المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي | الإصدار السابع | تأريخ الإصدار: ٥-١١-٢٠١٩
ISSN: 2706-6495

نمـــــــوذج المحاسـبية في التعلـــــيم الأمريـــكـــي
قانون لا طفل يترك في الخلف (No Child Left Behind)
وكيفية الإفادة منهُ في تحفيز أداء المعلم في المملكة العربية السعودية
(استراتيجية مقترحه)

إعداد الباحثه / أميرة بنت عشق نجر العتـــــــيبي

كلية التربية

تخطيط التعليم واقتصادياته

جامعة طيبه في المدينة المنورة

المملكة العربية السعودية

Email: alsaqer_a@hotmail.com

المستخلص

لقد تم إجراء هذه الدراسة من أجل البحث في كيفية تحفيز أداء المعلم في المملكة العربية السعودية من خلال الاستفادة من - قانون لا طفل يترك في الخلف (No Child Left Behind) - نموذج المحاسبية الأكثر شهرة في الولايات المتحدة الأمريكية. ولقد أُستخدمت الدراسة المنهج النوعي/الكيفي، باستخدام أداتي تحليل الوثائق والمقابلة؛ إذ أُستخدمت أداة "تحليل الوثائق" من أجل معرفة آلية قانون لا طفل يترك في الخلف. وأما أداة "المقابلة" فقد كانت مع صناع القرار باختيار عينة قصدية لمعرفة واقع محاسبية المعلم في المملكة العربية السعودية. ومن أجل تحليل المقابلات أُستخدمت طريقة "تحليل القضايا". ومن ثم توصلت الدراسة إلى استراتيجية مقترحة لمحاسبية المعلم في المملكة العربية السعودية من خلال الاستفادة من نموذج قانون لا طفل يترك في الخلف. وأخيرًا خُتمت الدراسة بعدد من المقترحات تناولت جانبي: الجانب الأول، مقترح لعلاج مشكلة الدراسة الحالية باتخاذ منهجية أو عينة مختلفة عن الدراسة الحالية. وأما الجانب الثاني، فمقترحات لمواضيع بحثية للباحثين للقيام بها، مثل: إجراء دراسات لتجارب دول أخرى حققت مستويات عالية في جودة التعليم مثل فنلندا. وأيضًا إجراء "دراسات تتبعيه" من أجل الكشف عن نجاح أو فشل أي تجربة إصلاحية تقام في التعليم؛ لانعدام ذلك النوع من الدراسات على المستوى المحلي بعكس الدراسات الأجنبية التي تُعنى بالدراسات التبعية" حول أي تجربة إصلاحية تقام لديها.

الكلمات المفتاحية: المحاسبية، قانون لا طفل يترك في الخلف، نموذج الحالة، نموذج التطور، نموذج التنبؤ، نموذج القيمة المضافة.

ISSN: 2706-6495

Accountability model in American education act - No child left behind- and how to use it to motivate teacher in Saudi Arabia performance (Suggested Strategy).

Researcher name: Amirah Ashaq AL-Otaib

Abstract

This study was conducted to research how to motivate the performance of the teacher in Saudi Arabia through the law -No Child Left Behind-" The most famous accountability model in USA".

The study used the qualitative methodology using two tools " document analysis, and interviews with policy makers". And used " thematic analysis" to analyze qualitative.

The study then came up with a proposed strategy for teacher accountability in the Kingdom of Saudi Arabia, using the model of the law of no child left behind

Finally, the study was concluded by two proposals, first: different sample and different methodology.

Second: proposals of research topics for researchers to do, such as studies of the countries experiences that achieved high quality of education like Finland.

Also, make more "follow-up studies" For detection About the success or failure of educational reform experiments.

Key Words: Accountability, No Child Left Behind Act, Status Model, Growth Model, Prediction Model, Value Added Model.

قائمة المحتويات

المستخلص ٢
Abstract ١
الفصل الأول: ٥
الإطار العام ٥
أولًا: المقدمة ٥
ثانيًا: المشكلة ٦
ثالثًا: منهج وأدوات الدراسة ٧
الفصل الثاني: ٨
الإطار النظري (تحليل الوثائق)، الميداني (المقابلات) ٨
اولًا: نظرة عامة على قانون لا طفل يترك في الخلف NCLB ٨
ثانيًا: آلية قانون لا طفل يترك في الخلف ٨
ثالثًا: المآخذ على قانون لا طفل يترك في الخلف ١٤
رابعًا: واقع محاسبية المعلم في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل المقابلات ومناقشتها ١٥
خامسًا: أهم ما استخلص من نتائج من تحليل بيانات المقابلات ٢٠
سادسًا: الاستراتيجية المقترحة لتحفيز أداء المعلمين في المملكة العربية السعودية ٢٠
المقترحات ٢١
المراجع ٢١

الفصل الأول:

الإطار العام

أولًا: المقدمة

تظل قضايا التعليم مشغلة للبال، في المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء (الحامد وآخرون، ٢٠٠٥). ففي ظل تحديات العولمة (Globalization)، واقتصاد القائم على المعرفة (Knowledge-based economy)، باتت كفاءة العنصر البشري عاملًا حاسمًا في النمو الاقتصادي (Schultz, 1971)؛ إذ يؤكد بيكر (Becker, 1993) أن دول شرق آسيا نالت لقب النمور الآسيوية (Asian Tigers) إثر نجاحها في الاستثمار في رأس المال البشري. فالتقدم التقني يعد ذو قيمة ضئيلة في البلدان التي تنخفض فيها مهارة قوة العمل، والنمو الاقتصادي يعتمد على التآزر بين المعارف الجديدة ورأس المال البشري.

ولذا، كان من البديهي أن توجه الدول موارد ضخمة للتعليم، سعيًا لنمو اقتصادي أفضل؛ إذ بلغت نسبة الإنفاق على التعليم ٩,٥ بالمئة من الناتج القومي السعودي، و٧بالمئة في تونس واليمن، و٥ بالمئة في الجزائر ومصر والمغرب وموريتانيا وسلطنة عمان والكويت والأردن (إدارة تنمية الموارد البشرية والتشغيل، ٢٠٠٥؛ مصلحة الإحصاءات العامة، ٢٠٠٩)، و٥,٦ بالمئة في الولايات المتحدة الأمريكية، و٥,٤ بالمئة في المملكة المتحدة، و٥,٩ بالمئة في فرنسا، و٤,٦ بالمئة في ألمانيا (معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠٠٧).

ولكن جودة التعليم لا تتحقق بتوفير الموارد فحسب، بل يجب أن يكون هناك توظيف جيد لتلك الموارد (Heyneman, 1996). وكان هانوشك (Hanushek, 2003) قد نبه إلى أن سياسة التحسين يجب أن تتجه ناحية حفز المخرجات، وليس الزيادة في مستوى المدخلات. وطالما يعد التحصيل المعرفي المؤثر الأهم في رأس المال البشري (Hanushek and Woessmann, 2007)، فإن الكيفية التي تؤثر بها السياسات التعليمية في أداء الطلاب تستحق الدراسة (Hanushek and Luque, 2003).

إذ كشفت دراسة ساندرز وهورن (Sanders and Horn, 1998) من خلال استخدامهما لقاعدة بيانات ضخمة، تربط الطلاب وتحصيلهم بالمدارس والنظام المدرسي والمعلمين في مختلف المستويات؛ أن الجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي وحجم الفصل وتوزيع الطلاب بشكل غير متجانس على اختلاف قدراتهم في الفصول (classroom heterogeneity) تعد مؤشرات ضعيفة لنمو التحصيل الدراسي للطالب، وأن كفاءة المعلم هي المحدد الأوضح للتقدم الدراسي. كما أكد هيرشبرغ (Hershberg, 2004) أن نجاح الطلاب في الاختبارات الدولية يتوقف على فعالية معلميهم، فما نسبته ١٥ بالمئة ينجحون إذا كان المعلم ضعيفًا، بينما ترتفع النسبة إلى ٣٠ بالمئة إذا كان المعلم عاديًا، وتبلغ النسبة ٦٠ بالمئة إذا كان المعلم جيدًا.

وظلت طروحات هانوشك في اقتصاديات الجودة –مؤخرًا- تؤكد على خطورة المعلم في تحفيز التحصيل الدراسي للطلاب؛ إذ عرّف هانوشك المعلم الجيد بأنه المعلم الذي يحصل على نتائج أفضل في التحصيل الدراسي لدى الطلاب (Hanushek, 2004). وكذلك وجد هانوشك وآخرون (Hanushek *et al.*, 2000)، من خلال دراسة التحصيل الدراسي لمجموعات متعددة من الطلاب في ولاية تكساس،

أن آثار المعلم تتواجد بالفعل؛ أي أن زيادة الإنحراف المعياري المكون من معيار واحد في فاعلية المعلم مرتبط بزيادة قدرها ٠,١٨ في الدرجات. وفي عمل حديث، خلص هانوشك ووزمان (Hanushek and Woessmann, 2007) إلى أن جودة المعلم تؤثر كثيرًا في نواتج التعلم لدى الطلاب.

ومن هنا، فإن السياسة الأكثر أثرًا في أداء الطلاب قد تكون تلك التي ترتكز على تحفيز أداء المعلم، وقد تكون المحاسبية (Accountability) فاعلة في هذا الصدد؛ إذ وجد هانوشك ووزمان (Hanushek and Woessmann, 2007) أن الدول التي تطبق اختبارات محاسبية يؤدي طلابها بشكل أفضل من الطلاب الذين ينتمون إلى دول لا تلتزم بمثل هذا النوع من الاختبارات. وفي الدول التي تشتمل على مقاطعات تطبق اختبارات لغرض المحاسبية وأخرى لا تطبقها - مثل: كندا، والمانيا-لاحظ ارتفاع المستوى التحصيلي للطلاب في المقاطعات التي تطبق الاختبارات. وجملة القول عند هانوشك (Hanushek, 2003)، أنه بدون حوافز (Incentives) وتقييم (Assessment) لن يكون هناك تحسن في المدارس.

ثانيًا: المشكلة

في المملكة العربية السعودية، يتم الإنفاق بسخاء على التعليم؛ إذ زاد الإنفاق الحكومي على التعليم العام من قرابة ٤٣,٥ مليار في عام ١٤٢٤/١٤٢٣هـ إلى قرابة ٦٣,٥ مليار في عام ١٤٢٨/١٤٢٧هـ، أي بنمو ٤٥بالمئة، على مدى أربعة أعوام (مصلحة الإحصاءات العامة، ٢٠٠٧). وبالرغم من ذلك، فإن جودة التعليم في المملكة العربية السعودية تظل دون المستوى المطلوب؛ إذ كشفت نتائج عام ٢٠٠٧م للاختبارات التي تنفذها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل العلمي (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) عن انخفاض مخيف في جودة التعليم السعودي؛ إذ جاء متوسط نتائج الطلاب السعوديين في المرتبة ٤٦ في الرياضيات و٤٤ في العلوم، من بين ٤٨ دولة مشاركة (Gonzales et al., 2008).

وانطلاقًا من أن توفير الموارد ليست السياسة الأنسب في حفز المخرجات (Heyneman, 1996; and Hanushek, 2003)، وتأكيدًا لما ذكرته الدراسات السابقة في أهمية كفاءة المعلم مثل: (Sanders and Horn, 1998; and Hershberg, 2004; and Hanushek, 2003; and Hanushek, 2004; and Hanushek et al., 2000)؛ فإن المنشغلين بشأن التعليم السعودي **قد** بدأوا –بالفعل- بالإشارة نحو محاسبية المعلم؛ إذ نبه وزير التربية والتعليم الأسبق (الرشيد، ٢٠٠٧) إلى أهمية أن يكون هناك معايير محددة لأداء المعلمين والمعلمات قائمة على نظم المحاسبية.

وفي تصريح قريب، أشار وزير التعليم الحالي -الأمير فيصل بن عبد الله-إلى ضرورة الاهتمام بالمعلم، وتطبيق الأسلوب المناسب في الأداء والمحاسبة والمكافأة بناء على مؤشرات أداء متفق عليها (الغامدي، ١٤٣٠ه).

فبحسب العمري (٢٠٠٤)، فإن تطبيق محاسبية المعلم في دول العالم الثالث لا يزال بسيطًا، لا يتعدى المفهوم الضيق لدور الإدارة والإشراف (التوجيه) في التحقق من قيام المعلم بواجباته.

وكشف الغامدي (١٤٢٠ه) أن بطاقة تقييم أداء المعلم -في المملكة العربية لسعودية- تفتقد المصداقية؛ إذ أظهرت النتائج إن ٩٩,٤ بالمئة من المعلمين حصلوا على تقدير ممتاز في الأداء الوظيفي، وإن أكثر من ٩٥ بالمئة من الاستمارات تركت بنود مواطن القوة والضعف دون تعليق، ما يوحي بأن مدير المدرسة لا يرى أهميتها،
ونبه السلولي (١٤٢٨هـ) إلى معضلة انعدام مبدأ الثواب والعقاب، ما جعل المعلم الأقل كفاءة في منزلة المعلم ذي الكفاءة.

ومن جانب آخر، حذر الجابري (٢٠٠٥) من أن الرواتب تقتطع النصيب الأعظم من الإنفاق على التعليم، وأن ربط الراتب بخبرة المعلم قد يكون مؤشر هدر، إذ لم يكن هناك عائد من خبرة المعلم على التحصيل الدراسي للطلاب، فضلًا عن تلقائية العلاوة في رواتب المعلمين قد يفقد المعلم الحافز للأداء، ويؤدي –حتمًا- لانخفاض جودته.

ولذلك، فإن الدراسة الحالية تسعى لاستكشاف واقع محاسبية المعلم في المملكة العربية السعودية، وكيف يمكن أن تحفز أداءه، بالاستفادة من نموذج قانون لا طفل يترك في الخلف، نموذج المحاسبية الأكثر شهرة في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم اقتراح نموذج ملائم للمحاسبية لتحفيز أداء المعلم في المملكة العربية السعودية. أي أن الدراسة تسعى للإجابة عن السؤال الآتي:

(١) **كيف يمكن الاستفادة من ـنموذج قانون لا طفل يترك في الخلفـ نموذج المحاسبية في التعليم الأمريكي، في تحفيز أداء المعلمين في المملكة العربية السعودية؟**

ثالثًا: منهج وأدوات الدراسة

سوف تتبع الدراسة الحالية المنهج النوعي/الكيفي، باستخدام أداتي من أدوات المنهج الكيفي وهي المقابلة وتحليل الوثائق (العوفي، ٢٠٠٢)؛ فالغرض من استخدام أداة تحليل الوثائق من أجل معرفة آلية قانون لا طفل يترك في الخلف. أما أداة المقابلة من أجل جمع البيانات عن واقع محاسبية المعلم في المملكة العربية السعودية؛ وسوف تكون العينة في المقابلات قصدية (Purposeful) وليست عشوائية، باعتبار أن العينة في البحث الكيفي لا يشترط بها أن تكون ممثلة إحصائيًا كما في البحث الكمي؛ وسوف يكون اختيار المقابلين اختيارًا مقصودًا من أجل تحقيق غرض الدراسة (عبيدات وآخرون، ٢٠١٢)؛ إذ سوف يكونون من صناع القرار في وزارة التربية والتعليم.

الفصل الثاني:

الإطار النظري (تحليل الوثائق)، الميداني (المقابلات)

اولًا: نظرة عامة على قانون لا طفل يترك في الخلف NCLB

يُعد قانون لا طفل يترك في الخلف من أهم التجديدات التربوية على الساحة الأمريكية، وعلامة مميزة في الإصلاح التعليمي (U.S. Department of Education, 2004)، كما يعد نقله نوعية لقانون "تحسين مدارس أمريكا (Improving America School Act)" (Perie and Park, 2007). وقد وضع هذا القانون لتحسين التحصيل الدراسي للطلاب وتضييق فجوة التحصيل الدراسي بين الطلبة من الأقليات. وبصدور هذا القانون، أعاد الكونغرس إقرار قانون "التعليم الابتدائي والثانوي الذي صدر في عام ١٩٦٥م (Elementary and Secondary Education Act)"، باعتباره القانون الوحيد الذي يشمل التعليم من الروضة وحتى المدارس الثانوية. ووقع في الثامن من يناير ٢٠٠٢م (Perie and Park, 2007; and Gingerich, 2003; and Betts, 2004).

ويضع قانون لا طفل يترك في الخلف محاسبية أكاديمية أكثر صرامة (Stump, 2006)؛ إذ يطلب هذا القانون من جميع الولايات إن يحقق جميع طلابها وبنسبة ١٠٠ بالمئة، مستوى الكفاءة الأكاديمية بحلول عام ٢٠١٣م و٢٠١٤م (U.S. Department of Education, 2004; and Casserly, 2007)، أي: في مدة أقصاها اثنتا عشر عامًا (Ryan, 2004). ويطالب القانون الولايات بتطوير خطة تضمن بأن كل المعلمين يصبحون على درجة عالية من التأهيل (highly qualified teacher requirements) بحلول عام ٢٠٠٥-٢٠٠٦م (Gingerich, 2003).

ويوضح ستومب (Stump, 2006) وكاسيرلي (Casserly, 2007)، أن جوهر قانون لا طفل يترك في الخلف اختبارات إجبارية في جميع أنحاء الولاية، كما يضع القانون أهدافًا جريئة، ويوصي بالاختبارات المكثفة، ويطالب بمزيد من الشفافية في إعلان النتائج للعامة، ويقدم خيارات لأولياء الأمور، ويحاسب مسئولي المدرسة عن النتائج.

وقد نضم القانون تحت عدد من "العناوين (Titles)" وهي "تحقيق المساواة من خلال المعايير العالية والمحاسبية، تحسين جودة المعلم، نقل الطلاب ذي المهارة المحدودة في اللغة الإنجليزية إلى الطلاقة فيها، تشجيع الخيارات الأبوية والبرامج الإبداعية، مدارس آمنه للقرن الحادي والعشرين، برنامج الدعم المؤثر، والحرية والمحاسبية" (Bush, 2002). وعلى الرغم من وجود بعض الاختلاف والتشابه بين عناوين قانون لا طفل يترك في الخلف وعناوين قانون تحسين مدارس أمريكا، إلا أن العنوان الأول في قانون لا طفل يترك في الخلف، هو نفسه العنوان الأول في قانون تحسين مدارس أمريكا؛ إذ يركز العنوان الأول على "تحسين التحصيل الدراسي للطلاب الفقراء" ويستحوذ على النصيب الأكبر من الميزانية، باعتبار أن تركيز قانون لا طفل يترك في الخلف منصب على مدارس هؤلاء الطلاب (Ryan, 2004).

ثانيًا: آلية قانون لا طفل يترك في الخلف

يسمى قانون لا طفل يترك في الخلف بنظام "التقدم السنوي الملائم (Adequate Yearly Progress AYP). وهذا النظام، بحسب ما أشار إليه ماريوت وكيل باك (Marriott and KillpacK, 2007)، يستند لمعدلات تقدم الطلاب: في الصفوف من الثالث وحتى السادس (في المدارس الابتدائية)، وفي الصفوف السابع والثامن (في المدارس المتوسطة)،

وفي الصفوف من التاسع وحتى الثاني عشر (في المرحلة الثانوية). ويقاس المعيار، وهو عبارة عن تعبير لما تتوقع الولايات من طلاب المدارس أن يحققوه (The Education Trust, 2004)، على مستوى المدرسة كلها إلى جانب المجموعات التسعة الجانبية وهي: الآسيويين، والأفارقة من أصل أمريكي، والهنود الحمر (سكان أمريكا الأصليين)، والقوقازيين، والإسبانيين، ومن جزر المحيط الهادي، والمتضررين اقتصاديًا، ومحدودي البراعة في اللغة الإنجليزية، والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (Marriott and Killpack, 2007). ويشمل نظام التقدم السنوي الملائم كل المدارس الحكومية،

وبعض المدارس الخاصة. وللولاية مطلق الحرية في جعل مدارسها الخاصة خاضعه للقانون أم لا (Stump, 2006). وهناك عدد من المعايير لقياس التقدم السنوي الملائم في قانون لا طفل يترك في الخلف، توضيحها فيما يأتي:

١-المواد التي يتم تقييم الطلاب من خلالها

يتم تقييم جميع الطلاب في أربع مواد رئيسة: القراءة باللغة الإنجليزية، وفنون اللغة (والمقصود بها القواعد النحوية والكلمات)، والرياضيات، والعلوم (U.S. Department of Education, 2004). ويتم التقييم من خلال اختبارات إجبارية تجريها الولاية تتماشى مع معايير المحتوى الأكاديمي (Hamilton *et al.*, 2007)، كما تجرى الأسئلة عادة من خلال تقنية الحاسوب، وهي اختيار من متعدد، فضلًا عن أسئلة أخرى تحتاج إلى كتابة تحريرية. إلا أنه يسمح للولاية في تحديد تقييمات أخرى ترى من وجهة نظرها بأنها مناسبة، لتتعرف على مستوى طلابها، مثل: التاريخ، والجغرافيا، ومهارات الكاتبة (Department of Education in Western Australia, 2006) وبحسب ما أشار إليه ستومب (Stump, 2006)، يسمح للولاية بتقييم طلاب ذوي الكفاءة المحدودة في اللغة الإنجليزية والطلاب المعاقين بشكل مختلف عن الآخرين متى كان ذلك ضروريًا، وذلك من أجل الحصول على معلومات موثوقة عن مهاراتهم الأكاديمية. والجدير بالذكر، أن نظام التقدم السنوي الملائم لا يحدد نوع الإعاقة وإنما يتوقف ذلك على الولاية في تحديد نوع الإعاقة. وفي جميع الحالات يحدد الفريق الذي يضع برنامج التعليم الفردي للطالب المعاق كيفية مشاركة الطالب في برنامج تقييم الولاية. وأما الطلاب ذوي الكفاءة المحدودة في اللغة الإنجليزية، فإنه يتم استثنائهم في حالة واحدة، وهي إذا كان الطالب تم تسجيله في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية لمدة ما يقل عن عام، فهؤلاء يمكن إعفاؤهم من دخول اختبار القراءة في الولاية، وقد يدخلون تقييمات بديله مثلهم مثل الطلاب المعاقين بوجود تسهيلات مناسبة، من خلال إقامة اختبار باللغة الأم. إلا أنه بعد انقضاء ثلاثة أعوام متتالية في المدارس الأمريكية، عندئذ يستوجب على الولاية تقييم الطلاب ذوي الكفاءة المحدودة في اللغة الإنجليزية، في مادة القراءة، ما لم تعتقد المنطقة التعليمية التابع لها الطالب أن إجراء التقييم باللغة الإنجليزية لن يؤدي إلى بيانات حقيقية عن الطالب، وفي هذه الحالة يكون لدى المنطقة خيار الاستمرار في التقييم باللغة الأم في القراءة لمدة تصل إلى عامين إضافيين (حسب الحاجة). ويجب على المناطق أن تقيم إتقان كل طالب من طلاب ذوي الكفاءة المحدودة في اللغة الإنجليزية، لتحديد وقت الحصول على الكفاءة، وبمجرد أن يحقق الطالب الكفاءة في اللغة الإنجليزية، فلابد أن تكون اختباراته المستقبلية في الولاية باللغة الإنجليزية.

٢-نموذج الحالة Status model

بعد اختبار الطلاب في المواد آنفة الذكر، يقاس التحصيل الدراسي لهم بناءً على نموذج الحالة (Status model). ويبين دريسكول وآخرون (Driscoll et al., 2005) أن نموذج الحالة يقوم على تحليل التحصيل الدراسي للطالب مقارنة بأحد أهداف الأداء المخطط لها. ويعرف دريسكول وآخرون الهدف في نظام التقدم السنوي الكافي بأنه: ما يمكن قياسه سنويًا، وهو يمثل مستوى الكفاءة الذي تحدده الولاية كهدف سنوي للمدارس والطلاب. ويوضح ريان (Ryan, 2004) نموذج الحالة مشيرًا إلى أنه يتم تحديد مستوى كفاءة الطلاب لأحد المجموعات الفرعية، أي: يتم تحديد نسبة الطلاب ذوي الأداء الضعيف في المجموعات الفرعية بالولاية والذين يؤدوا بشكل كفء. على سبيل المثال؛ إذا حصل نسبة٣٠ بالمئة من جميع الطلاب الفقراء في المدارس في الولاية على درجة المستوى الكفء، في حين أن نسبة ٤٠ بالمئة من جميع الطلاب في المدارس في الولاية قد حصلوا على درجة المستوى الكفء، حينئذ يجب أن يكون الحد الأولي الذي تضعه الولاية للتقدم السنوي الكافي هو ٤٠ بالمئة؛ أي أن تتطلب الولاية أن يكون في العام الذي يليه ما نسبته ٤٠ بالمئة من الطلاب أن يحققوا المستوى الكفء، على أن يشمل ذلك جميع المجموعات الفرعية كلها، ومن ثم تتم المقارنة بين مستوى الكفاءة والهدف المحدد الذي وضع من قبل الولاية.

٣-المشاركة

بحسب ما جاء في وثيقة وزارة التعليم الأمريكية (U.S. Department of Education, 2004) والجمعية التعاونية للتعليم (The Education Trust, 2004)، يجب أن يشارك في الاختبارات، كل الطلاب في المدرسة إلى جانب كل مجموعه من المجموعات الجانبية بنسبة لا تقل عن ٩٥ بالمئة. وإذ لم يتحقق هذا المعيار، فإن المدرسة لن تحقق تقدمًا سنويًا ملائمًا بغض النظر عن مستوى كفاءة طلابها. ويستثنى من ذلك فقط الطلاب الذين لم يكملوا عامًا دراسيًا؛ إذ يعرف العام الدراسي بالتسجيل من ١٥ سبتمبر لمدة ١٦٠ يومًا أو أكثر في المدرسة نفسها.

٤- مؤشرات إضافية

يجب على الولاية أن تختار مؤشرًا أكاديميًا آخر، واحدًا أو أكثر، لإدخاله في تعريف التقدم السنوي الكافي. ويجب على الولاية أن تستخدم معدل التخرج كمؤشر للمدارس الثانوية كمعيار أساسي (Hamilton *et al.*, 2007)، ويمكنها كذلك استخدام مؤشرات أخرى ترى أنها مناسبة، مثل معدل الحضور بالنسبة للمدارس الابتدائية والمتوسطة في الصفوف من الثالث إلى الثامن. فعلى سبيل المثال: يكون هدف المدرسة للحضور والغياب ٩٣ بالمئة أو تحسن عن السنة السابقة (Marriott and Killpack, 2007).

٥-الملاذ الآمن والمتوسط الموحد

يشير لي (Lee, 2004) إلى أن الملاذ الآمن (Safe Harbor Provision) والمتوسط الموحد (Uniform averaging) خياران متاحان في ظل قانون لا طفل يترك في الخلف.

ISSN: 2706-6495

وهما خياران لا يساعدان في تحسين مصداقية وعدالة مقياس التقدم السنوي الكافي فحسب، ولكنهما يساعدان أيضًا في الحفاظ على المدارس من الفشل في تحقيق هدف التقدم السنوي الكافي. وحسب هذه المادة (الملاذ الآمن)، فإن المدرسة تعتبر حققت التقدم السنوي الكافي إذ انخفضت نسبة طلاب الذين فشلوا في تحقيق مستوى الكفاءة بمقدار ١٠بالمئة مقارنة بالعام السابق، وحققت المجموعة تقدمًا في مؤشر أكاديمي آخر.

أما بالنسبة لمصطلح المتوسط الموحد، فبحسب ما جاء في وثيقتي وزارة التعليم الأمريكية (U.S. Department of Education, 2004) والجمعية التعاونية للتعليم (The Education Trust, 2004)، وبحسب ما أشار لي (Lee, 2004) من أنه بالرغم لم يتم التعريف بشكل واضح من الناحية الإحصائية أو السياسية، إلا أنه قد تم تفسيره بأنه: السماح بطرق متعددة بجمع بيانات سنوات متعددة مع بيانات السنة الحالية ومقارنته مع هدف الأداء الذي حددته الولاية. فمن خلال خيار "المتوسط الموحد" تستطيع المدارس أن تحسب متوسط درجات اختبار العام الدراسي الحالي مع درجات اختبار عام أو عامين ماضيين من المرحلة نفسها.

٦- التقييم القومي لتقدم التعليم

يبين ريان (Ryan, 2004) أن التقييم القومي لتقدم التعليم (National Assessment of Education Progress NAEP)، هو برنامج اختبار مكثف تم استخدامه لمدة ما يزيد عن ثلاثين عامًا لجمع البيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي لأداء الطلاب. وهو اختبار قومي لا يلتزم بمعايير الولايات بقدر ما يلتزم بمعايير فيدرالية. وكانت المشاركة في التقييم القومي لتقدم التعليم اختيارية، وكانت تتم على مراحل معينة، وهي الصف الرابع والثامن والثاني عشر، في عدد من المواد (الرياضيات، والكتابة، والقراءة، والاقتصاد، والعلوم، والحضارة، والأدب، والتربية المدنية، والفنون، والجغرافيا، والتاريخ الأمريكي). وبعد صدور قانون لا طفل يترك في الخلف أصبح خطوه مهمة في القانون، إذ ينص قانون لا طفل يترك في الخلف على أن تنفذ هيئة التقييم القومي لتقدم التعليم اختبارات في القراءة والرياضيات كل عامين، لطلاب الصفوف الدراسية الرابع والثامن. ويجب على المقاطعات التعليمية في الولايات أن تشارك فيه، من خلال عينة عشوائية من الطلاب. ويصدر التقييم بحق الولاية -بشكل عام- وليس للمدرسة. ويمثل التقدم السنوي الملائم، بالنسبة لشعبة التقييم القومي لتقدم التعليم عنصرًا جوهريًا (Department of Education in Western Australia, 2006)، من أجل إقامة المقارنات بين نتائج الولاية وبين نتائج التقييم القومي. وهذا يعني: إن مركز التقييم القومي لتقدم التعليم يعتبر بمثابة المراقب المستقل، إلا أن تقييماته لا تخضع للمحاسبية (Neuman *et al*., 2009).

٨- عندما لا تحقق المدرسة التقدم السنوي الكافي

بحسب ما جاء في وثيقتي وزارة التعليم الأمريكية (U.S. Department of Education, 2004 and 2003)والجمعية التعاونية للتعليم (The Education Trust, 2004)، وبحسب أيضًا ما أشار إليه ريان (Ryan, 2004)، عندما لا تحقق المدرسة التقدم السنوي الكافي لمدة عامين، يعتبر هذا العام الأول، ويتم تحديد المدرسة على أنها في حاجة إلى تحسين،

ويجب أن يكون التحديد قبل بداية العام الدراسي حتى يكون لدى أولياء أمور طلاب هذه المدارس خيار نقل أطفالهم إلى مدارس عامة أخرى، أو مدرسة مفوضة (Charter School)،كما يجب على الولايات والمناطق أن تقدم الموارد والمساعدة لدعم هذه المدارس في عمل تغيرات كبيرة تحسن من أدائها.

وعندما تفشل المدرسة في تحقيق تقدم سنوي كافٍ لثلاثة أعوام متتالية، يعتبر هذا العام الثاني، ويتم تزويد الطلاب الذين لم ينتقلوا من المدرسة بخدمات الدروس الخصوصية التي تقدمها جهات خارجية سواء أكانت حكومية أو خاصة، وتتلقى كذلك الدعم، مع الاستمرار في خيار الانتقال إلى المدارس الأخرى. وعندما تفشل المدرسة في تحقيق أهداف التقدم السنوي لمدة أربعة أعوام متتالية، يعد هذا العام الثالث، ويجب على الولاية أن تطبق على الأقل واحدًا من الأعمال التصحيحية التالية: استبدال الكادر التعليمي بالمدرسة، أو تطبيق منهج جديد، أو تقليل سلطة الإدارة على المستوى المدرسي بأن تتدخل الولاية من خلال تعيين خبراء خارجين لتقديم المشورة والنصيحة للمدرسة، أو تمديد العام أو اليوم الدراسي، كما يجب أن تستمر المنطقة في تقديم الخدمات التعليمية التكميلية وخيار الانتقال من المدرسة. وعندما تفشل المدرسة في تحقيق أهداف التقدم السنوي الكافي لمدة خمسة أعوام متتالية، يسمى هذا العام الرابع، وتعّرف هذه المرحلة بمرحلة "إعادة الهيكلة (Restructuring)"، إذ تسلم إدارة المدرسة إلى حكومة الولاية التي لها أن تعيد فتح المدرسة على أنها مدرسة مفوضة بأن تسلم إدارتها إلى شركة خاصة لها سجل ظاهر من الفاعلية، أو أن تستبدل معظم أو جميع طاقم المدرسة. ويجب على المنطقة أن تستمر في تقديم خيار الانتقال من المدرسة، وأن تتيح الخدمات التعليمية التكميلية لطلابها. ويضيف كاسيرلي (Casserly, 2007) أن أي طالب يلتحق بمدرسة هي في حاجة إلى تحسين، يكون مستحقًا للانتقال حتى ولو لم يكن جزءًا من مجموعه فرعيه لم تحقق التقدم السنوي الكافي.

٣-نموذج التطور Growth Model

في الحادي والعشرين من نوفمبر عام ٢٠٠٥م طالبت الوزيرة الأمريكية مارجريت سبلنج (Margaret Spellings) الولايات بأن تقدم اقتراحات للمشاركة في برنامج تجريبي لاختبار فاعلية دمج نماذج التطور (Growth Model) في حساب التقدم السنوي الكافي (Tennessee Department of Education, 2007) إذ عادة ما يشير نموذج التطور إلى نموذج المحاسبية التعليمية الذي يقيس التقدم من خلال درجات الطلاب (Hanushek and Raymond, 2002; and Driscoll et al., 2005). ونموذج التطور عبارة عن نماذج طولية تدرس كيفية تغير النتائج على مرّ من الزمن، ويأخذ صور مختلفة منها التنبؤ (Projection Model)، ومنها نموذج القيمة المضافة (Value- Added Model).

أ-نموذج التنبؤ Projection Model

يعد نموذج التنبؤ شكل من أشكال نماذج التطور. فبحسب وزارة التعليم في ولاية تينيسي (Tennessee Department of Education, 2007)، فإن نموذج التنبؤ يستخدم درجات الطلاب في معرفة النسبة المئوية للطلاب الذين يتم تحديدهم سلفًا للحصول على مستوى الكفاءة في تقييم الولاية لمدة ثلاث سنوات في المستقبل؛ إذ يتم تحديد مستوى الطلاب بناء على إسقاطات مستقبلية، من خلال التنبؤ بالإنجاز المستقبلي لكل طالب حسب معايير الولاية. وهذا النموذج يستخدم نتائج الطلاب في الصفين الرابع والخامس للتنبؤ بالنتائج بعد ثلاثة أعوام في الصفين السابع والثامن.

وكذلك يتنبأ بنتائج التخرج من المدرسة الثانوية بنتائج الصفين السادس والثامن. ومن خلال هذه الطريقة سوف تشجع المدارس على وضع الطلاب الذين لم يصلوا إلى مستوى الكفاءة على طرق سريعة لتحقيق معايير الانجاز الخاصة بالولاية. كما أنها ستشجع المدارس أيضًا على تحديد وتقديم التدخلات المناسبة للطلاب الذين هم على حافة الفشل في تحقيق مستوى الكفاءة. فمن خلال إدخال بيانات التنبؤ بدرجات الطلاب في حسابات التقدم السنوي الكافي، ستشجع المدارس والمناطق على تحسين أداء الطلاب وتزويد المعلمين بالمعلومات، لمساعدتهم في تلبية احتياجات الطلاب وتقييم فاعلية ممارستهم في الفصل.

ويوضح دريسكول وآخرون (Driscoll et al., 2005) أن نموذج التنبؤ ما هو إلا معرفة الاختلاف بين التطور الحقيقي والتطور المتوقع. فالمدارس بطبيعة الحال يمكن أن تظهر تطورًا إيجابيًا في الإنجاز، ولكن قد يكون التطور بها ليس على قدر المتوقع.

ب-نموذج القيمة المضافة Value- Added Model

يعود نموذج القيمة المضافة بحسب ما أشار إليه هيرشبرج (Hershberg, 2004) إلى عالم الإحصاء المعروف وليام ساندرز في عمله في مجال الوراثة والجينات الزراعية في جامعة تينسي. ففي بداية فترة الثمانينات عندما كان لامر اليكسندر حاكمًا لولاية تينيسي، عَلِم ساندرز أن الإدارة تبحث عن مقياس موضوعي يمكن من خلاله محاسبة المدارس والمعلمين على عملية تعلم الطلاب. وقد اعتقد ساندرز وفريقه في كلية الزراعة بجامعة تينيسي أنهم يستطيعون إيجاد هذا المقياس بناء على النظريات المطبقة في الوراثة الزراعية. وكتبوا اقتراحًا لحاكم الولاية، وحصلوا على حق الاطلاع على بيانات اختبار جميع الطلاب مدارس إقليم نوكس. وقد حظيت دراساتهم المبدئية على اهتمام القليل. وفي عام ١٩٩٢م صدر حكم من المحكمة العليا بولاية تنيسي يقضي بضرورة وجود نظام تمويلي أكثر عدالة للمدارس من قبل الحاكم نيد ماك ويرتر، فظهر اهتمام بالمحاسبية، وبدأت نظرية ساندرز في جذب الانتباه وأصبحت جزءًا من قانون تحسين التعليم في ولاية تنيسي. ولا تزال هذه النظرية مستخدمة اليوم في الولايات المتحدة كلها.

أما عن طريقة القيمة المضافة فتشير المصادر (Sanders and Horn, 1998; and Sanders and Horn, 1994; and Hanushek and Raymond, 2002; and Braun, 2004 and 2005) إلى أنها عملية إحصائية تقدر الأثر الذي يضيفه المعلم والمدرسة، من خلال قياس ما تعلمه الطلاب مع المعلم الحالي أو في المدرسة الحالية. ويبدأ تقدير القيمة المضافة باختبار كل طالب في كل صف دراسي في عدد من المواد، ثم بعد ذلك يتم تحليل نتائج الاختبارات. وهذا التحليل يأخذ الحصيلة التي حققها كل طالب من عام لآخر، من خلال تقدير الفرق بين درجات الطالب في العام الماضي والدرجات الحالية للطالب وتكون النتيجة هي درجة تتطور الطالب التي تعزى للمعلم أو للمدرسة.

ويشير ما كفري وآخرون (McCaffery et al., 2003) أن السبب الأساسي للاهتمام المتزايد بنموذج القيمة المضافة، هو الرغبة في فصل إسهام المعلم والمدرسة عن أثر العوامل غير المدرسية الأخرى مثل الخلفية الأسرية للطالب والظروف البيئية وجماعة الرفاق، والآثار التعليمية المتراكمة. يعني أن القيمة المضافة تعبر عن مساهمات فردية يقوم بها المعلم بعيدًا عن أي متغيرات أخرى.

ويضيف هيرشبرج (Hershberg, 2004) أن نموذج القيمة المضافة يسمح بتتبع الطلاب كلٍ على حدة، ولا يتم تتبعهم في شكل مجموعات، فإن كل طالب يكون بمثابة رقيبًا على نفسه وهو الأمر الذي يزيل أي أثر ممكن للعوامل الأخرى لدى الطالب، مثل: العِرق، والوضع الاقتصادي والاجتماعي.

ثالثًا: المآخذ على قانون لا طفل يترك في الخلف

أبرزت الدراسات عدد من المآخذ على قانون لا طفل يترك في الخلف؛ إذ يشير جوب (Jop, 2008) إلى أن نظام الاختبار كان له أثر عميق على المدارس والمناهج والتدريس ومعاملة الطلاب، فقد أدى إلى تضييق المنهج وتهميش المواد التي لا يتم عقد اختبارات فيها، وتم تخصيص جزء كبير من وقت الفصل في التدريب على الاختبارات والإعداد لها، فضلًا عن أن بعض الولايات قامت بتصريف الطلاب بشكل مبكر إلى التربية الخاصة، إذ زادت معدلات التسرب وخاصة بين طلاب الأقليات. ويضيف جوب أن نظام الاختبار أثر بشكل سلبي على الطلاب ذوي الأداء الأعلى، إذ أصبحت المدارس تركز على ما يسمى "أطفال الفقاعات (bubble kids)"، فيتم إعطاء هؤلاء الطلاب أولوية كبيرة حتى يحققوا المستويات المعيارية وذلك على حساب الطلاب غير محتمل وصولهم إلى هذه المستويات على الإطلاق، أو الطلاب الذين هم على قدر كافٍ من الكفاءة في الوصول إليها.

وتحت عنوان: "فساد المحاسبية المدرسية (The corruption of school accountability)" انتقد روثستين (Rothstein, 2008 and 2009) نظام المحاسبية المنبثق من قانون لا طفل يترك في الخلف، الذي يستند إلى الاختبارات الحاسمة فحسب، مشككًا في مصداقية تلك الاختبارات، ومحذرًا من مشكلة أنها دفعت المعلمين إلى الاستجابة بشكل منطقي إلى الحوافز، وإلى تكريس وقت أطول للحساب والقراءة وتقليص المناهج الدراسية في الدراسات الاجتماعية والموسيقى والتمارين البدنية، الأمر الذي أثر سلبًا على الطلاب الذين هم في حاجة إلى منهج متوازن، فضلًا عن أنه أصبح هناك تركيز على الطلبة ذو المهارات القريبة من مستوى الكفاءة، بينما أُهمل الطلاب ذو المهارات الفقيرة جدًا، أي من هم دون مستوى الكفاءة بمراحل، والطلاب ذو المهارات الكافية جدًا، أي منهم فوق مستوى الكفاءة بمراحل.

وفي دراسة قام بها باحثي مؤسسة راند (Hamilton et al., 2007) في ثلاث ولايات: كاليفورنيا وجورجيا وبنسلفانيا، لمعرفة مدى استجابة المعلمين ومديري المدارس والمشرفين لنظام المحاسبية التي تبنتها الولايات بعد صدور قانون لا طفل يترك في الخلف، وجِد أن قانون لا طفل يترك في الخلف أدى إلى تضييق المنهج والتدريس نحو مواضيع يتم الاختبار فيها، كما يوجد هناك تركيز بشكل أكبر على الطلاب الذين هم على مقربة من درجة الكفاءة على حساب الطلاب ذوي الأداء الضعيف.

ويشير باكلود وآخرون (Bacolod et al., 2007) إلى أن من العواقب غير المقصودة لنظم المحاسبية، إن هذه النظم تؤدي ببعض القادة إلى التركيز فقط على المواد التي يتم الاختبار فيها أو حتى يركزون فقط على الطلاب الذين هم على مقربة من تحقيق الأداء المطلوب. ومن جهة أخرى، بين باكلود وآخرون أن تقديم المكافآت كهدايا للمعلمين في أي مدرسة فعالة بصرف النظر عن المساهمة الفردية ربما يخلف مشكلة الراكب المجاني.

وفي دراسة شملت ٢٠٠ مدرسة في نيويورك لم يجد فراير (Fryer, 2011) دليلًا على أن التحصيل الدراسي للطلاب يرتفع مقابل الحوافز المالية التي تقدم للمدرسة بالرغم من قيمة الحوافز التي خصصت لولاية نيويورك فقط والتي تقدر بـ ٧٥ مليون دولار، إذ تبلغ المكافأة للمدرسة التي تحقق الهدف بالنسبة للمعلم الواحد ثلاثة آلاف دولا، وألف وخمسمائة للمعلم في المدرسة التي حققت ٧٥ بالمئة من الهدف. كذلك لم يجد فراير تأثير للحوافز في حضور الطلاب أو في معدلات التخرج من المرحلة الثانوية. وبرر فراير عدم فاعلية نظام الحوافز بأربع فرضيات: إن نظام الحوافز لم يكن كبيرًا بما فيه الكفاية، إذ تبلغ نسبته ١-٤ بالمئة من متوسط الراتب السنوي؛ وأن نظام الحوافز معقد للغاية، فمن ضمن عقوباته هو إغلاق المدرسة وبالتالي سوف يحرم كثير من المعلمين من الوظائف في حالة إغلاقها؛ وأن نظام الحوافز جماعي (grop-based)، أي أن المكافأة توزع بتساوٍ على المعلمين بشكل عام، ما قد يؤدي لمشكلة الراكب المجاني؛ وأخيرًا أن بعض المعلمين يجهلون كيف يمكنهم رفع التحصيل الدراسي للطلاب.

رابعًا: واقع محاسبية المعلم في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل المقابلات ومناقشتها

لقد تم إجراء المقابلات مع عدد من صناع القرار في وزارة التربية والتعليم وهم: الدكتور/ نايف الرومي (وكيل وزارة التربية والتعليم للتخطيط والتطوير)، والأستاذة/ أروى عبد الكريم (المديرة العامة للتقويم التربوي في وزارة التربية والتعليم)، و الأستاذ/ عبدالله العتيبي (مشرف مناهج في وزارة التربية والتعليم)، والأستاذ/ سعيد القرني (خبير تأهيل وتدريب تربوي في مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام)، والدكتور/ عادل المغذوي (رئيس التقويم الشامل سابقًا في المدينة المنورة)، والأستاذة/ جنان الأحمد (مديرة الفرع النسائي لمشروع الملك عبدالله لتطوير التعلم العام)، والأستاذة/ بشرى الدريهم (مديرة تدريب سابقة وخبيرة تربوية في برنامج دعم النشاط اللاصفية في مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام)، والأستاذة/ فاطمة أبو زبنه (مديرة التقويم الشامل في المدينة المنورة)، والأستاذة/ أمل الضويان (منسقة اختبارات دولية في إدارة التربية والتعليم بالقصيم) وكلًا من المشرفات التربويات: الاستاذة/ هناء الحربي، والأستاذة/ فاتن شيرة، والأستاذة/ عزيزة خان، والأستاذة/ فايزة المطيري، ومعلمتين. وحُللت بيانات المقابلات باستخدام طريقة "تحليل القضايا (Thematic Analysis)"، التي تعني تجميع البيانات ومن ثم القراءة المتأنية لها، من أجل استخلاص ما تضمنته من أفكار، وتصنيفها في محاور رئيسية ومحاور فرعية (Gibbs, 2007).

وكانت على النحو التالي:

١-واقع تقييم المعلم

يقيم المعلم في المملكة العربية السعودية بناءً على نموذج تقييم الأداء الوظيفي، الذي يشترك كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة في تعبئته. وفي رأي قلة من المشتركين أن نموذج تقييم الأداء الوظيفي الذي يتم تقييم المعلم من خلاله من قبل المشرف التربوي ومدير المدرسة مناسب إلى حد ما. "إنها مناسبة إلى حد ما." (الدكتور نايف الرومي، وكيل وزارة التربية والتعليم للتخطيط والتطوير). "إنها تعتبر إلى حد ما طيبة، كما إن هناك بنود تقويم مفصلة وجيدة." (الأستاذة عزيزه خان، مشرفة تربوية).

إلا أن الأكثرية غير راضين عن تقييم المعلم. فمن ناحية، قد لا يكون المدير في تخصص المعلم نفسه، ومن ناحية أخرى، فإن الأعباء الملقاة على المدير قد تكون سببًا رئيسيًا في عدم الحضور بشكل مستمر للمعلم، كما إن العاطفة قد تكون حاضرة. يقول الأستاذ سعيد القرني (خبير تأهيل وتدريب تربوي في مشروع الملك عبد الله): "ومثل هذا التقييم لا يعتمد على قياسات متعددة، بل على مؤشر واحد أو أداة واحده. ومن جانب آخر، التقييم لا يتضمن تقديم الحلول الناجحة لتطوير أداء المعلم، كما إنه لا يبنى عليه إجراءات تطويرية". وتحذر الأستاذة أمل الضويان (منسقة الاختبارات الدولية) من عدم موضوعية تقييم المعلمة، فتقول: "عادةً ما يتم إخبار المعلمة قبل الدخول عليها في الحصه، وبالتالي من الصعب الحكم على أداء المعلمة". وفي رأي الأستاذة هناء (مشرفه تربوية) "إن اقتصار تقييم المعلمة فقط على المديرة والمشرفة التربوية، قد يكون فيه ظلم للمعلمة؛ فالمديرة لديها أعباء كثيرة، ودخول مرة واحده عليها فيها إجحاف بحق المعلمة، كذلك المشرفة بسبب كثرة المدارس الملقاة على عاتقها قد لا تقيم المعلمة إلا مرةً واحدة".

كما اتضح من أغلب المشتركين أن هناك جزئية في نموذج تقييم الأداء الوظيفي تقيم المعلم بناء على نتائج طلابه. ولكن الاختبارات تعد من قبل المعلم، وقد يعمل المعلم على تضخيم الدرجات لضمان نجاح الطلاب، مع ما في ذلك من تضحية بالحصيلة المعرفية؛ "بعض المعلمين عادة ما يلخصون لطلابهم المنهج، كما إن بعضهم يحدد لهم الأشياء المهمة، مما يساعد الطلاب في أخذ تقديرات جيده." (الأستاذة أمل الضويان، منسقة الاختبارات الدولية).

وكما اتضح من خلال المقابلات أنه لا توجد اختبارات خارجية مركزية للحكم على أداء المعلم. ولا يستفاد من الاختبارات التي يطبقها المركز الوطني للقياس والتقويم في تقييم المعلم أو في الحكم على مستوى المدرسة عمومًا. أيضًا، اتضح أن الاختبارات الوطنية غير مطبقه بصورة رسمية في المملكة العربية السعودية، وأن ما طبق على المدارس كان بصورة تجريبية، حتى إن نتائجها لم تعمم.

وبخصوص جدوى مثل هذه الاختبارات لو استعملت في تقييم أداء المعلم، فيتفق أغلب المشتركين على أهميتها، في حين لا يؤيدها البعض في حالة ترتب عليها نجاح أو رسوب، كما إن البعض الآخر لا يؤيدها بسبب اختلاف البيئات لو استخدمت كدرجة خام. تقول الأستاذة هناء (مشرفة تربوية): "إذا كانت هذه الامتحانات يترتب عليها نجاح أو رسوب، فأنا لا أجدها مناسبة"، معلله رأيها بعدد من الأسباب فتقول: "تقييم المعلم بناء على اختبارات الطلاب، ظلم للمعلم؛ فهناك سلبية المدرسة واهتمام الطالب واهتمام الأسرة بالطالب والبيئة والقدرات العقلية".

وتواصل الأستاذه هناء كلامها من زاوية إيجابية فتقول: "أما إذا كانت مجرد معرفة، أحقق من خلالها أهداف أخرى مثل مستوى التعليم ومستوى الطلاب ومستوى المعلم، فأنا أؤيدها". وعند سؤال كلٍ من الأستاذه جنان (مديرة الفرع النسائي لمشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام) والأستاذة بشرى بشرى الدريهم (مديرة تدريب سابقة وخبيرة تربوية في برنامج دعم النشاط اللاصفية لمشروع الملك عبد الله) عن مطالبة المدارس بتحقيق مستوى كفاءة معين كما هو الحال في نموذج الحالة في أمريكا، أجابت قائلة: "اختلاف البيئات يلعب دور، فمن الصعب أن نضع معيار ونطالب المدارس بتحقيقه". واتفقت معها الأستاذة جنان (مديرة الفرع النسائي لمشروع الملك عبد الله) قائلة: "إن المدارس التي يكون أغلبية طلابها من ذوي الإنجاز العالي يمكنهم تحقيق هذه المهمة، ولكن ماذا عن المدارس التي يوجد بها نسبة عالية من الطلاب ذوي الإنجاز المتدني".

وفحوى كلام الأستاذات الأربع أن نموذج الحالة الذي يعني: مطالبة المدارس بمستوى كفاءة معين -غير ملائم- وأن نموذج القيمة المضافة الذي يعني: تتبع مستوى التحصيل الدراسي للطالب هو الأنسب في الحكم على مستوى كفاءة المعلم.

٢-تقييم المعلم من خلال التقويم الشامل

كشفت المقابلات عن أن التقويم الشامل لم يطبق في المدارس كلها. أما بالنسبة للنظرة العامة للتقويم الشامل وبحسب ما طبق على بعض المدارس، فقد جاءت أراء المشتركين متضادة. هناك من يرى أن التقويم الشامل نظام محاسبية، وأنه يركز على المعلم. تقول الأستاذة فاتن شيرة (مشرفة تربوية) "أجد أن التقويم الشامل نظام محاسبية فعال". ويضيف الأستاذ سعيد القرني (خبير تأهيل وتدريب تربوي في مشروع الملك عبد الله) إنه "يمكن لهذا المشروع أن يمثل نواة لمنظومة متكاملة للتقويم والمحاسبية الفاعلة". وتقول الأستاذه أروى عبد الكريم (المديرة العامة للتقويم في وزارة التربية والتعليم): "التقويم الشامل نظام محاسبية. لكن هل المقصود منه نواة محاسبية للمدرسة، أو للمعلم". وتخبرنا الأستاذة فاطمة (مديرة التقويم الشامل في منطقة المدينة المنورة) "إن التقويم الشامل هو تقويم ومتابعه، إذ ٧٠ بالمائة من التقويم الشامل حضور حصص للمعلمات".

ويرى آخرون أن التقويم الشامل كان يسير باتجاه صحيح لولا بعض المنغصات. يقول الدكتور عادل المغذوي (رئيس التقويم الشامل سابقًا في المدينة المنورة): "رغم أن التقويم الشامل طبق على استحياء إلا أنه كان إلى حد ما يسير بشكل صحيح، واستمر ذلك لمدة من سنتين إلا ثلاث سنوات، ولكنه بعد ذلك بدأ بالاضمحلال؛ ولعل السبب في ذلك وجود بعض التوجهات تقف ضد النظام لأنه يكشف خلل تتحمله الوزارة".

وهناك من يرى أن التقويم الشامل غير واضح في أهدافه، ولا يبتعد كثيرًا عن الإجراءات الإدارية. هناك من قال بأنه لا يهتم بتقييم المعلم، وهناك من قال بأنه غير نافع، تقول الأستاذه أروى عبدالكريم (المديرة العامة للتقويم في وزارة التربية والتعليم): "أعتقد أن التقويم الشامل لا يركز على المعلم وإنما يركز على المدرسة بشكل عام. كما أن التقويم الشامل هل وضع في أهدافه بأنها تشخيص!، هل وضع في اعتباره بأنها محاسبية!، هنا يكمن السؤال". وتضيف الأستاذه هناء (مشرفة تربوية): "التقويم الشامل مجرد إجراءات إدارية فقط.... أي نعم فيها شيء من المحاسبية، ولكن يغلب عليها الطابع الإداري، وهي إلى حد ما تشبه زيارة المشرفة".

وتعلق الأستاذة جنان (مديرة الفرع النسائي لمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم) على بعض سلبيات التقويم الشامل فتقول "التقويم الشامل عادة ما يركز على الاطلاع على سجلات وأوراق، كما إنه يشبه إلى حد كبير زيارة المشرفة التربوية." وتعلل الأستاذه جنان عدم فاعلية التقويم الشامل بضعف المتابعه فتقول " من يمتلك مثل هذه المسئوليات نادرًا مما يكونون من أصحاب التدرج الوظيفي، فضلًا عن أن التقارير التي تصدر من فريق التفتيش لا أحد يطلع عليها." وتقترح الأستاذه جنان أحد الحلول التي يمكن أن تحد من مشكلة ضعف التقويم الشامل فتقول: "نحن بحاجة إلى جهة محايدة لا تخضع لوزارة التربية والتعليم، فوزارة التربية والتعليم كلفت فوق طاقتها، على أن يكون أصحابها من ذوي الخبرة في التعليم العام".

٣-الحوافز المادية لمحاسبية المعلم

اتفق أغلب المشتركين على أنه لا توجد حوافز مادية في حالة كان أداء المعلم جيدًا، أو حسم من الراتب في حالة تدني أدائه. تقول إحدى المشرفات التربويات (الأستاذه عزيزه خان) إنه "لا توجد حوافز مادية الموجود فقط هو العلاوة السنوية وهي حق مكتسب للجميع بغض النظر عن الأداء الأكاديمي للمعلم". وتضيف الأستاذه هناء (مشرفة تربوية): "يوجد نظام وظيفي في نظام التعليم، أما الحوافز المادية فلا توجد نهائيًا. فالزيادة على الراتب لا تعتبر حافز ولا يمكن تسميتها بحافز.". ويشير الأستاذ سعيد القرني (خبير تأهيل وتدريب تربوي في مشروع الملك عبد الله) إلى أن "الحوافز المادية غير مفعلة بالشكل الصحيح، كما إنها غير كافيه، ويجب ربطها بترقٍ مهني وظيفي في مسار مهني واضح يكفل العدل والمساواة والفعالية والكفاءة في الأداء". إلا أن الأستاذه فايزة المطيري (مشرفة تربوية) نبهت إلى "أن هناك جائزة التربية للتعليم والتميز على مستوى المملكة، وإن المرشحين لها يكونون من معلمات أو مديرات، ترشح نفسها من خلال تعبئة نموذج ترشيح، ترفعه المديرة إلى مكاتب الإشراف التربوي، ومن ثم إلى إدارة التربية والتعليم".

٤-الحوافز المعنوية للمعلم

تخللت فترة المقابلة أنظمة جديدة في نظام التعليم في المملكة العربية السعودية فيما يخص الحوافز المعنوية، وبالتالي جاءت ردود المشتركين فيما يخص الحافز المعنوية المتمثل في شهادة الشكر والتقدير بأنها محدودة وفي أغلب الأحيان تعود للمدير. تقول الأستاذة أروى (المديرة العامة للتقويم في وزارة التربية والتعليم) إن "الحوافز المعنوية محدودة، ومقتصرة على حدود المدرسة". وتضيف الأستاذة عزيزه خان: "الحوافز المعنوية محدودة، فهناك خطابات شكر من قبل المديرة، وكذلك ثناء وكلام معنوي من قبل المشرفة وتستطيع المشرفة أن تدونه بالزيارات كما إنه من الممكن أن تعطيها شهادة شكر، إلا أنه في كل الأحول يرجع إلى كفاءة المديرة والمشرفة". وتقول الأستاذة فاتن شيرة: "موجودة، ولكن تعطى بحسب كفاءة مدير المدرسة كما أنه مؤخراً تم تقيد مدير المدرسة بخصوص شهادات الشكر، بحيث تكون بين المدير والمشرف". وتؤكد الأستاذة هناء (مشرفة تربوية) "توجد على نطاق ضيق جدًا، وعادة ما تعود للمدير المتميز". أما البعض الآخر فأخبر بما استحدث في نظام التعليم في المملكة العربية السعودية بخصوص الحوافز المعنوية فتقول الأستاذه ج. ع إنه "حاليًا يوجد حافز جديد، ففي حالة حصول المعلمة على ٩٠ في درجة الأداء الوظيفي، تمنح إجازة متقدمة تقارب الشهر في آخر السنة دونًا عن بقية المعلمات، حيث تؤجز المعلمة مع الطالبات"

٥-عقوبات المعلم

يتفق المشتركون على أن العقوبات مجرد إجراءات بسيطة تكون على الحضور والغياب، وكذلك على درجات تقييم الأداء الوظيفي. توضح الأستاذة ج. ع. (معلمه في مدارس الأبناء): "إذا تجاوزت ثلاث ساعات تعطى إنذار. وإذا بلغ تأخر المعلمة سبع ساعات، في هذه الحالة يتم خصم يوم".

كما اتضح أيضًا من خلال المقابلات أنه في الحالات النادرة جدًا، أي: في حالة تدني درجات الأداء الوظيفي وتحديدًا في حالة الحصول على أقل من ٧٠ درجة كحد أدنى، يحق لإدارة التربية والتعليم نقل المعلم إلى مرحلة أخرى، أو إلى أطراف المدينة. كما أنه أحيانًا يتم نقل المعلم إلى أطراف المدينة في حالة الغياب المتكرر. تقول الأستاذة أ. ع.:"إذا حصل المعلم على سبعين أو أقل في درجات الأداء الوظيفي يحق لإدارة التربية التعليم نقله إلى أطراف المدينة". وتشير الأستاذة فايزة المطيري (مشرفة تربوية) إلى أن "هناك إجراءات بسيطة، فلا توجد محاسبية واضحة؛ فعلى سبيل المثال تكرر غياب أحد المعلمات لم يتعد بداية من إنذار، ومن ثم مع التكرر الغياب تم نقلها إلى أطراف المدينة لمدة شهرين فقط. ومثل هذه الأمور نجدها دائمًا، ولكن نجد المحسوبية والرحمة والتغطية تتدخل، لذلك الحال لدينا صعب."

أما بالنسبة للقرارات الصارمة، أو العقوبات الشديدة، فتبين من خلال المقابلات أنه لا يوجد قرار بفصل المعلم، إلا في الحالات القوية جدًا، وعادةً ما تكون على الجانب الأخلاقي، على الرغم من الحاجة إلى عقوبات صارمة. تقول الأستاذه فاتن شيرة (مشرفة إدارية): "إذا وجدت العقوبات سوف نجد تحسن ملحوظ في الأداء. (فمن أمن العقوبة أساء الأدب). فهناك معلمات يحصلن على تقدير مقبول، وعلى الرغم من ذلك يضلن على رأس العمل". وتخبرنا الأستاذه هناء (مشرفة تربوية) "لا توجد شدة إدارية على مستوى المعلم. مشاكل العمل وهي عادة ما تكون شخصية هي التي يكون بها العقاب، أما المستويات الأكاديمية الضعيفة، تكون ضعيفة، ولكن عادة لاتصل إلى العقاب. وبالنسبة للمشاكل الأخلاقية، فهذه لا يعاقب عليها إلا في الحالات الكبيرة، أي: في المستوى المكبر. على الرغم من أنني أرى ضرورة عقاب هذه الناحية ولو على مستواها المصغر.".

ويتضح مما مضى أن العقوبات موجودة في نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. ففي حالة الغياب، يخصم من راتب المعلم. ومع تكرر الغياب يحق لإدارة التربية والتعليم نقله من المدرسة إلى مدرسة أخرى. وأيضًا يحق لإدارة التربية والتعليم نقله إلى أطراف المدينة.

٦-النشر الإعلامي لأداء المدارس

اتفق المشتركون على أهمية اطلاع أولياء الأمور على مستوى أبنائهم، ومقارنته مع المدارس الأخرى، إلا أنهم يتجهون باتجاهين مختلفين. فمنهم من يرى إمكانية تطبيق نشر النتائج ولكن بضوابط، ومنهم من يرى صعوبة تطبيقها. تقول الأستاذه أروى (المديرة العامة للتقويم في وزارة التربية والتعليم): "هناك إمكانية لتطبيقها، هناك اتجاه وليست العملية صعبه، وعلى العكس تعطي نتائج أسرع، ومشاركة أكبر، وتحقق تعامل مع المجتمع ككل، وتسهم في الجزء الأكبر وهو تحصيل الطلاب. أما من خلال نشرها من خلال الصحف والإنترنت فلا أرى ضرورة لنشرها، لابد من الخصوصية. الهدف هو عملية التطوير وليس التشهير". "أما الأستاذة فاطمة (مديرة التقويم الشامل) فتقول: "لا أؤيدها نظرًا لاختلافات ثقافات الشعوب"، ويتفق مع الأستاذه فاطمة، الدكتور نايف الرومي (وكيل وزارة التربية والتعليم للتخطيط والتطوير) مشيراً إلى أنها "نحتاج إلى بعض الوقت للتعامل مع هذه الأفكار والتوجهات."

خامسًا: أهم ما استخلص من نتائج من تحليل بيانات المقابلات

اتضح ما يلي: أن استخدام نموذج تقييم الأداء الوظيفي في محاسبية المعلم محل شك. أهمية الاختبارات المركزية في الحكم على كفاءة المعلم. ضعف الحوافز المادية والمعنوية وعدم ربطها بمعيار ثابت فالحوافز الموجودة تعتمد على نموذج تقييم الأداء الوظيفي الذي لا يرتبط بأثر المعلم في التحصيل الدراسي للطلاب. أهمية التقويم الشامل في محاسبية للمعلم؛ إلا أنه وللأسف لم يستمر المشروع. أهمية وسائل الإعلام، ومشاركة أولياء الأمور، في تحقيق نتائج أسرع في حالة تطبيق المحاسبية في المملكة العربية السعودية وفقًا لضوابط معينة؛ ولكن يتضح من خلال التحليل أنها لم تلاق تأييد صريح من قبل المشتركين

سادسًا: الاستراتيجية المقترحة لتحفيز أداء المعلمين في المملكة العربية السعودية

وضعت الاستراتيجية بناء على مآخذ قانون لا طفل يترك في الخلف وبناء على ما كشفته المقابلات؛ إذ ترتكز الاستراتيجية المقترحة على ثلاث أسس:

التقييم والمتضمن:

١-الاختبارات، أن تكون على جميع الصفوف وفي جميع المواد، وأن تكون على مستوى المدرسة، على أن تكون هناك جهة مراقبة تعود لوزارة التربية والتعليم تقوم بإجراء اختبارات سنوية، بأخذ عينة عشوائية من المدارس لتأكد من مصداقية المدارس، وأن يحاسب المعلم وفق نموذج القيمة المضافة، ويتم إعلانها ضمن جداول أداء متاحة للجميع.

٢-نموذج تقييم الأداء الوظيفي، بأن يستمر، وألا يقتصر فقط على المدير وإنما يشمل المدير والمشرف التربوي والطالب وتقييم الزملاء للمعلم.

٣-أن يعاد تفعيل مشروع التقويم الشامل على أن يكون أصحابها من التدرج الوظيفي ومؤهلين لها بشكل كاف؛ مع التركيز على بعض العناصر التعليمية مثل المعلم والتحصيل الدراسي للطلاب ومحتوى المناهج الدراسية.

وضع نظام للعقوبات على أن تكون العقوبة كالآتي:

١-الخصم الصريح من راتب المعلم الذي لا يتحسن أداؤه في ثلاث تقييمات (نموذج تقييم الأداء الوظيفي، اختبارات الطلاب، التقويم الشامل)

٢-تغيير الطاقم الإداري للمدرسة في حالة تدني مستوى أداء المدرسة في تقييمان هما (التفتيش المدرسي، اختبارات الطلاب).

وضع نظام للحوافز على أن تكون الحوافز كالآتي:

١-ربط العلاوة بمستوى أداء المعلم وفق نموذج تقييم الأداء الوظيفي المقيم من قبل المدير، والمشرف التربوي، والطالب، والزميل)

٢-صرف مكافأة مقطوعة في حالة تحسن التحصيل الدراسي للطلاب وفق ما تكشفه اختبارات الطلاب ووفق لجنة التفتيش.

٣-تسمية المدرسة مدرسة متميزة، بناءً على ما تكشفه جداول الأداء، وكذلك بناء على قرار لجنة التفتيش.

المقترحات

١-تناول علاج لمشكلة الدراسة من خلال منهجية أو عينة مختلفة عن الدراسة الحالية؛

٢-إجراء دراسات لتجارب دول أخرى حققت مستويات عالية (على سبيل المثال: "فنلندا". وفي حالة إجراء مثل هذه الدراسات يتم إجراء دراسات أخرى تكون للمقارنة أيضًا "بين التجربتين الأمريكية والفنلندية" باعتبار أن التجربة الفنلندية مغايره تمامًا عن التجربة الأمريكية؛

٣- إجراء "دراسات تتبعيه" تكشف نجاح أفشل أي تجربة إصلاحية تقام؛ وذلك لانعدام "الدراسات التبعية" على المستوى المحلي حول نجاح أو فشل أي تجربة قد أُتخذت في مجال التعليم، على العكس من الدراسات الأجنبية التي تُعنى دائمًا بمتابعة نجاح أو فشل التجارب المتخذة لديها.

المراجع

إدارة تنمية الموارد البشرية والتشغيل (٢٠٠٥). مواجهة مشكلة البطالة من خلال سياسات وبرامج توطين الوظائف، ورشة عمل، القاهرة، المنظمة العربية للتعاون الدولي، (٢٠-٢٢نوفمبر/تشرين الثاني).

الجابري، نياف رشيد (٢٠٠٥). **كلفة التعليم العام في المملكة العربية السعودية: نموها، ومكوناتها، ومحدداتها، وخيارات الترشيد**، رسالة التربية وعلم النفس، ع (٣٥)، ص ص١-٢٥٥ الرياض.

الحامد، محمد بن معجب؛ وزيادة، مصطفى عبد القادر؛ والعتيبي، بدر بن جويعد؛ ومتولي، نبيل عبد الخالق (٢٠٠٥م). **التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل**، (ط.٣). الرياض: مكتبة الرشد.

الرشيد، محمد بن أحمد (٢٠٠٧). **مسيرتي مع الحياة**. الرياض: رحلة حياة.

السلولي، مسفر (١٤٢٨). جودة التدريس أم تدريس الجودة. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، القصيم، ١٤٢٨/١٠/١٧هـ.

العمري، خالد (٢٠٠٤). المساءلة والإصلاح التربوي في إطار المدخل المنظومي، المؤتمر العلمي الرابع حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، المملكة الأردنية الهاشمية (عمان)، أبريل-٢٠٠٤م.

العوفي، عبد اللطيف دبيان (٢٠٠٢). **البحوث النوعية في الدراسات الإعلامية اتجاهات منهجية جديدة**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الغامدي، محمد بن هندي (١٤٢٠هـ). تصور مطور لنموذج تقييم أداء المعلم في المملكة العربية السعودية دراسة تحليلية لمحتوى النموذج وتطبيقاته الميدانية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض.

الغامدي، عبد الله عبيد الله (١٤٣٠ه، ربيع الأول)، "وزير التربية: تطبيق نظام فعال للمحاسبة والمكافأة واللامركزية واهتمام أكبر بالمعلم"، **جريدة عكاظ**، جدة، ع٢٨٢٨، ١٨ ربيع الأول، ١٤٣٠هـ، المحليات، ص ٧.

عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ عبد الرحمن، عدس (٢٠١٢). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، الأردن: دار الفكر.

معهد اليونسكو للإحصاء (٢٠٠٧). **الموجز التعليمي العالمي مقارنة إحصائيات التعليم عبر العالم**. باريس: معهد اليونسكو للإحصاء.

مصلحة الإحصاءات العامة، (٢٠٠٧). **الكتاب الإحصائي السنوي**، العدد ٤٣. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط.

مصلحة الإحصاءات العامة، (٢٠٠٩). **خطة التنمية الثامنة**، الإصدار السادس والعشرون. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط.

Bacolod, M. and Dinardo, J. and Jacobson, M. (2007): *Beyond incentives: Do schools use accountability rewards Productively?* Retrieved, march 25, 2009, from.: http://www.personal.umich.edu/~jdinardo/bacolodetal23.pdf .

Betts, J. (2004): *No Child Left Behind?* Economics in Action. Department of economics, university of California, SAN DIGO.

Becker, G. S. (1993): *HUMN CAPITALI: A theoretical, Empirical, Analysis and special Reference to Education***.** published by university of Chicago press, 3d.

Braun, H. I. (2004): *Value-Added Modeling: What does Due Diligence Require?* Educational Testing Service.

Braun, H. I. (2005): *Using Student Progress to Evaluate Teachers: A Primer on Value-Added Models.* Policy Information Perspective. Published: by Educational Testing Service.

Bush, G. W. (2002): *No Child Left Behind*. Retrieved, may20, 2009, From: http://www.Beijing.usembassychina.org.cn/uploads/images/lhr5BMKWALmgW6hB12bpag/no_child_left.pdf.

Casserly, M. (2007): *No Child Left Behind in America s Great City Schools: Five Years and Counting.* published in: Council of the Great City Schools: Washington, DC.

Driscoll, D. P. and. Woodruff, V. and. Christensen, D. D. and. Houlihan, T. G. and. Lara, J. and. Blank, R. K. and Williams, A. (2005): *Policymakers Guide to Growth Models for School Accountability: How do Accountability Models Differ?* A paper commissioned by the CCSSO Accountability Systems and Reporting State Collaborative on Assessment and Student Standards, The Council of Chief State School Officers: Washington, DC.

Department of Education Western Australia, (2006): *Current No Child Left Behind Processes.* School Accountability Framework Review National and International Perspectives and Approaches, Research papers.

Ford, (1994): *Improving America s School Act of 1994*. Report on H. R. 6 Together with Minority, Supplement, and Additional views Committee on Education and Labor, House of Representatives, 103rd Congress, 2d session, Superintendent of Document, U.S. Government Printing office, Washington, DC 20402. Report NO: House-R-103-425.

Fryer, R. G. (2011): *Teacher Incentives and Student Achievement from New York City Public School*. Working paper 16850, National Bureau of Economic research, March 2011.

Gonzales, P. and Williams, T. and Jocelyn, L. and Kastberg, D. and Roey, S. and Brenwald, S. (2008): *Highlights from TIMSS 2007, Mathematics and Science*

Achievement of U.S. Fourth Grade Students in an International Context. Institute of Education Sciences, NCES 2009-001, US Department of Education.

,] **Gingerich, D. (2003):** *No Child Left Behind.* From Currents] Research for Better Schools Spring/Summer 2003, Volume VI, Number2, p. 1, 12-14. See.

Gibbs, G. R. (2007): *Analyzing Qualitative Data*. (Part 6 of The SAGE Qualitative Research Kit) London: Sage.

Hamilton, L. S. and Stecher, B. M. and Marsh, J. A. and McCombs, J. S. and Robyn, A. and Russell, A. and Naftel, S. and Barney, H. (2007): *Standards-Based Accountability Under No Child Left Behind Experiences of Teachers and Administrators in Three States.* Published 2007 by the RAND corpation.

Hanushek, E. and Luque, J. A. (2003): *Efficiency and equity in schools around the world*. Economics of Education Review, 22(5), 481-502.

Hanushek, E. A. (2003): "*The Failure of Input-Based Schooling Policies"***.** Economic Journal, 112(485) (February): F64--F98

Hanushek, E. A. (2004): *Teacher Quality*. Published in: - Teacher Quality & Talented Teacher: The Essential Force for Improving Student Achievement

Hanushek, E. A. and Wosman, L. (2007): *Education Quality and Economic Growth.* Washington, DC: The World Bank.

Hanushek, E. A. and. Raymond, M. E. (2002*):* ***Lesson about the Design of State Accountability System.* Paper prepared for Taking Account of Accountability: Assessing Policy and Politics.

Hanushek, E. A. and. Rivkin, S. G. and Kain, J. F. (2000): *Teachers, Schools and Academic Achievement*. Revised April 2000.

Heyneman, S. P. (1997): *The quality of education in the Middle East and North Africa (MENA)***.** International Journal of Educational Development, 17(4), 449-466

Hershberg, T. (2004): *Teacher Accountability pre-ConfernceReprt***.** published in: - Center for Greater Philadelphia publication.

Hershberg, T. (2004): *Value-Added Assessment*. published in: Center for Greater Philadelphia publication. Retrieved, May11, 2009, From, http://www.cgp.upenn.edu/ope_value.html.

Job, P. (2008): *National Testing League Tables and School Performance Accountability*. Retrieved, April13, 2009, From, http://www.aeufederal.org.au/Publications/2008/natestingpap.pdf.

Lee, J. (2004): *How Feasible is Adequate Yearly Progress (AYP)? Simulations of School AYP "Uniform Averaging" and " Safe Harbor" under the No Child Left Behind Act*. Education Policy Analysis Archives. A peer- reviewed Scholarly Journal, Editor: Gene V Glass, College of Education Arizona State University.

Marriott, C. and Killpack, E. J. (2007): *Understanding Adequate Yearly Progress (AYP) No Child Left Behind Legislation***.** SLCD Performance and Accountability.

McCaffery, D. and Lockwood, J. R. and Koretz, D. M. and Hamilton, L. S. (2003): *Evaluating Value- Added Models for Teacher Accountability*. Published: by the RAND Corporation.

Neuman, S. B. and Rothstein, R. and Cross, C. (2009): *School Accountability A Broader, Bolder Approach.* Report of the Accountability Committee of the Broader Bolder Approach to Education Campaign.

Perie, M. and Park, J. (2007): *Key Elements for Educational Accountability Models.* A paper Commissioned by the Council of Chief State School Officers Accountability System and Reporting State Collaborative, Council of Chief State School Officers, Washington (CCSSO), DC.

Rothstein, R. (2008): *The Corruption of school Accountability*. how experience with quantitative measurements in other sectors can inform the use of high-stakes test scores in education.

Rothstein, R. (2009): *The Prospects for No Child Left Behind*. Policy Memorandum, economic Policy Institute-October 13,2009-policy memorandum7149.

Ryan, J. (2004): *The Perverse Incentives of the No Child Left Behind Act.* New York University Law Review, Spring 2004. Available at SSRN: http://ssrn.com/abstract=476463 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.476463

Sanders, W. L. and Horn, S. P. (1998): *Research Findings from The Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for Educational Evaluation and Research***.** Journal of personnel Evaluation in Education, 12(3), 247-256, Boston: published in: - 998kluwer Academic.

Sanders, W. L. and Horn, S. P. (1994): The Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS); Mixed-Methodology in Educational Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education 8:299-11, 1994© 1994 Kluwer Academic Publishers, Boston-Manufactured in the United States of America*.

Schultz, T. (1971): Investment in Human Capital: The American Economics Review, vo1.51, no.1(Mar.,1961),1-17. Published by American Economic Association.

Stump, J. (2006): *Public School Accountability Under the No Child Left Behind Act*. An Informational Brief Prepared for Members of the Ohio General Assembly by The Legislative Service Commission Staff, Volume 126 Issue 13 November 6, 2006.

Tennessee Department of Education, (2006): *Proposal to the U.S. Department of Education NCLB GROWTH MODEL PILOT PROGRAM.* (Revised in march, 2006 and may, 2006. And June 2007).

The Education Trust. (2004): *The ABCs of "AYP" Raising Achievement for All Students.* The education trust, updated Summer.

U.S. Department of Education. (2004): *No Child Left Behind A Toolkit for Teachers*. Office of the Deputy Secretary, Washington, D.C., 2004.

U.S. Department of Education. (2003): *No Child Left Behind, Accountability and Adequate Yearly Progress (AYP), National Title 1 Directors, Conference***.** Retrieved, July14, 2009, From: http://www .ed.gov/admins/lead/account/ayp203/edlite-slide019.htm,