نموذج رقم (1)

إقـــــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

درجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث الدولية وعلاقته بالتطوير التنظيمي المدرسي.

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وإن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

DECLARATION

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification

Student's name:	اسم الطالب: فاتن عدنان مرزوق أبورد
Signature:	التوقيع:
Date:	التاريخ: ٢٠١٥/٦/٣م

الجامعـــــــة الإســـــــلامية -غـــــــزة
شؤون البحث العلمي والدراسات العليا
كليـــــــــــــــــــة التربيـــــــــــــــــة
قســـم أصـــول التربيـــة – إدارة تربويـــة

درجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث الدولية وعلاقته بالتطوير التنظيمي المدرسي

إعداد الباحثة
فاتن عدنان أبو ورد

إشراف الدكتور
إياد علي الدجني

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية تخصص إدارة تربوية من كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة

1436هـ/2015م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza
مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

الرقم Ref ..... ج س غ/35/
التاريخ Date 2015/06/03

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحثة/ **فاتن عدنان مرزوق أبوورد** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم** أصول التربية – الإدارة التربوية وموضوعها:

درجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث الدولية وعلاقته بالتطوير التنظيمي المدرسي

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الأربعاء 16 شعبان 1436هـ، الموافق 2015/06/03م الساعة الواحدة ظهراً بمبنى طيبة، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. إياد علي الدجني	مشرفاً و رئيساً	.....
أ.د. فؤاد علي العاجز	مناقشاً داخلياً	.....
د. رائد حسين الحجار	مناقشاً خارجياً	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحثة درجة الماجستير في **كلية *التربية*/قسم** أصول التربية - الإدارة التربوية.

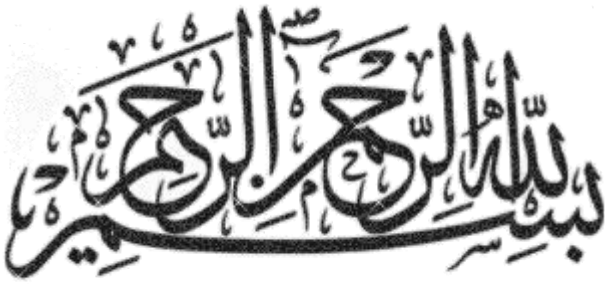
واللجنة إذ تمنحها هذه الدرجة فإنها توصيها بتقوى الله ولزوم طاعته وأن تسخر علمها في خدمة دينها ووطنها.

والله ولي التوفيق ،،،

مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps



﴿وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا﴾

[سورة النساء-113]

الإهداء

إلى كل دماء زكية عطرت بشذاها قري الأرض الأبية

إلى كل أرواح فتية سكنت بفؤادى لتوقها عشقا لطعم الحرية

إلى كل جراح ندية رسمت بذاكرتى صورا بهية لمعنى كونى فلسطينية

إليكم يا رمز عزتنا وفخر أمتنا أهدى جهدى المتواضع

إلى من برؤيتهم ترتاح النفس وببرهم أتلمس ريح الجنان .....والدى العزيزين ألبسهما الله لباس الصحة والعافية وتوجهما بقبس من نوره.

إلى من هو سكنى فى الحياة و ملاذي فى الصعاب وسندي فى كل الأوقات .....زوجى العزيز علي انشاصي أدام الله الود والوفاق بيننا وأحاطنا برعايته

إلي من هم زينة دنياي و فرحة عيناي وبسمة شفتاي.....أبنائي الأحباء وفقني الله على حسن تربيتهم و جعلهم ذخرا لى فى الدنيا والآخرة

إلي الأعزاء على قلبي إخوتى وأخواتي وصديقاتي .....أهديكم جميعا جهدي المتواضع

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، الذى علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم ، الحمد لله حمداً يليق بنور وجهه وعظيم سلطانه، والشكر لك يا مجزى العطاء ويا مُلهم الثناء أن يسرت لي السبل ووفقتني لإتمام هذا العمل، والصلاة والسلام على مبعوث العناية الإلهية وشمس الهداية الربانية سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

صعبة هي كلمات الشكر عند انتقائها والأصعب اختزالها في سطور إذ إنها لا توَتي حق صياغتها. وإنني في هذا المقام لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر والتقدير لكل من:

أولاً: لجامعتى الإسلامية التى أضاءت بالعلم عقول طلبتها، وهدت بالجواب الصحيح حيرة سائليها، وأخص بالذكر طاقم التدريس بكلية التربية فلهم مني جزيل الشكر والتقدير.

ثانياً: لمشرفي القدير د. إياد الدجني الذي بفضل وافر علمه وسديد رأيه و جميل صبره تم إخراج هذه الرسالة بالصورة المرجوة. والشكر موصول إلي عضوي لجنة المناقشة أ.د. فؤاد علي العاجز و د. رائد حسين الحجار على ما تكرما به من قبول لمناقشة هذه الرسالة نفعني الله بحسن توجيهاتهما، ووفقني لإتباع صائب رأيهما.

ثالثاً: لعائلتي ممثلة بوالدي الكريمين أتم الله عليهما الصحة والعافية وألبسهما تاج الوقار في الدنيا والآخرة ، ولإخوتى وأخواتي الأعزاء لما قدموه لي من مساندة وتشجيع طوال مسيرة الماجستير وأخص بالذكر أخى محمد، وأختى غادة فلهم منى كل الشكر والتقدير. كما أَدِينُ بعظيم الفضل والعرفان لزوجى الغالي وأبنائى الأحباء الذين تحملوا انشغالى عنهم وقدموا لى وافر الدعم والدعاء. اسأل الله أن لا يحرمني من وجودهم في حياتي.

وكذلك أتوجه بالشكر الحار إلى الأساتذة المحكمين الذين قدموا النصح لي وأخص منهم بالذكر د.محمد الأغا والأستاذ محمد أبو هاشم لما أبدوه من توجيهات رشيدة وآراء قيمة أثرت الرسالة. والشكر موصول لمديرتى الفاضلة التى سهلت لي رحلة العلم ، ولصديقاتى العزيزات ولكل من ساندني بكلمة طيبة أو دعوة خير أو صدقة من علم. فالله أسأل أن يُجزي كل من له حق علىّ أفضل الجزاء إذ إنه الوحيد القادر على ذلك .

الباحثة

فاتن عدنان أبوورد

قائمة المحتويات

المحتوى	رقم الصفحة
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	ك
قائمة الملاحق	ل
ملخص الدراسة باللغة العربية	م
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	س
الفصل الأول **الإطار العام للدراسة**	**10-1**
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	5
أسئلة الدراسة	5
فرضيات الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	7
حدود الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	9
الفصل الثاني **الإطار النظري للدراسة**	**84-11**
المحور الأول: تقييم أداء مديري المدارس	12
تمهيد	12

المحتوى	رقم الصفحة
مفهوم تقييم الأداء	12
أهداف تقييم أداء مديري المدارس	13
أهمية تقييم أداء مديري المدارس	14
خصائص تقييم أداء مديري المدارس	16
معايير تقييم أداء مديري المدارس	19
خطوات عملية تقييم أداء مديري المدارس	24
استراتيجيات تقييم أداء المديرين الشاملة	27
تطوير أنظمة تقييم أداء المديرين وتطبيقها	28
أساليب وطرق تقييم الأداء	32
مشكلات عملية تقييم الأداء	37
مقومات فاعلية تقييم الأداء	41
المحور الثاني: التطوير التنظيمي	42
تمهيد	42
أولاً: التطوير التنظيمي	42
مفهوم التطوير التنظيمي	42
التمييز بين التطوير التنظيمي وبعض المصطلحات	44
مبررات اللجوء إلى التطوير التنظيمي	47
خصائص التطوير التنظيمي	49
أهمية التطوير التنظيمي	51
أهداف التطوير التنظيمي	51
مراحل التطوير التنظيمي	52
أساليب التطوير التنظيمي	54
محاور التطوير التنظيمي	59
مجالات التطوير التنظيمي	61
استراتيجيات التطوير التنظيمي	62

المحتوى	رقم الصفحة
نماذج التطوير التنظيمي	63
معوقات التطوير التنظيمي	69
استراتيجيات التعامل مع مقاومة التطوير التنظيمي	70
عوامل نجاح التطوير التنظيمي	71
ثانياً: التطوير التنظيمي للتعليم	73
مفهوم التطوير التنظيمي في التعليم	73
أهداف التطوير التنظيمي في التعليم	74
دواعي التطوير التنظيمي في التعليم	75
مكونات منظومة التطوير التنظيمي المدرسي	75
إجراءات تطبيق منظومة التطوير التنظيمي المدرسي	76
المحور الثالث: تقييم الأداء والتطوير التنظيمي في مدارس وكالة الغوث الدولية	78
نظام تقييم الأداء في مدارس وكالة الغوث الدولية	78
أولاً: الفلسفة التى بنى عليها نظام تقييم الأداء	78
ثانياً:أهداف نظام تقييم أداء المديرين	78
ثالثاً: محتوي نظام تقييم أداء المديرين	79
رابعاً: آليات نظام تقييم أداء المديرين	80
خامساً: مخرجات نظام تقييم الأداء	80
التطوير التنظيمي في مدارس وكالة الغوث الدولية	82
العلاقة بين تقييم الأداء والتطوير التنظيمي	83
الفصل الثالث **الدراسات السابقة**	**121-85**
أولاً: الدراسات التي تتعلق بتقييم أداء مديري المدارس	86
ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتطوير التنظيمي	102
التعقيب على الدراسات السابقة	118
أولاً: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	119

المحتوى	رقم الصفحة
ثانياً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة	120
ثالثاً: أوجه التميز للدراسة الحالية	121
الفصل الرابع **الطريقة والإجراءات**	**143-122**
المقدمة	123
منهج الدارسة	123
مجتمع الدراسة	123
عينة الدراسة	124
الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق البيانات الأساسية	124
أدوات الدراسة	126
صدق الاستبيان	127
المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة	142
الفصل الخامس **نتائج الدراسة الميدانية**	**194-144**
المقدمة	145
المحك المعتمد في الدراسة	145
أسئلة الدراسة	146
خلاصة نتائج الدراسة	190
توصيات الدراسة	192
مقترحات الدراسة	194
المراجع	195
الملاحق	214

قائمة الجداول

م	الجدول	رقم الصفحة
(1)	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	124
(2)	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	125
(3)	توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة	125
(4)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل " والدرجة الكلية للمجال	128
(5)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " هيكلية نظام التقييم " والدرجة الكلية للمجال	129
(6)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " مهنية نظام التقييم " والدرجة الكلية للمجال	130
(7)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " نتائج نظام التقييم " والدرجة الكلية للمجال	131
(8)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات " المجال الإستراتيجي " والدرجة الكلية للمجال	132
(9)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات " المجال الهيكلي " والدرجة الكلية للمجال	133
(10)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات " المجال التنفيذي " والدرجة الكلية للمجال	134
(11)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات " مجال إدارة الموارد البشرية " والدرجة الكلية للمجال	135
(12)	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات " المجال التكنولوجي " والدرجة الكلية للمجال	136
(13)	معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة " تقييم الأداء "	137
(14)	معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة " التطوير التنظيمي "	138

م	الجدول	رقم الصفحة
(15)	معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة " تقييم الأداء "	139
(16)	طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات استبانة " تقييم الأداء "	140
(17)	معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة " التطوير التنظيمي "	141
(18)	طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات استبانة " التطوير التنظيمي "	142
(19)	المحك المعتمد في الدراسة	145
(20)	المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل مجال من مجالات استبانة " تقييم الأداء "	146
(21)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات مجال " شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل "	150
(22)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات مجال " هيكلية نظام التقييم "	153
(23)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات مجال " مهنية نظام التقييم "	156
(24)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات مجال " نتائج نظام التقييم "	158
(25)	نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – الجنس	161
(26)	نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – المؤهل العلمي	162
(27)	نتائج اختبار " التباين الأحادي " – سنوات الخدمة	164
(28)	المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لمجال استبانة " التطوير التنظيمي"	165
(29)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات " المجال الاستراتيجي "	169
(30)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات " المجال الهيكلي "	172
(31)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات " المجال التنفيذي "	175
(32)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات " مجال إدارة الموارد البشرية "	177

م	الجدول	رقم الصفحة
(33)	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات " المجال التكنولوجي "	180
(34)	نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – الجنس	183
(35)	نتائج اختبار" T – لعينتين مستقلتين " – المؤهل العلمي	185
(36)	نتائج اختبار " التباين الأحادي " – سنوات الخدمة	187
(37)	معامل الارتباط بين درجات تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء، ودرجات تقديراتهم للتطوير التنظيمي المدرسي	188

قائمة الأشكال

م	الشكل	رقم الصفحة
(1)	خصائص نظام تقييم الأداء وآليات تحقيقها	18
(2)	خطوات عملية تقييم الأداء	25
(3)	التأثير المباشر وغير المباشر للمديرين على تعليم الطلاب	31
(4)	طرق تقييم الأداء	32
(5)	مبررات التطوير التنظيمي	49
(6)	خصائص التطوير التنظيمي	51
(7)	أساليب التطوير التنظيمي	54
(8)	مراحل تطبيق الشبكة الإدارية	56
(9)	نماذج التأقلم	63
(10)	نموذج تحليل القوي	65
(11)	نموذج تشخيص ويزروبد	66
(12)	نموذج الإنسجام والتوافق	67
(13)	مكعب التطوير التنظيمي	68
(14)	التطوير التنظيمي للمنظومة المدرسية	76

قائمة الملاحق

م	الملحق	رقم الصفحة
(1)	الاستبانة في صورتها الأولية	215
(2)	أعضاء لجنة تحكيم الاستبانة	223
(3)	الاستبانة في صورتها النهائية	224
(4)	مقابلة مع نائب رئيس برنامج التربية والتعليم	231
(5)	مقابلة مع مدير منطقة غرب غزة التعليمية	233
(6)	تسهيل مهمة باحثة	236

ملخص الدراسة

درجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث الدولية وعلاقته بالتطوير التنظيمي المدرسي

هدفت الدراسة تحديد درجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، وتحديد درجة التطوير التنظيمي المدرسي فيها و العلاقة بينهما. و كذلك الكشف عن دلالة الفروق في متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام التقييم، وللتطوير التنظيمي المدرسي وفقا لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج (الوصفي) التحليلي، وقامت باستخدام استبانتين لهذا الغرض هما: استبانة لقياس فاعلية نظام تقييم أداء مديري المدارس مكونة من أربع مجالات رئيسة وهي: -(شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل- هيكلية نظام التقييم- مهنية نظام التقييم- نتائج نظام التقييم)، واستبانة للتطوير التنظيمي المدرسي مكونة من خمسة مجالات رئيسة وهى: - (المجال الاستراتيجي- المجال الهيكلي- المجال التنفيذي- مجال إدارة الموارد البشرية - المجال التكنولوجي). ولقد تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (215) مديراً ومديرةً في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للعام الدراسي 2014-2015م. ولمعالجة البيانات إحصائيا، تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).

وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيا، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1-درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء جاءت بدرجة كبيرة حسب المعيار المستخدم في الدراسة حيث حصلت على وزن نسبي (69.41%).

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام التقييم تُعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس – المؤهل العلمي– سنوات الخدمة).

3-درجة تقدير أفراد العينة للتطوير التنظيمي المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس وكالة الغوث جاءت بدرجة كبيرة حسب المعيار المستخدم في الدراسة حيث حصلت على وزن نسبي (79.43%).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث للتطوير التنظيمي المدرسي تعزى إلى متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي– سنوات الخدمة).

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث للتطوير التنظيمي المدرسي في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في (مجال إدارة الموارد البشرية)، تُعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثي) وذلك لصالح الإناث. أما بالنسبة لباقي المجالات والمجالات مجتمعة معا فقد تبين أن أنه لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى إلى متغير الجنس.

6-توجد علاقة طردية متوسطة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء، ومتوسط درجات تقديراتهم للتطوير التنظيمي المدرسي.

وبناءً على النتائج السابقة أوصت الباحثة بما يلي:

- ❖ زيادة التدرجات التصنيفية لنتائج نظام التقييم لأكثر من ثلاث فئات (ذو الأداء الأفضل – ضمن المتوقع – دون المتوقع) حتي يتم التمييز بين المستويات المختلفة من أداء المديرين.
- ❖ ضرورة توفير نظام خاص لتظلمات المديرين لممارسة حقهم في التظلم، مع التأكيد على وجود لجنة مهنية متخصصة بالنظر للتظلمات بشكل جدي للعمل على إنصاف المديرين.
- ❖ زيادة عدد برامج التطوير التنظيمي التي تستهدف تنمية الابتكار والإبداع لدي العاملين.

Abstract

The Degree of Effectiveness of UNRWA Principal's Evaluation System and its Relation with School Organizational Development.

The study aimed at determining the degree of effectiveness of UNRWA principal's evaluation system in Gaza Governates from their perspectives, besides determining the degree of organizational development of school work and the relation between them. Moreover, identifying the significance difference in the averages of the study sample to the degree of effectiveness of UNRWA principal's evaluation system and the school organizational development according to the study variables (sex, scientific qualification, and years of service).

To achieve the objectives of the study, the researcher used the analytical descriptive approach with employing two questionnaires. The first one consisted of four basic domains related to principal's evaluation system that are (comprehensive evaluation criteria for aspects of work- structure of the evaluation system- professionalism of the evaluation system- results of the evaluation system). The second questionnaire is related to school organizational development and it is consisted of five domains (strategic domain - structural domain - executive domain – human resources management domain - technological domain). The questionnaires were distributed on the study sample that consisted of (215) female and male principals of UNRWA schools in Gaza Governates in the study year 2014-2015. To analyze the responses of the study sample, the researcher used the Statistical Package for Social Studies (SPSS) program.

After the statistical analyzing of data, the study reached to the following important findings:

1- The degree of estimate to the effectiveness of UNRWA principal's evaluation system got a large degree according to the standard used in the study with a relative weight (71.84%).

2- There are no statistically significant differences in the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between school principal's average estimates to the effectiveness of the evaluation system due of the study variables (sex- scientific qualification- years of service).

3- The degree of school organizational development from UNRWA school principals' perspectives got a large degree according to the standard used in the study with a relative weight (79.43%).

4- There are no statistically significant differences in the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between school principal's average estimates to school organizational development due to the study variables (scientific qualification- years of service).

5- There are statistically significant differences in the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in average estimates of UNRWA school principals to school organizational development in Gaza Governates in (human-resources management) domain due to sex variable(male, female) in favor of females. Concerning the rest domains and all domains, there are no differences in average estimates of the sample due to sex variable.

6- There is a medium positive correlation statistically significant at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between average scores estimate of UNRWA schools principals to the effectiveness of the evaluation system, and their average score estimates for school organizational development.

Based on the findings, the researcher recommends the following:

- Increasing taxonomic hierarchies of principals' evaluation system results for more than three categories (best performance-within expected performance- less than expected performance) to distinguish between different levels of principals' performance.
- Providing a special system for principals' grievances in order to give principals their right of complaint, besides emphasizing on having a professional committee specialized in discussing complaints seriously.
- Increasing the number of school organizational development programs that aimed at developing innovation and creativity among employee.

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

- مقدمة الدراسة.
- مشكلة الدراسة.
- أسئلة الدراسة.
- فرضيات الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

مقدمة

المدرسة هي منارة الإشعاع في المجتمع، والبيئة الحاضنة للطالب طوال سنوات تعلمه. بالإضافة لكونها الجهة المسؤولة عن تنفيذ الخطط التربوية وتحقيق الأهداف التعليمية. فالمدرسة إذاً هي أهم منظومة تربوية في المجتمع، وهي الممهدة والداعمة للنظم التعليمية الأخرى. وتتبوأ الإدارة المدرسية مكاناً بارزاً في هذه المؤسسة التعليمية؛ إذ تعتبر حجر الأساس الذي يشكل المنظومة المدرسية، وهي المحرك المنظم، والمشرف على جميع جهود العاملين فيها. علاوة عليه، فالإدارة المدرسية هي المسؤول الأول عن تسهيل وتطوير العمل المدرسي.

ولقد اتسعت مجالات العمل في الإدارة المدرسية في ظل التطورات العلمية والتكنولوجية الهائلة، ولم يعد دور الإدارة المدرسية يقتصر على تسيير أمور العمل، ومتابعتها فحسب؛ بل أصبحت الإدارة المدرسية تُعني بتنمية المجتمع والنهوض بمستوى التعليم، فضلا عن الارتقاء بجميع النواحي المعرفية، والاجتماعية، والنفسية للتلاميذ (الخواجا، 2009: 151).

وحيث إن مدير المدرسة هو أحد أهم أفراد الإدارة المدرسية كونه الركن الأساس الذي يقوم عليه كيان المدرسة، والمولد المحرك لطاقاتها وإمكاناتها البشرية والمادية، والمنسق الذي يسير دفة جميع الطاقات والإمكانات الموجودة بالمدرسة ليمضي بها قدما نحو تحقيق الأهداف التعليمية المأمولة، لذا كان لا بد من الاهتمام بتطوير أدائه بشكل مستمر. فبقدر ما يكون المدير مؤهلاً وخبيراً، تكون النتائج المترتبة على قيادته للمدرسة أكثر تأثيراً وتطويراً للعمل المدرسي؛ فسلوك المدير يعد معياراً يقاس به عمل المجموعة البشرية التي تتكون منها المدرسة (طافش، 2004: 271).

وبما أن تقييم الأداء هو الركن الوطيد الذي تستند عليه عملية التطوير لذا فإن مدير المدرسة بحاجة ماسة ومستمرة لمن يوجهه، ويشرف على أدائه، ويقوم بتقييمه لتنمية كفاياته المهنية بطريقة دقيقة ليقوم بدوره على أكمل وجه. وبالتالي مواكبة المستجدات، والمتغيرات المتلاحقة في ميادين الحياة المختلفة وعلى رأسها ميدان التربية والتعليم (مجيد، 2011: 131).

ولعل أهم أهداف تقييم أداء الإدارة المدرسية هو التحقق من مدى قدرة المديرين على تحقيق الأهداف المدرسية، وتسليط الضوء على مدى كفاءة المدير في استثمار الموارد المتاحة، وتحديد ما يجب أن يعرفه المدير لتحقيق الأداء المتميز، والمساهمة في التطوير الشامل للعمل المدرسي،

وتشخيص المشكلات المدرسية وإيجاد الحلول اللازمة لها لتحقيق مستوى أفضل من الرضا لدي الطلبة وأولياء الأمور. وأخيراً تحديد كفايات المدير المرتبطة بدوره المستقبلي والداعي للتطوير المستمر، وتوطيد علاقة المدرسة بالمجتمع (الحريري، 2011: 207-208).

ولا بد أن تجري عملية تقييم الأداء للمديرين على أساس من التقدير الموضوعي باستخدام أساليب فعالة، وبصورة صادقة، وموضوعية ومستمرة. وينبغي أن يتم تفسير نتائج التقييم للانتفاع من نتائجها في إعداد خطط وإجراءات مناسبة للتغلب على جوانب الضعف ونواحي القصور التي أظهرتها النتائج بما يحقق التحسين والتطوير للعمل المهني (عابدين، 2001: 295).

ومن ثمرات تقييم الأداء التي يرجي حصادها هي التطوير التنظيمي للعمل المدرسي. ويقصد بالتطوير التنظيمي هي تلك العملية المخططة لتطوير وتحفيز العاملين عن طريق التأثير في قيمهم، ومهارتهم، وأنماط سلوكهم وكذلك عن طريق وسائل التكنولوجيا وعمليات الهياكل التنظيمية وذلك في سبيل تطوير الموارد البشرية والمادية وتحقيق الأهداف التنظيمية. ويهدف التطوير التنظيمي المدرسي بشكل عام لتطوير كفاءة المدرسة وفاعليتها وزيادة إنتاجية أفرادها وتحسين أدائهم، ورفع قدرة المدرسة على التعامل مع المجتمع الخارجي والبيئة الداخلية، ويعكس التطوير التنظيمي المدرسي مقدار الجهود المبذولة داخل المدرسة بهدف الارتقاء بمستواها، بما يحقق القدرة على حل مشكلاتها، والانطلاق في وضع استراتيجية مستقبلية مناسبة تكفل لها تحقيق برامجها المستهدفة. (الأكاديمية العربية البريطانية، 2012)

ومن مرتكزات التطوير التنظيمي أنه عملية تفاعلية مستمرة، واستراتيجية مثالية للتغيير إذ يعتمد على تطبيقات العلوم السلوكية، وينظر إلى التنظيم من منظور منحى النظم الذي يؤكد على مفهوم الترابط والتفاعل، ويعتمد على قاعدة معلوماتية واسعة، ويؤكد على أهمية اعتماد الخبرة العملية كمرتكز للتطوير (أبو عمرة، 2012: 18). بالإضافة لكونه يدخل في المنظومة بأسرها، ويسمح بالملكية العملية ؛ إذ إن الأفراد يدعمون التطوير لأنهم مشاركين فيه، ويقترح الحلول مع التركيز على التغيير الكلي لا الجزئي. (Rothwell & et al, 2013: 20)

وحتى تتمكن المدرسة من إحداث انطلاقة في عملية التطوير التنظيمي، لابد من إجراء تقييم مستمر لها من خلال التحديد العلمي الدقيق لنقاط القوة والضعف الموجودة في المدرسة حتى يتسنى للإدارة تعزيز نقاط القوة، والتغلب على نقاط الضعف ضمن خطة تطويرية تنظيمية شاملة تعمل على إحداث التغييرات المطلوبة التي تعود بالنفع على جميع العاملين بالمدرسة من خلال تطوير قدراتهم، وإمكاناتهم للارتقاء بمستوى المدرسة ككل. (الشريجه، 2006: 5)

ومسايرةً للتطورات الحديثة فقد قامت وكالة الغوث الدولية باستحداث تطبيق نظام تقويمي جديد لجميع المدارس التي تشرف عليها، نظراً لرتابة نظم التقييم الموجودة التي لا تقيس كفاءة أداء الموظف بشكل كاف ولا تسهل عملية التقييم. ولقد تم تطبيق هذا النظام على جميع مديري المدارس العاملين في وكالة الغوث الدولية في العام 2009-2010م. (وكالة الغوث، 2011: 2)

وتأكيداً لما سبق ذكره، فقد أشارت العديد من الأبحاث والدراسات إلى أن تطوير العمل المدرسي ناتج عن أداء مديري المدارس أكثر من أي شيء آخر. وأحد طرق الوصول إلى التميز يتأتى من خلال تطبيق برامج تقييم أداء واقعية وقوية. فلقد أشارت دراسة (آل الشيخ، 2010) ودراسة (خريص، 2007) إلى أهمية إجراء تقييم شامل لمديري المدارس مبينة دوره في تحسين الأداء وتطويره. وهذا ما أكدته نتائج المعرض والمنتدي الدولي الثالث للتعليم 2013 الذي أقامته وزارة التربية والتعليم السعودية تحت شعار " التقويم للتحسين والتطوير " والذي توصل لعدة نتائج أهمها أن تقويم أداء المؤسسات التعليمية عامة، والمديرين خاصة مطلب لتحقيق الجودة والتميز في العمل، ومن ثم تحقيق النجاح طويل المدي. ولقد أشار مؤتمر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطوير الأداء في المؤسسات التعليمية – والذي عقد في جامعة عمان العربية بتاريخ 29-10/31/ 2013 – في ورشة عمله الثالثة إلى ضرورة استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة لتقويم أداء المؤسسات التعليمية بُغية التطوير والتحسين الدائم. ولقد وصى المؤتمر السنوي الرابع لإصلاح التعليم الذي أقامته هيئة التقييم في قطر بتاريخ 2014/03/20 م بعنوان "تقييم الأداء: الطريق إلى جودة التعليم" الاستفادة من جهود المنظمات العالمية في الجودة لتقييم أداء المديرين والمؤسسات التعليمية بما يتوافق مع البيئة من حيث القيم والعادات والتقاليد.

ومن الجدير بالذكر أن العديد من الدراسات كدراسة كاشيكاتو (Kashikatu, 2009)، ودراسة رامروب (Ramroop, 2004) أشارت إلى وجود نقص في الدراسات العلمية التي تتطرق لموضوع التطوير التنظيمي المدرسي. ولقد نوهت دراسة (مركز البحث والتطوير التربوي، 2011) إلى أن أساليب ونظم تقويم الأداء المدرسي المتبعة حالياً في مدارس التعليم العام في البلدان العربية مازالت لا تحقق الأهداف المطلوبة منها في تطوير الأداء المدرسي بصفة عامة، وهذا ما أكدته دراسة (شريجه، 2006) التي نوهت إلى ضرورة إجراء دراسات للكشف عن مدى استفادة المدارس من نتائج التقويم في تطوير العملية التعليمية .

وفي ضوء ما سبق من قلة جهود الباحثين – على حد علم الباحثة – في مجال التطوير التنظيمي المدرسي ، وانطلاقاً من قناعة الباحثة بالدور المهم الذي تقوم به نظم تقييم الأداء في

تحسين جودة المدرسة. بالإضافة إلى ما أشارت إليه بعض الدراسات كدراسة (أبو رزق، 2012) إلى انخفاض تقدير المديرين لنظام تقييم الأداء. من هنا تولدت الحاجة لدراسة موضوع البحث عن كثب لإبراز أهمية نظم تقييم الأداء ومدى تأثيرها على التطوير التنظيمي المدرسي.

مشكلة الدراسة

يعتبر تقويم الأداء المدرسي مهماً وضرورياً في العملية التعليمية؛ إذ إنه يكشف عن مدى حسن سير تلك العملية، كما أنه يمدنا بالمعلومات الكافية لتحسين وتطوير العمل المدرسي. ومن خلال عمل الباحثة في المجال المدرسي وتعاملها المتواصل مع الإدارة المدرسية، وجدت أن الشعور السائد لدى المديرين اتجاه نظام تقييم الأداء يسوده نوع من عدم الرضا مع تأكيدهم على قلة برامج التطوير التنظيمي المدرسي التى تستهدف تطوير الأداء. بالإضافة إلى تشكك بعضهم من وجود أثر ملموس لتطوير أدائهم بناءً على نتائج التقييم. من هنا جاءت الدراسة للتعرف على **مدى فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث الدولية وعلاقته بالتطوير التنظيمي المدرسي.**

أسئلة الدراسة:

تسعى الباحثة من خلال هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لفاعلية نظام تقييم الأداء من وجهة نظرهم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) ؟

3- ما درجة التطوير التنظيمي المدرسي في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر مديريها؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التطوير التنظيمي المدرسي في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) ؟

5-هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء، ومتوسط درجات تقديراتهم للتطوير التنظيمي المدرسي؟

فرضيات الدراسة

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأكثر).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 – إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة التطوير التنظيمي المدرسي في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة التطوير التنظيمي المدرسي في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأكثر).

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة التطوير التنظيمي المدرسي في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 – إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

7- توجد علاقة ارتباطية قوية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء، ومتوسط درجات تقديراتهم للتطوير التنظيمي المدرسي.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

1- تحديد درجة فاعلية نظام تقييم مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم.

2- الكشف عما إذا كان هناك فروق في متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

3- تحديد درجة التطوير التنظيمي المدرسي في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المديرين فيها.

4- الكشف عما إذا كان هناك فروق في متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة التطوير التنظيمي المدرسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

5- الكشف عن طبيعة العلاقة بين نظام تقييم أداء مديري المدارس والتطوير التنظيمي المدرسي.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال التالي:

1- أهمية موضوع تقييم أداء مديري المدارس ودوره الفاعل في التطوير التنظيمي المدرسي.

2- من المتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة الجهات التالية:

- مديرو المدارس والمديرون المساعدون لتطوير أدائهم المدرسي وتحديد احتياجاتهم التدريبية.
- المسئولون بوكالة الغوث الدولية بغزة في تطوير نظام تقييم أداء مديري المدارس.
- طلبة الدراسات العليا في تقديم تغذية راجعة للمهتمين بموضوعي تقييم الأداء أو التطوير التنظيمي.

3- حاجة البيئة الفلسطينية – على حد علم الباحثة – إلى المزيد من الدراسات التي تبحث في دور نظم تقييم الأداء في التطوير التنظيمي المدرسي.

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة في التالي:

1- **حد الموضوع:** التعرف إلى درجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظرهم وفقا لمجالات تقييم الأداء الأربع (شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل – هيكلية نظام التقييم– مهنية نظام التقييم – نتائج نظام التقييم) وعلاقة ذلك بالتطوير التنظيمي المدرسي وذلك ضمن مجالات التطوير التنظيمي الخمس (المجال الاستراتيجي– المجال الهيكلي– المجال التنفيذي – مجال إدارة الموارد البشرية – المجال التكنولوجي).

2- **الحد المؤسسي** : المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية.

3- **الحد البشري** : مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية.

4- **الحد المكاني:** محافظات غزة.

5- **الحد الزماني:** الفصل الأول من العام الدراسي 2014 –2015م.

مصطلحات الدراسة

تقييم الأداء

يعرف تقييم الأداء بأنه "مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير المستهدفة وتحليل الانحرافات بين الأداء الفعلي والمعايير الموضوعية، واتخاذ الإجراءات التصحيحية، التي تقلل من الانحرافات أو تمنع حدوثها (فليه وعبد المجيد، 2009: 265).

ويعرف أيضا بأنه " ذلك الإجراء الذي يهدف إلى تقييم منجزات الأفراد عن طريق وسائل موضوعية للحكم على مدى مساهمة كل فرد في إنجاز الأعمال التي توكل إليه "(زويلف، 2003: 186).

وتعرفه **الباحثة إجرائياً** بأنه "العملية التي يتم بموجبها قياس أداء مديري مدارس وكالة الغوث الدولية تبعاً لمهام وواجبات وظيفتهم في ضوء إنجازهم الفعلي وذلك للارتقاء بأدائهم وتطوير العمل المدرسي ، والذي سيقاس من خلال الأداة المستخدمة فى الدراسة".

التطوير التنظيمي:

يعرف التطوير التنظيمي بأنه" العملية التي من خلالها تطور المؤسسة قدراتها الداخلية، لتكون أكثر فاعلية في تطبيق رسالتها، وتستمر على المدى الطويل" (Philibi & Mikush, 2002: 2).

ويعرف بأنه " جُهد مخطط ومدخل منظم للتغيير، يشمل المنظمة بكاملها أو أجزاء كبيرة نسبيا منها بهدف زيادة فاعلية التنظيم وتطوير القدرات الكامنة لجميع أعضاءه من الأفراد، وتشمل سلسلة من أنشطة تدخُلات علم السلوك المخطط. والتي تنفذ بالتعاون مع أعضاء المنظمة لمساعدتهم في إيجاد طرق تحسين العمل، لتحقيق أهداف المنظمة والأفراد العاملين فيها (الغالبي، 2010: 37).

كما يُعرف التطوير التنظيمي أيضاً بأنه " عملية مخططة ومقصودة وتهدف إلى تمكين المنظمة من التكيف مع المتغيرات البيئية وكذلك تحسين قدرتها على حل مشكلاتها وذلك بإحداث تأثير على متغيرات المدخلات، والأنشطة، والعمليات، ويتم هذا بموجب استخدام مبادئ العلوم السلوكية" (العميان، 2010 :57).

وتعرفه **الباحثة إجرائياً** بأنه "جهد شمولي مخطط يشمل مدارس وكالة الغوث ككل بهدف تطوير قدرات المدرسة الداخلية لتكون أكثر فاعلية على المدى الطويل، وقادرة على توظيف التقنيات الحديثة بأقصى قدر ممكن لرفع الكفاءة الإنتاجية للمدرسة، والذي سيقاس من خلال الأداة المستخدمة فى الدراسة".

فاعلية:

عرفها (Fraser, 1994:14) بأنها "مجموعة من العمليات المترابطة فيما بينها داخل المؤسسة التعليمية لتحقيق الأغراض المنشودة من المؤسسة، فهي مقياس للتطابق بين الأهداف المحددة ومدى تحقيقها".

و تعرف بأنها " القدرة على تحقيق أقصر النتائج، والخدمات التي يمكن تحقيقها باستخدام الموارد المتاحة أحسن استخدام ممكن " (كنعان، 1995: 386).

وتعرفه **الباحثة إجرائياً** بأنها " قدرة نظام تقييم أداء مديري المدارس على إحداث التطوير التنظيمي للعمل المدرسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة".

مدير المدرسة:

يعرف مدير المدرسة بأنه" :الموظف المسئول عن القيام بجميع المهام الإدارية، والإشرافية، وتنفيذ اللوائح والقوانين الصادرة عن دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية لقيادة المدرسة، وتوجيهها نحو تحقيق رسالتها وأهدافها التربوية ". (وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين، 3:2011).

مدارس وكالة الغوث:

أي مؤسسة تعليمية غير حكومية أو خاصة تديرها أو تشرف عليها وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، وتقوم بتدريس المنهاج المتبع في المدارس الحكومية. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2007: 5).

الفصل الثاني
الإطار النظري للدراسة

- **المحور الأول: تقييم أداء الإدارة المدرسية.**
- **المحور الثاني: التطوير التنظيمي.**
- **المحور الثالث: تقييم الأداء والتطوير التنظيمي في مدارس وكالة الغوث الدولية.**

المحور الأول: تقييم أداء الإدارة المدرسية

تمهيد

تحظي عملية تقييم الأداء باهتمام كبير في مجال التربية والتعليم، ذلك باعتبارها المحطة الأولى لتطوير مخرجات العملية التعليمية وتحسينها بتحديد مواطن الضعف بُغية القضاء عليها أو الحد منها، وتعيين مواطن القوة لتعزيز أدائها وذلك للنهوض بالمدرسة والوصول بها لأقصى درجات الفاعلية.

والإدارة المدرسية كغيرها من العناصر المُشكِلة للمنظومة المدرسية هي بحاجة أيضا للمتابعة والتقييم المستمر من أجل تطوير قدراتها وتحسين أدائها. إذ إن فاعلية المدرسة تعود بشكل أساسي لمدى فاعلية الإدارة المدرسية. لذلك أصبحت الإدارة المدرسية هي محط اهتمام وتركيز جميع المبادرات الداعية لزيادة فاعلية المدارس (Gaziel, 2008: 338).

وستتناول الباحثة محور تقييم أداء الإدارة المدرسية ضمن النقاط الرئيسة التالية:

مفهوم تقييم الأداء

يعرف (Johnson, 2005: 21) تقييم الأداء بأنه: "عملية نظامية لجمع المعلومات وتحليلها لتحديد ما إذا كانت تحقق أهدافها".

أما (عباس، 2004: 369) فينظر لتقييم الأداء على أنه "العملية التي يتم بموجبها قياس أداء الأفراد العاملين طبقاً لمهام الوظيفة وواجباتها في ضوء الإنجاز الفعلي للفرد، وسلوكه، وأدائه، ومدى استعداده لتحسين، وتطوير الإنجاز الذي يقدمه بما يساعده على معرفة جوانب الضعف والقوة في طريقة أدائه، ومستوى الإنجاز الذي يقدمه بغرض معالجة جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة ".

كما عرفه (شاويش، 2005: 87) بأنه "عملية قياس موضوعية لحجم ما تم إنجازه ومستواه بالمقارنة مع المطلوب إنجازه كماً ونوعاً".

ولقد أفاد (صالح، 2004: 137) بأنه "عبارة عن تقرير دوري يبين مستوى أداء الفرد، ونوع سلوكه مقارنة مع مهمات وواجبات الوظيفة المنوطة به".

أما (وكالة الغوث الدولية، 2006: 56) فاعتبرت أن تقييم الأداء "حوار رسمي منظم بين المرؤوس والمشرف والذي عادة ما يأخذ شكل مقابلة دورية تتم فيها مناقشة أداء عمل المرؤوسين، مع رؤية لتحديد نقاط القوة والضعف، بالإضافة إلى فرص التقدم، وتطوير المهارات.

كما وصف (Murley, 2010: 9) تقييم أداء الإدارة المدرسية بأنه "عملية تحديد مدى فاعلية أداء المدير بالنظر إلى مواقف عملية التعليم والتعلم أو القيادة والإدارة، استناداً إلى معايير محددة سلفا، من خلال المراقبة الدورية والوثائق الأخرى مثل ملفات الإنجاز، والتقارير، ومنتجات المدرسة والأداء العام لها. ويشمل التقييم أيضا إنشاء خطة النمو المهني ورصدها".

ومن خلال التعريفات السابقة نجد أنها تتفق في أن تقييم الأداء هو مقارنة الأداء الفعلي بالأداء المطلوب إتمامه لاتخاذ الإجراءات اللازمة لرفع مستوى الأداء بما فيه صالح المؤسسة التعليمية.

وبناءً على ما سبق نجد أن نظام تقييم الأداء يمتاز بكونه:

1- عملية إجرائية يمكن قياسها بمعايير ثابتة ومحددة.
2- عملية دورية مستمرة ومنظمة تهدف إلى تحسين أداء الموظفين بمعالجة جوانب الضعف الموجودة، وتدعيم جوانب القوة.
3- عملية جوهرية وهادفة يبني عليها قرارات مستقبلية موجهة للسلوك، ومحسنة للأداء، ومطورة للقدرات والطاقات الكامنة للأفراد.

وترى الباحثة أن نظام تقييم أداء المديرين ما هو إلا حلقة في سلسلة متكاملة من الإجراءات التي تبدأ بتحديد معايير الأداء المطلوبة وتنتهي بتقديم التوصيات المأمولة مما يدفع المديرين للمزيد من العمل والعطاء.

أهداف تقييم أداء مديري المدارس

لعل من أهم أهداف تقييم أداء مديري المدارس التي أوردها (الأغبري، 2000: 421):

1- الكشف عن المشكلات والصعوبات التي تواجه المدرسة وتحليل البيانات والمعلومات الخاصة بالمشكلات، لإيجاد الحلول اللازمة لها.
2- التأكد من مدى تحقيق الإدارة المدرسية لأهدافها المتعلقة بالعملية التعليمية من جميع جوانبها. ولقد حدد (Stronge, 2014: 4) هذه الأهداف بما يلي:
   - تحسين تعليم الطالب وتحسين نموه.

- المساهمة في نجاح تحقيق الأهداف والغايات المحددة في الرؤية والرسالة والغايات التابعة للمدرسة.
- توفير أساس لتحسين القيادة من خلال تقييم أداء مفيد ونمو مهني مستمر.
- تشجيع النمو الذاتي والفاعلية الإدارية وتحسين الأداء العام للوظيفة.

ويضيف (عواد، 2005: 43) أهدافا أخرى وهي كالتالي:

3- التعرف بطريقة علمية إلى المديرين المقتدرين والمناسبين لتحمل مسؤوليات، ومناصب أعلى في المستقبل.

4- إذكاء روح المنافسة الشريفة بين العاملين في المدرسة لزيادة الإنتاجية وتحسين سلوكيات العمل وعلاقاته وبث روح الإبداع والتطوير.

ولقد زادت (الحريري، 2011: 207-208) على الأهداف السابقة ما يلي:

5- تحديد أسلوب القيادة المناسب لمدير المدرسة.

6- تحديد مدى كفاءة الإدارة المدرسية في العمليات الإدارية وتوفير الإمكانات المساعدة على إيجاد المناخ المناسب للإنتاج والداعي للتطوير المستمر، وتوطيد علاقة المدرسة بالمجتمع.

7- تحديد دور العلاقات الإنسانية في تعظيم عطاء العاملين في المدرسة.

ومما سبق يمكن إجمال القول بأن الهدف من تقييم أداء الإدارة المدرسية يكمن في التأكد من أن مخرجات العمل المدرسي تتطابق مع الأهداف التي تسعي المدرسة إلى تحقيقها، والتأكد قدر الإمكان من سلامة أداء الإدارة المدرسية، واستغلالها الأمثل لموارد المدرسة بما يصب في مصلحة الطالب وخدمة العملية التعليمية برمَّتها.

أهمية تقييم أداء مديري المدارس

تعتبر عملية تقييم أداء مديري المدارس عملية مهمة وضرورية لجميع المهتمين في العملية التربوية وتتمثل أهمية تقييم الأداء كما أشار لها (الشريف، 2004: 178) فيما يلي:

- إمداد المسؤولين بالمعلومات الهامة والبيانات حول مستوى أداء العاملين بالمدرسة ومن ثم تحديد الأساس الواقعي الذي تبدأ منه عملية التطوير.
- الكشف عن القدرات والطاقات الكامنة لدي العاملين والاستفادة المثلى منها للنهوض بمستوى الأداء، والاسترشاد بها عند منح المكافآت أو عند النقل أو الترقية.

- تحسين وتطوير أداء العاملين عن طريق اكتشاف جوانب الضعف والقصور، والعمل على تقويتها، وتحديد نوع التوجيه اللازم لسد جوانب النقص في الكفاءات الموجودة.

أما (Condon & Clifford, 2012: 1) فيعتبران أن نظام تقييم أداء مديري المدارس مهم كونه:

- يعرض آلية إضافية لضمان المساءلة عن نتائج الطلاب، ويعزز أهمية ممارسات القيادة المدرسية الفاعلة.
- يركز على دور مديري المدارس كعامل مؤثر بالإضافة إلى المعلمين في زيادة تحصيل الطلاب.
- يزود مسؤولي المراكز الرئيسة ومديري المدارس أنفسهم بمعلومات لبناء خطط التعليم المهني، ومخططات للنمو المهني.

وتؤكد (Shelton, 2013: 2-3)على أن أهمية نظم تقييم أداء مديري المدارس نابعة من كونها تعمل على:

- تحسين ممارسات المديرين عن طريق تقديم تغذية راجعة متواصلة، وتطوير قدراتهم ليتمكنوا من استخدام المعرفة والمهارة اللازمة لتحسين التعلم والتعليم.
- تحديد الدعم المخصص للمديرين والمدارس لتحسين ظروف العمل والتحكم بشكل أفضل في المصادر والوصول للبيانات المهمة في الوقت المناسب.
- تقديم التغذية الراجعة للمؤسسات المشرفة على إعداد المديرين وتدريبهم لتعزيز التطوير المستمر لبرامج الإعداد فيها.

ويضيف (صالح، 2004: 137) ما يلي:

- دفع المديرين والمشرفين إلى تنمية مهارات الاتصال والتواصل مع العاملين وتعزيز قدراتهم الإبداعية.
- رفع الروح المعنوية لدي العاملين، وزيادة إحساسهم بالمسؤولية المهنية وإيجاد مناخ يسوده الثقة والتعاون والتعامل الإيجابي.

وتبرز أهمية التقييم لدي (دروزة، 2005: 37-40) كونها تعمل على:

- تحديد الاحتياجات التدريبية لجميع العاملين من مديرين ومعلمين وعاملين بناءً على نتائج التقييم للتحسين من مستوى أدائهم.
- تباين الاحتياجات اللازمة للمؤسسة التعليمية والإصلاحات المطلوبة في المبني المدرسي ومراقبة المدرسة التي تحتاج للصيانة أو التجديد.

خصائص تقييم أداء مديري المدارس

أشارت (الحريري، 2008: 42-43) أن من أهم خصائص تقييم الأداء ما يلي:

1- **الصدق:** أن يقيس نظام التقييم ما وضع لقياسه.

2- **الثبات:** أن يتم الحصول على نفس النتائج إذا ما تم القياس في أوقات مختلفة ومن قبل أشخاص مختلفين.

3- **المرونة:** أن يعطي التقويم بدائل مرنة خاصة في قرارات الإصلاح والعلاج.

4- **الاستمرارية:** ألا يكون عملية نهائية، بل هو عملية مستمرة. فالتطوير لا يقف عند حد معين.

5- **وسيلة وليس غاية:** أن يقودنا التقويم للتطوير والتحسين، وليس الحكم بالنجاح والفشل على أداء الأفراد.

ويضيف (علام، 2003: 50-53) عدة خصائص للتقييم الجيد وهي:

6- **البنائية:** أن يوجه التقييم نحو تحسين الواقع وليس النقد السلبي.

7- **الجدوى:** أن يكون واقعياً ملموساً ويسمح بالتعاون وعدم إعاقة العمل أو إساءة الاستخدام.

8- **الدقة:** أن يقدم معلومات فنية كافية تتعلق بجوانب الشيء المراد تقويمه، بحيث توضح مواطن القوة وتكشف أوجه الضعف.

9- **الضوابط الأخلاقية والقانونية:** لا بد أن تتم إجراءات عملية التقييم من المقوم مع مراعاة الضوابط الأخلاقية والقانونية دون التدخل في الخصوصيات، أو حرمان البعض من مزايا معينة.

وتؤكد (Shelton, 2013: 5) على أن نظم تقييم أداء المديرين لابد وأن تكون:

- مصممة بمشاركة مباشرة من المديرين وأصحاب المصالح المعنية حتى تكتسب ثقة المديرين واعتمادهم، ومن ثم يسهل استخدامها والاستفادة منها.
- تعليمية وتربوية حيث تعطى تغذية راجعة مفيدة وقيمة وموثوقة للمديرين لتحسين قدراتهم وإمكاناتهم.
- صارمة وعادلة ومنصفة إذ إن محتوى نظم التقييم وأدواته، و طريقة تنفيذ وإدارة التقييم لابد أن تكون دقيقة وموثوق بها.

- ذات عدة فئات مزدوجة لتصنيف أداء المديرين وذلك لاختلاف نوع المدارس (ابتدائي– إعدادي– ثانوي) واختلاف مستويات الأداء فيها.
- مُعتمدة على أدلة وممارسات متعددة لتعطى نظرة شمولية لأداء المدرسة مثل الاستبانات، الملاحظة، ومعدلات المعلمين.
- شاملة للتدريب والدعم والتقييم من قبل المقيّمين أنفسهم، ولا بد أن تدار نظم تقييم الأداء بدقة وانسجام، وبالتالي لا بد من اختيار مقيّمين مدرّبين ومعتمدين.

ولقد أضاف (Stronge, 2014: 4) بعداً إجرائياً لتنظيم واستثمار الخصائص السابقة الذكر والتي ساقها على النحو التالي:

1- لا بد أن تعود مرجعية سلوكيات المديرين في نظام التقييم لمعايير الأداء الرئيسة.

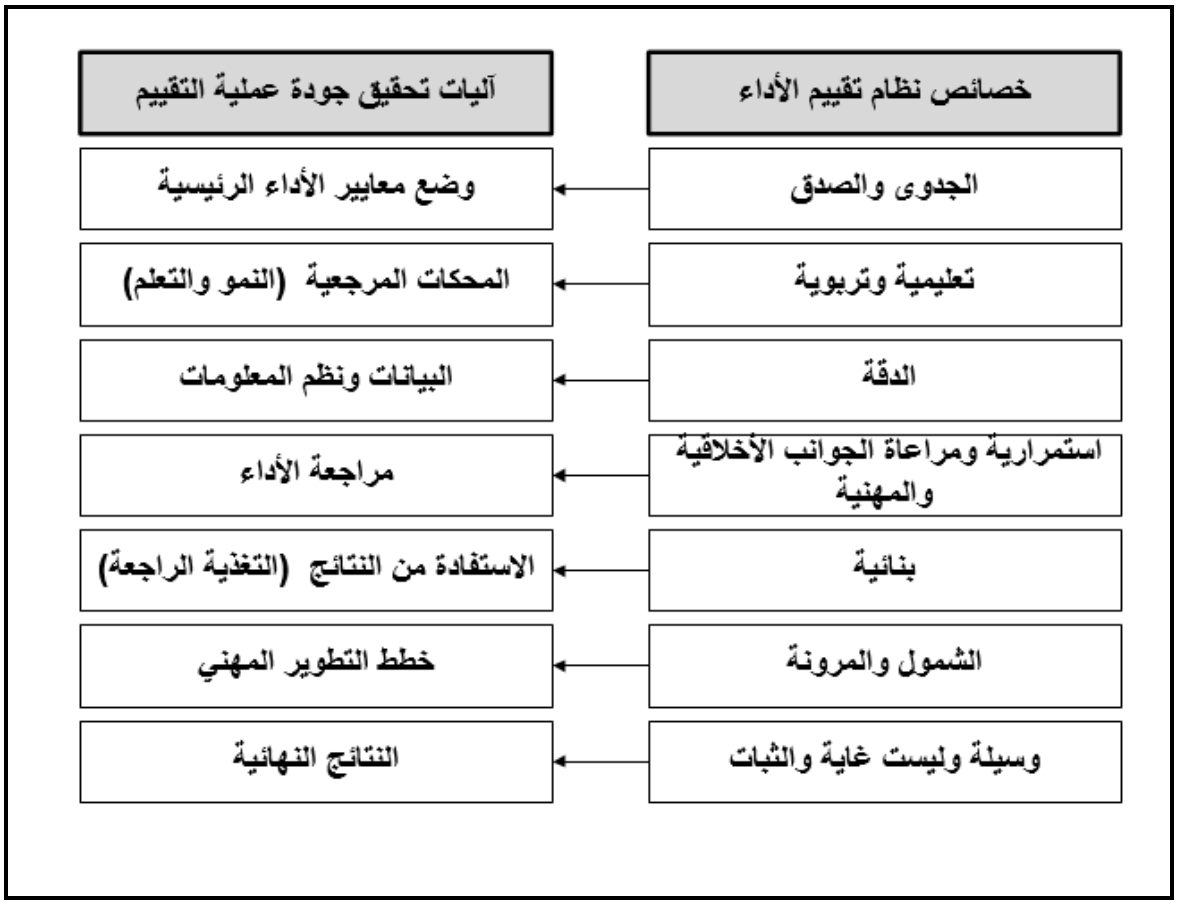
2- التركيز على العلاقة ما بين أداء المديرين وتطوير نمو وتعليم الطلاب.

3- استخدام مصادر بيانات متعددة لتوثيق الأداء في إعطاء الفرصة لمديري المدارس لتقديم أدلة على أدائهم الخاص، وأدلة على نمو الطلاب.

4- التأكيد على مراجعات الأداء التي تعزز المساءلة والتطور المهني وتزيد مشاركة المديرين في عملية التقييم.

5- تقديم نظام دعم لتوفير المساعدة للمدارس عند الحاجة بناءً على النتائج النهائية.

والشكل التالي يوضح مسار أهم خصائص نظام تقييم الأداء وآليات تحقيق جودة عملية التقييم بحسب ما تراه الباحثة:



شكل رقم (1) خصائص نظام تقييم الأداء وآليات تحقيقها

المصدر (الباحثة)

و من خلال الشكل السابق نرى أن كل آلية لتحقيق جودة عملية التقييم لها خاصية من خواص نظام التقييم تفسرها وتوضحها حيث إن:

- معايير الأداء الرئيسة لابد أن تكون ذات جدوى وتحاكى الواقع الملموس بالإضافة لكونها صادقة تقيس ما وضعت لقياسه.
- أما المحكات المرجعية لنظام تقييم الأداء ما هي إلا محكات تعليمية تربوية، وتركز على العلاقة ما بين أداء المديرين وتطوير نمو الطلاب وتعلمهم.
- ولابد أن تتصف البيانات ونظم المعلومات بالدقة، وأن تكون مراجعة الأداء بشكل مستمر وتراعى الجوانب الأخلاقية والمهنية.
- ويجب أن تتسم التغذية الراجعة من عملية تقييم أداء المديرين بالبنائية؛ أي أن توجه التقييم نحو تحسين الواقع، لا نقده فقط، وبناءً عليه فخطة التطوير المهني يجب أن تمتاز بالشمول والمرونة.

– أما النتائج النهائية فلها خاصية الثبات، وهي تعد وسيلة للتطوير والتحسين وليس الحكم بالنجاح والفشل.

معايير تقييم أداء مديري المدارس

إن عملية تقييم أداء المديرين تتطلب وجود معايير معينة تطبق على جميع المديرين بُغية مساعدتهم في تحقيق أهداف المدرسة، وتوجيههم إلى الأمور التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار لتطوير أدائهم. (الهيتي، 2005: 204)

ولقد اتجهت الكثير من المؤسسات والمنظمات التربوية إلى تطوير معايير أداء تحدد التوقعات المرجوة من مدير المدرسة في ضوء المهام المتعددة المنوطة بهم، وذلك في سبيل تطوير العملية التعليمية. ونظراً لتنوع المعايير المستخدمة للتقييم سنتناول بالذكر أهم المعايير الشائعة، والمتداول استخدامها ولعل معايير ISLLC (اتحاد ترخيص القيادات المدرسية بين الولايات في أمريكا) من أكثر المعايير المعتمدة و المستخدمة في تقييم أداء المديرين. و لقد ذكر (Council Of Chief State & School Officer, 2008: 14) المعايير الستة للتقييم والتي تؤكد جميعها على تنشيط تعلم الطلاب وهي كالتالي:

1- **الرؤية والرسالة والأهداف:** وضع رؤية مشتركة للتعلم على نطاق واسع ومن ثم صياغة رسالة المدرسة والأهداف بناءً عليها.
2- **التعليم والتعلم:** تطوير ثقافة المدرسة والبرامج الإرشادية الملائمة لتعلم الطالب والنمو المهني للموظفين.
3- **إدارة النظام المدرسي:** ضمان وجود إدارة مدرسية فاعلة قادرة على تشغيل الموارد المتاحة لتوفير بيئة تعليمية آمنة وفاعلة للطلاب.
4- **التعاون مع أفراد المجتمع:** وذلك عن طريق بناء علاقات منتجة مع أعضاء الهيئة التدريسية وأفراد المجتمع، والاستجابة لاحتياجات المجتمع المتنوعة ومصالحه واستثمار موارده.
5- **الأخلاقيات والنزاهة:** التصرف بنزاهة وعدل وبطريقة أخلاقية.
6- **النظام التعليمي:** تفهم المديرين وتجاوبهم وتأثيرهم في الأحداث السياسية والاجتماعية والقانونية والثقافية في المجتمع.

أما المجلس الوطني الأمريكي للتعليم المهني (NBPTS) فلقد أكد على المعايير السابقة وأضاف لها المعايير التالية:

(National Board for Educational Leaders, 2013: 17-18)

1- **القيادة لتحقيق النتائج:** وذلك عن طريق بناء القدرات التنظيمية من خلال تطوير سمة القيادة في المدرسين والتلاميذ للحصول على أعلى النتائج لجميع الطلاب.
2- **معرفة الطلاب والمعلمين:** ضمان معرفة كل طالب ومعلم وتقييمه بحيث يتم تطوير نظام مدرسي يدعم أفراده اجتماعيا وعاطفيا وفكريا في تطورهم وتعلمهم وإنجازاتهم.
3- **الانعكاس والنمو:** بناء نقاط القوة وتحديد مجالات النمو الشخصي والمهني، والتكيف مع النماذج الجيدة وممارستها لتحسين أداء الطلاب، وتعزيز تدريس المعلمين من خلال الممارسات المنعكسة.

ولقد اتبعت العديد من المدارس الأمريكية كمدرسة (Norfolk Public School) ومدرسة (Fairfax Country Public School) وكذلك المناطق التعليمية كقسم التعليم في ولاية فريجينا معايير نظام تقييم مديري المدارس التي أعدها (Dr. James Stronge) وأشار لها قسم التعليم في ولاية فرجينيا (Virginia Department of Education, 2013: 6) وذكرتها (Norfolk Public School, 2014: 6) و(Fairfax Public School, 2013: 2-3) على أنها سبعة معايير أساسية:

1- **القيادة التعليمية:** يعزز المدير نجاح جميع الطلاب عن طريق تسهيل تطوير التواصل، وتنفيذ رؤية مشتركة للتعليم والتعلم، والتي تؤدي إلى التقدم الأكاديمي للطلاب، وتحسين المدرسة.
2- **مناخ المدرسة:** يعزز المدير نجاح جميع الطلاب من خلال تطوير وجود مناخ مدرسي أكاديمي آمن وإيجابي، وصارم لجميع المنتسبين ودعمه وتشجيعه.
3- **إدارة الموارد البشرية:** يعزز المدير الإدارة الفاعلة للموارد البشرية من خلال المساعدة في اختيار جودة الخدمة التعليمية ودعمها وتقييمها للموظفين.
4- **الإدارة التنظيمية:** يعزز المدير نجاح جميع الطلاب من خلال تقديم الدعم والإدارة والإشراف على تنظيم المدرسة وتشغيلها واستخدام مصادرها بالشكل الأمثل.
5- **التواصل والعلاقات المجتمعية:** يعزز المدير نجاح جميع الطلاب من خلال التواصل والتعاون بشكل فاعل مع جميع أفراد المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجي.

6- **المهنية:** يعزز المدير نجاح جميع الطلاب من خلال إظهار المعايير المهنية والأخلاق والانخراط في التطوير المهني المستمر والمساهمة في تطوير المهنة.

7- **التقدم الأكاديمي للطلبة:** تؤدي قيادة المدير الناجحة إلى تطوير تحصيل الطلبة بشكل مقبول، وقابل للقياس بناءً على معايير موضوعية.

أما (المعهد الأسترالي للتعليم والقيادة المدرسية، 2011: 5-6) فيرى أن تقييم أداء المديرين يقوم على ثلاثة متطلبات للقيادة، وهي الرؤية والقيم، المعرفة والفهم، والخصائص الشخصية والمهارات التفاعلية والاجتماعية. ويتم تطبيق هذه المتطلبات من خلال الممارسات المهنية الرئيسة الخمسة التالية:

- قيادة التعليم والتعلم.
- تطوير الذات وتطوير الآخرين.
- قيادة التحسين والابتكار والتغيير.
- قيادة إدارة المدرسة.
- إشراك المجتمع المحلي والعمل معه.

ولقد وضع مكتب التعليم في الهند معيارين رئيسين لتقييم أداء المديرين كما ورد في (Indian Department of Education, 2012: 6):

1- **الممارسة المهنية:** حيث يتم تقييم المديرين على ممارستهم القيادية التي تؤثر على تعلم الطلاب بناءً على كفاءة المدير المنصوص عليها في الهند من خلال مجالين رئيسين وهما: فاعلية المدرس والممارسات القيادية.

2- **تعلم الطلاب:** حيث يتم تقييم مدى مساهمة المديرين في التقدم الأكاديمي للطلبة بما في ذلك نماذج المساءلة بالإضافة إلى التقدم نحو تحقيق أهداف تعليم الطالب باستخدام تقييمات الدولة أو المؤسسات أو على نطاق المدرسة.

ولقد أشارت (مجيد، 2011: 213) أن معايير تقييم أداء الإدارة المدرسية تتمحور في أربعة مجالات رئيسة تندرج تحتها المعايير وهي موضحة كالتالي:

المجال الأول: الثقافة المؤسسية ويندرج ضمنها المعايير التالية: رؤية استراتيجية واضحة للتعليم، وبيئة تنظيمية ميسرة للتواصل الإنساني.

المجال الثاني: المشاركة ويندرج ضمنها المعايير التالية: الالتزام بقيم التشاورية ومبادئها وتوسيع فرص الحوار والمناقشة، التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في تيسير تداول المعلومات واتخاذ القرارات في تطوير التعليم، والمشاركة المجتمعية.

المجال الثالث: المهنية ويندرج ضمنها المعايير التالية: التمكن المعرفي، التمكن المهارى، التنمية المهنية المستدامة، والأخلاق المهنية.

المجال الرابع: إدارة التغيير ويندرج ضمنها المعايير التالية: مناخ تنظيمي دائم للتغيير التربوي الإبداعي، تغيير تربوي يركز على المبادأة وتشجيع التجريب والتجديد، وتبني المداخل العلمية في حفز جهود الأفراد وتيسير عمليات التغيير.

أما (وزارة التربية والتعليم الإماراتية ،2014) فلقد اعتمدت على محورين أساسيين لتحديد مجالات التركيز في عملية التقييم ولقد حددهما الموقع الإلكتروني للوزارة (https://www.moe.gov.ae/arabic/pages/default.aspx) كالتالي:

- مخرجات الطلاب بما يشمل أدائهم الأكاديمي وتطورهم الشخصي.
- العوامل الخاصة بالمدرسة والمساهمة في الوصول لتلك المخرجات بما في ذلك القيادة ونوعية التدريس.

ولقد ركزت الوزارة على معايير تقييم أداء الإدارة المدرسية التالية:

1- **القيادة المدرسية:** وتشمل التوجه الاستراتيجي لرؤية المدرسة ورسالتها وأثرها على جودة نواتج التعلم بالإضافة إلى التخطيط لتطوير المدرسة، وإدارة العاملين بالمدرسة.
2- **المدرسة كمجتمع:** ويتضمن هذا المجال معرفة نوعية العلاقات داخل المدرسة بين الطلاب والعاملين وعلاوة عليه مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلى في الحياة المدرسية.
3- **التوجه المدرسي نحو تعلم الطلاب:** بما يشمل تلبية احتياجات الطلاب كأفراد ومجموعات وتقديم تجربة تعليمية متوازنة.
4- **جودة البيئة الصفية:** قياس جودة البيئة التعليمية ويندرج ضمنها التعرف على نوعية التعلم ونوعية التدريس، وكيفية إدارة المدير للفصل الدراسي.
5- **التطور الشخصي للطلاب:** ويشمل معرفة توجهات الطلاب نحو الحياة المدرسية ومدى إدراكهم لثقافة دولة الإمارات وهويتها.

6- **نتائج التحصيل الطلابي وتقدمهم: وذلك** عن طريق معرفة مستوى أداء الطلاب في الاختبارات والامتحانات ومقارنتها بمعايير المدرسة وأهدافها بالإضافة إلى قياس مدى تطور مهارات الطلاب في التعلم المستقل ومهارات تكنولوجيا المعلومات.

أما معايير مدير المدرسة المتميز في السعودية كما أشار (مكتب التربية والتعليم- شرق حائل، 2014: 16 – 25) فهي تندرج ضمن ستة مجالات رئيسة وهي:

1- **القيادة المتميزة** ويندرج ضمنها المعايير التالية: العلاقات مع المجتمع المدرسي، التحفيز والتشجيع، التنمية المهنية، الالتزام بأخلاقيات المهنة، الإدارة الفعالة ومهارة الإتقان.
2- **مشاركة المجتمع المحلى لتحقيق أهداف المدرسة** ويندرج ضمنها المعايير التالية: تفعيل الاتصال بأولياء الأمور، تفعيل الحوار والشورى والعمل بروح الفريق، وتفعيل اللجان المدرسية.
3- **التخطيط الاستراتيجي** ويندرج ضمنها المعايير التالية: إعداد الخطة الاستراتيجية، وإعداد الخطة التشغيلية.
4- **التغيير والتطوير** ويندرج ضمنها المعايير التالية: دعم التغيير بتهيئة المناخ الإداري، وعناصره داخل المدرسة، ونشر ثقافة التغيير في المدرسة.
5- **البيئة الجاذبة** ويندرج ضمنها المعايير التالية: دعم صحة الطلبة وسلامتهم في المدرسة، التهيئة في بداية العام الدراسي الجديد، والالتزام باللوائح والتعليمات.
6- **الإدارة التقنية** ويندرج ضمنها المعايير التالية: تفعيل التقنية بالمدرسة، دعم بيئة التعلم بالوسائل التكنولوجية، الاتصال الإلكتروني في المدرسة، وتوظيف التقنية في العملية التربوية والتعليمية.

وبالنسبة لمعايير تقييم أداء مدير المدرسة في فلسطين فلقد أشارت (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2014: 73-75) بأنها تندرج ضمن خمسة مجلات رئيسة وهي:

المجال الأول: التخطيط/ المعيار الرئيس له التخطيط وفق الأسس العلمية.
المجال الثاني: الإشراف والمتابعة/ المعيار الرئيس له إدارة الموارد المادية والبشرية في المدرسة.
المجال الثالث: النمو المهني/ المعيار الرئيس له رعاية النمو المهني للمدير وللعاملين في المدرسة بشكل مستمر.
المجال الرابع: تعلم الطلبة/ المعيار الرئيس له الإسهام بالنهوض بنتائج تعلم الطلبة.

المجال الخامس: العلاقات والاتصال والتواصل/ المعيار الرئيس له بناء علاقات داخلية وخارجية فعّالة تساعد المدرسة على أداء واجباتها.

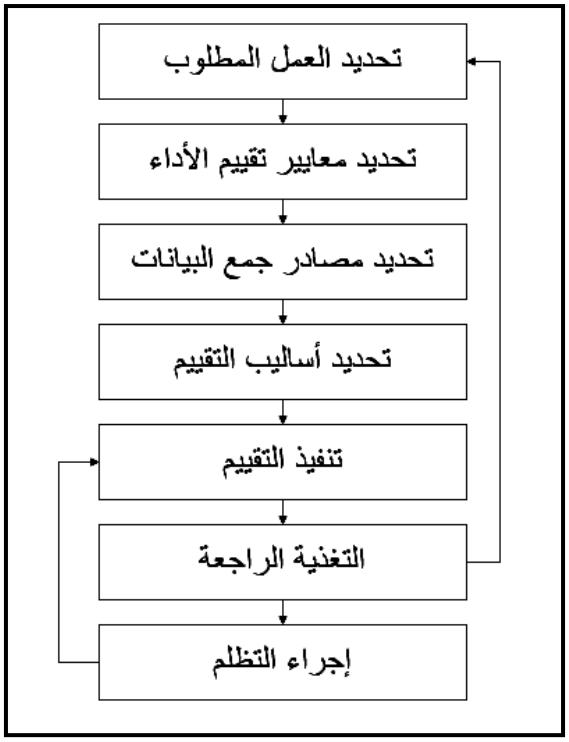
بالإضافة إلى معيار خاص بالسمات الشخصية للمدير وهو اتصافه بسمات تخدم العملية التعليمية التربوية ومن أهم السمات الشخصية التي لابد أن تتوافر في مدير المدرسة ما يلي:

- قيادة الآخرين والتأثير بهم.
- المبادرة إلى إنتاج أفكار تربوية تخدم العملية التربوية.
- امتلاك ثقافة عامة ومعارف متخصصة ذات علاقة بعمله.
- ممارسة عادات عمل إيجابية تخدم العملية التعليمية.
- امتلاك اتجاهات إيجابية نحو العمل.

ومن خلال الاطلاع على معايير تقييم الأداء العربية والأجنبية التي تم ذكرها نجد أن معايير تقييم أداء المديرين جُلها اتفقت على أهمية وجود رؤية مشتركة للتعلم، وقيادة مدرسية فاعلة، وتواصل وعلاقات مجتمعية ناجحة، وممارسات مهنية واعية كمعاير أساسية لتقييم أداء المديرين ولا بد من الإشارة هنا إلى أن معايير تقييم الأداء الأجنبية تركز وبشكل جلى على تحسين تعلم الطلبة وتنشيطه كمعيار أساسي تنبثق منه جميع المعايير الأخرى لتقييم أداء المديرين مما يعطى لمعايير التقييم الأجنبية بُعدا تعليميا وتربويا مميزا.

خطوات عملية تقييم أداء مديري المدارس

إن تقيم أداء المديرين لا يتم جملة واحدة، إذ لا بد من السير بخطوات متناسقة ومتدرجة لأداء عملية التقييم على أكمل وجه. ولقد أشارت العديد من كتب إدارة الموارد البشرية لخطوات تقييم الأداء بشكل عام، كما ورد في (درة والصباغ، 2008: 261-287) و(عباس، 2003: 154-156) و(شاويش، 2005: 101-105) وهي في مجملها تدور حول الخطوات الموضحة بالشكل التالي:



شكل رقم (2) خطوات عملية تقييم الأداء

المصدر (الباحثة)

يوضح الشكل السابق أن عملية تقييم الأداء تتضمن سبع خطوات تبدأ بتحديد العمل المطلوب وتنتهي بإجراء التظلم . ومن ثم تستمر العملية بالاستفادة من التغذية الراجعة و تحديد العمل المطلوب من جديد وما يترتب عليها من خطوات لاحقة.

إن الناظر لعملية تقييم أداء المديرين في العديد من المدارس الأمريكية كالمدارس العامة في (North Carolina) ومدارس (Minnesota) يجدها تندرج كما نوهت (Larson, 2012:1) ضمن إجراء تقييم سنوي كجزء من دورة لتحسين أداء المديرين تمتد من ثلاث إلى خمس سنوات. ويتم وضع تقييم أولى لأداء المديرين في أول سنة من هذه الدورة التحسينية، ليكون الأساس المعتمد لمراجعات الأداء المستمرة في السنوات اللاحقة، ومنه يتم وضع أهداف قابلة للقياس.

ولقد أشار كل من (Minnesota Administrative Rules, 2010: 3-4) و (North Carolina School Executive, 2008: 5) أن عملية تقييم الأداء تتبع ست خطوات وهي:

1-التوجيه من قبل مشرف التقييم: في بداية العام الدراسي يقوم مشرف التقييم بإجراء عملية توجيه مع مديري المناطق من خلالها يزود كل مدير بمجموعة كاملة من المواد التي تحدد وتوجه عملية التقييم بالإضافة إلى موجز تقييم أداء السنة الماضية.

2-تخطيط ما قبل التقييم: يقوم مديرو المدارس بأنفسهم ومن دون مساعدة أي شخص بتنفيذ تقييم ذاتي باستخدام نماذج التقييم المعتمدة. وبالتالي يكون هذا التقييم أساساً لتطوير الأهداف الأولية والتي يجب أن تكتمل قبل الانتقال للخطوة التالية.

3-الاجتماع القبلي مع مشرف التقييم: يجتمع مشرف التقييم مع المديرين على انفراد لمناقشة نتائج التقييم الذاتي وأهداف الأداء الأولية والدلائل والبيانات المدرجة في صلب عملية التقييم الحالية ويتوافق المدير مع مشرف التقييم على البيانات الأولية اللازمة لإتمام عملية التقييم، والتأكيد على مستوى أداء المديرين. فضلاً عن مناقشة العملية التي تستخدم في جمع هذه البيانات وتنظيمها وتقديمها.

4-جمع الأدلة والمعلومات: يقوم المدير بجمع البيانات المتفق عليها في الخطوة السابقة، وقد تشمل مؤشرات الأداء لكل معيار، التغذية الراجعة من أولياء الأمور، والطلبة، والمجتمع المحلي، وثائق التطوير المهني المكتملة خلال العام، ودلائل على نمو الطلبة الأكاديمي التي تم قياسها على مدار العام. بالإضافة إلى أية بيانات أخرى موثقة من ضمن أهداف الأداء المنجزة.

ويتفقد المشرف المدرسة خلال هذه الفترة لفحص البيئة المدرسية، وتفاعل المعلمين، وغيرهم من أعضاء المجتمع المحلي، ويقوم بجمع أدلة إضافية تدعم تقريره.

5-إعداد تقييم الأداء الموحد: يجمع المدير المعلومات التي حصل عليها من الخطوة السابقة لإعداد تقييم شامل للأداء طوال العام لمشرف التقييم. وينبغي توفير هذا الموجز المختصر للمشرف في وقت مبكر للحكم على الأداء قبل مناقشة تقييم الأداء المعلن، والذي يتم تداول مستويات أداء المدير النهائية فيه. ويجب على المشرف في نفس الوقت تجميع ملخص تقييمي أولي لمدير المدرسة من خلال جمع الأدلة وغيرها من البيانات لاستخدامها في اجتماع التقييم النهائي.

6-عقد مؤتمر التقييم بين المدير ومشرف التقييم: يجتمع المدير مع مشرف التقييم لمناقشة التقدم في إنجاز عملية التقييم. ويتم مناقشة التقييم الذاتي، والتقييم الموحد، وملخص تقييم المشرف للمدير الذي تم إعداده في وقت سابق للاجتماع. ومن الضروري أن تكون البيانات الداعمة موجودة ومتاحة بسهولة خلال المناقشة لمشاركتها في هذا الاجتماع عند الضرورة، ويتوافق المدير مع المشرف على أهداف الأداء والتوصيات لخطة التطوير المهني. ومن ثم يكتب المشرف تقريراً موجزاً عن التقييم النهائي للمدير، والذي يتم توقيعه من كلا الطرفين. وبعد اجتماع التقييم يضع المدير خطة النمو المهني طبقا لتقييم الأداء النهائي، ومن ثم يسلمه لمشرف التقييم.

استراتيجيات تقييم أداء المديرين الشاملة

لنظم تقييم الأداء استراتيجيات متنوعة ذكرها

(National Comprehensive Center, 2010: 7)

الاستراتيجية الأولى: بناء مجموعة واضحة من التوقعات والأهداف للتقييم

إن الحصول على توقعات واضحة حول أهداف نظام تقييم الأداء وأغراضه هو أمر حيوي. إن الأهداف الواضحة والسهلة الفهم والتوقعات حول أدوات التقييم وعملية التقييم ستسهل عملية التقييم للمديرين، وستعطي صورة شفافة حول كيفية تقييم أداء المديرين بالإضافة إلى أنواع البيانات التي سيتم تحليلها. علاوة على ذلك، النتائج التي تم جمعها من عملية التقييم يمكن استخدامها لرسم صورة أكثر كمالاً عن ممارسات القيادة للمديرين ومهارتهم ونقاط الضعف. كما أنه سيحدد طرق مساعدة المدرسة للمضي قدماً نحو تحسين أدائها العام. وسيندرج ضمن هذه التوقعات:

1) معرفة ما سيتم تقييمه.
2) معرفة من سيساعد في توفير التغذية الراجعة.
3) معرفة كيف سيتم استخدام نتائج التقييم.
4) معرفة مدى تكرار عملية التقييم.

الاستراتيجية الثانية: استخدام التقييمات الصحيحة والموثوقة التي تساعد في استيفاء متطلبات التنمية المهنية للمديرين

يجب أن تكون أدوات تقييم أداء المديرين صالحة وموثوق بها. وعلاوة على ذلك ينبغي أن توفر تلك التقييمات بيانات توضح كيفية تحديد نقاط الضعف ومعالجتها من خلال التطوير المهني وغيرها من أشكال الدعم. فعلي سبيل المثال، وُجد عند فحص واستعراض أدوات تقييم أداء المديرين أن ما يقرب من نصف تقييمات الأداء فشلت في توفير تغذية راجعة للمدرين مرتبطة بخطة التنمية والتي من المفترض أن توضح كيفية تحسين التعليم والتعلم.

الاستراتيجية الثالثة: ربط تقييم الأداء بالمعايير المستندة على البحث العلمي

للمساعدة في تحديد ما إذا كانت السلوكيات المعلنة من مديري المدارس ترتبط بممارسات القيادة الفعالة يجب أن تتماشى أدوات التقييم مع مجموعة أو أكثر من المعايير المهنية أو الدولية؛ فعلي سبيل المثال اعتمدت 40 ولاية في أمريكا لمعايير اتحاد تراخيص قادة المدارس (ISLLC) والتي تصف السلوكيات المرتبطة بتحسين تحصيل الطلاب.

الاستراتيجية الرابعة: استخدام أشكال متعددة للتقييم والتنويع في مصادر جمع البيانات للحصول على نظرة شمولية لأداء المديرين

ينبغي أن تشمل عملية تقييم أداء المديرين على مصادر متعددة للبيانات والوسائط. فعلى سبيل المثال (دمج التكنولوجيا) للتأكد من الحصول على صورة واضحة عن المديرين. ومن الأمثلة على أنواع البيانات التي يمكن إدراجها كجزء من عملية التقييم: ملفات الإنجاز، الاستبانات، المقابلات مع أصحاب المصلحة والمشرفين، مراجعات مسؤولي التقييم، الزيارات المدرسية، نماذج التقييم الذاتي للمديرين والتقييمات القائمة على الحاسوب أو الإنترنت.

تطوير أنظمة تقييم أداء المديرين وتطبيقها:

لقد أشار (Hansen & et al, 2012: 16) إلى وجود ثمانية عناصر أساسية تضمن نجاح تصميم نظم تقييم أداء شاملة وهي:

المكون الأول: أ- تحديد أهداف نظام التقييم.

تعد الأهداف الواضحة والمحددة الأساس لتطوير نظام تقييم متكامل. ومن أهم أهداف نظام التقييم تحسين ممارسات القيادة للمديرين وتحسين ظروف المدرسة والجودة التعليمية. بالإضافة إلى زيادة تحصيل الطلبة. ولابد أن تكون الأهداف مبسطة وواضحة لكل من الإدارة المدرسية والمقيّم والمعنيين بأمور المدرسة.

ب- تعريف فاعلية المدير وبناء المعايير.

لابد أن يُعرف نظام تقييم الأداء مصطلح فاعلية المدير بشكل واضح، حيث يجب أن يركز المصطلح على ممارسات المدير الفاعلة، والنتائج التي تحققت بفضل قيادته. وينبغي أن تكون المعايير متناغمة مع مصطلح فاعلية المدير بالإضافة إلى كونها قابلة للملاحظة والقياس ومقبولة لدي المؤسسات المهنية وبرامج إعداد المديرين.

المكون الثاني: ضمان أمان أصحاب الأموال واستثماره ووضع خطة اتصال استراتيجية.

يجب إشراك أصحاب المصالح ذوي الخبرة في تصميم نظام التقييم ومعرفة المصالح المتضاربة والمحتمل حدوثها، وكيفية حلها من دون إحداث ضرر بمصداقية عملية التقييم. وبالإمكان إضافة بعض الشركاء كالباحثين والمستشارين وموظفي الجامعة لمساعدتهم في تصميم هكذا نظام. ولابد من وضع خطة تتضمن استراتيجيات تواصل فعالة بأصحاب المصالح في جميع

مراحل عملية التقييم تتضمن معرفة عدد الاجتماعات المزمع عقدها معهم ونوع المساعدة التي يمكن تقديمها من قبلهم والتغذية الراجعة التي يمكن الحصول عليها لتحسين تصميم نظام التقييم.

المكون الثالث: اختيار إجراءات تقييم الأداء المناسبة.

لابد أن يكون اختيار إجراءات التقييم ملائماً لأغراض عملية التقييم وفاعلية المدير. ويجب اختيار إجراءات عملية صحيحة وموثوق بها. ولابد أن تكمل المقاييس بعضها البعض، وأن تكون مناسبة لجميع المدارس، وأن تأخذ قياس نمو الطلبة في عين الاعتبار كأداة تقييم. ومن ضمن إجراءات التقييم المناسبة معرفة الحاجات التدريبية للمقيمين، والمسؤولية عن حفظ بيانات الأداء ومراقبة جودة النظام.

المكون الرابع: تحديد بناء نظام التقييم.

عند بناء نظام التقييم يجب تصميم نظام يتلاءم مع نوعية العمل المدرسي وطبيعته ويجب استخدام أدوات قياس متعددة ومناسبة لنوع المدرسة والمرحلة التعليمية. بالإضافة إلى تحديد عدد مرات تقييم المديرين المبدئي والنهائي، والمسؤول عن عملية التقييم، والمدة الزمنية لمراجعة بيانات الأداء، ووقت تقديم التغذية الراجعة. وعند تحديد بناء نظام التقييم لابد من معرفة نسبة ووزن كل معيار في التقييم بناءً على نوع المدرسة، والمرحلة التعليمية، وخبرة المدير. وأخيراً لابد أن يشتمل نظام التقييم على نماذج للتغذية الراجعة وطرق تقديمها، وخطة التطوير المهني شاملة للوقت ونوع المساعدة، وحوافز للمديرين ذوي الأداء المتميز.

المكون الخامس: اختيار المقيمين وتدريبهم.

يجب اختيار مقيّمين ذوي خبرة بالإدارة المدرسية، وبنظام التقييم ومتطلباته. ولا بد من حصولهم على مستوى من التدريب المطلوب لإدارة الأدلة على أداء المديرين وتفسيرها. ومن المفضل حصول المقيمين على شهادات تدريب متخصصة في مجال التقييم. ويرى (عبد الباقي، 2005: 407) أن تدريب المشرفين المقيمين من أهم مقومات فاعلية نظام التقييم، حيث إن التدريب على كيفية تقييم الأداء وكيفية مناقشة نتائج التقييم أمر مهم، وله أثر كبير على سير عملية التقييم بالشكل الصحيح. وعلاوة عليه، يضمن تدريب المقيمين وجود أشخاص قادرين على أداء عملية التقييم بموضوعية وإتقان بعيداً عن الأخطاء الدارجة.

المكون السادس: ضمان سلامة البيانات وشفافيتها.

يجب تأسيس بنية تحتية لبيانات التقييم الرئيسة ذات صله ببيانات المديرين والمعلمين والطلاب. وبالإمكان استخدام برامج حاسوبية للتحقق من صحة البيانات المدخلة لضمان سلامة نتائج التقييم. ويفترض أن تكون بيانات التقييم سهلة الفهم ومناسبة لمشاركتها مع مجتمع التعلم.

المكون السابع: استعمال نتائج التقييم الرئيسة.

تعد نتائج التقييم مهمة حيث إن نتائجها تستخدم لتعزيز ممارسات المديرين ذوي الأداء الفاعل إما بالترقية أو الترشيح لمناصب أعلى. بالإضافة إلى تحديد المديرين ذوي الأداء غير الفاعل لتقديم الدعم لهم، وإشراكهم في برامج التنمية المهنية. ولابد من وجود آلية متابعة لمديري المدارس للتأكد ما إذا كانت الممارسة قد تحسنت نتيجة لجهود التعلم المهني أم لا، ومن ثم الكشف عن فرص التعلم المهني غير الفاعلة وتحسين استراتيجيات التنمية المهنية.

المكون الثامن: تقييم نظام التقييم.

يجب التأكد من أن عملية تقييم الأداء قد تمت بشكل منهجي وبنزاهة؛ لمعرفة مدى فاعلية نظام التقييم. ومن المفضل الحصول على ردود أفعال المشاركين في التقييم وأصحاب المصالح والمديرين على نظام التقييم وكيفية تنفيذه. وعلى المختصين وضع معايير وأهداف واضحة لتحديد مدى فاعلية التقييم مثل: رضا المشاركين، تحسن ممارسات المديرين والمعلمين، وتقدم نتائج الطلبة ومن ثم إجراء التعديلات والتحسينات على نظام التقييم.

ولقد اعتمد بناء هذه المكونات على الافتراضات التالية:

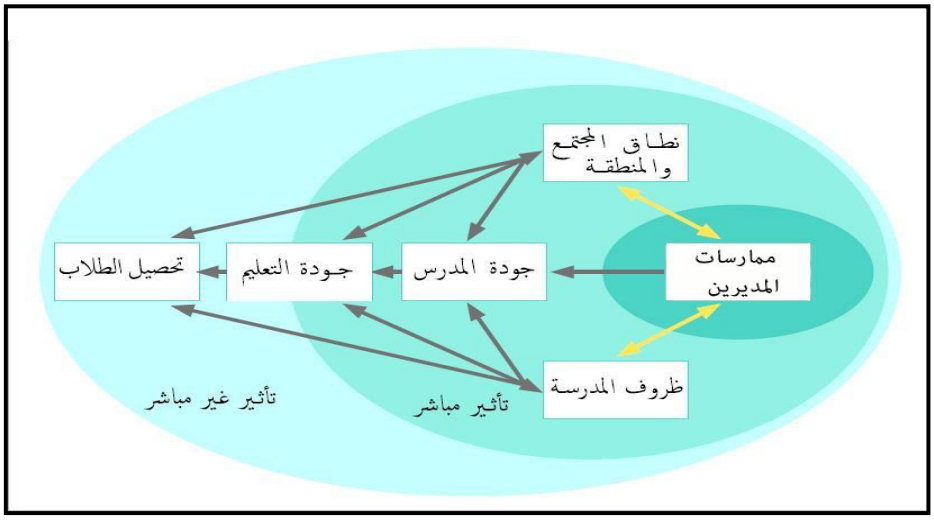
الافتراض الأول: أنظمة تقييم أداء المديرين يجب أن تكون شاملة بقدر الإمكان وقابلة للتطبيق.

الافتراض الثاني: نظم تقييم الأداء لابد أن تكون دقيقة، عادلة ومفيدة.

الافتراض الثالث: قيادة المديرين تمتد في كافة أنحاء المدرسة، وما بعد المدرسة، لذا فإن مصممي نظم التقييم يقومون بجمع وجهات نظر متعددة من أصحاب المصالح لتقييم أداء المديرين.

الافتراض الرابع: عمل المديرين متنوع أكثر من المدرسين وتأثيرهم على تحصيل التلاميذ غير مباشر. وبالتالي أنظمة التقييم لابد أن يكون لديها إجراءات متعددة لقياس أثر ممارسات المديرين على تحصيل الطلاب ونموهم.

والشكل التالي الذي أورده (Clifford and Ross, 2013: 10) يوضح نطاق تأثير المديرين التي لابد أن يتم أخذها بعين الاعتبار من قبل مصممي نظم التقييم.



شكل رقم (3) التأثير المباشر وغير المباشر للمديرين على تعلم الطلاب

المصدر (Clifford and Ross: 2013, 10)

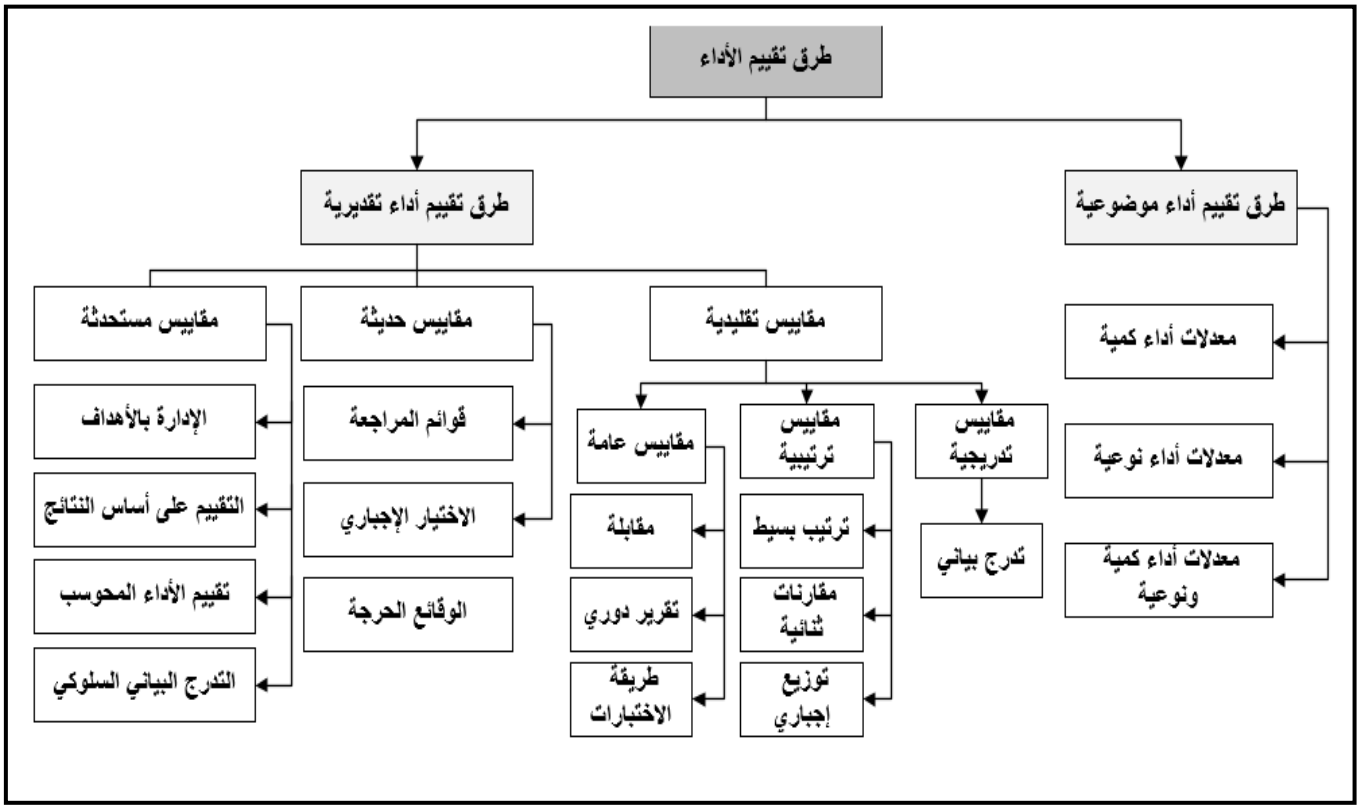
قدم الشكل السابق هيكلية لفهم ممارسات المديرين موضحاً العلاقات بطريقة سهلة وميسرة. فممارسات المديرين لها تأثير قوى ومباشر على ظروف المدرسة والمجتمع، وجودة المدرس ودافعيته، وتقبله لمهنة التعليم التي تؤثر بدورها على جودة العملية التعليمية. حيث إن أخلاقيات المدير وسلوكياته لها أثر كبير على انضباط المدرسة والتزامها مما ينعكس على نشاطاتها مع المجتمع المحلى. ومن المُلاحظ هنا أن ممارسات المدير هي أيضا تتأثر بظروف المدرسة والمجتمع فطبيعة وظروف المدرسة والمرحلة التعليمية تؤثر على ممارسات المدير وكيفية قيادته للمدرسة، وتعامله مع المجتمع.

وللمديرين تأثير غير مباشر على تحصيل التلاميذ، وجودة العملية التعليمية، حيث إن سلوكيات المدير، وطريقة تعامله مع المدرسين والتلاميذ، ومدى التزامه واهتمامه بالعملية التعليمية له أثر على تحصيل التلاميذ. ولذلك يتم تضمين نتائج الطلبة في تقييم أداء المديرين. ويؤثر المديرون على جودة العملية التعليمية عن طريق تزويد المعلمين بالمتطلبات الضرورية لهم ونشر التعليمات الإدارية بوضوح. بالإضافة إلى تقديم التغذية الراجعة التعليمية المفيدة وتطوير إمكاناتهم وقدراتهم سواء بالتوجيهات أو الدورات اللازمة لهم.

أساليب وطرق تقييم الأداء

تعددت طرق تقييم الأداء، ولقد استخدمت عدة تصنيفات لتحديد هذه الطرق وتمييزها فالبعض قسمها إلى طرق تقليدية وحديثة، وآخرون صنفوها إلى طرق تقييم أداء سلوكية، وطرق تقييم أداء معتمدة على النتائج. أما (زويلف، 2001: 184) فقد قسم طرق تقييم الأداء إلى طرق قياس موضوعية، وطرق قياس تقديرية.

والشكل التالي يوجز ما سيتم تناوله بالشرح والإيضاح.



شكل رقم (4) طرق تقييم الأداء

المصدر (الباحثة)

أولاً: طرق تقييم الأداء الموضوعية:

يندرج ضمن طرق تقييم الأداء الموضوعية ثلاث فئات:

1-**معدلات الأداء النوعية:** ويقاس فيها أداء الموظف كما ذكر (نصر الله، 2002: 184) بمستوى جودة الخدمة، أو الوحدة المنتجة التي يلتزم بإنتاجها، بالإضافة إلى نوع التلف أو الإنتاج السيّء.

2 – معدلات الأداء الكمية: ويقاس فيها أداء الموظف كما أشار (زويلف، 2003: 197) بكمية ما ينجزه من أعمال تم تحديدها سابقاً دون النظر إلى ما يمكن أن يعترضه من ظروف أو مشاكل. كما أنه يعاب عليها عدم مراعاة الحالة النفسية للموظف أو الدافعية للعمل.

3–معدلات الأداء الكمية والنوعية: ويتضمن هذا الأسلوب كما نوه (نصر الله، 2002: 184) إلى المزج بين معدلات الأداء الكمية والنوعية حيث يتم إنتاج كم أعمال محدد بمستوى جودة عالٍ مع مراعاة الفترة الزمنية لذلك.

ولعل استخدام معدلات الأداء الكمية والنوعية تضمن اعتبار ميزة معايير الأداء الكمية والنوعية معا. ولكن تبقي طبيعة العمل، ونوعه، هي من تحدد طريقة التقييم المناسبة.

ثانياً: طرق القياس التقديرية:

فقد قسم (زويلف، 2001: 185) طرق القياس التقديرية إلى ثلاث مجموعات رئيسة:

- المقاييس التقليدية.
- المقاييس الحديثة.
- المقاييس المستحدثة.

وفيما يلي شرح موجز للمقاييس المدرجة تحت كل بند:

أولاً/ المقاييس التقليدية: وهي تنقسم إلى ثلاثة أنواع:

أ–المقاييس التدريجية: وتتضمن هذه المقاييس الطريقة التالية:

- **طريقة التدرج البياني: (Graphic Rating Scale)**

وهي من أبسط طرق التقييم حيث أوضح (Dessler, 2005: 346) على أنها تقوم على أساس حصر مجموعة من السمات أو الخصائص أو المهام المراد تقييمها ثم تحديد درجة لتقييم كل سمة لتحديد النتيجة التي تفسر مستوى أداء الموظف.

ب–المقاييس الترتيبية: هناك عدد من الطرق تندرج تحت هذه المقاييس:

1–طريقة الترتيب البسيط (Alternation Ranking Method)

تعد هذه الطريقة من أسهل الطرق وأقدمها في تقييم الأداء حيث أورد (السالم وصالح، 2006: 10) أن المدير يقوم بإعداد قائمة بأسماء العاملين معه، ويرتبهم تصاعديا أو

تنازليا، بناءً على سمة معينة كالكفاءة في العمل. ويتم المقارنة هنا بين جميع العاملين من دون الاستناد إلى معايير الوظيفة. وقد يتحيز المدير في عملية الترتيب، لذلك يُفضل قيام أكثر من شخص في عملية الترتيب شريطة إلمامهم بأداء العاملين.

2-طريقة المقارنات الثنائية (Paired Comparison Method)

أشار (مرسى، 2006: 406) أن المدير يقوم بتقسيم الموظفين إلى مجموعات عمل متقاربة ويقارن بينهم تبعا لكل مهمة، ويعطي درجة للموظف بالمقارنة مع زملائه، ثم يقوم بجمع الدرجات لكافة المحاور ليحصل على الترتيب النهائي لأفراد المجموعة، ويعد هذا الأسلوب طويل نسبياً بالرغم من بساطته وسهولته في المؤسسات الكبيرة. كما أن المدير يجد صعوبة في تحديد الفروق الفردية في بعض الصفات.

3-طريقة التوزيع الإجباري (Forced Distribution Method)

ويبين (ماهر، 2008: 300) أن في طريقة التوزيع الإجباري يقوم كل رئيس بتوزيع الموظفين على درجات تقييم الكفاءة بشكل تحدده المؤسسة، ويأخذ هذا الشكل منحى التوزيع الطبيعي، ويكون فيه غالبية الموظفين ضمن درجة متوسطة وتأخذ نسبة الموظفين في الانخفاض كلما بعدنا عن الدرجة المتوسطة سواء بالارتفاع أو الانخفاض.

ج-المقاييس العامة: ويندرج ضمنها ما يلي:

1 -المقابلة (Interview)

تعتبر المقابلة أولى طرق التقييم حيث ذكر (زويلف، 2001: 190) أنه يتم اتباع هذه الطريقة عند وجود نظام معين للتقييم يتضمن متابعة الفرد عند دخول الخدمة أو الترقية. وتتم مقابلة الموظف ثانية بعد مرور فترة التجربة لمعرفة مدى ملاءمته للوظيفة في ضوء ما ينجزه من أعمال.

2-التقارير الدورية (Periodical Reports)

لقد أورد (بن يحيى، 2011: 23) أن المدير في هذه الطريقة يقوم بكتابة تقرير عن جهود الأفراد العاملين ومهارتهم معه، وتصرفاتهم أثناء العمل مع الحكم على أدائهم العام. ومن ثم يتم تصنيفها من قبل الإدارة طبقا لعناصر معينة. ولعل من العيوب التي أشار لها (زويلف،

2003: 204) تباين الرؤساء في أحكامهم على العاملين باختلاف شخصياتهم وميولهم وبالتالي لابد من وجود معايير أداء معينة تحكم التقييم، ومن ثم مناقشة النتائج لإصلاح ثغرات الأداء.

3-طريقة الاختبارات (Tests Method)

تعد هذه الطريقة من الطرق العامة كما أكد (زويلف، 2003: 207) في انتقاء الأفراد عند التعيين أو الحصول على ترقية، أو انتقال، وقد تكون الاختبارات فنية، عملية أو نظرية

ثانياً/ المقاييس الحديثة: وتتمثل هذه المقاييس في الطرق التالية:

1-طريقة قوائم المراجعة (Checklist Method)

تعتمد هذه الطريقة بشكل أساسي على دراسة كل نوع من الوظائف، وذلك لتحديد قائمة من الأسئلة تتضمن مجموعة من العبارات الوصفية التي تصف الأداء الجيد للعمل، وليس هناك عدد محدد لهذه الأسئلة، بل عددها يتفق مع نوع الوظيفة وطبيعتها. ولقد أكد (أبو شيخة، 2005: 38) أنه من الضروري تحديد قيم عددية متقاربة للصفات أو الأسئلة حسب أهميتها ولا يطلع عليها سوى الإدارة، ومن ثم يطلب من المقيم الإجابة عن الأمثلة ب " نعم " أو" لا " على حسب ما يراه منطبقاً على الموظف المراد تقييم أدائه، وبعد الانتهاء من الإجابة تجمع الدرجات التي حصل عليها الموظف وتحول إلى قيمة وصفية لتعبر عن أدائه.

2-طريقة الاختيار الإجباري (Forced Choice Method)

تقوم هذه الطريقة كما أشار (فليه وعبد المجيد، 2009: 274-275) على عدد من العبارات التي تصف أداء العمل، حيث يتم توزيع هذه العبارات في مجموعات، وعادة ما تكون عبارات ثنائية تعبر عن نواحي إيجابية وأخري سلبية. وعلى المقيّم إعادة ترتيبها حسب تناسبها مع أداء الموظف وتمتاز هذه الطريقة بالبعد عن التحيز الشخصي حيث تتم بواسطة جهة أخري لكن انتشارها محدود نظراً لصعوبة الاحتفاظ بسرية الشفرة الخاصة بتحديد العبارة.

3-طريقة الوقائع الحرجة (Critical Incident Method)

يتم تقييم الأداء في هذه الطريقة كما ذكر (عباس، 2011: 272) استناداً إلى سلوكيات الموظف أثناء العمل من خلال تسجيل المدير للوقائع الأحداث التي تطرأ خلال عمل الموظف سواء كانت جيدة أم سيئة تمهيداً لإصدار حكم على أداء الموظف أثناء التقييم الدوري. ويطلق على هذه الطريقة اسم طريقة العلامات المحددة المرجعية .

ولقد أفاد (أبو حطب، 2009: 3) أن من مزايا هذه الطريقة تزويد المقيم ببعض الحقائق والمواقف المدعمة عند شرح تقييمه لمرؤوسيه مستشهداً بأمثلة محددة للأداء الجيد والسيء. بالإضافة إلى تحفيزه على قياس الأداء على فترات متتالية.

ثالثاً / المقاييس المستحدثة وتتمثل هذه المقاييس في الطرق التالية:

1- **طريقة الإدارة بالأهداف (Management by Objectives)**

تقوم هذه الطريقة على إشراك الموظفين في وضع الأهداف وتقييمها على أساس تحقيقها. حيث يذكر (مصطفي، 2008: 413-414) أن الموظف يقترح أهداف محددة لفترة زمنية ويناقشها مع رئيسه ثم يتفقان على ورقة عمل حول الأهداف، وخطة العمل، ومعايير قياسها، ويتناقشان فيما تم الوصول إليه، وبالتالي هي لا تسعي إلى إصدار حكم على الأداء بقدر ما تحاول مساعدة الموظف على النمو والتطوير.

2- **التقييم على أساس النتائج (Management by Results)**

تقوم هذه الطريقة على أساس ما أحرزه العامل كأساس لتقييم أدائه فهي تركز على التغذية العكسية المبنية على النتائج. وتنمي هذه الطريقة حسب ما يشير إليه (شاويش، 2005: 96) روح التعاون بين المدير والموظف بالشكل الذي يحقق رغبات الموظف وتعاون المدير وأهداف المؤسسة.

3-تقييم الأداء المحوسب والقائم على شبكة المعلومات
(Computerized and Web-Based Performance Appraisal)

حيث تعتمد هذه الطريقة كما أشار (Dessler, 2005: 364) على برامج الحاسوب لتقييم الأداء حيث يضع المدير ملاحظات على أداء موظفيه خلال السنة، ويصنفهم

إلكترونياً باستخدام سلسلة من خصائص الأداء ومن ثم يكتب وصفاً يدعم كل جزء من التقييم.

4- طريقة التدرج البياني السلوكي- Behaviorally Anchored Rating Scale

تعد هذه الطريقة من طرق التقييم المستحدثة إذ تعتمد على سلوك العاملين عوضاً عن الاعتماد على المواقف أو الافتراضات حول تلك المواقف. وتتمثل تلك الطريقة كما أوردها (المغربي، 2007: 180) بمقياس رقمي تثبت عليه بعض العبارات أو الوقائع التي تصف السلوك الوظيفي وتندرج من أقصى المراتب الإيجابية إلى أقصى المراتب السلبية. ويضيف (العزاوي وجواد، 2010: 376) أن ما يميز هذه الطريقة موضوعيتها قياساً بطرق التقييم الأخرى مع تركيزها على قياس السلوك الوظيفي غير أن ما يؤخذ عليها أنها تتطلب وقتاً طويلاً في إنجاز التقييم خصوصاً عند وجود عدد كبير من الموظفين.

إن المتأمل لطرق تقييم أداء مديري المدارس يجدها تدمج أكثر من طريقة من طرق التقييم، فطريقة التدرج البياني، وطريقة التوزيع الإجباري معمول بها في تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث الدولية، فضلاً عن استخدام طريقة التقييم على أساس النتائج، والتقييم المحوسب. و يعد استخدام أكثر من طريقة للتقييم أمراً جيداً إذ لا تقتصر طريقة التقييم على أسلوب واحد فقط. ولعل طريقة الإدارة بالأهداف من طرق التقييم المستحدثة التي تشرك المديرين في وضع الأهداف وتقييمها على أساس تحقيقها، ومن ثم تساعدهم على النمو والتطوير.

مشكلات عملية تقييم الأداء

قد تواجه عملية تقييم الأداء مشكلات متعددة مما يعيق أداء عملية التقييم أو يعطي نتائج غير دقيقة لها. ومن أهم هذه المشكلات ما يلي:

1- مشكلات تتعلق بنظام تقييم الأداء.

2- مشكلات تتعلق بإدارة نظام التقييم.

3- مشكلات تتعلق بالمشرف (المقيّم).

أولاً: مشكلات تتعلق بنظام تقييم الأداء

لقد أشار (عبد الباقي، 2005: 402) إلى وجود عدة مشكلات تتعلق بتصميم نظام تقييم الأداء ومنها:

1- عدم وجود معدلات أداء ومعايير دقيقة وواضحة:

إذ لابد من وجود معايير أداء واضحة ودقيقة لمقارنة الأداء الفعلي بالأداء المطلوب. ويجب أن تكون هذه المعايير مفهومة لكل من الرئيس والمرؤوس. ومن المفضل أن يشارك المرؤوسين في إعدادها.

2- استخدام طريقة واحدة للتقييم:

غالباً ما يتم اختيار طريقة واحدة للتقييم مما لا يعطي تصوراً كاملاً للأداء المقاس وبالتالي لا يؤدي إلى تحقيق الكفاءة المطلوبة من عملية التقييم.

ويضيف (بن يحيى، 2011: 18-19) ما يلي:

3- ضعف كفاءة نماذج التقييم:

إن النماذج المعقدة وغير الواضحة تؤدي إلى تهرب المقيم من إعدادها أو عدم الاهتمام بتعبئتها. وغالباً ما تكون عدم كفاءة النماذج بسبب استخدام عبارات أو ألفاظ غير واضحة، أو عدم وجود إرشادات توضيحية للمقيّم.

4- اتجاه بعض المؤسسات إلى السرية في التقارير:

توجد بعض المؤسسات التي تأخذ بنظام السرية المطلقة في التقارير بحيث لا يتم إخبار أي موظف بنتيجة تقييمه، مما لا يحقق الهدف الرئيس من عملية التقييم، وهو تحسين الأداء وتطويره. وهناك مؤسسات أخرى تأخذ بنظام السرية النسبية وهي إعلام الموظفين ذوي الأداء غير المرضي بنتائج أدائهم.

وترى الباحثة أن السرية مطلوبة أثناء عملية التقييم، ولكنها مرفوضة بعد إتمام عملية التقييم، إذ إن الغرض من التقييم نفسه هو التحسين والتطوير، ولا يتم ذلك إلا بتقديم تغذية راجعة للموظف ومناقشته في نتائج تقييم أدائه لمساعدته في التغلب على نقاط الضعف الموجودة لديه.

ثانياً: مشكلات تتعلق بإدارة نظام التقييم:

أكد (أبو حطب، 2009: 37) أن من أهم مشكلات إدارة النظام ما يلي:

1- **نقص النشرات الدورية:** حيث إن قلة إصدار النشرات الدورية وتوزيعها من تعميمات ولوائح وإرشادات متعلقة بتقييم الأداء الوظيفي، وعدم وصولها إلى جميع الرؤساء قد يكون من أسباب عدم معرفتهم بنظام التقييم وأهدافه.

2- **قلة المساهمة في تدريب الرؤساء المباشرين:** فالرؤساء المشرفون بحاجة إلى التدريب، والتذكير بالأساليب الحديثة للتقييم، والأخطاء الشائعة الحدوث، وكيفية تفاديها.

3- **قلة المتابعة:** إن قلة متابعة تطبيق النظام قد يؤدي إلى تراكم المشكلات، وترك المشكلات من دون حلول قد يؤدي إلى عدم الاكتراث بنظام التقييم من قبل الإدارة وعدم جدية المقيمين في التعامل معه مما يتسبب في ظهور نتائج لا تعكس الواقع الفعلي للأداء. وبناءً عليه، فلابد من الجهة التي وضعت نظام التقييم، متابعته والبحث عن المشاكل التي تواجه المقيمين في عملية التطبيق للإسهام في الوصول إلى حلول ناجعة لذلك.

وتضيف الباحثة عدم وجود لجنة مرجعية لمناقشة التظلمات المرفوعة من الأفراد يعد من المشكلات البارزة في عملية التقييم.

ثالثاً: المشكلات التي تتعلق بالمشرف المقيم:

توجد العديد من المشكلات التي تتعلق بالمشرف المقيّم ومن أبرزها ما أورده (شاويش، 2005: 159) وهي كالتالي:

1-**أثر الهالة:** يحصل هذا الخطأ عندما يقع المقيّم تحت تأثير جانب واحد من أداء العامل الذي يقوم بتقييمه دون إدراك باقي عناصر مجالات الأداء، مما يؤثر على تقديره العام لذلك الأداء؛ كأن يتم تقييم أداء الموظف بأنه جيد بناءً على عنصر واحد من عناصر العمل عممه المقيّم على باقي العناصر ضمناً.

2- **الميل نحو الوسط في التقييم:** يتم الوقوع في هذا الخطأ عندما يميل المشرف المقيّم إلى تقييم كل الموظفين على أنهم متوسطون في أدائهم، ويتردد في إعطاء تقدير ضعيف أو

ممتاز لبعض الموظفين. والميل نحو الوسط يحصل بسبب قلة معرفة المقيّم بسلوك الأشخاص الذي يقوم بتقييمهم.

3-**الميل للتقييم العشوائي:** وهنا لا يهتم المقيّم بمراعاة الدقة في تقييمه وتقديراته عن الموظفين الذين يقوم بتقييمهم، بل يكون أكثر اهتمامه أن يقال عنه بأنه غير متحيز وبالتالي يقوم بإعطاء تقديرات متفاوتة للموظفين بشكل عشوائي دون أن تعكس هذه التقديرات حقيقة أدائهم.

ولقد أضاف (مرعي، 2001: 37) خطأين قد يقع المشرف المقيّم فيهما وهما:

4-**تأثير التضاد:** ويقع المشرف في هذا الخطأ حين يقارن أداء الموظف بمستويات الموظفين الآخرين المحيطين به، وليس بالنسبة للمستوى المطلوب منه، وينجم عن ذلك تقييم شخصين في مستوى واحد بشكل مختلف، لأن الأول يحيط به المتفوقون، والثاني يحيط به الضعفاء.

5-**الانطباع الأول:** ويحدث هذا الخطأ في الفترة الأولى لالتحاق أحد الموظفين بالعمل الموكل إليه حيث يأخذ المشرف المقيم الانطباع الأول الحسن أو السيء عن الموظف ثم يصعب عليه التخلي عن ذلك الانطباع فيما بعد، أو يتم التقييم على أساسه.

أما (الهيتي، 2005: 214-215) فيزيد على ما سبق من أخطاء ما يلي:

6-**التحيز الشخصي:** تظهر هذه المشكلة بسبب انحياز المقيم لصالح الشخص الذي يتم تقييم أدائه لأسباب كثيرة ومنها (القرابة – الصداقة – الجنس – والموطن) وغيرها من الأسباب الأخرى مما يجعل عملية التقييم بعيدة عن الصدق والموضوعية.

7-**خطأ الحداثة:** تظهر هذه المشكلة في عمليات التقييم التي تمتد لفترة طويلة، وهي تأخذ شكلين إما أن يعتمد المقيم على الأداء الأول للموظف دون الأخذ بالتطورات اللاحقة لأول عملية تقييم، أو أن يهمل المقيم أداء الموظف السابق، ويعمد إلى إعطاء صورة عن أحدث مستوى للأداء. وفي كلا الحالتين لا تعتبر عملية التقييم دقيقة لعدم وجود صفة الاستمرارية التي تخص جميع التغييرات السابقة والحالية والمتوقعة للأداء.

ولقد أضاف (Newton, 2015: 23, 25) مشكلتين مهمتين قد يقع فيها المقيم وهما: -

8-**التساهل أو التشدد:** حيث نجد بعض المقيّمين متساهلاً ميالاً للتغاضي عن نواحي القصور في أداء الموظفين، فيعطيهم تقديرات أعلى مما يستحقونه، وعلى العكس نجد أن بعض المقيّمين يكون ميالاً للتشدد فيعطي الموظفين تقديرات أقل مما يستحقونه.

9-**قولبة الناس:** نجد أن المقيّم يتأثر بانطباعاته الشخصية المسبقة عن الناس (سواء كبار السن أو خريجي جامعات أجنبية) عند تقييمه لموظفيه سواء بالسلب أو الإيجاب. فنجد أن المقيّم يتصور أن لكل قسم من الناس سمات مشتركة يلصقها بأي فرد ينتمي لهذا القسم.

مقومات فاعلية تقييم الأداء

إن أخطاء تقييم الأداء واردة في أي مؤسسة تعليمية، ولكن لتجنب أخطاء التقييم، أو التخفيف من حدتها هناك بعض الاعتبارات التي يمكن الاسترشاد بها لزيادة فاعلية عملية التقييم والتي ذكرها (ماهر، 2006: 309-310) وهي:

1- **اختيار معايير صحيحة:** يجب أن تكون المعايير واضحة ومفهومة ومشروحة لكل من المشرف المقيم، والموظف المراد تقييمه، ولابد أن يعرف الموظف مدى أهمية كل بند ووزنه النسبي لتحقيق مبدأ العدالة والمساواة في التقييم. كما أنه يفضل استخدام معايير موضوعية في تقييم الأداء؛ وهي تلك المعايير التي تمس نواتج الأداء ثم سلوك الأداء ثم الصفات الشخصية التي هي أقلها موضوعية.

2- **استخدام أكثر من طريقة للتقييم:** يفضل استخدام عدة طرق لعملية تقييم الأداء لإعطاء صورة شاملة لعملية التقييم، وينبغي أن تكون هذه الطرق واضحة ودقيقة بحيث تتضمن إرشادات لكيفية التعبئة، وتعريفات دقيقة لعناصر التقييم.

3- **اللجوء للتغذية الراجعة:** يجب أن يشتمل نظام التقييم الفعال على تغذية راجعة فورية تخبر الموظفين بنتائج تقييمهم، وذلك من خلال مقابلات الأداءالمستمرة.

4- **إجراءات التظلم:** حيث يجب أن يتم منح الموظفين حق التظلم والاعتراض على نتيجة التقييم. فكل نظام تقييم سليم يفتح باب التظلم أمام الموظفين الذين يشعرون بالظلم من نتائج تقييم أدائهم أمام جهات إدارية عليا متخصصة في إعادة النظر في هذه النتائج. ومن فوائد حق التظلم أنه يجعل المقيّمين أكثر جدية وموضوعية وعدالة عند قياس الأداء باعتبارهم مسؤولين عن صحة تقديراتهم.

المحور الثاني: التطوير التنظيمي

تمهيد

ظهر مفهوم التطوير التنظيمي كثمرة من ثمار التطورات العالمية، وكوسيلة فاعلة تمكن الإدارة من القيام بدورها من خلال تطوير الفكر الإداري التقليدي، وتيسير الإجراءات، واستخدام التكنولوجيا في زيادة الإنتاج، وفي الوقت ذاته المحافظة على كفاءة الأداء عبر التخطيط العلمي للتغيير، والتشخيص الميداني للمشكلات، والتكامل والشمول في التطوير. (فتح الله، 2012: 62).

وعلى إثر التحديات التي تعيشها أغلب المنظمات في عالم اليوم فإن منظمات التعليم في العصر الراهن الذي تتسارع فيه التطورات العلمية والتقنية تواجه نفس التحديات، وعليه يحتل التطوير التنظيمي مرتبة متقدمة ضمن اهتمامات واضعي سياسات التطوير والتنمية التعليمية، لما له من بُعد مؤثر على المدى الطويل في تحقيق أهداف المؤسسة المدرسية وبرامجها المخطط لها، حيث يعكس التطوير التنظيمي المدرسي مقدار الجهود البشرية المبذولة للارتقاء بمستوى المدرسة بما يحقق لها القدرة على تجاوز مشكلاتها، والانطلاق في وضع الاستراتيجية المستقبلية المناسبة التي تكفل لها تحقيق برامجها التعليمية المستهدفة.(الأكاديمية العربية البريطانية، 2012: 1).

وستتناول الباحثة محور التطوير التنظيمي المؤسسي، والتطوير التنظيمي للتعليم ضمن النقاط الرئيسة التالية:

أولاً: التطوير التنظيمي

مفهوم التطوير التنظيمي

يشير العديد من كتاب الإدارة إلى مصطلح التطوير التنظيمي ب (O.D) وذلك إشارة للحرفيين الأولين من كلمتي التطوير التنظيمي باللغة الإنجليزية وهما Organizational Development ولقد تناول الباحثون التطوير التنظيمي بتعريفات متنوعة من وجهات نظر مختلفة، إذ يركز كل تعريف على ناحية معينة، وفيما يلي مجموعة من التعريفات:

فلقد وصف (Schein , 1970: 12) التطوير التنظيمي بصورة عامة حيث قال بأنه " كافة الأنشطة الموجهة من قبل المديرين، والعاملين، والاستشاريين، نحو البناء، والمحافظة على تنظيم سليم ومتكامل للمؤسسة ".

وهذا ما أكده (Minnesota Organization Development Network , 2000: 3) بقوله إنه "مجموعة متنوعة جداً من الممارسات التي تتعلق بزيادة كفاءة العمل . الإدارة . والتنظيم"

بينما عرفه (فرنش وبيل، 2000: 62) بصورة تفصيلية على أنه: "جهد طويل المدى يُدار ويُدعم من الإدارة العليا لتطوير الرؤية المستقبلية للمنظمة، والتمكين، والتعلم، وعمليات حل المشكلات من خلال العمليات الجماعية المستمرة لإدارة ثقافة المنظمة، مع التركيز بصفة خاصة على ثقافة فرق العمل، وتشكيلات الفرق، باستخدام دور المستشار التسهيلي ونظريات علم السلوك وتقنياته بما في ذلك البحث العملي ". ويلاحظ من تعريف فرنش وبيل التركيز على محاور أساسية للتطوير التنظيمي مثل المشاركة، وفرق العمل، والبحث العملي، وتقويم الأداء.

وفي جانب آخر ربط (Cummings and Worley, 1997: 2) بشكل مباشر بين التطوير التنظيمي وتطبيقات العلوم السلوكية بوصفه أنه " تطبيق واسع المدى لتحسين الأداء والنواتج يقوم على المعرفة بالعلوم السلوكية ويتناول المنظمة بأكملها، من أجل تطوير الخطط، وتدعيم الاستراتيجيات والبنى والعمليات التنظيمية، لتحسين الفاعلية التنظيمية"

أما (Bennis, 1969 :2) فقد ركز بشكل خاص على إبراز أهمية التغيير والتعليم ودور الثقافة التنظيمية في عملية التطوير، حيث عرّف التطوير التنظيمي بأنه "الاستجابة للتغيير، واستراتيجية تعليمية معقدة تهدف إلى تغيير المعتقدات، والاتجاهات، والقيم، والهيكل التنظيمي؛ حتى يستطيع التنظيم التأقلم لاستيعاب التحديات التقنية، ومعدلات التغيير المتسارعة ".

وهذا ما أكده (السكارنه، 2009: 24) بقوله إنه " جهد شمولي مخطط يهدف إلى تغيير وتطوير العاملين عن طريق التأثير في قيمهم ومهاراتهم وأنماط سلوكهم، وعن طريق تغيير التكنولوجيا وكذلك عمليات الهياكل التنظيمية، وذلك في سبيل تطوير الموارد البشرية والمادية وتحقيق الأهداف التنظيمية ".

ويعتبر تعريف (Beckhard, 1969: 9) من أكثر التعاريف شهرة واقتباساً من قبل الكثير من الكتاب والمهتمين في مجال التطوير التنظيمي، إذ يرى بأنه "جهد مخطط يعتري المنظمة بأكملها، تحت إشراف الإدارة العليا، بهدف زيادة فاعلية المنظمة وصحتها التنظيمية، من خلال التدخلات المخططة في عمليات المنظمة، وباستخدام معلومات مستقاه من العلوم السلوكية".

أما (عامر وقنديل، 2010: 243) فيشيران إلى الطابع العلمي والعملي للتطوير التنظيمي حين عرفاه بأنه" تغيير استراتيجي ذو طابع علمي وعملي يتعلق بالمنظمة، ومناخها، وما بها من أفراد، وجماعات، بهدف تحسين الإدارة لزيادة كفاءة الأداء للوصول للأهداف بأعلى جودة ممكنة".

ومما سبق تخلص الباحثة إلى أن مفهوم التطوير التنظيمي أكد باختلاف التعريفات على الركائز التالية:

1- جهد مخطط ومنظم وشامل لجميع مكونات المؤسسة.
2- يعتمد على خطة طويلة المدى تركز على تحسين المناخ الداخلي للمؤسسة وزيادة الفاعلية التنظيمية.
3- يقوم على أسلوب علمي مدروس يجمع بين نظريات العلوم السلوكية وتقنياتها واستخدام مفهوم النظم.
4- يتطلب المشاركة الفاعلة من الإدارة العليا، ويستعين بالخبراء والمستشارين ما أمكن لدفع عمليات التطوير.
5- يمتاز بالأفق الواسع والمفتوح الذي يستوعب عدة استراتيجيات وتقنيات تطبيقية مع الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة.
6- يركز على دور الجماعة في إحداث التغيير المخطط له مع الاهتمام بتغيير سلوك الأفراد واتجاهاتهم وقيمهم.

التمييز بين التطوير التنظيمي وبعض المصطلحات

يتميز الفكر الإداري بتعدد المفاهيم وتنوعها، مما يتسبب أحيانا الخلط فيما بينهما، ويلاحظ المتابع لأدبيات الإدارة العامة نوعا من التداخل بين التطوير التنظيمي وبعض المفاهيم التطويرية الأخرى، وهذا الأمر يتطلب الوقوف على معني كل مفهوم، وتوضيح مجالات الاختلاف وخطوط الاتفاق فيما بينها. وفيما يلي عرض لأهم المصطلحات ذات التماس المباشر مع التطوير التنظيمي وهي كالتالي:

أولاً: التغيير التنظيمي (Organizational Change)

يعرف (Stephen, 2008: 192) التغيير التنظيمي بأنه " ذلك التعديل الدائم في بيئة المنظمة، الهيكل التنظيمي، التكنولوجيا أو الأفراد من أجل التحسين في عملها وأدائها ".

ويذهب (أبوبكر، 2003: 375) إلى اعتبار التغيير التنظيمي أنه " فلسفة لإدارة المنظمة تتضمن التدخل المخطط في أحد أو بعض جوانب أو أوضاع المنظمة لتغييرها، بهدف زيادة فاعليتها وتحقيق التوافق المرغوب مع مبررات هذا التغيير".

ويظهر من التعاريف السابقة أن هناك تداخلاً وارتباطاً بين التطوير التنظيمي والتغيير التنظيمي حيث إن كليهما يُعد عملية مخططة ومعدة سلفاً، تهدف إلى تحسين كفاءة المنظمة، وزيادة جودة أدائها، وتتطلب مشاركة العاملين.

إلا أن هناك بعض الاختلاف بين المفهومين وأهمه ما ذكره (مطر، 2008: 10) نقلاً عن الغمري بأن التغيير التنظيمي يتضمن عمليات إعادة التنظيم وتوزيع السلطة وتحقيق سهولة التفويض وسريانه، بينما التطوير التنظيمي ما هو إلا محاولة طويلة الأمد لإدخال التغيير والتطوير بطريقة مخططة، معتمداً على أسلوب تشخيص المشكلات بمشاركة أعضاء المنظمة بصورة جماعية، أي أن التغيير التنظيمي أقرب إلى إعادة التنظيم منه إلى التطوير التنظيمي.

ويضيف (أبوبكر، 2003: 376-378) إلى وضوح الاختلاف بين التطوير التنظيمي والتغيير التنظيمي في الدوافع والمجالات والمنهجية.

في حين يري (الغالبي، 2010: 41) أن علاقة التطوير التنظيمي بالتغيير التنظيمي علاقة الجزء بالكل، أو النظام الفرعي بالنظام الأكبر، إذ يمثل التغيير النظام الأكبر لأنه قد يكون مدروساً أو عشوائياً، مخططاً أو طارئاً، سلبياً أو إيجابياً، يمكن التنبؤ بنتائجه أو لا يمكن. في حين أن التطوير التنظيمي هو عملية تغيير مخططة أو مقصودة تدار من أعلى المستويات التنظيمية، وهذا ما يؤكده (مصطفي، 2000: 481) حين اعتبر أن التطوير آلية من آليات التغيير التنظيمي عن طريق المدخل السلوكي، وذلك بالتغيير في القيم والمعتقدات، والمدركات، والاتجاهات، وقدرات العاملين وسلوكهم.

ثانياً: التطوير الإداري (Administrative Development)

التطوير الإداري حسب ما أورده (الصيرفي، 2007: 14) يعبر عن التحسين المستمر في أداء الإدارة من خلال تنمية المعارف، وتغيير الاتجاهات، وتحسين المستوى المهارى. وذلك عبر تقويم حاجات المنظمة من الوظائف الإدارية الشاغرة، وتقويم مستوى أداء المديرين، وتنمية مهاراتهم الحالية والمستقبلية.

ويحدد (Burke, 1971: 569-579) الفروق التي تميز ما بين التطوير الإداري والتنظيمي والتي تحدد من خلال الغرض من الاستخدام لأهداف التدخل وأدواته والإطار الزمني، ونوعية العاملين، والقيم التي يقوم عليها كل مفهوم. ويخلص إلى القول بأن التطوير التنظيمي يهدف إلى تحسين جزء أو كل الأنظمة الفرعية المكونة للمنظمة، بينما يهدف التطوير الإداري إلى تحسين بعض المهارات لدي المديرين وتطويرها، كما يؤكد على أن مفهوم التطوير التنظيمي يركز على التنظيم كنظام متكامل وليس على جزء من ذلك النظام.

ويتفق (الطجم وسواط، 2000: 302) مع الطرح السابق الذي ينظر إلى أن التطوير الإداري أحد الأطر العملية لنشاطات التطوير التنظيمي، وجزءٌ من أجزائه يهدف إلى تغيير السلوك التنظيمي للارتقاء بمستوى الأداء.

ويضيف (Harvey & Brown, 1982: 8) أن التطوير التنظيمي ليس منهجاً جزئياً للتغيير، فتطوير المديرين يهدف إلى تغيير سلوك الأفراد، بينما يركز التطوير التنظيمي على التطوير الكلي للمنظمة. بالإضافة إلى كون التطوير التنظيمي لا يتضمن تغييرا وقتياً أو عشوائياً بل يعتمد على التصميم المنظم والتشخيص للمشكلات، وبالتالي لا تظهر آثاره إلا على المدى البعيد، على عكس التطوير الإداري الذي يتضمن استراتيجيات، وخطط تدخل سريع لحل مشكلة عاجلة أو إنقاذ المؤسسة من تدهور موجود.

وبالرغم من التشابه الكبير بين استراتيجيات وأدوات وتقنيات التطوير الإداري والتطوير التنظيمي وأدوات وتقنيات كل منهما واتفاقهما على تطوير أداء المنظمة وتحسين قدرتها وفاعليتها ودعم قدراتها التنافسية إلا أن (الغالبي، 2010: 42) يؤكد على أن التطوير الإداري يبقي محدوداً مقارنة بالتطوير التنظيمي حتى لو شمل هذا التطوير الإداري جميع الموارد البشرية. كما أنه قد يكون جزءاً من منظومة التطوير التنظيمي.

ثالثاً: إعادة الهندسة – الهندرة (Reengineering)

تعتبر كل من إعادة الهندسة والتطوير التنظيمي طرقاً يتم من خلالها الدخول في التغيير التنظيمي الذي تتبناه المنظمات. وتعرف (حسن، 2004: 360) إعادة الهندسة أنها " إعادة نظر أساسية، وإعادة تصميم جذرية تنظم أساليب العمل لتحقيق نتائج جيدة في مقاييس الأداء العصرية مثل التكلفة، والسرعة، ومستوى الخدمة "

من خلال ما سبق نستنتج أن الهندرة تشمل إعادة بناء المنظمة من الصفر، كما أنها تسعي لإحداث تغيير شامل في وقت قصير نسبيا. وتتفق الهندرة مع التطوير التنظيمي كما أشار (مطر، 2008: 11) من حيث إنها تهدف إلى تحسين جودة الأداء، ورفع كفاءة المنظمة، لكن التطوير التنظيمي يتطلب وقتاً طويلاً لإحداث التغيير على عكس الهندرة التي تسعي لإحداث التغيير بسرعة.

ويضيف (الغالبي، 2010: 44 –45) أن إعادة هندسة العمليات تشترك مع بعض تقنيات التطوير التنظيمي في الحاجة إلى التفكير الإبداعي من خلال الجديد والحديث من الأفكار، ويعتبرها من أهم تطبيقات التطوير التنظيمي كونها تقنية ملائمة للتغيرات الجذرية التي تتصف بالاستمرارية.

مبررات اللجوء إلى التطوير التنظيمي

يعتبر التطوير التنظيمي أحد أهم الأساليب التي تساعد المؤسسات على مجاراة التغييرات السريعة التي تحدث في بيئتها الداخلية والخارجية، وبالتالي فإن اللجوء إلى التطوير التنظيمي يكون نتيجة لعوامل البيئة الداخلية والخارجية والتي سيتم تناولها:

أولاً: عوامل البيئة الداخلية

أشار (حمود، 2002: 186) إلى أن عوامل البيئة الداخلية تتمثل في العوامل المرتبطة بطبيعة المنظمة، ومناخها، وهيكلها التنظيمي، والأساليب والإجراءات المتبعة في تحقيق الأهداف، والأساليب المعتمدة في معالجة المشاكل المقترنة بالعمل والأفراد، وتتضمن هده العوامل ما أورده (ماهر، 2003: 436):

1- التغييرات في أهداف المنظمة ورسالتها، وأغراضها، أو رؤيتها.

2- التغييرات في هياكل العمالة، والوظائف، وعلاقات العمل.

3- تطور العاملين، وزيادة مستوى طموحهم، وحاجاتهم، مما يدفع الإدارة لإيجاد وسيلة مناسبة لمساعدة أفرادها على التكيف.

4- التغيرات في الأساليب الإدارية المتبعة والإجراءات ومعايير العمل.

ويضيف (علما، 2004: 88) ما يلي:

5- التغيرات في الأجهزة والآلات والخدمات وغيرها من الأساليب المتبعة.

6- التغيرات في علاقات السلطة والمسؤوليات والمركز والنفوذ.

وهذه التغيرات تحكم المنظمة بضرورة التكيف والتغيير. فالمنظمات المتحجرة وغير القادرة على إحداث التطوير التنظيمي تواجه مصيراً قاتماً من الرجعية، أو ربما التوقف عن العمل. ولقد ذكر (عامر وقنديل، 2010: 243) أن انخفاض الأرباح، وضعف المنافسة، وكثرة غياب العاملين، وزيادة معدلات الشكاوى من الأسباب الداعية للتطوير التنظيمي.

ثانياً: عوامل البيئة الخارجية

تلعب عوامل البيئة الخارجية دوراً كبيراً فيما يتعلق بالتطوير التنظيمي. ومن أهم هذه التغييرات ما ذكره (ماهر، 2003: 185) وهي:

1- **التغيرات السياسية والاقتصادية:** حيث تتطلب هذه التغيرات سواء كانت إيجابية أو سلبية أن تقوم المؤسسة بالتكيف وإيجاد التوازن في أنشطتها مع تلك المستجدات.

2- **التغيرات الاجتماعية:** وتتمثل في نمط المعيشة ومستواها، ودور المرأة في المجتمع، ومستوى التعليم، والتي ينعكس أثرها على القوي العاملة، ومن ثم على سياسة المؤسسة.

ويضيف (عطية، 2008: 171) ما يلي:

3- **التغيرات في القوانين والتشريعات:** ويقصد بها التغيرات التي تصدرها الحكومة من لوائح لضبط طبيعة العلاقات بين الدولة والمؤسسات مثل التشريعات المتعلقة بالبيئة والاستثمار، وقوانين تنظيم البنوك والضرائب وغيرهما.

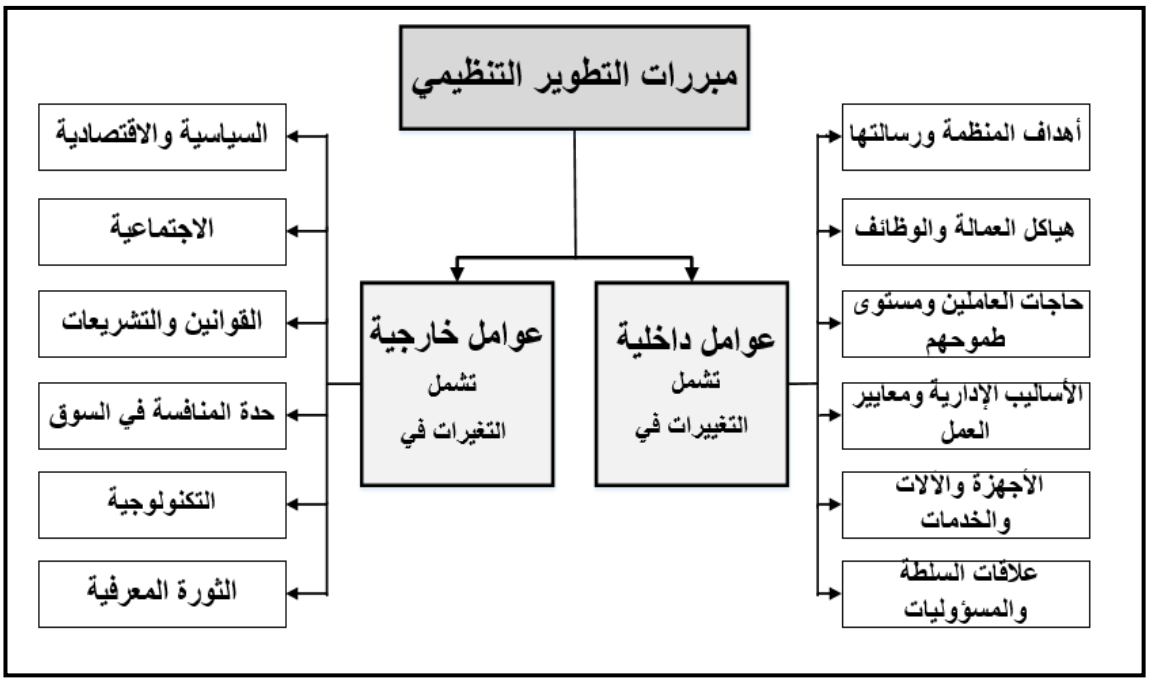
4- **ازدياد حدة المنافسة في السوق:** وهي تلك المنافسة المتمثلة في تكثيف الحملات الإعلامية بين المنافسين، وإدخال منتجات جديدة إلى السوق. بالإضافة إلى حدوث تغير في رغبات المستهلكين وأذواقهم ودخولهم.

وتزيد (فتح الله، 2012: 77-78) على ما سبق:

5- **التغيرات التكنولوجية:** تلك التغيرات التي تؤثر على الخدمات وسلع المؤسسة مثل التطور في المعدات والآلات، وأساليب العمل، وإدخال التكنولوجيا في إدارة العمل مثل الحاسبات والكمبيوتر والإنترنت.

6- **الثورة المعرفية:** حيث يؤثر الانفجار المعرفي والنمو المتسارع في جميع مجالات العلم والمعرفة وميادينها على المؤسسات ويدفعها لإحداث تطوير تنظيمي.

والشكل التالى يوضح مبررات التطوير التنظيمى السابق ذكرها



شكل رقم (5) مبررات التطوير التنظيمي

المصدر(الباحثة)

خصائص التطوير التنظيمي

يتصف التطوير التنظيمي ببعض الخصائص التي تميزه عن عمليات التطوير الأخرى. ومن أهم خصائص التطوير التنظيمي ما ذكره (دودين، 2012: 24-26):

1- **الواقعية:** يرتبط بالواقع العملي الذي تعيشه المؤسسة ويمارس أنشطته ضمن موارد المؤسسة وإمكاناتها.

2- **الفاعلية:** يحقق أهداف المنظمة المحددة مسبقاً مع التأكيد على فاعلية مساهمته في تحقيق الأهداف.

3- **المشاركة:** لضمان نجاح تنفيذ عمليات التطوير التنظيمي لابد من مشاركة وتعاون كافة أعضاء المؤسسة في جميع مراحله.

4- **الشرعية:** يجب أن يتم ضمن القوانين والأنظمة والأخلاقيات والمسؤوليات الاجتماعيات للمؤسسة تجاه المجتمع الذي تعمل فيه.

5- **القدرة على التكيف السريع مع الأحداث:** يسعي للتأقلم والتكيف مع المتغيرات البيئية المحيطة بالمؤسسة بهدف البقاء والاستمرار والنمو في أعمال المؤسسة.

ويضيف (العميان، 2010: 345) أن التطوير التنظيمي يتصف بـــ:

6-**الاستهدافية:** لا يحدث عشوائياً أو ارتجالياً بل في إطار منظم نحو هدف محدد تسعي المؤسسة إلى تحقيقه في إطار زمني محدد.

7-**التوافقية:** يمتاز بقدر مناسب من التوافق بين عمليات التطوير ورغبات القوي المختلفة لعملية التطوير واحتياجاتها وتطلعاتها.

8-**القدرة على التطوير والابتكار:** يسعي للارتقاء والتقدم الدائم من أجل الوصول إلى وضع مستقبلي أفضل من الوضع الحالي.

في حين يري (القحطاني، 1996: 8) إن من الخصائص الأساسية للتطوير التنظيمي:

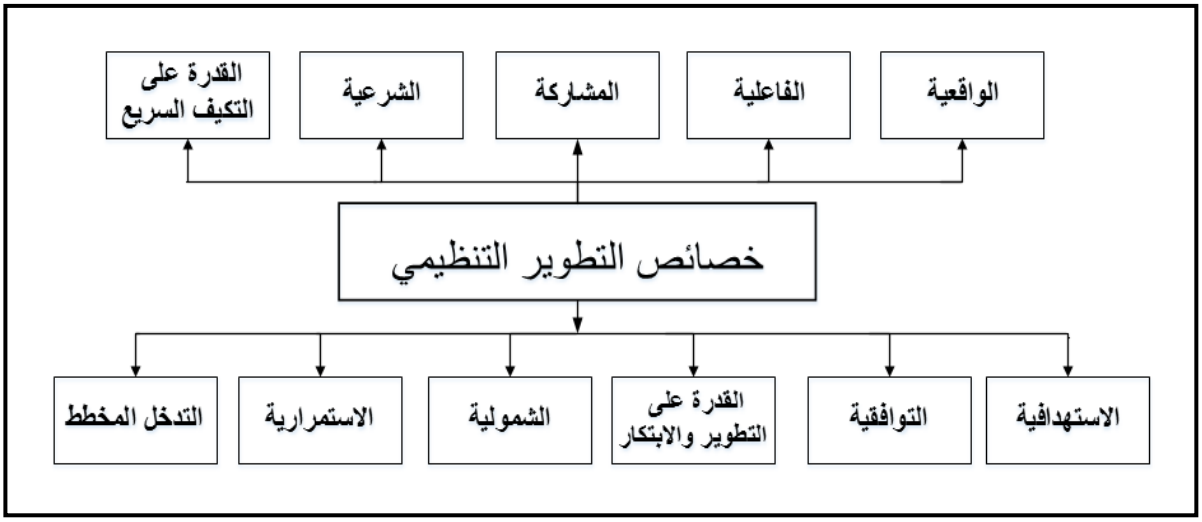
9-**الشمولية:** يهتم برفع كفاءة المكونات التنظيمية من هياكل تنظيمية، وأساليب تشغيلية، وموارد بشرية، ومادية وتكنولوجية مع منح أهمية كبري للعنصر البشري.

10-**الاستمرارية:** يعمل على تحسين المناخ العام للمؤسسة بشكل دائم ومستمر، وهو يعمل على زيادة الفاعلية التنظيمية بدءاً من أول مرحلة في التطوير إلى آخر مرحلة.

11-**التدخل المخطط:** لا يتم بدون تخطيط مسبق لتشخيص المشاكل بدقة وذلك لتجميع الجهود لمواجهتها.

وترى الباحثة أن من أهم خصائص التطوير التنظيمي أنه يجمع بين الطابع العلمي والعملي في آن واحد؛ علمي من حيث كونه قائماً على الاستفادة من مبادئ العلوم السلوكية في تطوير اتجاهات العاملين ومهاراتهم واستخدام مفهوم النظم لرفع كفاءة عناصر المنظمة، وإيجاد التوافق بينها. في حين أنه ذو طابع عملي لقدرته على إحداث تغيير فعلي ضمن برامج عملية موجهة نحو حل المشكلات لتحسين أساليب العمل وتحقيق الأهداف المنشودة.

والشكل التالي يوضح أهم خصائص التطوير التنظيمي السابق ذكرها:



شكل رقم (6) خصائص التطوير التنظيمي

المصدر(الباحثة)

أهمية التطوير التنظيمي

تتمثل أهمية التطوير التنظيمي كما أفادت (فتح الله، 2012: 69) في:

1- دعم كفاءة المنظمة، وزيادة الفاعلية، ورفع الإنتاجية كماً ونوعاً وتقليل هدر الموارد.

2- تنمية القوي البشرية، وتحسين أدائها، والارتقاء بسلوكها، وإذكاء الإبداع، والقدرة على الابتكار.

3- توفير مناخ ملائم وبيئة متوازنة، ومواجهة نقاط الضعف والمشكلات في الإدارة.

4- الاستفادة من الاكتشافات والتطورات في مجالات العلوم الأخرى.

5- العمل على تكامل أهداف المنظمة والمجتمع والعاملين.

أهداف التطوير التنظيمي

من أهم أهداف التطوير التنظيمي ما أورده (تريسي، 2004: 19):

1- توضيح رسالة المؤسسة وغاياتها وأهدافها، والعمل على تناغم أهداف العاملين والوحدات والمؤسسة ككل وتكاملها.

2- جعل المؤسسة أكثر فاعلية وأكثر قدرة على معالجة المشكلات الفنية والإدارية ومشكلات العاملين.

3- تحسين التعاون والتضافر والاتصال والعمل الجماعي بين المديرين ومرؤوسيهم وبين الوحدات، والتشجيع على الصراحة والمناقشة الحرة للاختلافات والمشكلات.

4- تحسين عملية اتخاذ القرار وتشجيع العاملين على قبول القرارات وإيجاد القدرة على قبول التغيير والتعامل معه.

5- تحسين أداء الأفراد والجماعات والعلاقات الشخصية والوصول إلى اتفاق جماعي على الآراء ووضعها موضع التنفيذ.

ويضيف (العميان، 2010: 349) ما يلي:

6- مساعدة الأفراد على تشخيص مشكلاتهم وتحفيزهم لإحداث التطوير المطلوب.

7- الكشف عن الصراع بهدف إدارته وتوجيهه بشكل يخدم المنظمة.

8- بناء جو من الثقة بين العاملين عبر مختلف مستويات التنظيم.

9- تمكين المديرين من اتباع أسلوب الإدارة بالأهداف عوضاً عن أساليب الإدارة التقليدية.

10-زيادة درجة الانتماء للمنظمة ولأهدافها.

مراحل التطوير التنظيمي

تعددت اجتهادات العلماء حول مراحل التطوير التنظيمي فمنهم من حددها بثلاث مراحل، ومنهم من حددها بخمس مراحل و البعض زادها إلى سبع مراحل. وفيما يلي عرض لمراحل التطوير التنظيمي عند بعض الباحثين حيث يتناول (أحمد، 1999: 17) مراحل التطوير التنظيمي الثلاثة وهي:

1- **مرحلة الإذابة:** في تلك المرحلة يتم إثارة ذهن أفراد المؤسسة وجماعاتها لضرورة الحاجة للتطوير من خلال لفت نظرهم إلى المشاكل التي تعرقل تقدمهم، ويتم في هذه المرحلة استثارة دافعيتهم للبحث عن حلول ذاتية وإبداعية لحل مشاكلهم.

2- **مرحلة التغيير**: حيث يتم تطوير الأنظمة وأساليب العمل والإجراءات التنظيمية والسلوك الفردي والجماعي في المنظمة، وينظر إلى هذه المرحلة بأنها ليست فقط مرحلة تدخل بل مرحلة تعلم أيضا؛ إذ يكتسب فيها كل من الأفراد وجماعات العمل أنماطاً جديدةً من السلوك تساعدهم على حل مشاكلهم وتغييرها إلى الأحسن، وتهتم هذه المرحلة بتحديد المطلوب تغييره، وتطبيق التغيير من خلال أدوات ووسائل التغيير. ويطلق على هذه المرحلة الإبدال.

3- **مرحلة التثبيت**: بعد التوصل إلى النتائج والسلوك المطلوب يتم تثبيت ما تم التوصل إليه؛ بمعني حماية التغيير الذي تم التوصل إليه وصيانته ومحاولة الحفاظ على المكاسب التي تم تحقيقها من التطوير التنظيمي، وإيجاد توازن جديد حتى لا يعود الحال إلى الممارسات القديمة. ويطلق على هذه المرحلة التجميد.

أما (الطراونة وآخرون، 2012: 179) فيرون أن التطوير التنظيمي ينطوي على المراحل التالية:

1- **مرحلة التشخيص**: حيث يتم جمع المعلومات من الأفراد من خلال استخدام كل قوائم الاستقصاء والاستطلاعات والاتجاهات.

2- **مرحلة التخطيط**: حيث يتم إعداد خطة استراتيجية لتحسين المنظمة، وهذه الخطة مبنية على البيانات المستقاه من المرحلة السابقة، ويحدد تخطيط الاستراتيجية المجالات التي قد يوجد بها مشاكل ويرسم حلولا لها.

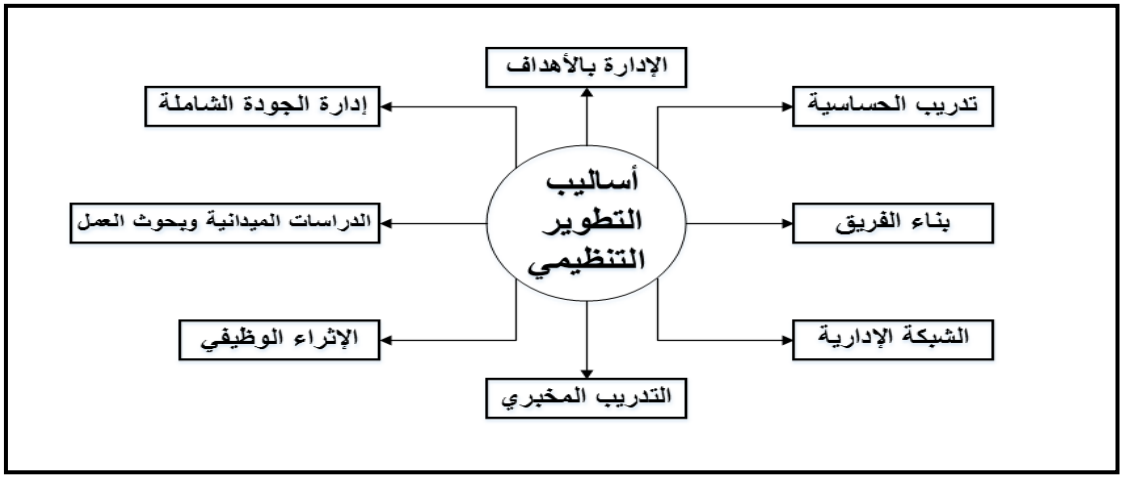
3- **مرحلة التعليم**: حيث يتم مشاركة المعلومات التي تم الحصول إليها من التشخيص مع الأفراد الذين يتأثرون بها ومساعدتهم في إدراك حاجتهم إلى تغيير سلوكهم. وقد تحتاج مرحلة التعليم وجود استشاري من خارج المنظمة يقدم الرأي والإرشاد والنصح للأفراد والجماعات.

4- **مرحلة التقييم**: حيث يتم جمع البيانات مرة أخري بعد مرورها بالمراحل الثلاثة الأولي من خلال قوائم الاستقصاء واستطلاع الاتجاهات بغرض التعرف إلى مدى تأثير جهود التطوير التنظيمي عبر المنظمة ككل، وقد تتطلب هذه المعلومات مزيداً من الجهود التخطيطية.

في حين نجد أن (مركز التميز للمنظمات غير الحكومية، 2010) يضيف مرحلة بعد التخطيط وهي مرحلة التهيئة لقبول التطوير ورعايته، وهذه المرحلة ينبغي أن تقوم على قواعد أساسية وهي التنوير بحكمة التغيير والمشاركة والاتصال الفعال والتدريب لكي تؤتي هذه المرحلة ثمارها ولا تقابل بالرفض من قبل أفراد المنظمة.

أساليب التطوير التنظيمي

توجد العديد من الأساليب التي يمكن استخدامها في تنفيذ برامج التطوير التنظيمي، ويرجع السبب في اختلاف الأساليب إلى الاختلاف في الاستراتيجيات التي تتبناها المنظمات فيما يخص التطوير التنظيمي. ومن أهم الأساليب الشائعة الاستخدام في العديد من المؤسسات ما سيوضحه الشكل التالي:



شكل رقم (7) أساليب التطوير التنظيمي

المصدر (الباحثة)

أولاً: تدريب الحساسية (Sensitivity Training)

يعتبر أحد الوسائل الفاعلة التي يستعين بها التطوير التنظيمي في محيط العلاقات الإنسانية بين أفراد التنظيم، وفي تحسين مهارات الاتصال والعمل كمجموعة لتحقيق أهداف المنظمة كما أشار (مصطفى،2012: 91). ويتضمن تدريب الحساسية مجموعة من الأشخاص غير مرتبطين بخطة أو جدول عمل معين، وتسمي هذه المجموعة بالمجموعة التدريبية، وتتكون عادة من 10-15 شخصاً والذين قد يعرفون أو لا يعرفون بعضهم البعض من قبل. ويؤكد (ديسلر، 2003: 304) أنه لا توجد موضوعات مسبقة تحكم المناقشة إذ تكون المناقشة مفتوحة لإتاحة الفرصة للأفراد للتعبير عن مشاعرهم وعواطفهم وأحاسيسهم. ويعتمد نجاح تدريب الحساسية

على الاستخدام الفعال للمعلومات المرتدة من المشاركين أثناء التدريب ومدى رغبتهم في التعبير الحقيقي عن مشاعرهم، ولابد من توافر جو من الأمان النفسي ليعبر الأفراد عن أحاسيسهم بصراحة ويتم حل مشاكلهم. وتوضح (حسن، 2000: 204) أن من أهم أهداف تدريب الحساسية زيادة معرفة الفرد بنفسه وذاته وبسلوكه في البيئة الاجتماعية، وزيادة الحساسية بسلوك الآخرين. بالإضافة إلى معرفة أنواع العمليات التي تسهل التفاعل بين الجماعات المختلفة. علاوة عليه، زيادة قدرة المشارك على تحليل سلوكه الشخصي والتدخل بنجاح في المواقف للوصول إلى علاقات تبادلية فاعلة وتحقيق رضا أكبر بين الأفراد.

ثانياً: بناءً الفريق (Team Building)

يشير (Robbins & Decenzo, 2008: 204) إلى أن أسلوب بناء الفريق هو العملية التي يتم من خلالها تحسين فاعلية الفريق حيث يتم تجميع البيانات الخاصة بمستوى أداء الفريق، وتقوم الجهة المسؤولة عن عملية بناء الفريق بمشاهدة التفاعلات والتداخلات بين أعضاء المجموعة ومن ثم مساعدتهم ليصبحوا أكثر وعياً بالطرق التي تحسن التفاعلات والتداخلات بالعمل فيما بينهم، ويمكن أن يقوم بهذا الدور مستشار أو عضو من داخل المنظمة متخصص بتطوير جودة العلاقات والتفاعلات البيئية بما يسهم بتوليد فرق عمل فاعلة. وتسمح هذه الطريقة بتحسين التناسق بين مختلف فرق العمل وتجعلهم متفاعلين أكثر وتعدل مواقف وأحاسيس فريق ما تجاه الآخر. ويضيف (عبد الوهاب، 2000: 336) أن أسلوب بناء الفريق قائم على افتراضين أساسين لزيادة إنتاج الجماعة وهما:

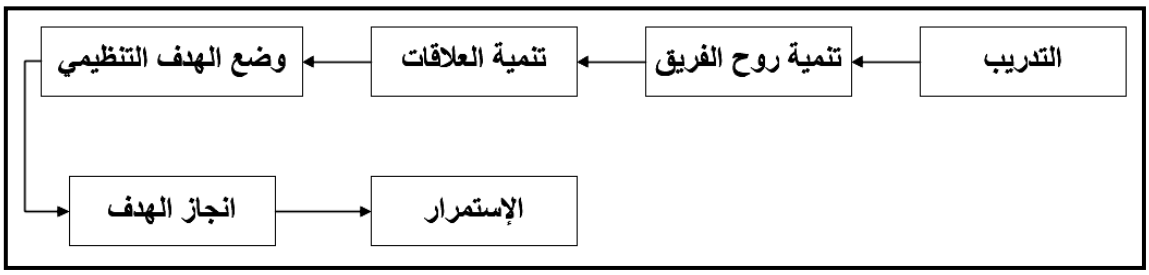
الافتراض الأول: على أفراد الجماعة أن يتعاونوا على تنسيق جهودهم في العمل نحو إنجاز المهام الملقاة على عاتقهم.

الافتراض الثاني: لابد من إشباع الحاجات المادية والنفسية لأفراد الجماعة.

وينوه (اللوزي، 2003: 48) أن الاستراتيجية العامة لبناء الفريق تتلخص في قيام خبير بناء الفريق بمساعدة الجماعة على مواجهة القضايا الأساسية التي تولد الشعور بالإحباط لدي الأفراد، والكشف عن هذه المشكلات والتصدي لها مما يحسن أداء الجماعة في المستقبل. كما يعمل هذا الأسلوب على تنمية ثقافة الأعضاء المشاركين وقيمهم وتغييرها بشكل ينعكس إيجابا على سلوكهم وتعاملهم، ومن هذا الأسلوب يلاحظ أن أهم حافز للفرد في مجال عمله انتماؤه لجماعة العمل مما يعزز الاتجاهات السلوكية الإيجابية لديه.

ثالثاً: الشبكة الإدارية (The Managerial Grid)

يقوم أسلوب الشبكة الإدارية كما أفاد (الصحن وآخرون، 2002: 327) على افتراض إمكانية جمع المديرين بين زيادة الإنتاج من ناحية، والاهتمام بالقيم الإنسانية من ناحية أخري دون حدوث تعارض بينهما. ويأخذ أسلوب الشبكة الإدارية شكل العرض التصوري لخمسة نماذج من السلوك الإداري قائم على متغيرين هما: الاهتمام بالعمل والاهتمام بالعاملين، ويتم تطبيق الأسلوب من خلال سلسلة من الممارسات تهدف إلى إعطاء المديرين الفرص لتحليل أوضاعهم عن طريق الشبكة وبالتالي ازدياد الفرصة للوصول للوضع المثالي. وأضافت (حمور، 1998: 27 – 29) أن هذا الأسلوب يأخذ تطبيقه مدة ما بين سنتين إلى ثلاث سنوات، ومن خلاله يتم التعرف على المديرين وأسلوبهم في القيادة، والعمل على تطوير ذلك الأسلوب المتبع. بالإضافة إلى تطوير الأسلوب القيادي، مع إخضاع التجربة بعد تنفيذها للتقييم المستمر والمنظم، وذلك بهدف تحسينها وتطويرها. ولقد وضحت (حمور) مراحل تطبيق الشبكة الإدارية من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (8) مراحل تطبيق الشبكة الإدارية

المصدر (حمور، 1998: 29)

والشكل السابق يوضح المراحل الستة لتطبيق الشبكة الإدارية والتي تبدأ بتدريب المديرين على مفهوم الشبكة الإدارية ومحتواها، ومن ثم يقوم المديرون بتطبيق ما تعلموه في المرحلة الأولي على مرؤوسيهم، وبعد ذلك يتم تنمية العلاقات بين الجماعات وبناء القواعد الأساسية ومعايير العمل، وفي المرحلة الرابعة يتم وضع الهدف التنظيمي للمؤسسة والأهداف الفرعية، أما المرحلة التي تليها فتتضمن تطبيق الأهداف التي تم تحديدها وتنفيذها بصورة منتظمة، وأخيراً يتم تقييم التغييرات في المراحل الأخرى وتقييم البرنامج ككل.

رابعاً: الإدارة بالأهداف (Management by Objectives)

تعتبر الإدارة بالأهداف من الأساليب الرائدة في الإدارة ومدخلاً هاماً من مداخل التطوير التنظيمي. ويفيد (الكبيسي، 1998: 44) أن أسلوب الإدارة بالأهداف من أكثر أساليب التطوير التنظيمي قدرة على علاج المشكلات الإدارية التي تواجه التنظيم، وبموجب هذا الأسلوب يجتمع مسئولو الوحدات للمشاركة في تحديد الأهداف العامة والفرعية لوحداتهم ويحددوا الوقت المناسب لإنجازها حتى يكونوا ملتزمين ومتحمسين لتنفيذ عملهم اليومي والأسبوعي ومراقبته ذاتيا لتحقيق الأهداف في الوقت المحدد دون تدخل مباشر أو تفصيلي من قبل الإدارة في أعمالهم اليومية. ولقد أضافت (آل مكي، 2011: 24) خطوات تطبيق الإدارة بالأهداف وهي: إشراك مجموعة العمل، ارتباط المرؤوسين بالمدير، تحديد أهداف النمو، تحديد مقاييس ومعايير الإنجاز وأخيرا المراجعة والفحص وإعادة النظر.

خامساً: الإثراء الوظيفي (Job Enrichment)

ويقصد بالإثراء الوظيفي عند (عبد الباقي، 2003: 417) محاولة إعطاء الموظفين المتعة في ممارسة العمل وجعلهم أكثر استجابة للمتغيرات، حيث إذ لم يكن الموظفون مستمتعين بعملهم، فإنهم لن يستجيبوا للتغيير المهم الذي تتعرض له المنظمة. ولذلك يهتم هذا الأسلوب بزيادة مسؤوليات العاملين في التخطيط، والتصميم وتقويم الأداء؛ أي إسناد مهام إشرافية إلى الموظفين الذين لا يعملون في تلك المناصب لزيادة حماسهم تجاه العمل ودافعيتهم وتجاوبهم مع التغييرات الواجب حدوثها. ويضيف (العديلي، 1995: 561) أن أسلوب الإثراء الوظيفي يشتمل على تخطيط العمل، وأداء العمل، وتقييم الأداء والإنجازات، وهنا يشرك هذا الأسلوب الموظف مع المدير في تخطيط العمل وتصميمه وتقييمه لتحفيز الموظف على أداء عمله، وجعله مسئولا عنه، ومن ثم الوصول إلى الكفاءة في الإنتاج.

سادساً: الدراسات الميدانية وبحوث العمل (Action Research)

تعد الدراسات الميدانية احدى الأساليب الضرورية التي أشار لها (دودين، 2012: 272-273) لإحداث التطوير التنظيمي من خلال دراسات المسح الاجتماعي الشامل بطريقة العينة أو دراسة الحالة أو من خلال أسلوب تحليل النظم الذي يوفر للإدارة الكثير من المعلومات التي تساهم في تحديد المشكلات، وصياغة البدائل، واختيار البديل الأنسب. بالإضافة إلى التعرف إلى رأي العاملين في نمط الإشراف والقيادة الإدارية.

ويضيف (الكبيسي، 1998: 42) أن بحوث العمل تختلف عن البحوث التقليدية التي تنفرد مراكز البحث بوضعها، وتنتهي بالتوصيات والاقتراحات التي يراها الباحثون أنفسهم دون مشاركة أو تبادلٍ للمعلومات مع المعنيين في أقسام المؤسسة ووحداتها. أما البحوث التقليدية تنطلق من حاجة عملية البحث إلى عمق في المعرفة واطلاع على المنهجيات وهذه غير متاحة في الميدان.

سابعاً: إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management)

تعد إدارة الجودة الشاملة منظومة فكرية جديدة أسهمت في تغيير تفكير الإداريين وممارساتهم في المؤسسات الإنتاجية. وهي من الأساليب والطرق الفاعلة التي تؤدي إلى التطوير التنظيمي في المنظمة.

ويعرفها (Li & Houjun, 2013: 1098) على أنها منهجية إدارية تهدف إلى تحقيق النجاح للمؤسسات على المدى البعيد بواسطة تشجيع ردود أفعال الموظفين وتلبية احتياجاتهم واحترام القيم والمعتقدات المجتمعية وإطاعة اللوائح والقوانين. وتنظر إدارة الجودة الشاملة وفقاً لـ (عبوي، 2007: 167) إلى أن التطوير التنظيمي عبارة عن جهود شاملة ومخططة تهدف لزيادة إنتاجية المؤسسة وكفاءتها، وزيادة مقدرتها على البقاء والاستمرار، وتسعي إدارة الجودة الشاملة إلى الإسهام في تحقيق أهداف التطوير التنظيمي من خلال الولاء والرضا الوظيفي الذي يشمل (المالكين – العملاء – الموظفين) فتطبيق إدارة الجودة الشاملة من خلال استخدام الإمكانيات البيئية المتوفرة من (إمكانيات بشرية، ومادية، وتكنولوجية) يحقق الرضا الذي يترتب عليه الحصول على الولاء تجاه المنظمة مما يؤدي إلى زيادة المبيعات ومن ثم الأرباح مما ينعكس على رضا المالكين، وزيادة الاستثمار والتطوير واستخدام أساليب عمل جديدة تنمي قدرات العاملين.

ثامناً: التدريب المخبري (Laboratory Training)

يهدف هذا النمط من التدريب كما يصرح (القريوتي، 2000: 345) إلى زيادة فاعلية جماعات التنظيم في علاج كثير من المشكلات الإدارية ذات الطبيعة السلوكية مثل المشكلات المتعلقة بالصراعات، اتخاذ القرارات، والاتصالات من خلال تدريب المشاركين على فهمهم لأنفسهم وللآخرين وللعديد من الجماعات بتوجهاتها الإيجابية والسلبية حتى يمكن تطبيق ذلك الفهم عند العودة إلى العمل عقب انتهاء التدريب.

محاور التطوير التنظيمي

يشمل التطوير التنظيمي ثلاثة محاور رئيسة وقد ذكرها (عامر وقنديل، 2010: 245-246) كالتالي:

المحور الأول: المستفيد من التغيير

1-الفرد: بغض النظر عن مركزه أو عمله.

2-الجماعة: أفراد المؤسسة والمنظمة.

3-المنظمة ككل: كل الأفراد في نطاق عمل المنظمة وسلطتها وإمكانياتها.

المحور الثاني: جوانب إحداث التغيير

1-التغيير الفكري: يشمل التغيير في القيم والإدراك والمواقف والمشاعر.

2-التغيير السلوكي: يندرج ضمنه التغيير في القدرات والأفعال والتفاعلات.

3-التغيير الإجرائي: يشمل التغيير في قواعد العمل وتضم الحوافز والسياسات والإجراءات.

4-التغيير الهيكلي: يضم التغيير في الهيكل العام، وقنوات الاتصال، وتدفق السلطة، وعلاقات التبعية.

المحور الثالث: مجال التغيير والعلاقات التي يشملها

1-إحداث التغيير في القدرات الشخصية للأفراد (الإدراك الشخصي والمواقف والسلوك).

2-إحداث التغيير في العلاقات بين الأفراد (نظرة الفرد لنفسه وللآخرين).

3-إحداث التغيير في قدرات جماعة العمل (شعور وسلوك الأعضاء كجماعة).

4-إحداث التغيير في العلاقات بين جماعات العمل.

ويؤكد (أحمد، 2011: 36-42) على المحور الأول الذي تم ذكره حيث يصنف محاور التطوير التنظيمي إلى ثلاثة محاور رئيسة وهي:

أولاً: الأفراد

إن الأفراد هم أهم عناصر التطوير التنظيمي إذ إنهم جوهر المنظمات، ويمكن تطوير الأفراد عن طريق تفهم احتياجاتهم وسلوكهم وشخصياتهم وإدراكها ومن ثم العمل على تطوير قدراتهم وتحفيز دافعيتهم لتتلاءم مع متطلبات المؤسسة وأدوارها. ويضيف (محمد والغولي، ب. ت: 5) أنه ترجع أهمية تطوير الأفراد بصفة مستمرة لكون البيئة التي يعملون بها دائمة التغير، وإذا لم يتطور الأفراد بحيث يتوافقون مع هذا التغيير في البيئة فهذا يؤدي إلى خفض مستوى الأداء وضعف إنتاجية المنظمة.

ثانياً: جماعات العمل

ويقصد بها العلاقات بين الأفراد داخل جماعات العمل أو من خلال جماعات العمل، حيث تمثل جماعات العمل حلقة الوصل بين الأفراد من ناحية وبين المنظمة من ناحية أخري. ولعل معرفة أبعاد التغيير والتطوير في جماعات العمل تحدد الصعوبات التي تواجه المنظمة في التخطيط لعمليات التطوير، وقد تحدث تغييرات في تشكيل الجماعة وقيمها ومعاييرها وأهدافها وتماسك الجماعة وأساليب الاتصال فيما بينها، وأنماط اتخاذ القرار.

ثالثاً: التنظيم

يعتبر التنظيم بمثابة الكيان الذي يمثل أطراف المنظمة بغرض تحقيق أهداف محددة، ويتكون هذا الكيان من هياكل الوظائف، والأعمال، والتكنولوجيا، وأساليب العمل وإجراءاته. والتنظيم الواعي هو الذي يحدث التغييرات في مكوناته لكي يقيم التوازن بين هذه المكونات بعضها البعض، وبين هذه المكونات من ناحية، وبين الأفراد وجماعات العمل من ناحية أخرى.

ووفقا لـ (عبد الباقي، 2003: 399) فان التنظيم يتمثل في بعدين وهما:

- الوحدات التنظيمية الرئيسة: وهذه الوحدات قد تكون أقساما أو إدارات ويمكن التطوير في هذه الأقسام على نطاق الوظائف وهياكل الاتصالات والمعلومات.
- العمليات التنظيمية المختلفة: مثل عمليات اتخاذ القرار وأنماط الاتصالات والعلاقة بين الجماعات، وكذلك عمليات التخطيط وتصميم الأهداف وإدارة النزاعات والإجراءات وغيرها.

مجالات التطوير التنظيمي

صنف (دودين، 2012: 41-43) مجالات التطوير التنظيمي إلى:

أولاً: المجال الاستراتيجي: وهي التغييرات في استراتيجيات المنظمة الكلية والفرعية والوظيفية، بالإضافة إلى التغييرات المتعلقة بقرارات المنظمة المهتمة بعملية تخصيص الموارد، وتغيير الأهداف المقررة.

ثانياً: المجال الهيكلي: يتمثل في تغيير الهيكل التنظيمي للمنظمة، وأيضا هياكل الإدارات الفرعية، وتوزيع الوظائف كما يشمل مصادر اتخاذ القرارات، ونطاق الإشراف والعلاقات ما بين العمال، بالإضافة إلى نظام المكافآت وتقييم الأداء، ونظام المراقبة.

ثالثاً: المجال التكنولوجي: تقوم المنظمة بالتطوير التكنولوجي لمواجهة الأوضاع واقتناء وسائل إنتاج حديثة، أو تغيير طرق الإنتاج وخطوطه. تطوير طرق الاتصال ووسائله باستخدام وسائل اتصال جديدة واستخدام طرق حديثة للتعامل مثل تحويل الأموال والتجارة الإلكترونية.

رابعاً: المجال الإنساني: يُعني بتغيير الأفراد القائمين بالعمل، ويأخذ شكلين وهما: تغيير الأفراد بالاستغناء عن بعضهم وإحلال غيرهم في محلهم. بالإضافة إلى التغيير النوعي للأفراد وذلك برفع مهاراتهم، وتنمية قدراتهم، وتعديل أنماط سلوكهم.

ولقد أكد (فؤاد ومنور، 2005: 272-273) على المجالات السابقة ولكن بمسميات مختلفة وأضافا إليها مجالاً خامساً وهو:

خامساً: الأعمال أو الأنشطة التي تمارسها المؤسسة: يتمثل ذلك في استحداث أعمال جديدة، أو ترك أعمال قائمة، أو تغيير أسلوب أداء الأعمال أو الأنشطة الحالية وتطويره.

وبناءً على ما تم عرضه من مجالات عدة للتطوير التنظيمي فلقد اعتمدت **الباحثة** المجالات السابق ذكرها مع تغيير في بعض المسميات بما يلائم موضوع الدراسة. والمجالات هي:

أولاً: المجال الاستراتيجي: ويشمل أهداف المؤسسة التعليمية واستراتيجياتها.

ثانياً: المجال الهيكلي: ويشمل سياسات والهياكل التنظيمية للمؤسسة التعليمية وأنظمتها.

ثالثاً: المجال التنفيذي: ويتضمن إدارة الأداء والأنشطة والأعمال التنفيذية في المدرسة.

رابعاً: مجال إدارة الموارد البشرية: ويشمل إدارة الموارد البشرية والعلاقات التنظيمية في المدرسة.

خامساً: المجال التكنولوجي: ويتضمن الأدوات والأساليب التكنولوجية المستخدمة في المدرسة.

استراتيجيات التطوير التنظيمي

هناك عدة استراتيجيات للتطوير التنظيمي الموجه، ومن أهمها ما ذكره (العميان، 2005: 354-355) و(دودين 2012: 37-38):

1-استراتيجية العقلانية الميدانية Empirical-Rational:

وتقوم هذه الاستراتيجية على فرضية أن الجهل، وعدم الوعي، والخرافات هي العدو الرئيس للتغيير، وبالتالي فإن البحوث العلمية والدراسات هي العامل الرئيسي الذي يقوم عليه التغيير، فالتعليم هو وسيلة نشر المعرفة العلمية. لذلك تقوم المنظمات بتصميم برامج تدريبية لتزويد المتدربين بالمعلومات، وتشجيع البعثات الدراسية والبحوث العلمية.

2-استراتيجية التثقيف والتوعية الموجهة Normative-Reductive

تفترض هذه الاستراتيجية أن الحاجز الرئيس أمام التغيير عدم اقتناع الأشخاص أو المنظمات بضرورة التغيير، أو عدم رغبتهم فيه وخوفهم منه، إذ قد يحتمل التغيير تهديداً لمصالح بعض الأشخاص أو تضارب مع قيمهم ومعتقداتهم وبالتالي فهم يقاومونه ولا يقبلونه.

وهنا يتم التغلب على هذه المقاومة عن طريق التوعية والتثقيف، وإزالة المخاوف، وتنمية الولاء للتغيير الواجب إحداثه، بحيث يصبح الأشخاص راغبين فيه بدلاً من أن يكونوا مقاومين له. ويعد التدريب من أحد الأساليب المستخدمة في تغيير اتجاهات الفرد ومواقفه.

3-استراتيجية القوة القصرية coercive power

وفقا لهذه الاستراتيجية فإنه يتم استخدام كافة الأساليب والوسائل في إحداث التغيير والتطوير وذلك بفرضه على الجهات المعنية بالقوة. ويتم التغلب على كافة أشكال المقاومة باستخدام الجزاءات لكل من يخالف أو يقاوم. وبالإمكان القول إن هذه الاستراتيجية قد تكون فاعلة في بعض الظروف والحالات الطارئة ولكنها غير فاعلة في المدى البعيد إذ لا تعتمد على ولاء الأفراد ودعمهم للتغيير.

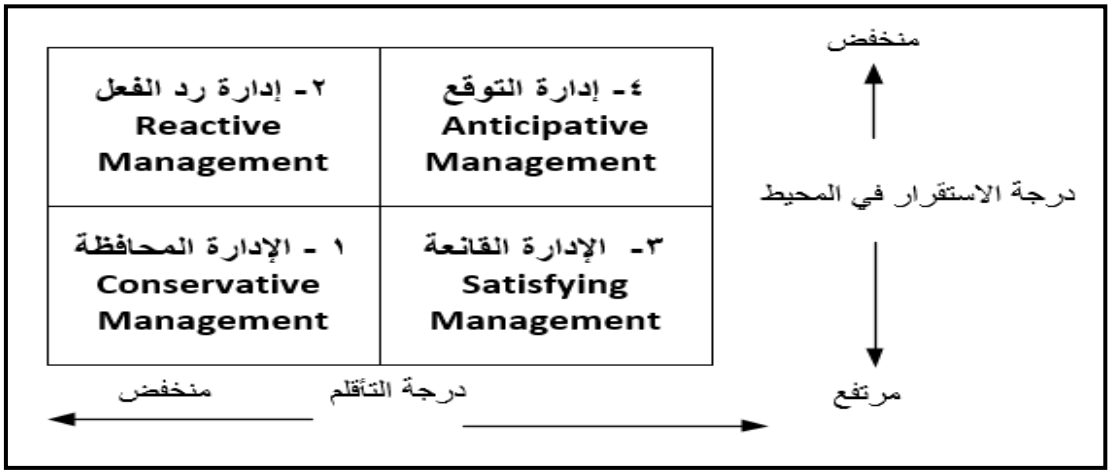
ويضيف (العميان، 2005: 355) أنه لا توجد استراتيجية واحدة مثلي يمكن استخدامها لإحداث التطوير بفاعلية، لأن طبيعة الموقف والظروف هي التي تحدد ذلك. ويري أن المزج بين الاستراتيجية الأولي (العقلانية الميدانية) والثانية (التثقيف والتوعية الموجهة) قد يكون الأمثل. وقد تستدعي الظروف استخدام القوة للتغلب على مقاومة التغيير.

نماذج التطوير التنظيمي

هناك عدد من نماذج التطوير التنظيمي التي تستخدمها الإدارات لإحداث التطوير حسب ما يلائم ظروفها واحتياجاتها. ومن أهم هذه النماذج ما أشار إليه (الطجم،2000: 47، 177):

أولاً: نماذج التأقلم

هناك عدد من أنماط التأقلم التي تلجأ إليها الإدارة للاستجابة لمستجدات التغيير كما يتضح في الشكل التالي:



شكل رقم (9) نماذج التأقلم

المصدر (الطجم، 2000: 47)

ومن الشكل السابق تتضح أربعة نماذج للتأقلم وهي:

أ-الإدارة المحافظة Conservative Management

تتسم الإدارة المحافظة بانخفاض عملية التأقلم والعمل في محيط مستقر يعتمد على هياكل تنظيمية على درجة عالية من الرسمية والرقابة المركزية، وعدم تقبل الأفكار الجديدة، أو الرغبة في التجديد مما يعطل سير العمل.

ب-إدارة رد الفعل Reactive Management

تتسم هذه الإدارة ببطء درجة التأقلم، ويعمل هذا النوع من التنظيمات في محيط أقل استقراراً، ويتم التعامل مع المشكلات على المدى القصير. وتواجه هذه الإدارة التغيير بعد حدوثه وتصدر عنها استجابات سريعة غير منظمة وغير مدروسة كتسريح عدد من العاملين أو إعادة التنظيم بصورة شكلية.

ج-الإدارة القانعة Satisfying Management

تتصف الإدارة القانعة بارتفاع درجة تأقلمها حيث تعمل في محيط مستقر يتميز بتعدد المستويات الإدارية، والتنسيق عن طريق اللجان، وتركيز التخطيط وعمليات اتخاذ القرار في المستويات الإدارية العليا، مع وضوح الأدوار والإجراءات، وتتولي الإدارة العليا حل المشكلات وتتم الاستجابة مع التغيير في المحيط بصورة كافية.

د-إدارة التوقع Anticipative Management

تتمتع المنظمات بدرجة عالية من التأقلم، وتعمل في محيط متغير وتميل إلى استخدام نمط الإدارة بالتوقع، واللجوء لأساليب التطوير؛ للتمكن من التعامل مع الظروف المستقبلية قبل حدوث الآثار الناجمة عن عملية التغيير في المحيط، ولديها القدرة على مواجهة المحيط المتغير في منظمات المستقبل.

يلاحظ من الشكل السابق أن الإدارة القانعة هي أكثر أنواع الإدارات استقراراً وتأقلماً، بينما إدارة التوقع فدرجة تأقلمها عالية لكن درجة استقرارها منخفضة، وذلك لطبيعة توقعها للتطورات ومحاولة تأقلمها معها.

ثانياً: نموذج تحليل مجال القوي The force Field Analysis

يعد السلوك التنظيمي في هذا النموذج عملية متوازنة من القوي التي تعمل بصورة متضادة. ويتميز هذا النموذج بوجود قوتين متضادتين: الأولي تعمل على إحداث التغيير ويطلق عليها القوة الدافعة، بينما تعمل الثانية على مقاومة التغيير ويطلق عليها القوة الكابحة. ويوضح الشكل التالي النموذج:

شكل رقم (10) نموذج تحليل القوي

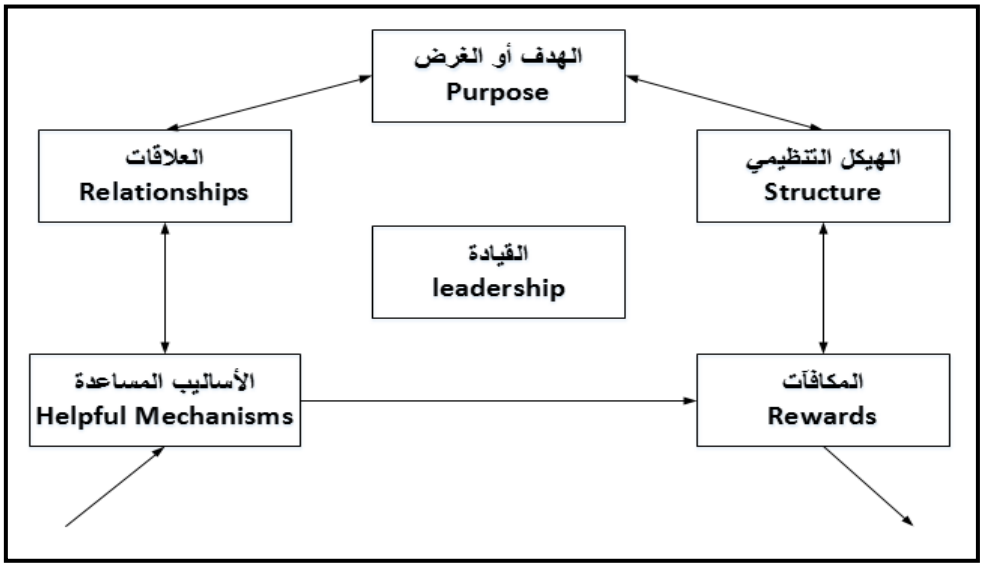
المصدر(الطجم، 2000: 177)

والواضح من الشكل السابق أن هناك نوعين من القوى: قوى كابحة وقوة دافعة للتطوير التنظيمي تتدافعان للوصول إلى حالة الاستقرار. ويرى كيرت ليوين مصمم هذا النموذج أن التعامل بين القوتين يعني بقاء التنظيم في حالة توازن مما يؤدي إلى استقرار الوضع التنظيمي كما هو موضح بالشكل السابق. أما في حالة انعدام التوازن بين القوتين فإن ذلك يعني حدوث التغيير؛ فازدياد مقدار القوة الدافعة أو تقليص مقدار القوة الكابحة من العوامل التي تساعد على التطوير.

ويضيف (Burke, 1994: 98-102) أن من النماذج الهامة لإحداث التطوير والتي تساعد على تصور حقيقة الوضع التنظيمي القائم، وتحليله من مختلف جوانبه ما يلي:

ثالثاً: نموذج الصناديق الست لويزبورد Weisbords six-box model

يشتمل هذا النموذج على عددٍ من مكونات تنظيمية ونقاط قد تكون جيدة أو سيئة، وتؤثر كل منها في الأخرى وتتأثر بها. ويوضح الشكل التالي هذه المكونات بصورة متكاملة:



شكل رقم (11) نموذج تشخيص ويزروبد

المصدر (Burke , 1994: 98)

ويتضح من الشكل السابق أن نموذج ويزبورد يتكون من ستة صناديق وهي:

1-**الهدف أو الغرض:** ويتعلق بالأهداف عنصران هما درجة وضوح أغراض التنظيم وأهدافه، ومدة اتفاق التنظيم على الأهداف، ومقدار الدعم المقدم لها.

2-**الهيكل التنظيمي:** يفحص التشخيص مدى التوافق بين الأهداف والبناء الخارجي لخدمة أغراض التنظيم.

3-**العلاقات:** حيث إن هناك ثلاثة أنواع من العلاقات وهي: العلاقات بين الأفراد، والعلاقات بين الوحدات، والعلاقات بين الأفراد وطبيعة مهام وظائفهم.

4-**المكافآت:** على خبير التطوير تشخيص الاختلاف والتوافق بين ما تقدمه المنظمة من مكافآت وحوافز، وبين رضا العاملين عما يقدم لهم من مكافآت.

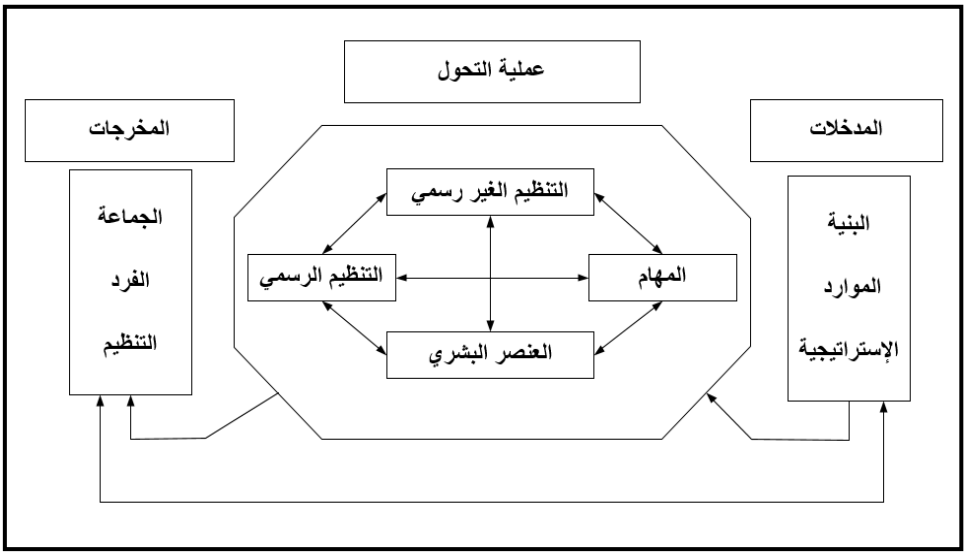
5-**القيادة:** تنبع أهمية القيادة من كونها تراقب الإشارات وترصدها التي تصدر من المكونات المختلفة وتعمل على تحقيق التوافق والانسجام.

6-**الآليات المساعدة:** هي الخطوات التي تساعد المنظمة على البقاء، وتحقيق أهدافها مثل: التخطيط، والرقابة، والميزانية ونظم المعلومات.

والملاحظ من الشكل أن هذه الصناديق تتفاعل فيما بينها وتؤثر الأساليب المساعدة على المكافآت، وهي تتأثر بعوامل خارجية. أما المكافآت فهي تعطى للعاملين.

رابعاً: نموذج الانسجام والتطابق The Nadler–Tushman Congruence Model

يعد هذا النموذج الأكثر وعياً بأساليب التطوير التنظيمي مع وجود وقتٍ كافٍ للعملية التنظيمية. ويقوم على افتراض أن التنظيم عبارة عن نظام مفتوح يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات تؤثر وتتأثر بالمحيط. وبالتالي يكون التنظيم وحدة تحويل بين المدخلات والمخرجات ويوضح الشكل التالي النموذج:



شكل رقم (12) نموذج الانسجام والتوافق

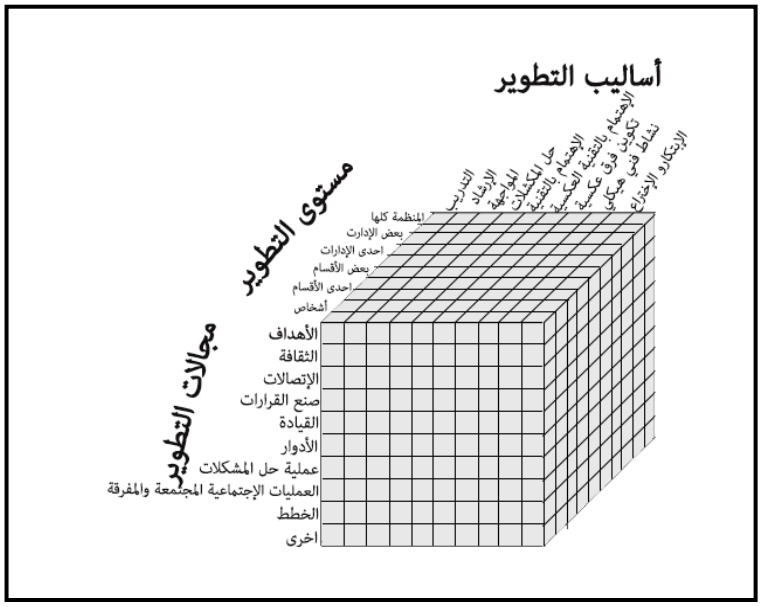
المصدر (Burke , 1994: 102)

والواضح من الشكل أن المدخلات تتكون من البنية والموارد والاستراتيجية التي تتفاعل مع عملية التحول المكونة من المهام، والعنصر البشري، والتنظيم الرسمي وغير الرسمي والتي تتحول في النهاية إلى مخرجات متمثلة في الجماعة، والفرد، والتنظيم. ويلاحظ أن المدخلات والمخرجات تؤثر كل منها في الأخرى.

ويضيف (أبو النصر، 2012: 80) نموذجاً خامساً من نماذج التطوير التنظيمي وهو:

خامساً: مكعب التطوير التنظيمي

يشمل هذا النموذج أبعاد ثلاثية للتطوير التنظيمي كما هي موضحة في الشكل التالي:



شكل رقم (13) مكعب التطوير التنظيمي

المصدر (أبو النصر، 2012: 80)

وتشمل الأبعاد الثلاث المكونة لمكعب التطوير التنظيمي ما يلي:

1 –**أساليب التطوير التنظيمي:** ومن ضمنها التدريب، الإرشاد، المواجهة، حل المشكلات، الاهتمام بالتغذية العكسية، تكوين فرق العمل، النشاط الفني الهيكلي، الابتكار والاختراع.

2–**مستوى التطوير**: ويشمل المنظمة كلها، بعض الإدارات، إحدى الإدارات، بعض الأقسام، إحدى الأقسام، والأشخاص.

3–**مجالات التطوير التنظيمي:** وهي الأهداف، الثقافة والاتصالات، صنع القرارات، القيادة، الأدوار، حل المشكلات، العمليات الاجتماعية، والخطط.

وبإمكان الإدارة المدرسية الاستفادة من هذه النماذج في إحداث التطوير التنظيمي المدرسي ومساعدة العاملين على تقبله وتنفيذه وخاصة نموذج مكعب التطوير التنظيمي الذى يحتوي على مجالات وأساليب التطوير الذى بمقدور الإدارة المدرسية تطويعها لإحداث التغيير المرغوب فيه.

معوقات التطوير التنظيمي

يسعي التطوير التنظيمي إلى زيادة درجة التعاون بين الأفراد والجماعات داخل المؤسسة، لكن تظهر بعض المشكلات والمعوقات التي تحد من فاعلية المؤسسة. ولإنجاح عملية التطوير يتطلب الأمر معرفة معوقات التطوير، ومن ثم استخدام الأساليب المناسبة للتقليل منها.

ولقد صنف (دودين، 2012: 58-59) معوقات التطوير التنظيمي إلى خمسة معوقات وهي:

1-**المعوقات البشرية:** ويندرج ضمنها مقاومة الأفراد للتطوير والتغيير نتيجة ارتياحهم للمألوف والخوف من المجهول. بالإضافة إلى نقص القدرات والكفاءات المتخصصة وضعف نوعية الأفراد الذين يشغلون وظائف قيادية عليا.

2-**المعوقات البيئية:** وتتعلق بالبيئة القانونية والأوضاع السياسية والأزمات الاقتصادية وغيرها من العوامل المتغيرة باستمرار والتي تحيط بالمؤسسة وتعرقل عملية التطوير.

3-**المعوقات الفنية والمادية:** وتشمل ضعف الإمكانيات المادية والفنية اللازمة لإجراء عملية التطوير التنظيمي. فعلى سبيل المثال قلة الوسائل التكنولوجية وعدم الاهتمام بتهيئة العاملين وتدريبهم على التقنيات الحديثة له أثر بالغ في عملية التطوير.

4-**المعوقات الاجتماعية:** حيث تؤثر فلسفة المجتمعات والعادات الاجتماعية السيئة سلباً في تقبل الأفراد للتطوير التنظيمي. أضف إلى ذلك ضعف التفاعل الاجتماعي بين الزملاء والرؤساء والمرؤوسين في المؤسسة يضعف التطوير.

5-**المعوقات التقنية:** وتشمل عدم الاهتمام بتزويد المؤسسة بالتقنيات الحديثة، وتراجع مهارات العاملين التقنية ومقاومتهم لاستخدام التقنيات الحديثة.

ومع أنه ينظر إلى معيقات التطوير التنظيمي على أنها سلبية، إلا أن لها نواحٍ إيجابية كما ذكرت (فتح الله، 2012: 87-97) وهي:

1-تشجيع الإدارة على تفحص مقترحاتها بجدية وعمق للتأكد من مناسبتها. وبالتالي جعل القائمين على التطوير أكثر استعداداً وتهيئة له، وأكثر مرونة.

2-معرفة نقاط الضعف في معالجة المشكلات واتخاذ القرارات في المنظمة.

3-إتاحة الفرصة للأفراد للتعبير عن مشاعرهم والتحدث عن التطوير بصورة أكبر حتى يتفهموه ويتقبلوه بشكل أفضل.

4-مساعدة الإدارة على اتخاذ الإجراءات الوقائية قبل ازدياد المشكلة، ومن ثم بذل المزيد من الجهد والاهتمام في إحاطة العاملين بالتطوير مما يؤدي إلى تقبله.

استراتيجيات التعامل مع مقاومة التطوير التنظيمي

هناك عدة طرق للتعامل مع مقاومة الأفراد للتطوير التنظيمي، وهذا يعتمد على قدرة القائد على توضيح الرؤية المستقبلية للمؤسسة والأفراد، واختيار الاستراتيجية المناسبة للتعامل مع المقاومة بشكل صحيح. ومن هذه الاستراتيجيات ما ذكره (العميان، 2005: 358-359) وهي:

1-التعليم والاتصال: وتتضمن هذه الاستراتيجية مناقشة أمر التطوير مسبقاً مع العاملين، وتفعيل الاتصالات لشرح أهدافه، ومبرراته، وسماع وجهات النظر المختلفة، ومن إيجابيات هذه الطريقة تخفيف مقاومة التطوير والمساهمة في تطبيق التغيير، ولكن يعاب عليها أنها تستغرق وقتا طويلا وخاصة إذا كان عدد المعنيين كبيراً.

2-المشاركة والاندماج: وتشمل السماح للعاملين بالمساعدة في تخطيط التغيير وتصميمه وتنفيذه والمشاركة في الأفكار والمقترحات وتشكيل اللجان، ومن إيجابيات هذه الطريقة أنها توجد نوعاً من التزام الأفراد في نجاح عملية التغيير. كما أنها تساعد المديرين على تشخيص المشاكل، وفهم العاملين ولكنها تستغرق وقتاً كبيراً.

3-التسهيل والدعم: تقوم هذه الطريقة على تدريب العاملين على مهارات جديدة، وتقديم الدعم اللازم لهم وإعطائهم فترة راحة بعد التغيير. وهي تعد من أفضل الطرق في التعامل مع مقاومة التطوير. لكن يعاب عليها تكلفتها العالية واستهلاكها الكثير من الوقت.

4-الاستغلال واختيار الأعضاء: وهنا يتم وضع العضو المختار من قبل العاملين في موقع هام في تصميم التطوير، وذلك بهدف ضمان موافقته على عملية التطوير. ومن أهم إيجابيات هذه الطريقة أنها سريعة وغير مكلفة، أما سلبياتها تكمن في إمكانية حدوث مشاكل إذا شعر الأفراد بالاستغلال.

5-التفاوض والاتفاق: تستخدم هذه الطريقة عند وجود جهة تتضرر من عملية التطوير، وتمتلك القدرة على مقاومته، وهنا تتبع الإدارة أسلوب المناورة لإقناع العاملين بضرورة التطوير وأنه في مصلحتهم. وتعد هذه الطريقة سهلة نسبيا لكن تكلفتها عالية.

ويضيف (مصطفى، 2000: 506-507) استراتيجيات أخري وهي:

6-الإلزام الصريح والضمني: يتمثل الإلزام الضمني في أي صيغة غير مكتوبة، أو تلميح يدرك معه المستهدف بالتطوير أنه لا مفر من الالتزام به. أما الإلزام الصريح فيتمثل في سياسة أو قرار يخطر به المستهدف بالتغيير باعتباره توجها رسميا للالتزام به. ويصاحب الإلزام أيا كان نوعه اتصالات رسمية وغير رسمية، وتعد هذه الطريقة من الطرق السريعة في التغلب على المقاومة لكن أثرها السلبي يكمن في استياء العاملين فيها.

7-النقل والفصل والتعيين: يعد هذا المدخل آخر ورقة لدي إدارة المنظمة لا سيما إذا كان المقاوم على درجةٍ عاليةٍ من التصلب ويتعذر إلزامه بقبول التغيير، وحيث لا يكون هناك فسحة من الوقت للتأهيل.

عوامل نجاح التطوير التنظيمي

لضمان نجاح جهود التطوير التنظيمي في المؤسسة لابد من توافر مقومات معينة تساعد على هذا التغيير، ومن هذه المقومات ما ذكره (منصور والخفاجي، 2010: 178-179)

1-الوعي والإدراك الصحيح لضرورة اعتماد رؤية تحكم برامج التطوير المختلفة. فالرؤية ضرورية باعتبار أن عمليات التطوير جذرية وسريعة، وذلك يتطلب من المؤسسة المبادرة الفعالة والعمل بردود فعل طويلة الأمد وبرامج واضحة للتطوير.

2-تفعيل دور القيادة في التأسيس لثقافة تنظيمية مرنة، وهيكل تنظيمي يستجيب بكفاءة للأحداث الطارئة والمفاجئة، وبالتالي تكون المؤسسة أكثر جاهزية لحالات التطوير والتغيير.

3-وجود بيئة عمل صحية تتسم بالثقة والالتزام والمشاركة الفعلية لتعزيز جوانب طرح الأفكار الإبداعية والابتكارية. بالإضافة إلى توفير نظام حوافز عادل وكفؤ يعطي لجهود التطوير التنظيمي المكافآت التي يستحقها لإدارة العمل واستمراريته.

4-الاطلاع المركز على أساليب التطوير وتقنياته وإغناء تجربة الإدارة والعاملين باستخداماتها

المختلفة، مما يجعل المؤسسة مركز بحثٍ علميٍ متميزٍ مقارنة بالمؤسسات الأخرى.

ويضيف (حمود، 2002: 355-356) ما يلي:

5-توفير المناخ الملائم لقبول التطوير وعدم مقاومته، وتنمية مهارات الأفراد بالبرامج التدريبية واستثارة مواهبهم وقدراتهم عن طريق إتاحة فرص المبادأة والتطوير، وتشجيع الاقتراحات والنشاطات والمبادرات الابتكارية والإبداعية.

6-التركيز على المجموعات، حيث إن قيم المجموعة تؤثر على أنماط سلوك أفرادها ولابد من العمل بأسلوب العمل الجماعي بمهارة لدعم التطوير.

7-معرفة مستوى عدم رضا الأفراد عن التطوير ومصادر مقاومته مما يساعد على تشخيص المشكلات بأسلوب علمي لدعم التطوير. بالإضافة إلى ضرورة توفير الموارد البشرية والمادية والفنية التي تدعم التطوير وتساعد على تنفيذه.

8-وجود نظام معلومات يسمح للعاملين بالتعبير عن ردود أفعالهم ومشاكلهم من التطوير، ولابد أن تصل هذه المعلومات للإدارة العليا. فوجود تغذية راجعة من العوامل الهامة المساعدة في تحديد فاعلية خطط التطوير وجدواها وحل مشاكلها.

أما (شتوح وطرشاني، 2011: 11) فيري كل منهما أن من الشروط المساعدة لإنجاح التطوير التنظيمي ما يلي:

-وجود خطة شاملة للتطوير التنظيمي تقوم الإدارة العليا بوضعها وتطبيقها ومراقبتها.

-ربط عملية التطوير التنظيمي بأهداف المنظمة لتجنب وقوع أي مشاكل.

-إقناع العاملين بأن عمليات التطوير أقرب للاستثمار طويل الأجل. وبالتالي لابد من الدعم المستمر للمجهودات مع الصبر على تحقيق النتائج دون استعجال.

ثانياً: التطوير التنظيمي للتعليم

يعد التطوير التنظيمي جهداً شاملاً ومخططاً يهدف لزيادة إنتاجية المؤسسة التعليمية، وتجويد مقدرتها على مواكبة التغيير المنشود والمتناغم مع متطلبات المجتمع والمتغيرات المتلاحقة فيه.

ويعتبره بعض الباحثين كأمثال (فتح الله، 2012: 104) أحد المداخل المتعددة التي تستهدف تحسين قدرات الإدارة المدرسية وتمكينها من الارتقاء بأداء المؤسسة التعليمية نحو الأحسن، كونه يتميز بقدر عال من المرونة مستخدما نماذج إدارية متطورة، بالإضافة لشموليته لجميع جوانب المؤسسة التعليمية. وسوف يتم الحديث عن التطوير التنظيمي للتعليم بصفة عامة والمدرسي بصفة خاصة عبر النقاط الرئيسة التالية:

مفهوم التطوير التنظيمي في التعليم

يعرف بعض علماء التربية كأمثال (Schmuck & Runkel, 1994: 5) التطوير التنظيمي في المدارس والكليات بأنه " جهد متماسك ومخطط له ومستمر بشكل منظم وثابت، بهدف الدراسة والتحسين الذاتي، ويركز على التغيير في الإجراءات الرسمية وغير الرسمية بشكل مباشر، وفي العمليات والأنماط مستخدماً مفاهيم العلوم السلوكية، وتشمل أهدافه تحسين حالة الأفراد وإصلاح العمل والأداء التنظيمي".

ويؤكد (أحمد، 2011: 21) أن التطوير التنظيمي للتعليم "عملية متكاملة شاملة لجميع جوانب المؤسسة التعليمية ككل، وتتم من خلال تغيير مخطط، محكم، ودقيق وتطوير بعيد المدى وابتكار أنماطٍ تنظيمية جديدة ومتناسقة على مستوى المؤسسة ككل، بحيث يمكنها من الانتقال التدريجي الشامل من الوضع القائم إلى الحالة المستهدفة خلال فترة زمنية معينة، وذلك في إطار كلي من الإمكانات البشرية والمادية المتاحة للمؤسسة والمناخ التنظيمي وأيضا البيئة المحيطة بها كما تمكنها من مواجهة متطلبات التغيير بكافة أنواعها الثقافية، والاجتماعية والاقتصادية، والتكنولوجية، والمعلوماتية".

ومن خلال العرض السابق يتضح بأن التطوير التنظيمي المدرسي يمثل نوعاً من التدخل العلمي والعملي الذي يجمع ما بين مدخل النظم في الإدارة، وتطبيقات العلوم السلوكية عن طريق التخطيط للتغيير الشامل لجميع مكونات المدرسة، وفق استراتيجيات محددة وتقنيات متجددة، للارتقاء بأداء المدرسة في سبيل تحقيق أهدافها بفاعلية وكفاءة.

أهداف التطوير التنظيمي في التعليم

تتمثل أهداف التطوير التنظيمي للتعليم كما ذكرها (أحمد، 2011: 43-45) فيما يلي:

1-التغيير المخطط لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية (المدرسة) ورفع كفاءتها وفعاليتها بصورة عامة، ويتم ذلك من خلال أسلوب تشخيص المشكلات بمشاركة جماعية من أعضاء المدرسة.

2-تنظيم المدرسة بحيث تتمركز حول الفرد ذاته كإنسان ويتميز التعامل داخلها بإشاعة جو من الثقة بالنفس والدفء والصراحة وتجنب التعامل الرسمي.

3-تنمية روح الجماعة من خلال زيادة درجة الإحساس بتفاعل الجماعة وديناميكيتها داخل المدرسة، وإرساء قواعد الثقة بين الأفراد.

4-إيجاد مناخ مفتوح لحل المشكلات التي تواجه جميع الوحدات الإدارية في المؤسسة التعليمية وتحديد مسؤولية اتخاذ القرارات وحل المشكلات من خلال تفويض الصلاحيات.

5-تدعيم الدور التعاوني بين المختصين في مجال التطوير التنظيمي وجميع الفاعلين في قطاع التعليم من أساتذة، وطلبة، وأولياء أمور، لتنمية بيئة اجتماعية وديموقراطية وعلاقات إنسانية فيما بين الأفراد.

6-بناء مدارس تستطيع تجديد ذاتها، بحيث تكون قادرة على التكيف بصورة مستمرة مع التغيرات الحادثة حتى توفر تعليماً مؤثراً وفاعلاً .

7-تعويد العناصر البشرية لأسرة المؤسسة التعليمية على ممارسة الرقابة الذاتية والتوجيه الذاتي.

8-جعل المؤسسة التعليمية (المدرسة) قادرة على التكيف مع بيئتها المتغيرة وزيادة الوعي لعمليات الاتصال وأساليب القيادة.

9-زيادة درجة الانتماء للمؤسسة التعليمية ولأهدافها وإحساس العاملين بالملكية وبالأهداف التنظيمية.

10-جعل المؤسسة التعليمية جهازاً منتجاً متطوراً متحركاً ذا فلسفة إدارية ناجحة تقوم على تفاعل أفراده والتزامهم، وشعورهم بالمسؤولية، وتعاونهم في اتخاذ القرارات.

دواعي التطوير التنظيمي في التعليم

من أهم التغيرات التي تبرر الدعوة إلى التطوير التنظيمي في التعليم ما ذكرته (عبد الفتاح، 2006: 148-149) وهي:

1-النظر إلى عمليتي التعليم والتعلم على أنهما عمليتان مستمرتان، فلم يعد يقتصر التعليم على مرحلة معينة، ومن ثم يتضمن النسق التعليمي يتضمن جميع صور التعليم ومراحله بدءاً من التنشئة في الأسرة وصولاً للتعليم الجامعي.

2-السعي إلى تعليم كلي متكامل في نواحٍ متعددة يمكن الفرد من الوصول للمعرفة والتفاعل معها ونقدها واستخدامها في حل المشكلات. ليس هذا فحسب؛ بل تنمية الإبداع كونه ضرورة للفرد والمجتمع.

3-توفير بيئة تعليمية في جميع مراحل التعليم تقود إلى مشاركة وتفاعل المتعلمين مما يؤدي إلى تطوير المعرفة.

4-التعليم متطلب للتنمية حيث إن للتعليم مساهمات عديدة من أهمها تكوين أفراد إيجابيين يشاركون في شؤون المجتمع، وقادرين على ممارسة الأعمال بكفاءة، ولديهم القدرة على اتخاذ القرارات في مستويات مختلفة.

مكونات منظومة التطوير التنظيمي المدرسي

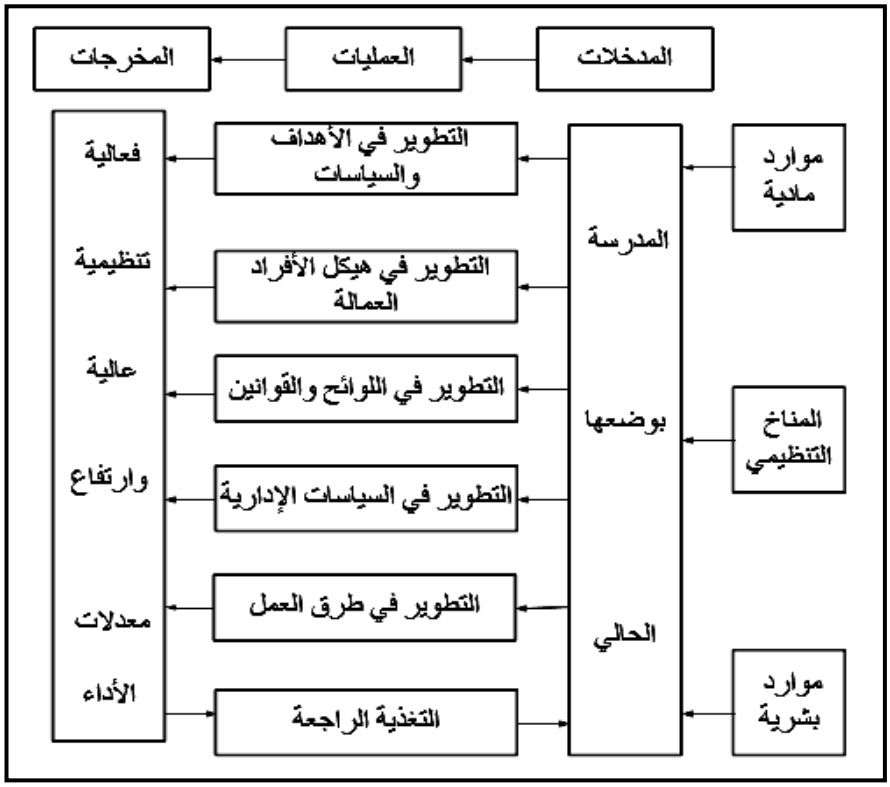
لقد أشار (أحمد، 2011: 107) أن منظومة التطوير التنظيمي المدرسي تتكون من ثلاثة مكونات رئيسة وهي:

1-**المدخلات:** والتي تشمل العناصر الفكرية – البشرية – المادية – ثقافة المدرسة – المناخ التنظيمي وما إلى ذلك.

2-**العمليات:** والتي تشمل التطوير في أهداف وسياسات، وهياكل الأفراد، واللوائح والقوانين والسياسات الإدارية، وطرق العمل، والتغذية الراجعة.

3-**المخرجات:** والتي تكون ناتجة عن تفاعل المدخلات المتعددة للمنظومة بطريقة إيجابية من خلال العمليات ويظهر ناتج ذلك في شكل مخرجات دالة على درجة الفاعلية التنظيمية للمنظومة المدرسية وكفاءة الأفراد والارتقاء بمستوى أدائهم.

ويوضح الشكل التالي التطوير التنظيمي المدرسي للمنظومة التعليمية:



شكل رقم (14) التطوير التنظيمي للمنظومة المدرسية

المصدر (أحمد، 2011: 107)

من خلال الشكل السابق يتضح أن منظومة التطوير التنظيمي للإدارة المدرسية متداخلة فالمدخلات تؤثر في العمليات التي بدورها تقود للمخرجات، ولابد من الإشارة أن المعلومات المتعلقة بعمليات المنظومة والمخرجات تتحول إلى مدخلات جديدة للمنظومة من خلال التغذية الراجعة، الأمر الذي يفيد في ترشيد مسار التنفيذ وتحقيق غايات التطوير، وتفاعل المنظومة وتكييفها مع المتغيرات البيئية.

إجراءات تطبيق منظومة التطوير التنظيمي المدرسي

إن تطبيق منظومة التطوير التنظيمي للإدارة المدرسية بفاعلية ونجاح يتطلب الأخذ بعدة إجراءات ذكرها (أحمد، 1993: 31-32) وهي:

1-اعتبار التطوير التنظيمي نشاطاً آجلاً مثمراً بمعني استثمار طويل المدى، لذلك يلزم توفير الوقت والموارد البشرية والمادية دون تعجل للنتائج بالإضافة إلى تطوير أنماط سلوكية متناسبة مع الإطار الفكري للتطوير.

2-النظر إلى التطوير التنظيمي للإدارة المدرسية على أنه نظامٌ فرعيٌ من نظام أكبر هو التطوير التنظيمي للإدارة التعليمية، وفي نفس الوقت اعتبار التطوير التنظيمي للإدارة المدرسية منظومة ذات أنظمة فرعية (نظام بشري، مؤسسي، بيئي) وتتكامل هذه الأنظمة فيما بينها وتسهم في إحداث عمليات متنوعة وشاملة لكافة جوانب التطوير.

3-تنوع أهداف التطوير التنظيمي لتشمل إشاعة الثقة وعلاقات التكامل بين الأفراد عبر المستويات الإدارية، ومن جهة أخري العمل على إيجاد التوافق بين الأهداف الخاصة والتنظيمية. بالإضافة إلى مساعدة القادة والمشرفين على تبني مفاهيم إدارية معاصرة وأساليب تتفق مع طبيعة الظروف الداخلية للإدارة المدرسية.

4-إجراء دراسة مسحية لتحديد سياسات تطوير الإدارة المدرسية واحتياجاتها من القوي البشرية المدربة في كافة المجالات وسبل توفيرها، ومن جانب آخر تحديد خصائص البيئة ومتطلباتها التنموية من الإدارة المدرسية.

5-تشكيل مجلس متخصص من الأفراد الأكفاء لوضع خطة شاملة للتطوير التنظيمي بناءً على الأهداف والدراسات المسحية ومتابعة تنفيذها وتقويم درجة فعاليتها.

6-تأييد وإقناع القائد التربوي للإدارة المدرسية بأهداف التطوير التنظيمي وخططه، وقيامه بتهيئة المناخ المحقق للنجاح، وبناء نظام اتصال جيد بقنوات مفتوحة ومعلومات ميسرة وسهلة.

7-التعويل على الاستشارات الإدارية من قبل جهات أو مؤسسات متخصصة في المجتمع بالإدارة المدرسية؛ تقديم النصح والإرشاد في الجوانب المختلفة لبرامج التطوير والسبل الناجحة في إدارة الصراع بين الجماعات.

8-التنمية المستمرة للقيادات التربوية لمنظومة التطوير التنظيمي للإدارة المدرسية من أجل تطوير قدراتهم على استيعاب المعارف والمعلومات المستمدة من العلوم السلوكية والإدارية وممكن أن تكون هذه التنمية على هيئة دورات تدريبية قصيرة أو إعداد أكاديمي مسبق.

9-تحديث الإطار الفكري الحاكم لمنظومة التطوير التنظيمي للإدارات المدرسية بما يتسق والتطور الحادث في الفكر الإداري المعاصر والتحديات والمتغيرات البيئية والتكنولوجية سواء نابعة من المجتمع ذاته أم من النظام العالمي.

المحور الثالث: تقييم الأداء والتطوير التنظيمي في وكالة الغوث الدولية

يتناول هذا المحور تقييم الأداء والتطوير التنظيمي في مدارس وكالة الغوث الدولية ومن ثم العلاقة بينهما ضمن النقاط الرئيسة التالية:

نظام تقييم الأداء في مدارس وكالة الغوث الدولية

سعت وكالة الغوث الدولية لتحسين النظام المعمول به لتقييم أداء مديري المدارس من أجل تحسين أدائهم، فعملت على تصميم نظام جديد لتقييم الأداء، وقد شارك فريق استشاري من الجامعة الإسلامية في تصميم هذا النظام بإشراف مسؤولين من مبادرة الاحترام والانضباط من وكالة الغوث الدولية ولقد تم تطبيق هذا النظام في عام 2009-2010. ومنذ ذلك الحين اعتمدت وكالة الغوث الدولية هذا النظام في تقييم أداء المديرين مع اختلاف آلية التقييم القديمة منذ عام 2012 م واقتصار التقييم على مدير المنطقة التعليمية دون الاستعانة بفريق خارجي للتقييم، وفيما يلي وصف لنظام التقييم المعمول به حالياً.

أولاً: الفلسفة التي بني عليها النظام

استناداً إلى مقابلة شخصية تم إجراؤها مع الأستاذ فضل السلول (نائب رئيس برنامج دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية) بتاريخ 2014/12/31م (انظر ملحق رقم 4) ، تم توضيح الفلسفة التي بني عليها النظام وتتمثل فيما يلي:

1-إنشاء نظام تقييم موحد لجميع دوائر العمل في وكالة الغوث بما فيها دائرة التربية والتعليم يتم الحكم فيها على أداء الموظف في نهاية كل عام.

2-اعتماد مدير المنطقة التعليمية كمسؤول مباشر عن تقييم أداء المديرين كونه أكثر دراية بالمجال التعليمي. (انظر ملحق رقم 4)

ثانياً: أهداف نظام تقييم أداء المديرين

تتمثل أهداف نظام تقييم أداء المديرين كما ذكرتها (وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، 2010: 6) فيما يلي:

1-التركيز على الأداء العملي الميداني للمديرين، والابتعاد عن الجوانب النظرية.

2-تطوير التعليم والتعلم في المدرسة.

3-اعتبار نظام التقييم ونتائجه قاعدة بيانات مؤدية للوصول إلى برنامج تطوير فعال.

ولقد أضاف أ. محمد أبو هاشم (مدير منطقة غرب غزة التعليمية) الأهداف التالية خلال مقابلة شخصية التي أجرتها الباحثة بتاريخ 2015/01/12 م: -

4-الوقوف على مستوى أداء المديرين في المؤسسة لمعرفة نقاط القوة وتعزيزها، ومعرفة نقاط الضعف وعلاجها، ومن ثم تطوير أدائهم.

5-تصنيف المديرين بحسب الحاجات التدريبية خلال العام الدراسي، ووضع خطط التدريب في ضوئها.

6-تعزيز المديرين المتميزين في دائرة التربية والتعليم، ومتابعة المديرين الذين يحتاجون للتحسين في إطار خطة واضحة ومحددة. (انظر ملحق رقم 5)

ثالثاً: محتوي نظام تقييم أداء المديرين

يحتوي نظام تقييم الأداء كما أشارت (وكالة الغوث الدولية ،2014: 1-4)على خمس كفايات تقيس مدى امتلاك مديري المدارس لها، وذلك من خلال ممارستهم لعدة مهارات. وفيما يلي عرض للكفايات الواجب توافرها لدى مديري المدارس وهي:

الكفاية الأولي: تقديم الخدمة.

الكفاية الثانية: المعرفة والابتكار.

الكفاية الثالثة: القيادة والإدارة.

الكفاية الرابعة: المواقف والنزاهة.

الكفاية الخامسة: الاتصال والتواصل.

ويندرج ضمن كل كفاية مجموعة مهام تقيس مدى امتلاك المدير لهذه الكفايات.

رابعاً: آليات نظام تقييم أداء المديرين

تتم عملية التقييم من خلال ثلاث مراحل أساسية ذكرتها (منشورات وكالة الغوث الدولية،2013: 3-4) وهي:

أ-مرحلة وضع الأهداف في بداية العام: حيث يتم عقد جلسة مع مدير المدرسة للاتفاق على تحديد توقعات الأداء خلال الفترة القادمة بناءً على الكفايات المقررة.

ب-مرحلة التقويم النصفي: يتم عقد لقاء مع المدير في منتصف العام والقيام بمراجعة مختصرة للأداء الذي تم خلال الفترة المنصرمة من العام، ويقوم مدير المنطقة بتوثيق هذه الجلسة على نظام تقييم الأداء الإلكتروني، وإدخال التعليقات والملاحظات إذا حدث تغيير في الخطة المتفق عليها أو كان الأداء يحتاج إلى تحسين.

ج-مرحلة التقويم الختامي: في نهاية العام الدراسي يقوم مدير المنطقة بعقد لقاء ختامي مع مدير المدرسة ويقوم بمراجعة شاملة للأداء الذي تم خلال العام ومن ثم يتم تعبئة الجلسة على نظام إدارة الأداء الإلكتروني مع إيضاح ما يلي:

1-الاستشارات التي تمت مع المشرف حول تقييم أداء المدير.

2-تقييم أداء المدير مقابل كل كفاية محددة من الكفايات الخمسة.

3-التقييم العام لأداء المدير.

وبعد انتهاء مدير المنطقة من التقييم كمشرف رئيس، ينتقل التقرير مباشرة على النظام الإلكتروني إلى المشرف الثاني، وهو مدير دائرة التربية والتعليم لتقديم ملاحظاته وتأكيد أو نفي التقييم العام للموظف.

خامساً: مخرجات نظام تقييم الأداء

تتعدد مخرجات نظام تقييم الأداء فهي تشمل النتيجة العامة لأداء المدير، الحاجات التدريبية، وخطة تحسين الأداء، وسيتم ذكرها بالتفصيل كما أشارت لها (منشورات وكالة الغوث الدولية، 2013: 4).

أولاً: النتيجة العامة لأداء المدير

وهنا يتم وضع تقديرات لتقييم أداء المدير بناءً على مدى امتلاك المدير للأهداف الستة التي تقيس مهارات المديرين، والتقديرات هي:

أ- **أفضل أداء:** ويمنح هذا التقدير المميز لما لا يزيد عن 30% من المديرين المسؤول عنهم مدير المنطقة التعليمية، ولمن حقق كافة الأهداف الستة وتجاوز الهدف المطلوب على الأقل في 4 أهداف من الأهداف الستة كأفضل أداء. ولابد أن يكون المدير قد قام بعمل استثنائي أو أنشطة غير مكلف بها وبمستوىً عالٍ من الجودة ليتم منحه هذا التقدير.

ب-**يلبي التوقعات بشكل كامل:** ويمنح هذا التقرير للمديرين الذين يحققون أداءً ناجحاً في تحقيق الأهداف والقيام بالأعمال المطلوبة وفقا للمعايير المتوقعة.

ج-**أقل مما هو متوقع:** إذا كان أداء المدير أقل من التوقعات المعتمدة، ولم يحقق جميع الأهداف وفقا للمعايير المتوقعة.

ويجب على مدير المنطقة أن يقدم تبريراً عن كل مدير يحصل على تقدير " أفضل أداء " وتقدير " أقل مما هو متوقع " موضحاً الأسباب وراء منح هذا التقييم.

ثانياً: الحاجات التدريبية

بناءً على نتيجة تقييم الأداء يتم تحديد مواضع الحاجة لدي مديري المدارس ودرجتها، ومن ثم يتم النظر في طريقة تلبيتها ما إذا كان بالإمكان تنفيذها على مستوى (المنطقة – مركز التطوير – الوكالة).

وللحاجات خطة متكاملة كما أشار (أ. محمد أبو هاشم) من خلال المقابلة الشخصية بحسب نوعها. وهناك ثلاثة أنواع لحاجات المديرين وهي:

أ-**حاجات فردية:** وتتم متابعتها بشكل دوري من قبل مدير المنطقة خلال الزيارات المدرسية ويتم تزويد المديرين بالإرشادات، وبدراسات مسلكية للاستفادة منها، وبالإمكان توجيههم لتعلم الأقران.

ب-**حاجات زُمرية:** وهي الحاجات التي يشترك فيها مجموعة من المديرين وغالباً ما يندرج المديرين الجدد ضمنها. وهنا يتم التنسيق مع مركز التطوير التربوي لتلبيتها أو يتم عقد لقاءات وورش عمل للمديرين ذوي الحاجة لمعالجة المشكلة التي يعانون منها.

ج-حاجات جماعية: وغالباً ما تكون حاجات تطويرية لإضافة معلومة جديدة لجميع المديرين أو تطبيق نظام جديد للجميع، ويتم تلبية هكذا احتياجات على مستوى وكالة الغوث ضمن دورات مركزية لإصلاح التعليم. (انظر ملحق رقم 5)

ثالثاً: خطة تحسين الأداء (OTI)

إذا كان أداء المدير أقل من التوقعات. ينبغي أن يبدأ مدير المنطقة بخطة تحسين الأداء (Opportunity To Improve) مع المدير. في البداية يقوم مدير المنطقة بإعداد خطة عمل غير رسمية ويبلغ المدير بها ويتم الاتفاق حول الآليات والتحسينات اللازمة لتحسين أدائه. وبعد ذلك يتم متابعة ما تم تطبيقه من تحسينات خلال فترة الخطة. إذا لم يتحسن أداء الموظف بعد إتمام خطة العمل غير الرسمية والتي تمتد لمدة أقصاها تسعون يوما، يجب إبلاغ المشرف الثاني الذي يقوم بدوره ببدء خطة العمل الرسمية للمدير مع إبلاغ مدير الدائرة ودائرة الموارد البشرية بذلك. (وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، 4:2011)

التطوير التنظيمي في مدارس وكالة الغوث الدولية

منذ اعتماد خطة التطوير التنظيمي في وكالة الغوث عام 2006 بأبعادها الأربعة للتغيير: إدارة البرنامج، إدارة الموارد البشرية، العمليات والأنظمة الإدارية، والإدارة والقيادة. عملت هذه الأبعاد كهيكلية منظمة لكافة مبادرات التطوير التنظيمي (برنامج التطوير التنظيمي بوكالة الغوث، 2006: 4).

ولقد ألقي كل بُعد من هذه الأبعاد الأربعة بظلاله على دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية. فبعد إدارة البرنامج كما أشار مدير منطقة جنوب غزة التعليمية (حرب،2015) يتضمن إجراء تقييم لواقع العملية التعليمية لمدة أشهر ورصد الثغرات في المنظومة التعليمية مما أفرز عدة مبادرات هامة منها: مبادرة الامتحانات الموحدة التي أكدت على وجود إشكاليات حقيقية في اللغة العربية والرياضيات ومن ثم تم إجراء برنامج التعليم الصيفي، والمواد المساندة، بالإضافة إلى مبادرة الفحص الطبي التعليمي التي أفادت بوجود مشكلات تعليمية ناتجة عن مشكلات صحية سواء سمعية أو بصرية ومازالت مطبقة إلى الآن، ويتم متابعتها من الصف الأول الابتدائي.

وبالنسبة لبُعد العمليات والأنظمة الإدارية كما أشار (السلول، 2014) فلقد تم استخدام مبادرات لم تكن موجودة من قبل وهي مبادرة قناة الأونروا التعليمية التي تبث دروس تعليمية لطلاب المدارس، ومبادرة الاحترام والانضباط التي تعد الجانب العملي لمبادرة حقوق الإنسان.

بالإضافة إلى الدعم المادي والتجهيزات الحديثة من أجهزة الكمبيوتر، وأبنية جديدة، ووسائل تعليمية وتخصيص سكرتير ومرشد ومسؤول مبادرة لكل مدرسة مما أوجد فرقاً كبيراً وسهل العمليات الإدارية والتعليمية.

وبالانتقال إلى بُعد إدارة الموارد البشرية، يري (علاء حرب،2015) أنه من أهم الأبعاد التي أحدثت تغييراً جذرياً في دائرة التربية والتعليم، ولعل مبادرة إعادة تصنيف المديرين وتغيير المسمى الوظيفي لهم، والدرجة الوظيفية ترتب عليه إعطاء المديرين صلاحيات كبيرة لم تكن من قبل، حيث أصبح المدير مشرفاً مقيماً في المدرسة ومسؤولاً عن كل صغيرة وكبيرة فيها. بالإضافة إلى مبادرة إدارة الأداء التي هدفت إلى تطوير نظام مبسط لتقييم الأداء، وربط الزيادة السنوية في الرواتب والترقيات بالأداء وغيرها من مبادرات التدريب والتطوير.

في حين أن بُعد الإدارة والقيادة ركز على ضرورة وجود كادر قوي من القادة والمديرين لقيادة الموظفين وتدريبهم على التطوير باستمرار، وذلك بتزويد المديرين الحاليين ببرنامج تطوير شامل (برنامج التطوير التنظيمي بوكالة الغوث، 2008 :24) ولعل برنامج القيادة من أجل المستقبل كما أشارت (وكالة الغوث الدولية، 2015) في موقعها http://www.unrwa.org/sbtd أنه من أهم البرامج التي طبقت في نطاق دائرة التربية والتعليم الذي يستهدف مديري وكالة الغوث وبرنامج (SBTD) الذي يستهدف تنمية قدرات المعلمين.

العلاقة بين تقييم الأداء والتطوير التنظيمي

إن نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث الحالي جاء كإحدى المبادرات الناتجة عن التطوير التنظيمي الذي قامت به وكالة الغوث الدولية عام 2006.

وتعد مخرجات نظام تقييم أداء المديرين من أساسيات التطوير التنظيمي المدرسي والمبادرات التي تم استحداثها والمبنية على الدراسات التقويمية للمنظومة التعليمية. وبناءً على المقابلات التي أجرتها الباحثة مع مديري المناطق التعليمية (حرب، 2015) و(أبو هاشم، 2015) تم استخلاص ما يلي:

لقد تأثرت مجالات التطوير التنظيمي شاملة بمخرجات نظام التقييم. ففي المجال الاستراتيجي تم تعديل أهداف المؤسسة التعليمية (المدرسية) من أجل مواكبة متطلبات نظام التعلم

التفاعلي المعتمد على البرامج المحوسبة، والذي تم تطبيقه لجذب انتباه الطلاب ذوي التحصيل الضعيف.

وبالنسبة للمجال الهيكلي فبناءً على نتائج تقييم أداء المديرين الأخيرة وملاحظاتهم التي أبدوها تم استحداث وحدات جديدة في دائرة التربية والتعليم وهي وحدة الجودة، ووحدة التنمية المهنية، وإثراء المناهج، ووحدة التقييم، وبناءً عليها ستطبق فعاليات وأنشطة جديدة على مدارس وكالة الغوث لاحقاً.

أما المجال التنفيذي للتطوير التنظيمي فهو المجال العملي للخطة المدرسية التي تبني على مخرجات نظام التقييم، وكما أشار (السلول،2014) أن مخرجات تقييم أداء المديرين هي أساسيات خطة التطوير المدرسي وعليه تجري التعديلات في الأنشطة والممارسات الإدارية التنفيذية للرقي بأداء المدير والمدرسة ككل.

ويعد مجال إدارة الموارد البشرية من المجالات الهامة المتأثرة بمخرجات نظام التقييم. فالملاحظات والتوصيات المبنية على نتائج التقييم هي المحرك الذي يرشد المدير في إدارته للموارد البشرية والمادية في المدرسة، وتنعكس على إدارة المدير للعاملين وتوجيهه لأدائهم. فمثلا دورات القيادة من أجل المستقبل التي يأخذها المديرون تنعكس على أداء المعلمين وإدارة المديرين لهم من خلال الدورات التدريبية وورش العمل التي يقومون بها بهدف تحسين أداء المنظومة التعليمية.

أما المجال التكنولوجي فهو من أكثر المجالات التي شهدت نقلة نوعية في السنوات الأخيرة فتزويد المدارس بالمعدات الحديثة وأجهزة كمبيوتر والمعامل الخاصة، واستحداث نظم أرشفة البيانات الإلكترونية طُبّق استجابة لملاحظات المديرين ومطالباتهم بتحديث المدارس بما يتناسب مع تطور العملية التعليمية والمستجدات التكنولوجية.

ومن هنا نرى العلاقة الواضحة بين تقييم الأداء والتطوير التنظيمي للعمل المدرسي.

الفصل الثالث
الدراسات السابقة

- **أولاً: الدراسات التي تتعلق بتقييم أداء مديري المدارس.**
- **ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتطوير التنظيمي.**
- **التعقيب على الدراسات السابقة.**
- **أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية**
- **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة.**
- **أوجه التميز للدراسة الحالية.**

بعد اطلاع الباحثة على الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، قامت الباحثة بتقسيم الدراسات إلى قسمين: (دراسات تتعلق بتقييم أداء مديري المدارس– دراسات تتعلق بالتطوير التنظيمي)، وقد تم تناول هذه الدراسات من خلال توضيح الأهداف، المنهج، الأدوات، العينة وأهم النتائج والتوصيات، كما تم التعقيب على هذه الدراسات بتوضيح أوجه الاختلاف والاتفاق فيما بينها وكذلك أوجه استفادة الدراسة الحالية منها. بالإضافة إلى إظهار أبرز ما تميزت به الدراسة عن الدراسات السابقة.

وفيما يلي عرض لكل محور من المحاور وفق التسلسل الزمني من الأحدث للأقدم.

أولاً: الدراسات التي تتعلق بتقييم أداء مديري المدارس

1–دراسة آل علي (2014) وهي بعنوان: "مدى فاعلية نظام إدارة الأداء في مدارس الشارقة". (الإمارات)

هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين فاعلية تطبيق نظام إدارة الأداء في مدارس منطقة الشارقة التعليمية وأثره على أداء المديرين، ولقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي مستعينة بالاستبانة كأداة للدراسة. ولقد بلغت عينة الدراسة (32) مدير مدرسة ذكور وإناث بنسبة 25% من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (129) مدير ومديرة مدرسة في مدارس المنطقة.

ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

- وجود علاقة إيجابية قوية بين فاعلية تطبيق النظام وبين أثره في تحسين أداء المديرين في مدارس المنطقة .
- وجود نسبة عدم رضا تمثلت في عدم رضا 25% من المديرين لنتائج تقييم أدائهم .
- وجود علاقة قوية بين مهنية النظام وعدالته ورضا المديرين عنه .
- حقق نظام تقييم الأداء نسب متوسطة في مساهمته في تطوير العلاقات في المدرسة: علاقات المدير مع الزملاء، والطلاب، وأولياء الأمور.

ولقد أوصت الدراسة بـــ:

- وضع منهجية علمية لربط المكافآت والحوافز والعلاوات بمستوى الأداء، والعمل على تقدير الإنجازات والنتائج المميزة .
- إعادة النظر في التظلمات على نتائج التقييم، وعدم اقتصارها على المديرين الحاصلين على مستوى أداء متدن، إذ إن التظلم حق للجميع .
- تشكيل لجنة عليا متخصصة في المنطقة التعليمية تكون بمثابة المرجعية وتؤدي مهام عدة منها: مراجعة وثائق تقييم الأداء، وتقديم الاستشارات، ومتابعة التظلمات .

2-دراسة لامب (Lamb, 2014) وهي بعنوان: "استطلاع لتصورات المدرسين والمديرين ومديري المناطق بشأن قدرة الإطار الوطني لتقييم المديرين على قياس الكفاءات القيادية لمديري المدارس". (الولايات المتحدة الأمريكية)

"An Investigation of Teacher, Principal, and Superintendent Perceptions on the Ability of the National Framework for Principal Evaluations to Measure Principals' Leadership Competencies"

هدفت الدراسة الكشف عن تصورات الكفاءات القيادية لمديري المدارس الفاعلين في مقاطعة جيفرسون الأمريكية، وتحديد ما إذا كانت تصورات المعلمين، ومديري المدارس، ومديري المناطق تتماشى مع الإطار الوطني المقترح لمبادرة تقييمات المديرين في المقاطعة. ولقد اتبعت الدراسة المنهج النوعي مستخدمة دراسة الحالة كمنهجية للبحث. ولقد تم استخدام الجانب الرصدي من دراسة الحالة لأنها تركز على مديري المدارس؛ إذ إنهم بؤر المدرسة. ولقد تكونت عينة الدراسة من (10) مديري مناطق و(20) مدير مدرسة و(40) مدرس ومدرسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. ولقد تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة.

ولقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها ما يلي:

- تصورات المعلمين، مديري المدارس، ومديري المناطق تتماشى بدرجة مرتفعة مع الإطار الوطني المقترح لمبادرات تقييمات المديرين في المنطقة.
- تركيز إطار تقييم مديري المدارس على مجال التخطيط المدرسي ومقدرة المدير على إدارة العمليات التي ينطوي عليها التخطيط لتحقيق أهداف تحسين المدارس.

- تأكيد نظام التقييم على دور المدير في التواصل الفعال سواء مع الموظفين، أو أولياء الأمور، أو الجماعات المحلية.

3-دراسة ماترزو (Matarazzo, 2014) وهي بعنوان: "تحرى المساءلة من خلال تقييم الأداء: كيف قيم مديرو المدارس وقادة المناطق في ثلاث مدارس أمريكية التقييم القائم على النتائج؟". (الولايات المتحدة الأمريكية)

"Exploring Accountability through Performance Evaluation: How Do School and District Leaders in Three U. S. School Districts Experience Results-Based Evaluations?" .

هدفت الدراسة التعرف إلى تصورات مديري المدارس ومديري المناطق للتقييم القائم على النتائج، ومقارنة الخبرات لدى ثلاث مدارس أمريكية فيما يتعلق بالهدف من تقييم الأداء، تحفيز الدافعية، نتائج التقييم، والتغذية الراجعة، والدعم المقدم لهم. ولقد اتبعت الدراسة المنهج النوعي مستخدمة تحليل الوثائق، والمقابلات، والمعاينة كأدوات للدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة منهج دراسة الحالة لثلاث مدن أمريكية وهي مدينة (Warren) ومدينة (Belvidere) ومدينة (Pierre) والتي اعتمدت التقييم القائم على النتائج منذ عام 2011 م. ولقد تكونت عينة الدراسة من (38) مدير مدرسة ابتدائية و(29) مدير مدرسة ثانوية و(5) مديري مناطق.

ولقد توصلت لعدة نتائج من أهمها مايلي:

- تأكيد مديري المدارس والمناطق التعليمية على أن الهدف الأساسي من تقييم الأداء هو تحسين أداء الإدارة المدرسية وتقييم المهارات التي أتقنها المديرون لتسهيل النمو المهني لهم.
- أهمية الحوافز والمكافآت الخارجية المبنية على نتائج تقييم الأداء في تعزيز أداء المديرين، والتأكيد على أهمية نتائج التقييم في زيادة دافعية المديرين الداخلية نحو العمل.
- عدم انتظام حدوث التقييم التكويني (النصفي) بالرغم من أهميته على عكس التقييم النهائي الذي يحدث بانتظام، ويتم إبلاغهم بالنتائج مباشرة.

وكان من أهم توصيات الدراسة:

- ضرورة انتظام عملية التقييم التكويني لما لها من فوائد في تحسين أداء المديرين.

4-دراسة أورلندو (Orlando, 2014) وهي بعنوان: "تطوير نظام تقييم القيادة المدرسي".

"Development of a School Leadership Evaluation System" (U. S. A).

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية عملية تقييم أداء المديرين لتطوير نظام تقييم القيادة المدرسي. بالإضافة إلى معرفة مدى مشاركة القادة في تصميم الرؤية المدرسية، واستخدامهم لنتائج المدرسة في تصميم نظام التقييم. ولقد دمجت الدراسة بين المنهجين الكمي والنوعي مستخدمة البحث الإجرائي لتحقيق أهدافها. ولقد تم تطبيق الاستبانة والمقابلات كأدوات للدراسة. ولقد تكونت عينة الدراسة من (10) قادة مدارس المشاركين في تطوير نظام التقييم لمدة سنتين.

ولقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها ما يلي:

- نظام تقييم أداء المديرين فاعل لإرشاد قادة المدارس و دعمهم.
- حاجة نظام التقييم للمراجعة المستمرة للتأكد من استمرارية دعمه للمديرين والطلاب في العملية التعليمية.
- التغذية الراجعة (النصفية والنهائية) تعمل على تحسين أداء المديرين بشكل جوهري.
- هيكلية نظام التقييم تحتاج إلى تعديل، وخاصة فيما يتعلق ببنود تقييم المديرين والأوزان النسبية لها.

ولقد أوصت الدراسة بـــ:

- ضرورة الاهتمام بالدورات التدريبية المتنوعة للمديرين لتطوير نموهم المهني.
- إعطاء فرصة لمديري المدارس لتعديل نظام التقييم بناءً على بيانات المدرسة، والمدير، والتغذية الراجعة ومنحهم الوقت الكافي لذلك.

5-دراسة المسوري (2012) وهي بعنوان: "واقع الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والمعلمين".

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى فاعلية الأداء الوظيفي لمديري مدارس الشق الأول من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي تلك المدارس ومديريها. ولأجل تحقيق أهداف الدراسة فقد تم توزيع الاستبانة كأداة دراسة على عينة من مجتمع الدراسة مكونة من(35) مدير و(175) معلما ومعلمة.

ولقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها:

- تنوع مستوى أداء مديري المدارس لمهماتهم الوظيفية بين الأداء الضعيف والمتوسط والمرتفع بحسب وجهة نظر أفراد العينة .
- مديرو المدارس يستخدمون العلاقات الإنسانية في الإدارة بشكل مرتفع لإيمانهم بضرورة وجود مشاركة للعاملين وتوافق نفسي واجتماعي بينهم لما فيه من منفعة عامة .
- عدم امتلاك العديد من المديرين للمعرفة والمهارات اللازمة للقيام ببعض المهمات بفاعلية مثل: وضع خطط للأنشطة المهنية، والمشاركة الجماعية في اتخاذ القرار .

6-دراسة الزاملي وآخرون (2012) وهي بعنوان: "دراسة تقويمية لنظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عمان".

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع نظام تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. بالإضافة إلى معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية تعزي للمؤهل الدراسي، عدد سنوات الخبرة، ومعرفة وجهة نظر أفراد عينة المقابلة من مسؤولي المناطق التعليمية، ومديري المدارس التعليمية، وأولياء الأمور في عملية تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي. ولقد تم اتباع المنهج الوصفي- الكمي، وتم الحصول على البيانات عن طريق الاستبانة واستمارة المقابلة. ولقد تم اختيار عينة عشوائية من مديري المدارس بلغت (667) مدير ومديرة، أما العينة القصدية التي خضعت للمقابلة تكونت من (102) فرد من مديري المناطق التعليمية، ومسؤولي أقسام تقييم الأداء المدرسي، وعدد من مديري المدارس، والمعلمين، والمتعلمين، وأولياء الأمور في ثلاث مناطق تعليمية مختلفة.

ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي جاءت بدرجة كبيرة .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة مؤهل الدبلوم المتوسط .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من 11 سنة) .

- شمولية معايير نظام التقييم والتطوير المدرسي لجميع جوانب العمل المدرسي .
- وجود عدة جهات مسؤولة عن نظام تقييم الأداء وتطويره تتابع التقييم بشكل منتظم .

7- دراسة فنسنت (Vincent,2012) وهي بعنوان: "تقييم المديرين في المدارس الابتدائية الكاثوليكية".(الولايات المتحدة الأمريكية)

" Principal Evaluation in Catholic Elementary School "

هدفت الدراسة التعرف إلى تصورات مديري المدارس الابتدائية الكاثوليكية عن عملية تقييم الأداء الحالية، والكشف عن أفضل ممارسات القيادة في تقييم الأداء. بالإضافة إلى دراسة أدوات وإجراءات التقييم المتبعة ومدى مناسبتها لتقييم أداء المديرين للوصول لنموذج جديد لتقييم الأداء مبني على وجهات نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج النوعي والبحث الإجرائي مستعينة باستبانة، ومقابلات مسجلة، وأسئلة بإجابات مقتضبة لأفراد العينة. ولقد تكونت عينة الدراسة من(5) مديري مدارس كاثوليكية من مجتمع الدراسة المكون من (27) مديراً ومديرة مدرسة.

ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها ما يلي:

- فاعلية نظام تقييم أداء مديري المدارس ومساهمته في تطوير أداء المديرين السنوي وزيادة دافعيتهم للعمل جاءت بدرجة متوسطة.
- هيكلية نظام التقييم منسجمة مع توقعات المديرين للوظيفة ومع الوصف الوظيفي لهم.
- شمولية معايير التقييم الحالي لجوانب العمل وتركيزها على محاور محددة.
- خضوع عملية التقييم للمراجعة الدورية بغرض التطوير.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية نظام التقييم تعزي لمتغير الخبرة.

ولقد أوصت الدراسة بما يلي:

- ضرورة بناء أداة تقييم جديدة للمديرين مبنية على تصوراتهم لتحسين أدائهم المهني.
- أن يكون المسؤول عن التقييم العام ذا خبرة كبيرة بالعملية التعليمية .

8- دراسة أبو سمرة وآخرون (2012) وهي بعنوان: "فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميها وطواقمها الإدارية".

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية مدارس الفرير في فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميها وطواقمها الإدارية. بالإضافة إلى معرفة الفروق بين تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى فاعلية المدارس تبعاً لمتغيرات الجنس والوصف الوظيفي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس الفرير في فلسطين والأردن ومن جميع أفراد الطاقم الإداري فيها والبالغ عددهم(300) معلم و(32) إداريا موزعين على (5) مدارس للعام الدراسي 2011 – 2012م. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة.

ولقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها:

- تقديرات أفراد مجتمع المدرسة لمدى فاعلية مدارسهم كانت بدرجة كبيرة.
- جاءت تقديرات أفراد العينة لمجالات الاتصال الفاعل والتقييم الدائم بدرجة متوسطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد مجتمع المدرسة لفاعلية المدرسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وأوصت الدراسة بضرورة تعميم نظام تقييم أداء المديرين لجميع المدارس من أجل تحسين العملية التربوية ومحاسبة المقصرين.

9- دراسة أبو رزق (2012) وهي بعنوان: "نظام تقييم أداء مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويره". (فلسطين)

هدفت الدراسة التعرف إلى نظام تقييم أداء مديري المدارس بوكالة الغوث من وجهة نظرهم وسبل تطويره. بالإضافة إلى الكشف عن أثر متغيرات الدراسة (النوع – المنطقة التعليمية – سنوات الخدمة – المؤهل) على متوسطات تقديرات أفراد العينة حول نظام تقييم الأداء. ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وبلغ عدد العينة (200) مدير ومديرة. وقام الباحث باستخدام استبانة لتحقيق هدف الدراسة.

ولقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها:

- انخفاض تقدير مديري المدارس ومديراتها لفاعلية نظام تقييم الأداء ونتائجه.

- مقدرة نظام التقييم على تحسين أداء مديري المدارس متوسطة.
- نظام تقييم أداء مديري المدارس لا يعطي فرصة للتظلم أو مراجعة النتائج.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمتغير الجنس لصالح الذكور حول نظام تقييم الأداء، لكن لا توجد فروق في متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغيرات الدراسة الأخرى.

ولقد أوصت الدراسة ب:

- اختيار الفريق الاستشاري من الخبراء في الإدارة المدرسية.
- ربط برامج تدريب المديرين بالتوصيات الناتجة عن عمليات التقييم.

10-دراسة أبو لبدة (2011) وهي بعنوان: "درجة فاعلية برنامج تقويم مديري ومديرات المدارس في وكالة الغوث". (فلسطين)

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة فاعلية برنامج تقويم الأداء والكشف عن أثر متغيرات الدراسة (النوع، المؤهل، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية) على متوسطات استجابات أفراد العينة. ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي موظفة أداتين للدراسة وهما: استبانة – مقابلة شخصية. ولقد بلغت عينة الدراسة (204) مدير ومديرة.

ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- جاءت فاعلية برنامج تقييم الأداء ونتائج التقييم بدرجة متوسطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة تعزي لمتغير النوع ولمتغير سنوات الخدمة، ولمتغير المنطقة التعليمية في بعض مجالات الدراسة.

ومن أهم توصيات الدراسة: –

- ضرورة شمولية البرنامج للأدوار الأساسية لمدير المدرسة.
- ضرورة استمرارية عملية التقويم وتقديم تغذية راجعة مستمرة فورية في جميع مراحل التقييم.

11-دراسة مركز البحوث والتطوير التربوي (2011) وهي بعنوان: "نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية". (اليمن)

هدفت الدراسة إلى إعداد معايير ومؤشرات مقترحة نظام تقييم فاعلية الأداء المدرسي لمديري المدارس في مدارس التعليم العام. بالإضافة إلى إعداد نظام مقترح لتقييم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي. ولقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي مستخدمة استبانة لتحقيق هدف الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (192) مديراً، ومعلماً، ووكيلاً، ومشرفاً تربوياً في ثمان مديريات، وأربع محافظات في الجمهورية اليمنية.

ولقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها:

- إن من أهم المعايير والمؤشرات الواجب توافرها في نظام تقييم فاعلية الأداء المدرسي ما يلي: معايير تقييم فاعلية أداء المدير للوظائف الإدارية والفنية، ومعايير تقييم فاعلية أداء المعلم والمتعلم، ومعايير تقييم الفاعلية التعليمية للمنهاج المدرسي ولتجهيزات المبني المدرسي.
- يركز نظام التقييم على قياس مهارات مديري المدارس ومن هذه المهارات: التخطيط وفق الأسس العلمية، التواصل الفعال مع العاملين.

ولقد قدمت الدراسة عدة توصيات من أهمها: -

- إدراج نظام تقييم الأداء المدرسي كمادة أساسية في الدورات التي تعقد لمديري المدارس والمعلمين والمشرفين العاملين في التعليم.
- إسناد تقييم أداء المدارس لهيئة تقييمية محايدة، مكونة من خبرات تربوية قادرة على إدلاء حكم موضوعي على أداء المدارس.

12-دراسة (آل الشيخ، 2010) وهي بعنوان: "دور التقويم الشامل للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس الابتدائية – دراسة ميدانية بمنطقة عسير التعليمية". (السعودية)

هدفت الدراسة التعرف إلى دور التقويم الشامل للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس الابتدائية في المجالين الفني والإداري. بالإضافة إلى معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغيرات الدراسة (النوع – الدورات التدريبية – سنوات الخبرة – طبيعة العمل). ولقد اعتمدت

الدراسة على المنهج الوصفي مستخدمة الاستبانة كأداة رئيسة لجمع المعلومات. وتكونت الدراسة من (137) فردا منهم (15) مشرف، (14) مشرف إدارة مدرسية، (108) مدير مدرسة ابتدائية.

ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: -

- إن فاعلية نظام التقويم الشامل للمدرسة في تحسين الأداء الفني والإداري لمديري المدرسة جاء بدرجة كبيرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور التقويم في تحسين أداء مديري المدارس وفقاً لمتغير طبيعة العمل بين مشرف التقويم الشامل، ومشرف الإدارة، ومدير المدرسة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزي لمتغيرات الدراسة الأخرى.

ومن أهم توصيات الدراسة: -

- استقطاب الخبرات من الميدان التربوي، وأساتذة كليات التربية، والمتقاعدين في العمل بلجان تقويم أداء مديري المدارس.
- تحديث أدوات التقييم الشامل وتطويرها بناءً على مخرجات العمل الميداني، والتغير المستمر.
- تصميم بعض النماذج والاستمارات التي تساعد على متابعة أعمال التقويم وتنفيذها.

13-دراسة بابو (Babo , 2010) وهي بعنوان: "تقويم مديري المدارس والمعايير المشتركة لاتحاد قادة المدارس (معايير ISLLC 2008) ".(الولايات المتحدة الأمريكية)

"Principal Evaluation and the ISLLC 2008 Standard".

هدفت الدراسة إلى تحديد مهام مديري المدارس ومسئولياتهم وذلك باستخدام معايير (ISLLC) كنموذج متبع في ولاية نيوجرسي الأمريكية. بالإضافة إلى معرفة التسلسل الهرمي لأهم العمليات الموجودة في معايير (ISLLC) والتقديرات الإجمالية لمديري المدارس بناءً عليها. ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث تم توزيع استبانة إلكترونية على جميع مديري مدراس نيوجرسي البالغ عددهم (485) مدير ومديرة.

ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- نظام تقييم الأداء صمم لقياس مهارات مديري المدارس من قبل جهة مهنية متخصصة.
- يعد معيار التعليم والتعلم والتصرف بأخلاقيات المهنة من أهم المعايير التي يجب أن يركز عليها المديرين في ممارساتهم، يليه تطوير الرؤية وتنفيذها ومن ثم إدارة المدرسة وتنظيمها، والتعاون مع المجتمع المحلي، وأخيراً فهم السياق الأوسع للعالمية.
- لا تقتصر أهمية دراسة معايير (ISLLC)على برامج الكليات والجامعات التي تعد المديرين والقادة، بل تتعداها للقائمين على مجال التقويم كونهم المسؤولين عن تحسين عمل قادة المستقبل.

14-دراسة (العمرات، 2010) وهي بعنوان: "درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها". (الأردن)

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها. بالإضافة إلى معرفة الفروق في استجابات عينة الدراسة لمتغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة). ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستعينة باستبانة لتحقيق أهداف الدراسة. ولقد تكونت عينة الدراسة من(236) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بنسبة 30% من مجتمع الدراسة للعام 2009-2010م.

ولقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها:

- درجة فاعلية أداء مديري المدارس من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت بدرجة مرتفعة وخاصة في مجال التخطيط وتوظيف التكنولوجيا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمتغيرات على جميع مجالات الدراسة ماعدا وجود فروق دالة إحصائيا للمؤهل العلمي على مجال المناخ المدرسي لصالح بكالوريوس فأقل، ووجود فروق في مجال الاختبارات المدرسية لصالح ذوي الخبرة أقل من 5 سنوت.

ولقد أوصت الدراسة بالاهتمام ببعد القيادة في أداء مدير المدرسة من خلال برامج التدريب التي تنفذها الوزارة.

15-دراسة ماكيا (Makia, 2008) وهي بعنوان: "دراسة نظام تقويم المدارس في اليابان مع التركيز على وجهة نظر مديري المدارس ونوابهم".

"Study of School Evaluation System in Japan: Focus in the Perception of Principal and Vice Principal".

هدفت الدراسة التعرف إلى وجهات نظر مديري مدارس اليابان ونوابهم لنظام تقييم الأداء. بالإضافة إلى معرفة مدى استفادتهم من التغذية الراجعة المقدمة من عملية التقييم. ولقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (227) مدير ونائب مدير المدارس ابتدائية وثانوية في مقاطعة هيشا كاوا منهم (190) مدير و(37) مديرة، ولقد استخدمت الدراسة الاستبانة ذات المقياس الخماسي كأداة للدراسة.

ولقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها:

- نظام تقييم الأداء مناسب لقياس أداء مديري المدارس بدرجة كبيرة ويركز على مهامهم الوظيفية المهنية والتي من أهمها التخطيط وفق الأسس العلمية.
- تنسجم بنود نموذج التقييم مع الوصف الوظيفي لمدير المدرسة في اليابان.
- مديرو المدارس اليابانية مهنيون، ومتمكنون، ويتمتعون بسمعة محترمة، ويمتلكون شخصيات قيادية عالية في المجتمع ومؤثرة في الطلاب.

16-دراسة كتانو وسترونج (Catano and Stronge, 2007) وهي بعنوان: ما الذي نتوقعه من مديري المدارس؟ التطابق بين تقييم المدير ومعايير الأداء".(الولايات المتحدة الأمريكية)

"What Do We Expect of Schools Principals? Congruence Between Principals Evaluation and Performance Standards ".

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة التطابق بين أدوات تقييم مديري المدارس وسمات القيادة التعليمية والإدارية، واكتشاف تطابق أدوات تقييم مديري المدارس مع معايير الولاية والمعايير المهنية. استخدمت الدراسة تحليل المحتوي كمنهج للدراسة. تم استخدام معايير وصفية وتحليلية لجميع أدوات تقييم المديرين، وتكونت عينة الدراسة من(132) مديراً من مديري مدارس ولاية فيرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

- إن معايير تقويم مديري مدارس ولاية (فيرجينيا) ركزت على المسؤوليات الإدارية والإدارة التنظيمية. كما أنها أكدت على أهمية تقييم علاقات المدير مع المجتمع.
- بعض المسؤوليات الإدارية للتقويم منسجمة مع معايير تقييم الدولة وبعضها أقل انسجاماً وبالتالي فشمولية المعايير لجميع جوانب العمل جاءت بتقدير متوسط.

ومن أهم التوصيات ما يلي:

- دمج أدوات التقويم للمديرين مع كل من المعايير المستخدمة في الولاية والمعايير المهنية، مما يسهل الاتصال والتواصل لدي المديرين تجاه توقعاتهم، ومسؤولياتهم، وأدائهم.
- تعديل عدد من المسؤوليات والمهام التي تقيس مهارات المديرين المتضمنة في التقويم.

17-دراسة ماكيني وآخرون (Mckinney & et al ,2007) وهي بعنوان: "تنفيذ تقييم أداء مديري المدارس القائم على المعايير في مدارس المنطقة الواحدة؛ نتائج السنة الأولي من تجربة عشوائية". (الولايات المتحدة الأمريكية)

" Implementation of Standards Based Principal Evaluation in One School District: First Year Results from Randomized Trial ".

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر نظام التقييم الجديد على وجهة نظر مديري المدارس. ومعرفة أثر معايير التقييم الجديدة من وجهة نظر المديرين حول نوعية التغذية الراجعة. بالإضافة إلى معرفة مدى استفادة مديري المدارس من نظام التقييم الجديد في تحسين أدائهم. ولقد تم استخدام المنهج التجريبي حيث إن هذه الدراسة استمرت لمدة سنتين لنظام تقييم أداء مديري المدارس بناءً على معايير جديدة في مدارس المنطقة الغربية في مدينة شيكاغو في الولايات المتحدة الأمريكية. ولقد تكونت عينة الدراسة من (88) مدير مدرسة موزعين على مجموعتين (44) مدير تم تقييم أدائهم بناءً على النظام الجديد (المجموعة التجريبية) و(44) مدير تم تقييم أدائهم على النظام القديم (المجموعة الضابطة). ولقد تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وأجريت العديد من المقابلات مع عينة من المديرين والمشرفين لمناقشتهم بشأن جدوى النهج الجديد للتقييم.

ومن أهم نتائج الدراسة مايلي:

- نظام تقييم الأداء الجديد أكثر فائدة ومهنية من النظام القديم، وإجراءات التقييم فيه واضحة، ويعطى توقعات أكثر وضوحاً لممارسات المديرين.
- أهمية معايير التقييم وضرورة تطرقها لجميع جوانب العمل المدرسي.
- تعد سنوات خبرة المدير، ونوع المدرسة، ومشاكل المدرسة ذات تأثير كبير على تقييم أداء المديرين.

18-دراسة خريص (2007) وهي بعنوان: "تقويم وتطوير أداء وظائف مديري المدارس الأساسية بأمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية". (اليمن)

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى تحقق الوظائف الإدارية الأساسية لمديري المدارس بأمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية. بالإضافة إلى معرفة الفروق في استجابات عينة الدراسة لمتغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة). وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتم تطبيق الاستبانة كأداة دراسة على عينة تكونت من جميع الموجهين ومديري المدارس الأساسية وعينة من المعلمين في أمانة العاصمة باليمن.

ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- إن وظائف مديري المدارس الأساسية هي التخطيط، التنظيم، القيادة، التنفيذ، التوجيه والتقويم .
- أعلى معدل لتنفيذ الوظائف الإدارية لدي مديري المدارس تمثل في وظيفة التنظيم 63% تليها التوجيه 58% ومن ثم التنفيذ والقيادة 55% بينما احتلت وظيفة التخطيط نسبة متدنية 52% يليها وظيفة التقويم 27% .
- لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزي لمتغيرات الدراسة (الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة).

ومن أهم توصيات الدراسة:

- ضرورة القيام بعملية التقويم المستمر لأداء مديري المدارس لوظائفهم المدرسية .
- ضرورة مراعاة منح المديرين الحوافز المادية والمعنوية كمكافآت لجهودهم .

- ضرورة تحسين أداء مديري المدارس وتطويره بشكل مستمر من خلال برامج التدريب المتواصلة

19-دراسة الزهراني (2006) وهي بعنوان: " تقويم أداء مديري المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في المملكة العربية السعودية". (السعودية)

هدفت الدراسة إلى تقويم فاعلية أداء مديري المدارس الثانوية في منطقة الباحة في المملكة العربية السعودية كما يراها كل من المديرين والمعلمين العاملين في هذه المدارس. ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستعينا باستبانة كأداة للدراسة وتكونت عينة الدراسة من (28) مديراً و(219) معلماً للمرحلة الثانوية.

ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- جاءت درجة فاعلية أداء مديري المدارس درجة متوسطة في موضوع القيادة.
- درجة فاعلية أداء مديري المدارس في التخطيط واتخاذ القرارات والتدريب وإدارة الوقت والتقويم والمتابعة كانت متوسطة.

ولقد أوصت الدراسة بما يلي:

- ضرورة تصميم برنامج تدريبي نوعي يشترك فيه جميع مديري المدارس الثانوية في منطقة الباحة يحوي جملة نشاطات تتعلق برفع فاعلية أداء المديرين.

20-دراسة تولر (Toler, 2006) وهي بعنوان: " دراسة مقارنة لتقويم أداء مديري المدارس في الكومنولث في ولاية فرجينيا". (الولايات المتحدة الأمريكية)

"A Comparative Study of Principal Performance Evaluation in Commonwealth of Virginia ".

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع تقييم أداء مديري المدارس في الكومنولث في ولاية فرجينيا من خلال مقارنة كل أقسام نظم تقييم مديري المدارس ومراجعتها. ولقد طبقت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بثلاثة طرق وهي: فحص وثائق تقويم مديري المدارس ل(132) مدرسة موزعة في ولاية فرجينيا، إجراء مسح لمديري الموارد البشرية في كل قسم لجمع البيانات حول ممارسات

التقييم المستخدمة حالياً، وجمع البيانات عن مديري المدارس ذوي الأداء المتميز والذين هم بحاجة إلى التحسين.

وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- اتفاق الباحثين وواضعي السياسات أن عملية التقييم لا بد أن تكون في مسارها الصحيح بحيث تتم بشكل منتظم ومسؤول عن تنفيذها عدة جهات للحصول على مديرين فاعلين ومدارس فاعلة.
- أن نسبة كبيرة من التقسيمات المدرسية لم تضع ممارسات تقييم المديرين (خاصة قوائم الفحص، والتقييم الورقي) في الوضع الملائم.

ومن أهم التوصيات:

- ضرورة توظيف الجهة المهنية المصممة لنظام التقييم أساليب مبتكرة، وأدوات مختلفة للتقييم لتحسين مستوى أداء مديري؛ المدارس إذ إن ذلك الهدف الرئيس من عملية التقييم.
- يجب أن تختلف عملية تقييم مديري المدارس الابتدائية عن الإعدادية عن الثانوية لأن الوظائف مختلفة.

21- دراسة جونسون (Johnson, 2005) وهي بعنوان: " تقييم مديري المدارس: وجهات نظر مختلفة". (الولايات المتحدة الأمريكية)

"Principal Evaluation: A Different Perspective".

هدفت الدراسة التعرف إلى وجهات نظر مديري المدارس ومساعديهم حول تقييم الأداء للتحقق من عناصر التقييم التي تحفز على النمو المهني. ولقد شملت عينة الدراسة مديري المدارس الابتدائية العامة ومساعدي المديرين الذين يعملون في مدارسهم جنوب شرق ولاية نبراسكا الأمريكية مشترطة أن يكون للمدير أو نائبه على الأقل خبرة ثلاث سنوات. ولقد استخدمت الدراسة كلا المنهجين النوعي والكمي حيث تم استخدام المقابلات، وتحليل محتوي الوثائق كأدوات للدراسة. ومن أهم نتائج الدراسة:

- ركز تقييم أداء المديرين على التركيب والتغذية الراجعة، والتقييم الذاتي، وتحسين أنظمة التقييم.

- من أكثر العناصر التي تعزز النمو المهني انتظام عملية التقييم، والتغذية الراجعة المتكررة للمشكلة، ومعايير القيادة، والعدل.

22-دراسة العجمي (2003) وهي بعنوان: "نظام تقويم أداء مديري مدارس التعليم العام في سلطنة عمان؛ دراسة تحليلية". (سلطنة عمان)

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع نظام تقويم أداء مديري مدارس التعليم العام في سلطنة عمان. ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، ولقد صنفت فقرات الاستبانة إلى سبعة محاور ممثلة لمكونات نظام تقويم أداء مديري المدارس. وتكونت عينة الدراسة من (257) مدير ومديرة مدرسة بمدارس التعليم العام و(99) قائما على تقييم أدائهم من جميع المناطق التعليمية الإحدى عشرة بسلطنة عمان.

وكان من أهم نتائج الدراسة أن:

- تقديرات أفراد عينة الدراسة على المحاور السبعة لدرجة توفر مكونات نظام تقويم أداء مديري مدارس التعليم العام تراوحت بين المنخفضة والمتوسطة والمرتفعة، حيث حصل محور المعايير على تقدير مرتفع، أما المحاور الأخرى فقد حصلت على تقديرات متوسطة ومنخفضة .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير النوع .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل الإداري .

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتطوير التنظيمي

1-دراسة (العباسي، 2014) وهي بعنوان: "دراسة تقويمية لأساليب دعم التطوير التنظيمي بالمدارس الإعدادية بمصر في ضوء متطلبات الاعتماد المدرسي". (مصر)

هدفت الدراسة إلى دعم التطوير التنظيمي بالمدارس الإعدادية بمصر في ضوء متطلبات الاعتماد المدرسي. ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة للتعرف على أساليب دعم

التطوير التنظيمي بالمدارس الإعدادية. ولقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (575) فرداً من مديري المرحلة الإعدادية ومعلميها بمدن (بور سعيد – الإسماعيلية – السويس).

ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- التأكيد على أهمية التطوير التنظيمي للعمل المدرسي كمتطلب للاعتماد المدرسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أساليب دعم التطوير التنظيمي بالمدارس الإعدادية وفقا لمتغيرات الدراسة (الجنس – المؤهل العلمي – الخبرة).
- يمكن ترتيب الأنماط الأربع في دعم التطوير التنظيمي وهي: نمط الثقافة التنظيمية للجودة والاعتماد، نمط العوامل الاجتماعية والجماعة، النمط السلوكي والانفعالي، والنمط الطبيعي.

2-دراسة (Williams & et al, 2014) وهي بعنوان: " التطوير والتحقق من مقياس الفاعلية الذاتية لقادة المدارس". (قبرص)

"Development and Validation of the School Leaders' Self Efficacy Scale".

هدفت الدراسة إلى تطوير واعتماد مقياس فاعلية جديد لمديري المدارس والتي من الممكن استخدامها لقياس فاعلية أداء المدير في سياق أنشطة التطوير المهني لمديري المدارس. وتعد الدراسة من الدراسات التجريبية إذ تم إجراء دراستين لتصميم المقاييس: في الدراسة الأولي تم تطوير نموذج أولي للمقاييس وتم عرضه على (233) من قادة المدارس في قبرص لأخذ رأيهم فيه. ومن ثم تم إجراء استبيان قصير تم إرساله إلى (135) مديراً من مديري المدارس الابتدائية والثانوية ونوابهم. أما الدراسة الثانية فقد شملت النموذج النهائي ووزع على (289) مديراً من مديري المدارس ونوابهم.

ولقد توصلت الدراسة لعدة نقاط رئيسة لفاعلية أداء المدير من أهمها:

- إيجاد هيكل تنظيمي مرن للمدرسة وشامل لجميع أهدافها واستراتيجياتها لتطوير ممارسات العاملين وبالتالي نجاح الطلاب.

- التأكيد على التقييم الذاتي لمدير المدرسة والاستفادة من نتائج التقييم في تطوير وتحسين المدرسة.
- مراعاة مطالب المجتمع عند وضع الخطط المدرسية بما فيه المصلحة المتبادلة.
- التأكيد على تطوير قدرات العاملين إذ إنها أساس ممارسات القيادة من خلال الاستفادة من دعم مؤسسات المجتمع المحلي للأنشطة التطويرية.

3-دراسة (عمومن، 2014) وهي بعنوان: "علاقة الأنماط القيادية بمستوى التطوير التنظيمي والإبداع الإداري للمؤسسات الجامعية". (الجزائر)

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين النمط القيادي والتطوير التنظيمي والإبداع الإداري للمؤسسة – دراسة وفق نموذج الشبكة الإدارية – لبعض الجامعات الجزائرية من خلال التعرف على النمط القيادي السائد من وجهة نظر الموظفين الإداريين ومستوى الإبداع الإداري لديهم، والتعرف على اتجاهاتهم نحو التطوير التنظيمي للجامعة. بالإضافة إلى معرفة أثر متغيرات الدراسة (الجنس – الخبرة – المستوى التعليمي) على اتجاهاتهم نحو التطوير التنظيمي. ولقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم تصميم استبيان للدراسة وتوزيعه على عينة مكونة من (360) موظفاً إدارياً على أساس طبقي.

ولقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

- اتجاهات الموظفين الإداريين نحو التطوير التنظيمي بالمؤسسات الجامعية إيجابية.
- توجد علاقة ارتباطية بين أنماط القيادة والإبداع الإداري والتطوير التنظيمي في المؤسسة الجامعية.
- لا تختلف اتجاهات الموظفين نحو التطوير التنظيمي باختلاف الجنس أو الخبرة أو المستوى التعليمي.
- للجامعة استراتيجية جيدة لتطبيق التطوير التنظيمي من مختلف النواحي وهي موضحة كالتالي:

- من الناحية البشرية تعمل الجامعة على تنمية كفاءات العاملين بصورة منتظمة، ويتم التنسيق بين الجامعة والمؤسسات المعنية بتنمية الموارد البشرية لاختيار برامج متخصصة لرفع كفاءتهم.
- من الناحية التنظيمية التقنية يتم تطوير اللوائح والتشريعات للعمل بصورة متواصلة، ويوجد اهتمام دائم بالتقنيات والتجهيزات الحديثة. بالإضافة إلى تفعيل تطوير الهياكل التنظيمية والإدارات لتحقيق التناسب بين الصلاحيات والمسؤوليات للموظفين، وأخيراً الاستفادة من التقنيات الحديثة لتعزيز التواصل مع العاملين.

4-دراسة (إبراهيم، 2013) وهي بعنوان: " التطوير التنظيمي وتأثيره على أداء العاملين في المنظمة: دراسة حالة جامعة البويرة" (الجزائر).

هدفت الدراسة التعرف إلى أبعاد التطوير التنظيمي وخصائصه وأساليبه الذي تعتمده جامعة البويرة. بالإضافة إلى معرفة أهم مداخل التطوير التنظيمي التي تعتمد عليها الجامعة في إحداثه. ومعرفة تأثير التطوير التنظيمي على أداء العاملين بالجامعة. ولقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المنطقي في الجانب النظري، ومنهج دراسة الحالة في الجانب العملي مستخدمة الاستبيان والمقابلة الشخصية والملاحظة كأدوات للدراسة. ولقد تم تطبيقها على (151) فرداً من العاملين الدائمين في الجامعة.

ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

- إن للتطوير التنظيمي تأثيراً متوسطاً على أداء العاملين في الجامعة.
- حصلت مجالات التطوير التنظيمي (الهيكلي – إدارة الموارد البشرية – التنفيذي) على موافقة بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة.
- أكدت عينة الدراسة على أن التكنولوجيا المستخدمة في الجامعة أدت إلى تحسين سرعة إنجاز العمل.

ولقد أوصت الدراسة بـــ:

- ضرورة الاستفادة من التقنيات الحديثة لتطوير العاملين، وتحديث ممارساتهم المهنية.
- العمل على تطوير اللوائح والأنظمة الإدارية بشكل مستمر لمواكبة التطورات المتسارعة.

- الاهتمام بتنظيم الوظائف وهيكليتها، وإيجاد أنظمة لتحفيز العاملين وتشجيعهم، وتحسين مستوى أدائهم.

5-دراسة (المهدي، 2012) وهي بعنوان: " بناء القدرة المدرسية على التحسين المستمر: دراسة حالة لأربع مدارس ابتدائية في مصر ".

هدفت الدراسة إلى وضع إجراءات مقترحة لبناء القدرة على التحسين المدرسي المستمر في مصر، وقدمت الدراسة نموذجاً نظرياً للقدرة المدرسية على التحسين، وتم تحليل حالة المدارس المصرية وفقا لذلك. كما حددت الدراسة الفروق بين المدارس المعتمدة، والمدارس غير المعتمدة في القدرة المدرسية على التحسين. ولقد وظف البحث التعددية المنهجية حيث تم المزج بين المنحى الكمي والكيفي من خلال دراسة الحالة ل (4) مدارس ابتدائية تابعة لمحافظة القاهرة وتم استخدام الاستبيان والمقابلة كأدوات للبحث. ولقد طبق الاستبيان على(197) معلماً عن المدارس الأربعة، أما المقابلة فقد تم إجراءها مع مديري المدارس الأربعة و(7) من مسؤولي الجودة بإدارات التعليم و(21) معلماً.

ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- المستوى العام لقدرة المدارس المصرية على التحسين المستمر منخفض.
- من أهم معوقات التحسين المستمر للمدرسة ضعف مشاركة المديرين والعاملين في وضع السياسات واتخاذ القرارات الخاصة بهم، قلة توافر الإمكانات المادية والتكنولوجية في المدرسة وقصور نظم تقييم أداء العاملين وتحفيزهم.
- أهمية مجال إدارة الموارد البشرية في إحداث التحسين والتطوير المستمر على المستوى المدرسي.

ولقد أوصت الدراسة بما يلي:

- تطوير الهيكل التنظيمي الحالي للمدرسة بحيث يقوم على فرق العمل، ويواكب تكنولوجيا المعلومات، ويتسم بالمرونة وفاعلية الاتصالات.

- ضرورة شمولية أهداف المدرسة لكافة مجالات العمل، ومن ثم التخطيط لبرامج متماسكة تركز على هذه الأهداف بما ينعكس إيجاباً على التحسين المدرسي المستمر.
- تشجيع إقامة علاقات شراكة فعالة بين المجتمع المدرسي والخارجي.

6-دراسة (عبد المنعم، 2012) وهي بعنوان: "متطلبات تنمية ثقافة التطوير المدرسي لمعلمي التعليم الأساسي على ضوء المستجدات التربوية في مصر".

هدفت الدراسة التعرف إلى الأطر النظرية والفكرية لثقافة التطوير المدرسي، والعوامل المؤثرة فيها، والكشف عن ملامح ثقافة التطوير المدرسي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر، ورصد متطلبات تنمية ثقافة التطوير المدرسي لدى المعلمين. ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستمارة لاستطلاع رأي الخبراء حول متطلبات تنمية ثقافة التطوير المدرسي لدى المعلمين. ولقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الخبراء بكليات التربية والمركز القومي والموجهين وبعض مديري المدارس وبلغ عددهم (26) فرداً.

ولقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها:

- موافقة أفراد العينة على ضرورة تنمية ثقافة التطوير المدرسي لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- تأكيد أفراد عينة الدراسة على أهمية التخطيط في حدوث عملية التطوير المدرسي وضرورة مشاركتهم في وضع الخطط التطويرية.
- من متطلبات التطوير التنظيمي نشر المعلومات الخاصة بعمليات التطوير بالمدرسة وأولويات التطوير لأهميتها في تحقيق أهداف التطوير بالمدرسة.

وأوصت الدراسة بضرورة تقديم قيادات المجتمع المحلي جوائز للعاملين المتميزين على مستوى المدينة.

7-دراسة **(أبا الخيل، 2012) وهي بعنوان: "التطوير التنظيمي لمكاتب التربية والتعليم في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة" (السعودية).**

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع التطوير التنظيمي في مكاتب التربية والتعليم، وتحديد متطلبات التطوير التنظيمي ومعوقاته فيها. بالإضافة إلى تقديم تصور مقترح للتطوير التنظيمي

لمكاتب التربية والتعليم مستندة إلى خبرات عربية وعالمية في الإدارة التعليمية وفي ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي معتمدة على استبانة كأداة للدراسة. ولقد طبقت أداة الدراسة على عينة مكونة من (13) مديراً عاماً لإدارة التربية والتعليم و(32) مدير دائرة، و(148) مدير مكتب، و(690) مشرفاً في مكاتب التربية والتعليم.

ولقد أظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها:

- استفادة مكاتب التربية والتعليم من قدرات العاملين ومعارفهم بما يحقق الأهداف المشتركة للجميع.
- اتصاف الهيكل التنظيمي في مكاتب التربية والتعليم بالمرونة التي تجعله قادراً على التكيف مع مجتمع المعرفة.
- من أهم معوقات التطوير التنظيمي ضعف برامج تطوير مهارات العاملين في مكاتب التربية والتعليم.

ولقد أوصت الدراسة بما يلي:

- توظيف التقنيات الحديثة في نظم المعلومات.
- غرس الرؤيا المعرفية للتطوير لدي العاملين في مكاتب التربية والتعليم ونشر ثقافة المعرفة.

8-دراسة مور(2011 , More) وهي بعنوان: " تأثير التحقيق التقديري كمدخل للتخطيط التنظيمي وتحسين جودة الخدمة المدرسية في مدرسة سانت فرانسيس (ICSE)" (الولايات المتحدة الأمريكية).

"The Effect of Appreciative Inquiry as Organizational Planning and Service Quality Improvement in ST. Francis School (ICSE)"

هدفت الدراسة الكشف عن أثر التحقيق التقديري كاستراتيجية من استراتيجيات التدخل في التطوير التنظيمي ومعرفة أثرها على التخطيط التنظيمي المدرسي وجودة الخدمات المدرسية. وجمعت الدراسة بين الطريقتين الكمية والنوعية لجمع البيانات وتحليلها، وقدمت صياغة لخطة التنمية، استخدمت الدراسة تصميم البحوث العملية على ثلاث مراحل. ولقد استخدم الباحث أداتين للدراسة الأولى استبانة وتم تطبيقها على 277 فرداً من العينة (التي تشمل مديرين ومعلمين وأولياء الأمور) والثانية ورشة عمل طبقت على 30 فرداً من المديرين والمعلمين.

ولقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: –أن استراتيجية التحقيق التقديري من الاستراتيجيات الفعالة في التدخل في التطوير التنظيمي المدرسي لقيامها بتطوير الخدمات المدرسية وتحقيقها رضى أولياء الأمور والطلبة، وتحفيزها لمهارات الإبداع لدى العاملين في المدرسة.

9–دراسة (العساف والصرايرة، 2011) وهي بعنوان: " نموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة".

هدفت الدراسة إلى تقديم أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة (إحدى استراتيجيات التطوير التنظيمي) وذلك باستخدام المنهج التحليلي التركيبي. ولقد طبق الباحثان استبانة على عينة الدراسة المكونة من (120) فرداً من الخبراء، والمختصين بالجودة، أساتذة الإدارة التربوية، ومديري التربية، والإداريين العاملين في الوزارة وفي مديريات التربية والتعليم، ومديري المدارس الأردنية والمعلمين. وتم اعتماد التغذية الراجعة من استطلاع آرائهم في تطوير النموذج، ووضع خطة لتطبيقه.

ولقد توصلت الدراسة إلى نموذج مقترح يؤكد على ما يلي:

- أهمية المجال الاستراتيجي ومجال إدارة الموارد البشرية في تطوير العمل المدرسي، إذ إن تحديث العمل الإداري يستدعي النظر في رسالة المدرسة وأهدافها واستراتيجياتها وآليات التخطيط والتقويم فيها. بالإضافة إلى أهمية استثمار الموارد البشرية وتوظيفها من معلمين وعاملين بكفاءة وفاعلية.
- وضع رسالة ورؤية واضحة للمدرسة تجسد التصور المستقبلي لتحقيق التطوير، وربط فعاليتها بمتطلبات رؤية التعليم.
- تقدير ومكافأة فرق العمل المتميزة والمبدعة في الأداء والإنجاز والنظر لكل من يعمل في المدرسة بأن لديه قابلية للإبداع والابتكار.
- استخدام التقنيات الحديثة والتكنولوجية في العمل المدرسي وتطوير أداء الإدارة المدرسية.

ولقد أوصت الدراسة بما يلي:

- ضرورة تطوير القوانين واللوائح التي تنظم العمل المدرسي عند إجراء عملية التطوير.

- الاستفادة من نتائج التقييم في تحسين الممارسات السائدة في المدرسة وربطها بخطة التطوير.
- العمل على ربط عملية اتخاذ القرارات باحتياجات الطلبة والعاملين والمجتمع المدرسي. ومتابعتها باستمرار.

10-دراسة (Soini & et al, 2011) وهي بعنوان: "منظور منهجي لإصلاح المدارس: وجهات نظر المديرين وقادة مكاتب التعليم للتطوير المدرسي". (فنلندا)

"A Systemic Perspective on School Reform: Principals' and Chief Education Officers' Perspectives on School Development"

هدفت الدراسة إلى اكتساب فهم أفضل لتصورات مديري المدارس وقادة مكاتب التعليم حول تنفيذ إصلاح المدارس، ومعرفة الوسائل التي يستخدموها لتسهيل التطوير المدرسي. ولقد اتبعت الدراسة منهج تصميم البحوث النظامية مستعينة باستبانة، ووزعت على (122) مدير مدرسة، و(48) قائداً تعليمياً في مدارس فنلندا.

ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- إن العوامل الفنية والمالية والتقنية هي جوهر الإصلاح المدرسي.
- التأكيد على أهمية الاستراتيجيات المدرسية والتنفيذية لتحقيق التطوير المدرسي.
- ضرورة الاهتمام بإيجاد بيئات تعلم تعاوني بين القادة التربويين في جميع مستويات الإدارة المدرسية.

11-دراسة (الرشيدي، 2010) وهي بعنوان: "التغيير والتطوير التنظيمي لإدارات المدارس الخاصة من خلال معايير تقييم الأداء لمجلس أبو ظبي للتعليم". (الإمارات)

هدفت الدراسة التعرف إلى آراء مديري المدارس ومديراتها الخاصة حول التغيير والتطوير التنظيمي انطلاقا من توجهات مجلس أبو ظبي للتعليم. بالإضافة إلى معرفة مدى رغبة إدارات المدارس الخاصة في تقييم الأداء وفق المعايير المحددة من قبل مجلس التعليم. وأخيراً معرفة معوقات التغيير والتطوير التنظيمي لأداء إدارات المدارس الخاصة. ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي معتمدة على تطبيق استبانة على عينة ممثلة من المدارس الخاصة بمدينة العين والتي بلغ عددها (30) مدرسة من إجمالي (58) مدرسة تابعة للمكتب التعليمي.

ولقد أظهرت الدراسة عدة نتائج من أهمها:

- تصورات مديري المدارس الخاصة ومديراتها حول التغيير والتطوير التنظيمي جاءت بدرجة مرتفعة.
- عملية التقييم تثري معلومات مديري المدارس عن أداء العاملين بالمدرسة مما يمكنهم من إعادة النظر في الخطة التطويرية المدرسية، ويساعدهم في التخطيط المدرسي المستقبلي.
- أهمية المكافآت المالية كأداة لتشجيع العاملين وتحفيزهم نحو بذل الجهد للارتقاء بالمستوى المهني والتميز في الأعمال المدرسية.
- من أهم معوقات التطوير عدم وضوح الرؤية لدى بعض الإدارات فيما يتعلق بفلسفة التقييم وأهدافه.

ولقد أوصت الدراسة بما يلي:

- ضرورة توفير قاعدة بيانات وتقارير دقيقة تساعد على اتخاذ القرارات، وبالتالي متابعتها من قبل الإدارة المدرسية.
- ضرورة تبني الهيئة الإدارية بالمدارس الخاصة أساليب تنظيمية تدعم مشاركة العاملين في عملية تخطيط برامج التطوير وتنفيذها لزيادة فاعلية التطوير.

12 –دراسة كاشيكاتو (Kashikatu, 2009) وهي بعنوان: "استراتيجية التدخل للتطوير التنظيمي في مدرسة ناميبيا الريفية في منطقة اوهانجوينا". (جنوب إفريقيا).

"An Organization Development Intervention in A Namibian Rural School in Ohanguena Region".

هدفت الدراسة اكتشاف إمكانات التطوير التنظيمي في إحداث التغيير وحل المشكلات المتوقعة للمدرسة بشكل استباقي. بالإضافة إلى معرفة خبرة المشاركين من المدرسة في عملية التطوير التنظيمي، وتحديد تصور المشاركين، وممارستهم للنتائج القصيرة الأمد لتطبيق التطوير التنظيمي. ولقد تم اتباع المنهج النوعي في هذه الدراسة حيث تم إجراء دراسة حالة للمدرسة الابتدائية "يامبوكا" في جنوب إفريقيا. ولقد استخدمت الدراسة المقابلات شبه المقننة، والمجموعة المركزة، والملاحظة المباشرة كأدوات للدراسة.

وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها:

- فاعلية التطوير التنظيمي في المؤسسات التعليمية كاستراتيجية للتغيير وحل المشكلات المتوقع حدوثها، بالإضافة إلى كونها قادرة على تطوير وتنمية قدرات العاملين.
- الإدارة المدرسية قادرة على قيادة التطوير وشرح آليات واستراتيجيات النظام المتعلقة بالتطوير التنظيمي لتحسين أداء العاملين.
- ساعدت برامج واستراتيجيات التطوير التنظيمي على تحفيز قدرات العاملين على حل مشكلاتهم التنظيمية واستثمار إمكاناتهم بما فيه مصلحة المدرسة.

ولقد أوصت الدراسة بضرورة وجود قيادة مدرسية مبادرة لقيادة التغيير وموظفين متعاونين للمساهمة في نجاح التطوير التنظيمي المدرسي.

13-دراسة هونغ وآخرون (Haung & et al, 2009) وهي بعنوان: "استخدام مفهوم التطوير التنظيمي لإجراء تقييم للمدارس المعززة للصحة المدرسية في تايوان – دراسة أولية".

"Using Organization Development Concept to Conduct Administrative Assessment of Health Promoting Schools in Taiwan, A Preliminary Study ".

هدفت الدراسة التعرف إلى مفهوم التطوير التنظيمي وكيفية تطبيقه في التقييم الإداري لبرامج الصحة المدرسية. بالإضافة إلى استخدام التطوير التنظيمي كإطار أساسي لإجراء التقييم الإداري المتعلق بتنظيم وتنفيذ برامج المدارس المعززة للصحة المدرسية في تايوان. ولقد استخدمت الدراسة الاستبيان الإلكتروني، والمقابلات كأدوات للدراسة وتم اختيار 48 مدرسة ابتدائية وإعدادية من المدارس المعززة للصحة المدرسية للمشاركة في الدراسة. وعلاوة عليه تم اختيار مدرسة واحدة لإجراء مقابلات. ولقد شمل التقييم النوعي عدة مجالات منها البناء التنظيمي، والموظفين، وأولياء الأمور، وموارد المدرسة.

ولقد توصلت الدراسة لنتائج عدة أهمها:

- تعد نماذج التطوير التنظيمي فعالة لتقييم الأداء الإداري لمشاريع تعزيز الصحة المدرسية.
- التطوير التنظيمي المدرسي خطوة هامة عند الشروع بتطبيق مشروع مدرسي جديد.

14-دراسة (المنيع، 2008) وهي بعنوان: " التطوير التنظيمي لإدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية ".

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع البيئة التنظيمية للتطوير التنظيمي من حيث البناء التنظيمي، الثقافة التنظيمية، والمناخ التنظيمي بإدارات التربية والتعليم. علاوة عليه الوقوف على معوقات التطوير التنظيمي بإدارات التربية والتعليم وتحديد أهم متطلبات إنجاحه بهذه الإدارات وأخيراً معرفة مدى اختلاف استجابات عينة الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة وتقديم تصورٍ مقترحٍ لتطبيق التطوير التنظيمي في إدارات التربية والتعليم بالمملكة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة. وتم تطبيق الأداة على عينة الدراسة المكونة من 138 فرداً من مديري التربية والتعليم ومساعديهم، ومديري الإدارات التربوية المدرسية بإدارات التربية والتعليم.

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- محاور التطوير التنظيمي المتعلقة بالمناخ والبناء التنظيمي والثقافة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة بالنسبة لأفراد العينة.
- أكثر معوقات التطوير التنظيمي حدة هو معوق ضعف الإمكانيات المادية اللازمة للتطوير التنظيمي يليها معوق ضعف التغذية الراجعة من قبل الوزارة.
- درجة أهمية متطلبات التطوير التنظيمي كلها عالية ويأتي في مقدمتها من حيث الأهمية متطلب إعداد الكفاءات والقيادات القادرة على القيام بالتطوير التنظيمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة في محاور التطوير التنظيمي الثلاثة باختلاف متغير العمل الحالي، ومتغير المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس، وفي محوري الثقافات التنظيمية ومحور المناخ التنظيمي.

15-دراسة (عليمات ومقابلة، 2006) وهي بعنوان: "درجة ممارسة القادة التربويين لعمليات التطوير التنظيمي في وزارة التربية والتعليم العالي في الأردن ".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة القادة التربويين لعمليات التطوير التنظيمي في وزارة التعليم العالي في الأردن. بالإضافة إلى معرفة الفروق ذات الأهمية في درجة ممارسة القادة التربويين لعمليات التطوير التنظيمي في وزارة التعليم العالي وفقاً لمتغيرات الدراسة: الجنس، الخبرة،

المؤهل العلمي. ولقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة الاستبيان كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (267) عاملاً في وزارة التربية والتعليم العالي.

ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- درجة ممارسة القادة التربويين لعمليات التطوير التنظيمي جاءت بدرجة مرتفعة.
- حقق المجال التنفيذي المرتبة الثالثة بين المجالات وبدرجة موافقة كبيرة نوعا ماً. أما المجال الهيكلي فقد حقق المرتبة الخامسة بدرجة موافقة متوسطة.
- مساهمة القادة التربويين في تطوير الأساليب الإدارية بما يتواءم مع ظروف العمل وبيئته جاءت بدرجة كبيرة، لكن استخدام الأساليب التكنولوجية اللازمة لتطوير الأداء المؤسسي جاءت بدرجة متوسطة.
- مساهمة القادة التربويين في تنمية قدرات العاملين والاشتراك مع جهات خارجية في عقد الدورات وإقامة الندوات التي تحسن من أدائهم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأكثر، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدراسات العليا ولا توجد فروق لمتغير الجنس.

وأوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها:

- ضرورة تقسيم العمل وجدولته وفقاً لاختصاصات العاملين في المؤسسة.
- التأكيد على تحديث القواعد والإجراءات الأدائية الخاصة بالعمل التي من شأنها تطوير العمل وتجديده.

16-دراسة (Alghamdi, 2006) وهي بعنوان: "التقويم الشامل للمدرسة وأثره على التطوير المدرسي بمحافظة العقيقي بمنطقة الباحة في المملكة العربية السعودية".

"Comprehensive School Evaluation and its Impact on School Improvement in Alaqeeq Distirct, Albaha Province, Saudi Arabia"

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التقويم الشامل على التطوير المدرسي في المحافظة وسبل تطويره ليكون أكثر فاعلية في تحقيق التطوير المدرسي. ولقد اعتمدت الدراسة استطلاع آراء

المشرفين والمديرين والمعلمين حيث بلغت العينة (53) فرداً منهم. واستخدم الباحث الاستبيان وتحليل الوثائق كأدوات للدراسة.

ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- وفر التقويم الشامل للمدرسة تغذية راجعة جيدة للعاملين في المدرسة والإدارة التعليمية.
- أهمية المعلومات التي وفرها التقويم الشامل في بناء خطة التطوير المدرسي.
- أهم متطلبات التطوير المدرسي الوضوح في الرؤية المدرسية، والالتزام بالتقويم، وتعزيز الحوار، والتواصل مع المجتمع.

17-دراسة (الشتري، 2006) وهي بعنوان: " التطوير التنظيمي في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية ".

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع البيئة التنظيمية من حيث (البناء التنظيمي – المناخ التنظيمي- والثقافة التنظيمية) في المدرسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. بالإضافة لمعرفة معوقات التطوير التنظيمي للمدرسة الثانوية العامة ومتطلباتها، وتقديم تصور مقترح في ضوء مفاهيم وأساليب التطوير التنظيمي الحديثة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة استبانة لهذا الغرض. ولقد طبقت الاستبانة على عينة بلغت (870) فرداً من (مديرين – مشرفين – ومعلمين) بالمدارس الثانوية العامة بمدينة الرياض.

ولقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها:

- استفادة الإدارة المدرسية من قدرات الأفراد ومواهبهم الشخصية في الأعمال المدرسية بما يحقق الأهداف المشتركة بينهم.
- آليات التخطيط المتبعة في المدرسة تسهل حدوث عملية التطوير بدرجة متوسطة؛ إذ إن الأفراد العاملين بالمدرسة لا يشاركون في التخطيط لعملية التطوير التنظيمي.

ولقد أوصت الدراسة بضرورة تنمية روح التعاون والمنافسة بين الأفراد داخل المدرسة الثانوية لتحقيق الفائدة المرجوة من عملية التطوير بما فيه مصلحة المدرسة.

18-دراسة رامروب (Ramroop, 2004) وهي بعنوان: "دراسة نوعية لقياس أثر استراتيجيات التدخل للتطوير التنظيمي في تنفيذ التعليم القائم على النتائج "(جنوب إفريقيا).

"A Qualitative Study of The Impact of Organizational Development Intervention on the Implementation of Outcomes Based Education ".

هدفت الدراسة اكتشاف أهمية خصائص التطوير التنظيمي في المدارس. بالإضافة إلى مقارنة جودة تنفيذ التعليم القائم على النتائج في المدارس التي تتلقي تدخلات التطوير التنظيمي، مع المدارس التي لا تتلقي ذلك. وأخيراً مقارنة موافقة موظفي المدارس الذين يحصلون على تدخلات التطوير التنظيمي مع أولئك الذين لا يحصلون. وقد اتبعت الدراسة المنهج النوعي مستخدمة أسلوب دراسة الحالة لمدرسة ثانوية ريفية في جنوب إفريقيا التي تتبع أسلوب التطوير التنظيمي، وتمت مقارنة نتائجها بمدينة أخري لا تتبع التطوير التنظيمي ولقد استخدمت الدراسة المقابلة، والمجموعة البؤرية، والملاحظة كأدوات للدراسة.

ولقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها:

- التطوير التنظيمي يحسن فرص نجاح المدارس حيث إن المدارس التي طبقت تدخلات التطوير التنظيمي بالرغم من مصادرها المحدودة إلا أنها حققت نجاحاً في تطبيق التعليم القائم على النتائج.
- استخدام استراتيجيات التطوير التنظيمي لها تأثير محوري في التغييرات المؤسسية والتعليمية في جنوب إفريقيا ولها أثر ملحوظ على الإدارة المدرسية.

19-دراسة (الجابري، 2003) وهي بعنوان: " التطوير التنظيمي في مديريات التربية والتعليم وإدارتها بسلطنة عمان".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مهام مجالات التطوير التنظيمي في مديريات التربية والتعليم وإدارتها بسلطنة عمان، وكذلك التعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق التطوير التنظيمي من وجهة نظر مديري إدارات التربية والتعليم ونوابهم والموجهين الإداريين. بالإضافة إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والخبرة الإدارية، والمؤهل العلمي). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وإعداد استبانة مكونة من محورين: محور مجالات التطوير، ومحور معوقات التطوير التنظيمي. ولقد تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (326) إدارياً من العاملين في مديريات التربية والتعليم وإدارتها بمختلف مناطق السلطنة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- تقديرات أفراد العينة على درجة ممارسة مهام مجالات التطوير التنظيمي تراوحت بين العالية والمتوسطة: حيث حصل مجال الاستراتيجيات، ومجال الهيكل التنظيمي على تقديرات عالية، بينما جاء مجال التكنولوجيا والاتصال ومجال إدارة الموارد البشرية على تقديرات متوسطة.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير النوع في مجال تكنولوجيا الاتصال والمعلومات لصالح الإناث، وفروق في المتغير العلمي في مجالي الهيكل التنظيمي وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لصالح الدراسة العليا ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة الإدارية.

- من أهم معوقات التطوير التنظيمي بطء عمليات تحديث اللوائح والقوانين المنظمة للعمل في المديريات التعليمية.

20-دراسة ديان (Dean, 2003) وهي بعنوان: " آليات تحسين فريق المدرسة من منظور التطوير التنظيمي" (الولايات المتحدة الأمريكية).

''The Dynamics of School Improvement Team Effectiveness: An Organizational Development Perspective''.

هدفت الدراسة إلى وصف عمل فِرق تحسين المدارس، وتحديد مدى فاعلية هذه الفِرق التنظيمية بوصفها المخطط والمنفذ لاستراتيجيات التحسين والتطوير بالمدارس. وهناك هدف ثانوي للدراسة هو اكتشاف مدى فروق فاعلية المدارس المدرجة على مدى اثنتي عشرة سنة ماضية تبعاً لفِرق العمل التابعة لها، ولقد شملت الدراسة وصف تصرفات ستة فِرق من فِرق التحسين المدرسي، وكذلك الظروف الخارجية التي أثرت على المناطق التعليمية حيث تعمل الفِرق. وقد قام الباحث بتحديد العوامل المساعدة، والمعرقلة لعملية تحسين المدارس المتفاوتة في تحصيل الطلبة. ولقد استخدمت الباحثة منهج دراسة الحالة (المتعددة) مع تحليل لكل حالة مستعينة بالاستبانات والمقابلات وتحليل الوثائق كأدوات للدراسة.

ولقد أظهرت الدراسة مجموعة نتائج أهمها:

- الحاجة إلى تطوير المدارس من خلال تحسين التخطيط المدرسي، وجعل الأهداف المدرسية شاملة لمجالات العمل التعليمي.

- الحاجة إلى تدريب الموظفين وتطويرهم في السلوك التنظيمي، والتطوير التنظيمي لتحسين قيادة المدرسة ودعم فاعلية الجماعة.

21-دراسة (قاسم، 2001) وهي بعنوان: "التطوير التنظيمي للمدرسة الثانوية العامة في ضوء التجديدات التربوية الحديثة في جمهورية مصر العربية ".

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع التطوير التنظيمي للمدرسة الثانوية في مصر. بالإضافة إلى معرفة السيناريوهات البديلة والمقترحة للتطوير التنظيمي للمدرسة الثانوية في مصر. ولقد اتبع الباحث أسلوب السيناريو كمنهجية للبحث حيث يتيح استشراف، ودراسة المستقبل بالنسبة لظاهرة البحث. ولقد تم استخدام المقابلة الشخصية مع المسئول عن التعليم الثانوي بوزارة التربية والتعليم، وعدد من مديري المدارس الثانوية العامة عبر شبكة الفيديو كونفرنس. وتم استخدام استبيان موجه لعينة عشوائية من مديري المدارس الثانوية العامة في مصر.

ولقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها:

- يعاني التطوير التنظيمي في المدرسة الثانوية من جوانب ضعف عدة لا بد من التصدي لها للنهوض بعملية التطوير التنظيمي المدرسي.
- ضرورة تحديث الأنظمة المتبعة، وإضافة تخصصات جديدة ووظائف حسب مستجدات عملية التطوير.
- ضرورة استخدام أدوات تكنولوجية حديثة في العمل المدرسي.
- تطوير الاتصال بين الأفراد العاملين في المدرسة وإدارة المدرسة، وكذلك بين المدرسة ومستويات الإدارة الأعلى باستخدام الاتصال الشبكي والمعدات التكنولوجية الحديثة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اشتمل العرض السابق على العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوعي تقييم الأداء والتطوير التنظيمي. ولقد أكدت دراسات التقييم في مجملها على أهمية تقييم أداء مديري المدارس من أجل تحسين أدائهم، وتطوير العمل المدرسي، وأوصت العديد من الدراسات بضرورة بناء برامج تدريبية لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم الفعلية للارتقاء بأدائهم. أما غالبية

دراسات التطوير التنظيمي فقد كشفت عن فاعلية استخدام التطوير التنظيمي كمدخل لتحسين قدرات الإدارة المدرسية، وأفادت بضرورة تطبيق استراتيجيات التطوير التنظيمي في جميع المؤسسات التعليمية.

ولقد تم رصد العديد من أوجه التشابه والاختلاف والتي كان لها أثرٌ كبيرٌ في بناء هذه الدراسة وأوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة. وأهم ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

أولاً: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

1-من حيث منهج الدراسة المستخدم:

اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لهدف الدراسة، ومن الدراسات التي استخدمت هذا المنهج دراسة آل على (2014)، ودراسة أبو رزق (2012)، ودراسة عليمات ومقابلة(2006) ودراسة الرشيدي (2010)، ودراسة تولر Toler (2006)، بينما استخدمت دراسة المهدي (2012)، ودراسة إبراهيم (2013) ودراسة رامروب Ramroop (2004)، ودراسة كاشيكاتو Kashikatu (2009) المنهج النوعي (دراسة الحالة)، ولقد استخدمت دراسة ماكينى وآخرون Mickinney & et al (2007) ودراسة ويليامز وآخرون Williams & et al (2014) المنهج التجريبي، أما دراسة مور More (2011) فقد استخدمت المنهج المختلط، ودراسة قاسم (2001) فاتبعت أسلوب السيناريو كمنهجية للبحث. ولقد استخدمت دراسة إبراهيم (2013) منهجين للدراسة: المنهج الوصفي المنطقي ومنهج دراسة الحالة.

2-من حيث مجتمع الدراسة وعينتها:

اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة العباس (2014)، ودراسة ويليامز وآخرون Williams & et al (2014)، ودراسة ماترزو Matarazzo (2014)، ودراسة بابو Babo (2010)، ودراسة كتانو وسترونج Catano and Stronge (2007) ودراسة الزهراني (2006) باستخدام مديري المدارس كمجتمع للدراسة، بينما استهدفت بعض الدراسات كدراسة آل الشيخ (2010) المشرفين مع المديرين، ودراسة عبد المنعم (2012) استهدفت مجموعة من الخبراء في كلية التربية والموجهين مع مديري المدارس، أما دراسة المهدى

(2012) فشملت عينتها مديرين مدارس ومسئولي الجودة ومعلمين، واستهدفت دراسة أبا الخيل (2012) ودراسة الجابري (2003) مديري مكاتب التربية والتعليم، أما دراسة عمومن(2014) ودراسة إبراهيم (2013) فشملت عينتها العاملين والإداريين في الجامعة. ولقد شملت عينة دراسة لامب Lamb (2014) ودراسة الزاملي وآخرون (2012) مديري المدارس ومديري المناطق.

3-من حيث أداة الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع عدة دراسات كدراسة آل علي (2014)، ودراسة المسوري(2012)، ودراسة مركز البحوث والتطوير التربوي (2011)، ودراسة ماكيا Makia(2008)، ودراسة الزهراني (2006) في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. أما دراسة أبو لبدة (2011)، ودراسة هونغ وآخرون Haung & et al (2009) فقد استخدمتا الاستبانة والمقابلة كأداتي دراسة. في حين استخدمت دراستي كاشيكاتو Kashikatu (2009) و دراسة رامروب Ramroop(2004) ثلاث أدوات للدراسة وهي المجموعة المركزة، المقابلة، والملاحظة المباشرة. أما دراسة ماترزو Matarazzo (2014) فقد استخدمت تحليل الوثائق، والمقابلات، والمعاينة كأدوات للدراسة.

4-من حيث متغيرات الدراسة:

اتفقت الدراسة الحالية مع عدة دراسات في استخدام (الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخدمة) كمتغيرات للدراسة مثل دراسة العباس (2014)، ودراسة عليمات ومقابلة (2006) ودراسة فنسنت Vincint(2014) أما دراسة أبو رزق(2012)، ودراسة أبو لبدة(2011) فقد أضافتا متغير (المنطقة التعليمية)، في حين اختلفت دراسة آل الشيخ (2010) في استخدامها للمتغيرات؛ حيث أضافت متغير الدورة التدريبية ومتغير طبيعة العمل لمتغيرا النوع وسنوات الخبرة.

ثانياً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت **الباحثة** من هذه الدراسات فيما يلي:

1- تكوين فكرة أعمق وأوسع عن موضوع الدراسة.

2- التعرف إلى المنهج والأسلوب المناسب لكتابة الدراسة.

3- تحديد متغيرات الدراسة.

4- الاطلاع على الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات، وانتقاء ما يتناسب مع موضوع دراستها.

5- اختيار الأساليب الإحصائية الملائمة للدراسة

6- الاطلاع على المصادر والمراجع التي تتناسب مع الدراسة الحالية.

ثالثاً: أوجه التميز للدراسة الحالية:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يلي:

1- تناولت الدراسة الحالية موضوع درجة فاعلية تقييم الأداء وعلاقته بالتطوير التنظيمي المدرسي، وهو موضوع لم تتناول الدراسات التي تم استعراضها العلاقة بينهما.

2- استخدمت الدراسة استبانتين لكل محور من محاور الدراسة وهو ما انفردت به الدراسة عن الدراسات السابقة إذ إن كل منها استخدم استبانة واحدة فقط.

الفصل الرابع
الطريقة والإجراءات

- المقدمة.
- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- الوصف الإحصائي لأفراد العينة وفق البيانات الأساسية.
- أداة الدراسة.
- صدق الاستبانة.
- ثبات الاستبيان.
- المعالجات الإحصائية المستخدمة.

المقدمة

تناول هذا الفصل وصفًا لمجتمع الدراسة وعينتها، والأداة المستخدمة وكيفية بنائها وتطويرها، كما تناول إجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات واستخلاص النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات:

منهج الدارسة

وهو الطريقة البحثية التي يختارها الباحث لتساعده في الحصول على معلومات تمكنه من إجابة أسئلة البحث من مصادرها (الأغا و الأستاذ، 82:2004).

و من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها. (أبو حطب وصادق، 2005 : 104)

ويعرف الأغا (41:1997) المنهج الوصفي التحليلي بأنه" دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة وموجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل من الباحث في محتوياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها".

وقد تم استخدام مصدرين أساسيين للمعلومات:

1. **المصادر الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة حيث تم جمع البيانات الأولية من خلال استبانتين كأداتين للدراسة، صممتا خصيصاً لهذا الغرض.
2. **المصادر الثانوية:** لمعالجة الإطار النظري للدراسة حيث تم الرجوع إلى مصادر البيانات الثانوية والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدارسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2014-2015 م والبالغ عددهم(253) مديراً ومديرة.

عينة الدراسة

العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة استطلاعية قوامها (30) فرداً من مجتمع الدراسة الأصلي وقد تم اختيارها بطريقة عشوائية بهدف تقنين أدوات الدراسة من خلال الصدق والثبات بالطرق المناسبة، والتأكد من مدى صلاحيتها للتطبيق على العينة الفعلية، وقد تم استبعاد هذه العينة الاستطلاعية من العينة الفعلية عند تطبيق هذه الدراسة.

-عينة الدراسة الأصلية:

تكّونت عينة الدراسة الأصلية من (223) مدير/ة ما نسبته تقريباً (88.1%) من مجموع مجتمع الدراسة بعد استبعاد العينة الاستطلاعية ، وتم استرداد (215) استبانة أي بنسبة (96.4%) وهي نسبة مناسبة لإجراء المعالجات الإحصائية عليها. ويتضح من خلال النقاط التالية توزيع أفراد عينة الدارسة حسب البيانات الأساسية للأفراد فيها:

الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق البيانات الأساسية

وفيما يلي عرض لعينة الدراسة وفق البيانات الأساسية:

1- توزيع أفراد العينة حسب الجنس

يبين جدول (1) أن ما نسبته 51.2% من عينة الدراسة ذكور، بينما 48.8% إناث. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن عدد مدارس الذكور والمدارس المشتركة التي يشغلها مديرين يفوق عدد مدارس الإناث والمدارس المشتركة التي تشغلها المديرات ولكن بنسبة بسيطة إلى حد ما.

جدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكر	110	51.2
أنثى	105	48.8
المجموع	215	100.0

2- توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

يبين جدول (2) أن ما نسبته 77.7% من عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس فأقل، بينما 22.3% مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه لا يشترط الحصول على درجة الماجستير لوظيفة المدير.

جدول (2)

توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية %
بكالوريوس	167	77.7
ماجستير فأعلى	48	22.3
المجموع	215	100.0

3- **توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة**

يبين جدول (3) أن ما نسبته 5.6% من عينة الدراسة سنوات الخدمة لديهم أقل من خمس سنوات، 14.9% تتراوح سنوات خدمتهم من 5 إلى أقل من 10 سنوات، بينما 79.5% سنوات خدمتهم 10 سنوات فأكثر. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن غالبية المديرين لهم أكثر من 10 سنوات في الإدارة المدرسية وأعداد المديرين الجدد الذين يتم تعيينهم تعد قليلة بالنسبة للمديرين القدامى.

جدول (3)

توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية%
أقل من خمس سنوات	12	5.6
من 5 – إلى أقل من 10 سنوات	32	14.9
10 سنوات فأكثر	171	79.5
المجموع	215	100.0

أداة الدراسة

تعد الاستبانة أكثر وسائل الحصول على البيانات من الأفراد استخداماً وانتشاراً، وتعرف الاستبانة بأنها: "أداة ذات أبعاد وبنود تستخدم للحصول على معلومات أو آراء يقوم بالاستجابة لها المفحوص نفسه، وهي كتابية تحريرية" (الأغا والأستاذ، 2004: 116).

وقد تم استخدام استبانتين لقياس " درجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث وعلاقته بالتطوير التنظيمي المدرسي " وهما:

الاستبانة الأولى: وهي عبارة عن **درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء**، وتتكون من (28) فقرة، موزعة على 4 مجالات:

المجال الأول: شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل، ويتكون من (6) فقرات.

المجال الثاني: هيكلية نظام التقييم، ويتكون من (8) فقرات.

المجال الثالث: مهنية نظام التقييم، ويتكون من (6) فقرات.

المجال الرابع: نتائج نظام التقييم، ويتكون من (8) فقرات.

الاستبانة الثانية: وهي عبارة عن **درجة التطوير التنظيمي المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس وكالة الغوث**، وتتكون من (28) فقرة، موزعة على 5 مجالات:

المجال الأول: المجال الاستراتيجي، ويتكون من (6) فقرات.

المجال الثاني: المجال الهيكلي، ويتكون من (6) فقرات.

المجال الثالث: المجال التنفيذي، ويتكون من (6) فقرات.

المجال الرابع: مجال إدارة الموارد البشرية، ويتكون من (5) فقرات.

المجال الخامس: المجال التكنولوجي، ويتكون من (5) فقرات.

خطوات بناء الاستبانتين:

1-الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في بناء الاستبانة وصياغة فقراتها.

2-تحديد المجالات الرئيسة التي شملتها كل استبانة على حده.

3-تحديد الفقرات التي تقع تحت كل مجال.

4-تم تصميم الاستبانتين في صورتيهما الأوليتين وقد تكونت من (9) مجالات و(60) فقرة، ملحق رقم (1).

5-تم عرض الاستبانتين على عدد (25) من المحكمين التربويين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى والقدس المفتوحة بالإضافة إلى مختصين تربويين في وزارة التربية والتعليم ومديرين مناطق فى وكالة الغوث الدولية. والملحق رقم (2) يبين أسماء أعضاء لجنة التحكيم.

6-في ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات من حيث الحذف أو الإضافة والتعديل، لتستقر الاستبانتين في صورتيهما النهائية على (56) فقرة، ملحق (3).

صدق الاستبيان

صدق الاستبانة يعني " أن يقيس الاستبيان ما وضع لقياسه" (الجرجاوي، 2010: 105)، كما يقصد بالصدق "شمول الاستقصاء لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (عبيدات وآخرون، 2001: 179). وقد تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

1-صدق المحكمين "الصدق الظاهري":

يقصد بصدق المحكمين "هو أن يختار الباحث عددًا من المحكمين المتخصصين في مجال الظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة" (الجرجاوي، 2010: 107) حيث تم عرض الاستبانتين على مجموعة من المحكمين تألفت من(25) متخصص في التربية والإحصاء، ومديري مناطق، وأسماء المحكمين بالملحق رقم (2)، وقد استجابت الباحثة لآراء المحكمين وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرج الاستبيانين في صورتيهما النهائية -انظر الملحق رقم (3).

2-صدق الاتساق الداخلي Internal Validity

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد تم حساب الاتساق الداخلي للاستبيان وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه.

أولاً: نتائج الاتساق الداخلي لاستبانة " درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء "

يوضح جدول (4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل " والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية($\alpha \leq 0.05$) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (4)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل " والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	الاحتمالية (Sig.)
1	يتضمن نظام تقييم أداء مديري المدارس عبارات تقيس مهارات التخطيط وفق الأسس العلمية.	0.786	*0.000
2	يركز نظام تقييم الأداء على قياس المهارات لدى مديري المدارس.	0.818	*0.000
3	يركز نظام تقييم أداء المديرين على مقدار التحسن في نتائج تعلم الطلبة.	0.597	*0.000
4	يساعد نظام تقييم الأداء المديرين على بناء علاقات فاعلة مع المجتمع المحلي.	0.744	*0.000
5	يحقق نظام تقييم الأداء التوافق النفسي والاجتماعي بين المدير والعاملين.	0.846	*0.000
6	يحقق نظام تقييم الأداء التواصل الفعال بين المدير وزملائه (مديرين – مشرفين – مدربين) في المهنة.	0.725	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

يوضح جدول (5) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " هيكلية نظام التقييم " والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$ وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (5)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " هيكلية نظام التقييم "

والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
1	تتضمن السياسات الإدارية المتبعة في نظام تقييم الأداء بنوداً تدعم تطوير أداء المديرين المهني.	0.544	*0.001
2	يتضمن نموذج نظام التقييم مجالات محددة لقياس الجوانب المتعددة (الشخصية والإدارية والمهنية) في أداء مديري المدارس.	0.617	*0.000
3	يشمل نظام التقييم معايير وصفية لسلوك المديرين وفقاً لمؤشرات محددة.	0.710	*0.000
4	تنسجم بنود نموذج التقييم مع المهام المحددة في الوصف الوظيفي للمدير.	0.648	*0.000
5	يتم استخدام برامج محوسبة في تنفيذ عملية التقييم وأرشفة نتائجه.	0.385	*0.018
6	تعتمد أداة المقابلة في نظام التقييم أسئلة كافيه لتقييم أداء جميع المديرين.	0.649	*0.000
7	يعطى نظام التقييم المديرين الحق في الاعتراض والتظلم.	0.730	*0.000
8	توجد أكثر من جهة مسؤوله عن عملية تقييم أداء المديرين.	0.538	*0.001

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

يوضح جدول (6) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال" مهنية نظام التقييم" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$ وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (6)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "مهنية نظام التقييم" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
1	يتم تصميم نظام تقييم الأداء بواسطة جهة مهنية متخصصة.	0.738	*0.000
2	يتم عمل مراجعة دورية لنظام تقييم الأداء بغرض التطوير.	0.678	*0.000
3	تتم عملية تقييم أداء المديرين بشكل منتظم.	0.778	*0.000
4	تعتمد عملية تقييم الأداء على الأداء الفعلي لا الشكلي للمديرين.	0.847	*0.000
5	يتم النظر في التظلمات بشكل جدي من خلال لجنة مهنية متخصصة.	0.849	*0.000
6	تتصف عملية تقييم أداء المديرين بالعدل والنزاهة.	0.848	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

يوضح جدول (7) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "نتائج نظام التقييم" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$ وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (7)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " نتائج نظام التقييم "

والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
1	يتم إبلاغ المديرين بنتائج تقييم أدائهم الوظيفي مباشرة.	0.669	*0.000
2	تكشف التغذية الراجعة عن نقاط الضعف / القوة في أداء المديرين الوظيفي.	0.726	*0.000
3	يتلقى مديرو المدارس دورات تدريبية بحسب نتائج تقييمهم.	0.796	*0.000
4	تعالج الدورات التدريبية نقاط الضعف لدى مديرين المدارس.	0.803	*0.000
5	تستخدم نتائج عملية تقييم الأداء في أغراض الترقية الوظيفية.	0.845	*0.000
6	ترتبط قرارات منح الحوافز المادية والمعنوية بنتائج عملية تقييم الأداء.	0.731	*0.000
7	يأخذ مدير المدرسة نتائج تقييم الأداء في الاعتبار عند وضع الخطة الاستراتيجية المدرسية.	0.549	*0.001
8	يساعد نظام تقييم الأداء على رفع كفاءة الإدارة المدرسية.	0.637	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

ثانياً: نتائج الاتساق الداخلي لاستبانة "درجة التطوير التنظيمي المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس وكالة الغوث":

يوضح جدول (8) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات " المجال الاستراتيجي " والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $0.05 \geq \alpha$ وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (8)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات " المجال الاستراتيجي " والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
1	تتسم رؤية المدرسة بالوضوح.	0.752	*0.000
2	تتميز أهداف المدرسة بشموليتها لكافة مجالات العمل.	0.751	*0.000
3	تراعي أهداف المدرسة أهداف الأفراد العاملين فيها	0.822	*0.000
4	تأخذ إدارة المدرسة حاجات المجتمع بعين الاعتبار عند وضع استراتيجياتها	0.842	*0.000
5	تحرص إدارة المدرسة على إشراك جميع العاملين في عملية التخطيط الاستراتيجي المدرسي.	0.861	*0.000
6	تساعد آليات التخطيط المتبعة في المدرسة على تسهيل حدوث عملية التطوير	0.928	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

يوضح جدول (9) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات " المجال الهيكلي " والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$ وبذلك يعتبر المجال صادقا لما وضع لقياسه.

جدول (9)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات " المجال الهيكلي " والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
1	تتضمن السياسات الإدارية المتبعة في المدرسة بنوداً تدعم عملية التطوير التنظيمي.	0.803	*0.000
2	يتم تطوير الهيكل التنظيمي لمجالات العمل المدرسي باستمرار.	0.765	*0.000
3	يتم تحديث الوصف الوظيفي وفقا لمتطلبات عملية التطوير.	0.821	*0.000
4	تشرح إدارة المدرسة بنود النظام المتعلقة بتطوير أداء العاملين الجدد.	0.799	*0.000
5	تدعم نتائج عملية تقييم الأداء خطة التطوير المدرسي.	0.771	*0.000
6	يتم تحديث الأنظمة والسياسات الإدارية في المدرسة عند إجراء عملية التطوير.	0.881	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

يوضح جدول (10) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات " المجال التنفيذي " والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$ وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (10)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات " المجال التنفيذي " والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
1	تقوم الإدارة بدراسة البيانات المرتبطة بالأداء لتحديد أولويات التطوير.	0.796	*0.000
2	تشترك الإدارة مع جهات خارجية لتطوير أداء الإدارة والمعلمين بالمدرسة.	0.702	*0.000
3	تعتمد الإدارة على الاستفادة من قدرات وخبرات العاملين لتحسين إجراءات العمل.	0.469	*0.005
4	توزع الإدارة المدرسية العمل بما يتناسب مع قدرات العاملين وتخصصاتهم.	0.842	*0.000
5	يتم مكافأة العاملين على الأعمال المتميزة بصورة منتظمة.	0.719	*0.000
6	تتابع إدارة المدرسة تنفيذ القرارات المتخذة باستمرار.	0.747	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

يوضح جدول (11) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات " مجال إدارة الموارد البشرية " والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية 0.05 ≥ α وبذلك يعتبر المجال صادقا لما وضع لقياسه.

جدول (11)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات " مجال إدارة الموارد البشرية " والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	تحرص إدارة المدرسة على تنمية قدرات العاملين فيها.	0.940	*0.000
.2	توجد خطط واضحة لتدريب العاملين في المدرسة وفقاً لاحتياجاتهم التربوية.	0.927	*0.000
.3	تقوم إدارة المدرسة بعمل تقييم موضوعي لبرامج وأنشطة تطوير العاملين.	0.918	*0.000
.4	تعمل إدارة المدرسة على تشجيع روح المنافسة بين العاملين في المدرسة.	0.978	*0.000
.5	تنمي برامج التطوير التنظيمي روح الابتكار والإبداع لدى العاملين في المدرسة.	0.928	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥ α.

يوضح جدول (12) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات " المجال التكنولوجي " والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$ وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (12)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات " المجال التكنولوجي " والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
1	تستخدم إدارة المدرسة الأساليب التكنولوجية الحديثة في عملية التطوير التنظيمي.	0.827	0.000*
2	يسهم الاستخدام الأمثل لقواعد البيانات في عملية التطوير التنظيمي بالمدرسة.	0.838	0.000*
3	تستخدم الإدارة المدرسية التكنولوجيا الحديثة في عمليات التواصل مع العاملين وأولياء الأمور والطلاب.	0.828	0.000*
4	يساهم استخدام التكنولوجيا الحديثة في متابعة العاملين لأحدث الممارسات المهنية	0.822	0.000*
5	تعمل الإدارة المدرسية على إنجاز مهامها بأقصى سرعة بواسطة التكنولوجيا الحديثة.	0.822	0.000*

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

3-الصدق البنائي Structure Validity

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبيان.

أولاً: نتائج الصدق البنائي لاستبانة " درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء "

يتضح من جدول (13) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$ وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقه لما وضعت لقياسه.

جدول (13)

معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة "درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء" والدرجة الكلية للاستبانة

المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل.	0.777	*0.000
هيكلية نظام التقييم.	0.869	*0.000
مهنية نظام التقييم.	0.893	*0.000
نتائج نظام التقييم.	0.832	*0.000

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

ثانياً: نتائج الصدق البنائي لاستبانة " درجة التطوير التنظيمي المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس وكالة الغوث "

يتضح من جدول (14) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية $0.05 \geq \alpha$ وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقه لما وضعت لقياسه.

جدول (14)

معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات استبانة " درجة التطوير التنظيمي المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس وكالة الغوث " والدرجة الكلية للاستبانة

المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
المجال الاستراتيجي.	0.934	*0.000
المجال الهيكلي.	0.859	*0.000
المجال التنفيذي.	0.939	*0.000
مجال إدارة الموارد البشرية.	0.933	*0.000
المجال التكنولوجي.	0.820	*0.000

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

ثبات الاستبانة Reliability

يقصد بثبات الاستبانة هو "أن يعطي الاستبيان نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه عدة مرات متتالية" (الجرجاوي، 2010: 97)، ويقصد به أيضا "إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها، أو ما هي درجة اتساقه وانسجامه واستمراريته عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة" (القحطاني، 2002)

أولاً: نتائج الثبات لاستبانة " درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء"

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال طريقتين وذلك كما يلي:

أ-معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient :

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة. وتشير النتائج الموضحة في جدول (15) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لكل مجال حيث تتراوح بين (0.737، 0.872). كذلك بلغت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة (0.931). وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع ودال إحصائيا.

جدول (15)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة" درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء "

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
.1	شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل.	6	0.842
.2	هيكلية نظام التقييم.	8	0.737
.3	مهنية نظام التقييم.	6	0.872
.4	نتائج نظام التقييم.	8	0.865
	جميع المجالات معا	**28**	**0.931**

ب-طريقة التجزئة النصفية Split Half Method:

تم تجزئة فقرات الاختبار إلى جزأين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية) ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون Spearman Brown: معامل الارتباط المعدل حيث r= $\frac{2r}{1+r}$ معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية. وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (16).

جدول (16)

طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات استبانة " درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء "

م	المجال	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
.1	شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل.	0.892	0.943
.2	هيكلية نظام التقييم.	0.718	0.836
.3	مهنية نظام التقييم.	0.739	0.850
.4	نتائج نظام التقييم.	0.862	0.926
	جميع المجالات معا	**0.895**	**0.944**

واضح من النتائج الموضحة في جدول (16) أن قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون Spearman Brown) مرتفعة وداله إحصائيًا.

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (3) قابلة للتوزيع. وتكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات الاستبانة مما يجعلها على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

ثانياً: نتائج الثبات لاستبانة " درجة التطوير التنظيمي المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس وكالة الغوث "

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال طريقتين وذلك كما يلي:

أ-معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient :

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة. وتشير النتائج الموضحة في جدول (17) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لكل مجال حيث تتراوح بين (0.795، 0.965). كذلك بلغت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة (0.967). وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع ودال إحصائياً.

جدول (17)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة " درجة التطوير التنظيمي المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس وكالة الغوث "

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
.1	المجال الاستراتيجي.	6	0.903
.2	المجال الهيكلي.	6	0.890
.3	المجال التنفيذي.	6	0.795
.4	مجال إدارة الموارد البشرية.	5	0.965
.5	المجال التكنولوجي.	5	0.881
	جميع المجالات معا	**28**	**0.967**

ب-طريقة التجزئة النصفية Split Half Method:

تم تجزئة فقرات الاختبار إلى جزأين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية) ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون Spearman Brown: معامل الارتباط المعدل حيث $r = \frac{2r}{1+r}$ معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية. وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (18).

جدول (18)

طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات استبانة " درجة التطوير التنظيمي المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس وكالة الغوث "

م	المجال	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
.1	المجال الاستراتيجي.	0.878	0.935
.2	المجال الهيكلي.	0.903	0.949
.3	المجال التنفيذي.	0.813	0.897
.4	مجال إدارة الموارد البشرية.	0.970	*0.985
.5	المجال التكنولوجي.	0.786	*0.880
	جميع المجالات معا	**0.959**	**0.979**

* تم استخدام معادلة جتمان حيث إن عدد الأسئلة الفردية لا يساوي عدد الأسئلة الزوجية

واضح من النتائج الموضحة في جدول (18) أن قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون Spearman Brown) مرتفعة وداله إحصائيًا.

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (3) قابلة للتوزيع. وتكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات الاستبانة مما يجعلها على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

1- النسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages) لوصف عينة الدراسة.

2- المتوسط الحسابي والوزن النسبي.

3- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وكذلك طريقة التجزئة النصفية، لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

4- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط حيث يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين. وقد تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي للاستبانة والعلاقة بين المتغيرات.

5- اختبار T في حالة عينة واحدة (T-Test) لمعرفة ما إذا كان متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلى الدرجة المتوسطة وهي 3 أم زادت أو قلت عن ذلك. ولقد تم استخدامه للتأكد من دلالة المتوسط لكل فقرة من فقرات الاستبانة.

6- اختبار T في حالة عينتين (Independent Samples T-Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة.

7- اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Analysis of Variance -ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات.

الفصل الخامس
نتائج الدراسة الميدانية

- المقدمة.
- المحك المعتمد في الدراسة.
- أسئلة الدراسة.
- التوصيات.
- المقترحات.

المقدمة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائج الاستبانة، والتي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها، بهدف التعرف على " درجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث وعلاقته بالتطوير التنظيمي المدرسي".

لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة، إذ تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي سيتم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

المحك المعتمد في الدراسة

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (5/4=0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول التالي: (عبد الفتاح،2007: 541)

جدول (19)

المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1- 1.80	من 20%-36%	قليلة جدا
أكبر من 1.80 - 2.60	أكبر من 36%- 52%	قليلة
أكبر من 2.60 - 3.40	أكبر من 52%- 68%	متوسطة
أكبر من 3.40 - 4.20	أكبر من 68%- 84%	كبيرة
أكبر من 4.20-5	أكبر من 84 %-100%	كبيرة جدا

ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمدت الباحثة ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للأداة ككل ومستوى الفقرات في كل مجال، وقد حددت الباحثة درجة الموافقة حسب المحك المعتمد للدراسة.

أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لفاعلية نظام تقييم الأداء من وجهة نظرهم؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار T لعينة واحدة.

جدول (20)

المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل مجال من مجالات استبانة " درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء "

م	المجال	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
.1	شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل.	3.66	73.29	15.18	*0.000	1
.2	هيكلية نظام التقييم.	3.55	70.98	13.78	*0.000	2
.3	مهنية نظام التقييم.	3.53	70.59	11.89	*0.000	3
.4	نتائج نظام التقييم.	3.20	64.03	4.30	*0.000	4
	الدرجة الكلية لدرجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء	**3.47**	**69.41**	**12.17**	***0.000**	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

يبين جدول (20) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات استبانة " **درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء**" يساوي 3.47 وبذلك فإن الوزن النسبي (69.41%) وأن قيمة اختبار T يساوي 12.17وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على فقرات الاستبانة بشكل عام. وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- ❖ تضمن نظام تقييم الأداء محاور متعددة تتناول جوانب التطوير الإداري والمهني في أداء المديرين مما أدى إلى النهوض في كفاءة العمل وزيادة حرص المديرين على إتقانها.
- ❖ عدم وجود جهات خارجية مسئولة عن التقييم كما كان موجود منذ سنوات قليلة ماضية واقتصار التقييم على مدير المنطقة التعليمية ساهم في ارتفاع تأييد المديرين لفاعلية نظام التقييم الحالي حيث إن مدير المنطقة متواجد ومتطلع بشكل مستمر على نشاط وأداء مديري المدارس.
- ❖ نظام التقييم الحالي أصبح محلياً وابتعد عن المقارنات والتنافسات والنواحي الإعلامية التي كانت تشكل هاجساً لدى المديرين في نظام التقويم القديم حيث إن نتائج التقويم السابقة كانت معلنة على مستوى القطاع مما شكل تنافس كبير بين المدارس ومقارنات ترتب عليها ضغط نفسي للمديرين.
- ❖ نظام التقييم الحالي يعتمد على الأداء الفعلي للمديرين ولا يتطلب وثائق ونتائج مكتوبة كما كان معمول به سابقا إذ إن التقييم السابق اعتمد وبشكل كبير على الوثائق المكتوبة والمسجلة مما تطلب جهداً كبيراً من المديرين لتنظيم الوثائق وبالتالي أصبح المدير مهتماً بالطابع الشكلي وابتعد عن جوهر العمل.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (Orlando, 2014)، ودراسة (الزاملى وآخرون، 2012)، ودراسة (أبو سمرة، 2012)، ودراسة (آل الشيخ، 2010)، ودراسة (العمرات، 2010)، ودراسة (Makia, 2008)، ودراسة (Mckinney & et al ،2007) على موافقة المديرين بدرجة كبيرة على فاعلية نظام التقييم، على عكس دراسة (أبو رزق، 2012) التي جاءت فيه الموافقة بدرجة منخفضة. بينما جاءت الموافقة على فاعلية نظام التقييم بدرجة متوسطة في دراسة (Vincent, 2012)، ودراسة (أبو لبدة، 2011)، ودراسة (الزهراني، 2006).

ويتضح أيضا من الجدول أن المجال الأول " شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل " قد حصل على المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي 73.29% أي بدرجة موافقة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

- ❖ التقويم يتضمن 5 كفايات رئيسة تشتمل على ست أهداف تغطى كافة مجالات العمل المدرسي. ولقد تم تفسير هذه الأهداف والكفايات من خلال مؤشرات واضحة يسهل الحكم من خلالها على أداء المدير لجوانب العمل المدرسي من كافة جوانبه. ومن هنا جاء تأكيد المديرين على شمولية المعايير لجوانب العمل

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (Vincent, 2012)، ودراسة (الزاملى وآخرون، 2012)، لكن دراسة (Catano and Stronge,2007) أشارت أن شمولية المعايير لجوانب العمل جاءت بدرجة متوسطة.

وقد حصل المجال الثاني " هيكلية نظام التقييم " على المرتبة الثانية حيث بلغ الوزن النسبي 70.98% أي بدرجة موافقة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- ❖ وضوح السياسات الإدارية المتبعة في نظام تقييم أداء المديرين في مدارس وكالة الغوث.
- ❖ آليات التقييم المتبعة في النظام الحالي لاقت قبولاً ورضى من المديرين بشكل عام.
- ❖ انسجام المهام المحددة في نظام التقييم مع الوصف الوظيفي للمديرين.
- ❖ تكرار التقويم لعدة سنوات أدى لوجود فهم واضح لهيكلية النظام ومن ثم تقبلها من قبل المديرين.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات كدراسة (Vincent, 2012) التي أكدت أن هيكلية النظام منسجمة مع توقعات المديرين على عكس دراسة (Orlando, 2014) التي أشارت إلى أن هيكلية نظام التقييم تحتاج إلى تعديل.

بينما حصل المجال الثالث " مهنية نظام التقييم " على المرتبة الثالثة حيث بلغ الوزن النسبي 70.59% أي بدرجة موافقة كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى: –

- ❖ اعتماد نظام التقييم على معايير محددة تقيس أداء المديرين المهني بشكل دقيق وصادق.

- ❖ انتظام عملية التقييم وحدوثها مرتين كل عام وإبرازها لنقاط القوة والضعف في أداء المديرين.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (آل العلي، 2014) ودراسة (Makia, 2008)، ودراسة (Mckinney & et al، 2007).

وأخيرا حصل المجال الرابع " نتائج نظام التقييم " على المرتبة الرابعة حيث بلغ الوزن النسبي 64.03% أي بدرجة موافقة متوسطة. وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- ❖ محدودية تصنيف نتائج التقييم؛ إذ إنها تندرج ضمن ثلاث فئات (أفضل أداء–ضمن المتوقع–أقل من المتوقع) ويقع غالبية المديرين حوالي (70%) ضمن الفئة الثانية (ضمن المتوقع) وعليه لا يميز النظام بينهم بالرغم من وجود اختلافات فعلية في المستويات. وبالتالي ينظر الكثير من المديرين إلى أن نتائج التقييم أنها غير منصفة لمجهوداتهم التي بذلوها طوال العام.
- ❖ نظام التقييم لا يراعي اختلاف البيئات التي تتواجد فيها المدارس حيث توجد بيئات فقيرة وأخرى ظروفها المعيشية جيدة جداً مما يؤدي إلى اختلاف نوعية الطلبة الموجودين فيها.
- ❖ قيمة معيار نظام التقييم ثابتة بالرغم من تفاوت تقسيمات المدارس (ذكور–إناث–مشتركة) وطبيعة المراحل (ابتدائي –إعدادي) مما يشعر المدير بالظلم لاختلاف الجهود المبذولة في كل منها.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (أبو لبدة، 2011)، ودراسة (الزهراني، 2006)، أما دراسة (أبو رزق، 2012) فجاءت تقديرات المديرين للنتائج منخفضة.

تحليل فقرات استبانة "درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء"

- **تحليل فقرات مجال " شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل "**

جدول (21)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	يتضمن نظام تقييم أداء مديري المدارس عبارات تقيس مهارات التخطيط وفق الأسس العلمية.	3.83	76.65	16.44	*0.000	1
.2	يركز نظام تقييم الأداء على قياس المهارات لدى مديري المدارس.	3.80	75.91	15.38	*0.000	2
.3	يركز نظام تقييم أداء المديرين على مقدار التحسن في نتائج تعلم الطلبة.	3.62	72.37	10.40	*0.000	4
.4	يساعد نظام تقييم الأداء المديرين على بناء علاقات فاعلة مع المجتمع المحلي.	3.71	74.23	12.80	*0.000	3
.5	يحقق نظام تقييم الأداء التوافق النفسي والاجتماعي بين المدير والعاملين.	3.48	69.67	8.26	*0.000	6
.6	يحقق نظام تقييم الأداء التواصل الفعال بين المدير وزملائه (مديرين–مشرفين–مدربين) في المهنة.	3.54	70.88	9.82	*0.000	5

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$.

أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (1) والتي نصت على "يتضمن نظام تقييم أداء مديري المدارس عبارات تقيس مهارات التخطيط وفق الأسس العلمية " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 76.65% أي بدرجة موافقة كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

- ❖ نظام التقييم يتضمن بنود تقيس مهارات التخطيط في معظم المجالات والمحاور الإدارية والمهنية التي تتضمنها استمارة تقييم أداء المديرين.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات كدراسة (Lamb, 2014)، ودراسة (مركز البحوث والتطوير التربوي، 2011)، ودراسة (Makia, 2008)

– الفقرة رقم (2) والتي نصت على " يركز نظام تقييم الأداء على قياس المهارات لدى مديري المدارس " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره 75.91% أي بدرجة موافقة كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- ❖ احتواء نظام التقييم على ثلاث مجالات رئيسية وهي (القيادة والإدارة– تقديم الخدمة – الاتصال والتواصل) من أصل خمس مجالات تركز على قياس المهارات الموجودة لدى مديري المدارس.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة(Matarazzo, 2014)، ودراسة (مركز البحوث والتطوير التربوي، 2011)، ودراسة (Babo, 2010)، أما دراسة (Catano and Stronge, 2007) فأوصت بضرورة تعديل المهام المتضمنة في نظام التقييم لتشمل جميع مهارات المديرين.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (6) والتي نصت على " يحقق نظام تقييم الأداء التواصل الفعال بين المدير وزملائه (مديرين–مشرفين–مدربين) في المهنة " احتلت المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره 70.88% أي بدرجة موافقة كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- ❖ عمل مدير المدرسة كمشرف مقيم يحتم عليه التواصل الفعال، والتنسيق مع المشرفين والمدربين لما فيه مصلحة المعلمين والطلاب.

- ❖ وجود عبارات ضمن نظام التقييم تحفز تواصل المدير مع جميع المعنيين لتقديم خدمة تعليمية للطالب.

- ❖ مطالبة مدير المنطقة التعليمية المديرين بوثائق تدعم أدائهم وهي سجل الزيارات الخاصة بالمشرفين والمدربين؛ ليتعرف على عدد مرات التواصل، وبالتالي يعمل نظام التقييم على تحقيق التواصل الفعال لكن حصلت العبارة على المرتبة قبل الأخيرة لأن عدد الفقرات التي تدعم تواصل المديرين بالمعنيين قليلة إلى حد ما؛ إذ توجد خمس عبارات تحث المديرين على التواصل مع المشرفين والمدربين من أصل (55) عبارة يشملها نظام التقييم ولا توجد أي عبارة تحثهم على التواصل مع المديرين الآخرين للاستفادة من خبراتهم.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات كدراسة (Lamb,2014)، ودراسة (مركز البحوث والتطوير التربوي، 2011). أما دراسة (آل العلي، 2014) فأشارت إلى أن نظام التقييم حقق نسب متوسطة في تطويره لعلاقات الاتصال الفاعل بين المدير وزملائه.

– الفقرة رقم (5) والتي نصت على " يحقق نظام تقييم الأداء التوافق النفسي والاجتماعي بين المدير والعاملين " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 69.67% أي بدرجة موافقة كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- ❖ وجود عبارات ضمن مجال الاتصال والتواصل في نظام التقييم تحث المديرين على بناء علاقات جيدة مع العاملين، ودعمهم في مواجهة مشكلاتهم مما يساعد على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي بين المدير والعاملين ولكنها حصلت على المرتبة الأخيرة لأن عدد الفقرات التي تدعم التوافق قليلة (4 فقرات) وبالتالي حصلت على أدنى فقرة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المسوري،2012) التي أكدت على أن استخدام المديرين للعلاقات الإنسانية بشكل مرتفع أدى لوجود توافق نفسي واجتماعي بينهم.

- **تحليل فقرات مجال " هيكلية نظام التقييم "**

جدول (22)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " هيكلية نظام التقييم "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
1.	تتضمن السياسات الإدارية المتبعة في نظام تقييم الأداء بنوداً تدعم تطوير أداء المديرين المهني.	3.65	73.02	12.81	*0.000	4
2.	يتضمن نموذج نظام التقييم مجالات محددة لقياس الجوانب المتعددة (الشخصية والإدارية والمهنية) في أداء مديري المدارس.	3.67	73.40	13.25	*0.000	3
3.	يشمل نظام التقييم معايير وصفية لسلوك المديرين وفقاً لمؤشرات محددة.	3.63	72.65	11.31	*0.000	5
4.	تنسجم بنود نموذج التقييم مع المهام المحددة في الوصف الوظيفي للمدير.	3.74	74.79	14.40	*0.000	2
5.	يتم استخدام برامج محوسبة في تنفيذ عملية التقييم وأرشفة نتائجه.	4.11	82.14	18.86	*0.000	1
6.	تعتمد أداة المقابلة في نظام التقييم أسئلة كافيه لتقييم أداء جميع المديرين.	3.42	68.47	8.14	*0.000	6
7.	يعطى نظام التقييم المديرين الحق في الاعتراض والتظلم.	3.27	65.49	3.93	*0.000	7
8.	توجد أكثر من جهة مسؤوله عن عملية تقييم أداء المديرين.	2.89	57.86	−1.48	0.070	8

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة$0.05 \geq \alpha$.

أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (5) والتي نصت على " يتم استخدام برامج محوسبة في تنفيذ عملية التقييم وأرشفة نتائجه " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 82.14% أي بدرجة موافقة كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

- ❖ تقييم الأداء يتم عبر برنامج محوسب مرتبط بشبكة الأونروا وبإمكان المدير الاطلاع عليه في أي وقت عبر موقع وكالة الغوث وباستخدام رقمه الوظيفي للاستفادة منها.
- ❖ وجوب توقيع المديرين الكترونياً على تقييم أدائهم لضمان اطلاعهم عليه؛ إذ تظهر رسالة إلكترونية تظهر نتيجة التقييم عند دخول المدير على حسابه.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات كدراسة (Toler,2006)، ودراسة (آل الشيخ،2010) على ضرورة توظيف أساليب مبتكرة وبرامج حديثة في متابعة وتنفيذ عملية التقييم.

– الفقرة رقم (4) والتي نصت على " تنسجم بنود نموذج التقييم مع المهام المحددة في الوصف الوظيفي للمدير " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره 74.79% أي بدرجة موافقة كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- ❖ تم بناء نظام التقييم من قبل جهة مهنية متخصصة اعتمدت على الوصف الوظيفي لمدير المدرسة في صياغة البنود الفرعية للمجالات الرئيسة وبما يتلاءم مع مهام ومتطلبات مهنة التعليم.
- ❖ بنود نموذج التقييم عبارة عن شروحات مفصلة للوصف الوظيفي لمدير المدرسة وتتشابه بنسبة 80 مع عبارات الوصف الوظيفي.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات كدراسة(Vincent,2012)، ودراسة (Makia,2008) التي أكدت على توافق نظام التقييم مع الوصف الوظيفي لمديري المدارس.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (7) والتي نصت على " يعطى نظام التقييم المديرين الحق في الاعتراض والتظلم " احتلت المرتبة السابعة بوزن نسبي قدره 65.49% أي بدرجة موافقة متوسطة وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- ❖ عدم وجود بند مخصص في نظام التقييم يعطى للمدير الحق في الاعتراض أو الموافقة على ما هو موجود بالتقرير حيث إن التوقيع إجباري سواء موافق أم لا.
- ❖ عملية الاعتراض على نظام التقييم تولد نوعاً من عدم التوافق بين المدير ومدير المنطقة إذ يتم تدخل جهات عليا من دائرة التربية والتعليم، وبالتالي فهي غير محبذة عموما.
- ❖ يطلب من مدير المدرسة أدلة ومستندات على جميع الفقرات التي يعترض عليها ويكون من الصعب على المدير توثيق أعماله بأدلة كنتيجة على الاعتراض.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (آل العلي،2014) التي أشارت إلى أن حق التظلم مقتصر فقط على المديرين ذوي الأداء المتدني، ومن هنا أوصت الدراسة على ضرورة إعادة النظر في التظلمات إذ إنه حق للجميع، ويعود سبب الاختلاف إلى اختلاف البيئة التي أجرى فيها نظام التقييم إذ إنها أجريت في دولة الإمارات. ولقد أشارت دراسة (أبو رزق،2012) أن موافقة المديرين لهذه الفقرة منخفضة ولعل الاختلاف يعود إلى اختلاف آلية نظام التقييم عما كان معمول به من قبل.

– الفقرة رقم (8) والتي نصت على " توجد أكثر من جهة مسؤوله عن عملية تقييم أداء المديرين " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 57.86% أي بدرجة موافقة متوسطة وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

- ❖ المسئول المباشر عن عملية التقييم هو مدير المنطقة التعليمية إذ هو الوحيد المخول بإجراء التقييم النصفي والنهائي، ولا يوجد فريق تقييم خارجي مسئول عن إجراء التقييم كما كان معمول به سابقاً.
- ❖ مدير دائرة التربية والتعليم يعد مشرفاً ثانياً على نتيجة التقييم يتوجب عليه التوقيع عليه وليس مسئولاً عن إجراء التقييم أو متابعته.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Toler,2006) التي أشارت إلى أن المسؤول عن التقييم مدير المنطقة فقط وأكدت على ضرورة أن يتم التقييم من قبل عدة جهات.

- **تحليل فقرات مجال " مهنية نظام التقييم "**

جدول (23)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " مهنية نظام التقييم "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	يتم تصميم نظام تقييم الأداء بواسطة جهة مهنية متخصصة.	3.82	76.37	14.95	*0.000	2
.2	يتم عمل مراجعة دورية لنظام تقييم الأداء بغرض التطوير.	3.27	65.40	4.33	*0.000	5
.3	تتم عملية تقييم أداء المديرين بشكل منتظم.	3.93	78.51	16.73	*0.000	1
.4	تعتمد عملية تقييم الأداء على الأداء الفعلي لا الشكلي للمديرين.	3.50	70.05	7.86	*0.000	4
.5	يتم النظر في التظلمات بشكل جدي من خلال لجنة مهنية متخصصة.	3.13	62.60	2.02	*0.022	6
.6	تتصف عملية تقييم أداء المديرين بالعدل والنزاهة.	3.53	70.60	9.24	*0.000	3

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة رقم (3) والتي نصت على " تتم عملية تقييم أداء المديرين بشكل منتظم " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 78.51% أي بدرجة موافقة كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

- ❖ عملية التقييم يتم إجراؤها مرتين كل عام (تقييم نصفي، وتقييم نهائي) ويتم متابعة الخطة التي تم وضعها مع مدير المنطقة والحكم على الأداء وفقاً لها.
- ❖ وجود جدول زمني مخصص لدى مديرين المناطق لزيارة كل مدرسة وإبداء أي ملاحظات من شأنها تعزيز أداء مدير المدرسة.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات كدراسة (Toler,2006) ودراسة (Johnson,2005) اللتان أكدتا على ضرورة إجراء التقييم بشكل منتظم، واختلفت هذه النتيجة مع بعض الدراسات كدراسة (Matarazzo,2014) ودراسة (أبو سمرة وآخرون،2012) التي جاءت فيها الموافقة على انتظام عملية التقييم بدرجة متوسطة.

– الفقرة رقم (1) والتي نصت على " يتم تصميم نظام تقييم الأداء بواسطة جهة مهنية متخصصة " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره 76.37% أي بدرجة موافقة كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه:

- ❖ تم إنشاء نظام التقييم المعمول به حاليا منذ 2009 من قبل جهة مهنية متخصصة مكونة من فريق استشاري من الجامعة الإسلامية وفريق من وكالة الغوث وبناءً على معايير دولية تم وضع النظام.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات كدراسة (Babo,2010) ودراسة (Toler,2006) حيث أكدت على أن نظام التقييم مصمم من قبل جهة مهنية متخصصة.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (2) والتي نصت على " يتم عمل مراجعة دورية لنظام تقييم الأداء بغرض التطوير " احتلت المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره 65.40% أي بدرجة موافقة متوسطة وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

- ❖ نظام التقييم الحالي تم إنشاؤه منذ عام 2009 وبقي كما هو حتى الآن لكن تم تطوير آلية التنفيذ حيث أصبح مدير المنطقة هو المسئول المباشر عن التقييم.
- ❖ الإمكانات المحدودة في وكالة الغوث؛ إذ تحتاج المراجعة التطويرية إلى ميزانية مادية وفريق مختص وتعاني وكالة الغوث من نقص الإمكانات منذ فترة ليست بوجيزة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Orlando,2014) التي أكدت على حاجة نظام التقييم للمراجعة المستمرة بما فيه منفعة للعملية التعليمية.

– الفقرة رقم (5) والتي نصت على " يتم النظر في التظلمات بشكل جدي من خلال لجنة مهنية متخصصة " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 62.60% أي بدرجة موافقة متوسطة وتعزو الباحثة ذلك إلى:

❖ اللجنة التي تناقش الاعتراض وتعيد النظر في التظلمات ليست لجنة مهنية متخصصة بذلك إذ إن آلية الاعتراض تكمن في التقدم بالشكوى للمدير المباشر ومن ثم يقوم هو برفع الشكوى لمدير دائرة التربية والتعليم.

- **تحليل فقرات مجال " نتائج نظام التقييم "**

جدول (24)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " نتائج نظام التقييم "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	يتم إبلاغ المديرين بنتائج تقييم أدائهم الوظيفي مباشرة.	3.87	77.30	14.36	*0.000	1
.2	تكشف التغذية الراجعة عن نقاط الضعف / القوة في أداء المديرين الوظيفي.	3.47	69.30	7.85	*0.000	4
.3	يتلقى مديرو المدارس دورات تدريبية بحسب نتائج تقييمهم.	2.83	56.65	-2.48	*0.007	6
.4	تعالج الدورات التدريبية نقاط الضعف لدى مديري المدارس.	3.00	60.00	0.00	0.500	5
.5	تستخدم نتائج عملية تقييم الأداء في أغراض الترقية الوظيفية.	2.74	54.79	-3.63	*0.000	7
.6	ترتبط قرارات منح الحوافز المادية والمعنوية بنتائج عملية تقييم الأداء.	2.65	53.02	-4.74	*0.000	8
.7	يأخذ مدير المدرسة نتائج تقييم الأداء في الاعتبار عند وضع الخطة الاستراتيجية المدرسية.	3.53	70.51	9.10	*0.000	3
.8	يساعد نظام تقييم الأداء على رفع كفاءة الإدارة المدرسية.	3.53	70.70	9.14	*0.000	2

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة رقم (1) والتي نصت على " يتم إبلاغ المديرين بنتائج تقييم أدائهم الوظيفي مباشرة " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 77.30% أي بدرجة موافقة كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- ❖ مراعاة نظام تقييم الأداء خصائص التقييم الجيد، وهو وجود تغذية راجعة فورية لأداء المدير.
- ❖ عقد مدير المنطقة جلسة نهائية يتم مناقشة المدير في أدائه، ويوقع عليها وتنتهي الجلسة بمعرفة نتيجة التقييم.
- ❖ وجوب توقيع المدير على نتيجة تقييم الأداء إلكترونيا عبر موقع شبكة الأونروا ضمن فترة محددة لا تتجاوز الشهر.

- الفقرة رقم (8) والتي نصت على " يساعد نظام تقييم الأداء على رفع كفاءة الإدارة المدرسية " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره 70.70% أي بدرجة موافقة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن: -

- ❖ نظام التقييم يحدد جوانب القوة والضعف في أداء المدير بمساعدة وإيضاح من مدير المنطقة. وبالتالي يركز المدير على جوانب الضعف التي بحاجة للتحسين، ويعزز نقاط القوة لديه.
- ❖ يوجه مدير المنطقة وفقاً لنتائج نظام التقييم المديرين إلى تعليم الأقران وخاصة الجدد منهم ليستفيدوا من خبراتهم في تطوير أدائهم.
- ❖ المديرون ذوو الأداء المنخفض يتم منحهم فترة تجريبية لتحسين أدائهم بمتابعة مدير المنطقة وجهة مشرفة من وكالة الغوث حيث تخصص لهم إمكانات مادية تساعدهم في النجاح في تلك المهلة التجريبية والتي غالباً ما تكون عاماً دراسياً.
- ❖ عقد دورات تدريبية لذوي الحاجة من المديرين من قبل دائرة التربية والتعليم أو من مدير المنطقة التعليمية للنهوض بأداء الإدارة المدرسية.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات كدراسة (Matarazzo,2014)، ودراسة (آل العلي،2014)، ودراسة (Vincent,2012)، ودراسة (Mckinney & et al، 2007) حيث أكدت جميعها على قدرة نظام التقييم على رفع كفاءة الإدارة المدرسية. ولقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (أبو رزق،2012) التي أشارت إلى أن مقدرة نظام التقييم على تحسين أداء مديري المدارس متوسطة.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (5) والتي نصت على " تستخدم نتائج عملية تقييم الأداء في أغراض الترقية الوظيفية " احتلت المرتبة السابعة بوزن نسبي قدره 54.79% أي بدرجة موافقة متوسطة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

- ❖ الغرض الأساسي من عملية التقييم هو رصد الواقع المهني للمديرين والعمل على تحسين ممارساتهم الإدارية والفنية.
- ❖ لا يشترط في قوانين وكالة الغوث حصول المدير على تقييم معين عند تقدمه لوظيفة أعلى حيث تعتمد الوظائف على نتائج الامتحانات ومن ثم المقابلات، لتحديد الأنسب من المتقدمين.

– الفقرة رقم (6) والتي نصت على " ترتبط قرارات منح الحوافز المادية والمعنوية بنتائج عملية تقييم الأداء " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 53.02% أي بدرجة موافقة متوسطة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه:

- ❖ لا توجد ميزانية محددة في وكالة الغوث (دائرة التربية والتعليم) مخصصة لنتائج عملية تقييم الأداء.
- ❖ الفئة ذات الأداء المتميز هي التي تحصل على الدعم المعنوي، وهي فئة محدودة (30%) من المديرين و(70%) الباقين لا يحصلون على الدعم، وبالتالي أصبحت عملية التقييم لهم روتينية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Matarazzo,2014)، ودراسة (آل العلى ،2014) من حيث تأكيدها على أهمية الحوافز والمكافآت المبنية على نتائج التقييم في تعزيز أداء المديرين.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)

للإجابة على هذا التساؤل تم اختبار الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T–لعينتين مستقلتين ".

جدول (25)

نتائج اختبار" T–لعينتين مستقلتين " – الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل.	ذكر	110	3.64	0.70	-0.512	0.609
	أنثى	105	3.69	0.57		
هيكلية نظام التقييم.	ذكر	110	3.61	0.62	1.524	0.129
	أنثى	105	3.49	0.54		
مهنية نظام التقييم.	ذكر	110	3.55	0.69	0.402	0.688
	أنثى	105	3.51	0.62		
نتائج نظام التقييم.	ذكر	110	3.23	0.71	0.580	0.562
	أنثى	105	3.17	0.67		
جميع المجالات معا	ذكر	110	3.49	0.61	0.580	0.562
	أنثى	105	3.45	0.52		

من النتائج الموضحة في الجدول (25) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T –لعينتين مستقلتين " أكبر من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لجميع المجالات. والمجالات مجتمعة معاً وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم مديري وكالة الغوث ومديراتها، تُعزى إلى مُتغير الجنس وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

- ❖ نظام التقييم شامل لجميع المدارس ويطبق على المديرين والمديرات على حدٍ سواء والغاية منه هو تطوير الأداء المهني لهم، ورفع كفاءتهم.
- ❖ خضوع المديرين والمديرات لنفس بيئة العمل، وممارستهم لنفس المهام الوظيفية، ومعاناتهم من المشاكل ذاتها لنظام التقييم وحَّد استجاباتهم لفاعليته.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (آل الشيخ،2010)، ودراسة (العمرات،2010) على عدم وجود فروق لمتغير الجنس، ولكن اختلفت مع دراسة (أبو سمرة وآخرون،2012) التي أظهرت وجود فروق في متغير الجنس لصالح الإناث على عكس دراسة (أبو رزق،2012) التي أكدت وجود فروق لصالح الذكور.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فما أكثر).

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T–لعينتين مستقلتين ".

جدول (26)

نتائج اختبار" T–لعينتين مستقلتين " – المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل.	بكالوريوس	167	3.68	0.61	0.864	0.388
	ماجستير فأعلى	48	3.59	0.73		
هيكلية نظام التقييم.	بكالوريوس	167	3.54	0.57	−0.639	0.524
	ماجستير فأعلى	48	3.60	0.62		
مهنية نظام التقييم.	بكالوريوس	167	3.53	0.65	−0.063	0.950
	ماجستير فأعلى	48	3.53	0.68		
نتائج نظام التقييم.	بكالوريوس	167	3.18	0.67	−0.818	0.414
	ماجستير فأعلى	48	3.27	0.74		
جميع المجالات معا	بكالوريوس	167	3.46	0.55	−0.278	0.781
	ماجستير فأعلى	48	3.49	0.63		

من النتائج الموضحة في جدول (26) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T –لعينتين مستقلتين " أكبر من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لجميع المجالات والمجالات مجتمعة معاً وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم مديري ومديرات وكالة الغوث تُعزى لمتغير المؤهل العلمي وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- ❖ خضوع جميع المديرين بغض النظر عن المؤهل العلمي لنفس نظام التقييم، وتعرضهم جميعاً لنفس ظروف العمل.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (أبو رزق،2012)، ودراسة (أبو لبدة،2011)، ودراسة (آل الشيخ،2010)، ودراسة (خريص،2007)، ودراسة (العجمي،2003) على عدم وجود فروق. لكن اختلفت مع دراسة (الزاملي وآخرون ،2012) التي أظهرت وجود فروق لصالح حملة مؤهل دبلوم متوسط.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5–إلى اقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار " التباين الأحادي ".

جدول (27)

نتائج اختبار " التباين الأحادي " – سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل	بين المجموعات	0.413	2	0.207	0.499	0.608
	داخل المجموعات	87.725	212	0.414		
	المجموع	88.138	214			
هيكلية نظام التقييم	بين المجموعات	0.494	2	0.247	0.722	0.487
	داخل المجموعات	72.524	212	0.342		
	المجموع	73.018	214			
مهنية نظام التقييم	بين المجموعات	1.111	2	0.555	1.307	0.273
	داخل المجموعات	90.091	212	0.425		
	المجموع	91.202	214			
نتائج نظام التقييم	بين المجموعات	0.539	2	0.270	0.567	0.568
	داخل المجموعات	100.882	212	0.476		
	المجموع	101.421	214			
جميع المجالات معا	بين المجموعات	0.516	2	0.258	0.802	0.450
	داخل المجموعات	68.171	212	0.322		
	المجموع	68.686	214			

من النتائج الموضحة في جدول (27) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" " التباين الأحادي " أكبر من مستوى الدلالة $0.05 \leq \alpha$ لجميع المجالات والمجالات مجتمعة معاً وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم مديري وكالة الغوث ومديراتها تُعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وتعزو **الباحثة** ذلك إلى أن:

- نظام تقييم الأداء مستحدث وبالتالي آراؤهم وخبراتهم في الحكم عليه متشابهة.

❖ جميع المديرين يطبق عليهم نفس نظام التقييم بغض النظر عن سنوات خبرتهم وهم يتعرضون لنفس حيثيات العمل المدرسي.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات كدراسة (أبو رزق،2012) ودراسة (أبو لبدة،2011) ودراسة (آل الشيخ،2010)، ودراسة (خريص،2007)، ودراسة(العجمي،2003) على عدم وجود فروق، لكنها اختلفت مع دراسة (Mckinney & et al ,2007)، ودراسة (الزاملى وآخرون،2012) في وجود فروق لصالح ذوي الخبرة الأكثر.

السؤال الثالث: ما درجة التطوير التنظيمي المدرسي في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر مديريها؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار T لعينة واحدة.

جدول (28)

المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لمجال استبانة " درجة التطوير التنظيمي المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس وكالة الغوث "

م	المجال	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
.1	**المجال الاستراتيجي**	4.06	81.12	30.60	*0.000	2
.2	**المجال الهيكلي**	3.79	75.81	21.18	*0.000	5
.3	**المجال التنفيذي**	3.93	78.59	27.27	*0.000	4
.4	**مجال إدارة الموارد البشرية**	4.11	82.14	31.62	*0.000	1
.5	**المجال التكنولوجي**	4.00	80.04	28.04	*0.000	3
	جميع المجالات معا	**3.97**	**79.43**	**32.55**	***0.000**	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

يبين جدول (28) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات استبانة " **درجة التطوير التنظيمي المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس وكالة الغوث** " يساوي 3.97 وبذلك فإن الوزن النسبي 79.43% وأن قيمة اختبار T يساوي 32.55 وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على فقرات الاستبانة بشكل عام. وتعزو الباحثة ذلك إلى

- ❖ اعتماد وكالة الغوث التطوير التنظيمي كمبدأ للعمل فيها وعليه عملت جميع الدوائر ومن ضمنها دائرة التربية والتعليم به منذ عام 2009-2010.
- ❖ تطبيق عدة مبادرات في دائرة التربية والتعليم ناتجة عن التطوير التنظيمي مثل الامتحانات الموحدة- الفحص الطبي التعليمي- التعلم التفاعلي المحوسب - قناة الأونروا التعليمية - مبادرة الاحترام والانضباط والتي كان لها أثر كبير في تطوير العمل المدرسي.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة(العباسي،2014)، ودراسة (More,2011)، ودراسة(الرشيدي، 2010)، ودراسة(Kashikatu,2009)، ودراسة (Haung& et al,2009)، ودراسة (عليمات ومقابلة،2006)، ودراسة (Ramroop,2004) التي أكدت جميعها على أهمية التطوير التنظيمي وفاعليته، أما دراسة (المهدى،2012)، ودراسة (قاسم،2001) فقد أظهرتا أن درجة التطوير منخفضة.

ويتضح أيضا من الجدول أن المجال الرابع " مجال إدارة الموارد البشرية " حصل على المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي 82.14% أي بدرجة موافقة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن: -

- ❖ أهم عنصر في المدرسة كمؤسسة تربوية هو العنصر البشري، وهو ممثل بالعاملين والطلاب، والإدارة المدرسية، وطبيعة عمل المدير تتلاءم مع هذا المجال بشكل جوهري فعمله الأساسي يكمن في تسهيل مهمة العاملين في خدمة الطلاب.
- ❖ استثمار الموارد البشرية بشكل جيد، وحسن الاستفادة من طاقات وإمكانات العاملين والطلاب يشكل حجر الأساس في نجاح المؤسسة التعليمية عامة والإدارة المدرسية خاصة وهو ما تُترجمه التكليفات التي يسندها مديرو المدارس للمدرسين، واستثمار قدراتهم وطاقاتهم في اللجان المدرسية، ومساعدته في تنفيذ الخطط المدرسية.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة(عمومن،2014)، ودراسة (العساف والصـــرايرة،2011)، ودراســـة(المهدي،2012)، أمـــا فـــي دراســـة (إبـــراهيم،2013)، ودراســـة (الجابري،2003) فقد حصل المجال على تقديرات متوسطة.

أما المجال الأول " المجال الاستراتيجي " قد حصل على المرتبة الثانية حيث بلغ الوزن النسبي 81.12% أي بدرجة موافقة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

- ❖ عمل الإدارة المدرسية في مدارس وكالة الغوث أساسه تخطيط استراتيجي واضح مبني على رؤية المدرسة، وأهداف تكتيكية شاملة لمجالات العمل، وهذا ما تؤكده الخطط الإجرائية المدرسية.
- ❖ اعتماد الخطط المدرسية على أهداف قابلة للقياس واستراتيجيات واضحة يسهل تطبيقها ومتابعتها من قبل مديري المناطق؛ إذ إن المطلوب من المديرين التركيز على الاستراتيجيات التي تؤدى إلى نجاح التطوير والتخطيط بشكل عام.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (Soini & et al ,2011)، ودراسة (العساف والصرايرة،2011)، ودراسة (الجابري،2003) التي أكدت على أهمية المجال الاستراتيجي.

وحصل المجال الخامس " المجال التكنولوجي " على المرتبة الثالثة حيث بلغ الوزن النسبي 80.04% أي بدرجة موافقة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- ❖ اعتماد أساليب التكنولوجيا الحديثة منذ عام 2009 في مدارس وكالة الغوث بشكل كبير سواء في نظم أرشفة العمل المدرسي، أو نظم تقييم أداء العاملين، أو نظام الاختبارات الموحدة، أو تفعيل التواصل مع المجتمع المحلي وإلزام المديرين باستخدامها.
- ❖ اعتماد المديرين على التكنولوجيا الحديثة لما لها من المزايا المتعددة التي تكمن في إنجاز المهام الإدارية بسرعة ودقة، وسهولة الوصول للمعلومات المخزنة، وسهولة تحديث البيانات والحصول على الإحصائيات المدرسية المطلوبة.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (Soini & et al, 2011) ، ودراسة (عمومن،2014) على أهمية المجال التقني والأساليب التكنولوجية في دعم التطوير، أما دراسة (الجابري،2003) فقد أشارت على حصول المجال التكنولوجي على تقدير متوسط.

بينما حصل المجال الثالث " المجال التنفيذي " على المرتبة الرابعة حيث بلغ الوزن النسبي 78.59% أي بدرجة موافقة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

- ❖ المجال التنفيذي مبني على المجالات السابقة (استراتيجي- تكنولوجي- إدارة الموارد البشرية) فتنفيذ التطوير للعمل المدرسي يعتمد على ما سبقه من مجالات تحدد مسار العمل.
- ❖ المجال التنفيذي هو مجال الحكم على أداء مديري المدارس من قبل مديري المناطق وهو المجال الذي تتفاوت فيه فاعلية مدرسة عن أخري من حيث توزيعها للعمل المدرسي – تحديدها لأولويات التطوير- تفاعلها مع المجتمع المحلى وما إلى ذلك.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (Soini & et al,2011) ودراسة (عليمات و مقابلة، 2006) على أهمية المجال التنفيذي وحصوله على درجة موافقة مرتفعة. أما دراسة (إبراهيم،2013) فقد حصل المجال التنفيذي على درجة موافقة متوسطة.

وأخيرا حصل المجال الثاني " المجال الهيكلي " على المرتبة الخامسة حيث بلغ الوزن النسبي 75.81% أي بدرجة موافقة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى وضوح هيكلية التطوير لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية من سياسات إدارية متبعة، وآليات تقييم للعاملين، والوصف الوظيفي لهم ولكنها حصلت على المرتبة الأخيرة لأن:

- ❖ السياسات الإدارية خارجة عن نطاق سيطرة المدير ومجال التغيير فيها ضيق فالمدير هو منفذ للإجراءات والسياسات المتبعة في وكالة الغوث وليس محدثاً لها.
- ❖ تطوير الهيكل التنظيمي، تحديث الأنظمة المتبعة، وتجديد الوصف الوظيفي ليس من مهام الإدارة المدرسية بل هي من مهام إدارة الموارد البشرية في وكالة الغوث الدولية.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات كدراسة (الجابري،2003) حيث حصل المجال الهيكلي على تقديرات مرتفعة بين المجالات. أما دراسة (إبراهيم،2013)، ودراسة (منيع،2008)، ودراسة (عليمات ومقابلة ،2006) فقد حصل المجال الهيكلي فيهم على درجة موافقة متوسطة.

تحليل فقرات استبانة " درجة التطوير التنظيمي المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس وكالة الغوث "

- **تحليل فقرات " المجال الاستراتيجي "**

جدول (29)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات " المجال الاستراتيجي "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	تتسم رؤية المدرسة بالوضوح.	4.16	83.26	30.40	*0.000	1
.2	تتميز أهداف المدرسة بشموليتها لكافة مجالات العمل.	4.16	83.16	29.15	*0.000	2
.3	تراعي أهداف المدرسة أهداف الأفراد العاملين فيها.	4.13	82.51	26.73	*0.000	3
.4	تأخذ إدارة المدرسة حاجات المجتمع بعين الاعتبار عند وضع استراتيجياتها.	3.97	79.44	20.66	*0.000	5
.5	تحرص إدارة المدرسة على إشراك جميع العاملين في عملية التخطيط الاستراتيجي المدرسي.	3.99	79.81	21.04	*0.000	4
.6	تساعد آليات التخطيط المتبعة في المدرسة على تسهيل حدوث عملية التطوير.	3.93	78.51	20.18	*0.000	6

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (1) والتي نصت على " تتسم رؤية المدرسة بالوضوح " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 83.26% أي بدرجة موافقة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

- ❖ جميع المديرين لديهم رؤية واضحة لما يريدون فعله خلال السنة الدراسية إذ إن رؤية المدرسة هي اللبنة الأساسية التي تبني عليها جميع الأنشطة المدرسية الأخرى.
- ❖ تهتم المدرسة بتوضيح الرؤية من خلال نشرها في ساحة المدرسة على شكل ملصق أمام الجميع بالإضافة إلى نشرها في موقعها الإلكتروني.

– الفقرة رقم (2) والتي نصت على " تتميز أهداف المدرسة بشموليتها لكافة مجالات العمل " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره 83.16% أي بدرجة موافقة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن: –

- ❖ أهداف المدرسة في خططها السنوية والاستراتيجية تشمل مجالات عديدة وهي (المناهج – البيئة المدرسية الصفية – المجتمع المحلي– الأنشطة الطلابية – الموارد المادية – الموارد البشرية – سياسات الأونروا). وبالتالي كلما كانت الأهداف شاملة لمجالات العمل كلما كان التطوير التنظيمي للمدرسة أكثر فاعلية.
- ❖ حرص المديرين على وضع خطة سنوية تتضمن أهدافاً وفق حاجات المدرسة وأولوياتها بالتشاور مع فريق التطوير المدرسي ويتم إرسالها لمدير المنطقة لإجراء التعديلات اللازمة وتكون الخطة هي محور العمل خلال العام الدراسي.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (مهدي،2012)، ودراسة (Dean,2003) اللتان أكدتا على ضرورة شمولية الأهداف المدرسية لجميع مجالات العمل التعليمي.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (4) والتي نصت على " تأخذ إدارة المدرسة حاجات المجتمع بعين الاعتبار عند وضع استراتيجياتها " احتلت المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره 79.44% أي بدرجة موافقة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود وعى عند العديد من المديرين بأهمية المجتمع المحلي ودوره الكبير في خدمة المدرسة، وبالتالي لابد من ربط حاجاته بأهداف المدرسة وخططها لتحقيق المنفعة المتبادلة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Williams & et al,2014) التي أكدت على مراعاة مطالب المجتمع عند وضع الخطط المدرسية.

– الفقرة رقم (6) والتي نصت على " تساعد آليات التخطيط المتبعة في المدرسة على تسهيل حدوث عملية التطوير " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 78.51% أي بدرجة موافقة كبيرة. وتعزو **الباحثة** ذلك إلى أن:

- ❖ آليات التخطيط المتبعة لدى المديرين تعتمد على تحليل البيئتين الداخلية والخارجية وجمع المعلومات الكافية، ويلجأ مديرو المدارس إلى إشراك أعضاء هيئة التدريس في عملية التخطيط، وبما أن غالبية المديرين في مدارس وكالة الغوث من ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات بالتالي آليات التخطيط معروفة ومتقنة لديهم والمهم كيفية تطويعها في إحداث التطوير.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (عبد المنعم،2012)، ودراسة (Dean,2003). أما دراسة (الشتري،2006) فقد أشارت أن التخطيط يساعد في حدوث التطوير بدرجة متوسطة.

- **تحليل فقرات " المجال الهيكلي "**

جدول (30)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات " المجال الهيكلي "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	تتضمن السياسات الإدارية المتبعة في المدرسة بنوداً تدعم عملية التطوير التنظيمي.	3.88	77.58	20.47	*0.000	3
.2	يتم تطوير الهيكل التنظيمي لمجالات العمل المدرسي باستمرار.	3.80	76.09	19.32	*0.000	4
.3	يتم تحديث الوصف الوظيفي وفقاً لمتطلبات عملية التطوير.	3.42	68.47	6.87	*0.000	6
.4	تشرح إدارة المدرسة بنود النظام المتعلقة بتطوير أداء العاملين الجدد.	4.02	80.37	22.54	*0.000	1
.5	تدعم نتائج عملية تقييم الأداء خطة التطوير المدرسي.	3.89	77.86	18.92	*0.000	2
.6	يتم تحديث الأنظمة والسياسات الإدارية في المدرسة عند إجراء عملية التطوير.	3.73	74.51	14.28	*0.000	5

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة رقم (4) والتي نصت على " تشرح إدارة المدرسة بنود النظام المتعلقة بتطوير أداء العاملين الجدد " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 80.37%أي بدرجة موافقة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن: -

- ❖ إدارة المدرسة تعمل على توضيح بنود النظام من خلال إعطاء الوصف الوظيفي للمعلم الجديد لقراءته والتوقيع عليه، ومن ثم تحتفظ إدارة المدرسة بنسخة من توقيع المدرس على وصفه الوظيفي، وترسل نسخة منه لمدير المنطقة التعليمية.

- ❖ يقوم المديرين بعقد جلسات وندوات للمعلمين الجدد لمناقشة ما هو مكلفين بأدائه ويتم تعريفهم ببرنامج "التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة". ومن ثم يتم تحديد الأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها، وتتم متابعتهم من خلال الزيارات الصفية وتنفيذهم لنشاطات برنامج التطوير المهني.

- ❖ تعمل المدرسة على الرقى بأداء المعلمين الجدد من خلال توجيههم لتعلم الأقران، وتحفيزهم على عمل دروس تدريبية. بالإضافة إلى تسهيل التحاقهم بدورات تطوير الأداء سواء التي تعقد بإشراف مركز التطوير أو بإشراف مدير المنطقة.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة(Kashikatu,2009) التي أكدت على توضيح الإدارة المدرسية لآليات النظام المتعلقة بتطوير أداء العاملين.

– الفقرة رقم (5) والتي نصت على " تدعم نتائج عملية تقييم الأداء خطة التطوير المدرسي " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره 77.86% أي بدرجة موافقة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

- ❖ نتائج تقييم الأداء تحدد نقاط القوة والضعف لدى المديرين ومن ثم عند إجراء الخطة السنوية للتطوير يركز المدير على نقاط الضعف لتلاشى القصور الموجود في الأداء وتدعيم نقاط القوة للرقى بالمدرسة.

- ❖ اتفاق مدير المدرسة مع مدير المنطقة على النقاط الرئيسة الواجب التركيز عليها في خطة التطوير، والتي تكون مبنية على تقييم الأداء السابق للمدير.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (Williams,2014)، ودراسة (الرشيدي،2010) ودراسة (Al ghamdi,2006) في دعم نتائج التقييم للخطة المدرسية.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (6) والتي نصت على " يتم تحديث الأنظمة والسياسات الإدارية في المدرسة عند إجراء عملية التطوير " احتلت المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره 74.51% أي بدرجة موافقة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

- ❖ تحديث النظام الإداري الداخلي في المدرسة يتم بناءً على الاقتراحات التطويرية التي يقدمها المديرون بالتوافق مع مدير المنطقة التعليمية في القرارات المهمة.
- ❖ تحديث السياسات الإدارية في مدارس وكالة الغوث وغالباً ما يتم من جهات عليا مسئولة في دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث، ويعد المدير الجهة المنفذة والمشرفة على تطبيق هذه التحديثات.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة (عمومن،2014) التي أكدت على قيام الجامعة بتطوير اللوائح والأنظمة للعمل بصورة متواصلة.

– الفقرة رقم (3) والتي نصت على " يتم تحديث الوصف الوظيفي وفقاً لمتطلبات عملية التطوير " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 68.47% أي بدرجة موافقة كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه بعد إجراء التطوير التنظيمي في وكالة الغوث تم تحديث الوصف الوظيفي والدرجة الوظيفية للمديرين وفقاً لمتطلبات المسمى الوظيفي الجديد، وعليه امتلك المدير صلاحيات جديدة لم يكن يمتلكها من قبل، لكنها حصلت على الفقرة الأخيرة لأن: –

- تحديث الوصف الوظيفي ليس مهمة إدارة المدرسة، بل مهمة إدارة الموارد البشرية بوكالة الغوث وهي الجهة المسئولة عن التحديث بناءً على قرارات إدارية معتمدة من الدائرة نفسها.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (العساف والصرايرة، 2011)، ودراسة (الرشيدي،2010) في تحديث الوصف الوظيفي تبعاً للتطوير.

- **تحليل فقرات " المجال التنفيذي "**

جدول (31)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات " المجال التنفيذي "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	تقوم الإدارة بدراسة البيانات المرتبطة بالأداء لتحديد أولويات التطوير.	3.98	79.63	21.27	*0.000	4
.2	تشترك الإدارة مع جهات خارجية لتطوير أداء الإدارة والمعلمين بالمدرسة.	3.48	69.67	8.78	*0.000	6
.3	تعتمد الإدارة على الاستفادة من قدرات وخبرات العاملين لتحسين إجراءات العمل.	4.07	81.40	23.67	*0.000	3
.4	توزع الإدارة المدرسية العمل بما يتناسب مع قدرات العاملين وتخصصاتهم.	4.22	84.37	26.86	*0.000	1
.5	يتم مكافأة العاملين على الأعمال المتميزة بصورة منتظمة.	3.72	74.42	13.01	*0.000	5
.6	تتابع إدارة المدرسة تنفيذ القرارات المتخذة باستمرار	4.10	82.05	28.73	*0.000	2

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة رقم (4) والتي نصت على " توزع الإدارة المدرسية العمل بما يتناسب مع قدرات العاملين وتخصصاتهم " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 84.37% أي بدرجة موافقة كبيرة جداً. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

❖ الإدارة المدرسية توزع العمل بناءً على مؤهلات العاملين وقدراتهم بما فيه مصلحة المدرسة معتمدة شعار "ضع الشخص المناسب في المكان المناسب".

- ❖ الإدارة المدرسية تسعى للكشف عن قدرات العاملين من خلال إسناد بعض المهمات لهم ومراقبة أدائهم، ومن ثم استثمار طاقاتهم في الرقى بالأداء المدرسي، وتحسين جودة الخدمة التعليمية.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (أبا الخيل،2012)، ودراسة (الشتري،2006) حيث أكدتا على استفادة الإدارة من قدرات العاملين لتحقيق منفعة المؤسسة التعليمية.

– الفقرة رقم (6) والتي نصت على " تتابع إدارة المدرسة تنفيذ القرارات المتخذة باستمرار " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره 82.05% أي بدرجة موافقة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- ❖ وجود سجلات متابعة وتوثيق لأي قرار مدرسي متخذ، ويتم توقيع الإدارة والعاملين عليه، وتعتمد عليه الإدارة المدرسية في المتابعة إذ إنها مرتبطة بتاريخ معين ويجب إنجاز المهام قبل التواريخ المحددة.
- ❖ اعتماد مدير المنطقة في تقييمه لأداء المدير على السجلات والوثائق التي تدعم أداء المدير، ومتابعته لحسن سير العمل المدرسي، مما يشكل حافزاً للمدير للاهتمام بمتابعتها.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (5) والتي نصت على " يتم مكافأة العاملين على الأعمال المتميزة بصورة منتظمة " احتلت المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره 74.42% أي بدرجة موافقة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المديرين يقومون بتكريم العاملين تكريم معنوي عن طريق شهادات شكر أو إعلان إنجازات المعلم أمام العاملين، وحثهم على الاقتداء به.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (العساف والصرايرة، 2011)، ودراسة (الرشيدي،2010) على مكافأة العاملين بانتظام وفقا لإنجازاتهم.

– الفقرة رقم (2) والتي نصت على " تشترك الإدارة مع جهات خارجية لتطوير أداء الإدارة والمعلمين بالمدرسة " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 69.67%. أي بدرجة موافقة كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- ❖ يبذلها المديرون جهوداً لتطوير علاقات المدرسة بالمؤسسات المجتمعية المختلفة لتنفيذ أنشطة المدرسة ودعمها (الأنشطة اللامنهجية – تطوير مرافق المدرسة وما إلى ذلك) إلا أنها جاءت في المرتبة الأخيرة ذلك لأن:

- ❖ الاشتراك مع جهات خارجية يحتاج لجهد ووقت إضافي من قبل المدير، وهو لا يعد من أولويات العمل بل يرجع لاجتهاد المدير.
- ❖ التنسيق مع الجهات الخارجية تخضع لطلب إذن رسمي وموافقة من الوكالة وهذا يستغرق وقتا ومتابعة من قبل المديرين.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (Williams & et al,2014) ودراسة (عليمات ومقابلة ،2006) على مشاركة الإدارة لجهات خارجية لتطوير قدرات العاملين فيها.

- **تحليل فقرات " مجال إدارة الموارد البشرية "**

جدول (32)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات " مجال إدارة الموارد البشرية "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	تحرص إدارة المدرسة على تنمية قدرات العاملين فيها.	4.28	85.58	32.50	*0.000	1
.2	توجد خطط واضحة لتدريب العاملين في المدرسة وفقا لاحتياجاتهم التربوية.	4.12	82.42	26.74	*0.000	3
.3	تقوم إدارة المدرسة بعمل تقييم موضوعي لبرامج وأنشطة تطوير العاملين.	3.98	79.63	22.98	*0.000	5
.4	تعمل إدارة المدرسة على تشجيع روح المنافسة بين العاملين في المدرسة.	4.15	82.98	28.04	*0.000	2
.5	تنمي برامج التطوير التنظيمي روح الابتكار والإبداع لدى العاملين في المدرسة.	4.00	80.09	23.10	*0.000	4

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (1) والتي نصت على " تحرص إدارة المدرسة على تنمية قدرات العاملين فيها " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 85.58% أي بدرجة موافقة كبيرة جداً. وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود عدة بنود في نموذج تقييم الأداء تحث المديرين على تحديد حاجات العاملين وتنمية قدراتهم وتؤكد على تواصلهم مع المشرفين لتلبية حاجات العاملين حيث يقوم المديرون بـ:

- ❖ الحضور المتكرر للمعلمين وإفادتهم بنقاط القوة والضعف في أدائهم ومن ثم متابعة التحسن في الأداء وتوجيههم لتعلم الأقران، أو حضور لقاءات تربوية مفيدة لهم.
- ❖ إلحاق العاملين بدورات تدريبية لتنمية قدراتهم ورفع كفاءتهم إما على مستوى المدرسة أو على مستوى المنطقة، وذلك بحسب رغباتهم واحتياجاتهم.
- ❖ تواصل الإدارة مع مشرف المادة لتلبية احتياجات العاملين.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (Williams, 2014) ودراسة (عليمات ومقابلة، 2006)، ودراسة (Kashikatu,2009)، لكنها اختلفت مع دراسة (أبا الخيل،2012)، ودراسة (Dean,2003) من حيث ضعف برامج تطوير العاملين فيها.

– الفقرة رقم (4) والتي نصت على " تعمل إدارة المدرسة على تشجيع روح المنافسة بين العاملين في المدرسة " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره 82.98%. أي بدرجة موافقة كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى أن إذكاء روح المنافسة بين العاملين يحقق الأهداف التعليمية وتقوم الإدارة بذلك عن طريق

- ❖ تكريم المتميزين من العاملين ومنحهم تقديرات عالية في تقييم أدائهم.
- ❖ مقارنة نتائج تحصيل الطلاب لكل معلم.
- ❖ إجراء مسابقات بين الطلاب سواء في المادة التعليمية أو الأنشطة المدرسية.
- ❖ عقد مسابقات بين العاملين سواء على مستوى المدرسة أو المنطقة كمسابقة حفظ سور من القرآن أو الأحاديث النبوية وما إلى ذلك.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (5) والتي نصت على " تنمي برامج التطوير التنظيمي روح الابتكار والإبداع لدى العاملين في المدرسة " احتلت المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره 80.09%. أي بدرجة موافقة كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى أن برامج التطوير التنظيمي كبرنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة (SBTD) تحفز المعلمين على استثمار قدراتهم وتنمى التفكير والإبداع لديهم بالإضافة إلى برنامج القيادة نحو المستقبل المخصص للإدارة المدرسية.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة (More,2011) التي أكدت على تحفيز استراتيجيات التطوير التنظيمي لمهارات الإبداع لدى العاملين، واختلفت مع دراسة (أبا الخيل،2012) التي أكدت على ضعف برامج تطوير مهارات العاملين في مكاتب دائرة التربية والتعليم.

– الفقرة رقم (3) والتي نصت على " تقوم إدارة المدرسة بعمل تقييم موضوعي لبرامج وأنشطة تطوير العاملين " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 79.63%. أي بدرجة موافقة كبيرة وتعزو **الباحثة** ذلك إلى أن:

- ❖ الإدارة المدرسية تقوم بأخذ آراء وانطباعات العاملين عن برامج وأنشطة التطوير ولكنها غير مطالبة بإجراء تقييم لبرامج التطوير إلا إذا كانت مكلفة من قبل دائرة التربية والتعليم بذلك. ولهذا حصلت على المرتبة الأخيرة بين الفقرات.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (المهدى،2012) التي أكدت على وجود قصور في نظم تقييم أداء العاملين وتحفيزهم وقد يعود سبب الاختلاف إلى اختلاف البيئة التي أجريت فيها الدراسة؛ إذ إن دراسة (المهدى، 2012) أجريت في مصر.

- **تحليل فقرات " المجال التكنولوجي "**

جدول (33)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات " المجال التكنولوجي "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	تستخدم إدارة المدرسة الأساليب التكنولوجية الحديثة في عملية التطوير التنظيمي.	4.02	80.47	22.30	*0.000	2
.2	يسهم الاستخدام الأمثل لقواعد البيانات في عملية التطوير التنظيمي بالمدرسة.	3.98	79.53	23.01	*0.000	3
.3	تستخدم الإدارة المدرسية التكنولوجيا الحديثة في عمليات التواصل مع العاملين وأولياء الأمور والطلاب.	3.93	78.51	19.58	*0.000	5
.4	يساهم استخدام التكنولوجيا الحديثة في متابعة العاملين لأحدث الممارسات المهنية.	3.93	78.60	23.20	*0.000	4
.5	تعمل الإدارة المدرسية على إنجاز مهامها بأقصى سرعة بواسطة التكنولوجيا الحديثة.	4.15	83.07	28.03	*0.000	1

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة رقم (5) والتي نصت على " تعمل الإدارة المدرسية على إنجاز مهامها بأقصى سرعة بواسطة التكنولوجيا الحديثة " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 83.07%. أي بدرجة موافقة كبيرة وتعزو **الباحثة** ذلك إلى:

- ❖ وجود تجهيزات بالمدارس تساعدها على إنجاز مهامها باستخدام التكنولوجيا مثل أجهزة الكمبيوتر – أجهزة المحمول– الطابعة – البريد الإلكتروني الخاص بالمدرسة مما يسهل على الإدارة إنجاز مهامها بسرعة ودقة.
- ❖ اعتماد وكالة الغوث الدولية منذ عام 2009 الأساليب التكنولوجية الحديثة في تسيير أعمالها ومطالبة المديرين باعتمادها لإنجاز مهامها.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة (إبراهيم،2013) التي أكدت على تحسين التكنولوجيا لسرعة إنجاز العمل.

– الفقرة رقم (1) والتي نصت على " تستخدم إدارة المدرسة الأساليب التكنولوجية الحديثة في عملية التطوير التنظيمي " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره 80.47%. أي بدرجة موافقة كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- ❖ سهولة استخدام التكنولوجيا الحديثة وفعاليتها في عملية التطوير فوجود أجهزة مثل السبورة الذكية وجهاز (LCD) تدعم عملية تطوير أداء المعلمين مهنياً، كما تستخدم المدرسة الأرشفة الإلكترونية لسجلات طلابها وتوثيق أنشطتها، كما تعمل من خلال موقعها الإلكتروني على تقديم الخدمات لأولياء الأمور مما يسهم في إحداث عملية التطوير، وتسهيل العمليات، واختصار الوقت المبذول.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة (إبراهيم ،2013)، ودراسة (العساف والصرايرة،2011) لكنها اختلفت مع دراسة (عليمات ومقابلة،2006) التي أشارت أن استخدام الأساليب التكنولوجيا حقق درجة متوسطة، ودراسة (قاسم،2001) التي أكدت على ضرورة استخدام التكنولوجيا في ميكنة العمل.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة رقم (4) والتي نصت على " يساهم استخدام التكنولوجيا الحديثة في متابعة العاملين لأحدث الممارسات المهنية " احتلت المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره 78.60%. أي بدرجة موافقة كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- ❖ سرعة الوصول، وسهولة متابعة الممارسات المهنية الحديثة باستخدام التكنولوجيا الحديثة كالإنترنت والبريد الإلكتروني وبرامج الفيس بوك والسكاي بي ولكنها حصلت على المرتبة قبل الأخيرة لاعتماد المتابعة على قدرات العاملين ورغباتهم في تطوير أنفسهم وأدائهم.

واتفقت هذه النتائج مع توصيات دراسة (إبراهيم،2013) بضرورة الاستفادة من التقنيات الحديثة في تحديث الممارسات المهنية للعاملين.

– الفقرة رقم (3) والتي نصت على " تستخدم الإدارة المدرسية التكنولوجيا الحديثة في عمليات التواصل مع العاملين وأولياء الأمور والطلبة " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 78.51%. أي بدرجة موافقة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى سهولة التواصل مع العاملين وأولياء الأمور باستخدام أجهزة المحمول أو الرسائل النصية (SMS) أو البريد الإلكتروني لكنها حصلت على الترتيب الأخير بسبب:

- ❖ اختلاف أوضاع المدارس وإمكاناتها، فكبر حجم المدرسة ووجود سكرتير ونائب مدير يحدث فرقاً في استخدام التكنولوجيا الحديثة
- ❖ مدى حرص المدير ومعرفته بالأساليب التكنولوجية يؤثر على تواصله مع العاملين.
- ❖ الظروف التي يعيشها قطاع غزة من انقطاع كهرباء تؤثر سلباً في استخدام التكنولوجيا.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عمومن ،2014) التي أكدت على استخدام الإدارة التقنيات الحديثة في تواصلها مع العاملين.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التطوير التنظيمي المدرسي في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

للإجابة على هذا التساؤل تم اختبار الفرضيات التالية:

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التطوير التنظيمي المدرسي في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T–لعينتين مستقلتين ".

جدول (34)

نتائج اختبار" T–لعينتين مستقلتين " – الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
المجال الاستراتيجي	ذكر	110	4.01	0.49	-1.344	0.181
	أنثى	105	4.10	0.52		
المجال الهيكلي	ذكر	110	3.73	0.55	-1.578	0.116
	أنثى	105	3.85	0.55		
المجال التنفيذي	ذكر	110	3.88	0.51	-1.434	0.153
	أنثى	105	3.98	0.49		
مجال إدارة الموارد البشرية	ذكر	110	4.01	0.46	-2.912	*0.004
	أنثى	105	4.21	0.55		
المجال التكنولوجي	ذكر	110	3.99	0.51	-0.469	0.639
	أنثى	105	4.02	0.54		
جميع المجالات معاً	ذكر	110	3.92	0.42	-1.814	0.071
	أنثى	105	4.03	0.45		

* الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

من النتائج الموضحة في جدول (34) يمكن استنتاج ما يلي:

تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T –لعينتين مستقلتين " أقل من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لمجال " مجال إدارة الموارد البشرية " وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث للتطوير التنظيمي للعمل المدرسي في مدارس وكالة الغوث تُعزى إلى متغير الجنس وذلك لصالح الإناث. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المديرات أكثر التزاماً بتنفيذ التعليمات الصادرة عن وكالة الغوث بشأن التطوير التنظيمي وأكثر اهتماما بالتفاصيل المتعلقة بإدارتها للموارد البشرية.

أما بالنسبة لباقي المجالات والمجالات مجتمعة معا فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أكبر من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث للتطوير التنظيمي المدرسي في مدارس وكالة الغوث تُعزى إلى متغير الجنس. وتعزو الباحثة ذلك إلى عمل المديرين والمديرات في نفس بيئة العمل المدرسي ضمن استراتيجيات وهيكليات عمل واحدة ومعدات تكنولوجية متشابهة أضف إلى ذلك أن آليات تنفيذ العمل المدرسي تكاد تكون متقاربة.

ولقد اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة كدراسة (العباسى،2014)، ودراسة(عمومن،2014)، ودراسة (عليمات ومقابلة،2006).

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التطوير التنظيمي المدرسي في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار " T–لعينتين مستقلتين ".

جدول (35)

نتائج اختبار" T–لعينتين مستقلتين " – المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
المجال الاستراتيجي	بكالوريوس	167	4.06	0.49	0.273	0.785
	ماجستير	48	4.04	0.55		
المجال الهيكلي	بكالوريوس	167	3.81	0.53	1.134	0.258
	ماجستير	48	3.71	0.61		
المجال التنفيذي	بكالوريوس	167	3.95	0.48	0.856	0.393
	ماجستير	48	3.88	0.56		
مجال إدارة الموارد البشرية	بكالوريوس	167	4.12	0.50	0.744	0.458
	ماجستير	48	4.06	0.56		
المجال التكنولوجي	بكالوريوس	167	4.00	0.52	0.028	0.978
	ماجستير	48	4.00	0.54		
جميع المجالات معاً	بكالوريوس	167	3.98	0.42	0.742	0.459
	ماجستير	48	3.93	0.48		

* الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

من النتائج الموضحة في جدول (35) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T –لعينتين مستقلتين " أكبر من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لجميع المجالات والمجالات مجتمعة معا وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث للتطوير التنظيمي المدرسي في مدارس وكالة الغوث تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن مساقات الجامعات نظرية ولا تعتمد على تحفيز قدرات المديرين وتنمية مهاراتهم فى تطبيق برامج التطوير التنظيمي المدرسي.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (العباسي،2014)، ودراسة (عمومن،2014)، ولكنها اختلفت مع دراسة (المنيع،2008) التي أكدت وجود فروق لصالح حملة البكالوريوس، ودراسة (عليمات ومقابلة،2006) ودراسة (الجابري،2003) اللتان أشارتا لوجود فروق لصالح حملة الدراسات العليا.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التطوير التنظيمي المدرسي في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5–إلى اقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار " التباين الأحادي ".

جدول (36)

نتائج اختبار " التباين الأحادي " – سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المجال الاستراتيجي	بين المجموعات	0.041	2	0.021	0.080	0.923
	داخل المجموعات	54.733	212	0.258		
	المجموع	54.775	214			
المجال الهيكلي	بين المجموعات	0.087	2	0.043	0.144	0.866
	داخل المجموعات	64.050	212	0.302		
	المجموع	64.137	214			
المجال التنفيذي	بين المجموعات	0.046	2	0.023	0.092	0.913
	داخل المجموعات	53.412	212	0.252		
	المجموع	53.458	214			
مجال إدارة الموارد البشرية	بين المجموعات	0.168	2	0.084	0.318	0.728
	داخل المجموعات	56.211	212	0.265		
	المجموع	56.380	214			
المجال التكنولوجي	بين المجموعات	0.131	2	0.066	0.238	0.789
	داخل المجموعات	58.588	212	0.276		
	المجموع	58.719	214			
جميع المجالات معا	بين المجموعات	0.028	2	0.014	0.071	0.931
	داخل المجموعات	40.950	212	0.193		
	المجموع	40.978	214			

من النتائج الموضحة في جدول (36) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" التباين الأحادي " أكبر من مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ لجميع المجالات والمجالات مجتمعة معا وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث للتطوير التنظيمي للعمل المدرسي في مدارس وكالة الغوث تُعزى إلى متغير سنوات الخدمة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن معظم أفراد العينة لديهم الخبرة في مجالات التطوير التنظيمي المدرسي. أضف إلى ذلك أن المجالات المذكورة مرتبطة بطبيعة ومهام العمل المطلوب أداؤه من المديرين، لذا لم يكن لمتغير سنوات الخبرة أثر على استجابة أفراد العينة.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (العباسي،2014)، ودراسة (عمومن،2014)، ودراسة (الجابري،2003) التي أشارت لعدم وجود فروق لصالح الخبرة، واختلفت مع دراسة (عليمات ومقابلة،2006) التي أكدت وجود فروق لصالح ذوي الخبرة الأكثر.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء، ومتوسط درجات تقديراتهم للتطوير التنظيمي المدرسي؟

للإجابة على هذا التساؤل تم اختبار الفرضية التالية:

الفرضية السابعة: لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء، ومتوسط درجات تقديراتهم للتطوير التنظيمي المدرسي.

جدول (37)

معامل الارتباط بين درجات تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء، ودرجات تقديراتهم للتطوير التنظيمي المدرسي

فاعلية نظام تقييم الأداء		المجال الاستراتيجي	المجال الهيكلي	المجال التنفيذي	مجال إدارة الموارد البشرية	المجال التكنولوجي	التطوير التنظيمي المدرسي
شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل	معامل الارتباط	.473	.559	.432	.342	.343	**.518**
	القيمة الاحتمالية	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	***0.000**
هيكلية نظام التقييم	معامل الارتباط	.485	.562	.505	.339	.332	**.536**
	القيمة الاحتمالية	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	***0.000**
مهنية نظام التقييم	معامل الارتباط	.496	.540	.471	.386	.328	**.534**
	القيمة الاحتمالية	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	***0.000**
نتائج نظام التقييم	معامل الارتباط	.362	.528	.380	.288	.261	**.441**
	القيمة الاحتمالية	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	***0.000**
فاعلية نظام تقييم الأداء	**معامل الارتباط**	**.506**	**.618**	**.502**	**.378**	**.353**	**.568**
	القيمة الاحتمالية	***0.000**	***0.000**	***0.000**	***0.000**	***0.000**	***0.000**

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$

يبين جدول (37) أن معامل الارتباط يساوي 568.، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ وهذا يدل على وجود علاقة طردية متوسطة موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء، ومتوسط درجات تقديراتهم للتطوير التنظيمي للعمل المدرسي عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$). وتعزو الباحثة ذلك إلى التطوير التنظيمي المدرسي يبنى على عملية تقييم الأداء، فكلما كان نظام التقييم أجود كلما كان أثره إيجابياً على عمليات التطوير التنظيمي.

خلاصة نتائج الدراسة

بناءً على الدراسة التي قامت بها الباحثة، والتي تناولت درجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث وعلاقته بالتطوير التنظيمي المدرسي، والتي استخدمت فيها استبانتين، حيث قامت بتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها وتوضيح العلاقة بين تقييم الأداء والتطوير التنظيمي المدرسي، وقد كانت خلاصة النتائج التي توصلت لها الباحثة ما يلي:

1-درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء جات بدرجة كبيرة حسب المعيار المستخدم في الدراسة حيث حصلت على وزن نسبي (69.41%).

2-حصل مجال " شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل" على المرتبة الأولى بدرجة موافقة كبيرة بحسب المحك المعتمد حيث بلغ الوزن النسبي (73.29%).

3-حصل مجال " هيكلية نظام التقييم " على المرتبة الثانية بدرجة موافقة كبيرة بحسب المحك المعتمد حيث بلغ الوزن النسبي(70.98%).

4-حصل مجال " مهنية نظام التقييم " على المرتبة الثالثة بدرجة موافقة كبيرة بحسب المحك المعتمد حيث بلغ الوزن النسبي (70.59%).

5-حصل مجال " نتائج نظام التقييم " على المرتبة الرابعة بدرجة موافقة متوسطة بحسب المحك المعتمد حيث بلغ الوزن النسبي (64.03%).

6-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم مديري مدارس وكالة الغوث و مديراتها تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثي).

7-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم مديري مدارس وكالة الغوث و مديراتها تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

8-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم مديري مدارس وكالة الغوث و مديراتها تُعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-إلى اقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

9-درجة التطوير التنظيمي المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس وكالة الغوث جاءت بدرجة كبيرة حسب المعيار المستخدم في الدراسة حيث حصلت على وزن نسبي (79.43%).

10-حصل مجال " إدارة الموارد البشرية " على المرتبة الأولى بدرجة موافقة كبيرة بحسب المحك المعتمد حيث بلغ الوزن النسبي (82.14%)

11-حصل المجال "الاستراتيجي " على المرتبة الثانية بدرجة موافقة كبيرة بحسب المحك المعتمد حيث بلغ الوزن النسبي (81.12%)

12-حصل المجال" التكنولوجي " على المرتبة الثالثة بدرجة موافقة كبيرة بحسب المحك المعتمد حيث بلغ الوزن النسبي (80.04%)

13-حصل المجال "التنفيذي " على المرتبة الرابعة بدرجة موافقة كبيرة بحسب المحك المعتمد حيث بلغ الوزن النسبي (78.59%).

14-حصل المجال" الهيكلي " على المرتبة الخامسة بدرجة موافقة كبيرة بحسب المحك المعتمد حيث بلغ الوزن النسبي (75.81%).

15-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث للتطوير التنظيمي للعمل المدرسي في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في (مجال إدارة الموارد البشرية)، تُعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثي) وذلك لصالح الإناث. أما بالنسبة لباقي المجالات والمجالات مجتمعة معا فقد تبين أن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث للتطوير التنظيمي للعمل المدرسي في مدارس وكالة الغوث تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثي).

16-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث للتطوير التنظيمي للعمل المدرسي في مدارس وكالة الغوث تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

17-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث للتطوير التنظيمي للعمل المدرسي في مدارس وكالة الغوث تُعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-إلى اقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

18-توجد علاقة طردية متوسطة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء، ومتوسط درجات تقديراتهم للتطوير التنظيمي للعمل المدرسي.

توصيات الدراسة

1-زيادة التدرجات التصنيفية لنتائج نظام التقييم لأكثر من ثلاث فئات (أفضل أداء- ضمن المتوقع- دون المتوقع) حتى يتم تمييز المستويات المختلفة من أداء المديرين.

2-تعديل هيكلية نظام التقييم من خلال وضع معايير مختلفة لتقييم أداء مديري المدارس بحيث يراعي:

- اختلاف البيئات التي تتواجد فيها المدارس (مدارس ذات بيئات فقيرة – مدارس ذات بيئات جيدة).
- مراعاة التفاوت في تقسيمات المدارس (ذكور – إناث – مشتركة)، وطبيعة المراحل (ابتدائي –إعدادي).

3-ضرورة احتواء نظام التقييم على محاور تؤكد على التواصل الفعال بين مديري المدارس، وتفعيل العلاقات الاجتماعية بين المدير والعاملين.

4-ضرورة وجود نظام خاص لتظلمات المديرين لممارسة حقهم في التظلم، مع التأكيد على وجود بنود مخصصة في نظام التقييم تعطي للمدير الحق في الاعتراض والتظلم على النتائج.

5-إشراك أكثر من جهة في عملية تقييم أداء المديرين كالمشرفين، أو مسؤولي مركز التطوير، أو نواب مديري المدارس؛ وذلك من أجل الحصول على معلومات كافية من جهات متعددة بما يكسب عملية التقييم النزاهة والمصداقية.

6 – التأكيد على إجراء مراجعة دورية لنظام تقييم أداء المديرين في وكالة الغوث الدولية بغرض التطوير وبالإمكان استشارة مديري المدارس ومديري المناطق في جوانب عملية التقييم والأخذ بآرائهم.

7- ربط نتائج عملية التقييم بأغراض الترقية الوظيفية؛ وذلك بإعطاء نتيجة التقييم نسبة معينة عند التقدم لوظائف عليا.

8-ضرورة وجود لجنة مهنية متخصصة بالنظر للتظلمات بشكل جدي، وتعمل على إنصاف المديرين.

9- وضع نظام فعال لتشجيع الموظفين على تحسين أدائهم؛ وذلك من خلال ربط منح الحوافز والمكافآت بنتائج عملية التقييم، وعدم اقتصارها على فئة محددة فقط (أفضل أداء)، بل لمن يتحسن أداؤهم بشكل ملحوظ.

10- ربط حاجات المجتمع بأولويات الإدارة المدرسية لما لها من نفع كبير يعود على المدرسة والمجتمع.

11-إعطاء دورات عملية وحديثة للمديرين في آليات التخطيط وكيفية تسهيلها لحدوث عملية التطوير.

12-العمل على توفير ميزانية مستقلة لكل مدرسة تخصص من قبل دائرة التربية والتعليم حتى يتمكن المديرون من ممارسة التطوير والتنمية المهنية لأداء العاملين بشكل أفضل، ومن ثم مكافأتهم على الأعمال المتميزة التي يقومون بها.

15-ضرورة تفعيل دور المجتمع المحلي (مجالس أولياء الأمور- المؤسسات المجتمعية) وتوثيق صلته بالمدرسة من خلال ربط حاجاته بأولويات التطوير المدرسي؛ وذلك لما فيه من فائدة كبيرة تعود على المدرسة والمجتمع ككل.

16-تسهيل إجراءات التنسيق مع الجهات الخارجية لتطوير أداء العاملين والمديرين لما فيه منفعة للمنظومة التعليمية.

17-زيادة عدد برامج التطوير التنظيمي التي تستهدف تنمية الابتكار والإبداع لدي العاملين.

18-إجراء تقييم موضوعي لبرامج تطوير العاملين وأنشطتها، والاستفادة من التغذية الراجعة المقدمة في تطوير البرامج.

19-تحفيز العاملين لاستخدام التكنولوجيا في متابعتهم لأحدث الممارسات المهنية وذلك من خلال:

- إرسال التعليمات الإدارية المدرسية عبر البريد الإلكتروني الخاص بالعاملين قبل مناقشتهم بها.

- وضع المواد التدريبية ضمن روابط معينة لتحفيز العاملين على استخدام الإنترنت أو الفيس بوك لتنمية قدراتهم.
- إرشاد العاملين لروابط معينة مفيدة لتخصصاتهم المهنية، ومن ثم مناقشتهم بها.

20-إعطاء دورات للمديرين حول أساليب الاستفادة من استخدام التكنولوجيا الحديثة (البريد الإلكتروني، الرسائل النصية) في تفعيل التواصل مع العاملين والطلاب و المجتمع المحلي، وتقديم نماذج إيجابية للاستفادة منها.

مقترحات الدراسة:

1-إجراء دراسة تقييمية لفاعلية برامج التطوير التنظيمي المدرسي في وكالة الغوث الدولية وسبل تطويرها.

2-إجراء دراسة حول نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث الدولية وعلاقته بالولاء التنظيمي لديهم.

3-إجراء دراسة حول أثر برامج التطوير التنظيمي على دافعية الإنجاز لدي مديري مدارس وكالة الغوث.

4-إجراء دراسة لنظام تقييم أداء مديري المدارس الحكومية بغزة.

5-إجراء دراسة تصور مقترح لتطوير نظام تقييم أداء مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية بغزة.

المراجع

المراجع

أولاً:المراجع العربية

1. أبـا الخيـل، عبـد الله (2012). التطـوير التنظيمـي لمكاتـب التربيـة والتعلـيم فـي ضـوء متطلبات مجتمع المعرفة، **دراسة دكتوراة**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
2. إبراهيم، حسناوي (2013). التطوير التنظيمي وتأثيره على أداء العاملين في المنظمة، دراسة حالة جامعة البويرة، **دراسة ماجستير**، كلية العلوم الإقتصادية والتجارية، جامعة أكلى مهند أولحاج، البويرة، الجزائر.
3. أبو النصر، مدحت (2012). **التفكير الإبتكاري و الإبداعي طريقك إلي التميز والنجاح**. المجموعة العربية للتدريب والنشر: القاهرة، مصر.
4. أبو بكر، مصطفي محمود (2003). **التنظيم الإداري في المنظمات المعاصرة: مدخل تطبيقي لإعداد وتطوير التنظيم الإداري للمنشآت المتخصصة**. الدار الجامعية: القاهرة، مصر.
5. أبو حطب، فؤاد و أمال، صادق (2005). **مناهج لبحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة، مصر.
6. أبو حطب، موسي (2009). فاعلية نظام تقييم الأداء وأثره علي مستوي أداء العاملين، **رسالة ماجستير**،كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
7. أبو رزق، صلاح (2012). نظام تقييم أداء مديري المدارس لوكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويره، **رسالة ماجستير**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
8. أبو سمرة، محمود والطيطي، محمد وكسبرى، داوود (2012). فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميها وطواقمها الإدارية، **مجلة العلوم التربوية و النفسية**، 15(2) ص ص 51 – 79.

9. أبو شيخة، نادر (2005). إدراك الموظفين لمدي موضوعية نظام تقييم أدائهم وعلاقته ببعض الخصائص الشخصية والوظيفية، **مجلة الإدارة العامة**، 45 (4)، ص ص 637- 708 .

10. أبو لبدة، سناء (2011). درجة فاعلية برنامج تقويم مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

11. أبو هاشم، محمد (2015). **مقابلة مع مدير منطقة غرب غزة التعليمية**. غزة، فلسطين.

12. أحمد، أحمد (2011). **الإتجاهات المعاصرة في التطوير التنظيمي بالمدارس**. دار الفكر العربي: القاهرة ، مصر.

13. أحمد، أحمد إبراهيم (1999). **التطوير التنظيمي للتعليم**. معهد البحوث والدراسات التربوية ، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

14. أحمد، شاكر محمد (1993). التطوير التنظيمي: مدخل لفعالية الإدارة المدرسية، **التربية والتنمية**، 2(2) ص ص 1-36 .

15. الأغا، إحسان (1997) .**البحث التربوي "عناصره، مناهجه، أدواته** ". مطبعة الرنتيسي: غزة، فلسطين.

16. الأغا، إحسان و الأستاذ، محمود (2004). **مقدمة في تصميم البحث التربوي**. مطبعة الرنتيسي: غزة، فلسطين.

17. الأغبري، عبد الصمد (2000). **الإدارة المدرسية: البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**. دار النهضة العربية: بيروت، لبنان.

18. الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي (2012) . **التطوير التنظيمي**. تم الدخول للموقع http://www.abhe.co.uk بتاريخ 2014/11/14 الساعة 5:00 م .

19. آل الشيخ، علي بن عبدالله (2010). دور التقويم الشامل للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس الابتدائية (دراسة ميدانية بمنطقة عسير)، **رسالة ماجستير**، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

20. آل علي، فاطمة (2014). **مدى فعالية نظام إدارة الأداء في مدارس الشارقة**، وزارة التربية والتعليم، منظمة الشارقة التعليمية، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

21. آل مكي، عواطف (2011). المشكلات الإدارية في مكاتب الإشراف التربوي ومواجهتها في ضوء مدخل التطوير التنظيمي بسلطنة عمان، **رسالة ماجستير**، جامعة نزوي، سلطنة عمان .

22. برنامج التطوير التنظيمي بوكالة الغوث (2006). **خدمة اللاجئين الفلسطينين بشكل أكثر فعالية**. مكتب المفوض العام لوكالة الغوث، عمان، الأردن.

23. برنامج التطوير التنظيمي بوكالة الغوث (2008). **التقرير المتوسط والآجل يناير – 2007– يونيو 2008**، برنامج التطوير التنظيمي بوكالة الغوث، عمان، الأردن .

24. بن يحي، إبراهيم (2011). تأثير نظام إدارة الجودة على الأداء البشري بالمؤسسة الصناعية، **رسالة ماجستير**، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

25. تريسي، وليم (2004). **تصميم نظم التدريب والتطوير**، ترجمة سعد الجبالي. معهد الإدارة العامة: الرياض، السعودية.

26. الجابري، موزة بنت عبيد (2003). التطوير التنظيمي في مديريات التربية والتعليم وإدارتها بسلطنة عمان، **رسالة ماجستير**، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

27. الجرجاوي، زياد (2010). **القواعد المنهجية لبناء الاستبيان**، الطبعة الثانية. مطبعة أبناء الجراح: غزة، فلسطين.

28. حرب، علاء(2015). **مقابلة مع مدير منطقة جنوب غزة التعليمية**. غزة، فلسطين.

29. الحريري، رافدة (2008). **التقويم التربوي**. دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

30. الحريري، رافدة (2011). **التقييم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية**، دار الفكر: عمان، الأردن.

31. حسن، راوية (2000). **إدارة الموارد البشرية**. الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة، مصر.

32. حسن، راوية (2004). **السلوك التنظيمي المعاصر**. الدار الجامعية: الإسكندرية، مصر.

33. حمود، خضير (2002). **السلوك التنظيمي**. دار صفاء: عمان، الأردن.

34. حمور، ميرغني عبد العال (1998). **التطوير التنظيمي والخصوصية العربية**. المنظمة العربية للعلوم الإدارية: عمان، الأردن .

35. خريص، أمين (2007). تقويم وتطوير أداء وظائف مديري المدرسة الأساسية بأمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة القران الكريم والعلوم الاسلامية، السودان.

36. الخواجا، عبد الفتاح (2009). **تطوير الادارة المدرسية والقيادة الادارية**. دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

37. درة، عبد الباري والصباغ، زهير (2008). **إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين**، دار وائل للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

38. دروزة، أفنان (2005). **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**، دار الشروق للنشر: عمان، الأردن.

39. دودين، أحمد (2012). **إدارة التغيير والتطوير التنظيمي**. دار اليازوري للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

40. ديسلر، جاري (2003). **إدارة الموارد البشرية**، ترجمة محمد سعيد عبد العال وعبد المحسن جودة. دار المريخ للنشر: الرياض، السعودية .

41. الرشيدي، نورة (2010). **التغيير والتطوير التنظيمي لإدارات المدارس الخاصة من خلال معايير تقييم الأداء المجلسي أبو ظبي للتعليم**، مكتب العين للتعليم، مجلس أبو ظبي للتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة.

42. الزاملي، علي و السليمانية، حميراء و العاني، وجيهة (2012). دارسة تقويمية لنظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عمان، **مجلة العلوم التربوية و النفسية**، 13 (2) ص ص 273 – 304.

43. الزهراني، مطر (2006). تقويم فاعلية أداء مديري المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في المملكة العربية السعودية ، **رسالة ماجستير**، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

44. زويلف ، مهدي (2003). **إدارة الأفراد** ، مكتبة المجتمع العربي للنشر: عمان، الأردن.

45. زويلف، مهدي حسن (2001). **إدارة الموارد البشرية –مدخل كمي**، دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

46. السالم، مؤيد وصالح، عادل (2006). **إدارة الموارد البشرية – مدخل إستراتيجي**. عالم الكتب الحديث: عمان، الأردن .

47. السكارنة، بلال (2009). **التطوير التنظيمي والإداري**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان، الأردن.

48. السلول، فضل (2014). **مقابلة مع نائب رئيس برنامج التربية والتعليم**. غزة، فلسطين.

49. شاويش، مصطفي (2005). **إدارة الموارد البشرية**، دار الشروق: عمان، الأردن.

50. الشتري، عبد العزيز (2006). التطوير التنظيمي في المدرسة الثانوية في المملكة العربية السعودية، **دراسة دكتوراه**، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية .

51. شتوح، دلال وطرشاني، سهام (2011). **رأس المال الفكري ودوره في إحداث التطوير التنظيمي**، ملتقي دولي بعنوان رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في الإقتصاديات الحديثة، جامعة الشلف، الجزائر .

52. الشريجه، محمد (2006). تقييم الحاجات الادارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

53. الشريف، محمد (2004). **إدارة الموارد البشرية – إدارة الأفراد**، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع: القاهرة، مصر.

54. صالح، محمد فالح (2004). **إدارة الموارد البشرية –عرض وتحليل**، دار الحامد للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

55. الصحن، محمد فريد و السيد ، إسماعيل و سلطان، إبراهيم (2002). **مباديء الإدارة**. الدار الجامعية: الإسكندرية، مصر .

56. الصيرفي، محمد (2007). **التطوير التنظيمي**. دار الفكر الجامعي: الإسكندرية، مصر.

57. طافش، محمود (2004). **الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية**، دار الفرقان : عمان، الأردن.

58. الطجم، عبد الله والسواط ، طلق (2000). **السلوك التنظيمي**. دار حافظ للنشر والتوزيع: جدة، السعودية.

59. الطجم، عبد الله (2000). **التطوير التنظيمي**. دار حافظ للنشر: الرياض، السعودية .

60. الطراونة، حسين وعريقات، أحمد و عبد الهادي، توفيق والعرموطي، شحادة (2012). **نظرية المنظمة**. دار الحامد للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

61. عابدين، محمد (2001). **الادارة المدرسية الحديثة**. دار الشروق: عمان، الأردن.

62. عامر، سامح و قنديل، علاء (2010). **التطوير التنظيمي**. دار الفكر: عمان، الأردن.

63. عباس، أنس (2011). **إدارة الموارد البشرية**. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

64. عباس، سهيلة محمد (2003). **إدارة القوي العاملة مدخل استراتيجي**، دار وائل للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

65. عباس، علي (2004). **أساسيات علم الإدارة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

66. العباسي، أحمد (2014). دراسة تقويمية لأساليب دعم التطوير التنظيمي بالمدارس الإعدادية بمصر في ضوء متطلبات الإعتماد المدرسي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، مصر .

67. عبد الباقي، صلاح الدين (2003). **السلوك التنظيمي، مدخل تطبيقي معاصر**. دار الوفاء: الإسكندرية، مصر .

68. عبد الباقي، صلاح الدين محمد (2005). **إدارة الموارد البشرية –مدخل تطبيقي معاصر**، الدار الجامعية: الإسكندرية، مصر.

69. عبد الفتاح، إيمان (2006). استراتيجية التطوير في التعليم العالي، منشورات **المنظمة العربية للتنمية الإدارية**، ص 146–149 .

70. عبد الفتاح، عز (2007). **مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام SPSS**. خوارزم العلمية للنشر والتوزيع: جدة، السعودية.

71. عبد المنعم، هناء (2012). متطلبات تنمية ثقافة التطوير المدرسي لمعلمي التعليم الأساسي على ضوء المستجدات التربوية في مصر، **رسالة ماجستير**، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة ، مصر.

72. عبد الوهاب، أحمد جاد (2000). **السلوك التنظيمي – دراسة السلوك للأفراد والجماعات داخل منظمات الاعمال**. دار الوفاء: المنصورة، مصر .

73. عبوي، زيد (2007). **إدارة التغيير والتطوير**. دار صفاء: عمان، الأردن .

74. عبيدات، ذوقان و عدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد (2001). **البحث العلمي- مفهومه وأدواته وأساليبه**. دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

75. العجمي، ميمونة (2003). نظام تقويم أداء مديري مدارس التعليم العام في سلطنة عمان" دراسة تحليلية"، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

76. العديلي، ناصر (1995). **الرضا الوظيفي**. معهد الإدارة العامة: الرياض، السعودية.

77. العزاوي، نجم و جواد، عباس (2010). **الوظائف الإستراتيجية في إدارة الموارد البشرية**. دار اليازوري للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

78. العساف، ليلى و الصرايرة ، خالد (2011). أنموذج مقترح لتطوير إدارة المدرسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، **مجلة جامعة دمشق**، 27 (2) ص ص 289- 645.

79. عطية، مصطفي كامل (2008). **مقدمة في السلوك التنظيمي**. المكتب الجامعي الحديث: الإسكندرية، مصر.

80. علام، صلاح الدين (2003). **التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس**، دار الفكر العربي: القاهرة، مصر.

81. علما، أسامة (2004). **أساليب ومناهج التطوير التنظيمي**، ملتقي ترشيد الهياكل التنظيمية في الأجهزة الحكومية، عقد بتاريخ 20-22 يونيو 2004 ، القاهرة ، مصر.

82. عليمات، صالح و مقابلة، عاطف (2006). درجة ممارسة القادة التربويين لعمليات التطوير التنظيمي في وزارة التعليم العالي في الأردن، **مجلة القراءة والمعرفة**، (62) ص ص 113-140.

83. العمرات، محمد (2010). درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية التبراء من وجهة نظر المعلمين فيها، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 6(4) ص ص 349 – 359.

84. عمومن، رمضان (2014). علاقة الأنماط القيادية بمستوى الإبداع الإداري والتطوير التنظيمي للمؤسسات الجامعية، **رسالة دكتوراة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

85. العميان، محمود (2005). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**. دار وائل للنشر : عمان، الأردن .

86. العميان، محمود سلمان (2010). **السلوك التنظيمي في منظمات الاعمال**، ط5. دار وائل للنشر: عمان، الأردن.

87. عواد، طارق أحمد (2005). تقييم نظام قياس الأداء الوظيفي للعاملين في السلطة الوطنية الفلسطينية، **رسالة ماجستير**، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

88. الغالبي، طاهر (2010). **التطوير التنظيمي – مدخل تحليلي**، ط 1، دار وائل للنشر: عمان، الأردن.

89. فتح الله، خالصة (2012). إدارة الجودة الشاملة كمدخل لإحداث التطوير التنظيمي في التعليم العالي، **دراسة ماجستير**، كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التيسير، جامعة الجزائر، الجزائر .

90. فرنش، وندل وجونير، بيل (2000). **تطوير المنظمات: تدخلات علم السلوك لتحسين المنظمة**، ترجمة وحيد بن أحمد الهندي. مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر: الرياض، السعودية .

91. فليه، فاروق وعبد المجيد، السيد (2009). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن .

92. فؤاد، سعيد ومنور، أوسرير(2005). **التطوير التنظيمي وإدارة التغيير في المنظمات الحكومية (المتطلبات والمعوقات)**، مقدم للمؤتمر العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات 8-9 / 03/ 2005، جامعة ورقلة، الجزائر.

93. قاسم، أحمد (2001). التطوير التنظيمي للمدرسة الثانوية العامة في ضوء التجديدات التربوية الحديثة في جمهورية مصر العربية، **رسالة دكتوراه**، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

94. القحطاني، سالم (1996). **التطوير الإداري: المفهوم والمداخل والأساليب**. معهد الإدارة العامة: الرياض، السعودية .

95. القحطاني، محمد علي مانع (2002). أثر بيئة العمل الداخلية على الولاء التنظيمي، **رسالة ماجستير**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

96. القريوتي، محمد (2000) . **السلوك التنظيمي – دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة**. دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان، الأردن .

97. الكبيسي، عامر(1998). **التطوير التنظيمي وقضايا معاصرة**. دار الشروق للطباعة والنشر: الدوحة ، قطر .

98. كنعان، نواف (1995). **القيادة الادارية**، ط 5 ، مكتبة الثقافة: عمان، الأردن.

99. اللوزي، موسي (2003). **التطوير التنظيمي: أساسيات ومفاهيم حديثة**، ط 2. دار وائل للنشر: عمان ، الأردن .

100. ماهر، أحمد (2003). **السلوك التنظيمي – مدخل بناء المهارات**. الدار الجامعية: الإسكندرية ، مصر .

101. ماهر، أحمد (2006). **إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية للطباعة والنشر: الإسكندرية، مصر.

102. ماهر، أحمد (2008). **إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية للنشر والتوزيع: القاهرة، مصر.

103. مجيد، سوسن (2011). **تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية**، دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

104. محمد، مصطفي والغولي، عبد الفتاح (ب.ت). نحو نموذج تطويري للجامعات العربية من منظور التنظيم الرقمي للمؤسسات، مقدم **للمؤتمر العربي الأول لتكنولوجيا المعلومات والإدارة**، تم الدخول للموقع http://www.hert22.com بتاريخ 2014/10/12م ، الساعة السادسة مساءا .

105. المرسي، جمال الدين (2006). **الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية –المدخل لتحقيق ميزة تنافسية لمنظمة القرن الحادي والعشرين**. الدار الجامعية: القاهرة، مصر.

106. مرعي، محمد(2001). **دليل نظام التقييم في المؤسسات والإدارات**. دار الرضا للنشر والتوزيع: دمشق ، سوريا .

107. مركز البحوث والتطوير التربوي (2011). **نظام تقييم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، دراسة ميدانية**، مركز البحوث والتطوير التربوي، عدن، الجمهورية اليمنية.

108. مركز التميز للمنظمات الغير حكومية (2010). **مراحل التطوير التنظيمي** ، تم الدخول للموقع http:// www.ngoce.org بتاريخ 2014/12/15 الساعة 1:30 م.

109. المسوري، أحمد (2012). واقع الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والمعلمين، **مجلة الأستاذ** ، العدد 201 ، ص ص 665 – 688 .

110. مصطفي، أحمد سيد (2000). **إدارة السلوك التنظيمي – رؤية معاصرة**. الدار الجامعية: الإسكندرية، مصر.

111. مصطفي، أحمد سيد (2008). **إدارة الموارد البشرية – رؤية إستراتيجية معاصرة**. دار النهضة العربية: القاهرة، مصر.

112. مصطفي، محمد (2012). **الإدارة العامة**. دار البداية للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

113. مطر، عصام (2008). التطوير التنظيمي وأثره على فعالية القرارات الإدارية في المؤسسات الأهلية في قطاع غزة، **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، فلسطين .

114. المعهد الأسترالي للتعليم والقيادة المدرسية (2011). **المعيار المهني الوطني لمديري المدارس**، ملبورن، أستراليا .

115. المغربي، عبد الحميد (2007). **دليل الإدارة الذكية لتنمية الموارد البشرية**. دار المكتبة العصرية للنشر والتوزيع: القاهرة، مصر.

116. مكتب التربية والتعليم –شرق حائل (2014). **معايير جائزة مديرة المدرسة المتميزة**، مكتب التربية والتعليم، شرق حائل، السعودية.

117. منشورات وكالة الغوث الدولية(2013). **دليل إدارة الأداء في مؤسسات وكالة الغوث الدولية**، غزة، فلسطين.

118. منصور، طاهر والخفاجي، نعمة (2010). **نظرية المنظمة – مدخل العمليات**. دار اليازوري: عمان، الأردن.

119. المنيع، حمد (2008). التطوير التنظيمي لإدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، **دراسة دكتوراه**، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

120. المهدي، ياسر (2012). بناء القدرة المدرسية على التحسين المستمر: دراسة حالة لأربع مدارس ابتدائية في مصر، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، العدد 31، ص ص 362 – 407.

121. نصر الله، حنا (2002). **إدارة الموارد البشرية**، ط1. دار وائل للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

122. الهيتي، خالد (2005). **إدارة الموارد البشرية – مدخل استراتيجي**، دار وائل للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

123. وزارة التخطيط والتعاون الدولي الفلسطيني (1997). **الإصدار الأول 1**، غزة، فلسطين.

124. وزارة التربية والتعليم الإماراتية (2014). **تقييم أداء مديري المدارس**. تم الرجوع إلى الموقع https://www.moe.gov.ae/arabic/pages/default.asp بتاريخ 2014/12/14 الساعة 7:00 ص.

125. وزارة التربية والتعليم العالي (2007). **إحصاءات عن التعليم العام في محافظات غزة،** الإدارة العامة للتخطيط، غزة، فلسطين.

126. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2014). **الدليل الإجرائي لمدير المدرسة،** دائرة الإدارة المدرسية، رام الله، فلسطين .

127. وكالة الغوث الدولية (2006). **خدمة اللاجئين الفلسطينين بشكل أكثر فعالية، تعزيز القدرة الإدارية للأونروا، خطة الأونروا للتطوير التنظيمي 2006-2009،** غزة، فلسطين.

128. وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (2011). **دليل تقييم أداء مديري المدارس،** غزة، فلسطين.

129. وكالة الغوث الدولية (2014).**نموذج تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث الدولية،** غزة، فلسطين.

130. وكالة الغوث الدولية (2015). **برنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة (SBTD)** .تم الدخول إلى الموقع http://www.unrwa.org/sbtd في 2015/2/2 الساعة 4:30 م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Alghamdi, I. (2006). Comprehensive School Evaluation and its Impact on School Improvement in Alaqeeq Distirct, Albaha Province, Saudi Arabia, **Dissertation for Master degree** ,School Effectiveness and School Improvement at the Institute of Education, University of London, United Kingdom.

2. Babo , Gerard (2010). Principal evaluation and the ISLLC 2008 Standard, Dissertation Abstracts, **New Jersey Journal of Supervision and Curriculum Development** , vol 54 , p.p 9-25.

3. Beckhard, Richard (1969). **Organization Development: Strategies and Models**. Addison- Wesley Publishing Company: California, U.S.A.

4. Bennis, R.(1969). **Organization Development: Strategies and Models**. Addison Wesley: NY, U.S.A.

5. Burke, Warener (1971). Management Development and Organization Development, **Journal of Applied Science**, Sept/Oct, 569 – 619.

6. Burke, Warner (1994). **Organization Development: A Process of Learning and Change**. Addison-Wesley Publishing Company: Boston, U.S.A.

7. Catano, N. & Stonge, J. (2007). What do we expect of schools principals? Congruence between principals evaluation and performance standards , **International Journal of leadership in Education** , vol10(4) p.p 379 – 399.

8. Clifford, M. & Ross, S. (2013). **Designing Principals Evaluation System**. National Association for Elementary School Principals, Washington DC. , U.S.A.

9. Condon, Christopher and Clifford ,Matthew (2012). **Measuring Principals Performance**. Learning Point Associates: Illinois, Chicago, U.S.A.

10. Council of Chief State & School Officers (2008).**Interstate School Leaders Licensure Consortium: Standards for School Leaders**. Retrieved July, 7, 2014 from http://www.ccsso.org/documents/2008/educational-leadership-policy-standards-2008.pdf at 6:30 p.m.

11. Cummings & Worley (1997). **Organization Development and Change**. South- Western Publishing: N.Y, U.S.A.

12. Dean, Pratt (2003).**The dynamics of school improvement team effectiveness: an organizational development perspective**, Ph.D, Michigan state university, AAT3100486.

13. Dessler, Gray (2005). **Human Resource Management**. Prentice Hall Inc: New York, U.S.A.

14. Fairfax Country Public Schools (2013). **Performance Evaluation Handbook**. Fairfax Public School, Virginia, U.S.A.

15. Fraser, M (1994). **Quality in Higher education an international perspective.** In Green (OEP), Buckingham: Open University press. (Electronic Version).

16. Gaziel, Haim (2008) Principals, Performance assessment, **Education Management Administration and leadership**, Vol36 (3) P.P. 337 - 351.

17. Hansen, Ulcca ; Clifford , Matthew ; Wraight , Sara (2012) . **A Practical Guide to Designing Comprehensive Principal Evaluation Systems**. National Comprehensive System for teacher Quality. Retrived July, 1st, 2014 from http://www.tqsource. org/practical Guide Principals.pdf at 5:00 p.m

18. Harvey, Donald and Brown, Donald (1982). **An Experiential Approach to Organizational Development**. Englwood Cliffs: New Jersey, U.S.A.

19. Haung & et al (2009). Using Organization Development Concept to Conduct Administrative Assessment of Health Promoting Schools in Taiwan, A Preliminary Study , **International Electronic Journal of Health Education** ,vol(12) p.p 86-98.

20. Indian Department of Education (2012). **Rise Evaluation and Development System**. Retrieved from http://www.riseindian.org http://www.doe.in.gov/sites/default/files/evaluation/rise-handbook-principals.pdf.

21. Johnson , R .(2005) **Principal Evaluation : A Different Perspective** , unpublished doctoral dissertation , Wichita state university , U.S.A.

22. Kashikatu, Lukas (2009). An Organization Development Intervention in A Namibian Rural School in Ohanguena Region, **Master thesis** , Rhodes university , Grahamstown, South Africa.

23. Lamb, Lori (2014). An Investigation of Teacher, Principal, and Superintendent Perceptions on the Ability of the National Framework for Principal Evaluations to Measure Principals' Leadership Competencies, **A Doctoral Study** , Faculty of the Graduate School , Missouri Baptist University, U.S.A.

24. Larson, Lisa (2012). **Evaluating Minnesota's School Principals**. House Research Department, St.Paul, Mn 55155, U.S.A.

25. Li , Jinhua and Houjun , Yany (2013). Towards A Framework of Quality Management for Cooperative Higher Education, **International Conference of Education Technology and Information System** , Qingdao , China.

26. Makia, Cisse (2008) Study of School Evaluation System in Japan (Focus in The Perception of Principal and Vice Principal .**Bullgrad. School Educ., Hiroshima university** ,45-55.

27. Matarazzo, Melissa (2014). Exploring Accountability through Performance Evaluation: How Do School and District Leaders in Three U.S. School Districts Experience Results-Based Evaluations? **A Doctorate Thesis**, Faculty of the Graduate School of Education, Harvard University, U.S.A.

28. Mickinney ,S. ,Milaniwski , & Kimball,S.(2007).**Implementation of Standards Based Principal Evaluation in One School District : First Year Results from Randomized Trial**, presented to the Annual Conference of the American Educational Research Association , April 10th ,2007 , Chicago, Illinois, U.S.A.

29. Minnesota Association of School Administrators (2010). **The Evaluation of Minnesota's School Principals** , Department of Education, State of Minnesota , U.S.A.

30. Minnesota Organization Development Network (2000).**Organization Development**. Retrieved from http://www.modn.org/aboutOD/od-defn.html. on 24/12/2014 at 11:30 pm

31. More, C. (2011) .The effect of Appreciative inquiry as organizational planning and service quality improvement in ST. Francis school (ICSE) , **Revista De Cerectare si Interventie Sociala**, 2011, vol 33,p.p27 -43.

32. Murley, Tim (2010). **Performances Evaluation for Teachers and Administrators**. Warren Country Public Schools, Bowling Green, K.Y, U.S.A.

33. National Board for Educational Leaders (2013). **Accomplished Principal Standards**. Retrieved July, 6th, 2014 from http://www.nbpts.org at 10:40 A.M.

34. National Comprehensive Center for Teacher Quality (2010). **Evaluating school principals**, Vanderbilt University, Washington D.C, U.S.A.

35. Newton, Paul.(2015). **How to Evaluate Performance, 1st edition.** ISBN978-87-403-0818-1, U.S.A. Retrieved March, 3rd from http:// www. bookboon. com.

36. Norfolk Public Schools (2014). **Norfolk Public Schools Principal Performance Evaluation System**. Retrieved November,10th from http://www.npsk12.com/NPS-Principal-performance-Evaluation at 5:00 p.m.

37. North Carolina School Executive (2008). **Principals Evaluation Process**. North Carolina Education Department, Carolina, U.S.A.

38. Orlando, Nik (2014). Development of A School Leadership Evaluation System, **A Doctorate Thesis**, Faculty of Education, Fielding Graduate University, U.S.A.

39. Philibin, A. & Mikush, S. (2002).**A Frame work for organizational development: the why, what, and how of OD worker**. Winston – Salem: Mary Reynolds Babcock Foundation (Electronic version).

40. Ramroop, Renuka (2004).A Qualitative Study of the Impact of Organizational Development Interventions on the Implementation of Outcomes Based Education, **Master thesis**, University of South Africa, South Africa.

41. Robbins, Stephen & Decenzo, David (2008). **Management Essential Concepts and Practices**. Pearson Education: Paris, France.

42. Rothwell, William; Sullivan, Roland ; Balasi , Mary (2013).Organization Development (OD) and Change Management (CM): Whole System Transformation, **Development and Learning in Organizations**, 27 (6) pp. 18 – 23.

43. Schein, E.H (1970). **Organizational Psychology**. Prentice-Hall, INC: New Jersey, U.S.A.

44. Schmuck, Richard & Runkel, Philip (1994). **The Handbook of Organizational Development in Schools and Colleges**. Waveland Press, INC: Illinois, U.S.A.

45. Shelton, Sara (2013) **Evaluating School Principals: A legislative Approach**. National Conference of State Legislatures, Washington, D.C, U.S.A.

46. Soini, Tiina; Pyhalto, Kirsi; Pietarinen, Janne (2011). "A systemic perspective on school reform: Principals' and chief education officers'

perspectives on school development", **Journal of Educational Administration**, Vol. 49 (1), pp.46 – 61.

47. Stephen, Robbins (2008). **Management Essential Concepts and Practices**. Nouveaux horizon: Paris, France.

48. Stronge, James (2014). **Research Synthesis of Virginia Principals Evaluation Competencies and Standards**. College of William and Mary, Williamsburg, Virginia, U.S.A.

49. Toler, Benita (2006**). A Comparative Study of Principal Performance Evaluation in Commonwealth of Virginia**, Doctoral dissertation, Virginia polytechnic institute and state university, U.S.A.

50. Vincent, Kathleen (2012). Principal Evaluation in Catholic Elementary Schools, **A Doctorate Thesis**, Faculty of Graduate School of Education and Counseling , Lewis & Clark College, U.S.A.

51. Virginia Department of Education (2013). **Guidelines for uniform Performance Standards and Evaluation**. Richmond, Virginia 23218-2120 (electronic version).

52. Williams, Julian ; Petridou, Alexandra ; Nicolaidou , Maria (2014). Development and validation of the School Leaders' Self-Efficacy Scale , **Journal of Educational Administration**, Vol.52 (2), pp.228 – 253.

الملاحق

ملحق رقم (1)
الاستبانة في صورتها الأولية

الجامعـــــــة الإســـــــلامية -غـــــــزة
شؤون البحث العلمي والدراسات العليا
كليـــــــــــــــــة التربيـــــــــــــــة
قســـم أصـــول التربيـــة – إدارة تربويـــة

السيد /ة_____ حفظه الله،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يسرني أن أضع بين أيديكم أسئلة الاستبانة المتعلقة بالدراسة التي بعنوان: **(درجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث وعلاقته بالتطوير التنظيمي المدرسي)** وذلك للحصول على درجة الماجستير في أصول التربية تخصص إدارة تربوية، ويقصد بالتطوير التنظيمي للعمل المدرسي بأنه جهد شمولي مخطط تقوم به الإدارة المدرسية بهدف تطوير قدرات المدرسة الداخلية في المجال الاستراتيجي، الهيكلي، التنفيذي، التكنولوجي، ومجال إدارة الموارد البشرية لتكون أكثر فاعلية على المدى الطويل، وقادرة على توظيف التقنيات الحديثة بأقصى قدر ممكن لرفع الكفاءة الإنتاجية للمدرسة.

لذا يرجى منكم التكرم بالإجابة عن جميع فقرات الاستبانة بوضع إشارة (√) في الخانة المناسبة بالإضافة إلى السؤال المقالي. مع العلم بأن البيانات المستخدمة هي لأغراض البحث العلمي لا غير. وكلي ثقة بموضوعيتكم.

بيانات أساسية:

1. الجنس ( ) ذكر ( ) أنثى
2. المؤهل العلمي ( ) بكالوريوس فأقل ( ) ماجستير فأعلى.
3. سنوات الخدمة ( ) أقل من 5 سنوات ( ) من5-إلى أقل من 10سنوات ( )10 سنوات فأكثر

الباحثة: فاتن عدنان مرزوق أبو ورد

المحور الأول للاستبانة: درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء

الرقم	البند	انتماء البند		مناسبة البند	
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة
المجال الأول: شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل					
1	يتضمن نظام تقييم أداء مديري المدارس عبارات تقيس مهارات التخطيط وفق الأسس العلمية.				
2	يحفز نظام تقييم الأداء المديرين للاعتناء بالأمور المادية والبشرية في المدرسة.				
3	يحفز نظام تقييم الأداء المدير والعاملين في المدرسة إلى مراعاة النمو المهني بشكل مستمر.				
4	يسهم نظام تقييم أداء المديرين بالنهوض بنتائج تعلم الطلبة.				
5	يساعد نظام تقييم الأداء المديرين على بناء علاقات داخلية وخارجية فعالة.				
6	يحقق نظام تقييم الأداء التوافق النفسي والاجتماعي بين المدير والعاملين.				
7	يحقق نظام تقييم الأداء التواصل الفعال بين المدير وزملائه (مديرين–مشرفين–مدربين) في المهنة.				
المجال الثاني: هيكلية نظام التقييم					
1	تتضمن السياسات الإدارية المتبعة في نظام تقييم الأداء بنوداً تدعم تطوير أداء المديرين المهني.				
2	يتضمن نموذج نظام التقييم محددات لقياس الجوانب الشخصية والإدارية والمهنية في أداء مديري المدارس.				

الرقم	البند	انتماء البند		مناسبة البند	
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة
3	يشمل نظام التقييم معايير تفسيرية تتضمن مؤشرات محددة يتم قياس أداء جميع المديرين بناءً عليها.				
4	تنسجم بنود نموذج التقييم مع المهام المحددة في الوصف الوظيفي للمدير				
5	تقيس بنود نموذج التقييم مهارات المدير في مستويات الأداء المتميز				
6	يتم استخدام برامج محوسبة في تنفيذ عملية التقييم وأرشفة نتائجه.				
7	تعتمد أداة المقابلة في نظام التقييم أسئلة محددة وكافيه لتقييم أداء جميع المديرين				
8	يعطى نظام التقييم المديرين الحق في الاعتراض والتظلم.				
9	توجد أكثر من جهة مسؤوله عن عملية تقييم أداء المديرين.				
10	تتمتع الجهات المسؤولة عن عملية التقييم بالخبرة الكافية في مجال الإدارة المدرسية.				
المجال الثالث: مهنية نظام التقييم					
1	يتم تصميم نظام تقييم الأداء بواسطة جهة مهنية متخصصة.				
2	يتم عمل مراجعة دورية لنظام تقييم الأداء بغرض التطوير.				
3	تتم عملية تقييم أداء المديرين بشكل منتظم.				
4	يعمل نظام تقييم الأداء على إيجاد إطار عمل منصف لتقييم الأداء.				

الرقم	البند	انتماء البند		مناسبة البند	
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة
5	تعتمد عملية تقييم الأداء على الأداء الفعلي لا الشكلي للمديرين.				
6	يتم النظر في التظلمات بشكل جدي من خلال لجنة مهنية متخصصة.				
7	تعد عملية تقييم أداء المديرين عادله.				
المجال الرابع: نتائج نظام التقييم					
1	يتم تبليغ المديرين بنتائج تقييم أدائهم الوظيفي مباشرة.				
2	تكشف التغذية الراجعة عن نقاط الضعف والقوة في أداء المديرين الوظيفي.				
3	يتلقى مديرو المدارس دورات تدريبية بحسب نتائج تقييمهم.				
4	تعالج الدورات التدريبية نقاط الضعف لدى مديري المدارس.				
5	تستخدم نتائج عملية تقييم الأداء في أغراض الترقية الوظيفية.				
6	يتم وضع القرارات المتعلقة بالحوافز المادية والمعنوية (أو العقوبات) بناءً على نتائج عملية تقييم الأداء.				
7	ترتبط نتائج تقييم الأداء بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي.				
8	يساعد نظام تقييم الأداء على رفع كفاءة أداء الإدارة المدرسية.				

المحور الثاني للاستبانة: درجة التطوير التنظيمي المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس وكالة الغوث

الرقم	البند	انتماء البند		مناسبة البند	
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة
المجال الأول: المجال الاستراتيجي					
1	تتسم رؤية المدرسة بالوضوح.				
2	تتميز أهداف المدرسة بشموليتها لكافة مجالات العمل.				
3	تنسجم أهداف المدرسة مع أهداف الأفراد العاملين فيها.				
4	تأخذ إدارة المدرسة حاجات المجتمع بعين الاعتبار عند وضع استراتيجياتها.				
5	تحرص إدارة المدرسة على إشراك جميع العاملين في وضع أهدافها.				
6	تساعد آليات التخطيط المتبعة في المدرسة على تسهيل حدوث عملية التطوير.				
المجال الثاني: المجال الهيكلي					
1	تتضمن السياسات الإدارية المتبعة في المدرسة بنوداً تدعم عملية التطوير التنظيمي.				
2	يتم تطوير الهيكل التنظيمي في المدرسة باستمرار.				

الرقم	البند	انتماء البند		مناسبة البند	
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة
3	يوجد وصف وظيفي دقيق لواجبات ومسئوليات كل وظيفة في المدرسة.				
4	تحرص إدارة المدرسة على توضيح الأنظمة واللوائح للعاملين عند بداية عملهم.				
5	يوجد لدى إدارة المدرسة أنظمة واضحة ومحددة لتقييم العاملين داخل المدرسة.				
6	يتم تعديل الأنظمة والسياسات الإدارية في المدرسة عند إجراء عملية التطوير.				
المجال الثالث: المجال التنفيذي					
1	تقوم الإدارة بدراسة البيانات المرتبطة بالأداء لتحديد أولويات التطوير.				
2	تشترك الإدارة مع جهات خارجية لتطوير أداء الإدارة والمعلمين بالمدرسة.				
3	تعتمد الإدارة على الاستفادة من قدرات وخبرات العاملين لتحسين طرق وإجراءات العمل.				
4	يوجد نظام عادل ومتوازن لتوزيع العمل بين العاملين في المدرسة.				
5	يتم مكافأة العاملين على الأعمال المتميزة بصورة منتظمة.				

الرقم	البند	انتماء البند		مناسبة البند	
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة
6	تقوم إدارة المدرسة بالمتابعة المستمرة للقرارات المتخذة للتأكد من تنفيذها بشكل سليم ودقيق.				
7	يتم اتخاذ القرارات من قبل إدارة المدرسة بما يتناسب مع الإمكانات المتاحة لدى المدرسة.				
المجال الرابع: مجال إدارة الموارد البشرية					
1	تحرص إدارة المدرسة على تنمية قدرات العاملين فيها.				
2	توجد خطط واضحة لتدريب العاملين في المدرسة وفقا لاحتياجاتهم التربوية.				
3	تقوم إدارة المدرسة بعمل تقييم موضوعي لبرامج وأنشطة تطوير العاملين.				
4	تعمل إدارة المدرسة على تشجيع روح المنافسة بين العاملين في المدرسة.				
5	تسهم برامج التطوير التنظيمي في تنمية الثقة المتبادلة بين إدارة المدرسة والعاملين فيها.				
6	تنمي برامج التطوير التنظيمي روح الابتكار والإبداع لدى العاملين في المدرسة.				
المجال الخامس: المجال التكنولوجي					
1	تستخدم إدارة المدرسة الأساليب التكنولوجية				

الرقم	البند	انتماء البند		مناسبة البند	
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة
	الحديثة في عملية التطوير التنظيمي.				
2	تسهم عملية التطوير التنظيمي في زيادة فاعلية نظم الحفظ والأرشفة للبيانات.				
3	تساعد عملية التطوير التنظيمي في المدرسة على الاستخدام الأمثل لقواعد البيانات الأولية وتحديثها.				
4	تسهم عملية التطوير التنظيمي في تحسين أساليب التواصل بين العاملين في المدرسة.				
5	يساهم استخدام التكنولوجيا الحديثة في متابعة العاملين لأحدث الممارسات المهنية.				
6	يساهم استخدام التكنولوجيا الحديثة في سرعة إنجاز العمل الإداري.				

سؤال مفتوح:

ماهي المقترحات التي ترى أنها ضرورية لزيادة فاعلية نظام تقييم أداء المديرين من وجهة نظرك؟

_____

_____

_____

_____

_____

ملحق رقم (2)

أعضاء لجنة تحكيم الاستبانة

الرقم	الاسم	مكان العمل
1	أ. د. فؤاد علي العاجز	الجامعة الإسلامية
2	أ. د. زياد علي الجرجاوي	جامعة القدس المفتوحة
3	أ. د. محمود أبو دف	الجامعة الإسلامية
4	د. محمد المدهون	الأكاديمية العليا للإدارة والسياسة
5	د. محمد هاشم أغا	جامعة الأزهر
6	د. ناجي سكر	جامعة الأقصى
7	د. رائد الحجار	جامعة الأقصى
8	د. محمد الأغا	الجامعة الإسلامية
9	د. سمير صافي	الجامعة الإسلامية
10	د. حمدان الصوفي	الجامعة الإسلامية
11	د. خالد الدهليز	الجامعة الإسلامية
12	د. أكرم سمور	الجامعة الإسلامية
13	د. عبد السلام نصار	جامعة القدس المفتوحة
14	د. أحمد أبو الخير	جامعة القدس المفتوحة
15	د. مها محمد الشقرة	جامعة القدس المفتوحة
16	د. عماد الكحلوت	جامعة القدس المفتوحة
17	د. فايز شلدان	الجامعة الإسلامية
18	د. سليمان المزين	الجامعة الإسلامية
19	د. فتحي كلوب	وزارة التربية والتعليم
20	د. حنان الحاج أحمد	وزارة التربية والتعليم
21	د. محمد صيام	وزارة التربية والتعليم
22	د. نبيل الصالحي	وكالة الغوث الدولية
23	د. رأفت الهباش	وكالة الغوث الدولية
24	أ. محمد أبو جاسر	جامعة الأزهر
25	أ. محمد أبو هاشم	وكالة الغوث الدولية

ملحق رقم (3)
الاستبانة في صورتها النهائية

الجامعـــــــة الإســـــــلامية -غـــــــزة
شؤون البحث العلمي والدراسات العليا
كليـــــــــــــــــة التربيـــــــــــــــة
قســـم أصـــول التربيـــة – إدارة تربويـــة

السيد /ة_____ حفظه الله،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يسرني أن أضع بين أيديكم أسئلة الاستبانة المتعلقة بالدراسة التي بعنوان: **(درجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث وعلاقته بالتطوير التنظيمي المدرسي)** وذلك للحصول على درجة الماجستير في أصول التربية تخصص إدارة تربوية، ويقصد بالتطوير التنظيمي المدرسي بأنه جهد شمولي مخطط تقوم به الإدارة المدرسية بهدف تطوير قدرات المدرسة الداخلية في المجال الاستراتيجي، الهيكلي، التنفيذي، التكنولوجي، ومجال إدارة الموارد البشرية لتكون أكثر فاعلية على المدى الطويل، وقادرة على توظيف التقنيات الحديثة بأقصى قدر ممكن لرفع الكفاءة الإنتاجية للمدرسة.

لذا يرجى منكم التكرم بالإجابة عن جميع فقرات الاستبانة بوضع إشارة (√) في الخانة المناسبة بالإضافة إلى السؤال المقالي. مع العلم بأن البيانات المستخدمة هي لأغراض البحث العلمي لا غير. وكلي ثقة بموضوعيتكم.

بيانات أساسية:

1. الجنس ( ) ذكر ( ) أنثى
2. المؤهل العلمي ( ) بكالوريوس فأقل ( ) ماجستير فأعلى.
3. سنوات الخدمة ( ) أقل من 5 سنوات ( ) من5–إلى أقل من 10سنوات ( )10 سنوات فأكثر

الباحثة: فاتن عدنان مرزوق أبو ورد

المحور الأول للاستبانة: درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث لفاعلية نظام تقييم الأداء

الرقم	البند	درجة الموافقة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	المجال الأول: شمولية معايير نظام التقييم لجوانب العمل					
1	يتضمن نظام تقييم أداء مديري المدارس عبارات تقيس مهارات التخطيط وفق الأسس العلمية.					
2	يركز نظام تقييم الأداء على قياس المهارات لدى مديري المدارس.					
3	يركز نظام تقييم أداء المديرين على مقدار التحسن في نتائج تعلم الطلبة.					
4	يساعد نظام تقييم الأداء المديرين على بناء علاقات فاعلة مع المجتمع المحلي.					
5	يحقق نظام تقييم الأداء التوافق النفسي والاجتماعي بين المدير والعاملين.					
6	يحقق نظام تقييم الأداء التواصل الفعال بين المدير وزملائه (مديرين–مشرفين–مدربين) في المهنة.					
	المجال الثاني: هيكلية نظام التقييم					
1	تتضمن السياسات الإدارية المتبعة في نظام تقييم الأداء بنوداً تدعم تطوير أداء المديرين المهني.					
2	يتضمن نموذج نظام التقييم مجالات محددة لقياس الجوانب المتعددة (الشخصية والإدارية والمهنية) في أداء مديري المدارس.					

الرقم	البند	درجة الموافقة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
3	يشمل نظام التقييم معايير وصفية لسلوك المديرين وفقاً لمؤشرات محددة.					
4	تنسجم بنود نموذج التقييم مع المهام المحددة في الوصف الوظيفي للمدير.					
5	يتم استخدام برامج محوسبة في تنفيذ عملية التقييم وأرشفة نتائجه.					
6	تعتمد أداة المقابلة في نظام التقييم أسئلة كافيه لتقييم أداء جميع المديرين.					
7	يعطى نظام التقييم المديرين الحق في الاعتراض والتظلم.					
8	توجد أكثر من جهة مسؤوله عن عملية تقييم أداء المديرين.					
	المجال الثالث: مهنية نظام التقييم					
1	يتم تصميم نظام تقييم الأداء بواسطة جهة مهنية متخصصة.					
2	يتم عمل مراجعة دورية لنظام تقييم الأداء بغرض التطوير.					
3	تتم عملية تقييم أداء المديرين بشكل منتظم.					
4	تعتمد عملية تقييم الأداء على الأداء الفعلي لا الشكلي للمديرين.					
5	يتم النظر في التظلمات بشكل جدي من خلال لجنة مهنية متخصصة.					
6	تتصف عملية تقييم أداء المديرين بالعدل والنزاهة.					

الرقم	البند	درجة الموافقة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	المجال الرابع: نتائج نظام التقييم					
1	يتم إبلاغ المديرين بنتائج تقييم أدائهم الوظيفي مباشرة.					
2	تكشف التغذية الراجعة عن نقاط الضعف أو القوة في أداء المديرين الوظيفي.					
3	يتلقى مديرو المدارس دورات تدريبية بحسب نتائج تقييمهم.					
4	تعالج الدورات التدريبية نقاط الضعف لدى مديري المدارس.					
5	تستخدم نتائج عملية تقييم الأداء في أغراض الترقية الوظيفية.					
6	ترتبط قرارات منح الحوافز المادية والمعنوية بنتائج عملية تقييم الأداء.					
7	يأخذ مدير المدرسة نتائج تقييم الأداء في الاعتبار عند وضع الخطة الاستراتيجية المدرسية.					
8	يساعد نظام تقييم الأداء على رفع كفاءة الإدارة المدرسية.					

المحور الثاني للاستبانة: درجة التطوير التنظيمي المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس وكالة الغوث

الرقم	البند	درجة الموافقة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	المجال الأول: المجال الاستراتيجي					
1	تتسم رؤية المدرسة بالوضوح.					
2	تتميز أهداف المدرسة بشموليتها لكافة مجالات العمل.					
3	تراعي أهداف المدرسة أهداف الأفراد العاملين فيها.					
4	تأخذ إدارة المدرسة حاجات المجتمع بعين الاعتبار عند وضع استراتيجياتها.					
5	تحرص إدارة المدرسة على إشراك جميع العاملين في عملية التخطيط الاستراتيجي المدرسي.					
6	تساعد آليات التخطيط المتبعة في المدرسة على تسهيل حدوث عملية التطوير					
	المجال الثاني: المجال الهيكلي					
1	تتضمن السياسات الإدارية المتبعة في المدرسة بنودا تدعم عملية التطوير التنظيمي.					
2	يتم تطوير الهيكل التنظيمي لمجالات العمل المدرسي باستمرار.					
3	يتم تحديث الوصف الوظيفي وفقا لمتطلبات عملية التطوير.					

الرقم	البند	درجة الموافقة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
4	تشرح إدارة المدرسة بنود النظام المتعلقة بتطوير أداء العاملين الجدد.					
5	تدعم نتائج عملية تقييم الأداء خطة التطوير المدرسي.					
6	يتم تحديث الأنظمة والسياسات الإدارية في المدرسة عند إجراء عملية التطوير.					
	المجال الثالث: المجال التنفيذي					
1	تقوم الإدارة بدراسة البيانات المرتبطة بالأداء لتحديد أولويات التطوير.					
2	تشترك الإدارة مع جهات خارجية لتطوير أداء الإدارة والمعلمين بالمدرسة.					
3	تعتمد الإدارة على الاستفادة من قدرات وخبرات العاملين لتحسين إجراءات العمل.					
4	توزع الإدارة المدرسية العمل بما يتناسب مع قدرات العاملين وتخصصاتهم.					
5	يتم مكافأة العاملين على الأعمال المتميزة بصورة منتظمة.					
6	تتابع إدارة المدرسة تنفيذ القرارات المتخذة باستمرار.					
	المجال الرابع: مجال إدارة الموارد البشرية					
1	تحرص إدارة المدرسة على تنمية قدرات العاملين فيها.					
2	توجد خطط واضحة لتدريب العاملين في المدرسة وفقاً لاحتياجاتهم التربوية.					

الرقم	البند	درجة الموافقة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
3	تقوم إدارة المدرسة بعمل تقييم موضوعي لبرامج وأنشطة تطوير العاملين.					
4	تعمل إدارة المدرسة على تشجيع روح المنافسة بين العاملين في المدرسة.					
5	تنمي برامج التطوير التنظيمي روح الابتكار والإبداع لدى العاملين في المدرسة.					
	المجال الخامس: المجال التكنولوجي					
1	تستخدم إدارة المدرسة الأساليب التكنولوجية الحديثة في عملية التطوير التنظيمي.					
2	يسهم الاستخدام الأمثل لقواعد البيانات في عملية التطوير التنظيمي بالمدرسة.					
3	تستخدم الإدارة المدرسية التكنولوجيا الحديثة في عمليات التواصل مع العاملين وأولياء الأمور والطلاب.					
4	يساهم استخدام التكنولوجيا الحديثة في متابعة العاملين لأحدث الممارسات المهنية.					
5	تعمل الإدارة المدرسية على إنجاز مهامها بأقصى سرعة بواسطة التكنولوجيا الحديثة.					

سؤال مفتوح:

ماهي المقترحات التي ترى أنها ضرورية لزيادة فاعلية نظام تقييم أداء المديرين من وجهة نظرك؟

_____

_____

_____

_____

ملحق رقم (4)
مقابلة مع نائب رئيس برنامج التربية والتعليم

اليوم والتاريخ: الأربعاء 2014/12/31 م.

المكان: دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية.

التوقيت: 25: 2 م.

الاسم: فضل على السلول.

المؤهل العلمي: ماجستير أساليب تدريس العلوم.

الجامعة: النجاح الوطنية – نابلس.

الوظيفة الحالية: نائب رئيس برنامج التربية والتعليم.

الوظيفة السابقة: رئيس مركز التطوير التربوي.

أسئلة المقابلة

س1–ما الفلسفة التي بني عليها نظام تقويم أداء مديري مدارس وكالة الغوث في العام الحالي؟

إن نظام التقييم نظام موحد لجميع دوائر العمل في وكالة الغوث بما فيها دائرة التربية والتعليم، ولقد تم تأسيسه في عام 2009 حيث تم تشكيل فريق من وكالة الغوث وفريق استشاري من الجامعة الإسلامية بإشراف مسؤولين من مبادرة الاحترام والانضباط. لكن منذ عام 2012 أصبح المسؤول عن تقييم أداء المديرين مدير المنطقة التعليمية بإشراف رئيس برنامج التربية والتعليم. ولعل هذا أفضل لتقييم الأداء إذ إن المسؤول عن التقييم ذو دراية بالمجال التعليمي أكثر.

س2–ما أهداف نظام تقييم أداء المديرين؟

1–تطوير أداء المديرين.

2–تصنيف المديرين في 3 فئات (ضمن المتوقع – أفضل أداء – أقل مما هو متوقع).

3-إمداد المديرين بالحاجات التدريبية المناسبة لهم.

س3-هل برأيك التدرج الثلاثي (ضمن المتوقع – أفضل أداء – دون المتوقع) ذو قيمة تطبيقية بالنسبة للمديرين؟ وماهذه القيمة؟

نظام تقييم الأداء ذو قيمة تطبيقية واضحة لوكالة الغوث، ولكن نظراً لطبيعة المؤسسة التعليمية ولعدم وجود فروق شاسعة بالنسبة للفئات الثلاثة أصبح ذا قيمة قليلة بالنسبة للمديرين. إذ تقتصر القيمة المعنوية للمديرين ذوي الأداء الأفضل. وبالنسبة لغالبية المديرين ذوي الأداء المتوقع فالتقييم لا يلبي توقعاتهم حيث إنه يحبط دافعيتهم ولا يظهر الفوارق بينهم إذ يتساوى المجتهد الذي يتم تقديره مثلا بـ 82 % مع المدير ذى تقدير أداء 69% وبالتالي لا يرضي توقعاته وطموحه.

س4-في نظرة تقويمية لنظام التقييم. ما رأيك في هذا النظام؟

نظام التقويم الحالي يحتاج إلى تعديل إذ لابد من إيجاد نظام تقويم للمديرين خاص بدائرة التربية والتعليم ويعتمد على مرتكزات معينة قائمة على تقويم الأداء العالمي ويتم وضعه من قبل أشخاص يعملون في التعليم أو سبق لهم العمل به.

س5-ما سبل زيادة فاعلية نظام التقييم الحالي من وجهة نظرك؟

1-زيادة متابعة مديري المناطق للجوانب ذات العلاقة بالتقويم.

2-ربط كل الأعمال والنشاطات التي يقوم بها مدير المدرسة بتقييم الأداء.

3-نقل الخبرات الموجودة في المدارس المتميزة ذات الأداء الأفضل للمدارس الأخرى ذات الأداء الأقل.

ملحق رقم (5)
مقابلة مع مدير منطقة غرب غزة التعليمية

اليوم والتاريخ: الإثنين 2015/01/12 م.

المكان: مكتب مدير منطقة غرب غزة التعليمية.

التوقيت: الساعة 10:30 صباحا.

الاسم: أ. محمد خليل أبو هاشم.

المؤهل العلمي: ماجستير إدارة تربوية.

الجامعة: الإسلامية.

الوظيفة الحالية: مدير منطقة غرب غزة التعليمية.

الوظيفة السابقة: مراقب منطقة تعليمية ومشرف تعليم أساسي.

أسئلة المقابلة

س1 –ما الفلسفة التي بني عليها نظام تقويم أداء مديري مدارس وكالة الغوث؟

كأي مؤسسة تعتبر عملية التقويم عملية أساسية من عمليات النظام التعليمي حيث يوجد هناك نموذج واحد للتقييم يتم عن طريقه الحكم على أداء الموظف في نهاية كل سنة من خلال أحد ثلاثة مستويات تقييم أساسية وهي (أفضل أداء–يلبي التوقعات–يحتاج للتحسين). وتقوم كل دائرة بتكييفه حسب طبيعة العمل الموجودة فيها.

وتتم عملية التقييم من خلال ثلاث مراحل أساسية وهي: مرحلة وضع الأهداف في بداية العام – مرحلة التقويم النصفي وما تتطلبه من تدريب – مرحلة التقويم الختامي.

س2–ما أهداف نظام تقييم أداء المديرين؟

1–الوقوف على مستوى أداء المديرين في المؤسسة لمعرفة نقاط القوة وتعزيزها ومعرفة نقاط الضعف وعلاجها.

2-تصنيف المديرين بحسب الحاجات التدريبية خلال العام الدراسي، ووضع خطط التدريب في ضوئها.

3-تعزيز المديرين المتميزين في دائرة التربية والتعليم.

4-المتابعة الجادة للمديرين الذين يحتاجون للتحسين في إطار خطة واضحة ومحددة يتم متابعتها في جميع المستويات.

5-قد تستخدم نتائج تقييم الأداء كأحد الشروط للتقدم لوظائف أخرى.

س3-هل برأيك التدرج الثلاثي لنتيجة نظام التقييم ذو قيمة بالنسبة للمديرين؟ وما هي هذه القيمة؟

تقييم الأداء كفكر مؤسسي جيد، ولكن فيه مشكلة أنه يحصر عدد كبير من المديرين في فئة واحدة. إذ إن مدير المنطقة التعليمية مسموح له بوضع 30% كحد أقصى من مديري المدارس ضمن الفئة الأولي (فئة أفضل أداء)، وغالبا الباقي وهم 70% من المديرين يندرجون ضمن فئة (ضمن المتوقع)، وقليل جداً ممن لديهم خلل يندرجون ضمنه فئة (أقل مما هو متوقع).

وإداري 70% من المديرين ضمن الفئة المتوسطة يكون أمراً محبطاً لهم لوجود اختلاف كبير وتباين بينهم في الأداء وبالتالي فهو لا يلبي توقعاتهم. ويصبح التقييم ذا قيمة معنوية للمديرين ذوي أفضل أداء فقط.

ولحل هذه المشكلة أرى ضرورة زيادة الوعي بنظام التقييم القائم، مع ضرورة اشتمال هذا النظام على آلية تميز بين المدير وغيره من المديرين، مع عدم التقيد بنسبة محددة لكل درجة من درجات التقييم وإنما وضع معايير محددة يتم الحكم من خلالها.

س4-كيف تخططون لمعالجة حاجات مديري المدارس الناتجة عن عملية التقييم؟

يتم تحديد مواضع الحاجة لدي المديرين ودرجتها، ومن ثم يتم النظر في طريقة تلبيتها، أي هل هذه الحاجة التدريبية بالإمكان تنفيذها على مستوى (المنطقة – مركز التطوير – على مستوى الوكالة).

وللحاجات خطة متكاملة بحسب نوعها؛ فهناك حاجات فردية للمديرين ، وهناك حاجات زمرية، بالإضافة للحاجات جماعية.

فالحاجة الفردية للمديرين يتم متابعتها بشكل دوري من قبل مدير المنطقة خلال الزيارات المدرسية ويتم تزويد المديرين بالإرشادات وبدراسات مسلكية للاستفادة منها أو توجيههم للتعلم من الأقران.

أما الحاجات الزمرية فهي الحاجات التي يشترك فيها مجموعة من المديرين وغالبا ما يندرج المديرون الجدد ضمنها. وهنا يتم التنسيق مع مركز التطوير التربوي في وكالة الغوث لتلبيتها. وبالإمكان أن يعقد مدير المنطقة لقاءات متعددة أو ورش عمل للمديرين ذوي الحاجة لكي يستفيدوا منها في معالجة المشكلة التي يعانون منها.

وفيما يتعلق بالحاجات الجماعية فهي غالبا ما تكون حاجات تطويرية لإضافة معلومة جديدة لجميع المديرين أو تطبيق نظام جديد ، ويتم تلبية هكذا حاجات على مستوى وكالة الغوث ضمن دورات مركزية لإصلاح التعليم أو تطوير التعليم

س5–في نظرة تقويمية لنظام تقييم أداء مديري وكالة الغوث. ما رأيك في هذا النظام؟

ينظر لهذا الموضوع من جانبين هامين وهما: تقييم المؤسسة لموظفيها، وتقييم الدائرة لموظفيها. فتقييم المؤسسة يغلب عليه طابع العمومية، ولا يميز بين الأمور الفنية والإدارية الخاصة بالدائرة. وبالتالي يترتب عليه عدم تقبل الموظفين له أحيانا لأنه لا يظهر تفاصيل العمل وأحيانا الأحكام الناتجة عنه تكون عامة.

أما التقييم على مستوى الدائرة فيشمل الجانبين الفني والإداري للعمل ويتم مناقشة المدير للتقييم بكل سهولة ويسر، ومن ثم إقناع الموظف مباشرة بنقاط القوة والضعف في أدائه، ويسهل تحديد حاجات الموظف، ومن ثم العمل على تلبيتها، وأعتقد أنه من حق المؤسسة أن يكون لها نظام تقييم واضح بأحد التدرجات الثلاث، ومن حق الموظف أن يكون له نظام تقويم يتناسب مع طبيعة مؤسسته ودائرته. وبالتالي يتم تقييمه بطريقة فنية وإدارية ومن ثم الحكم على أدائه.

والتحدي هنا يكمن في كيفية إيجاد نظام تقويم يلبي حاجة المؤسسة ويراعي خصوصية الدائرة وجوانب عملها. وأرى في هذا المجال أن تكون فقرات تقييم الأداء منسجمة مع المهام الإدارية والفنية للمدير في الدائرة، والذي يصب في النهاية في نموذج إلكتروني يجيب على الكفايات التي وضعتها المؤسسة.

ملحق رقم (6)
تسهيل مهمة باحثة

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

الرقم ..... Ref ج س غ/35/

التاريخ ..... Date 2014/12/06

الأستاذ الفاضل/ رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم شئون البحث العلمي والدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ **فاتن عدنان مرزوق أبوورد** ، برقم جامعي 220120461 المسجلة في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص أصول التربية – الإدارة التربوية، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراستها والحصول على المعلومات التي تساعدها في إعداد رسالتها والمعنونة بـ :

درجة فعالية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث وعلاقته بالتطوير التنظيمي للعمل المدرسي

والله ولي التوفيق،،،

مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

صورة إلى: الملف

8.12.2014

8.2.2015

ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف Tel: +970 (8) 286 0700 فاكس fax: +970 (8) 286 0800
P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps