الأمور بتحمل مسؤولياتهم تجاه ابنائهم من حيث: متابعة وصولهم إلى المدرسة في الوقت المناسب، واهتمامهم بتناول وجبة الافطار قبل القدوم الى المدرسة، وتوعية ابنائهم بنوعية المشتريات والأضرار الصحية لبعض الأطعمة.
3. اعادة النظر في الهيكل التنظيمي للمدرسة بعد ان اصبحت فعلياً اكثر من مدرسة في حجمها وتوزيع ابنيتها وانعكاس الفصل والاسوار على العمل الاداري كماً ونوعاً.
4. ضرورة توعية اولياء الأمور بأهمية التبصُّر بالمفردات المستخدمة في أي حوار يخص المدرسة مع أبنائهم والذي يمكن ان يساهم في تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة.
5. ضرورة تحديد مهام الموظف وواجباته في ضوء حاجات المدرسة والمسمى الوظيفي، وان تكون واضحة وتفصيلية، وضرورة توقيع الموظف عليها، وتسليمه نسخة منها، وان تتم المساءلة واتخاذ القرارات الأدارية في ضوئها.
6. النظر بما يلي فيما يخص الإرشاد:

- ضرورة اعادة النظر في تنظيم العمل الإداري واحتياجات المدرسة من الإداريين بعد ان تم الفصل بين الذكور والإناث.

- اعادة النظر بصورة جذرية في العملية الإرشادية في المدرسة ودور المرشدين ومهامهم الوظيفية.
- ضرورة تزويد المدرسة بعددٍ كافٍ من المرشدين.
- ضرورة تحديد المكان المناسب للعملية الإرشادية.
- الحاق المرشدين بدورات تدريبية لمتابعة نموهم الأرشادي.

7. تنظيم دورات تدريبية مستمرة للمعلمين في المجالات التي تتعلق بخصائص المتعلمين، وتوعيتهم بأشكال الإساءة للأطفال، وخطورة ممارسة المعلم لأي شكل من اشكال الإساءة، وتعريفهم بدورهم الإرشادي (المعلم - المرشد).
8. تعريف الطلبة بأن هناك عقاب مثلما ان هناك تعزيز ومكافأة، وان العقاب يختلف عن الإنتقام ولا يعكس كره المدرسة للطالب، بل هو في حدود ما تقتضيه مصلحة الطالب اولاً، ومصلحة الجماعة والمؤسسة ثانياً، ويحبذ هنا إعطاء نماذج ومواقف تربوية في هذا الإطار.
9. اعادة النظر في ما يسمى بالأسس والمعايير المعتمدة في اختيار المعلمين وتعيينهم، وان يؤخذ بالإعتبار الخصائص الشخصية والنفسية والإجتماعية للمعلم، ووعيه بأدواره التعليمية والإدارية والإرشادية، وقدراته في التحليل والتواصل، وتقديره للحوار وفهم الحقوق والواجبات، ومعايير الجودة ومبدأ الإلتزام بها.
10. اعادة النظر في الخدمة والرقابة الصحية في المدرسة ودور الممرضة بعد ان تضاعف اعداد الطلبة، وتم الفصل بين المباني، وتحديد دور المركز الصحي ووضع آلية واضحة وبرنامج محدد لتقديم خدمة افضل.
11. ضرورة تحديد تعليمات خاصة بالمعلمين الذين يلتحقون بالجامعات او يقومون بأعمال اخرى تنعكس سلبياً على دوامهم وقيامهم بواجباتهم المدرسية، ومستوى أدائهم وطبيعة التداخل بين الأدوار داخل المدرسة وخارجها، وتعظيم الإيجابيات وتقليل السلبيات.
12. ضرورة تكثيف الرقابة والمتابعة ووضع الضوابط على ما يقدمه المقصف من مواد غذائية من حيث قيمتها الغذائية، واسعارها ونظافتها، واضرارها الصحية الفورية والبعيدة المدى، وطبيعة المخلفات التي يتركها الطلبة في ساحة المدرسة.
13. ضرورة الإنتباه الى خطورة الشلل الذي قد يحدث في المدرسة بسبب الخلل الإداري، وضرورة التمييز بين التغيير الإداري والإصلاح الإداري، فالتغيير غير المدروس قد يخلق صراعاً ادارياً يؤذي المؤسسة، وتزداد الخطورة عندما تعزز بعض الكوادر في المؤسسة هذا الصراع غير المعلن لمصلحة شخصية.
14. ضرورة اعادة النظر في الزي المدرسي حتى لا يكون سبباً في تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة، وظهور تناقض بين قناعات الطلبة واولياء امورهم، وقناعات كوادر المدرسة أنفسهم، والتفكير بالدلالات الإيجابية المحتملة للزي الموحَّد والإنعكاسات السلبية المحتملة في ضوء الفروق في الأذواق والتصاميم.
15. ضرورة الانتباه الى الإنعكاسات الإدراية السلبية الناتجة عن سياسة خلط الأوراق، وتحقيق علاقات اجتماعية داخل الإدارة من جهة، وبين الإدارة والكوادر الأخرى من جهة ثانية، من خلال تعريف اجرائي غير صحيح لمفهوم الرضا الوظيفي على حساب الإلتزام الوظيفي ووضوح الدور الوظيفي وفق الحد الأدنى من معايير الجودة.
16. ضرورة توثيق الممارسات السلبية والنشاطات الإيجابية المتميزة في ملف خاص (Portfolio) للمعلم او الموظف الإداري، وان تتم المساءلة وفق معلومات تراكمية وموثقة، وتفعيل مبدأ المكافأة والعقاب، انطلاقاً من مصلحة المدرسة وحقوق الطلبة والإنتباه الى خطورة اصدار عقوبات غير مدروسة او غير مقنعة، قد تكون مبنيّة على ردود افعال.
17. الاشارة الى دور الكبار وما يمارسونه من افعال واقوال وسلوكات ايجابية أو سلبية مقصودة او غير مقصودة مباشرة او غير مباشرة في تشكيل سلوك وتصرفات الطلبة، واتجاهاتهم نحو المؤسسة بكافة كوادرها وموجوداتها، وكيفية التعبير عن ردود الأفعال، بالرفض والتخريب والعبث والعدوان واثبات الذات.

الجولة الميدانية واللقاء بين لجنة التقييم وإدارة المدرسة قبل الجولة الميدانية:

- الحضور: ستة من أعضاء اللجنة
- الحضور من ادارة المدرسة: د. عبدالله بني عبدالرحمن، السيدة نجوى خصاونة، السيدة هيفاء الحموري، السيد اخليف ربابعة
- التاريخ والموعد: الأثنين 2008/5/5 الساعة 9:30-1:15

- موضوع اللقاء:
  1. مناقشة موضوع الإشراف
  2. مناقشة موضوع فترة اليوم الدراسي، وموقع المواد ذات الصبغة العملية وهي (الرياضة، الفن، الموسيقى، المهن).
  3. الطاقة الاستيعابية لمبنى الروضة.

- الزيارة الميدانية وشملت:
  1. عينة من مكاتب الإداريين، ومكاتب المعلمين والمعلمات.
  2. عينة من الغرف الصفية.
  3. غرفة الرسم سابقاً (غير معرّفة حالياً).
  4. المكتبة في مبنى الطالبات.
  5. دورات المياه في مبنى الطلاب ومبنى الطالبات.
  6. مشارب المياه في مبنى الطلاب ومبنى الطالبات.

7. غرفة الفن في مبنى الطالبات.
8. مختبر الأحياء في مبنى الطالبات.
9. مختبر الكيمياء والأحياء في مبنى الطلاب.
10. مقصف الطلاب.
11. قاعة الموسيقى في مبنى الطلاب.

- الإشراف:

1. دراسة قائمة أسماء فريق الإشراف، ومناقشة توزيعهم حسب التخصصات التربوية والأكاديمية ضمن المادة الواحد وعددهم (25).
2. دراسة قائمة المعلم الأول، ومعايير تعيين المعلم الأول، والجهة التي تعيّنهم وعددهم (15).
3. التعرف على مهام المعلم الأول، والتغير في المهام خلال السنتين الأخيرتين في ضوء التغير في برنامج الإشراف التربوي.

- الملاحظات والمداولات من مقابلة الإدارة العليا في المدرسة:

1. الجمع بين المشرفين من التخصصات الأكاديمية والتربوية للمادة الواحدة.
2. اتخاذ الإجراءات الإدارية اللازمة لإصدار كتاب التكليف الرسمي للمشرفين قبل بدء العام الدراسي.
3. تحديد الأسس والمعايير المناسبة لاختيار المشرفين الخارجيين.
4. تحديد الأسس والمعايير المناسبة لاختيار المعلم الأول.
5. تحديد آلية للتنسيق بين المشرف الخارجي والمعلم الأول.
6. ربط مقدار المكافأة لقاء العمل الإشرافي بمدى قيام المشرف بمهامه الإشرافية التي تحددها ادارة المدرسة.
7. تخصيص نسبة من العلامة المخصصة للإشراف للمعلم الأول وفق أسس ومعايير محدده.
8. اعادة النظر في التعليمات الخاصة بالعقوبات المدرسية لتكون رادعة وتضمن عدالة القرارات ونزاهتها، وتضمن هيبة المعلمين ومكانتهم، وبالتالي هيبة المدرسة ومكانتها كمؤسسة لجميع الطلبة وتضمن حقهم في التعليم الأفضل في مناخ هادئ ومناسب.
9. ضرورة وضع تعليمات لقبول الطلبة وشروط تجديد قبولهم، والزام اولياء الأمور بالحرص على مصلحة المدرسة جنباً الى جنب مع حرصهم على بقاء الطالب في المدرسة.
10. ضرورة تفعيل حصص المواد العملية بما يضمن مشاركة جميع الطلبة، ومراعاة مبدأ الفروق الفردية والاستفادة من ايجابيات التنوع، وتفعيل دورها في تعزيز مبدأ المشاركة، وبالتالي تفريغ الطاقات في الاتجاه الإيجابي وتعزيز تقدير الذات لدى الطالب.

- الملاحظات والمداولات من الجولة الميدانية في المدرسة:

1. مكاتب المديرين المساعدين في مبنى الطالبات وتوزيع الإداريين في المباني لا توفر مناخاً إدارياً مناسباً
2. المقاعد في الغرف الصفية تحتاج إلى متابعة صيانة مستمرة في ضوء مستوى جودة المواد المصنوعة منها وطبيعة تصميمها
3. المواقع التي جرت عليها أعمال الصيانة وخاصة في دورات المياه تكشف عن أهمية الدقة والإتقان في إجراءات الصيانة حتى لا تزيد من التشويه في التشطيبات.
4. تنظيف دورات المياه وتعقيمها ومواقع مشارب المياه لا تعطي مؤشراً مريحا على مستوى الاستعداد الذي تتطلبه إجراءات الوقاية الصحية، ولا تتناسب مع الاستخدام المكثف لها.
5. الألواح المستخدمة في الصفوف تتطلب توفير أقلام كافية ومناسبة وذلك لانعكاس جودة الأقلام التي يستخدمها المعلم على مجريات التفاعل الصفي.
6. مختبرات العلوم في مبنى الطلبة غير قابلة للتعديل، وهي غير مهيأة لاستقبال اكثر من 12 طالب.
7. جميع المختبرات (كيمياء، فيزياء، احياء) لها مشرف مختبر واحد، وموزعة في 3 طوابق، ومختبر الأحياء معطل كلياً، وهى ضيقة جدا، وتصميمها غير موجه لهدف التجارب الفردية أو العروض العملية.
8. في مبنى الطلاب لا يوجد من الناحية العملية مكتبة او قاعة موسيقى أو مهني، فهي مواد شكلية في البرنامج.
9. بالرغم من حداثة البناء(مدرسة الذكور) إلا أنه بحاجة إلى إشراف ومتابعة مستمرة لأي تلف او خلل في التمديدات الصحية أو الأبواب أو المشارب أو المقاعد أو التمديدات الكهربائية في ضوء ما تتعرض له من تخريب غير طبيعي.
10. بعض غرف المعلمين في مبنى الطالبات متعددة الاستخدامات، فأدوات تجهيز بعض المشروبات الساخنة تحتل جزءاً لابأس به من حجم الغرفة، بالإضافة إلى تخزين بعض الكراسي المكسرة وأجهزة غير مستعملة في جزء آخر.
11. تحديد موقع في كل طابق خاص بتقديم خدمة للمعلمين اثناء الإستراحة للحصول على المشروبات الساخنة بدلاً من استخدام الغرف وبشكل يفتقر الى الترتيب والأمان.
12. تقتصر المكتبة على حصة واحدة في مادة اللغة العربية، من منطلق ان حصص اللغة العربية في الأسبوع كثيرة نسبياً، وهناك عزوف عام عن استخدام المكتبة.

13. هناك بعض الغرف والمواقع في مبنى الطالبات يقع بعضها في واجهة الممرات تستعمل كمستودع للمواد المكسرة والتالفة بشكل غير مقبول في ضوء معيار الذوق العام.
14. هناك ازدحام شديد بين الطلبة في فترة الاستراحة عند المقصف لتامين احتياجاتهم قبل انتهاء فترة الاستراحة بالرغم من محاولات إدارة المقصف معالجة هذه المشكلة معالجة جزئية من خلال تعدد المسارب عندما يتوفر طلبة يعملون في المقصف من الجامعة بالأجرة.

تقييم المرحلة السابقة من التقييم -interim meta evaluation:

- موعد الإجتماع يوم الإثنين 2008/5/12 الساعة 4:15 في رئاسة الجامعة.
- الحضور: اربعة من اعضاء اللجنة
- المداولات:
  - بحث العناصر المحتملة في التقرير في ضوء الأغراض المحتملة للتقييم والجهات المستفيدة من التقييم، واجراءات عرض البيانات الكمية والنوعية، وتعدد مراحل التفريغ والتحليل للبيانات النوعية.
  - توزيع قوائم ملخص الملاحظات الخاصة بالمقابلات للفئات الثلاث: اولياء الأمور، الطلبة من الروضة الى الصف الخامس، والإداريين. والطلب من اعضاء اللجنة دراستها بشكل مستقل، وصياغة توصيات مقترحة في ضوء الملاحظات الخاصة بكل مقابلة، والتقاطع بين الملاحظات التي انفردت بها كل فئة او بين الفئات.
  - الطلب من مدير المدرسة استكمال تعبئة النموذج الخاص ببعض الإحصائيات في المدرسة.
  - الاتفاق على موعد الإجتماع القادم ليكون يوم الأربعاء 2008/5/21 الساعة 10:00 في رئاسة الجامعة في ضوء الفترة المتوقعة لإنهاء عملية التفريغ الأولى لأستبانات الطلبة واستبانات المعلمين.

متابعة ما تمّ الاتفاق عليه في تقييم المرحلة السابقة:

- موعد الإجتماع يوم الاربعاء 2008/5/21 الساعة 10:00 في رئاسة الجامعة.
- الحضور: خمسة من اعضاء اللجنة.
- المداولات:

1. دراسة نتائج التفريغ للبيانات النوعية من استبانات الطلبة واستبانات المعلمين.
2. دراسة نتائج التحليل الكمي للتقديرات الاجمالية في استبانات الطلبة واستبانات المعلمين، واجراء بعض المقارنات كنماذج والتوصل الى الاستنتاجات التالية:
   - كانت تقديرات الطلبة شاملة لجميع المجالات الواردة في الاستبانة (ادارة المدرسة، المعلمين، الطلبة، الارشاد، الاذاعة والطابور الصباحي، المكتبة، الملاعب والصالات، الزي المدرسي، دورات المياه، المقصف والتسوق، غرفة الصف، برنامج الحصص، الساحات المدرسية، المناوبة، المواصلات، النشاطات الاجتماعية والترفيهية، والمختبرات)
   - هناك اتفاق (من منظور إحصائي) بين تقديرات الطلبة وتقديرات المعلمين في المجالات التالية (الإدارة المدرسية، الطلبة، الإذاعة والطابور الصباحي، المكتبة، الصلات والملاعب، المقصف والتسوق) وكان هناك اختلافاً جوهرياً بين التقديرات في باقي المجالات.
   - كانت تقديرات الطلبة لمعظم المجالات (10 مجالات) أقل من 3 في المتوسط مما يعني عدم الرضا عن الخدمات والنشاطات في المدرسة.
   - بالرغم من السلبيات الادارية والتعليمية التي ظهرت من خلال المقابلات والزيارات والاستبانات، إلا أن التقديرات الإجمالية الخاصة بالإدارة والمعلمين مقارنة بالمجالات الاخرى هي الاعلى من وجهة نظر الطلبة، مع أنها كانت أقل من المستوى المطلوب عندما نتحدث عن مدرسة نموذجية.
   - هناك تقديرات متدنية جدا لبعض المجالات مثل دورات المياه ومياه الشرب والمناوبة، ومتدنية في مجالات اخرى مثل: الاذاعة والطابور الصباحي والزي المدرسي والنشاطات الترفيهية والاجتماعية والمواصلات والارشاد والمكتبة.
3. التوصيات المقترحة من كل اعضاء اللجنة في ضوء قراءاتهم لقائمة الملاحظات الموزعة في الجلسة السابقة، ومجمل قراءاتهم للملاحظات والمعلومات المتوفرة لديهم من المصادر الاخرى من المقابلات والزيارات والاستبانات.
4. نظرة اجمالية على الحالة العامة لوضع المدرسة في ضوء التغير باعداد الطلبة وحجم الشعبة الواحدة والتغير بالتعليمات الخاصة بتثبيت المعلمين والمسميات الادارية من مدير عام ومدير مراحل الى مدير ومساعدين ثم التغيرات في الكوادر الادارية بعد اضافة البناء الجديد والشيك العازل بين المبنيين والتنقل بينهما ووضع المختبرات والمكتبة، وفي ضوء ذلك كانت الملاحظات والاستنتاجات المطروحة تتلخص بما يلي :-

- الشبك الحديدي العازل بين المدرستين ووجود بوابة لانتقال المعلمين والاداريين او الضيوف بين المدرستين او مرور بعض الطلبة لحاجات معينة بعد الحصول على موافقة بفتح البوابة لهم، ووقوف الطلاب والطالبات على جانبي الشبك بحكم وجود الظل للاشجار الكثيفة الواقعة على الحد الفاصل كل هذا خلق حالة من الاحتقان او حالة نفسية معينة او شعوراً بالإهانة او مناخاً ممزوجاً بعدم الثقة، او العزل الذي يأخذ صورة من صور السجون / والمسجون قد لا يدافع عن سجنه ولا يحافظ عليه ولا ينتمي له.
- وجود مساعدين ثلاثة (في مبنى الطالبات) في غرفة عادية وشعور بين المساعدين بأن المطلوب من كل منهما أ- أن تقوم باعمال المديرة مع طاقم إداري مشترك بين المدير العام والادارتين.ب- وجود مساعد في مبنى منفصل ومرتبط ادارياً بالإدارة المركزية أو المدير العام في المبنى الثاني، معلمين مشتركين، وجود حاجز، واذاعة مدرسية منفصلة، واستراحات مختلفة، وتوزيع غير عادل لبعض الاداريين، فرص غير متكافئة في المختبرات العلمية، وفرص غير متكافئة في المكتبة.
- تحول المدرسة الى حقل تجارب في تعيين المدير العام مرة من داخل المدرسة ومرة من الجامعة ترتب عليه نوع من التنافس السلبي الخفي، واستقطاب داخلي في المشاعر، وانقسام غير معلن او شبه معلن بين المعلمين، وبالتالي انعكاس سلبي على المناخ الإداري في المدرسة .
- التنوع الكبير وربما التناقض في الخصائص السيكولوجية والأنماط الاجتماعية ألأسرية أدت إلى تباينات واضحة في تعريف مصطلحات ذات صلة بالتكيف او التوافق المدرسي مثل الحماية، وتقدير الذات، وقوة الشخصية، وبالتالي افراز مظاهر من الاستقواء، والرفض، والمواجهة، والتبرير، والشللية. وانعكس ذلك على ظهور انماط مختلفة من العلاقة بين المعلمين والطلبة، بعضها على شكل تحدٍ اوالمعاملة بالمثل أو على شكل إنسحاب او على شكل رضوخ. ويصاحب هذا التنوع والتناقض تشكيل بيئة مناسبة إو خصبة لإنبات شخصيات غير سوية تحقق من خلالها مصالح شخصية، وبروز علاقات اجتماعية غير سوية.
- إيجاد حل جذري لمشكلة مختبرات العلوم في مبنى الذكور في ضوءالتصميم الحالي لهذه المختبرات كأن يتم بناء طابق جديد او جزء من طابق مخصص لهذا الغرض او اعادة التصميم في ضوء مخططات هندسية.
- إعادة تصميم السور الخارجي، ومداخل ومخارج مدرسة الذكور، وتنظيم الساحات وتجميلها من خلال توظيف مهارات الطلبة وهواياتهم الفنية بالتعاون مع كلية الفنون بعد اعادة التصميم. وقد قامت اللجنة بزيارة موقع المدرسة لدراسة هذا المقترح وانظم الى اللجنة مسؤول من القسم الهندسي ومسؤول من الحرس الجامعي للخروج بتصور لأفضل تصميم يحقق الاهداف بأقل التكاليف وبأقل الآثار الجانبية المحتملة.
- اشراك الطلبة بنشاطات تعزز اتجاهاتهم نحو مدرستهم ليتحولوا من مخربين لمرافقها الى معارضين لمن يقوم بإتلافها.

الاستنتاجات والتوصيات وعرض عناصر التقرير:

- موعد الاجتماع: الأربعاء 2008/5/28، الساعة 8:30-11:00 بحضور ستة من اعضاء اللجنة ومتابعة الإجتماع الخميس 2008/5/28، الساعة 8:30-11:00 بحضور خمسة من اعضاء اللجنة.
- المداولات:
  - قراءة الصيغة النهائية للاستنتاجات والتوصيات وإقرارها
  - تبويب الاستنتاجات والتوصيات في مجالات رئيسية، وإقرار مسميات هذه المجالات
  - تحديد أقسام تقرير التقييم المقدم للأستاذ الرئيس والبنود الرئيسية في كل قسم وهي :
    a. القسم الأول: إجراءات التقييم.
    b. القسم الثاني: الاستنتاجات والتوصيات.
    c. القسم الثالث: الملاحق.
  - تفويض رئيس اللجنة برفع تقرير التقييم إلى الأستاذ الرئيس.

الإقتراحات والتوصيات

اولاً: الهيكل التنظيمي للمدرسة

1. إعادة النظر في توزيع مكاتب مساعدتي المدير للمرحلتين في مبنى الطالبات لتكوين وحدات إدارية شبه مستقلة في المبنى نفسه (ملاحظة: الموقع الحالي عبارة عن تجمع إداري يضم المدير والمساعدين، والكوادر الإدارية الأخرى، ويشهد تداخلاً بين المراجعين من أولياء الأمور لهذه الإدارات، وتداخل حركة الطلبة بين

الإدارات، مما يعيق العمل الإداري وإجراءات المتابعة الإدارية).

2. توفير مكان خاص في كل مدرسة لاستراحة المعلمين، وعدم استخدام مكاتب المعلمين لأغراض متعددة.
3. تخصيص مستودع للمواد التي تحتاج إلى صيانة أو غير المستخدمة، إلى أن يتم صيانتها أو إتلافها أو إرجاعها حسب الأصول.
4. الانتباه إلى انعكاسات التغيرات الإدارية المتعاقبة السريعة، لان التغيير الإداري قد لا يحقق الإصلاح الإداري.
5. تجهيز المدرسة بنظام للرد الآلي، واتخاذ الإجراءات الإدارية والفنية التي تنظم الاتصال من خارج المدرسة، وإعداد نشرة تحدد فيها الأسماء والوظائف والتخصصات، وأرقام الهواتف التي تؤمن خدمة سريعة للمراجعين.

ثانياً: الإدارة والإداريون

1. وضع قائمة من الأسس والشروط التي تنظم العلاقة بين البيت والمدرسة، وتفصح عن سياسة المدرسة تجاه بعض الممارسات المسيئة، وكذلك بالنسبة للعلاقة بين الطالب والمعلم.
2. ضرورة توقيع ولي أمر الطالب والطالب نفسه على وثيقة شرف تتضمن أخلاقيات الطالب تعدّها المدرسة، وتتم مساءلة الطالب على أساسها، وتحديد العقوبات التي تناسب المخالفة للتعليمات المدرسية وأخلاقيات المتعلم.
3. ضرورة توثيق الممارسات السلبية والنشاطات الإيجابية المتميزة في ملف خاص (Portfolio) للمعلم أو الموظف الإداري، وان يتم التقييم وفق معلومات تراكمية وموثقة.
4. ضرورة توعية الطلبة بأن هناك جهة محددة في المدرسة يمكن أن تدرس المخالفات والسلوكيات العدوانية وأشكال الإساءة التي يمكن أن تلحق بالطالب من أي جهة في المدرسة، وهي التي تحدد العقوبة المناسبة، وان المدرسة ترفض قيام الطالب بالتصرف نيابة عن تلك الجهة.
5. ضرورة الوعي والانتباه إلى خطورة الاستقواء بكافة أشكاله ومهما كان مصدره سواء كان الاستقواء من الطلبة أو من المعلمين أو من الإداريين او من أولياء الأمور.
6. استمرار جاهزية كوادر المدرسة (إدارة ومعلمين...) في متابعة انصراف الطلبة من المدرسة، وإعطاء فترة الذروة عند الانصراف المزيد من الاهتمام والملاحظة.
7. تفعيل التعليمات الخاصة بالمعلمين الذين يلتحقون بالجامعات او يقومون بأعمال اخرى تنعكس سلبياً على دوامهم وقيامهم بواجباتهم المدرسية، ومستوى أدائهم وطبيعة التداخل بين الأدوار داخل المدرسة وخارجها.
8. الانتباه إلى الانعكاسات الإدارية السلبية الناتجة من تعريف إجرائي غير صحيح لمفهوم الرضا الوظيفي على حساب الالتزام الوظيفي ووضوح الدور الوظيفي.
9. تفهُّم أعذار الطلبة في حالة التأخر في الفترة الصباحية أو مخالفة الزى المدرسي، وتجنب الأحكام الجاهزة مسبقاً، والاستماع إليهم والابتعاد عن التشنج في معالجة مثل هذه المخالفات.
10. اتخاذ الإجراءات الكفيلة بضبط عدد الطلبة في الشعبة ليكون السقف (25) طالب، وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي.
11. اتخاذ الإجراءات الإدارية ليكون لقاء أولياء الأمور بالمعلمين في أوقات مناسبة وأكثر تنظيماً لتحقيق اهدافه خلال العام الدراسي.
12. طرح شعارات في المدرسة و مناقشة مسوغات ودلالات مثل هذه الشعارات وتطبيق تلك الشعارات لتحقق أهداف محددة أو تعزز تحقيق أهداف برامج أخرى قائمة مثل:
    - نحب أن نسمع منك.
    - يوم بلا زي مدرسي.
    - التسامح شعارنا.
    - التفكير في دائرة أوسع.
    - التعليم السعيد.
    - تعلم وانت تلعب.
    - كل طالب ذكي.
    - قيِم نفسك.
    - الفشل بداية النجاح.
    - الإفطار المبكر.
    - الفشل بداية النجاح.
    - كل طالب قادر على التعلم.
    - نعم للحرية ولا للتمرد.
    - نعم للإحترام المتبادل ولا للإستقواء.
13. تشخيص الحالات التي يمكن أن تصنف ضمن ما يسمى بالاستقواء أو التنمر مهما كان نوعه، ومعالجتها بالأساليب التربوية.
14. دراسة الانعكاسات السلبية لتغيّر معلم المادة الواحدة عدة مرات لأي سبب كان، واتخاذ الاجراءات الكفيلة بتخفيف آثارها السلبية على الطلبة.
15. التفكير بالآثار الجانبية للنشاطات التي تتطلب تعطيل الطلبة جزئياً أو كلياً، أو تعطي الطلبة انطباعاً أو ايحاءً بأن التعطيل مشروع أو مرغوب فيه، مثل المناسبات الوطنية او الحفلات والمعارض المدرسية والرحلات.
16. التفكير بالمخاطر التي قد تنجم عن استخدام اسلوب حرمان الطالب من الدوام أو إخراجه من الصف كعقاب دون إبلاغ ولي الأمر أو إدارة المدرسة بذلك. وضرورة الانتباه إلى العقاب المضاعف أو المركب أو العقاب

المتسرّع المبني على انطباعات وافتراضات قد لا تكون صحيحة.

17. الانتباه إلى خطورة المحسوبيات والعلاقات الشخصية وانعكاساتها السلبية المحتملة على المناخ الاجتماعي في المدرسة.
18. تحديد الوصف الوظيفي للإداريين في ضوء المسمى الوظيفي، وضرورة توقيع الموظف عليها، وتسليمه نسخة منها، وان تتم المساءلة واتخاذ القرارات الإدارية بحقه على اساسها.

ثالثاً: المعلمون

1. اعادة النظر بالأسس والمعايير المعتمدة في اختيار المعلمين وتعيينهم وتجديد عقودهم، وان يؤخذ بالاعتبار الخصائص الشخصية والنفسية والاجتماعية للمعلم، ووعيه بأدواره التعليمية والإدارية والإرشادية.
2. . ضرورة تفعيل دور المعلم الارشادي والتربوي وتفهم احتياجات الطلبة بمختلف الأعمار، وعدم تحويل كل الحالات الى المرشد.
3. توعية المعلمين بالإساءة اللفظية وغير اللفظية للطلبة مثل (التشهير والشتم والتحقير والإهانة والحط من القيمة) والبحث في أسباب السلوك غير المرغوب فيه أكثر من الاهتمام في البحث عن عقاب للسلوك.
4. توعية المعلم بدوره او تفعيل دوره في معالجة الإشكالات الناتجة عن مقروئية الكتاب المدرسي، وطريقة عرض مادة الكتاب، وحسن الاختيار للمادة العلمية في ضوء المعايير التربوية، وعدم الانطلاق من مسلمات أو افتراضات مطلقة.
5. ضرورة تحديد اهداف الواجبات البيتية ومراعاة الفروق الفردية والظروف الأسرية والتنسيق بين المعلمين في توزيع عبء هذه الواجبات، والانعكاسات السلبية لسوء استخدامها على الطالب وأسرته، حتى تكون موجهة وهادفة ومدروسة بعناية ومقننة وقابلة للمتابعة.
6. تفهُّم المعلمين لمبدأ الفروق الفردية، وتعدد الأبعاد في خريطة (Profile) المتعلم، والتصرف وفق أسس علمية وتربوية، والاستفادة من نتائج البحوث ذات الصلة بتعديل السلوك، وعدم النظر الى الصف كوحدة متجانسة في التدريس والمعاملة.
7. تعريف المعلمين بالأسس التربوية، وأشكال الإساءة المحتملة للطالب، ومخاطرها ودورها في خلق اتجاهات سلبية، وظهور السلوكيات غير المرغوبة، وبروز مظاهر الاحتجاج او الرفض المباشر وغير المباشر بما في ذلك الإنعكاسات السلبية المحتملة لعملية التقويم والإمتحانات.
8. ضرورة استخدام المعلمين لأسلوب حل المشكلات، وأهمية جمع المعلومات الدقيقة والصادقة في معالجة المشكلات التي تحدث بين الطلبة، والانتباه الى خطورة وقوع الظلم او القرارات المتحيزة أو غير المتوازنة.
9. التنسيق بين المعلمين لتنظيم الممارسات والإجراءات في الانتقال من حصة الى اخرى او بين الحصة والاستراحة، وطريقة التعامل مع الوقت، ومعالجة الأخطاء في التخطيط التدريسي والإداري بحكمه حتى لا يتحمل الطلبة نتائج القرارات الخاطئة المقصودة وغير المقصودة الناتجة عن الاختلاف في دلالات التعريف الاجرائي للزمن.
10. انتباه المعلم إلى خطورة انتقال مشكلاته الخاصة الى غرفة الصف واشعار الطلبة بصورة مباشرة او غير مباشرة بانعكاساتها على سلوكه وردود افعاله وملامحه وتضخيم هذه الانعكاسات والمبالغة فيها.
11. الانتباه الى مخاطر اشعار الطلبة بالتحيز المقصود أو غير المقصود لطالب معين أو لعينة من الطلبة لأي سبب لا يحقق اهدافاً تربوية، أو لسبب غير مقنع قد يؤدي الى بيئة صفية ملوثة اجتماعياً.
12. متابعة الإدارة لضبط استخدام المعلمين للأجهزة الخلوية.
13. عقد ندوات ومحاضرات وورش عمل ضمن برنامج تدريبي دوري لجميع المعلمين والعاملين والمديرين في مجال:
    - السلوك التنظيمي لتعزيز العلاقة السوية واساليب الحوار بين الإدارة والمعلمين، والمعلمين والطلبة.
    - اخلاقيات العمل المدرسي واخلاقيات التعليم بشكل عام.
    - أشكال الإساءة والعنف المدرسي للطالب داخل غرفة الصف وخارجها.
    - تحليل المحتوى الدراسي واستخلاص الأفكار ومساعدة الطلبة في التغلب على ضعف مقروئية الكتاب.
    - استخدام استراتيجيات تعديل السلوك.
    - اكساب المعلمين مهارات حل الصراعات والخلافات الطلابية.
14. حفز المعلمين والإدارة على استخدام نتائج البحث العلمي في العملية التربوية، وعقد ندوات وورش عمل خاصة لمناقشة أوراق بحثية في موضوعات مختارة تهم العملية التربوية.
15. توعية المعلمين بدلالات ومعاني الفروق الفردية بين الأفراد وفي ذات الفرد، وتعددية الأبعاد في خريطة الطالب وخطورة التعامل مع الصف على انه وحدة متجانسة.
16. التعريف بدور المعلم في تذليل الصعوبات التي قد يواجهها الطلبة مع محتوى الكتاب المدرسي، وجوانب الضعف المحتملة فيه، ومستوى مقروئيته.
17. اعادة النظر جذرياً بطرق تدريس المواد ذات الصبغة العملية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويما، حتى لا تشكل حلقة

ضعيفة في البرنامج، وضرورة تنويع الأنشطة التي تسمح بمشاركة جميع الطلبة انطلاقا من مبدأ أساسي من مبادئ التعلم هو الفروق بين الأفراد والفروق في ذات الفرد.

18. توعية المعلمين بالأخطاء في أساليب التقويم المختلفة، وانعكاساتها السلبية على الطلبة.وخطورة استخدام الامتحانات والعلامات كعقاب.
19. تعريف المعلمين بدور الواجبات المنزلية في عملية التقويم، والانعكاسات السلبية المحتملة في حالة عدم وضوح أهدافها أو إساءة استخدامها، والانتباه الى خطورة استخدام الواجبات المنزلية كعقاب.

رابعاً: الإشراف والمعلم الأول

1. متابعة تخطيط المعلمين وتدريسهم للمواد ذات الصبغة العملية مثل الفن والرياضة، وعدم التعامل معها أو النظر إليها من أي جهة كانت على أنها مواد من الدرجة الثانية.
2. متابعة الجانب العملي للمواد الدراسية التي تتطلب استخدام المختبرات وخاصة مواد العلوم والكمبيوتر، وتقديم المساعدة الممكنة للمعلمين التي تمكنهم من إعطاء الجانب العملي والتطبيقي الأهمية التي يستحقها.
3. اعتماد أساليب وأدوات صادقة وعادلة لتقييم أداء المعلمين الذين يدرِّسون المواد ذات الصبغة العملية، وإعطاء البعد العملي الوزن الذي يستحق.
4. إعادة النظر في أسس تعيين المعلم الأول، وتحديد آلية التنسيق بين المشرف والمعلم الأول لتكون الأدوار متكاملة وليست متعارضة، وتحديد الوزن النسبي لدور المعلم الأول في تقييم أداء المعلم إلى جانب المشرف والمدير
5. اتخاذ الإجراءات الإدارية اللازمة لإصدار كتاب التكليف الرسمي للمشرفين قبل بدء العام الدراسي.
6. تحديد الأسس والمعايير المناسبة لاختيار المشرفين الخارجيين المؤهلين القادرين على تقديم خبرات متميزة للمعلمين في ضوء أعبائهم في الجامعة،ومقدار المكافأة التي يتقاضونها.
7. أن يجمع الكادر الإشرافي في المادة الواحدة بين المؤهلات الأكاديمية التخصصية والمؤهلات والخبرات التربوية، وأن يتم اعتماد هذا المعيار عند تشكيل فريق الإشراف.
8. ربط مقدار المكافأة لقاء العمل الإشرافي بمدى قيام المشرف بمهامه الإشرافية، والتقيد بعدد الزيارات ومواعيدها المناسبة.
9. ضرورة اهتمام المشرفين باستخدام الأساليب والإجراءات والأسس والمعايير التي تحقق العدالة ودرجة مقبولة من الصدق والدقة في تقييمهم للمعلمين.
10. مساعدة المعلمين على تحليل الحصص النموذجية المتلفزة، و الاستفادة منها في تطوير أساليبهم في التدريس.

خامساً: الطلبة

1. إشراك الطلبة في عملية التقييم للمعلمين والإدارة، وتطوير نماذج تقييم خاصة لهذا الغرض، وإشعارهم بأهمية دورهم في التحسين والتطوير.
2. تفعيل العقوبات المدرسية لتكون رادعة وتضمن عدالة القرارات ونزاهتها، وتضمن هيبة المعلمين ومكانتهم، وبالتالي هيبة المدرسة ومكانتها كمؤسسة لجميع الطلبة، وتضمن حق الطلبة بالتعليم والتعلم في مناخ هادئ ومناسب.
3. توعية أولياء الأمور من العاملين في الجامعة بالخصوصية المتوقعة لدورهم في متابعة أداء وسلوك أبنائهم، وحرصهم على مصلحة المدرسة وسمعتها ومستواها العلمي والتربوي مقابل الخصوصية والإمتيازات التي يتمتعون بها.
4. وضع تعليمات لقبول الطلبة من غير أبناء العاملين وشروط تجديد قبولهم، وإلزامهم بمتابعة أبنائهم بما يتناسب مع حرصهم على بقائهم في المدرسة، وحرصهم على تحقيق الأهداف التي من اجلها اختاروا الدراسة في المدرسة النموذجية.
5. اعتماد أسس لتجديد قبول الطالب واستمراره في المدرسة في ضوء العقوبات التي اتخذت بحقه في سنوات سابقة.

سادساً: الإرشاد المدرسي

1. اعادة النظر بصورة جذرية في العملية الأرشادية في المدرسة ودور المرشدين ومهامهم الوظيفية.
2. ضرورة تزويد المدرسة بعددٍ كافٍ من المرشدين، بحيث يتواءم مع النسب الواردة في ادبيات الإرشاد المدرسي (1-350).
3. ضرورة تخصيص المكان المناسب للعملية الإرشادية، ومراعاة خصوصيتها.
4. الحاق المرشدين بدورات تدريبية لمتابعة تطورهم المهني.

سابعاً: اولياء الأمور

1. تنظيم برنامج نشاطات متنوعة (ترفيهية واجتماعية وثقافية) داخل المدرسة وخارجها يشارك فيها أولياء الأمور، ليكون ولي الأمر صديقاً للمدرسة.
2. تنظيم جلسات مشتركة بين اولياء الأمور والمعلمين والإدارة لمناقشة تقاطع الأدوار بين البيت والمدرسة، ومزايا ان تكون هذه الأدوار متناغمة ومتكاملة وخطورة ان تكون متعاكسة ومتناقضة.
3. اعطاء مزيد من الاهتمام بملاحظات اولياء الأمور ومحاورتهم في الموضوعات التي يطرحونها للوصول الى قناعات مشتركة، وعقد ورش ومحاضرات وندوات تستمد موضوعاتها من القضايا التي يطرحها أولياء الأمور ودلالات ملاحظاتهم العامة والخاصة، وربطها بالأسس التربوية ذات الصلة بموضوع الملاحظة.
4. ضرورة توعية اولياء الأمور بأهمية التبصُّر بالمفردات المستخدمة في أي حوار يخص المدرسة مع ابنائهم يمكن ان يساهم في تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة.
5. توعية أولياء الأمور بتحمل مسؤولياتهم تجاه ابنائهم من حيث: متابعة وصولهم إلى المدرسة في الوقت المناسب، واهتمامهم بتناول وجبة الافطار قبل القدوم الى المدرسة، وتوعية ابنائهم بنوعية المشتريات والأضرار الصحية لبعض الأطعمة.
6. عقد ورش عمل ومحاضرات لأولياء الأمور لإكسابهم مهارات التعامل مع بعض المشكلات التكيفية.

ثامناً: مختبرات العلوم والكمبيوتر

1. ايجاد حل جذري لمشكلة مختبرات العلوم في مبنى الذكور في ضوء التصميم الحالي لهذه المختبرات، كأن يتم بناء طابق جديد او جزء من طابق مخصص لهذا الغرض، او اعادة التصميم في ضوء مخططات هندسية، وتأمين المواد والأجهزة اللازمة لهذه المختبرات، والتنسيق بين المدرسة وكلية العلوم في الجامعة لهذا الغرض.
2. البحث عن حلول عاجلة لمعالجة حرمان الطلبة من الجانب التطبيقي او العملي في المختبر لحصص العلوم الى ان يتم تصويب أوضاع مختبرات العلوم في مبنى الذكور.
3. التركيز على الجانب التطبيقي لمادة الكمبيوتر، وعدم الاكتفاء بالشرح النظري في غرفة الصف لمعظم الحصص، والتاكيد على متابعة الطلبة متابعة كافية أثناء عملهم في المختبر، والتأكد باستمرار من جاهزية المختبر وصلاحية الأجهزة قبل بدء الحصة.

تاسعاً: المكتبة

1. إعادة النظر في وضع المكتبة بالمدرسة ودورها كمصدر من مصادر المعلومات في ضوء ما يوفره الانترنت وقواعد البيانات، واتخاذ الإجراءات التي تكفل زيادة فاعليتها من خلال:
   a. ربطها مع مكتبة الجامعة والتعامل معها على أنها مكتبة فرعية على غرار المكتبات الفرعية في بعض الكليات.
   b. ربطها بالإنترنت وقواعد البيانات في الجامعة وتجهيزها بعدد مناسب من أجهزة الكمبيوتر.
   c. عدم إغلاق المكتبة لفترات طويلة خلال اليوم الدراسي الواحد او لعدة ايام، وتنظيم برنامج الحصص بشكل يمكّن الطلبة من زيارة المكتبة وتقديم الخدمة المكتبية بشكل أفضل.
2. إعادة النظر في برنامج زيارة الطلبة للمكتبة، وعدم اقتصار برنامج الزيارة على حصة واحدة في مادة اللغة العربية.
3. الإسراع في تجهيز مكتبة الطلبة الذكور(المبنى الجديد)، حتى تكون مهيأة لاستقبال الطلبة، خاصة وأن هناك أمين مكتبة معين على كادر المدرسة لهذا الغرض.

عاشراً: تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية

1. تفعيل دور الأستوديو في المدرسة والاستفادة منه في تسجيل حصص نموذجية متلفزة.
2. عقد ورش تدريبية للمعلمين على تحليل نماذج من الحصص المتلفزة وتقييمها.
3. عقد ورش تدريبية للمعلمين على إنتاج الوسائل التعليمية.
4. إنشاء وحدة باسم وحدة تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية تضم الأستوديو وإنتاج الوسائل التعليمية والبرمجيات التعليمية وتخزين النماذج المتميزة وفهرستها.

حادي عشر: الغرف الصفية

1. الصيانة الفورية والمستمرة للتمديدات الكهربائية في الغرف الصفية والممرات.
2. إعادة النظر في تصميم المقاعد في غرفة الصف الواحد من حيث الحجم والأبعاد وقوة التحمل.

3. تغيير المقاعد الحالية لتكون مقاعد منفصلة (مقعد لكل طالب)، لما لذلك من أهمية في شعور الطالب بالاستقلالية وحرية الحركة.
4. توفير أقلام كافية ومناسبة للمعلمين خاصة للألواح البيضاء.
5. الصيانة الدورية للمقاعد الصفية في ضوء مستوى جودة المواد المصنوعة منها وطبيعة تصميمها.

ثاني عشر: الأنشطة والإذاعة المدرسية

1. إعادة النظر في الإذاعة المدرسية والطابور الصباحي، من حيث الأهداف والتنظيم والمادة المسموعة الثقافية والترفيهية. وتحسين نوعية الأجهزة وضبط الصوت.
2. ضرورة إثراء البيئة المدرسية بالنشاطات غير الصفية المتنوعة الموجهة حتى تكون بيئة غنية وهادفة بدءاً بالإذاعة المدرسية ومروراً بالحصص ذات الصبغة العملية والترفيهية كالفن والموسيقى والرياضة، والتركيز على العمل التطوعي وخدمة المجتمع المدرسي.
3. ضرورة الاهتمام بمشاركة اكبر عدد ممكن من الطلبة في النشاطات المختلفة والمتعلقة بالمواد ذات الصبغة العملية كالفن والموسيقى والرياضة والتجارب المخبرية وعدم اقتصار ذلك على بعض الطلبة لأسباب شخصية، وأن تكون هذه المشاركة وفق خطة واضحة تحت إشراف المعلم وأهداف محددة وليس لإشغال الوقت. وتتطلب مثل هذه المواد أساليب خاصة في التقويم قائم على التقويم الواقعي الذي يركز على العمليات في ضوء المدخلات لتحسين المخرجات، ولذلك فإن مثل هذه المواد في المدرسة بحاجة إلى إعادة نظر بصورة جذرية.

ثالث عشر: المشارب ودورات المياه والرعاية الصحية

1. فصل المشارب عن دورات المياه، ومتابعة صيانتها، وإعداد برنامج دوري لفحص خزانات الماء وصلاحية مياهها للشرب.
2. إضافة مراوح شفط في دورات المياه.
3. الدقة والإتقان في أعمال الصيانة، حتى لا تزيد من التشويه في التشطيبات.
4. زيادة الاهتمام بتنظيف دورات المياه ودرجة تعقيمها، في ضوء قربها من مواقع مشارب المياه، والاستخدام المكثف لها.
5. إعادة النظر في تنظيم دورات المياه وكفايتها للأعداد الكبيرة من الطلبة، وسهولة استخدامها، ومناسبتها لأعمار الطلبة، وضمان الخصوصية عند الاستخدام.
6. تحسين مستوى الخدمة والرقابة الصحية في المدرسة بتوفير عددٍ كافٍ من الممرضين والممرضات، وتفعيل دور المركز الصحي في الجامعة لهذا الغرض.

رابع عشر: المقصف

1. إيجاد حل جذري لمشكلة تزاحم الطلبة في فترة الاستراحة عند المقصف.
2. تكثيف الرقابة والمتابعة ووضع الضوابط على ما يقدمه المقصف من مواد غذائية من حيث قيمتها الغذائية، وأنواع المواد المعروضة وأسعارها ونظافتها، وأخلاقيات تعامل الباعة في المقصف وإدارته مع الطلبة.

خصائص المدخل المقترح (المعاكس – المتجذر)

يمكن للمتبصر بما ورد من اجراءات للتقويم ومرتكزات هذا المدخل المشار اليها في الأساس النظري ان يستنتج مجموعة من الخصائص التي يتوقع ان تكون موجهة لأي مقوم يتبنى تطبيقه في برامج تقويمية شاملة اوجزئية على مستوى المدرسة لأغراض الإعتماد والجودة، ويمكن تلخيص هذه الخصائص في النقاط الآتية:

- أنه (اي هذا النموذج او المدخل) يجمع بين خصائص التقويم الداخلي والخارجي، فهو تقويم ذاتي مدعم بخبرات من كوادر النظام التربوي في اي حلقة من الحلقات الوظيفية في هذا النظام، ولذلك يتوقع امتلاك النظام لكوادر مؤهلة اكاديميا وخبرات كافية في تقويم البرامج التربوية.

- نموذج معاكس لنماذج ومداخل التقويم الأخرى، فهو يحدد مكونات مكشوفة للبرنامج المقوم، ولا تحتاج إلى تعريفات إجرائية صارمة، كما انه يأخذ بالاعتبار تقاطع الأدوار وتشابك المسؤوليات في تطوير وتحسين كل مكون من مكونات البرنامج، فهو مدخل متحرر من التصنيف التقليدي لأبعاد اومحاور التقييم التي اعتادت هيئات الإعتماد ان تطلق عليها معايير التقييم، كما رأينا ذلك في سيتاCITA، فهو مدخل ينطلق من التقاطع بين مداخل التصنيف للأبعاد والتقاطع بين المهام والواجبات والأدوار للأطراف المعنية بتقييم البرنامج من الإدارة المباشرة للبرنامج، والإدارة العليا او مايسمى بالحاكمية، والكوادر الإدارية الداعمة،والمتأثرين بنتائج التقييم من طلبة ومعلمين ومرشدين واداريين واولياء امور الطلبة.

- نموذج يسترجع اسئلة التقويم، ويسترجع المعايير، ذات الصلة بكل مكون من المكونات او برنامج فرعي في اطار النظام او البرنامج العام، فهي اسئلة ومعايير مختبئة في اذهان المتأثرين، وخاصة تلك التي تتعلق بالقضايا غير المكشوفة او غير الملموسة، اما الأسئلة والمعايير المكشوفة وخاصة الرقمية فهي من مدخلات النظام، ولا تحتاج الى عناء كبير في اصدار الأحكام او تقديم تفسيرات مرجحة، فعدد الطلبة وعدد المعلمين ومساحة المدرسة وما يتعلق بها من معايير ومؤشرات على تحقيقها،

مختلفة تماماً عن الأسئلة والمعايير ذات الصلة بالإساءة كماً ونوعاً في الحرم المدرسي والمؤشرات الدالة عليها وأساليب الحد منها او منعها، وتأثيرها او انعكاساتها على البرامج الأخرى في النظام.

- نموذج متجذِّر في البرنامج، يترك فيه للمتأثرين إصدار الأحكام، للعناصر ذات الأولوية والمستخرجة من تفكير المتأثر ومعايشته، وعندما يصدر حكماً يكون قد شهد وشاهد وجمع المعلومات ذات الصلة بالجزئية او القضية التي احس بها، وقدر انعكاساتها السلبية والإيجابية في ضوء ما يجب ان يكون او ما يمكن احتماله او توقعه،فهو نموذج قائم على إصدار الأحكام، وهي خطوة متقدمة في تعريف مفهوم التقويم .

- نموذج واقعي في معاييره، فلا يبالغ في المعايير ومؤشرات تحقيقها، ولا يتوقع أن تكون هزيلة ومتواضعة في ضوء تعدد فئات المتاثرين، وتنوع خبراتهم، ودرجة إطلاعهم وانفتاحهم، وتفهمهم الذي يوفر منظوراً تكاملياً،

- نموذج يستخرج الكثير من أسئلة التقويم، والمعايير والمؤشرات وتعدد في مستوياتها وعتباتها multi-threshold، مما يعني تحرره من قوالب جاهزة ينوب فيها المقوم اوفريق التقويم بدرجة مفرطة عن المتاثرين،وبالتالي قولبة عملية التقويم المتمثلة في تعميم الأسئلة والمعايير والمؤشرات والمستويات والأحكام، وغيرها من الإجراءات التي تتطلبها عملية التقويم وفق خطواتها التقليدية التي نجدها في ادلة التقويم التي تصدرها مؤسسات او هيئات الإعتماد والجودة

- يجمع بين الاسلوب الكمي والنوعي في البحث، وفريد في توظيفه لخصائص البحث المزيج mixed research، فهو لايفصل بين الكمي والنوعي الا مايفرضه بشكل تلقائي، لأن الكل أكثر من مجموع الأجزاء، فالحديث عن الإذاعة المدرسية من وجهات نظر متعددة من المتأثرين قد يكشف عن قضايا متعلقة بنسبة المشاركة من الطلبة، وتكافؤ الفرص، والصوت، والأهداف، والمضامين، والتوقيت، فعناصر البرنامج والأوجه aspects التي تقع في اطاره تعكس التكامل في التصميم البحثي التقويمي.

- وفي الوقت الذي يؤكد على الربط بأسلوب توفيقي تكاملي integrative بين المؤشرات والمعلومات الكمية والنوعية،وما يرتبط بها من اسئلة ومعايير، فهو يؤكد على كيفية تحقيق خصائص البحث التقويمي المزيج وتوفير مؤشرات على هذه الخصائص.

- صدق التقويم من خلال تعدد المشاركين الذين يوفرون مؤشرات على صدق المحتوى (الشمولية) والمصداقية credibility التي يوفرها تعدد المتاثرين triangulation over stakeholdersوتعدد أساليب جمع المعلومات (الاستبانة والملاحظة والمقابلة) triangulation over methods

- دقة التقويم من خلال التعدد في المشاركين في تحليل المحتوى واعادة التحليل (interim analysis) الذي استخدم في تحليل الإيجابيات والسلبيات في كل عنصر من عناصر الاستبانة، والاحتفاظ بالمفردات الأصلية ما أمكن ذلك، والتحوير مع الإحتفاظ بالمعنى في الحالات أو المواقف التي تحتمل الإساءة او التعريف بالهوية، وضبط التدخل في المفردات، او التحيز لنتائج معينة وذلك بالتأكيد على أهمية ضبط الذاتية المحتملة من خلال الإيعاز لفريق التقويم ان يكون متبصرا وحاضر الذهن ويقيم ممارساته تحت مظلة الإنعكاسية او الذاتية المنضبطة (الإنعكاسية reflexivity)

- يقدم اقتراحات وتوصيات واقعية انطلاقا من نوعية التفسيرات الإسترجاعية السببية، abductive reasoning للحالة الراهنة في ضوء المستوى المتوقع للمعيار، فهو لا يقدم تفسيرات مكشوفة أو مقولبة او مبتورة إلا في بعض المعايير التي تميل الى المطلقة او الرقمية، اما المعايير النوعية فهي محكومة بالتعددية في الأحكام المبنية على الحقائق النسبية multi-reality، وفي كلتا الحالتين، فهو يقدم صورة محكومة بتعدد الحقائق، وتعدد المستويات multi-threshold ،فقد يوصف جزء من النظام او البرنامج اوعنصر في البرنامج بأنه اقل من مستوى الإعتماد (below accreditation) بينما تكون عناصر اخرى بمستوى الإعتماد (الحد الأدنى للجودة) accreditation level، ولذلك فهو يمكن اصحاب القرار من داخل النظام وخارجه والمتأثرين بالتقويم من اعداد خطة التطويرالمناسبة لرفع مستوى عتبات تحقق المعايير على جرعات وفق الإمكانات المتاحة وصولا الى الجودة الشامل(total quality) فهو مدخل مفتوح ومرن، يسمح بالتعامل مع الأولويات لبعد أو أكثر من النظام في اي مرحلة من مراحل التقويم، ويحول دون التزييف والإحباط والترجع المحتمل بدلاً من التحسن.

- الخصائص والمزايا التي يتمتع بها المدخل الجديد الذي اطلق عليه المعاكس او المتجذر لايعني القبول بمعايير او مستويات متواضعة، فهو يتضمن التشجيع على التقويم الذاتي، وتاهيل كوادر التقويم من داخل النظام، وتمكين المتأثرين المشاركين في التقويم من ثقافة الجود وثقافة التقويم وتدريب كوادره، على الكفايات والمهارات والخصائص الشخصية للمقوم، واكتساب لغة التقويم والجودة،وصولا الى الإلتزام الفردي commitment ثم الى الجودة الشاملة التي تبقى نسبية ولا حدود لها من منطلق مفاده ان ليس للتميز حدود في اطار الجودة. فالقبول ببعض المعايير والمستويات النسبية المتواضعة، لايعني القبول بالوسطية في هذا الإطار، وبهذا المعنى الذي قد يحمل معنى التراجع . فقد ورد في دعوته للحذر من القبول بالوسطية التي تهدد المجتمع الأمريكي على مستوى الأفراد وعلى مستوى الأمة . وحذر قبله بابيرت Papert من ان المجتمع الأمريكي انتظر طويلا لتحسين المدرسة واعطاها فرصة كافية ولكنها لم تتحسن ولا يتوقع ان تتحسن بشكل يتناسب مع مستوى المنافسة للأمة الأمريكية؛ ولذلك طرح شعار استبدال المدرسة بدلا من تحسينها replacing school instead of improving it، واعتبرت تراجعها عن المرتبة الأولى الذي اعتادت عليه في بعض المجالات بأنه خطر يهدد النظام التربوي الأمريكي الذي اشار اليه التقرير الشهير امة في خطر Nation at Risk،

مؤكدا انه لوكانت هناك جهة خارجية وراء هذا التراجع لكان ذلك مدعاة لإعلان الحرب عليها.

- في هذا البحث التقويمي الذي يجمع بين الكمي والنوعي بأسلوب المزج الحقيقي true or real mixed research اضافة من نوعين : نظرية تتمثل في تقديم مدخل جديد في التقويم لأغراض تحفيز الجودة بالمواصفات المشار اليها في ثنايا التقرير، والذي اطلق عليه المدخل المعاكس او المتجذر. واضافة عملية تتمثل في تطبيق هذا المدخل في المدرسة كوحدة اساسية في النظام التربوي، ووحدة الإختيار التي تتلخص فيها كل الجهود لأغراض التحسين والتطوير.
- مدخل يستوعب الايجابيات ويعرضها أو يبرزها قبل السلبيات، فهو منصف ومحفِّز، مستفيداً من التوافق والتعارض في التوصل الى استنتاجات تفضي الى توصيات مبنية على معلومات موثوقة .
- مدخل متجاوب Responsive مع المشكلات التي يحس بها المتأثرون، أو الأكثر الحاحاً من وجهة نظرهم، حيث يتوقع ان يطرحوا القضايا الأكثر حدة، وبالتالي فهم يثيرون الاسئلة والتساؤلات حول هذه القضايا بصورة ضمنية ويصدرون عليها احكاماً منصفة نسبياً .
- مدخل يوفر الفرصة للعودة الى الموقع Site مراراً من داخل النظام نفسه فهي كوادر موجودة في النظام الذين أطلق عليهم المتأثرون وتعرضوا لجرعات من ثقافة الجودة، ويتوقع أن يلمسوا مزايا الجودة والشعور بمذاق مختلف مقارنا بفترة الكمون التي تسبق عملية التقويم، وانتقال اثر هذه الثقافة على مستوى الافراد والجماعات إلى دائرة اوسع extension or transferability.
- لا يبحث هذا المدخل عن مسوغات للمساءلة وتحديد الجهة المسئولة عن الضعف لمساءلتها، بل يبحث بالدرجة الأولى عن التحسين والتطوير بالمشاركة، كما انه لا يهدف الى توجيه اللوم، بل لتعميق الشعور بأهمية المشاركة في التحسين والتطوير، وتحفيز الاتجاهات نحو التقويم الذاتي، والمبادرة في تحمل المسؤولية، واكتساب ثقافة التقويم والمشاركة الفاعلة في لجان التقويم.

التوصيات:

في ضوء خصائص المدخل المقترح والأساس النظري الذي انطلق منه، والإجراءات التقويمية التي تشرح كيفية التوصل وطريقة التعامل مع هذا المدخل القائم على المتأثرين في اشتقاق المعايير الواقعية، وبالإضافة إلى ما سبق من توصيات في مواقعها حسب السياق الذي وضعت فيه، يمكن التوصية بصورة إجمالية بما يلي:

- اعتماد مدخل التقويم المستخدم في هذه الدراسة والذي أطلق عليه المدخل المتجذِّر لتحفيز الاعتماد والجودة، فهو يجمع بين المعايير النسبية والمطلقة المشتقة من المتأثرين المباشرين من نتائج التقويم في المدرسة والخصائص الأخرى لهذا المدخل المشار إليها أعلاه، فهي معايير واقعية، وإمكانية تقديم براهين وأدلة أو مؤشرات على تحققها سهلة ومباشرة، وهي بالتالي تشخيصية، وقابلة للمتابعة، ويمكن استخدامها بسهولة لأغراض المساءلة (accountability). فقد أكد احد المقومين لهذا البحث في تلخيصه لعناصر القوة للمدخل التقويمي المقترح "بوضوح الإجراءات الفعلية لتنفيذ المدخل التقويمي المقترح في الميدان، وعرضه لتفاصيل ونتائج عملية التقويم، وارتكاز المدخل التقويمي المقترح على ايجابيات النماذج التقويمية المعروفة بحيث يتلاءم النموذج المقترح مع مجتمعات تتحدد خصائصها بـ : بروز مشكلة عدم التوفيق بين القيم المتعددة في السياق الذي يجري فيه التقويم ؛ وقلة الاستفادة من عملية وإجراءات التقويم في تطوير وتحسين الوضع القائم من خلال التفاعل الحقيقي للقائمين على عملية التقويم؛ وقلة الاستفادة من عملية وإجراءات التقويم في تطوير قدرات وإمكانات العاملين في المؤسسة؛ والالتزام الزائد بالمنهج العلمي الكمي ؛ وإعراض الإدارة عن المشاركة الفاعلة في الأنشطة التقويمية . واصفا هذا المدخل التقويمي المقترح بأنه منظوريperspective لتقييم المدرسة في ضوء معايير يتم وضعها بصورة تشاركيه؛ لأنه تم تطبيقه عمليا في مدرسة، وهذا يعزز من إمكانية تطبيق هذا المدخل المقترح في سياقات تربوية مماثلة في مجتمعاتنا وإعطاء فرصة لجمع بيانات بحثية أخرى لبيان إمكانية تطبيقه ومدى فعاليته وفرص تطويره".

- اعتماد المعايير التفصيلية المشار إليها في كل محور من المحاور الواردة تحت عنوان المقترحات والتوصيات أعلاه لتحسين المدرسة وتطويرها سواء في مرحلة الحصول على الاعتماد، أو عند سعي المدرسة للحصول على شهادة الجودة. علما بأن التقيم لايقدم حلاً سحرياً مباشراً للمشكلات المتضمنة في كثير من التوصيات العامة منها والخاصة، فقد تحتاج الى خطة متابعة قصيرة ومتوسطة وطويلة المدى.

- إجراء دراسات تتبعية من قبل المدرسة التي تستخدم هذا المدخل، وتحديدا المدرسة النموذجية التي استخدمها الباحث كموقع تربوي بمبادرة ذاتية من إدارة الجامعة (مشكورة) التي تشرف على المدرسة، لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة بتطوير مدخل مقترح للتقويم يتمتع بالمزايا والخصائص المشار إليها، وكيفية تعامله مع ألإجراءات التي تقدم مؤشرات على مصداقية التقويم أولا،والواقعية في المعايير ثانياً؛ ولذلك يتوقع أن تقوم المدرسة المعنية، بمبادرة ذاتية شعارها الالتزام والرغبة في التطوير، من العودة لكل المقترحات والتوصيات وتنفيذها بصورة تكاملية أو تتابعيه، مع الإشارة إلى إمكانية التحرر من التعامل معها على مبدأ الكل أو العدم، فأي تحسين او تطوير في هذا الإطار يمكن أن يحمل دلالة عملية كماً ونوعاً.

المصادر والمراجع:

اتحاد الجامعات العربية. (2003). **دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد**، مكتب تنسيق التقويم والاعتماد، الأمانة العامة، عمان.

عودة، احمد. (2006). تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس: ماله وما عليه في ضوء الدراسات السابقة وتجربة جامعة اليرموك (دراسة حاله) **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 2 (4) 256-231

قمبر، محمود. (1996). الإبداع والإمتاع، **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، (13)، 13-14.

هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي.(2010). **دليل اجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية.**

Charles, T. & Abbas, T. (2009). *Foundation of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Los Angeles: SAGE

Commission for Higher Education (CHE) in Kenya. (2006). *The Higher Education Accreditation Council (HEAC) in Tanzania, and the National Council for Higher Education (NCHE) in Uganda*.

David, L. (1999). Quality Assurance in Higher Education in Developing Countries. *Assessment and Evaluation in Higher Education,* 24(4), 379-390.

DeRoche, E. (1981). *An Administrator's guide for evaluating programs and personnel*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Dill, D. (2007). Quality assurance in higher education: practices and issues. *Retrived* 15,2,2009 from www.unc.edu/ppaq

Eaton .J. S (2003*). Accreditation and recognition in the united states*. Council for Higher Education Accreditation, fact sheet #1 :Profile of accreditation Washington dc.

Fenwick, T. (2001). Using Student outcomes to evaluate teaching: A Cautious exploration. *New directions for Teaching and Learning*. (88), 63-74

Fitzpatrick, J. Sanders, J . & Worthen, B. (2004). *Program Evaluation: Alternative Approaches and practical Guidelines,* Boston: Pearson.

Johnson, B. & Christenson, L. (2004). *Educational Evaluation: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*. Boston: Pearson

Kressel,k.; Bailey, J. & Forman, S. (1999) Psychological Consultation in Higher Education: Lessons form a University faculty Development Center. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 10(1), 21-82.

Maureen, T. (2001). Measuring quality and performance in higher education*. Quality in Higher Education*, 7(1), 47-54

National commission for academic accreditation and assessment. (2005). Riyadh Kingdom of Saudi Arabia * *Handbook for quality assurance and accreditation**

Standards for Institutional Accreditation in Higher Education Revised, April, 2007

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. New York, Basic Books.

Papert, S. (1980). *New culture for new technologies: Education Forum*. BYTE publications.

Reineke, R. (1991). Stakeholders involvement in evaluation: suggestions for practice. *Evaluation Practice*, 12, 39 -44.

Sally, S; Susan, G. & David, C. (2001). Developing a quality assurance system for computer based learning materials: problems and issues. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(5), 417- 426.

Shriner, J. & Ysseldyke, J. (1994). *Standards for all Americans- focus on Exceptional children* .26(5),1-26

The Inter-University Council for East Africa (IUCEA). (2010).An inter-governmental agency with a membership of 34 universities and university colleges in the three East African countries of Kenya, Tanzania and Uganda – is proposing the establishment of an East African Centre for Quality Assurance (EACQA) to act as a watchdog in matters relating to quality education at universities in the region. Retrieved on 22/1/2011 from www.iucea.org/downloads/march_2010.pdf

The National Commission of Excellence in Education (1983). A nation at Risk: the imperative for educational reform. Retrieved on 26/12/2009 from www.ed.gov/pubs/natarisk/appenda.htm/

The quality assurance-and accreditation handbook for higher education in Egypt (2004) Prepared by the national quality assurance and accreditation committee in collaboration with British consultants in higher education

Wallace, k. P. (2002). Distributed education in the 21st century: Implications for quality assurance*. Online Journal of Distance Learning Administration.* 5(2). Retrieved on 15/2/2009 from http://www/estga.edu/~ diatance/ojdla/

Worthen, B. & Sanders, J. (1987). *Educational evaluation: Alternative Approaches and practical Guidelines*, New York: Longman.

ملحق

ابرز هيئات الاعتماد ومكاتب او مراكز الاعتماد والجودة في بعض الجامعات، و أدلة تتضمن معايير وإجراءات الاعتماد في بعض الدول العربية وتأسيس هيئات ومجالس اعتماد، ومؤتمرات وندوات تحمل عناوين صريحة للاعتماد والجودة أو محاور منها:

1. هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردني (2010) (دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي).
2. اتحاد الجامعات العربية (2003) (دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجمعيات العربية أعضاء الاتحاد) مكتب تنسيق التقويم والاعتماد، عمان – الأردن.
3. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد وجمهورية مصر العربية (2007)، " الوثيقة العربية لمعايير اعتماد كليات التربية" (بالإضافة إلى مكاتب ضمان الجودة و الاعتماد في الجامعات المصرية).
4. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2007) "معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية".
5. الهيئة الوطنية للإعتماد والجودة النوعية (2002) لتحسين وتطوير التعليم العالي في فلسطين، وهي هيئة شبه مستقلة في اطار وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .
6. مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي في ليبيا (2006) "الوثيقة الوطنية لضمان جودة و اعتماد مؤسسات التعليم العالي" يسعى المركز إلى تطوير وتطبيق نظام شامل للتقويم وضمان الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي الوطنية للوصول إلى الاعتماد، بما يمكنها من الارتقاء بمستوى الخريجين والأنشطة البحثية والمعرفية للمساهمة في تحقيق أهداف ومتطلبات التنمية والمنافسة في أسواق العمل المحلية والإقليمية والدولية (بالإضافة إلى مكاتب ضمان الجودة و الاعتماد في الجامعات الليبية).
7. ضبط الجودة النوعية في التعليم العالي، أوراق مؤتمر في الجودة الشاملة في التعليم العالي، وتجارب عربية وعالمية في إدارة الجودة الشاملة، وتصور مستقبلي لإدارة الجودة الشاملة بالتعليم العالي في الوطن العربي(صادر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : ادارة برامج التربية)(تونس، 2004).
8. مؤتمر الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بالوطن العربي: رؤى وتجارب". جامعة طيبة المملكة العربية السعودية 18-2009/5/20.
9. مؤتمر تطوير التعليم ودور كليات التربية في تحقيق ضمان الجودة والاعتماد شرم الشيخ، جمهورية مصر العربية 13-2009/2/16.
10. ورشة عمل بعنوان"برامج العلوم التربوية في الجامعات العربية:الواقع والمأمول"(في ضوء التقرير الإقليمي لمشروع تطوير التعليم العالي في الجامعات العربية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي).(2008) عقدتها هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي بالتعاون مع الجامعة الهاشمية – الأردن، ومؤسسةُ ETS and UNDP
11. ورشة العمل الخاصة بالتقويم الذاتي والخارجي للجامعات أعضاء اتحاد الجامعات العربية، عمان – الأردن(2004).
12. محور في مؤتمر بجامعة اليرموك (20-2010/4/22)، بعنوان التقويم التربوي ويتضمن عدة موضوعات منها التقييم المؤسسي، والتقييم القائم على المعايير والاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية.
13. الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي (التي تأسست سنة2007) بدأت الفكرة 2004 في مؤتمر بالقاهرة – مصر وتمت الموافقة على إنشاء الشبكة في اجتماع أبو ظبي سنة2005 وتم إقرار مسودة نظام الشبكة في اجتماع بالقاهرة سنة2006، وإقرار النظام بصورته النهائية في اجتماع عقد في الأردن سنة 2007 كمنظمة غير رسمية وغير حكومية تنحصر أهدافها في الأمور المتعلقة بالاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي) وجاءت فكرة الشبكة على غرار الشبكة الأوروبية لضمان الجودة التي تم إنشاؤها سنة 2000 وتحولت إلى جمعية رابطة سنة 2004، وقد عقدت الشبكة عدة مؤتمرات وندوات في الإمارات سنة 2009، وسلطنة عمان 2008، ومصر سنة 2007، وجميعها في موضوع الاعتماد والجودة في التعليم العالي.