تقويم أداء مديري المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر الإدارة التربوية الوسطى

راتب السعود، أحمد عبدالله أبو عميرة *

ملخص

هدفت الدراسة إلى تقوم أداء مديري المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر الإدارة التربوية الوسطى، تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في الإدارة التربوية الوسطى في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الوسط. حيث تكوَّنت عينة الدراسة من (500) فرد، موزعة على (11) مديراً، و(122) رئيس قسم، و(367) مشرفاً تربوياً تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية. وقام الباحث بتصميم استبانه تقوم أداء مديري المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر الإدارة التربوية الوسطى ثم قام بإجراءات الصدق والثبات لها ثم تمّ توزيعها. وقد جاءت المتوسطات الحسابية متباينة بين مرتفع ومتوسط للفقرات ضمن مجال الجوانب الإدارية، كما أظهرت نتائج الدراسة أنّ المتوسطات الحسابية جاءت متباينة بين متوسط ومنخفض ضمن مجال الجوانب الفنية، كما أظهرت نتائج الدراسة أنّ المتوسطات الحسابية جاءت متباينة بين مرتفع ومتوسط ضمن مجال الجوانب الاجتماعية، وأظهرت نتائج الدراسة أنّه لم يظهر أي فروق ذات دلالات إحصائية لمتغير الجنس في مجال الجوانب الفنية بينما كان لصالح الذكور في مجال الجوانب الإدارية أمّا مجال الجوانب الاجتماعية كان لصالح فئة الذكور وفيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي في مجال الجوانب الإدارية كان لصالح فئة البكالوريوس، أمّا مجال الجوانب الفنية لصالح دراسات عليا وفي مجال الجوانب الاجتماعية كان لصالح فئة بكالوريوس، كما أظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة تمّ استخدام اختبار شافية لإظهار الفروق المتعلقة بمتغير العمر كانت لصالح فئتين وهما "أقل من 5 سنوات" وفئة "11 سنة فأكثر".

التوصيات: يوصي الباحث ضرورة منح المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية مزيداً من الصلاحيات الإدارية، والفنية المفوضة للتعبير عن استراتيجيات وأساليب التقويم والمشكلات التي تواجههم وإيجاد حلول لها.

الكلمات الدالة: تقويم، أداء، مديري المدارس، المدارس الأساسية، الإدارة التربوية الوسطى.

المقدمة

انطلاقاً من كون لنظام التربوي والتعليمي لأي دولةٍ يُعد الركيزة الأساسية في سباق التقدم بين الأُمم، وسلاحٌ فاعلٌ في مواجهة تحديات المستقبل، فإنّ استقلال ذلك النظام عن المؤثرات الفكرية السالبة التي تتعارض معه ضرورةٌ يفرضها ما يعيشه العالم اليوم من تغيراتٍ وتطوراتٍ في المجال التربوي والتعليمي على وجه الخصوص، ولا سيما تلك التحديات التي يواجهها النظام التربوي والتعليمي في مختلف الدول العربية. إذ تقتضي الحاجة إلى وجود مديرين من ذوي الكفاءات العالية، والملمين بجميع الجوانب التربوية والتعليمية، من أجل مواكبة التغيرات السريعة والتكنولوجيا الحديثة.

وتعد الإدارة المدرسية وحدة مسؤولة عن تنفيذ سياسات الإدارة التربوية والإدارة التعليمية وأهدافها. إذ أن الإدارة المدرسية هي القائمة على تحقيق رسالة المدرسة من خلال صلتها المباشرة بالطلبة، فإنها تتمتع بحرية أكبر في التصرف والقيام بالأدوار المنوطة بها، واتخاذ القرارات الخاصة، مما يجعلها أهم وحدة إدارية في حلقة الإدارة التربوية، ويعطيها مكانة كبيرة. ولذلك حظيت الإدارة المدرسية باهتمام كبير في الدراسات التربوية، لما لها من دور مهم وبارز في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، وقد شهدت السنوات الماضية (أحمد، 2003).

وينظر السعود (2009) إلى الإدارة المدرسية على أنّها قيادة تربوية تنفيذية وإشرافية وتقع عليها العديد من المسئووليات، ممّا يجعلها بحاجة ماسّة إلى كفايات تربوية متميزة، إلا أنّ بعض هذه الإدارات قد تشكو من ضعف أمّا في الشخصية وإما في القدرة على الإشراف والمتابعة والتقويم وإما في القدرة العلمية والتربوية وقد تكون إدارة متزمتة أو مهملة وبالتالي ينعكس ذلك سلباً على كل عناصر العملية التربوية في المدرسة وعلى الرغم من أهمية مدخلات العملية التعليمية في المدرسة، فإنّ هناك إجماعًا بين الباحثين على أهمية السلوك القيادي لمدير المدرسة، وأنه شخصية قيادية مهمة ومؤثرة، ويعولون عليه في تنفيذ البرنامج التعليمي،

* قسم الإدارة التربوية والأصول، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن (1). وزارة التربية والتعليم، مديرية تربية لواء وادي السير، الأردن (2).
تاريخ استلام البحث 2016/04/30، وتاريخ قبوله 2016/07/27.

© 2018 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

باعتبار أنه مدخل تربوي أساسي، يؤثر تأثيرًا مهمًا في مخرجات الإدارة المدرسة، وتحقيق أهدافها على الوجه الأكمل.

ولما كانت الإدارة التربوية أداة رئيسة لتحقيق أهداف العملية التربوية من خلال الاستخدام الأمثل للإمكانات التربوية المتاحة. وإيماناً بأهمية الإدارة التربوية المتطورة في الاتجاهات والأنماط والممارسات، فقد أوصى المؤتمر التربوي الأول للتطوير التربوي المنعقد في أيلول عام (1987) بضرورة العمل على: بلورة مفهوم القيادة الإدارية وإعداد القادة التربويين على مستوى مركز الوزارة والمناطق التعليمية والمدارس في ضوء المبادئ العامة للقيادة واتجاهاتها وأدوارها، لتمكينهم من إحداث نقلة نوعية في أساليب الإدارة بما يحقق أهداف العملية التربوية بشكل أفضل (حنورة،2002).

وضمن خطة العمل التي طوّرتها وزارة التربية والتعليم الأردنية لتنفيذ توصيات المؤتمر، أكدت من خلال الإجراءات التنفيذية المقترحة لتطوير الإدارة التربوية على مجموعة من المرتكزات الأساسية، أهمها اعتبار المدير من أهم العناصر اللازمة لإنجاح المؤسسة التعليمية المتمثلة بالمدرسة، نظراً لما يضطلع به من مهام رئيسة إذ يُعد المحرك الأول في عملية الأداء، وتفعيل كافة المدخلات الأخرى التي تتعلق بالمدرسة وضمن هذا الإطار ركز برنامج تطوير الإدارة المدرسية على أهمية تنمية مدير المدرسة، وتطوير دوره من مدير تنفيذي إلى قائد تربوي مسؤول عن قيادة التغيير في مدرسته، وتحقيق النمو المهني للعاملين معه، والاستخدام الفعّال للمنهاج ولمصادر التعلم، وبناء روابط متينة بين المدرسة ومجتمعها المحلي.

ويأتي هذا التوجه منسجماً مع أبرز الاتجاهات العالمية لعقد التسعينات التي تؤكِّد على قيادة التغيير باعتبارها النمط القيادي الضروري لتحقيق التعايش الفعال للمدارس في القرن الحادي والعشرين، والاستجابة بشكل أفضل لمتطلباته والتي تخضع لمتابعة مستمرة من خلال نظام تقويم الأداء (Williams, 2009).

وتتبع أهمية الإدارة التربوية من إسهامها الكبير في تربية الفرد وإعداده للحياة، من خلال ما تقوم به الإدارة المدرسية من تنشئة للأجيال باعتبارها إحدى القوى الرئيسة العاملة في المجتمع التي تمده بركائز النهضة والدعائم الثابتة، ولذلك يجب أن تحظى بالاهتمام والعناية الخاصة، وذلك من خلال السعي الدائم لتدريب المديرين وتنميتهم مهنياً ليصبحوا أكثر قدرة على أداء مهماتهم وتنمية كفاياتهم المعرفية والتي يتوقع منهم أن يمارسونها في إطار وظائفهم الإدارية.

يُعد مدير المدرسة مسؤولاً مهماً في سير العملية التربوية، إذ أنّ الكثير من البرامج الناجحة التي تحققها المدرسة تنبع من مقدرته على قيادة المصادر البشرية والمادية، وإغنائها بالمعلومات، واستثارة روح المناقشة والبحث بين أفرادها، كما أنه يوفّر من خلال ممارسته وتفاعله مع البدائل المطروحة فرصاً لتقييم ما يحدث في المدرسة، كما أنّ المدير يمارس دوراً قيادياً في مدرسته من حيث التنظيم، والتخطيط، والتنسيق، والتفويض (Fullan, 2002).

شهد العالم مزيداً من التطورات المعرفية المتفاوتة، ودخل العالم تحديثاً حتمياً في الأساليب التربوية المتنوعة، وزادت تخصصية العمل التربوي على مستوى العالم وعلى مستوى الدول العربية وعلى كافة مستويات الإدارة التربوية. وذلك من أجل تحقيق الرؤى العالمية نحو مواكبة التطور المعرفي في المجالات الثقافية والمعرفية والاجتماعية، وقد أثّر ذلك كله على التربويين، فأعادوا النظر في أهداف وطرق التعلم التي تعد رافداً أساسياً لحاجات المجتمع، وأصبح الدور التقليدي للتعليم غير كافٍ لتحقيق هذه الأهداف(Berson, 2001).

ويرى دين (Dean, 2010) أنّ مدير المدرسة يعد المسؤول الأول في مؤسسته التعليمية. إذ يقع على إدارته الكثير من المهام لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بمستوى عال ورفيع. فالهدف الذي يُطلب من المدير في العملية التعليمية التعلمية هو تعبير عن واقع هذه العملية، حيث يتم من خلاله تحقيق الرؤية المستقبلية للتعليم، فهو لا يكتفِ بتحديد اتجاهات المدرسة، وهدفها المستقبلي فحسب، بل يتطرق إلى وضع وسائل تحقق ذلك" مما يعكس دور إداري يتمثل في قيادة عملية التغيير إلى الأفضل، وتحفيز المعلمين على الابتكار، ورفع كفاياتهم المهنية، ومهاراتهم وقدراتهم الأدائية.

يُعد تقويم الأداء Performance Evaluation من العوامل الأساسية التي يتوقف عليها نجاح عمل المدير، التي تؤكِّد إلى حد كبير على ضرورة التحسن المستمر في أداء الإدارة المدرسية من خلال ما تظهره نتائج تقييم أدائهم، إذ يُعد التقويم عنصراً مهما في تحقيق الفاعلية التنظيمية، ونظام مستمر يزود العاملين في إدارات التربية والتعليم بتغذية راجعة للوقوف على مدى تحقق الأهداف المرسومة ومدى كفاءة وفاعلية الإدارة المدرسية المتمثلة بالمدير، ومدى كفاءة وجودة الخدمات التعليمية والتربوية المقدمة للميدان التربوي والتي تشرف عليها إدارات التربية والتعليم. وذلك من أجل الوقوف على الأهداف النوعية التي لم تتحقق بالشكل المنشود، ومن أجل قياس مدى صلاحية وكفاءة القادة الإداريين في تحمل المسؤولية، ومعالجة الروتين الموجود بالعمل، والمساهمة في التدخل والتأثير والمعالجة للمواقف، واتخاذ القرارات الإدارية بطريقة موضوعيه بعيدة عن التكهنات والتصورات والافتراضات، وتحقيق أهداف المدرسة

(شقور، 2002).

يشير حسين (2007) إلى أنّ تقويم الأداء لدى القادة التربويين يأتي كعملية دورية هدفها قياس نقاط القوة والضعف في الجهود التي يبذلها القائد والتي يمارسها في موقف معين لتحقيق هدف معين خططته الإدارة مسبقاً. ويصفها الحارثي (2006) على أنّها نظام رسمي لقياس وتقييم التأثير في خصائص الفرد الأدائية والسلوكية ومحاولة التعرف على احتمالية تكرار الأداء والسلوك نفسيهما في المستقبل لإفادة الفرد والمنظمة والمجتمع.

ونظراً لأهمية الإدارة الوسطى في نجاح المنظمة ومبادراتها الخلاقة المبنية على المعرفة والدراية بواقع الحال بحكم طبيعة عملها وقربها من الميدان والتطبيقات والممارسة اليومية وخبرتها في مجال تخصصها العملي، ما يجعلها أكثر إلماماً وما يجري في بيئة العمل الداخلية والخارجية.

هناك علاقة وثيقة بين مهام الإدارة الوسطى والإدارة المدرسية. فالإدارة الوسطى المتمثلة بمديريات التربية والتعليم والتي يقع على عاتقها مسؤولية الإشراف على تنفيذ البرامج التعليمية في المدرسة التي يقوم بها المدير، وتسيير العمل في مجموعة المدارس التي تقع ضمن منطقتها الجغرافية، تستخدم الهيكل التنظيمي لتحديد سلطة العاملين في المدرسة والمسؤوليات التي يتحملونها، ومن هنا يأتي دور المدير بمتابعة أمور المدرسة وتنفيذ التعليمات التي تصدر من قبل الإدارة الوسطى (عياد، 2003).

إذ يتوقف نجاح العملية التربوية في تحقيق أهدافها بشكل كبير على الأعمال المهمة التي يقوم بها مديرو المدارس، تُعد الإدارة المدرسية الأثر البارز في إنتاجية العملية التربوية التعليمية في أوجهها وأبعادها المختلفة تخطيطاً وبرمجةً وتنظيماً وإشرافاً وتقييماً، فهي الحلقة الأوسع والأهم في البنية الهيكلية للإدارة التربوية، وهي على اتصال مباشر مع العملية التربوية التعليمية.

تواجه المؤسسات التربوية، ومنها المدرسة اليوم تحديات عديدة أنتجتها متغيرات متعددة في عالم سريع التغير، ولعل ظاهرة العولمة التي اكتسبت أبعاداً متداخلة تكاد تشكل صلب التحديات التي تواجه مدير المدرسة، فهنالك متغيرات فرضتها الثورة المعلوماتية في مختلف مجالات الحياة تنصهر فيها الحدود وتحول عمل الأفراد في تلك المؤسسات إلى إبداع وتطوير مستمر سعياً وراء اكتساب ماهو جديد ومواكب للثورة المعلوماتية. وفي ظل تلك التحديات والعقبات يجد المدير نفسه أمام حاجز كبير جداً، ذلك لأنّه يرى ألا يعمل بمعزل عن معترك الحياة المعاصرة، بل يعمل في غمار تلك الأحداث التي يرى أنها إحدى مهامه لإنشاء أجيالاً متسلحة بالعلم والمعرفة لجعلها قادرة على التعايش مع الواقع أو أن تفقد هويتها وتندثر أصولها بين المواكبة أو البقاء على ما هى عليه (حافظ، 2003).

ويُعد مدير المدرسة هو المسؤول الأول والأخير أمام الجميع في مؤسسته التعليمية، فهنالك الكثير من التحديات التي تفرض نفسها على إدارته بهدف تحقيق المهمات الموكلة على عاتقة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بمستوى عال ورفيع. فالهدف الذي يُطلب من المدير الإداري في العملية التعليمية التعبير عن واقع هذه العملية. إذ يتم من خلاله تحقيق الرؤية المستقبلية للتعليم، فهو لا يكتفي بتحديد اتجاهات المدرسة، وهدفها المستقبلي فحسب، بل يتطرق إلى وضع وسائل تحقق ذلك، ممّا يعكس دوره الإداري المتمثل في قيادة عملية التغيير إلى الأفضل، وتحفيز المعلمين على الابتكار (الحر، 2005).

ويعد المدير الرأس الإداري في مدرسته تزداد أهميته ويبرز دوره في المرحلة الثانوية لما لأفراد المجتمع المدرسي في هذه الحلقة من خصائص نفسية واجتماعية وعلمية واقتصادية، حيث أنّ مدير المدرسة يؤدي يومياً نشاطات تتصل بتحسين أداء عمليتي التعلم والتعليم، فأدواره تندرج تحت مظلة الإدارة والتنظيم والقيادة والتوجيه، والإشراف والعلاقات العامة، والتخطيط للعمل التربوي والاتصال واتخاذ القرارات وتقييم العمل المدرسي (حجازي، 2002).

يوضح شقور (2002) أن المدرسة تُركِّز في تحقيق أهدافها على مديرها باعتباره الأساس في العملية الإدارية، والمحور الرئيس في النهوض بمستوى الإدارة المدرسية وتطويرها، والمحرك الفعال الذي يتوقف عليه نجاح العمل الإداري بالمدرسة. فإنّ الاهتمام بمدير المدرسة ورفع مستوى أدائه، وتوفير الوسائل المعينة التي تضمن نجاحه في عمله أمراً بالغ الأهمية، بالرغم من وجود مشكلات عديدة تؤثر تأثيراً مباشراً على أدائه إذ أن الأداء الجيد والناجح لمدير المدرسة يعد من أهم المتطلبات الأساسية التي تتطلبها المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها، وشرط أساس لنجاح العملية الإدارية في المدرسة.

إذ يرى مساد (2005) أنّ فاعلية الإدارة المدرسية تتحدد في ضوء نتائج التلاميذ على الاختبارات المدرسية، بالإضافة إلى واقع المدرسة على متغيرات نوعية، مثل جو المدرسة، ونوع القيادة التدريسية. والمدرسة الفعّالة هي التي يكون فيها درجات التحصيل متساوية، أو أعلى من المعدل العام.

وعرَّفها حسين (2006) المدرسة الفعّالة بأنّها نسبة الطلاب الذين يحصلون على معدلات عالية في التحصيل في ازدياد،

ونسبة الطلبة الذين تحصيلهم متدن في انخفاض.

والمدير الفعّال هو الذي يقضي وقته في قاعات المدرسة وغرفها الصفية، ويقوم غالباً بالتدريس، ويهتم بتقدم المدرسة في الوقت نفسه الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية ويضع أهدافا إستراتيجية لمدرسته، ويقوم بتوجيه البرنامج المدرسي لتحقيق هذه الأهداف، ويوجد مناخاً مدرسياً يدعم التوقعات العالية للتعليم، ويساعد المعلمين في استخدام الاستراتيجيات التعليمية الفعالة في الغرف الصفية، ويكافئ مجهود المعلمين من أجل تحسين التعلم، ويقضي (80%) من وقت عمله اليومي في التفاعل مع الموظفين والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور و(12%) في العمل المكتبي، و(8%) في اتصالات هاتفية، ويضع توقعات عالية للمعلمين والطلاب ويبني علاقات تفاعلية مع معلميه، ويقود المدرسة أكثر من أن يديرها ويوجه معلميه أكثر من أن يراقبهم ويلاحظ معلميه أثناء العمل، ويناقش معهم المشكلات التعليمية، ويحصل على تأييد ودعم أولياء الأمور والمجتمع المحلي، ويلاحظ حاجات معلميه ويساعدهم في تحقيق أهدافهم الفردية، ويستثمر الوقت لأنّ الوقت من أثمن مدخلات النظام التربوي، فالمدير الذي لا يستطيع إدارة وقته لا يستطيع إدارة شيء دون فهم طبيعة المتعاملين معه ويستطيع توجيههم بشكل يشعرهم بقيمتهم وقيمة ما يعملونه وارتباطه بإشباع حاجاتهم، وهو الأقدر على فهم الظروف، ويتحلى بدرجة كبيرة من المرونة (السعود، 1994).

ويشير الخطيب (2005) إلى أنّ هناك خمسة عوامل تقع ضمن المسؤولية المباشرة لمدير المدرسة وتُسهم في تحقيق الفاعلية المدرسية وهي:

- قيادة إدارية قوية لدى مدير المدرسة، خاصة فيما يتعلق بالمسائل التعليمية.
- تأكيد المدرسة على تعليم المهارات الأساسية.
- توقعات المعلمين بأن جميع الطلبة باستطاعتهم أن يصلوا إلى مستوى مناسب من التحصيل.
- توفير نظام لمراقبة الطلبة وتقديره مرتبط مع الأهداف التعليمية.

ولقد تطور دور مدير المدرسة تطوراً ملحوظاً وأصبح لزاماً عليه أن يمتلك مجموعة من المهارات، من أهمها المهارات المعرفية أو الفكرية المتعلقة بمعرفة خصائص المدرسة التي يقودها، وأهدافها، ووسائل الاتصال فيها، وأسلوب تسيير العمل وتطويره، وكيفية بناء المناهج وأساليب تنمية المعلمين مهنياً، وخصائص التلاميذ، وطرائق التفاعل مع المجتمع المحلي. وهناك المهارات الإنسانية المتعلقة بقدرة المدير على حل المشكلات الاجتماعية والنفسية التي قد تواجه المجتمع المدرسي. وهناك المهارات الفنية المتعلقة بمعرفته بطريقة نقد المنهاج وتصميم الاختبارات. كما أن المهارات الذاتية المتعلقة بصفات المدير الجسمية والانفعالية والعقلية التي تؤثر في سلوكه، ويكون لها أثر في علاقته مع الآخرين (Fullan, 2002).

ومهمة المدير هي تسهيل وتطوير نظام العمل بالمدرسة، وتنظيم العمل بطريقة من شأنها أن تتم العمليات التربوية على وجه ميسور وفعّال، بالإضافة إلى أنها تساعد على تعليم التلاميذ، غير أن أهميتها تكمن فيما تقدمه من خدمات مدرسية للمدرسين والتلاميذ ليقوموا بأداء عملهم وتحصيلهم في جو من التعاون والإخاء يسوده المحبة والمودة والاحترام المتبادل.

وعليه يمكن اعتبار الإدارة المدرسية وسيلة لإيجاد التعاون المثمر الذي يؤدي إلى تحقيق أهداف المدرسة، وإنها حصيلة العمليات التربوية والتعليمية التي تمّ بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة المدرسة، وتأدية وظيفتها من خلال التأثير الفعال في سلوك المدرسين والتلاميذ (Dean, 2010).

إن طبيعة عمل مدير المدرسة ليست بالأمر اليسير، بل إنه عمل يتحدى كل ما لديه من مقدرات وطاقة، ولكنه في الوقت نفسه يؤدي إلى النمو وازدهار المدرسة. وعلى مدير المدرسة أن يفهم مسألة الوضع التشريعي الناتج عن منصب الإدارة، ومن ثم فعلية بوصفه قائدا تربوياً، أن يساعد المعلمين أن يفهموا أن هذا المنصب إنما وجد ليسهل لهم مهمتهم، وهي مساعدة التلاميذ على التعليم، وعليه أن يدرك أنه يستطيع التأثير في حياتهم اليومية، بفضل استغلاله لوضعه التشريعي هذا، وأن يعمل على تقليل الجانب المهدد من منصبة إلى أقصى حد، وتأكيد عمله بوصفه أحد عناصر الفريق، ومن الناحية الأخرى يجب على المعلمين أن يدركوا حاجتهم إلى منصب مدير المدرسة، وعليهم أن يكنوا التقدير للواجبات التي يجب على مدير المدرسة أن يؤديها نتيجة للمنصب الذي يشغله (الحارثي، 2006).

وصنف بيرسون (Berson, 2001) مهام مدير المدرسة في ثلاثة أدوار رئيسة وهي:

1- الدور التنفيذي (مدير تنفيذي): عليه توفير العناصر البشرية والإمكانات المادية اللازمة للعملية التعليمية التعلمية.

2- الدور الفني الإشرافي (مشرف تربوي مقيم): وعليه قيادة عملية التجديد والتطوير للعملية التربوية، وتشجيع المعلمين على الإبداع والابتكار، وتوفير فرص النمو لهم وتحسين ممارستهم التعليمية، والإشراف على العملية التعليمية التعلمية.

3- الدور الاجتماعي: ربط المدرسة بالمجتمع المحلي من خلال إقامة العلاقات الوثيقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وفتح مجال التعاون بين الطرفين، وربط المدرسة بقادة المجتمع المحلي ومؤسساته المختلفة للاستفادة منهما في تطوير العملية التربوية.

أشار الجبر (2002) أنّ للمدير دوراً مركّباً، وقد تمّ وضع تسع مهام للمدير هي:

- تحقيق الأهداف: ربط الرؤى المشتركة معاً.
- المحافظة على الانسجام: بناء فهم متبادل.
- تأصيل القيم: إنشاء مجموعة من الإجراءات لتحقيق رؤية المدرسة.
- التحفيز: تشجيع الموظفين وهيئة التدريس.
- الإدارة: التخطيط وحفظ السجلات ورسم الإجراءات والتنظيم...الخ.
- الإيضاح: إيضاح الأسباب للموظفين للقيام بمهام محددة.
- التمكين: إزالة العوائق التي تقف حجر عثرة أمام تحقيق هيئة التدريس والموظفين لأهدافهم وتوفير الموارد اللازمة لذلك.
- النمذجة: تحمل مسؤولية أن تكون نموذجاً يحتذي به فيما تهدف إليه المدرسة.- الإشراف: التأكد من تحقيق المدرسة لالتزاماتها، فإنّ لم تفعل فعليها البحث عن الأسباب وإزالتها.

وتُعد وظيفة مدير المدرسة من أصعب وأهم وظائف الإدارة المدرسية، فهو الإداري الأول الذي يتحمل المسؤولية الكاملة أمام السلطات التعليمية عن حسن سير العملية التعليمية والتربوية بمدرسته، ومدى مسايرة الخطط والمناهج الدراسية للوائح والقواعد التعليمية الصادرة عن هذه السلطات. ولمدير المدرسة السلطة التنفيذية في مدرسته في حدود اختصاصاته وصلاحياته، وله سلطة إدارية على جميع العاملين بالمدرسة (Luo and Najjar, 2007).

كما تسعى المؤسسات التربوية ومنها المدرسة إلى البقاء والاستمرار والنمو، فهي لا تستطيع أن تقف ثابتة أمام التغيير المتسارع بشتى مجالات الحياة. فالمؤسسة التي تترك أمورها للصدفة والظروف غالباً ما تصبح خاضعة للتغيير، وليست صانعة له، وعندها فإنّ التغيير يتحكم بمصيرها، ويملي عليها تبعاته وشروطه حتى تستطيع التكيف معه أو أن تحافظ على وضعها الراهن، فالإدارة المدرسية يجب عليها أن تتمشى مع التغيير، وأن تكون سابقة له وأن تخطط للتغيير قبل حدوثه، وأن تجعل للتغيير صورة واضحة لكل العاملين في المدرسة، حتى يستطيع كل فرد من العاملين أن يشعر بأهميته، وأن تساير الركب والتطورات التكنولوجية والمعرفية وغيرها (أحمد، 2003).

والإدارة المدرسية عبارة عن جهد جماعي تعاوني، يشترك فيه الإداريون والمعلمون والطلبة والآباء وبناءً عليه أصبحت مسؤولية الإدارة المدرسية مسؤولية اجتماعية، مهمتها تحقيق الأهداف التربوية، والاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية، ولكي تطور الإدارة المدرسية من أساليبها وخدماتها لابدّ من تزود المدير بخبرات تربوية، واتجاهات ثقافية وفنية وعلمية تتعلق بأهداف مراحل التعليم وقوانين التعليم ومبرراته والبيئة المدرسية وأنظمة التعليم العالمية، والمشكلات التربوية، وطرائق التدريس الحديثة، والمناهج والكتب، وتنظيم الامتحانات، والنشاطات المدرسية المختلفة، ووسائل تطبيقها (الرشايدة، 2007).

ويُعد تطور الإدارة المدرسية من أهم عمليات التطوير الإداري، وذلك لتلبية حاجات المجتمع المتغيرة باستمرار لأنّ كل تطوير في التعليم قوامه تطوير إدارته فمتطلبات التعليم زادت وكبر حجمها وتضخمت وظيفتها، مما يستلزم إدارة مدرسية فاعلة تخطط لإحداث التطوير ولا تنتظر حدوثه، وأن تكون خطط التطوير الإداري فيها ملازمة لخطط التنمية في الدولة إن لم تكن سابقة لها (أبو الكشك، 2006).

كما يشير الخطيب (2005) إلى أنّ الإدارة المدرسية الفعّالة تمتلك مديرين يُنظر إليهم من قبل معلميهم على أنّهم قياديين يتمتعون بكفاءة عالية، والمعلمون في هذه المدارس يتوقعون من طلبتهم تحصيلاً عالياً، ويوفرون لهم مناخاً تعليمياً إيجابياً وأنّهم متابعون لتلاميذهم وأهدافهم واضحة ومحددة.

وعرَّف حسين (2007) الإدارة المدرسية بأنّها "مجموعة عمليات وظيفية تُمارس من أجل تحقيق أهداف المدرسة بواسطة آخرين عن طريق التنظيم والتوجيه والقيادة".

إنّ الأحداث اليومية التي تمارس داخل المدرسة التي تهدف إلى تنفيذ خطط منظمة ومنسقة مُعدة سلفاً ليتم تنفيذها وتحقيق

الهدف من هذه الأحداث والعمليات والتي تهدف إلى تغيير سلوك الفرد عن طريق الاحتكاك بهذه العمليات والتي هي أساس منهج تعليمي وأخلاقي يغير سلوك الفرد. أي أنّ التعليم فائدته في تغيير سلوك الفرد. كما أن التركيز على وظائف الإدارة المدرسية ويعود ذلك لاعتبارها المنهجية الصحيحة في النهوض الإداري الحديث، وأن المنهجية الصحيحة في الإدارة والاعتماد على أسس سليمة في إدارتها ووضع الخطط لهذه الإدارة من تنفيذها وتقويمها ورقابتها لمعرفة الانحرافات إن وجدت وتصحيحها وتلافيها في الخطط المستقبلية ومن هنا فإنّ الأسلوب العلمي يؤدي حتماً إلى تحقيق الأهداف العامة للمؤسسة التعليمية (عياد، 2003).

ومن هنا أكدت التعريفات بأنّ المنهجية الصحيحة في الإدارة والاعتماد على أسس علمية.

إن قياس فاعلية المؤسسات التعليمية من الموضوعات المهمة التي حظيت بالبحث والدراسة في الدول المتقدمة، لأنّه يمثل عنصراً مهماً وأساسياً يفيد في تحديد درجة نجاح المؤسسة التعليمية في أداء مهامها، وبالتالي بناء الخطط لزيادة نجاحها، لذلك شهدت العقود الماضية اهتماماً من قبل الباحثين لوضع معايير لقياس الفاعلية والتعرف على العوامل المؤثرة فيها (زعبلاوي، 2006).

تُعد الإدارة المدرسية الناجحة حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية، فهي التي تحدد المعالم وترسم الطرق، وتنير السبيل أمام العاملين في الميدان، للوصول إلى هدف مشترك في زمن محدد، وهي التي ترسم الوسائل الكفيلة بمراجعة الأعمال ومتابعة النتائج متابعة هادفة مما يساعد على إعادة النظر في التنظيمات والتشريعات وتعديلها أو إعادة النظر في أساليب التنفيذ التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف المنشودة (أبو الكشك، 2004).

تتجلّى أهمية الإدارة المدرسية في كونها جزءاً مهما في الإدارة التعليمية إذ تهدف إلى تنظيم شؤون المعلمين والعاملين في المدرسة، لأجل تحسين التعليم وتطويره وتهيئة المناخ المدرسي المناسب بغية التوصل إلى تحقيق فلسفة وأهداف التعليم. ولكي تكون الإدارة المدرسية ناجحة في عملها يجب أن تتوفر فيها الصفات الآتية (محمد، 2008):

1- أن تكون إدارة إنسانية بمعنى أنّها تتصف بالمرونة ولا تنحاز إلى فكرة معينة قد تسئ إلى العمل التربوي لسبب أو لآخر.

2- أن يكون للإدارة أغراض مرسومة تسعى لتحقيقها وهذا يعني أنّها لا تعتمد على مجرد الصدفة في تحقيق أهدافها، بل تعتمد على التخطيط العلمي والموضوعية بالصورة التي تتفق والصالح العام.

3- أن تكون إدارة متطورة وهذا يعني ألاّ تكون سلبية أو جامدة بحيث تساير التطورات التكنولوجية الحديثة.

4- أن تكون إدارة متعاونة بمعنى ألاّ تكون استبدادية ولا تعتمد على الأخذ برأي واحد حتى لا توصف بالتسلط.

الإدارة المدرسية هي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية وهي الأداة الفعلية لتحقيق أهداف هذه السياسة إذ أنّها الجهة المسؤولة عن رسم خطط التنفيذ لتلك السياسة التعليمية وأهدافها، وعلى هذا فالإدارة المدرسية جزء من كيان أكبر هو الإدارة التعليمية حيث تعني الإدارة التعليمية بالإشراف الفعلي على كل شؤون التعليم بالدولة من أجل التنفيذ لتلك السياسة التعليمية، وتهيئة المناخ المناسب للعملية التعليمية بما يحقق فلسفة هذه السياسة وأهدافها، وعلى هذا فالإدارة المدرسية جزء من كيان أكبر هو الإدارة التعليمية حيث تعنى الإدارة التعليمية بالإشراف الفعلي على كل شؤون التعليم وتختص برسم السياسة التعليمية، وتقدم المساعدة المالية، والفنية، والبشرية، لإدارة المدرسة من أجل تنفيذ السياسة العامة وتحقيق الأهداف التعليمية (عطوي، 2001).

يتوقف نجاح المدرسة أو الإدارة المدرسية في أداء مهامها والقيام بوظائفها لتحقيق أهدافها على توفر المواصفات الآتية: وهي تحديد أهداف المدرسة المنشودة تحديداً واضحاً وذلك لاختيار أفضل لتحقيقها وتحديد كافة الأنشطة والإجراءات العملية الكفيلة بتحقيق ما يريده المجتمع من المدرسة، وتنظيم العمل المدرسي، وذلك لتحديد الاختصاصات والمسؤوليات وتوزيعها على أعضاء هيئة الإدارة المدرسية كلا حسب تخصصه واستعداداته وميوله حتى يتسنى وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، وتهيئة المناخ الملائم لإقامة العلاقات الخدماتية ورفع الروح المعنوية (حسين، 2007).

ويشير السعود (2009) أنّ لكل مؤسسة تعليمية تربوية لها عناصر ومسؤوليات ونشاطات محددة وبما أن الإدارة المدرسية هي إحدى العمليات الإدارية فإنّ لها وظائف إدارية لابدّ من تحقيقها حتى تستطيع القيام بمسؤولياتها، وهي كالآتي:

1) التخطيط: إذ يُعد التخطيط من أبرز وظائف الإدارة المدرسية، والعنصر الذي بدونه لا يمكن القيام بالأعمال المختلفة أو تحقيقها على أفضل وجه.

2) التنظيم: توزيع الأعمال المختلفة على المعلمين في المدرسة كل في مجال تخصصه، وإعطاءهم الصلاحيات للبدء بإنجاز الأعمال الموكلة إليهم.

3) التوجيه في الإدارة المدرسية يعني: القيام بعملية الاتصال والتواصل مع المعلمين والطلاب في المدرسة من أجل مساعدتهم على تحقيق الأهداف التربوية التي وجدت المدرسة من أجلها.

4) المتابعة: ويقصد بها الإشراف على تنفيذ ما تمّ التخطيط والتنظيم له من قبل، ويتمثل ذلك بأمور تقدمها المدرسة للمعلمين والطلاب من أنشطة أو أعمال إدارية لكي تحقق أهدافها.

5) التقويم: وهو عملية تقويم الإدارة المدرسية من حيث نجاحها في تحقيق الأهداف التربوية المناطة بها أو فشلها في تحقيق تلك الأهداف، ومن أهم دعائم عملية التقويم الناجح للإدارة المدرسية، تحديد عدد من الاستراتيجيات والمعايير الإجرائية التي يتم التقويم في ضوءها منها: تقويم التنظيم المدرسي، وتقويم العلاقة بين المجتمع المحلي والمدرسة لمعرفة مستوى ما تقدمه المدرسة للمجتمع من خدمات وما يقدم المجتمع من مساعدة لها، وتقويم خطة لهيكلة المباني المدرسية والأجهزة والأدوات المدرسية التي تطور من العملية التعليمية، وتقويم أداء المعلمين ومدى حبهم وانتمائهم لعملية التعليم وقدرتهم على ذلك، وتقويم المناهج الدراسية من حيث أهدافها ومحتواها وتناسبها مع المستوى العقلي للطلبة، وتقويم مدى تقدم الطلبة في التحصيل العلمي واكتساب الخبرات والمعارف والمعلومات.

وقد حددّت وزارة التربية والتعليم في الأردن مهام أساسية لمديري المدارس التربوية نظراً لدورهم المهم والحساس في الإدارة التي على أساسها تتم عملية تقويم الأداء إذا كانت هذه المهام تؤدى من قبلهم على أكمل وجه وهي (عماد الدين، 2003):

- تسيير الأمور الإدارية، وتتمثل بتحقيق الأهداف، والتخطيط، والتنظيم، والرقابة الذاتية على أدائها، والإشراف المستمر على أداء المدرسين.
- تنظيم البرامج التعليمية، وإدارتها وتوجيهها لدى المعلمين.
- تطوير وتفعيل العلاقات مع المدارس الأخرى والتعاون المستمر مع أولياء الأمور والمجتمع المحيط بالمدرسة، ومع المؤسسات ذات العلاقة بالأمور والأنشطة التي يمكن أن تعقد لصالح المدرسة.

فمهام الإدارة المدرسية أصبحت واسعة لتشمل الجانب الإداري والفني دون الفصل بينهما وأصبحت مهمة المدرسة هي تهيئة النمو الكامل للطالب وأصبح الطالب محور الإدارة المدرسية بعد أن كانت المادة الدراسية هي محور الإدارة المدرسية. حيث اتجهت الإدارة المدرسية في العصر الحديث إلى تحقيق التنمية الجسمية، والعاطفية، والروحية، والاجتماعية، والسلوكية للطالب، والإدارة المدرسية الحديثة يجب أن تكون شاملة للتنظيمات والأعمال الإدارية من جهة والأعمال الإشرافية التي تشمل مهام ومسؤوليات الإدارة المدرسية تجاه المدرسة والمجتمع ومهام ومسؤوليات الإدارة المدرسية تجاه البرامج التربوية والتعليمية والوسائل المهنية (Proctor, 2010).

ولما كان دور مدير المدرسة مهماً وحساساً، ارتأى التربويون ألا يترك المدير ممارساً لأعماله كيفما شاء، بل يجب أن توصف مهامه، وأن يخضع للمتابعة والتوجيه والتقويم ومن هنا جاء تقويم الأداء لحل هذه الأمور فمدير المدرسة معني بممارسة هذه المهام، ويخضع لمتابعة مستمرة من خلال نظام تقييم الأداء. وإنّ أي تقييم شامل للعملية التربوية مرتبط بدور إدارة المدرسة بوصفها القيادة الموجهة والمحركة في المؤسسة التعليمية (Hamilton, 2010).

إنّ إدارة المدرسة ليست مجرد تسيير للأعمال الروتينية اليومية، بل هي عملية قيادة، فالسلطة التي يتحلى بها مدير المدرسة قد ترغم العاملين على الطاعة، وتنفيذ القوانين والأنظمة والتعليمات، لكنها لا تشجعهم على التحفيز والانتماء والإبداع في العمل، فلا بدّ أن يكون القائد محفزاً ومجدد للعمل، متمشياً مع التطورات التي تزداد يوماً بعد يوم. إذ تُعد الإدارة المدرسية من الأجهزة القيادية المهمة المنوط بها تحقيق أهداف التربية، لما لها من دور فاعل في قيادة العملية التعليمية وتوجيه مساراتها نحو تحقيق الأهداف المرسومة بالكفاءة والفعالية المطلوبتين (Singer, 2004).

فالإدارة المدرسية من أهم المكونات الأساسية التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة والأسس التي تقوم عليها العملية التربوية والخطط العلمية التربوية، إذ يُعد مدير المدرسة تأهيلهم من أهم العوامل التي يمكن من خلالها السيطرة على تطوير التعليم ورفع مستواه، فمدير المدرسة يتصدر المراكز الأولية بين جميع العوامل التي يعتمد عليها نجاح العملية التعليمية والتربوية داخل كل مدرسة (Toremen, 2003).

من أجل هذا شهدت السنوات الماضية اتجاهاً جديداً في الإدارة المدرسية فلم تعد مجرد تسيير شؤون المدرسة سيراً روتينياً ولم يعد هدف مدير المدرسة والإدارة المدرسية مجرد المحافظة على النظام في مدرسته والتأكد من سير المدرسة وفق الجدول الموضوع بل أصبح محور العمل في الإدارة المدرسية يدور حول أولويات العملية التربوية والاجتماعية، وقد تغير الاتجاه نحو

الإدارة المدرسية نتيجة لتغير النظر نحو العملية التربوية فقد أوضحت البحوث النفسية الحديثة أن العملية التربوية عملية نمو في شخصية الفرد في جميع جوانبها، كما أكدت الفلسفات التربوية التقدمية أهمية الفروق الفردية وأهمية الاتصال بين المدرسة والمجتمع لهذا أكَّد هذا الاتجاه إلى الاهتمام بمدير المدرسة وإعداد أساليب تقويم لأدائه تضمن نجاح العملية التعليمية التي يعد هو ممثلها المؤسسة التعليمية (Toremen, 2003).

ويعد تقويم الأداء التربوي عملية يمكن الوقوف بها على درجة تحقيق أهداف التربية المرغوبة والوصول إلى المعلومات المفيدة المتعلقة بالبرامج التربوية وتحديد البدائل ووضعها أمام متخذي القرارات، وينظر إلى عملية التقييم على أنّها عملية مستمرة يفترض أن تؤدي إلى تحسين أداء برنامج ما، وتزيد من قابلية التطوير، ويحقق نظام تقييم الأداء فوائد لكل من الإداريين والموظفين في المؤسسات التربوية، ويسهم هذا التقييم في تطوير القدرات الذاتية، إذ يرشد إلى جوانب الضعف والقوة ومعالجة مواطن الضعف وتعزيز مواطن القوة (الزهراني، 2006).

ولقد أدّت الحاجة إلى تطوير أداء مديري المدارس والتركيز على الإدارة التربوية وتحديثها لمعالجة القصور في الأداء الإداري، ذلك لأنّ تطوير وتحديث الإدارة المدرسية يعد عملية شاملة تقع في إطار تحديث جوانب العمل المدرسي كافة، وأنّ ملازمة هذا التطوير والتحديث للأفراد في جانب الإدارة المدرسية للمديرين لا يتم إلا من خلال برامج التدريب على العمل الإداري المدرسي، ونقل الخبرات والمستحدثات التربوية الجديدة (المدهرش، 2006).

ويعرِّف هاميلتون (Hamilton, 2011) عملية التقويم الأداء الإداري بأنَّها جزء لايتجزأ من الوظيفة الإدارية، تقوم بها الإدارة، للتأكد من أنّ المديرين يؤدون وظائفهم فيما يتعلق بالتخطيط والتنظيم، وتدبير الاحتياجات البشرية، والتوجيه والقيادة والرقابة، على أحسن وجه وبشكل يضمن تحقيق أعلى معدل من الكفاءة الإدارية.

وعملية تقويم الأداء تسهم في إشعار المعلمين بمسؤوليتهم، فعندما يشعر المعلم بأنّ نشاطه وأداءه في العمل موضع تقييم من قبل المدير وإن نتائج هذا التقييم سيترتب عليها اتخاذ قرارات مهمة تؤثر في مستقبله في العمل وبذلك سيشعر بمسؤولية تجاه نفسه والعمل معاً وسوف يبذل كل جهده وطاقته التي يمتلكها لتأدية عمله على أحسن وجه كما تخلق شعوراً لدى الفرد بإنتمائه للجهة التي يعمل فيها ويحفزه على المساهمة الجادة في تحقيق الأهداف المرسومة خاصةإذا كانت هذه الأهداف قد جرى إقرارها بالتشاور والتعاون بين الرئيس والعاملين معاً.

كما يعد تقويم أداء المديرين خاصية أساسية من خصائص النظم التربوية، فكل شيء قابل للتطوير والتعديل أمّا استجابة لظروف طارئة أو نتيجة لدوافع وبواعث كامنة لدى أصحاب السلطة. تُعد عملية التقويم من المداخل الإدارية المهمة وتزداد الحاجة إليها كلما زادت الحاجة إلى ضرورة مواكبة التعليم للظروف والأحداث المختلفة الحادثة في المجتمع. فالمؤسسات التعليمية في حاجة مستمرة للتغيير للتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية في النظام التعليمي والمجتمع (الحكيمي، 2000).

ويرى صلاح (2000) إن أهم الأسس التي يقوم عليها التقويم الفعال للأداء تتمثل بالآتي:

1- استخدام مفاهيم ومعايير موضوعية موحدة لقياس وتقويم المديرين في العمل بما يكفل وحدة وموضوعية القياس والتقويم.

2- إن التقويم ليس تصيداً للأخطاء أو اتهاماً أو تجريحاً للمديرين بل إنّما هو التعرف على نمط ومستوى أدائه الفعلي مقارنة بالأداء المستهدف أو المفترض لتحديد ما يتواجد من قصور ومساعدة المدير على تداركه.

3- توفر نظام فعّال للاتصال فيما بين المدير ومرؤوسه على اختلاف مستواه ليتيح النقل الواضح والسليم لمفهوم وأهداف ومعايير التقويم المديرين وكذلك نقل آراء وملاحظات المديرين لرؤسائهم.

4- الأخذ بعين الاعتبار كل من الإيجابيات والسلبيات بحيث لا يتم تغليب إحداهما على الأخرى أو إدراك السلبيات دون الإيجابيات أو العكس، ومن ناحية أخرى يمكن تغليب الإيجابيات طالما لم يبدر من المدير إخلال واضح لواجبات وأخلاقيات الإدارة.

5- استقاء المعلومات الخاصة بتقويم المديرين من مصادرها الأصلية وذلك من خلال متابعة أعمال المدير في مدرسته والاطلاع عليها.

ولكي تكون عملية تقويم الأداء للمعلم فعَّالة لا بد من توفر شروط وأسس أوردها الدوسري (2001) على النحو الآتي:

- أن يرتبط التقويم بأهداف واضحة.
- أن تكون أدوات جمع البيانات متنوعة ومتميزة بالصدق والثبات والموضوعية لكي يمكن الاعتماد على نتائجها في اتخاذ

القرار.

- أن تكون عملية التقويم تعاونية مشتركة بين كل الأطراف المعينة.
- أن يكون التقويم عملية مستقرة تجري في أوقات مختلفة من تطبيق البرنامج للاستفادة من عمليات التعديل والتطوير.
- أن يكون التقويم عملية تشخيصية علاجية تبين نواحي القوة والضعف بقصد تدعيم الأولى ومعالجة الثانية.
- أن تكون خطة التقويم مرنة قابلة للتعديل.
- أن يكون التقويم إنسانياً يأخذ بالإعتبار الظروف التي يمكن أن تؤثر في النتائج مثل الظروف الاجتماعية والنفسية والجو السائد.

وتكمن أهمية تقويم الأداء بالنسبة للمعلمين في كونها تقوي اندفاعهم نحو العمل وفرصة لتحقيق الذات في مجال المهنة وذلك في أنها توفر أداة موضوعية تسمح بالتمييز بين الأفراد عند صرف الأجور التشجيعية أو منح العلاوات والمكافآت، وتسهم في دعم العلاقة بين العاملين والإدارة، فوجود أساس يكفل الموضوعية والعدالة في الحكم على كفاءة المعلمين وتجنب المجال للمحاباة والأهواء الشخصية والوساطة للرؤساء التي تؤدي دون شك إلى تقوية علاقات العمل ودعم الثقة بين العاملين والإدارة، تسهم في اقتراح مجموعة من الوسائل والطرق المناسبة لتطوير سلوك المرؤوسين وتطوير بيئتهم الوظيفية بأساليب علمية وبشكل مستمر (الكردي، 2010).

وأورد جابر (2000) خصائص نظام تقويم ألاداء الفعّال:

1- الثبات والصدق: تؤكد الممارسات التقويمية الناجحة على الثبات والصدق، وهي ترى أن المرونة والإتساق ينبغي أن يتعايشا معاً. فبينما تكمن قيمة الأدوات المناسبة في مقدرة المقومين على التوصل إلى تعليقات تناسب مدرساً معيناً وحجرة دراسية بعينها، فإنّ نتائج التقويم التي تعبر عن هوية المقوم سرعان ما تفقد مصداقيتها وتجعل التغذية الراجعة التقويمية عديمة النفع. وواضح أنّ أحد أغراض التقويم تُحدد المشكلات التي نحتاج معالجتها. وينبغي على أية حال، أن تتوفر الموارد التي تساعد المدرس على تصحيح المشكلات، وتنمية المهارات في مجالات جديدة.

2- الإحساس بالعدالة والإنصاف: ينبغي أن يدرك المدرسون نظام التقويم على أنّه نظام عادل ومنصف، كملاحظة وإدراك أنّ جميع المدرسين يواجهون أياما سيئة، وأنّ أداء ضعيفاً واحداً لن يؤثر بالضرورة في ناتج التقويم. وينبغي أيضاً أن يدرك المدرسون أنّ القائمين على الإدارة ملتزمون بالعدالة والإنصاف، وتقويم الأداء تقويماً سليماً. وتلعب المراجعات والتوازنات عدداً من الوظائف المهمة لأنّها تزيد من صراحة المدرسين عن أدائهم وتريحهم. وبهذه الطريقة فإنّ نظاماً من المراجعات والتوازنات يزيد من الثقة ويعززها، وهي ضرورية كنقطة بداية في تقويم المدرس ومبدأ المراجعات والتوازنات يمكن تطبيقه بطرق كثيرة (كأن يكون للمدرسين صوت فيما يقومون به وباستطاعتهم أن يطلبوا رأيا ثانياً...).

3- تنمية مهارات التقويم: يشكو الكثير من المدرسين أن مديري المدارس مقومون ضعاف، وأنهم لا يزودون المدرسين بتغذية راجعة مباشرة وأمينة عن نواحي قصورهم. وقد اتضح من البحوث أن مديري المدارس شأنهم شأن أناس كثيرين يجدون صعوبة في نقل الأخبار السيئة. وفي بعض الحالات أيضاً، قد لا يتوفر لمديري المدارس معرفة سليمة بالمادة الدراسية (وخاصة في المدارس الثانوية) وقد يسندون مسؤولية التقويم إلى المدرسين الأوائل أو رؤساء الأقسام أو يقوم بها المشرفون، ومن بين الطرق التي تكفل تنمية الإحترام المتبادل وتنمية مهارات التقويم تدريب القائمين على الإدارة والمدرسين معاً؛ بحيث يمكن تصوير وتسجيل مناقشة نظام التقويم وتعلمه من قبل المجموعتين على شرائط الفيديو. واللغة المشتركة يمكن أن تتمِ روح الزمالة والرفقة بين المشاركين وتتيح للمقومين توفير تغذية راجعة ملائمة لمفاهيم التدريس الفعال الأساسية والنوعية. ويطبق هذا أيضاً على المشرفين.

4- تجديد النظام: إن كل مستوى من مستويات عملية التقويم يتطلب فحصا للطرق التي يمكن بها تحسينها وتطويرها. وعلى الرغم من أن المدرسين والقائمين على الإدارة قد يتفقون على التوجه الفلسفي لنظام التقويم، وعلى كيف ينبغي تنفيذه. فإنّ نظاما في التقويم متى نفذ، قد لا يعمل عمله وفقاً للتصور الأصلي، أي أن مديري المدارس، والمشرفين، وغيرهم بعد تدريبهم على ملاحظة وتوفير التغذية الراجعة، ينبغي فحص جودة تقاريرهم (وهذا نوع آخر من المراجعات والتوازنات). وبغير هذا قد يسبق الكم الكيف ويطغى عليه. ومع التوصل إلى نتائج جديدة من البحوث التي تجرى على التدريس والتعلم، ينبغي الالتفات إلى مضامينها بالنسبة لإحداث التغيرات في التقويم. ومثال ذلك، أن النظرية الحديثة والبحوث التي أجريت على التدريس من أجل الفهم ينبغي أن تكون جزءاً من نظام تقويم المدرس، وفي الوقت نفسه، ينبغي أن توفر المعرفة التي أسفرت عنها البحوث العلمية أساسا لخطط التقويم من بحوث العملية الناتج، وعن وقت التعليم الأكاديمي، وعن تفكير الطلبة، وعن إتخاذ المعلمين للقرارات، وإعداد الخطط.

5- تقبل النظام: بالإضافة إلى نظرات المدرسين التقليدية للتقويم (باعتباره فرصة للنمو المهني أو ضريبة مقيتة) فإنّ التقويم في كثير من الحالات قد يكون غير ذي صلة. أي أن المدرسين قد يستخدمون نمط التدريس الذي يتطلبه نظام التقويم حين يكون هناك من يلاحظهم.

على أنّه ينبغي أن يحدد المدرسون الوقت المناسب لاستخدام نموذج تعليمي معين أو صيغة من صيغ التنظيم. وتقويم المدرسين في تطبيقهم لنموذج تعليمي واحد، اختارته الإدارة دون إسهام المدرسين عمل غير منتج. ويبدو أن من الضروري أن يبدأ المدرسون في حيازة أنظمة تقويم بأن يقدروا على تأكيد تفضيلاتهم (بالنسبة لمجالات نمو مهني)، مع التسليم بأنّ تلك التفضيلات تتسق وتتناغم مع استراتجيات التدريس الفعّال ومع نظريات التدريس المعاصرة.

ويتم تقويم أداء مديري المدارس من خلال زيارات واجتماعات القائمين على تقويمهم من مشرفين تربويين وذلك طوال العام الدراسي، وتسجيل نتائج الزيارات والاجتماعات أولاً بأول في سجل خاص. كما يتم تقويم أداء المديرين من خلال استخدام أداة رسمية واحدة في تقرير ختامي يكتبه المشرف التربوي في نهاية العام الدراسي ويحتوي التقرير على عناصر رئيسة لتقويم أداء مديري المدارس وهي (علي، 2003):

1- الشخصية: وتشمل حسن التصرف، والحيوية، والنشاط، وتقدير المسؤولية.

2- معرفة العمل والإحاطة به: وتشمل مدى فهمه للأمور الإدارية من تنظيم وتخطيط.

3- أداء العمل: ويشمل أداء العمل الانتظام في العمل، واستخدام الخطط المستقبلية للتطوير والارتقاء بالعملية التعليمية في المدرسة، ومتابعة الأعمال الإدارية والتحريرية والعملية في المدرسة.

4- أثر المدير على المدرسة بشكل عام: ويشمل مقدرته في متابعة أمور ومتطلبات المعلمين والطلبة، ومشاركة المعلمين في متابعة الوضع التعليمي للطلبة وغيرها.

وأشار كل من يوسف والرافعي (1999) إلى ستة مجالات رئيسة لتقويم الأداء يشتمل كل مجال على مجالات فرعية وهي:

1- التقويم الأكاديميك ويشتمل على مستوى المعلومات والمعارف والمهارات العقلية والأكاديمية في مجال التخصص ومستوى ميوله واتجاهاته العلمية ومدى تقديره للعلم وللعلماء في مجال تخصصه وذلك وفقاً لجميع مستويات الجانب المعرفي.

2- تقويماً مهنياً: ويشتمل على درجة الاستعداد للتدريس والأساليب والاتجاهات والميول نحو التدريس، ومستوى كفاياته المهنية ومهاراته في التخطيط، ونمط إدارته وتنظيمه للبيئة الصفية... إلى غير ذلك من الجوانب المهنية.

3- تقويماً ثقافياً: ويكون في مجالات غير مجال التخصص ومدى الوعي بالقضايا والمشكلات المجتمعية ودرجة وعيه بنتاجات العلم والتكنولوجيا، وتأثيرات النتاجات على المجتمعات بالسلب والإيجاب.... وغير ذلك من الأنشطة الثقافية والعلمية الصفية وغير الصفية.

4- تقويماً سلوكياً: ويشتمل على السلوك مع الزملاء والتلاميذ والرؤساء داخل وخارج المدرسة وإتجاهه نحو نفسه من حيث الاهتمام بمظهره وهندامه.

5- تقويماً أخلاقياً: ومدى التمسك بالعادات والتقاليد المجتمعية والمبادئ الدينية لكونه يشكل القدوة الحسنة الصالحة لتلاميذه ومعلميه.

6- تقويماً اجتماعياً: وتشتمل على القدرت والعلاقات الاجتماعية الطيبة مع الرؤساء والزملاء.

وتحتاج عملية تقييم الأداء في المنظمات إلى وضع معايير لكي يمكن قياس الأداء في ضوئها، ويقصد بالمعيار مستوى الأداء المتوقع لهدف معين. أمّا الأداء فيشير إلى المقدرة على الاقتراب من الأهداف باستخدام الموارد المتاحة بأسلوب يتسم بالكفاءة والفاعلية (طه، 2007). وعند وضع المعيار، أو إقراره يجب صياغته بصورة جيدة لا تحتمل اللبس وأن يتم بناؤه على التحليل المقارن الذي قامت به المنظمة وذلك من خلال مقارنة معايير الأداء المرغوب بالمعايير المطبقة في المنظمات المنافسة أو المشابهة لها وغياب هذا التحليل من الممكن أن يؤدي إلى تبني معايير غير ملائمة.

ومن المعايير التي يمكن استخدامها في تقييم الأداء ما يلي (فياض، 2010):

- المعايير الكمية: وهي المقاييس التي يمكن التعبير عنها بكميات حقيقية غير نوعية وغير تقديرية، مثل عدد الوحدات المنتجة أو المباعة أو عدد الأهداف التي يحرزها فريق كرة قدم، وتقع ضمن المعايير الكمية معايير التكلفة والمعايير الزمنية.

- المعايير النوعية: وهي المعايير التي تتعلق بنوعية الأداء ومستواه ويستدل عليها استدلالاً من خلال عدم وجود أداة لقياسها مثل: إخلاص العاملين وحسن المعاملة وغيرها.

ويشير المدهرش (2006) أن هناك نماذج معدة من قبل وزارات التربية والتعليم لتقييم أداء مديري المدارس والتي يتم تنفيذها من قبل مدير التربية، تشمل ضرورة التركيز على نوعية التعليم ووضع برامج لمعالجة الضعف، وتكون خطة المتابعة، وتحتوي بنوداً خاصة لعملية التقويم، ويقوم نائب المدير بجزء من هذه المهام.

حظيت النماذج التقييمية لعمل المعلم باهتمام الأدب النظري وذلك كون تقييم الأداء للمعلمين يسهم في توفير المعلومات الضرورية لتشكيل الهيكل العام للعمل التربوي في المدارس، فبناء أنموذج للتقييم يسهم في تحديد طرق واستراتيجيات التقويم التي يمكن استخدامها للوقوف على نقاط القوة والضعف لدى المقيمين، وذلك من تحديد المعايير التي تستخدم لقياس الأداء، وهذه النماذج هي (السعود، 2002):

أولاً: أنموذج القانون العام (Common Law Model):

يعد أنموذج القانون العام (البيروقراطي) من أقدم الأنظمة المعروفة في مجال تقويم الأداء. وهذا ما أصبغ عليه الصبغة التقليدية، التي تجعله يعتمد إلى حد كبير على مفاهيم بسيطة للتقويم، ويستخدم إجراءات وعمليات لم تتغير كثيرا منذ عشرات السنين. ويعد أنموذج القانون العام من أكثر نماذج التقييم انتشاراً وشيوعاً، إذ تعتمد أكثر من (65%) من المدارس في الولايات المتحدة هذا النموذج في تقييم عمل معلميها (McGreal, 1983).

أمّا الإجراءات العملية التي يسير فيها التقييم فتكون على النحو الآتيه:

1. يقيّم مدير المدرسة كل المعلمين الجدد غير المثبتين بالخدمة ثلاث مرات على الأقل خلال العام الدراسي. ويقدم تقريراً مفصلاً عقب كل زيارة صفية.
2. أمّا المعلمون المثبتون فإنّهم يقيمون من قبل مديريهم مرة واحدة على الأقل خلال العام الدراسي ولابدّ من تقديم تقرير مفصل عقب تلك الزيارة.
3. بعد انتهاء عملية التقييم يعقد اجتماع بين المدير والمعلم، ليراجعا معاً التقرير النهائي لعملية التقييم. وكذلك يقدم المدير اقتراحاته خلال هذا الاجتماع بخصوص العناصر التي أعطاها تقديراً ضعيفاً أو مقبولاً لدى المعلم مصحوباً ببرنامج متابعة، وبعد ذلك يوقعان التقرير.
4. يكون لدى المدير والمعلم الحق في كتابة أي ملاحظة أو اقتراح في مكان أعد خصيصاً في ذلك التقرير.

ثانياً: أنموذج وضع الأهداف (Goal-Setting model):

إنّ السلبيات التي رافقت أنموذج القانون العام أفرزت إتجاه قوي لمحاولة تغيير الإجراءات المستخدمة في تقييم الأداء، وكانت النتيجة ظهور أنموذج وضع الأهداف والخاصية الرئيسة له هي تشديده على الطريقة الفردية في التقييم والافتراض.

ولتقليل الفجوة بين المدير والمعلمين ومن يتولى عملية التقييم يشتركان في وضع الأهداف التي تركِّز عليها عملية التقييم والمحكات التي تستخدم للحكم على تحقيقها والوسائل وآليات جمع البراهين حول تحقيقها، وبذلك تصبح عملية التقييم أكثر إيجابية. على الرغم من أنّ هناك صيغاً متعددة لأنموذج وضع الأهداف، ولكنها تلتقي عند ثلاث خطوات رئيسة هي:

1. وضع الأهداف ذات الصلة بالنتائج المتوقعة.
2. العمل لتحقيق الأهداف.
3. مراجعة التقدم الناتج نحو تحقيق الأهداف.

وتبرز إيجابيات ومميزات أنموذج وضع الأهداف لتقييم أداء بإسهامها في تعزيز إيجابيات التقييم، وتقييم الضعف في أداء المديرين والمعلمين، وتعزيز العلاقة بين المعلم والمدير أو المشرف وتقويتها. والتركيز على القوة الخاصة لكل معلم، ويضع معايير مناسبة لعملية التقييم.

ثالثاً: أنموذج الناتج (Product Model):

لقد أثار هذا الأنموذج جدلاً كبيراً كونه يستخدم مستوى تحصيل الطلبة كأداة لتحديد كفاءة المعلم. ومع أنّه يبدو أمراً منطقياً أن يستخدم مستوى تحصيل الطلبة لتقييم كفاءة المدير والمعلم داخل الغرفة الصفية، ولعّل استخدام التحصيل الدراسي كأداة لتقييم كفاءة أداء المدير والمعلم تنبع من الافتراض بأن الوظيفة المهمة للتعليم، وبالتالي للمعلم هي تعزيز تعلم الطلبة. ومن هذا

المنطلق، فقد جاء أنموذج الناتج في تقييم أداء المعلمين ليبنى على أساس النتائج التي يحققها الطلبة، أو مخرجات التعليم بشكل عام.

يؤخذ على هذا الأنموذج أنّ احتواء الاختبارات المستخدمة لتحديد مستوى الأداء لم تلاق قبولاً عاماً لارتباطها ببعض السلبيات الكثيرة. ويتجاهل هذا الأنموذج دور الأهل والأقران والتفاعل الصفي في تحصيل الطلبة ويُعزى التقدم الحاصل إلى المدير والمعلم.

رابعاً: الأنموذج القائم على الإشراف الإكلينيكي The Clinical Supervision Model:

تُعد العلاقة التي تبنى بين المشرف والمعلم عاملاً أساسياً في تطوير أداء المعلم وخاصة العلاقة القريبة والقوية وقد حدد سيرجيوفاني مبدأ عاماً يرتكز عليه الإشراف الإكلينيكي، تنبثق منه سائر المبادئ الأخرى، ألا وهو مبدأ الزمالة أمّا المبادئ التفصيلية لأنموذج الإشراف الإكلينيكي فهي (McGreal, 1983):

1. إن المعلم ينفذ مجموعة معقدة من النشاطات والأعمال والأفكار والإنجازات التي تستدعي تحليلاً دقيقاً من قبل المعلم.
2. إنّ المعلمين مهنيون أكفاء ويبحثون دائماً عن المساعدة والعون إذا ما قدمت لهم بطريقة أخوية زمالية وليس بطريقة سلطوية فوقية. وهذا يتوَّجب أن تكون علاقة تعاونية متبادلة بين المشرف والمعلم باعتبارهما زملاء.
3. ينظر للمشرف على أنّه شريك للمعلم في أدواره وعمله ومحلل أكثر من مصحح ومزود بالمعلومات.
4. إن الهدف من الإشراف الإكلينيكي هو مساعدة المعلمين في تعديل ممارساتهم التعليمية، وبالطريقة التي يرغبون. ولذلك فإنّ هذا الأنموذج ما هو إلا استجابة لرغبات المعلم وحاجاته، وليس استجابة لتطلعات المشرف.
5. إن وظيفة المشرف هي مساعدة المعلم في اختيار الأهداف لعمله والتطوير والمتابعة والدعم والتعزيز وتوفير المساعدة الفنية لعمل المعلم المهني.
6. يزيد الأنموذج الإكلينيكي من رغبة المعلم في تطوير مهاراته نحو التحسن الذاتي.

خامساً: أنموذج القياس Measurement – Based Teacher Evaluation:

ويرى أنموذج القياس إن عملية تقييم الأداء، أو إنجازه تتضمن أربع خطوات رئيسة وهي:

1. تحديد العمل أو المهمة: إن هدف أي نشاط تعليمي ينبغي أن يكون واضحاً ومعروفاً. وأي محاولة لتقييم الأداء يجب أن تأخذ بعين الاعتبار علاقة هذا الإنجاز أو الأداء بذلك الهدف التعليمي. وتكمن أهمية تحديد المهمة للاعتبارات الآتية:
   أ. لاستخدامه كأساس لتحديد السلوك الملائم وغير الملائم.
   ب. لاستخدامه كمؤشر، بأنّ المدير الذي يمكنه أداء ذلك السلوك سوف ينجز المهمة بنجاح.
   ج. لاستخدامه كأساس لمقارنة الأداء بين المدير والمعلمين.
2. تحضير السجل: يسعى المقوم في هذه الخطوة للحصول على سجل للأداء أو الإنجاز. وهذا السجل يجب أن يكون نقاطي الشكل، لكي يتمكن من استخدام إجراءات متماثلة للحكم على أداء معلمين مختلفين.
3. رصد النقاط في السجل: يقوم المدير أو المشرف بزيارة صفية للمعلم لملاحظة سلوكه التعليمي.
4. تقييم النقاط (العلامات): يقوم المقوم بمقارنة النقاط بمعيار أُعد مسبقاً، يحدد المستوى المتوقع من المدير أو المعلم. وهذا المستوى المعياري للأداء يوضح الحد الأدنى من العلامات التي يجب أن يحصل عليها المدير والمعلم ليقال أن أداءه كان ممتازاً، أو جيداً، أو مرضياً، أو ما إلى ذلك.

سادساً: النماذج الطبيعية أو الفنية (Artistic or Naturalistic Models):

تعد النماذج الطبيعية لتقييم الأداء الأكثر تطوراً من بين النماذج الخاصة بتقييم الأداء التي تمّ تناولها سابقاً. إذ تخرج هذه النماذج عن النظرة التقليدية لتقييم الأداء. فهذه النماذج ترى أنه من الصعب التحديد المسبق للسلوكات والممارسات التعليمية التعلمية التي تصدر عن المدير قبل معرفة المواقف الحقيقية التي يعمل بها، وبالتالي إن هذه النماذج تبين أن عملية تقييم الأداء يجب أن تأخذ المنحى الفردي انطلاقاً من خصوصية المواقف التي يعمل بها كل مدير أو معلم. وبالرغم من أن هذه النماذج هي الأكثر مواكبة للتطورات والمتغيرات التي يصعب التنبؤ بها إلا أنها غير مطبقة ودرجة استخدامها قليلة (McGreal, 1983).

ولنجاح تقويم الأداء فإنّ ذلك يتطلب من القائمين بعملية التقويم مراعاة الأنظمة الآتية:

1. نظام معدلات الأداء: يتطلب قياس أداء المدير وضع معدلات أداء لجميع المهام التي يؤديها من أجل معرفة درجة تحقق الأهداف المرجوة كمًا ونوعًا، ويقصد بمعدلات الأداء الوصف المكتوب لدرجة الجودة التي يجب أن يؤدي بها الفرد الأعمال المحددة التي تتضمنها وظيفته، والتي تتوقعها الإدارة منه. وذلك على وجه مرض للغاية، وفى ظل ظروف العمل الحالية، فمعدلات الأداء بمثابة مقاييس تفيد في الحكم على أداء المدير لعمله، ولابد أن يسهم المدير بالتعاون مع رؤسائه في وضع معدلات الأداء، لأنّ ذلك يؤدي إلى تحويل معدلات الأداء إلى واجبات حقيقية، كما يؤدي أيضًا إلى تقبل المديرين لهذه المعدلات. وإن ممارسة المديرين للتقويم الذاتي يمكنهم من تعرف درجة التقارب، أو التباعد بين هذه المعدلات والأداء الفعلي لهم. وفى ضوء التعريف السابق لمعدلات الأداء فإنّه ينبغي أن تسجل كتابة حتى يمكن تعميمها، وحتى يتفهمها الرؤساء، والمرؤوسون (العالي، 2002).

يفترض أن تتضمن معدلات الأداء درجة الجودة التي يجب أن يؤدي الفرد بها العمل الموكول إليه. كما يجب أن تتضمن الأعمال المحددة للوظيفة دون المسؤوليات، والواجبات العامة غير المحددة. وأن تصف منظومة الأداء المحقق لغاية العمل.كما يجب أن توضع هذه المعدلات في ضوء الظروف القائمة، والتي يعمل الأفراد في ظلها، وليس في ظروف مثالية غير نموذجية غير محققة حاليًا.وهناك أربعة أنواع من معدلات الأداء هي (هلال، 2007):

- المعدلات الكمية: وتشير إلى عدد الوحدات التي يجب على الفرد إنجازها خلال فترة زمنية معينة بشكل مرض.
- المعدلات النوعية: وتشير إلى درجة الجودة في أداء العمل.
- المعدلات الزمنية: وتشير إلى العمليات المراد إنجازها خلال فترة زمنية محددة.
- معدلات تتعلق بطريقة أداء العمل: وهي تشير إلى الإجراءات الموضوعية للقيام بالعمل بالكفاءة، والفعالية المطلوبة.كما ينبغي عدم الخلط بين إجراءات العمل، وبين معدلات الأداء، فالإجراءات تمثل ما يقوم به المدير فعلاً في مجال العمل، في حين أن معدل الأداء يعبر عن المقاييس التي يتم وضعها لمعرفة مستوى العمل المقبول، إن النجاح في تحقيق معدلات عالية للأداء لا يمثل بالضرورة مؤشراً حقيقيًا عن فعالية، وكفاءة المديرين، فمن الممكن أن يعزى ذلك إلى توافر الإمكانات، أو وجود مناخ تنظيمي فعال يحيط بالمدير والتلاميذ.

2. نظام الصفات الشخصية: فينطوي هذا النظام على صفات محددة تتصل بشخصية المدير، وخصائصه مثل؛ التعاون، والالتزام، والمبادرة، والانتماء، والصدق، ومقدرته على تحقيق الأهداف، ودقته في الأداء، وحرصه على مصلحة المؤسسة التعليمية، ومقدرته على تحسين الوسائل التعليمية، وطرق التدريس، وما شابه ذلك من صفات تمكن المدير من ممارسة أنشطته على نحو أفضل، وهناك بعض التحفظات التي تؤخذ على نظام الصفات الشخصية وهى: صعوبة تقديم حصر دقيق ومتكامل للصفات الواجب توفرها في المدير الكفء، واختلاف الأهمية النسبية لكل صفة من الصفات الشخصية من حيث علاقتها بالعمل واختلاف الأهمية النسبية للصفة الواحدة من موقف لآخر، ومن المآخذ أيضاً صعوبة عزل الصفات الشخصية للمعلم عن البيئة التي يعيش فيها، أو التي يعمل فيها، إذ إنّ البيئة عادة ما تؤثر على تلك الصفات، وتوجهها وجهة معينة.

3. نظام الكفايات العامة للمدير: يُركِّز هذا النظام على مستوى الفعالية العامة لدى المدير باعتبارها الغاية العليا التي تنشدها المنظمات التعليمية، وتنطوي الفعالية العامة للمعلم على تحقيق الأهداف التعليمية على نحو أفضل بأقل تكلفة وأقل وقت، وتطوير أداء المدير المبني على أساس الكفايات يرتبط بالخصائص الأساسية الآتية (العنزي، 2007):

- الأهداف التعليمية محددة سلفاً ومعروفة لجميع المشاركين في البرنامج.
- تنظيم ما يراد تعلمه على أساس عناصر متتالية ومرتبطة بعضها ببعض.
- التحديد الدقيق لما يراد تعلمه فيما يتعلق بكل عنصر.
- مشاركة المديرين في تحديد الكفايات المراد التدرب عليها.
- استخدام تكنولوجيا التعليم بتكامل الفكرة والممارسة في مجال التعليم.
- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة أثناء عملية التعلّم.
- معايير تقويم الكفايات واضحة، وتحدد مستويات الإتقان المقررة ومعلومة لدى المدرب والمتدرب سلفاً.
- يعتمد تقويم كفايات المدير على تقويم أدائه لها كمعيار لإتقانه للكفاية مع الأخذ بعين الاعتبار المعرفة النظرية لديه.
- يعتمد تقويم المدير في البرنامج التدريبي على إتقان الكفاية بشكل سلوكي ظاهر، لا على جدول زمني مقيد.
- أن تشتق الكفايات التعليمية المطلوب تدريب المديرين عليها من الجوانب المختلفة لدور المدير.

– توظيف التقويم الذاتي بما يتيح للمعلم الاستفادة من هذا الأسلوب في تحديد احتياجاته التعليمية.

– تمثل الكفايات التعليمية غير المتوفرة لدى المدير الاحتياجات التي يراد تزويد المدير بها من خلال برامج التنمية المهنية.

وتتم عملية تقويم الأداء للمديرين في المؤسسات التربوية من خلال المشرفين التربويين التابعين لمديريات التربية والتعليم، حيث تبدأ عملية التقويم بإعادة تطوير وعي المديرين الإداريين نحو المدرسة، باعتبار أن ذلك الوعي يشكل قاعدة لتطوير المدرسة نحو الأفضل والخروج من الحالة السابقة إلى المستقبلية، فهذا التقويم لا بد أن يمر بمراحل متسلسلة، ومن هذه المراحل التي أشار إليها ويلش وآخرون (Welsh& Metcalf, 2003) ومن أهمها:

1– مرحلة البدء: تتصل هذه المرحلة بمدى استعداد النظام ومكوناته، ويكون الاستعداد عالياً كلما كان النظام يمارس نمطاً اتصالياً مفتوحاً، ويمتلك أفراده مهارات عالية، ويرتبط بإستعداد دعم المستويات الإدارية العليا والوسطي والتنفيذية للخطوات التطويرية.

2– مرحلة التحول: وتتضمن هذه المرحلة جهوداً مدروسة في شرح أهداف التغيير ومتطلباته، وتدريب الأفراد لامتلاك مهارات فنية تستدعيها الخطوات التطويرية، فإعادة توزيع المهام مع الحفاظ على الحقوق والمكتسبات الشخصية للأفراد لتغيير اتجاهاتهم نحو التغيير ضروري قبل إجبارهم على التغيير.

3– مرحلة الصيانة أو المؤسسية: ترتبط هذه المرحلة بإعداد فريق من المختصين العاملين داخل النظام لدعم جهود مستشاري النظام وتنفيذ سياساتهم التطويرية.

4– مرحلة الأثر أو الناتج التربوي: وتظهر هذه المرحلة في مدى انعكاس الأهداف التغيرية على الأنظمة المجتمعية المختلفة وتلبية احتياجاتها، وإذا كان الحديث عن المؤسسة التربوية، فإنّ الأمر يتمثل في مدى كفاية نتاجات هذا النظام ومخرجاته في سوق العمل المحلي والعالمي.

ويشير دوغلاس (Douglas, 2006) أنه لنجاح تقويم الأداء يجب أن يكون هناك مهارات أو مقاييس واضحة وعادلة لكي تساعد المسؤولين عن التقويم على إنجازه بشكل موضوعي بعيداً عن المزاجية والمحاباة والتخبط، وأن تكون مهارات الأداء بمثابة المقياس الذي يتم على أساسه تحديد مستوى إنجاز العمل الفعلي من قبل المديرين، وهي تعني بشكل عام تحليل الوظيفة الإدارية من حيث بيان النشاطات التي يقوم بها المدير الإداري من ناحية الإدارة والمسؤوليات التي يتوجب عليه القيام بها والوقت المحدد لإنجازها على أكمل وجه.

ويضيف رازافي (Razavi, 2007) أنّ هناك مهارات للأداء يجب أن يتصف بها المدير الإداري من أجل عملية تقييمه وتصنف إلى سبع مهارات هي:

– المهارات الإنسانية: وهذه المهارات تدور حول علاقة المدير الإداري بالعاملين في المدرسة من موظفين ومعلمين وطلاب ونتائج تأثيره بهم من ناحية، ومن ناحية أخرى تأثرهم به.

– المهارات الذاتية: وتتمركز هذه المهارات حول قدرة المدير الإداري على البذل والعطاء تجاه مدرسته، وتحقيق البراعة واللباقة التي يبرزها في مواقف تتطلب منه ذلك ودرجة النضج الإنفعالي في التحكم بالمواقف والظروف الطارئة.

– المهارات العملية: وتتمثل هذه المهارات في قدرة المدير الإداري على القيام بواجباته وحل المشكلات بالطرق السليمة عندما تعترض عمله الوظيفي بهدف إنجاز أهداف المدرسة التعليمية.

– المهارات الاجتماعية: وهي قدرة المدير على الاتصال والإصغاء وامتلاكه لمهارة التحدث مع العاملين في المدرسة ويتم عن طريقها نقل التعليمات والأوامر وتبادل المعلومات بين الأفراد داخل المدرسة.

– مهارات التفويض: وتتمثل في قدرة المديرعلى تفويض الصلاحيات في إسناد سلطات تخص مستوى إداري أعلى للمرؤوس من المستوى الإداري الأقل منه ليباشر السلطات المفوضة إليه بالنيابة عن رئيسه صاحب السلطة الأعلى.

– المهارات الفكرية (العقلية): وهي تتمثل في قدرة المدير على التخطيط والرؤية الاستراتيجية والتنظيم وقدرته على تحليل البيئة المحيطة واستخراج التحديات والفرص والتقدير الاجتماعي والسياسي للموقف.

– المهارات الفنية (التخصصية): وتتمثل في قدرة المدير على وضع الأهداف بصورة فنية، وترجمة السياسات العامة إلى إجراءات، ووضع معايير التقييم، وتطبيق المعايير وتصميم النظم، وإجراء المتابعة وذلك لتحقيق أهداف العملية التعليمية بصورة فعالة وناجحة.

وتسعى وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى تطوير لغة مشتركة يفهمها، ويتحدث بها مديرين المدارس جميعاً، بحيث تعكس

هذه اللغة مؤشرات النجاح لأداء المدرسة لتعبر عن أهدافها الإستراتيجية والتطويرية بصورة واضحة ودقيقة لذا أصبح تقويم الأداء للمديرين في المدارس التربوية ضرورة حتمية تحكمها عناصر أساسية والتقويم من الطرق الأساسية التي يمكن أن تستخدم لتطوير العملية التربوية وتحسينها، إذ يشمل ذلك مهام الإدارة التربوية ووظائفها وبمستوياتها كافة (وزارة التربية والتعليم، 2010).

فالإدارة المدرسية في الأردن ما زالت في قمة التطوير، فوزارة التربية والتعليم تسعى باستمرار إلى تطويرها من جميع الجوانب المختلفة، وقد حاولت الوزارة إيجاد أنموذج لتقويم الأداء ضيق على المدارس الأردنية ولكن لم يراعِ هذا الأنموذج نوع المدرسة سواء أكانت مدرسة أساسية أم ثانوية وليس هناك معايير أو نماذج تُقوم مديري المدارس التربوية رغم الاهتمام المتزايد من قبل وزارة التربية والتعليم بالإدارة المدرسية (الجبلي، 2011).

يتركز على مديري المدارس دورٌ كبير في إدارة المدرسة، ويرجع ذلك إلى كثرة الأبحاث التي تسلط الضوء على مهاراتهم وأدوارهم وإمكاناتهم وقدراتهم في ظل القرارات الجديدة، فلم يعد من السهل على أي مدير أن يقوم بدور الإدارة فقط بشكل سهل دون أن يمتلك الخبرة وبعض القدرات الإدارية لأنّ هناك مهام صعبة قد تواجهه أثناء إدارته للمدرسة.

والتقويم الأدائي لا يبحث فيماإذا كانت الأشياء تعمل بشكل صحيح ولكن يسأل عما إذا كانت تعمل الأشياء الصحيحة، والسائد في المجتمعات النامية عامة هو تهرب المديرين من عملية تقويم الأداء، خوفاً من إظهار نقاط الضعف في أدائهم لأعمالهم، لاعتقادهم أنها تؤثر على مراكزهم، إذ أن تقويم الأداء يُعد أيضاً من أهم العوامل التي تهم كافة الأطراف المرتبطة بالمؤسسة التعليمية من المديرين، العاملين، المعلمين. فالأداء الناجح يعود بالفائدة على جميع الأطراف ذات المصلحة بالإضافة إلى أنّه يُعد من وظائف تطورهم الوظيفي علماً بأن هذه العملية عندما تتسم بالموضوعية والعملية فإنّها تساعد المديرين على التزود بالمهارات التي يحتاجون إليها والتصرفات المرغوب فيها، إذ أنّ عملية التقويم لا تهدف إلى التشهير بالمقصرين وتصيد الأخطاء وإنزال العقوبات، بل لإفادة التنمية الإدارية والإصلاح والتقويم بما فيه خير للمؤسسة التعليمية(Anninos and Chytiri, 2008).

الدراسات السابقة ذات الصلة:

يعرض الباحث الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وهو تقويم أداء مديري المدارس الأساسية في الأردن، وقد تمّ تقسيمها إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية، مرتبة بحسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو الآتي:

1- الدراسات العربية:

قامت عماد الدين (2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية المطبق على عينة من المدارس في الأردن بدءاً من العام الدراسي (1995/1994م). وتكوَّنت عينة الدراسة من مديري المدارس التي تمّ تطبيق فيها برنامج تطوير الإدارة المدرسية في الأردن وعددهم (20) مديراً و(20) مشرفاً. انسجاماً مع المنهج الذي تبنته الدراسة والذي يمكن تصنيفه ضمن مناهج الدراسة شبه التجريبية، فقد استخدمت الباحثة أسلوب التناظر (Matching) لإطفاء التكافؤ على مجموعات الدراسة، كما استخدمت الاستبانة كأداة لتحقيق أهدف الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات هيئة العاملين في المدارس المشاركة في البرنامج وغير المشاركة فيه وكانت لصالح المدارس المشاركة في البرنامج. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديرو المدارس المشاركة ومديرو المدارس غير المشاركة فيه. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات هيئة العاملين في المدارس المشاركة في البرنامج ومديريها تُعزى للمؤهل العلمي، أو لمستوى المدرسة، أو لعدد العاملين في المدرسة. واتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها تطوير الإدارة المدرسية والتغيير. وتوصلت الدراسة إلى أنّ هناك مجموعة من الاتجاهات المعاصرة لتقويم الأداء المدرسي وهي: التقويم التشاركي، التقويم التطويري، تقويم الطلبة، التقويم الإكلينيكي، الصحائف الوثائقية، الزيارة الصفية، البحث الإجرائي، الورشات التربوية، والملاحظة المنظمة في تقويم عمل المعلم.

وأجرى علي (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على تقويم أداء مديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة اليمنية صنعاء في ضوء مهامهم الإدارية والفنية. تكونت عينة الدراسة من (50) موجهاً فنياً، و(200) معلم من مدارس التعليم الثانوي بأمانة العاصمة صنعاء. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك عدم وضوح في الرؤية الإدارية في المدارس، وغياب تقويم الإدارة المدرسية للمعلمين والطلاب. واقتصار مهام مديري المدارس على الناحية الإدارية والمالية وضعف مديري المدارس في امتلاك كفاية القائد التربوي، وضعف اهتمامات الإدارة المدرسية بالاتصالات والعلاقات الإنسانية. انخفاض مستوى المهارات لدى مديري المدارس لتنمية النمو المهني للمعلمين، تسيب بعض إدارات المدارس في توثيق العمل التربوي.

وأجرى الزعابي (2006) دراسة هدفت إلى تقويم الأداء المؤسسي في المدارس الثانوية الرسمية لوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة. تكوَّنت عينة الدراسة من خمسة مدارس في مديريات بعد تحديد صفات مجتمع الدراسة والمتمثل بالمديرين والمعلمين العاملين في المدارس الثانوية في منطقة الباحة والبالغ عددها (309) شخصاً" (35) مديراً و(274) معلماً اعتمدت نسبة قدرها (80%) في اختيار عينتي البحث التي بلغت (247) شخصاً (28) مديراً و(219) معلماً قام الباحث بتصميم أداة تقويمية أخذت فقراتها من الدراسات الأجنبية والعربية الرائدة في مجال تقويم فاعلية أداء مديري المدارس الثانوية والسجلات الرسمية التي يقوم بها المدير لتنظيم أعماله اليومية، والأنظمة الصادرة والمعمول بها في الإدارات العامة للتربية والتعليم في الإمارات وبعد قياس صدقها وثباتها فقد بلغ عدد هذه الفقرات (85) فقرة موزعة على المجالات التسعة المذكورة سابقاً أظهرت النتائج أنّ تقويم الأداء المؤسسي في المدارس الثانوية الرسمية لوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة كانت متوسطة.

وأجرى الزهراني (2006) دراسة هدفت إلى تقويم فاعلية أداء مديري المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (247) شخصاً (28 مديراً و219 معلماً). وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الدرجة العامة لفاعلية أداء مديري المدارس الثانوية في منطقة الباحة في موضوع القيادة كانت متوسطة حيث بلغت درجة حدتها ووزنها المئوي (3.45) و(69) على التوالي ولا توجد فروق دالة معنوياً بين آراء المديرين والمعلمين في جميع فقرات القيادة. كما أشارت النتائج أن الدرجة العامة لفاعلية الأداء في التخطيط كانت متوسطة حيث بلغت درجة حدتها ووزنها المئوي (3.58) و(71.6) على التوالي كما وجد فروق دالة بين آراء المديرين والمعلمين في أربع فقرات اثنان لصالح المديرين واثنان لصالح المعلمين. وأنّ الدرجة العامة لفاعلية الأداء في التقويم كانت متوسطة أيضاً حيث بلغت درجة حدتها ووزنها المئوي (3.28) و(65.6) على التوالي كما وجدت فروق دالة معنوية بين آراء المديرين والمعلمين في خمس فقرات أربع منها لصالح المديرين وواحدة فقط لصالح المعلمين. والدرجة العامة لفاعلية الأداء في المتابعة كانت متوسطة أيضاً حيث بلغت درجة حدتها ووزنها المئوي (3.6) و(72) على التوالي كما وجدت فروق دالة معنوياً بين آراء المديرين والمعلمين في ست فقرات ولصالح المديرين.

وقام محمد (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على تقويم كفاءة الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الحكومي والأهلي بمدينة أبرش في اليمن، تكونت عينة الدراسة من (250) معلماً و(50) موجهاً تربوياً. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك تدني في مستوى كفاءة الأداء الإداري لمديري المدارس الحكومية في كل المهام الإدارية بما فيها التخطيط والتنظيم والتوجيه والتقويم، وغياب أسلوب اختيار مديرو المدارس الحكومية وفقاً للمعايير والشروط الواردة في اللائحة المدرسية وضعف متابعة تقويم أداء مديرو المدارس الحكومية من الجهات المشرفة، وتهميش دور مبدأ الثواب والعقاب وبث روح التنافس بين مديري المدارس، وضعف المادة التدريبية التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم، حيث لا تُركِّز على وظائف الإدارة الأساسية، ولا تنظم برامج تدريبية مراعية الأساليب التي هي أكثر فاعلية، بعيداً عن المحاضرات التقليدية، ولا يستدعى لإقامة وتنفيذ مادة التدريب أساتذة الجامعة المختصين في علم الإدارة. كما أظهرت نتائج الدراسة ضعف اعتماد مديري المدارس الحكومية على اللائحة المدرسية أثناء ممارسة أعمالهم الإدارية. وأن المديرين يتخذوا المدارس الأهلية من مدارسهم وسيلة للتجارة والربح والاستثمار دون مراعاة الجانب التربوي والاجتماعي.

2- الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة إليسا (Elisa, 2010) إلى التعرف على الاختلافات بين نماذج تقييم أداء مديري المدارس، كما هدفت الدراسة إلى وضع بعض المقترحات العملية وأدوات جديدة من أجل تقييم القيادة المدرسية في إطار جديد في مدارس ايطاليا. وتكونت عينة الدراسة من (322) مدير ومديرة. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف في الأساليب والنماذج المستخدمة حاليا لتقويم أداء المديرين، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى ممارسة القيادة التربوية وفق معايير محددة غير متوفر، كما ظهرت نتائج الدراسة أن الأساليب التقويمية المستخدمة هي أساليب قديمة ولا تعتمد على المعايير الحديثة في التقويم للأداء. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ نماذج التقويم المستخدمة هي عبارة عن نماذج تركز على مدى تقديم المدير الخدمات المتصلة بالجانب الإداري فقط والذي بدوره عزل دور المدير عن الدور الاجتماعي المتعلق بجانب الإدارة لدية.

هدفت دراسة (Viara & Alexei, 2010) إلى نمذجة (بناء نموذج) لمؤشرات تقويم الأداء المؤسسي لإدارات مؤسسات التربية والتعليم في أمستردام. كما هدفت الدراسة أيضاً إلى الوقوف على أهم النماذج العالمية لتقويم الأداء المؤسسي في المنظمات التربوية والإدارية ومقارنتها ببعضها لتحديد مزايا وعيوب كل نموذج. إضافة إلى تحديد المعايير التي يشتمل عليها النموذج المقترح لتقويم أداء إدارات مؤسسات التربية والتعليم في أمستردام. وتكونت عينة الدراسة من (15) مؤسسة تعليمية تمّ اختيارها عشوائياً. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي تمّ في إطاره جمع المعلومات والبيانات لبناء النموذج المقترح لتقويم أداء إدارات

مؤسسات التربية والتعليم في أمستردام. وأظهرت النتائج أنّ الأعباء التي تتحملها قد أصبحت فوق قدرة المخطط التربوي ولابد أن يوفر لها المصادر المالية الضرورية لدعم خططها وبرامجها التربوية، لهذا فإنّ التعاون البناء بين الاقتصاديين والتربويين والاجتماعيين مرغوب ومنتج في جميع مراحل التخطيط. وأنّ هناك صعوبة في ترجمة الاحتياجات المستقبلية للمستفيدين إلى خصائص قابلة للقياس حيث لا يتم تصميم الخدمة الجامعية وتقديمها لكسب رضا المستفيد وتحقيق توقعاته وحاجاته.

وفي دراسة أجراها بيتي (Bettye Grigsby, 2010) بعنوان: تقييم مهام إدارة مدير المدرسة في العملية التعليمية. حيث هدفت الدراسة إلى البحث في تقييم مهام وممارسات مديرين المدارس في قيادة العملية التعليمية في المدارس. تكوَّنت عينة الدراسة من مجموعة عشوائية من مديرين المدارس الإبتدائية والمتوسطة والثانوية من مختلف المناطق التعليمية في منطقة هيوستن في الولايات المتحدة الأمريكية والذين بلغ عددهم (35 ألف مدير). تمّ استخدام تصميم البحث النوعي للحصول على المعلومات وتقييم إدارة المناهج التدريسية. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أنّ هناك العديد من المهام الإدارية، لتقييم المديرين في المدارس ومنها:

- تحليل البيانات مع أعضاء هيئة التدريس لتحديد نقاط القوة ومجالات الاهتمام.
- البحث عن أفضل الاستراتيجيات القائمة على البحوث والتعليم لتحسين تحصيل الطلاب.
- توفير الموارد والتكنولوجيا اللازمة.
- القيام بالزيارات الصفية وتقديم الملاحظات البناءة للمعلمين والطلاب.
- وضع خطة طويلة المدى تشمل الدعم والتدريب لجميع المعلمين.
- عقد الندوات والاجتماعات للحفاظ على التركيز في الفصول الصفية.

وغيرها من المهام. كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ضرورة إتباع مثل هذه المهام من قبل مديري المدارس وذلك لتحسين الأداء التعليمي للمعلمين والطلاب في العملية التعليمية.

كما هدفت دراسة إيلن ومورفي وإيليوت وكارسون وبورتر (Ellen, Murphy, Elliott, Carson, Porter, 2011) وآخرون إلى التعرف على أهم العوامل المؤثرة في تقويم المديرين في المؤسسات التربوية في الولايات والمقاطعات في الولايات المتحدة الأمريكية وذلك بالاعتماد على تقويم أبعاد القيادة والقدرة الإدارية لديهم، كما هدفت الدراسة إلى تقويم أساليب المديرين ومعرفة مدى صحة هذه الأساليب وأثرها على كل من تطوير المدرسة وتحسين أداء الطلاب والمدرسين. استخدمت الأستبانة والمقابلة كأسلوب لجمع المعلومات. وتكوَّن مجتمع الدراسة من المعلمين في مدارس (74) مقاطعة في (43) ولاية ومقاطعة كولومبيه تمّ اختيار (500) معلم كعينة للدراسة. تمّ استخدام إطار نموذجي لإشراك مناطق واسعة في الولايات المتحدة بالإضافة إلى المناطق التي تشارك في مبادرات القيادة لتحسين أداء المدرسة. تمّت العودة إلى سجلات كل المدارس في المناطق التي شملتها الدراسة لتقويم أداء المديرين في المؤسسات التربوية ولتحليل صحة فعالية الأساليب التي يتبعها المديرين. والتعرف على مدى الالتزام بالواجبات والمسؤوليات المدرسية من خلال وجهة نظر المديرين أنفسهم.

خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

تناولت الدراسات السابقة أبرز الموضوعات التي تتعلق بالعوامل المؤثرة في تقويم المديرين، في حين تميزت الدراسة الحالية في الكشف عن تقويم أداء مديري المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر الإدارة التربوية الوسطى. وقد جاءت نتائج الدراسات السابقة متباينة فيما يتعلق بمجال تقويم الأداء لمديري المدارس حيث اظهرت عدم وجود وضوح في الرؤية المدرسية لعملية التقويم. كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة عدم تطبيق جميع متطلبات التقويم للمديرين والمعلمين في المدارس، واستخدام نماذج تقويم مختلفة. وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها موضوع تقويم مديري المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر الإدارة التربوية الوسطى.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في جوانب عدة يمكن إيجازها فيما يلي:

1- الاستفادة من الإطار النظري في صياغة موضوع الدراسة فيما يتعلق بموضوع تقويم الأداء لدى مديري المدارس الأساسية.
2- التعرف إلى الأدوات البحثية وكيفية إعدادها وبنائها، وعرضها للجان المحكمين للتأكد من صدقها.
3- الاستفادة من الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
4- دراسة النتائج وتوصياتها ومقترحاتها والاستفادة منها في مقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية لتقويم أداء مديري المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر الإدارة التربوية الوسطى.

مشكلة الدراسة

ونظراً للاهتمام المتزايد بالتعليم، زاد الاهتمام بتطوير قدرات مديري المدارس لترتفع القدرات والمهارات إلى المستوى الذي يمكنهم من قيادة المدارس سواء أكانت أساسية أم ثانوية بأسلوب منفتح على التجارب المختلفة في دول العالم، حتى تتناسب مع حاجات المجتمع المتطورة، ليتمكن المديرون من القيام بواجباتهم بكفاءة وفعالية للوصول إلى مخرجات لهذه المدارس لتواكب الحاجات المتجددة للفرد والمجتمع ومن أجل هذا يأتي الغرض من هذه الدراسة بتقويم الأداء لدى مديري المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر الإدارة التربوية الوسطى.

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم أداء مديري المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر الإدارة التربوية الوسطى، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما واقع تقويم الأداء أداء مديري المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر الإدارة التربوية الوسطى؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة أداء مديري المدارس الأساسية في الأردن لمهامهم تُعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من تنامي الثورة العلمية والتكنولوجية في عالمنا المعاصر، وما صاحبها من منافسة حضارية، أكَّدت على التميز في الأداء كضرورة ملحة، وإبراز حتمية تطوير التعليم، اعتماد مؤسساته جودة الأداء كمعيار رئيس للحكم على جودة التعليم والارتقاء بمؤسساته. وقد اتجهت معظم الدول المتقدمة والنامية على حد سواء إلى إعادة النظر في أنظمتها التعليمية لتحسين جودة مدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها، وزيادة إنتاجيتها من خلال تطوير وتحسين أدائها وتقويمه على نحو مستمر، وتحقيق مناخ تنظيمي يبعث على الإبداع والابتكار، ويحرص على الجودة والتميز. كما تتمثل أهمية الدراسة الحالية تلبية للرؤى المستقبلية لوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، تجاه التعليم وتقييم مخرجاته، والمتمثلة بالعمل على تطوير التعليم ومؤسساته من خلال قياس وتقويم مخرجات الإدارة التربوية. وتبرز أهمية الدراسة كونها محاولة علمية جادة لسد النقص الواضح في ميدان البحث العلمي في مجال تقويم أداء مديري المدارس الأساسية في الأردن.

ويؤمل أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة الجهات الآتية:

- **وزارة التربية والتعليم:** تساعد الدراسة القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم في الأردن على معرفة مستوى أداء مديري المدارس الأساسية.
- **مديرو المدارس:** تساعدهم على معرفة واقع أدائهم، بغية تطويره.
- **معلمو المدارس:** تساعدهم على معرفة واقع أداء مديري المدارس الأساسية. بما ينمي لديهم مهاراتهم القيادية التي تفيدهم ومستقبلهم الوظيفي.

مصطلحات الدراسة

- **التقويم (Evaluation):**

عملية تشخيصية وقائية علاجية تهدف للكشف عن مواطن الضعف والقوة في الأداء بقصد تحسين عملية الأداء وتطويرها بما يحقق المهام المطلوبة (السيد، 2008).

ويعرف الباحث التقويم إجرائياً لأغراض هذه الدراسة: بأنّه مجموعة الأحكام التي يجب أن نتعرف من خلالها على أداء عينة الدراسة من على الأداء التي طوَّرها الباحث لهذا الغرض.

- **الأداء (Performance):**

مجموعة الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين، وتكون قابلة للملاحظة والقياس من أجل إصدار حكم عن أداء وسلوك العاملين في العمل (Benita, 2006).

ويعرف الباحث الأداء إجرائياً لأغراض هذه الدراسة: بأنه درجة استجابة أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة التي استخدمها الباحث لمعرفة أداء مديري المدارس الأساسية في الأردن.

- **تقويم الأداء (Performance Evaluation):**

عملية تهدف إلى قياس ما تمّ إنجازه خلال فترة زمنية محددة، مقارنة بما تمّ التخطيط له كماً ونوعاً، وباستخدام مجموعة من المعايير والمؤشرات مع تحديد أوجه القصور والانحراف إن وجدت وسبل علاجها وتقدير مدى الكفاية الفنية والعملية، والعلمية للنهوض بالأعباء والمسؤوليات والواجبات المتعلقة بعمل الحاضر والمستقبل (Ellen, 2011).

ويعرف الباحث تقويم الأداء إجرائياً لأغراض هذه الدراسة: بأنّه عملية تهدف قياس أداء مديري المدارس الأساسية خلال فترة زمنية محددة لمجمل المهام التي يقوم بها والتي تشتمل على: التخطيط، والعلاقة مع المعلمين، والمنهاج، والطلبة، وجاهزية المعدات والأدوات للتدريب والإنتاجية، والمجتمع المحلي، من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المُعدة لهذا الغرض.

حدود الدراسة

تنحصر حدود الدراسة بالآتي:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على المديرين والمشرفين التربويين ورؤساء الاقسام العاملين في الإدارة التربوية الوسطى في مديريات التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية في إقليم الوسط.
- الحدود الزمانية: تتحدد الدراسة في السياق الزمني الذي أجريت فيه وهو العام الدراسي (2012/2011م).

الطريقة والإجراءات

تناولت وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وطريقة اختيارها والأدوات المستخدمه لجمع بياناتها، وإجراءات بنائها أو تطويرها، والخطوات اللازمة للتأكد من صدقها وثباتها، والإجراءات التطبيقية، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة وذلك على النحو الآتي:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، القائم على جمع البيانات، وتصنيفها، وتنظيمها وتحليلها.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديريات التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية في إقليم الوسط، للعام الدراسي (2011-2012م) والبالغ عددها (17) مديرية حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية (2011- 2012م).

عينة الدراسة:

تمّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة وبما يعادل (11) مديرية، وقد بلغ عدد أفراد العينة (500) فرد تمّ تقسيمهم إلى (11) مديراً (122) رئيس قسم (367) مشرف تربوي من العاملين في الإدارة التربوية الوسطى في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الوسط والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة بحسب المديرية:

الجدول (1)

توزع عينة الدراسة بحسب المديرية والمركز الوظيفي

الرقم	مديرية التربية والتعليم	أفراد مجتمع الدراسة			المجموع
		مدير	رئيس قسم	مشرف	
1	مديرية تربية وتعليم عمان الأولى	1	13	35	49
2	مديرية تربية وتعليم عمان الثانية	1	10	33	44
3	مديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى.	1	11	32	44
4	مديرية تربية وتعليم منطقة الموقر	1	12	34	47
5	مديرية تربية وتعليم منطقة السلط	1	11	31	43
6	مديرية تربية وتعليم منطقة عين الباشا	1	10	30	41
7	مديرية تربية وتعليم دير علا.	1	10	32	43
8	مديرية تربية وتعليم عمان الخامسة.	1	12	35	48
9	مديرية تربية وتعليم لواء ذيبان	1	11	35	47
10	مديرية تربية وتعليم عمان الثالثة	1	10	36	47
11	مديرية مادبا	1	12	34	47

يوضح الجدول (2) توزع افراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية:

الجدول (2)

توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير		مدير	رئيس قسم	مشرف	المجموع
الجنس	ذكر	7	78	254	339
	أنثى	4	44	113	161
الخبرة العملية	أقل من 5 سنوات	3	34	95	132
	من 5–10 سنوات	5	57	121	183
	11 سنة فأكثر	3	31	151	185
الدرجة العلمية	دراسات عليا	6	100	226	332
	بكالوريوس	5	22	141	168

أداة الدراسة:

للتعرف على تقويم أداء مديري المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر الإدارة التربوية الوسطى، فقد تمّ تطوير استبانة تكونت بصيغتها الأولية من (57) فقرة. وقد تمت الاستعانة في تطويرها بالأدب النظري ذي العلاقة بالموضوع والدراسات السابقة ذات الصلة، مثل دراسة الزعابي (2006)، ودراسة محمد (2008).

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة، قام الباحث بعرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في الإدارة التربوية، وأصول التربية، في جامعة عمان العربية، وجامعة الشرق الأوسط، والجامعة الأردنية، والجامعه الهاشمية، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية من ذوي الخبرة والكفاية، وذلك للتأكد من وضوح الفقرات ومدى صلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، ومدى ملائمتها لأهداف الدراسة. وتم الأخذ بملاحظات المحكمين التي طرحت وتم اعتماد نسبة الموافقة (80%) فأكثر على الفقرة دليلاً على صدق الفقرة وبناءاً على مقترحات أعضاء التحكيم تمّ تنقيح الأداة، وأصبحت في صورتها النهائية مكوَّنة من ثلاثة مجالات هي: الجوانب الإدارية، والجوانب الفنية، والجوانب الاجتماعية وتم قياسها من خلال (64) فقرة لأداة

الدراسة بصورتها النهائية.

وتمّ تدريج مستوى الإجابة عن كل فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي وأن تحدد بخمسة مستويات على النحو الآتي: مرتفع جداً ويعطى (5) درجات، ومستوى مرتفع ويعطى (4) درجات، ومستوى متوسط ويعطى (3) درجات، ومستوى منخفض ويعطى (2) درجتين ومستوى منخفض جداً ويعطى (1) درجة واحدة، وسيتم استخدام مقياس الحكم على النتائج الذي تمّ تقسيمه إلى (عال، متوسط، منخفض) وفقاً للمعيار الآتي:

القيمة الدنيا – القيمة العليا لبدائل الإجابة = $\frac{(1-5)}{3} = \frac{4}{3} = 1,33$

$$\frac{\text{عدد المستويات}}{2,33= 1,33+1}$$

3,67=1,33+ 2,34

3,68 فأكثر = 5,00

وبذلك إذا بلغ المتوسط الحسابي الاستجابات لأفراد العينة أقل من (2,33) فإنّ درجة التقويم للمديرين تكون ضعيفة، وإن درجة التقويم للمديرين تكون متوسطة إذا بلغ متوسط استجاباتهم ما بين (2,34–3,67)، وتكون عالية إذا بلغ المتوسط الحسابي 3,68 فأكثر.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من الثبات، اعتمد الباحث طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، إذ تمّ توزيع الأداة على عدد من الإدارة الوسطى في مديريات التربية والتعليم في منطقة إقليم الوسط وبلغ عددهم (20) فرداً. ومن خارج عينة الدراسة، وإعادة تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.83)، كما تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا – (Cronbach Alpha) للإتساق الداخلي. وكانت معاملات الثبات كما يلي:

الجدول (3)

معاملات ثبات مجالات المقياس

الرقم	المجال	عدد الفقرات	الفا كرونباخ
1	**الجوانب الادارية**	31	.93
2	**الجوانب الفنية**	22	.94
3	**الجوانب الاجتماعية**	11	.92

يبين الجدول (3) قيمة الفا كرونباخ للمجال الأول (الجوانب الإدارية) (93%) وهي قيمة عالية ومقبولة لأغراض البحث العلمي كما بلغت قيمة الفا كرونباخ للمجال الثاني (الجوانب الفنية) (94%) وهي قيمة عالية ومقبولة لأغراض البحث العلمي، كما جاء المجال الثالث (الجوانب الاجتماعية) بقيمة كرونباخ مرتفعة بلغت 92% وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي وبلغت قيمة الفا كرونباخ للأداء ككل (91%) كما يبين الجدول (3) وهي قيمة عالية ومقبولة لأغراض البحث العلمي.

متغيرات الدراسة:-

تضمنت الدراسة مجموعة من المتغيرات وهي كالآتي:

- المؤهل العلمي، وله مستويان: بكالوريوس، دراسات عليا.
- سنوات الخبرة، ولها ثلاثة مستويات:
- أقل من 5 سنوات
- من 5–أقل من 10 سنوات
- من 11 سنة فأكثر
- الجنس، وله فئتان: ذكر، أنثى.

المعالجة الإحصائية:

تمّ استخدام المعالجات الإحصائية الآتية على النحو الآتي:

1. للإجابة عن السؤال الأول، تمّ استخدام المتوسط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى.
2. للإجابة عن السؤال الثاني تمّ استخدام اختبار تاء الإحصائي وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفية للمقارنات البعدية حيثما تلزم.
3. لإيجاد ثبات الأداتين تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا، ومعامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ومناقشته، والذي ينص على: "ماواقع تقويم أداء مديري المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر الإدارة التربوية الوسطى؟

للأجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات أداة الدراسة ككل والجداول أدناه توضح تلك النتائج:

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع تقويم أداء مديري المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر الإدارة التربوية الوسطى لمجالات أداة الدراسة ككل

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	**الجوانب الإدارية**	2.50	.68	1	متوسط
2	**الجوانب الفنية**	2.38	.60	2	متوسط
3	**الجوانب الاجتماعية**	2.37	.65	3	متوسط
	الاداء ككل	2.42	0.63		متوسط

يظهر من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي الكلي للمجالات الثلاثة بلغ (2.42) بدرجة انطباق متوسطة وبانحراف معياري بلغ (0.63) ويظهر من الجدول (5) أن المجال الأول والذي ينص على "الجوانب الإدارية" حصل على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.50) كما جاء في المرتبة الثانية المجال الثاني والذي ينص على "الجوانب الإدارية" بمتوسط حسابي بلغ (2.38) وجاء المجال الثالث في المرتبة الأخيرة حيث حصل على متوسط حسابي بلغ (2.37).

وتمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة والجداول أدناه توضح تلك النتائج. وفيما يلي عرضاً لمناقشة النتائج.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الأول: مجال الجوانب الإدارية:**

أظهرت نتائج الدراسة بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية العام لفقرات مجال الجوانب الإدارية متباينة بين مرتفع ومتوسط حيث أنّ الفقرة رقم (29) التي تنص على: أن "الحرص على توفر مجموعة من السجلات المدرسية التي تسهم في تنظيم العمل الإداري المدرسي" جاءت في المرتبة الأولى ويعيد الباحث هذه النتائج الى أن العمل الإداري المنظم يساعد على توفير المعلومات الصحيحة التي تساعد في دعم عمل الإدارة حيث أنّ العمل الإداري يجب أن يكون مخططاً بدقة لذلك يجب أن يضع مدير المدرسة خطة عمل لتغطية كافة الأنشطه الإدارية التي يقوم بها في أثناء الدوام الدراسي من بدايته إلى نهايته من خلال تنظيمها في سجلات مدرسية يمكن الرجوع إليها.

واتفقت هذة النتائج مع دراسة الزعابي (2006) التي أكدَّت على أن دور المدير يتمثل في تنظيم الأعمال اليومية خلال سجلات يومية مرتبة ومنظمة. وكذلك دراسة الزهراني (2006).

في حين جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على أن "يستخدم أساليب حل المشكلات بدلا من استخدام السلطة الفردية في حل الصراعات المدرسية." في الرتبة الأخيرة وتدل هذه النتائج إلى قلة استخدام أسلوب حل المشكلات، والذي يعود إلى عدم قدرة توظيف مديري المدارس من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وعدم قدرته على تحديد طبيعة المشكلة، وتحليلها إلى أجزاء بحيث يسهل تناولها وإيجاد حلول لها وهذا عائد على عدم الألمام بأساليب الإدارة

الحديثة القائمة على حل المشكلات.

ويختلف ذلك مع نتائج دراسة محمد (2008) التي أكَّدت على أنّ أداء مديري المدارس مهمش ولا يستخدم الأساليب الإدارية الحديثة وبث روح التنافس بين مديري المدارس وضعف المادة التدريبية التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم، حيث لا تركز على وظائف الإدارة الأساسية، ولا تنظم برامج تدريبية مراعية الأساليب التي هي أكثر فاعلية، بعيداً عن المحاضرات التقليدية.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الثاني: الجوانب الفنية:**

أظهرت نتائج الدراسة بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية العام لفقرات مجال الجوانب الإدارية متباينة بين متوسط ومنخفض حيث أنّ الفقرة رقم (48) والتي تنص على أن "ينظم ميزانية المدرسة وخطتها المالية السنوية." والفقرة رقم (39) والتي تنص على أن "يشرف على تنظيم قاعات الامتحانات" جاءت في المرتبة الأولى على التوالي. ويعيد الباحث هذه النتائج إلى أنّ المدير لديه شخصية قيادية تساعده على تنظيم أمور المدرسة وتساعده في الإشراف على قاعات الامتحانات. ويعيد الباحث هذة النتائج إلى أنّ مدير المدرسة يُعد المشرف الأول والمسؤول عن الجانب المالي المخصص وكيفية التصرف به وهو الذي يعلم بصورة دقيقة الحاجات المالية التي يجب أن تتوفر للمدرسة بعد جمع البيانات والمعلومات، ينظم أوجه الصرف على النشاطات المختلفة والفعاليات التي تستحق الصرف المالي منذ بداية السنة، وهو كذلك المدير الفني الذي يضع اللمسات الأولى المتوقعة للخطة المالية للسنة القادمة اعتمادا على خطة السنة الحالية ومتطلبات المستقبل بضوء المتغيرات ويشرف على جميع حسابات الرواتب والصرف اليومي والشهري ويوقع السجلات المالية.

وتتفق هذة النتائج مع نتائج دراسة علي (2004) التي أكَّدت على اقتصار مهام مديري المدارس على الناحية الإدارية والمالية وضعف مديري المدارس في امتلاك كفاية القائد التربوي، وضعف اهتمامات الإدارة المدرسية بالاتصالات والعلاقات الإنسانية. وانخفاض مستوى المهارات لدى مديري المدارس لتنمية النمو المهني للمعلمين، تسيب بعض إدارات المدارس في توثيق العمل التربوي.

في حين جاءت الفقرة رقم (37) التي تنص على أن: "يبصر المدرسون بالأساليب الحديثة لوضع الأسئلة وفقاً لقدرات الطلبة" جاءت في الرتبة الأخيرة. ويعيد الباحث هذه النتائج إلى أن يكون المدير قادراً على إعطاء المدرسين أساليب التدريس المناسبة لوضع امتحانات الطلاب تتوافق مع قدراتهم. ويعيد الباحث حصول هذة الفقرة على أدنى متوسط حسابي لأنّ وظيفة إعداد الأختبار لا تعد من المهام الخاصة بالمدير وإنما هي وظيفة منوطة بالمعلم فهو أقدر على وضع أسئلة الاختبارات نظراً لأنّه أعرف بطرق القياس وتقويم قدرات الطلاب ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي من المدير، والكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب سواء المتفوقون منهم، أم العاديون أم بطيئو التعليم.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الثالث: الجوانب الاجتماعية:**

أظهرت نتائج الدراسة بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية العام لفقرات مجال الجوانب الإدارية متباينة بين مرتفع ومتوسط حيث أنّ الفقرة رقم (64) التي تنص على أن: "متابعة أعمال المعلمين والعمال وتسجيل كافة الملاحظات في سجل خاص" جاءت في المرتبة الأول. ويعيد الباحث هذه النتائج إلى أنّ المدير قادراً على متابعة أعمال المعلمين والعمال وتسجيل كافة الملاحظات في سجل خاص، كالمعلومات الأساسية، وحالة قيد الطالب وتُعد هذه الملاحظات مصدر معلومات ميسر لجميع العاملين في المدرسة للرجوع إليه عند الحاجة إلى معلومات عن أي طالب يدرس بالمدرسة أو تخرج أو انتقل منها، أو معلومات إدراية أخرى وتعتبر مهمة.

في حين حصلت الفقرة رقم (63) التي تنص على أن "إعداد دورات اتصال وتواصل بين أولياء الأمور" على الرتبة الأخيرة، ويعيد الباحث هذه النتائج إلى أن يكون المدير قادراً على مقابلة أولياء أمور الطلبة والتواصل الدائم معهم. وربما تعود هذه النتائج إلى أن مهمة التواصل المستمر مع أولياء الأمور وتنشيط العلاقة معهم ودعوتهم للمشاركة في الأنشطة والبرامج المختلفة تُعد من مهام المرشد الطلابي.

وتعارضت هذه النتائج مع دراسة محمد (2008) التي أكَّدت على أنّ المديرين يتخذوا المدارس من مدارسهم وسيلة للتجارة والربح والاستثمار دون مراعاة الجانب التربوي والاجتماعي.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته، والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =<0.05) في درجة أداء مديري المدارس الأساسية في الأردن لمهامهم تُعزى للمتغيراتك الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟

تمّ إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الجنس:

لفحص وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس قام الباحث باستخدام اختبار(ت) والجدول (5) يوضح نتائج الاختبار.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لإجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجوانب الإدارية	ذكر	2.52	.66883	1.251	.032
	انثى	2.44	.71640		
الجوانب الفنية	ذكر	2.43	.57944	3.210	.122
	انثى	2.23	.64144		
الجوانب الاجتماعية	ذكر	2.39	.62856	1.003	.000
	انثى	2.33	.73798		

يظهر من الجدول (5) أنّ الفروق بين إجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بمتغير الجنس لم تكن ذات دلالة إحصائية في المجال الثاني (الجوانب الفنية) عند مستوى الدلالة في حين كان هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة في المجال الأول (الجوانب الإدارية) والذي حصل على مستوى دلالة (0.032) وكانت الفروق لصالح فئة "ذكر" الذي حصل على متوسط حسابي (2.53) بينما جاء المتوسط الحسابي لفئة "أنثى (2.44) وجاء المجال الثالث والذي ينص على"الجوانب الاجتماعية" والذي حصل على مستوى دلالة (.000) بفروق ذات دلالة احصائية لصالح فئة "ذكر" بمتوسط حسابي (2.40) بينما بلغ المتوسط الحسابي لفئة "أنثى" (2.33).

ثانياً: المؤهل العلمي:

لفحص وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي قام الباحث باستخدام اختبار(ت) والجدول (6) يوضح نتائج الاختبار.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

	نوع المؤهل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجوانب الإدارية	بكالوريوس	2.72	.82516	-.443	.000
	دراسات عليا	2.47	.65863		
الجوانب الفنية	بكالوريوس	2.34	.75232	1.846	.004
	دراسات عليا	2.38	.58168		
الجوانب الاجتماعية	بكالوريوس	2.53	.88968	2.499	.000
	دراسات عليا	2.36	.62361		

يظهر من الجدول (6) أن الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي كانت ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة في جميع المجالات، حيث كانت الفروق في المجال الأول (الجوانب الإدارية) لصالح فئة "بكالوريوس" والذي

حصل على متوسط حسابي (2.72) بينما جاء المتوسط الحسابي لفئة "دراسات عليا" (2.48) والذي حصل على مستوى دلالة (.000) وجاء المجال الثاني والذي ينص على "الجوانب الفنية" الذي حصل على مستوى دلالة (.004) بفروق ذات دلالة احصائية لصالح فئة "دراسات عليا" بمتوسط حسابي (2.39) بينما بلغ المتوسط الحسابي لفئة "بكالوريوس" (2.36)، وجاء المجال الثالث الذي ينص على "الجوانب الاجتماعية" الذي حصل على مستوى دلالة (.000) بفروق ذات دلالة إحصائية لصالح فئة "بكالوريوس" بمتوسط حسابي (2.53) بينما بلغ المتوسط الحسابي لفئة "دراسات عليا" (2.36).

ثالثا: سنوات الخبرة:

تمّ إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وكانت النتائج كالآتي:

الجدول (7)

تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لبيان أثر متغير سنوات الخبرة على إجابات أفراد عينة الدراسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الجوانب الإدارية	بين المجموعات	18.805	2	9.402	21.919	.000
	داخل المجموعات	213.194	497	.429		
	المجموع	231.999	499			
الجوانب الفنية	بين المجموعات	19.351	2	9.676	29.816	.000
	داخل المجموعات	161.282	497	.325		
	المجموع	180.633	499			
الجوانب الاجتماعية	بين المجموعات	25.681	2	12.840	33.447	.000
	داخل المجموعات	190.797	497	.384		
	المجموع	216.478	499			

يظهر من الجدول (7) أن الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في المجالات التي تقيس أداء مديري المدارس الأساسية في الأردن ولمعرفة لصالح أي من الفئات كانت الفروق ذات الدلالة الإحصائية تمّ إجراء اختبار شافية البعدي، وقد كانت النتائج كالآتي:

الجدول (8)

نتائج اختبار شافية للفروق بين متوسطات متغير العمر

المجال	المتوسط الحسابي		أقل من 5 سنوات	من 5 – 10 سنوات	11 سنة فاكثر
			2.00	**01.9**	**2.56**
الجوانب الإدارية	2.00	أقل من 5 سنوات		.874	.001*
	1.90	من 5–10 سنوات			.000*
	2.56	11 سنة فأكثر			
الجوانب الفنية			1.64	1.89	2.44
	1.64	أقل من 5 سنوات		.291	.000*
	1.89	من 5–10 سنوات			.000*
	2.44	11 سنة فأكثر			
الجوانب الاجتماعية			1.32	2.01	2.44
	1.32	أقل من 5 سنوات		.000*	.000*
	2.01	من 5–10 سنوات			.000*
	2.44	11 سنة فأكثر			

يظهر من الجدول (8) أنّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية لأداء مديري المدارس الأساسية في الأردن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في المجال الأول كانت بين متوسط فئة "أقل من 5 سنوات" وفئة "11 سنة فأكثر"، وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية لكلتا الفئتين يظهر أنّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية كانت لصالح فئة "11 سنة فأكثر" التي حصلت على متوسط حسابي بلغ (2.56) بينما حصلت فئة "أقل من 5 سنوات" على متوسط حسابي بلغ (2.00). وبين فئة "من 5 – 10 سنوات" وفئة "11 سنة فأكثر" وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية لكلتا الفئتين يظهر أنّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية كانت لصالح فئة "11 سنة فأكثر" التي حصلت على متوسط حسابي بلغ (2.56) بينما حصلت فئة "من 5 – 10 سنوات" على متوسط حسابي بلغ (1.90). وكانت الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المجال الثاني بين فئة "أقل من 5 سنوات" وفئة "11 سنة فأكثر" وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية لكلتا الفئتين يظهر أنّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية كانت لصالح فئة "11 سنة فأكثر" التي حصلت على متوسط حسابي (2.44).

بينما حصلت فئة (أقل من 5 سنوات) على متوسط حسابي (1.64) وبين فئة "من 5 – 10 سنوات" وفئة "11 سنة فأكثر" وبالرجوع الى قيم المتوسطات الحسابية يظهر أن الفروق كانت لصالح فئة "11 سنة فأكثر" التي حصلت على متوسط حسابي (2.44) بينما حصلت فئة "من 5 – 10 سنوات" على متوسط حسابي (1.89)، أمّا فيما يتعلق بالمجال الثالث فقد ظهرت الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين فئة "أقل من 5 سنوات" وفئة "من 5 – 10 سنوات" وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية لكلتا الفئتين يظهر أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية كانت لصالح فئة "من 5 – 10 سنوات" التي حصلت على متوسط حسابي بلغ (2.01) بينما حصلت فئة "أقل من 5 سنوات" على متوسط حسابي بلغ (1.32). وبين فئة "أقل من 5 سنوات" وفئة "11 سنة فأكثر" وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية لكلتا الفئتين يظهر أنّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية كانت لصالح فئة "11 سنة فأكثر" التي حصلت على متوسط حسابي بلغ (2.44) بينما حصلت فئة "أقل من 5 سنوات" على متوسط حسابي بلغ (1.32) وبين فئة "11 سنة فأكثر" وفئة "من 5 – 10 سنوات" وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية لكلتا الفئتين يظهر أنّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية كانت لصالح فئة "11 سنة فأكثر" التي حصلت على متوسط حسابي بلغ (2.44) بينما حصلت فئة "من 5 – 10 سنوات" على متوسط حسابي بلغ (2.01).

وتمّ إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لكل متغير بحسب الآتي:

أولاً: مناقشة النتائج التي تتعلق بمتغير الجنس:

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين إجابات فئة الذكور وفئة الإناث في المجال الثاني (الجوانب الفنية) وتعود هذه النتائج إلى أن الجوانب الفنية لا تقتصر على جنس معين للمديرين وإنما ترتبط ارتباطاً مباشراً بمهام المتابعة الإدارية من قبل المدير فمدير المدرسة قد يقوم في متابعة المعلمين إدارياً أمّا لقصور في معرفة النظام أو لعدم تجاوب الجهات الإدارية العليا. وهي مهام تختص بجميع المديرين على اختلاف نوعهم الاجتماعي.

بينما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في المجال الأول (الجوانب الإدارية) وجاءت لصالح الفروق لصالح فئة "الذكور" وتعود هذه النتائج إلى قناعة أفراد عينة الدراسة إلى أن المديرين من الذكور هم أقدر على تأدية المهام المرتبطة بالجانب الإداري أكثر من الإناث حيث يعمل المديرون من الذكور على تحسين ظروف العمل أكثر من الإناث، وهم أقدر على تحمل المسؤولية كاملة أمام السلطات التعليمية عن حسن سير العملية التعليمية والتربوية بمدرسته، ومدى مسايرة الخطط والمناهج الدراسية للوائح والقواعد التعليمية الصادرة عن هذه السلطات في خدمة العملية التربوية.

في حين أظهرت نتائج الدراسة أن المجال الثالث والذي ينص على"الجوانب الاجتماعية" حصل على فروق ذات دلالة إحصائية لصالح فئة "الذكور" وتعود هذه النتائج إلى قناعة أفراد عينة الدراسة إلى أن المديرين من الذكور هم أقدر على مهام الاتصال بالمجتمع والاستفادة من موارده في تحسين العمل المدرسي أكثر من الإناث، ولديهم التعامل مع المجتمع المحيط في إطار من التعاون والاحترام المتبادل والرغبة في الإفادة والاستفادة لصالح العمل مع المحافظة على الأنظمة والتعليمات.

ثانياً: النتائج التي تتعلق بمتغير المؤهل العلمي:

أظهرت نتائج الدراسة أنّ الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في جميع المجالات، حيث كانت الفروق في المجال الأول (الجوانب الإدارية) والجوانب الاجتماعية لصالح فئة " بكالوريوس" وتعود هذه النتائج إلى أنّ المديرين من حملة درجة البكالوريوس هم أكثر مراعاة لأداء المهام الإدارية والاجتماعية وهم أكثر التزاماً للتقيد بالمهام الإدارية والاجتماعية كالقدرة على التخطيط، التنفيذ، المتابعة التقويم. والقدرة على التواصل مع

المجتمع الخارجي للمدرسة. وجاء المجال الثاني والذي ينص على "الجوانب الفنية" والذي حصل على مستوى دلالة (.004) بفروق ذات دلالة إحصائية لصالح فئة "دراسات عليا" وتوعد هذه النتائج ربما إلى أنّ المديرين من حملة الدراسات العليا ربما لديهم إلماماً أكثر في يتعلق بالجوانب الفنية نظراً ربما لإرتفاع المستوى المعرفي العائد إلى إطلاعهم ودراستهم لهذه الجوانب. خلال مسارهم التعليمي.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة (الحجار، 2005) التي أكَّدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند في تقدير أفراد العينة لمستوى الدلالة 0.05 عند متغير المؤهل والخبرة. ودراسة عماد الدين (2002).

ثالثاً: النتائج التي تتعلق بمتغير الخبرة:

أظهرت نتائج الدراسة أنّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية لأداء مديري المدارس الأساسية في الأردن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وجاءات لصالح فئة "11 سنة فأكثر" وتعود هذه النتائج إلى أنّ الخبرة للمدير في مجال عمله، تُعد ضرورية لزيادة مستوى جودة المهام التي يقوم بها المدير حيث تساعد الخبرة على زيادة قدرة المدير على الوصل بين مستوى التخطيط في إدارة التعليم ومستوى التنفيذ في المدرسة ويعطي دوره المزيد من الأهمية. هذه الأهمية تأتي من الخبرة الطويلة في مجال عمله كمدير التي من المفترض أن تساعد في ترشيد صناعة القرار في مستوى التخطيط حيث تزوده الخبرة بالمعلومات المطلوبة عن ظروف الواقع وإمكاناته، وهي معلومات ضرورية لإتخاذ قرارات قابلة للتطبيق. وانطلاقاً من هذا الموقع فإنّ الخبرة الطويلة في مجال العمل تعد عامل مهام في إنجاح العملية التربوية والإدارية لدى المدير.

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة واتفقت هذه النتائج مع دراسة (الحجار، 2005) التي أكَّدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند في تقدير أفراد العينة لمستوى الدلالة 0.05 عند متغير الخبرة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة، فإنّ الباحث يوصي بما يلي:

- أظهرت نتائج السؤال الأول حصول فقرات مجال الجوانب الإدارية على نتائج متباينة بين مرتفع ومتوسط لهذا يوصي الباحث ضرورة منح المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية مزيداً من الصلاحيات الإدارية، والفنية المفوضة للتعبير عن استراتيجيات وأساليب التقويم والمشكلات التي تواجههم وإيجاد حلول لها.
- أظهرت نتائج السؤال الأول حصول فقرات مجال الجوانب الاجتماعية على نتائج متباينة بين مرتفع ومتوسط لهذا يوصي الباحث بضرورة توفير وسائل التواصل المناسبة كالعمل التطوعي المحلي، وتدريب المعلمين على اللباقة والقدرة على الاتصال بالناس.
- أظهرت نتائج السؤال الأول حصول فقرات مجال الجوانب الفنية على نتائج متباينة بين متوسط ومنخفضة لهذا يوصي الباحث بتوفير الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق منظومة التقويم الواقعي في المدارس وتقديم حوافز للمشرفين والمديرين والمعلمين الذين يقومون بتطبيقها.
- وأظهرت نتائج السؤال الثاني عدم وجدود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =<0.05) في درجة أداء مديري المدارس الأساسية في الأردن لمهامهم تُعزى لمتغير الجنس لهذا يوصي الباحث بضرورة تحسس حاجات المدير النفسية، ومراعاة الجوانب الإنسانية في التعامل معهم، وإشعارهم بالدعم في المواطن الحرجة، من أجل السعي للإبداع والإبتكار في جو المدرسة العام، والبعد عن الرتابة والملل عند ممارسة الأنشطة المدرسية.
- وأظهرت نتائج السؤال الثاني وجدود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =<0.05) في درجة أداء مديري المدارس الأساسية في الأردن لمهامهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي لهذا يوصي الباحث وزارة التربية والتعليم بتطوير قوانين وأنظمة واتجاهات كالحصول على مؤهل علمي عالٍ، يلتزم بها المشرف أثناء تقويمه لأداء المدير.
- وأظهرت نتائج السؤال الثاني وجدود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =<0.05) في درجة أداء مديري المدارس الأساسية في الأردن لمهامهم تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لهذا يوصي الباحث ضرورة المواكبة لأحدث التطورات والمستجدات العلمية العالمية في مجال التقويم، والاستفادة من الدراسات والخبرات والتجارب العالمية، ممّا يُسهم في زيادة الوعي والفهم.
- كما يوصي الباحث بضرورة تفعيل دور المعلمين في تفعيل تقرير التقويم الشامل للمديرين.

- إجراء دراسة للتعرف على مدى تحقيق التقويم للمديرين في المدارس، ودراسة متطلبات تطبيق التقويم للمديرين في المدارس، ودراسة لأهم المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم للمديرين في المدارس، ودراسة مقارنة لواقع تطبيق تقويم المديرين في المناطق التعليمية المختلفة بالمملكة الأردنية الهاشمية، وغيرها من الدول المتقدمة في العالم.

المراجع

المراجع العربية:

أبو الكشك، م. (2004)، تطوير الإدارة المدرسية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

أبو الكشك، م. (2006)، الإدارة المدرسية المعاصرة، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

أحمد، إ. (2003)، الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

أحمد، ح. (2003)، إدارة المؤسسات التربوية، عالم الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة: مصر.

الحارثي، ع. (2006)، دور مدير المدرسة الثانوية المتنامي في مواجهة الاحتياجات التربوية للمدرسة، وذلك من خلال وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في محافظة الطائف. مجلة كلية المعلمين. المملكة العربية السعودية، المجلد السادس، العدد الأول، ص 114-53.

جابر، ج. (2000)، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعّال المهارات والتنمية المهنية، القاهرة: دار الفكر العربي.

الجبر، ز. (2002)، الإدارة المدرسية الحديثة من منظور علم النظم. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الجبلي، س. (2011)، تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

حافظ، ف. (2003)، إدارة المؤسسات التربوية، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة: مصر.

الحجار، ر. (2005)، تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: فلسطين.

حجازي، أ. (2002)، درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

الحر، خ. (2005)، الإدارة والمدير، منشورات مركز الموارد البشرية، الرياض: السعودية.

حسين، س. (2006)، الإدارة المدرسية الصفية المتميزة: الطريق إلى المدرسة الفعّالة، دار الفكر للنشر، عمان: الأردن.

حسين، س. (2007)، الإدارة المدرسية والصفية المتميزة، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحكيمي، خ. (2000)، تقويم أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة تعز من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين والمديرين، رسالة ماجستير، جامعة عدن، اليمن.

حنورة، م. (2002)، دور المدرسة الحديثة في تربية الإبداع ورعاية التفوق، المجلة التربوية، 18 (69)،13-48.

الخطيب، ع. (2005)، نمط السلوك القيادي لمدير المدرسة الثانوية العامة في الأردن وعلاقته بمستوى الفعالية التنظيمية للمدرسة الثانوية، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان: الأردن.

الدوسري، ر. (2001)، مبادئ تقييم الأداء الصفي، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد28، ص123- 167.

الرشايدة، م. (2007)، الإدارة المدرسية بين الواقع والطموح، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

الزعابي، س. (2006)، تقييم الأداء المؤسسي في المدارس الثانوية الرسمية لوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

زعبلاوي، ع، وحمدان، م. (2006)، استراتيجيات التعليم العالي في الأردن. دار الفارس للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

الزهراني، م. (2006)، تقويم فاعلية أداء مديري المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير (ماجستير إدارة وإشراف)، جامعة عدن، كلية التربية، اليمن.

السعود، ر. (1994)، الفاعلية المدرسية في الفكر التربوي الأمريكي: مدخل لصلاح التعليم وتطويره في المدرسة العربية"، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية المجلد 21 (أ)، العدد (1).

السعود، ر. (2002)، الإشراف التربوي(اتجاهات حديثة)،(ط1)، عمان: مركز طارق للخدمات الجامعية.

السعود، ر. (2009)، الإدارة التربوية مفاهيم وآفاق، شركة طارق وشركاؤة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

السيد، ع. (2008)، قياس وتقويم تعلم العلوم، مصر: دار مكتبة الإسراء.

شقور، م. (2002)، الإدارة المدرسية في عصر العولمة، عمان: دار المسيرة، المملكة الأردنية الهاشمية.

طه، ط. (2007)، إدارة الأعمال: منهج حديث، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

العالي، ح. (2002)، إعداد المعلم أثناء الخدمة وتجربة مركز التأهيل التربوي، الندوة التربوية الأولى: تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم، الدوحة: قطر.

عطوي، ج. (2001)، الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها وتطبيقاتها العملية، دار الثقافة للنشر، عمان: الأردن.

علام، ص. (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي: أسسه، وتطبيقاته، وتوجهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.

علي، م. (2004)، تقويم أداء مديري مدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء في ضوء مهامهم الإدارية والفنية، رسالة ماجستير غير منشورة،

جامعة صنعاء، اليمن.
عماد الدين، م. (2002)، تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير، رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
عماد الدين، م. (2003)، إعداد مدير المدرسة لقيادة النمط الإداري المنشود لتحقيق التعايش الفاعل في القرن الواحد والعشرين، مركز الكتاب الأكاديمي للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
العنزي، ب. (2007)، تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام.ـ بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر الذي تعتزم الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) إقامته بفرعها في القصيم يومي الثلاثاء والأربعاء 28–29 ربيع الاخر 1428هالموافق 15–16مايو 2007م بعنوان "الجودة في التعليم العام".
عياد، ع. (2003)، إتجاهات مديري الدوائر ورؤساء أقسام الإدارة الوسطى في الجامعات الفلسطينية نحو التطور الإداري، رسالة ماجستير، جامعة القدس.
فياض، م، وقدادة، ع، وعليان، ر. (2010)، مبادئ الإدارة: وظائف المدير، ط1، عمان: دار صفاء للنشر.
الكردي، أ. (2010)، تقويم أداء المعلمين، مقال منشور بتاريخ 2010/10/26 على الموقع الالكتروني: http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/topics/67889/posts/157530.
محمد، ع. (2008)، تقويم كفاءة الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الحكومي والأهلي بمدينة أبرش. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آب. صنعاء.
محمد، ف. (2008)، الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية، الدار العالمية للنشر، الجيزة: مصر.
المدهرش، حابس عبد الله جدعان. (2006)، مدى امتلاك مديري المدارس في محافظة طريف لمهارات تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.
مساد، ع. (2005)، الإدارة المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
هلال، إ. (2007)، برنامج مقترح لتقويم الأداء الصفي لمعلمي مدارس الثقافة العسكرية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة وقياس فاعليته، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.
وزارة التربية والتعليم. (2010)، المملكة الأردنية الهاشمية.
وزارة التربية والتعليم. (2010)، مجموعة القوانين والأنظمة والتعليمات، الجزء السادس عشر، عمان: الأردن.
يوسف، م، والرافعي، م. (1999)، التقويم التربوي أسسه وإجراءاته، ط1، الرياض: مكتبة الرشد.

المراجع الأجنبية:

Anninos L. N. and Chytiri, L. (2008) 'University Performanc Evaluation: Is it an Enabler of Effective University Management or just a Fad'? 2nd International Conference on Educational Economics. 27_30 August 2008, Athens, Hellas.

Benita Burke Toler, (2006). A Comparative Study of Principa Performance Evaluation in the Commonwealth of Virginia, Virginia Polytechnic Institute and State University

Berson, (2001) The Relationship between Vision Strength, Leadership Style, and Context" the Caribbean Regional Office: 44. The World Bank. Latin Americ, Leadership Quarterly, 12, (1):. 53-74. 16-22.

Bettye Grigsby et al. (2010). A Principal's Dilemma: Instructional Leader or Manager. 8, (3) Summer 2010 Posted On Tue, Aug 24 2010 13:47:00.

Dean, Fink (2010). School Leadership Succession and the Challenges of Change. Educational Management Administration & Leadership Journal, March 1, 2010 38: 202-228.

Douglas, A. and Douglas J (2006). Campus spies? Using mystery students to evaluate university performance. Educational Research, 48, (1): 111 – 11.

Elisa Mori (2010). School leadership performance evaluation into a perspective of school improvement. ERIC, ED364945, 26 Ap.

Ellen Goldring, Xiu Cravens, Chen; Murphy, Joseph; N. Elliott, Stephen; Carson, Becca; C. Porter, Andrew (2011) 11. The Evaluation of Principals: What and How do States and Districts Assess Leadership? American Educational Research Association New York.

Ellen, Preston B Courtney and Huff Jason. (2010). Goldring Conceptualizing and Evaluating Professional Development for School Leaders.

Fullan, M. (2002). The Change Leader. Educational Leadership. May. Journal of Innovation Management, 33, (4).

Hamilton, Booz Allen. (2010). Assessment of leadership Attitudes about Baldering National.Quality Program. 1. (1). 133 -132. http://repository.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/5840/etd-tamu-2007A-EDAD-Soileau.pdf?sequence=1

Luo, M. and Najjar, L. (2007). The Chinese Principal Leadership capacities as perceived by Master Teachers, Academic Leadership: the Online Journal, 4, (3).

McGreal, T. (1983). Successful Teacher Evaluation. Alexandaria, Vir: Assocation of Supervision and Curriculum Development.

Proctor, Tony (2010). Creative Problem Solving for Managers; Developing Skills for Decision Making. Tyler & Francis e-Library.

Razavi, S. M. (2007) 'Designing a Model for Evaluation of Universities System', Iranian Journal of Management Studies**.** 1. (1): 133 -141.

Singer, Jer me L. Grigorenko, Elena and Sternberg, Robert J. 2004. Creativity: from potential to realization. American Psychological Association.

Toremen, Fatib. (2003). Creative school and administration**.** Educational international, 41, (8):1981. Leadership. Oceania, Malyizia.

Viara Popova, Alexei Sharpanskykh. (2010). Formal analysis of executions of organizational scenarios based on process-oriented specifications. Appl. Intell**.** 34, (2): 226-244 (2010)

Welsh, J., Metcalf, J., (2003), Administrative support for institutional effectiveness activities: responses to the new accountability, Journal of Higher Education Policy and Management, 25, (2): 183-192.

Williams, henry S. (2009). An evaluation of principal intern's performance on the interstate school leader's licensure consortium standards, National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, 26, (4).

Evaluating the Performance of Primary School Principals in Jordan From the Point of View of Middle Level Educational Administration

Ratib Abu Soud, Ahmed A. Abu Ameerah *

ABSTRACT

The study aimed to evaluate the performance of primary school principals in Jordan from the perspective of middle educational administration. The sample of the study consist of (500) persons distributed as follows (11) principals, (122) headmasters and (367) educational supervisors, who were selected randomly. The researchers designed a questionnaire to evaluate the performance of primary school principals in Jordan from the perspective of middle educational administration and confirmed varied its validity and reliability before distribution it. The averages varied between high and medium in the management aspects domain. The results also indicated that the averages were between low and medium in the social aspects domain as well as in the technical aspects domain. The results also indicated that there were no statistically significant variances due to gender in the technical management aspects. In the administrative aspects domain there were variances in favor of bachelor technical aspects domain variances were in favor of graduate studies and in the social aspects domain variances were in favor of bachelor. The study results also indicated statistically significant differences in the variables of years of experience in favor of the two categories "less than 5 years" and "more than 11 years".

Keywords: Evaluating, Performance, Primary school principals, Basic schools, Central educational administration, Middle level educational administrate.

* School of Educational Sciences, The University of Jordan, Jordan (1). Ministry of Education, Directorate of Education Wadi Sir Brigade Jordan (2). Received on 30/04/2016 and Accepted for Publication on 27/07/2016.