مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، م ٤ ع ٢ ص ص : ٣٠٨ – ٣٤٥ (٢٠٢٥ م)
DOI: 10.4197/Art.4-2-10

النموذج الإشرافي الجديد وتحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية

د. محمد طاهر محمد خواجي
دكتوراه المناهج وطرق تدريس العلوم، مشرف تربوي
بإدارة تعليم صبيا
khawaji2002@hotmail.com

علي حسن داحش
ماجستير المناهج وطرق التدريس، مشرف تربوي
بإدارة تعليم صبيا

أحمد علي العبسي
مشرف تربوي بإدارة تعليم صبيا

المستخلص. استهدف البحث الكشف عن دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في (بناء خبرات التعلم، تنمية التحصيل التعليمي، تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي، تقويم نواتج التعلم) وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن تحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها، وتعرف تأثير متغيري (النوع، عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي) في استجابات عينة البحث حول دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها، واتبع البحث المنهج الوصفي المسحي، حيث تمثلت عينة البحث في (٢٠٧) من المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع البحث الذي بلغ إجمالاً (٥٣١) مشرف ومشرفة، وتمثلت أداة جمع البيانات في استبانة تكونت من (٤٥) عبارة فرعية في خمسة محاور رئيسة، وتوصلت النتائج إلى أن دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في (بناء خبرات التعلم، تنمية التحصيل التعليمي، تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي، تقويم نواتج التعلم) جاء كبيراً، كما أن تحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها جاء كبيراً، كما أوضحت النتائج عدم وجود تأثير لمتغيري (النوع، عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي) في استجابات عينة البحث حول دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها، وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة، نواتج التعلم، التقويم المدرسي.

المقدمة

يشهد المجتمع الإنساني المعاصر تحولات جذرية وعميقة في كافة نظمه بصورة لم يعهدها من قبل؛ حيث يمر العالم بمرحلة مليئة بالإنجازات المعرفية أو العلمية والتكنولوجية؛ فعلى الصعيد المعرفي، يشهد العالم تطورا سريعا وملحوظاً في مجال المعرفة. فقد حدثت مساهمات بالغة الأهمية

في رصيد المعرفة العالمي خلال السنوات الأخيرة، حتى أصبح يطلق على العصر الذي نعيشه عصر الانفجار المعرفي، وعلى الصعيد التقني، تحول العالم بأكمله من الثقافة المطبوعة نحو الثقافة الإلكترونية في القرن العشرين وصولاً إلى الثقافة الرقمية في القرن الواحد والعشرون، وهذا التحول المعرفي والرقمي يعكس التطور الإيجابي في مجال التعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية؛ حيث يجب تعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلبة، وتطوير مهاراتهم وبناء شخصياتهم، كما يعدُّ هذا التحول فرصة لتحقيق نواتج تعلم متميزة في المواد الدراسية، وبالتالي تحقيق التفوق التعليمي والتميز المؤسسي.

وتعد نواتج التعلم واحدة من اللبنات الأساسية الضرورية لشفافية نظام التعليم؛ فهي تصف ما هو متوقع من المتعلم أن يعرفه أو يستطيع القيام به بعد الانتهاء من دراسة مقرر أو مادة أو برنامج ما (Adam, 2004, p.8)، ويتفق كيندي (Kennedy, 2006, p.3) مع ما سبق حيث يشير إلى أن المقصود بنواتج التعلم "عبارات تقرر ما يتوقع أن يقوم به المتعلم نتيجة لنشاط التعلم"، أو هي "مجموعة من الجمل تحدد ما يرغب المتعلم في تحقيقه بعد الانتهاء بنجاح من دراسته لمحتوى المقرر"، وهي كذلك "تصريحات صريحة حول ما يتوقع أن يعرفه ويفهمه أو يكون قادرا على إظهاره في نهاية فترة التعلم، وهي تعرف عادة في سياق مزيج من المعرفة والمهارات والقدرات والمواقف والفهم التي سيحققها الفرد نتيجة مشاركته الناجحة في مجموعة معينة من تجارب التعليم العالي، كما تمثل نواتج التعلم أسلوبا منهجيا معينا للتعبير والوصف للمناهج (الوحدات والمقررات والمؤهلات) والمستويات والدورات" (Adam, 2006, p.4).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن مصطلح نواتج التعلم يتضمن جميع التغيرات التي يمكن أن تحدث في سلوك المتعلم نتيجة مروره بخبرة تعليمية؛ حيث أشار رفاعي (٢٠١٢؛ ص.٢٦٩) إلى أن مفهوم نواتج التعلم يضم في طياته جوانب أو مجالات ثلاثة هي: الجانب المعرفي المرتبط بالمعارف والمعلومات، والجانب الوجداني المرتبط بالقيم والانفعالات والاتجاهات والميول والعواطف، والجانب النفس حركي المتضمن للمهارات والأداءات الحركية. كما ذكر كاسبرسن وآخرون Caspersen et al., (2017, p.23-26) أن نواتج التعلم يمكن أن تتضمن الجانب المعرفي الذي يركز على المعرفة والفهم والمعرفة النظرية، ويشمل معرفة الحقائق والنظريات والمفاهيم، ويتم قياسه من خلال الاختبارات والتقييمات الكتابية، والجوانب المهارية (القدرة)، والتي تركز على المهارات العملية والتطبيقية، وتشمل المهارات العملية والتفكير التحليلي والتفاعل مع المحتوى، ويتم قياسها من خلال الاختبارات العملية والأداء العملي، والجوانب الوجدانية التي تركز على القيم والاتجاهات والسلوكيات، وتشمل القيم الشخصية والمهنية والاتجاهات نحو التعلم والتطور، ويتم قياسها من خلال الاستبيانات والتقييمات الذاتية، وجميع هذه الجوانب تسهم في فهم نتائج التعلم وتحسين العمليات التعليمية والتطوير في مجال التعليم.

ولنواتج التعلم أهمية كبيرة في عمليتي التعليم والتعلم؛ فهي تساعد المعلم على تنظيم أعماله بما يسهم في اكتساب طلابه لنواتج التعلم المقصودة بعيدا عن العشوائية، والتركيز على الأولويات المهمة بما يتناسب واحتياجات الطلبة، كما تساعد نواتج التعلم المعلمين في تصميم مواد التدريس بشكل أكثر فعالية، وتوجيه الطلاب بشكل أفضل نحو تحقيق هذه النتائج، واستخدام استراتيجيات التعليم والتعلم التي تمكن الطلاب من اكتساب نواتج التعلم المقصودة، وتحديد الأنشطة التعليمية التي تحقق الأهداف المنشودة، واختيار أساليب التقويم الموضوعية والملائمة للتحقق من مدى اكتساب الطلاب لنواتج التعلم المقصودة وزيادة فرص اتصال المعلم بزملائه، ومناقشة نواتج التعلم المستهدف إكسابها للطلاب، كما أنها تساعد الطلاب على تحقيق تعلما أفضل؛ حيث تكون جميع جهود القيادة وهيئة التدريس في المؤسسة موجهة إلى إكساب الطلاب نواتج التعلم المقصودة، كما تنمي لديه مهارات التعلم الذاتي في ضوء أهداف واضحة ومحددة، فالطالب يتخير الأنشطة والمهام وفقا لميوله واستعداداته لتحقيق هذه الأهداف، كما أنها تسهم في تحقيق التعاون النشط بين الطالب والمعلم في إطار اكتساب النواتج المقصودة، بالإضافة إلى أنها تمكن المؤسسات التعليمية من ضمان الجودة الشاملة لها من خلال توحيد جهود العاملين في المؤسسة نحو تحقيق أهداف محددة، والاطمئنان إلى تحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها في ضوء نواتج تعلم الطلبة، وتوفير قواعد واضحة للمحاسبية يمكن تطبيقها على جميع الأطراف المعنية، و تحديد نقاط القوة وتدعيمها وتحديد نقاط الضعف وعلاجها في إطار العمل على تحقيق رؤية المؤسسة (الحسين، ٢٠٢٠، ص.٨-١١؛ .(Mahajan, & Singh, 2017, p.65-67

ويشير كريسبو وآخرون Crespo et al., (2010, p. 1239-1241) إلى أنه من الضروري لتحقيق نواتج التعلم اتباع التقويم المبني على النتائج؛ ففي التعلم القائم على النتائج، تكون نواتج التعلم (المعرفة والمهارات والكفاءات) التي يجب أن يحققها الطلاب في صميم عملية التعلم؛ حيث يجب أن تكون جميع الأنشطة التعليمية والموارد مرتبطة بنواتج التعلم المقصودة لوحدة تعليمية معينة أو دورة دراسية، من أجل مساعدة الطلاب في تحقيق نواتج التعلم المقصودة بنجاح في نهاية تجربتهم التعليمية؛ كما ينبغي أن تكون عملية التقويم متوافقة مع نواتج التعلم؛ فيجب أن يدعم الطلاب في تقدمهم (التقويم التكويني) وتحقيق نواتج التعلم المقصودة في نهاية العملية التعليمية (التقويم التلخيصي)، حيث أن عملية التقويم يجب أن تتكيف اعتمادا على نوع النتائج التي يتم تقييمها.

وتتعدد أدوات تقويم نواتج التعلم المستهدفة ومن تلك الأساليب التي يستخدمها المعلمون في تقييم أداء الطلبة الاختبارات والمقابلات والملاحظات والتكليفات المنزلية إلا أن أكثرها استخداما الاختبارات التحصيلية؛ حيث تعتبر الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات التقويم شيوعا في المؤسسات التعليمية لما لها من أهمية في عملية التقويم؛ حيث تعطى فكرة واضحة عن قدرة

وامكانيات الطلبة ومدى تقدمهم وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم وإثارة دافعيتهم للتعلم (عكاشة وضحا، ٢٠٢٠، ص.٩).

ويعد الاعتماد والتقويم المدرسي أحد أبرز حركات الإصلاح التربوي التي ظهرت مؤخراً لتحسين عمليات التعلم والتعليم وتطوير نواتج التعلم؛ وفي هذا الصدد أشار حكيم وسوهارتو Hakim & Suharto (2019, p.297-299) إلى أن الاعتماد والتقويم المدرسي يلعب دورا مهما في تحسين جودة التعليم؛ حيث يمكن للاعتماد أن يحسن جودة المدارس من خلال جوانب متعددة، بما في ذلك معايير المحتوى، معايير العمليات، معايير كفاءة الخريجين، معايير المعلمين والمتعلمين، معايير المرافق والبنية التحتية، معايير الإدارة، معايير التمويل، ومعايير التقويم.

والاعتماد المؤسسي هو أحد التطبيقات التربوية المهمة المنبثقة من حركة التعليم القائم على المعايير؛ وهو العملية التي يتم بها تقويم أداء المؤسسات التعليمية في كافة جوانبها للتحقق من مدى توافقها مع معايير معينة تضعها عادة مؤسسة خارجية تسمى هيئة الاعتماد (مجيد، ٢٠١٩، ص.٦٠). وعرفته هيئة تقويم التعليم والتدريب السعودية (٢٠٢٣، ص.٥) بأنه "اعتراف رسمي تمنحه الهيئة أو جهة مرخصة منها بأن المدرسة استوفت شروط الاعتماد المدرسي ومعاييره المعتمدة لفترة زمنية محددة ويستهدف المدارس الأهلية والعالمية". كما عرفه المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٢٤ ب) بأنه اعتراف من هيئة تقويم التعليم والتدريب بأن المؤسسة التعليمية تمتلك رؤية ورسالة وخطة استراتيجية مفعلة مرتبطة بالتوجهات الوطنية، ولديها نظما للحوكمة يضمن فاعليتها وكفاءتها الادارية، ولديها سياسات وإجراءات واضحة لتصميم وإقرار برامجها الأكاديمية، وتملك الموارد المالية والبنية التحتية والمادية والتقنية الكافية لدعم أنشطتها.

وبحسب مجيد (٢٠١١) فإن حركة الاعتماد قد ارتبطت بظهور حركتين رئيسيتين هما ضمان الجودة والمعايير التربوية؛ حيث تعتبر المعايير من الأسس العلمية المهمة لتقويم جودة البرامج والمؤسسات التربوية والتعليمية وتعمل على تحسين أدائها وضمان جودتها، كما أنها تعمل على تحديد الإنجاز المتوقع من خلال وضع مجموعة من المؤشرات التي تصف مستوى الأداء بطريقة إجرائية قابلة للقياس.

وتحقق المعايير فوائد متعددة في التعليم، سواء للمعلمين، أو المتعلمين، أوٍ للإدارة المدرسية، وأولياء الأمور؛ فهي تساعد المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً، كما تمكنهم من تحديد المستويات الحالية؛ لتحصيل المتعلمين، وتمكنهم أيضا من التخطيط للتدريس، كذلك تساعدهم على عقد مقارنات لمستويات المتعلمين، وبالنسبة للمتعلمين فهي تقدم محكات للحكم على تقدمهم نحو الأهداف المنشودة، كما تنمي قدرتهم على التقييم الذاتي لأنفسهم؛ وكذلك تسهم في تحسين اتجاهاتهم نحو المواد الدراسية، بالإضافة إلى تحسين قدراتهم على حل المشكلات، وتحسين اتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني، والاستقصاء العلمي، في حين تساعد المعايير المدرسة، والقطاع التعليمي، وأولياء الأمور في تطوير المقررات في المستقبل عن طريق تبني أفضل الممارسات الحالية، كما تمثل مرجعا؛ للتأكد

من جودة العمل التربوي بالمدرسة، بالإضافة لاستخدامها كدليل جيد لمقارنة الأداء التعليمي بين القطاعات التعليمية، وأخيرا تضع المعايير خطوطًا عريضة تساعد واضعي المناهج، ومنفذيها على تحديد الأهداف التي تسعى المعايير لتحقيقها، كما أنها تضع قدرا من المرونة بما يسمح بتكييف المحتوى مع حاجات المتعلمين، والظروف الخاصة بكل مدرسة (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٦، ص ٢٣-٢٤؛ الباز، ٢٠٠٥، ص ١١٩-١٢٢).

وقد ظهرت حركة التقويم المبني على المعايير بعد إصدار تقرير "أمة في خطر" الذي نشرته الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٣م الذي جاء لرفع مستوى أداء طلابها مقارنة مع بقية دول العالم في جميع المواد الدراسية بشكل عام، والعلوم والرياضيات بشكل خاص، من خلال التركيز على التقويم المعتمد على المعايير التي يجب على الطلاب تحقيقها (Deboer, 2002, p411).

وقد تم تبني نظم الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية منذ أكثر من مائة عام، ونشأ الاعتماد ليميز بين المؤسسات التعليمية من حيث القدرة والكفاءة فيما تقدمه من خدمات تعليمية، حيث تعد رابطة نيوإنجلند للمدارس والكليات New England Association of Schools and Colleges (NEASC)التي تأسست عام ١٨٨٥م أقدم وكالات الاعتماد الإقليمي والتي تقوم باعتماد المدارس والكليات والجامعات العامة، وقد تطورت لتقوم هذه الجمعية باعتماد أكثر من ٢٠٠٠ مؤسسة تعليمية من القطاعين العام والخاص(Fryer, 2007) .

وفي إنجلترا يتولى مكتب المعايير التربوية Office for Standards In Education (OFSTED) الذي تأسس عام ١٩٩٢م مسؤولية الاعتماد الأكاديمي للمدارس من خلال برنامج التفتيش والذي يعمل على تقويم أداء المدرسة في شتى جوانها ومكوناتها في ضوء المعايير المعلنة (Bernasconi, 2006).

أما على مستوى الوطن العربي في مجال الاعتماد المدرسي، فقد تم إقرار إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية عام ٢٠٠٦م، وفي عام ٢٠٠٧م تم إقرار قانون الهيئة وتوصيفها باعتبارها هيئة عامة تتمتع بالاستقلالية، كما تم إصدار اللائحة التنفيذية التي تحدد أهداف الهيئة وهيكلها التنظيمي، وصلاحيات مجلس إدارتها، وأيضاً تم تحديد قواعد وإجراءات الحصول على شهادة الاعتماد، من بينها إجراءات المراجعة الخارجية وآلية تقويم المؤسسة التعليمية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١١).

وفي المملكة العربية السعودية أسس مجلس التعليم العالي "الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي" (NCAAA) في عام ٢٠٠٤م، بموجب المرسوم الملكي ذي الرقم ٧/ب/٦٠٢٤ في ٩/ ٢/ ١٤٢٤هـ الموافق ١٢ أبريل ٢٠٠٣م، بوصفها هيئة مستقلة إدارياً وماليا مسؤولة عن ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم ما بعد الثانوي، وبعد ذلك، عُدّل الكيان المشرف ليصبح المجلس الأعلى للتعليم، وفقاً للمرسوم الملكي ذي الرقم ٧/ب/٥٥٧٥٩. ثمَ صدر المرسوم الملكي ذو الرقم ٩٤ في ٧/ ٢ / ١٤٣٨هـ الموافق ٨ نوفمبر ٢٠١٦م بدمج عدد من الجهات في هيئة تقويم التعليم، وهي هيئة مستقلة

إداريا وماليا مسؤولة عن أنشطة التقويم لجميع أنواع التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية، وترتبط برئيس مجلس الوزراء، ومن تلك الجهات الهيئة الوطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي، وعُدّل اسمها إلى "المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي"، ثم صدر قرار مجلس الوزراء ذي الرقم ١٠٨ الصادر في تاريخ ٢/ ١٤ / ١٤٤٠هـ، الموافق ٢٥ أكتوبر ٢٠١٨م بالموافقة على تنظيم هيئة تقويم التعليم والتدريب (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٢٤أ).

كما تأسست هيئة تقويم التعليم والتدريب عام ١٤٣٨هـ، وفق قرار مجلس الوزراء رقم (٩٤)، بوصفها جهة ذات شخصية اعتبارية ومستقلة ماليا وإداريا، وترتبط تنظيميا برئيس مجلس الوزراء، كما صدر تنظيم الهيئة في كيانها الجديد عام ١٤٤٠هـ، وفق قرار مجلس الوزراء رقم (١٠٨) بما يعزز دورها في التقويم والقياس واعتماد المؤهلات في التعليم والتدريب في القطاعين العام والخاص؛ ورفع جودة تلك المؤهلات وكفاءتها، وجعلها مساهمة في خدمة الاقتصاد والتنمية الوطنية، حيث تعمل الهيئة مع كافة الجهات الوطنية ذات العلاقة لضمان وضبط جودة مؤسسات وبرامج التعليم والتدريب في المملكة وضبط جودة مخرجاتها ومواءمتها مع سوق العمل، وبما يسهم في تحقيق مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وبرنامج تنمية القدرات البشرية، وقد عملت الهيئة منذ تأسيسها وحتى اللحظة على تحقيق جملة من الأهداف هي: تحسين نتائج تعلم الطلاب وأدائهم، وتعزيز تميُّز وجودة الممارسين في التعليم والتدريب، ومؤسسات وبرامج التعليم والتدريب، ونشر وتفعيل ثقافة التحسين المستمر لمنظومة التعليم والتدريب من خلال توصيات وقرارات قائمة على البيانات والبراهين لتقييم الاتجاهات والتحول الاستراتيجي وتعزيز عملية صنع القرار، وبناء القدرات الداخلية للهيئة وتطويرها (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٤).

وكنتيجة لقيام الهيئة بمهمة تعزيز تميُّز وجودة مؤسسات وبرامج التعليم والتدريب، أصدرت الهيئة مؤخراً وثيقة معايير التقويم والاعتماد المدرسي عام ٢٠٢٣م، لتكون وثيقة يمكن في ضوئها تقويم المدارس بمراحل التعليم قبل الجامعي، حيث عرفت الوثيقة التقويم المدرسي بأنه "عملية منهجية مستمرة لجمع البيانات عن أداء مدارس التعليم العام بأساليب وأدوات تقويم متنوعة؛ لتحليلها وتحديد مستوى جودة أدائها في ضوء معايير ومحكات محددة مسبقاً، وتقديم مقترحات للتحسين والتطوير، ويتكون التقويم المدرسي من التقويم الذاتي الذي يشير إلى العمليات والإجراءات التي تقوم بها المدارس لمراقبة أدائها والتحقق من فاعليته وكفاءته، والتقويم الخارجي الذي يشير إلى العمليات والإجراءات التي يقوم بها فريق التقويم الخارجي المصرح له من الهيئة لتقويم مستوى أداء المدرسة، وقياس جودة مخرجاتها باستخدام المعايير والأدوات المعتمدة من الهيئة لتمكين المدرسة من تطوير أدائها وتحسينه واستدامة التميز فيها (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣، ص. ٥).

وتضمنت وثيقة التقويم والاعتماد المدرسي أربعة مجالات رئيسة، هي: مجال الإدارة (القيادة) المدرسية وتضمن معايير (التخطيط، قيادة العملية التعليمية، المجتمع المدرسي، التطوير المؤسسي)، ومجال التعليم والتعلم وتضمن معياري (بناء خبرات التعلم، تقويم التعلم)، ومجال نواتج التعلم وتضمن معياري

(التحصيل التعليمي، التطور الشخصي والصحي والاجتماعي)، ومجال البيئة التعليمية وتضمن معياري (المبنى المدرسي، الأمن والسلامة)، كما تركز المعايير المتضمنة بالوثيقة على تمكين المدرسة من تطوير قدراتها وفق منهجية واضحة باستخدام أدوات تقويم مقننة تمكنها من التعرف على جوانب القوة وفرص التحسين لديها وتعزز ثقافة التطوير المستمر للوصول إلى التميز والاستدامة، وإحداث الأثر من خلال توجيه المدرسة نحو الاستثمار الأمثل لمواردها المادية والبشرية وتحليل العوامل المؤثرة في تحسين الأداء المدرسي، بالإضافة إلى تعزيز متطلبات التعليم والتعلم لتلبية احتياجات المتعلمين ودعم تعلمهم بمختلف فئاتهم ومنهم ذوو الإعاقة والموهوبون، وتحقيق التوقعات العالية لنواتج التعلم لدى المتعلمين، والتركيز على ترسيخ الهوية والقيم الوطنية لديهم، وتمكينهم من اكتساب المعارف النوعية، وتنمية المهارات الأساسية، ومهارات المستقبل (هيئة تقويم التعليم والتدريب السعودية، ٢٠٢٣).

واستكمالاً لمجهودات هيئة تقويم التدريب والتعليم بالمملكة العربية السعودية فقد أصدرت الهيئة النموذج الإشرافي الجديد لتمكين المدرسة عام ٢٠٢٤م؛ وللإشراف التربوي دور حاسم في تقديم الدعم الذي يسهم في تطوير وتحسين الأداء المدرسي، فالإشراف التربوي، هو عمليات تطويرية مستمرة داعمة للمدرسة تهدف إلى التطوير والتحسين لتمكين المدرسة من تحسين مستوى أدائها التعليمي. كما يسهم الإشراف التربوي من خلال توجيه عمليات الدعم المكثف نحو المدارس منخفضة الأداء لتمكينها من الارتقاء بالعمل التعليمي، وإن تحسين الأداء التعليمي ومحاولة الارتقاء به إلى مستوى التميز مرهون بإيجاد كادر إشرافي قادر على تقديم خدمات تفي بمتطلبات وحاجات المدرسة من التطوير والتحسين؛ وهذا يتطلب نموذجا إشرافيا واضح المعالم ومحدد الأهداف ومبنيا على مرتكزات ومبادئ مرتبطة بمفهوم تمكين المدرسة، ورغم الجهود الكبيرة التي يبذلها المشرفون التربويون إلا أنها تشغل المشرف التربوي في أدوار بعيدة عن الدور الحقيقي له، وهو: تقديم الدعم لعمليات التطوير والتحسين المستمرة (وزارة التعليم، ٢٠٢٤، ص.٤).

ويهدف النموذج الإشرافي الجديد بشكل عام إلى تمكين المدارس من قيادة عمليات التحسين والتطوير انطلاقاً من نتائج التقويم المدرسي، كما يهدف إلى مسندة المدارس في تنفيذ عمليات التقويم المدرسي، ودراسة تقرير التقويم المدرسي الذاتي والخارجي، وإعداد خطة للتحسين والتطوير بناء على نتائج التقويم المدرسي، وإيجاد بيئة عمل حيوية وفاعلية تمكن المدرسة من تبادل الحبرات والتجارب الناجحة، وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية ودعم أدوراها (وزارة التعليم، ٢٠٢٤، ص.٩).

وقد تناولت دراسات عدة عملية تقويم الأداء المدرسي في ضوء المعايير؛ فقد أجرى الشهري (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على إمكانية تحقيق الاعتماد المدرسي في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بمدينة الرياض وذلك من خلال الكشف عن درجة توافر متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مجال (القيادة التربوية الفعالة) ومجال (إدارة الموارد البشرية) ومجال (الإدارة المالية والتمويل) ومجال (التخطيط للجودة والتحسين المستمر) في تلك المدارس من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية والوكيلات بالمدارس، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبه

المسحي، واعتمدت أداة الاستبانة لجمع البيانات والتي تكونت من أربعة محاور تضمنت (٦٤) عبارة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفات الإدارة المدرسية للمدارس المتوسطة الحكومية (تعليم عام) بمدينة الرياض وعددهن (٥٥) مشرفة، وجميع وكيلات المرحلة المتوسطة الحكومية (تعليم عام) وعددهن (٣٠١) وكيلة، وقد طبقت الباحثة أسلوب الحصر الشامل، وبلغ مجموع المستجيبات (٢٧١) فردا، منهم (٤٨) مشرفة، و(٢٢٣) وكيلة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على توافر متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي.

كما هدفت دراسة الصبحي (٢٠١٨) إلى التعرف على إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية، والكشف عن الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية والخبرة العملية في مجال الإشراف التربوي، والمؤهل العلمي والتعرف على المعوقات التي تواجه المشرفين التربويين في الإسهام في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٨) مشرفاً تربوياً من ثلاث مناطق من المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية وهي (عسير الرياض والمدينة المنورة، وتم اختيار العينة بطريقة طبقية عشوائية من المجتمع الأصلي البالغ عددهم (٣٢٤٠) مشرفاً تربوياً حيث تمثل العينة (١١) من المجتمع الأصلي، استجاب جميع أفراد العينة بنسبة (١٠٠%) ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة الدراسة (الاستبانة)، والتي اشتملت على (٥٦) عبارة موزعة على ستة مجالات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن أفراد عينة الدراسة يرون أن إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للدرجة الكلية للاستبانة، ومعيار الرؤية والرسالة ومعيار مصادر المعلومات وأنظمة الدعم، ومعيار الالتزام باستخدام النتائج للتحسين المستمر، وتطبيق معيار القيادة والحوكمة ومعيار التعليم والتعلم جاءت بدرجة كبيرة، ويرى أفراد عينة الدراسة إن المعوقات التي تواجه إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة بدرجه كبيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية يعزى لمتغير المنطقة التعليمية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء أفراد عينة الدراسة حول إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في كل من: (معيار الرؤية والرسالة ، ومعيار الحوكمة والقيادة، ومعيار التعليم والتعلم ومعيار مصادر المعلومات وأنظمة الدعم) في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أراء أفراد عينة الدراسة حول إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في كل

من (الحوكمة والقيادة ، ومعيار مصادر المعلومات وأنظمة الدعم) في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة العملية في الإشراف التربوي.

بينما هدفت دراسة المالكي (٢٠١٩) إلى تعرف واقع تطبيق الاعتماد المدرسي لمدارس التعليم العام بمحافظة جدة والصعوبات التي تحد من تطبيقه ودراسة متطلبات تطبيقه، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، بغرض معرفة واقع تطبيق الاعتماد المدرسي لمدارس التعليم العام بمحافظة جدة والصعوبات التي تحد من تطبيقه ودراسة متطلبات تطبيقه، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (٣٣٤) من مديري المدارس، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكان من أهم النتائج أن لواقع تطبيق الاعتماد المدرسي لدى مدارس التعليم العام بمحافظة جدة جاء بدرجة (منخفضة) من وجهة نظر قادة / قادات المدارس الحكومية، وأن الصعوبات التي تحد من تطبيق الاعتماد المدرسي جاءت بدرجة موافقه (عالية) من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية.

أما دراسة الغامدي (٢٠١٩) فقد هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة على المدارس السعودية الرائدة بمحافظة جدة، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في المدارس السعودية الرائدة التي يمكن عزوها إلى (المرحلة الدراسية- التخصص- الخبرة- المؤهل) وتحقيقا لأهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وشمل البحث على عينة من معلمي المدارس السعودية الرائدة بمحافظة جدة بلغ عددهم (٣٦٠) معلما، وأعد الباحث استبانة مكونة من سبعة أبعاد تمثل معايير الجودة في: (الإدارة المدرسية، المعلم، الطالب، أساليب التدريس، المبنى المدرسي، التقويم، الشراكة المجتمعية). وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن تطبيق معايير الجودة الشاملة بالمدارس السعودية الرائدة الحكومية بمدينة جدة جاء بدرجة تطبيق (كبيرة) من وجهة نظر المعلمين، وجاء ترتيب المعايير من حيث درجة تطبيقها كما يلي: (المعلم، الإدارة المدرسية، أساليب التدريس، التقويم، المبنى المدرسي، الشراكة المجتمعية، الطالب)، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين حول مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في المدارس السعودية الرائدة تعزى إلى (التخصص، المؤهل الدراسي) ما عدا الشراكة المجتمعية والتي وجدت فروق نحوها تعزى لمؤهل الدراسات العليا، توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين حول مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في المدارس السعودية الرائدة تعزى إلى سنوات الخبرة في التعليم، وكانت الفروق لصالح المعلمين أصحاب سنوات الخبرة أقل من ١٠ سنوات، وتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين حول تطبيق معايير الجودة الشاملة لأبعاد (المعلم، التقويم، الشراكة المجتمعية، والمبنى المدرسي) تعزى إلى المرحلة الدراسية لصالح استجابات كل من معلمي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة، بينما لا توجد فروق على أبعاد: (الإدارة المدرسية، الطالب، طرائق وأساليب التدريس) تعزى إلى المرحلة الدراسية.

وقد هدفت دراسة آل ناصر (٢٠٢٠) إلى التعرف على أثر تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد في تطوير أداء الجامعات السعودية؛ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وتمثلت الأداة في استبانة تم توزيعها على عينة بلغت (٦٢٦) من أعضاء هيئة التدريس في خمس جامعات سعودية؛ من مختلف المناطق الإدارية وهي جامعات (أم القري، الإمام عبدالرحمن بن فيصل، نجران، والحدود الشمالية، وشقراء)، وكشفت نتائج الدراسة عن أن تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد في تطوير أداء الجامعات السعودية جاء بدرجة تطبيق (كبيرة) وعلى مستوى المحاور الرئيسة؛ كما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين إجابات العينة تبعا لمتغير (الكلية).

كما هدفت دراسة هور وجود Hoare & Goad, (2022) إلى تحديد العوامل التي تؤثر إيجابا وسلبا على ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي المعتمدة في أمريكا الشمالية، بهدف التعامل مع قضايا التكافؤ وتوجيه التغييرات السياسية المتعلقة باحتياجات المجتمع، وتم استكشاف تصورات الأكاديميين والإداريين حول عمليات الاعتماد من خلال دراسة مزجت بين المنهجيات التفسيرية والكمية، حيث جمعت نتائج المجموعات المركزة والاستبيان من أكثر من (٢٠٠) مشارك يمثلون المؤسسات الخاصة والمؤسسات العامة لمدة أربع سنوات ومؤسسات الكليات القبلية في أمريكا الشمالية، وأشارت النتائج إلى أن العقلية الأدائية والاستبعادية التي يعززها المنطق النيوليبرالي تقيد عمليات اتخاذ القرار المشاركة في مؤسسات التعليم العالي. وعلاوة على ذلك تم التعرف على فجوة ملحوظة بين الأشخاص الذين يتم دعوتهم للمشاركة في عمليات الاعتماد والأشخاص الذين يساهمون في اتخاذ القرارات.

ومن هنا تأتي أهمية تطوير النموذج الإشرافي ليواكب مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبرنامج تنمية القدرات البشرية من خلال رفع مستوى الأداء التعليمي في مراحل التعليم العام، ضمن رؤية معاصرة ومتجددة قادرة على دعم الأداء التعليمي في المدرسة، تتكامل فيها الأدوار مع المكونات الأخرى، ويعمل فيها الإشراف التربوي وفق خطة التحسين والتطوير المنبثقة من داخل المدرسة وتتكامل أدوار المشرفين التربويين معها، والعمل على دعمها بكل وسائل التطوير وأدواته الممكنة التي تساعدها للقيام بمهامها وتحقيق أهدافها.

مشكلة البحث

تؤكد العديد من الدراسات الأجنبية والعربية (آل رفعة ٢٠١٥؛ آل ناصر، ٢٠٢٠؛ السيابي، ٢٠١٢؛ Proves, 2010 ؛ Alwahabi, 2009) بأن الاعتماد المدرسي يعد نموذجا تقويميا مناسبا للتأكد من تحقيق المدرسة لأهدافها، ويمكنها من السعي نحو رفع مستوى الإنجاز لدى الطلبة، كما يعد الاعتماد المدرسي أحد مداخل التقويم الخارجي المرتكزة على المعايير لتحسين أداء المدارس وتجويده من حيث المنهج وطرق التدريس المستخدمة والبيئة المدرسية الجيدة والإدارة التربوية المتميزة والمبنى والمرافق المدرسية، ومستوى الخدمات الطلابية والمشاركة المجتمعية، وأيضا نواتج التعلم بحيث يؤدى التطبيق الملائم لهذه المعايير إلى حدوث تحول جذري في أداء المدرسة ليواكب ركب العالمية

والانفجار المعرفي والتكنولوجي المتسارع. وقد اعتبر ساوندرس Saunders (2010) الاعتماد حجر الأساس الذي ينطلق منه التقويم الذاتي للمدرسة، فهو يحقق أهدافه المزدوجة من خلال عمليتي التقويم الذاتي والتقويم الخارجي المبني على المعايير المحددة والمقننة، والتي يتم في ضوئها الحكم على جودة أداء المؤسسة التعليمية وأيضا ضمان جودة مخرجاتها.

وتوافقًا مع التوجهات العالمية في هذا الشأن فقد أظهرت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية توجها قويا يهدف إلى العمل الجاد للارتقاء بكفاءة وأداء المنظومة التعليمية بمراحل التعليم قبل الجامعي؛ حيث أنشأت هيئة تقويم التعليم والتدريب التي عملت منذ إنشائها إلى تبني نظام تقويم شامل للأداء المدرسي بكافة عناصره ومكوناته؛ حيث تكللت تلك المجهودات بإصدار دليل الاعتماد والتقويم المدرسي عام ٢٠٢٣م، والنموذج الإشرافي الجديد لتمكين المدارس من تطبيق المعايير الواردة بهذه الوثيقة والذي يحدد عمل الإشراف التربوي وأدواره وخطواته في تحقيق ذلك وللمساعدة على رفع كفاءة الأداء المدرسي؛ إلا أن بعض الدراسات المحلية بالمملكة العربية السعودية مثل دراسة النوح (٢٠١٢) قد أكدت وجود مجموعة من الصعوبات التي تعوق تطبيق نظام الاعتماد المدرسي بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ومن هذه الصعوبات: صعوبات مرتبطة بالتطوير والتدريب، وصعوبات مرتبطة بالإمكانات والتجهيزات، وصعوبات مرتبطة بالمقررات، وصعوبات مرتبطة بالقيادة، وصعوبات مرتبطة بالمعلمين والطلاب، وصعوبات مرتبطة بمشاركة المجتمع المحلي، بينما أسفرت دراسة المالكي (٢٠١٩) إلى أن واقع تطبيق الاعتماد المدرسي لدى مدارس التعليم العام بمحافظة جدة جاء بدرجة (منخفضة) من وجهة نظر مدراء المدارس الحكومية، وأن الصعوبات التي تحد من تطبيق الاعتماد المدرسي جاءت بدرجة موافقه (عالية).

وعن أدوار المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية؛ فقد أوضحت نتائج دراسة الصبحي (٢٠١٨) إلى أن إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الرؤية والرسالة، ومصادر المعلومات وأنظمة الدعم، والالتزام باستخدام النتائج للتحسين المستمر جاءت بدرجة متوسطة وهي دون المستوى المأمول.

وبناء على ما سبق وانطلاقًا من كون النموذج الإشرافي الجديد ما زال حديث التطبيق؛ فقد يواجه ببعض التحديات والصعوبات؛ حيث أن تطبيق النموذج الاشرافي الجديد في المملكة العربية السعودية يمثل تحديا مهما لتحسين جودة التعليم والتعلم في المدارس؛ فالمشرفون التربويون قد يواجهون صعوباتٍ تتعلق بالتطوير والتدريب، أو قلة الوسائل التعليمية في المؤسسات التربوية التي تعتبر عائقًا لتطبيق الاعتماد المدرسي، كما قد يواجه بعض المشرفين التربويين والمعلمين صعوبات مرتبطة بالقيادة وضعف الكفاءة ومقاومة التغيير، والتحول الجذري في أداء المدرسة؛ حيث يجب أن يكون تطبيق المعايير الواردة في النموذج هو الخطوة الأولى نحو تحقيق تحول جذري في أداء المدرسة، وهو ما قد يعارضه البعض.

كما لاحظ الباحثين من خلال عملهl كمشرفين تربويين بإدارة تعليم صبيا أن هناك تباين بين زملائهم في الفهم والتفسير لمعايير التقويم المدرسي؛ فبعضهم قد يركز على الجوانب النوعية، في حين يركز آخرون على الجوانب الكمية، كما يمكن أن يواجه المشرفون تحديات مؤسسية وثقافية، وقد يكون هناك مقاومة من قبل بعض المعلمين أو الإداريين للتغييرات المقترحة، كذلك يعتبر التواصل مع المعلمين والإداريين وأولياء الأمور جزءا مهما من تطبيق النموذج، وقد يواجه المشرفون تحديات في التفاعل مع هذه الأطراف المعنية.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن النموذج الإشرافي الجديد لتمكين المدرسة يعدُّ موضوعا مهما للبحث؛ نظرا لأهميته في تحسين جودة التعليم وتحقيق نتائج أفضل للطلاب؛ حيث يمكن أن يسهم البحث في توجيه السياسات التعليمية وتحسين ممارسات المشرفين التربويين، وعلى الرغم من ذلك إلا أن هناك نقصا في الدراسات السابقة التي تبحث في تطبيق هذا النموذج في المملكة العربية السعودية نظراً لحداثة إصداره، حيث يعدُّ هذا النقص فجوة بحثية تستدعي إجراء دراسة أكثر تفصيلاً حول تطبيق النموذج الإشرافي الجديد وتحديد التحديات والفرص المحتملة؛ لذا يأتي هذا البحث لسد هذه الفجوة في الدراسات السابقة حول تطبيق النموذج الإشرافي الجديد؛ وقد يساهم في معالجة الفجوة البحثية المتعلقة بتطبيق النموذج الإشرافي الجديد وتحسين عمليات التعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية.

وعلية تكمن مشكلة البحث الحالي في وجود فجوة بحثية مرتبطة بدور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية؛ لذا أمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس: ما دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا؟

وتفرع من السؤال السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما دور النموذج الإشـرافي الجديد في تقييم دور المدرسـة في بناء خبرات التعلم وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا؟
٢. ما دور النموذج الإشـرافي الجديد في تقييم دور المدرسـة في تنمية التحصـيل التعليمي وفقاً لمعايير التقويم المدرسـي بالمملكة العربية السـعودية من وجهة نظر المشـرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا؟
٣. ما دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في تعزيز التطور الشخصـي والصـحي والاجتماعي وفقاً لمعايير التقويم المدرسـي بالمملكة العربية السـعودية من وجهة نظر المشـرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا؟
٤. ما دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في تقويم نواتج التعلم وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا؟

٥. ما تحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا؟
٦. ما تأثير متغيري (النوع، عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي) في استجابات عينة البحث حول دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث

استهدف هذا البحث الكشف عما يلي:

١. دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في بناء خبرات التعلم وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية.
٢. دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في تنمية التحصيل التعليمي وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية.
٣. دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية.
٤. دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في تقويم نواتج التعلم وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية.
٥. تحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية.
٦. تأثير متغيري (النوع، عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي) في استجابات عينة البحث حول دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث

يمكن الإشارة إلى أهمية البحث من خلال ما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية

تمثلت أهمية البحث النظرية فيما يلي:

١. قد يرتبط هذا البحث من خلال النموذج الإشرافي الجديد برؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، التي تهدف إلى تحقيق تطور شامل في مختلف القطاعات، بما في ذلك التعليم.
٢. قد يؤدي هذا البحث إلى تجويد العملية التعليمية من خلال تحسين أداء المدارس وتطوير الممارسات التدريسية؛ حيث قد يساهم في تحسين جودة التعليم وتحقيق أهداف التعلم للطلاب والطالبات.
٣. يتناول البحث النموذج الإشرافي الجديد لتمكين المدرسة، وهو أساسي لتحقيق التحسين في العملية التعليمية.

٤. يستعرض البحث الحالي معايير التقويم المدرسي بالمملكة، وكيف يمكن تطبيقها بشكل فعال لتحقيق الأهداف المرجوة.
٥. قد يساهم البحث في إثراء الأدبيات في مجال التعليم والإشراف التربوي.
٦. قد يوفر البحث رؤى جديدة ومعرفة نظرية تسهم في تطوير النظام التعليمي وتحسين أداء المدارس.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

أ. بالنسبة المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا:

- يمكن للمشرفين التربويين أن يستفيدوا من النموذج الإشرافي الجديد من خلال تطبيقه في متابعة وتقييم أداء المدارس.
- يمكنهم استخدام النموذج لتحديد نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية وتوجيه الجهود نحو التحسين.

ب. بالنسبة لإدارات المدارس:

- يمكن لإدارات المدارس أن تستفيد من النموذج في تحسين أداء المدرسة وتطوير العملية التعليمية.
- يساعد النموذج في تحديد الأولويات ووضع خطط تطويرية تستهدف تحقيق أهداف التعليم.

ج. بالنسبة لإدارة تعليم بصبيا:

- يمكن لإدارة التعليم أن تستفيد من النموذج في تحسين جودة التعليم في المنطقة.
- يساعد النموذج في توجيه الاستثمارات والجهود نحو تحقيق أهداف التطوير التعليمي.

د. بالنسبة للمعلمين:

- يمكن للمعلمين أن يستفيدوا من النموذج في تحسين أساليب التدريس والتقويم.
- يساعد النموذج في تمكين المعلمين لتحقيق أهداف التعلم للطلاب.

ج. بالنسبة للطلاب:

- يمكن للطلاب أن يستفيدوا من النموذج من خلال تحسين جودة التعليم وتحقيق أهداف التعلم.
- يساهم النموذج في توجيه الجهود نحو تحقيق تجربة تعليمية أفضل للطلاب.

د. بالنسبة للباحثين والأكاديميين:

- يمكن للباحثين والأكاديميين أن يستفيدوا من النموذج من خلال دراسة تأثيره وتحليل البيانات المتاحة.
- يمكنهم توجيه أبحاثهم نحو قضايا التطوير التعليمي والتحسين.
- تقديم استبانة للباحثين يمكن الاستعانة بها لجمع معلومات حول دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية.

حدود البحث

اقتصر البحث الراهن على الحدود التالية:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصر هذا البحث على الكشف عن دور النموذج الإشرافي الجديد وتحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من حيث أبعاد (تقييم دور المدرسة في بناء خبرات التعلم، تقييم دور المدرسة في تنمية التحصيل التعليمي، تقييم دور المدرسة في تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي، تقييم دور المدرسة في تقويم نواتج التعلم)، وكذلك تحديات تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة بالإضافة إلى تعرف تأثير متغيري النوع وعدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي في استجابات عينة البحث حول هذا الدور والتحديات.

٢. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الجزء الميداني من البحث في الفصل الدراسي الثالث للعام ١٤٤٥هـ

٣. **الحدود المكانية:** تم تطبيق أداة البحث بإدارة تعليم صبيا ومكاتب التعليم التابعة لها.

٤. **الحدود البشرية:** تم تطبيق أداة البحث على عينة عشوائية من المشرفين والمشرفات التربويين بإدارة تعليم صبيا.

مصطلحات البحث

النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة Supervisory Model for School Empowerment

وثيقة صادرة من وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بغرض تركيز جهود المشرفين التربويين على دعم عمليات التحسين والتطوير للأداء التعليمي المدرسي، والعمل مع المدرسة على فحص وتحليل أدائها وتحديد حاجاتها، والوقوف على واقعها الحقيقي من خلال نتائج عمليات التقويم الرسمية المعتمدة، وحاجات المدرسة وكوادرها، والانطلاق منها في تقديم الدعم لعمليات التطوير والتحسين بداية من المساهمة في دعم بناء خطة تطويرية للمدرسة باعتبارها وحدة تعليمية متكاملة. يسهم فيها كل مكون من مكونات المدرسة: الإدارة المدرسية والمعلمين والإداريين والطلاب. لرفع مستوى الأداء المدرسي (وزارة التعليم السعودية، ٢٠٢٤، ص.٧).

نواتج التعلم Learning Outcomes

تعرف بأنها: "مجموعة المعارف والمعلومات والقدرات التي يحققها المتعلم ويكون قادرا على أدائها نتيجة لاكتسابه مجموعة من الخبرات التعليمية في نهاية دراسته لمقرر دراسي أو مرحلة دراسية، وتؤدي إلى تغير في التحصيل الدراسي أو الموقف أو الاتجاهات (الحسين، ٢٠٢٠، ص.٧).

ويقصد بها إجرائيا في هذا البحث: المهارات والخبرات التي يكتسبها الطالب في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية خلال خضوعه للتدريب أو خطة دراسية أو مقرر ما، وهي محصلة لما يتم إكسابه للمتعلمين من معارف ومهارات وقيم، وذلك من خلال ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية باستخدام مصادر المعرفة المختلفة.

التقويم المدرسي School Evaluation

"عملية منهجية مستمرة لجمع البيانات عن أداء مدارس التعليم العام بأساليب وأدوات تقويم متنوعة؛ لتحليلها وتحديد مستوى جودة أدائها في ضوء معايير ومحكات محددة مسبقاً، وتقديم مقترحات للتحسين والتطوير، ويتكون التقويم المدرسي من التقويم الذاتي الذي يشير إلى العمليات والإجراءات التي تقوم بها المدارس لمراقبة أدائها والتحقق من فاعليته وكفاءته باستخدام المعايير والأدوات المعتمدة من الهيئة لتمكين المدرسة من تطوير أدائها وتحسيه واستدامة التميز فيها، والتقويم الخارجي الذي يشير إلى العمليات والإجراءات التي يقوم بها فريق التقويم الخارجي المصرح له من الهيئة لتقويم مستوى أداء المدرسة، وقياس جودة مخرجاتها باستخدام المعايير والأدوات المعتمدة من الهيئة لتمكين المدرسة من تطوير أدائها وتحسيه واستدامة التميز فيها (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣، ص. ٥).

الطريقة والإجراءات

منهج البحث

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي المسحي الذي يعرفه قلنديجي (٢٠٠٨، ص. ١٠٠) على أنه "منهج يعتمد عليه الباحثون في الحصول على معلومات وبيانات دقيقة ووافية عن الواقع الاجتماعي، أو الظواهر، أو المجتمع أو الأحداث أو الأنشطة لوصف تلك الظاهرة أو النشاط والحصول على حقائق ذات علاقات بشيء ما أو مؤسسة، بالإضافة إلى تحديد وتشخيص الحالات التي تشتمل أو تحدث فيها المشكلات والتي تحتاج إلى إدخال التحسينات المطلوبة، بالإضافة إلى التنبؤ بالمتغيرات المستقبلية". وسوف يستخدم هذا البحث المنهج الوصفي المسحي بغرض الكشف عن دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد وتحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا من حيث المحاور (تقييم دور المدرسة في بناء خبرات التعلم، تقييم دور المدرسة في تنمية التحصيل التعليمي، تقييم دور المدرسة في تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي، تقييم دور المدرسة في تقويم نواتج التعلم، تحديات تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة) والتعرف على الفروق في استجابات عينة البحث في دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد وتحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من حيث متغيري النوع، وعدد سنوات الخبرة.

مجتمع البحث وعينته

تمثل مجتمع البحث الحالي في جميع المشرفين والمشرفات التربويات بجميع المراحل التعليمية بإدارة تعليم صبيا بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي (١٤٤٥هـ/ ١٤٤٦هـ) والبالغ عددهم (٥٣١) مشرف ومشرفة؛ حيث بلغ عدد المشرفين منهم (٢٧٥) بنسبة (٥١,٧٨%)، في حين بلغ عدد المشرفات منهم (٢٥٦) بنسبة (٤٨,٢٢%).

وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية المنتظمة من مجتمع البحث، وبلغ عددهم (٢٠٧) مشرف ومشرفة، ولتحديد حجم عينة البحث تم استخدام معادلة ستيفن ثامبسون Steven Thompson (2012) وصيغتها:

$$n=\frac{N\times p(1-p)}{\left[\left[N-1\times\left(d^2\div z^2\right)\right]+p(1-p)\right]}$$

حيث N حجم المجتمع، و (Z) الدرجة المعيارية لمستوى الدلالة (٠,٠٥) ومستوى الثقة (٩٥%) وتساوي (١,٩٦)، و (d) نسبة الخطأ وتساوي (٠,٠٥) و(P) القيمة الاحتمالية وتساوي (٠,٥٠) وبتطبيق المعادلة السابقة يتضح أن حجم العينة الملائمة هو (٢٠٧)، وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة العينة العشوائية المنتظمة (حيث تم تحديد طول فترة المعاينة من خلال قسمة عدد المجتمع ككل ٥٣١ على حجم العينة المستهدف وهو ٢٠٧ ليصبح طول فترة المعاينة =٢)؛ ثم تم اختيار المشرف الأول أو المشرفة الأولي ثم المشرف أو المشرفة رقم ٣، وهكذا حتى اكتمال العدد المطلوب وهو (٢٠٧) وقد تم تطبيق أداة البحث عليهم إلكترونيا، من خلال تحويل الاستبانة إلى شكل إلكتروني باستخدام نماذج جوجل؛ والجدول (١) يوضح خصائص عينة البحث وفق متغيري النوع وعدد سنوات الخبرة.

جدول ١ توزيع عينة البحث بحسب متغيري النوع وعدد سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكر	١٢٣	%٥٩,٤٢
	أنثى	٨٤	%٤٠,٥٨
	المجموع	٢٠٧	%١٠٠
عدد سنوات الخبرة	من ١- أقل من ٥ سنوات	٣٤	%١٦,٤٢
	من ٦- أقل من ١٠ سنوات	٨٠	%٣٨,٦٥
	١٠ سنوات فأكثر	٩٣	%٤٤,٩٣
	المجموع	٢٠٨	%١٠٠

أداة البحث

نظرا لأن هذا البحث استهدف الكشف عن دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد وتحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا من حيث المحاور (تقييم دور المدرسة في بناء خبرات التعلم، تقييم دور المدرسة في تنمية التحصيل التعليمي، تقييم دور المدرسة في تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي، تقييم دور المدرسة في تقويم نواتج التعلم، تحديات تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة) والتعرف على الفروق في استجابات عينة البحث في دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد وتحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي

بالمملكة العربية السعودية من حيث متغيري النوع، وعدد سنوات الخبرة، ونظراً لاتّباع البحث المنهج الوصفي المسحي؛ فإن الاستبانة هي الأداة الملائمة لتحقيق أهدافه؛ حيث تم الاطّلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت موضوع البحث ومنها: هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣أ)، وهيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣ ب)، وهيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٤)، والشهري (٢٠١٨)، والصبحي (٢٠١٨) والتي في ضوئها تم تحديد محاور الاستبانة وعباراتها؛ حيث تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من قسمين، هما:

- **القسم الأول:** تناول المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة البحث، وتمثلت في متغير النوع (ذكر، أنثى)، وعدد سنوات الخبرة، وشمل ثلاثة تصنيفات هي (من ١–٥ سنوات، من ٦–أقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).
- **القسم الثاني:** وتضمن محاور وعبارات الاستبانة ودرجة استجابة أفراد العينة عليها؛ حيث تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٤٥) عبارة، موزعة على سبعة محاور رئيسة هي: تقييم دور المدرسة في بناء خبرات التعلم وتضمن (١٠) عبارات فرعية، وتقييم دور المدرسة في تنمية التحصيل التعليمي وتضمن (١٠) عبارات فرعية، وتقييم دور المدرسة في تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي وتضمن (٧) عبارات فرعية، والتمكين الإداري في ضوء بعد الحرية الوظيفية وتضمن (٦) عبارات فرعية، وتقييم دور المدرسة في تقويم نواتج التعلم وتضمن (٧) عبارات فرعية، وتحديات تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة وتضمن (١١) عبارة فرعية.

وبالنسبة لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات الاستبانة؛ فقد تبنَّى البحث مقياس ليكرت الخماسي، الذي يتألف من خمسة تقديرات هي: موافق بشدة، ويقابل الدرجة (٥)، وموافق ويقابل الدرجة (٤)، ومحايد ويقابل الدرجة (٣)، وغير موافق ويقابل الدرجة (٢)، وغير موافق بشدة، ويقابل الدرجة (١).

الصدق الظاهري للمقياس (صدق المحكمين)

بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس والقياس التربوي بلغ عددهم (٤) محكمين؛ حيث تم التعرف على آرائهم فيما يخص الشكل العام للاستبانة، وتعليماتها العامة، ومدى مناسبة عبارات الاستبانة لأهدافها والغرض منها، ومدى مناسبة صياغة عبارات الاستبانة للمحاور الخمسة المتضمنة بها ، وكذلك سلامة العبارات من الناحية العلمية؛ ووفقاً لآراء وملاحظات السادة المحكمين تم إعادة صياغة بعض العبارات الفرعية، ولم يتم الإشارة إلى إضافة أي عبارات أو حذفها من الاستبانة، لتصبح الاستبانة جاهزة للتطبيق الاستطلاعي مكونة من (٤٥) عبارة فرعية.

الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة

لتحديد الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة طُبِّقت على عينة استطلاعية بلغت (٢٠) من المشرفين والمشرفات التربويين بإدارة تعليم صبيا بالمملكة العربية السعودية من مجتمع البحث نفسه

(حيث تم تحويل الاستبانة إلى الشكل الإلكتروني من خلال نماذج جوجل)، ثم تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) بين درجة كل عبارة فرعية والدرجة الكلية للاستبانة، وبين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبانة من خلال برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، ويمكن توضيح ذلك بالجدول (٢):

جدول ٢ معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة فرعية والدرجة الكلية للاستبانة (ن=٢٨)

م	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٨٢٠	١٣	٠,٩٤٢	٢٥	٠,٩٠٢	٣٧	٠,٩٣٢
٢	٠,٩٧٥	١٤	٠,٩٦١	٢٦	٠,٨٦٩	٣٨	٠,٩٥١
٣	٠,٩٣٤	١٥	٠,٩٤٤	٢٧	٠,٩٣١	٣٩	٠,٨٥٤
٤	٠,٨٥٥	١٦	٠,٨٢١	٢٨	٠,٩١٠	٤٠	٠,٨٩٧
٥	٠,٩١٥	١٧	٠,٨٨٤	٢٩	٠,٨٩٦	٤١	٠,٨٨٦
٦	٠,٩٦١	١٨	٠,٨٦٢	٣٠	٠,٩٥٢	٤٢	٠,٩١٧
٧	٠,٨٤٦	١٩	٠,٩٠٠	٣١	٠,٨٥٥	٤٣	٠,٨٦٠
٨	٠,٩٠٧	٢٠	٠,٨٣٠	٣٢	٠,٩١٠	٤٤	٠,٩٢٧
٩	٠,٨١٣	٢١	٠,٩١٣	٣٣	٠,٨٦٨	٤٥	٠,٩٧٣
١٠	٠,٨٦٩	٢٢	٠,٩١١	٣٤	٠,٩٠٦		
١١	٠,٨٤٩	٢٣	٠,٩٧٠	٣٥	٠,٨٣٦		
١٢	٠,٩٤٠	٢٤	٠,٨٧٦	٣٦	٠,٩٤٥		

يتضح من الجدول (٢) أن ثمة ارتباطًا طرديا بين العبارات الفرعية وبين الدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت معاملات ارتباط بيرسون لها بين (٠,٨١٣ –٠,٩٧٥)، وهي معاملات ارتباط كبيرة، وشبه تامة.

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة؛ فقد بلغت معاملات ارتباط بيرسون للمحاور الخمسة المتضمنة بالاستبانة وهي (تقييم دور المدرسة في بناء خبرات التعلم، تقييم دور المدرسة في تنمية التحصيل التعليمي، تقييم دور المدرسة في تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي، تقييم دور المدرسة في تقويم نواتج التعلم، تحديات تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة) على الترتيب (٠,٩٩١؛ ٠,٩٩٣؛ ٠,٩٧٣؛ ٠,٩٩٠؛ ٠,٩٨٣) وجميعها معاملات ارتباط شبه تامة، وبذلك أصبحت استبانة دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقا لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات درجات الاستبانة

للتحقق من ثبات درجات استبانة دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقا لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's alpha) لحساب معامل ثبات درجات الاستبانة ككل وثبات

محاورها الخمسة؛ حيث اتضح أن معاملات ثبات ألفا جاءت مرتفعة للمحاور الخمسة للاستبانة؛ فقد بلغت قيمة معامل ألفا للمحاور الخمسة على الترتيب (٠,٩٧٣؛ ٩٧٤؛ ٠,٩٧٥؛ ٠,٩٦٥؛ ٠,٩٨٢) بينما بلغت للاستبانة ككل (٠,٩٩٥)، وجميعها معاملات ثبات شبه تامة، وهو ما يؤكد ثبات درجات الاستبانة، وبذلك أصبحت في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق الميداني على عينة البحث الأساسية؛ حيث تألفت من (٤٥) عبارة فرعية موزعة على المحاور الخمسة.

معيار الحكم على استجابات عينة البحث على عبارات ومحاور الاستبانة

لتحديد المحك المعتمد في تحديد استبانة دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقا لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين، اعتُمد مقياس ليكرت الخماسي؛ ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدُّنيا والعلْيا) المستخَدم في محاور المقياس، تم حساب المدى (٤-١=٥)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٥/٤= ٠,٨)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ والجدول التالي يوضح الحدود الدنيا والعليا لفئات المقياس الخماسي:

جدول ٣ معيار الحكم على استجابات عينة البحث على عبارات الاستبانة

الفئة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
مستوى الدور	صغير جدا	صغير	متوسط	كبير	كبير جدا
المدى	١-١,٨	١,٨١-٢,٦	٢,٦١-٣,٤	٣,٤١-٤,٢	٤,٢١-٥

كما تم تحديد مستوى دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقا لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية ككل (الاستبانة ككل)، ولمحاورها الخمسة كل على حدة من خلال حساب المدى وطول الخلية لكل فئة كما هو موضح بالجدول (٤):

جدول ٤ تقدير مستوى محاور الاستبانة ككل وفق مقياس ليكرت الخماسي

المحاور	الصغرى	العظمى	المدى	طول الخلية	فئات المقياس الخماسي				
					غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الأول	١٠	٥٠	٤٠	٨	١٠-١٨	١٨,٠١-٢٦	٢٦,٠١-٣٤	٣٤,٠١-٤٢	٤٢,٠١-٥٠
الثاني	١٠	٥٠	٤٠	٨	١٠-١٨	١٨,٠١-٢٦	٢٦,٠١-٣٤	٣٤,٠١-٤٢	٤٢,٠١-٥٠
الثالث	٧	٣٥	٢٨	٥,٦	٧-١٢,٦	١٢,٦١-١٨,٢	١٨,٢١-٢٣,٨	٢٣,٨١-٢٩,٤	٢٩,٤١-٣٥
الرابع	٧	٣٥	٢٨	٥,٦	٧-١٢,٦	١٢,٦١-١٨,٢	١٨,٢١-٢٣,٨	٢٣,٨١-٢٩,٤	٢٩,٤١-٣٥
الخامس	١١	٥٥	٤٤	٨,٨	١١-١٩,٨	١٩,٨١-٢٨,٦	٢٨,٦١-٣٧,٤	٣٧,٤١-٤٦,٢	٤٦,٢١-٥٥
الاستبانة	٤٥	٢٢٥	١٨٠	٣٦	٤٥-٨١	٨١,٠١-١١٧	١١٧,٠١-١٥٣	١٥٣,٠١-١٨٩	١٨٩,٠١-٢٢٥

نتائج البحث (عرضها وتفسيرها ومناقشتها)

تناول هذا الجزء عرضا للنتائج المرتبطة بأسئلة البحث، ويمكن بيان ذلك على النحو التالي:

أولًا: الإجابة عن السؤال الأول للبحث، ونصه: ما دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في بناء خبرات التعلم وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ولمحور تقييم دور المدرسة في بناء خبرات التعلم ككل، كما هو موضح بالجدول رقم (٥):

جدول ٥ المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لاستجابات عينة البحث حول عبارات محور تقييم دور المدرسة في بناء خبرات التعلم (ن=٢٠٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
١	يضمن النموذج الإشرافي توفير فرص تعلم متكافئة تلبي احتياجات جميع المتعلمين بما في ذلك ذوي الإعاقة والموهوبين.	٣,٧٨	٠,٩٢٠٧	كبير
٢	يدعم النموذج الإشرافي تنفيذ المناهج الدراسية بما يتوافق مع الخطة الدراسية لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.	٣,٧٨	٠,٩٩٨١	كبير
٣	يتحقق النموذج الإشرافي من تنويع استراتيجيات التدريس لتلبية احتياجات المتعلمين ودعم تعلمهم.	٣,٩٨	٠,٩٦٢٧	كبير
٤	يقيم النموذج الإشرافي التعلم الإلكتروني كأداة لتلبية احتياجات المتعلمين ودعم تعلمهم.	٣,٧٦	١,١٢٥٣	كبير
٥	يحرص النموذج الإشرافي على توفير أنشطة تعلم تطبيقية ترتبط بحياة المتعلمين وتعزز مهاراتهم العملية.	٣,٩٢	٠,٩٤٧٠	كبير
٦	يتابع النموذج الإشرافي تنمية المهارات القرائية والعددية الأساسية لدى المتعلمين.	٣,٨٩	٠,٩٣١٨	كبير
٧	يتأكد النموذج الإشرافي من تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.	٣,٩٤	٠,٩٣٢٩	كبير
٨	يهتم النموذج الإشرافي بمتابعة تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى المتعلمين.	٣,٧٩	١,٠٢٢٧	كبير
٩	يؤكد النموذج الإشرافي على المهارات الرقمية لدى المتعلمين لمواكبة التطورات التكنولوجية.	٣,٩١	٠,٩١٤٩	كبير
١٠	يحلل النموذج الإشرافي دور المدرسة في تعزيز دافعية المتعلمين للتعلم والاستمتاع بالعملية التعليمية.	٣,٩٣	٠,٨٥٥٧	كبير
	المتوسط الحسابي لمحور تقييم دور المدرسة في بناء خبرات التعلم	**٣٨,٧٣**	**٨,١٨٧٢**	**كبير**

يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لعبارات محور تقييم دور المدرسة في بناء خبرات التعلم وقعت ضمن مستوى (كبير)؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي لها بين (٣,٧٦-٣,٩٤) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٨٥٥٧ – ١,١٢٥٣)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لمحور تقييم دور المدرسة في بناء خبرات التعلم ككل (٣٨,٧٣) بانحراف معياري (٨,١٨٧٢) وهو يقع كذلك في مستوى كبير.

وفي ضوء ذلك أمكن الإجابة عن السؤال الأول للبحث ونصه: ما دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في بناء خبرات التعلم وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا؟ بأن دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم

دور المدرسة في بناء خبرات التعلم وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا جاء كبيراً.

ويمكن تفسير النتيجة سالفة الذكر التي تشير إلى الدور الكبير للنموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في بناء خبرات التعلم وفقا لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من خلال عدة جوانب، فهو يعزز التمكين للمدارس لقيادة عمليات التحسين والتطوير، مما يسهم في تحسين نواتج التعلم، كما أنه يركز على الحوكمة الفعالة لضمان جودة التعليم، و يشجع أيضاً على المشاركة الفاعلة لأولياء الأمور والمجتمع في العملية التعليمية، كما يساهم في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية ودعم أدوارها، ويوفر الدعم والمساندة للمدارس ذات الأداء المنخفض، كما يعتمد فيه على مؤشرات الأداء للفرق الإشرافية، ويعزز التطوير المستمر من خلال التقويم المدرسي، وأخيرا، يساهم في تحديد الدعم المناسب للمدرسة وفق نتائج التقويم المدرسي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشهري (٢٠١٨)، التي توصلت إلى أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على توافر متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي، كما اتفقت مع نتيجة دراسة الصبحي (٢٠١٨) التي أسفرت عن أن أفراد عينة الدراسة يرون أن إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للدرجة الكلية للاستبانة جاء بدرجة كبيرة، كذلك اتفقت مع نتيجة دراسة الغامدي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن تطبيق معايير الجودة الشاملة بالمدارس السعودية الرائدة الحكومية بمدينة جدة جاء بدرجة تطبيق (كبيرة) من وجهة نظر المعلمين.

بينما اختلفت النتيجة سالفة الذكر مع نتيجة دراسة المالكي (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن واقع تطبيق الاعتماد المدرسي لدى مدارس التعليم العام بمحافظة جدة جاء بدرجة (منخفضة) من وجهة نظر قادة / قادات المدارس الحكومية.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني للبحث، ونصه: ما دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في تنمية التحصيل التعليمي وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ولمحور تقييم دور المدرسة في تنمية التحصيل التعليمي وفقاً لمعايير التقويم المدرسي ككل، كما هو موضح بالجدول رقم (٦):

جدول ٦ المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لاستجابات عينة البحث حول عبارات محور تقييم دور المدرسة في تنمية التحصيل التعليمي وفقاً لمعايير التقويم المدرسي (ن=٢٠٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
١	يضمن النموذج الإشرافي تحقيق المتعلمين لنتائج متقدمة في مجال القراءة وفقاً للمعايير الوطنية.	٤,٠٢	٠,٩٢٦٦	كبير
٢	يتحقق من خلال النموذج الإشرافي نتائج متقدمة للمتعلمين في مجال الرياضيات بما يتماشى مع الاختبارات الوطنية.	٤	٠,٩٠٠٣	كبير
٣	يتابع النموذج الإشرافي تقدم المتعلمين في مجال العلوم، مستندا إلى نتائج الاختبارات الوطنية.	٤,٠٢	٠,٩٦٧٦	كبير
٤	يقيم النموذج الإشرافي التقدم المحرز في مجال القراءة مقارنةً بأداء المدرسة السابق في الاختبارات الوطنية.	٤,١٤	٠,٨٧١٢	كبير
٥	يحلل النموذج الإشرافي التقدم في مجال الرياضيات بناء على مستوى أداء المدرسة السابق.	٤,١٢	٠,٩٨٧١	كبير
٦	يفحص النموذج الإشرافي التقدم في مجال العلوم مقارنةً بمستوى أداء المدرسة السابق.	٤,٠٩	٠,٨٥٩١	كبير
٧	يعزز النموذج الإشرافي قدرات الطلاب على حل المسائل والتحديات العلمية من خلال تمارين التقويم التطبيقية.	٣,٧٩	١,٠٣٣٥	كبير
٨	يدعم النموذج الإشرافي تطور مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب عبر أنشطة التقويم المستمرة.	٣,٩٨	٠,٨٨٦٥	كبير
٩	يشجع النموذج الإشرافي الطلاب على البحث والاستقصاء من خلال مشاريع التقويم التي تتطلب الاستكشاف والتحليل.	٣,٨	١,٠٥٤٠	كبير
١٠	يسهم النموذج الإشرافي في تنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلاب.	٣,٨٨	٠,٩٨٦٤	كبير
	المتوسط الحسابي لمحور تقييم دور المدرسة في تنمية التحصيل التعليمي	**٣٩,٨٨**	**٨,٣٦٣٨**	**كبير**

يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لعبارات محور تقييم دور المدرسة في تنمية التحصيل التعليمي وفقاً لمعايير التقويم المدرسي وقعت ضمن مستوى (كبير)؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي لها بين (٣,٧٩-٤,١٤) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٨٧١٢ – ١,٠٥٤٠)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لمحور تقييم دور المدرسة في تنمية التحصيل التعليمي وفقاً لمعايير التقويم المدرسي ككل (٣٩,٨٨) بانحراف معياري (٨,٣٦٣٨) وهو يقع كذلك في مستوى كبير.

وفي ضوء ذلك أمكن الإجابة عن السؤال الثاني للبحث ونصه: ما دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في تنمية التحصيل التعليمي وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا؟ بأن ما دور النموذج

الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في تنمية التحصيل التعليمي وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا جاء كبيراً.

ويمكن تفسير النتيجة سالفة الذكر التي تشير إلى الدور الكبير للنموذج الإشرافي الجديد في الجديد في تقييم دور المدرسة في تنمية التحصيل التعليمي وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من خلال عدة جوانب، فهو يعمل على تعزيز الاستقلالية، حيث أنه يمنح المدارس مزيدا من الصلاحيات لتولي قيادة التغيير والتطوير الذاتي، بالإضافة إلى التركيز على الجودة؛ فهو يشجع على تطبيق معايير عالية للتعليم والتعلم، مما يؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي، كما أنه يدعم المشاركة المجتمعية، فالنموذج الجديد يدعم إشراك المجتمع وأولياء الأمور في العملية التعليمية، مما يعزز الدعم الاجتماعي للطلاب كما أنه يساعد على تحسين البنية التحتية، فهو يوجه الموارد نحو تحسين البيئة التعليمية والمناخ المدرسي، مما يساهم في تحسين التحصيل، كذلك يشجع على بناء وإدارة برامج التطوير المهني للمعلمين، مما يؤثر إيجابا على جودة التعليم، كما يتضمن النموذج الإشرافي الجديد عمليات تقويم ذاتي وخارجي تساعد في تحديد نقاط القوة والضعف وتطوير خطط التحسين، وهو كذلك يركز على التحسين المستمر للممارسات التدريسية والأداء المدرسي، وهو يضع الطالب في مركز العملية التعليمية، مما يساهم في تحسين التحصيل الدراسي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشهري (٢٠١٨)، التي توصلت إلى أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على توافر متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي، كما اتفقت مع نتيجة دراسة الصبحي (٢٠١٨) التي أسفرت عن أن أفراد عينة الدراسة يرون أن إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للدرجة الكلية للاستبانة جاء بدرجة كبيرة، كذلك اتفقت مع نتيجة دراسة الغامدي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن تطبيق معايير الجودة الشاملة بالمدارس السعودية الرائدة الحكومية بمدينة جدة جاء بدرجة تطبيق (كبيرة) من وجهة نظر المعلمين.

بينما اختلفت النتيجة سالفة الذكر مع نتيجة دراسة المالكي (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن واقع تطبيق الاعتماد المدرسي لدى مدارس التعليم العام بمحافظة جدة جاء بدرجة (منخفضة) من وجهة نظر قادة / قادات المدارس الحكومية.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث للبحث، ونصه: ما دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ولمحور

تقييم دور المدرسة في تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي وفقاً لمعايير التقويم المدرسي ككل، كما هو موضح بالجدول رقم (٧):

جدول ٧ المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لاستجابات عينة البحث حول عبارات محور تقييم دور المدرسة في تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي وفقاً لمعايير التقويم المدرسي (ن=٢٠٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
١	يضمن النموذج الإشرافي تنمية اعتزاز المتعلمين بالقيم والهوية الوطنية.	٤,٢٨	٠,٩٣٠٠	كبير جدا
٢	يؤكد النموذج الإشرافي على تطوير اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو ذواتهم.	٤,١٧	٠,٨٦٩٤	كبير
٣	يحرص النموذج الإشرافي على ترسيخ التزام المتعلمين بالممارسات الصحية السليمة.	٤,٠٨	١,٠٤٦٥	كبير
٤	يتحقق النموذج الإشرافي المتعلمين من المشاركة الفعالة في الأنشطة المجتمعية والأعمال التطوعية.	٤,١٣	٠,٩٥٥٨	كبير
٥	يؤكد النموذج الإشرافي على أهمية التزام المتعلمين بقواعد السلوك والانضباط المدرسي.	٤,٢١	٠,٩٥٦٩	كبير جدا
٦	يدعم النموذج الإشرافي تنمية قدرات المتعلمين على البحث والتعلم الذاتي.	٤,٠٦	٠,٨٨١٨	كبير
٧	يحتفي النموذج الإشرافي بثقافة المتعلمين ويعمل على تعزيز احترامهم للتنوع الثقافي في المجتمع.	٤,١٢	٠,٨١٨٤	كبير
	المتوسط الحسابي لمحور تقييم دور المدرسة في تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي	**٢٩,٠٧**	**٥,٨٩٠٥**	**كبير**

يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لعبارات محور تقييم دور المدرسة في تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي وفقاً لمعايير التقويم المدرسي وقعت ضمن مستوى (كبير وكبير جدا)؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي لها بين (٤,٠٦–٤,٢٨) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٨١٨٤ – ١,٠٤٦٥)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لمحور تقييم دور المدرسة في تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي وفقاً لمعايير التقويم المدرسي ككل (٢٩,٠٧) بانحراف معياري (٥,٨٩٠٥) وهو يقع كذلك في مستوى كبير.

وفي ضوء ذلك أمكن الإجابة عن السؤال الثالث للبحث ونصه: ما دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا؟ بأن دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا جاء كبيراً.

ويمكن تفسير النتيجة سالفة الذكر التي تشير إلى الدور الكبير للنموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي وفقاً لمعايير التقويم المدرسي

بالمملكة العربية السعودية من خلال عدة جوانب، فالنموذج الإشرافي الجديد يضع الطالب في مركز العملية التعليمية مما يعزز التطور الشخصي من خلال تلبية احتياجاتهم الفردية، ويشجع على تطوير جميع جوانب شخصية الطالب بما في ذلك الجوانب الصحية والاجتماعية من خلال برامج متكاملة، ويهدف كذلك إلى خلق بيئة تعليمية تحفز الطلاب على التعلم والمشاركة مما يساهم في تعزيز صحتهم النفسية والاجتماعية، ويدعم بناء شراكات مع المجتمع وأولياء الأمور مما يعزز الدعم الاجتماعي للطلاب ويساهم في تطويرهم الشخصي، ويركز على تطوير مهارات المعلمين ليكونوا أكثر قدرة على دعم التطور الشخصي والاجتماعي للطلاب، ويتضمن عمليات تقويم تساعد في تحديد نقاط القوة والضعف وتطوير خطط التحسين التي تشمل الجوانب الشخصية والاجتماعية، ويشجع على التحسين المستمر للممارسات التدريسية والأداء المدرسي مما يؤدي إلى تحسين الجوانب الشخصية والاجتماعية للطلاب، ويضمن حوكمة فعالة تساهم في تحقيق نواتج تعلم أفضل بما في ذلك تطوير الجوانب الشخصية والاجتماعية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشهري (٢٠١٨)، التي توصلت إلى أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على توافر متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي، كما اتفقت مع نتيجة دراسة الصبحي (٢٠١٨) التي أسفرت عن أن أفراد عينة الدراسة يرون أن إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للدرجة الكلية للاستبانة جاء بدرجة كبيرة، كذلك اتفقت مع نتيجة دراسة الغامدي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن تطبيق معايير الجودة الشاملة بالمدارس السعودية الرائدة الحكومية بمدينة جدة جاء بدرجة تطبيق (كبيرة) من وجهة نظر المعلمين.

بينما اختلفت النتيجة سالفة الذكر مع نتيجة دراسة المالكي (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن واقع تطبيق الاعتماد المدرسي لدى مدارس التعليم العام بمحافظة جدة جاء بدرجة (منخفضة) من وجهة نظر قادة / قادات المدارس الحكومية

رابعاً: الإجابة عن السؤال الرابع للبحث، ونصه: ما دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في تقويم نواتج التعلم وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ولمحور تقييم دور المدرسة في تقويم نواتج التعلم وفقاً لمعايير التقويم المدرسي ككل، كما هو موضح بالجدول رقم (٨):

جدول ٨ المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لاستجابات عينة البحث حول عبارات محور تقييم دور المدرسة في تقويم نواتج التعلم وفقاً لمعايير التقويم المدرسي (ن=٢٠٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
١	يضمن النموذج الإشرافي تقويم أداء المتعلمين باستخدام أساليب وأدوات تقويم متنوعة لضمان شمولية التقييم.	٤,٠١	٠,٨٣٣٠	كبير
٢	يتحقق النموذج الإشرافي من تحليل نتائج التقويم بدقة لتحديد مجالات التحسين.	٤,٠٢	٠,٨٩١٧	كبير
٣	يتابع النموذج الإشرافي تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين بانتظام لدعم تطورهم المستمر.	٤	٠,٧٦٣١	كبير
٤	يستخدم النموذج الإشرافي أدوات تقويمية متخصصة لتقييم مهارات الثقافة الرقمية لدى الطلبة.	٣,٧٦	٠,٩٠٥٤	كبير
٥	يقيم النموذج الإشرافي تأثير البيئة المدرسية على نجاح التقويم ويعمل على تحسينها.	٣,٩٥	٠,٨٧١٩	كبير
٦	يحلل النموذج الإشرافي مدى تأثير التقويم في تحقيق الأهداف التعليمية طويلة المدى ويضع خططًا للتطوير.	٤	٠,٧٧٥٨	كبير
٧	يفحص النموذج الإشرافي أداء المعلمين في تطبيق أساليب وأدوات التقويم لضمان الفعالية والكفاءة.	٤	٠,٧٦٣٢	كبير
	المتوسط الحسابي لمحور تقويم دور المدرسة في تقويم نواتج التعلم	**٢٧,٧٧**	**٥,٠٣١٨**	**كبير**

يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٨) أن المتوسط الحسابي لعبارات محور تقييم دور المدرسة في تقويم نواتج التعلم وفقاً لمعايير التقويم المدرسي وقعت ضمن مستوى (كبير)؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي لها بين (٣,٧٦-٤,٠٢) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٧٦٣١ – ٠,٩٠٥٤)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لمحور تقويم نواتج التعلم وفقاً لمعايير التقويم المدرسي ككل (٢٧,٧٧) بانحراف معياري (٥,٠٣١٨) وهو يقع كذلك في مستوى كبير.

وفي ضوء ذلك أمكن الإجابة عن السؤال الرابع للبحث ونصه: ما دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في تقويم نواتج التعلم وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا؟ بأن دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في تقويم نواتج التعلم وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا جاء كبيراً.

ويمكن تفسير النتيجة سالفة الذكر التي تشير إلى الدور الكبير للنموذج الإشرافي الجديد في تقويم نواتج التعلم وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من خلال عدة جوانب، فالنموذج الإشرافي الجديد يمنح المدارس القدرة على قيادة عمليات التحسين والتطوير بناء على نتائج التقويم المدرسي، ويضمن تحقيق نواتج تعلم أفضل من خلال حوكمة فعالة تساهم في تمكين المدارس ويهدف

إلى إيجاد بيئة تعليمية جاذبة وفاعلة تساعد في تحسين نواتج التعلم، ويدعم تفعيل مجتمعات التعلم المهنية ودعم أدوارها مما يساهم في تحسين نواتج التعلم، ويشجع على التطوير المستمر للممارسات التدريسية والأداء المدرسي، كما يتضمن عمليات تقويم ذاتي وخارجي تساهم في تحديد نقاط القوة والضعف، كذلك يركز على نتائج التقويم المدرسي لإعداد خطط التحسين والتطوير، واخيراً يركز على بناء الشراكات مع المجتمع المدرسي وأولياء الأمور مما يساهم في تحسين نواتج التعلم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشهري (٢٠١٨)، التي توصلت إلى أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على توافر متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي، كما اتفقت مع نتيجة دراسة الصبحي (٢٠١٨) التي أسفرت عن أن أفراد عينة الدراسة يرون أن إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للدرجة الكلية للاستبانة جاء بدرجة كبيرة، كذلك اتفقت مع نتيجة دراسة الغامدي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن تطبيق معايير الجودة الشاملة بالمدارس السعودية الرائدة الحكومية بمدينة جدة جاء بدرجة تطبيق (كبيرة) من وجهة نظر المعلمين.

بينما اختلفت النتيجة سالفة الذكر مع نتيجة دراسة المالكي (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن واقع تطبيق الاعتماد المدرسي لدى مدارس التعليم العام بمحافظة جدة جاء بدرجة (منخفضة) من وجهة نظر قادة / قادات المدارس الحكومية

خامساً: الإجابة عن السؤال الخامس للبحث، ونصه: ما تحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ولمحور تحديات تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة ككل، كما هو موضح بالجدول رقم (٩):

جدول ٩ المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لاستجابات عينة البحث حول عبارات محور تحديات تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة ككل (ن=٢٠٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحدي
١	نقص التدريب المهني للمشرفين على تطبيق النموذج الإشرافي الجديد.	٤,١٤	٠,٩٣٣٨	كبير
٢	صعوبة فهم وتطبيق معايير التقويم المدرسي الجديدة من قبل مديري المدارس.	٣,٩٩	١,١٠٣٨	كبير
٣	عدم كفاية الموارد المادية والتقنية اللازمة لتطبيق النموذج الإشرافي الجديد.	٤,٠٧	١,٠٧٠١	كبير
٤	المقاومة الثقافية لتغييرات النموذج الإشرافي الجديد.	٣,٨٢	١,٠٣٢٨	كبير
٥	ضعف تفعيل دور المشرفين التربويين في تطبيق النموذج الإشرافي الجديد.	٣,٦٣	١,١٩٠٢	كبير

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحدي
٦	ضـعف التواصـل والتنسـيق بين المشـرفين ومدراء المدارس لتحقيق أهداف النموذج الإشرافي.	٣,٤٣	١,١١٦٦	كبير
٧	عدم وجود خطة واضحة لتنفيذ النموذج الإشرافي الجديد.	٣,٧٣	١,١٩٨٥	كبير
٨	صـعوبة تحقيق التوازن بين متطلبات النموذج الإشـرافي الجديد والأهداف الأكاديمية للمدارس	٣,٨٣	١,١١٥٦	كبير
٩	صـعوبة تحقيق التكامل بين النموذج الإشـرافي الجديد والأنظمة التعليمية القائمة.	٣,٧٤	٠,٩٩٨٦	كبير
١٠	القيود الزمنية والضـغوط الإدارية في تطبيق النموذج الإشـرافي بشـكل كامل.	٣,٨٨	٠,٩٤٨٢	كبير
١١	عدم وجود أدوات قياس واضحة لتطبيق النموذج الإشرافي الجديد.	٣,٨٨	١,٠٢٠٢	كبير
المتوسط الحسابي لمحور تحديات تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة		**٤٢,٢**	**٩,٣٨٤٨**	**كبير**

وفي ضوء ذلك أمكن الإجابة عن السؤال الخامس للبحث ونصه: ما تحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا؟ بأن تحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا جاء كبيراً.

ويمكن تفسير النتيجة سالفة الذكر التي تشير إلى الدور الكبير للنموذج الإشرافي الجديد في تقويم نواتج التعلم وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية من خلال عدة جوانب، فالانتقال إلى نموذج تمكين المدارس يمثل تغييرا جذريا في النظام التعليمي مما يتطلب جهودا كبيرة لإعادة هيكلة العمليات والأدوار ويتطلب توجيه الموارد المادية والبشرية الضخمة باتجاه المستهدف الرئيسي لقطاع التعليم وهو الطالب مما يشكل تحديا في تحقيق الاستغلال الأمثل لهذه الموارد، كما يشمل النموذج الإشرافي على التقويم الذاتي والخارجي الذي يتطلب تطوير أدوات تقويم دقيقة وموضوعية قد تحتاج إلى ممارسات إشرافية دقيقة ومعقدة، كذلك يركز النموذج الإشرافي الجديد على نتائج التقويم المدرسي لإعداد خطط التحسين والتطوير مما يتطلب تحليلاً دقيقاً ومستمرا للبيانات، ويعزز النموذج الإشرافي الجديد على بناء الشراكات مع المجتمع المدرسي وأولياء الأمور وهذا يتطلب تنسيقاً وتعاونا مستمرا، ويشجع النموذج الإشرافي الجديد على تطوير مهارات المعلمين مما يتطلب برامج تدريبية مستمرة ومتطورة، ويشجع النموذج على التحسين المستمر للممارسات التدريسية والأداء المدرسي مما يتطلب متابعة وتقييم دوري، ويضمن حوكمة فعالة تساهم في تحقيق نواتج تعلم أفضل وهذا يتطلب إدارة قوية ومساءلة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الصبحي (٢٠١٨) التي أسفرت عن أن المعوقات التي تواجه إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة بدرجه كبيرة، كما اتفقت النتيجة سالفة الذكر مع نتيجة دراسة المالكي (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن الصعوبات التي تحد من تطبيق الاعتماد المدرسي جاءت بدرجة موافقه (عالية) من وجهة نظر قادة / قادات المدارس الحكومية.

سادساً: الإجابة عن السؤال السادس للبحث، ونصه: ما تأثير متغيري (النوع، عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي) في استجابات عينة البحث حول دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم عرض النتائج فيما يلي:

أ)عرض النتائج المرتبطة بمتغير النوع

للإجابة على السؤال السادس فيما يخص متغير النوع تم تحليل الاستجابات إحصائيا باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t test)، باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، والجدول رقم (١٠) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول ١٠ قيم «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث حول دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية ككل، ولكل محور على حدة وفق متغير النوع (ن=٢٠٧)

محاور الاستبانة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة
بناء خبرات التعلم	ذكر	١٢٣	٣٨,٥٥	٨,٨٢٤٥	٠,٣٨٥	٢٠٥	٠,٧٠١ غير دالة
	أنثى	٨٤	٣٩	٧,١٩٦٠			
تنمية التحصيل التعليمي	ذكر	١٢٣	٣٩,٥٥	٨,٧٣٨٦	٠,٦٩٩	٢٠٥	٠,٤٨٦ غير دالة
	أنثى	٨٤	٤٠,٣٨	٧,٨٠٧٧			
تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي	ذكر	١٢٣	٢٩,٣٤	٥,٧٦٩٩	٠,٧٩٤	٢٠٥	٠,٤٢٨ غير دالة
	أنثى	٨٤	٢٨,٦٧	٦,٠٧٦١			
تقويم نواتج التعلم	ذكر	١٢٣	٢٧,٥٥	٤,٩٢٢٦	٠,٧٧٨	٢٠٥	٠,٤٣٨ غير دالة
	أنثى	٨٤	٢٨,١٠	٥,١٩٩٦			
تحديات تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة	ذكر	١٢٣	٤١,٤٨	٩,٣٠٥٧	١,٣٢٩	٢٠٥	٠,١٨٥ غير دالة
	أنثى	٨٤	٤٣,٢٥	٩,٤٥٧٤			
الاستبانة ككل	ذكر	١٢٣	١٧٦,٤٨	٢٦,١٣٦٢	٠,٧٣٦	٢٠٥	٠,٤٦٢ غير دالة
	أنثى	٨٤	١٧٩,٤١	٣٠,٧٦٣٠			

باستقراء النتائج الواردة بالجدول رقم (١٠) يتضح أن قيمة (ت) للاستبانة ككل بلغت (٠,٧٣٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (٠,٤٦٢)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (α=٠,٠٥)، في حين بلغت قيمة (ت) للمحاور الخمسة للاستبانة على الترتيب (٠,٣٨٥؛

٠,٦٩٩؛ ٠,٧٩٤؛ ٠,٧٧٨؛ ١,٣٢٩) وجميعها قيم غير دالة إحصائيا؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة باستخدام برنامج SPSS لها على الترتيب (٠,٧٠١؛ ٠,٤٨٦؛ ٠,٤٢٨؛ ٠,٤٣٨؛ ٠,٣٩١٨٥٥) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (α=٠,٠٥)، وهو ما يعني عدم وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) يعزى لمتغير النوع لدى عينة البحث من المشرفين والمشرفات التربويات بإدارة تعليم صبيا حول دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية ككل وللمحاور الخمسة كل على حدة، وبهذا تم الإجابة عن السؤال السادس للبحث ونصه: ما تأثير متغيري (النوع، عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي) في استجابات عينة البحث حول دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية؟ بأنه لا يوجد تأثير لمتغير النوع في الإشراف التربوي في استجابات عينة البحث من المشرفين والمشرفات التربويات بإدارة تعليم صبيا حول دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية.

وقد يعزى عدم وجود تأثير لمتغير عدد سنوات الخبرة في استجابات المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا حول دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية إلى عدة عوامل منها التوحيد المؤسسي الذي يضمن تطبيق معايير موحدة في الإشراف التربوي بغض النظر عن النوع، والتدريب المتساوي الذي يحصل عليه المشرفون والمشرفات مما يسهم في توحيد الفهم والممارسة للنموذج الإشرافي الجديد، بالإضافة إلى المعايير الموضوعية للتقويم المدرسي التي تتجاوز العوامل الشخصية مثل النوع، وتطور الثقافة المهنية التي تتجاوز الفروق الجنسية في الإشراف التربوي، واستخدام التقييم الذاتي بشكل فعال من قبل المشرفين مما يؤدي إلى تقارب في الاستجابات، والتركيز الرئيسي على نواتج التعلم في النموذج الإشرافي الجديد الذي يعزز التوجه نحو تحقيق الأهداف التعليمية، والتحديات المشتركة التي يواجهها المشرفون في تطبيق النموذج الجديد والتي تؤدي إلى استجابات متقاربة، وأخيرا التغييرات الهيكلية في النظام التعليمي التي تؤثر بشكل متساوٍ على المشرفين من كلا الجنسين مما يساهم في توحيد الاستجابات، وهذه العوامل مجتمعة تشير إلى أن النموذج الإشرافي الجديد قد تم تصميمه وتنفيذه بطريقة تعزز الكفاءة والفعالية في الإشراف التربوي دون التأثر بمتغير النوع.

ب) عرض النتائج المرتبطة بمتغير عدد سنوات الخبرة

للإجابة على السؤال السادس فيما يخص متغير عدد سنوات الخبرة تم تحليل الاستجابات إحصائيا من خلال حساب قيم (ف) ودلالتها الإحصائية (p) الناتجة من اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، والجدول (١١) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول ١١ قيم (ف) ومستوى الدلالة الإحصائية الناتجة عن تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات عينة البحث حول دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية ككل، ولكل محور على حدة وفق متغير عدد سنوات الخبرة (ن=٢٠٧)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة ρ
بناء خبرات التعلم	بين المجموعات	١٥٥,٨٠٤	٢	٧٧,٩٠٢	١,١٦٤	٠,٣١٤ غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٦٥٢,٥٨٢	٢٠٤	٦٦,٩٢٤		
	المجموع	١٣٨٠٨,٣٨٦	٢٠٦			
تنمية التحصيل التعليمي	بين المجموعات	٢٤٣,٥٤٦	٢	١٢١,٧٧٣	١,٧٥٤	٠,١٧٦ غير دالة
	داخل المجموعات	١٤١٦٦,٨٩٩	٢٠٤	٦٩,٤٤٦		
	المجموع	١٤٤١٠,٤٤٤	٢٠٦			
تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي	بين المجموعات	٥٨,٧٦٤	٢	٢٩,٣٨٢	٠,٨٤٦	٠,٤٣١ غير دالة
	داخل المجموعات	٧٠٨٩,١٤٩	٢٠٤	٣٤,٧٥١		
	المجموع	٧١١٧,٩١٣	٢٠٦			
تقويم نواتج التعلم	بين المجموعات	١٠٥,٧٩٥	٢	٥٢,٨٩٨	٢,١١٢	٠,١٢٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٥١٠٩,٩٨٣	٢٠٤	٢٥,٠٤٩		
	المجموع	٥٢١٥,٧٧٨	٢٠٦			
تحديات تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة	بين المجموعات	١٤٥٣,٩٢٤	٢	٧٢٦,٩٦٢	٨,٨٨٦	٠,٠٠١ دالة
	داخل المجموعات	١٦٦٨٩,٥٥٤	٢٠٤	٨١,٨١٢		
	المجموع	١٨١٤٣,٤٧٨	٢٠٦			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	٢٨٣,٨٤٢	٢	١٤١,٩٢١	٠,١٧٩	٠,٨٣٧ غير دالة
	داخل المجموعات	١٦٢٠٣١,٤٧٢	٢٠٤	٧٩٤,٢٧٢		
	المجموع	١٦٢٣١٥,٣١٤	٢٠٦			

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (١١) اتضح أن قيمة اختبار (ف) للاستبانة ككل بلغت (٠,١٧٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (p) (٠,٨٣٧) وهي أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة اختبار (ف) للمحاور الرابعة للاستبانة المتمثلة في (تقييم دور المدرسة في بناء خبرات التعلم، تقييم دور المدرسة في تنمية التحصيل التعليمي، تقييم دور المدرسة في تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي، تقييم دور المدرسة في تقويم نواتج التعلم) على الترتيب (١,١٦٤؛ ١,٧٥٤؛ ٠,٨٤٦؛ ٢,١١٢) وجميعها قيم غير دالة إحصائيا؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (p) لها على الترتيب (٠,٣١٤؛ ٠,١٧٦؛ ٠,٤٣١؛ ٠,١٢٤) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (α=٠,٠٥)، وبذلك يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات درجات عينة البحث من المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا حول دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية ككل ولمحاور في (تقييم دور

المدرسة في بناء خبرات التعلم، تقييم دور المدرسة في تنمية التحصيل التعليمي، تقييم دور المدرسة في تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي، تقييم دور المدرسة في تقويم نواتج التعلم)، بينما بلغت قيمة (ف) لمحور (تحديات تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة) (٨,٨٨٦)،)، وهي قيمة دالة إحصائيا؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (p) (٠,٠٠١) وهي أقل من مستوى الدلالة المفروضة (٠,٠٥).

وبهذا تم الإجابة عن السؤال السادس للبحث ونصه: ما تأثير متغيري (النوع، عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي) في استجابات عينة البحث حول دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية؟ بأنه لا يوجد تأثير لمتغير عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي في استجابات عينة البحث من المشرفين والمشرفات التربويات بإدارة تعليم صبيا حول دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية.

وقد يعزى عدم وجود تأثير لمتغير عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي في استجابات المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا حول دور وتحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية إلى عدة عوامل منها التدريب المستمر الذي قد يعزز من مهارات جميع المشرفين بغض النظر عن خبراتهم، وأن النموذج الإشرافي الجديد مصمم ليتوافق مع أحدث الممارسات التربوية التي تتجاوز تأثير الخبرة التقليدية، إضافة إلى أن استخدام التكنولوجيا في الإشراف التربوي يقلل من الحاجة إلى الخبرة الطويلة، وأن البيئة التنظيمية المرنة في إدارة تعليم صبيا تسمح للمشرفين الجدد بالتأثير بشكل فعال، وأن روح التعاون بين المشرفين تساهم في تقليل تأثير الخبرة حيث يتم مشاركة المعرفة والمهارات، كما أن المشرفين قد يمارسون التقييم الذاتي بشكل دوري مما يعزز من قدراتهم، كذلك قد يعزو ذلك إلى وجود نظام توجيه وإرشاد فعال يساعد المشرفين الجدد على سرعة التكيف والأداء بمستوى عال، وأخيراً قد يرجع ذلك التنوع الثقافي والمعرفي بين المشرفين الذي قد يؤدي إلى تقارب في الأداء بغض النظر عن الخبرة، وهذه العوامل مجتمعة تشير إلى أن الخبرة وحدها ليست العامل الحاسم في تحديد فعالية الإشراف التربوي في ظل النموذج الإشرافي الجديد.

وقد اختلفت النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة الصبحي (٢٠١٨) التي أسفرت عن أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين أراء أفراد عينة الدراسة حول إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في كل من (الحوكمة والقيادة، ومعيار مصادر المعلومات وأنظمة الدعم) في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة العملية في الإشراف التربوي، كذلك اتفقت مع نتيجة دراسة الغامدي

(٢٠١٩) التي توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين حول مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في المدارس السعودية الرائدة تعزى إلى سنوات الخبرة في التعليم، وكانت الفروق لصالح المعلمين أصحاب سنوات الخبرة أقل من ١٠ سنوات.

التوصيات

من خلال تحليل نتائج البحث يوصي بما يلي:

١. لمدراء المدارس:

- الاستفادة من الصلاحيات والمسؤوليات التي منحها لها النموذج الإشرافي الجديد لقيادة التغيير والتطوير في أدائها ونواتج طلابها.
- إعداد خطط تحسين وتطوير واضحة ومحددة تستند إلى نتائج التقويم المدرسي وتتضمن أهدافاً ومؤشرات وإجراءات وموارد ومتابعة وتقييماً.
- تفعيل دور مجتمعات التعلم المهنية وتنمية مهارات القيادة والتعاون والابتكار لدى فريق العمل.
- تهيئة بيئة تعليمية جاذبة وفاعلة تعزز تعلم الطلاب وتنمية مهاراتهم وقدراتهم.
- بناء شراكات فاعلة مع المجتمع المدرسي وأولياء الأمور والقطاع الخاص لدعم العملية التعليمية وتحقيق الاستدامة والتميز.
- توفير الدعم والتشجيع لفريق العمل والمشرفين التربويين والمعلمين والطلاب والأهالي للمشاركة في تطبيق النموذج الإشرافي الجديد.
- تغيير مفهومهم وموقفهم من النموذج الإشـــرافي الجديد وتبني روح التغيير والتطوير والتعلم المستمر.
- التعاون والتنسيق مع الإشراف التربوي وفرق التحسين والتطوير والتقويم الخارجي لتحقيق أهداف النموذج الإشرافي الجديد.

٢. للمشرفين التربويين:

- المشاركة في برامج التدريب المهني المتخصصة والمستمرة لتطوير مهاراتهم ومعارفهم في تطبيق النموذج الإشرافي الجديد وفهم وتطبيق معايير التقويم المدرسي الجديدة.
- تقديم الدعم والمساندة للمدارس وفق النمط الإشرافي المناسب لكل مدرسة بناء على نتائج التقويم المدرسي.
- تركيز الجهود على المدارس الأقل أداء وتقديم الدعم اللازم لها لتحسين عملياتها ونواتجها.
- تنفيذ عمليات الإشراف التربوي من خلال فرق التحسين والتطوير وليس الأفراد وتعزيز التعاون والتنسيق بين أعضاء الفريق.
- توظيف الموارد المادية والتقنية المتاحة لتطبيق النموذج الإشرافي الجديد بشكل فعال ومبتكر.
- تتبع مؤشرات الأداء للفرق الإشرافية وتقييم أثرها على تحسين العملية التعليمية ونواتج التعلم.
- تنويع الزيارات الميدانية (حضوري / عن بعد) بحسب طبيعة المهمة والحاجة.

٣. **للباحثين والأكاديميين:**

- مواصلة دراسة أثر النموذج الإشرافي الجديد على تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالمملكة العربية السعودية.
- استكشاف العوامل المؤثرة في نجاح أو فشل تطبيق النموذج الإشرافي الجديد في المدارس المختلفة.
- تحليل الفروق بين المدارس ذات الأداء المرتفع والمنخفض في تنفيذ النموذج الإشرافي الجديد والتحديات التي تواجهها.
- مقارنة النموذج الإشرافي الجديد مع النماذج الإشرافية الأخرى المطبقة في الدول المتقدمة في التعليم واستخلاص الدروس المستفادة منها.

٤. **للقائمين على برامج التدريب المهني للمشرفين التربويين:**

- تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بناء على المعايير المهنية للمشرفين التربويين ونتائج التقويم المدرسي.
- تصميم برامج تدريبية متخصصة ومستمرة تركز على تطوير مهارات ومعارف المشرفين التربويين في تطبيق النموذج الإشرافي الجديد وفهم وتطبيق معايير التقويم المدرسي الجديدة.
- توظيف التقنية الحديثة في تنفيذ وتقييم ومتابعة البرامج التدريبية.
- تحفيز وتشجيع المشرفين التربويين على المشاركة في البرامج التدريبية وتقبل الآراء والمقترحات والتغذية الراجعة.
- تقديم شهادات ومكافآت للمشرفين التربويين الذين ينجزون البرامج التدريبية بنجاح ويحققون الأهداف المرجوة منها.

٥. **لوزارة التعليم:**

- دعم وتمويل النموذج الإشرافي الجديد وتوفير الموارد المادية والتقنية والبشرية اللازمة لتطبيقه.
- مراقبة وتقييم أداء النموذج الإشرافي الجديد ومدى فاعليته وأثره على تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها.
- تطوير وتحديث المعايير والأدوات والنماذج والمنهجيات الإشرافية بما يتوافق مع المتطلبات والتحديات الحالية والمستقبلية.
- تشجيع وتكريم المدارس والمشرفين التربويين الذين يحققون نتائج متميزة في تطبيق النموذج الإشرافي الجديد ونشر تجاربهم وأفضل الممارسات.
- تعزيز التعاون والتنسيق مع القطاعات والجهات ذات العلاقة بالتعليم والتطوير والتقويم والتدريب والبحث لتحقيق أهداف النموذج الإشرافي الجديد.

المقترحات

في ضوء ما أسفر عنه هذا البحث من نتائج، يقترح إجراء البحوث التالية مستقبلا:

١. تأثير النموذج الإشرافي الجديد على تحسين جودة التعليم في المدارس السعودية: دراسة مسحية لآراء المشرفين التربويين ومدراء المدارس والمعلمين.

٢. العلاقة بين النموذج الإشرافي الجديد ومستوى رضا المعلمين عن أدائهم الوظيفي والمهني: دراسة ارتباطية لعينة من المشرفين التربويين بالمدارس السعودية.
٣. العوامل المؤثرة في تطبيق النموذج الإشرافي الجديد في المدارس السعودية: دراسة وصفية تحليلية للتحديات والمعوقات والحلول المقترحة.
٤. مقارنة بين النموذج الإشرافي الجديد والنماذج الإشرافية الأخرى المطبقة في بعض الدول المتقدمة في التعليم.
٥. دور النموذج الإشرافي الجديد في تعزيز الشراكة المدرسية المجتمعية: دراسة مسحية لآراء المشرفين التربويين ومدراء المدارس والأهالي والمجتمع المحلي.
٦. العلاقة بين النموذج الإشرافي الجديد ومستوى تحصيل الطلاب الأكاديمي والمهاري: دراسة ارتباطية لنتائج اختبارات التقويم المدرسي السعودي والدولي.
٧. تأثير النموذج الإشرافي الجديد على تنمية مهارات القيادة والابتكار والتعاون لدى فريق العمل في المدارس السعودية.
٨. تقييم أداء النموذج الإشرافي الجديد في المدارس السعودية: دراسة وصفية تقويمية للمؤشرات والأدوات والنماذج والمنهجيات الإشرافية المستخدمة.

قائمة المراجع

المراجع العربية

آل رفعة، مسفر. (٢٠١٥). تصور مقترح لمعايير ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي بالمدارس السعودية في ضوء التوجهات العالمية. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، (٢)، ١١٩-١٥٦.

آل ناصر، ناصر بن عبد الله. (٢٠٢٠). أثر تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد في تطوير أداء الجامعات السعودية. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، ١(٦)، ٣١-٥٩.

الباز، خالد صلاح علي. (٢٠٠٥، يوليو). تطوير منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية بالبحرين في ضوء معايير تعليم العلوم (عرض ورقة). المؤتمر العلمي التاسع-معوقات التربية والتعليم في الوطن العربي (التشخيص والحلول). الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية، مصر، ١، ١١١-١٣٥.

البيلاوي، حسن حسين، طعيمة، رشدي أحمد، سليمان، سعيد أحمد، النقيب، عبد الرحمن، سعيد، محسن المهدي، البندري، محمد بن سليمان وعبد الباقي، مصطفى أحمد. (٢٠٠٦). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحسين، عبد الكريم حسين عبد الله. (٢٠٢٠). نواتج التعلم في المؤسسات التعليمية. مكتبة الملك فهد الوطنية.

رفاعي، عقيل محمود. (٢٠١٢). التعلم النشط: المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم. دار الجامعة الجديدة.

السيابي، أنور سليمان. (٢٠١٢). تصور مقترح للاعتماد الأكاديمي لمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء بعض الخبرات المعاصرة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى.

الشهري، زانه بنت جابر بن زهير. (٢٠١٨). إمكانية تحقيق الاعتماد المدرسي في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بمدينة الرياض (رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية). قاعدة بيانات دار المنظومة.

الصبحي، محمد بن رده بريك. (٢٠١٨). إسهام المشرفين التربويين في تطبيق الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير *العالمية* (رسالة دكتوراه، جامعة طيبة). قاعدة بيانات دار المنظومة.

عكاشة، محمود فتحي وضحا، إيمان صلاح محمد. (٢٠٢٠). تقييم امتحانات طلاب كلية التربية ومدى تحقيقها لنواتج التعلم المستهدفة. *مجلة البحث العلمي في التربية*. (٢١، ج١٠)، ١-٤٤.

الغامدي، ماجد بن عبد الله بن ناصر. (٢٠١٩). واقع تطبيق معايير الجودة الشاملة بالمدارس السعودية الرائدة بمحافظة جدة من وجهة نظر معلميها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧* (٤)، ١٦١-١٨٩.

قلنديجي، عامر إبراهيم. (٢٠٠٨). *البحث العلمي، واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المالكي، عثمان شداد. (٢٠١٩). واقع تطبيق الاعتماد المدرسي لدى مدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر قادة –قائدات المدارس. *الثقافة والتنمية*، (١٣٨)، س ١٩، ١٧٤ – ٢١٨.

مجيد، سوسن شاكر. (٢٠١١). *تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

مجيد، سوسن شاكر. (٢٠١٩). *تطورات معاصرة في التقويم التربوي*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (٢٠٢٤أ). *عن المركز*.https://ncaaa.org.sa/home

المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (٢٠٢٤ب). *الاعتماد المؤسسي*.https://ncaaa.org.sa/home

النوح، عبد العزيز بن سالم بن محمد، فراج، محمد أنور إبراهيم وموسى، هاني محمد يونس. (٢٠١٢). الاعتماد المدرسي للتعليم العام في المملكة العربية السعودية: دراسة في الصعوبات وإمكانية التطبيق. *مجلة كلية التربية–جامعة بنها*، ٢٣ (٩)، ١٧٣ – ٢٥٥.

هيئة تقويم التعليم والتدريب السعودية.(٢٠٢٤). *التأسيس*. https://etec.gov.sa/ar/etec/foundation

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٤). الإشراف التربوي في ضوء تمكين المدرسة. وزارة التعليم السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Adam, S. (2004, July). *Using learning outcomes. In Report for United Kingdom Bologna Seminar* (pp. 1-2). *Edinburgh*, UK: Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre).

Adam, S. (2006). *An introduction to learning outcomes*.

Alwahaibi, S. S. M. (2009). *Quality assurance for accreditation of private higher education institutions in the Sultanate of Oman (Doctoral dissertation, University of Malaya).*

Bernasconi, A. (2005). Current Trends in the Accreditation of K–12 schools: Cases in the United States, Australia, and Canada. *Journal of Education, 185*(3), 73-82.

Caspersen, J., Smeby, J. C., & Olaf Aamodt, P. (2017). Measuring learning outcomes. *European Journal of Education, 52*(1), 20-30.

Crespo, R. M., Najjar, J., Derntl, M., Leony, D., Neumann, S., Oberhuemer, P., ... & Kloos, C. D. (2010, April). Aligning assessment with learning outcomes in outcome-based education. *In IEEE EDUCON 2010 Conference* (pp. 1239-1246). IEEE.

Deboer, G. E. (2002). Student-centered teaching in a standards-based world: Finding a sensible balance. *Science & Education, 11*(4), 405-417. https://doi.org/10.1023/A:1016075805155

Fryer, S. D. (2007). *Accreditation and accountability processes in California high schools: A case study* (Doctoral dissertation, University of Southern California).

Hakim, A. R., & Suharto, N. (2019, March). The Role of Accreditation in Improving Education Quality. *In 2nd International Conference on Research of Educational Administration and Management* (ICREAM 2018) (pp. 297-300). Atlantis Press.

Hoare, A., & Goad, P. (2022). The quality continuum: perceptions of institutional accreditation. *Quality Assurance in Education, 30*(1), 102-117.

Kennedy, D. (2006). *Writing and using learning outcomes: a practical guide*. University College Cork.

Mahajan, M., & Singh, M. K. S. (2017). Importance and benefits of learning outcomes. *IOSR Journal of Humanities and Social Science, 22*(03), 65-67.

Provezis, S. J. (2010). *Regional accreditation and learning outcomes assessment: Mapping the territory* (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign).

Thompson, S. K. (2012). *Sampling* (Vol. 755). John Wiley & Sons.

The New Supervisory Model and improving Teaching and learning Processes and Outcomes in accordance with School Evaluation Standards in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Mohammad Tahir Mohammad Khawaji
PhD Curriculum and Instruction (Science), Sabya Education Directorate - Educational Supervisor

Ali Hassan Dahesh
Master's degree in Curriculum and Teaching Methods, Sabya Education Directorate - Educational Supervisor

Ahmed Ali Al-Absi
Sabya Education Directorate - Educational Supervisor

Abstract.The research aimed to reveal the role of the new supervisory model in evaluating the role of the school in (building learning experiences, developing educational achievement, promoting personal, health and social development, and evaluating learning outcomes) according to the standards of school evaluation in the Kingdom of Saudi Arabia, and revealing the challenges of the new supervisory model in improving educational processes. And learning and its outcomes, and the effect of the variables (gender, number of years of experience in educational supervision) on the responses of the research sample about the role and challenges of the new supervisory model in improving teaching and learning processes and their outcomes, and the research followed the descriptive survey method, where the research sample was represented by (207) educational supervisors. By managing the education of boys, they were randomly selected from the research community, which totaled (531) male and female supervisors. The data collection tool was a questionnaire consisting of (45) sub-phrases in the five aforementioned themes. The results concluded that the role of the new supervisory model in evaluating the school's role in (Building learning experiences, developing educational achievement, enhancing personal, health and social development, and evaluating learning outcomes) were significant, and the challenges of the new supervisory model in improving teaching and learning processes and their outcomes were significant. The results also showed that there was no effect for the variables of gender and number of years of experience in supervision. Educational) in the responses of the research sample about the role and challenges of the new supervisory model in improving teaching and learning processes and their outcomes. In light of the research results, a number of recommendations and proposals were presented.

Keywords: Supervisory Model for School Empowerment; Learning Outcomes; School Evaluation.