

متطلبات تقويم الأداء المؤسسي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان: دراسة ميدانية

د. سالم بن سليم الغنبوصي د. نسرين صالح صلاح الدين

هدى بنت عبدالله الحوسنيه

كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

سلطنة عمان

الملخص

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى توافر متطلبات تقويم الأداء المؤسسي في سلطنة عمان من وجهة نظر المديرين ومساعدتهم والمعلمين. ولتحقيق ذلك صُممت أداة مسح لمعرفة آراء العينة، وتألّفت الأداة من ثلاثة محاور: شروط بناء معايير تقويم الأداء المؤسسي، إجراءات تقويم الأداء المدرسي، التغذية الراجعة لتقويم الأداء المؤسسي، وبلغ حجم عينة الدراسة ١٣٠٢ فرد، وتم استخدام اختبار (ت) T-TEST لدلالة الفروق (طبقاً للجنس)، وإجراء تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) لدلالة الفروق (طبقاً للتوظيف)، إضافة إلى اتباع التحليل الكيفي في تحليل استجابات عينة الدراسة حول الأسئلة المفتوحة.

وبعد عمليات التحليل خرجت الدراسة بعدد من النتائج أهمها: أن درجات تطبيق مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لشروط بناء معايير تقويم الأداء المؤسسي، ولإجراءات تقويم الأداء المدرسي، وللتغذية الراجعة لتقويم الأداء المؤسسي جاءت جميعها مرتفعة. أما نتائج دلالات الفروق من حيث درجة تطبيق متطلبات تقويم الأداء المؤسسي لجميع محاور الاستبانة جاءت لصالح المديرين ومساعدتهم والمعلمين من الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الوظيفة. واقترحت الدراسة عددا من الآليات لتوافر متطلبات تقويم الأداء المؤسسي وأهمها: توزيع ونشر أدلة مبسطة توضح المعايير والمؤشرات التي تعتمدها نظام الاعتماد الخارجي، وتدريب العاملين على توظيفها، واستقلالية فريق التقويم من أجل إصدار أحكام حيادية على مستوى الأداء المدرسي. والربط بين التقويم الذاتي الداخلي للمؤسسة والتقويم الخارجي الذي يؤدي بدوره إلى عملية التحسين المستمر داخل المؤسسة التعليمية.

مقدمة

مع ظهور مبدأ المساءلة والتطور التقني ومحدودية الموارد وزيادة المنافسة بين المؤسسات، تزايد الاهتمام بمدى فاعلية أداء المؤسسات لوظائفها، وتحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها، وهذا لا يتم بدون وجود نظام فعال لتقويم أداء المؤسسة خدمية كانت أو ربحية ومن بينها المؤسسات التربوية.

ويعد تقويم الأداء يعتبر أولى متطلبات تجويد الأداء وتحقيق التطوير المؤسسي، فمخرجات التقويم يمكن توظيفها كمدخلات أساسية للتحسين، وبالتالي تؤدي نتائجها إلى ضرورة إعادة النظر بجدوى استمرارية المؤسسة، وبمدى ملاءمة أنظمتها الإدارية والقوى البشرية بها في تحقيق أهداف العمل (عيسان والعامرية، ٢٠١٣)، ومن هنا يعد تقويم الأداء المؤسسي في المدارس وسيلة تمكننا من معرفة مدى ما تحقق من أهداف وتحديد جوانب القوة لتعزيزها وجوانب القصور لعلاجها.

ومن الجدير بالذكر أن تقويم الأداء المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي يجب أن يشمل تقويم أداء الإدارة المدرسية والمعلمين العاملين فيها، بالإضافة إلى تقويم مبانيها، ووسائلها وتجهيزاتها التعليمية، ومدى مناسبة مناهجها التعليمية ومستوى تقدم التلاميذ في التحصيل الدراسي، وتكمن أهمية تقويم الأداء المدرسي في معرفة مدى تحقيق الهدف التربوي وتوجيه المتعلمين إلى نواحي التقدم التي أحرزوها والمساعدة في تعديل المنهاج المدرسي، والحكم بشكل عام على فعالية العملية التربوية والتعليمية (عبد الكبير وآخرون، ٢٠١١).

وتتم عمليات تقويم الأداء المؤسسي في الدول المتقدمة بواسطة منظمات الاعتماد المؤسسي، ففي الولايات المتحدة الأمريكية هناك ٦ هيئات تعتمد المدارس الحكومية والخاصة موزعة جغرافيا ومن بينها Middle State New England Association of Schools و Association of college and Schools and Colleges و North Central Association of Colleges and Schools، وتتمثل المعايير التي يتم بها تقويم المدارس الثانوية بواسطة معايير اللجنة الأمريكية

والمدارس الخارجية العالمية في: الفلسفة والأهداف، والمنهج، والحوكمة والإدارة، والموظفين، ودعم خدمات الطلبة، والمصادر، والطلبة والمجتمع. (Commission on American and International Schools Abroad, 2011) وفي المملكة المتحدة يتم تقييم المدارس وفقاً لمعايير تقييم الأداء، الذي يقوم به مكتب معايير التعليم (OFSTED) الذي يقيم المدارس في جميع أرجاء المملكة المتحدة، وتتمثل معايير التقييم بدءاً من سبتمبر ٢٠١١ في الآتي: جودة التدريس، جودة القيادة والإدارة، وسلوك الطلبة وسلامتهم، وتحصيلهم، (Weather Oak Inspections, 2011) أما في جمهورية كندا يوجد نموذج المعايير المعروف بـ (SEAL) Standards in Excellence and Learning، الذي وضع في ٢٠٠٩ باندماج مؤسستين لاعتماد المدارس هما Canadian Association و Canadian Educational Standards Institute و Independent Schools (CAIS) (CESI) اللتين تأسستا في عامي ١٩٨١ و ١٩٨٦ على التوالي. ويعتمد هذا النموذج في تقييمه على ١٢ معياراً هي: الرؤية والرسالة والقيم، والإستراتيجية، والمنهج المشترك وبيئة التعلم، والبرنامج الأكاديمي، والقيادة التعليمية، والموارد البشرية، المدرسة والمجتمع، وإجراءات القبول، والحوكمة، وطبيعة وسلامة وصحة المكان، والالتزام بالتحسين، والمعيار المحلي للبرنامج (Canadian Association Independent Schools, 2011).

وفي عالمنا العربي تعد عملية تقييم الأداء في المؤسسات التعليمية الحكومية من القضايا المعقدة؛ فعلى سبيل المثال تشير اليافعية (٢٠١٠) إلى أن تقييم أداء المؤسسات الحكومية في سلطنة عمان، ومن بينها المؤسسات التعليمية من السياسات الإدارية المهمة والمعقدة؛ بسبب طبيعة العمل فيه، الذي يتسم بطابع النتائج غير الملموسة؛ ولأن معظم الوظائف الحكومية كتابية تعتمد بالدرجة الأولى على الطاقة الذهنية والعقلية، مما يصعب وضع معايير كمية أو نوعية تجبر المقوم على التقيد بها لضمان صحة وموضوعية التقييم.

ووضعت السلطنة ممثلة في وزارة التربية والتعليم مؤشرات وخطوات مهمة نحو تقييم الأداء التعليمي ضمن الخطة الخمسية الثامنة (٢٠١١/٢٠١٥) بهدف

تطوير نظام التعليم وفق معايير الجودة التي تؤدي إلى رفع الكفاءة التعليمية من خلال تطوير الخطة الدراسية ومناهجها، ورفع كفاءة نظام التقويم لأداء المخرجات التعليمية، والتوسع في توظيف التقانة في التعليم، ورفع كفاءة أداء الموارد البشرية، وتوفير الاحتياجات من الأبنية والتجهيزات اللازمة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢)، ومن بين ما تم تطبيقه نظام تطوير الأداء المدرسي الذي يركز على مجالات العملية التعليمية وهي: التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية، وبهدف رفع كفاءة الأداء عن طريق التحسين والتطوير المستمرين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤: ١٥٦).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من الجهود المبذولة لتطوير الأداء المؤسسي بالمدارس في سلطنة عمان بشكل عام، ومدارس التعليم الأساسي بشكل خاص، من خلال الاهتمام بنظام تقويم الأداء؛ إلا أن ثمة أوجه قصور لازالت تعترض هذه الجهود؛ حيث تشير نتائج الدراسة التقييمية التي أجرتها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع جامعة السلطان قابوس حول نظام تطوير الأداء المدرسي إلى أنه يعاني من بعض أوجه القصور التي صاحبت تطبيقه، وتتمثل في قلة الدعم المالي المقدم من الوزارة وعدم كفاية عناصر التقويم المستخدمة، ووجود مشكلات فنية ترتبط بقلة عدد الفنيين الذين يتولون عملية الإشراف (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨). كما أشارت دراسة النعمانية (٢٠١٠) حول نظام تطوير الأداء المدرسي بأنه يعاني أيضا من مشكلات تتعلق بالتقويم، وندرة أنظمة المعلومات الدقيقة، وتوصلت دراسة السيادية (٢٠١١) إلى أن من أهم جوانب القصور لدى إدارات المدارس المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي هي قلة الاستفادة من نتائج التقويم الذاتي في تحسين الأداء المدرسي، مما أدى إلى انفصال رؤية المدرسة ورسالتها عن واقعها واحتياجاتها الفعلية، كذلك قلة إشراك أولياء الأمور في تفعيل النظام والاستفادة من مقترحاتهم في عمليات التحسين والتطوير، وهذا ما أكدته دراسة اليعربي (٢٠١٢) التي خلصت إلى وجود قصور في توظيف نتائج التقويم الذاتي

والإفادة منها في وضع الخطط التطويرية. هذا فضلا عن أن هناك دلائل عديدة على تدني مستوى جودة تعلم الطلبة، والقصور في تحقيق المدرسة الفعالة في سلطنة عمان؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة (PIRLS, 2011)، ونتائج الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS, 2011) وجود تدني في مستوى التحصيل الدراسي، وقصور في أداء بعض المعلمين، وكثرة أعداد الطلبة نسبة إلى عدد الصفوف الدراسية، وأوصت بضرورة معرفة الأسباب المؤدية لذلك وعلاجها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١). ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في الأسئلة البحثية التالية:

- ١ - ما مدى توافر متطلبات تقويم الأداء المؤسسي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر عينة الدراسة؟
- ٢ - ما تأثير متغيرات الدراسة الديموغرافية (الجنس - الوظيفة) على استجابة أفراد عينة الدراسة؟
- ٣ - ما الصعوبات التي تواجه العاملين بالمدرسة في تقويم الأداء المدرسي من وجهة نظر عينة الدراسة؟
- ٤ - ما الآليات المقترحة لتوافر متطلبات تقويم الأداء المؤسسي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة فيما يلي:

- على الصعيد النظري: تسهم الدراسة في إبراز أهم متطلبات تقويم الأداء المؤسسي في مدارس التعليم الأساسي.
- على الصعيد التطبيقي: تكشف عن متطلبات تقويم الأداء المؤسسي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وتوفر بيانات للمسؤولين بوزارة التربية والتعليم حول مدى توافر هذه المتطلبات من وجهة نظر الميدان

التربوي، كما تقدّم مقترحات لتطبيق آليات فعالة لتحقيق هذه المتطلبات في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى توافر متطلبات تقويم الأداء المؤسسي في سلطنة عمان من وجهة نظر عينة الدراسة، كما أنها تسعى إلى معرفة الاختلاف في وجهات نظر أفراد العينة حول درجة تطبيق هذه المتطلبات.

حدود الدراسة

تتمثل محاذير تعميم النتائج فيما يلي:

- ١ - حدود مكانية: يعتمد البحث في جانبه الميداني على عينة عشوائية من المديرين ومساعديهم والمعلمين بمحافظات سلطنة عمان؛ لكونهم الفئة المسؤولة عن تقويم الأداء المدرسي.
- ٢ - حدود زمنية: تم تطبيق استبيان الدراسة الميدانية خلال شهري مارس وإبريل من عام ٢٠١٥.

التعريفات الإجرائية للدراسة

- ١ - الأداء المؤسسي **Institutional Performance**: يعرف إجرائياً بأنه نظام متكامل لنتاج أعمال المدرسة، ويشتمل على ثلاثة أبعاد: أداء الأفراد في أقسامهم ووحداتهم المدرسية، أداء الوحدات والأقسام المدرسية في إطار السياسة العامة للمدرسة، وأداء المدرسة في إطار البيئة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المحيطة بها.

- ٢ - تقويم الأداء المؤسسي **Evaluating the Institutional Performance**: يمكن تعريف تقويم الأداء المؤسسي إجرائياً بأنه عملية مستمرة تسير وفق إجراءات محددة للتأكد من أن المدرسة تحقق المعايير التي تم تحديدها من قبل، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة الضرورية لتحقيق جودة الأداء المدرسي.

الإطار النظري

يمثل الأداء كل سلوك أو نشاط يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد بهدف تحقيق أهداف المؤسسة (أي مؤسسة) مهما اختلف نوع نشاطها، بما فيها المؤسسة التعليمية التي تتمثل أنشطتها في عمليتي التعليم والتعلم. وإن ما يتم تحقيقه من أهداف وأدوار مؤسسية مرتبط دون شك بالأداء المؤسسي المتوقع ككل نتيجة أدوار أنيط بها إلى أفراد ضمن المؤسسة. وأشار العلي وآخرون (٢٠٠٦) إلى أن الأداء المؤسسي يقتضي التركيز على العناصر الفريدة التي تميز المؤسسة عن غيرها من المؤسسات الأخرى، التي تكون محورا للتقويم، وبالتالي تشمل المؤشرات المالية وغير المالية وقياس الموجودات الملموسة وغير الملموسة، وتشمل الجوانب العريضة للأداء المؤسسي على الاستراتيجيات والعمليات والموارد البشرية. كما أن الأداء المؤسسي هو المنظومة المتكاملة لنتاج أعمال المؤسسة في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية. وبهذا المفهوم فإن الأداء المؤسسي يشتمل على أبعاد ثلاثة: أداء الأفراد في إطار وحداتهم التنظيمية المتخصصة، وأداء الوحدات التنظيمية في إطار السياسات العامة للمؤسسة، وأداء المؤسسة في إطار البيئة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وكل أداء سواء فردي أم مؤسسي لابد وأن يخضع لعمليات التقويم وفق أدوات وإجراءات مؤسسية، ولقد أفرزت أدبيات موضوع تقويم الأداء عدد من التصورات توضح مفهوم تقويم الأداء ومن بين تلك الصياغات ما اقترحه ديفرايس، ومريسون، وشولمان (Devrise, Morrison & Shullman, 1986)، بأن تقويم الأداء هو عملية لتحليل وقياس الأعمال المنجزة خلال فترة زمنية معينة، ويشير مفهوم الأداء المؤسسي إلى المخرجات أو الأهداف التي يسعى النظام إلى تحقيقها؛ أي أن هذا المفهوم يعكس كلا من الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، وبذا فهو يربط بين أوجه النشاط والأهداف التي تسعى هذه الأنشطة إلى تحقيقها داخل المؤسسة (عبدالرحمن، ٢٠٠٤)، وينظر آخرون إلى تقويم الأداء المؤسسي بأنه فحص موضوعي تشخص به السياسات والنظم وإدارة العمليات ونتائج النشاط في الجهات الخاضعة للرقابة، ويقارن من خلاله

الانجاز بالمخطط والنتائج بغية اكتشاف الانحرافات وبيان أسبابها، ووضع الاقتراحات التي تعالج أوجه الانحراف، وذلك وصولاً للفاعلية والكفاءة الاقتصادية (العبيدي والجبوري، ٢٠١٢).

ومن ثم تعتبر عملية تقويم الأداء صمام أمان الجودة في المؤسسات، ومقياس يحدد إلى أي مدى تسير المؤسسة في الاتجاه الصحيح، كما يكشف تقويم الأداء عن الفجوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون من الأداء، وتمثل المعايير المحك الأساسي لقياس أداء المؤسسة، وتشجع الأعضاء على الوصول إلى أفضل أداء ممكن (الصغير، ٢٠٠٩)، ومن هنا؛ فتقويم الأداء يمثل جميع الأنشطة داخل المؤسسة في ضوء المعلومات الرقابية التي تم التوصل إليها، وذلك بهدف التأكد من أن الأنشطة الفعلية تسير نحو ما هو مخطط لها، أو اتخاذ القرارات التصحيحية اللازمة في حالة انحراف مسارات بعض الأنشطة عما هو مخطط لها (حامد، ٢٠٠٩).

وعليه؛ فإن تقويم الأداء المدرسي وسيلة لإصلاح وتطوير الممارسات المهنية بالمدرسة، وذلك من خلال تقويم كل عنصر من عناصر المنظومة التربوية بالمدرسة، وتحديد مدى اقتراب أو ابتعاد كل عنصر عن معايير الجودة المنشودة (الصغير، ٢٠٠٩).

وتتعدد أهداف تقويم الأداء المؤسسي، ويمكن اختصار تلك الأهداف في النقاط الآتية: (١) الوقوف على مدى الكفاءة في استغلال المؤسسة لمواردها المتاحة، (٢) توفير كل ما يتعلق بأوجه العملية الإدارية من معلومات لازمة في التنظيم الإداري للمؤسسة، (٣) معرفة مستوى أداء العاملين. (٤) تطوير أداء المؤسسة وتحسينه. (٥) حشد الكفاءات المتميزة والطاقات المتوافرة لإنجاح وظائف المؤسسة، (٦) زيادة أواصر التعاون والمحبة بين العاملين والمشرفين، وفتح قنوات الاتصال الأفقية والعمودية في المؤسسة، (٧) توحيد المعايير والقوانين التي تتم على أساسها الترقية أو زيادة الراتب وتوحيد الضوابط المختلفة، (٨) إيجاد جو من المنافسة الشريفة بين العاملين جميعاً (الخلف وعامر، ٢٠٠٨) و (Cummings & Worley, 2004: 594) و (Ammons, 2005: 42-43).

وبناء على ما تقدم؛ فلاشك أن لتقويم الأداء أهمية كبيرة، ويمكننا سردها في النقاط التالية: (١) تحديد الخصائص بكل سلوك وكل عمل لكي نستطيع تقويم الأداء وفق تلك الخصائص، (٢) قياس الأداء الواقعي، (٣) تحقيق التعاون والمشاركة الفعالة بين الرؤساء والمرؤوسين وفق خطوات واضحة ومعروفة للجميع، (٤) الاعتماد على الأسس الرقابية الموضوعية للمشكلات المتعددة التي قد تصاحب أية خطوة من خطوات العمل (صديق، ٢٠١٢).

وبالإضافة إلى ما سبق؛ هناك عدد من المتطلبات للقيام بعملية تقويم الأداء المدرسي، وهذه المتطلبات لا بد من توافرها لتتم هذه العملية بنجاح ولتحقق الأهداف المرجوة منها، وفي التالي سيتم توضيح تلك المتطلبات:

المتطلب الأول: وضع المعايير والمؤشرات، فيوجد شبه إتفاق على أن تقويم الأداء المؤسسي لا يتم إلا وفق مجموعة من المعايير التي يتم وضعها من قبل مؤسسات التقويم، فهناك تقويم ذاتي يقوم به فريق من داخل المؤسسة، يقوم هذا الفريق بوضع معايير الخاصة، ويوجد تقويم خارجي يقوم به ممثلون لهيئة تقويم معتمدة من داخل البلد أو من خارجها لديها معاييرها المعتمدة لتقويم أداء المؤسسة التعليمية. ويعرف الخميسي (١٤٢٨هـ) المعايير بأنها: جملة المواصفات والشروط المتفق عليها سلفاً من قبل الهيئات المعنية والمعبرة عن جودة وكفاءة مختلف عناصر المنظومة المدرسية بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها وبيئتها بما يسمح بقياس مدى جودة المدرسة، وسبل تطوير هذه الجودة والارتقاء بمستواها. كما يعرف ساستري (Sastry, 2006) معايير الأداء بأنها "معدلات قياسية تستطيع كل مؤسسة تعمل في مجال معين أن تسترشد بها كأساس للتقويم، وذلك بمقارنة النتائج التي تحقّقها بتلك المعدلات" (٤١٢-٤١٢).

والهدف الرئيس من وضع معايير تقويم الأداء المؤسسي للمدارس الحكومية هو تقدير كفاءة هذه المدارس في تقديم الخدمات العامة للمجتمع، ويتم هذا القياس عن طريق معايير ومؤشرات مقبولة. وهذا يتطلب استخدام مجموعة مختلفة من النماذج والمعايير والمؤشرات، فالظروف التي تميز طبيعة

عمل المؤسسة هي التي تحدد الأسس المعيارية التي يمكن الاعتماد عليها في تقييم الأداء. ولابد من توافر الدقة عند قياس الأهداف، وأن تعكس المعايير والمؤشرات الأهداف المؤسسية، سواء أكان ذلك بإتباع سياسة المشاركة الداخلية في اختيار المعايير والمؤشرات، أو بالاستعانة بخبراء في تقييم الأداء (Norman & Stoker, 1991).

وتعتبر خطوة تحديد المعايير التي يتم على أساسها تقييم أداء المؤسسة بأكملها، من أهم الجوانب في عملية التقييم، كما أنها أكثر صعوبة في الوقت نفسه، وترجع صعوبة هذه الخطوة إلى التعدد الكبير في أنواع النتائج التي يسفر عنها التنفيذ الفعلي لنشاط المؤسسة، وبالتالي تتعدد المعايير والمؤشرات التي يمكن استخدامها لتقييم هذه النتائج، ونظرا لاستحالة استخدام كافة المعايير والمؤشرات المتاحة لذا كان من الضروري انتقاء المعايير والمؤشرات التي تعبر أصدق تعبير عن مستوى الأداء (حامد، ٢٠٠٩).

وتشير الأدبيات إلى أن لمعايير تقييم الأداء المؤسسي مجموعة من الخصائص، ومن بين تلك الخصائص ما ذكرته عبد الفتاح (٢٠١١) وهي:

- (١) الاعتماد على الظروف الخاصة والمحيط بالمؤسسة في التوصل إلى المعايير.
- (٢) اختيار صفات أو عناصر يمكن ملاحظتها بدقة ويمكن استخدامها في عملية القياس.
- (٣) تحديد المعايير والمؤشرات بصورة واضحة تبين الأداء الجيد من الضعيف.
- (٤) التحديد المسبق لأوزان المعايير المتعددة التي تقيس هدفا واحدا لأهميتها النسبية.
- (٥) يقوم المقيّم بإجراء اختبار أولي لنموذج التقييم المقترح، ومن ثم إجراء التعديلات الضرورية. كما أنه لا بد أن تخضع عملية وضع معايير تقييم الأداء المؤسسي لعدد من الشروط ليتم وضعها في صورة موضوعية وعلمية منها أن تصاغ المعايير في عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويمكن الارتفاع بهذه المستويات المعيارية بغرض تجويد الأداء المدرسي (الغبوصي، ٢٠٠٦).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن معايير ومؤشرات الأداء ليست عناصر ثابتة،

بمعنى إنها ليست غاية بقدر ما هي وسيلة لقياس الأداء الفعلي، وهذا يتطلب مراجعتها وتحديثها سنوياً أو كلما دعت الحاجة، وإذا لم تعدل المعايير فإن الأهمية النسبية لأوزان لها قد تعدل، حتى يكون تقويم الأداء المؤسسي واقعياً وجيداً، فعليه أن يشتمل على المعايير الكمية والنوعية (عبد الفتاح، ٢٠١١)، ولقد حدد البعض أنه لكي يتم التطبيق الفعال للمعايير لابد من تحقيق ثلاثة إجراءات أساسية هي: (١) تعميم كل المعايير التي تم تحديدها على كافة مناحي العمل الأكاديمي والإداري داخل المدرسة، ومحاولة السعي نحو التنفيذ الفعلي لها في ظل دعم القيادة المدرسية، (٢) وضع عدد من الخطوط الإرشادية التي تحدد القناة التي سيسير العمل من خلالها، (٣) وضع نظام متكامل للمحاسبية على الأداء المهني والأكاديمي، والتحقق من توافر النظم التي تساعد على التحسين المستمر (حسين، ٢٠٠٩).

والمطلوب الثاني لتقويم الأداء المؤسسي: وضع إجراءات وأساليب تنفيذ التقويم الذي يعد أمراً مهماً لنجاحه أو فشله، لذلك يجب العناية بانتقاء الفريق الذي سيجري التقويم، وإعداد تصميم منظم ومنطقي للدراسة التقويمية، وضمان الانفتاح في التشاور بين أعضاء الفريق، وإتاحة فرص كافية للنقاش والحوار، فكلما زادت سرية التقويم قلت الثقة في نتائجه وعدم قبولها، بل ربما تؤدي إلى الإحباط وتقليل الجهد (علام، ٢٠٠٣).

ويحتاج تقويم الأداء المؤسسي بالمدارس إلى عدة إجراءات وعمليات لتتأكد من مدى تحقق المعايير المحددة مسبقاً، مما يؤدي إلى تحقيق جودة الأداء في المدارس. كما يتطلب تقويم الأداء المؤسسي بالمدارس قيام المؤسسة التعليمية بعملية التقويم والتطوير الذاتي وفق منهجية واضحة تساعد على تخطيط ومراقبة التطوير بصورة فعالة (النبي، ٢٠٠٨). وتستمد عملية التقويم الذاتي قوتها من أنها تشجع على تنمية الممارسة التأملية وتدعم الإبداع والعمل الجماعي، والنهوض المهني المستمر لجميع أعضاء هيئة التدريس فضلاً عن تشجيع الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي. ولكي تجرى دراسة

التقويم الذاتي المؤسسي بالمدارس ينبغي مراعاة الاعتبارات التالية: تحديد الفئات المؤثرة في المدرسة الذين لديهم الاهتمام الكافي لبذل الجهد والوقت في تحليل المشكلات، وقيام هذه الفئات بتحديد المشكلات، لأنهم أكثر قدرة على توعية العاملين والجمهور بنطاق هذه المشكلات ومنظورها الصحيح، واختيار ممثلين من مختلف أقسام المدرسة للقيام بدراسة متعمقة لهذه المشكلات، وإخبار جميع المعنيين في المدرسة بضرورة وأهمية التغيير المرجو، وتوافر مناخ يحث على استمرارية التغيير (علام، ٢٠٠٣).

ومن الإجراءات والمبادئ الأساسية في عمليات التقويم: العلمية؛ بمعنى اتخاذ القرارات المتعلقة بعمليات التقويم يجب أن يتم على أساس الواقع الفعلي بالمدرسة، ويجب أن تكون أدوات جمع المعلومات موضوعية، والتأكيد على دور القيادة في عملية التقويم في المدرسة، والاستمرارية في الحوار مع أعضاء مجتمع المدرسة من أجل تحسين الأداء، ودعم مؤشرات التقويم والقياس بالأدلة والاسترشاد بالمعايير وأدوات القياس الدولية، بما يتوافق وحالة المدرسة، والتقويم الذاتي وقياسه؛ من خلال تدريب أعضاء المجتمع المدرسي على التقويم الذاتي لأدائهم وطرق الاستفادة من تلك العملية في تحسين أدائهم، هذا إلى جانب الاستمرارية؛ بمعنى التحسين لتعزيز نقاط القوة ومواجهة نقاط الضعف، وانتقال الأثر؛ بمعنى دعم الممارسات الجيدة باستمرار ونشرها على مستوى المدرسة الواحدة أولاً، ثم على مستوى جميع المدارس، والثقة؛ بمعنى التركيز على العمل بعلمية وعدل وموضوعية من أجل اكتساب ثقة أعضاء المدرسة ووزارة التربية والتعليم أولاً، وأيضاً، اكتساب ثقة المجتمع المحلي والقومي بمؤسساته المختلفة، والاستقلالية؛ بمعنى عدم الخضوع لأي ضغط من قبل قيادة المدرسة أو أية جهة أخرى ذات علاقة لاستخراج نتائج تقويم وقياس إيجابية للمدرسة لتصل إلى مستوى الأداء المطلوب (شحاته، ٢٠١١).

وبالإضافة إلى ذلك؛ يتطلب التقويم الفعال تصميم مخطط شامل، وفيما يلي إطار عام للخطوات والإجراءات التنفيذية للتقويم، هي: (١) تحديد أهداف

عملية التقويم في ضوء الأهداف المرجوة، (٢) تحديد مجالات التقويم في إطار شمولي، (٣) تحديد معايير أدائية لتقويم المجالات المستهدفة، (٤) اختيار أدوات التقويم الملائمة للأهداف والمجالات المحددة مثل الاختبارات وبطاقة الملاحظة وقوائم الجرد، (٥) تحديد كمية المعلومات التي نحتاج إليها ومصادر الحصول عليها، (٦) جمع المعلومات والبيانات المطلوبة وفق جدول زمني محدد، (٧) تحليل المعلومات وتسجيلها في صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج، (٨) تفسير البيانات في صورة تتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيدا للوصول منها إلى حكم وقرار، (٩) إصدار الحكم أو القرار حتى يمكن معرفة جدوى المعلومات التقويمية في تحسين الموقف الذي نقومه، (١٠) اتخاذ القرارات المناسبة في ضوء الأحكام (عطوي، ٢٠٠١).

ومن الجدير بالذكر أنه توجد في بعض الدول وحدات تقويم ومتابعة أداء المدارس، يشارك فيها أساتذة الجامعات، خاصة كليات التربية، والتوجيه الفني. كما يقوم المفتشون مع بعض المستشارين بالتقويم الرسمي المستمر للمدارس، كما في إنجلترا، وفرنسا وألمانيا. ويجري هذا التقويم وفقا لعمليات وإجراءات معقدة ودقيقة تعكس خصائص المدرسة كمؤسسة ذات طبيعة مركبة (علام، ٢٠٠٣).

أما المتطلب الثالث لتقويم الأداء المؤسسي فهو التغذية الراجعة Feedback، التي تعد من المفاهيم التربوية التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين؛ حيث لاقت اهتماما كبيرا من التربويين وعلماء النفس على حد سواء، وقد أدى هذا إلى تنوع في تعريفاتها، وكان أول من وضع هذا المصطلح هو نوبرت واينر عام ١٩٤٨ وقد تركزت في بدايات الاهتمام بها في مجال معرفة النتائج، وانصببت في جوهرها على التأكد فيما إذا تحققت الأهداف التربوية والسلوكية والمهارية خلال عملية التعلم (زياد، <http://www.drmosad.com/index95.htm>).

وتقدم التغذية الراجعة معلومات تفيد في التعديل، أو الإبقاء على الوسائل التي يتبين فعاليتها. كما تعد متابعة نتائج التقويم من أجل التحقق من تنفيذ

المقترحات والتوصيات التي انبثقت عن التقرير الختامي بعد مناقشته وتصديقه من المهام الرئيسة لفريق التقويم. فالفعل المستقبلي الذي يترتب على هذه المقترحات والتوصيات يعتمد على طبيعة القضايا أو الجوانب التي تتطلب إجراءات تنفيذية معينة (علام، ٢٠٠٣).

كما أن لتقويم الأداء مظهرين؛ مظهر التغذية الراجعة، ومظهر التغذية الأمامية، وكأسلوب للتغذية الراجعة فإنه يرسل المعلومات إلى الخلف، إلى هؤلاء الذي تضمنتهم عملية الترشيح أو الاختيار والانتقاء والتدريب. وكأسلوب للتغذية الأمامية، فإن تقويم الأداء يمدنا بمعلومات تخص توزيع الحوافز الفردية للنمو وبرمجة الموارد البشرية في المستقبل (محمد، ٢٠١١). وتعد التغذية الراجعة المؤشر الذي يمكن الاستدلال منه على مناطق الضعف أو القوة التي أثرت في عمل المنظومة، سواء في أحد عناصر العمليات، أو المدخلات، أو البيئة التي تعمل بها المنظومة ككل. كما أن التغذية الراجعة هي الطريقة التي تستخدمها المنظمة لقياس مدى ما تحقق من الأهداف عن طريق رصد ردود الأفعال الإيجابية والسلبية، الداخلية والخارجية على المخرجات، بهدف التعلم وتصحيح الأخطاء وتكون هذه المعلومات الجديدة بمثابة جزء من المدخلات في العمليات المستمرة. كما أن التغذية الراجعة توفر للإدارة المدرسية المعلومات التي تساعد على تصحيح أخطائها وتحسين عملياتها ومخرجاتها (أبو علي، ٢٠١٠).

وعلاوة على ما سبق؛ تقدم التغذية الراجعة معلومات للمدرسة من خلال استطلاع آراء عملائها المباشرين وغير المباشرين لتتعرف إلى مستوى رضاهم عن جودة الخدمة المقدمة لهم وتقويمهم لها، ومعرفة مدى تحقق توقعاتهم ومطالبهم. كما إنها تحصل على التغذية العكسية من خلال عمليات التقويم الذاتي الداخلي والخارجي، وعمليات المقارنة المرجعية مع المدارس الأخرى النموذجية. فالتغذية الراجعة وسيلة لمعرفة الثغرات ومحاولة تلافيها، وتنفيذ عمليات التحسين المستمر في المجالات والعمليات والمستويات كافة (العساف والصرايرة، ٢٠١١).

الدراسات السابقة

الدراسات العربية:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت تقويم الأداء المؤسسي وتطويره ومن أهمها مايلي:

دراسة الغافري (٢٠١٤) التي هدفت إلى تحديد متطلبات تطبيق المساءلة التعليمية لتحقيق معايير المدرسة الفعالة بمدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (٤٢٣) من مديري مدارس التعليم الأساسي ومعلميها بالسلطنة، وتوصلت الدراسة إلى أن تقديرات أفراد العينة على مدى توافر متطلبات تطبيق المساءلة التعليمية لتحقيق معايير المدرسة الفعالة بمدارس التعليم الأساسي بالسلطنة كانت بدرجة متوسطة، وجاءت التقديرات على معوقات تطبيق المساءلة التعليمية بدرجة كبيرة بالإضافة إلى عدم وضوح المعايير التي يستند عليها عمليات التقويم.

كما استهدفت دراسة عيسان والعامرية (٢٠١٣) المقارنة بين الجوانب المتعلقة بتقويم الأداء المؤسسي المدرسي في كل من دولة الإمارات العربية المتحدة وسلطنة عمان ودولة قطر، ومعرفة التحديات التي تواجه تطبيقه. ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها: غياب الشفافية في أهداف نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان، وضعف المساءلة التعليمية واتخاذ الإجراءات العملية لتحسين الأداء، وغياب آلية واضحة ومقننة ومجدولة لتلقى التغذية الراجعة النابعة من المدارس على عملية التقويم الخارجي في نظام تطوير الأداء المدرسي، وغياب الجانب التحفيزي للمدارس المشاركة في نظام تطوير الأداء المدرسي.

أما دراسة الزاملي والسليمانية والعاني (٢٠١٢) فقد هدفت إلى تقويم نظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من

(٧٨) مدرسة، إضافة إلى إجراء مقابلة مع (١٠٢) فرد. وتم استخدام استمارة المقابلة والاستبانة حول ثمانية مجالات هي: أهداف النظام، وأدوات جمع البيانات، والبرامج التدريبية، وخطة تطبيق النظام، والتكلفة المالية، والإشراف والمتابعة، والتغطية الإعلامية، إعداد وكتابة التقرير الختامي للتقويم. ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن محور إعداد وكتابة التقرير النهائي قد حصل على أعلى متوسط حسابي مقارنة ببقية المحاور. وأن هناك فروقاً دالة إحصائية في محور الإشراف والمتابعة وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية. كما قد جاءت الفروق لصالح المشرفين التربويين والإداريين مقارنة بالمعلمين الأوائل. وهناك فروق دالة إحصائية لصالح حملة مؤهل دبلوم متوسط وعلى جميع محاور الدراسة عدا محوري التكلفة المالية والإشراف والمتابعة.

وجاءت دراسة محمد (٢٠١١) للتعرف على تقويم أداء مديري مدارس التعليم الأساسي من خلال معرفة المعايير الواجب توافرها في اختيار المدير ومهامه الإدارية والفنية، بالإضافة إلى معرفة الأساليب المتبعة في تقويم أداء مدير المدرسة، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تحقيق الدقة في التقويم عن طريق تهيئة المقوم ونوعيته من أجل الوصول إلى الموضوعية في تقويم أداء مدير المدرسة، بالإضافة إلى إيجاد جو من التفاهم والثقة بين المسئول عن التقويم ومدير المدرسة الخاضع للتقويم.

وقامت السيادية (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير الثقافة التنظيمية بمدارس التعليم الأساسي المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، مستخدمة أسلوب التحليل الاستراتيجي (SWOT)، وتكونت عينة الدراسة من (٩) مدارس للتعليم الأساسي (٥-١٠) التي تجاوزت مدة التطبيق ثلاث سنوات في ثلاث مناطق تعليمية. واستخدمت الدراسة أسلوب آراء الخبراء (دلفاي) لبناء التصور المقترح لتطوير الثقافة التنظيمية، ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: أن نظام تطوير الأداء المدرسي يعتمد على معايير موضوعية في تقويم الأداء من خلال الاستمارات الخاصة بالنظام.

الدراسات الأجنبية:

على الصعيد العالمي أجريت العديد من الدراسات المتنوعة ترتبط بجوانب التقويم الذاتي والمؤسسي منها التالي:

دراسة فاستكوفو (Vastatkova, 2013) التي ركزت على التقويم الذاتي باعتباره استراتيجية تؤثر على جودة التعليم، وتدعم تطوير المدارس داخلياً، وتوضح الدراسة المنهجية المتبعة في ٣٠ دراسة حالة من مختلف المدارس التشيكية التي طبقت التقويم الذاتي للأداء المدرسي. ويمكن من خلال تحليل مخرجات الدراسة/ قصص المدرسة استخلاص بعض الاستنتاجات حول ماهية عمليات التقويم الذاتي فيما يخص عملية التغيير، وقد أظهرت الاستنتاجات أن التقويم الذاتي أصبح تدريجياً جزءاً من العمل المدرسي في المدارس التشيكية. وتشير الدراسة إلى فائدة تصميم الدراسة المتبع لاستخدامه في الدراسات المعتمدة على دراسات الحالات.

أما دراسة سريكو و روزا وماناتس (Sarrico, Rosa & Manatos, 2012) هدفت إلى فهم ممارسات أفضل لإدارة الأداء المدرسي، وفهم مدى ارتباطها بالتحصيل المدرسي. وطبق الباحثون الدراسة على عينة من المدارس البرتغالية بمستويات مختلفة من الأداء الملحوظ، وبعدها أجريت دراسات حالة معمقة لعينة المدارس بغية فهم ممارسات إدارة الأداء لدى هذه المدارس، وذلك من خلال التحليل المستند على الإطار النظري لبوكارت وهاليجان. وتوصلت الدراسة إلى أنه لم يتم تطوير التقويم الذاتي وإدارة الأداء بشكل جيد في المدارس، فأغلبية المدارس تقوم بمراقبة نتائج الاختبارات، ومعدلات التقدم والإكمال، لكن يبدو أنها لا تقوم بذلك بطريقة منهجية ومنظمة. وبناء على ذلك، كان من الضرورة دمج مقاييس الأداء مع إدارة الأداء، ويرى الكثيرون بأن هناك صعوبة في الانتقال من مرحلة قياس النتائج إلى مرحلة تنفيذ التطوير، ومن الصعب إثبات أن إجراءات التطوير انبثقت عن التقويم الذاتي، ولا يقوم الكثير بتقويم نتائج إجراءات التطوير، كما أن التقويم الخارجي للمدارس قد أدى إلى ظهور وتطور التقويم الذاتي.

كما أجرى فانهورف وبتجم وماير (Vanhoof, Petegem & Maeyer, 2009) دراسة وصفت مكانة التقويم الذاتي للمدارس، وتستقصي ما إذا كانت خصائص المدرسة قادرة على تفسير الاختلافات في انطباعات الأفراد، وتعرض الدراسة تقريراً حول دراسة سابقة شملت ٢٧١٦ مديراً ومعلماً تم اختيارهم من ٩٦ مدرسة. وأظهرت الدراسة أن المشاركين فيها عبروا عن أنفسهم بإيجابية أكبر حينما يتعلق الأمر بالنتائج المحتملة للتقويم الذاتي منه عندما يتعلق الأمر بعملية التقويم الذاتي نفسها، كما أن مدراء المدارس كانوا أكثر إيجابية من المعلمين. وتشير عمليات التحليل متعددة المستويات إلى أن الانطباع تجاه التقويم الذاتي مرتبط بالخصائص الوظيفية الأوسع للمدرسة التي يعمل بها المبحوثون (مثل ثقافة المدرسة، ومدى استيفاء المدرسة المعنية لمعايير مجتمع التعليم المهني).

أما دراسة جانسنس وأملسفورت (Janssens & Amelsvoort, 2008) فقد استعرضت نتائج دراسة استطلاعية حول تأثيرات تقنية التقويم الذاتي التي تنتهجها ثمان هيئات تفتيش تربوية في سبع دول أوروبية، وتوصلت الدراسة إلى أن البلدان التي تدخل فيها تقنية التقويم الذاتي ضمن نظام التفتيش التربوي، تسجل مستويات عالية من التوجيه والإدارة الذي تقدمه الهيئة التفتيشية فيما يخص شكل ومضمون التقويم الذاتي للأداء المدرسي، كما تشير الدراسة إلى تركيز هذا التوجيه نحو التطوير والمسؤولية (إنجلترا، وأسكتلندا، وهولندا، وأيرلندا الشمالية). ومن ناحية أخرى، تتفاوت درجة التوجيه والإدارة في تقنيات التقويم الذاتي ضمن نظام التفتيش التربوي في الدول التي تستخدم هذه التقنيات بمستويات متواضعة أو ضعيفة، حيث تتفاوت درجة التوجيه بين المفتوحة (ولاية هسن الألمانية، والدنمارك) والمبدئية (بلجيكا، سكسونيا السفلى)، وهي تركز بشكل أكبر على التطوير.

ومن جهة أخرى نفذ بتجم وفانهورف (Petegem & Vanhoof, 2007) دراسة بعنوان: نموذج فاعل من التغذية الراجعة المدرسية: وجهات نظر مدراء

المدارس، التي ركزت على توضيح الأسس المنطقية التي تركز عليها تقارير مدارس شمال بلجيكا، واستناداً إلى مقابلات أجريت مع مدراء المدارس، تم تطوير نموذج للتغذية الراجعة للمدارس، ويهدف تطوير النموذج بشكل أساسي إلى تحديد الشروط أو الظروف اللازمة لضمان مساهمة مجموعة معينة من المؤشرات في ضبط الجودة والتطور في الأداء لكل مدرسة. وجاءت هذه الدراسة من منطلق أن السياسات التعليمية الحالية تشير إلى وجود توجه متنامٍ باتجاه إعطاء المدارس مزيداً من الاستقلالية الإدارية وضبط الجودة الداخلية، ولذلك تنشأ الحاجة إلى بيانات دقيقة قابلة للمقارنة حول أداء المدارس. وفي منطقة فلاندرز شمال بلجيكا؛ يعمل البرنامج الدولي لتقويم الطلبة (PISA)، والدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم (TIMSS-R) على تزويد المدارس المشاركة بمعلومات عن أدائها.

تعقيب على الدراسات السابقة

مما سبق تلحظ أن الغالبية من الدراسات السابقة وخاصة ما أجريت في الميدان التربوي في سلطنة عمان والدول العربية أهتمت بتناولها لقضايا مثل المسألة التعليمية، تقويم الأداء المدرسي ودراسة أهميته وأهدافه، إلا أنها تختلف مع معظمها في تناولها لمتطلبات تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان؛ فالدراسات السابقة تناولت تصورات ونماذج لتطوير الأداء المدرسي وتقويم نظام تطوير الأداء في مدارس سلطنة عمان، ومعرفة التحديات التي تواجه مثل دراسات (الغافري، ٢٠١٤) و(عيسان والعامرية، ٢٠١٣) و(الزاملي والسليمانية والعاني، ٢٠١٢) و(السيابية، ٢٠١١). هذا إلى جانب أن أغلب الدراسات السابقة ناقشت قضية التقويم الذاتي ومكانته لدى المدارس (محمد، ٢٠١١) وفانهوف وآخرون (Vanhoof & others, 2009). وما يميز هذه الدراسة ركزت على متطلبات التقويم المؤسسي سواء كان تقويماً ذاتياً أو تقويماً خارجياً. كذلك حرص الباحثون على استقصاء وجهة نظر المديرين ومساعدتهم والمعلمين حول درجة تطبيق متطلبات تقويم الأداء المدرسي بمدارس

التعليم الأساسي بالسلطنة، إذ إنهم الأقرب ميدانيا، وهم بذلك الأقدر من غيرهم على كشف درجة تطبيق هذه المتطلبات، من هنا تختلف هذه الدراسة عن سابقتها.

منهج البحث وإجراءاته

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي، الذي لا يقف عند مجرد جمع البيانات وتبويبها، وإنما يعتمد على الفهم، والتفسير، ومن ثم القياس والتحليل (العبيدي وسلطان، ١٤٠٤هـ)، كما يستخدم البحث المنهج النوعي في تحليل استجابات العينة للصعوبات التي تواجه العاملين بالمدرسة في تقويم الأداء المدرسي، ومقترحاتهم لتحقيق تقويم فعال للأداء المدرسي، علاوة على تطبيق مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة، وعليه سارت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- ١ - مراجعة الأدب النظري وتحديد الأسس النظرية لمتطلبات تقويم الأداء المؤسسي بالمدارس.
- ٢ - إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية مع الاستفادة من الدراسات السابقة.
- ٣ - التأكد من صدق الأداة وذلك بتطبيقها على عينة عشوائية من خارج عينة الدراسة، من ثم حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ.
- ٤ - جمع الاستبانة وإدخال البيانات، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، ومن ثم عرضها وتفسيرها، والوصول إلى آليات مقترحة في ضوء النتائج.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين ومساعدتهم والمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان البالغ عددهم (٤٩٦٥٦)، بحسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣/٢٠١٤م)، وقام الباحثون بتوزيع (٢٠٠٠) استبانة على عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة في مختلف محافظات

السلطنة، من خلال الاستعانة بطلاب بكالوريوس الإدارة التربوية الموزعين على جميع محافظات السلطنة، وتم إعادة (١٣٥٠) استبانة من المجموع الكلي للاستبانات الموزعة، منهم (١٣٠٢) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، وكانت نسبتها (٦٥,١٪) من الاستبانات الموزعة، ونسبتها (٢,٦٪) من المجتمع الأصلي. والجدول التالي يبين توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

الجنس		الوظيفة			متغيرات الدراسة
إناث	ذكور	معلم	مساعد مدير	مدير	
٤٨٦	٨١٦	١٠١٢	١٥٨	١٣٢	العدد
١٣٠٢		١٣٠٢			الإجمالي

أداة الدراسة

قام الباحثون بتطوير استبانة لخدمة أغراض الدراسة، وتم الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة والاسترشاد بها، وأجريت عليها التعديلات اللازمة لكي تناسب أهداف الدراسة بعد خضوع الاستبانة للتحكيم من قبل عدد من الخبراء، وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول؛ يتضمن البيانات الأساسية عن المستجيب مثل النوع، والوظيفة.. أما الجزء الثاني من الاستبانة؛ فيتضمن فقرات تحت ثلاثة محاور: المحور الأول: شروط بناء معايير تقييم الأداء المؤسسي (١٢ فقرة)، والمحور الثاني: إجراءات تقييم الأداء المدرسي (١١ فقرة)، والمحور الثالث: التغذية الراجعة لتقييم الأداء المؤسسي (٢١ فقرة)، علماً أن الإجابة عن فقرات الاستبانة كانت وفقاً للمقياس الثلاثي (موافق، محايد، معارض)، وأخيراً الجزء الثالث، وهو عبارة عن أسئلة مفتوحة عن الصعوبات التي تواجه العاملين بالمدرسة في تقييم الأداء المدرسي، ومقترحاتهم لتحقيق تقييم فعال للأداء المدرسي.

صدق الأداة وثباتها

تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين هما:

أ - صدق المحكمين :

تم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين؛ بهدف التأكد من صدقها، وتحديد مدى اتساق عباراتها مع محاور البحث وأهدافه. وتمثلت أهم ملاحظات السادة المحكمين فيما يلي: تقديم تعريف لتقويم الأداء المؤسسي، إعادة صياغة بعض العبارات مثل العبارة رقم (٦)، (١١) في المحور الأول والعبارة رقم (٧) و(٩) في المحور الثاني، وإضافة بعض العبارات مثل: إضافة العبارة رقم (١٠) في المحور الأول والعبارة رقم (١٤) و(١٥) في المحور الثالث.

ب - صدق الاتساق الداخلي :

قام الباحثون بحساب صدق الاتساق الداخلي - الذي يقصد به مدى ارتباط مفردات الاستبيان بعضها البعض (خطاب، ٢٠٠٣)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل محور من محاور الاستبيان وبعضها، وبينها وبين الدرجة الكلية للاستبيان ككل، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٢):

جدول رقم (٢)

معاملات الارتباط (الاتساق الداخلي) لمتطلبات تقويم الأداء المؤسسي ومحاوره

الفرعية الثلاثة

محاور متطلبات تقويم الأداء المؤسسي	شروط بناء معايير تقويم الأداء المؤسسي	إجراءات تقويم الأداء المدرسي	التغذية الراجعة لتقويم الأداء المؤسسي	الاتساق ككل
شروط بناء معايير تقويم الأداء المؤسسي	-	٨٠، ❖❖	٨٤، ❖❖	٩٢، ❖❖
إجراءات تقويم الأداء المدرسي	٨٠، ❖❖	-	٩٢، ❖❖	٩٦، ❖❖

تابع/ جدول رقم (٢)

معاملات الارتباط (الاتساق الداخلي) لمتطلبات تقويم الأداء المؤسسي ومحاورة
الفرعية الثالثة

محاورة متطلبات تقويم الأداء المؤسسي	شروط بناء معايير تقويم الأداء المؤسسي	إجراءات تقويم الأداء المدرسي	التغذية الراجعة لتقويم الأداء المؤسسي	الاستبيان ككل
التغذية الراجعة لتقويم الأداء المؤسسي	٨٤, **	٩٢, **	-	٩٧, **
الاستبيان ككل	٩٢, **	٩٦, **	٩٧, **	-

❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

يتضح من بيانات الجدول السابق أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي بين محاور الاستبيان ودرجته الكلية، الأمر الذي يؤكد صدق الاستبيان وصلاحيته للاستخدام والتطبيق.

وللتحقق من ثبات الاستبيان قام الباحثون بتطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية تكونت من (٥٠) مديراً ومديراً مساعداً ومعلماً في محافظات (مسقط والداخلية) بسلطنة عمان، ومن خلال التطبيق تم حساب معامل ألفا كرونباخ للثبات، وقد حازت عبارات الاستبيان على معاملات ثبات مرتفعة إلى حد كبير، بالنسبة إلى كل محور من المحاور؛ حيث كان معامل ثبات ألفا لمحور شروط بناء معايير تقويم الأداء المؤسسي (٨٩٠,) ومحور إجراءات تقويم الأداء المدرسي (٨٠,) ومحور التغذية الراجعة لتقويم الأداء المؤسسي (٩٥٠,)، كما كان معامل الثبات للاستبيان ككل أيضاً مرتفع (٩٧,)، مما يشير إلى تجانس عبارات الاستبيان، وإلى ثباته وصلاحيته للتطبيق.

المعالجة الإحصائية

بعد جمع البيانات وإدخالها في الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية

لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات الاستبانة ولكل مجال من مجالاتها. كما تم استخدام اختبار (ت) T-test لدلالة الفروق (طبقاً للنوع الاجتماعي)، وإجراء تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) لدلالة الفروق (الوظيفة)، إضافة إلى اتباع التحليل النوعي في تحليل استجابات عينة الدراسة حول الأسئلة المفتوحة. وقد تم اعتماد قاعدة التقريب الحسابي للأعداد الصحيحة لتحديد معيار الحكم على الاستجابة بحيث أن الممارسة التي تقع بين (١-٦٦، ١) تعني أنها تحدث بدرجة منخفضة، بينما الممارسة الواقعة بين (١-٦٧، ٢٣) تحدث بدرجة متوسطة، أما الممارسة التي تقع بين (٢-٢٤، ٣) فتحدث بدرجة مرتفعة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

سيتم عرض نتائج الدراسة وفقاً لمحاور الاستبانة في صورة جداول إحصائية وتفسيرها على النحو التالي:

١ - نتائج خاصة بدرجة تطبيق مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لمتطلبات تقويم الأداء المؤسسي

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: "ما درجة تطبيق متطلبات تقويم الأداء المؤسسي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر عينة الدراسة؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة، وسوف يتم تناول ذلك وفق لكل محور من المحاور الثلاثة كما يلي:

أ - درجة تطبيق مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لشروط بناء معايير تقويم الأداء المؤسسي:

يبين الجدول رقم (٣) نتائج ذلك وتم ترتيب الفقرات تنازلياً حسب قيم المتوسط الحسابي.

جدول رقم (٣)

درجة تطبيق مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لشروط بناء معايير تقويم الأداء المؤسسي

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الترتيب	مدى الممارسة
١	تستخدم المدرسة معايير واضحة لتقويم أدائها.	٢,٦٥	١	مرتفعة
٨	تتميز معايير الأداء المستخدمة بأنها قابلة للقياس.	٢,٤٩	٢	مرتفعة
١١	تساهم معايير تقويم الأداء في زيادة الكفاءة الإنتاجية للعاملين.	٢,٤٩	٣	مرتفعة
٢	تتميز المعايير التي تستخدمها المدرسة في تقويم الأداء بأنها شاملة.	٢,٤٧	٤	مرتفعة
٥	تركز معايير الأداء على الأداء الفعلي للعاملين.	٢,٤٦	٥	مرتفعة
١٢	يتم تحديد مؤشرات لكل معيار من معايير الأداء المدرسي.	٢,٤٤	٦	مرتفعة
٩	تتميز معايير التقويم المستخدمة بالموضوعية بعيداً عن العوامل الشخصية.	٢,٤٢	٧	مرتفعة
٧	تتغير المعايير التي تستخدمها المدرسة حسب التغيير في متطلبات العمل.	٢,٣٩	٨	مرتفعة
٣	يتم وضع معايير الأداء من قبل لجنة مهنية مختصة.	٢,٣٨	٩	مرتفعة
٤	تتميز معايير الأداء بأنها قادرة على قياس أداء المدرسة بشكل فعال.	٢,٣٨	١٠	مرتفعة
١٠	يتم إعلام العاملين بمعايير الأداء المطلوبة منهم بصورة واضحة.	٢,٣٨	١١	مرتفعة
٦	تركز معايير الأداء على متطلبات الأداء المستقبلي.	٢,٣٠	١٢	متوسطة
	المحور الأول: شروط بناء معايير تقويم الأداء المؤسسي	٢,٤٤		مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (٣) أن درجة تطبيق مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لشروط بناء معايير تقويم الأداء المؤسسي مرتفعة؛ حيث كان

متوسطه الحسابي (٢,٤٤)، وتتراوح جميع قيم المتوسطات بين (٣-٢,٣٤)، ماعدا الفقرة السادسة فممارستها تتم بدرجة متوسطة، كما يتبين أن الفقرة الأولى كانت أعلى الفقرات تحقيقاً لدى العينة؛ حيث كان متوسطها الحسابي (٢,٦٥)، وربما يرجع ذلك إلى توافر معايير واضحة موضوعة من قبل الوزارة لتطوير الأداء المدرسي بجميع مدارس السلطنة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السيابية (٢٠١١)؛ حيث توصلت إلى أن نظام تطوير الأداء المدرسي يعتمد على معايير موضوعية في تقويم الأداء، بينما تختلف دراسة الغافري (٢٠١٤) مع هذه النتيجة؛ حيث ترى أن هناك عدم وضوح في المعايير التي يستند عليها عمليات التقويم، كما تأتي بعد ذلك الفقرة الثامنة بمتوسط حسابي مرتفع (٢,٤٩)، وقد يرجع إلى جهود الوزارة الواضحة في وضع معايير قابلة للقياس من خلال وضع مؤشرات ومقاييس محددة لهذه المعايير، وحصلت أيضاً الفقرة الحادية عشر على نفس المتوسط الحساب، وربما يعزو ذلك إلى أن هذه المعايير تعد بمثابة ضوابط تحكم أداء العاملين لتحقيق الأهداف المطلوب إنجازها، ومن ثم تؤدي إلى زيادة الإنتاجية، فضلاً عن أن العاملين أصبحوا على وعي بما هو مطلوب منهم، وبالتالي تزداد الإنتاجية.

أما الفقرة السادسة كانت أقل الفقرات تحقيقاً لدى العينة، فكان متوسطها الحسابي (٢,٣٠)، وقد يرجع ذلك إلى غياب رؤية واستراتيجية مستقبلية للتعليم بشكل عام، مما ينعكس على معايير التقويم، ثم بعد ذلك جاءت الفقرة العاشرة بمتوسط حسابي (٢,٣٨)، مما يدل على ضعف استخدام المدرسة لأساليب ووسائل الإعلام، فضلاً عن ضعف الشفافية الإدارية، ويتفق ذلك مع دراسة المنذري (٢٠١١) ولكن هذه النسبة ليست ضعيفة، وقد يرجع ذلك لجهود الوزارة والمدارس بالبرامج التدريبية والتأهيلية للعاملين بالمدارس.

ب - درجة تطبيق مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لإجراءات تقويم الأداء المدرسي:

يوضح الجدول رقم (٤) نتائج ذلك وتم ترتيب الفقرات تنازلياً حسب قيم المتوسط الحسابي.

جدول رقم (٤)

درجة تطبيق مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لإجراءات تقويم الأداء المدرسي

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي (م)	الترتيب	مدى الممارسة
٤	تتنوع الطرق المستخدمة في تقويم الأداء بالمدرسة.	٢,٦٠	١	مرتفعة
٦	تستخدم المدرسة أساليب تقويم واضحة ومفهومة.	٢,٥٦	٢	مرتفعة
٨	تعمل أساليب التقويم المستخدمة على تحسين مستوى الأداء.	٢,٥٥	٣	مرتفعة
١	تُستخدم نماذج مختلفة لتقويم الأداء حسب الوظيفة، وليس نموذج موحد لجميع الوظائف.	٢,٤٩	٤	مرتفعة
٥	تتميز الأساليب المستخدمة في التقويم بأنها مناسبة لأغراضه.	٢,٤٦	٥	مرتفعة
٧	يتم تطبيق أدوات التقويم وأساليبه في مواعيد مناسبة.	٢,٤٢	٦	مرتفعة
١٠	تقوم المدرسة بترسيخ ثقافة التقويم الذاتي لدى العاملين.	٢,٤٠	٧	مرتفعة
١١	يتم استخدام التقنيات الحديثة لإبراز نقاط القوة والضعف.	٢,٣٨	٨	مرتفعة
٣	يتم إشراك المستفيدين من الخدمات في تقويم أداء المدرسة.	٢,٣٦	٩	مرتفعة
٩	يتم تدريب العاملين على مهارات استخدام أدوات التقويم.	٢,٢٨	١٠	متوسطة
٢	يعتمد تقويم أداء العاملين على ملاحظات المديرين فقط.	١,٩٤	١١	متوسطة
	المحور الثاني: إجراءات تقويم الأداء المدرسي	٢,٤٠		مرتفعة

يتبين من الجدول رقم (٤) أن درجة تطبيق مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان لإجراءات تقويم الأداء المدرسي مرتفعة؛ حيث كان متوسطه الحسابي (٢,٤٠)، كما تتراوح أغلب قيم المتوسطات بين (٢,٣٤-٣)، ما عدا

الفقرتين الثانية والتاسعة، فممارستهما تتم بدرجة متوسطة، كما يتبين أن الفقرة الرابعة كانت أعلى الفقرات تحقيقاً لدى العينة؛ حيث متوسطها الحسابي (٢,٦٠)، وربما يرجع ذلك إلى توافر جهود واضحة من قبل الوزارة في إعداد استمارات واستبيانات ومقابلات عدة كطرق وأدوات لتقويم الأداء بالمدارس من خلال البوابة الإلكترونية للوزارة، ثم يأتي بعد ذلك الفقرة السادسة بمتوسط حسابي (٢,٥٦)، وقد يعود ذلك إلى توافر دليل نظام تطوير الأداء المدرسي على الموقع الإلكتروني للوزارة يشرح هذه الأساليب المستخدمة في التقويم،

أما الفقرة الثانية كانت أقل الفقرات تحقيقاً لدى العينة؛ حيث كان متوسطها الحسابي (١,٩٤)، وقد يعزى ذلك إلى أن المديرين ليسوا المسؤولين فقط عن تقويم أداء العاملين، بل هناك المشرفون والمعلمون الأوائل، كما قد يرجع ذلك إلى أهمية ورغبة العاملين في المدارس بمشاركة الإدارة المدرسية في صنع القرارات؛ للوصول إلى قرارات مناسبة بهدف تطوير العمل المدرسي، وهذا ما اتفقت معه نتائج دراسة اليعقوبية (٢٠١٤).

وقد جاءت بعد ذلك الفقرة التاسعة بمتوسط (٢,٢٨)، مما يدل على ضعف التدريب بالمدرسة، وقلة التدريب والتأهيل في كتابة التقارير الداخلية والخارجية عن الأداء المدرسي، ويتفق ذلك من نتائج دراسة الحزامية (٢٠١٤)، ودراسة الغافري (٢٠١٤)، التي أشارت إلى وجود عائق التأهيل البشري التثقيفي والتطوير المهني لسائر القيادات التعليمية على مختلف مستوياتها، وعلى وجه الخصوص المستوى التنفيذي، مما قد يؤدي إلى غياب النظرة التكاملية الشمولية للعملية التعليمية، وقلة الإبداع التعليمي والإداري، وعدم الركون إلى نظام شامل للتقويم. كما أكدت دراسة السيابية (٢٠١١) على أنه تم تدريب الفئة المستهدفة على برامج الحقيبة التدريبية لنظام تطوير الأداء المدرسي في السنة الأولى من تطبيق النظام، ولم يتم تحديث وإعادة للتدريب جراء لعمليات النقل في أوساط مديري المدارس والمعلمين الأوائل والمعلمين

والإداريين، وكذلك فإن معظم البرامج التي تم التدريب عليها تمت بأسلوب المحاضرات النظرية، وخلت من الجانب التطبيقي والتدريب العملي.

ج - درجة تطبيق مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للتغذية الراجعة لتقويم الأداء المؤسسي:

والجدول رقم (٥) يبين نتائج ذلك وتم ترتيب الفقرات تنازلياً حسب قيم المتوسط الحسابي.

جدول رقم (٥)

درجة تطبيق مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للتغذية الراجعة لتقويم الأداء المؤسسي

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الترتيب	مدى الممارسة
٥	تسمح التغذية الراجعة بالكشف عن مواطن الضعف ونقاط القوة في الأداء المدرسي.	٢,٦٣	١	مرتفعة
٤	تساهم التغذية الراجعة في تحفيز العاملين.	٢,٥٤	٢	مرتفعة
٦	تفيد عملية التقويم التي تنفذها المدرسة في وضع البرامج التدريبية للتحسين المبكر للأداء.	٢,٥٠	٣	مرتفعة
٢١	يتم تحديث خطة تحسين المدرسة في ضوء نتائج التقويم.	٢,٥٠	٤	مرتفعة
٣	يترتب على التغذية الراجعة تطوير مستوى أداء المدرسة.	٢,٤٩	٥	مرتفعة
١٢	يستفاد من عملية تقويم الأداء في تخطيط وتصميم برامج الإنماء المهني للعاملين بالمدرسة.	٢,٤٩	٦	مرتفعة
١٦	تُستخدم أساليب لتعزيز جوانب القوة في الأداء المدرسي.	٢,٤٩	٧	مرتفعة
١٠	يُستفاد من عملية تقويم الأداء في تحسين ظروف العمل.	٢,٤٧	٨	مرتفعة
١٤	يتم حصر نقاط القوة في كل مجالات العمل المدرسي.	٢,٤٧	٩	مرتفعة

تابع/ جدول رقم (٥)
درجة تطبيق مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للتغذية الراجعة لتقويم الأداء المؤسسي

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الترتيب	مدى الممارسة
١٥	يتم ترتيب نقاط القوة من حيث درجة تأثيرها الإيجابي على التعليم والتعلم.	٢,٤٤	١٠	مرتفعة
١٧	يتم مناقشة جميع العاملين بالمدرسة في جوانب قصور الأداء المدرسي.	٢,٣٨	١١	مرتفعة
١٨	تتوافر المعقولية في تحديد أولويات التطوير.	٢,٣٨	١٢	مرتفعة
١٩	يقتنع العاملون في المدرسة بأولويات التطوير.	٢,٣٨	١٣	مرتفعة
٢٠	تناسب أولويات التطوير إمكانات المدرسة.	٢,٣٨	١٤	مرتفعة
١٣	يتم تشخيص الأسباب الحقيقية وراء نقاط الضعف.	٢,٣٧	١٥	مرتفعة
١١	يتم الإعلان عن نقاط الضعف التي تعاني منها المدرسة	٢,٣٦	١٦	مرتفعة
٧	يتم وضع القرارات المتعلقة بالحوافز بناء على عملية تقويم الأداء.	٢,٣١	١٧	متوسطة
٩	يُستفاد من نتائج عملية تقويم الأداء الوظيفي في اكتشاف الموظفين المؤهلين لشغل الوظائف المناسبة لأدائهم.	٢,٢٦	١٨	متوسطة
٢	يتم توفير التغذية الراجعة بعد عملية التقويم بدون تأخير	٢,٢٤	١٩	متوسطة
١	يتم إطلاع العاملين على نتائج تقويم أدائهم الوظيفي.	٢,١٨	٢٠	متوسطة
٨	تُستخدم نتائج تقويم الأداء في أغراض الترقّيات الوظيفية.	٢,٠٧	٢١	متوسطة
	المحور الثالث: التغذية الراجعة لتقويم الأداء المؤسسي	٢,٣٩٧		مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (٥) أن درجة تطبيق مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للتغذية الراجعة لتقويم الأداء المؤسسي معقولة؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها (٢,٣٩٧)، وهو أقل متوسط حسابي بالنسبة إلى المحاور

الثلاثة لمتطلبات تقييم الأداء المؤسسي بالمدارس، كما يتبين أن الفقرة الخامسة كانت أعلى الفقرات تحقيقاً؛ حيث كان متوسطها الحسابي (٢,٦٣)، وربما يرجع ذلك إلى توافر نظام فعال لتقييم الأداء المدرسي يسمح بتشخيص نقاط القوة والضعف، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السيابية (٢٠١١)؛ حيث ترى أن توافر معايير موضوعية في تقييم الأداء يساعد على التعرف على جوانب القوة وأولويات التطوير في الأداء، بينما أشارت دراسة الغافري (٢٠١٤) إلى ضرورة إيجاد نظام تقييمي فعال لمختلف المستويات الإدارية التعليمية بحيث يكون أداة فاعلة لتشخيص أوجه القصور والعمل على علاجها، والتعرف على أوجه القوة والعمل على تعزيزها. ثم تأتي بعد ذلك الفقرة الرابعة بمتوسط حسابي مرتفع (٢,٥٤)، وقد يرجع ذلك إلى أن تقارير الأداء التي تنتج عن تقييم أداء العاملين، وما توصلت إليه من نقاط قوة وضعف تعد بمثابة حافز للعاملين؛ حيث يشعروا بأن هناك تقديراً لجهودهم.

أما الفقرة الثامنة كانت أقل الفقرات تحقيقاً لدى العينة؛ حيث كان متوسطها الحسابي (٢,٠٧)، وقد يرجع ذلك إلى أن نظام الترقيات الوظيفية يرتبط بسنوات الخبرة في العمل وليس بنتائج التقييم، وقلة التزام لجان تقييم أداء المدارس بالموضوعية أثناء زيارات تقييم الأداء، ويتفق ذلك مع دراسة الحزامية (٢٠١٤)، ودراسة الراسبي (٢٠١١) التي أوصت بضرورة إيجاد نظام متكامل للحوافز والمكافآت في ضوء معايير واضحة، كما تتفق دراسة السيابية (٢٠١١) مع هذه النتيجة، وتعزو ذلك إلى ضعف منح الصلاحيات المعطاه لمديري المدارس للقيام بعمليات التكريم المعنوي للمعلمين، أما فيما يخص التعزيز المادي فيُعزى ذلك لقلة إيرادات الجمعيات التعاونية بالمدارس، وعدم تخصيص بند لتعزز المعلمين ضمن حصة الإدارة المدرسية، ثم جاءت بعد ذلك الفقرة الأولى بمتوسط (٢,١٨)، مما يدل على ضعف الشفافية والوضوح في العمل المدرسي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المنذري (٢٠١١).

٢ - نتائج خاصة بالكشف عن تأثير متغيرات الدراسة الديموغرافية (الجنس - الوظيفة) على استجابة أفراد العينة:

وبالنسبة إلى السؤال الثاني المرتبط بالكشف عن الفروق بين عينة الدراسة في تقديرهم لتطبيق متطلبات تقويم الأداء المؤسسي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان وفقاً للمتغيرات الديموغرافية، فقد تم الإجابة عنه باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-test لمتغير الجنس واختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير الوظيفة، كما يلي:

أ - متغير الجنس (ذكور - إناث)

يوضح الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمتغير الجنس.

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمتغير الجنس لمحاو
أداة الدراسة

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحور الأول	ذكر	٨١٦	٢,٣٤٣٨	٠,٤٢٨٦	-١١,٠٦٦*	دالة
	انثى	٤٨٦	٢,٥٩٤٨	٠,٣٣٨٥		
المحور الثاني	ذكر	٨١٦	٢,٣٣٣٨	٠,٤١٨٩٥	-٨,٤٥٨*	دالة
	أنثى	٤٨٦	٢,٥٢١٢	٠,٣٢٥١٢		
المحور الثالث	ذكر	٨١٦	٢,٣٠١٢	٠,٤٦١٤٣	-١٠,٧٢٦*	دالة
	أنثى	٤٨٦	٢,٥٥٧٨	٠,٣٣١٠٧		
المجموع الكلي	ذكر	٨١٦	٢,٣٢٦٣	٠,٣٩٢٧٧	-١١,٢٩٩*	دالة
	أنثى	٤٨٦	٢,٥٥٧٩	٠,٢٨٩٨٦		

❖❖ دالة عند ٠,٠١ .

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) تعزى لمتغير الجنس في جميع محاور الاستبانة، وكذلك للاستبانة ككل وذلك لصالح المديرين ومساعدتهم والمعلمين من الإناث؛ بمعنى أن المديرين ومساعدتهم والمعلمين من الإناث في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان أكثر

إدراكا لمتطلبات تقويم الأداء المؤسسي، وربما يرجع ذلك إلى أن الإناث أكثر اطلاعاً على أدبيات التقويم المؤسسي وأكثر اهتماماً بأخذ الدورات التدريبية التي تزيد من كفاءتهن المهنية، كما أن الإناث تتميز بالقلق الزائد والخوف من التقصير أكثر من الذكور فضلاً عن قدرتهن على القيام بأعمال متعددة في ذات الوقت، تجعلهن أكثر إنجازاً للعمل بأنفسهن، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة اليعقوبية (٢٠١٤)، أضف إلى ذلك ما تتمتع به المرأة من قدرة وجدية في المراكز القيادية التي تحتلها، ويتفق ذلك من نتائج دراسة البداعية (٢٠١١).

ب - متغير الوظيفة:

يوضح الجدول رقم (٧) تحليل التباين الأحادي لمستويات الوظيفة لجميع محاور أداة الدراسة

جدول رقم (٧)

تحليل التباين الأحادي لمتغير الوظيفة لجميع محاور أداة الدراسة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٨٣١	٢	٤١٥	٢,٤٢٩	,٠٨٩
	داخل المجموعات	٢٢٢,١٣٧	١٢٩٩	١٧١		
	المجموع الكلي	٢٢٢,٩٦٨	١٣٠١			
المحور الثاني	بين المجموعات	١,٩٥٦	٢	٩٧٨	٦,٢٥٨	*,٠٠٢
	داخل المجموعات	٢٠٣,٠٥٢	١٢٩٩	١٥٦		
	المجموع الكلي	٢٠٥,٠٠٨	١٣٠١			
المحور الثالث	بين المجموعات	٢,٤٦٠	٢	١,٢٣٠	٦,٥٤١	*,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٤٤,٢٩١	١٢٩٩	١٨٨		
	المجموع الكلي	٢٤٦,٧٥٢	١٣٠١			
المجموع الكلي	بين المجموعات	١,٦٦٠	٢	٨٣٠	٥,٩٥٠	*,٠٠٣
	داخل المجموعات	١٨١,١٦٦	١٢٩٩	١٣٩		
	المجموع الكلي	١٨٢,٨٢٦	١٣٠١			

❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

من خلال الجدول رقم (٧) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين مستويات متغير الوظيفة بالنسبة للمحور الأول، وقد يعلل ذلك لأن جميع العاملين تنطبق عليهم معايير تقويم الأداء المؤسسي، ولكن توجد فروق دالة إحصائية في تطبيق متطلبات تقويم الأداء المؤسسي في المحور الثاني، والمحور الثالث والاستبيان ككل تعزى لاختلاف نوع الوظيفة (مدير، مساعد مدير، معلم)، ولتحديد اتجاه الفروق لصالح أي نوع تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما هو موضح بالجدول رقم (٨):

جدول رقم (٨)

اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة

المحاور	المتوسط	الوظيفة	معلم	مساعد مدير	مدير
المحور الثاني	٢,٣٨٣٣	معلم			❖
	٢,٤٦٣٢	مساعد مدير			
	٢,٤٨٩٧	مدير			
المحور الثالث	٢,٣٧٣٨	معلم		❖	❖
	٢,٤٦٩٥	مساعد مدير			
	٢,٤٨٧٧	مدير			
الاستبيان ككل	٢,٣٩٣٩	معلم			❖
	٢,٤٦٦٦	مساعد مدير			
	٢,٤٩٢٧	مدير			

❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من بيانات الجدول رقم (٨) أنه لم تظهر فروق دالة إحصائية بين المعلمين ومساعدى المدير في المحور الثاني، وأن الفروق الدالة كانت بين المعلمين والمديرين لصالح المديرين، وبالنسبة إلى المحور الثالث، فهناك فروق بين المعلمين ومساعدى المديرين لصالح مساعدى المديرين، وبين المعلمين والمديرين لصالح المديرين، وبالنسبة للاستبيان ككل، فهناك فروق بين المعلمين والمديرين لصالح المديرين، ويتضح من النتيجة السابقة أن الفروق جميعها كانت لصالح

المديرين وتليها مساعدي المديرين، وقد يرجع ذلك إلى أن المديرين هم المسؤولون الأساسيون عن تقويم الأداء المؤسسي يليهم مساعدهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغافري (٢٠١٤)؛ حيث يعزى ذلك إلى أن وظيفة مدير المدرسة تعد على قمة الهرم الوظيفي الذي بدورها تخوله الكشف عن المعلومات المهمة بكل موضوعية ودقة، بالإضافة إلى ذلك تبني مديري المدارس لممارسات أكثر نضجا وكفاءة.

٣- نتائج السؤال الثالث المفتوح الخاصة بالصعوبات التي تواجه العاملين بالمدرسة في تقويم الأداء المدرسي.

تم إجراء التحليل الكيفي لاستجابات العاملين على أداة الدراسة فيما يتعلق بمحور الصعوبات التي تواجههم في تقويم الأداء المدرسي، وقد اعتمد الباحثون على أهم الصعوبات التي حصلت على ٥ تكرارات فأكثر، وقد أسفر هذا التحليل عن أن الصعوبات التالية تمثل أبرز الصعوبات التي تواجه العاملين بالمدرسة في تقويم الأداء المدرسي بسلطنة عمان وهي:

- قلة المصداقية والموضوعية عند بعض المقيمين، وهناك محاباة ومجاملات في التقويم خاصة التقويم الذاتي.
- قلة الحوافز، فلا توجد ترقيات وظيفية تحفيزية لدى القائمين على هذه الأعمال.
- إن معظم العاملين بالمدرسة ليس لديهم الرغبة في المشاركة الفعالة والإيجابية في تقويم الأداء المدرسي؛ نتيجة قلة إدراك المعلمين والمهام بأهمية تطبيق تقويم الأداء المدرسي، وقلة سعي المدرسة لتلافي ذلك.
- قلة وضوح المعايير الأساسية والمؤشرات التي يتم بها تقويم الأداء، وضعف دقة المعايير في قياس الأداء بالمدارس.
- غياب الشفافية في تقويم الأداء المدرسي، فلا يطلع العاملون على نتائج تقويم الأداء بصورة كاملة بل لم يتم إطلاعهم على تقارير أدائهم.

- قلة التطبيق المستمر للتغذية الراجعة، فلم تؤثر نتائج التقويم على أداء المدرسة بل يستمر العمل بالمدرسة كما هو قبل نتائج التقويم.
 - لا يتركز التقويم على أداء المعلم الحقيقي بل على جوانب شكلية كالمسابقات والأعمال الورقية وغيرها.
 - قلة وجود خطط واضحة تبني عليها عملية تقويم الأداء، وقلة الاعتماد على الأولويات.
 - عدم تمكن بعض المقيمين من استخدام وتطبيق أدوات التقويم وتحليلها.
- يلاحظ مما سبق أن هناك صعوبات تتعلق بعملية التقويم ذاتها، وأخرى تتعلق بالمعلم نفسه، وصعوبات تتعلق بالمدرسة وإدارتها، وصعوبات تتعلق بالقائمين على عملية التقويم.

مقترحات الدراسة

- في ضوء ما أسفر عنه الإطار النظري للدراسة، وما توصلت إليه الدراسة الميدانية من نتائج، تقدم الدراسة آليات مقترحة للتطبيق الفعال لمتطلبات تقويم الأداء المؤسسي في المدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان على النحو الآتي:
- العمل على نشر ثقافة وفلسفة التقويم المدرسي والاعتماد بين الأوساط التربوية والمجتمع للتغلب على مقاومة التحديث والتطوير.
 - توزيع ونشر أدلة مبسطة توضح المعايير والمؤشرات التي تعتمدها نظام الاعتماد، وتدريب العاملين عليها.
 - استقلالية فريق التقويم من أجل إصدار أحكام حيادية على مستوى بشكل الأداء المدرسي.
 - الربط بين التقويم الذاتي الداخلي للمؤسسة والتقويم الخارجي الذي يؤدي بدوره إلى عملية التحسين المستمر داخل المؤسسة التعليمية.

- تدريب العاملين في المدارس على مهارات التقويم الذاتي لتحقيق التوازن بين أهداف التقويم الداخلي والخارجي من أجل تحسين المدرسة.
- اعتبار نتائج اختبارات العامة والدولية للطلاب من أهم المعايير التي تحدد مستوى الأداء بالمدرسة.
- وضع آليات للمساءلة التربوية بناء على المعايير الموضوعية بحيث تضمن هذه الآليات جودة الأداء المدرسي
- القيام بمراجعة الأدوات المستخدمة في النظام واختبارها لتجديد مدى تمتعها بالخصائص السيكرومترية وفق للمنهج العلمي.

Institutional Performance Evaluation in Basic Education Schools Requirements in Sultanate of Oman: A Field Study

Dr. Salim S. Al-Ghanboosi

Dr. Nesreen S. Salah El-Din

Houda A. Al-Housni

College of Education - Sultan Qaboos University
Sultanate of Oman

Abstract

The study aims to explore to what extent the institutional performance assessment is available in the Sultanate of Oman from the perspective of the school heads, their assistants and teachers. To achieve this objective, a survey tool was designed to know the participants' views. The tool covers three aspects; the conditions to form the standards of institutional performance assessment, the procedures to assess the school performance as well as the feedback received at the end of the institutional performance assessment. The number of the participants is 1302. T-test is used to show the difference significance according to gender. Also, one way analysis of variance is used according to the profession. Besides, the qualitative analysis in analyzing the participants' views regarding open questions follows.

After the data analysis, the study concludes that the percentages of the three previous aspects, covered by the research tool, are high. While the difference connotation according to the application of the institutional performance assessment in all the questionnaire statements were in favour of the female head schools and their assistants. There are no statistical differences attributed to the variable of profession. The study suggested some recommendations. First of all, the need to provide simple clarification that clarify the standards relied upon by the External Accredited System. Second, training the involved staff to implement them. Third, the assessment team must be independent in order to issue neutral judgments to the school performance. Fourth, both the internal evaluation of the institution and the external one, must be linked together which, in turn, results in a continuous betterment inside the educational institution.

المراجع

- ١ - أبو علي، عبد القادر خالد رباح (٢٠١٠). العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية. رسالة ماجستير مقدمة إلى قسم أصول التربية، تخصص إدارة تربوية، كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة.
- ٢ - البداعية، موزة بنت محمد بن ناصر (٢٠١١). متطلبات التمكين الإداري للمعلمين بالمدارس المطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.
- ٣ - حامد، عمرو (٢٠٠٩). تقويم الأداء المؤسسي في الوحدات الحكومية. أعمال ملتقيات وندوات (قياس وتقويم الأداء كمدخل لتحسين جودة الأداء المؤسسي) - المنظمة العربية للتنمية الإدارية - مصر، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ١٠٩ - ١٥٨. مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/124548>
- ٤ - الحزامية، سامية بنت محمد بن سيف (٢٠١٤). تصور مقترح لنشر ثقافة الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان "دراسة مستقبلية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.
- ٥ - حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٩). ابعاد تمكين المديرين كمدخل للإصلاح المدرسي: دراسة ميدانية على المدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية". مجلة مستقبل التربية العربية، مصر، ٥٥ (١٥)، ٣٩-١٤٥.
- ٦ - الخلف، خالد و عامر، سعد (٢٠٠٨). الإنتاجية القياسية، (ط٢). الرياض: دار المريخ.
- ٧ - الخميسي، السيد سلامة (١٤٢٨هـ). معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم (رؤية منهجية)، ورقة عمل مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر

- للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستين)، القصيم، في الفترة من ٢٨- ٢٩ ربيع الآخر.
- ٨ - الراسبي، سالم بن حمد بن مالك (٢٠١١). أبعاد المناخ التنظيمي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.
- ٩ - الزاملي، علي عبد جاسم والسليمانية، حميراء سليمان والعاني، وجيهة ثابت (٢٠١٢). دراسة تقييمية لنظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، سلطنة عمان، ١٣(٢)، ٢٧٣-٣٠٤.
- ١٠ - زياد، مسعد محمد، التغذية الراجعة. مسترجع من: <http://www.drmosad.com/index95.htm>
- ١١ - السيابية، رضية على محمد (٢٠١١). تصور مقترح لتطوير الثقافة التنظيمية بمدارس التعليم الأساسي المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- ١٢ - شحاته، صفاء أحمد محمد (٢٠١١). تصور مقترح لتطوير أداء مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس- مصر، ٣٥ (٣)، ٥١٧-٦٤٠.
- ١٣ - صديق، حسين (٢٠١٢). تقييم الأداء في المؤسسات الاجتماعية. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية - سوريا، ٢٨(١)، ٢١١-٢٤٨.
- ١٤ - الصغير، أحمد حسين (٢٠٠٩). الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل: دراسة ميدانية في دولة الإمارات العربية المتحدة. المجلة التربوية، مصر، (٢٥)، ٢٦٣-٣١٩.
- ١٥ - عبد الكبير، صالح وأحمد، عبدالسلام وحزام، عديلة وباطن، حسن

- وعبدالله، حسين وآخرون (٢٠١١). نظام تقويم الاداء المدرسي في مدارس التعليم الاساسي في الجمهورية اليمنية: دراسة ميدانية. مركز البحوث والتطوير التربوي، فرع عدن، الجمهورية اليمنية.
- ١٦ - عبدالرحمن، توفيق (٢٠٠٤). تقويم الأداء: مداخل جديدة لعالم متغير. القاهرة: مكتبة النهضة.
- ١٧ - عبدالفتاح، منال (٢٠١١). الاستعانة بالاتجاهات العالمية المعاصرة في تقويم الأداء المؤسسي لجامعة قناة السويس: دراسة ميدانية. مجلة مستقبل التربية العربية، مصر، ١٨ (٧٠)، ٢٨٥-٤٠٨.
- ١٨ - العبيدي، غانم سعيد وسلطان، حنان عيسى (١٤٠٤). أساسيات البحث العلمي. الرياض: دار العلوم.
- ١٩ - العبيدي، محمد عبدالعزيز والجبوري، زياد خلف (٢٠١٢). الرقابة المالية ودورها في تقويم الأداء المؤسسي: دراسة استطلاعية لآراء عدد من المدراء في الشركات الصناعية في محافظة نينوى. جمهورية العراق، ديوان الرقابة المالية.
- ٢٠ - العساف، ليلى والصررايرة، خالد احمد (٢٠١١). انموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الاردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية - سوريا، ٢٧ (٤٣)، ٥٨٩-٦٤٥.
- ٢١ - عطوي، جودت عزت (٢٠٠١). الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ٢٢ - علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٣). التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقويم المدارس، (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٢٣ - العلي، عبدالستار وآخرون (٢٠٠٦). المدخل إلى إدارة المعرفة. المكان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- ٢٤ - عيسان، صالحة عبدالله والعامرية، ايمان بنت حميد (٢٠١٣). واقع التقويم المؤسسي المدرسي في دولة الإمارات العربية المتحدة وسلطنة عمان ودولة قطر. دراسات تربوية واجتماعية - مصر، ١٩(١)، ٣٢٣-٣٧٥.
- ٢٥ - الغافري، صالح بن راشد بن حمدان بن سالم (٢٠١٤). متطلبات تطبيق المسألة التعليمية لتحقيق معايير المدرسة الفعالة بمدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.
- ٢٦ - الغنبوصي، ناصر سالم ناصر (٢٠٠٦). الجودة في نظام تطوير الأداء المدرسي "تجربة عمانية". مجلة التطوير التربوي - سلطنة عمان. س ٥، (٢٩)، ٥٠-٥٣.
- ٢٧ - محمد، فرج هويدي (٢٠١١). تقويم أداء المدارس في مرحلة التعليم الأساسي. جامعة عمر المختار، كلية الاداب، البيضاء.
- ٢٨ - المنذري، سحر سعيد خميس (٢٠١١). الشفافية الإدارية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر العاملين فيها. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.
- ٢٩ - النبوي، أمين محمد (٢٠٠٨). مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ٣٠ - النعمانية، سلامة سلطان (٢٠١٠). تطوير معايير تقويم الأداء في مدارس سلطنة عمان. رسالة ماجستير (غير منشورة)، سلطنة عمان جامعة نزوى.
- ٣١ - وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي، دائرة تطوير الأداء المدرسي. سلطنة عمان.
- ٣٢ - وزارة التربية والتعليم (٢٠١١). التقرير الوطني للدراسة الدولية في العلوم والرياضيات (TIMSS, 2011)، سلطنة عمان.
- ٣٣ - وزارة التربية والتعليم (٢٠١١). التقرير الوطني للدراسة الدولية في العلوم والرياضيات (PIRLS, 2011). سلطنة عمان.

- ٣٤ - وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). الدراسة التقويمية لنظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عمان. مسقط.
- ٣٥ - وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢). التقرير الختامي لنظام تطوير الأداء المدرسي للعام الدراسي ٢٠١٣ / ٢٠١٢. سلطنة عمان: دائرة التطوير الأداء المدرسي.
- ٣٦ - وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). التقرير الوطني للتعليم للجميع سلطنة عمان. مسقط.
- ٣٧ - وزارة التربية والتعليم (ديسمبر ٢٠١٤). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية. الإصدار (٤٥).
- ٣٨ - الياضعية، شريفة بنت عبد الله بن علي (٢٠١٠). أنموذج مقترح لتقويم الأداء الوظيفي للمعلم في سلطنة عمان في ضوء بعض النماذج العالمية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.
- ٣٩ - اليعربي، سلطان بن سيف (٢٠١٢). فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي في غرس ثقافة التقويم الذاتي في مدارس سلطنة عمان. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الاردن: جامعة مؤتة.
- ٤٠ - اليعقوبية، سوسن سعود عبد الله راشد (٢٠١٤). آليات مقترحة لتوظيف القيادة المدرسية الموزعة في تطوير الأداء المدرسي بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.

- 41 - Ammons, D. (2005). Overcoming the Inadequacies of Performance Measurement in Local Government. **Public Administration Review**, 55(1), 42-43.
- 42 - Canadian Association Independent Schools (2011). CAIS National Standards. Retrieved from <http://www.cais.ca/page.cfm?p=4>, 11/5/2011.
- 43 - Commission on American and International Schools Abroad. (2011).

- Standards for Accreditation. Retrieved from: < http://caisa.neasc.org/standards_policies/standards_for_accrediation/ > . 11/5/2011
- 44 - Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2004). Organization Development and Change. West Publishing Company, New York.
- 45 - Devrise, D. L., Morrison, A. & Shulman, S. (1986). Performance Appraisal on the Line, Center for Creative Leadership.
- 46 - Janssens. F. J. G., & Amelsvoort, G. H. (2008). School Self-evaluations and School Inspections in Europe: An exploratory Study. **Studies in Educational Evaluation**, 34, 15-23.
- 47 - Norman, M., & Stoker, B. (1991). **Data Envelopment Analysis: the Assessment of Performance**. New York: John Wiley & Sons.
- 48 - Petegem, P. V., & Vanhoof, J. (2007). Towards a Model of Effective School Feedback: School Heads' Point of View. **Educational Research and Evaluation**, 13(4), 311-325.
- 49 - Sarrico, C.S., Rosa, M. J., & Manatos, M. (2012). School Performance Management Practices and School Achievement. **International Journal of productivity and performance management**, 61(3), 272-289.
- 50 - Sastry, K.S. (2006). Performance Evaluation Models for Publication Enterprises. **The Management Account**, 23(6), p. 411-412.
- 51 - Vanhoof, J., Petegem, P.V., & Maeyer, S. (2009). Attitudes Towards School Self- Evaluation. **Studies in Educational Evaluation**, 35, 21-28.
- 52 - Vastatkova, J. P. (2013). School Case Studies: Stories of Self-Evaluation, **Pedagogicka Orientace**, 23(6), 810- 822.
- 53 - Weatheroak Inspections (2011). The New OFSTED Inspection Framework Criteria. Retrieved from: <http://www.weatheroakinspection-s.co.uk/ofstedm-criteria.htm>. 13/5/2011.