تطوير تقييم الأداء التربوي للمدرسة اللبنانيَّة مقاربة لبناء معايير التقييم الذاتي وإجراءاته وتجذيرها في واقع السياق المحلي

ريما كرامي عكاري(*)
أستاذة مساعدة في الجامعة الأميركية في بيروت.

دلال سمير رزق الله(**)
طالبة دكتوراه بالإدارة التربويَّة.

مقدمة

تعتمد معظم مؤسَّسات المجتمع على نظام تقييمي، يكون إمَّا خارجياً يقوم به مختصُّون، أو ذاتياً داخلياً يقوم به أفراد مجتمعاتها المؤسَّساتيَّة. وفي سياق المؤسَّسات التربويَّة يشير فيتزباتريك وزملاؤه (Fitzpatrick, Sanders and Worthen, 2011) وغوبا ولنكولن (Guba and Lincoln, 1989) إلى تحوُّل في مفهوم التقييم نحو اعتماد مقاربة «التقييم التشاركي» (Participative Evaluation) التي تتجاوب وحاجة الوضع المطلوب تقييمه (Fitzpatrick, Sanders and Worthen, 2011; Guba and Lincoln, 1980; 1989)، من حيث إدخال وجهات نظر الأفراد المزاولين لهذه الممارسات كعنصر مشارك في عمليَّة التقييم. وبات دور المقيِّم الخارجي تفاوضياً يتَّبع حاجات وآراء المشاركين بعد أن كان يتفرَّد حصرياً بالقياس والوصف وإصدار الأحكام.

تتناول هذه المقالة عرضاً لنتائج المرحلة الأولى لدراسة أجريت لإتمام شهادة الدكتوراه في «المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة» في الجامعة اللبنانيَّة في بيروت بعنوان: «مجتمع التعلم المهني: جسر للتطوير الإداري في المدارس الخاصة في لبنان وتحسين أنماط القيادة فيها»(١). اشتملت الدراسة على مرحلتين، تتناول **الأولى** تطوير خطَّة تقييم ذاتي تعتمد مقاربة التقييم التشاركي وتشمل أدوات هذا التقييم وآليَّات إجرائه. وتحاول **الثانية** تطبيق هذا التصميم في إحدى المدارس التجريبيَّة. وتسعى الدراسة بذلك لاقتراح مقاربة تؤدّي إلى تطوير مهارات التقييم لدى أفراد المجتمع المدرسي، وتحويل بيئة المدرسة إلى «مؤسَّسة تعلُّميَّة» (Learning Organization).

(*) البريد الإلكتروني: ra10@aub.edu.lb.
(**) البريد الإلكتروني: rizkallahd@yahoo.com.

(١) أطروحة دكتوراه بالإدارة التربويَّة، هي قيد الإعداد، باسم الطالبة دلال سمير رزق الله، وبإشراف الدكتور ناصر الجميِّل، والمشرفة التقنيَّة الدكتورة ريما كرامي.

تكوّنت المرحلة الأولى من الدراسة، موضوع هذه المقالة، من بحث نوعيّ إجرائي (Qualitative Action Research) (Calhoun, 1994; Sagor, 2005) يهدف لوضع خطّة للتقييم الذاتي ترتكز على مقاربة التقييم التشاركي (Participative Evaluation) بحسب فيتزباتريك وزملائه (Fitzpatrick, Sanders and Worthen, 2011)، وتنبثق معاييرها من نموذج المجتمع المهني التعلُّمي (Professional Learning Community) بحسب سنجي (Senge, 2000)، ودي فور (Dufour, 2004)، وهورد (Hord, 2008)، ولمفهوم القيادة التعليميَّة (Instructional Leadership) بحسب هلنجر (Hallinger, 2011) وليثوود (Leithwood, Patten and Jantzi, 2010)، واعتمدت على المنهجيَّة التحليليَّة للنظريَّة المؤسَّسة (Grounded Theory) لتحليل المعلومات بطريقة تجذِّر هذه المعايير في سياق المدرسة المحلي، ولوضع تصميم لعمليَّة التقييم.

تعرض هذه المقالة دراسة استطلاعيَّة لعمليَّة تطوير خطة التقييم الذاتي، اتَّبعت منهجيَّة البحث النوعي الوصفي (Qualitative Descriptive Research Design) (Gal, Gal and Borg, 2007)، بهدف وصف وتحليل سياق وضع هذه الخطة بما فيها نتائج البحث الإجرائي الذي هدف إلى استقصاء وجهات نظر أعضاء المجتمع المدرسي وتحليلها لبناء خطة للتقييم، تكون مجذَّرةً في ثقافة المدرسة، ومنبثقةً من حاجاتها وترتكز في الوقت ذاته على مبادئ نظريَّة «مجتمع التعلُّم المهني»، ومفهوم القيادة التعليميَّة.

وتشمل المقالة الأقسام التالية: **أولاً**، عرضٌ لمسوِّغات الدراسة وأهدافها، والسياق الذي نُفِّذت فيه؛ **ثانياً**، شرحٌ لمنهجيَّة الدراسة يشمل الإطار النظري والتصميم (Research Design) الذي اعتمدته، اختيار موقع الدراسة والمشاركين فيه، وكذلك تحديد أدوات جمع المعلومات التي استُخدمت؛ **ثالثاً**، وصفٌ لخطوات البحث الإجرائي يتضمن مراجعة الأدبيات لتحديد الإطار النظري لعمليَّة التقويم الذاتي وبناء معايير مبدئيَّة بناءً عليه، وكذلك عرضاً للخطوات المتَّبعة لجمع المعلومات اللازمة لتجذير هذه المعايير وتحديد مكوِّناتها، ومن ثم تنقيحها بناءً على رؤية أعضاء الهيئة التعليميَّة في المدارس المشاركة لهذه المعايير ومفهومهم لها (Perspective)؛ **رابعاً**، عرضٌ للنتائج التي تتكوَّن من المعايير النهائيَّة المجذَّرة، ومن خطة جمع المعلومات والأدوات اللازمة لعمليَّة التقييم الذاتي للمدرسة. وتُختم المقالة بمناقشة للمقاربة المتَّبعة لإعداد الخطة من حيث أثرها في كيفيَّة تطوير معايير مجذَّرة لتقييم المدرسة، كونها تعتمد نموذجاً جديداً ــ «التقييم التشاركي» ــ للتقييم، وإمكانيَّة الاستفادة منها لتطوير نظام اعتماد محلّي يجمع بين ما تنصّ عليه الأدبيات العالميَّة من جهة، وبين ما يتجاوب مع واقع المدارس المحليَّة وتطلّعاتها، من جهة أخرى.

أولاً: إشكاليَّة الدراسة ومسوِّغاتها

يشهد عالم اليوم، بحسب تقارير ماكنزي (McKinsey, 2007)، اهتماماً جدِّيّاً في تطوير السياسات التربويَّة، والممارسات التعليميَّة، وتحسين تطبيقها، كمدخل أساسي للتنميَّة الاقتصاديَّة. ويسعى هذا التطوير لأن تتماشى المدارس وخدماتها مع مستلزمات نجاح المتعلِّم

في اكتساب الخبرات اللازمة التي تضمن دخوله سوق العمل. وتتَّجه المؤسَّسات التربويَّة المتطوِّرة في العالم، بدورها، نحو إرساء ثقافة التعلُّم المستمر بين أعضائها (Dufour, 2004; Senge, 1990; Leithwood, Patten and Jantzi, 2010)، والاعتماد على التقييم المستمر لأدائها كوسيلة للتطوير والنهوض بمواردها البشريَّة (Lambert, 2003; Hord, 2004). وفي سياق التطوير يُلاحظ انتشار كثيف لاستخدام برامج «الاعتماد» في الدول المتقدِّمة، كوسيلة لضمان جودة التعليم، في مؤسَّساتها التعليميَّة (دليل الاعتماد لجودة المدارس (CITA, 2008; MSA, 2007; AdvancED, 2013).

وفي الوطن العربي، تؤكِّد نتائج أبحاث اليونيسيف وتقاريره (٢٠٠٠)، والأمم المتَّحدة (٢٠٠٢؛ ٢٠٠٧؛ ٢٠١١) حول التعليم للجميع، وتقريرا ماكينزي حول جودة التعليم، أنَّ نوعيَّة التعليم فيه لا تزال دون مستوى التعليم في مناطق أخرى من العالم، خصوصاً لناحية اكتساب المعرفة، والمهارات التحليليَّة والإبداعيَّة. وفي لبنان، وصفت وزارة التربية والتعليم العالي، في تقارير عدَّة (وزارة التربية والتعليم العالي ٢٠٠٤؛ ٢٠١٠)، واقع قطاع التعليم الرسمي بأنَّه يعاني ثغرات كثيرة. وعزت السبب إلى «تدنّي مؤهَّلات الكادر التعليمي والإداري في المدارس، وعدم مطابقة الأنظمة الإداريَّة والتنظيميَّة للقطاع مع متطلبات التطوير» (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٠: ٣). وتجاوباً مع التوجُّه العالمي لتطوير القطاع التربوي، سلَّطت الوزارة الضوء على ضمان نوعيَّة التعليم وجودة الخدمات المؤدية إليه، وتسعى حالياً إلى دراسة إمكانيَّة تطبيق برامج الاعتماد، بالتعاون مع عدد من لجان الاعتماد الدولي والإقليمي (CITA, 2008; AdvanceEd, 2013). وفي ضوء هذا الاهتمام بموضوع الجودة تقوم الوزارة بالتعاون مع اختصاصيِّين تربويِّين بتطوير معايير وطنيَّة للمدرسة الناجحة من المتوقع أن تصبح حجر الأساس لعدد من المشاريع المموَّلة من جهات عالميَّة (USAID, World Bank) لتطوير المدرسة الرسميَّة (D-RASATI2; EDP2).

ومن جهة أخرى، سجَّلت السنوات العشرون الأخيرة إقبالاً كبيراً من قِبَل المؤسَّسات التربويَّة الخاصة المعنيَّة بالتعليم الأساسي والجامعي، في الوطن العربي وفي لبنان خصوصاً، على الاتصال بالمؤسَّسات العالميَّة المعروفة وتقديم طلبات للحصول على شهادات «الاعتماد» منها (Chaar, 2013)، وعملت تحت إشراف الاختصاصيين في هذه المؤسَّسات، لإعداد مدارسهم كي تُحقِّق المواصفات المطلوبة للحصول على الشهادات المرجوَّة (AdvancED, Primary Years Program PYP; International Baccalaureat). ولكن نشير إلى أنَّه رغم ارتفاع عدد المدارس اللبنانيَّة التي طبَّقت هذا المنهاج، بالتعاون مع مؤسَّسات عالميَّة، غابت الدراسات التي تناولت نتائج هذا الموضوع (Chaar, 2013)، خصوصاً تلك التي تبحث في كيفيَّة ربط هذا الأسلوب التقييمي بتطلُّعات أفراد هذا المجتمع، وحاجاته التطويريَّة.

تبرز الإشكاليَّة التي تتناولها هذه الدراسة، في خضمِّ سباق التطوُّر، بالنسبة إلى التقييم التربوي في البلدان العربيَّة عموماً، وفي لبنان خصوصاً. وتكمن في مدى مواءمة المعايير المعتمدة عالمياً لتطلُّعات المجتمعات وقِيَمها، ومفاهيمها، وظروفها المحليَّة (Hallinger, 1995). وتبرز بالتالي إشكاليَّة المنهجيَّة (Process) التي يجب أن تتبع لتحديد المعايير التي تصنِّف المدرسة بالناجحة، والتي تتماشى مع مفاهيم العصر ومتطلباته، وترتكز على الأبحاث العلميَّة،

وهي في الوقت عينه، مجذَّرة في الواقع المحلّي وتعكس تطلعات أعضائه. وتظهر تحدِّيات أخرى تتعلّق بكيفيَّة اتخاذ القرار للمباشرة بتقييم المدرسة بهدف تطويرها، وبتحديد الأفراد الذين يتَّخذون قرار التخطيط لتنفيذ التقييم.

أمام هذه التحدِّيات المطروحة على المدرسة العربيَّة عموماً، واللبنانيَّة خصوصاً، تركِّز الدراسة على موضوع الجودة التربويَّة وأساليب تقييم المدرسة وتطويرها لمعالجة هذه الإشكاليَّات، ولإحداث تغيير نوعي في أداء المدرسة التربوي. فتقدِّم مقاربة يمكن اعتمادها لتجذير المعايير المستوحاة من الخبرات العالميَّة الناجحة، ومن مبادئ «مجتمع التعلُّم المهني»، ومعايير قيادته التعليميَّة، في الواقع المحلّي العربي. وتكتسب الدراسة أهميَّة إضافية لكونها تعطي نموذجاً لكيفيَّة إدخال ثقافة التقييم الذاتي ومهاراته إلى المدرسة واعتماد الأسلوب التشاركي، لتحديد أهدافٍ للتطوير مبنيَّة على هذا التقييم.

ثانياً: منهجيَّة الدراسة

١ ـ الإطار النظري

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي النوعي لدراسة حالة (Qualitative Descriptive Case Study) (Merriam and Associates, 2002; Gal, Gal and Bog, 2007)، كإطار نظري لتصميم البحث. يقوم هذا النوع من الأبحاث على الوصف المفصَّل والمعمَّق لما هو كائن (what is)، ولما يقوم به الأشخاص والحالة التي يمرُّون بها، كي تستنتج العلاقات السببيَّة بين ظواهر الأمور ومتغيِّراتها. ويتّخذ البحث الوصفي، بحسب الباحثين، أهمية مميزة مقارنة بأنواع البحث الأخرى، إذ إنه يقدم حجر الأساس للدراسات الأخرى التي تحاول الوصول الى استنتاج علاقات سببية بين ظواهر ومتغيراتها. وإن لم يقم الباحثون بأبحاث وصفيَّة توفِّر لهم المعلومات الدقيقة عن واقع الظواهر والمبادرات التربويَّة كما هي (Phenomena and Interventions) فإنَّهم سيفتقدون الأسس المتينة التي تمكِّنهم من تفسيرها وتحسينها (Gal, Gal, and Borg, 2007: 301).

والمبادرة التي شكَّلت موضوع هذه الدراسة الوصفيَّة النوعيَّة، كانت عمليَّة بناء وتصميم خطة للتقييم الذاتي اتَّبعت خطوات البحث الإجرائي الذي يشتمل على حلقات من جمع المعلومات وتحليلها بهدف اتخاذ إجراء وتصميم خطة عمل تنفيذيَّة (Calhoun,1994; Sagor, 2005). وشملت عمليَّة وضع الخطة استقصاءً لرؤية أفراد المجتمع المدرسي ومفاهيمهم للمدرسة الناجحة، وجمعاً للمعلومات اللازمة لتحديد تطلُّعاتهم حول محاور الجودة التي تعكس مبادئ «مجتمع التعلُّم المهني»، واستخدامها كركيزة أساسيَّة لتجذير المعايير النظريَّة في الواقع المحلّي، ولوضع خطَّة تقييم تراعي السياق المدرسي المحلّي والفريد.

ولأنَّ موضوع البحث هو عمليَّة تصميم خطَّة تقييم ذاتي للمدرسة اللبنانيَّة ترتكز على حاجات مجتمعها الخاص، كان لا بدَّ من مراجعة مقاربات التقييم المعتمدة عالمياً لهذه الغاية، فاختارت مقاربة «التقييم التشاركي»، بحسب روبير ستايك، وغوبا ولينكولن، كما

أفاد فيتزباتريك، واعتمدتها منهجيَّة وصمَّمت إجراءاتها. فالتقييم التشاركي بحسب هؤلاء عمليَّة إجرائيَّة يشارك بها أفراد المجتمع المدرسي لتقييم مؤسَّستهم بأنفسهم، يجمعون خلالها البيانات حول أداء مدرستهم بواقعها الحالي، مستندين إلى معايير مقبولة لديهم تتجاوب وحاجاتهم التطويريَّة، وتضمن لهم، جودة الأداء. وتتبع هذه المقاربة، من النظريَّة البنائيَّة (Constructivist Paradigm) التي تتكيَّف والواقع المحلّي، وتتجاوب وحاجات الأفراد، وتعتمد على إشراكهم في تحديد خطوات عمليَّة التقييم وآلية تنفيذها (Fitzpatrick, Sanders and Worthen, 2011). وتخلق أيضاً بين الأفراد ديناميكيَّة تربويَّة جديدة، وتجمعهم حول همٍّ مشترك واحد، فيعتمدون الاستقصاء التعاوني (Collaborative Inquiry)) بالمناقشة والتفاوض وتبادل الآراء ليفهموا طبيعة واقعهم المحلّي كما هو فيعملون معاً على تحسينه وتطويره. ويتعرَّف المقيِّم الخارجي المساعد بعمق إلى حقيقة الوضع وواقعيَّته المعاشة، فيجمع المعلومات حول الممارسات من مصادرها الأساسيَّة، أي من الذين يزاولونها، ويعتمد على اهتماماتهم، وهمومهم التربويَّة التي تحتاج إلى تطوير (Guba and Lincoln, 1989)، وعليه يتغيَّر دور المقيّم الخارجي في هذه المقاربة، من شخص يصف ويقيس الوضع ليحكم عليه، إلى شخص يفاوض الأفراد المعنيين ليفهم بعمق آراءهم ومفاهيمهم وحقيقة ممارساتهم، ويستخدم نتائج التقييم ليبني معهم آليَّات التطوير والتغيير (Huebner and Betts, 1999). وقد اعتمدت الباحثتان هذا النموذج التقييمي (Participative Evaluation) كركيزة نظريَّة لوضع الخطوط العريضة لخطَّة التقييم الذاتي للمدرسة. وتضمَّنت الخطة تصميم أدوات لجمع معلومات تؤمِّن استقصاء كلّ آراء أفراد المجتمع المدرسي المحلي، وإشراكهم في عمليَّة التقييم.

واعتمدت الدراسة أيضاً في كلٍّ مراحلها تقنيَّة التحليل التفسيري (Interpretational Analysis Technique) متَّبعة منهجيَّة النظريَّة المؤسَّسة (Grounded Theory)، (Charmaz, 2008; Corbin and Strauss, 2008)، كنهج لتحليل المعلومات المكوَّنة من آراء المشاركين ومفاهيمهم لمعايير المدرسة الناجحة. وبناءً عليه اشتملت عمليَّة تحليل المعلومات على الخطوات التالية: (١) ترميز المعلومات التي تمَّ جمعها (Coding)؛ (٢) مقارنة للمعلومات المجموعة عبر مصادر متنوعة في ما بينها؛ (٣) تصنيف المعلومات إلى فئات ومواضيع (Themes and Categories)؛ (٤) مقارنة المواضيع الناشئة (Emerging Themes) بالمعايير النظريَّة وتنقيحها لتتماشى معها وتحافظ على المعنى الناشئ من المعلومات التي تمَّ جمعها من بيانات الدراسة. إضافة إلى ذلك، كانت الباحثتان تعودان في كلِّ مرحلة إلى المشاركين بملخَّص آرائهم لتتأكَّدا من أنَّ الاستنتاجات تعكس حقيقة آرائهم وتطلُّعاتهم.

٢ ـ موقع الدراسة والمشاركون في الدراسة

اعتمدت الدراسة تجمُّعاً من تجمُّعات المدارس الكاثوليكيَّة، إحدى مؤسَّسات القطاع الخاص في لبنان، كموقع لها واختارت عيّنتها من بين أعضاء هذا التجمُّع. وكان الاختيار مبنياً على النداء الذي أطلقته والذي يقضي باعتماد تقييم فعاليَّة أدائها باستمرار كوسيلة لتطوير مدارسها. وحثَّت القيِّمين عليها على تطبيق اعتماد آليّات واضحة للتقييم لإرساء ثقافة التعلُّم

المستمر بين أعضائها، وتطوير كفاءاتهم العلميَّة والتربويَّة والإنسانيَّة. وطلبت منهم تعديلات تربويَّة ضروريَّة للارتقاء بمؤسَّساتها إلى مستوى الجودة العالميَّة (الأمانة العامَّة للمدارس الكاثوليكيَّة في لبنان، ٢٠٠٩؛ ٢٠١٠). وبناءً عليه، شملت توصيات مؤتمراتها تطبيق «الاعتماد» لتحقيق هذا الهدف، وتحديد مفاهيم الجودة. ويعتبر هذا النداء من حيث دعوته إلى اعتماد الدراسة الذاتيَّة كوسيلة للتطوير، خطوة تجديديَّة لكلِّ مدارس هذا التجمُّع حيث إنَّها لم تقم في السابق بأيَّ محاولة ممنهجة للتقييم الذاتي.

وتمَّ اختيار تجمُّع واحد من ضمن هذه التجمُّعات، وكان التجمُّع الذي تمَّ اختياره قد تبنّى الخطوط الرئيسية لمفهوم الجودة التي وضعتها الأمانة العامَّة لتجمُّع المدارس الخاصة الكاثوليكيَّة في لبنان، وكان في طور تحضير وتطبيق برنامج «الاعتماد» في مدارسه ضمن معطيات ستَّة تتكامل وتتداخل، وهي: (١) الجودة الإنسانيَّة لدى الطلبة الموكول إلى المدرسة أمر تربيتهم؛ و(٢) الجودة التي تكمن في منهجيَّات الإداريِّين والهيئة التعليميَّة وأساليبهم، وطرائق مقارباتهم التربويَّة؛ و(٣) جودة الوسائل التربويَّة؛ و(٤) تأثير الأهل، ودورهم المباشر وغير المباشر؛ و(٥) الأنماط القياديَّة في إطار تطبيق الجودة؛ و(٦) انفتاح المدرسة على محيطها.

واختارت الدراسة عيِّنة من هذا التجمُّع، تتألَّف من ستّ مدارس ثانويَّة، وهي المدارس الثانويَّة الوحيدة فيه. ولقد قرَّ الرأي عليها، **أولاً** لأنَّها أظهرت اهتماماً في تطوير أداء مدارسها بناءً على نموذج «الاعتماد»، وتبحث عن السبُل المناسبة لتحقيق هذا الهدف، **وثانياً**، لانتشار مدارسها في المناطق اللبنانيَّة المختلفة، وبالتالي تضمُّنها شرائح مجتمعيَّة متنوِّعة، **وثالثاً** لأنَّ زيارتها وتطبيق الدراسة فيها أمر تقبله الجهَّات المعنيَّة فيها، كَون إحدى الباحثتين عضواً فاعلاً في إحدى مدارسها. ويتفاوت حجم هذه المدارس بين ٩٧٠ تلميذ(ة) و٢٣٢٥، بمعدل وسطي يساوي ١٧٢٠٤ تلميذ(ة).

وحدَّدت الباحثتان عدداً من أعضاء المجتمع المدرسي الذين ستُستطلع آراؤهم من المدارس الستَّة، بعشرة أشخاص من كلِّ مدرسة، أي ما مجموعه خمسون شخصاً. لكن تطوَّع منها، خمسة أشخاص إضافيِّين للمشاركة، فزاد مجموع عدد الأفراد المشاركين إلى خمسة وخمسين شخصاً. تشكَّلت في كلِّ مدرسة مجموعة واحدة من الإداريِّين والمدرِّسين. وقد تكوَّنت المجموعات بحيث لم يتجاوز عدد أعضائها العشرة، ولم يقلّ عن الثمانية وفق الشروط الآتية: أن يكونوا من الإداريِّين والمدرِّسين في جميع المراحل التعليميَّة، وألاَّ تقلّ سنوات خبرتهم التربويَّة عن الخمس سنوات، ويكونوا من المتحمِّسين لتطوير المدرسة، ويُشهد لهم بنجاح خبرتهم التعليميَّة. وكان دور فريق العمل مساعدة الباحثتين وإشرافهما على تحديد المعايير ومكوِّناتها والتوافق على بنودها، وتجذيرها في واقع المدرسة المحلّي، وبناء أدوات التقييم منها. وتمَّ اختيار ضابط(ة) الارتباط ليكون الوسيط بين الباحثتين وبين الفريق، وإدارة المدرسة. ونشير إلى أنَّه خلال التحضيرات اللوجستيَّة للبحث انسحبت مدرسة واحدة من عيِّنة الدراسة فبات مجموع عددها خمس ثانويَّات. عملت إحدى الباحثتين «كباحثة مشاركة» لأنَّها من أفراد المجتمع المدرسي فشاركت في عمليَّة بناء خطَّة التقييم وأدواتها.

٣ ـ أدوات جمع المعلومات

تمَّ جمع المعلومات اللازمة لهذه الدراسة على مراحل متعدِّدة اعتُمد فيها نوعَان من الأدوات، اشتمل **الأول** على المجموعات المركَّزة، و**الثاني** على استمارتين؛ واحدة للمعايير المبدئيَّة، بُني مضمونها من الأدبيات، وثانية للمعايير النهائيَّة تمَّ إعدادها من خلال إدخال تعديلات على الاستمارة الأولى بناءً على تحليل النتائج التي تمَّ الحصول عليها بواسطة هذه الاستمارة. كما أرسلت الباحثتان الاستمارة المنقَّحة إلى أعضاء المدارس المشاركة للتأكُّد من صدقيَّة مضمونها.

اعتمدت الدراسة وسيلة المجموعات المركَّزة (Krueger (Focused Group Interview and Casey, 2009)، لجمع بيانات من المشاركين، كممثلين لمجتمعهم المدرسي، عن مفاهيمهم وآرائهم حيال معايير الجودة بالاستناد إلى الوضع الحالي في مدارسهم. قامت الباحثتان خلال الحلقة الأولى من المجموعات المركَّزة، باستطلاع آراء المشاركين حول مفهومهم لمواصفات المدرسة الناجحة وقيادتها اعتُمدت كمصدر إضافي للمعلومات لبناء المعايير النهائيَّة، وقدَّمتا كذلك المعايير المبدئيَّة المستخرجة من الأدبيات للفريق كي يناقشها ويحدِّد أهميَّة بنودها وأولويَّتها، وطُلب منهم التوافق على مضمونها وتفصيل بنودها إلى مكوِّنات تحاكي واقعهم التربوي، وتعكس مميِّزات حياتهم المدرسيَّة اليوميَّة التي يتأثرون بها، وطبيعة العلاقات القائمة في ما بينهم وتفاعلها. واستخدمت الباحثتان المجموعات المركَّزة في حلقة ثانية لجمع المعلومات، وقدَّمتا خلالها المعايير والمكوِّنات المستخرجة من ملخَّص الأفكار الواردة من الاستمارة الأولى للفريق المشارك كي يتوافق على مضمونها. أكَّد الفريق صدقيَّة المضمون، فصارت معايير نهائيَّة استُخدمت لتصميم أدوات التقييم بالتعاون مع الباحثين.

ثالثاً: خطوات البحث الإجرائي لوضع خطَّة التقييم

اشتملت إجراءات وضع خطَّة التقييم الذاتي على الخطوات الآتية: **أولاً** مراجعة الأدبيات لتبنّي الإطار النظري لمعايير التقييم؛ و**ثانياً** استنباط لائحة معايير مستوحاة من النظريَّات ومن نتائج الأبحاث العالميَّة للمدرسة الناجحة وبناء المعايير المبدئيَّة ومكوِّناتها؛ و**ثالثاً** تجذيرها في واقع المدرسة المحليَّة من خلال جمع البيانات؛ و**رابعاً** تصميم أدوات التقييم الذاتي، وتحديد آليّاته، وتنظيم إجراءاته انطلاقاً من لائحة المعايير النهائيَّة المجذَّرة.

١ ـ مراجعة الأدبيات وتبنّي الإطار النظري لمعايير التقييم

عمدت الباحثتان إلى مراجعة الأدبيات **أولاً** لاختيار عدد من النظريّات التربويَّة التي كوَّنت حجر الأساس لبناء المعايير النهائيَّة؛ و**ثانياً**، لاختيار النموذج الأنسب لمنهجيَّة التقييم وتصميم تنفيذها. وما يلي عرض للنظريَّات التي تبنَّتها الدراسة:

عاينت الباحثتان عدداً من النظريّات التربويَّة المرتبطة بمفهوم التطوير التربوي التي قدَّم التربويّون براهين نجاحها، ودعوا إلى اعتمادها لتطوير المجتمعات التعليميَّة (Sergiovanni,

1992; 1994; Lambert, 2003; Walker, Hallinger, Qian, 2007; Hord and Sommers, 2008). وتبنَّت الدراسة أولاً مبادئ «مجتمع التعلُّم المهني» بحسب سنجي (Senge, 1990, 2000)، وديفور (Dufour, 2004)، وهورد (Hord, 2004, 2008)، كركيزة في بناء معايير التقييم المبدئيَّة. يتوافق هؤلاء على أنَّ المجتمع المدرسي هو مجموعة أشخاص يطوِّرون قدراتهم وإمكانات تلاميذهم باستمرار. ويميِّز تفاعل هؤلاء الأشخاص صفات أساسيَّة كاعتماد رؤية وقيم مشتركة، وتبنّي قيادة تشاركيَّة، وتعلُّم مستمر لمدى الحياة، وتفكير إبداعي، وتعلُّم تعاوني وجماعي (Collegial Learning) يرتكز على تبادل نتائج الممارسات الفرديَّة، وتوفير ظروف داعمة للتعلُّم وللنجاح والتطوُّر المستمر. وبما أنَّ «مجتمع التعلُّم المهني» هو مجموعة من التربويِّين تجمعهم رؤية واحدة مشتركة تساعدهم على البحث والتخطيط والتنفيذ معاً، يتطلَّب هذا النمط مقاربة قياديَّة جريئة توفِّر بيئة للاستقصاء والبحث الجماعي، وتشجِّع الأفراد على العمل التشاركي وعلى تعلُّم أفضل. لذلك، اختارت الدراسة نمط «القيادة الموزَّعة» (Distributed Leadership) (Spillane and Diamond, eds., 2007) وهو مفهوم يستثمر في الأفراد ويأخذ باللامركزيَّة في القرار. يتطلَّب هذا النمط أن يفوِّض القائد بعضاً من سلطته للآخرين بما يتناسب وكفاءتهم والمسؤوليات الممنوحة لهم، ويُشركهم في اتخاذ القرارات التربويَّة. وينسجم هذا النمط مع المبادئ التي تنادي بها لامبرت (Lambert, 2006)، والتي تربط القيادة التشاركيَّة بالتعلُّم الجماعي والتقصّي، وترتكز على المشاركة والتعاون بهدف التعلُّم والتطوّر (Allen, 2007).

وينسجم طرحها مع ما ينادي به ليسوود في نموذج القيادة التحوُّليَّة (Transformational leadership) التي ترتكز على اهتمام القائد بحاجات أعضاء المجتمع المدرسي الذي يقوده، لناحية المراعاة الفرديَّة، والتحفيز الفكري، والدافع الملهم للإبداع (Geijsel [et al.], 2003). واعتمدت الدراسة أيضاً، مواصفات القائد بحسب القيادة التعليميَّة لموريفي (Murphy)، التي تقوم على ستَّة معايير، تُرجمت إلى معايير اعتماد عُرفت بـ ISLLC -(Interstate School Leaders Licensure Consortium)، والتي تنسجم مع مفهوم القيادة التحوُّليَّة (Hallinger, 2011; Leithwood, Patten and Jantzi, 2010). وتؤكِّد هذه القيادة أنَّ مدير المدرسة قائد تربوي يعزِّز نجاح كلِّ تلميذ من خلال تسهيل التطوير، والتواصل، والتطبيق، وخلق رؤية مشتركة للتعلُّم يتبناها أفراد المجتمع المدرسي ويدعمونها (Shipman and Murphy 1996). ويحدِّد موريفي وهلنجر ثلاث وظائف للقائد المدرسي تتلخَّص بتحديد دور المدرسة، وإدارة المنهاج الدراسي والتدريس، وخلق مناخ إيجابي (Hallinger and Murphy, 2013). ويعتبران أنَّ له دوراً أساسياً في قيادة أعضاء الجماعة التعلُّميَّة، كي يصلوا معاً إلى خلق بيئة تعلُّم مستمر.

٢ ـ بناء المعايير المبدئيَّة ومكوِّناتها

اختارت الباحثتان معايير نظريَّة، أسمتاها «المعايير المبدئيَّة» مستوحاة من مراجعتهما للأدبيات العالميَّة الواردة أعلاه. فاختارتا اثني عشر معياراً مفصَّلاً في ثلاثة وأربعين بنداً تصنِّف «المدرسة الناجحة»، ووضعتاها ضمن استمارة. وأضافتا إليها بعضاً من المكوِّنات

التوضيحيَّة، لتسهِّل على القارئ فهمها، تضمَّنت المواضيع الآتية: (١) خلق ثقافة مدرسيَّة واضحة ومترابطة؛ (٢) تنظيم إداري واضح المعالم؛ (٣) إعطاء الأولويَّة للمتعلِّم/للمتعلِّمة؛ (٤) اختيار منهاج تربوي شامل وملائم؛ (٥) اعتماد طرائق تدريس ناشطة ومتنوِّعة تلبي حاجات جميع التلاميذ؛ (٦) تطبيق نظام تقييم واضح القياس والأهداف؛ (٧) تطبيق مفهوم القيادة المدرسيَّة الداعمة والمشتركة والموزَّعة؛ (٨) تمكين العاملين وتفويض الصلاحيات (٩) تطوير مهني مستمر وتعلُّم مستدام مبني على مفهوم التعلُّم البنائي؛ (١٠) خلق فريق عمل تعاوني موحَّد؛ (١١) توفير أبنية لائقة وملائمة للتطوير المستمر؛ (١٢) تعزيز العلاقة التعاونيَّة بين المدرسة وشركاء التربية.

فعلى سبيل المثال اشتمل المعيار الرابع، «اختيار منهاج تربوي شامل وملائم» على المكونات التالية:

ـ تطبِّق المدرسة من خلال المنهاج المعتمد، خطة استراتيجيَّة تربويَّة ومنهجيَّة تعكس التعاون ووضوح الأهداف والتوقعات المرجوَّة من التلاميذ في كلِّ المراحل المختلفة التي يمرون بها خلال وجودهم في المدرسة.

ـ تستخدم المدرسة المنهاج الرسمي المقرَّر، بطريقة يحفِّز من خلالها تطوُّر التلاميذ، ويخلق توازناً في نموهم العقلي والثقافي والجسدي والروحي واللغوي والنفسي والاجتماعي.

ـ ينسجم اختيار الكتب المدرسيَّة، والتكنولوجيا المعتمدة، والأنشطة التربويَّة، ونظام التقييم مع الخطط التربويَّة، وتتلاءم كلُّها مع المنهاج المعتمد، وتعكس أهدافه المرسومة.

ولقد اختارت الباحثتان هذه المعايير دون سواها لأسباب عديدة أبرزها: أنَّها، **أولاً**، شاملة تتناول مجمل المواضيع الأساسيَّة المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمدرسة وبمكوِّناتها الأساسيَّة، وبأداء أفراد مجتمعها. و**ثانياً** لأنَّها الأكثر ارتباطاً بالنظريّات التي تجعل المدرسة فعَّالة. وأخيراً، لأنَّ هذه المعايير بشموليتها تفسح في المجال أمام المشاركين لإبداء آرائهم في الأمور المرتبطة بواقعهم المدرسي المحلّي، وتشجِّعهم على بناء مكوِّنات تعكس خبراتهم التربويَّة بخصوصيَّتها.

٣ـ جمع المعلومات لتجذير معايير التقييم

وضعت الباحثتان جملة المعايير المبدئيَّة وبنودها التفصيلية ضمن استمارة قُسِّمت إلى مقدِّمة وقسمين رئيسين.

تضمَّن **القسم الأول**، ثمانية أسئلة عامة حول مفهوم الجودة والنجاح المرتبطين بالمدرسة وبعناصرها. اشتملت مواضيعها على ما هو مفهوم نجاح المدرسة، والقيادة، والمعلِّم، والتلميذ، والأسلوب التعليمي، والتطوير المهني الأنسب، ونظام التقييم، والسبل الفضلى لخلق علاقات تعاونيَّة بين المدرسة والمحيط؟ وهدفت هذه الأسئلة إلى استطلاع آراء المشاركين حول المدرسة الناجحة، وإلى إظهار رؤيتهم العامَّة لها، ومُثلهم العليا لمكوِّناتها. وتضمَّن **القسم الثاني** المعايير الاثني عشر المبدئيَّة، التي ورد ذكرها سابقاً، مرفقة بثلاثة وأربعين بنداً تفصيلياً توضح معناها. دوَّن المشاركون، كما طُلب منهم، ملاحظات حولها مرتبطة بخبراتهم العمليَّة الواقعيَّة، وأعطوا أمثلة عن ممارساتهم التربويَّة الروتينيَّة. وقد تناولت آراؤهم وضوح

مضمونها بالنسبة إليهم، ومطابقتها لطموحاتهم وتطلُّعاتهم المستقبليَّة، وانسجامها مع رؤية المدرسة. تمَّ الكشف عن مستوى النجاح الذي يطمحون إلى تحقيقه في مدرستهم ومن خلال تحليل إجاباتهم ومقارنتها بمضمون الملاحظات حول المعايير المبدائيَّة وبنودها، وبإجاباتهم حول مدى تمثيل هذه المعايير لرؤيتهم للمدرسة الناجحة، وتمَّ تعديل المعايير المبدئيَّة وتنقيحها بناءً على هذه المعلومات من أجل تجذيرها في واقع المدرسة وبناء معايير الجودة التي تمثلها.

لخَّصت الباحثتان آراء المشتركين الواردة في استمارة «المعايير المبدئيَّة»، كما ذُكر سابقاً، ونقَّحتاها بناءً على أجوبتهم، وعدَّلتا مضمونها، ووضعتاها في استمارة جديدة، لتصير استمارة «المعايير النهائيَّة». واستخدمتا الملخَّص ضمن الحلقة الثانية من المجموعات المركَّزة لتستشيرا أعضاء الفريق الأول في المدارس الخمسة، وتتوافقا معه على مضمونه، وتتأكَّدا من أنَّ الأفكار الواردة فيه ما زالت تعكس آراءهم فعدَّلتا مضمونه بحسب ملاحظاتهم.

وقد اتّبعت الباحثتان منهجيَّة البحث التكويني، وتحديداً «النظريَّة المؤسَّسة» (Grounded Theory) (Charmaz, 2008; Corbin and Strauss, 2008) لفرز نتائج استطلاع الرأي. فبعد أن استعادتا أجوبة الاستمارات من المدارس المشاركة قرأت الباحثتان الأجوبة، وفرزتا مضمونها، وبوَّبتا مواضيعها، ولخَّصتا الآراء الواردة فيها، وجمعتا الأفكار المتكاملة، ووحَّدتا تلك المتشابهة. واستدعت عمليَّة تلخيص الآراء مراحل عديدة، بدأت الباحثتان بتلخيص مضمون الاستمارات العائدة للمدرسة الواحدة في ملف منفصل عن المدارس الأخرى، لتحصلا بذلك على خمسة ملخَّصات منفصلة. ودوَّنتا الأفكار كما أوردها أصحابها في الاستمارات بدون تصرُّف كمرحلة أوَّليَّة. وجمعتا الآراء المتكاملة في بنود موحَّدة، واختارتا الفكرة الأنسب من الأفكار المتشابهة والتزمتا بنقلها كما وردت. وأجرتا بعض التعديلات اللغويَّة حيث دعت الحاجة إلى ذلك. ورصدتا تكرارها عدديّاً في عمود منفصل مقابل كلِّ بند منها، لتكشفا من خلال الأرقام عن أهميَّة الفكرة الواردة بحسب تواتر تكرارها في الأجوبة. وبعد استكمال مراحل الفرز والتلخيص والتنقيح، قارنت الباحثتان، ثانياً، مضمون الملخَّصات الخمسة في ما بينها لتلخِّص أفكارها من جديد في ملف واحد يختصرها كلَّها.

واختارت الدراسة فريق عمل ليقود مسيرة التقييم الذاتي في المدرسة التي تطوَّعت لتطبيق عمليَّة التقييم الذاتي في المرحلة الثانية من الدراسة، واعتمدتهم كمرجع لإعطاء التغذية الراجعة (Feedback) وتأكيد صحَّة النتائج (Validation) النابعة من البحث الإجرائي الذي أجري في المرحلة الأولى لبناء المعايير النهائيَّة وأدوات التقييم. استُكمل هذا العمل عن طريق إجراء مجموعات مركزة تمحورت حول عرض النتائج التي تمَّ التوصل إليها (المعايير النهائيَّة وأدوات التقييم والمصادر اللازمة لجمع بياناته) واستحصلت الباحثتان في ختامها على موافقة الفريق على مضمون الاستمارة، وتأكَّدتا من قبولهم بالمعايير المطروحة كأداة لبناء أدوات التقييم ومكوِّناتها منها، ولتحليل نتائج تقييم أداء مدرستهم لاحقاً.

٤ ـ تحديد مصادر المعلومات اللازمة لعمليَّة التقييم

إضافة إلى ما ورد، استشرفت الباحثتان من المشاركين اقتراحات حول مصادر المعلومات التي يمكن أن تُستخدم لإيجاد الدلائل لعمليَّة التقييم على مستوى تحقُّق المعايير ومكوِّناتها

في واقع مدرستهم. وقد تمَّ التوافق على اعتماد ثلاث أدوات رئيسية لجمع المعلومات والأدلَّة لعمليَّة التقييم الذاتي، هي: المقابلات، ودليل المشاهدة، وتحليل الوثائق. وتماشياً مع نموذج التقييم التشاركي، تمَّ تنويع مصادر المعلومات لتشمل ممثلين عن جميع فئات المجتمع المدرسي وهي: الأهل والخريجون، المجلس الإداري بمَن فيه هيئة التنسيق والإشراف، وأفراد الهيئة التعليميَّة، والتلاميذ، مما ضمِن إدخال أصوات أعضاء هذه الفئات وآرائهم حول أداء المدرسة في عمليَّة التقييم. ارتكزت المقابلات على المصادر البشريَّة المرتبطة بالمدرسة، وقد فرزت الباحثتان المكوِّنات فوضعتاها بحسب طبيعة الدليل اللازم لتأكيد تحقُّقها، وجمعتاها في ملفات منفصلة. فوضعتا المكوِّنات التي يرتكز دليل وجودها على المقابلة أو المجموعات المركَّزة في ملف واحد. وانقسم ملف المقابلات بدوره، إلى جزأين، تضمَّن **الأول** المكوِّنات التي جُمعَت بواسطة استمارة تقييميَّة لفئة التلاميذ، و**الثاني** أسئلة المجموعات المركَّزة للفئات البشريَّة الأخرى. ووضعتا المكوِّنات التي يمكن رصد وجودها من خلال المشاهدات الميدانيَّة، في ملف ثانٍ. وفي الملف الثالث والأخير، جمعتا تلك التي يمكن التأكُّد من وجودها بواسطة معاينة الوثائق الموجودة في المدرسة. وبنتيجة ذلك، بنتا دليل مصادر المعلومات من هذه الملفّات، فأصبحت مرجعاً لأدوات تقييم أداء المدرسة.

رابعاً: نتائج البحث الإجرائي

توصَّلت الباحثتان إلى نوعين من النتائج نتيجة تحليل البيانات التي تمَّ جمعها خلال حلقات البحث الإجرائي التي أجريت في سياق إعداد خطة التقييم: استخدمتا **الأولى** لبناء المعايير المجذَّرة، و**الثانية** لوضع خطوات وأدوات جمع المعلومات لعمليَّة التقييم.

١ ـ معايير التقييم المجذَّرة

لقد استدعى وضع خطَّة التقييم إجراء حلقات بحث إجرائي، تمَّ فيها جمع البيانات وتحليلها لإعداد معايير التقييم وتجذيرها في واقع المؤسَّسة التربويَّة. وفي ما يأتي عنوانان لنتائج جمع هذه البيانات: «رؤية المدرسة الناجحة وقيادتها»، و«معايير التقييم» من وجهة نظر أعضاء المجتمع المدرسي. والجدير ذكره أنَّ الباحثتين قامتا بتحليل إجابات المشاركين حول الرؤية ومقارنتها بالبيانات التي تمَّ جمعها من الأعضاء حول انسجام المعايير المبدئيَّة وواقع مدرستهم، ومدى تمثيلها لتطلعاتهم. وبناءً عليه تمَّ إدخال تعديلات على المعايير بهدف تجذيرها. والتالي وصف مفصَّل للنتائج.

أ ـ رؤية المدرسة وقيادتها الناجحة من وجهة نظر أعضاء المجتمع المدرسي

لقد أظهر فرز الأجوبة رؤية المشاركين العامَّة للجودة. ورصدت الباحثتان من خلال إجاباتهم، تصوُّرهم النموذجي لمواصفات المدرسة الناجحة ومكوِّناتها. فجمعتا طموحاتهم ولخَّصتاها في نصٍّ متكامل، شمل أفكارهم جميعها، وعكس تصوُّرهم للمدرسة النموذجيَّة بكلِّ خصائصها. وقد أسهم مضمون هذا النص برسم الصورة المثاليَّة للمدرسة التي

يطمحون إلى تحقيقها. واستخدمتا إجاباتهم كمصدر إضافي للمعلومات لتنقيح نص المعايير المبدئيَّة ومكوِّناتها ولإضافة مكوِّنات جديدة تمثِّل طموحاتهم، وتعكس واقعهم. وما يلي ملخَّص هذه الأفكار.

قال المشاركون: **أولاً**، في المدرسة الناجحة، إنَّها مؤسَّسة اجتماعيَّة تنتمي إلى البيئة التي تعيش فيها، فترسِّخ في تلامذتها قيمها وعاداتها، وتربّيهم على المواطنيَّة، والتوافق واحترام التنوُّع القائم في الوطن. يعيش فيها الأفراد كعائلة متضامنة، ويسود جوَّها التفاهم والتعاون. تواكب التطوُّر، ولها دور تربويّ وتعليميّ يقوم على الاستمراريَّة والتنميَّة المستدامة، وتكافؤ الفرص. وتحوِّل بيئتها إلى مكان ملائم للتعلُّم، وتكامل شخصيَّة الأفراد، وتنمّي لديهم كفايات ومهارات ومواقف يمكن استثمارها في حياتهم اليوميَّة.

ثانياً، في القيادة الناجحة، إنَّها فريق عمل كفوء متماسك ومتكامل الأدوار، يخطِّط وينظِّم ويحدِّد الأهداف ويضع آليّات عمل ووسائل ناجعة لتحقيقها ثمَّ تقييمها وتقويمها لما يتناسب وأهداف التطوّر. لهذه القيادة رسالة تربويَّة واضحة المعالم، تقوم على معايير ثابتة، تلتزم بها وتحقِّقها بدقَّة ومهنيَّة، وتدعو الآخرين إلى الالتزام بها بقناعة. وتنمّي التلاميذ أكاديمياً وفكرياً وجسدياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً من خلال تدريب واستثمار الموارد البشريَّة لديها وتطوير إمكاناتهم، ووضع كلٍّ منهم في المكان المناسب له، وإشراكه، بحسب موقعه، في اتخاذ القرارات. واعتبروا القائد الناجح فيها الذي يعمل بحزم، ويتَّخذ القرارات المناسبة للأوضاع المستجدَّة.

وفي المعلِّم الناجح قالوا، **ثالثاً**، إنَّه قدوة لتلاميذه ومثالٌ أعلى لهم، يحظى بثقتهم. يتحلَّى بالقيم الأخلاقيَّة والمبادئ الإنسانيَّة والكفاءة العلميَّة، وهو ضليع في المادة التي يدرِّس، ويطوِّر معارفه بدورات تدريبيَّة تتناسب وحاجته. ويواكب التطوُّر وكلَّ جديد ليقدِّم لتلاميذه الأفضل، ويحملهم إلى تحقيق ذاتهم، ويدعمهم في مسيرتهم التربويَّة، ويقود خطاهم صوب النجاح والإبداع.

وقالوا، **رابعاً**، في التلميذ الناجح إنَّه إنسان يتمتع بشخصيَّة مسؤولة، ويقوم بواجباته المدرسيَّة بجدِّية، ومنضبط يلتزم بآداب التصرُّف الاجتماعي والإنساني في المدرسة والبيت والمجتمع. يحبّ العلم ويسعى لاكتساب المعرفة، ويتحلَّى بصفات تساعده على تخطّي المصاعب. ويعمل مع الآخرين بحماس، ويحترم كلّ مَن هو مختلف عنه.

وفي الأسلوب التعليمي الناجح قالوا، **خامساً**، إنَّه الأسلوب الذي يحقِّق الأهداف التربويَّة العامَّة والخاصة، ويحوِّلها إلى إجراءات مترابطة تلبّي حاجات التلاميذ المتنوِّعة. ويعتمد استراتيجيَّات متنوِّعة تتجاوب والحاجات الفرديَّة والجماعيَّة وفروقاتها. ويثير لدى التلاميذ حماساً للتعلُّم، ويشجِّعهم على تكوين العلوم اللازمة لنجاحهم في المدرسة وفي المجتمع.

وقالوا، **سادساً** في التطوير المهني الأنسب؛ إنَّه عمليَّة تربويَّة تدريبيَّة فرديَّة وجماعيَّة للتطوير المستمر داخل المدرسة وخارجها، ولها أهداف واضحة. تنظِّم عمليَّتَي التعلُّم والتعليم، وتقوم بتقييم الأداء دورياً لتتحقَّق من بلوغ الأهداف. وتجهِّز الأفراد ليكونوا كوادر تعليميَّة وإداريَّة مؤهَّلة لقيادة عمليَّتي التعلُّم والتعليم في المدرسة.

وقالوا، **سابعاً**، في نظام التقييم الأفضل؛ إنَّه عمليَّة قياسيَّة شاملة ومستمرَّة، ذات رؤية مستقبليَّة واضحة المعالم والأهداف، تتَّصف بالصدقيَّة والأمانة، وتعتمد على مجموعة معايير وحقائق وشواهد ومؤشِّرات إحصائيَّة علميَّة محدَّدة. وتشمل جميع مكوِّنات النظام التربوي وأساليبه وأدواته وعناصره البشريَّة، ويقيس بدقة المعلومات والنتائج المكتسبة، والكفايات والمهارات بهدف تحديد مستوى النجاح، ورسم خطوط التطوُّر في المستقبل.

وقالوا، **ثامناً** وأخيراً، إنَّ الانفتاح مفتاح للعلاقات التعاونيَّة بين المدرسة والأهل والمحيط، يحثُّها على تنظيم نشاطات متنوِّعة الأهداف ليكتسب التلاميذ القيم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة والوطنيَّة، فينخرطون في أمور المجتمع المحلّي. يقدِّم الأهل والقدامى والأصدقاء مبادرات فرديَّة وجماعيَّة تدعم المدرسة في مختلف الميادين، ويتمّ تنظيمها بهدف التطوير. وتتعاون المدرسة مع الأهل على تربية أولادهم فكرياً وأخلاقياً واجتماعياً. وقد دلّ تحليل المعلومات على أنَّ آراء المشاركين انسجمت بشكل عام مع مبادئ نموذج المجتمع التعلمي ولا سيما لناحية تركيزها على التعلُّم والتحسين الدائمين. وانسجمت رؤيتهم للمعلِّم الناجح إلى حدٍّ كبير مع مميِّزات دوره في المجتمع التعلُّمي ولا سيما لناحية الإعداد المهني المستمر. وفي الأسلوب التعليمي الناجح ذكروا مراراً أهميَّة تنويع الأساليب وتحديثها بما يتماشى وتنوُّع حاجات التلاميذ. وأظهرت إجابات الأفراد المشاركة في هذه الدراسة وعيهم لأهمية التقييم ودوره في استمراريَّة عمليَّة التعلُّم والتحسين. وعكست الإجابات أيضاً قناعتهم بأهميَّة دور الأهل والمجتمع المحلي الفاعل في دعم العمليَّة التعليميَّة. تطابقت بعض التطلُّعات مع مبادئ المجتمع المحلي ولكنَّها أغفلت نواحي أخرى. فحيث أشارت الإجابات إلى أهمية التعاون ونشر رؤية مشتركة، ظهر إطار مفاهيمي لدور المدير كقائد يركِّز على الحزم والتفرد بمسؤولية اتخاذ القرار، وهذا لا ينسجم مع نموذج القيادة التعلميَّة التي تنادي بمشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في القيادة.

ب ـ معايير التقييم من وجهة نظر أعضاء المجتمع المدرسي

نقَّحت الباحثتان المعايير المبدئيَّة بناءً على تحليل رؤية المشاركين حول المدرسة الناجحة والملاحظات التي أوردوها حول هذه المعايير ومكوِّناتها، وبنَتا نتيجة لذلك المعايير النهائيَّة ومكوِّناتها. وتكوَّنت المعايير النهائيَّة من الإثني عشر معياراً المحدَّدة سابقاً بـ «المعايير المبدئيَّة» كما هي، ومن مئة وسبعة وثمانين بنداً تفصيلياً، أوضحت مضمون المعايير وأرست مكوِّناتها. ولم يعدِّل المشاركون المعايير الرئيسيَّة، بل قبلوا بها وبمفهوم المدرسة كمجتمع للتعلُّم المهني كمقياس مبدئي لقياس جودة ممارساتهم، وأجمعوا على اعتمادها كمواصفات للنجاح في مدرستهم. في حين تمَّ إدخال تعديلات وإضافات عديدة، بناءً على آرائهم، على مضمون وصياغة المكوِّنات التي فصَّلت هذه المعايير وترجمتها إلى بنود تجعلها قابلة للقياس.

وأظهرت نتائج الدراسة حيثيَّات عمليَّة التجذير من خلال التحليل النوعي للتعديلات التي قدَّموها خلال تنقيحهم للمعايير المبدئيَّة، والآراء التي أعطوها حول مضمونها بمكوِّناتها، إذ تبيّن أنَّه يمكن تصنيف آراء المشاركين في ما يتعلق بالمعايير التي يجب اعتمادها إلى ثلاث فئات: **أولاً** المعايير التي فصَّلها المشاركون بشكل ينسجم مع مفهوم الجودة التي تبنَّته الدراسة

ومبادئ مجتمع التعلُّم المهني، وأعطت إجاباتهم نواحيَ إضافية في تفصيل المعيار وتحديد مكوِّناته؛ **وثانياً** المعايير التي فصَّلها المشاركون بشكل أغفل نواحي أساسيَّة من مفهوم الجودة والمبادئ التي تبنَّتها الدراسة؛ **وثالثاً** المعايير التي فصَّلها المشاركون، معتمدين مواصفات لم تتوافق أبداً مع ما تبنَّته الدراسة.

تضمَّنت معايير **الفئة الأولى** سبعة معايير وهي: «خلق ثقافة مدرسيَّة واضحة ومترابطة»، «اختيار منهاج تربوي شامل وملائم»، «اعتماد طرائق تدريس ناشطة ومتنوِّعة تلبي حاجات جميع التلاميذ»، «تطوير مهني مستمر وتعلُّم مستدام مبني على مفهوم التعلُّم البنائي»، «خلق فريق عمل تعاوني موحَّد»، «توفير أبنية لائقة وملائمة للتطوير المستمر»، و«تعزيز العلاقة التعاونيَّة بين المدرسة وشركاء التربية». جاءت إجابات المشاركين حول هذه المعايير لتعبِّر عن فهمهم الخاص لمضمونها، وتعطي توصيفاً مفصَّلاً لانعكاساتها العمليَّة. ولم يتعارض توصيفهم لها مع روحيَّة مفهوم مجتمع التعلُّم المهني، الذي تمَّ اختياره كإطار نظري عام لعمليَّة التقييم. وبالتالي اقتصر دور الباحثتين على صوغ هذه الملاحظات والآراء في مكوِّنات تساعد على قياس مدى تحقُّق هذه المعايير. وتمَّت، بقدر المستطاع، مراعاة اللغة والمصطلحات التي اعتمدها المشاركون لتمتين ربط المعايير بواقعهم المحلّي وتجذيرها في تجربتهم. نجد مثلاً، أنَّ بنود المعيار الذي يتناول موضوعه «اختيار منهاج تربوي شامل وملائم» يتضمَّن ثلاثة مؤشِّرات توضيحيَّة في استمارة المعايير المبدئيَّة، في حين أنَّه بلغ عددها تسعة في الاستمارة النهائيَّة بحسب التوصيفات التي أضافها المشاركون. وكذا حصل مع باقي المعايير ومؤشِّراتها.

أمَّا في ما يتعلَّق بـ **الفئة الثانية** من المعايير، فقد شملت ثلاثة معايير فصَّلها المشاركون إلى مكوِّنات، ولكنَّ إجاباتهم لم تتناول نواحي أساسيَّة من مفهوم الجودة التي تبنَّته الدراسة رغم انسجام ما ذُكر مع مفهوم «مجتمع التعلُّم المهني» المعتمد. وهذه المعايير هي: «تنظيم إداري واضح المعالم»، و«إعطاء الأولويَّة للمتعلِّم(ة)»، و«تطبيق نظام تقييم واضح القياس والأهداف».

انسجم وصف المشاركين إلى حدٍّ كبير مع مواصفات التنظيم الإداري بحسب مبادئ مجتمع التعلُّم المهني، ولكن غاب عن توصيفهم مثلاً، ذكر توثيق وتعميم الأنظمة المتعلِّقة بتحديد أدوار المعلِّمين والإداريين وواجباتهم. وبالمقابل، تحدَّث المشتركون عن معاناتهم وذكروا الكثير من الصعوبات بسبب غياب هذا التوثيق وأكَّدوا ضرورته. وقد تناولت الأمور البديهيَّة التي لم تُعلَن لهم والتي يجب أن يعرفها كلُّ فردٍ جديد ينتسب إلى المدرسة بل اكتسبوها كما قالوا، من خلال أجوبة الزملاء. وقال أحد المشاركين إنَّه عَلِم عن طريق المصادفة، وبعد مرور شهر على وجوده في المدرسة، أنَّ هناك منسِّقاً مسؤولاً عنه، يجب أن يتواصل معه في أمور المادة التعليميَّة التي يُدرِّس. ولم يذكر المشاركون، أيضاً، شيئاً عن وجود دليل للمعلِّمين، أو التوصيف الوظيفي، ولم يرد أي ذكر للمشروع التربوي. وفي وصفهم للقاءات غاب ذكر محاضرها. وبطريقة مشابهة، عدَّد المشاركون المواصفات التي تصف المدرسة بأنَّها تعطي الأولويَّة لتلاميذها، وعبَّروا عن العديد من الممارسات في هذا المجال، إلاَّ أنَّهم أغفلوا أمر رعاية المتفوِّقين، وأمر تطوير مهارات القيادة لدى التلاميذ بحسب كفاءاتهم. ووصفوا برامج الاستلحاق للمتعثِّرين، ولكن بممارسات عفويَّة غير منظَّمة علمياً، وغير موثَّقة. وحصر المشاركون وصفهم لنظام

التقييم بالأمور المتعلّقة بالتلاميذ فقط. وأغفلوا ذكر تقييم المناهج، والنشاطات، وبرامج التقييم نفسها، وبرامج التطوير المهني، وغيرها. وغاب أيضاً، أي وصف لتقييم أداء الأفراد، إداريين كانوا أم معلّمين. وعليه، نقّحت الباحثتان النواحي المغفلة، وأضافت عليها مكوّنات مبنيَّة على التطلّعات التحسينيَّة التي تمَّ استخلاصها من إجابات المشتركين ومبادئ مجتمع التعلُّم المهني التي تمَّ الإلتزام بها.

أمَّا فئة المعايير **الثالثة** والأخيرة، فتضمَّنت معيارين، وهما اللذان فصَّلهما المشاركون إلى مكوّنات تصف ممارساتهم التربويَّة، لكنَّ مواصفاتهما تعارضت مع المبادئ الأساسيَّة لمفهوم مجتمع التعلُّم المهني. وهما: «تطبيق مفهوم القيادة المدرسيَّة الداعمة والمشتركة والموزَّعة»، و«تمكين العاملين وتفويض الصلاحيَّات». أظهر تحليل إجابات المشتركين مثلاً أنَّهم يتبنّون مفهوماً قيادياً ضيقاً يحصر دور مدير المدرسة بالإدارة البيروقراطية لشؤونها. فقد وصفوا نمط القيادة المدرسيَّة الناجحة وممارساتها، على أنَّها بيروقراطية ومتفرِّدة، تملي على الأفراد ما يجب تنفيذه لأنَّها مطَّلعة على حيثيَّات الأمور، ولها القرار النهائي لأنَّها وحدها تملك المعطيات اللازمة لاتخاذ القرار المناسب. واعتبروه النظام الأفضل لسير أمور المدرسة. وفي الواقع، هذا النمط القيادي لا تنسجم ممارساته أبداً مع المواصفات التي تطرحها مبادئ «مجتمع التعلُّم المهني»، ولا تلك التي تنادي بها القيادة التعليميَّة والتشاركيَّة والموزَّعة التي تمَّ اعتمادها كأسس لعمليَّة التقييم. فقد غاب تماماً، في إجابات وتعليقات المشاركين، كلُّ توصيف يتعلَّق بالأسلوب التشاركي وبمفهوم التعاون، بين أفراد المجتمع المدرسي، وعلى كلِّ المستويات. ووجد أكثريَّة المشاركين صعوبة في وصف الجزء الأول من المعيار الثامن، المتعلِّق بتمكين العاملين. ولم يكن هذا المفهوم واضحاً لهم، فربطوا تفسيره بمواصفات التطوير المهني فقط. وفسَّروا الجزء الثاني، المتعلِّق بتفويض الصلاحيَّات، بطريقة مجتزأة. واعتبروا ذلك مبادرة تقوم بها الإدارة، فتطلب خدمة ما من أحد الأفراد في المدرسة لإتمام مهمَّة معيَّنة ونشاط ما، وتنتهي صلاحيَّة التفويض بانتهاء المهمَّة المطلوبة، عوضاً من أن تكون جزءاً من التنظيم الإداري التشاركي، وسبيلاً إلى بناء الإمكانات القياديَّة في المدرسة.

بناءً على ما سبق، وجدت الباحثتان أنَّه في حال اعتُمد ما طرحه المشاركون في توصيف مكوّنات هذه المعايير المتناقضة مع تلك التي اعتمدتها الدراسة، ستخسر المدرسة فرصة رفع مستوى أداء أعضائها إلى مستويات الجودة التي تتماشى مع مفهوم مجتمع التعلُّم المهني الحاصل على قبول عالٍ في أوساط الإدارة التربويَّة عالمياً. لذلك فرزت الباحثتان المعايير واستخرجتا المكوِّنات التي لم تتناسب ومبادئ هذا المجتمع ولا مع مفهوم القيادة التعليميَّة، ووضعتا مكوِّنات تنسجم مع تلك المبادئ، ثم عرضتاها وناقشتا مسوِّغات تعديلاتها مع المشاركين حتى تمَّ التوافق معهم على مضمونها من قبل الأغلبية واعتمادها لتقييم المدرسة.

٢ ـ خطة جمع المعلومات للتقييم الذاتي

أجرت الباحثتان، كما ذُكر سابقاً، مجموعات مركَّزة مع أعضاء الفريق الذي يمثِّل الهيئة التعليميَّة والإداريَّة في المدرسة، لاستقصاء آرائهم حول مصادر المعلومات التي يمكن اعتمادها لتحديد مدى تحقُّق كلِّ معيار ومكوِّناته أثناء عمليَّة التقييم وكذلك لبناء أدوات جمع المعلومات

التي ستُستخدم خلال التقييم الذاتي. وتماشياً مع نموذج التقييم التشاركي، تمَّ تحديد الفئات التي سيتمُّ جمع المعلومات، منها على أن تمثِّل آراء كلّ أعضاء المجتمع المدرسي من تلامذة وأهل ومجتمع محلي ومعلِّمين وإداريين.

بناء على ذلك، استخرجت الباحثتان مصادر جمع المعلومات التي يجب اعتمادها في عمليَّة التقييم الذاتي من تحليل البيانات، واختارتا أولاً مصادر المعلومات، وحدَّدتا ثانياً العينات التي يجب اختيارها لعمليَّة التقييم مراعيات عامل تمثيلها لجميع الفئات في المجتمع المدرسي. وتحدَّدت العينات بثلاث فئات هي: **الفئة الأولى**، العيِّنات البشريَّة من التلاميذ، ومن المعلِّمين، ومن المجلس الإداري ومن هيئة التنسيق، ومن الأهل والقدامى. و**الفئة الثانية**، من المشاهدات الميدانيَّة، و**الأخيرة** عينات من الوثائق المحفوظة في المدرسة. قُسِّمت عيِّنة التلاميذ إلى سبع عشرة مجموعة اختيرت من جميع المراحل التعليميَّة. أمَّا أسئلة المجموعات المركَّزة، فقد توزَّعت مجموعاتها وتنظَّمت ضمن سبع مجموعات منفصلة هي الآتية: واحدة لأعضاء المجلس الإداري، وأخرى لأعضاء هيئة التنسيق، وخمس مجموعات مختلفة ومنفصلة لأعضاء من الهيئة التعليميَّة. وتكوَّن دليلان، واحد للمشاهدات الميدانيَّة، وآخر للوثائق المتوافرة في المدرسة. بذلك، حصلت الباحثتان على خمس أدوات مختلفة، تجمع فيها المعلومات لتقييم المدرسة. وبعد استكمال العمل على تحديد أدوات التقييم توافقتا مع أعضاء الفريق عليها. واستعملتا **ثالثاً**، مكوِّنات «المعايير النهائيَّة» لتبني منها أدوات جمع المعلومات التي بواسطتها ستُجمع المعلومات لعمليَّة التقييم من المصادر وحدَّدتاها بأربع أدوات هي: استبيان للتلاميذ؛ وأسئلة المجموعات المركَّزة، منها للأهل والقدامى، ومنها لأفراد المجتمع المدرسي ودليل المشاهدات؛ ودليل لتحليل الوثائق. وما يلي وصف لهذه الأدوات.

أ ـ استبيان التلاميذ

أعدَّت الباحثتان الاستبيان وعرضته على فريق المدرسة المساعد للتغذية الراجعة والموافقة ونقَّحته بناءً على اقتراحاتهم. شمل «الاستبيان» مكوِّنات سبعة معايير، من أصل اثني عشر معياراً، هي البنود المرتبط دليل وجودها بأمور التلاميذ التعليميَّة والتربويَّة واللوجستيَّة. وتضمّن سلَّماً خُماسي القياس للتحكيم فيه خمسة مستويات قياسيَّة توزَّعت كالآتي: أخذت العلامة ١ والعلامة ٢، في هذا السلَّم، المستوى الأدنى، والعلامة ٥ المستوى الأعلى، وكان نصيب العلامتين ٣ و٤ المستوى الوسطي. فالعلامات ١ و٣ و٥ علامات جازمة، لا جدل فيها. فالرقم ١، لا يتحقق أبداً والأمر فيه محسوم، والرقم ٢ يتحقَّق نادراً (وليس جزئياً)، والرقم ٣ يتحقَّق جزئياً (بوتيرة أكبر من النادر، نسبة إلى معنى الرقم ٢، والرقم ٤، يتحقَّق بشكلٍ أكثر من الجزئي ولكنَّه ليس تحقُّقاً فعلياً كالرقم ٥ الذي يتحقق فعلاً ولا جدل فيه. تناولت المواضيع المختارة لفئة التلاميذ استطلاع آرائهم حول ثقافة المدرسة الناجحة ورؤيتها التربويَّة، والتركيز على المتعلِّم(ة) وأولويَّته في العمليَّة التربويَّة، والمنهاج التربوي المعتمد فيها، وطرائق التدريس وأنواعها، ونظام التقييم المعتمد فيها، ومواصفات العمل الفريقي، ونوع العلاقات التي تربط الأفراد بعضهم ببعض ضمن المجتمع المدرسي، ومواصفات الأبنية والتجهيزات التي تدعم العمليَّة التربويَّة والتطوير.

ب ـ أسئلة المجموعات المركَّزة

اعتمدت المجموعات المركَّزة كوسيلة أساسيَّة لجمع المعلومات من الفئات المتنوعة من أعضاء المجتمع المدرسي: الهيئة التعليميَّة، والمجلس الإداري، بمَن فيهم هيئة التنسيق، وعيِّنة من الأهل والقدامى. قامت الباحثتان بتصميم مجموعتين مختلفتين من الأسئلة. فارتبطت مواضيع المجموعة الأولى منها باستقصاء وجهات نظر الأهل والقدامى حول النواحي التي تعنيهم مباشرة، وشملت عشرة معايير من أصل اثني عشر معياراً لهذا الغرض، حوِّلت مكوِّناتها إلى خمسة وثلاثين سؤالاً تقييميّاً، تثير المناقشة والحوار بين الأعضاء. وتعلَّقت مواضيع المجموعة الثانية منها، بالهيئات التعليميَّة والإداريَّة. واستوحت الباحثتان، أسئلة المجموعات المركَّزة لهذه الفئة من المكوِّنات التي يرتبط دليل وجودها بهؤلاء وبآرائهم. ووضعتا أسئلة تتعلَّق بالمجلس الإداري في ملف أول منفصل، وأسئلة تتعلَّق بهيئة التنسيق في ملف آخر، وأسئلة تتعلَّق بالهيئة التعليميَّة في ملف أخير. وبعد مقارنتها وجدتا أنَّها تتطابق، مع فروقات بسيطة جداً. لذلك اعتمدتا ملفاً واحداً من الأسئلة يرتبط دليل وجودها بهذه الفئات الثلاث مجموعة. وقد اختارتا الاثني عشر معياراً ومكوِّناتها، لهذا الغرض، وحوَّلتاها إلى أربعة وخمسين سؤالاً تقييميّاً. وبعد تحديد الأسئلة للمجموعات المركَّزة، ناقشت الباحثتان مضمونها مع الأعضاء المشاركين والاختصاصيِّين، وعدَّلتا ما وَجُب تعديله، بحسب الملاحظات المطروحة، قبل اعتمادها كأداة لجمع المعلومات.

ج ـ دليل المشاهدات الميدانيَّة

حدَّدت الباحثتان، بالتعاون مع فريق العمل الممثِّل للمدرسة، مكوِّنات المعايير التي لا يمكن رصد وجودها، ولا تستطيع التأكُّد من تحقُّقها إلاَّ من خلال معاينات ميدانيَّة لبعض مواقع في المدرسة، وتمَّ وضع هذه المكوِّنات في ملف منفصل، سمّي «دليل المشاهدات»، وأبقتا على تسلسلها الرقمي المعتمد في الملف الأصلّي لتسهيل عمليَّة التحليل لاحقاً. بلغ عدد المكوِّنات التي تحتاج إلى مشاهدات ميدانيَّة لجمع معلومات حول مستوى تحقُّقها، الإثني عشر مكوِّناً. وحصل المعيار المرتبط بالأبنية على الحصة الأوفر في هذا الدليل.

نظَّمت الباحثتان دليل المشاهدات في جدول قوامه خمسة أعمدة. أظهر **العمود الأول** نصوص المعايير ومكوِّناتها، وحدَّد **العمود الثاني** مصادر المعلومات المرتبطة بها، و**الثالث** الأدلة الحسيَّة التي تؤكِّد تحقُّقها في واقع المدرسة التجريبيَّة. وقد تكوَّن **العمود الرابع** من جدول ثلاثي القياس، يشير إلى مستويات ثلاثة تحدِّد تحقُّق المعايير والمكوِّنات، هي: نعم، لا، وجزئياً. وأظهر **العمود الخامس**، والأخير، الملاحظات التي لا بدَّ من الإشارة إليها، والتي توضِّح جوانب مهمَّة تتعلَّق بمستوى تحقق المعايير ومكوِّناتها. وألقت هذه الملاحظات الضوء على تفاصيل اختيار المقاييس وبرَّرتها بدقَّة.

د ـ دليل الوثائق

تضمَّن دليل الوثائق تلك الموجودة في أرشيف المدرسة والتي يمكن اعتمادها كمصدر للمعلومات أثناء عمليَّة التقييم. وقد شملت نصّ المشروع التربوي، والهيكل التنظيمي، ومحاضر

الاجتماعات واستمارات التقييم على أنواعها، والخطَّة الماليَّة، والموازنة، واستمارة اختيار الكتب، وبرامج الاستلحاق، وبرامج مقابلات الأهل، وعدد التلاميذ في الصفوف، وبطاقات تحضير الدروس، وغيرها من الوثائق والتعاميم. حدَّدت الباحثتان المكوِّنات التي لا يمكن رصد تحقُّقها، إلاَّ من خلال تفحُّص الوثائق، ووضعتاها في ملف منفصل، أسمتاه «دليل الوثائق» (Documents Analysis Guide Line). تضمَّن الدليل نصوص الاثنين والثلاثين مكوِّناً التي يرتبط دليل وجودها بالوثائق، ونظَّمتاه في جدول قوامه أربعة أعمدة. أظهر **العمود الأول** نصوص المعايير ومكوِّناتها، وحدَّد **الثاني** الوثائق اللازمة كمصادر للمعلومات. وقد تكوَّن **العمود الثالث** من جدول مزدوج القياس، يشير إلى مستويين يؤكِّدان وجود المعايير ومكوِّناتها، أو غيابها، بتعبير «نعم» للإيجاب، و«لا» للنفي. وأظهر **العمود الرابع**، والأخير، الملاحظات التي توضِّح الأدلة النوعيَّة المتعلِّقة بوجود المعايير ومكوِّناتها، أو عدم وجودها، والتي تلقي الضوء على تفاصيل اختيار المقاييس وتبريرها بدقَّة.

وبنتيجة ما سبق، استخرجت الباحثتان، وبالتعاون مع أفراد المجتمع المدرسي، أدوات ومصادر المعلومات التي ستُجمع على أساسها معلومات تحقُّق المعايير ومؤشِّراتها، معدَّة بأسلوب علمي. وبنتا من خلالها أدوات التقييم وآليّات إجرائه كخارطة طريق يمكن اعتمادها، **أولاً**، لتنفيذ مشروع التقييم الذاتي وضمان جودة الأداء المدرسي، **وثانياً**، كطريقة تُسهم في تحويل مجتمع المدرسة إلى «مجتمع تعلُّم مهني»، تسوده ثقافة المشاركة في التقييم والتطوير والتعلُّم المستدام.

خامساً: مناقشة التقييم الذاتي التشاركي كآليَّة لتجذير النظريّات التربويَّة في الواقع المحلّي

قدَّمت هذه المقالة، نموذجاً للتقييم الذاتي مجذّراً في ثقافة المدرسة، ومنبثقاً من حاجاتها، ومرتكزاً على مبادئ نظريَّة «مجتمع التعلُّم المهني»، ومفهوم القيادة التعليميَّة، والتقييم التشاركي. كما عرضت مقاربة لبناء هذا النموذج اتبعت منهجيَّة البحث الإجرائي كآليَّة لتجذير هذا النموذج في الواقع المحلّي للمدرسة. شملت آليَّة التجذير الخطوات الآتية:

(١) التأكُّد من انسجام المعايير العالميَّة المقترحة مع رؤية المؤسَّسة التربويَّة الأم بالتعاون مع فريق تربوي اختارته لهذه الغاية؛ (٢) وبناء مكوِّنات المعايير التي توافق عليها المشاركون من المدارس الخمس المختارة للدراسة لتعكس رؤية المؤسَّسة التربويَّة؛ (٣) واستطلاع آراء أعضاء المدرسة التي ستخضع لعمليَّة التقييم الذاتي، لتأكيد تبنّيهم للمعايير ومكوِّناتها ولتحديد مؤشِّرات نجاحها واختيار مصادر المعلومات وتصميم الأدوات التي ستُستخدم في عمليَّة التقييم. وتمَّ تنفيذ هذه الآليَّة بتعاون وثيق بين أكاديميّين وأعضاء ممارسين في المجتمع المدرسي. ساهم التربويّون الأكاديميون بخبراتهم البحثيَّة واطِّلاعهم الوثيق على النظريّات السائدة، وأدت خبرة الممارسين ومعرفتهم العميقة بالناحية العمليَّة القيّميَّة في مدرستهم دوراً مفصلياً في عمليَّة تجذير المفاهيم النظريَّة في الواقع المحلّي. فقد أعطى هذا التعاون

فرصة لتفحّص مفاهيم الجودة المعتمدة عالمياً بعمق وبنظرة عمليَّة ونقديَّة، بهدف التوافق على مدى صلاحيتها للتطبيق في السياق الثقافي للمدرسة اللبنانيَّة. وهو ما يدعو إليه الكثير من الباحثين حول العالم نتيجة وعيهم لارتباط هذه المفاهيم بالمنظومة القيَمية المعتمدة في المجتمع والمؤسَّسة (Hallinger and Kantamara, 1995; Hallinger, 1995; 2003).

وأعطى التعارض، الذي ظهر أثناء هذا التفحّص في الإطار المفاهيمي بين الأفكار المقتبسة وتلك المتبنَّاة في مجتمع المدرسة، كالذي ظهر بين المفاهيم السائدة حول القيادة في مجتمع المدارس المشاركة من جهة، ومفاهيم القيادة التعلميَّة التشاركيَّة من جهة ثانية، فرصة للتعمق بحيثيَّات المفهوم الأخير ومسوِّغات اعتماده. وأدّى ذلك إلى العمل الهادف على بناء قناعة عند أفراد المجتمع المدرسي لاعتماد هذا المفهوم عوضاً من إسقاطه عليهم وإجبارهم على اقتباسه بدون وعي. أسهمت إذاً مشاركة الأفراد من جهة، في توضيح المعايير المطروحة، وفي القبول بها كمواصفات أساسيَّة لا غنى منها في تصنيف المدرسة الناجحة. ومن جهة أخرى، تجذَّرت بذلك المعايير ومؤشِّراتها في واقع المدرسة المحلّي لأنَّها نبعت من خبرات المشاركين التربويَّة، وارتبطت بواقعهم ارتباطاً وثيقاً لتكون وسيلة لتطويره. إذاً؛ ألقت هذه الدراسة الضوء على موضوع تطبيق معايير للجودة نابعة من مفاهيم غربيَّة، في بيئة مختلفة عن البيئة الغربيَّة الأميركيَّة؛ في بيئة المدرسة اللبنانيَّة. وصحيح أنَّها اعتمدت نماذج ونظريّات غربيَّة لكنَّها قدَّمت منهجيَّة استخدمتهما في ظروف وسياق ثقافي مختلف. فعمدت إلى تجذيرها في بيئة المدرسة المحليَّة وحدَّدت من خلال هذه المعايير المجذَّرة حاجات تطويريَّة تعكس أولويّات مجتمع المدرسة، وتربطها برؤى تحسينيَّة تجمع، في الوقت عينه الخبرات العالميَّة كما تنعكس في النظريّات والممارسات المتَّبعة عالمياً، مع تطلّعات متَّصلة اتصالاً وثيقاً بالواقع المعاش المتمثَّل بآراء أعضاء المجتمع المدرسي المعني مباشرة بتنفيذ هذه المبادرات التطويريَّة. وإن كانت هذه الدراسة تعكس بشكل خاص تجربة إحدى المدارس اللبنانيَّة إلّا أنَّها تعالج موضوعاً يشكِّل همّاً مشتركاً في المنطقة العربيَّة وهو ربط الحاجة المحليَّة بالتطلّعات التطويريَّة الاستراتيجيَّة التي تحاول اللحاق بالركب التطويريَّة في العالم(٢).

وانطلاقاً ممَّا سبق وصفه، تقدِّم هذه الدراسة خطة لتقييم الأداء التربوي مستندة الى المدرسة، تشكِّل مسيرة إعدادها نموذجاً يُعتمد في مدارس أخرى تسعى، هي أيضاً، لتقييم ذاتها وتطوير أداء أفراد مجتمعها. وتقدِّم هذه الخطَّة اقتراحاً لمستند علمّي تطبيقي، يلقى الضوء أولاً، على طريقة من الطرائق لوضع خطَّة التقييم لضمان الجودة المدرسيَّة وتنفيذها. ويعرض، ثانياً، لطريقة تساعد على تحويل مجتمع المدرسة إلى «مجتمع تعلُّم مهني»، تسود فيه ثقافة التقييم والمشاركة من أجل التطوير، والتعاون، والحوار، والتفكّر، والتعلُّم المستدام. وبهذا تأمل الدراسة أن تلبِّي حاجة لتطوير الحقل التربوي في منطقتنا العربية من خلال نشر روح التشارك، وتهيئة مجتمع المدرسة لعمليَّة وضع سياسات التطوير التربوي المستندة إلى حاجاتها، واتخاذ القرارات الإداريَّة المناسبة لتنفيذها، تكون مبنيَّة على أدلَّة حسيَّة، وعلى أسس مشتركة ومعايير تعكس واقع المدرسة وتطلعات أعضائها.

(٢) لمزيد من المعلومات انظر التقارير عن تجربة مشروع تمام في: <http://www.tamamproject.com>.

سادساً: نظرة مستقبليَّة: من التقييم الذاتي نحو التطوير المستدام في المدرسة

يشكِّل التقيّيم أداة أساسيَّة في أيَّ عمليَّة تطوير. ويتَّفق التربويون على أنَّ اتباع المقاربة التشاركيَّة عنصر أساسي لتحقيق استدامة أيّ مبادرة تطويريَّة. ويقول سنجي (Senge, 1990)، إنَّ أعضاء المدرسة الناجحة يعملون معاً لتطوير بيئة مدرستهم التعلُّميَّة، وتحويل مناخها إلى مناخ إيجابي يسود فيه العمل التعاوني، وإنَّ هذه المدرسة تركِّز سياستها على بناء ثقافة التعلُّم، فتتحوَّل عمليَّة التعلُّم فيها إلى رحلة يشارك فيها الجميع كمتعلِّمين دائمين. انطلاقاً من هذا، يصبح التقييم الذاتي جزءاً أساسياً من عمليَّة التطوير المستدام للمدرسة، ووسيلة تعتمدها لتشخِّص حاجاتها، ولتحوِّل بيئتها إلى «مؤسَّسة تعلُّميَّة».

وفي المقاربة التشاركيَّة للتقييم، يصبح الأفراد مصادر المعلومات من جهة، ومشاركين في اتخاذ قرار التقييم من جهة أخرى، وفي تكوينه وتنفيذه، فتتوافر بذلك فرص بناء القدرات القياديَّة التي تسيِّر عمليَّة التطوير على نطاق واسع. وفي هذا المجال، يشير فولان (Fullan, 2007) إلى أنَّ البسيط والمعقَّد في عمليَّة التغيير هو أنَّه يبدأ مع تغيير طرائق تفكير الأفراد وتعديل ممارساتهم. ويؤكِّد أنَّ التغيير الفعّال هو الذي يوفِّر فرصاً لجميع أعضاء المجتمع المدرسي كي يكونوا عناصر دافعة للتغيير، ويسهموا فعلياً في تحويل مؤسَّستهم التربوية إلى مجتمع تعلُّم مهني. وفي هذا السياق، نشير إلى أنَّ مسيرة بناء «المعايير النهائيَّة»، ومن ثمَّ إعداد أدوات التقييم من خلالها، التي قامت بهما الباحثتان خلال هذه الدراسة، وفرتا لأعضاء فريق العمل الذي تمَّ تكوينه في المؤسَّسة فرصاً لتطوير مهارات التقييم لديهم، وللمشاركة الفعليَّة في وضع خطة التقييم. وأظهرت الدراسة أنَّ مشاركتهم قد أقنعتهم بأنَّ عمليَّة التقييم هذه إنَّما وجدت لتمكينهم ولمساعدتهم على تشخيص أوضاعهم وليس لمحاسبتهم. وأنَّها أعطت معنى جديداً لمسيرتهم التعليميَّة والتربويَّة، إذ فتحت أمامهم أفُقاً جديداً لتأدية دور فاعل يؤثِّر في رسم مخطَّط تطوير مدرستهم وتحسين أدائها، ويتماشى هذا التحوُّل مع ما تشير إليه الأدبيات العالميَّة في هذا المجال (Guba and Lincoln, 1989; Fitzpatrick, Sanders and Worthen, 2011; Fullan, 2001).

وبالرغم من البوادر المشجِّعة التي يمكن استشعارها في هذه المرحلة من الدراسة إلا أنَّ اتّباع المقاربة التشاركيَّة للتقييم كوسيلة للتطوير على نطاق واسع من شأنه أن يصطدم بعوائق عدّة ويحتاج بالتالي إلى التخطيط وبناء القدرات اللازمة لتجاوز هذه الصعوبات. لهذا يحتاج تنفيذ خطة التقييم الذاتي **أولاً** إلى اختيار دقيق للأفراد المشاركين، يأخذ بالاعتبار مدى تجاوبهم لتحمُّل أعباء مشاركتهم في العمليَّة التغييريَّة، واستعدادهم لتأمين الحوافز المناسبة المشجِّعة لمشاركتهم. ويتطلَّب **ثانياً** جهوزيَّتهم للتقييم من حيث فهمهم لمبادئ مجتمع التعلّم المهني ومتطلّباته القياديَّة، وامتلاكهم المهارات اللازمة لجمع المعلومات وتحليلها والحوكمة المهنيَّة. ويحتاج **ثالثاً** إلى تدريبهم على طرائق تنفيذه لجهة تطبيق مبادئ القيادة التعليميَّة ومتطلّباتها وأمور العمل التشاركي والتعاوني. ويتطلَّب تنفيذ التقييم **أخيراً** صبراً ومثابرة لأنَّه يشكِّل بذاته مبادرة للتغيير من شأنها أن تزعزع شعور الأفراد بالاستقرار عندما يطاول

التغيير طبيعة ممارساتهم التقليديَّة. ويحدث هذا النوع من التغيِّير ببطء، لذا يحتاج إلى الوقت والنفس الطويل، وخصوصاً أنَّه يهدف إلى تغيير في الذهنيَّة وفي العادات وليس فقط تغيير الممارسات العلميَّة والمهنيَّة (Fullan, 2007).

المراجع

الأمانة العامّة للمدارس الكاثوليكيَّة في لبنان (٢٠٠٩). «مبادرات الجودة في المدرسة الكاثوليكيَّة ١: طرائق واستراتيجيَّات.» أعمال المؤتمر السنوي للمدارس الكاثوليكيَّة، ٩ أيلول/سبتمبر.

الأمانة العامَّة للمدارس الكاثوليكيَّة في لبنان (٢٠١٠). «مبادرات الجودة في المدرسة الكاثوليكيَّة ٢.» أعمال المؤتمر السنوي للمدارس الكاثوليكيَّة، ٩ أيلول/سبتمبر.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو) (٢٠٠٢). **التعليم للجميع: هل يتقدَّم العالم في المسار الصحيح؟** التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. باريس: منشورات اليونسكو. (مأخوذ في ٢٨ أيار/مايو ٢٠١١)، <http://www.unesco.org/education/efa>.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو) (٢٠٠٧). **التعليم للجميع بحلول ٢٠١٥: هل سنحقّق الهدف؟** التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. باريس: منشورات اليونسكو. (مأخوذ في ٢١ أيلول/سبتمبر ٢٠١١)، <http://www.efareport.unesco.org>.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو) (٢٠١١). **الأزمة الخفيَّة: النزاعات المسلَّحة والتعليم**. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. بيروت: منشورات اليونسكو؛ دار الكتب. (مأخوذ في ٢٨ أيار/مايو ٢٠١١)، <http://unesdoc.unesco.orgimage0019001907190743a.pdf>.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٤). «التطوير التربوي في لبنان مطلع القرن الحادي والعشرين.» (مأخوذ في ٢٦ أيار/مايو ٢٠١١)، <http://www.ibe.unesco.org/international/ICEA7/english/Natreps/reports/Lebanon_ar.pdf>

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠١٠). «خطَّة جودة التعليم، ٢٠١٠ ـ ٢٠١٥.» (مأخوذ في ١ حزيران/يونيو ٢٠١١)، <http://www.mehe.gov.lb>.

AdvancED (2013). *AdvancED/SACS Accreditation Review*. Institution Progress Report. (Retrieved 22 May 2013), <http://www.advanc-ed.org/what-accreditation>.

AdvancED (2007). *Accreditation Standards for Quality Schools*: *For schools seeking NCA, CASI or SACS, CASI Accreditations*. Advancing Excellence in Education, ED Worldwide, USA.

Allen, Stephanie (2007). «An Analysis of Linda Lambert's Building Leadership Capacity in Schools.» Wikimedia Foundation, Inc. (Retrieved 14 March 2011), <http://www.associatedcontent.com/article/144787/an_analysis_of_linda_lamberts_building.html>.

Calhoun, Emily F. (1994). *How to Use Action Research in the Self-Renewing School*. Alexandria, VA: ASCD.

Chaar, N. (2013). «Teachers' Concerns to Change in Lebanese Private Schools and its Relationship to Gender, Experience and Type of Change.» (Master Thesis, American University of Beirut).

Charmaz, Kathy (2008). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

CITA. (2008). *Standards and Quality Indicators, Schools, Centers, and Education Providers*. Arizona-USA.

Corbin, Juliet and Anselm Strauss (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3rd ed. Los Angeles, CA: Sage Publications.

Dufour, Richard (2004). «Schools as Learning Communities.» *Educational Leadership*: vol. 61, no. 8, pp. 6-11.

Fitzpatrick, Jody L., James R. Sanders and Blaine R. Worthen (2011). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines.* 4th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Fullan, Michael (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, Michael (2007). *The New Meaning of Educational Change*. 4th ed. New York: NY: Teachers College Press.

Gall, Meredith D., Joyce P. Gall and Walter R. Borg (2007). *Educational Research: An Introduction*. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.

Geijsel, Femke [et al.] (2003). «Transformational Leadership Effects on Teachers' Commitment and Effort toward School Reform.» *Journal of Educational Administration*: vol. 41, no. 3, pp. 228-256.

Guba, Egon G. and Yvonna S. Lincoln (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Guba, Egon G. and Yvonna S. Lincoln (1980). «The Distinction between Merit and Worth in Evaluation.» *Educational Evaluation and Policy Analysis*: vol. 2, no. 4, July-August, pp. 61-71.

Hallinger, Philip. (1995). «Culture and Leadership: Developing an International Perspective on Educational Administration.» *UCEA Reviews:* vol. 46, no. 2, Spring, pp. 4-5 and 10-13.

Hallinger, Philip (2003). «Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership.» *Cambridge Journal of Education*: vol. 33, no. 3, pp. 329-351.

Hallinger, Philip (2007). «Research on the Practice of Instructional and Transformational Leadership: Retrospect and Prospect.» *Australian Council for Educational Research ACEReSearch*.

Hallinger, Philip (2011). «Leadership for Learning: Lessons from 40 Years of Empirical Research.» *Journal of Educational Administration:* vol. 49, no. 2, pp. 125-142.

Hallinger, Phililp and Pornkasem Kantamara (1995). «Learning to Lead Global Changes in Local Cultures: Designing a Computer-based Simulation for Thai School Leaders.»

<http://www.philiphallinger.com/papers/JEAleadingglobalchange.pdf> (Retrieved 12 March 2011).

Hallinger, Philip, and Joseph F. Murphy (2013). «Running on Empty?: Finding the Time and Capacity to Lead Learning.» *NASSP Bulletin*: vol. 97, pp. 5-21.

Hord, Shirley M. (ed.) (2004). *Learning Together, Leading Together: Changing Schools through Professional Learning Communities*. New York: Teachers College Press; Oxford: National Staff Development Council. (Critical Issues in Educational Leadership Series)

Hord, Shirley M. and William A. Sommers. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Foreword by Andy Hargreaves. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Huebner, Angela and Sherry Betts (1999). «Examining Fourth Generation Evaluation: Application to Positive Youth Development.» *Evaluation*: vol. 5, no. 33, pp. 340-358.

James P. Spillane, John B. Diamond (eds.) (2007). *Distributed Leadership in Practice*. New York: Teachers College, Columbia University. (Critical Issues in Educational Leadership Series)

Krueger, Richard A. and Mary Anne Casey (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. 4th ed. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Lambert, Linda (2003). *Leadership Capacity for Lasting School Improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lambert, Linda (2006). «Lasting leadership: A Study of High Leadership Capacity Schools.» *Educational Forum*: vol. 70, pp. 238-254.

Leithwood, Kenneth, Sarah Patten and Doris Jantzi (2010). «Testing a Conception of How School Leadership Influences Student.» *Educational Administration Quarterly*: vol. 46, pp. 671-705.

McKinsey and Company (2007). *How the World Best Performing School Systems Come out on Top*. London: Media and Design.

Merriam, Sharan B. and Associates (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco: Jossey-Bass Publications. (Jossey-Bass Higher and Adult Education Series)

Mourshed, Mona, Chinezi Chijioke, and Michael Barber (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. London: Media and Design.

MSA. *Middle States Association of Colleges and Schools*. (2007). Standards for Accreditation for Schools. USA.

Sagor, Richard (2005). *The Action Research Guidebook: A Four Step Process for Educators and School Teams*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Senge, Peter M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization.* New York: Doubleday/Currency.

Senge, Peter M. (2000). *Schools That Learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Sergiovanni, Thomas J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Sergiovanni, Thomas J. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Shipman, Neil and Joseph Murphy (1996). *Interstate School Leaders Licensure Consortium: Standards for School Leaders*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

United Nations Children's Fund (UNICEF) (2000). «Defining Quality in Education.» paper presented at: The Meeting of the International Working Group on Education, Florence - Italy, UNICEF Publications.

Walker, Allan, Philip Hallinger and Haiyan Qian (2007). «Leadership Development for School Effectiveness and Improvement in East Asia.» *Springer International Handbooks of Education*: vol. 17, pp. 659-678.

صدر حديثاً عن مركز دراسات الوحدة العربية

جيل الشباب في الوطن العربي

ووسائل المشاركة غير التقليدية من المجال الافتراضي إلى الثورة

مجموعة من المؤلفين

يسعى هذا الكتاب للتعرف إلى تركيبة وخصائص هذا الجيل الشاب واستقراء أنماطه الجديدة في المشاركة السياسية والوقوف على نمط تفاعل المجتمع معه، بعدما فرض نفسه هذا الجيل وحراكه السياسي كفاعل وفعل جديدين على الساحة العربية. كما يبحث الكتاب في جدلية العلاقة بين الافتراضي والواقعي، وقدرة الشباب العربي هذا على فرض نفسه وأفكاره وقيمه وآلياته على الواقع.

يتناول الكتاب بالرصد والتحليل خمس حالات عربية شهدت حراكاً شبابياً، عرفت تمايزاً في أساليبها وأبعادها وحتى في نتائجها، وهي تجارب تونس ومصر وسورية والمغرب والبحرين؛ مستقرئاً أيضاً تداخل البعدين الوطني (القُطري) والقومي (العربي) في الثقافة السياسية التي أفرزها هذا الحراك الشبابي.

٢٨٧ صفحة

الثمن: ١٣ دولاراً

أو ما يعادلها

صدر حديثاً
عن

مركز دراسات الوحدة العربية

البركان قصة انطلاق المقاومة العراقية

وليد الزبيدي

يهود القدس في النصف الأول من القرن التاسع عشر
(دراسة اجتماعية ـ اقتصادية)

حلمي خليفة علي درادكه

تغيُّر القيم وأثره في انتشار الفساد
دراسة تطبيقية في سوسيولوجيا الفساد المالي والإداري في اليمن

خالد أحمد حسين القيداني