المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد العاشر، العدد الأول، 204:186
آب (2021)

بحث رقم 11

# بناء معايير للتقويم والاعتماد المدرسي للمدارس الحكومية بسلطنة عُمان

**بدرية بنت حمود بن ناصر المحروقية[1]، علي عبد جاسم الزاملي[2]، محمود محمد إبراهيم[3]**

[1] وزارة التربية والتعليم-سلطنة عُمان

[2] أستاذ مشارك (سابق) بقسم علم النفس- كلية التربية-جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

[3] أستاذ مشارك القياس والتقويم- كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

[1] Someone4941@gmail.com, [2] aljassimali3@gmail.com, [3] Mibrahim@squ.edu.om

استلام البحث: 2021/4/20 مراجعة البحث: 2021/4/30 قبول البحث: 2021/5/8

**DOI:** https://doi.org/10.31559/EPS2021.10.1.11

file is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)
www.refaad.com

# بناء معايير للتقويم والاعتماد المدرسي للمدارس الحكومية بسلطنة عُمان

**بدرية بنت حمود بن ناصر المحروقية[1]، علي عبد جاسم الزاملي[2]، محمود محمد إبراهيم[3]**

[1] وزارة التربية والتعليم-سلطنة عُمان
[2] أستاذ مشارك (سابق) بقسم علم النفس- كلية التربية-جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان
[3] أستاذ مشارك القياس والتقويم- كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان
[1] Someone4941@gmail.com, [2] aljassimali3@gmail.com, [3] Mibrahim@squ.edu.om

**DOI:** https://doi.org/10.31559/EPS2021.10.1.11 **قبول البحث:** 2021/5/8 **مراجعة البحث:** 2021/4/30 **استلام البحث:** 2021/4/20

**الملخص:**

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء معايير للتقويم والاعتماد المدرسي للمدارس الحكومية بسلطنة عُمان؛ حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (490) فرداً من الإداريين والمعلمين ببعض المدارس الحكومية، والمشرفين الإداريين ومشرفي تقويم الأداء المدرسي في خمس محافظات تعليمية، بالإضافة إلى المشرفين بديوان عام الوزارة. وقد خلصت الدراسة بقائمة مكونة من (10) معايير للتقويم والاعتماد المدرسي، وهي: (التخطيط الاستراتيجي، وإدارة الموارد البشرية والمالية، والبيئة المدرسية والمناخ التربوي، والمشاركة المجتمعية، والمبنى المدرسي وإجراءات الأمن والسلامة، والمنهج الدراسي وطرق التدريس المتبعة، وأساليب تقويم التحصيل ونتائج الطلبة، ومصادر التعلم والمختبرات، والخدمات الطلابية والأنشطة المدرسية، وخطة التحسين المدرسية)، كما يندرج تحت كل معيار مجموعة من المؤشرات الإجرائية التي يمكن أن يستدل من خلالها على مستوى تحقق المعيار والتي بلغت (78) مؤشراً إجرائياً. وقد تمتعت قائمة المعايير بمؤشرات صدق وثبات مرتفعة تعزز من استخدامها لأغراض التقويم والاعتماد المدرسي.

**الكلمات المفتاحية:** الاعتماد المدرسي؛ المعايير؛ المدارس الحكومية؛ سلطنة عُمان.

## 1. المقدمة:

تفرض التحولات العالمية الحديثة في الاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية والمعرفية على الأنظمة التربوية بأن تتجه إلى استحداث نظم تقويمية ذات معنى واضح ومحدد، تركز على تقويم أداء المؤسسات التعليمية بصفة عامة وتهتم بتجويد البنى التحتية والعمليات التعليمية التعلمية داخلها، كما تهتم بجودة النتائج، ولا يتحقق ذلك إلا بتبني أساليب ورؤى حديثة لتقويم جودة الأداء المدرسي، ويأتي الاعتماد كأحد أهم الأنظمة التقويمية الحديثة السائدة على الساحة العالمية حالياً، ويعد كذلك أبرز نماذج التقويم العالمية المرتكزة على رأي الخبراء في تقويم المؤسسات التعليمية والبرامج التربوية بصفة عامة (الزاملي؛ وكاظم؛ والصارمي، 2009). حيث يعمل الاعتماد على ضمان جودة التعليم المنشودة عالمياً في ضوء المعايير المحددة سلفا، وفي الوقت ذاته يحقق فاعلية تحقيق أهداف التقويم، وكفاءة المخرجات والنتائج بأقل كلفة (الجهني، 2010).

ويُعرّف الاعتماد المؤسسي - كما يسميه البعض- بأنه "العملية التي يتم بها تقويم أداء المؤسسات التعليمية في كافة جوانبها للتحقق مما إذا كانت تتفق مع معايير معينة تضعها عادة مؤسسة خارجية تسمى هيئة الاعتماد" (مجيد،2019، ص60)، وبالتالي فإن منح الاعتماد يتم بناءً على تقويم جميع جوانب المؤسسة التعليمية ومرافقها ومستوى كفاءة أداء العاملين بها وجودة نتائجها، حيث تركز هيئات الاعتماد على التقويم الشامل المتكامل لجميع جوانب الأداء في المؤسسات التعليمية بما فيها المخرجات التعليمية والإنجازات المرتبطة بأهداف المؤسسة ومستوى تحققها.

وبحسب مجيد (2011) فإن حركة الاعتماد قد ارتبطت بظهور حركتين رئيسيتين هما ضمان الجودة والمعايير التربوية، حيث تعتبر المعايير من

الأسس العلمية الهامة لتقويم جودة البرامج والمؤسسات التربوية والتعليمية وتعمل على تحسين أدائها وضمان جودتها، كما أنها تعمل على تحديد مستوى الإنجاز المتوقع من خلال وضع مجموعة من المؤشرات التي تصف مستوى الأداء بطريقة إجرائية قابلة للقياس، ووفقاً للزاملي وآخرون (2009) فإن عملية التقويم التي تتم بغرض وضع خطة إجرائية لتحسين الأداء المدرسي يجب أن ترتكز على ثلاثة عناصر رئيسية، ينبغي أن تتضح وتتحدد معالمها سلفاً، وهي: الوصف Description، والمعيار Standard، والحكم Judgment، فبقدر أهمية عنصر الوصف الذي يهتم بجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالمدرسة؛ فإن العملية يجب أن تنتهي بإصدار الأحكام القيمية حول أدائها وفق معايير محددة مسبقاً، فبدون المعايير لا يكون لتلك الأحكام أية قيمة تقويمية فاعلة، لذلك تأتي أهمية وجود المعايير قبل إصدار الأحكام أو النتائج النهائية لعملية التقويم، فهي كما يراها حافظ (2012) تعتبر بمثابة المحك الذي يميز بين الواقع والمطلوب في العملية التعليمية.

وترجع أهمية المعايير التربوية إلى أنها أصبحت واحدة من أكثر الأدوات المستخدمة للحكم على مستوى إنجاز المؤسسات التعليمية لمهامها وأهدافها، فعندما يتعلق الأمر بتقويم أداء المؤسسات والنظم التعليمية تصبح المعايير ذات دلالة مناسبة للحكم على الأداء بدقة، وذلك لأن المؤسسات التعليمية تتسم بخصائص من أبرزها صعوبة قياس أدائها بشكل مباشر ودقيق (مجاهد، 2008)، وفي هذا الشأن ذكر آل رفعة (2015) أن تطبيق معايير الاعتماد والجودة في مدارس الدول المتقدمة قد أدى إلى تحسين نواتج التعلم وتطور التعليم، كما ذكر فيرناندو وآخرون (Fernando et al., 2018) أنه كلما سعت المدرس إلى الحصول على شهادات الجودة زاد اهتمام العاملين فيها بتطبيق المعايير وإدراكهم لها. وهنا تتضح أهمية وجود معايير للاعتماد للوقوف على جودة أداء المؤسسات التعليمية، للتأكد من أن العملية التعليمية تسير وفق المواصفات المطلوبة، وأنه يتم توجيهها الوجهة الصحيحة إذا أظهر التقويم حاجتها لذلك، وبالتالي يمكنها أن تحقق أقصى مستويات الكفاءة والجودة المنشودة.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية تم تبني نظم الاعتماد منذ أكثر من مائة عام، فقد نشأ 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 1885م أقدم وكالات الاعتماد الإقليمي والتي تقوم باعتماد المدارس والكليات والجامعات العامة، وقد تطورت لتقوم هذه الجمعية باعتماد أكثر من 2000 مؤسسة تعليمية من القطاعين العام والخاص (Fryer, 2007).

وفي إنجلترا يتولى مكتب المعايير التربوية Office for Standards In Education (OFSTED) الذي تأسس عام 1992م مسؤولية الاعتماد الأكاديمي للمدارس من خلال برنامج التفتيش والذي يعمل على تقويم أداء المدرسة في شتى جوانبها ومكوناتها في ضوء المعايير المعلنة (Bernasconi, 2006).

أما على مستوى الوطن العربي فتعتبر تجربة جمهورية مصر العربية من أوائل التجارب في مجال الاعتماد المدرسي، ففي عام 2006م تم إقرار إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وفي عام 2007م 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، 2011).

وفي سلطنة عُمان حرصت الحكومة دائماً على مواكبة التوجهات العالمية الحديثة في كافة المجالات، ويأتي الاهتمام بالنهوض بالتعليم في مقدمة تلك المجالات والاهتمامات، حيث بذلت السلطنة جهوداً متعددة في تطوير التعليم، ومن بين تلك الجهود إنشاء مجلس الاعتماد الأكاديمي، والذي تأسس في يونيو 2001م بالمرسوم السلطاني رقم (2001/74) بناءً على توصيات المؤتمر الدولي الذي نظمته وزارة التعليم العالي مع منظمة اليونسكو في مارس 2001م حول جامعة القرن الواحد والعشرين. وفي عام 2010م صدر المرسوم السلطاني رقم (45/ 2010) والذي يقضي بتحويل مجلس الاعتماد إلى هيئة مستقلة تتبع مجلس الوزراء مباشرة تحت مسمى الهيئة العُمانية للاعتماد الأكاديمي (الهيئة العُمانية للاعتماد الأكاديمي، 2019)؛ كما صدر مؤخرا المرسوم السلطاني رقم (2021/9) الذي قضى بتعديل مسماها إلى الهيئة العُمانية للاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم؛ حيث أن من أبرز الاختصاصات التي تم إضافتها تقويم المدارس الحكومية والخاصة وفقاً للمعايير والإجراءات التي تضعها الهيئة (وزارة الشؤون القانونية، 2021).

وهنا تجدر الإشارة إلى أن برامج الاعتماد التي كانت تقوم بها الهيئة انحصرت فقط في تقويم أداء مؤسسات التعليم العالي، أما بالنسبة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي فلا توجد-قبل هذا المرسوم-أية مؤسسة حكومية أو خاصة كانت معنية بنظام الاعتماد المدرسي سواءً على مستوى التعليم الحكومي أو الخاص، ولكن هناك بعض الجهود الحثيثة التي قامت بها وزارة التربية والتعليم والتي تركزت على تقويم الأداء الشامل للمدارس، والتي سيأتي ذكرها لاحقاً بشيء من التفصيل في مشكلة الدراسة.

إن جهود السلطنة في الاعتماد المدرسي أو الأكاديمي تتضح جلياً في اقتصارها على مؤسسات التعليم العالي دون المدارس، مما يبرر القيام بهذه الدراسة والدعوة إلى الأخذ بنظام الاعتماد المدرسي وتحديد المعايير والمؤشرات المتعلقة به، الأمر الذي يعد مدخلاً أساسياً لتحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية وخاصة المدرسية، وذلك لإحداث تطوير نوعي لدورة العمل المدرسي بما يتلاءم مع المستجدات التربوية والتعليمية والإدارية، على أن يتم ذلك من خلال تبني معايير واضحة ومقننة لتقويم فعالية وكفاءة تلك المؤسسات ودفعها للقيام بدراسات ذاتية وتقويمية self-study، الأمر الذي يؤدي إلى تعزيز ثقة المجتمع في نظام التعليم ومؤسساته كافة.

**1.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

تؤكد العديد من الدراسات الأجنبية والعربية (Fryer, 2007, Burris, 2008 ؛ Alwahaibi, 2009، Provezis, 2010، والمالكي، 2010؛ والسيابي، 2012، وآل رفعة، 2015، والربادي، 2020) بأن الاعتماد يعدّ نموذجاً تقويمياً مناسباً 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، وأيضاً 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 وأيضاً ضمان جودة مخرجاتها.

وتوافقاً مع التوجهات العالمية في هذا الشأن فقد أظهرت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان توجهاً قوياً يرمي إلى العمل الجاد للارتقاء بكفاءة أداء المدارس الحكومية والخاصة على حد سواء، يتضح ذلك من خلال سعي الوزارة إلى تبني نظام تقويمي شامل يتمثل في مشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره، والذي بدأ تطبيقه في العام الدراسي 2003/2002م، بهدف تحسين جودة المخرجات والوصول بالمدرسة إلى أقصى ما يمكن من مستوى الكفاءة والفاعلية، كون التقويم عملية تشخيصية تهدف إلى تحديد نقاط القوة وأولويات التطوير في العملية التعليمية من خلال تطبيق نظام التقويم الذاتي لأداء المدرسة، كما هدف هذا المشروع إلى تكوين معايير وطنية للتقويم الخارجي على فترات متباعدة يقوم به فريق مختص من خارج المدرسة (وزارة التربية والتعليم، 2004).

وفي عام 2006م استحدثت الوزارة نظام تطوير الأداء المدرسي كأهم توصية أفرزتها نتائج مشروع تقويم الأداء المدرسي، وذلك في القرار الوزاري رقم (2006/19)، حيث تم إعداد صيغة تقويمية متكاملة لتقويم الأداء المدرسي شملت ثلاثة مجالات هي: التعليم والتعلم والإدارة المدرسية، مضمنة عدد من المعايير والمؤشرات لكل مجال (وزارة التربية والتعليم، 2009)، إلا أن بعض الدراسات المحلية (النعُمانية، 2010؛ والسيابية، 2011؛ والسيابي، 2012) أشارت إلى قصور وتداخل بعض المعايير خاصة ما يتعلق بمجالي التعليم والتعلم، وغياب المعايير المرتبطة بالقيم السلوكية والمستويات التحصيلية، بالإضافة إلى عدم توافق بعضها الآخر مع مهام العاملين بالمدرسة، وضعف عملية التقويم الخارجي، إضافة لافتقار المعايير لعنصري الصدق والثبات وبالتالي ضعف الموثوقية في نتائج التقييم.

كما أشارت دراسات كل من اليعربي (2012) والمنوري (2014) إلى عدم وضوح معايير التقويم ومؤشراته مما يتسبب في ضعف فاعلية تقويم الأداء وقصور انعكاساته على عمليات التطوير والتحسين بالمدارس العُمانية، كما اتفقت في ذلك دراسات كل من إبراهيم والمرزوقي (2017) والراسبية (2020) من حيث غموض أهداف ومعايير النظام الحالي وضعف شموليتها وعدم تغطيتها لكافة جوانب العمل المدرسي، وضعف إجراءات التقويم وقصور أدواته، وبالتالي محدودية البيانات والمعلومات الناتجة عن عمليات التقويم المختلفة.

وعلى المستوى الرسمي للدراسات الوزارية فقد أشارت الدراسة التقويمية التي قام بها فريق مكون من وزارة التربية والتعليم وجامعة السلطان قابوس، والتي أجريت لتقويم نظام تطوير الأداء المدرسي إلى أهمية إضافة عناصر أكبر وأشمل للنظام مثل مشاركة المجتمع المحلي في تحسين وتطوير أداء المدارس، وتحسين نوعية الأنشطة المدرسية المصاحبة للمناهج الدراسية، وأيضاً استخدام الأساليب الحديثة لتقويم أداء المعلمين والفنيين وعناصر الإدارة المدرسية، بالإضافة إلى ضرورة وضع معايير واضحة لتقويم تحصيل الطلبة مشمولة باختبارات عالمية مقننة للارتقاء بمستوياتهم الدراسية، كما أشارت الدراسة إلى أهمية إنشاء هيئة عليا متفرغة أو مكتب خارجي يعنى بالتقويم الخارجي للأداء المدرسي(الزاملي؛ والسليمانية؛ والعاني، 2012).وفي ذات النطاق أشارت الدراسة المشتركة التي قامت بها الوزارة أيضاً مع البنك الدولي (2012) إلى ضرورة دعم وتحديث برامج تقويم الأداء المدرسي بحيث تركز على جودة الأداء والمخرجات معاً وفق معايير عالمية.

وعلى صعيد المؤتمرات فقد أوصى المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب 2010م الذي عقد بمسقط بأهمية تأسيس هيئة للاعتماد وضمان الجودة في التعليم الثانوي، تتبنى اعتماد معايير لتطوير الأداء المؤسسي للمؤسسات التعليمية، على أن تكون هذه المعايير ذات قابلية للتطبيق وتتفق مع المعايير العالمية لتقويم الأداء (وزارة التربية والتعليم، 2010). كما جاءت توصيات المؤتمر الأول للاعتماد الأكاديمي للمدارس والذي عقد في مسقط أيضاً في إبريل 2012م، مؤكدة على أهمية توفير معايير محلية خاصة بالسلطنة للتقويم والاعتماد المدرسي، مع ضرورة الاستفادة من الخبرات الدولية في هذا المجال، إضافة لإنشاء هيئة أو وحدة أو مكتب وطني للاعتماد المدرسي بالسلطنة، يعمل على الأخذ بهذا النظام لأهميته في تحسين وتطوير أداء المدارس بشكل عام (وزارة التربية والتعليم، 2012).

واستجابة لتلك التوصيات واستكمالاً لمسيرة التطوير التي تحرص عليها وزارة التربية والتعليم جاء إنشاء المركز العُماني لتقييم المدارس في عام 2015 بمباركة من مجلس التعليم بالسلطنة، والذي يهدف إلى مراجعة الإطار العام لنظام تطوير الأداء المدرسي والعمل على تطوير معايير لتقويم الأداء المدرسي في ضوء الخبرات الدولية تحقيقا لجودة الأداء المنشود (مجلس التعليم، 2017)، ثم تم تعديل مسمى المركز إلى المديرية العامة لتقييم المدارس في ضوء المرسوم السلطاني رقم (2020/79) الذي صدر لإعادة هيكلة وزارة التربية والتعليم في السلطنة وتحديد اختصاصاتها (وزارة الشؤون القانونية، 2020)، تلا ذلك المرسوم

السلطاني رقم (2021/9) الذي قضى بنقل تبعية هذه المديرية واختصاصاتها وموظفيها إلى الهيئة العُمانية للاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم (وزارة الشؤون القانونية، 2021) بهدف تجويد مخرجات النظام التعليمي والارتقاء بالأداء المدرسي في ضوء عمليات تقويم شاملة تتصف بالشفافية والمصداقية العالية تقوم بها جهة مستقلة ومحايدة عن الوزارة.

وفي هذا الصدد أُجريت عدة مقابلات مع عدد من المسؤولين والمختصين بوزارة التربية والتعليم خلال شهر فبراير 2020م؛ حيث اتضح أن الوزارة تعمل حالياً على مشروعين؛ الأول يختص بتحديث معايير تقويم الأداء المدرسي للمدارس الحكومية، والثاني يتعلق بتصنيف المدارس الخاصة وفق معايير محددة لكل مستوى تصنيفي؛ حيث لم تنته فرق العمل بالمشروعين من وضع كافة الأطر الفنية والإدارية اللازمة للتنفيذ الميداني.

وفي ضوء ما سبق ونظرًا لأهمية موضوع الاعتماد المدرسي وما يرمي إليه من أهداف استراتيجية لتقويم الأداء المدرسي وتحسين عملياته وتجويد مخرجاته، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في بناء قائمة لمعايير التقويم والاعتماد المدرسي للمدارس الحكومية بسلطنة عُمان تتصف بقدر عال من الصدق والثبات مما يسمح باستخدامها في عمليات تقويم الأداء المستقبلية، وبالتالي فإن مشكلة الدراسة تثير الأسئلة التالية:

- ما قائمة المعايير المقترحة للتقويم والاعتماد المدرسي للمدارس الحكومية بسلطنة عُمان؟
- ما مؤشرات صدق قائمة معايير التقويم والاعتماد المدرسي للمدارس الحكومية بسلطنة عُمان؟
- ما مؤشرات ثبات قائمة معايير التقويم والاعتماد المدرسي للمدارس الحكومية بسلطنة عُمان؟

### 1.2. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الراهنة إلى:

- تحديد قائمة بالمعايير والمؤشرات الخاصة بالتقويم والاعتماد المدرسي للمدارس الحكومية بسلطنة عُمان، تتلاءم مع طبيعة النظام التعليمي بالسلطنة، يمكن أن تكون مرشد وموجه للقائمين على تحسين وتطوير الأداء المدرسي، كون الاعتماد المدرسي يعتبر أحد الأنظمة الحديثة السائدة عالمياً في تقويم أداء المؤسسات التعليمية والمصادقة على كفاءة أدائها من خلال تطبيقها للمعايير الموضوعة.
- التحقق من صدق قائمة معايير الاعتماد المدرسي المقترحة لتقويم أداء المدارس الحكومية بسلطنة عُمان.
- التأكد من ثبات قائمة معايير الاعتماد المدرسي المقترحة لتقويم أداء المدارس الحكومية بالسلطنة.

### 3.1. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها:

- تقدم معايير ومؤشرات عملية موضوعية للاعتماد المدرسي تعتمد على تطبيق الأساليب العلمية لبناء المعايير المستخدمة في القياس والتقويم من حيث تمتعها بالخصائص السيكومترية الجيدة.
- تسلط الضوء على نظام الاعتماد المدرسي كونه وسيلة فعالة لتحقيق الجودة التعليمية وضمان تطبيقها، بوصفه عملية تقويم مستمرة لجودة الأداء التعليمي الشامل للمدرسة، وبالتالي تشجيع المدارس على تأكيد جودة أدائها وضمان جودة مخرجاتها وتطويرها في ضوء معايير أساسية ومؤشرات واضحة متفق عليها.
- قد تمد هذه الدراسة المسئولين في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان بالمعايير والمؤشرات النوعية والكمية الواجب توافرها في المدارس الحكومية بالسلطنة لتطبيق مشروع الاعتماد المدرسي الذي يجري الإعداد له حالياً في ضوء المرسوم السلطاني الصادر حديثاً رقم (2021/9)، حيث تعد هذه الدراسة -على حد علم الباحثين- من الدراسات الرائدة في مجال بناء المعايير التربوية في السلطنة والخاصة بالاعتماد المدرسي.

### 4.1. مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالية عدة مصطلحات، يمكن تعريفها كما يلي:

- **الاعتماد المدرسي School Accreditation:** عرفت فراير (Fryer, 2007) الاعتماد بأنه " العملية التي يتم بواسطتها تقويم المؤسسة التعليمية للتأكد من استيفائها للمعايير والمتطلبات المحددة من قبل جهة رسمية"(P10). أما درندري والنافع (2009) فقد عرفوا الاعتماد المدرسي على أنه "عملية تقويمية للتأكد من قدرة المدرسة على تحقيق الأهداف التي تسعى إليها، وذلك من خلال تحقيق الحد الأدنى من معايير الجودة، إن لم يكن التحقيق الكامل لها" (ص8). وتعرف الدراسة الحالية الاعتماد المدرسي على أنه "مجموعة من الإجراءات التقويمية تقوم بها جهة خارجية متخصصة، تتم وفق مجموعة من المعايير المحددة والمعلنة، يتم من خلالها التحقق من كفاءة المدرسة وجودة مخرجاتها".
- **المعايير Standards:** عرفها بوريس (Burris, 2008) بأنها "عبارة عن شروط ثابتة توضع للتميز النوعي المطلوب من جميع المدارس والتي تحددها جهة الاعتماد" (P 8)، كما عرفتها النعُمانية (2010) على أنها "القواعد والأسس التي نحتكم إليها وتكون بمثابة الإطار المرجعي الذي يتم في ضوئه قياس سلوك الأفراد والجماعات" (ص12). ولغرض هذه الدراسة يمكن تعريف معايير الاعتماد المدرسي إجرائياً على أنها: "قواعد تعبر عن

المستوى المطلوب الذي يجب أن تحققه مكونات وعناصر المدرسة للحصول على الاعتماد المدرسي، وتتمثل في الدرجة التي يحصل عليها كل معيار وفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مؤشرات التحقق التابعة لكل معيار".

**5.1. حدود الدراسة:**

- **الحدود الموضوعية:** تتناول هذه الدراسة مفهوم الاعتماد المدرسي باعتباره أحدث الأنظمة التقويمية المتبعة عالمياً لضمان جودة التعليم المدرسي، وكذلك المعايير التربوية والمؤشرات اللازم توفرها لعمليات تقويم الأداء المدرسي للحصول على الاعتماد في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان.
- **الحدود البشرية:** شملت الدراسة عينة من المشرفين الإداريين وأخصائي تقويم الأداء المدرسي بالمحافظات وديوان عام الوزارة، نظراً لمسؤوليتهم عن تنفيذ عمليات التقويم الخارجي كما يقع على عاتقهم متابعة تطبيق عمليات التقويم لذاتي للأداء المدرسي بالمدارس، كذلك تشمل العينة بعضا من مديري المدارس ومساعديهم، والمعلمين الأوائل، في مدارس الذكور والإناث، باعتبارهم الفئة المسؤولة عن متابعة تطبيق المعايير والقيام بعمليات التقويم الذاتي بالمدرسة.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على خمس محافظات تعليمية (مسقط، والداخلية، وشمال الشرقية، وشمال الباطنة، وظفار)، حيث تم مراعاة أن تغطي الدراسة مختلف البيئات التي تمثل جغرافية السلطنة، كما اقتصر التطبيق على مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي الحكومي فقط، لأن هذه الحلقة تمثل القاعدة العريضة من حيث عدد الصفوف مقارنة بالحلقات الأخرى للتعليم في السلطنة، حيث تضم الصفوف من الخامس الأساسي وحتى العاشر الأساسي، إضافة إلى أن بعض المدارس بالمحافظات المذكورة تضم إما الحلقة الأولى مع الحلقة الثانية أو الحلقة الثانية مع الصفين الحادي عشر والثاني عشر وفقاً لكثافة الصفوف وسعة المبنى المدرسي.

## 2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعتبر قضية تحقيق الجودة في التعليم من أهم القضايا التي تشغل بال المهتمين بالعملية التعليمية في كافة المستويات والأصعدة، وما قد تتطلبه من إدخال بعض التجديدات التربوية على المؤسسات التعليمية، وتفعيل برامج التنمية وتحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتفعيل برامج الشراكة الحقيقية بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية الأخرى، وبالتالي الحصول على مخرجات تعليمية عالية الكفاءة والمهارة.

وقد أشار علام (2007) إلى أن الاهتمام بتقويم المنظومة التعليمية في ضوء معايير الجودة قد تزايد في العقد الأخير من القرن العشرين عندما بدأت اليونسكو تدعو الدول إلى مشروع المعايير والمؤشرات التربوية، وذلك إيماناً منها بالمسؤولية الكبرى تجاه قضية جودة التعليم، فقد أكد مؤتمر "التربية للجميع" والذي عقد في تايلند عام 1990م بتنظيم من اليونسكو على أهمية الدراسات التقويمية لمراقبة التغيرات في جودة المدارس، وبناء المعايير والمؤشرات التربوية لضبط أداء المدارس على مدى فترات زمنية معينة. كما أشارت الرميح (2013) إلى أن تقرير اليونسكو الصادر في عام 2008 قد أوصى بضرورة تركيز الدول العربية على تقويم الأداء المدرسي في ضوء معايير محددة لتعزيز جودة التعليم نظراً للتدني الواضح في الأداء التعليمي على المستوى العربي كافة.

وترجمة لذلك فقد استخدمت الكثير من دول العالم أساليب متعددة لضمان الجودة وتقويمها، من بين تلك الأساليب الاعتماد التربوي أو المدرسي، وهو يمثل أحد الأساليب المعروفة لإجراء عملية تقويم شاملة لأي مؤسسة تربوية، وهو في جوهره عملية تقويم لأداء المؤسسة التعليمية تضمن جودة مخرجاتها؛ وقد أنشئت هيئات سعي بعضها بهيئة الاعتماد Accreditation، والبعض الآخر سعي هيئة التقويم Evaluation، والتي عملت على تحديد المعايير التي تقود العمل في المؤسسات التعليمية (مجيد،2011). ففي الولايات المتحدة الامريكية يعد الاعتماد التربوي من أهم العوامل التي تستند إليها الإجراءات والقرارات الرسمية في الحكم على أن المؤسسة التعليمية قد استوفت الحد الأدنى من متطلبات الجودة التعليمية (Fryer, 2007)، بحيث تتم إجراءات الاعتماد من خلال شراكة فاعلة بين المؤسسة التعليمية وجهة الاعتماد، لذلك اعتبرته أهم المداخل لتحقيق الجودة في التعليم، وهو يعد حافزاً للارتقاء بالعملية التعليمية ككل (مجيد والزيادات، 2008).

ويرى بوريس (Burris, 2008) أن الاعتماد التربوي هو عملية مستمرة من الوفاء بالمعايير والتحسين المستمر وضمان الجودة، والتي يتم إثباتها من خلال عمليات المراجعة والتقويم الداخلي والخارجي لأداء المؤسسة التعليمية. كما أورد حسين (2008) أن الاعتماد يشير إلى عملية مستمرة من التقويم والمراجعة التي تمكن المؤسسة التعليمية من العمل وفق مجموعة من المعايير المحددة، والتي تهدف إلى الارتقاء بجودة الأداء التعليمي في تلك المؤسسة، وقد اتفقت كل من روز (Ross, 2008) والمالكي (2010) مع من سبقهما في أن الاعتماد يمثل شكلاً من أشكال التقويم الذي يصدر حكماً بالاعتراف بأن المؤسسة التعليمية تعمل وفق المعايير المحددة للممارسات المهنية من قبل جهة خارجية رسمية، وهو يعمل على بناء ثقة المجتمع في المؤسسة التعليمية، أما الوهيبي (Alwahaibi, 2009) فيرى أن الاعتماد التربوي هوالنتيجة النهائية لعملية التقويم التي تُظهر قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها من خلال تحقيقها لمعايير الجودة.

**1.2. نشأة المعايير وعلاقتها بالتقويم والاعتماد:**

تشير مجيد والزيادات (2008) إلى أن حركة المعايير ظهرت في حقبة التسعينات من القرن العشرين، وقد مثلت أهم حدث في جهود إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في تلك الفترة، وظهرت تبعاً لذلك حركة التقويم القائم على المعايير Standard-Based Evaluation، حيث اعتبرها البيلاوي (2006) أنها بمثابة عقد اجتماعي جديد في المجتمع، ينبع من الواقع، ويصف ويحدد متطلبات التعليم ويؤكد على التوقعات المرغوبة اجتماعياً من أجل التطوير والتحسين.

وقد ارتبطت حركة المعايير بحركتين كبيرتين هما الجودة الشاملة والاعتماد التربوي، حيث شكلت الحركات الثلاث فكراً تربوياً مترابطاً في تلك الفترة أيضاً، وأصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي لتحقيق جودة التعليم والنهوض بالمخرجات، بينما مثّلَ الاعتماد الشهادة التي تؤكد بأن المؤسسة التعليمية قد حققت المعايير المعلنة. (مجاهد، 2008)

لذا تعتبر المعايير Standards الركيزة الرئيسية في عملية تقويم الأداء المدرسي للحصول على الاعتماد، وهي تمثل أحد العناصر الرئيسية الثلاثة في عملية التقويم بصفة عامة (الوصف، والمعايير، وإصدار الحكم)، حيث لا يمكن أن تتم عملية التقويم إلا بالرجوع إلى المعايير التي تحدد الممارسات التربوية التي ينبغي توافرها في العمل المدرسي (Hannigan, 2008)، وتشير روز (Ross, 2008) إلى أن المعايير يجب أن تمثل أفضل الممارسات المهنية الجيدة التي تحقق مستوى الإنجاز المرغوب من الطلبة، ويتفق معها هيرمان (Herman, 2009) في أن بناء وتطوير المعايير التربوية يجب أن يقوم على استقاء أفضل الممارسات العملية المطلوبة، ولذلك ينبغي على المختصين في مجال القياس والتقويم وضع المعايير بحيث تتناسب مع قدرات وإمكانات من سيتم تقويمهم في ضوئها، والحرص على قدرتها في قياس مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف المرسومة عند استخدامها كمحكات للتقويم.

ويرى النبوي (2006) أن الهدف من المعايير هو وجود إطار موحد يمكّن جميع المدارس من تحقيق نفس التوقعات المتعلقة بأداء الطلبة، مع الوعي بالاختلافات التي قد توجد بين المدارس ومراعاة ذلك البعد عند التقويم النهائي في عمليات الاعتماد، بينما يرى قاسم ومحمود وحسن (2011) أنها تمثل إطاراً مرجعياً يتم على أساسها بناء المؤشرات ومقاييس التقدير، وبناء الأدوات لقياس وتقويم أداء المدارس، فمن خلالها يمكن إحداث نقلة نوعية في مدخلات وعمليات المنظومة المدرسية، للحصول على مخرجات تعليمية عالية الجودة والكفاءة، ويرى مجاهد وعناني (2011) أن أهمية المعايير تنبثق من دورها المؤثر والفعّال في عمليات تقويم أداء المؤسسات التعليمية، فهي تمد المختصين في الشأن التربوي بمعلومات وبيانات دقيقة ومتسقة عن أداء المؤسسات.

فهي كما ذكر المؤرخ التربوي رافيتش Ravitch (المشار إليه في أوشي (2007)) بأنها ضرورية لتحقيق التميز وعدالة الفرص التعليمية وتقنين الممارسات الصحيحة للعمل المدرسي. وقد أورد كل من عباس (2003)، ومخلوف (2007) عدد من الخصائص التي ينبغي توفرها في المعايير، أهمها: أن تكون صادقة، وثابتة، ومرنة، وواقعية، وقابلة للقياس، وشاملة لكافة جوانب العملية التعليمية والتربوية والسلوكية، كما يراعى فيها التناسب بين الأداء المتوقع والأهداف المرسومة، وأن تعكس تقدم المجتمع وحاجاته.

**2.2. المؤشرات وعلاقتها بالمعايير:**

تمثل المؤشرات Indicators المستوى الأكثر تحديداً للمعايير، حيث تصاغ في عبارات إجرائية واضحة قابلة للقياس، تمكّن من الحكم على مقدار ما يتحقق من المعايير، وقد عرّفها عبد الرسول (2005) على أنها "عبارات تصف الأداء أو السلوك المتوقع من الأفراد أو المؤسسات للوفاء بمتطلبات تحقيق المعيار" (ص956). بينما عرفت منظمة AdvancED الأمريكية (AdvancED, 2010) المؤشر بأنه وصف إجرائي للعمليات والممارسات النموذجية للأداء معاً، بما يعطي صورة شاملة لكل معيار، ويركز على العناصر داخل المدرسة والطرق المستخدمة لتحقيق الأداء والإنجاز المرتفع للطلاب، وفعالية الأداء التنظيمي للمدرسة، في حين عرّف بوريس (Burris, 2008) المؤشرات بأنها "مجموعة من الممارسات العملية التي تستخدم لقياس مستويات الأداء الفعلي أو لغرض رصد نتائج تحقق المعيار" (ص8).

ويرى كل من علام (2007)، وعودة (2011) أن مؤشرات الأداء ترتبط بشكل عام بعملية التقويم التي لا يمكن أن تتم إلا بوجود إطار متكامل من المعايير، ويتفق معهم وودهد (Woodhead, 2002) في أن المؤشرات تستخدم كإطار ودليل لعمليات التقويم الذاتي والخارجي للأداء المدرسي، كما يشير هانيجن (Hannigan, 2008) إلى أن المؤشرات تعمل بمثابة مرشد وموجه للعاملين في المدرسة لتحقيق المعايير، حيث تشكل سلسلة من البيانات التي تصف المهام التي يتوجب القيام بها، وبالتالي فهي تمثل مجموعة الإجراءات التي يتم تحقيق المعيار بواسطتها.

فالمعايير هي بمثابة التوقعات المرجوة من العمليات التعليمية التعلمية في المدارس، بينما المؤشرات توفر وسائل متعددة لتطبيق المعايير، لذا يجب أن تكون المؤشرات عملية وإجرائية تمكّن من تقويم أداء المدارس في ضوء مقاييس التقدير الموضوعة لهذا الغرض (MSA, 2020). حيث تعتبر مقاييس التقدير Rubrics قواعد لقياس الأداء بالنسبة لكل مؤشر، وتتكون غالباً من أربعة مستويات في أنظمة الاعتماد، وهي: متميز، كفء، مقبول، متدنٍ، وتأخذ الدرجات (4، 3، 2، 1) على الترتيب (أحمد، 2011)، ويمكن لأخصائي التقويم أن يستدل على تحقق المعايير والمؤشرات من خلال الأدلة والشواهد Evidences التي تقدمها المدرسة أثناء عملية التقويم الخارجي ضمن عمليات الاعتماد.

### 3.2. الدراسات السابقة:

يستعرض هذا الجزء من البحث بعضاً من الدراسات السابقة ذات الصلة بمعايير التقويم والاعتماد المدرسي؛ حيث ركز الباحثون أهمية التعرض للدراسات التي نفذت في البيئة العُمانية والعربية وكذلك الأجنبية، وهي معروضة بحسب التسلسل الزمني من الأقدم للأحدث.

- **أجرى فيرتج (Fertig, 2007)** دراسة هدفت إلى معرفة واقع اعتماد المدارس الدولية وكيفية توظيف معايير الاعتماد؛ حيث قام الباحث بمراجعة وتحليل تقارير (88) مدرسة تم اعتمادها من قبل رابطة الدول المستقلة بأوروبا، وقد توصلت الدراسة إلى أن العاملين بالمدارس يطالبون في تقاريرهم بوضع مؤشرات واضحة لمعايير التعلم والسلوك الطلابي والخدمات الطلابية، وإضافة معايير خاصة بالقيم الأخلاقية، ومعايير أخرى تسعى نحو تحقيق أهداف التعلم الحقيقي، ودعم معايير تعزيز علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، كما تركزت المطالبات في إيجاد معايير تركز على المدخلات والعمليات المدرسية بنفس تركيزها على جودة المخرجات والنتائج الطلابية، مع التركيز أيضاً على معايير وخصائص المدرسة الفعالة.
- **أما دراسة فيتش (Fisch, 2010)** فقد هدفت إلى فحص الأسلوب النوعي في تقويم المدارس ضمن عمليات الاعتماد باستخدام ملف التوثيق للمدرسة، حيث طبقت الدراسة على ثلاث مدارس (دراسة حالة) في مدينة جنيزفيل في ولاية جورجيا الامريكية، قام الباحث بتحليل وثائق المدارس الثلاث، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع عدد من العاملين بالمدارس والطلاب وأولياء أمورهم، وتحليل بعض أعمال الطلبة. وقد توصلت الدراسة إلى أهمية استخدام الأسلوب النوعي إلى جانب الأسلوب الكمي في عمليات التقويم للحصول على الاعتماد، كما أكدت الدراسة على أهمية تفعيل معايير المشاركة المجتمعية لضمان كسب ثقة المجتمع في أداء المدرسة وجودة المخرجات، والاهتمام بمعايير التنمية المهنية للعاملين لدورهم الإيجابي في عمليات التحسين المستمر للأداء المدرسي.
- **وقامت النعُمانية (2010)** بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة واقع تطبيق معايير تقييم الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عُمان ومدى تغطيتها لكافة عناصر العمل المدرسي. طبقت الدراسة استبانة تناولت في أحد محاورها المعايير تقييم الأداء المدرسي، عبر عينة قوامها (500) فرد من المعلمين وإدارات المدارس من الجنسين. وقد توصلت الدراسة إلى ارتفاع درجة تطبيق معايير تقييم الأداء المدرسي، وبالرغم من ذلك إلا أن هناك بعض الصعوبات التي واجهت تطبيق المعايير من وجهة نظر أفراد العينة، تمثّل أهمها في ضعف تركيز المعايير على النواحي الفنية لأداء المعلمين داخل المدرسة، وغياب المعايير المرتبطة بمشاركة المجتمع المحلي، والمعايير المتعلقة بالقيم السلوكية والمواقف التعليمية المختلفة، بالإضافة إلى ضعف توافق معايير تقييم الأداء الحالية مع مهام العاملين بالمدرسة.
- **بينما هدفت دراسة ساوندرس (Saunders, 2010)** إلى بيان أهمية تحديد نتائج تعلم الطلبة كأحد مؤشرات معايير الاعتماد، والتركيز على مراجعة وتدقيق أعمال الطلبة في عمليات التقويم الذاتي للتأكد من مستويات انجازهم للمعارف والمعلومات والخبرات المكتسبة، قامت الباحثة بتحليل بيانات (97) مدرسة تم اعتمادها من قبل رابطة الولايات الوسطى للاعتماد (MSA)، ثم اختيرت أربع مدارس كدراسة حالة لإجراء المقابلات مع منتسبيها. وقد كشفت الدراسة عن أهمية مراجعة وتطوير معايير أساليب تقويم الطلبة ونتائج التعلم، وطرق التدريس المستخدمة، كونها تمثل أهم المعايير في الاعتماد، بالإضافة إلى إعادة صياغة معايير عمليات تقويم التحسين المستمر التي تتبع الاعتماد، والتأكيد على معيار البيئة التعليمية، والاهتمام بالنمو المهني للمعلمين باعتبارهم المسئول المباشر عن تحقيق نتائج جيدة لتعلم الطلبة.
- **أما دراسة المالكي (2010)** فقد هدفت إلى وضع تصور بالمعايير المقترحة للاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام للبنات بمحافظة جدة، من خلال عينة مكونة من (180) فرداً، شملت مديرات المدارس ومساعداتهن والمشرفات التربويات؛ حيث صممت الباحثة استبانة لهذا الغرض، وتم التحقق من صدقها وثباتها بواسطة الصدق الظاهري ومعامل ألفا كرونباخ وكانت المعاملات مرتفعة وتعزز من استخدام الأداة لصالح أهداف الدراسة. وقد خرجت الدراسة باقتراح عدة مجالات لمعايير الاعتماد، تمثل: رؤية المدرسة ورسالتها، والموارد المالية والبشرية وتنميتها، والقيادة التربوية، وبيئة التعلم والتعليم والمناخ التربوي، والتقويم وتوكيد الجودة والمساءلة، والمشاركة المجتمعية.
- **كما أجرى السيابي (2012)** دراسة مماثلة هدفت إلى وضع تصور مقترح للاعتماد الأكاديمي لمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء بعض الخبرات المعاصرة، استخدم الباحث أسلوب دلفاي من خلال عينة من الخبراء بلغت (35) خبيراً، وقد صمم الباحث استبانة تطرقت في أحد محاورها إلى مجالات الاعتماد. وقد توصل الباحث إلى اقتراح (13) مجالاً لمعايير الاعتماد دون التطرق إلى صياغة المعايير أو تحديد مؤشراتها، شملت هذه المجالات: الرؤية والرسالة والقيم والأهداف، والقيادة التربوية الفاعلة للمدرسة، وتنمية الموارد البشرية ورعايتها، وعمليات التعليم والتعلم، وتقويم تعلم الطلاب وتحسين أدائهم، والمنهج الدراسي، وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ورعايتهم، والخدمات الإرشادية وشؤون الطلاب، والمرافق والتجهيزات المدرسية، وخدمات الصحة والسلامة العامة، والإدارة المالية والتمويل، والتخطيط للجودة والتطوير المستمر، والعلاقة مع الأسرة والمجتمع.
- **وأجرى الزاملي؛ والسليمانية؛ والعاني (2012)** دراسة هدفت إلى تقويم نظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عُمان، عبر توزيع استبانة مكونة من ثمانية مجالات على عينة بلغت (667) فرداً، كما تضمنت العينة (102) فرداً آخرين خضعوا للمقابلة، شملت المختصين بأقسام تقويم الأداء المدرسي وعدد من مديري المدارس والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور في (3) محافظات تعليمية (جنوب الباطنة، والداخلية، وظفار). وتوصلت الدراسة إلى وجود

قصور في تغطية المعايير الحالية لكافة عناصر الأداء المدرسي، لذلك أوصت الدراسة بأهمية إضافة عناصر أكبر وأشمل للنظام مثل مشاركة المجتمع المحلي في تحسين وتطوير أداء المدارس، وتحسين نوعية الأنشطة المدرسية المصاحبة للمناهج الدراسية، واستخدام الأساليب الحديثة للتقويم في المدارس.

- **أما ماتي (Mattei, 2012)** فقد أجرت دراسة تحليلية مقارنة هدفت إلى تحديد التباين في المستويات التعليمية بين طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في كل من انجلترا واسكتلندا وويلز وفقاً للمعايير التعليمية القائمة على تقييم أداء الطلاب؛ حيث قامت الباحثة بتحليل نتائج الطلبة في عينة من مدارس الدول الثلاث في الفترة ما بين 1988-2009م في اختبارات اللغة والرياضيات والعلوم. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ أهمها أن تطوير المعايير التعليمية أثر في نتائج الطلاب على نحو أفضل خاصة في انجلترا وويلز، كما أن توحيد المعايير وإعلانها للجميع قللت الفجوة بين مدارس الاغنياء والفقراء. أيضاً توصلت الدراسة إلى أهمية تعزيز معايير الخدمات الاجتماعية المقدمة للطلبة، وتعزيز المساواة في الفرص التعليمية، ودعم معايير التمويل والإنفاق التعليمي، وتحديد معايير وأهداف تُعنى بالتنمية الشخصية للطلاب.
- **وجاءت دراسة عايش (2017)** بهدف الكشف عن درجة توفر معايير الاعتماد والجودة في المدارس الخاصة بمحافظة غزة، عبر تطبيق استبانة تكونت من (12) معياراً مقتبساً من معايير أنموذج سيتا للاعتماد على عينة بلغت (87) فرداً من إدارات المدارس التي شملتها العينة؛ حيث تم التحقق من صدق قائمة المعايير التي غطتها الاستبانة من خلال صدق الاتساق الداخلي والصدق البنائي، وكانت معاملات الارتباط في كلا الاسلوبين مرتفعة ودالة احصائياً، كما تم التأكد من ثبات الأداة بواسطة معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، وكانت معاملات الثبات عالية ومقبولة تعزز من صحة المعايير المستخدمة في التقويم والاعتماد. وقد كشفت نتائج الدراسة عن توافر المعايير بدرجة مرتفعة، نظراً لاهتمام المدارس الخاصة وحرصها على تطبيق معايير الجودة.
- **وفي ذات البيئة وجد المقيد (2018)** في دراسته التي طبقها على (302) معلماً معلمة من مدارس قطاع غزة بفلسطين والتي دخلت برنامج الاعتماد؛ أن هناك حرصا كبيراً على تطبيق معايير الاعتماد المدرسي، نظراً لقناعة العينة بأهميتها في تجويد أداء المدرسة وإدارة الموارد، واهتماما منهم برفع نواتج تعلم الطلبة وتحقيق التميز في المخرجات، ورغم ذلك إلا أن النتائج وجدت تفاوتاً بعضاً الشيء في درجة تطبيق بعض المعايير، ويعزى السبب إلى اختلاف درجة وضوحها وقدرة المعلمين على تطبيقها. وقد أوصت الدراسة بضرورة تقييم المعايير وتطويرها حسب المستجدات، والتركيز على المعايير الخاصة بنمو شخصية الطالب في كافة جوانبها.
- **وكشفت دراسة أبو رحمة (2018)** عن إمكانية تطبيق معايير نموذج سيتا للاعتماد المدرسي بدرجة كبيرة في المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية بفلسطين، عبر عينة بلغت (249) من مديري ومديرات تلك المدارس؛ حيث طبق الباحث استبانة شملت (7) معايير للنموذج المقترح، وللتحقق من صدق الأداة فقد تم احتساب صدق الاتساق الداخلي والصدق البنائي، أما الثبات فقد تم استخدام التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات المعايير، فكانت مؤشرات الصدق والثبات عالية وتسمح باستخدام القائمة لأغراض التقويم والاعتماد. وقد أوصت عينة الدراسة بضرورة تطوير معايير وطنية خاصة تراعي الخصوصية الفلسطينية وتلبي تطلعاتها التعليمية.
- **وعلى نفس المسار جاءت نتائج دراسة عودة (2020)** متوافقة مع سابقتها؛ حيث هدفت إلى إمكانية تطبيق معايير الاعتماد المدرسي لدولة قطر في المدارس الثانوية الحكومية بالعاصمة الأردنية عُمان، من خلال طرح استبانة تضمنت (11) معياراً لتقويم الأداء المدرسي على عينة قوامها (188) مديراً ومساعداً في المدارس الحكومية، وكانت النتيجة تشير إلى موافقة عينة الدراسة بدرجة مرتفعة على المعايير المطروحة. الجدير بالذكر أن الباحث تحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للمعايير المأخوذة من النموذج القطري للاعتماد من خلال صدق المحتوى وصدق الاتساق الداخلي، كما تم استخراج معامل ألفا كرونباخ للمعايير واستخدام طريقة إعادة الاختبار للتحقق من ثبات الأداة، وكانت المؤشرات جيدة مقبولة تشير بصلاحية استخدام المعايير لتقويم الأداء المدرسي للحصول على الاعتماد.
- **وتوصلت دراسة الربادي (2020)** إلى أن درجة توفر معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الأهلية باليمن جاءت بدرجة متوسطة إلى عالية، ويعود السبب إلى فهم عينة الدراسة البالغة (560) فرداً للمعايير التي حددتها وزارة التعليم اليمنية، والتي تضمنت ستة مجالات غطتها المعايير التي بحثتها الدراسة وهي: القيادة والإدارة المدرسية، وتنمية الموارد البشرية، وعملية التعليم والتعلم، والبيئة المدرسية، والمشاركة المجتمعية، وإدارة الجودة والتحسين المستمر. وقد أوصت الدراسة بضرورة تعزيز معايير تحفيز المعلمين وتلك الخاصة برعاية المتفوقين، إضافة لتطوير المعايير الخاصة بالتجهيزات والمرافق المدرسية وتكنولوجيا المعلومات.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

في ضوء ما تم عرضه يلاحظ أن بعض الدراسات المحلية تطرقت إلى تقويم نظام تقويم وتطوير الأداء المدرسي بسلطنة عُمان كدراسة النعُمانية (2010)، ودراسة الزاملي والسليمانية والعاني (2012)؛ حيث أشارت نتائجهما إلى وجود قصور في معايير نظام التقويم الحالي، وبالتالي أوصت بمراجعة المعايير لتغطي كافة جوانب العمل المدرسي، والعمل على استحداث أساليب حديثة لتقويم المدارس، وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية حول بحثها في بناء معايير للتقويم والاعتماد المدرسي، وهو الأسلوب البديل للتقويم الشامل للأداء المدرسي. وفي ذات المنحى جاءت الدراسات التي طبقت في بيئات أجنبية كدراسات كل من فيرتج (Fertig, 2007)

وفيتش (Fisch, 2010) وساوندرس (Saunders, 2010) وماتي (Mattei, 2012) جاءت متفقة حول أهمية أن تغطي معايير التقويم والاعتماد كافة جوانب الأداء المدرسي وعدم إغفال الجوانب السلوكية والشخصية المرتبطة بالطالب، والتركيز على نتائج الطلبة باعتبارهم أهم مخرج في العملية التعليمية، إضافة لأهمية إدراج معايير تتعلق بالتنمية المهنية للمعلمين ومعايير التطوير والتحسين المدرسي ضمن قائمة معايير الاعتماد.

أما الدراسات التي طبقت في بيئات عربية فقد جاءت متفقة في بعض أهدافها مع أهداف الدراسة الحالية في اقتراح معايير للتقويم والاعتماد المدرسي، كدراسة المالكي (2010) التي طبقت في المدارس الثانوية السعودية، ودراسة المقيد (2018) بفلسطين والربادي (2020) في اليمن، إضافة لدراسات أخرى اشتركت في ذات الهدف إلا أنها استندت على تطبيق معايير جاهزة مقتبسة من معايير نموذج سيتا كدراسة عايش (2017) وأبو رحمة (2018) التي نفذت في البيئة الفلسطينية، وأخرى اعتمدت على تطبيق معايير النموذج القطري كما في دراسة عودة (2020) بالأردن، بينما في سلطنة عُمان لم يجد الباحثين سوى دراسة السيابي (2012) وهي الوحيدة التي تناولت اقتراح معايير الاعتماد المدرسي؛ حيث أورد الباحث مجالات المعايير فقط كأحد محاور أداة الدراسة مستخدما أسلوب دلفاي في تحديدها، ولم يتطرق إلى صياغة المعايير أو تحديد مؤشراتها، وهذا ما يبرر إجراء الدراسة الحالية التي تتميز في تركيزها على بناء المعايير وصياغتها بطريقة محددة، ووضع مؤشرات إجرائية لكل معيار قابلة للقياس والتقويم، كما تميزت في إيجادها للخصائص السيكومترية لهذه المعايير (الصدق والثبات) بعدة طرق إحصائية مختلفة من خلال تطبيقها الميداني لأداة الدراسة.

## 3. الطريقة والإجراءات:

### 1.3. مجتمع الدراسة وعينتها:

طبقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم تألف مجتمع الدراسة من (2127) فرداً من المشرفين الإداريين ومشرفي تقويم الأداء المدرسي، ومديري ومديرات مدارس الحلقة الثانية ومساعديهم، إضافة للمعلمين والمعلمات الأوائل في مدارس كل من المحافظات التالية: مسقط، وشمال الباطنة، والداخلية، وشمال الشرقية، ومحافظة ظفار، بالإضافة إلى المشرفين الإداريين التابعين لديوان عام الوزارة. وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغ عدد أفرادها (490) فرداً، شكلت نسبة (23%) من مجتمع الدراسة. وجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

**جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للفئات المستهدفة**

| الوظيفة | النوع | المحافظات | | | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مسقط | شمال الباطنة | الداخلية | شمال الشرقية | ظفار | الوزارة | العدد | النسبة |
| مشرفون | ذكور | 2 | 11 | 8 | 4 | 7 | 11 | 43 | %9 |
| | إناث | 6 | 2 | 6 | 2 | 5 | 4 | 25 | %5 |
| إداريون | ذكور | 16 | 20 | 19 | 13 | 15 | _ | 83 | %17 |
| | إناث | 26 | 23 | 20 | 12 | 16 | _ | 97 | %20 |
| معلمون أوائل | ذكور | 18 | 41 | 28 | 21 | 11 | _ | 119 | %24 |
| | إناث | 26 | 31 | 25 | 22 | 19 | _ | 123 | %25 |
| **المجموع** | **العدد** | **94** | **128** | **106** | **74** | **73** | **15** | **490** | |
| | **النسبة** | **%19** | **%26** | **%22** | **%15** | **%15** | **%3** | **%100** | |

### 2.3. أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في تصميم استبانة تضمنت قائمة بمعايير التقويم والاعتماد المدرسي؛ حيث تم بناؤها وفقا للخطوات الآتية:

- مسح وتحليل الأدبيات التربوية المرتبطة بمعايير الاعتماد المدرسي وتقويم الأداء المدرسي بشكل عام.
- العمل على تحليل بعض النماذج العالمية للاعتماد المدرسي، بالإضافة إلى معايير بعض الدول العربية والخليجية، واستخلاص أهم المكونات المشتركة فيما بينها والتي يمكن الاستفادة منها في بناء معايير الاعتماد الخاصة بالسلطنة. وهي على سبيل المثال لا الحصر: نموذج هيئة الاعتماد الدولي وعبر الأقاليم – سيتا Commission on International and Trans-regional Accreditation-CITA(2006)، ونموذج رابطة الولايات الوسطى الأمريكية لاعتماد الكليات والمدارس Middle States Association Of Colleges And Schools –MSA (2020)، ونموذج منظمة AdvansED الأمريكية للاعتماد المدرسي (2010)، ومعايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية (2011)، ومعايير الاعتماد المدرسي الوطني لدولة قطر (2011)، ومعايير الاعتماد المدرسي لدولة الامارات العربية المتحدة (2011)، إضافة لبعض المعايير المقترحة في الدراسات العربية والأجنبية السابقة.
- مراجعة معايير السلطنة التي تختص بالأداء المدرسي، كالتي تضمنها دليل مشروع تطوير الأداء المدرسي (2009).
- اشتقاق المعايير التي تمثل أفضل الممارسات التربوية التي تتلاءم مع البيئة التعليمية والمدرسية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان.

### 3.3. وصف الأداة:

تكونت الأداة في صورتها الأولية من (10) معايير و(127) مؤشرا إجرائياً، يجاب عنها باستخدام تدرج خماسي حسب مقياس ليكرت Likert، لتقدير درجة الموافقة على مؤشرات التحقق لكل معيار من المعايير الواجب توافرها للاعتماد المدرسي، وهي: موافق بشدة (5)؛ موافق (4)؛ محايد (3)؛ غير موافق (2)؛ وغير موافق بشدة (1). كما اشتملت الاستبانة على بعض المعلومات الخاصة بالمستجيبين.

### 4.3. إجراءات الدراسة:

مرت إجراءات الدراسة بخطوات رئيسية وهي على النحو الآتي:

**أولاً: للتحقق من الخصائص السيكومترية الأولية للأداة تم اتخاذ الإجراءات الآتية:**

1. تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة (قائمة المعايير والمؤشرات) من خلال عرضها على مجموعة مكونة من (22) عضواً من أساتذة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وبعض المختصين بوزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي، للحكم على الصدق الظاهري للأداة؛ حيث كانت في صورتها الأولية مكونة من (10) أبعاد و(127) فقرة، حيث طلب منهم إبداء آرائهم ومقترحاتهم في أبعاد الأداة وفقراتها ومدى وضوحها، وأيضاً ارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتمي إليه، ودقة الصياغة اللغوية، وأيضاً في تعليمات الإجابة وبدائلها. وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين حول أبعاد الأداة وفقراتها بين (84%-100%)، حيث تم إلغاء (44) فقرة، وتعديل صياغة (8) فقرات، وأصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (10) معايير تمثل أبعاد أداة الدراسة، و(83) مؤشراً تمثل الفقرات.
2. تم التطبيق على عينة استطلاعية عشوائية مكونة من (78) فرداً، كما تم إعادة التطبيق على بعض أفراد العينة الاستطلاعية والذين بلغ عددهم (36) فرداً بعد اسبوعين من التطبيق الأول، لاستكمال إجراءات حساب الثبات.

**ثانياً: التطبيق الفعلي للأداة على العينة الكلية للدراسة:**

1. بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها وصلاحيتها للتطبيق واستبعاد العينة الاستطلاعية من العينة الكلية، تم تطبيق الأداة على العينة الفعلية للدراسة والتي بلغت في عددها النهائي (490) فردًا.
2. استمرت مدة التطبيق قرابة الشهر للحصول على عدد كاف من الاستجابات والتي تسمح بإجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الخصائص السيكومترية لقائمة المعايير المقترحة.

### 5.3. المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة البيانات بناءً على طبيعة الدراسة وأسئلتها من خلال توظيف برنامج الرزمة الإحصائية SPSS لإدخال البيانات وتحليلها، كما تم توظيف الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البعد المنتمية إليه، وارتباطها بالدرجة الكلية، وأيضاً الارتباط بين الأبعاد المكونة للأداة، وأيضاً ارتباطها بالدرجة الكلية، وذلك للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للفقرات .
- التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج أموس AMOS 7.0 للتحقق من الصدق العاملي للأداة.
- تم استخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لحساب معاملات الثبات لكل من أبعاد أداة الدراسة وكذلك للأداة ككل.
- معامل ارتباط بيرسون للتأكد من ثبات الأداة بطريقة إعادة الاختبار Test-Retest .

## 4. نتائج الدراسة ومناقشتها

### 1.4. نتائج السؤال الأول: والذي ينص على "ما قائمة المعايير المقترحة للتقويم والاعتماد المدرسي للمدارس الحكومية بسلطنة عُمان؟".

في ضوء ما تم مراجعته في الأدب النظري ونماذج التقويم والاعتماد المدرسي المختلفة سواءً العالمية أو العربية والخليجية، إضافة للمعايير التي وردت في بعض الدراسات السابقة، ووفقاً لإجراءات بناء قائمة المعايير والتي وردت في بند أداة الدراسة وبعد تحكيمها للتحقق من الصدق الظاهري، خرجت القائمة بالمعايير الآتية والموضحة بجدول (2) حسب الأبعاد وعدد المؤشرات.

**جدول (2): قائمة معايير التقويم والاعتماد المدرسي المقترحة وفقا لأبعادها وعدد مؤشراتها**

| م | الأبعاد (المعايير) | صيغة المعايير | عدد المؤشرات |
|---|---|---|---|
| 1 | التخطيط الاستراتيجي (الرؤية والرسالة والخطة) | للمدرسة رؤية ورسالة واضحة تتجسد معانيها في خطة المدرسة وأهدافها. | 8 |
| 2 | إدارة الموارد (البشرية والمادية) | تحرص المدرسة على إدارة مواردها بفاعلية، وتعمل على تطويرها وتحسينها وحسن تنظيمها، بما يحقق أهداف الخطة وبرامجها. | 12 |
| 3 | البيئة المدرسية والمناخ التربوي | توفر المدرسة بيئة جاذبة ومناسبة للعمل والتعلم، وتسعى لخلق علاقات إيجابية، وتنمية السلوكيات الحسنة بما يتفق مع قيم المجتمع وعاداته. | 7 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4 | المشاركة المجتمعية | تسعى المدرسة إلى ترسيخ مبادئ المواطنة المسؤولة وتوطيد العلاقات المجتمعية مع أفراد المجتمع المحلي ومؤسساته المختلفة. | 5 |
| 5 | المبنى المدرسي وإجراءات الأمن والسلامة | تعمل المدرسة على استثمار المبنى المدرسي بصورة مناسبة، كما تحقق مستويات عالية من اشتراطات الأمن والسلامة داخل مرافقها. | 8 |
| 6 | المنهج الدراسي وطرق التدريس المتبعة | تؤكد المدرسة على توظيف استراتيجيات وطرق تدريس فاعلة تخدم المنهج الدراسي وتحقق الأهداف التعليمية المرسومة. | 10 |
| 7 | أساليب تقويم التحصيل ونتائج الطلبة | تحرص المدرسة على توظيف أساليب التقويم المعتمدة من الوزارة بطريقة فعالة لتحقيق نتائج متميزة في تحصيل الطلبة | 8 |
| 8 | مصادر التعلم والمختبرات | تهتم المدرسة بإثراء مصادر التعلم والمختبرات وتنظيم مرافقها وتوظيفها بما يخدم العملية التعليمية. | 7 |
| 9 | الخدمات الطلابية والأنشطة المدرسية | تقدم المدرسة خدمات وأنشطة متنوعة تساعد على تحقيق النمو في الجوانب المختلفة لدى الطلاب. | 10 |
| 10 | خطة التحسين المدرسية | تسعى المدرسة من خلال فريق التطوير والتحسين إلى نشر ثقافة الجودة بين العاملين من أجل التحسين المستمر لكافة مجالات العمل المدرسي بما يحقق مستويات عالية للأداء الفعلي. | 8 |
| | **(10) أبعاد** | | **83 مؤشر** |

**2.4. نتائج السؤال الثاني:** والذي ينص على **"ما مؤشرات صدق قائمة معايير التقويم والاعتماد المدرسي للمدارس الحكومية بسلطنة عُمان؟".**

وللإجابة على هذا السؤال، تم استخدام الصدق البنائي من خلال توظيف أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، وصدق الاتساق الداخلي لبناء المفردات، وذلك على النحو الآتي:

- **التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis:** للتحقق من البنية العاملية لقائمة معايير الاعتماد المدرسي تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج أموس AMOS، حيث تم تصميم النموذج بحيث يتكون من (10) أبعاد و(83) مؤشر كما هو موضح في جدول (2) في إجابة السؤال الأول، كذلك تم تصميم هذا النموذج بحيث تحتفظ هذه الأبعاد بالارتباطات فيما بينها.

وقد أظهر نموذج التحليل العاملي التوكيدي تطابقه مع بيانات الدراسة الحالية وذلك بعد حذف (5) فقرات من أبعاد النموذج بسبب انخفاض قيم تشبعها بشكل ملحوظ عن (0.4)، إضافة إلى أنها كانت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$) و ($Z > 1.96$)؛ حيث تم حذف فقرة من كل من المعيار الثاني (إدارة الموارد) والمعيار السادس (المنهج الدراسي وطرق التدريس المتبعة)، والمعيار التاسع (الخدمات الطلابية والأنشطة المدرسية)، كما تم حذف فقرتين من المعيار السابع (أساليب تقويم التحصيل ونتائج الطلبة)، وبالتالي أصبح العدد النهائي للفقرات بعد الحذف (78) فقرة.

وللحكم على مدى تطابق نموذج التحليل العاملي التوكيدي لبيانات الدراسة الحالية تم استخدام عدد من المؤشرات الإحصائية. وجدول (3) يوضح هذه المؤشرات، وأسباب اختيارها والحدود الدنيا للقيم المقبولة.

**جدول (3): مؤشرات حسن المطابقة لقائمة معايير التقويم والاعتماد المدرسي**

| م | المؤشر | سبب اختياره | القيمة المقبولة* | التحليل الحالي |
|---|---|---|---|---|
| 1 | اختبار مربع كاي النسبي Chi- Squared Relative $\chi^2/df$ | أقل اعتماداً على حجم العينة | بين 1 - 3 | 2.3 |
| 2 | الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ التقارب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) | أقل اعتماداً على حجم العينة وأقل تأثراً بتعقد النموذج | أقل من 0.06 | 0.05 |
| 3 | الجذر التربيعي لمتوسطات مربعات البواقي المعيارية Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) | لا يتأثر بتعقد النموذج | أقل من 0.08 | 0.04 |
| 4 | مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI) | لا يتأثر بحجم العينة | أكبر من 0.9 | 0.87 |
| 5 | مؤشر المطابقة غير المعياري Non-normed Fit Index(NNFI) | لا يتأثر بتعقد النموذج | أكبر من 0.9 | 0.86 |

*(Thompson, 2004; Sun, 2005)

يلاحظ من جدول (3) أن مؤشرات حسن المطابقة للتحليل الحالي بعد حذف الفقرات قد حققت قيماً مقبولة، حيث بلغت قيمة مربع كاي النسبي (2,3)، كما بلغت قيمة المؤشرين RMSEA، SRMR (0,05) و(0,04) على التوالي، وهي قيم مقبولة إحصائياً، بينما اقتربت قيم المؤشرين (CFI)، (NNFI) من القيمة المقبولة فكانت قيم المؤشرين للتحليل الحالي (0,87)، (0,86) على التوالي أيضاً، كما انخفضت قيمة مؤشر AIC "معيار المعلومات لأكايك Akaike's Information Criterion" بعد حذف الفقرات إلى (320.27) بعد أن كانت قبل حذفها (455.37)، حيث يدل الانخفاض الكبير في قيمة هذا المؤشر على جودة النموذج (Bozdogan, 2000)، وبالتالي تؤكد قيم هذه المؤشرات في مجملها على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لبيانات الدراسة الحالية.

وفي التحليل العاملي التوكيدي يمكن الحكم على مدى تشبع الفقرة على البعد المنوط بها قياسه من خلال قيم بيتا المعيارية β، ولا توجد قيمة محددة يمكن عندها قبول أو رفض مستوى تشبع الفقرة على البعد (Byrne, 2010)، وذلك لأن التحليل العاملي التوكيدي يستخدم قيم القيمة الحرجة Critical Ratio للحكم على مستوى دلالة قيم بيتا المعيارية، حيث أن القيمة الحرجة تتوزع توزيع إحصائية Z، وتكون هذه القيمة دالة عندما تبلغ مستوى ($Z \geq 1.96$). والقيمة الحرجة هي حاصل قسمة قيمة بيتا الغير معيارية للفقرة على الخطأ المعياري لتقدير قيمة بيتا غير المعياري (Kline, 2010). وجدول (4) يوضح قيم بيتا غير المعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة وقيم بيتا المعيارية للفقرات على أبعاد أداة الدراسة.

**جدول (4): قيم بيتا غير المعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة وقيم بيتا المعيارية للفقرات على أبعاد أداة الدراسة**

| المؤشرات | الفقرات | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد (1) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | | |
| β* | 0.85 | 1.05 | 1.12 | 1.21 | 1.11 | 1.07 | 1.00 | 0.85 | | |
| S.E. | 0.06 | 0.07 | 0.07 | 0.07 | 0.07 | 0.07 | | 0.07 | | |
| C.R. | **15.13 | **14.84 | **16.26 | **16.31 | **16.32 | **15.5 | | **12.14 | | |
| βz | 0.72 | 0.7 | 0.77 | 0.77 | 0.78 | 0.73 | 0.71 | 0,50 | | |
| البعد (2) | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| β | 1.00 | 1.04 | 0.98 | 1.03 | 0.92 | 1.01 | 0.94 | 0.96 | 0.11 | 0.76 | 0.9 |
| S.E. | | 0.07 | 0.07 | 0.07 | 0.07 | 0.07 | 0.07 | 0.07 | 0.08 | 0.10 | 0.07 |
| C.R. | | **14.61 | **14.19 | **14.96 | **13.26 | **13.6 | **14.09 | **14.19 | **13.84 | **7.6 | **13.1 |
| βz | 0.67 | 0.73 | 0.70 | 0.75 | 0.65 | 0.67 | 0.70 | 0.70 | 0.68 | 0.53 | 0.64 |
| البعد (3) | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | | | | |
| β | 0.98 | 1.12 | 1.05 | 1.33 | 1.22 | 1.10 | 1.00 | | | | |
| S.E. | 0.07 | 0.07 | 0.07 | 0.08 | 0.08 | 0.07 | | | | | |
| C.R. | **13.89 | **15.31 | **15.32 | **15.95 | **15.28 | **15.69 | | | | | |
| βz | 0.68 | 0.75 | 0.75 | 0.79 | 0.75 | 0.77 | 0.68 | | | | |
| البعد (4) | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | | | | | |
| β | 1.00 | 0.95 | 0.87 | 0.83 | 0.81 | | | | | | |
| S.E. | | 0.06 | 0.06 | 0.06 | 0.06 | | | | | | |
| C.R. | | **15.82 | **15.21 | **14.77 | **13.93 | | | | | | |
| βz | 0.71 | 0.76 | 0.73 | 0.71 | 0.67 | | | | | | |
| البعد (5) | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | | | |
| β | 0.99 | 1.04 | 1.05 | 1.05 | 0.89 | 1.10 | 1.14 | 1.00 | | | |
| S.E. | 0.07 | 0.07 | 0.07 | 0.07 | 0.06 | 0.07 | 0.08 | | | | |
| C.R. | **14.73 | **15.71 | **14.68 | **15.32 | **14.71 | **15.68 | **15.01 | | | | |
| βz | 0.69 | 0.74 | 0.69 | 0.72 | 0.69 | 0.73 | 0.70 | 0.72 | | | |
| البعد (6) | 40 | 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | | |
| β* | 0.59 | 1.01 | 1.17 | 1.10 | 0.97 | 1.07 | 1.19 | 1.25 | 1.00 | | |
| S.E. | 0.04 | 0.07 | 0.07 | 0.07 | 0.07 | 0.07 | 0.08 | 0.09 | | | |
| C.R. | **14.75 | **14.71 | **16.36 | **16.19 | **14.85 | **15.31 | **15.59 | **14.53 | | | |
| βz | 0.49 | 0.71 | 0.79 | 0.78 | 0.71 | 0.74 | 0.75 | 0.70 | 0.70 | | |
| البعد (7) | 49 | 50 | 51 | 52 | 53 | 54 | | | | | |
| β | 0.93 | 1.13 | 1.21 | 1.15 | 1.00 | 0.92 | | | | | |
| S.E. | 0.06 | 0.07 | 0.07 | 0.07 | | 0.06 | | | | | |
| C.R. | **15.44 | **15.10 | **17.42 | **16.48 | | **15.3 | | | | | |
| βz | 0.72 | 0.74 | 0.80 | 0.76 | 0.74 | 0.47 | | | | | |
| البعد (8) | 55 | 56 | 57 | 58 | 59 | 60 | 61 | | | | |
| β | 1.00 | 1.00 | 1.00 | 1.10 | 1.04 | 1.08 | 0.98 | | | | |
| S.E. | | 0.06 | 0.06 | 0.08 | 0.06 | 0.06 | 0.06 | | | | |
| C.R. | | **17.06 | **16.99 | **14.37 | **16.36 | **17.48 | **16.65 | | | | |
| βz | 0.75 | 0.76 | 0.76 | 0.65 | 0.73 | 0.78 | 0.75 | | | | |
| البعد (9) | 62 | 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 69 | 70 | | |
| β | 1.00 | 0.98 | 0.97 | 0.90 | 1.03 | 1.02 | 1.06 | 1.05 | 1.06 | | |
| S.E. | | 0.06 | 0.05 | 0.06 | 0.06 | 0.06 | 0.06 | 0.06 | 0.06 | | |
| C.R. | | **16.94 | **17.74 | **15.82 | **17.64 | **18.42 | **18.09 | **18.26 | **18.93 | | |
| βz | 0.76 | 0.73 | 0.76 | 0.69 | 0.76 | 0.78 | 0.77 | 0.78 | 0.80 | | |
| البعد (10) | 71 | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | | | |
| β | 0.84 | 0.93 | 0.93 | 0.95 | 0.97 | 0.97 | 1.01 | 1.00 | | | |
| S.E. | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.05 | 0.06 | 0.06 | 0.06 | | | | |
| C.R. | **15.79 | **17.18 | **17.88 | **18.04 | **17.55 | **17.17 | **17.34 | | | | |
| βz | 0.72 | 0.78 | 0.81 | 0.82 | 0.80 | 0.78 | 0.79 | 0.72 | | | |

**β*: بيتا غير المعيارية** **S.E.: الخطأ المعياري** **C.R.: القيمة الحرجة** **βz: بيتا المعيارية**

يتبين من نتائج جدول (4) أن القيمة الحرجة للفقرات كانت أكبر من (Z > 1,96) وهي دالة عند مستوى الدلالة (α ≤0.01)، حيث تراوحت قيم تشبع الفقرات بين (0,47- 0,82)، فقد حصلت الفقرة (74) التابعة للبعد العاشر على أعلى قيمة للتشبع وهي (0,82)، بينما حصلت الفقرة (54) في البعد السابع على أقل قيمة للتشبع وهي (0,47).

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson's Correlation لحساب معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البعد المنتمية إليه، وكذلك ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للأداة، وأيضاً تم إيجاد معاملات الارتباط بين الأبعاد المكونة للأداة، ومعاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للأداة، وذلك للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لبناء المفردات. وجدول (5) يوضح معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد المنتمية إليها وكذلك ارتباطها بالدرجة الكلية.

**جدول (5): معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد المنتمية إليها وكذلك ارتباطها بالدرجة الكلية (ن=490)**

| الأبعاد | الفقرات | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأول | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | | |
| | **0.75 | **0.75 | **0.80 | **0.80 | **0.79 | **0.76 | **0.78 | **0.68 | | |
| *د. ك | **0.60 | **0.61 | **0.65 | **0.66 | **0.67 | **0.67 | **0.64 | **0.56 | | |
| الثاني | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| | **0.70 | **0.75 | **0.73 | **0.76 | **0.68 | **0.72 | **0.73 | **0.71 | **0.73 | **0.67 | **0.72 |
| د. ك | **0.61 | **0.64 | **0.65 | **0.67 | **0.62 | **0.61 | **0.63 | **0.65 | **0.65 | **0.56 | **0.59 |
| الثالث | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | | | | |
| | **0.72 | **0.80 | **0.79 | **0.82 | **0.79 | **0.81 | **0.73 | | | | |
| د. ك | **0.64 | **0.69 | **0.70 | **0.74 | **0.70 | **0.71 | **0.63 | | | | |
| الرابع | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | | | | | |
| | **0.79 | **0.83 | **0.79 | **0.76 | **0.73 | | | | | | |
| د. ك | **0.65 | **0.68 | **0.66 | **0.65 | **0.63 | | | | | | |
| الخامس | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | | | |
| | **0.73 | **0.77 | **0.75 | **0.77 | **0.73 | **0.78 | **0.75 | **0.73 | | | |
| د. ك | **0.62 | **0.65 | **0.61 | **0.61 | **0.61 | **0.67 | **0.65 | **0.69 | | | |
| السادس | 40 | 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | | |
| | **0.59 | **0.74 | **0.81 | **0.79 | **0.75 | **0.77 | **0.77 | **0.75 | **0.73 | | |
| د. ك | **0.59 | **0.69 | **0.70 | **0.66 | **0.60 | **0.65 | **0.66 | **0.62 | **0.68 | | |
| السابع | 49 | 50 | 51 | 52 | 53 | 54 | | | | | |
| | **0.74 | **0.79 | **0.82 | **0.81 | **0.79 | **0.72 | | | | | |
| د. ك | **0.64 | **0.60 | **0.70 | **0.63 | **0.62 | **0.64 | | | | | |
| الثامن | 55 | 56 | 57 | 58 | 59 | 60 | 61 | | | | |
| | **0.77 | **0.77 | **0.79 | **0.76 | **0.80 | **0.81 | **0.78 | | | | |
| د. ك | **0.66 | **0.70 | **0.68 | **0.55 | **0.63 | **0.68 | **0.67 | | | | |
| التاسع | 62 | 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 69 | 70 | | |
| | **0.78 | **0.76 | **0.78 | **0.74 | **0.80 | **0.82 | **0.80 | **0.80 | **0.82 | | |
| د. ك | **0.73 | **0.69 | **0.72 | **0.64 | **0.70 | **0.71 | **0.72 | **0.71 | **0.74 | | |
| العاشر | 71 | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | | | |
| | **0.77 | **0.82 | **0.83 | **0.83 | **0.82 | **0.81 | **0.82 | **0.78 | | | |
| د. ك | **0.67 | **0.71 | **0.73 | **0.74 | **0.73 | **0.72 | **0.73 | **0.66 | | | |

*د. ك: الدرجة الكلية ** مستوى الدلالة (α ≥ 0,01) ن: عدد أفراد العينة

يتضح من جدول (5) أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى الدلالة (α ≤0.01)؛ حيث بلغ أعلى معامل ارتباط للفقرات مع البعد المنتمية إليه (0.83)، وهو معامل ارتباط الفقرة (28) المنتمية للبعد الرابع، والفقرتان (73، 74) التي تنتمي للبعد العاشر، بينما بلغ أقل معامل ارتباط (0.59) للفقرة (40) والتي تنتمي للبعد السادس. كما يلاحظ أن أعلى معامل ارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية للأداة بلغ (0,74) وهو معامل ارتباط الفقرات (23، 70, 74)، في حين بلغ أقل معامل ارتباط (0,55) وهو معامل ارتباط الفقرة (58) والتي تنتمي للبعد الثامن. أيضاً يتضح أن ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه أعلى من ارتباطها بالدرجة الكلية للأداة، مما يدل على تجانس واتساق فقرات كل بعد فيما تقيسه، وهذا التجانس يعتبر مؤشرا على صدق بناء قائمة معايير الاعتماد المدرسي ومؤشراته.

أيضاً تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد (المعايير) العشرة المكونة للأداة، وبين الأبعاد والدرجة الكلية لأداة الدراسة، وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد العشرة المكونة للأداة، وبين الأبعاد والدرجة الكلية (ن=490)

| الأبعاد | الأول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | السابع | الثامن | التاسع | العاشر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأول | 1 | | | | | | | | | |
| الثاني | 0.77** | 1 | | | | | | | | |
| الثالث | 0.73** | 0.81** | 1 | | | | | | | |
| الرابع | 0.70** | 0.72** | 0.78** | 1 | | | | | | |
| الخامس | 0.64** | 0.73** | 0.76** | 0.69** | 1 | | | | | |
| السادس | 0.66** | 0.66** | 0.71** | 0.70** | 0.71** | 1 | | | | |
| السابع | 0.63** | 0.65** | 0.65** | 0.66** | 0.63** | 0.76** | 1 | | | |
| الثامن | 0.61** | 0.63** | 0.66** | 0.63** | 0.70** | 0.74** | 0.64** | 1 | | |
| التاسع | 0.68** | 0.72** | 0.75** | 0.73** | 0.71** | 0.75** | 0.72** | 0.79** | 1 | |
| العاشر | 0.68** | 0.68** | 0.73** | 0.70** | 0.70** | 0.74** | 0.75** | 0.72** | 0.78** | 1 |
| *د. ك | 0.83** | 0.87** | 0.88** | 0.84** | 0.85** | 0.87** | 0.82** | 0.83** | 0.90** | 0.88** |

*د. ك: الدرجة الكلية للأداة ** مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

من جدول (6) يتبين أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها البعض موجبة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)؛ حيث بلغ أعلى معامل ارتباط (0,81) وهو معامل ارتباط البعد الثاني مع البعد الثالث، بينما بلغ أقل معامل ارتباط بين الأبعاد (0,61) وهو معامل ارتباط البعد الأول مع البعد الثامن، كما تراوحت معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للأداة بين (0,82 – 0,90)، وهي معاملات ارتباط البعد السابع مع الدرجة الكلية والبعد التاسع مع الدرجة الكلية على الترتيب. ويتضح من هذه النتيجة أن قائمة المعايير العشرة للاعتماد المدرسي ترتبط فيما بينها ارتباطاً دالاً مما يدل على أنها تقيس مستوى جودة الأداء المدرسي.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من عايش (2017) وأبو رحمة (2018) وعودة (2020) في استخدامها لطريقة صدق الاتساق الداخلي وتقارب مؤشرات الصدق فيما بينها، بينما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة مجتمعة في توظيفها للتحليل العاملي التوكيدي كأسلوب إحصائي متقدم في التحقق من الصدق البنائي لقائمة المعايير المقترحة، الأمر الذي بين أن نتائج مؤشرات الصدق قدمت دليلاً قوياً على صدق قائمة المعايير ومؤشراتها، مما يدل على أهميتها وقوة ارتباطها في كونها تقيس حزمة العمل المدرسي في كافة مجالاته وعناصره، وبالتالي صلاحية استخدامها لتقويم الأداء المدرسي والثقة الكبيرة في استخدامها كمعايير للتقويم والاعتماد في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان.

**3.4. نتائج السؤال الثالث: والذي ينص على "ما مؤشرات ثبات قائمة معايير التقويم والاعتماد المدرسي للمدارس الحكومية بسلطنة عُمان؟".**

ولغرض التحقق من ثبات قائمة معايير التقويم والاعتماد المدرسي تم استخدام طريقتين، وهما: معامل ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة التطبيق "Test-Retest"، حيث تم حساب معاملات الثبات باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية للأداة والتي بلغت (78) فرداً. وجدول (7) يوضح معاملات الثبات بكلتا الطريقتين.

جدول (7): معاملات الثبات لأبعاد الأداة وللأداة ككل

| م | البعـــــد | ألفا كرونباخ(ن*=78) | إعادة التطبيق (ن*= 36) |
|---|---|---|---|
| 1 | التخطيط الاستراتيجي (الرؤية والرسالة والخطة) | 0.88 | 0.50 |
| 2 | إدارة الموارد (البشرية والمادية) | 0.93 | 0.47 |
| 3 | البيئة المدرسية والمناخ التربوي | 0.91 | 0.44 |
| 4 | المشاركة المجتمعية | 0.85 | 0.59 |
| 5 | المبنى المدرسي وإجراءات الأمن والسلامة | 0.87 | 0.62 |
| 6 | المنهج الدراسي وطرق التدريس المتبعة | 0.90 | 0.59 |
| 7 | أساليب تقويم التحصيل ونتائج الطلبة | 0.81 | 0.67 |
| 8 | مصادر التعلم والمختبرات | 0.92 | 0.40 |
| 9 | الخدمات الطلابية والأنشطة المدرسية | 0.92 | 0.55 |
| 10 | خطة التحسين المدرسية | 0.93 | 0.58 |
| 11 | القيمة الكلية لثبات الأداة | 0.98 | 0.63 |

*ن: عدد أفراد العينة

من جدول (7) يتضح أن معاملات الثبات لأبعاد الأداة بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت بين (0,81– 0,93)، كما بلغ معامل ثبات الأداة ككل (0,98) وهي معاملات مرتفعة ومقبولة، كما تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد بطريقة إعادة التطبيق بين (0,40- 0,67)، كما بلغ معامل الارتباط للأداة ككل بين التطبيقين (0,63)، وفي ضوء تلك القيم كافة يتبين أن الأداة قد حققت مؤشرات ثبات مرتفعة ومقبولة تدل على اتساق داخلي عال لأبعاد الأداة مما يجعلها صالحة للتطبيق لأغراض هذه الدراسة.

ومقارنة ببعض الدراسات السابقة التي استخدمت معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الأداة، فإن مؤشرات الثبات لقائمة المعايير في الدراسة الحالية تتفق وتقترب من نتائج مؤشرات دراسات كل من المالكي (2010) وعايش (2017) وأبو رحمة (2018)، إلا أن بعضها اختلف مع الدراسة الحالية في استخدام طريقة التجزئة النصفية كأسلوب آخر للتحقق من الثبات، بينما اتفقت دراسة عودة (2020) في توظيف أسلوب إعادة التطبيق إضافة لمعامل ألفا كرونباخ؛ حيث تقاربت قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين لكلا الدراستين، الأمر الذي يشير إلى أن قائمة المعايير العشرة التي طرحتها الدراسة الحالية قد تمتعت بدلالات ثبات جيدة تعزز من استخدامها مستقبلاً في عمليات تقويم الأداء والاعتماد المدرسي بسلطنة عُمان.

وبشكل عام يتضح أن القائمة المقترحة قد تضمنت بعض المعايير المتفق عليها في بعض الدراسات السابقة؛ حيث اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة المالكي (2010) وأبو رحمة (2018) وعودة (2020) في التأكيد على أن يتضمن المعيار الأول رؤية المدرسة ورسالتها مع اختلاف الدراسة الحالية في إضافة الخطة المدرسية ضمن صيغة المعيار، كما اتفقت الدراسة الحالية في إدارة الموارد والتأكيد على التنمية المهنية للمعلمين مع دراسات كل من (Fisch, 2010) و(Saunders, 2010) والمالكي (2010)، أما معيار البيئة المدرسية فقد اتفقت عليه دراسات كل من المالكي (2010) والربادي (2020) مع ما طرحته الدراسة الحالية حول أهمية وجوده ضمن القائمة. أيضاً اتفقت الدراسة الراهنة في طرح معيار المشاركة المجتمعية مع دراسات كل من (Fertig, 2007) والنعُمانية (2010) والزاملي وآخرون (2012)، في حين اتفقت مع دراسة السيابي (2012) في معيار المبنى المدرسي وإجراءات الأمن والسلامة مع تميز الدراسة الحالية في صياغة المعيار وتحديد مؤشراته. كما اتفقت الدراسة أيضاً مع دراسة (Saunders, 2010) حول طرح معياري طرق التدريس وأساليب تقويم التحصيل ونتائج الطلبة؛ حيث شددت دراسة الزاملي وآخرون (2012) على أهمية تطوير هذين المعيارين ضمن قائمة معايير تقويم الأداء المدرسي بسلطنة عُمان، وفيما يتعلق بمعيار الخدمات الطلابية والعناية بالتنمية الشخصية للطالب فقد جاءت دراسات كل من (Mattei, 2012) والمقيد (2018) مؤيدة لما طرحته الدراسة الحالية حول هذا المعيار، وأخيراً جاءت نتائج الدراسة الحالية متوافقة في طرحها لمعيار خطة التحسين المدرسية مع دراسة الربادي (2020) على اختلاف صيغة المعيار بين الدراستين.

### 4.4. التوصيات:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحثين بما يلي:

- يمكن للمختصين في الهيئة العُمانية للاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة الاستفادة من هذه المعايير في توظيفها في عمليات التقويم والاعتماد، خصوصاً وأن الهيئة تسعى قدماً نحو تفعيل نظام التقويم والاعتماد المدرسي وفقاً للتعديلات الهيكلية الأخيرة التي أقرها المرسوم السلطاني الأخير في مهام واختصاصات الهيئة.
- العمل على نشر المعايير وآليات توظيفها لكافة شرائح المجتمع المدرسي بمن فيهم الطلبة وأولياء الأمور.
- عقد دورات تدريبية لفرق التقويمين الذاتي والخارجي ولكافة شرائح العاملين بالمجتمع المدرسي لشرح المعايير وآلية تطبيقها في العمل المدرسي.
- استخدام المعايير المقترحة في عمليات التقويم الذاتي بالمدارس كخطوة أولى قبل تطبيق نظام الاعتماد.

## المراجع:

### أولاً: المراجع العربية:


1. إبراهيم، حسام الدين السيد؛ والمرزوقي، أحمد بن سعيد بن عبد الله (2017). *التقويم الذاتي للمدرسة في إيرلندا الجنوبية وإمكانية الإفادة منه بسلطنة عُمان*. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية: 2(1): 28 -91.
2. أحمد، أحمد إبراهيم (2011). *واقع الاعتماد التربوي في المدارس (ط1)*. الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
3. أحمد، مصطفى أحمد عبد الله (2018). *تقويم الأداء المدرسي في ضوء المعايير العالمية لتصنيف المدارس الثانوية وإمكانية الإفادة منها في مصر*. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ، 1(2): 617-689.
4. الجهني، محمد فالح (2010). *هيئة وطنية مقترحة للاعتماد المدرسي: ضبط وضمان للجودة-فاعلية وكفاءة في التقويم*. مجلة المعرفة: وزارة التربية والتعليم، السعودية. العدد 186.
5. حافظ، محمود محمد (2012). *مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية(ط1)*. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
6. درندري، إقبال زين العابدين؛ والنافع، عبد الله (2009). *بناء نموذج تنظيمي متكامل للاعتماد المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج العربي*. مكتب النافع للبحوث والاستشارات التعليمية: المملكة العربية السعودية.
7. الراسبية، أمينة راشد (2020). *تقويم الأداء المدرسي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة: تصور مقترح*. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية: 4(9): 301-333.
8. الربادي، عبد الله علي عبد الله (2020). *واقع تطبيق معايير الاعتماد المدرسي بالمدارس الأهلية بالجمهورية اليمنية*. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية: 3: 97-158.

9. أبو رحمة، محمد حسن خميس (2018). *متطلبات معايير الاعتماد المدرسي لضمان تطبيق الجودة في مدارس التعليم العام*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم، فلسطين.
10. آل رفعة، مسفر (2015). *تصور مقترح لمعايير ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي بالمدارس السعودية في ضوء التوجهات العالمية*. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية: 2: 119-156.
11. الرميح، ندى صالح (2013). *الاعتماد التربوي لبرامج التربية الخاصة*. مؤتمر اللقاء السنوي السادس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الاعتماد المدرسي، خلال الفترة 4-6 فبراير، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
12. الزاملي، علي عبد جاسم؛ والسليمانية، حميراء سليمان؛ العاني، وجيهة ثابت (2012). *دراسة تقويمية لنظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عُمان*. مجلة العلوم التربوية والنفسية: 13 (2): 273-304.
13. الزاملي، علي عبد جاسم؛ والصارمي، عبد الله محمد؛ وكاظم، علي مهدي (2009). *مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي (ط1)*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
14. السيابي، أنور بن سليمان (2012). *تصور مقترح للاعتماد الأكاديمي لمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء بعض الخبرات المعاصرة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
15. عايش، رواء نبيل خليل (2017). *معايير الاعتماد والجودة في المدارس الخاصة بمحافظات غزة في ضوء أنموذج سيتا للاعتماد المدرسي وسبل تعزيزها*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
16. أبو علام، رجاء محمود (2014). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (ط9)*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
17. علام، صلاح الدين محمود (2007). *التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس (ط2)*. القاهرة: دار الفكر العربي.
18. عودة، أحمد (2011). *معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل متجذر لتحفيز الاعتماد والجودة*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية: 7(2): 163-194.
19. عودة، بسام أحمد (2020). *إمكانية تطبيق معايير الاعتماد المدرسي لدولة قطر في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عُمان ومعيقات تطبيقها والحلول المقترحة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
20. قاسم، مجدي عبد الوهاب؛ ومحمود، حسين بشير؛ وحسن، أحلام الباز (2011). *المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي في الألفية الثالثة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
21. المالكي، حمده محمد (2010). *تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
22. مجاهد، محمد عطوة (2008). *ثقافة المعايير والجودة في التعليم*. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
23. مجاهد، محمد عطوة؛ وعناني، هشام فتوح (2011). *استراتيجيات الجودة في التعليم*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
24. *المجلس الأعلى للتعليم* (2011). الاعتماد المدرسي الوطني لدولة قطر. الدوحة: هيئة التقييم.
25. *مجلس التعليم* (2017). تقرير التعليم في سلطنة عُمان. متوفر على https://www.educouncil.gov.om.
26. مجيد، سوسن شاكر (2011). *تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية (ط1)*. عُمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
27. مجيد، سوسن شاكر (2019). *تطورات معاصرة في التقويم التربوي (ط1)*. عُمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
28. مجيد، سوسن شاكر؛ والزيادات، محمد عواد (2008). *الجودة في التعليم – دراسات تطبيقية*. عُمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
29. مخلوف، سميحة علي محمد (2007). *تقويم الإدارة المدرسية في ضوء المعايير القومية للتعليم المصري*. مجلة كلية التربية: الزقازيق، 23 (7): 309-364.
30. المقيد، أسامة محمد اسماعيل (2018). *واقع تطبيق معايير نظام الجودة والاعتماد المدرسي في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وعلاقته بمستوى أداء المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
31. المنوري، سعيد بن سيف بن سعيد (2014). *واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان من وجهة نظر مديري المدارس*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
32. النبوي، أمين محمد (2006). *الاعتماد الأكاديمي لمدارس التعليم قبل الجامعي في دولة الامارات العربية المتحدة –دراسة نظرية*. مجلة التربية: كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة، 19: 135-207.
33. النعُمانية، سلامه بنت سلطان بن حمد (2010). *تطوير معايير تقييم الأداء في مدارس سلطنة عُمان*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

34. *الهيئة العُمانية للاعتماد الأكاديمي* (2019). متوفر على http://www.oac.gov.om.

35. *الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد* (2011). متوفر على http://www.naqaae.eg.

36. *وزارة التربية والتعليم* (2009). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي. مسقط، سلطنة عُمان.

37. *وزارة التربية والتعليم* (2010). المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب. مسقط، سلطنة عُمان.

38. *وزارة التربية والتعليم* (2012). المؤتمر الأول للاعتماد الأكاديمي للمدارس. مسقط، سلطنة عُمان.

39. *وزارة التربية والتعليم* (2012). ملخص التقرير حول التعليم في سلطنة عُمان: دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي. مسقط، سلطنة عُمان.

40. وزارة الشؤون القانونية (2020). مرسوم سلطاني رقم (2020/79) بشأن تحديد اختصاصات وزارة التربية والتعليم واعتماد هيكلها التنظيمي. *الجريدة الرسمية*، 1353، 21-24. متوفر على https://qanoon.om/p/2020/rd2020079.

41. وزارة الشؤون القانونية (2021). مرسوم سلطاني رقم (9/ 2021) في شأن الهيئة العُمانية للاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم. *الجريدة الرسمية*، 1375، 28-32. متوفر على https://qanoon.om/p/2021/rd2021009.

42. اليعربي، سلطان بن سيف بن حمود (2012). *فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي فيغرس ثقافة التقويم الذاتي في مدارس سلطنة عُمان*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الأردن.

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

1. *Accreditation Process and Benefits of Accreditation* (2012). Available at: http://www.worldwidelearn.com. Visit on 20/ 12/ 2019.
2. *AdvancED Accreditation Standards for Quality Schools* (2010). Available at: http://www.advanced.org. Visit on 22/5/2020.
3. Al-Wahaibi, Said S. (2009). *Quality Assurance for Accreditation of Private Higher Education Institution in the Sultanate of Oman*. Unpublished PHD dissertation. University of Malaya.
4. Bernasconi, A. (2006). Current Trends in the Accreditation of K-12 schools: Cases in the United States, Australia, and Canada. *The Journal of Education*, 185 (3): 73-82. https://doi.org/10.1177/002205740518500310
5. Burris, R. T. (2008). *An Analysis of Accreditation Processes, Quality Control Criteria, Historical Events, and Student Performance*. Unpublished PHD dissertation. The University of Central Florida.
6. Fernando, D.; Iraurgi, l. & Villa, A. (2018). Quality management in schools: Analysis of mediating Factors. *South African Journal of Education*, 38(2): 1-8. https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1388
7. Fertig, M. (2007). International school accreditation: Between a rock and a hard place. *Journal of Research in International Education*, 6(3): 333-348. https://doi.org/10.1177/1475240907083199
8. Fisch, B. (2010). Evaluating organizational quality through narrative: a case for accreditation using the school portfolio. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4): 455–487. https://doi.org/10.1080/13603120902814672
9. Fryer, S.D. (2007). *Accreditation and Accountability Processes in California High Schools: A Case Study. Unpublished PHD dissertation*. Faculty of the Rosier School of Education. The University of Southern California.
10. Hannigan, P.W. (2008). *A Study of the Principal ship: Performance Indicators of Leadership Standards and the Work of Principals*. Unpublished PHD dissertation. Northern Illinois University.
11. Herman, J. L. (2009). *Moving to the Next Generation of Standards for Science: Building on Recent Practices. Los Angles*. University of California. Cresst Report NO. 762.
12. Mattei, P. (2012). Raising educational standards: national testing of pupils in the United Kingdom, 1988-2009. *Policy Studies*, 3(33): 231-247. https://doi.org/10.1080/01442872.2012.658260
13. *Middle States Association of Colleges and Schools*-MSA (2020). Standards for Accreditation for Schools. http://www.ces-msa.org. Visit on 12/11/2020.
14. Provezis, S. J. (2010). *Regional Accreditation and Learning Outcomes Assessment: Mapping the Territory*. Unpublished PHD dissertation. University of Illinois, Urbana.
15. Ross, C. M. (2008). *The Role of SACS Accreditation on Student Performance in Virginia's Rural, Town, Suburban, and Urban Public Schools*. Unpublished PHD dissertation. Virginia Commonwealth University.
16. Saunders, L. (2010). *Information Literacy as a Student Learning Outcome: As Viewed from the Perspective of Institutional Accreditation*. Unpublished PHD dissertation, ProQuest, UMI Dissertations Publishing.
17. Woodhead, C. (2002). *The Standards of Today and how to raise them to the standards of tomorrow*. London, Adam Smith Research.

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

# Construction of school evaluation and accreditation standards for governance schools in the Sultanate of Oman

**Badriya Hamood Nasser AL-Mahruqi[1], Ali Abed Jassim Al-Zamili[2], Mahmoud Mohammad Ibrahim[3]**

[1] Ministry of Education, Sultanate of Oman
[2] Associate Professor (former) in the Department of Psychology, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman
[3] Associate Professor of Measurement and Evaluation, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman
[1] Someone4941@gmail.com, [2] aljassimali3@gmail.com, [3] Mibrahim@squ.edu.om

**Received :** 20/4/2021 **Revised :** 30/4/2021 **Accepted :** 8/5/2021 **DOI :** https://doi.org/10.31559/EPS2021.10.1.11

**Abstract:** The current study aimed at form standards for evaluation and school accreditation for public schools in the Sultanate of Oman, as the study followed the descriptive approach. The sample consisted of (490) administrators and teachers in government schools, administrative supervisors, and supervisors of school performance evaluation in five educational governorates, in addition to supervisors at the Ministry's general office. The study concluded with a list of (10) standards for evaluation and school accreditation, which are: (strategic planning, management of human and financial resources, school environment and educational climate, community participation, the school building, safety and security procedures, the curriculum and teaching methods used, and methods for assessing achievement and student results, learning resources and laboratories, student services and school activities and school improvement plan).In addition, under each criterion, a set of procedural indicators can be inferred through which the level of achievement of the standard can be inferred, which amounted to (78) procedural indicators. The list of standards has high validity and reliability indicators that enhance its use for evaluation and accreditation purposes.

***Keywords:*** *School accreditation; Standards; Public schools; Sultanate of Oman.*

## References:

1. 'aysh, Rwa' Nbyl Khlyl (2017). M'ayyr Ala'tmad Waljwdh Fy Almdars Alkhash Bmhafzat Ghzh Fy Dw' Anmwdj Syta Lla'tmad Almdrsy Wsbl T'zyzha. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Klyt Altrbyh, Aljam'h Aleslamyh Bghzh.
2. Abw 'lam, Rja' Mhmwd (2014). Mnahj Albhth Fy Al'lwm Alnfsyh Waltrbwyh (T9). Alqahrh: Dar Alnshr Lljam'at.
3. 'lam, Slah Aldyn Mhmwd (2007). Altqwym Altrbwy Alm'ssy: Assh Wmnhjyath Wttbyqath Fy Tqwym Almdars (T2). Alqahrh: Dar Alfkr Al'rby.
4. 'wdh, Ahmd (2011). M'ayyr Dman Aljwdh Almshtqh Mn Almtathryn Bnta'j Altqyym Fy Almdrsh: Mdkhl Mtjdr Lthfyz Ala'tmad Waljwdh. Almjlh Alardnyh Fy Al'lwm Altrbwyh: 7(2): 163-194.
5. 'wdh, Bsam Ahmd (2020). Emkanyh Ttbyq M'ayyr Ala'tmad Almdrsy Ldwlh Qtr Fy Almdars Althanwyh Alhkwmyh Fy Mhafzt Al'asmh 'uman Wm'yqat Ttbyqha Walhlwl Almqtrhh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Klyt Al'lwm Altrbwyh, Jam't Alshrq Alawst, Alardn.
6. Ahmd, Ahmd Ebrahym (2011). Waq' Ala'tmad Altrbwy Fy Almdars (T1). Alesskndryh, Dar Alwfa' Ldnya Altba'h Walnshr.
7. Ahmd, Mstfa Ahmd 'bd Allh (2018). Tqwym Alada' Almdrsy Fy Dw' Alm'ayyr Al'almyh Ltsnyf Almdars Althanwyh Wemkanyh Alefadh Mnha Fy Msr. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Kfr Alshykh, 1(2): 617-689.
8. Drndry, Eqbal Zyn Al'abdyn؛ Walnaf', 'bd Allh (2009). Bna' Nmwdj Tnzymy Mtkaml Lla'tmad Almdrsy Fy Aldwl Ala'da' Bmktb Altrbyh Al'rby Ldwl Alkhlyj Al'rby. Mktb Alnaf' Llbhwth Walastsharat Alt'lymyh: Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh.

9. Ebrahym, Hsam Aldyn Alsyd; Walmrzwqy, Ahmd Bn S'yd Bn 'bd Allh (2017). Altqwym Aldaty Llmdrsh Fy Eyrlnda Aljnwbyh Wemkanyh Alefadh Mnh Bsltnt 'uman. Almjlh Aldwlyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 2(1): 28 -91.

10. Hafz, Mhmwd Mhmd (2012). M'shrat Jwdt Alt'lym Fy Dw' Alm'ayyr Alt'lymyh(T1). Dswq: Dar Al'lm Waleyman Llnshr Waltwzy'.

11. Aljhny, Mhmd Falh (2010). Hy'eh Wtnyh Mqtrhh Lla'tmad Almdrsy: Dbt Wdman Lljwdh-Fa'lyt Wkfa'h Fy Altqwym. Mjlt Alm'rfh: Wzart Altrbyh Walt'lym, Als'wdyh. Al'dd 186.

12. Almalky, Hmdh Mhmd (2010). Ttbyq M'ayyr Ala'tmad Alakadymy Fy Mdars Alt'lym Althanwy Al'am Mn Wjht Nzr Alqyadat Altrbwyh Bmhafzt Jdh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Klyh Altrbyh, Jam't Am Alqra, Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh.

13. Mjahd, Mhmd 'twh (2008). Thqaft Alm'ayyr Waljwdh Fy Alt'lym. Alaskndryh: Dar Aljam'h Aljdydh.

14. Mjahd, Mhmd 'twh; W'nany, Hsham Ftwh (2011). Astratyjyat Aljwdh Fy Alt'lym. Alesskndryh: Dar Aljam'h Aljdydh.

15. Almjls Ala'la Llt'lym (2011). Ala'tmad Almdrsy Alwtny Ldwlt Qtr. Aldwhh: Hy't Altqyym.

16. Mjls Alt'lym (2017). Tqryr Alt'lym Fy Sltnt 'uman. Mtwfr 'la https://www.educouncil.gov.om.

17. Mjyd, Swsn Shakr (2011). Tqwym Jwdt Alada' Fy Alm'ssat Alt'lymyh (T1). 'uman: Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'.

18. Mjyd, Swsn Shakr (2019). Ttwrat M'asrh Fy Altqwym Altrbwy (T1). 'uman: Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'.

19. Mjyd, Swsn Shakr; Walzyadat, Mhmd 'wad (2008). Aljwdh Fy Alt'lym – Drasat Ttbyqyh. 'uman: Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'.

20. Mkhlwf, Smyhh 'ly Mhmd (2007). Tqwym Aledarh Almdrsyh Fy Dw' Alm'ayyr Alqwmyh Llt'lym Almsry. Mjlt Klyt Altrbyh: Alzqazyq, 23 (7): 309-364.

21. Almqyd, Asamh Mhmd Asma'yl (2018). Waq' Ttbyq M'ayyr Nzam Aljwdh Wala'tmad Almdrsy Fy Almdars Alhkwmyh Bmhafzat Ghzh W'laqth Bmstwa Ada' Alm'lmyn. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Klyt Altrbyh, Aljam'h Aleslamyh Bghzh.

22. Qasm, Mjdy 'bd Alwhab; Wmhmwd, Hsyn Bshyr; Whsn, Ahlam Albaz (2011). Almstwyat Alm'yaryh Lkhryj Alt'lym Qbl Aljam'y Fy Alalfyh Althalthh. Alqahrh: Dar Alfkr Al'rby.

23. Alrasbyh, Amynh Rashd (2020). Tqwym Alada' Almdrsy Fy Mdars Alhlqh Althanyh Mn Alt'lym Alasasy Fy Sltnt 'uman Fy Dw' Mdkhl Edart Aljwdh Alshamlh: Tswr Mqtrh. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Waldrasat Alensanyh: 4(9): 301-333.

24. Alrbady, 'bd Allh 'ly 'bd Allh (2020). Waq' Ttbyq M'ayyr Ala'tmad Almdrsy Balmdars Alahlyh Baljmhwryh Alymnyh. Mjlt Aladab Lldrasat Alnfsyh Waltrbwyh: 3: 97-158.

25. Al Rf'h, Msfr (2015). Tswr Mqtrh Lm'ayyr Dman Aljwdh Wala'tmad Alm'ssy Balmdars Als'wdyh Fy Dw' Altwjhat Al'almyh. Mjlt Jam't Albahh Ll'lwm Alensanyh: 2: 119-156.

26. Abw Rhmh, Mhmd Hsn Khmys (2018). Mttlbat M'ayyr Ala'tmad Almdrsy Ldman Ttbyq Aljwdt Fy Mdars Alt'lym Al'am. Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Klyt Aldrasat Al'lya, Jam't Alqran Alkrym Wtasyl Al'lwm, Flstyn.

27. Alrmeh, Nda Salh (2013). Ala'tmad Altrbwy Lbramj Altrbyh Alkhash. M'tmr Allqa' Alsnwy Alsads 'shr Lljm'yh Als'ewdyh Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh (Jstn), Ala'tmad Almdrsy, Khlal Alftrh 4-6 Fbrayr, Jam't Almlk S'ewd, Alryad, Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh.

28. Alzamly, 'ly 'bd Jasm; Walslymanyh, Hmyra' Slyman; Al'any, Wjyhh Thabt (2012). Drash Tqwymyh Lnzam Ttwyr Alada' Almdrsy Fy Mdars Sltnt 'uman. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 13 (2): 273-304.

29. Alzamly, 'ly 'bd Jasm; Walsarmy, 'bd Allh Mhmd; Wkazm, 'ly Mhdy (2009). Mfahym Wttbyqat Fy Altqwym Walqyas Altrbwy (T1). Alkwyt: Mktbh Alflah Llnshr Waltwzy'.

30. Alsyaby, Anwr Bn Slyman (2012). Tswr Mqtrh Lla'tmad Alakadymy Lmdars Alt'lym Alasasy Bsltnt 'uman Fy Dw' B'd Alkhbrat Alm'asrh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Klyt Al'lwm Waladab, Jam't Nzwa, Sltnt 'uman.