مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية
الموقع الإلكتروني https://uqu.edu.sa/jep
جامعة أم القرى UMM AL-QURA UNIVERSITY

تحليل الواقع الراهن للاعتماد المدرسي ومتطلبات تطويره المستقبلية في ضوء تصورات مديري المدارس

Analyzing the Current Status of school accreditation and the Requirements for Its Future Development in view of School Principals' perceptions

منال أحمد الغامدي

أستاذ مشارك بقسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية

Manal Ahmed Alghamdi

Associate Professor in the Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education, Umm Qura University, Makkah, Saudi Arabia

تاريخ التقديم:2025/11/19 تاريخ ارسال التعديلات:2026/01/01 تاريخ القبول:2026/01/20

Received:20/01/2026 **Revised:**01/01/2026 **Accepted:**19/11/2025

الملخص:

هدف البحث إلى رصد واقع الاعتماد المدرسي بغرض تحليله واستقراء متطلبات تطويره المستقبلية في ضوء تصورات مديري المدارس. اعُتمِد المنهج النوعي باستخدام المدخل الهجين لتحليل المحتوى، وطبقت أداة المقابلة على عينة قصدية تكونت من (٢٤) مدير/ مديرة بالمدارس الثانوية الحكومية في مدينة مكة المكرمة.

أظهَرت النتائج وجود فجوة واضحة بين حجم مسؤوليات المديرين وصلاحياتهم الفعلية، وتفضيلهم للتطوير المهني الداخلي عبر توطين التدريب داخل المدارس. وكشفت عن تناقض إجرائي في ممارسات التعليم والتعلّم، تمثّل في التركيز على قياس الجهد المبذول دون قياس أثره على تعلّم الطلبة، الأمر الذي يفسّر تدنّي نواتج التعلّم والمخرجات الفعلية. كما أشارت النتائج إلى أن البيئة المدرسية تمثل عائقًا سببيًا مباشرًا يؤثر في جودة التعليم، إضافة إلى فقدان المديرين السلطة الإدارية على الخدمات المساندة داخل المدارس، ما يؤدي إلى مساءلتهم عن مؤشرات لا يملكون إدارة عناصرها ويُسهِم في تعميق فجوة المسؤولية والسلطة. ويوصي البحث بإعادة هيكلة صلاحيات المديرين بما يُحدث تحولًا حقيقيًا من التمكين الشكلي إلى التمكين الفعلي، وتفعيل مجتمعات التعلّم المهنية بوصفها خيارًا وطنيًا للتطوير المهني، وتبسيط إجراءات الاعتماد، والتركيز على تقييم أثر الممارسات في تحسين نواتج التعلّم، إلى جانب إقرار معايير وطنية لخفض كثافة الفصول الدراسية وتعزيز جودة الخدمات المساندة.

الكلمات المفتاحية: الاعتماد المدرسي، الإدارة المدرسية، التعليم والتعلم، نواتج التعلم، البيئة المدرسية

Abstract:

The study aimed to examine the current state of school accreditation, analyze its practices, and extrapolate requirements for future development based on the perceptions of school principals. A qualitative approach was employed, using a hybrid content analysis method, Data were collected through interviews conducted with a purposive sample of 24 principals from government secondary schools in Makkah Al-Mukarramah.

The findings revealed a clear gap between principals' responsibilities and their actual authority, alongside a preference for school-based professional development. Inconsistencies in teaching and learning practices were evident, particularly in the imbalance between measuring implementation efforts and evaluating their impact on student learning which explains the low learning outcomes and actual outputs. The school environment was identified as a direct barrier to educational quality, while principals' limited control over support services resulted in accountability for indicators beyond their authority, further reinforcing the responsibility–authority gap.

The study recommends restructuring school principals' empowerment to enable a genuine shift from nominal to actual empowerment; activating professional learning communities within schools as a national approach to professional development; streamlining accreditation procedures; and focusing on evaluating the impact of practices on improving learning outcomes, in addition to establishing national standards to reduce classroom density and enhance the quality of supportive services.

Keywords: School accreditation, School administration, Teaching and learning, Learning outcomes, School environment.

معلومات المراسل: منال أحمد الغامدي
البريد الالكتروني الرسمي: maaghamdi@uqu.edu.sa

Doi: https://doi.org/10.54940/ep74755851
1658-8177 / © 2026 by the Authors.
Published ***by J. Umm Al-Qura Univ. Educ. and Psychol. Sci.***

مقدمة

يعد الاعتماد المدرسي نظاما شاملاً لتقييم جودة التعليم العام في المملكة العربية السعودية، إذ يستند إلى مجموعة من المعايير الدقيقة التي تغطي مختلف جوانب العملية التعليمية. ويسهم هذا النظام في رفع كفاءة المؤسسات التعليمية من خلال تعزيز فاعلية الإدارة المدرسية، وتحسين عمليات التعليم والتعلم، وضمان جودة المخرجات التعليمية.

وفي إطار رؤية المملكة 2030 ، أطلق المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي برنامج "التقويم والتصنيف والاعتماد المدرسي" للعام الدراسي 2024/1446؛ بهدف تصنيف المدارس واعتمادها على المستويين الوطني والدولي من خلال توفير إطار قانوني وتنظيمي يساعد المدارس على تبني ممارسات الجودة والارتقاء بأدائها المؤسسي (المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي، 2024).

ويعرَّف الاعتماد المدرسي بأنه "اعتراف رسمي تمنحه الهيئة أو جهة مرخصة منها، بأن المدرسة قد استوفت شروط ومعايير الاعتماد المدرسي المعتمدة لفترة زمنية محددة" (هيئة تقويم التعليم والتدريب – الإطار العام لاعتماد المدارس، 2020، 7). وتبرز أهمية الاعتماد المدرسي بوصفه إحدى الركائز الأساسية لتحقيق تطلعات قطاع التعليم العام، إذ يعد خطوة محورية نحو بناء بيئة تعليمية متكاملة تضمن استدامة الجودة والتميز في مدارس المملكة. وذلك من خلال تعزيز ضمان الجودة، وتحقيق الشفافية، وترسيخ الثقة، ودعم الابتكار، بما ينسجم مع مستهدفات رؤية 2030 في تشكيل مستقبل تعليمي واعد. وفي هذا السياق، أكدت دراسة المطيري (2023) أهمية نشر ثقافة الاعتماد المدرسي لضمان فاعلية تطبيقه وتحقيق أهدافه. كما أشارت عدة دراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تطبيق الاعتماد وارتفاع مستوى الأداء المدرسي، ومنها دراسة آل شبيط (2023) ودراسة Burroughs (2023). وتوصلت دراسة السعودي وعسيري (2021) إلى أن عملية الاعتماد المدرسي أسهمت في تزويد قادة المدارس بالعديد من المعارف والمهارات التي طورت من منهجية العمل الإداري لديهم؛ مما يعكس الدور المحوري للمديرين في إنجاح عملية الاعتماد من خلال قيادة جهود التطبيق والإشراف على تنفيذ الخطط والبرامج المحققة لمعاييره. وعليه، يصبح تطوير المتطلبات المستقبلية للاعتماد المدرسي في ضوء تصورات مديري المدارس عنصرا رئيسا في ضمان نجاحه، نظرا لأهمية الأدوار القيادية التي يضطلعون بها في تطبيق وتفعيل معاييره. وقد أكدت دراسة Whaira & Hamid (2023) الحاجة الملحة إلى تأهيل المديرين والمعلمين وتزويدهم بالتدريب اللازم لتطوير التخطيط التعليمي النشط، واعتماد استراتيجيات وتقنيات تعليمية مبتكرة تسهم في تحقيق جودة التعليم.

وانطلاقًا مما تقدّم، يأتي هذا البحث استجابة للواقع الراهن للاعتماد المدرسي ومتطلبات تطويره المستقبلية، سعيا للإسهام في تطوير منظومته وتعزيز فاعليتها؛ بما يدعم تحسين الأداء المؤسسي ويحقق التميز التعليمي المنسجم مع تطلعات الرؤية نحو تعليم أكثر جودة واستدامة.

مشكلة البحث

في ظل التوجه الوطني المتزايد نحو تحسين التعليم وضمان فاعليته، وتعزيز كفاءة الأداء المؤسسي في قطاع التعليم العام، برز الاعتماد بوصفه أحد المحاور الرئيسة لتطوير العمل المدرسي وتحقيق التحسين المستمر؛ لما يوفره من إطار منهجي يسهم في تقويم الممارسات الإدارية والتعليمية، والارتقاء بمستوى الأداء، وتحسين نواتج التعلم وفق معايير معتمدة. وانسجاما مع هذا التوجه، منحت وزارة التعليم مديري المدارس صلاحيات أوسع لتعزيز استقلالية القرار، ودعم قدرتهم على قيادة التطوير وتحقيق مستهدفات الاعتماد المدرسي (وزارة التعليم، 2023).

وعلى الرغم من الأهمية الاستراتيجية للاعتماد المدرسي ودوره المحوري في تطوير التعليم، إلا أن واقع تطبيق معاييره في مدارس التعليم العام لا يزال يواجه تفاوتا في مستوى التطبيق؛ بما يعكس وجود فجوة بين متطلبات الاعتماد المدرسي والممارسات الفعلية في الميدان التعليمي. فقد أشارت نتائج تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD (2024) إلى أن هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية تبنّت أُطرا منهجية متقدمة في التقويم والاعتماد المدرسي بهدف قياس وتحسين أداء المدارس وتعزيز القدرات المؤسسية، إلا أن التقرير أوضح وجود تحديات تعوق التطبيق الشامل لهذه الأُطر، من أبرزها الحاجة إلى رفع كفاءة الكوادر الإدارية والتعليمية في تحليل نتائج التقويم وتوظيفها بصورة منهجية في تحسين الأداء المدرسي، إلى جانب تطوير نظم الإدارة وتعزيز ممارسات إدارة التغيير المستدام. وفي هذا السياق، أظهرت دراسات سابقة استمرار التحديات المرتبطة بمعايير الإدارة المدرسية بوصفها أحد المجالات الجوهرية في الاعتماد المدرسي؛ حيث أشارت دراسة المطيري (2023) إلى أن مستوى تطبيق هذه المعايير جاء متوسطًا، مع وجود قصور في ممارسات إدارة التغيير وتقييم الأثر. كما أكدت دراسة عواجي (2023) أن مديري المدارس، رغم إدراكهم لأهمية الاعتماد المدرسي، يواجهون صعوبات في متابعة تنفيذ توصيات التقييم الخارجي والاستفادة منها في تحسين الأداء المدرسي؛ نتيجة الحاجة إلى تدريب مهني متخصص في مجالات التخطيط الاستراتيجي وإدارة التغيير.

كما كشفت نتائج عدد من الدراسات الحديثة كدراسة القحطاني والسحيم (2025) أن تطبيق معايير التقويم والاعتماد المدرسي في المدارس الحكومية مازال يتم بدرجة متوسطة، ويواجه تحديات مالية ومادية، إلى جانب تحديات بشرية تتمثل في قلة الكوادر المؤهلة وارتفاع الأعباء الوظيفية، فضلاً عن تحديات تنظيمية وإدارية مرتبطة بكثرة الإجراءات ومتطلبات التوثيق، الأمر الذي يحد من فاعلية تطبيق الاعتماد المدرسي ويؤثر في تحقيق أهدافه. وتدّعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة المنتشري (2025) من أن مدارس التعليم العام تواجه تحديات تحّد من تحقيق تميز الأداء في نتائج التقويم في ضوء معايير الاعتماد المدرسي، تمثلّت في ضعف الدعم المؤسسي، وقصور برامج التدريب والتأهيل المرتبطة بمعايير الاعتماد، وازدياد الأعباء الإدارية، ممّا ينعكس سلبا على توظيف نتائج التقويم في تحسين الأداء المدرسي. وبناء على ما سبق،

ونظرا للدور المحوري الذي يضطلع به مديرو مدارس التعليم العام في قيادة عمليات الاعتماد المدرسي وتنفيذ معاييره، تبرز الحاجة إلى تحليل الواقع الراهن للاعتماد المدرسي في ضوء تصوراتهم؛ بهدف الكشف عن متطلبات التطوير المستقبلية في مجالات الاعتماد بما يسهم في تعزيز فاعلية تطبيقه وتحقيق مستهدفاته. ومن هذا المنطلق، تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما الواقع الراهن للاعتماد المدرسي وما متطلبات تطويره المستقبلية في ضوء تصورات مديري المدارس؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى رصد الواقع الراهن للاعتماد المدرسي بغرض تحليله واستقراء متطلبات تطويره المستقبلية وذلك في ضوء تصورات مديري المدارس؛ وبما يسهم في دعم تطوير منظومة الاعتماد المدرسي وتعزيز فاعليتها.

أهمية البحث

تتمثل الأهمية النظرية في إبراز دور الاعتماد المدرسي كأداة استراتيجية لتحسين جودة التعليم العام في المملكة العربية السعودية، من خلال تطوير العملية التعليمية ورفع معاييرها بما يتوافق مع الدراسات السابقة –كدراسة آل شبيط (2023) – ومع توجهات رؤية المملكة 2030 الداعمة لبناء كفاءات بشرية مؤهلة وقادرة على المنافسة عبر تعليم عالي الجودة. أما الأهمية التطبيقية فتبرز في تحليل واقع الاعتماد؛ بهدف رسم متطلبات تطوير مستقبلية من منظور مديري المدارس. كما من المتوقع أن تُسهم نتائج البحث في مساعدة صناع القرار والمسؤولين في هيئة تقويم التعليم والتدريب ووزارة التعليم على رفع مستوى أداء المدارس وضمان استدامة جودة مخرجاتها.

مصطلحات البحث

الاعتماد المدرسي:

"اعتراف رسمي، تمنحه الهيئة أو جهة مرخصة منها، بأن المدرسة استوفت شروط ومعايير الاعتماد المدرسي المعتمدة لفترة زمنية محددة"(الإطار العام لاعتماد المدارس،2020، 7)

ويعرف الاعتماد المدرسي اجرائيا: بالاعتراف الرسمي الذي تمنحه هيئة تقويم التعليم والتدريب للمدرسة بعد تحققها من استيفائها لمعايير الجودة المعتمدة، وذلك من خلال مجموعة من الممارسات المنفذة من قبل الكادر الإداري والتعليمي في مجالات: الإدارة المدرسية، التعليم والتعلم، نواتج التعلم، والبيئة المدرسية.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: موضوع الاعتماد المدرسي بمجالاته الأربعة: الإدارة المدرسية، التعليم والتعلم، نواتج التعلم، والبيئة المدرسية.

الحدود البشرية: مديري مدارس التعليم العام في المرحلة الثانوية بشطريها (بنين وبنات).

الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام 1447هـ/ 2025م.

الخلفية النظرية – الإطار العام للاعتماد المدرسي

مفهوم الاعتماد

يعرف الاعتماد بأنه: "بيان رسمي منشور يتضمن مجموعة من معايير الجودة الخاصة بالمؤسسة أو البرامج التعليمية بها، ويأتي عقب عملية تقييم تستند إلى معايير متفق عليها".(آل شبيط ،2023، 292)

مفهوم الاعتماد المدرسي

يعد الاعتماد المدرسي أحد المفاهيم المحورية في ضمان جودة التعليم، وقد تنوعت تعريفاته في الأدبيات التربوية، حيث عرفه المطيري (2023) بأنه: "مجموعة من الإجراءات المعتمدة على عمليات التقويم والمراجعة، وتقوم عليها جهات خارجية متخصصة؛ للتأكد من أن المدرسة ملتزمة بمعايير محددة مسبقا" (463). وأشار Alomari et al (2020) إلى أن الاعتماد المدرسي هو: "منح المؤسسة التعليمية اعترافا رسميا من قبل الهيئة الوطنية للاعتماد المدرسي بوزارة التعليم بأنها استوفت الشروط والمواصفات المطلوبة، وذلك وفق معايير محددة مسبقا تعد كافية لتحقيق الجودة التعليمية"(5). وتُظهر هذه التعريفات أن جوهر الاعتماد المدرسي يكمن في التقويم الموضوعي للأداء المدرسي وفق معايير معتمدة، وأن الحصول عليه يعد علامة على جودة العمليات الإدارية والتعليمية داخل المدارس.

مجالات التقويم والاعتماد المدرسي ومعاييره

يقوم الاعتماد المدرسي على أربع مجالات رئيسة تتضمن عددا من المعايير، على النحو الآتي:

أولًا: مجال الإدارة المدرسية: يركز على فاعلية الإدارة المدرسية في إحداث التأثير الإيجابي داخل المجتمع المدرسي، بهدف رفع مستوى الأداء وتحقيق التميز. ويشمل ذلك دعم تنفيذ الخطط، وإدارة عمليات التعليم والتعلم، تعزيز التطوير المهني للعاملين، تحسين نواتج التعلم، وتعزيز الشراكة مع الأسرة والمجتمع المحلي. ويتضمن هذا المجال أربعة معايير هي: التخطيط، قيادة العملية التعليمية، المجتمع المدرسي، والتطوير المؤسسي.

ثانيا: مجال التعليم والتعلم: يركز على ممارسات التعليم والتعلم، وتنوع استراتيجياته وأنشطته لتلبية احتياجات المتعلمين وإكسابهم المعارف والمهارات الأساسية، وتطبيق أدوات تقويم متنوعة وفاعلة لدعم التعلم وتحسين الأداء. ويتضمن هذا المجال معيارين هما: بناء خبرات التعلم، وتقويم التعلم.

ثالثا: مجال نواتج التعلم: تمثل نواتج التعلم مجموع المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يتوقع أن يكتسبها المتعلمون نتيجة مرورهم بخبرات تربوية مخطط لها داخل المدرسة. ويتضمن هذا المجال معيارين هما: التحصيل التعليمي، والتطور الشخصي والصحي والاجتماعي.

رابعا: مجال البيئة المدرسية: يختص بالبيئة المدرسية وضمان جودة عناصر الأمن والسلامة فيها، بما يوفّر بيئة تعليمية داعمة لتمكين جميع أفراد المجتمع المدرسي من تحقيق الأهداف التعليمية ونواتج التعلم المستهدفة. ويتضمن هذا المجال معيارين هما: المبنى المدرسي، والأمن والسلامة. (معايير التقويم والاعتماد المدرسي، 2023)

منهجية البحث وإجراءاته

ينطلق هذا البحث من البراديم التفسيري (Interpretive Paradigm)، الذي يفترض أن الواقع الاجتماعي يبنى من خلال المعاني والتصورات التي يُسقطها الأفراد على تجاربهم(Denzin & Lincoln, 2017) . وبما أن هدفَ البحث يتمثل في استكشاف تصورات مديري المدارس وفهمهم العميق لواقع الاعتماد المدرسي، فإن هذا الإطار الفلسفي يعدّ الأنسب لبناء المعرفة من منظور المشاركين أنفسهم. وانسجاماً مع هذا التوجه، اُعتمد المنهج النوعي (Qualitative Methodology) بوصفه المنهج الأقدَر على تحليل الظواهر التربوية المركبة التي يصعب قياسها كميا، مثل الفجوة بين المعايير الرسمية وممارسات الاعتماد الفعلية، أو ما أشار إليه بعض المشاركين بمفهوم "شكلية الاعتماد"– مفهوم إجرائي ناشئ من البيانات الميدانية– كما يتيح المنهج النوعي التعمق في خبرات المشاركين، والكشف عن أبعاد الواقع الميداني كما يعاش ويُمارس داخل المدرسة.
(Creswell & Poth, 2018)

وضمن إطار المنهج النوعي، تم تطبيق تحليل المحتوى النوعي(Qualitative Content Analysis) بوصفه أسلوبا منهجيا منظما لتحليل بيانات المقابلات الشخصية. ويعرف تحليل المحتوى النوعي بأنه عملية تفسير منهجية للنصوص اللفظية، تقوم على الترميز (Coding) والتصنيف (Categories) واستخلاص الفئات والمحاور الدلالية (Themes) (Hsieh & Shannon, 2005; Elo & Kyngäs, 2008). وقد تم اختيار هذا الأسلوب لملاءمته لطبيعة بيانات البحث، وقدرته على الجمع بين التفسير العميق للمعاني وإبراز أنماط التكرار التي تعكس أولويات المشاركين.

المدخل الهجين (Hybrid Approach)

نظرا للطبيعة الثنائية لأسئلة البحث، التي تستهدف من جهة رصد الواقع الراهن للاعتماد المدرسي (ما هو كائن) ومن جهة أخرى استقراء متطلبات التطوير المستقبلية (ما ينبغي أن يكون)، اقتضى ذلك اعتماد مدخل التحليل الهجين للمحتوى (Hybrid Content Analysis Approach). ويقوم هذا المدخل على مبدأ التكامل المنهجي بوصفه استراتيجية تحليلية مزدوجة المسار، تدمج بصورة تكاملية بين التحليل الاستنتاجي (Deductive Analysis) والتحليل الاستقرائي (Inductive Analysis)، بما يعزز الصرامة المنهجية ويوسع أفق التفسير (Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

ويعتمد التحليل الاستنتاجي في هذا السياق على مدونة ترميز مسبقة مستمدة من إطار معياري معتمد، تمثّل في "دليل معايير التقويم والاعتماد المدرسي" الصادر عن هيئة تقويم التعليم والتدريب. ويعد هذا التحليل مدخلاً موجَّها يبدأ بتحديد فئات تحليلية مشتقة من المؤشرات الرسمية لمجالات الاعتماد المدرسي، بما يتيح تقويم واقع ممارسات الاعتماد في ضوء تلك المؤشرات، والتعامل مع كل ممارسة – سواء كانت فاعلة أو غير فاعلة – بوصفها جزءا من الواقع القائم.

وفي إطار التنظيم المنهجي لنتائج التحليل الهجين، اعتمدت الباحثة معيار "كثافة الشيوع" (Prevalence Density) ضمن مصفوفة التحليل بوصفه أداة لفرز الممارسات وتصنيفها. ففي الحالات التي أظهرت فيها مصفوفة النتائج أن نمط الممارسة لا يحقق مستوى الهيمنة (Lack of Dominance)، أي عندما يقل تكرار ظهوره في استجابات المديرين عن ثلثي عدد المشاركين، جرى التعامل مع هذه المؤشرات باعتبارها دلالة على محدودية تحقق الممارسة في الواقع الميداني. ولم يتم التعامل مع هذا الانخفاض بوصفه قيمة رقمية مجردة، بل اعتمد كمؤشر نوعي كاشف عن وجود فجوة تحليلية تستدعي الانتقال إلى المستوى الثاني من التحليل، أي التحليل الاستقرائي؛ بهدف استقراء المتطلبات المستقبلية والكشف عن المعاني الكامنة خلف مظاهر القصور (Sandelowski, 2001; Maxwell, 2010).

وينبثق التحليل الاستقرائي من البيانات الميدانية نفسها، بما يتيح بناء فهم أكثر شمولاً وتقديم تفسير أعمق للظاهرة المدروسة؛ إذ يسمح بـ انبثاق الفئات والمحاور التحليلية مباشرة من البيانات دون التقيد بإطار مفاهيمي مسبق، وهو ما ينسجم مع منطق التحليل النوعي التفسيري (Hsieh & Shannon, 2005; Elo & Kyngäs, 2008; Mayring, 2000). وقد انعكس هذا المنطق بوضوح في جداول عرض النتائج، التي أظهرت الانتقال المنهجي من التحليل الاستنتاجي إلى التحليل الاستقرائي. (Hsieh & Shannon, 2005)

كما يعد هذا الطور التحليلي المرحلة الضرورية لتأطير كيفية معالجة المتطلبات المستقبلية التي انبثقت عن واقع اتسم بممارسات متوسطة فأقل، ولا سيما تلك الممارسات التي افتقرت إلى سمة الهيمنة والشيوع كما كشفت عنها نتائج التحليل الاستنتاجي. بالإضافة إلى رصد التحديات الجوهرية والمتطلبات غير المعلنة – مثل "الأعباء الإدارية"، و"الصلاحيات المحدودة"، و"العزلة المهنية"– التي عبر عنها المديرون استناداً إلى خبراتهم الميدانية، والتي لا تحظى بتمثيل كاف في الإطار الرسمي، رغم دورها المحوري في تفسير الواقع وتقديم الحلول المقترحة. لذا تكمن القيمة المنهجية للمدخل الهجين في قدرته على إنتاج تفسير تكاملي يتجاوز الاكتفاء بأحد المنطقين التحليليين، من خلال الجمع بين تقويم الممارسات في ضوء المعايير الرسمية من جهة، وتحليل سياقاتها وأسبابها من جهة أخرى، بما يسهم في الكشف عن الفجوة القائمة بين المعايير والممارسات الفعلية، ويشكّل الأساس التحليلي الذي تستند إليه مخرجات هذا البحث.

مجتمع البحث

تكّون مجتمع البحث من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في السياق التنظيمي الذي أُجري فيه البحث.

المشاركون في البحث وخصائصهم

تم اختيار المشاركين في البحث اختيارا قصديا من المجتمع، بالاعتماد على مبدأ الانتقاء الغني بالمعلومات (Information-Rich Selection) الذي يهدف إلى اختيار المشاركين القادرين على تقديم فهم عميق وشامل للظاهرة المدروسة، دون السعي إلى التعميم الإحصائي (Patton, 2015). وبلغ عدد المشاركين (24) مديرا ومديرة، وتم ترميزهم بأكواد (من {م1} إلى {م24 }) ؛ ضمانا لسرية هوياتهم وبياناتهم. وقد تم تحديد هذا العدد بالاستناد إلى مبدأ التشبع النظري (Theoretical Saturation)، حيث لوحظ أن المقابلات الأخيرة لم تُضف فئات أو محاور جوهرية جديدة تختلف عما تم التوصل إليه في المقابلاَت السابقة، وهو ما يعد مؤشرا على اكتمال جمع البيانات في الدراسات النوعية (Glaser & Strauss, 1967).

خصوصية مجتمع المشاركين

تكمن الخصوصية الجوهرية للمشاركين في البحث في كونهم لا يمثلون مجرد مستجيبين، بل يعدّون خبراء ميدانيين (Expert Informants) ومسؤولين عن تمرير وتنفيذ السياسات التعليمية (Gatekeepers)، ولا سيما سياسات الاعتماد المدرسي (Lindlof & Taylor, 2011). ويشكّل هؤلاء المديرون مجتمع ممارسة متمايزا، يتوسط موقعا بالغ الحساسية عند نقطة التقاطع بين السياسات التعليمية العليا الصادرة عن الوزارة والهيئة، وبين الممارسات اليومية في الميدان المدرسي. (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998)

وتَضفي خبرتهم الإدارية الممتدة، التي تراوحت بين (10-17) عاما كما هو موضح في جدول (1)، وزنا معرفيا ومصداقية عالية على تصوراتهم، بما يمكّن من فهم الواقع الميداني بعمق، ورصد التحديات الفعلية، واستقراء متطلبات التطوير المستقبلية للاعتماد المدرسي.

جدول 1 : *توصيف خصائص المشاركين في البحث*

المتغير وفئاته		العدد
نوع المدرسة	بنين	13
	إناث	11
سنوات الخبرة في الإدارة	بين (10-13) سنة	16
	بين (14-17) سنة	8
تصنيف المدرسة	انطلاق	1
	تقدم	21
	تميز	2
الكلي		24

أداة البحث ومبررات اختيارها

لجمع البيانات العميقة والغنية وفق المنهج النوعي، اعتمد البحث على المقابلة شبه المنظمة كأداة رئيسة (Kvale & Brinkmann, 2015; Rubin & Rubin, 2012)، تتناسب تماما مع المدخل الهجين المتبع في التحليل. فهي منظمة بما يكفي لضمان تغطية المحاور المحددة مسبقًا (الاستنتاجية) المستمدة من إطار الاعتماد. وفي الوقت ذاته، هي شبه منظمة (أي مرنة) بما يكفي للسماح للباحث بالاستفسار والتعمق في إجابات المشاركين؛ مما يتيح الكشف عن المؤشرات الناشئة (الاستقرائية) غير المتوقعة وفهم الواقع كما يراه المشاركون.

بناء الأداة وتطويرها

تم تطوير بروتوكول المقابلة بالاستناد إلى أهداف البحث المتمثلة في تحليل الواقع الراهن للاعتماد المدرسي ومتطلبات تطويره المستقبلية، وإلى الإطار النظري القائم على مجالات الاعتماد المدرسي الأربعة. وتضمن البروتوكول سؤالًا محوريا استفتاحيا مشتركًا صيغ بصيغة مفتوحة وشاملة، وُجّه إلى جميع المشاركين (24 مديرا) بهدف تهيئتَهم لموضوع المقابلة وبناء سياق عَام للنقاش، وضمان قابلية المقارنة بين الاستجابات. وقد نص السؤال المحوري على الآتي: [ما تصورك كمدير مدرسة حول الواقع الراهن للاعتماد المدرسي ومتطلبات تطويره المستقبلية؟]

وانطلاقًا من هذا السؤال المحوري، صُمّمت أربعة أسئلة فرعية مستقلة، خصص كل سؤال منها لأحد مجالات الَاعتماد المدرسي، بحيث تناول كل سؤالَ الواقع الراهن ومتطلبات التطوير المستقبلية لذلك المجال على حدة.

إجراءات تطبيق الأداة:

بعد تحديد المشاركين، اتُبعت الإجراءات التالية لجمع البيانات:

- الموافقة المستنيرة: تم التَواصل مع المشاركين بشكل فردي، وشرح أهداف البحث، والتأكيد على سرية هوياتهم واستخدام البيانات لأغراض البحث العلمي فقط، والحصول على موافقتهم المسبقة.
- إجراء المقابلات: أُجريت المقابلات بشكل فردي عبر تقنيات الاتصال عن بعد، وتم تسجيلها صوتيا بالكامل بعد أخذ إذن المشاركين.
- التفريغ النصي: عقب الانتهاء من كل مقابلة، تم تفريغ التسجيلات الصوتية نصيا بشكل كامل ودقيق، وشكّلت النصوص المفرغة المادة الخام (Raw Data) التي خضعت لعمليات التحليل اللاحقة (McMullin, 2021). وقد روعيت الاعتبارات الأخلاقية للبحث النوعي في جميع مراحل جمع البيانات وتحليلها.

دلالات صدق الأداة وثباتها

لضمان أعلى قدر من الدقّة والموضوعية، تم الالتزام بعدد من الإجراءات المنهجية التي تكفل تحقيق الرصانة البحثية، وهي المفهوم المقابل لمعياري الصدق والثبات في البحوث الكمية، وفق ما تؤكد عليه الأدبيات المعتمدة في البحث النوعي (Lincoln & Guba, 1985). وقد قدّم هؤلاء

الباحثون إطارا بديلًا لتقييم الموثوقية يقوم على أربعة معايير رئيسة تم الالتزام بها في هذا البحث، على النحو الآتي:

أولًا: الصدق الداخلي(المصداقية -Credibility)

ويقصد به مستوى ثقة الباحثة في أن النتائج المتوصل إليها تعبر بدقة وصدق عن المعاني والمقاصد الحقيقية التي أراد المشاركون إيصالها. ولتحقيق ذلك، تم استخدام:

- التثليث (Triangulation): تم تبني مفهوم التثليث بمعناه الواسع كما طرحه (Patton, 1999 ; Denzin, 1978)، وبخاصة التثليث المنهجي(Methodological Triangulation)، من خلال الدمج بين التحليل الاستنتاجي القائم على الأطر النظرية المسبقة، والتحليل الاستقرائي المنبثق من البيانات، بما يتيح مقارنة النتائج وتأكيدها، ويعد ذلك من الأساليب المتقدمة لتعزيز المصداقية في البحث النوعي.
- مراجعة الأعضاء (Member Checking): عرضت ملخصات أولية للنتائج والفئات الناشئة على عينة من المشاركين (ثلاثة مديرين) للتحقق من توافق تفسيرات الباحثة مع مقاصدهم، ولم تسجَّل أي اعتراضات جوهرية، ويعد هذا الإجراء من أهم تقنيات ترسيخ المصداقية . (Lincoln & Guba, 1985)

ثانيا: الصدق الخارجي (القابلية للنقل -Transferability)

لا يهدف البحث النوعي إلى التعميم الإحصائي، وإنما إلى تحقيق القابلية للنقل، بما يتيح للقارئ تحديد مدى انطباق النتائج على سياقات مشابهة (Lincoln & Guba, 1985). ولتحقيق ذلك، قدمت الباحثة وصفا تفصيليا لسياق البحث، وخصائص المشاركين، وإجراءات التحليل، مع تدعيم النتائج بشواهد نصية مباشرة من المقابلات، وهو ما يمكّن القراء من تقييم قابلية نقل النتائج إلى سياقات أخرى (Geertz, 1973).

ثالثا: الموثوقية/الثبات (الاعتمادية -Dependability)

وتشير إلى مدى استقرار النتائج في حال تكرار البحث في ظروف مشابهة (Lincoln & Guba, 1985). ولتعزيز ذلك، اعتمدت الباحثة على ما يلي:

- مسار المراجعة (Audit Trial): تم توثيق جميع خطوات البحث بصورة منهجية ومنظمة، شملت النصوص الأصلية للمقابلات، وأطر الترميز الاستنتاجية والاستقرائية، والفئات الناشئة، والمذكرات التحليلية، بما يجعل عملية التحليل قابلة للتتبع والمراجعة من قبل باحث خارجي.
- مراجعة الأقران (Peer Debriefing): عرضت إجراءات الترميز والفئات الناشئة على باحثين متخصصين في المنهج النوعي والإدارة التربوية لمناقشة التفسيرات والكشف عن التحيزات المحتملة، مما أسهم في تنقية مسار التحليل وتعزيز اتساقه المنهجي وموثوقية النتائج.

رابعا: القابلية للتأكيد (Confirmability)/الموضوعية

وتعني ضمان أن تكون النتائج مستمدة من بيانات المشاركين لا من تحيزات الباحث (Lincoln & Guba, 1985). وقد تحققت هذه الخاصية من خلال تكامل الإجراءات السابقة، ولا سيما مسار المراجعة الواضح، والتثليث المنهجي، وربط الاستنتاجات بشواهد نصية مباشرة من أقوال المشاركين، بما يضمن أن تكون النتائج مؤكدة ومؤسسة على البيانات الميدانية.

إجراءات تحليل البيانات

تم تحليل بيانات المقابلات (24) الأربع والعشرين بصورة منهجية ومنظمة بالاعتماد على المدخل الهجين في تحليل المحتوى النوعي (Elo & Kyngäs, 2008)، وذلك عبر ثلاث مراحل متسلسلة كما يلي:

المرحلة الأولى: التحليل الرسمي باستخدام الترميز الاستنتاجي

هدفت هذه المرحلة إلى تحليل تصورات المديرين في ضوء دليل معايير التقويم والاعتماد المدرسي لتحديد مستوى ممارسة كل مؤشر، والتمييز بين الواقع الفاعل (أكثر من ثلثي المديرين) وغير الفاعل (أقل من ثلثي المديرين)، ومن ثم استقراء المتطلبات المستقبلية المرتبطة بجوانب القصور.

الإجراءات

أُعدَّ إطار ترميز استنتاجي بالاستناد إلى مؤشرات معايير الاعتماد المدرسي (Hsieh & Shannon, 2005)، ثم جرى ترميز نصوص المقابلات الأربع والعشرين وفق العبارات المتطابقة دلاليا مع المؤشرات المعتمدة، مع تجميع الشواهد وحساب تكرار الإشارة إلى كل مؤشر.

المخرجات

جداول تحليلية توضح المؤشرات الرسمية وتكراراتها.

المرحلة الثانية: التحليل الواقعي باستخدام الترميز الاستقرائي

هدفت هذه المرحلة إلى الكشف عن التحديات الواقعية المفسرة لجوانب القصور التي كشفت عنها المرحلة الأولى، من خلال تحليل أقوال المديرين بالاعتماد على الترميز الاستقرائي دون الالتزام بإطار ترميزي مسبق، وبما يسهم في تحديد المتطلبات المستقبلية لتطوير ممارسات مجالات الاعتماد.

الإجراءات

أُعيدت قراءة نصوص المقابلات قراءة متعمقة، وأُجري الترميز المفتوح لاستخلاص العبارات الدالة (Mayring, 2000)، ثم جُمعت الرموز المتقاربة دلاليًا ضمن مؤشرات أوسع. فعلى سبيل المثال، صُنّفت عبارات مثل "ضغوط الأعمال الروتينية" {م15}، و"يطالب بتقارير كثيرة" {م17}، و"ضغط العمل الإداري المتزايد" {م22} تحت مؤشر (الأعباء الإدارية والروتينية كعائق للتطوير).

المخرجات

مؤشرات استقرائية تمثل التحديات والمتطلبات الأكثر إلحاحا من منظور الميدان.

المرحلة الثالثة: التحليل الهجين (تحليل الفجوة)

هدفت هذه المرحلة إلى تحليل الفجوة بين الواقع القائم والمأمول من خلال دمج مخرجات المرحلتين السابقتين وتحليلها تفسيريا بصورة تكاملية هجينة.

الإجراءات والشواهد

تم دمج نتائج التحليلين الرسمي والواقعي في جداول مقارنة، وتحليل العلاقات التفسيرية بين المعايير الرسمية والممارسات الفعلية. وأظهرت النتائج وجود فجوة بين ثقة المديرين في تنمية مهارات التفكير العليا (تكرار 16، 66.67%) وضعف التحصيل التعليمي (تكرار 8، 33.33%) وتنمية المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة (تكرار 3، 12.50%). كما كشف التحليل عن علاقة سببية بين المطالبة بتنويع استراتيجيات التدريس (تكرار 19، 79.17%) وإشكالية الاكتظاظ الطلابي في الفصول الدراسية بوصفها عائقًا ماديا يحول دون تحقيق هذا التنويع والذي يؤثر على جودة التعليم، كما أشار إلى ذلك عدد من المشاركين {م1} و{م3} و{م7}.

المعالجات الإحصائية ومنطق تصنيف النتائج

انسجاما مع طبيعة البحث النوعي التي تركز على المعنى ولا تستهدف التعميم، اقتصر التحليل الإحصائي على استخدام الإحصاء الوصفي البسيط، متمثلًا في حساب التكرارات والنسب المئوية، دون اللجوء إلى أساليب إحصائية استدلالية معقدة.

التبرير المنهجي لاستخدام التكرارات

لا يقصد باستخدام التكرارات والنسب المئوية في تحليل المحتوى النوعي العدّ لذاته، وإنما لقياس مدى بروز وأهمية المؤشرات والمحاور في تصورات المشاركين (Sandelowski, 2001). وبالنظر إلى أن المشاركين يمثلون عينة من الخبراء ذوي الخبرة العالية، فإن التكرارات المرتفعة تُفسَّر بوصفها مؤشرا نوعيا على وجود إجماع أو اتفاق ضمني حول أولوية هذه العناصر، وعليه استخدمت التكرارات كأداة تحليلية للكشف عن الأوزان النسبية للتحديات والمتطلبات من منظور الميدان.

منطق تصنيف النتائج

للتمييز بين الواقع الراهن ومتطلبات التطوير، اعتمد البحث حدًّا فاصلًا تحليليا واضحا تمثَّل في حدّ إجماع الثلثين (Two-Thirds Consensus Threshold) ، بوصفه معيارا شائع الاستخدام في دراسات الخبراء، مثل أسلوب دلفي، لتحديد مستوى الاتفاق العالي (Hasson & Keeney, 2011; Kloser, 2014). ويعدّ اتفاق بنسبة 67% فأكثر مؤشرا كافيا على تحقق الإجماع، وقد طُبِّق هذا المعيار على جميع المؤشرات الواردة في جداول عرض النتائج.

القاعدة الأولى: الواقع الراهن

الشرط: إذا بلغت نسبة التكرارات أكثر من 66.66% (16 تكرارا فأكثر من أصل 24). التصنيف: يصنف المؤشر بوصفه واقعا راهنًا أو ممارسة فاعلة. التبرير المنهجي: يدل ذلك على تحقق إجماع لدى غالبية الخبراء على أن المؤشر يمثل ممارسة راسخة ومدركة في الميدان.

القاعدة الثانية: متطلب للتطوير

الشرط: إذا بلغت نسبة التكرارات أقل من 66.67% (15 تكرارا فأقل من أصل 24). التصنيف: يصنَّف المؤشر بوصفه متطلبا للتطوير في المستقبل، ناتجا عن واقع غير فاعل. التبرير المنهجي: يشير ذلك إلى عدم تحقق الإجماع بين الخبراء، وأن المؤشر لا يمثل ممارسة قائمة لدى الغالبية، بل يعكس فجوة أو احتياجا ناشئا أو متطلبا لا يزال في طور التطبيق المحدود. ويعد هذا التمييز أداة تحليلية تخدم المدخل الهجين في تحليل المحتوى النوعي، وتُمكّن من قياس الفجوة بين الواقع والمتطلبات بصورة منهجية مبسطة.

عرض النتائج ومناقشتها

أوَّلًا. النتائج المتعلقة بالسؤال الأوَّل "ما الواقع الراهن وما متطلبات التطوير المستقبلية لمجال الإدارة المدرسية في ضوء تصورات مديري المدارس؟"

للإجابة عن السؤال، تم تحليل تصورات المديرين حول 22 مؤشرا (17 استنتاجي و5 استقرائي) تتعلق بمعيار التخطيط، وقيادة العملية التعليمية، والمجتمع المدرسي، والتطوير المؤسسي، كما هو مبيَّن في جدول 2.

جدول 2: *تحليل محتوى مؤشرات معايير مجال الإدارة المدرسية*

المعيار ومؤشره	الترميز	التكرار	النسبة المئوية	المستوى	تقييم المستوى
التطوير المؤسسي	تدعم المدرسة التطوير المهني لمنسوبيها وفقًا لنتائج تقويم الأداء الوظيفي واحتياجاتهم				
	استنتاجي	24	100.00	مرتفع	واقع
قيادة العملية التعليمية	توفر المدرسة مناخا آمنا للتعلم والنمو نفسيا واجتماعيا				
	استنتاجي	19	79.17	مرتفع	واقع
التخطيط	تضع المدرسة خطة تشغيلية مكتملة العناصر، وفق أهداف تطويرية محددة				
	استنتاجي	18	75.00	مرتفع	واقع
قيادة العملية التعليمية	توفر المدرسة برامج وأنشطة إثرائية غير صفية لتطوير مواهب المتعلمين وتهيئتهم للمستقبل				
	استنتاجي	18	75.00	مرتفع	واقع

المعيار ومؤشره	الترميز	التكرار	النسبة المئوية	المستوى	تقييم المستوى
المجتمع المدرسي	تعزز المدرسة بناء العلاقات الإيجابية والتعاون في المجتمع المدرسي				
	استنتاجي	17	70.83	مرتفع	واقع
التطوير المؤسسي	تطبق المدرسة التقويم الذاتي المبني على المعايير المعتمدة من الهيئة				
	استنتاجي	17	70.83	مرتفع	واقع
قيادة العملية التعليمية	توفر المدرسة برامج وأنشطة تربوية داعمة للسلوك الإيجابي				
	استنتاجي	16	66.67	مرتفع	واقع
المجتمع المدرسي	تعزز المدرسة مشاركة الأسرة في تعلم أبنائها والتحضير لمستقبلهم				
	استنتاجي	15	62.50	متوسط	متطلب
التطوير المؤسسي	تنفذ المدرسة خطة للتحسين بناء على نتائج التقويم المدرسي، وتتابعها				
	استنتاجي	14	58.33	متوسط	متطلب
المجتمع المدرسي	تعزز المدرسة الشراكة المجتمعية لدعم التعلم والتأثير الإيجابي في المجتمع المحلي				
	استنتاجي	13	54.17	متوسط	متطلب
التطوير المؤسسي	منح مديري المدارس صلاحيات أوسع (التمكين)				
	استقرائي	13	54.17	متوسط	متطلب
التطوير المؤسسي	تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بشكل فاعل				
	استقرائي	12	50.00	متوسط	متطلب
التخطيط	تتابع المدرسة تنفيذ خطتها وتطورها بما يضمن تحقيق أهدافها				
	استنتاجي	10	41.67	متوسط	متطلب
قيادة العملية التعليمية	تنشر المدرسة قواعد السلوك والمواظبة، وتتابع تطبيقها				
	استنتاجي	10	41.67	متوسط	متطلب
التطوير المؤسسي	تَظهر المدرسة ثباتاً واستدامة مالية				
	استنتاجي	6	25.00	منخفض	متطلب
قيادة العملية التعليمية	تعزز المدرسة القيم الإسلامية والهوية الوطنية				
	استنتاجي	4	16.67	منخفض	متطلب
التطوير المؤسسي	تخفيض النصاب التدريسي للمعلمين				
	استقرائي	4	16.67	منخفض	متطلب
التطوير المؤسسي	تطبيق نظام حوافز (مادية ومعنوية)				
	استقرائي	4	16.67	منخفض	متطلب
التطوير المؤسسي	توفر المدرسة كادرا تعليميا مكتملًا ومؤهلًا				
	استنتاجي	3	12.50	منخفض	متطلب
قيادة العملية التعليمية	تلتزم المدرسة بقيم مهنة التعليم وأخلاقياتها				
	استنتاجي	2	8.33	منخفض	متطلب
التطوير المؤسسي	توفر المدرسة كادرا إداريا مكتملًا ومؤهلًا				
	استنتاجي	2	8.33	منخفض	متطلب
التطوير المؤسسي	تشجع المدرسة منسوبيها للحصول على الرخصة المهنية				
	استنتاجي	0	0.00	منخفض	متطلب

يظهر جدول (2) تباينا واضحا بين تصورات المديرين للواقع الحالي وما يرونه من متطلبات مستقبلية ملحة. فيما يلي توضيح تفصيلي لذلك:

أولًا: الواقع الراهن (نقاط القوة الممارسة)

يكشف التحليل عن إجماع كامل (24 تكرارا، 100%) على أن دعم التطوير المهني يمثل الممارسة الأكثر رسوخا في واقع الإدارة المدرسية، وهو ما أكدته (م10) حول "بناء خطة تدريبية داخلية وفق الاحتياجات الواقعية" و(م14) الذي شدد على "الاستثمار في التنمية المهنية المستمرة". كما برزت مؤشرات أخرى باعتبارها واقعا كائنا بوضوح – مثل "توفير مناخ آمن" (79.17%)، و"وضع خطة تشغيلية" (75.00%)، و"تطبيق التقويم الذاتي" (70.83%)؛ مما يشير إلى أن الجوانب التنظيمية والإجرائية الأساسية، إضافة إلى البيئة النفسية الآمنة أصبحت جزءا ثابتا من ممارسات الإدارة المدرسية. ويؤكد (م16) هذا التحول بقوله: "أصبح التخطيط المبني على البيانات واقعا ملموسا".

ثانيا: المتطلبات المستقبلية (مجالات التطوير): تظهر النتائج أن أغلب المؤشرات (15 من 22) تندرج ضمن المتطلبات المستقبلية؛ مما يعكس فجوات واضحة في تصورات المديرين حول جوانب تحتاج إلى تطوير، وتبرز في مقدمتها:

1. **الفجوات النظامية والمالية**

إذ جاءت بعض المؤشرات بتكرار شبه معدوم، مثل "تشجيع الحصول على الرخصة المهنية" (0.00%)، ما يدل على غياب هذا التوجه عن أولويات المديرين. كما سجلت مؤشرات "توفر كادر إداري مكتمل" (8.33%)، و"كادر تعليمي مكتمل" (12.50%)، و"الاستدامة المالية" (25.00%) نسبا منخفضة للغاية. وتعكس هذه النتائج تصور المديرين بأن هذه الجوانب تتجاوز نطاق صلاحيات المدرسة؛ نظرا لاعتمادها على قرارات عليا تتعلق بالموارد البشرية والمالية. وقد عبر (م5) عن هذا الاحتياج بقوله: "هناك حاجة لزيادة عدد المساعدين الإداريين بمدارس البنين"، كما أشار (م4) إلى أهمية "تطوير الأنظمة الرقمية لإدارة الميزانية التشغيلية بما يضمن استدامة الموارد المالية".

2. **المؤشرات الاستقرائية (صوت الميدان):**

تظهر المؤشرات الاستقرائية المستخلصة من المقابلات – وهي غير موجودة في الإطار الرسمي– تكرارات متوسطة؛ مما يعكس أهميتها كمتطلبات ملحة من وجهة نظر الميدان. فقد برز متطلب "منح المديرين صلاحيات أكبر" (54.17%) بوصفه أولوية واضحة، حيث يرى المديرون أن الصلاحيات الحالية ما تزال مقيدة. وقد أوضح (م13) "منح مديري المدارس صلاحيات أوسع لاتخاذ القرارات الإدارية والتربوية التي تتناسب مع خصوصية كل مدرسة"، كما أضاف (م5) "المدير لديه الآن 60 صلاحية... ولكن نحتاج أكثر". كما برز متطلب "تفعيل مجتمعات التعلم المهنية" (50.00%) استجابة لما وصفه (م5) بـ "العزلة المهنية العالية". وتشير هذه النتائج إلى أن المديرين يرون في التمكين وتفعيل المجتمعات المهنية مدخلين أساسيين لمعالجة جوانب القصور في التطوير المؤسسي ضمن منظومة الاعتماد المدرسي.

3. **فجوات الشراكة والمتابعة (التكرارات المتوسطة):**

صنفت مؤشرات "مشاركة الأسرة" (62.50%) و"الشراكة المجتمعية" (54.17%) و"متابعة تنفيذ الخطة" (41.67%) كمتطلبات مستقبلية ذات تكرار متوسط؛ مما يشير إلى أن هذه الممارسات ما تزال تنفَّذ بشكل غير منهجي أو غير كاف. ولذلك يطالب (م1) بضرورة "مشاركة الأسر بحيث تكون فاعلة لدعم عملية التعلم"، كما يؤكد (م11) أهمية "تحديد مؤشرات أداء واضحة قابلة للقياس لمتابعة التقدم".

ثانيا. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "ما الواقع الراهن وما متطلبات التطوير المستقبلية لمجال التعليم والتعلم في ضوء تصورات مديري المدارس؟". للإجابة عن السؤال، تم تحليل تصورات المديرين حول 14 مؤشرا (13 استنتاجي و1 استقرائي) تتعلق بمعياري بناء خبرات التعلم وتقويم التعلم، كم هو مبيَّن في جدول 3.

جدول3: *تحليل محتوى مؤشرات معايير مجال التعليم والتعلم*

المعيار ومؤشره	الترميز	التكرار	النسبة المئوية	المستوى	تقييم المستوى
تقويم التعلم	تقوم المدرسة أداء المتعلمين باستخدام أساليب وأدوات تقويم متنوعة وفاعلة				
	استنتاجي	20	83.33	مرتفع	واقع
بناء خبرات التعلم	تنوع المدرسة في إستراتيجيات التدريس لتلبية احتياجات المتعلمين، ودعم تعلمهم				
	استنتاجي	19	79.17	مرتفع	واقع
تقويم التعلم	تحلل المدرسة نتائج التقويم وتوظفها في تحسين نواتج التعلم بانتظام				
	استنتاجي	17	70.83	مرتفع	واقع
بناء خبرات التعلم	تنمي المدرسة مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين				
	استنتاجي	16	66.67	مرتفع	واقع
بناء خبرات التعلم	تفعل المدرسة التعلم الإلكتروني لتلبية احتياجات المتعلمين، ودعم تعلمهم				
	استنتاجي	14	58.33	متوسط	متطلب
بناء خبرات التعلم	توفر المدرسة فرصا متكافئة للتعلم تلبي احتياجات المتعلمين، ومنهم ذوو الإعاقة والموهوبون				
	استنتاجي	11	45.83	متوسط	متطلب
تقويم التعلم	تقدم المدرسة التغذية الراجعة للمتعلمين بانتظام				

المعيار ومؤشره	الترميز	التكرار	النسبة المئوية	المستوى	تقييم المستوى
	استنتاجي	11	45.83	متوسط	متطلب
بناء خبرات التعلم	تدعم المدرسة تنفيذ المناهج لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة وفق الخطة الدراسية				
	استنتاجي	9	37.50	متوسط	متطلب
بناء خبرات التعلم	توفر المدرسة أنشطة تعلم تطبيقية ترتبط بحياة المتعلمين				
	استنتاجي	8	33.33	متوسط	متطلب
بناء خبرات التعلم	تعزز المدرسة دافعية المتعلمين للتعلم والاستمتاع به				
	استنتاجي	7	29.17	منخفض	متطلب
بناء خبرات التعلم	تنمي المدرسة المهارات الرقمية لدى المتعلمين				
	استنتاجي	6	25.00	منخفض	متطلب
بناء خبرات التعلم	تطبق التعليم المدمج بخطة دراسية معتمدة				
	استقرائي	6	25.00	منخفض	متطلب
بناء خبرات التعلم	تنمي المدرسة المهارات العاطفية والاجتماعية لدى المتعلمين				
	استنتاجي	5	20.83	منخفض	متطلب
بناء خبرات التعلم	تنمي المدرسة المهارات القرائية والعددية الأساسية لدى المتعلمين				
	استنتاجي	3	12.50	منخفض	متطلب

يظهر جدول (3) أن المديرين يعتبرون العمليات والاستراتيجيات المتعلقة بمجال التعليم والتعلم واقعا راهنا، بينما يرون أن التطبيقات والمهارات المحددة تمثل متطلبات مستقبلية. فيما يلي توضيح تفصيلي لذلك:

أولًا: الواقع الراهن (الثقة في العمليات)

تُظهر المؤشرات التي بلغت مستوى الواقع الراهن – وهي: تنويع أساليب التقويم (83.33%)، وتنويع استراتيجيات التدريس (79.17%)، وتحليل نتائج التقويم (70.83%)، وتنمية مهارات التفكير العليا (66.67%) – وجود مستوى مرتفع من الثقة لدى المديرين بقدرة مدارسهم على تطبيق ممارسات تربوية حديثة. وقد دعمت المقابلات هذا التصور من خلال تأكيد (م1) "على تنويع أدوات التقويم"، وإشارة (م2) "إلى استخدام أساليب تدريس متعددة"، إضافة إلى ما أورده (م8) و(م14) حول "ممارسة مهارات التفكير العليا".

ومع ذلك، يكشف تطبيق المدخل الهجين الوارد في المنهجية عن وجود فجوة بين مستوى التصور المرتفع لهذا الواقع– مثل النسبة المسجلة لتنويع الاستراتيجيات (79.17%) – وبين الواقع التطبيقي، وهذا الارتفاع في التصور قد يمثّل وعيا نظريا أو ممارسة متصورة لدى المديرين، لكنه لا يعكس بالضرورة جودة أو كفاءة التطبيق الميداني. ويبرز هنا دور التحليل الهجين السببي (Hybrid causal analysis) الذي يربط بين المجالات بصورة هجينة تكاملية، فعند ربط المؤشر المرتفع المتعلق بـ تنويع استراتيجيات التدريس مع النتائج المنخفضة لمجال البيئة المدرسية (جدول 5)، يتضح أن مؤشر "تنظيم مبنى المدرسة بما يلائم عدد المتعلمين" قد جاء ضمن المتطلبات المستقبلية وبنسبة (45.83%). ويشير هذا الانخفاض إلى وجود اكتظاظ طلابي في الفصول الدراسية، وهو ما عدّه (م1) "متطلبا رئيسا"، واعتبره (م7) "مشكلة كبيرة"، بينما وصفه (م3) بأنه "مشكلة عامة" ناتجة عن "الكثافة الطلابية". ويمثل هذا التكدّس عائقا سببيا مباشرا أمام التطبيق الفعال لتنويع استراتيجيات التدريس؛ إذ يقيد قدرة المعلمين على تنفيذ استراتيجيات حديثة بطبيعتها تتطلب مساحة وعددا مناسبا للمتعلمين مثل: التعلم التعاوني، ومحطات التعلم وغيرها. وبذلك، فإن التصنيف المرتفع لتنويع الاستراتيجيات بوصفه واقعا راهنا قد يعكس إدراكًا نظريا لدى المديرين أكثر مما تعكس ممارسة فعلية قابلة للتحقق في ظل الظروف الميدانية القائمة.

ثانيا: المتطلبات المستقبلية (الفجوة في المهارات والتطبيق)

1. **الفجوة الرقمية (التعلم الإلكتروني مقابل المدمج):**

يشير ظهور مؤشر "تفعيل التعلّم الإلكتروني" كمتطلب مستقبلي بنسبة (58.33%) إلى وجود فجوة رقمية تتمثل في عدم تحويل الأدوات التقنية المتاحة إلى ممارسات تعليمية فعالة. ويعزز ذلك ما أوضحه (م3) بقوله: "هو موجود، لكنه ليس مفعل مثل ما نريد"؛ مما يشير إلى أن البنية الرقمية متوفرة، لكن التفعيل العملي ما يزال محدودا.

وظهر المؤشر الاستقرائي "تطبيق التعليم المدمج" بنسبة منخفضة (25.00%)، وهو ما يكشف أن المديرين لا يطالبون بمجرد تفعيل التعلم الإلكتروني، بل بـ تطبيق منهجي قائم على دمج التعليم الحضوري بالرقمي وفق إطار مؤسسي واضح. وقد أكد (م3) ذلك عند سؤاله عن التعليم المدمج: "نعم أفضل، ولكن ليس مفّعل ولا توجد مؤشرات لقياسه؛ لذلك نحتاج إلى تفعيله ضمن خطة دراسية معتمدة". وتُظهر هذه الإفادات أن الفجوة الرقمية ليست في توفر التقنية، بل في قدرة المدرسة على توظيفها ضمن نظام تعليمي متكامل، وفي غياب مؤشرات واضحة للقياس ما يجعل تفعيل التعلم الإلكتروني والمدمج متطلبا أساسيا.

2. **فجوة المهارات الأساسية (القرائية، الرقمية، الاجتماعية):**

تكشف النتائج عن وجود فجوة محل اهتمام في المهارات الأساسية للقرن الحادي والعشرين (مهارات المستقبل)، إذ جاءت مؤشرات: "تنمية المهارات القرائية والعددية" (12.50%)، و"تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية" (20.83%)، و"تنمية المهارات الرقمية" (25.00%) في أدنى قائمة

المتطلبات المستقبلية. ويطرح هذا الترتيب المنخفض سؤالًا جوهريا: كيف يمكن اعتبار "تنمية مهارات التفكير العليا" (66.67%) واقعا راهنا، بينما المهارات الأساسية التي تشكّل البنية التحتية لها تعدّ متطلبات مستقبلية منخفضة الأولوية؟

ويمكن تفسير هذا التناقض بأن تركيز المديرين ينصب على الممارسات الصفية المرتبطة باستراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا التي ينفذها المعلمون، في حين لا تحظى نواتج التعلم الأساسية – مثل المهارات القرائية والرقمية والاجتماعية– بالمستوى المطلوب من القياس أو المتابعة المنتظمة. وهذا يشير إلى أن الاهتمام موجه نحو العمليات التعليمية داخل الصف أكثر من توجيهه نحو المخرجات الفعلية لنمو مهارات الطلبة؛ مما يجعل الفجوة في المهارات الأساسية أحد أبرز التحديات المستقبلية التي يجب التعامل معها.

3. فجوة الدافعية والتطبيق:

تُظهر النتائج وجود فجوة واضحة في جانب الدافعية والتطبيق العملي؛ إذ حصل مؤشرا "تعزيز دافعية المتعلمين" (29.17%) و"توفير أنشطة تعلم تطبيقية" (33.33%) على تكرارات منخفضة. ويرى (م2) أن "ضعف دافعية الطالبات" يعدّ أحد العوامل الرئيسة المؤدية إلى انخفاض التحصيل؛ وهو ما يعزز الفرضية بأن الممارسات الصفية رغم تنوع استراتيجياتها، قد لا تزال نظرية أو غير مرتبطة بحياة المتعلمين كما أشار (م15). ومن ثمَّ، فإن محدودية الأنشطة التطبيقية وانخفاض دافعية الطلبة يقلّلان من الأثر التحفيزي للاستراتيجيات المستخدمة، ويبقيان التعلم بعيدا عن سياقه الحقيقي الذي يعزز الفهم والاندماج.

ثالثًا. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث "ما الواقع الراهن وما متطلبات التطوير المستقبلية لمجال نواتج التعلم في ضوء تصورات مديري المدارس؟"

للإجابة عن السؤال، تم تحليل تصورات المديرين حول 14 مؤشرا (13 استنتاجي و1 استقرائي) تتعلق بمعياري التحصيل التعليمي والتطور الشخصي والاجتماعي، كما هو مبيَّن في جدول 4.

جدول 4: *تحليل محتوى مؤشرات معايير مجال نواتج التعلم*

المعيار ومؤشره	الترميز	التكرار	النسبة المئوية	المستوى	تقييم المستوى
التطور الشخصي والصحي والاجتماعي	يظهر المتعلمون الاعتزاز بالقيم والهوية الوطنية				
	استنتاجي	17	70.83	مرتفع	واقع
التطور الشخصي والصحي والاجتماعي	يلتزم المتعلمون بقواعد السلوك والانضباط المدرسي				
	استنتاجي	16	66.67	مرتفع	واقع
التطور الشخصي والصحي والاجتماعي	يشارك المتعلمون في الأنشطة المجتمعية والأعمال التطوعية				
	استنتاجي	11	45.83	متوسط	متطلب
التطور الشخصي والصحي والاجتماعي	يظهر المتعلمون القدرة على البحث والتعلم الذاتي				
	استنتاجي	10	41.67	متوسط	متطلب
التطور الشخصي والصحي والاجتماعي	يظهر المتعلمون اتجاهات إيجابية نحو ذواتهم				
	استنتاجي	9	37.50	متوسط	متطلب
التحصيل التعليمي	يُحقق المتعلمون نتائج متقدمة في مجال القراءة وفقًا للاختبارات الوطنية				
	استنتاجي	8	33.33	متوسط	متطلب
التحصيل التعليمي	يُحقق المتعلمون نتائج متقدمة في مجال الرياضيات وفقًا للاختبارات الوطنية				
	استنتاجي	8	33.33	متوسط	متطلب
التحصيل التعليمي	يُحقق المتعلمون نتائج متقدمة في مجال العلوم وفقًا للاختبارات الوطنية				
	استنتاجي	8	33.33	متوسط	متطلب
التطور الشخصي والصحي والاجتماعي	يظهر المتعلمون التزاما بالممارسات الصحية السليمة				
	استنتاجي	7	29.17	منخفض	متطلب
التحصيل التعليمي	ربط تقييم أداء المعلم بنواتج تعلم الطلاب				
	استقرائي	7	29.17	منخفض	متطلب
التحصيل التعليمي	يُحقق المتعلمون تقدما في مجال القراءة قياسا على مستوى أداء المدرسة السابق في الاختبارات الوطنية				
	استنتاجي	5	20.83	منخفض	متطلب
التحصيل التعليمي	يُحقق المتعلمون تقدما في مجال الرياضيات قياسا على مستوى أداء المدرسة السابق في الاختبارات الوطنية				
	استنتاجي	5	20.83	منخفض	متطلب
التحصيل التعليمي	يُحقق المتعلمون تقدما في مجال العلوم قياسا على مستوى أداء المدرسة السابق في الاختبارات الوطنية				
	استنتاجي	5	20.83	منخفض	متطلب

التطور الشخصي والصحي والاجتماعي	يظهر المتعلمون اعتزازا بثقافتهم واحتراما للتنوع الثقافي في المجتمع				
	استنتاجي	4	16.67	منخفض	متطلب

يعد جدول (4) من أهم النتائج للنقاش، حيث يبرز وجود فجوة واضحة بين مخرجات السلوك ومخرجات التحصيل التعليمي. فيما يلي توضيح تفصيلي لذلك:

أولًا: الواقع الراهن (النجاح في السلوك والقيم)

يظهر هذا المجال أن المؤشرين اللذين يبلغان مستوى الواقع الراهن هما: "الاعتزاز بالقيم والهوية الوطنية" (70.83%) و"الالتزام بقواعد السلوك والانضباط" (66.67%)، حيث يعكس المديرون مستوى مرتفعا من الثقة في أداء مدارسهم في هذا الجانب. وقد وصف (م1) هذا المعيار في مدرسته بأنه "تميز ولله الحمد"، مشيرا إلى قياسه عبر ممارسات يومية ملموسة مثل الطابور الصباحي والنشيد الوطني. وتُبرز هذه الشواهد أن المخرجات السلوكية والانضباطية تُعدّ من نقاطَ القوة الرئيسة في الواقع الراهن.

ثانيا: المتطلبات المستقبلية (أزمة التحصيل التعليمي)

1. انخفاض مستويات الأداء في الاختبارات الوطنية المعتمدة

تكشف النتائج وجود مستوى تحصيل تعليمي لا يرقى للمعايير المستهدفة، إذ تظهر جميع مؤشرات هذا المجال – وعددها (6) – ضمن فئة المتطلبات المستقبلية دون استثناء. وقد حقق مؤشر "تحقيق نتائج متقدمة في القراءة والرياضيات والعلوم" تكرارا منخفضا 8 مرات فقط (33.33%)، في حين أن مؤشر "تحقيق تقدم مقارنة بالأداء السابق" جاء بتكرار أدنى 5 مرات فقط (20.83%). وتشير هذه الأرقام إلى أن المدارس في تصور المديرين، ما زالت بعيدة عن الوصول إلى مستويات الأداء المستهدفة في الاختبارات الوطنية التابعة لهيئة تقويم التعليم والتدريب، وأن التحسين في هذا الجانب يعدّ أولوية مستقبلية ملحة لا تزال تواجه تحديات تنظيمية وتعليمية متراكمة. ويبرر المديرون ذلك عبر مسارين رئيسين:

انفصال عن المسؤولية

يرى (م1) أن النتائج التي تصدر عن الهيئة لا تَعدّ ضمن نطاق تدخل المدرسة، إذ يقول: "هذه النتائج تظهر من قبل الهيئة... المدرسة لا تتدخل في نتائجه"، وهو تصور قد يؤدي إلى فصل غير مقصود بين الاختبارات الوطنية ومسؤولية المدرسة عن نواتج التعلّم.

تأخر البيانات

يشير (م3) إلى مشكلة تأخر ظهور نتائج اختبارات القدرات والتحصيلي، حيث يقول: "أكثر ما يواجهنا كمرحلة ثانوية هو تأخر ظهور نتائج اختبارات القدرات والتحصيلي... فاحتاج أني أعرف بشكل مبكر وضع الطالبة ودرجاتها حتى أعرف أين الخلل عندي؟"، مما يجعل هذا التأخر عائقا جوهريا يحول دون اتخاذ قرارات تحسين فورية وفاعلة.

2. التناقض مع مجال التعليم والتعلم:

يتضح تناقض جوهري بين نتائج المجالين الثاني والثالث. فبينما يصنف المديرون مؤشري "تنمية مهارات التفكير العليا" (66.67%) و"تنويع استراتيجيات التدريس" (79.17%) ضمن الواقع الراهن (جدول 3)، تكشف المخرجات الفعلية لهذه الممارسات – المتمثلة في التحصيل الدراسي في الرياضيات والعلوم– أنها لا تزال ضمن المتطلبات المستقبلية بأداء منخفض (جدول 4). ويمثل هذا التناقض الذي سبق التنبيه إليه في فصل منهجية البحث بوصفه مثالًا لطبيعة المفارقات في البيانات النوعية، نتيجة تحليلية محورية تظهر بوضوح أثر المدخل الهجين المعتمد في هذا البحث. ويمكن تفسيره بأن المديرين يقيمون الممارسات الصفية من حيث وجودها وتنفيذها داخل الصف، بينما يدركون في الوقت ذاته أن هذه الممارسات لم تترجم بعد إلى نواتج تعلم ملموسة لدى الطلبة؛ مما يسلّط الضوء على فجوة بين العملية التعليمية ومخرجاتها.

3. المؤشر الاستقرائي (البحث عن حل):

يبرز المؤشر الاستقرائي "ربط تقييم أداء المعلم بنواتج تعلم الطلاب" (29.17%) بوصفه استجابة مباشرة للتحدّي المتمثل في الفجوة بين الممارسات الصفية والمخرجات الحقيقية للتعلم. ويعكس هذا المؤشر محاولة عملية للبحث عن آلية لإصلاح هذا الخلل؛ إذ يشير (م7) إلى أهمية "ربط تقييم أداء المعلم بمدى التحسن في مستوى الطلاب ونواتج تعلمهم حتى يكون المعلم حريص وأكثر اهتمام". ويعزز (م23) الفكرة نفسها، مؤكدا ضرورة "ربط نتائج تعلم الطلاب بتقويم أداء المعلم الفعلي، وليس فقط بعدد الدورات التي حضرها".

وتكشف هذه الإفادات عن قناعة واضحة لدى المديرين بأن تعزيز الارتباط بين أداء المعلم ونواتج التعلم يمثل مدخلًا عمليا لتقليص الفجوة القائمة بين جودة الممارسة ونتائج التحصيل؛ بما يسهم في رفع فاعلية العملية التعليمية وتحويل الجهود التدريسية إلى تحسن ملموس في نواتج التعلم.

رابعًا. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع "ما الواقع الراهن وما متطلبات التطوير المستقبلية لمجال البيئة المدرسية في ضوء تصورات مديري المدارس؟"

للإجابة عن السؤال، تم تحليل تصورات المديرين حول 8 مؤشرات (6 استنتاجي و2 استقرائي) تتعلق بمعياري المبنى المدرسي والأمن والسلامة، كما هو مبيَّن في جدول 5.

جدول 5: *تحليل محتوى مؤشرات معايير مجال البيئة المدرسية*

المعيار ومؤشره	الترميز	التكرار	النسبة المئوية	المستوى	تقييم المستوى
الأمن والسلامة	تتوافر في فصول المدرسة ومعاملها وجميع مرافقها متطلبات الأمن والسلامة				
	استنتاجي	12	50.00	متوسط	متطلب
المبنى المدرسي	تنظيم مبنى المدرسة ملائم لعدد المتعلمين والمرحلة العمرية				
	استنتاجي	11	45.83	متوسط	متطلب
المبنى المدرسي	تتوافر فصول ومعامل ملائمة للعملية التعليمية تلبي احتياجات المتعلمين، ومنهم ذوو الإعاقة				
	استنتاجي	10	41.67	متوسط	متطلب
المبنى المدرسي	تلبي المرافق والخدمات المساندة احتياجات المتعلمين، ومنهم ذوو الإعاقة				
	استنتاجي	9	37.50	متوسط	متطلب
المبنى المدرسي	توفير بنية تحتية تقنية (شبكات، سبورات ذكية)				
	استقرائي	9	37.50	متوسط	متطلب
الأمن والسلامة	تعمل المدرسة على صيانة جميع مرافق المبنى وتجهيزاته بانتظام				
	استنتاجي	7	29.17	منخفض	متطلب
الأمن والسلامة	تعمل المدرسة على نظافة المبنى المدرسي وجميع مرافقه بانتظام				
	استنتاجي	6	25.00	منخفض	متطلب
المبنى المدرسي	تبني ممارسات الاستدامة البيئية (تدوير، ترشيد)				
	استقرائي	5	20.83	منخفض	متطلب

يظهر جدول (5) أن جميع المؤشرات الثمانية المتعلقة بمجال البيئة المدرسية تقع ضمن فئة المتطلبات المستقبلية، إذ لم يصل أي منها إلى تكرار مقداره (16). ويشير ذلك إلى أن المديرين لا يعتبرون أيا من عناصر البيئة المدرسية واقعا راهنا مكتملاً، بل يرون أن المجال بأكمله يحتاج إلى التحسين والتطوير. فيما يلي توضيح تفصيلي لذلك:

1. أولوية الأمن والاكتظاظ

تبرز "الأمن والسلامة" (50.00%) و"ملاءمة المبنى لعدد المتعلمين" (45.83%) كأعلى المتطلبات تكرارا، وهو ما يشير إلى أن المديرين يرون الاكتظاظ الطلابي في الفصول الدراسية التحدي الأكبر في البيئة المدرسية. فقد أوضح (م1) أن "موضوع الفصول الدراسية وطاقتها الاستيعابية.. أعتبره متطلب رئيس"، فيما يؤكد (م7) أن "موضوع التكدس في الفصول ما زال يمثل إشكالية كبيرة في مدارسنا". وكما تمت الإشارة إليه في تحليل المجال الثاني (التعليم والتعلم)، فإن هذا المتطلب – وخاصة الاكتظاظ الطلابي في الفصول الدراسية – لا يشكّل تحديا بيئيا منفصلاً، بل يعد عائقا سببيا مباشرا (وفقا للمدخل الهجين) يحدّ من فعالية الممارسات الصفية مثل تنويع استراتيجيات التدريس (جدول 3). وبرز متطلب "توفير معامل ملائمة" (41.67%) بوصفه أولوية إضافية، حيث يشير (م3) إلى ضرورة "إيجاد معامل متخصصة...ولا نكتفي بمعمل العلوم"؛ مما يعكس حاجة ماسة لبيئة مدرسية داعمة للتعلم العملي والتطبيقي.

2. الاعتماد على جهة خارجية (الصيانة والنظافة)

جاءت مؤشرات "الصيانة" (29.17%) و"النظافة" (25.00%) في مرتبة منخفضة للغاية ضمن المتطلبات المستقبلية. ولا يعني هذا أنها أقل أهمية، بل يعزى ذلك – وفق تفسير (م1) و(م6) – إلى أن "هذه المهام أُسندت إلى شركة تشغيل خارجية تتولى الصيانة والنظافة بالكامل". ويصرح (م1) بوضوح: "مدير المدرسة ليس له علاقة لا من قريب ولا من بعيد بهذا المجال". ويشير ذلك إلى محدودية قدرة المديرين على متابعة الخدمات التشغيلية المسندة لجهات خارجية؛ مما يضعف المساءلة ويبقي هذه المؤشرات ضمن المتطلبات بدلًا من أن تتحول إلى واقع متقن يمكن للمدرسة ضمانه داخليا وادارته وتحسينه.

3. المتطلبات الحديثة (التقنية والاستدامة)

تعكس المؤشرات الاستقرائية رؤية المديرين تجاه متطلبات البيئة المدرسية المستقبلية. فـ "توفير بنية تحتية تقنية" (37.50%) يعد عنصرا جوهريا في المدرسة الحديثة، حيث يطالب (م20) بـ "بنية تحتية رقمية قوية (شبكات، أجهزة، لوحات تفاعلية...)". كما يظهر وعي متزايد بـ "تبني ممارسات الاستدامة البيئية" (20.83%)، وهو ما يصفه (م2) بـ "تبني ممارسات بيئية مستدامة مثل التدوير وترشيد استهلاك المياه والكهرباء". وتشير نتائج مجال

البيئة المدرسية إلى أنه يعدّ بالكامل مجالًا للتطوير، إذ لم يحقق أي مؤشر مستوى الواقع الراهن، وتتوزع التحديات على ثلاثة محاور رئيسة هي: الاكتظاظ الطلابي، ومسؤوليات تشغيلية خارجية كالصيانة، ومتطلبات حديثة كالبنية التقنية وممارسات الاستدامة.

خلاصة البحث

بناء على التحليل الهجين (الاستنتاجي والاستقرائي) لتصورات (24) مديرا/مديرة من مديري المدارس الثانوية حول الواقع الراهن للاعتماد المدرسي ومتطلبات تطويره المستقبلية، وفي ضوء الإجابة عن أسئلة البحث الأربعة، خلص البحث إلى الاستنتاجات التالية:

أولًا: الاستنتاجات الرئيسة

تعكس هذه الاستنتاجات الواقع الميداني الراهن كما كشفته البيانات، وتَعرض الفجوات ضمن سياق تحليلي مترابط، على النحو الآتي:

الاستنتاج الأول: فجوة المسؤولية والسلطة

أظهرت النتائج وجود فجوة واضحة بين حجم مسؤوليات مديري المدارس وصلاحياتهم الفعلية، إذ يواجه المديرون متطلبات اعتماد عالية في مقابل واقع إداري مثقل بالأعباء ومحدود الصلاحيات. وقد أوضح التحليل الهجين أن شكلية تطبيق الاعتماد ترجع إلى تحميل المديرين مسؤوليات لا يملكون أدوات تحقيقها؛ مما يدفعهم للتركيز على التوثيق بدلاً من إحداث تطوير فعلي مستدام.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السهلي (2022) التي أكدت محدودية الصلاحيات التنفيذية الممنوحة لمديري المدارس مقارنة بحجم مسؤولياتهم، بما يحد من قدرتهم على تفعيل أدوارهم القيادية وتحقيق متطلبات الجودة والاعتماد بصورة فاعلة.

الاستنتاج الثاني: تفضيل التطوير المهني الداخلي كحل للعزلة المهنية

أظهرت النتائج ميل مديري المدارس إلى تفضيل التطوير المهني الداخلي (توطين التدريب داخل المدرسة) بوصفه خيارا أكثر فاعلية من برامج التدريب الخارجي التقليدية. وقد برزت مجتمعات التعلّم المهنية بوصفها آلية محورية لمعالجة العزلة المهنية، وتعزيز تبادل الخبرات المهنية داخل المدرسة. كما كشفت النتائج عن علاقة سببية مباشرة بين تطوير أداء المعلمين وإصلاح تعلّم الطلبة؛ إذ ينظر المديرون إلى التطوير المهني ليس باعتباره غاية مستقلة، بل بوصفه الآلية الإجرائية الأساسية القادرة على ردم الفجوة في مهارات التعليم والتعلّم لدى الطلبة. وبذلك، تتأسس العلاقة بين تحسين تعلّم الطلبة وتطوير المعلمين على منطق السبب والنتيجة، حيث لا يمكن تحقيق تحسين حقيقي في تعلّم الطلبة بمعزل عن الارتقاء بالأداء المهني للمعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدت عليه دراسة الشمري (2022) من أن توطين مجتمعات التعلّم المهنية يسهم في تعزيز التفاعل المهني داخل المدرسة، بما ينعكس إيجابا على تطوير الممارسات الصفية.

الاستنتاج الثالث: التناقض الإجرائي في ممارسات التعليم والتعلم

أظهرت النتائج وجود تناقض إجرائي في تصورات مديري المدارس حول ممارسات التعليم والتعلم داخل الفصول الدراسية، يتمثل في اتساع الفجوة بين التركيز على قياس الجهد المبذول في تنفيذ تلك الممارسات وقياس أثرها على تعلّم الطلبة. وهو ما يفسر ارتفاع مستوى الممارسات في مقابل تدني نواتج التعلّم والمخرجات الفعلية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة آل معلوي وآخرين (2025) من أن تحسين نواتج التعلّم لا يتحقق بالاكتفاء بتنفيذ الممارسات الصفية، بل يتطلب تقويم أثرها الفعلي على تعلّم الطلبة.

الاستنتاج الرابع: البيئة المدرسية كعائق سببي مباشر لجودة التعليم

أظهرت النتائج أن البيئة المدرسية تمثل عائقا سببيا مباشرا يؤثر في جودة التعليم، إذ كشفت البيانات أن ضعف البنية التحتية، ولا سيما الاكتظاظ الطلابي في الفصول الدراسية ، يحدّ من إمكانية تطبيق وتنويع استراتيجيات تدريس فعالة داخل الصفوف. ويترتب على ذلك أن تصبح جهود تحسين التحصيل الدراسي مرهونة بمعالجة مشكلات البيئة المدرسية أولًا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Alsawadi, AlKhayyat & Bakoban (2025) التي أكدت على أن البيئة المدرسية والعوامل اللوجستية المرتبطة بها تؤثر مباشرة في جودة التعليم والتحصيل الدراسي، بما يحدّ من فاعلية الممارسات الصفية.

الاستنتاج الخامس: فقدان السلطة الإدارية على الخدمات المساندة

أظهرت النتائج فقدان مديري المدارس السلطة الإدارية على الخدمات المساندة داخل المدرسة، حيث تُسند مهام الصيانة والنظافة إلى جهات تشغيل خارجية لا يملكون تجاهها صلاحيات تنفيذية مباشرة. ويترتب على ذلك وضع يساءل فيه المديرون على مؤشرات لا يملكون إدارة عناصرها، مما يعمق فجوة المسؤولية والسلطة المشار إليها في الاستنتاج الأول.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الطلحي (2023) التي أظهرت انخفاض مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس، وانعكاس ذلك على قدرتهم في التحكم بالجوانب التشغيلية والإدارية داخل المدرسة، بما يحدّ من فاعليتهم في إدارة الموارد والخدمات، ويؤكد على أن ضعف الصلاحيات التنفيذية يمثل عائقا مباشرا أمام تحسين الأداء المدرسي.

التوصيات

تَوجَّه هذه التوصيات إلى صنّاع القرار في وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب؛ بهدف تعزيز جودة الاعتماد المدرسي وتحقيق مستهدفاته، وذلك على النحو الآتي:

- إعادة هيكلة صلاحيات مدير المدرسة بما يُحدث تحولًا حقيقيا من التمكين الشكلي إلى التمكين الفعلي، وذلك من خلال قيام وزارة التعليم بالتنسيق مع إدارات التعليم بمنحه صلاحيات تنفيذية واضحة في الجوانب المالية وإدارة الموارد البشرية وتفعيل خطط التطوير المدرسي، بما يتوافق مع حجم مسؤولياته ومتطلبات الاعتماد المدرسي.
- تفعيل مجتمعات التعلّم المهنية داخل المدارس بوصفها خيارا وطنيا للتطوير المهني، من خلال تبني وزارة التعليم هذا التوجه وتفعيله على مستوى المدارس، بما يضمن الانتقال إلى تطوير مهني داخلي مستدام وفق معايير الاعتماد المدرسي.
- تبسيط إجراءات الاعتماد المدرسي عبر قيام هيئة تقويم التعليم والتدريب وبالتنسيق مع وزارة التعليم، بتقليل التعقيدات الإدارية ومتطلبات التوثيق، والتحول من التركيز على النماذج والملفات إلى تقييم الأثر الفعلي للممارسات التعليمية في تحسين نواتج التعلّم بما يرفع كفاءة الاعتماد وجودته.
- إقرار معايير وطنية ملزمة لخفض كثافة الفصول الدراسية، من خلال قيام وزارة التعليم وبالتنسيق مع هيئة تقويم التعليم والتدريب بتحديد حدّ أقصى لعدد الطلاب في الفصل الواحد، بما يضمن فاعلية الممارسات الصفية وتحسين نواتج التعلّم.
- مراجعة عقود تشغيل وصيانة البيئة المدرسية بالتنسيق بين وزارة التعليم وإداراتها ، وإعادة تنظيم بنود التعاقد لمنح المدارس صلاحيات فعالة لمتابعة جودة الخدمات المساندة وضمان الالتزام بمعايير السلامة والصيانة الدورية.

الإفصاح والتصريحات

تضارب المصالح: ليس لدى المؤلفة أي مصالح مالية أو غير مالية ذات صلة للكشف عنها. المؤلفة تعلن عن عدم وجود أي تضارب في المصالح.

الوصـــول المفتوح: هذه المقالة مرخصـــة بموجب ترخيص إســـناد الإبداع التشـــاركي غير تجاري 4.0 الدولي (CC BY- NC 4.0) ، الذي يســـمح بالاســـتخدام والمشـــاركة والتعديل والتوزيع وإعادة الإنتاج بأي وســـيلة أو تنسـيق، طالما أنك تمنح الاعتماد المناسـب للمؤلف (المؤلفين) الأصـليين. والمصدر، قم بتوفير رابط لترخيص المشاع الإبداعي، ووضح ما إذا تم إجراء تغييرات. يتم تضـــمين الصـــور أو المواد الأخرى التابعة لجهات خارجية في هذه المقالة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقالة، إلا إذا تمت الإشارة إلى خلاف ذلك في جزء المواد. إذا لم يتم تضـمين المادة في ترخيص المشـاع الإبداعي الخاص بالمقال وكان الاستخدام المقصود غير مسموح به بموجب اللوائح القانونية أو يتجاوز الاســـتخدام المســـموح به، فســـوف تحتاج إلى الحصول على إذن مباشر من صاحب حقوق الطبع والنشر. لعرض نسخة من هذا الترخيص، قم بزيارة:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

المراجع

آل شبيط، يوسف محمد. (2023). الاعتماد على المدرسة وعلاقته بفاعلية الأداء المدرسي في المدارس العالمية والأجنبية دراسة الحالة (المدارس العالمية والأجنبية بتعليم عسير). *مجلة كلية التربية*، 20(117) ، 288-314.

آل معلوي، محمد ؛ الشهراني، عبد الله ؛ آل عريج، حسن ؛ الخثعمي، سعيد ؛ مغبش، عبد العزيز ؛ الشهراني، محمد. (2025). تصور مقترح لتحسين نواتج التعلم لمجال العلوم الطبيعية في ضوء أسباب تدني نتائج الاختبارات الوطنية (نافس) في المملكة العربية السعودية. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، *4* (10)، 17-36 https://doi.org/10.26389/AJSRP.M130725

الزهراني، صالح. (2020). الحوكمة الإلكترونية لنظام الاعتماد المدرسي في إدارات التعليم العام في ضوء منحى نظرية النظم. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، 16(1)، 6-53. https://search.mandumah.com/ Record/1196395

السعودي، شريف ؛ عسيري، عبد الله. (2021).أثر الاعتماد الأكاديمي في فاعلية الأداء المدرسي: دراسة حالة في مدارس الهيئة الملكية بالجبيل. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 7(2)، 4-35. https://asjp.cerist.dz/en /article/149715

السهلي، منير. (2022). دراسة مقارنة لواقع صلاحيات مديري المدارس بالتعليم العام الحكومي والأهلي للبنين: دراسة ميدانية. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طيبة). https://drepo.sdl.edu.sa/handle/20.500. 14154/10394

الشمري، منى. (2022). واقع مجتمعات التعلّم المهنية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*, 6(56), 81–101. https://doi.org/10.26389/AJSRP.N280622

الطلحي، عادل. (2023). أثر التمكين الإداري في تحقيق التميز المؤسسي لدى مديري المدارس الحكومية. المجلة العربية للإدارة، 43(3)، 117-142. https://doi.org/10.21608/aja.2023.207760.1446

عواجي، ميمونة. (2023). دور قادة مدارس المرحلة الثانوية الأهلية والعالمية بمدينة الرياض في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (55)، 225 -247. https://www.ajsp.net/research

القحطاني، ابتسام؛ السحيم، هيفاء. (2025). تحديات تطبيق معايير التقويم والاعتماد المدرسي من وجهة نظر مديري/ات المدارس الحكومية بمدينة الرياض. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، *17*(3)، 166–181. https://doi.org/10.54940/ep91328635

المالكي، عبد الرحمن. (2021). متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ومشرفي الإدارة المدرسية بمكة المكرمة. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية*، 1 (1)، 69-89. https://search.shamaa.org/PDF/Articles/JOMeijhss/MeijhssVol1No1Y2021/meijhss_2021-v1-n1_069-089.pdf

المالكي، عثمان. (2019). واقع تطبيق الاعتماد المدرسي لدى مدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر قادة – قائدات المدارس. *مجلة الثقافة والتنمية*، 19(138)، 174 - 218.
https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-1230820

المطيري، فواز. (2023). الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية – دراسة تقويمية. *مجلة العلوم التربوية*، 31 (2)، 395-426.
https://www.researchgate.net/publication/372842392_alatmad_almdrsy_fy_mdars_altlym_alam_fy_almmlkt_alrbyt_alswdyt-_drast_tqwymyt

المنتشري، عائض أحمد. (2025). معوقات تحقيق تميز الأداء في نتائج التقويم المدرسي بمدارس التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة في ضوء معايير التقويم والاعتماد المدرسي من هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETEC) وسبل التغلب عليها. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (52)، 293–354.
https://search.mandumah.com/Record/1602695

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2023). الدليل الاجرائي للتقويم المدرسي الذاتي – معايير التقويم والاعتماد المدرسي. تم الاسترجاع بتاريخ 5 فبراير 2025.
https://beta.etec.gov.sa:2443/ar/MediaAssetsNCSEE/%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%AC%D8%B1%D8%A7%D8%A6%D9%8A%20%D9%84%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%88%D9%8A%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%B0%D8%A7%D8%AA%D9%8A.pdf?csf=1&e=oNpoqE

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2024). المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي. تم الاسترجاع بتاريخ 3 فبراير 2025. https://etec.gov.sa/ar/centers/ncsee

References

Al-Maliki, Othman. (2019). The Reality of Applying School Accreditation in Public Schools in Jeddah Governorate from the Perspective of School Leaders (in Arabic). *Journal of Culture and Development*, 19(138), 174-218.

Al-Muntashiri, A. (2025). Obstacles to achieving excellence in school evaluation outcomes in public education schools in the Makkah region in light of the school evaluation and accreditation standards of the Education and Training Evaluation Commission (ETEC), and ways to overcome them (in Arabic). *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, (52), 293–354.
https://search.mandumah.com/Record/1602695

Al-Mutairi, Fawaz. (2023). School accreditation in public schools in the Kingdom of Saudi Arabia - an evaluation study (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 31 (2), 395-426.

Al-Qahtani, I. & Al-Suhaim, H. (2025). Challenges of Implementing School Assessment and Accreditation Standards from The Perspective of School Leaders in Public Schools in Riyadh (in Arabic). *Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Psychological Sciences*, Vol17(3), pp166-181. https://doi.org/10.54940/ep91328635

Al-Saudi, S.; Al-Asiri, A.(2021).The impact of academic accreditation on the effectiveness of school performance: A case study in the schools of the Royal Commission in Jubail. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 7(2), 35–54.
https://asjp.cerist.dz/en/article/149715

Al-sawadi, S. A., AlKhayyat, S. L., & Bakoban, R. A. (2025). The logistics factors that affect the academic achievement of elementary school students in the Kingdom of Saudi Arabia (Applied statistical study). Global *Journal of Sciences*, 2(1), 75–87.
https://doi.org/10.48165/gjs.2025.2107

Al-Shabit, Yousef Mohammed. (2023). School Accreditation and Its Relationship to Effective School Performance in International and Foreign Schools: A Case Study -International and Foreign Schools in Asir Education (in Arabic). *Journal of the College of Education*, Vol. 20, No. 117, pp. 288-314.

Al-Zahrani, Saleh. (2020). E-Governance of the School Accreditation System in Public Education Administrations in Light of the Systems Theory Approach (in Arabic). Taibah University, *Journal of Educational Sciences*, 16(1), 6-53.

Awaji, Maimouna. (2023). The Role of Leaders of Private and International Secondary Schools in Riyadh in Implementing School Accreditation Standards (in Arabic). *Arab Journal of Scientific Publishing*, (55), 225-247.

Al-Omari, M.; Al-Hindi, E.; Al-Thebaiti, M. (2020). The requirements for implementing school accreditation in development schools for girls in Tabuk in the light of international and Arab experiences. *Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology*.6(4). 15-44.
DOI: 10.21608/jrciet.2020.117114

Al-Ma'lawi, M.; Al-Shahrani, A. ; Al-Areij, H; Al-Khathami, S. ; Maghbash, A. ; ; Al-Shahrani, M.(2025). A proposed framework for improving learning outcomes in the field of natural sciences in light of the causes of low student achievement in national assessments in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Curriculum and Teaching Methods*, 4(10), 17–36.
https://doi.org/10.26389/AJSRP.M130725

Al-Maliki, Abdul Rahman. (2021). Requirements for Applying School Accreditation Standards in Public Schools from the Perspective of Secondary School Principals and School Administration Supervisors in Makkah Al-Mukarramah (in Arabic). *Middle East Journal of Humanities and Cultural Sciences*, 1(1), 69-89.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2011). *Qualitative communication research methods* (3rd ed.). SAGE Publications.

Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. Qualitative Inquiry , 16 (6), 475-482. https://doi.org/10.1177/1077800410364740

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1*(2), Article 20. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204

McMullin, C. (2021). Transcription and qualitative methods: Implications for third sector research. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations, 34*(1), 140–153. https://doi.org/10.1007/s11266-021-00400-3

OECD. (2024). A profile of an evaluation and assessment agency: Saudi Arabia's Education and Training Evaluation Commission (ETEC). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/318266a4-en

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. SAGE Publications.

Patton, M.Q. (1999). *Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis*. Health Services Research, 34(5, Pt. 2), 1189–1208. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). SAGE Publications.

Sandelowski, M. (2001). Real qualitative researchers do not count: The use of numbers in qualitative research. *Research in Nursing & Health, 24*(3), 230–240. https://doi.org/10.1002/nur.1025

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

Whaira, W.; Hamid, A. (2023). The Role of School Accreditation in Improving the Quality of Graduates.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Burroughs, M. (2023). *"Accreditation as a framework for school improvement: A Quantitative study"*. A doctoral dissertation submitted to the College of Education for the degree Doctor of Education in Organizational Leadership. https://firescholars.seu.edu/coe/142

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2017). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107–115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.

Hasson, F., & Keeney, S. (2011). Enhancing rigor in Delphi technique research. *Technological Forecasting and Social Change, 78*(9), 1695–1704. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2011.04.005

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277–1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

Kloser, M. (2014). Identifying a core set of teaching practices for the U.S. science, technology, engineering, and mathematics university introductory-level classroom. *Journal of Research in Science Teaching, 51*(9), 1185–1217. https://doi.org/10.1002/tea.21171

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications.

Journal of Education Method and Learning Strategy. 1 (2), 52-58.
DOI: https://doi.org/10.59653/jemls.v1i02.54