المجلد 13 العدد 2 يونيو 2012

دراسة تقويمية لنظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عُمان

د. علي عبدجاسم الزاملي
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. حميراء سليمان السليمانية
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. وجيهة ثابت العاني
قسم الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

دراسة تقويمية لنظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عُمان

د. علي عبدجاسم الزاملي
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. حميراء سليمان السليمانية
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. وجيهة ثابت العاني
قسم الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

الملخص

تسعى هذه الدراسة إلى تقويم نظام تطوير الأداء المدرسي وذلك من خلال الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$). تكونت عينة الدراسة من (٧٨) مدرسة، إضافة إلى إجراء مقابلة مع (١٠٢) فردا. لجمع البيانات تم استخدام استمارة المقابلة والاستبانة التي تضمنت (٣٢) فقرة موزعة على ثمانية مجالات هي: أهداف النظام، وأدوات جمع البيانات، والبرامج التدريبية، وخطة تطبيق النظام، والتكلفة المالية، والإشراف والمتابعة، والتغطية الإعلامية، إعداد وكتابة التقرير الختامي للتقويم.

أظهرت نتائج الدراسة أن محور إعداد وكتابة التقرير النهائي قد حصل على أعلى متوسط حسابي (٤,٣٣) مقارنة ببقية المحاور. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائيا في محور الإشراف والمتابعة وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية. بالنسبة لمتغير الوظيفة فقد جاءت الفروق لصالح المشرفين التربويين والإداريين مقارنة بالمعلمين الأوائل. وبالنسبة لمتغير المؤهل الدراسي فإن هناك فروقاً دالة إحصائيا لصالح حملة مؤهل دبلوم متوسط وعلى جميع محاور الدراسة عدا محوري التكلفة المالية والإشراف والمتابعة.أما بالنسبة لمتغير نوع المدرسة أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على جميع المحاور ما عدا محوري البرامج التدريبية والإشراف والمتابعة، ولمتغير جنس طلاب المدرسة، فقد جاءت دلالة الفروق الإحصائية على جميع المحاور ولصالح مدارس الإناث والمختلطة مقارنة بمدارس الذكور. وبناءً على نتائج الدراسة تم وضع العديد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التقويم، تقويم الأداء، نظام تطوير الأداء، التقويم الذاتي، تقويم التقويم.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/١٠/٢٦م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٢/٨م

School Performance Development System in the Sultanate of Oman An Evaluative Study

Dr. Ali A. Zamili
Faculty of Education
Sultan Qaboos University

Dr. Humara S. Al-Ssulamani
Faculty of Education
Sultan Qaboos University

Dr. Wajeha T. Al-Ani
Faculty of Education
Sultan Qaboos University

Abstract

This study aimed at evaluating the school performance developing system. It also aimede at finding whether there were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) among respondents. The sample of this study consisted of (78) schools and a sample of (102) interviewees were selected. Two instruments were used: a 32-item questionnaire and an interview form. The questionnaire was divided into eight categories: project objectives, data collection tools, training programs, project implementation plan, pecuniary costs, supervision and follow-up, media coverage and writing of the final evaluation report. The results indicated that the final report preparation and writing category has the highest mean compared to other categories (4.33). Regarding whether there are statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) among respondents, the findings revealed differences in one category "supervision and follow-up" which is attributed by the region; regarding the job variable, differences were in favor of educational supervisors and administrators compared to senior teachers. The results indicated that there were statistically significant differences in favor of the holders of intermediate diploma in all categories; except pecuniary cost and supervision and follow-up. For the school type variable, the results indicated that there were statistical differences in all categories except training programs, and supervision and follow- up. In addition, the results of school students' gender variable, showed statistical differences in all categories in favor of female and co-education schools. According to research results, several recommendations have been introduced.

Key words: evaluation, performance evaluation, school performance developing system, meta evaluation.

دراسة تقويمية لنظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عُمان

د. علي عبدجاسم الزاملي
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. حميراء سليمان السليمانية
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. وجيهة ثابت العاني
قسم الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

المقدمة

تشكل عملية التقويم أحد المرتكزات الأساسية في العملية التربوية لما يتضمنه من أدوات وأساليب تستخدم في تحديد مستوى الأداء المدرسي وقدرتها على تحقيق أهدافها وتحسين أدائها وتطويره. كما ان تقويم الأداء المدرسي تعد من العمليات التقويمية الإجرائية التي تهدف تحسين الممارسات التربوية التي ترتبط بالعناصر الأساسية للأداء المدرسي وتطويرها، والمتمثلة بعمليات التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية. إذ يشير الكبيسي (٢٠٠٧) إلى أن التقويم في مجال التربية والتعليم يعد الأكثر أهمية، إذ لا غنى عنه في مجمل عناصر تلك العملية فهو مرآة للمتعلمين عن طريقه يتم الكشف عن مستوى تقدمهم ومدى اكتسابهم المعلومات والمهارات التي يقومون بأدائها، وهو في المقابل مصدر معين على التعرف إلى كفاية العملية التعليمية بعناصرها المختلفة، يتم به وعن طريقه التعرف إلى جوانب القوة لتعزيزها وجوانب القصور لمعالجتها.

ولكي تجرى عملية التقويم بالطريقة الصحيحة لابد من تحديد الأهداف وتحليلها بحيث يمكن من خلالها التعرف إلى مظاهر السلوك أو التغيرات المطلوب إحداثها في سلوك المتعلمين. كما أن تقويم الأداء المدرسي يستلزم جمع المعلومات حول جميع اوجه العمليات التي تجري في البرنامج التعليمي، إضافة إلى بعض المتغيرات التي تساهم في تطبيق المعايير الموضوعة التي ترتبط بالطبيعة المتغيرة للتلميذ والمدارس المشمولة بالتقويم (هوانة وتقي،٢٠٠١). في حين أشار كل من كلاسمان وبنيامن (Glasman & Biniymin, 1981) إلى متغيرات أخرى لابد من أخذها بنظر الاعتبار عند تقويم الأداء المدرسي ترتبط بخلفية الطلاب وطبيعة المدرسة، ونوع التسهيلات المادية المقدمة لها، وخلفية المعلمين وكفاياتهم، بالإضافة إلى مستوى الرضا الوظيفي لدى جميع العاملين في المدرسة.

ومن أجل تقويم الأداء المدرسي، وتشخيصه، لابدّ أن يعتمد التقويم على أدوات علمية مقننة كالملاحظة، والمقابلة، والاستبانات، وتحليل الوظائف، تجمع بواسطتها الأدلة للحكم على العناصر الثلاثة وفق المعايير الموجودة بكل عنصر ومن جميع الأفراد العاملين في المجتمع المدرسي من إداريين، ومعلمين، وأخصائيين إجتماعيين، وأولياء الأمور على حدٍ سواء (الرحبي، ٢٠٠٦). أما عن أشكال التقويم فيشير عودة (١٩٩٣) وعلام (٢٠٠٣) إلى أن التقويم يتخذ أشكالاً عدة حسب طبيعة الظاهرة المدروسة والمؤسسة التي يتم فيها وهي: التقويم التكويني، والتقويم النهائي، والتقويم الذاتي، والتقويم الخارجي، إذْ لكل نوع هدف وغاية، وأسلوب وطريقة للتطبيق.

ويمثل التقويم عملية مهمة وضرورية عندما يقدم التغذية الراجعة الضرورية لصنع القرارات التربوية، والتعرف إلى فاعلية البرامج التربوية وتوجيه مسارها أثناء تنفيذها لتحسين العملية التعليمية وإثرائها، ومن هنا يعدّ التقويم وسيلة تمكننا من معرفة مدى ما تحقق من أهداف (أبو جلالة، ١٩٩٩). وأشار شعلة (٢٠٠٥) إلى تعريف التقويم بأنه عملية مقصودة ومنظمة تهدف جمع المعلومات والبيانات في جوانب العملية التعليمية بهدف تحديد جوانب القوة لتدعمها وجوانب الضعف لعلاجها. كما تتعدد مداخل التقويم الشامل للأداء المدرسي وقد أشار كل من علام (٢٠٠٣) و(Wragg, 2001) إلى تلك المداخل المنهجية لتقويم المدارس وهي مدخل النظم، ومدخل المساءلة، ومدخل القيمة المضافة، ومدخل الجودة الشاملة، ومدخل التفتيش، إذ يتم اختيار المدخل وفقا للأهداف المرجوة من التقويم.

أما في سلطنة عُمان فقد حرصت وزارة التربية والتعليم على تطوير أداء مدارسها بتبنيها أساليب حديثة في جميع المجالات التربوية ومنها على وجه الخصوص تطبيق مدخل النظم أي بإيجاد نظام تقويمي جديد يتمثل في(مشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره) من خلال التركيز في ثلاثة عناصر: التعلم والتعليم والإدارة المدرسية، باستخدام أدوات تقييم علمية مقننة منها: (الملاحظات، الاستبانات، المقابلات، وتحليل الأعمال)، تجمع من خلالها الأدلة للحكم على العناصر الثلاثة وفق المعايير الموضوعة لكل عنصر الذي طبق منذ العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ بهدف تحسين جودة المخرجات والوصول بالمدرسة إلى أقصى ما يمكن من مستوى الكفاية والفاعلية باستخدام أسلوبي التقويم الذاتي والتقويم الخارجي. ومن أجل ضمان استمرار مدارس السلطنة لتحقيق مستويات عالية من جودة الأداء، قامت الوزارة باستقدام مستشارين من مكتب المستويات التعليمية (OFSTED) من المملكة المتحدة، للاستفادة من خبراتهم في بلورة نظام للتقويم المتكامل للأداء المدرسي (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٤).

وبناءً على ذلك باشرت وزارة التربية والتعليم إجراء التقويم الذاتي للمدارس منذ عام (٢٠٠٣/٢٠٠٢م) بعد أن تم اختيار عينة من المدارس شملها التقويم في تلك الفترة. وفي عام (٢٠٠٤/٢٠٠٣م) بدأت بإجراء التقويم الخارجي على أربعة مناطق تعليمية. أما في العام الدراسي (٢٠٠٥/٢٠٠٤م) فقد بدأت بتطبيق النظام على جميع المناطق التعليمية من خلال اختيار عينة من المدارس ممثلة للمجتمع المدرسي.

وهنا لابد من الإشارة إلى أن تطبيق عملية التقويم الذاتي يتم من قبل إدارة المدرسة ومعلميها بصفة مستمرة، إذ يقوم الفريق بجمع أدلة على مستويات التعلم والتعليم في المواد الدراسية ويستخدم في ذلك استمارة الملاحظة الصفية وتحليل أعمال الطلاب. كما يتم الاطلاع على سجلات قياس المعلمين ونتائج الطلاب ويجري مقابلات مع المعلمين كما يناقش الطلاب ويلاحظ سلوكياتهم، وتجمع الأدلة حول الإدارة المدرسية باستخدام استمارات أولياء الأمور وآراء المعلمين وآراء الطلاب.

أما التقويم الخارجي فيتم تطبيقه عن طريق فريق تقويم من خارج المدرسة (مشرفي المواد/ مجال والمشرفين الإداريين) يتحدد عدده وعدد الأيام التي يقضيها في المدرسة (٣-٥) أيام حسب حجم المدرسة ويكون برئاسة شخص مؤهل وذي خبرة في عملية التقويم، ويقوم الفريق بفحص وتشخيص جوانب القوة وأولويات التطوير في أداء المدرسة، كما يقدم تغذية راجعة شفهية للعاملين بالمدرسة يتبعها بتقرير ختامي يتم اعتماده من قبل المدير العام بالمنطقة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤).

ومن أجل الوقوف على أهمية التقويم الشامل للمدرسة، فقد قام الخبتي (٢٠٠٤) بدراسة في المملكة العربية السعودية للوقوف على مقاييس جودة الأداء المدرسي معتمدا على أدوات مقننة تتيح تقويم جميع عناصر المدرسة ومكوناتها (الإدارة، المعلم، الطالب، البيئة المدرسية... إلخ) على فترات متعاقبة ومستمرة، كما تضمنت الدراسة أساليب التقويم الشامل، وكيفية تشكيل فرق التقويم والبرامج المعدة لتدريب أعضاء الفرق، والمدة التي تستغرقها عملية التقويم، والجهة المشرفة على التقويم، ومراحل التقويم، إضافة إلى أدوات التقويم الشامل بدءاً من وسائل جمع المعلومات الإحصائية والأولية وأدواتها عن المدرسة، علماً أن الدراسة قد وضعت قائمة من الضوابط الإجرائية العامة الواضحة والمحددة التي تحكم الأعمال، وتحدد العلاقة بين الأطراف الفاعلة في عملية التقويم الشامل.

وجاءت دراسة كاريكيدس و كامبل (Kyriakides & Campbell, 2004) حول التقويم الذاتي للمدرسة وتحسين الأداء المدرسي وهي دراسة تحليلية نقدية تبحث في حاجة الأنظمة

التربوية الحالية إلى رفع مستوى أدائها وفاعليتها خاصة في ظل اتجاهين اجتماعيين هما: زيادة الاستمرار في التعليم، والحاجة الملحة للمساءلة من قبل المجتمع وأولياء أمور المتعلمين، كما تناولت الدراسة أهمية التقويم المدرسي لما يحمله من قيم ولما تسعى إلى تحقيقه من أهداف فهي تفعّل ممارسات القيم الديموقراطية والشفافية بين العاملين في المدرسة وأولياء أمور الطلاب، إضافة إلى تنمية قيم المساءلة (Accountability Value) بينهم بما تحقق ثقة أولياء أمور المتعلمين ودافعي الضرائب بالأداء المدرسي.

كما قام نيفو (Nevo, 2001) بدراسة للكشف عن طبيعة القائمين على تقويم الأداء المدرسي؛ إذ تقع مسؤولية إجراء التقويم الذاتي للمدرسة على عاتق المعلمين وجميع العاملين والأفراد المتخصصين والإداريين ومديري المدارس داخل المدرسة. في حين أن عملية التقويم الخارجي يقوم بها فريق عمل مكون من ممثلين من مديريات التربية في المناطق التعليمية ووزارة التربية. كما تناولت الدراسة أنماطاً من التقويم الخارجي في بعض الدول مثل المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلاند. أظهرت نتائج الدراسة أن التقويم الخارجي يساعد في تحفيز المعلمين ومديري المدارس للعمل بجدية من أجل تحسين أداء مدارسهم وتطويره، سواء في المجتمعات الديموقراطية أوغير الديموقراطية وفي ضوء الأنظمة المركزية واللامركزية.

أما فسشر (Visscher, 2001) فقد قام بدراسة حول مؤشرات أداء المدارس الحكومية (School Performance Indicator (SPI)) وبخاصة بعد ازدياد الحاجة إلى معرفة المزيد حول نوعية الأداء المدرسي من قبل الحكومة وأولياء أمور المتعلمين وإدارات المدارس نفسها لتقويم نواتج العملية التعليمية، وقد توصلت الدراسة إلى وضع العديد من المقترحات منها، إصدار كتيب يتضمن مؤشرات تقويم أداء المدارس الحكومية، وهذا ما هو معمول به من قبل هولندا، في حين نجد بعض الدول قامت بإنشاء مؤسسات خاصة تقع على عاتقها إجراء هذه المهمة. بينما نجد دولا أخرى قامت بتشكيل جماعة مشتركة من أجل إجراء تقويم لبرنامج الأداء المدرسي.

وجاءت دراسة الخليلي (١٩٩٨) لتحليل عملية التقييم الحقيقي (Authentic Assessment) كونه أحد أنواع التقويم في الميدان التربوي، موضحاً العناصر الأساسية التي يركز عليها هذا التقييم، والتي تتمثل في سبب التقييم أي الغرض منه، والأداء أو الإنجاز الذي سيتم تقييمه، وطبيعة الأنشطة المراد تقييمها، والإجراءات المنظمة لتقدير مستويات إنجاز أعمال المتعلمين، وكذلك تناولت الدراسة المبادئ التي يجب مراعاتها عند تطبيق التقييم الحقيقي ومهام هذا النوع من الأداء وأدواته وخطوات إعداد محكات الأداء، إضافة إلى العقبات

التي تواجه تطبيق خطوات التقييم الحقيقي للمتعلمين.

أما نصار (١٩٩٧) فقد قام بدراسة حول معايير تقويم أداء مديري المدارس، إذْ تم وضع نموذج لتقويم أداء مدير المدرسة، يشتمل عناصر تقويم الأداء، وأسسه، واستخداماته، ودور الإدارة المدرسية في العملية التربوية، إضافة إلى كفايات مدير المدرسة ومهامه، ومعايير تقويم الإدارة المدرسية، ثم انتهت دراسته بوضع نموذج مقترح لتقويم أداء مدير المدرسة، من خلال وضع أربعة معايير يمكن من خلالها تقويم الإدارة المدرسية، بدءاً من معيار وضوح الأهداف، ثمّ معيار التحديد الواضح للمسؤوليات المنوطة بكل فرد في المدرسة من معلمين ومتعلمين وعمال، وأما المعيار الثالث فيتضمن أن تسخر المدرسة جميع إمكاناتها وطاقاتها لخدمة العملية التربوية فيها، وأخيراً المعيار الرابع فيشتمل على أهمية وجود نظام جيد للاتصال، داخل المدرسة أو مع المجتمع المحلي أو الجهات التعليمية الأخرى.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة تبين أن هناك حاجة ملحة للانظمة التعليمية لإجراء التقويم سواء الذاتي أو الخارجي لتطوير أداء مؤسساتها. كما أشارت معظم نتائج الدراسات إلى أهمية التقويم المدرسي وأهمية اشراك المتعلمين وأولياء أمورهم به لما يحققه من كسب ثقتهم بأداء المدرسة باعتبارهم أحد أطراف عملية التقويم الشامل لها. ومن أجل تحديد ما إذا كانت عمليتي التقويم الذاتي والخارجي المطبقة في عدد من مدارس السلطنة تسير بالشكل المرسوم لها، ومن أجل تحديد أولويات التطوير ونواحي القوة فيها، فقد جاءت هذه الدراسة لتكشف عن واقع تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عمان من خلال تقويمه وفق الأسس العلمية للتقويم.

مشكلة الدراسة

تعدّ عملية تقويم الأداء المدرسي إسلوبا علميا شائعا للتأكد من أن أنظمة العمل ووسائل التنفيذ تتوفر فيها الكفاءة والفاعلية المطلوبة لتحقيق الأهداف التي وضعت لأي مشروع تربوي. وبما أن نظام تطوير الأداء المدرسي المستحدث في مدارس سلطنة عمان بالقرار الوزاري رقم (٢٠٠٦/١٩) هو أحد ثمار المراجعة المستمرة لذلك الأداء والرغبة الدائمة في تطويره (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩)، كان لابد من تقويم هذا النظام بكل مكوناته بدءا من الأهداف وانتهاء بإعداد التقرير النهائي الخاص به، ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة لتكشف عن أن هذه العملية بشقيها (التقويم الذاتي والخارجي) تسير في الإتجاه الصحيح من خلال تسليط الضوء على الجوانب الإجابية والسلبية واقتراح أساليب التطوير.

أسئلة الدراسة

تقوم الدراسةالحالية بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما واقع تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من حيث الأهداف، وأدوات جمع البيانات، والبرامج التدريبية، وخطة النظام، والتكلفة المالية، الإشراف والمتابعة، والتغطية الإعلامية، وإعداد وكتابة التقرير الختامي للتقويم الخارجي؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى المنطقة التعليمية، والوظيفة، والمؤهل الدراسي، وعدد سنوات الخبرة، ونوع المدرسة، وجنس طلاب المدرسة؟

٣- ما وجهة نظر أفراد عينة المقابلة من مسؤولي المناطق التعليمية ومديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب في عملية تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي؟.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- الكشف عن واقع تقويم نظام تطويرالأداء المدرسي المطبق في مدارس سلطنة عمان بعناصره الثلاثة (التعلم ،التعليم ، والإدارة المدرسية).

٢- تشخيص جوانب القوة وتحديد نقاط الضعف في عملية تقويم نظام تطويرالأداء المدرسي بشقيه (الذاتي والخارجي).

٣- الكشف عن آراء العاملين والمستفيدين من تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي نحو ذلك النظام.

٤- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تؤدي الى تحسين إجراءات تقويم النظام بما ينعكس على تطوير الأداء المدرسي بشكل عام.

أهمية الدراسة

تعد عملية تقويم الأداء المدرسي إحدى الفعاليات الأساسية في الحفاظ على ديمومة النظم والمؤسات التعليمية كونه يضمن لها السير بالاتجاه الذي يحقق أهدافها ورؤيتها المستقبلية ويزيد من تطوير كفاءتها الداخلية والخارجية. ونظرا لأن التقويم يشمل جميع عناصر العملية التربوية بدون استثناء. من هنا جاءت أهمية هذه الدراسة لتركز على مجمل الأداء المدرسي للوقوف على جانب القوة وتشخيص جوانب الضعف فيه. وفي سلطنة عمان، تولي وزارة

التربية والتعليم أهمية كبيرة لعملية تقويم نظام تطوير الأداء المدرسي فقد رصدت لها المستلزمات والعناصر المادية والبشرية اللازمة لإنجازها.

من هنا جاءت أهمية هذه الدراسة لتكشف عن أبعاد عملية التقويم التي تؤدي إلى إصدار الأحكام المتعلقة بمستوى اداء ادارة المدارس ومعلميها، والمتعلمين فيها، ومستوى اداء فرق التقويم الخارجي للأداء المدرسي، من خلال استقصاء آرائهم في عمليتي التقويم الذاتي والخارجي في مناطق مختلفة من السلطنة. كما ستساعد هذه الدراسة إلى التوصل إلى نتائج دقيقة وموضوعية لمستوى الأداء المدرسي وفقا للعناصر التي حددتها الوزارة مؤشرات للأداء والتي تم حصرها في ثلاثة محاور هي: التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية.

مصطلحات الدراسة

تقويم الأداء المدرسي: هو عملية إصدار أحكام واضحة حول الأداء المدرسي بناء على المعلومات التي تم جمعها متضمنا التشخيص العلمي لأداء المدرسة باستخدام أدوات علمية مقننة تجمع بواسطتها الأدلة للحكم على كل من مجالات: التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية وفق المعايير والمؤشرات الموضوعة لكل مجال لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

نظام تطوير الأداء المدرسي: هو نظام تم استحداثه بالقرار الوزاري رقم (٢٠٠٦/١٩) حيث تضمن هذا النظام ثلاثة مشاريع هي: مشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره، ومشروع رؤية المعلم الأول بوصفه مشرفاً مقيماً، والمشروع التكاملي للإنماء المهني، تلبية للحاجة الفعلية إلى المزيد من التطوير والتحسين في الأداء المدرسي ككل (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

حدود الدراسة

يتحدد البحث الحالي بإجراء دراسة تقويمية لنظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس السلطنة للعام الدراسي (٢٠٠٦/٢٠٠٧م) من خلال تحليل آراء عينة البحث التي تشمل القائمين عليه والمستفيدين منه باستخدام الاستبانة واستمارات المقابلة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تم اتباع المنهج الوصفي-الكمي الذي يعتمد على البيانات الكمية، التي تم الحصول عليها عن طريق الاستبانة، والمنهج التحليلي من خلال الحصول على البيانات النوعية باستخدام

المقابلة، على أساس أن هذا الأسلوب هو الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين ومساعديهم والمعلمين والمشرفين التربويين العاملين في المدارس المشمولة بنظام تطوير الأداء المدرسي في عموم السلطنة وعددها (٧٨) مدرسة منها (٣٦) مدرسة للذكور و(٤٢) مدرسة للإناث بحسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (٢٠٠٦/٢٠٠٧م). وقد تم اختيار عينة عشوائية منهم بلغت (٦٦٧) فردا أجابوا عن استبانة الدراسة، اما العينة الثانية فهي العينةالقصدية التي خضعت للمقابلة فقد تكونت من (١٠٢) فرد من مديري المناطق التعليمية ومنتسبي أقسام تقويم الأداء المدرسي وعدد من مديري المدارس والمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور في ثلاث مناطق تعليمية من السلطنة (محافظة ظفار، والمنطقة الداخلية، ومنطقة الباطنة جنوب).

أدوات الدراسة

تم إعداد نوعين من الأدوات المستخدمة لجمع البيانات هما:

أ- الاستبانة

وتتكون من جزأين، يتضمن الجزء الأول معلومات عامة عن المستجيب مثل: المنطقة التعليمية، والوظيفة، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي، ونوع المدرسة، وجنس طلاب المدرسة.

أما الجزء الثاني من الاستبانة فيتضمن الفقرات، فقد تمت صياغة الاستبانة بشكل (مقياس تقدير رقمي) تنتهي فقراتها بخمس نقاط وعلى المستجيب قراءة الفقرة، ثم اختيار الرقم الذي يمثل تقديره لمدى توافر الخاصية التي تتضمنها تلك الفقرة. تكونت الاستبانة من (٣٢) فقرة موزعة على ثمانية مجالات هي: أهداف المشروع (٤ فقرات)، وأدوات جمع البيانات (٦ فقرات)، والبرامج التدريبية (٤ فقرات)، وخطة تطبيق المشروع (٣ فقرات)، والتكلفة المالية (٤ فقرات)، والإشراف والمتابعة (٥ فقرات)، والتغطية الإعلامية (٣ فقرات)، وإعداد التقرير الختامي للتقويم وكتابته (٣ فقرات).

ب- استمارة المقابلة

تمت صياغة مجموعة من الأسئلة التي رأى فريق البحث أنها ضرورية لاستطلاع آراء المستفيدين من المشروع، وبعض المسؤولين عنه، لاسيما مديري العموم في المناطق التعليمية

المحددة سلفا ومديري المدارس ومساعديهم والمعلمين والمتعلمين وبعض أولياء الأمور، للاستفادة منها في التأكد من صدق استجابات العينة على استبانة البحث، ولإعطاء المستجيبين الوقت الكافي للتعبير عن آرائهم عن المشروع وجهاً لوجه مع الباحثين، إذ كان كل باحث يجلس مع المستجيب بشكل فردي، ويحاول أولاً التمهيد للموضوع بحيث يأخذ المستجيب الحرية الكاملة في الحديث، ثم تسجل إجاباته عن الأسئلة بشكل كامل، وكانت فرصة جيدة للتعرف إلى الكثير من الملاحظات ووجهات النظر، الخاصة بأفراد تلك المجموعات حول موضوع الدراسة وتوجهات الوزارة حولها.

صدق الاداة وثباتها

للتحقق من الصدق الظاهري (Validity Face) عرضت أداة البحث على مجموعة من الخبراء، منهم أساتذة من كلية التربية (جامعة السلطان قابوس)، وعدد من منتسبي وزارة التربية والتعليم، وطلب منهم إبداء رأيهم في مدى صدق الفقرات ودقة صياغتها اللغوية وانتمائها لكل مجال من مجالات الاستبانة ووضوح المعنى، كما طلب منهم إضافة أي فقرة أو حذفها أو تعديلها، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين ومقترحاتهم. وللتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة مؤلفة من (٣٨) فرداً من منتسبي وزارة التربية والتعليم، من خارج عينة الدراسة وبطريق الاختبار وإعادة الاختبار وباستخدام معامل الفا-كرونباخ ظهر أن معامل الثبات الكلي للأداة (٠,٩٨) وهي قيمة عالية ومقبولة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ: المتغيرات المستقلة: وتشمل ما يأتي:

١. المنطقة التعليمية ولها أربع فئات: محافظة مسقط، ومحافظة ظفار، والمنطقة الداخلية، ومنطقة الباطنة جنوبا.

٢. الوظيفة ولها ثلاث فئات: مشرف إداري ومشرف مجال مادة، ومدير مدرسة ومساعده، ومعلم أول.

٣. المؤهل الدراسي وله ثلاثة مستويات: دبلوم متوسط، وبكالوريوس، وما بعد البكالوريوس (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه).

٤. عدد سنوات الخبرة وله ثلاثة مستويات: (١-٦) سنة، (٧-١١) سنة، أكثر من (١١) سنة.

٥. نوع المدرسة وله ثلاث فئات: تعليم أساسي (١-٤) ، وتعليم أساسي (٥-١٠)، وتعليم عام وتعليم أساسي.

٦. جنس طلاب المدرسة وله ثلاث فئات: ذكور، وإناث، ومختلط.

ب: المتغير التابع

وهو الدرجة المعبرة عن استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعكس مدى نجاح تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عمان.

المعالجة الإحصائية

بعد أن تم جمع البيانات وإدخالها في الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات الاستبانة ولكل مجال من مجالاتها. كما تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) إضافة إلى اتباع الأسلوب النوعي (Qualitative Method) لتحليل استجابات عينة المقابلة، باعتباره الأنسب للأسئلة المفتوحة وسيتم عرضها في الجزء الخاص بنتائج الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

سيتم عرض نتائج الدراسة وفقا لأسئلتها كما يأتي:

أولا: نتائج السؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول الذي يهدف إلى الكشف عن واقع نظام تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. وللحكم على درجة موافقة عينة الدراسة، تم اعتماد مدى ثلاثة مستويات لتفسير نتائج الدراسة، علما بأنه تم اعتماد درجة (٢,٥) فأعلى لتفسير النتائج كما يلي: المدى (أقل من ٢,٥) يشير إلى درجة " قليلة"، المدى (من ٢,٥- أقل من ٣,٧٥) يشير إلى درجة "متوسطة"، المدى (أكثر من ٣,٧٥) يشير إلى درجة "عالية".

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على جميع فقرات الاستبانة ومحاور الدراسة أيضا، كما هو موضح في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور الدراسة

ت	الرتبة	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٨	١	إعداد التقرير النهائي وكتابته	٤,٣٣	٢,١٧	درجة عالية
١	٢	أهداف المشروع	٤,١١	٠,٩٦	
٤	٣	خطة تطبيق المشروع	٣,٩٤	١,٢٤	
٢	٤	أدوات جمع البيانات	٣,٨٥	٢,٦٧	
٦	٥	الإشراف والمتابعة	٣,٥٠	١,١٠	درجة متوسطة
٣	٦	البرامج التدريبية	٣,٣٤	١,٦٠	
٧	٧	التغطية الإعلامية	٢,٨٣	٢,٢٨	
٥	٨	التكلفة المالية	٢,٨٠	٢,٣٩	

ومن النتائج الموضحة في الجدول رقم (١)، يلاحظ أن محور (إعداد التقرير النهائي وكتابته) قد حصل على أعلى متوسط حسابي (٤,٣٣) يليه المحور الخاص بـ (أهداف المشروع) بمتوسط حسابي قدره (٤,١١)، وحصل على المرتبة الثالثة محور (خطة تطبيق المشروع) بمتوسط مقداره (٣,٩٤).

أما محور (أدوات جمع البيانات) فقد جاء في المرتبة الرابعة بمتوسط مقداره (٣,٨٥)، وفي المرتبة الخامسة جاء محور (الإشراف والمتابعة) بمتوسط مقداره (٣,٥٠)، ومحور (البرامج التدريبية) جاء في المرتبة السادسة بمتوسط قدره (٣,٣٤)، وجاء محور (التغطية الإعلامية) في المرتبة السابعة، بمتوسط مقداره (٢,٨٣)، وفي نهاية سلم المراتب جاء محور (التكلفة المالية) بمتوسط مقداره (٢,٨٠).

لقد حاز محور إعداد التقرير الختامي وكتابته لتقويم الأداء على المرتبة الأولى من بين محاور الاستبانة الثمانية إذ حصل على أعلى متوسط حسابي لتقديرات أفراد عينة البحث (٤,٣٣)، وقد جاءت متوسطات جميع فقرات هذا المحور الثلاثة (٣٠، ٣١، ٣٢) بدرجة "عالية"، مما يدل على أن معظم أفراد عينة الدراسة من المسؤولين والعاملين في عملية تقويم الأداء المدرسي قد أعطوا اهتماماً كبيراً لهذا المحور؛ إذ إنه يمثل المرحلة النهائية للعملية التقويمية التي يتم الكشف فيها عن واقع التقويم وبجميع عناصره من خلال التقرير الختامي سواء أكان ذاتياً أم خارجياً، ولعل ذلك ناشئ عن أن عناصر التقرير التي وضعت من قبل الوزارة شملت أدق أبعاد التقويم لأداء المدرسة من حيث مستوى تعليم الطلاب وجودة التدريس والإدارة المدرسية وتأثير كل هذه العناصر في تعلم الطلاب، إضافة إلى تحديد جوانب القوة والجوانب التي تحتاج إلى تطوير وإجراءات ذلك التطوير وهذا ما يوصي به العاملون والباحثون في مجال التقويم التربوي

من حيث ضرورة شمول التقرير النهائي في عملية التقويم لجميع عناصر العملية التعلمية سواء كان ذلك متعلقاً بالمعلم أو بإدارة المدرسة والمنهج أو الطالب، وحتى البناء المدرسي والوسائل التعلمية المساعدة (Worthen & Sanders, 1987).

وجاء محور (أهداف المشروع) في المرتبة الثانية إذ حصل على متوسط حسابي قدره (٤,١١)، وحازت فقراته الأربع ذات التسلسلات (١، ٢، ٣، ٤) على متوسطات حسابية بدرجة "عالية" وشملت جوانب متعددة حول واقعية أهداف المشروع، ومدى اكتساب العاملين في المشروع مهارات عملية في تقويم الأداء، ومدى مساعدة المشروع للمدرسة على تحديد نقاط القوة والضعف وكيفية تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.

ولا شك أن هذه النتيجة جاءت بسبب واقعية الأهداف التي تم تحديدها ووضوح إجراءات قياسها من خلال أدوات قياس جيدة توفر معلومات واقعية وشاملة لعملية الأداء، وهناك كتب ومطبوعات إرشادية توضح كيفية التأكد من تحقق أهداف المشروع وهي متضمنة في دليل مشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره، إذ ورد فيها (وضع نظام شامل لتقويم الأداء المدرسي بمجالاته المختلفة (التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية) و(إعداد فرق مؤهلة للقيام بعملية تقويم الأداء المدرسي)، و(مساعدة المدرسة على تطوير نظام ذاتي وفاعل لتقويم أدائها وتطويره)، و(تحديد مواطن القوة وأولويات التطوير في أداء المدارس ...)، وقد أكد معظم الأفراد الذين تمت مقابلتهم من قبل فريق البحث (أن المجالات التي شملها التقويم وهي: التعلم والتعليم والإدارة المدرسية كافية في الوقت الحاضر لأنها شاملة لمعظم مكونات العملية التربوية، كما أنها مرتبطة بشكل مباشر بالأداء المدرسي). كما أكد مديرو المدارس ومساعدوهم على أن: المشروع ساعد المدارس في الوقوف على نقاط الضعف والقوة في الأداء المدرسي، وأن أغلب أهداف المشروع قد تحققت على الرغم من المدة القصيرة التي طبق فيها.

أما بالنسبة إلى محور (خطة تطبيق المشروع) فقد احتل المرتبة الثالثة إذ حققت فقراته الثلاث (١٥، ١٦، ١٧) متوسطات حسابية بدرجة "عالية" مسجلة بمتوسط عام للمحور مقداره (٣,٩٤) سواء في الجوانب الإيجابية أو السلبية المرافقة للتطبيق، وظهر أن عدد المدارس التي يتم اختيارها سنوياً لتطبيق المشروع كافية وكذلك مناسبة العام الذي يفصل بين تطبيق التقويم الذاتي والتقويم الخارجي، إلا أن المستجيبين أكدوا على أن انتقال الكادر الإداري أو التدريسي المدرب من المدرسة إلى مدرسة أخرى يؤثر سلباً في سير تطبيق المشروع بالشكل الصحيح وهذا ما أكده مديرو المدارس الذين تمت مقابلتهم من قبل فريق البحث، ولا شك أن مثل هؤلاء تم تدريبهم على عملية التقويم من خلال ورش العمل التي شاركوا فيها وتراكم الخبرة لديهم في أداء عملية التقويم، فحينما يتم نقلهم المفاجئ إلى مدارس أخرى لم تكن

مشمولة بعملية تقوم الأداء الذاتي فإن ذلك يعدّ خسارة كبيرة يصعب تعويضها لتلك المدرسة، ويؤثر في سير عملية تقويم الأداء المدرسي بشكلها الأمثل.

وفي المرتبة الرابعة جاء محور (أدوات جمع البيانات) وبمتوسط عام مقداره (٣,٨٥)، وكانت استجابات أفراد العينة حول أدوات المشروع إيجابية من حيث ارتباط الأدوات بالمعايير الخاصة بعناصر التقويم، إضافة إلى دقة تصميم تلك الأدوات ومستوى تفريغ بياناتها أو كفاية المدة الزمنية التي تتطلبها عملية تعبئة تلك الأدوات بالمعلومات المطلوبة عن مجالات التعلم والتعليم والإدارة المدرسية، ويبدو ذلك واضحاً من خلال الاطلاع على أدوات جمع البيانات والأدلة الخاصة بها فقد روعي في صياغة تلك الأدوات الدقة والموضوعية والشمولية لأبعاد العنصر الذي يتم تقويمه، كما أن تلك الأدوات تتضمن جزأين، أحدهما يعتمد على الملاحظة والتقدير ويمكن تفريغ بياناته بشكل كمي (رقمي)، في حين يتضمن الأول أسئلة مفتوحة وقائمة الملاحظات، ومن خلال بيانات الجزأين يمكن للقائم باستخدامها استنتاج الأحكام العامة عن ما يجري تقويمه، فضلاً عن ذلك فإن هناك توضيحات وتوصيات خاصة بكيفية ملء الاستمارات واحتساب النتيجة النهائية للتقويم مع الأدلة التي يجب اعتمادها للتوصل إلى الأحكام، يضاف إلى ذلك بأن البرامج التدريبية للقائمين بالتقويم تتضمن تدريب المشاركين فيها على كيفية استخدام تلك الاستمارات بالشكل الصحيح، كل ذلك ولّد قناعة لدى أفراد العينة بموضوعية تلك الأدوات ومناسبتها لأهداف المشروع.

أما محور (الإشراف والمتابعة) فقد احتل المرتبة الخامسة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الفقرات الخمس لهذا المحور (٣,٥٠)، وبدرجة "متوسطة" . فقد ذكر أفراد عينة الدراسة أن المشروع يلقي اهتماماً ومتابعة مستمرة من قبل المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمناطق التعليمية، وأن متابعة المشرفين التربويين والموجهين الإداريين تطبيق المشروع مفيدة وفاعلة، وهناك عدة قنوات اتصال بين المشرفين والقائمين على تنفيذ المشروع، والمتمثلة بالزيارات الميدانية التي يقوم بها مسئولون من ديوان الوزارة والمناطق التعليمية، والزيارات المستمرة والمبرمجة التي يقوم بها المشرفون والمشرفون الإداريون للمدرسة لمتابعة عمليات التقويم الذاتي والخارجي وما يتبعه من كتابة للتقارير الدورية التي يرفعونها عن سير العملية إلى المناطق التعليمية وديوان وزارة التربية والتعليم.

أما المرتبة السادسة من بين محاور استبانة البحث فقد حصل عليها محور (البرامج التدريبية) فقد بلغ متوسطه الحسابي (٣,٣٤)، وبدرجة "متوسطة". فقد اشار المستجيبون على أن القائمين على برامج التدريب يمتلكون الكفايات التدريبية اللازمة، وأن تلك البرامج

أكسبت المتدربين المهارات المطلوبة لاستخدام أدوات جمع البيانات وتطبيقها، وأن تلك البرامج كانت تقام في مواعيد مناسبة للمتدربين. وقد أشار بعض مديري العموم الذين تمت مقابلتهم إلى "أن برامج التدريب غير كافية حالياً على الرغم من استمرارها لكثرة أعداد المعلمين والمديرين ومساعديهم المشاركين في عملية التقويم"، في حين أكد مديرو المدارس ومساعدوهم على "أنها كافية إلى حدٍ ما، على الرغم من الحاجة إلها بشكل مستمر للاطلاع على مستجدات التقويم وتطوراته".

وفي المرتبة السابعة جاء محور (التغطية الإعلامية)، وقد بلغ متوسطه الحسابي (٢,٨٣) وبدرجة "متوسطة" أيضا مما يدل على أن هذا المحور لم يلقَ استجابة إيجابية من أفراد عينة البحث رغم أن إحدى فقراته الثلاث وهي الفقرة التي تسلسلها (٢٨) تجاوز متوسطها الحسابي درجة الحياد إذ بلغ (٣,٤٥)، التي تنص على: (تعمل المدرسة على نشر ثقافة المشروع بين العاملين فيها).

أما الفقرة (٢٧) فقد سجلت متوسطاً حسابياً قدره (٢,٢٤) وبدرجة "منخفضة" مما يعني أن التغطية الإعلامية للمشروع من خلال الصحافة والتلفاز وغيرها لم تكن كافية، كما أن المدرسة لم تعمل على نشر ثقافة المشروع بين أفراد المجتمع المحلي، رغم أنها – من وجهة نظر المستجيبين – تعمل على نشر ثقافة المشروع بين العاملين فيها، ولابد أن ذلك يعدّ من الجوانب السلبية التي رافقت المشروع. وقد أشار بعض الذين شملتهم المقابلات إلى أن "هناك غياباً واضحاً للإعلام التربوي في نشر التوعية بين أفراد المجتمع المحلي حول مشروع تقويم الأداء المدرسي".

وأخيراً جاء محور (التكلفة المالية) في المرتبة الثامنة والأخيرة في سلم ترتيب المحاور، إذ بلغ المتوسط الحسابي له (٢,٨٠)، وبدرجة "متوسطة". إن انخفاض درجة المتوسط الحسابي لاستجابات إفراد عينة الدراسة على هذا المحور يشير إلى عدم إيفاء الصلاحيات المالية الممنوحة للمدرسة بمتطلبات المشروع، أو عدم تلبية المبنى المدرسي والأجهزة والمصادر التعليمية لمتطلبات تنفيذ النظام، أو قدرة المدرسة على تحمل الأعباء المالية التي يتطلبها النظام، مما يعني عدم كفاية الإمكانات المالية التي تساعد المدرسة للإيفاء بمتطلبات مشروع تطوير الأداء المدرسي، وقد تعززت هذه النتيجة من خلال تأكيد المسؤولين ومديري المدارس ومساعديهم الذين تمت مقابلتهم على "وجود صعوبات مالية تتمثل بعدم رصد مبالغ كافية للمناطق التعليمية خاصة بالمشروع لاسيما للمدارس التي يطبق فيها"، و "عدم وجود ميزانية للمدرسة لتغطية بعض النفقات الخاصة بالمشروع" في الوقت الذي أكدت

عليه (Glasman & Binymin, 1981) على أهمية التسهيلات المادية التي يجب أن تقدم عند إجراء تقويم للأداء المدرسي.

ثانيا: نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني الذي يهدف إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA Way-One) لاستجابات أفراد عينة الدراسة، ومن أجل تحديد موقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدم اختبار شافيه للمقارنات البعدية.

وفيما يلي عرضٌ لنتائج السؤال الثاني وفقاً لكل متغير من متغيرات الدراسة:

(١) متغير المنطقة التعليمية

للكشف عن أثر المنطقة التعليمية في استجابات أفراد عينة الدراسة في تقويم برنامج الأداء المدرسي، تم إجراء تحليل التباين كما هو موضح في الجدول رقم (٢):

الجدول رقم (٢)
نتائج تحليل التباين لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية وعلى محاورها

محاور الدراسة	مستوى التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أهداف المشروع	بين المجموعات	٠,٥٧١	٣	٠,١٩٠	٠,٣٨٨	٠,٧٦٢
	داخل المجموعات	١٢٨,٩٧٨	٢٦٣	٠,٤٩٠		
أدوات جمع البيانات	بين المجموعات	٠,٧٣٥	٣	٠,٢٤٥	٠,٤٣٦	٠,٧٢٨
	داخل المجموعات	١٤٧,٤٣٤	٢٦٢	٠,٥٦٣		
البرامج التدريبية	بين المجموعات	٤,٣٥٩	٣	١,٤٥٣	٢,١٢١	٠,٩٨
	داخل المجموعات	١٧٩,٥٠٥	٢٦٢	٠,٦٨٥		
خطة تطبيق المشروع	بين المجموعات	٣,٠٧٥	٣	١,٠٢٥	١,٧٤٦	٠,١٥٨
	داخل المجموعات	١٥٣,٧٧٧	٢٦٢	٠,٥٨٧		
التكلفة المالية	بين المجموعات	٣,٠٥٥	٣	١,٠١٨	١,٢٠٥	٠,٣٠٨
	داخل المجموعات	٢٢١,٤٥٨	٢٦٢	٠,٨٤٥		
الإشراف والمتابعة	بين المجموعات	١٠,١٢١	٣	٣,٣٧٤	٤,٨٦١	*٠,٠٠٣
	داخل المجموعات	١٨١,٨٢٠	٢٦٢	٠,٦٩٤		
التغطية الإعلامية	بين المجموعات	١٧,٩٧٥	٣	٥,٩٩٢	٢,٠٠٧	٠,١١٣
	داخل المجموعات	٧٨٥,٢١٢	٢٦٣	٢,٩٨٦		
كتابة التقرير الختامي	بين المجموعات	١,١٦٣	٣	٠,٣٨٨	٠,٥٨٦	٠,٦٢٥
	داخل المجموعات	١٧٠,٠٦١	٢٥٧	٠,٦٦٢		

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

يبين الجدول رقم (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في محور واحد فقط وهو "محور الإشراف والمتابعة" بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في المحاور السبعة الباقية.

ومن أجل تحديد موقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية في "محور الإشراف والمتابعة"، تم إجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية وقد تبين أن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لصالح منطقة البريمي بمتوسط حسابي قدره (٣,٤٩) مقارنة بالمنطقة الداخلية، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٩٩)، إذ إن الإشراف والمتابعة في منطقة البريمي أعلى من المنطقة الداخلية، وقد يعزى السبب إلى قلة عدد المدارس في منطقة البريمي مما يسهل على القائمين القيام بالمتابعة والإشراف على تلك المدارس كما أن المشروع يلقى اهتماماً ومتابعة مستمرة في منطقة البريمي مقارنة بالمنطقة الداخلية، في حين لم تظهر فروق بين المناطق التعليمية الأخرى فقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة خليفات (٢٠٠٥)، في أن مستوى أداء مديري المدارس لا يختلف من منطقة تعليمية لأخرى، في حل المشكلات المدرسية التي تواجههم.

(٢) متغير الوظيفة:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA Way-One) لتحديد موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الوظيفة كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
نتائج تحليل التباين لاستجابات أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الوظيفة وعلى محاورها

محاور الدراسة	مستوى التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أهداف المشروع	بين المجموعات	٤,٦٦٢	٢	٢,٣٣١	٢,٢٨٤	٠,١٠٣
	داخل المجموعات	٤٣٥,٧٥٣	٤٢٧	١,٠٢٠		
أدوات جمع البيانات	بين المجموعات	٦,٢٣٢	٢	٣,١١٦	٤,٦٦٠	*٠,٠١٠
	داخل المجموعات	٢٨٤,٨٧٧	٤٢٦	٠,٦٦٩		
البرامج التدريبية	بين المجموعات	٩,٠١٠	٢	٤,٥٠٥	٣,٣٧٠	*٠,٠٣٥
	داخل المجموعات	٥٦٩,٤٥٢	٤٢٦	١,٣٣٧		
خطة تطبيق المشروع	بين المجموعات	٨,٦٦٨	٢	٤,٣٣٤	٥,٠٧٠	*٠,٠٠٧
	داخل المجموعات	٣٦٥,٠٠٩	٤٢٧	٠,٨٥٥		
التكلفة المالية	بين المجموعات	٣٢,٦٣٤	٢	١٦,٣١٧	١٧,٢٥٣	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٩٨,١٥١	٤٢١	٠,٩٤٦		

تابع الجدول رقم (٣)

محاور الدراسة	مستوى التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإشراف والمتابعة	بين المجموعات	٧,٧٩٨	٢	٣,٨٩٩	٣,٤٢٥	*٠,٠٣٣
	داخل المجموعات	٤٨٣,٨٧٠	٤٢٥	١,١٣٩		
التغطية الإعلامية	بين المجموعات	١٨,٣٠٣	٢	٩,١٥٢	١٠,٧٧١	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٦١,٩٦٩	٤٢٦	٠,٨٥٠		
كتابة التقرير الختامي	بين المجموعات	٣٢,٩٧٤	٢	١٦,٤٨٧	٦,٠٢٠	*٠,٠٠٣
	داخل المجموعات	١١٥٢,٩٩٥	٤٢١	٢,٧٣٩		

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

تظهر نتائج تحليل التباين لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الوظيفة في الجدول رقم (٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في جميع محاور الدراسة عدا المحور الأول المتعلق بأهداف المشروع. ومن أجل تحديد موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تم إجراء تحليل المقارنات البعدية لشافيه إذ أظهرت نتائج التحليل في مجال أدوات جمع البيانات أنها جاءت لصالح المشرفين التربويين والإداريين بمتوسط حسابي قدره (٣,٧٧) مقارنة بالمعلمين الأوائل وبمتوسط حسابي قدره (٣,٤٩). فالمشرفون التربويون أكثر طلاعاً على أدوات جمع البيانات مقارنة بالمعلمين الأوائل إذ إن معظم فرق العمل تشكل من المشرفين التربويين.

أما بالنسبة إلى محور البرامج التدريبية، فقد أظهرت نتائج تحليل شافيه للمقارنات البعدية أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المشرفين التربويين والإداريين بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٩) مقارنة بالمعلمين الأوائل وبمتوسط حسابي قدره (٣,٠٤)؛ إذ تشير هذه النتائج إلى أن المشرفين التربويين والإداريين أكثر إلماماً بالبرامج التدريبية التي ترتبط بمشروع تطوير الأداء المدرسي، وهذا ما أشارت إليه دراسة نيفو (Nevo, 2001) في أن معظم فرق عمل التقويم الخارجي تتشكل من ممثلين من مديري التربية في المناطق التعليمية أي من خارج المدارس.

وفي خطة تطبيق المشروع أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا بين المتوسطات الحسابية لصالح استجابات المديرين ومساعديهم بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٥) والمعلمين الأوائل بمتوسط حسابي قدره (٣,٥١).

أما في محور التكلفة المالية، فقد أظهرت نتائج تحليل شافيه أن هناك فروقا ذات دلالة

إحصائية لصالح المشرفين التربويين والإداريين بمتوسط حسابي قدره (٢,٨٨) مقارنة بمديري المدارس ومساعديهم بمتوسط حسابي قدره (٢,٢٦)، والمعلمين الأوائل بمتوسط حسابي قدره (٢,٣١)، فالتكلفة المالية للمشروع من وجهة نظر المشرفين التربويين كافية.

وجاء محور الإشراف والمتابعة لتسجل نتائج تحليل شافيه للمقارنات البعدية أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المشرفين التربويين والإداريين بمتوسط حسابي قدره (٣,٥١) مقارنة بالمعلمين الأوائل بمتوسط حسابي قدره (٣,١٩).

أما بالنسبة إلى محور التغطية الإعلامية فقد سجلت نتائج تحليل شافيه لاستجابات أفراد عينة الدراسة لصالح مديري المدارس ومساعديهم بمتوسط حسابي قدره (٢,٩٧) مقارنة بالمعلمين الأوائل بمتوسط حسابي قدره (٢,٧٨)، والمشرفين التربويين والإداريين بمتوسط حسابي قدره (٢,٤٦)، وكذلك لصالح المشرفين التربويين والإداريين مقارنة بالمعلمين الأوائل.

وأخيراً أظهرت نتائج تحليل المقارنات البعدية لشافيه، لمحور كتابة التقرير النهائي، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≥٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة لصالح المشرفين التربويين والإداريين بمتوسط حسابي قدره (٤,٤٢) مقارنة بالمديرين ومساعديهم بمتوسط حسابي قدره (٣,٩١)، والمعلمين الأوائل بمتوسط حسابي قدره (٣,٧٧).

ومن خلال عرض نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة في متغير الوظيفة، تبين أن معظم محاور الدراسة سجلت متوسطات استجابات المشرفين التربويين والمديرين أعلى من المعلمين الأوائل كونهم أكثر إلماماً ومعرفة بمشروع تطوير الأداء المدرسي، كما أن معظمهم قد شارك في دورات تدريبية حول كيفية تطبيق المشروع ومقارنته بالمعلمين الأوائل.

(٣) متغير المؤهل الدراسي:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA Way-One) لتحديد موقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (α≥٠,٠٥) بين المتوسط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي وعلى محاورها

محاور الدراسة	مستوى التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أهداف المشروع	بين المجموعات	٢٠,٠٦٠	٢	١٠,٠٣٠	٢٠,٢٠٤	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٣٧,٥١٠	٢٧٧	٠,٤٩٦		

تابع الجدول رقم (٤)

محاور الدراسة	مستوى التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أدوات جمع البيانات	بين المجموعات	٦,٤٤٨	٢	٣,٢٢٤	٤,١٧٣	*٠,٠١٦
	داخل المجموعات	٢١٣,٢٥٩	٢٧٦	٠,٧٧٣		
البرامج التدريبية	بين المجموعات	١٨,٣١٤	٢	٩,١٥٧	٦,١٢٨	*٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٤١٣,٩١٢	٢٧٧	١,٤٩٤		
خطة تطبيق المشروع	بين المجموعات	٧,٣٦٦	٢	٣,٦٨٣	٣,٨٨٩	*٠,٠٢٢
	داخل المجموعات	٢٦٠,٤٥١	٢٧٥	٠,٩٤٧		
التكلفة المالية	بين المجموعات	١,٧٩٦	٢	٠,٨٩٨	١,١٧٠	٠,٣١٢
	داخل المجموعات	٢١٠,٢٤٣	٢٧٤	٠,٧٦٧		
الإشراف والمتابعة	بين المجموعات	٥,٥١٩	٢	٢,٧٦٠	٣,٦٩٢	٠,٠٢٦
	داخل المجموعات	٢٠٧,٠٤٤	٢٧٧	٠,٧٤٧		
التغطية الإعلامية	بين المجموعات	١٦,٤٨٠	٢	٨,٢٤٠	٣,٦٨٦	*٠,٠٢٦
	داخل المجموعات	٦٢١,٥٢٢	٢٧٨	٢,٢٣٦		
كتابة التقرير الختامي	بين المجموعات	٧,٦٢٩	٢	٣,٨١٤	٧,٤٤٠	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٣٩,٤٥٧	٢٧٢	٠,٥١٣		

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

بين الجدول رقم (٤) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل الدراسي على جميع محاور الدراسة عدا محوري التكلفة المالية والإشراف والمتابعة، ومن أجل تحديد موقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، تم إجراء تحليل شافيه للمقارنات البعدية.

أظهرت نتائج اختبار شافيه أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في محور أهداف المشروع لصالح مؤهل دبلوم متوسط وبمتوسط حسابي قدره (٤,٢٩) مقارنة بحملة مؤهل بكالوريوس وبمتوسط حسابي (٣,٦٤) وحاملي مؤهل دبلوم عالٍ فأعلى بمتوسط حسابي قدره (٣,٩٧)، وكذلك لصالح (دبلوم عالي) فأعلى مقارنة بحملة شهادة البكالوريوس، وهذه النتيجة تشير إلى أن حملة مؤهل دبلوم متوسط وحملة (دبلوم عالي) فأعلى أكثر استيعاباً وتقييماً لأهداف المشروع خاصة في مدى واقعيتها ودورها في إكساب العاملين في المشروع مهارات عملية في تقويم الأداء المدرسي كونها من العمليات التقويمية الإجرائية التي أشار إليها الرحبي (٢٠٠٦).

أما بالنسبة الى محور أدوات جمع البيانات، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح حملة دبلوم متوسط وبمتوسط حسابي قدره (٣,٨١) مقارنة مع

حملة مؤهل بكالوريوس وبمتوسط حسابي قدره (٣,٤٩).

في محور خطة تطبيق المشروع، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة لصالح حملة دبلوم متوسط وبمتوسط حسابي قدره (٣,٩٤) مقارنة بأفراد عينة الدراسة من حملة شهادة البكالوريوس بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٥)؛ إذ يرى حملة الدبلوم أن عدد المدارس كافية وأن المدة الزمنية بين التقويمين كافية، في حين نجد أن حملة شهادة البكالوريوس لا يتفقون معهم، ومن ثمَّ فإنه من الضروري ترسيخ الوعي لدى القائمين على التقويم الداخلي وهذا ما أشارت إليه نتائج التقرير المقدم من المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج (٢٠٠٤).

أما محور التغطية الإعلامية، فقد سجلت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح دبلوم متوسط وبمتوسط حسابي وقدره (٣,٢٥) مقارنة بحملة شهادة دبلوم عالي فأعلى وبمتوسط حسابي قدره (٢,٦٤).

وجاء محور كتاب التقرير النهائي، حيث سجلت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة لصالح حملة شهادة دبلوم متوسط وبمتوسط حسابي قدره (٤,٢١) مقارنة بحملة شهادة البكالوريوس (٣,٨٢). وكذلك سجلت فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح حملة مؤهل (دبلوم عالي) فأعلى (٤,١٢) مقارنة مع حملة شهادة بكالوريوس بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٢).

(٤) متغير عدد سنوات الخبرة:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA Way-One) للكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة، وكما هو موضح في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
نتائج تحليل لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة وعلى محاورها

محاور الدراسة	مستوى التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أهداف المشروع	بين المجموعات	١٣,١٢٢	٢	٦,٥٦١	٦,٦٧٩	*٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٥٥٣,٠٨٩	٥٦٣	٠,٩٨٢		
أدوات جمع البيانات	بين المجموعات	١٠,٨٣٨	٢	٥,٤١٩	٧,٥٥٠	*٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٤٠٤,٠٩٦	٥٦٣	٠,٧١٨		

تابع الجدول رقم (٥)

محاور الدراسة	مستوى التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البرامج التدريبية	بين المجموعات	٩,٨٦٨	٢	٤,٩٣٤	٤,٠٢٧	٠,١٨
	داخل المجموعات	٦٨٩,٨١٩	٥٦٣	١,٢٢٥		
خطة تطبيق المشروع	بين المجموعات	٣,١١٩	٢	١,٥٦٠	١,٨٦٢	٠,١٥٨
	داخل المجموعات	٤٧٠,٧٨٦	٥٦٢	٠,٨٣٨		
التكلفة المالية	بين المجموعات	١٥,٠١٤	٢	٧,٥٠٧	٤,٧٥٣	*٠,٠٠٩
	داخل المجموعات	٨٨٤,٥٤٤	٥٦٠	١,٥٨٠		
الإشراف والمتابعة	بين المجموعات	٩,٦١٣	٢	٤,٨٠٦	٤,٣٢٩	*٠,٠١٤
	داخل المجموعات	٦٢٣٠٩٢٩	٥٦٢	١,١١٠		
التغطية الإعلامية	بين المجموعات	٢,٠٧٥	٢	١,٠٣٧	٠,٥٢٨	٠,٥٩٠
	داخل المجموعات	١١٠٦,٠١٠	٥٦٣	١,٩٦٤		
كتابة التقرير الختامي	بين المجموعات	١٣٠٦٨٢	٢	٦,٨٤١	٢,٨٤٠	٠,٠٥٩
	داخل المجموعات	١٣٣٤,٣٥٧	٥٥٤	٢,٤٠٩		

* دالة عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

يبين الجدول رقم (٥) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في محاور أهداف المشروع، ومحور أدوات جمع البيانات، ومحور التكلفة المالية، ومحور الإشراف والمتابعة.

ولتحديد موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم إجراء تحليل شافيه للمقارنات البعدية، فقد أظهرت نتائج التحليل في محور أهداف المشروع تسجيلاً لصالح الخبرة الطويلة (أكثر من ١١ سنة) بمتوسط حسابي قدره (٤,٠٦) مقارنة بفئة ذوي الخبرة المتوسطة (٧-١١ سنة) وبمتوسط حسابي قدره (٣,٧١).

وفي محور أدوات جمع البيانات، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من ١١ سنة) بمتوسط حسابي قدره (٣,٧٦)، مقارنة بذوي الخبرة المتوسطة بمتوسط حسابي قدره (٣,٤٥)، وذوي الخبرة القصيرة (١-٦ سنة) وبمتوسط حسابي قدره (٣,٥١).

أما في محور التكلفة المالية، فقد سجلت نتائج تحليل شافيه للمقارنات البعدية فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي الخبرة القليلة (١-٦ سنة) وبمتوسط حسابي قدره (٢,٦٢) مقارنة بذوي الخبرة المتوسط (٧-١١ سنة) وبمتوسط حسابي قدره (٢,٢٤).

وسجلت نتائج تحليل التباين لمحور الإشراف والمتابعة فروقا ذات دلالة إحصائية، بين استجابات أفراد عينة الدراسة لصالح ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من ١١ سنة). بمتوسط حسابي قدره

(٣,٤٣) مقارنة بذوي الخبرة المتوسطة (٧-١١ سنة) وبمتوسط حسابي (٣,١٤). وتؤكد هذه النتائج أن للخبرة أثرا في عملية تقويم الأداء المدرسي إذ إنّ أصحاب الخبرة الطويلة أكثر إلماماً بأهداف المشروع وتقييماً لأدواته وللتكلفة المالية وأساليب الإشراف والمتابعة للمشروع. فالذين لديهم خبرة طويلة في التعليم لديهم القدرة على إجراء عملية تقويم الأداء المدرسي خاصة من حيث استخدام أدوات جمع البيانات والقيام بعملية الإشراف والمتابعة.

(٥) متغير نوع المدرسة:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA Way-One) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير نوع المدرسة، كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)
نتائج تحليل التباين لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير نوع المدرسة وعلى محاورها

محاور الدراسة	مستوى التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أهداف المشروع	بين المجموعات	٢٢,٦٦٢	٣	٧,٥٥٤	٧,٤٢٧	*٠,٠٠٥
	داخل المجموعات	٥٥٠,٢٥٨	٥٤١	١,٠١٧		
أدوات جمع البيانات	بين المجموعات	٩,٧٧٨	٣	٣,٢٥٩	٤,٣٠٩	*٠,٠٠٥
	داخل المجموعات	٤٠٧,٦٥٣	٥٣٩	٠,٧٥٦		
البرامج التدريبية	بين المجموعات	٨,٨٣١	٣	٢,٩٤٤	٢,٤٢٥	٠,٠٦٥
	داخل المجموعات	٦٥٥,٤٩٦	٥٤٠	١,٢١٤		
خطة تطبيق المشروع	بين المجموعات	٩,٠٥٣	٣	٣,٠١٨	٣,٥٢٠	*٠,٠١٥
	داخل المجموعات	٤٦٢,٠٣٣	٥٣٩	٠,٨٥٧		
التكلفة المالية	بين المجموعات	٢٩,٣٦٨	٣	٩,٧٨٩	٦,١٥٦	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٨٥٥,٤٩٣	٥٣٨	١,٥٩٠		
الإشراف والمتابعة	بين المجموعات	٥,٢٨٧	٣	١,٧٦٢	١,٥٤٠	٠,٢٠٣
	داخل المجموعات	٦١٦,٨٢٨	٥٣٩	١,١٤٤		
التغطية الإعلامية	بين المجموعات	٢١,٦١٥	٣	٧,٢٠٥	٣,٥٧٦	*٠,٠١٤
	داخل المجموعات	١٠٨٩,٩٧٩	٥٤١	٢,٠١٥		
كتابة التقرير الختامي	بين المجموعات	١٥,٥٦٩	٣	٥,١٩٠	٢,٠٦٦	٠,١٠٤
	داخل المجموعات	١٣٣٦,٥٩١	٥٣٢	٢,٥١٢		

* دالة عند مستوى (α≥٠,٠٥).

أظهرت نتائج تحليل التباين بالنسبة لمتغير نوع المدرسة في الجدول رقم (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في خمسة محاور هي: أهداف المشروع، وأدوات جمع البيانات، وخطة

تطبيق المشروع، والتكلفة المالية، والتغطية الإعلامية للمشروع. ولتحديد موقع الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، تم إجراء تحليل شافيه للمقارنات البعدية إذ أظهرت نتائج التحليل في محور أهداف المشروع أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة لصالح فئة التعليم الأساسي (١-٤) بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٥) مقارنة بمدارس التعليم الأساسي (٥-١٠) بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٣)، ومدارس التعليم العام بمتوسط حسابي قدره (٣,٧٨).

كما أظهرت نتائج تحليل التباين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في محور أدوات جمع البيانات لصالح مدارس التعليم الأساسي (١-٤) (٣,٨٠) مقارنة بمدارس التعليم العام (٣,٤٦). أما في محور خطة تطبيق المشروع فقد أظهرت نتائج تحليل التباين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح مدارس التعليم الأساسي (١-٤) بمتوسط حسابي قدره (٣,٩٠) مقارنة بمدارس التعليم الأساسي (٥-١٠) بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٠).

كما أظهرت نتائج تحليل التباين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في محور التكلفة المالية ولصالح مدارس التعليم الأساسي (٥-١٠) بمتوسط حسابي قدره (٢,٥٥) مقارنة بمدارس التعليم العام بمتوسط حسابي قدره (٢,١٢) لصالح مدارس التعليم العام والتعليم الأساسي بمتوسط حسابي قدره (٢,٦٧) مقارنة بمدارس التعليم العام.

وفي محور التغطية الإعلامية أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة لصالح مدارس التعليم الأساسي (١-٤) بمتوسط حسابي قدره (٣,٣١) مقارنة بمدارس التعليم الأساسي (٥-١٠)، ومدارس التعليم العام بمتوسط حسابي قدره (٢,٧٥) و(٢,٧٨) على التوالي.

يتبين من خلال عرض النتائج المتعلقة بأثر نوع المدرسة أن إدارات التعليم الأساسي أكثر قدرة على تطبيق مشروع تقويم الأداء المدرسي من حيث أهداف المشروع وأدوات جمع البيانات، وخطة تطبيقه، والتكلفة المالية والتغطية الإعلامية، مقارنة بإدارات مدارس التعليم العام، والسبب قد يعود إلى أن معظم هؤلاء المديرين أكثر إلماماً بمشروع تقويم الأداء المدرسي كونهم قد تعرفوا إلى المستجدات المرتبطة بنظام التعليم الأساسي باعتبارهم المنفذين الرئيسيين لنظام تطوير الأداء المدرسي مقارنة بمديري ومعلمي مدارس التعليم العام. وهذه النتيجة جاءت متفقة مع نتائج دراسة نصار (١٩٩٧) في أن معيار وضوح الأهداف والقدرة على

تطبيقها ووجود نظام جيد للاتصال تعد من عناصر تقويم الأداء الأساسية التي لابد من لإدارة المدرسة أن تكون أكثر إلماما بها.

(٦) متغير جنس طلاب المدرسة:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA Way-On) لاستجابات أفراد عينة الدراسة للكشف عن موقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية (α≥٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم ، وكما هو موضح في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
نتائج تحليل التباين لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير جنس طلاب المدرسة وعلى محاورها

محاور الدراسة	مستوى التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أهداف المشروع	بين المجموعات	٦١,٨٥٧	٢	٣٠,٩٢٨	٣٢,٧٨٠	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٥١٠,٤٣٩	٥٤١	٠,٩٤٤		
أدوات جمع البيانات	بين المجموعات	٣٦,٧٢٤	٢	١٨,٣٦٢	٣١,٦٢٩	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٣١٢,٩٠٨	٥٣٩	٠,٥٨١		
البرامج التدريبية	بين المجموعات	٣٧,٩٤٠	٢	١٨,٩٧٠	١٦,١٨١	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٦٣٣,٠٥٧	٥٤٠	١,١٧٢		
خطة تطبيق المشروع	بين المجموعات	١٥,٥٩٨	٢	٧,٧٩٩	٩,٢٠١	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٥٦,٨٧٧	٥٣٩	٠,٨٤٨		
التكلفة المالية	بين المجموعات	٤١,٥١٦	٢	٢٠,٧٥٨	١٣,٠٠٧	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٨٦٠,٢١٩	٥٣٩	١,٥٩٦		
الإشراف والمتابعة	بين المجموعات	١٣,٧٠٦	٢	٦,٨٥٣	٦,٠٩٠	*٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٦٠٦,٥٠٨	٥٣٩	١,١٢٥		
التغطية الإعلامية	بين المجموعات	٥٠,١١٨	٢	٢٥,٠٥٩	١٢,٨١١	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٠٥٨,٢٦٤	٥٤١	١,٩٥٦		
كتابة التقرير الختامي	بين المجموعات	٧٨٠٨٧	٢	٣٩,٠٤٢	١٦,٢٨٤	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٢٧٥,٥٨٢	٥٣٢	٢,٣٩٨		

* دالة عند مستوى (α≥٠,٠٥).

أظهرت نتائج تحليل التباين لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير جنس طلاب المدرسة في الجدول رقم (٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≥٠,٠٥) بين استجاباتهم على جميع محاور الدراسة. ومن أجل تحديد موقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية تم إجراء تحليل شافيه للمقارنات البعدية. أما بالنسبة إلى محور أهداف المشروع فقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح مدارس الإناث، والمدارس المختلطة

بمتوسط حسابي قدره (٤,٠٥) أو (٤,٢٤) على التوالي مقارنة بمدارس الذكور (٣,٤٥). أما في محور أدوات جمع البيانات، فقد أظهرت نتائج تحليل التباين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح مدارس الإناث والمدارس المختلطة بمتوسطات حسابية (٣,٦٩) و(٣,٨٦) على التوالي مقارنة بمدارس الذكور (٣,٢٤).

كما أظهرت نتائج تحليل التباين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح مدارس الإناث في محور البرامج التدريبية بمتوسطات حسابية (٣,٢٥) و(٣,٤١) مقارنة بمدارس الذكور (٢,٧٨). وكذلك في محور خطة تطبيق المشروع فقد أظهرت نتائج تحليل التباين أن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة جاءت لصالح مدارس الإناث والمدارس المختلطة بمتوسطات حسابية (٣,٧١) و(٣,٨٤) مقارنة بمدارس الذكور بمتوسط حسابي (٣,٤٣).وجاء محور التكلفة المالية ليكشف أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة لصالح المدارس المختلطة بمتوسط حسابي قدره (٢,٩٠) مقارنة بمدارس البنات (٢,٣٧) ومدارس البنين (٢,١٧).

أما في محور الإشراف والمتابعة فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة لصالح المدارس المختلطة بمتوسط حسابي (٣,٥٤)، مقارنة بمدارس الذكور بمتوسط حسابي قدره (٣,١٢). وكشفت نتائج تحليل التباين لاستجابات أفراد عينة الدراسة في محور التغطية الإعلامية أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح مدارس الإناث والمدارس المختلطة بمتوسط حسابي قدره (٣,١٢) و(٣,١٩) على التوالي مقارنة بمدارس الذكور (٢,٥٣).

وفي مجال كتابة التقرير الختامي أظهرت نتائج تحليل التباين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح مدارس الإناث والمدارس المختلطة وبمتوسطات حسابية (٤,٢٠) و(٤,٣٤) على التوالي مقارنة بمدارس الذكور وبمتوسط حسابي قدره (٣,٤٧). وهنا يمكن القول: إن مدارس الإناث والمدارس المختلطة تولي اهتماما واضحا بنظام تطوير الأداء المدرسي مقارنة بمدارس الذكور، كما أنها أكثر حرصا على تطبيقه.

ومن خلال عرض نتائج السؤال الثاني نجد أن لمتغيرات المنطقة التعليمية، والوظيفة والمؤهل الدراسي، ونوع المدرسة أثرا واضحا في عملية تقويم نظام تطوير الأداء المدرسي وهذه النتيجة جاءت متفقة مع ما ذكره هوانة وتقي(٢٠٠١) في أن عمليةالتقويم تتاثر بها العديد من المتغيرات التي ترتبط بطبيعة الطلاب والمدارس المشمولة به.

ثالثا: نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثالث الذي يهدف الى الكشف عن وجهة نظر أفراد عينة المقابلة من مسؤولي المناطق التعليمية ومديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب في عملية تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي. تم استخدام الأسلوب النوعي في تحليل استمارة المقابلات التي بلغ عددها (١٠٢) استمارة وبعد أن تم تحليل مضمونها وتحديد الأفكار الرئيسة التي وردت فيها والتي تعبر عن راي الأفراد الذين تمت مقابلتهم وهم بعض المسؤولين، ومديري المدارس، وبعض من معلمين وطلاب المدارس وأولياء أمورهم. وبعد تصنيف إجاباتهم وفقا لمجالات الدراسة أظهرت النتائج ما يأتي:

١- مجال الاهداف:

أظهرت نتائج المقابلات أن معظم الأفراد الذين تمت مقابلتهم قد أشاروا إلى أن تطبيق نظام تقويم الأداء المدرسي ساعد على تطبيق الأهداف التعليمية وعمل على رفع مستوى ثقافة التقويم لدى مديري المدارس والمعلمين.

٢- مجال التعليم:

تشير نتائج المقابلة مع الطلاب إلى أن هناك اهتماما واضحا بهم من قبل المعلمين خاصة في تصميم أساليب تعلمية علاجية لعلاج الضعف في بعض المواد الدراسية كما ذكر بعض أولياء الأمور أنه وعلى االرغم من الاهتمام الذي يبديه المعلمون لأبنائهم فإنه لا يزال هناك ضعفاً في تدريس مادة اللغة الإنجليزية، ومن ثمّ فهناك حاجة لإعادة النظر في تقييم الأداء الخاص بهذه المادة.

٣- مجال الادارة المدرسية:

لا تزال هناك معاناة في مجال الإدارة المدرسية؛ إذ إن المدة التي استغرقت في تهيئة إدارات المدارس لتطبيق مثل هذا النظام لم تكن كافية، ولا تزال إدارات المدارس تعاني من زيادة العبء الإداري والفني عليها، وكذلك بالنسبة إلى المعلمين الأوائل إذ إنّ تطبيق هذا النظام قد أدى إلى عرقلة قيامهم بالمهام المطلوبة منهم.

٤- مجال أهمية التقويم:

أظهرت نتائج المقابلة أن عملية التقويم خاصة الخارجي كان لها أثر إيجابي في تحسين الأداء المدرسي، كما ساعد التقويم الذاتي على تشخيص جوانب الضعف في أدائها.

٥- مجال الانماء المهني:

أما في هذا المجال فقد أكدت عينة المقابلة على أهمية عقد ورش عمل ومشاغل تدريبية خاصة فيما يتعلق بكيفية تعبئة البيانات الواردة في استمارات التقويم، كما أشاروا أيضا

إلى أهمية عقد ورش تدريبية وحلقات نقاش حول كيفية علاج جوانب الضعف في الأداء المدرسي.

٦- مشاركة المجتمع المحلي:

أظهرت نتائج المقابلة أن هناك غيابا واضحا في عملية التواصل بين إدارات المدارس، والمجتمع المحلي خاصة فيما يتعلق بأهداف نظام تقويم الأداء المدرسي.

التوصيات والمقترحات

بناءً على نتائج الدراسة تم التوصل إلى التوصيات والمقترحات الآتية:

١- عقد ندوات أو ملتقيات تربوية توعوية في المناطق التعليمية للعاملين في المدارس، لتوضيح ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج إيجابية ولتعميق الاتجاهات الإيجابية العامة للعاملين والمستفيدين نحو تطبيق النظام لضمان استمراره وتواصله في تطوير الأداء المدرسي.

٢- إعداد برامج إعلامية مسموعة ومرئية أو مقروءة لتغطية أنشطة عملية التقويم وفعالياتها وبث ثقافتها بين العاملين والمتعلمين وأولياء الأمور.

٣- الاستفادة من خبرات أساتذة الجامعات الرسمية والخاصة بالسلطنة المتخصصين بالتقويم التربوي؛ للمساهمة بشكل فاعل في نظام تطوير الأداء المدرسي وتقويمه من خلال المحاضرات التي تلقى على مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور.

٤- زيادة الدعم المالي للنظام، من خلال زيادة ما يرصد له في ميزانية المناطق التعليمية، وتخصيص جزء منه لإدارات المدارس المشمولة به لمعالجة الحالات الطارئة، أو سد الاحتياجات المستعجلة والضرورية التي يطلبها النظام.

٥- عقد برامج تدريبية تنشيطية خاصة بأساسيات تقويم الأداء المدرسي، لاسيما تطبيق أدوات التقويم والتدريب على كتابة التقارير الختامية، للمعلمين ومديري المدارس ورفدها بأساتذة أكفاء ذوي خبرة طويلة في موضوع تقويم الأداء المدرسي وأساسياته.

٦- دراسة إمكانية إضافة عناصر أخرى للعناصر الثلاثة التي يشملها نظام تطوير الأداء المدرسي (التعلم والتعليم والادارة المدرسية)، مثل: مساهمات المجتمع المحلي في رفع مستوى الأداء المدرسي، أو مدى استخدام الأساليب الحديثة للتقويم في المدرسة.

٧- القيام بمراجعة الأدوات المستخدمة في النظام واختبارها لتحديد مدى تمتعها بالخصائص السيكومترية وفقا للمنهج العلمي، وذلك من خلال تشكيل لجنة من المتخصصين في مجال

تقويم الأداء المدرسي من وزارة التربية والتعليم والجامعات الحكومية أو الخاصة بالسلطنة؛ لتامين استمرارية صلاحية الأدوات المستخدمة وفاعليتها في تقويم الأداء المدرسي.

المراجع

أبو جلالة، صبحي حمدان (١٩٩٩). **اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة**. دولة الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخبتي، علي بن صالح (٢٠٠٤). التقويم الشامل للمدرسة، مقاييس جودة المدرسة بكامل عناصرها. **رسالة التربية، ٤٣**(١) شعبان ١٤٢٥هـ أيلول ٢٠٠٤م، ٢٦-٣٠.

خليفات، عبد الفتاح صالح (٢٠٠٥). المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس في مافظة الكرك، جامعة أسيوط، كلية التربية. **المجلة العلمية، ٢١**(٢)، يوليو ٢٠٠٥م، ٢-٢٥.

الخليلي، خليل يوسف (١٩٩٨). التقييم الحقيقي في التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم. **مجلة التربية، ١٢٦**(٢٧)، سبتمبر ١٩٩٨م، ١١٨-١٣٢.

الرحبي، عزيز بن خليفة بن محمد (٢٠٠٦). الإدارة المدرسية الذاتية: طموح وتحقق. **رسالة التربية**، (١١)، ١٦-٢٧.

شعلة، الجميل محمد عبد السميع (٢٠٠٥). **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات**، (مراجعة وتقديم: د. جابر عبد الحميد جابر). القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٣). **التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عودة، أحمد سليمان (١٩٩٣). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الكبيسي، عبد الواحد (٢٠٠٧). **القياس والتقويم**. المملكة العربية السعودية: دار جرير للنشر والتوزيع.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠٠٠). **دليل التقويم الشامل للمدرسة في دول الخليج العربية**. الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج (٢٠٠٤). نماذج وأساليب التقويم المؤسسي. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم. **مجلة التربية، ١٥٠**(٣٣) سبتمبر ٢٠٠٤م، ٥٦-٦٥.

نصار، عيسى (١٩٩٧). معايير تقويم أداء مديري المدارس، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم. **مجلة التربية، ١٢٢**(٢٦)، سبتمبر ١٩٩٧م، ١٧٤-١٩١.

هوانة، وليد، وتقي، علي (٢٠٠١). **مدخل إلى الإدارة التربوية**. دولة الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤). **دليل مشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره. دائرة تطوير الأداء المدرسي**، (الطبعة التجريبية)، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). **نظام تقويم الأداء المدرسي مدخل لجودة الأداء التعليمي في سلطنة عُمان. دائرة تطوير الأداء المدرسي**، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩). **دليل نظام تطوير الأداء المدرسي، المديرية العامة للتخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية**، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

Glassman, N.S, & Binyamin,V. I. (1981) Input-output analysis, of school, **Review of Educational Research. 51**(4), 504-539.

Kyriadkides, L. & Campbell R.J. (2004). School self- evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. **Studies In Educational Evaluation, 30**, 23-36.

Nevo D. (2001). School evaluation: Internal or external? **Studies in Educational Evaluation, 27**, 95-106.

Visscher, J (2001). Public school performance indicators: problems and recommendations, **Studies in Educational Evaluation, 27**(2001), 199-214.

Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1987). **Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines.** New York: Longman.

Wragg, E.C (2001) **Assessment and learning in the Primary School.** Routtedgeflamer. 11 New Fetter Lane, London EC4p 4EE.