

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للمساءلة التربوية

للمعلمين بمحافظة المنوفية من وجهة نظرهم

إعداد

د. هناء محمد جلال جمال الدين لطفي

مدرس أصول التربية

كلية التربية بشبين الكوم - جامعة المنوفية

hanaagalal2014@gmail.com

2020 م

مستخلص الدراسة :

هدف هذا البحث إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس للمساءلة التربوية للمعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة المنوفية من وجهة نظر المعلمين، وكذلك التعرف على المعوقات التي تواجه المديرين في ترسيخ المساءلة التربوية لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين. وقد طبق هذا البحث على عينة عشوائية مكونة من (٣٣٤) معلم، و (٢٠٠) معلمة أي بنسبة (١٠%) من إجمالي العدد الكلي للعينة والتي بلغ عددها (٥٣٣٧)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وكشفت نتائج البحث أن النسبة المئوية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين لمجالات المساءلة تراوحت بين (٧٩.٦٣% - ٧٤.٥٨%) أي بتقدير متوسط، حيث جاء مجال أخلاقيات مهنة التعليم في المرتبة الأولى بنسبة مئوية (٧٩.٦٣%)، تلاه في المرتبة الثانية مجال الانضباط الوظيفي بنسبة مئوية (٧٩.٥٢%)، وجاء في المرتبة الثالثة مجال الأداء التدريسي بنسبة مئوية (٧٤.٥٨%)، كما جاء التقدير الكلي لمجالات المساءلة التربوية بتقدير متوسط وبقيمة (٧٣.٦٦%)، كما أظهرت النتائج وجود معوقات تواجه المديرين في ترسيخ المساءلة التربوية لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين وبمتوسط حسابي يتراوح بين (٤.٣٦) و (٢.٤٤) أي بين مرتفع ومنخفض.

الكلمات المفتاحية:

- المساءلة التربوية.
- مديري المدارس الثانوية.
- محافظة المنوفية.

Abstract:

The present study aimed to investigate the degree of secondary school principals practice of teachers' educational accountability from the teachers' perspectives. It also aimed to recognize the obstacles that encounter principals in establishing the teachers' educational accountability from the teachers' perspectives. There searcher adopted the descriptive approach and prepared a questionnaire administered to a random sample of (334) teachers (males) and (200) female teachers representing (10%) of the total population (5337).

The findings revealed that the percentages of teachers' ratings to the degree of principals practice of accountability areas ranged between (79.63%) and (74.58%) at the rate of "moderate". Ethics of the teaching profession ranked the first (79.63%) followed by job discipline (79.25%). Teaching performance ranked the last (74.58%). Overall rating was moderate at the percentage of (73.66%).

The principals had obstacles in establishing educational accountability (from the teachers' perspectives) ranging between (4.36) and (2.44) i.e. between high and low.

**Keywords: educational accountability -school secondary principals-.
Menoufia governorate.**

مقدمة:

تعد التربية والتعليم هي المحرك الأساسي في تطور الحضارات، ومحوراً أساسياً لقياس تطور ونماء المجتمعات، لأنها المسؤولة عن إعداد الأجيال القادمة المدربة والمتعلمة لقيادة عجلة التنمية والارتقاء بحضارة الأمة، والمساهمة البناءة في رقي الإنسانية وتقدمها، لذا فإن نجاح هذا النظام أو إخفاقه سوف يؤثر بشكل كبير على كافة قطاعات المجتمع وأنظمتها، لذلك اهتمت المجتمعات الإنسانية في قديمها وحديثها بمؤسسات التعليم بكافة أنواعه، وحرصت على توفير كافة الإمكانيات المادية والبشرية لرفع كفاءته وفعاليته وظل تجويد العملية التعليمية المحور الرئيسي في كل توجهاتها المستقبلية للتحسين والتطوير في أبعاد ومجالات العمل بهذه المؤسسات.

وفي جمهورية مصر العربية سعت الحكومة للنهوض والارتقاء بمنظومة التعليم عبر الاستفادة من التكنولوجيا الرقمية الحديثة وتحديد نوع المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم للاضطلاع بمهامه. وأيضاً الاهتمام بالسلوك المهني للمعلمين كمدخل لتطوير العملية التعليمية، وتدشين بنك المعرفة المصري في ٢٠١٦ الذي يعد أكبر مكتبة رقمية في العالم تضم المحتوى المعرفي لأكبر دور النشر في العالم في مختلف التخصصات (١). ورغم كل هذه الجهود نجد أن التعليم في مصر يعاني من العديد من المشكلات، وخاصة التعليم الثانوي العام ولعل من أبرز هذه المشكلات ما يلي:

- عدم الاستقرار
- الهدر التعليمي
- افتقاره في مواجهة تحديات سوق العمل.
- عدم ارتباط التعليم الثانوي بمؤسسات المجتمع المختلفة.
- تلبية الطابع النظري وغياب الممارسة العملية.
- صلابة المقررات وجمودها بالنسبة إلى مطالب التعليم والبيئة.
- إخفاق المقررات والمناهج في إيجاد الحلول المناسبة لمواجهة تحديات العصر.

■ غياب المحاسبية والشفافية في النظام التعليمي. (٢)

وإذا كانت المدارس الثانوية تعاني من بعض السلبيات التي تعوقها عن تحقيق أهدافها التي رسمها لها المجتمع على النحو المطلوب، فإن التصدي لها وعلاجها يحتمها المنطق العلمي لذا يمكن الاعتماد على المساءلة والتي تزايد الاهتمام بتطبيقها في المؤسسات التعليمية في أواخر القرن العشرين من أجل تحسين جودة التعليم ورفع مستواه. حيث تسهم في تصحيح مساره، وتحسين نوعية الخدمات المقدمة للطلبة، وفي ضبط الأداء لكل من له علاقة بالعملية التعليمية وبالتالي تحقيق جودة التعليم والأهداف المنشودة منه. (٣)

لذا يعد الاهتمام بالمساءلة التربوية ووضع معايير محددة لضبط الأداء ومراجعتة في ضوءها أمراً ضرورياً في المؤسسات التعليمية، ذلك أن هذا النظام المحاسبي يضمن سلوك العاملين بهذه المؤسسات ويلزمهم باتباع الأنظمة واللوائح والقواعد التي تهدف إلى تنظيم كفاءة وفعالية العمل والمحافظة على مصالح المؤسسة التعليمية، إضافة إلى المحافظة على حقوق العاملين بها. (٤)

وقد أكدت التشريعات والوثائق والتقارير الرسمية على ضرورة الأخذ بنظام المساءلة والمحاسبية المدرسية عامة والخارجية منها خاصة، ومن أهم هذه التشريعات: القرار الوزاري رقم (١٢٣) لعام (٢٠٠١) بشأن استحداث الإدارة المركزية لشئون المتابعة، ثم عدل ليصبح الإدارة المركزية لشئون جهاز التفيتيش، بموجب القرار (٢٦٤) لعام (٢٠٠١)، ثم مكتب المتابعة التابع لمعالي الدكتور الوزير بالقرار (٢٨٠) لعام ٢٠٠٧، ليصبح الإدارة العامة للمتابعة بالقرار (١٢٩) لعام (٢٠١٤)، ثم عدل مرة أخرى بالقرار (١٣٩) لعام (٢٠١٥) إلى الإدارة المركزية للمتابعة وتقييم الأداء، وهي المسمى القائم حتى الآن. بالإضافة إلى العديد من الوثائق، أهمها؛ وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٠/ ٢٠١١، والتي تضمنت في مجالها الخامس معايير ومؤثرات تؤكد الجودة والمساءلة في التعليم بما يحقق وضع قواعد محددة وموضوعية معلنة للمساءلة والمحاسبة تلائم كافة أشكال الأداء بالمؤسسة التعليمية. (٥)

كما مثلت المساءلة في الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤ - ٢٠٣٠) هدفاً استراتيجياً أساسياً، وهدفاً تنفيذياً أساسياً لمعظم البرامج الرئيسية اللازمة لتحقيق الخطة الاستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر (٦)؛ حيث جاء ضمن الأهداف الاستراتيجية "البرنامج تطوير البنية المؤسسية لمنظومة التعليم قبل الجامعي" ضرورة تأسيس تلك المنظومة على المساءلة والمحاسبية الرأسية والأفقية لضمان الكفاءة في استغلال الموارد والفعالية في تحقيق النتائج (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص ص ٩٦-٩٧)، وتضمنت الأهداف التنفيذية "برنامج التنمية المهنية وإدارة الموارد البشرية" وضع آلية للتقويم المنتظم لكفاءة وعوائد التدريب على المستويات كافة، مع إعداد وتفعيل آليات المساءلة والمحاسبية الرأسية والأفقية تقوم على نواتج التعلم ومعايير جودة أداء النظام (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص ص ١٠٢-١٠٣)، وجاء في بطاقة التوصيف الوظيفي لمدير المدرسة أن من واجباته ومسئوليته القيام بمهام القيادة التعليمية، والإدارة المدرسية مستنداً إلى المعايير القومية، ومسترشداً بمبادئ اللامركزية، والإصلاح المتمركز حول المدرسة والتي من بينها: تطبيق الحوكمة الرشيدة، ومبادئ المساءلة والمحاسبية، وقواعد الاستخدام الرشيد لموارد المدرسة.

(٧)

ويشير الأدب التربوي إلى ضرورة المساءلة لكل من الإدارة التعليمية، ومديري المدارس، والمعلمين، والطلاب، ومجالس الأمناء بطريقة مخططة وهادفة، وأن المساءلة في المدارس على درجة كبيرة من الأهمية، باعتبار المدارس الحلقة التنفيذية للإدارة التربوية.

وبالرغم من أهمية المساءلة إلا أن الكثير من الدراسات مثل دراسة (المهدى، ٢٠٠٤) (٨)، ودراسة (الحارث، ٢٠٠٥) (٩)، ودراسة (العجمي، ٢٠٠٨) (١٠) ودراسة (حسين، ٢٠١٨) (١١) حيث أكدت نتائجها على محدودية تطبيقها وتفعيلها في مؤسسات التعليم والذي أوجد الكثير من المشكلات مثل الفساد الإداري، وضعف التحصيل، وتدني الروح المعنوية للمعلمين. وتدل الشواهد الميدانية التي خلصت إليها الباحثة من خلال الإشراف على طلاب وطالبات كلية التربية بشبين الكوم بالمدارس الثانوية الحكومية التي تطبق فيها التربية الميدانية، على وجود نوع من القصور في

تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية للمساءلة التربوية للمعلمين، بالإضافة إلى تركيز المساءلة على الجوانب المتعلقة بالانضباط الوظيفي فقط. وللتأكد من ذلك تم إجراء مقابلة شخصية مع عينة قوامها (٢٠) مدير من مدارس ثانوية حكومية بثلاث إدارات في (شبين الكوم ، منوف ، وأشمون) تم سؤالهم عن أكثر ألوان القصور التي يتركبها المعلمون والتي تتطلب مساءلتهم، وأجابوا بأنهم يقومون بالمساءلة عند حدوث المخالفات التالية: (التأخر في دخول الحصص ،عدم إعداد السجلات الخاصة به ،رفض المشاركة في الأعمال الإشرافية ،عدم قيامه بالتحضير الكتابي اليومي،استغلال الوظيفة لتحقيق مكاسب شخصية،عدم قيامه بتصحيح واجبات الطلاب اليومية،عدم مراعاة تكامل مستويات نواتج التعلم....) ويتضح من ذلك تركيز المساءلة على الجوانب المتعلقة بالانضباط الوظيفي ، يليها أخلاقيات المهنة ، يليها الأداء التدريسي، مما يدل على قصور في فهم المديرين للمهام المطلوب أدائها من المعلمين ،حيث يرى أفراد العينة أن متابعة الأداء التدريسي للمعلم من مهام الموجهين فقط. ولذلك جاء هذا البحث للكشف عن درجة تطبيق مديري المدارس لمجالات المساءلة التربوية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في محافظة المنوفية.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١. ما الإطار المفاهيمي للمساءلة من حيث نشأتها ومفهومها وأهدافها ؟
٢. ما مجالات المساءلة التربوية للمعلمين؟ وما مسؤوليات مدير المدرسة تجاه تنفيذها.؟
٣. ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة الحكومية بمحافظة المنوفية لمجالات المساءلة التربوية في مجالاتها المحددة (الانضباط الوظيفي والأداء التدريسي وأخلاقيات المهنة) من وجهة نظر المعلمين؟
٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$) في استجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس لمجالات المساءلة التربوية في مدارسهم تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي)؟

٥. ما المعوقات التي تواجه المديرين في ترسيخ المساءلة التربوية لدى المعلمين في مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي بمحافظة المنوفية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

هدف البحث:

هدف هذا البحث إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس لمجالات المساءلة التربوية للمعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة المنوفية من وجهة نظر المعلمين، وكذلك التعرف على المعوقات التي تواجه المديرين في ترسيخ المساءلة التربوية لدى المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة المنوفية من وجهة نظر المعلمين.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث من المنطلقات الآتية:

١. قد يفيد هذا البحث في تحسين أداء مديري المدارس من خلال الكشف عن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لمجالات المساءلة التربوية للمعلمين ومحاولة إيجاد وسائل لتفعيلها.

٢. قلة الدراسات السابقة التي أجريت في البيئة المصرية - المتعلقة بالمساءلة التربوية لمعلمي مراحل التعليم المختلفة بصفة عامة، ومعلمي المرحلة الثانوية بصفة خاصة.

٣. أن نتائج هذا البحث يمكن أن تستفيد منه وزارة التربية والتعليم في اتخاذ قرارات رشيدة تعمل على تعزيز مجالات المساءلة التربوية لديهم.

٤. قد يستفيد من هذا البحث إدارات التربية والتعليم في محافظة المنوفية من خلال نتائجه في تطوير سياساتها التعليمية من خلال وضع معايير ومؤثرات للأداء في المدارس.

٥. يؤمل أن يساعد نتائج هذا البحث القائمين على النظام التعليمي في تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في مجال تطبيق مجالات المساءلة التربوية، وبالتالي وضع الآليات المناسبة لذلك.

تحديد مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

١- درجة الممارسة: هي الدرجة التي يحددها المعلمون للممارسات الفعلية لمديري المدارس الثانوية فيما يتعلق بالمساءلة التربوية لهم.

٢-ممارسات المساءلة التربوية: جملة ما يقوم به مديري المدارس الثانوية من سلوكيات تتعلق بالمساءلة التربوية للمعلمين، وتقاس من خلال استجابات المعلمين على أداة البحث، وقد صنف البحث مستوى ممارسة المديرين للمساءلة التربوية للمعلمين إلى نمط، واحد هو مجالات المساءلة التربوية

٢-١-مجالات المساءلة التربوية:

الإجراءات التي يتخذها مديري المدارس الثانوية لقياس الأداء الوظيفي للمعلمين، ويعبر عنها إجرائياً بالمتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين على الاستبانة المعدة لذلك وتتضمن الأبعاد التالية: الانضباط الوظيفي، والأداء التدريسي ، وأخلاقيات مهنة التعليم.

٣-التعليم الثانوي العام الحكومي: هو مرحلة تلي المرحلة الإعدادية في نظام التربية والتعليم المصري ومدتها ثلاث سنوات.

منهج وأداة البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي للوقوف على الإطار المفاهيمي للمساءلة وتحديد درجة ممارسة المديرين لمجالات المساءلة التربوية للمعلمين، والتعرف على معوقات ترسيخ المساءلة التربوية لدى المعلمين وكذلك في بناء أداة البحث.

حدود البحث:

١.الحدود الموضوعية: يتناول البحث المساءلة التربوية للمعلمين من حيث درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية لمجالات المساءلة التربوية.

٢.الحدود البشرية والمكانية: اختيرت المرحلة الثانوية بمحافظة المنوفية باعتبارها:

- أهم مراحل السلم التعليمي لأنها المرحلة المعدة للالتحاق بالجامعة.
- تمثل محافظة المنوفية مكان عمل وإقامة الباحثة مما ييسر في تطبيق أداة البحث، بالإضافة إلى انتشار المدارس الثانوية في محافظة المنوفية.
- الحدود الزمنية: طبق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠.

الإطار النظري للبحث:

يتضمن الإطار النظري ثلاثة محاور، يتناول المحور الأول: الإطار المفاهيمي للمساءلة التربوية، ويتناول المحور الثاني، مجالات المساءلة التربوية للمعلم، ويتناول المحور الثالث: مسؤوليات مدير المدرسة تجاه المساءلة التربوية للمعلم، وفيما يلي توضيح لذلك.

المحور الأول: الإطار المفاهيمي للمساءلة التربوية

لقد تنامي الاهتمام بموضوع المساءلة في التربية خلال العقدين الماضيين، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وقد تزامن هذا مع التوجهات للإصلاح التربوي عالمياً. حيث أصبحت الأنظمة التربوية عاجزة في عصر العولمة وثورة المعرفة وتكنولوجيا الاتصال عن مواكبة المستجدات في هذا العصر. (١٢)

فالثورة في عالم الأعمال وتوظيفها لتكنولوجيا المعلومات والاتصال وافتراد المعرفة، كل هذا جعل مؤسسات التعليم العالي والعام متخلفة عن ركب التقدم. ووضعتها أمام تحد كبير لإعادة النظر في مناهجها وبرامجها وطرق التدريس والتقييم فيها. فالنظام التربوي يواجه نقداً كبيراً لمخرجاته وتدني مستواه وعدم ملاءمته لمتطلبات العصر من جميع أطراف العلاقة والمستفيدين من هذا النظام سواء آباء وتلاميذ وأصحاب العمل... بشكل عام. (١٣)

في ظل هذا الواقع ظهرت المناداة بوضع نظم فاعلة لمساءلة النظام التربوي بكل مستوياته عن مخرجاته ونتاجه فلم يسبق أن كان التركيز على وضع معايير ومقاييس لأداء المدارس كما كان في التسعينيات من القرن الماضي وبدايات القرن الحالي (Martin, R., 2000) حيث سارع المهتمون بالشأن التربوي إلى وضع المعايير والمقاييس المناسبة ضمن نظام متكامل للمساءلة، يوجه ويقيم تحصيل الطلبة، وأداء المدارس، ويضع المدرسة والمنطقة التعليمية أمام مسؤولياتها للتحسين والتغيير.

كما شهدت هذه الفترة تحولا في اتجاه المساءلة نحو المركزية. فأصبح التركيز على المخرجات أكثر منه على العمليات والمداخلات التي كانت سائدة في السبعينات والثمانينات. فرغم التقليد الأمريكي بالسيطرة المحلية على التعليم (اللامركزية). قامت الحكومة الفيدرالية بوضع أهداف

وطنية للتعليم، وطرحت مناهج على مستوى الولايات، حيث أصبحت السياسة التعليمية تميل إلى المركزية وزيادة نفوذ الولايات على التعليم. وزاد التركيز على الاختبارات المعيارية العامة لقياس أداء الطلبة، ووضعت الخطط لمكافحة وتعزيز المدارس ذات التحصيل العالي، وإيقاع العقوبة والضغط على المدارس ذات التحصيل المتدني لتحسين الأداء. (١٤) وكانت هذه الإجراءات نموذجاً للمساءلة الخارجية البيروقراطية والإدارية، مقابل المسائلة الداخلية والمهنية على المستوى المحلي. الأمر الذي أدى إلى تذمر كلا من المعلمين والتربويين في الميدان لأنهم يقيسون أداء المدرسة وما فيها من مدخلات وعمليات مركبة ومعقدة بمؤشر واحد فقط هو تحصيل الطلبة في امتحان معياري واحد. (١٥) وهكذا نرى أن الاهتمام بموضوع المسائلة في التربية هو حديث الساعة وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تذكر روبن مارتين (Robin Martin) أن أربعة موضوعات من سبعة رئيسية مدرجة على موقع اتحاد التربية الوطني على الشبكة العالمية للمعلومات نتحدث عن المسائلة في التربية (Martin, R. 2000). مما يدل على أهميتها والأولوية المعطاة لها سياسياً ووطنياً وتربوياً. إن مثل هذا الاهتمام الذي تشهده الدول المتقدمة كأمریکا لا نجد ما يوازيه في الأنظمة التربوية لدول العالم الثالث أو الدول العربية. (١٦) فلا يزال مفهوم المسائلة سطحي وبسيط لا يتعدى المفهوم الضيق لدور الإدارة والإشراف (التوجيه) في التحقق من قيام المعلم بواجباته والتزامه بالأنظمة والتعليمات دون الدخول في المسائلة عن مخرجات النظام التربوي ومستوياتها وملائمتها لمتطلبات العصر، على رأي الكيلاني. (١٧)

مفهوم المسائلة التربوية:

المساءلة لغوياً: هي مصدر الفعل الرباعي "ساعل" ومعاجم اللغة العربية لا تتناول هذا المفهوم بل تفسره من خلال كلمة المسؤولية وهي حال من يساعل عن أمر تقع عليه تبعته. (١٨)

وقد جاء في (قاموس المورد) بمعنى محاسبة الفرد عن أعمال معينة نتيجة مسئولية عن أداؤها، ومطالبته بتفسير ما يحاسب عنه. (١٩)

المساءلة اصطلاحاً:

يشير الديني (٢٠٠٠) إلى أن المساءلة: "تتمثل بالاستعداد لقبول اللوم عن الفشل أو قبول الثناء عن النجاح والإنجاز، وتشمل على تفسير وشرح أسباب حدوث الفشل، وما يتوجب فعله لتصحيح مثل ذلك الموقف". (٢٠)

أما لاشوي (2001) Lashway فأشار إلى أن المساءلة التربوية: "تعني العمل الجاد لمقابلة احتياجات الطلبة بالنسبة للمعلمين، وتعني بالنسبة للآباء الاهتمام بأمنياتهم وتوقعاتهم تجاه أبناءهم، وتعني لصناع القرار التربوي الارتقاء بمستوى أداء الطلبة في الامتحانات، لكنها بالنسبة للنقاد التربويين تعني عندما يتم اعتماد معايير عالية لتقويم الطلبة فإن على الدولة تزويد المدارس بجميع الموارد اللازمة التي تضمن توفير فرص عادلة ومتوازنة". (٢١)

أما الخوالدة (٢٠٠٧) فقد وضحت أن المساءلة: "تتضمن شرح وتوضيح كيفية أداء العمل والسلوك كما يتضمن تشخيص مواطن القوة والضعف لمعرفة العوامل المؤدية إلى الضعف والقصور في الأداء أو بيان مواطن القوة وكيفية استغلالها لتحقيق نتائج إيجابية". (٢٢)

ومن خلال التعريفات السابقة ترى الباحثة: أن مفهوم المساءلة يتضمن النقاط التالية: مسئولية كل فرد عن أعماله لتحقيق نتائج محددة وفق المنظومة التي يعمل بها، وعليه تقديم تفسير للإدارة لأسباب القصور في تحقيق النتائج والاستفادة من ذلك لتصحيح المسار، وتعزيز مواطن القوة لديه كمدخل لتقييم الأداء.

المساءلة التربوية:

هناك عدة تعريفات للمساءلة التربوية وكلها أكدت على أن المساءلة التربوية يجب أن يتم توجيهها إلى عناصر النظام التربوي بمدخلاته وعملياته ومخرجاته، وفيما يلي توضيح ذلك: يعرفها لاشوي (٢٠٠١) Lashway على أنها "العمل الجاد لمقابلة احتياجات الطلبة بالنسبة للمعلمين، وتعني بالنسبة للآباء الاهتمام بأمنياتهم وتوقعاتهم تجاه أبناءهم، وتعني لصناع القرار

التربوي الارتقاء بمستوى أداء الطلبة في الامتحانات، لكنها بالنسبة للنقاد التربويين تعني عندما يتم اعتماد معايير عالية لتقويم الطلبة فإن على الدولة تزويد المدارس بجميع الموارد اللازمة التي تضمن توفير فرص عادلة ومتوازنة. (٢٣)

ويعرفها آل الحارث (٢٠٠٥) بأنها "نظام تقييم ومتابعة لأداء المرؤوسين لتحسين وتطوير بيئة العمل التربوي، وتعزيز مواطن القوة، ومعالجة مواطن الضعف". (٢٤)

ويعرفها (Hammond & Hill, 2015) بأنها "آلية تضع جميع المعلمين تحت طائلة المسؤولية للتأكد من أن جميع الطلبة يحصلون على ما يحتاجونه من التعليم". (٢٥)

ويتضح من التعريفات السابقة أن المساءلة التربوية تركز على مخرجات العملية التعليمية وطرق قياسها وذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية ويعرفها جابر المالكي (٢٠١٤) بأنها: "مسئولية مترابطة، بمعنى أن يكون المعلم مسؤولاً عن أدائه، ويعتبر مديره مسؤولاً عن أدائه المهني، وبالتالي يخضع المدير للمساءلة عن أدائه الشخصي، وعن أداء معلمه. (٢٦) ويركز التعريف السابق على أن المساءلة يخضع لها كل من المعلم والمدير فكل منها مسئول عن أدائه، والمدير مسئول عن أدائه وعن أداء معلمه.

الأهداف العامة للمساءلة:

لقد أشار المهدي (٢٠٠٧) إلى عدة أهداف للمساءلة يمكن تلخيصها فيما يلي:

١. تستهدف المساءلة تفعيل تقويم الأداء في ضوء أربعة محاور:

أ- محور معدل الأداء التعليمي والقدرة على إنجاز الأعمال المحددة.

ب- محور الصفات الشخصية من قدرة على دقة الأداء والانتماء.

ج- محور الهدفية وتتم المساءلة في ضوء مدى تحقق هذه الأهداف.

د- محور الفعالية.

٢. المساءلة لتحقيق الانضباط التعليمي:

تعد المساءلة مدخلاً مهماً لإرساء جذور الانضباط التعليمي، وليس فقط حفظ النظام، ورقابة السلوك إنما الارتقاء بالعلاقات بين الأفراد لإشاعة مناخ تعليمي يسوده الاحترام والتفاعل والانسجام.

٣. المساءلة من أجل تجويد العمل التعليمي:

فمن أهم المعايير التي تسعى إليها الأمم المتقدمة الجودة، فتطبيق الجودة في العملية التعليمية للوفاء بحاجات المجتمع من الكوادر المتخصصة والقادرة على المنافسة محلياً وعالمياً.

٤. المساءلة تعزز ثقافة الإنجاز:

وذلك من خلال نشر انجازات المعلمين على المستوى التعليمي لبناء أفراد يمتلكون المعارف والمهارات والكفايات التي يحتاجها المجتمع، فنشر ثقافة الإنجاز من الاستراتيجيات التي تدفع النظام التربوي للأمام وتسهم في تعزيز التعلم. (٢٧)

كما أضاف الطويل (٢٠٠٦) مجموعة من الأهداف للمساءلة وتتمثل في النقاط التالية:

١. تصحيح الأخطاء ومعالجتها.

٢. التخلص من المحسوبية وسيادة مبدأ الشفافية.

٣. التركيز على أهمية المدخلات والممارسات للارتقاء بجودة المخرجات. (٢٨)

فوائد المساءلة وسلبياتها:

يفيد بطاح (٢٠٠٦) أن تبني المساءلة في السياق التربوي يقود إلى تحقيق نتائج إيجابية كثيرة منها:

١. دفع التربويين لتحسين طرائقهم وأساليبهم.

٢. تحديد مهام وأدوار العاملين في الميدان التربوي.

٣. التركيز على مخرجات العملية التربوية ونتائجها.

٤. تقويم الأداء بصورة موضوعية ودقيقة.

٥. تعزيز الثقة بالجهاز الإداري.

٦. تطبيق مبدأ المحاسبة (الثواب والعقاب) على العاملين في المؤسسة. (٢٩)

سلبيات المساءلة فإنها تتمثل فيما يلي:

١. رفع درجة القلق لدى التربويين وبالذات حول الأسلوب الذي سيعتمد في تقييمهم.

٢. إهمال الفروق بين التربويين وتوقع نفس الأداء منهم بغض النظر عن هذه الفروق.

٣. صعوبة تحديد المسئول عن النتائج التربوية.

٤. صعوبة قياس المخرجات التربوية، وعدم وجود معايير متفق عليها. (٣٠)

أساليب المساءلة:

يمكن أن تلجأ المنظمة إلى المساءلة بأحد الأساليب التالية:

١. **الأسلوب السلبي:** ويستند هذا الأسلوب في حفظ النظام ومراعاة قواعده إلى إجبار العاملين على الالتزام بالقواعد خوفاً من العقاب وجعل الجزاء حاضراً في ذهن العامل، مما يدفع العامل إلى التفكير بأن الجزاءات هي غاية في حد ذاتها وليست وسيلة لتحقيق أهداف المنظمة والحفاظ على حقوق العاملين.

٢. **الأسلوب الإيجابي:** ويستند هذا الأسلوب إلى تنمية القابلية والرغبة والالتزام بقواعد المنظمة، إذ يوجه المدير الثناء ويقرر المكافآت للعاملين إذا كان سلوكهم متمشياً مع قواعد عمل المنظمة. (٣١)

المحور الثاني: مجالات المساءلة التربوية للمعلم:

المجال الأول: الانضباط الوظيفي:

الانضباط لغة:

من ضبط: ضبطه ضبطاً (حفظه بالحزم حفظاً بليغاً)، وكذلك (احكمه واتقنه)، وضبط البلاد (قام بأمرها قياماً ليس فيه نقص)، وانضبط (مطاوع مضبط). (٣٢)

الانضباط في الاصطلاح:

يأتي مفهوم الانضباط في الإصلاح بمعان متعددة منها توجيه السلوك، قواعد للسلوك، ضبط النفس، تدريب على اتباع الصحيح، تهذيب التصرفات، فرع من فروع المعرفة. (٣٣)

ويمكن تعريف الانضباط الوظيفي في البحث الحالي بأنه: التزام الموظف بواجبات ومسئوليات الوظيفة المكلف بها، وبمعنى آخر وجود قواعد ولوائح محددة مسبقاً يجب على الموظف أن يلتزم بها.

وفي مجال الإدارة المدرسية ينبع الانضباط من تنظيم مدرسي فعال بتنسيق المهام الإدارية والفنية ضمن تفاعل إنساني وبمشاركة فاعلة من العاملين، والمعلم المنضبط ذاتياً يمتلك مجموعة

من الصفات تؤهله لكي يؤدي عمله بنجاح ومهارة، ويأتي دور مدير المدرسة في نشر ثقافة الانضباط الوظيفي كونه قدوة في جميع تصرفاته، ولا يتردد في وضع الانضباط الوظيفي في سلم أولوياته بالمتابعة والمساءلة لجميع المعلمين.

ومن أهم المشكلات الانضباطية التي تواجه الإدارة المدرسية التي توجب المساءلة ما يلي: التراخي وعدم الإخلاص في العمل، الفساد المالي، التمييز، الإخلال بثقة أولياء الأمور، العنف اللفظي والجسدي، التحرش الجنسي، تشويه الاتصالات. (٣٤)

ولقد جاء في بطاقة التوصيف الوظيفي أن يؤدي المعلم ما يسند إليه من أعمال في نطاق واجبات ومسئوليات الوظيفة وفق الدور الذي تحدده له إدارة المدرسة. كما أكدت وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد للتعليم قبل الجامعي في مجالها الخامس (٣٥) على ضرورة ما يلي: توفير المدرسة قواعد للمساءلة والمحاسبة لكافة أشكال الأداء، وتطبيق قواعد للمساءلة والمحاسبة بموضوعية على كافة المستويات، كما أكدت في مجالها التاسع على ضرورة أن تتم المدرسة بالانضباط، والالتزام بالقواعد والقوانين المنظمة للعمل. (٣٦)

المجال الثاني: الأداء المهني (الأداء التدريسي):

يشير الأدب التربوي إلى أن عملية التدريس تمر في ثلاث مراحل رئيسية هي: المرحلة الأولى: التخطيط للتدريس: يتم في هذه المرحلة تصوراً للموقف وإعداد للتدابير والوسائل واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف بأقل وقت وجهد ممكن ومن ذلك نستنتج أن التخطيط المدرسي يتطلب:

١. إعداد مسبق قبل تنفيذ الدرس.
٢. توظيف المفاهيم السيكولوجية بكفاية.
٣. إقامة علاقات إنسانية داخل المدرسة والمجتمع.
٤. القدرة على القيادة وإدارة الصف.
٥. القدرة على القيام بمتطلبات المهنة ومسئولياتها والقدرة على القيام بعملية التقويم.

المرحلة الثانية: تنفيذ التدريس وإدارة الصف: في هذه المرحلة يتم تنفيذ ما خطط له، فيستخدم المعلم استراتيجيات تدريسية متنوعة، ووسائل تعليمية وتجهيزات، ويراجع المفاهيم الأساسية وأوراق العمل، وينظم الخبرات التعليمية.

المرحلة الثالثة: تقويم تعلم التلاميذ وتقديم التغذية الراجعة: يتم في هذه المرحلة تقييم المخرجات التعليمية لتحديد ما وصل إليه التلاميذ لمستوى الأداء المخطط له، وهل حقق التلاميذ الأهداف المتوقعة، ويتأكد المعلم من ذلك بتقويمه لوحدة دراسية أو فصل دراسي.

وقد تضمنت (٣٧) في مجالها السابع (المعلم) مجموعة من المحددات الأساسية والأداءات الفعالة المرتبطة بالأداء التدريسي للمعلم مصاغة في عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها متمثلة في (أربعة) معايير رئيسية:

التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم، وتنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، واستخدام أساليب تقويم فعالة، وممارسة أنشطة مهنية فعالة، ويضم كل معيار مجموعة من المؤشرات الإجرائية التي تدل على تحقيق المعيار لرفع مستوى أداء المعلم إلى المستوى الذي تحدده هذه المعايير.

المجال الثالث: أخلاقيات مهنة التعليم:

أخلاقيات المهنة مصطلح يحدد المبادئ والقيم وكذلك الواجبات والالتزامات التي ينبغي أن يلتزم بها صاحب المهنة، وقد أكدت وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد للتعليم قبل الجامعي في مجالها السابع (٣٨)، المعيار الثالث: (الالتزام بأخلاقيات المهنة) على ضرورة أن يلتزم المعلم دائماً باللوائح والقوانين السائدة، أن يؤدي عمله مراعيًا المصلحة العامة ومصلحة تلاميذه، يلتزم بأداب المهنة وأخلاقياتها في أداء دوره المهني، يحرص أن يتسم مظهره بالاحترام دون تكلف، يعمل على تحقيق رسالة المدرسة، إن ما على المعلم أن يقبل حقيقة كونه نموذجاً أخلاقياً يحتذى به على مدار الساعة يومياً، ويجب أن يكون لديه القدرة على تبرير سلوكه وإيضاح القيم الذي تدعمه، سواء مع طلابه أو مع أولياء أمورهم أو مع المجتمع ككل، وأن يتذكر دائماً أن تربية فرد واحد قد تصنع فرقاً على مستوى المجتمع ككل، وأن النجاح ليس سهلاً في ذلك ولن يتم عفواً ومن غير ضوابط، فالثقة عندئذ قاعدة أساسية في التعامل والحوار تجعل كل شيء ممكناً ومقبولاً. فكل فرد هو كيان قيمى في

حد ذاته. منه تتبع وتتطلق القيم وبه تطبق وترسخ، كما أن لكل قرار أخلاقي مبرراته استناداً إلى مبدأ أو دستور أو لائحة. (٣٩)

ولقد جاء في الإعلان الصادر عن مكتب التربية العربي لدول الخليج حول أخلاق مهنة التعليم أن التعليم رسالة يهون دون بلوغ غايتها كل غال، وأن المعلم مثل أعلى وصورة والديه رحمة أساسها المودة، مسئول مسئولية كاملة عن تنمية تلاميذه في جميع جوانب شخصياتهم، وهو في كل ذلك موضع تقدير المجتمع وصاحب رأي وإسهام في قضايا ومشكلاته، وعليه بذل كل جهد ممكن للاستزادة العلمية في مجال تخصصه. (٤٠) ومعلم المستقبل أولى بتطوير قدرته على فهم واستنباط المبادئ الأخلاقية في حساسية وذكاء وتجاوب، وقد يكون من الوهم الاعتقاد بأن برنامجاً تدريبياً قصيراً يكفي لجعل الفرد أكثر تمسكاً بالأخلاقيات وأكثر التزاماً، إلا أنه أمر يستحق المجادلة وجدير بالاهتمام.

المحور الثالث: مهام ومسئوليات مدير المدرسة تجاه المساءلة التربوية للمعلمين

تعتبر الأدبيات التربوية فئة مديري المدارس من الفئات المهمة في أنظمة المساءلة، والمسئوليات التي يجب القيام بها من قبل مديري المدارس كما يلي:

- اعتماد مدير المدرسة مبدأ التخطيط في انجاز مهامه.
 - ممارسة مدير المدرسة مبدأ التفويض.
 - متابعة مدير المدرسة أداء المعلمين بصورة مخططة.
 - معالجة مدير المدرسة لجوانب الضعف والقصور في أداء المعلمين.
 - اعتماد مدير المدرسة مبدأ المشاركة في معالجة المشكلات وصناعة القرارات.
 - اهتمام مدير المدرسة بتنفيذ برامج التربية والتنمية المهنية للمعلمين.
 - مشاركة المعلمين في مناقشات هادفة تؤدي إلى نتائج صافية متطورة.
 - ممارسة مدير المدرسة لأساليب التقييم الفعالة لما يتم في غرفة الصف. (٤١)
- وقد حددت وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد للتعليم قبل الجامعي آليات لمساءلة المعلم تتمثل في تقارير الموجهين، ومشرفي المواد الدراسية، والملاحظة المباشرة للمعلمين، (٤٢)
- ويمكن تناول مسئوليات مدير المدرسة تجاه المساءلة التربوية للمعلم كما يلي:

مسئوليات مدير المدرسة تجاه مساءلة المعلم حول مجال الانضباط الوظيفي: تتحدد مسئوليات مدير المدرسة تجاه مساءلة المعلم حول مجال الانضباط الوظيفي في متابعة أداءات المعلم نحو هذه الممارسات:

- المواظبة على ساعات الدوام الرسمي للعمل.
- حضور الفعاليات الصباحية قبل بدء الحصص الصفية.
- الحصول على إذن مسبق قبل مغادرة المدرسة.
- الالتزام بمواعيد الاجتماعات وورش العمل.
- إعداد السجلات المختلفة (سجل الغياب، وسجل الدرجات،.....)
- المشاركة في اللجان المدرسية المختلفة.
- تنفيذ التعليمات المتعلقة بالعمل.
- المشاركة في حفظ النظام المدرسي.
- التعاون مع إدارة المدرسة والهيئة التدريسية.

مسئوليات مدير المدرسة تجاه مساءلة المعلم حول مجال الأداء التدريسي:

وقد حددت (وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد، ٢٠١١) (٤٣) مسئوليات مدير المدرسة تجاه مساءلة المعلم حول مجال الأداء التدريسي في متابعة أداءات المعلم نحو هذه الممارسات كما يلي:

١. الممارسات المتعلقة بمعيار التخطيط لعملية التعليم والتعلم
 - التصميم الجيد لعناصر الدرس.
 - استخدام استراتيجيات تعليم وتعلم متنوعة.
 - تصميم أساليب وأدوات تقويم متنوعة.
٢. الممارسات المتعلقة بمعيار تنفيذ عملية التعليم والتعلم.
 - ربط المادة العلمية لتخصصه بمشكلات وقضايا المجتمع.
 - تنفيذ أنشطة ومواقف عملية تنمي المهارات الحياتية لدى المتعلمين.

- استخدام الأدوات والتجهيزات المتاحة بالمدرسة لتحقيق نواتج التعلم.
- توجيه المتعلمين إلى الاشتراك في أنشطة تربوية متعددة داخل وخارج المدرسة.
- تشجيع المتعلمين على استخدام مصادر المعرفة المتنوعة.
- استخدام أنشطة تربوية إثرائية تراعي طبيعة المواهب المختلفة لدى المتعلمين.
- ٣. الممارسات المتعلقة بـمعيار استخدام أساليب تقويم فعالة:
 - استخدام بطاقات ملاحظة، ومهام الأداء.... بشكل مستمر ومعلن لتقويم نواتج التعلم.
 - استخدام اختبارات تحصيل تحريرية وشفهية لتقويم نواتج التعلم.
 - يوظف الأنشطة الصفية واللاصفية لتقويم أداء المتعلم.
 - تحليل نتائج تقويم المتعلمين للنهوض بمستوى أداء المتعلمين.
 - الاستفادة من معظم نتائج التقويم في تقديم أنشطة إثرائية وعلاجية للمتعلمين.
- مسؤوليات مدير المدرسة تجاه مساءلة المعلم حول مجال أخلاقيات مهنة التعليم:
 - تحدد مسؤوليات مدير المدرسة تجاه مساءلة المعلم حول مجال أخلاقيات مهنة التعليم في متابعة أداءات المعلم نحو هذه الممارسات:

- التعاون مع زملائه من أجل تحقيق أهداف العمل.
- التعاون مع كافة العاملين في المدرسة.
- استخدام ممتلكات العمل ومستلزماته بطريقة سليمة.
- الالتزام بقواعد المظهر المهني اللائق.
- تجنب قبول الهدايا من أولياء الأمور.
- المحافظة على كرامة الوظيفة والامتناع عن استغلالها.

الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات والبحوث المرتبطة بالمساءلة التربوية التي أجريت في بيئات عالمية، وفي البيئة المصرية، وفي بيئات عربية والتي أفادت منها الباحثة في تحديد مشكلة البحث الحالي، وهذه الدراسات والبحوث سوف يتم عرضها كما يلي:

- دراسة نيومان وريجين (Newman & Rigdon, 2000) والتي سعت إلى التعرف على واقع تطبيق المساءلة التربوية في المدارس، وعلاقة تطبيقها بأداء العاملين في المدرسة، وأبرزت الدراسة عدة نتائج، من أهمها: أن واقع تطبيق المساءلة التربوية في تلك المدارس متدن، وأن تطبيق المساءلة التربوية يعمل على تحسين الكفاءة التنظيمية في المدارس، وأداء العاملين من معلمين وإداريين، كما أكدت النتائج أيضا على وجود علاقة ارتباطية قوية وموجبة بين تطبيق معايير المساءلة التربوية والأداء المدرسي. (٤٤)
- دراسة (Billger, 2007) والتي استهدفت التعرف على نظام المساءلة وعلاقتها بالحوافز والأنظمة والتعليمات التربوية، وأظهرت النتائج والتي كان من أهمها: أن نظام المساءلة غير متوافق مع نظام الحوافز والعقوبات والتعليمات التربوية، كما أكدت الدراسة أن وجود نظام المساءلة التربوية يؤدي إلى تحسين أداء المعلمين، ووجود تحصيل أكاديمي عال لدى الطلبة. (٤٥)
- دراسة أتافيا (Ataphia, 2011) والتي هدفت إلى تقييم المساءلة تجاه المعلمين في المدارس الثانوية بولاية الدلتا بنيجيريا، والتعرف على درجة تطبيق المساءلة في المدارس الثانوية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على عينة من (٣٥٣) فرداً يعملون في (٣١) مدرسة، وقد كشفت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق المساءلة درجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توجهات المعلمين والمديرين حول تطبيق المساءلة. (٤٦)
- تمحورت دراسة (Ellison, 2012) حول المساءلة الذكية وإعادة التفكير في مفهومها في السياسة العامة لإصلاح التعليم، وتوصلت الدراسة إلى أن المساءلة الذكية تعزز القدرات المؤسسية للمدارس، وتوفر الدعم اللازم للمعلمين والإداريين في بناء مهاراتهم المهنية، وإنشاء بيئة التعلم الإنتاجي لطلابها. (٤٧)
- دراسة (Knapp & Feldman, 2012) والتي كشفت نتائجها عن اتفاق آراء مديري المدارس والمعلمين والطلبة بالمدارس الثانوية في نيجيريا حول واقع وضرورة تطبيق

المساءلة، وأن المساءلة يجب أن تدعمها جميع الهيئات المسؤولة، وأن تتعاون في تنفيذها. (٤٨)

• دراسة لوندا (Lawanda, 2009) والتي هدفت إلى التعرف على مدى استخدام المشرفين في المدارس للمساءلة الإدارية في ولاية (الآباما) الأمريكية، وقد استخدم المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) مديراً، وقد استخدمت الاستبانة كانت عبارة عن مقياس لمبادئ المساءلة الإدارية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن (٥٩%) من المشاركين في الدراسة لم يمارسوا أي نشاطات تتعلق بالمساءلة الإدارية، وكذلك إلى ضرورة القيام بأبحاث مستقبلية تتعلق بالمساءلة. (٤٩)

• ودراسة (Hanush & Raymond, 2006) والتي أشارت نتائجها إلى أن المساءلة التربوية في المدارس الحكومية من ولاية تكساس الأمريكية أدت إلى زيادة تحصيل الطلبة، وتقليل الفجوة الخاصة بالتحصيل الدراسي بين الطلبة من الأقليات. (٥٠)

ثانياً: الدراسات العربية

• دراسة أنيسة الدهار (٢٠١٦) فقد سعت إلى تحديد درجة تقبل معلمي المدارس الثانوية بغزة للمساءلة التربوية وعلاقتها بمستوى أدائهم الوظيفي. (٥١)

• ودراسة صالحه عيسىان، وشيخه الخرجي (٢٠١٦) فقد سعت إلى تحديد متطلبات تطبيق المساءلة الإدارية بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر مديريها. (٥٢)

• دراسة سلامة (٢٠١٣) والتي هدفت إلى التعرف عن دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين وسبل تطويره، وأكدت أن المساءلة التربوية تساعد المعلمين في تطوير أدائهم من خلال تمكينهم في التخطيط الجيد للدرس، والتقييم، والانضباط الوظيفي، والتعرف على واجباتهم وحقوقهم، الأمر الذي يحقق النمو للمتعلمين. (٥٣)

• دراسة حويل (٢٠١٢): والتي سعت إلى التعرف على واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس الغوث الدولية في الضفة الغربية، وأسفرت نتائجها عن وجود ارتباط إيجابي بين المساءلة التربوية الذكية والشاملة، وأن المساءلة التقليدية غير

الفعالة تدعو إلى غياب الثقة، وتدني الرضا الوظيفي لدى العاملين، وهو نظام يغيّر المساءلة الذكية. (٥٤)

• دراسة القهيدان (٢٠٠٩): فقد هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق المساءلة التربوية في مجالاتها المحددة (الانضباط والأداء المهني، أخلاقيات المهنة، العلاقات الاجتماعية)، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن أفراد العينة يرون أن المساءلة التربوية تطبق بدرجة عالية في تلك المدارس، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين أفراد مجتمع الدراسة في درجة تطبيق المساءلة التربوية تبعاً لمتغير المؤهل كانت لصالح حملة البكالوريوس. (٥٥)

• دراسة العجمي (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى التعرف على درجة تقبل مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت للمساءلة التربوية وعلاقتها بدرجة تطبيقها، وكذلك التعرف إلى الاختلاف في درجة تطبيق المساءلة التربوية من قبل مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن هناك تقبل متوسط من قبل مدير المدارس الثانوية ومديراتها في دولة الكويت للمساءلة التربوية، وأن هناك فروق دالة إحصائية لمتغير الجنس على درجة تطبيق المساءلة التربوية من قبل مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت للمساءلة التربوية، وأن هناك فروق دالة إحصائية لمتغير الجنس على درجة تطبيق المساءلة التربوية من قبل مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لمتغير الجنس، وأن هناك فروق دالة إحصائية لمتغير الجنس على درجة تطبيق المساءلة التربوية من قبل مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لمتغير الجنس، وأن هناك ارتباط ذو دلالة معنوية بين تقبل مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت للمساءلة التربوية وتطبيقهم لها. (٥٦)

• دراسة المدني (٢٠٠٧) والتي تناولت درجة تطبيق مديري إدارات التربية والتعليم ومساعدتهم بالملكة العربية السعودية للمساءلة الإدارية بمجالاتها المتعددة (الأداء والانضباط والجوانب الشخصية أو المعوقات التي تحول دون تطبيقها). (٥٧)

- دراسة أخوراشيدة (٢٠٠٤) والتي تناولت وعي معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة. (٥٨)
- دراسة العمري (٢٠٠٤) والتي وضعت نموذجاً مقترحاً لتنفيذ نظام المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم بالأردن (في ضوء الواقع، وخبرة الولايات المتحدة الأمريكية). (٥٩)
- دراسة الزغبى (٢٠٠٣) والتي تناولت درجة تطبيق المساءلة الإدارية بمجالاتها المتعددة (الانضباط الوظيفي، والعمل والانجاز، وأخلاقيات المهنة، والعلاقات الإنسانية) ومعوقات تطبيقها من قبل مديريات التربية والتعليم بالأردن. (٦٠)
- دراسة الدريني (٢٠٠٠) والتي استهدفت الكشف عن اتجاهات مديري المدارس الثانوية في عمان نحو المساءلة التربوية. (٦١)

ثالثاً: الدراسات المصرية

- دراسة المهدي (٢٠٠٤) والتي استهدفت وضع آليات لتحقيق المساءلة الشاملة في التعليم العام المصري على ضوء خبرات بعض الدول (انجلترا، فرنسا، الولايات المتحدة الأمريكية). (٦٢)
- دراسة محمد (٢٠١٥) والتي وضعت آليات إجرائية لتفعيل ثقافة المساءلة التربوية لدى معلمي التعليم الثانوي العام بمصر في ضوء معايير القدرة المؤسسية، للارتقاء بأداء المعلمين، وتحقيق أهداف المدرسة. (٦٣)
- دراسة حسين (٢٠١٨): والتي قدمت تصوراً مقترحاً لتفعيل دور الشفافية الإدارية والمساءلة التعليمية للحد من ظاهرة الفساد الإداري في مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر. (٦٤)
- دراسة عمار (٢٠١٨): والتي وضعت مقترحات لتحسين مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية لمبادئ ومجالات المساءلة التربوية للمعلمين. (٦٥)

ولقد تبين للباحثة أن معظم البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مصر تناولت مفهوم المساءلة من عدة أوجه، كما سنوضحها فيما يلي:

أ) دراسات تناولت واقع تطبيق المساءلة في كافة مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي: بدءاً من مؤسسات تربية الطفل وحتى المدرسة الثانوية، وقد وضعت تصور شامل لنظام المحاسبية في تلك المؤسسات، كدراسات: نيومان وريجدون (Neeman & Rigdon, 2000)، و(العجمي، ٢٠٠٨)، و (القهيديان، ٢٠٠٩)، ودراسة أتاфия (Ataphia, 2001).

ب) دراسات تناولت نماذج مقترحة لتحقيق المساءلة التربوية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة وقد قدمت هذه الدراسات نماذج مقترحة للاستفادة من نظم المحاسبية في مدارس بعض الدول المتقدمة في تطوير الإدارة المدرسية مثل دراسات (المهدي، ٢٠٠٤)، و (العمرى، ٢٠٠٤).

ج) دراسات تناولت نماذج للمساءلة التربوية لتحقيق جودة العملية التعليمية: مثل دراسات (جويل، ٢٠١٢)، و (مها عبد الرحمن، ٢٠١٥)، و (أسماء مفتاح، ٢٠١٦)، (محمد، ٢٠١٥).

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه التشابه:

١. تشابه البحث الحالي مع عدد من الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة، وهي الاستبانة.
٢. تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في المنهج المتبع، وهو المنهج الوصفي.
٣. تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في دراسة وتطبيق المساءلة التربوية في المدارس.

أوجه الاختلاف:

اختلف البحث الحالي في بحثه لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمجالات المساءلة التربوية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والتعرف على المعوقات التي تواجه المديرين في ترسيخ المساءلة التربوية لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في العديد من الأمور لاسيما في المنهج المستخدم لبحث المتغيرات في هذا البحث، فضلاً عن الاستفادة من الإطار النظري لهذه الدراسات في معرفة ملامح الإطار النظري لهذا البحث.

الإطار الميداني للبحث:

يهدف البحث في جانبه الميداني إلى:

- التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة المنوفية لمجالات المساءلة التربوية (الانضباط الوظيفي، الأداء التدريسي، أخلاقيات مهنة التعليم) من وجهة نظر المعلمين.

- الكشف عن دلالة الفروق في متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين لمجالات المساءلة تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي)

- الكشف عن وجود معوقات تواجه مديري المدارس الثانوية في ترسيخ المساءلة التربوية لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وللإجابة عن أسئلة الجانب الميداني تم اتباع الإجراءات التالية:

١. بناء أداة البحث:

وقد تم استخدام الاستبانة لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لمجالات المساءلة التربوية، والكشف عن وجود معوقات قد تواجه مديري المدارس الثانوية في ترسيخ المساءلة التربوية لدى المعلمين، وقد مر إعداد الاستبانة بالخطوات الآتية:

(١-١) الإطلاع على التراث المنوفى في الأدب التربوي المتعلق بموضوع البحث.

(٢-١) إعداد الاستبانة وقد اشتملت على ثلاث محاور أساسية المحور الأول: يشمل المتغيرات الشخصية والوظيفية، ويتناول المحور الثاني: درجة ممارسة المديرين لمجالات المساءلة، وأمام كل عبارة خمسة بدائل: يمارس بدرجة كبيرة جداً، ويمارس بدرجة كبيرة، ويمارس بدرجة متوسطة، ويمارس بدرجة قليلة، ولا يمارس، وقد صيغ في (٦١) عبارة.

المحور الثالث: الخاص بالمعوقات التي تواجه مديري المدارس الثانوية في ترسيخ المساءلة التربوية لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وقد صيغت في (١١) عبارة.

(٣-١) التحقق من الصدق الظاهري (صدق المحتوى): وقد تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة التربية بلغ عددهم (عشرة) محكمين (ملحق ٣) وذلك للنظر في درجة وضوح العبارات والسلامة اللغوية لها، وأية إضافة أو حذف أية عبارة يرونها، وبعد ذلك تم اختيار العبارات، ومراعاة جميع الملاحظات الواردة من المحكمين، وبعد ذلك تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية متضمنة (٦١) عبارة، وقد طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٦٠) معلم ومعلمة من مجتمع البحث وخارج عينته خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠١٩ للتأكد من وضوح الأسئلة وأنها لا تحتمل أكثر من معنى بالنسبة للمعلم.

(١-٤) حساب صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها، والجدول التالي رقم (١) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة:

جدول رقم (١) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

م	محاور الاستبانة والمحاور الفرعية	أرقام العبارات	عدد العبارات	معامل الارتباط
١	الانضباط الوظيفي	١٤-١	١٤	٠.٩٦٥**
٢	أخلاقيات المهنة	٢٤-١٥	١٠	٠.٩٨١**
٣	الأداء التدريسي	٦١-٢٥	٣٧	٠.٩٥٢**
٤	المعوقات	١١-١	١١	٠.٩٣٦**

(**) تعني دالة عند ($\alpha = 0.01$)

ينضح من الجدول رقم (١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهو ما يدل على أن الاستبانة صادقة وصالحة للتطبيق.

(١-٥) حساب معامل ثبات الاستبانة

تم حساب معامل ثبات الاستبانة باستخدام معامل ارتباط "ألفا كرونباخ" كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٢) يوضح معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط "ألفا كرونباخ" كالتالي:

م	محور الاستبانة والمحاور الفرعية	معامل الثبات
أولاً	مجالات المساءلة	
١	الانضباط الوظيفي	٠.٨٢٩
٢	الأداء التدريسي	٠.٨١٦
٣	أخلاقيات مهنة التعليم	٠.٨٦٣
	الثبات الكلي لمجالات المساءلة	٠.٨٣١
ثانياً	المعوقات في ترسيخ المساءلة التربوية	٠.٧٩٤
	-	
	الثبات الكلي لمعوقات ترسيخ المساءلة التربوية	٠.٧٩٤

من الجدول رقم (٢) يتضح أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، حيث أن أغلب معامل ثبات بلغ (٠.٨٣١) لإجمالي مجالات المساءلة التربوية، وأن أدنى قيمة للثبات كانت (٠.٧٩٤) لمعوقات ترسيخ المساءلة التربوية.

(٢) مجتمع البحث:

اختير مجتمع البحث (بناء على البيانات الصادرة من كتاب الإحصاء السنوي العام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩م الذي تصدره الإدارة العامة لتنظيم المعلومات ودعم اتخاذ القرار بوزارة التربية والتعليم) من معلمي المدارس الثانوية العامة الحكومية بمحافظة المنوفية للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، (٦٦) حيث بلغ عدد المعلمين/ المعلمات (٥٣٣٧) موزعين على جميع مدارس القرى والمدن من ذوي المستويات الوظيفية المتباينة (معلم مساعد، معلم، ومعلم أول، ومعلم خبير، وكبير معلمين).

(٣) عينة البحث:

تم تحديد حجم العينة بأخذ ١٠% من إجمالي مجتمع العينة، وتم توزيع (٥٧٠) استمارة عاد منها (٥٣٤)، واستبعدت (٣٦) استمارة غير صالحة للتحليل الإحصائي لعدم اكتمال المعلومات

المطلوبة، وبذلك أصبح العدد النهائي للعينة (٥٣٤) معلم ومعلمة بنسبة (١٠%)، وفيما يلي جدول رقم (٣) يوضح توزيع عينة البحث وفقاً للمتغيرات الشخصية والوظيفية.

جدول رقم (٣) يبين توزيع عينة البحث من المعلمين حسب المتغيرات الشخصية والوظيفية

المتغيرات	الفئات	العدد	الإجمالي	النسبة المئوية
النوع	ذكر	٣٣٤	٥٣٤	٦٢.٥%
	أنثى	٢٠٠		٣٧.٥%
المؤهل العلمي	بكالوريوس/ ليسانس	٣٩٣	٥٣٤	٧٣.٨%
	دراسات عليا (دبلوم/ ماجستير/ دكتوراه)	١٤٠		٢٦.٢%
المسمى الوظيفي	معلم مساعد	١٢٠	٥٣٤	٢٢.٥%
	معلم	٢٠٠		٣٧.٥%
	معلم أول	٩٠		١٦.٩%
	معلم أول (أ)	٦٨		١٢.٧%
	معلم خبير	٣٦		٦.٧%
	كبير معلمين	٢٠		٣.٧%
	الإجمالي			

(٤) متغيرات البحث:

يتضمن البحث خمسة متغيرات؛ (ثلاثة) متغيرات شخصية ووظيفية مستقلة: النوع والمؤهل العلمي والمسمى الوظيفي للمعلم، ومتغيرات تابعان، يتمثلان في استجابات المعلمين عن عبارات الاستبانة المتعلقة بمجالات الاستبانة، واستجابات المعلمين المتعلقة بمعوقات ترسيخ المساعلة التربوية لدى المعلمين من وجهة نظرهم.

(٥) المعالجة الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لحساب:

- معامل ارتباط "الفكرونياخ" Cronbach's Alpha للتحقق من ثبات الاستبانة.
- معامل ارتباط "بيرسون" Pearson correlation coefficient لحساب صدق الاستبانة.
- المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتحديد درجة تقدير العينة لجميع عبارات الاستبانة.

- الانحرافات المعيارية لتحديد تشتت إجابات أفراد العينة بالنسبة لجميع عبارات الاستبانة.
- اختبار T.Test، واختبار تحليل التباين الأحادي one way ANOVA لتحديد دلالة الفروق بين استجابات العينة باختلاف خصائصهم الشخصية والوظيفية.

ولتفسير استجابات عينة (البحث) تم ترميز البيانات على النحو التالي:

فلقد تم إعطاء وزن للبدائل لتحديد مستوى الإجابة عن بنود "أداة البحث" كما يلي:
 (تمارس بدرجة كبيرة جداً = ٥، تمارس بدرجة كبيرة = ٤، تمارس بدرجة متوسطة = ٣، تمارس بدرجة قليلة = ٢، لا تمارس = ١، وتم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = الحد الأعلى للبدائل (٥) - الحد الأدنى للبدائل (١) // عدد الفئات المطلوبة (٤) = ١

وللحصول على التصنيف التالي كما يوضحه الجدول رقم (٤)

الوصف	متدن	منخفض	متوسط	مرتفع
مدى المتوسطات	١: أقل من ٢	٢: أقل من ٣	٣: أقل من ٤	٤ فأعلى
النسبة المئوية (١)	٢٠%: أقل من ٤٠%	٤٠%: أقل من ٦٠%	٦٠%: أقل من ٨٠%	٨٠% فأعلى

(٦) نتائج البحث الخاصة بالسؤال الثالث:

٦-١ نتائج سؤال البحث المتعلق بتقدير المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة الحكومية بمحافظة المنوفية لمجالات المساءلة.

وسوف يتم عرض النتائج الخاصة بهذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين لمجالات المساءلة التربوية للمحاور الفرعية وإجمالي المحاور كما يوضحها الجدول التالي رقم (٥)

م	مجالات المساءلة	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	الانضباط الوظيفي	١٤	٣.٦٣١	٠.٨٨٩٣٠	٧٩.٢٥%
٢	أخلاقيات مهنة التعليم	٤٤	٣.٩٦١	٠.٩٥٢٦٣	٧٩.٦٣%
٣	الأداء التدريسي	١٠	٣.٩٥١	١.٠٦٤٦٨	٧٤.٥٨%
	إجمالي مجالات المساءلة التربوية	٦٨	٣.٧٤٥	٠.٨٧٤٥٨	٧٣.٦٦%

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

أن جميع مجالات المساءلة التربوية للمعلمين تقديرها (متوسط)، وأكبر تقدير لمجال أخلاقيات مهنة التعليم بأعلى نسبة مئوية (٧٩.٦٣%)، وأقل تقدير لمجال الأداء التدريسي بنسبة (٧٤.٥٨%)، والتقدير الكلي لدرجة ممارسة المديرين لمجالات المساءلة التربوية جاء بتقدير (متوسط)، وقيمة بلغت (٧٣.٦٦%)

٦-٢-١ نتائج تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لمجالات الانضباط الوظيفي، كما يوضحها الجدول رقم (٦) كما يلي:

جدول (٦): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس لمجال الانضباط الوظيفي.

م	التنازلي	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٢	١	يلتزم بتنفيذ التعليمات واللوائح والأنظمة الخاصة بالإدارة المدرسية	٤.٣٢١	١.٠٧٩٥	٨٣.٥١%
١	٢	يلتزم بمواعيد الحضور والانصراف الرسمية حسب النظام الإداري المعتمد	٤.٢٦٥	١.٠٩٨٥	٨٢.٢٥%
٧	٣	يحصل على إذن مسبق من المدير قبل مغادرة المدرسة	٤.١٠١	١.١٧١١	٨١.٩٥%
٣	٤	يحافظ على بدايات الحصص ونهايتها	٤.٠٣٩	١.١٦٨٩	٨٠.٧٥%
٦	٥	يمنتع عن الغياب عن العمل بدون عذر	٣.٩٩٥	١.١٩٥٦	٧٩.٨٧%
٤	٦	يعد السجلات المختلفة	٣.٩٤٩	١.١٩٧٨	٧٨.٧٥%
٥	٧	ينظم الأنشطة المدرسية المختلفة ويشرف على بعضها	٣.٩٣١	١.٢٢٣٤	٧٨.٦٥%
١٠	٨	يحضر الفعاليات الصباحية قبل بدء الحصص	٣.٩٢٥	١.٢٤٨٣	٧٨.٤٦%
٨	٩	يشارك في اللجان المدرسية المختلفة	٣.٩١٥	١.١٨٥٥	٧٨.٣٥%
٩	١٠	يشارك في حفظ النظام المدرسي	٣.٩٥	١.١٩٦١	٧٨.١٨%
١١	١١	يشارك في الأعمال الإشرافية بالمدرسة	٣.٨٨١	١.٢٥٤١	٧٧.٦٩%
١٣	١٢	يمنتع عن استخدام الإجازات المرضية بصورة متكررة	٣.٧٨٩	١.٢٥١٨	٧٥.٨١%
١٢	١٣	يواظب على حضور الوقت المخصص له في العطلة الصيفية	٣.٧٣٤	١.٢٧٠١	٧٤.٦٥%
١٤	١٤	يلتزم بعدم ممارسة النشاط السياسي والحزبي داخل المدرسة	٣.٧٢١	١.٢١٩٠	٧٣.٣٥%
		إجمالي محور الانضباط الوظيفي	٣.٩٥٥	٠.٩٥١٨	٧٩.٢٥%

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. أن النسب المئوية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين لمجال (الانضباط الوظيفي) تراوحت بين (٨٣.٥١%) و (٧٣.٣٩%) وإجمالي النسبة المئوية للمحور ككل كانت قيمتها (٧٩.٢٥%)

٢. حصول أربع ممارسات اشتمل عليها هذا المجال على نسب مئوية مرتفعة حيث حصلت على الترتيب (الأول) و (الثاني) و (الثالث) و (الرابع) بنسب مئوية قيمتها: (٨٣.٥١) و (٨٢.٢٥%) و (٨١.٩٥%) و (٨٠.٧٥%) على التوالي، وهي العبارات رقم (٢) والتي تنص على: (يلتزم بتنفيذ التعليمات واللوائح والأنظمة الخاصة بالإدارة المدرسية)، ورقم (١) والتي تنص على (يلتزم بمواعيد الحضور والانصراف الرسمية حسب النظام الإداري المعتمد، والعبارة رقم (٧) والتي تنص على: (يحصل على إذن مسبق من المدير قبل مغادرة المدرسة)، والعبارة رقم (٣) والتي تنص على: (يحافظ على بداية الحصص ونهايتها) وتمثل هذه النتيجة أعلى قيمة للانضباط الوظيفي، وتعزو الباحثة الدرجة المرتفعة لتلك الممارسات إلى ما يلي: الاهتمام بطبيعة الالتزام بالدوام لجوانب أخلاقية ودينية لدى العاملين بالمدارس بصورة عامة، والتعليمات واللوائح التي تفرض مثل هذا التطبيق. وهذا يتفق مع ما أشار إليه المهدي (٢٠٠٤) من أن الغايات التي تكمن وراء استخدام الانضباط الوظيفي في العملية التربوية، حيث يعد مؤشراً هاماً من مؤشرات تقييم الأداء ويمثل قاعدة لتنظيم العلاقات الاجتماعية بين أفرادها مما يجبر كل فرد على السير وفقاً لها وإلا تعرض للمساءلة. كما تتفق أيضاً مع نتائج دراسة حوامدة (٢٠٠٥) والتي أشارت نتائجها إلى أن استخدام المساءلة في تحقيق الانضباط الوظيفي إنما يستهدف تحقيق الانسجام والتكامل داخل العمل التعليمي، كما يؤدي إلى علاج بوادر الانحرافات السلوكية غير الأخلاقية بما يضمن سلامة الأداء التعليمي.

٣. حصول العبارة رقم (١٤) على أقل نسبة مئوية حيث بلغت (٧٣.٣٥%) وهي تقدير متوسط، والتي تنص على (يلتزم بعدم ممارسة النشاط السياسي والحزبي داخل المدرسة) وتعزى الباحثة ذلك إلى القرار الصادر من وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي والمجلس الأعلى

للجامعات بشأن حظر العمل الحزبي داخل المدارس والجامعات، حيث إن المخالف من العاملين بالعملية التعليمية سواء معلم أو طالب سوف يتم إحالته للشئون القانونية فوراً وذلك لاتخاذ اللازم (كتاب دوري رقم ١٨ لسنة ٢٠١٧ الخاص بتعليمات العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨). (٦٧)

ولذلك جاءت النتيجة متوسطة على تلك العبارة من قبل المعلمين لإحاطتهم بتلك التعليمات ولا يحتاجون التأكيد عليها من قبل مدير المدرسة.

٢-٢-٦ نتائج تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين لمجال أخلاقيات مهنة التعليم كما يوضحها الجدول التالي رقم (٧)

جدول رقم (٧) يوضح الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين لمجال أخلاقيات مهنة التعليم.

م	الترتيب التنازلي	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٢٣	١٥	يلتزم بقواعد المظهر المهني اللائق	٤.٣٢١	١.٠٨٠٣	٨٦.٥١%
٢٢	١٦	يستخدم ممتلكات العمل ومستلزماته بطريقة سليمة	٤.٢٦٥	١.٠٩٨٦	٨٤.٣٩%
٢١	١٧	يحافظ على كرامة الوظيفة والامتناع عن استغلالها	٤.١٠٢	١.١٧١١	٨٢.١٨%
١٥	١٨	يتعاون مع زملائه من أجل تحقيق الأهداف	٤.٠٤٢	١.١٦٧٩	٨٠.٨٣%
١٦	١٩	يتعاون مع كافة العاملين في المدرسة	٣.٩٨٩	١.١٩٦١	٧٩.٧٥%
١٧	٢٠	تنفيذ أوامر الرؤساء وتعليماتهم وفق التسلسل الإداري	٣.٩٤١	١.١٩٧٣	٧٨.٨٤%
١٨	٢١	يتواصل مع التلاميذ بؤد واحترام	٣.٩٣٤	١.٢٤٨٢	٧٨.٦٦%
١٩	٢٢	يتجنب الضغط على التلاميذ لأخذ مجموعات مدرسية ودروس خصوصية	٣.٩٢٥	١.٢١٤٣	٧٨.٤٥%
٢٠	٢٣	يقيم علاقات قائمة على الاحترام والتعاون مع أولياء أمور الطلاب	٣.٧٩٣	١.٢٥١٨	٧٥.٦٤%
٢٤	٢٤	يتجنب قبول الهدايا	٣.٧٢٢	١.٢١٩١	٧٤.٤٨%
		إجمالي محور أخلاقيات مهنة التعليم	٣.٩٥٨	٠.٩٥٢٧	٧٩.٦٣%

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. النسب المئوية لاستجابات المعلمين على فقرات مجال أخلاقيات مهنة التعليم، تراوحت ما بين (٨٦.٥١%)، و (٧٤.٤٨%)، ونسبة مئوية إجمالي قدرها (٧٩.٦٣%) وبتقدير متوسط بالنسبة لإجمالي المجال، وبالنسبة لـ (ست) فقرات.

٢. حازت العبارات أرقام (٢٣) و (٢٢) و (٢١) و (١٥) على أعلى نسب مئوية كالتالي:
(٨٦.٥١%) و (٨٤.٣٩%) و (٨٢.١٨%) و (٨٠.٨٣%) وتشير في مجملها إلى ضرورة أن يهتم المعلم بمظهره ليليق بمكانته باعتباره معلم للطلاب ونموذجاً وقُدوة لهم، واستخدام ممثلات العمل بطريقة سليمة والمحافظة على كرامة الوظيفة والامتناع عن استغلالها، والتعاون مع زملائه من أجل تحقيق الأهداف ولعل كل ما سبق يدخل في تقييم أداء المعلم السنوي من قبل المديرين والمشرفين التربويين.

٣. حصلت العبارة رقم (٢٤) على أقل النسب المئوية وهي (٧٤.٤٨%) وبمستوى تقدير متوسط وتتص على: (يتجنب قبول هدايا من أولياء الأمور) وهذا من أخلاقيات مهنة التدريس للمعلم وهو ترفعه عن قبول الهدايا من الطلاب وأولياء الأمور، وبدل ذلك أيضاً على الوازع الديني والأخلاقي للمعلم، وبالتالي فمدير المدرسة لا يحتاج إلى التأكيد على عدم ممارسة هذا السلوك.

٦-٢-٣ نتائج تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين لمجال الأداء التدريسي.

جدول رقم (٨) يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة

المديرين لمعايير الأداء التدريسي

م	الترتيب التنزلي	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٢٨	١	يقتنع بأهمية تخطيط الدروس	٣.٨٤٥	١.٢٠٠١	٧٨.٩٥%
٣٤	٢	إعداد الخطة اليومية للدروس بشكل جيد	٣.٨٣٦	١.٢٣٢٥	٧٧.٨٥%
٢٩	٣	يبني خطة المنهج الشهرية والسنوية	٣.٨٢٥	١.٢٤٥١	٧٦.٥١%
٢٥	٤	ينوع الأهداف السلوكية (المعرفية - المهارية - الوجدانية)	٣.٧٩١	١.٢١٠١	٧٥.٩١%
٢٧	٥	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة	٣.٧٨٦	١.٢٠٦١	٧٥.٧٥%
٢٦	٦	تحليل المحتوى إلى معارف ومهارات واتجاهات	٣.٧٧١	١.١٣٥١	٧٥.٦٥%
٣١	٧	تقديم الخطة اليومية للإدارة بشكل دوري	٣.٦٨٢	١.٢٢٢٥	٧٣.٦٨%
٣٠	٨	تنوع صياغة الأسئلة الصفية وفق الفروق الفردية	٣.٦٦٥	١.٢٣٦٥	٧٢.٧٥%
٣٣	٩	إعداد أنشطة تناسب ذوي الاحتياجات الخاصة	٣.٥٦٩	١.١٨٠٤	٧٢.٦٥%
٣٢	١٠	إعداد الخطط العلاجية لذوي التحصيل المنخفض	٣.٥٣٥	١.١٥٨٢	٧١.٥٢%
		إجمالي استجابات المعلمين على معيار التخطيط لعملية التعليم والتعلم	٣.٧٢٣	٠.٩٧٨٢	٧٤.٥٤٣%

المعيار الثاني: تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم

م	الترتيب التنازلي	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المنوية
٣٥	١	ينفذ أهداف الخطة الدراسية الفصلية	٣.٨٢٤	١.١٩٧٥	%٧٥.٥٨٢
٣٦	٢	يلتزم بتطبيق الخطة الدراسية الفصلية في الوقت المحدد	٣.٨١٥	١.٢٥٥٣	%٧٥.٣٦٥
٤٠	٣	ينوع في أساليب التدريس	٣.٦٩٣	١.١٤٨٦	%٧٣.٩٨١
٣٧	٤	يراعي الفروق الفردية	٣.٦٤٦	١.٢٠٦٨	%٧٢.٩٥١
٣٨	٥	لا يستخدم العقاب (اللفظي - البدني)	٣.٦٣٨	١.٢٢٩٨	%٧٢.٨٤١
٣٩	٦	توظيف الوسائل التعليمية بصورة فاعلة	٣.٦٣٤	١.٢٥٢١	%٧٢.٧٣٠
٤٥	٧	يطرح أسئلة مثيرة لأنواع مختلفة من التفكير	٣.٠٦٣١	١.٢١٣٢	%٧٢.٦٢٤
٤٦	٨	يفعل استراتيجيات التعلم النشطة	٣.٥٩٦	١.١٦٨٩	%٧١.٨٤٠
٤٧	٩	يوظف الوسائل التعليمية بصورة فعالة	٣.٥٨٥	١.٢١٠٢	%٧١.٧٥٥
٤١	١٠	يطرح أسئلة مثيرة لأنواع مختلفة من التفكير	٣.٥٨١	١.١٦٩٥	%٧١.٦٥١
٤٢	١١	يتجنب الوقوع في الأخطاء العلمية	٣.٥٦٥	١.٢٥١٣	%٧١.٣٧٥
٤٣	١٢	لديه رؤية في بناء المفاهيم والتعميمات والعمليات	٣.٥٦٠	١.١٨٠١	%٧١.٢٢١
٤٤	١٣	يحسن التصرف مع الطلبة المشاغبين	٣.٥٤٩	١.١٧٤٣	%٧٠.٨٦٠
٤٩	١٤	يغلق الموقف التعليمي للحصة بالشكل والوقت المناسبين	٣.٥٣٢	١.١٥٧٩	%٧٠.٧٢٨
٥١	١٥	يوظف أساليب التعزيز المناسبة	٣.٥٢٣	١.٢٢٠١	%٧٠.٥١٦
٥٠	١٦	يوجه التلاميذ إلى استخدام مصادر التعلم الإلكترونية	٣.٥٠٩	١.٢١٥٨	%٦٩.٢١٣
٤٨	١٧	يصمم أنشطة تعليمية متنوعة تحدد الموهوبين من التلاميذ	٣.٤٢٥	١.١٧٢٨	%٦٨.٥٦٢
		إجمالي استجابات المعلمين على معيار تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم	٣.٦٣٢	٠.٩٢٢٨	%٧٢.٨٨

المعيار الثالث: استخدام أساليب تقويم فعالة

م	الترتيب التنازلي	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المنوية
٥٤	١	يستخدم أساليب تقويم متنوعة	٣.٧٨١	١.١٧٩١	%٧٥.٧١٣
٥٣	٢	يناقش نتائج تقييم التلاميذ مع المعنيين لمتابعة مستوى تقدمهم	٣.٧٤٢	١.١٨٨٣	%٧٤.٩٠٢
٥٢	٣	يتابع التحصيل الدراسي للتلاميذ	٣.٧٢٦	١.١٦٨٩	%٧٤.٥٨٢
٦٠	٤	ينوع في أدوات التقويم للطلاب			

٥٧	٥	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في عملية التقويم	٣.٧٠٤	١.٢١٦٣	٧٤.٠٨٩%
٥٨	٦	يستخدم مراحل التقويم المختلفة	٣.٦٠٢	١.٢٠٤٣	٧٢.٩٨٥%
٥٦	٧	يقدم تغذية راجعة فورية ومحددة تناسب كل تلميذ	٣.٥٩٣	١.٢١٨٩	٧١.٩٢٣%
٥٥	٨	يضع وزن للواجبات المدرسية في عملية التقويم	٣.٥٣٧	١.٢٥٦٨	٧٠.٦٧٦%
٥٩	٩	يضع خطط علاجية الضعاف التحصيل وفقاً لنتائج الاختبارات المدرسية.	٣.٥٣١	١.٢٨٨٥	٧٠.٦٧٧%
٦١	١٠	يضع برامج تحفيزية للطلاب المتفوقين تتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم	٣.٥١٤	١.٢٢٠١	٧٠.٣٤٨%
		إجمالي استجابات المعلمين على معيار استخدام أساليب تقويم فعالة	٣.٥٥٨	٠.٩٦٣٨	٧١.١٨%
		إجمالي استجابات المعلمين على مجال الأداء التدريسي	٣.٧٠٢	١.٢١٦٩	٧٣.٦٦%

تشير النتائج في الجدول السابق رقم (٨) إلى:

١. تحقق جميع معايير وعبارات مجال (الأداء التدريسي) بدرجة متوسطة ونسبة مئوية إجمالي (٧٣.٦٦٣%)؛ حيث جاء معيار التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم بالمرتبة الأولى بنسبة مئوية (٧٤.٥٤٣%)، تلاه معيار تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم الصف بنسبة مئوية ٧٢.٨٨% بالمرتبة الثانية، وفي المرتبة الثالثة معيار استخدام أساليب تقويم فعالة بنسبة مئوية (٧١.١٨%)
٢. نلاحظ في المعيار الأول الخاص بتخطيط عمليتي التعليم والتعلم أن أعلى ثلاث فقرات في هذا المعيار كانت:
 - العبارة (٢٨) ذات الترتيب (الأول) والتي نصت: (يقتنع بأهمية تخطيط الدروس) بنسبة مئوية (٧٨.٩٥%) وهي تقترب من التقدير المرتفع، مما يدل على اقتناع المعلمين بأهمية التخطيط وأنه يحظى باهتمام من جانب المديرين، كما جاءت العبارة (٣٤) ذات الترتيب (الثاني) والتي نصت: (إعداد الخطة اليومية للدروس بشكل جيد) بنسبة مئوية (٧٧.٨٥%)، والعبارة (٢٥) ذات الترتيب (الرابع) والتي نصت: (يبني خطة المنهج الشهرية والسنوية) بنسبة مئوية (٧٦.٥١%) ونلاحظ أن هاتان العبارةتان جاءتا

بنسب مئوية مقارنة. وتشير العبارات الثلاث في مجملها بضرورة التخطيط للتدريس باعتباره من المهارات الأساسية للمعلم التي ينبغي على المعلم إجادتها، فلا يقبل مدير مدرسة من معلم إعداد الدروس بدون تخطيط، فالإعداد اليومي للدروس يمثل المرأة من خلالها يتابع المدير معلميه. كما جاءت العبارتان (٣٣)، (٣٢) بأقل نسبة مئوية. فالعبارة رقم (٣٣) ذات الترتيب (التاسع) والتي تنص: (إعداد أنشطة تناسب ذوي الاحتياجات الخاصة)، بنسبة مئوية (٧٢.٦٥%) وهي نسبة متوسطة وتعزو الباحثة ذلك لقلة عدد طلاب ذوي الحاجات الخاصة في المدارس بالنسبة للعدد الكلي لطلاب المدارس. أما العبارة (٣٢) ذات الترتيب (العاشر) والتي نصت على: (إعداد الخطط العلاجية لذوي التحصيل المنخفض) وحيث جاءت نسبة مئوية (٧١.٥٢%) وهي نسبة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم انشغال المعلمين بالطلبة ذوي التحصيل المنخفض والتركيز على الطلبة متوسطي ومرتفعي الذكاء، وقلة من المعلمين هم الذين ينشغلون بالطلبة منخفضي الذكاء ويعدون لهم خطط علاجية.

٣. بالنسبة للمعيار الثاني: تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم نلاحظ أن أعلى فقرتان في هذا المعيار كانت: العبارتان رقم (٣٤)، (٣٥)، بنسب مئوية (٧٥.٥٨٢%)، (٧٥.٣٦٥%)، وتشير العبارتان (٣٤) ذات الترتيب (الأول)، (٣٥) ذات الترتيب (الثاني) إلى أهمية تنفيذ الخطة الدراسية الفصلية، والالتزام بتطبيقها في الوقت المحدد وهذا يرجع كما ذكرنا في معيار التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم حيث أشارت العبارتان (٢٨)، (٢٩) أيضا إلى الامتناع بأهمية تخطيط الدروس، وإعداد الخطة اليومية للدروس بشكل جيد، وتعزى الباحثة ذلك إلى أهمية التخطيط للتدريس باعتباره من أهم واجبات المعلم، ولا يعفى منه أي معلم، لأن عدم التخطيط يعني التسبب وعدم الالتزام، وهو أمر غير مقبول من المعلم. كما حصلت العبارتان رقم (٤٩)، (٤٧) على نسبة مئوية منخفضة. فالعبارة رقم (٤٩) ذات الترتيب (١٦) والتي تنص على: (يوجه

التلاميذ إلى استخدام مصادر التعلم الالكترونية) وقد حصلت هذه العبارة على نسبة (٦٩.٢١٣%) وترجع هذه النسبة المنخفضة إلى القصور الشديد في استخدام المعلمين لتكنولوجيا التعليم في التدريس، فما زالت الطرق القديمة هي المسيطرة أما العبارة رقم (٤٩) ذات الترتيب الأخير رقم (١٧) والتي تنص على (يصمم أنشطة تعليمية متنوعة تحدد الموهوبين من التلاميذ) فقد حصلت على أقل نسبة مئوية (٦٨.٥٦٢%) وترجع هذه النسبة المنخفضة إلى عدم اهتمام المعلمين بالموهوبين وعدم استخدام الأنشطة التعليمية المتنوعة التي تحددهم وتحفزهم.

٤. بالنسبة للمعيار الثالث: استخدام أساليب تقويم فعالة نلاحظ أن العبارات (٥٤)، (٥٣)، (٥٢) وترتيبهم (الأول)، (الثاني)، (الثالث) حصلت على أعلى تقدير بنسب مئوية متقاربة كالتالي (٧٥.٧١٣%)، (٧٤.٩٠٢%)، (٧٤.٥٨٢%) وتشير العبارات إلى استخدام أساليب تقويم متنوعة، يناقش المعلم نتائج تقييم التلاميذ مع المعنيين لمتابعة مستوى تقدمهم، ويتابع التحصيل الدراسي، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن من مسؤوليات مدير المدرسة متابعة الطلاب ونسب نجاحهم لأنها مقياس على نجاح المدرسة وكفاءة المعلم.

كما حصلت العبارتان (٥٩)، (٦٠) ذات الترتيب (التاسع)، (العاشر) على أقل نسبة مئوية (٧٠.٦٧٧%)، (٧٠.٣٤٨%) وتشير العبارتان إلى وضع خطط علاجية لضعاف التحصيل وفقاً لنتائج الاختبارات المدرسية، ووضع برامج تحفيزية للطلاب المتفوقين، تتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى افتقار المعلمين إلى وضع خطط علاجية لضعاف التحصيل، وأيضاً افتقارهم لوضع برامج تحفيزية للطلاب المتفوقين، وكذلك يعاني المديرين أيضاً من افتقار في هذا الجانب وبالتالي مما يجعل متابعتهم للمعلمين في هذا المجال ضعيفة.

نتائج سؤال البحث الرابع المتعلقة بالفروق في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس لمجالات المساءلة باختلاف المتغيرات الشخصية والوظيفية.

أولاً: اختلاف تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس لمجالات المساءلة وفقاً لمتغير (النوع الاجتماعي)، يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٩): اختبار (T-test) لدراسة دلالة الفروق بين المعلمين بالنسبة لإجمالي مجالات المساءلة ومحاورها باختلاف متغير (النوع الاجتماعي)

المتوسط الدلالة	قيمة (ت) المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الحالة	المجالات
غير دالة	١.٩٢	٠.٥٤	٤.٠٣	٣٣٤	ذكر	الانضباط الوظيفي
		٠.٥٤	٤.١٧	٢٠٠	أنثى	
غير دالة	١.١٦	٠.٤٨	٤.٠٤	٣٣٤	ذكر	الأداء التدريسي
		٠.٤٨	٤.٠٧	٢٠٠	أنثى	
غير دالة	١.١٢	٠.٤٥	٤.٠٨	٣٣٤	ذكر	أخلاقيات مهنة التعليم
		٠.٤٩	٣.٩٩	٢٠٠	أنثى	
غير دالة	٠.٥٧	٠.٣٨	٤.١٢	٣٣٤	ذكر	فقرات الاستبانة ككل
		٠.٤٥	٤.٠٨	٢٠٠	أنثى	

* عند مستوى ($\alpha = 0.01$) درجات الحرية (١٩٨) عند قيمة جدولية (٢.٦٠) عند مستوى ($0.05 = \alpha$) درجات الحرية (١٩٨) عند قيمة جدولية (١.٩٨) يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية في جميع محاور مجالات المساءلة، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في مستوى تقديراتهم لدرجة ممارسة المديرين لمجالات المساءلة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى:

عدالة المديرين في مساءلة المعلمين والمعلمات؛ فالجميع يطبق عليه القوانين والتعليمات دون تمييز بين ذكر وأنثى والإجراءات التي يتبعها المديرين واضحة ومحددة ككل، وهذا ما يدركه المعلمين والمعلمات.

ثانياً: اختلاف تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس لمجالات المساءلة وفقاً لمتغير (المؤهل العلمي)، كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (١٠): اختبار (T-test) لدراسة دلالة الفروق بين المعلمين بالنسبة لإجمالي مجالات المساءلة ومحاورها باختلاف متغير (المؤهل العلمي).

متوسط الدلالة	قيمة (ت) المحسوبة	المؤهل العلمي				مجالات المساءلة
		دراسات عليا ن = ١٤٠		بكالوريوس ن = ٣٩٤		
		ع	م	ع	م	
غير دالة	٠.٣٦	٠.٤٩	٤.١٠	٠.٥٣	٤.١٣	الانضباط الوظيفي
غير دالة	١.١١	٠.٤٧	٣.٩٧	٠.٤٣	٤.٠٧	الأداء التدريسي
غير دالة	١.١١	٠.٤٩	٤.١٠	٠.٣٨	٤.١٦	أخلاقيات مهنة التعليم
غير دالة	٠.٥٦	٠.٤٣	٤.٠٦	٠.٣٧	٤.١١	الدرجة الكلية لمجالات المساءلة

تبدأ حدود الدلالة الاحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$) ودرجات الحرية (١٩٨) عند قيمة جدولية (٢.٦٠)

- تبدأ حدود الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) ودرجات الحرية (١٩٨) عند قيمة جدولية (١.٩٨)

وينضح من الجدول رقم (١٠) السابق أن قيم (ت) المحسوبة في المجالات الثلاثة للمساءلة (الانضباط الوظيفي، الأداء التدريسي، أخلاقيات مهنة التعليم)، والاستبانة ككل هي على الترتيب، (٠.٣٦، ١.١١، ١.١١، ١.٥٦) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوي (١.٩٨) عند درجة حرية (١.٩٨) ومستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$). وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمجالات المساءلة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا). وتعزو الباحثة ذلك تساوي مؤهلات المعلمين سواء بكالوريوس أو دراسات عليا في تحديد درجة تطبيق مجالات المساءلة، فتحدد درجة تطبيق مجالات المساءلة لا يحتاج لمؤهل علمي مرتفع، لأن تلك المفاهيم واضحة ومحددة للجميع ولا تحتاج إلى تخصص دقيقة لتحديد درجة تطبيقها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: (البنى الدريني، ٢٠٠٠)، و (مسيون الزغبى، ٢٠٠٣)، (ونورة الشهراني، ٢٠١٥)، وتختلف عن نتائج دراسات: (عالية أخوارشيدة، ٢٠٠٤).
ثالثاً: الجدول التالي يوضح اختلاف تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمجالات المساءلة وفقاً لمتغير (المسمى الوظيفي).

جدول رقم (١١) يوضح تحليل التباين لدراسة دلالة الفروق بين المعلمين بالنسبة لإجمالي

مجالات المساءلة، ومحاورها باختلاف متغير المسمى الوظيفي

مستوى الدلالة	قيمة الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المصدر	مجالات المساءلة
غير دالة	٠.٠٦٨	٢.٠٤٨	١٨١.٠٠٢	٥	١٧٩٤.٥٢٥	بين المجموعات	الانضباط الوظيفي
			٥٧.١٥٨	٣٦١	٦٣٦٦١.٦٨	داخل المجموعات	
				٣٦٦	٦٥٢٦٢.٢١	المجموع	
غير دالة	٠.٢٠٢	١.٤٦٢	١٧٦.١٥٣	٥	١١١٤٦.٥٥	بين المجموعات	الأداء التدريسي
			٦٣.٠٢٨	٣٦١	٥٥٢٣٢٥.٤	داخل المجموعات	
				٣٦٦	٥٦٣٤٦٥.٧	المجموع	
غير دالة	٠.١٣٢	١.٦٩٤	١٠٧.٣٨٤	٥	٩٤٨.٣٧٥	داخل المجموعات	أخلاقيات مهنة التعليم
			٦٣.٤١٤	٣٦١	٤٠٧٥٨.٥٨	بين المجموعات	
				٣٦٦	٤١٧١٣.٩٥	المجموع	
غير دالة	٠.١٤٤	١.٧٩٢	٢٠٤.٦٤٤	٥	٣١٣٨٧.٢٤	بين المجموعات	إجمالي مجالات المساءلة
			١٠٣.٣٣٢	٣٦١	١٢٤٠٢٥٨.٣	داخل المجموعات	
				٣٦٦	١٣٠١٦٤٨.٦	المجموع	

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٣٦٨.٥) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٢.٢٦، وعند

مستوى دلالة (٠.٠١) = ٣.١١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

* أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بالنسبة لمجالات المساءلة، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين لمجالات المساءلة تعزى إلى متغير المستوى الوظيفي، مما يعني أن المعلمين رغم اختلاف المسمى الوظيفي (معلم مساعد، معلم، معلم أول، معلم أول (أ)، معلم خبير، كبير معلمين) يرون أن مديري المدارس يطبقون المساءلة بطريقة واحدة مع جميع المعلمين ولا يميزون بين شخص وآخر، مما يعني أن سنوات الخبرة لا تعفى المعلم من المساءلة عن أداء عمله. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج

دراسات كلا من (ميسون الزغبى، ٢٠٠٣)، و (سعد الغامدي، ٢٠١٤)، وتختلف مع نتائج دراسات كلا من: (عالية أخوراشيدة، ٢٠٠٤).

*نتائج السؤال الخامس المتعلق بالكشف عن وجود معوقات تواجه المديرين في ترسيخ المساءلة التربوية لدى المعلمين بمدارس الثانوي العام بمحافظة المنوفية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. جدول (١٢) يوضح المعوقات التي تواجه المديرين في ترسيخ المساءلة التربوية لدى المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة المنوفية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

رتبة العبارة	رتبة العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٥	١	عدم وجود معايير محددة يتم في ضونها قياس الانجاز والأداء المهني للمعلمين	٤.٣٦	١.٠٨٠	٨٦.٤٩%
٦	٢	عدم وجود برامج تدريبية في مفاهيم المساءلة التربوية وأهميتها في المنظومة التعليمية	٤.٢٥	١.٠٩٨	٨٥.٤%
١	٣	انشغال المدير بالأعمال المكتبية وقلة تواصلهم مع المعلمين بالمدرسة	٤.١٣	١.١٧	٨٢.١١%
٢	٤	البيروقراطية وضعف آليات المتابعة والتقويم من قبل إدارة المدرسة	٤.٠٩	٢.٨٧	٨١.٨٩%
٣	٥	قلة خبرة المديرين بالمساءلة التربوية وفعاليتها في تحسين أداء المعلمين المهني	٤.٠٢	١.١٦	٨٠.٨٤%
٤	٦	تهميش المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية	٣.٤٧	٠.٧٩٦	٧٨.٦%
١٠	٧	اعتقاد المدير بأن المساءلة تزيد من درجة القلق والتوتر النفسي لدى المعلمين	٣.٣٦	٠.٨٩٢	٧٦.٤%
٧	٨	عدم جدوى المساءلة التربوية لدى المعلمين يكون القرارات المتخذة لا تنفذ	٣.٤٤	٠.٩٣٥	٦٩.٢%
٨	٩	غياب العدالة والشفافية لدى المديرين في تقييم أداء المعلمين	٢.٥٢	١.١٢٤	٥٠.٦%
٩	١٠	ضعف الثقة لدى المدير في قدرات المعلمين وامكانياتهم	٢.٤٤	١.٤٦	٤٨.٦%

من الجدول السابق نلاحظ أن متوسطات محور المعوقات التي تواجه المديرين في ترسيخ المساءلة التربوية لدى المعلمين بالمدرسة الثانوية بمحافظة المنوفية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تراوحت بين (٤.٣٦) و (٢.٤٤) بنسبة مئوية (٨٦.٤٩%) و (٤٨.٦%)، أي بين (مرتفع) و (منخفض)، وباستعراض أعلى فقرات هذا المحور، نجد أن الفقرة رقم (٥) والتي نصت على: "عدم وجود معايير محددة يتم في ضونها قياس الانجاز والأداء المهني للمعلمين" قد حصلت على المرتبة الأولى

بمتوسط حسابي (٤.٣٦)، وانحراف معياري (١.٠٨٠) بدرجة مرتفعة، وتعزى هذه النتيجة إلى عدم اقتناع المعلمين بضرورة وجود معايير محددة يتم في ضوءها قياس الإنجاز والأداء المهني للمعلمين طالما يتقاضون مرتباتهم الشهرية ولا ينظر إلى هذه المعايير. كما جاءت العبارة رقم (٦) بالمرتبة الثانية والتي تنص على: "عدم وجود برامج تدريبية في مفاهيم المساءلة التربوية وأهميتها في المنظومة التعليمية، وقد حصلت على متوسط حسابي (٤.٢٥)، وانحراف معياري (١.٠٩٨) ونسبة مئوية (٨٥.٤%) أي بتقدير مرتفع أيضاً، وتعزى هذه النتيجة إلى ضعف وعي المديرين بأهمية الدورات التدريبية حول المساءلة التربوية، على الرغم من أهميتها في مساعدة المعلمين على تحسين أدائهم التدريسي.

وقد حصلت الفقرة رقم (٨) والتي نصت على: "غياب العدالة والشفافية لدى المديرين في تقييم أداء المعلمين" في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٥٢)، وانحراف معياري (١.١٢٤) وبنسبة مئوية (٥٠.٦%) أي بتقدير منخفض، تليها الفقرة رقم (٩) والتي تنص على: "ضعف الثقة لدى المدير في قدرات المعلمين وامكانياتهم" وهي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٤٤)، وانحراف معياري (١.٤٦)، ونسبة مئوية (٤٨.٦%) وکلتاها تمارس من قبل المدير بدرجة منخفضة، وترجع هذه النتيجة إلى أن المعلمين لا يرون أن غياب العدالة والشفافية لدى المديرين في تقييم أدائهم، وضعف الثقة لدى المديرين في قدراتهم من المعوقات التي تواجه تعزيز المساءلة التربوية في مدارسهم من وجهة نظرهم.

ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

١. النسب المئوية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين لمجالات المساءلة تراوحت قيمتها ما بين (٧٩.٦٣% - ٧٤.٥٨%) بتقدير (متوسط)؛ حيث جاء مجال أخلاقيات مهنة التعليم في المرتبة الأولى بنسبة مئوية (٧٩.٦٣%)، تلاه في المرتبة الثانية الانضباط الوظيفي بنسبة مئوية (٧٩.٢٥%)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال الأداء التدريسي بنسبة مئوية (٧٤.٥٨%)، كما جاء التقدير الكلي لمجالات المساءلة بتقدير (متوسط) وبقيمة (٧٣.٦٦%) للنسبة المئوية.

٢. حازت (ثمان) عبارات على مستوى تقدير (مرتفع) موزعين على مجالين من مجالات المساءلة كما يلي: (أربع) عبارات لمجال الانضباط الوظيفي، و (أربع) عبارات لمجال أخلاقيات مهنة التعليم.

٣. تراوحت النسب المئوية للعبارات الحاصلة على مستوى تقدير مرتفع ما بين (٨٦.٥١%) للعبارة رقم (٢٣): (يلتزم بقواعد المظهر المهني اللائق)، والمنتمين لمجال أخلاقيات مهنة التعليم، و (٨٠.٧٥%) للعبارة رقم (٣): (يحافظ على بدايات الحصص ونهايتها)، والمنتمية لمجال الانضباط الوظيفي.

٤. تراوحت النسب المئوية للعبارات الحاصلة على مستوى تقدير (متوسط) ما بين (٧٩.٨٧%) للعبارة رقم (٦): (يمتنع من الغياب عن العمل بدون عذر)، والمنتمية لمجال الانضباط الوظيفي، و (٧٤.٤٨%) للعبارة رقم (٢٤): (يتجنب قبول الهدايا)، والمنتمية لمجال أخلاقيات مهنة التعليم .

٥. تحقق جميع معايير وعبارات مجال (الأداء التدريسي) بدرجة متوسطة ونسبة مئوية إجمالية (٧٣.٦٦٣%)؛ حيث جاء معيار التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم في المرتبة الأولى بنسبة مئوية (٧٤.٥٤٣%)، تلاه معيار تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم في المرتبة الثانية بنسبة مئوية (٧٢.٨٨%)، وفي المرتبة الثالثة معيار أساليب تقويم فعالة بنسبة مئوية (٧١.٦٦٣%).

٦. متغيرات: النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والمسمى الوظيفي غير مؤثرة في تحديد درجة تطبيق مجالات المساءلة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام في محافظة المنوفية من وجهة نظر المعلمين.

٧. بالنسبة للسؤال الخامس المتعلق بالمعوقات التي تواجه المديرين في ترسيخ المساءلة التربوية لدى المعلمين توصل البحث إلى أن متوسطات محور المعوقات التي تواجه المديرين في ترسيخ المساءلة التربوية لدى المعلمين في مدارس الثانوي العام بمحافظة المنوفية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تراوحت ما بين (٤.٣٦) و (٢.٤٤)، أي بين (مرتفع) و

(منخفض)، وكانت أعلى فقراته: الفقرة رقم (٥) "عدم وجود معايير محددة يتم في ضوءها قياس الانجاز والأداء المهني للمعلمين" يليها الفقرة رقم (٦)".
عدم وجود برامج تدريبية في مفاهيم المساءلة التربوية وأهميتها في المنظومة التعليمية"، وكانت الفقرة رقم (٩): "ضعف الثقة لدى المدير في قدرات المعلمين وامكانياتهم" أقل فقرة حصلت على الترتيب الأخير (العاشر) ويتقدير (منخفض).

توصيات البحث:

- استناداً إلى النتائج السابقة الذكر أوصى البحث بالآتي:
١. دراسة الأسباب التي تجعل المعلمون والمعلمات يرون في درجة ممارسة مديري المدارس لمجالات المساءلة (متوسط) الأداء أو ليس في مستوى توقعاتهم.
 ٢. التزام مديري المدارس في ترسيخ قيم المساءلة التربوية لتصبح سلوكاً معتاداً لدى جميع المعلمين.
 ٣. نشر ثقافة المساءلة في جميع المستويات التعليمية.
 ٤. تعزيز العلاقة الإنسانية بين الإدارة والمعلمين، وتطبيق مبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات المدرسية.
 ٥. مراعاة العدالة في محاسبة المعلمين، وذلك عن طريق إيجاد أدوات واضحة يمكن من خلالها الحكم على أدائهم بموضوعية.
 ٦. عمل دورات تدريبية ولقاءات للفائمين على عملية المساءلة مما يؤدي إلى تفعيل هذا الجانب وانعكاس آثاره بشكل إيجابي على أداء المديرين.
 ٧. تطبيق مبادئ النزاهة والعدالة والشفافية عند المساءلة للمعلمين.
 ٨. ضرورة ربط العقوبة مع التطبيق، فبدون العقوبة لا يمكن إنجاح نظام المساءلة، ومن الضروري أيضاً ترسيخ مبدأ الثواب عن طريق إيجاد حوافز مادية أو معنوية أو وظيفية للمتميزين في أدائهم، مشاركة المعلمين الفاعلة في تحديد احتياجاتهم.

٩. إصدار نشرات تعريفية بشكل دوري لأحدث آليات المساءلة التربوية للمعلمين، مشاركة المعلمين في صنع القرار تخطيطاً وتنفيذاً يعطي المزيد من التحسن في أدائهم.
١٠. تصميم أدوات لتقويم أنشطة مديري المدارس، فيما يتعلق بتطبيقهم لمجالات مساءلة المعلمين وإشراكهم في تصميمها، ولا بد من تحديث هذه الأدوات أيضاً من وقت لآخر.
١١. تدريب مديري المدارس على كيفية معالجة نواحي الضعف والقصور في أداء المعلمين.
١٢. دعم ومساندة وزارة التربية والتعليم لتطبيق المساءلة في المدارس.

مراجع البحث:

١. شوقي، طارق (٢٠١٩): جهود مصر للنهوض الشامل بمنظومة التعليم متاح على <http://www.elbalad.news/3234194>
٢. عبد القادر، مراد، وشخبيي، على السيد (٢٠٠٤): تطوير التعليم (أفاق الإصلاح والتطوير)، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر لمركز تطوير التعليم قبل الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٨-١٩ ديسمبر، ص ص ٢١٨-٢٢٥.
٣. الطويل، هاني عبد الرحمن (٢٠٠١): التقييم والمساءلة كمدخل في إدارة النظم التربوية، ط ١، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، ص ٧٩.
٤. أخوارشيدة، عالية خلف (٢٠٠٦): المساءلة والفاعلية في الإدارة التربوية، عمان - الأردن: دار الحامد، ص ٤٥.
٥. الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد (٢٠١١): وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي وثيقة التعليم الأساسي، الإصدار الثالث، القاهرة، قطاع الكتب، ص ص ٥٦-٥٧.
٦. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤): الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي، ٢٠١٤ - ٢٠٣٠ لتعليم المشروع القومي لمصر معا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل، القاهرة، قطاع الكتب، ص ص ٩٤-٩٥.
٧. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٦): قرار وزاري رقم (١٦٤) بتاريخ ٣١ مايو ٢٠١٦ بشأن اعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم، القاهرة، قطاع الكتب، ص ص ١٠١-١٠٥.

٨.المهدي، مجدي (٢٠٠٤): المساءلة التعليمية في مصر بين أشكال التنظير وممارسات التطبيق في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٥٥)، ص١٩٢.

٩.آل الحارث، يحيي (٢٠٠٥): اتجاهات مديري المدارس الابتدائية في منطقة حائل نحو واقع ممارسة المساءلة في الإدارة التربوية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، ص٧.

١٠.العجمي، سرور (٢٠٠٨): درجة تقبل مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت للمساءلة التربوية وعلاقتها بدرجة تطبيقهم لها، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة: الأردن، ص١٣.

١١.حسين، محمد عبد البديع آدم(٢٠١٨).دور الشفافية الإدارية والمساءلة في مكافحة ظواهر الفساد الإداري بالمؤسسات التعليمية بمحافظة سوهاج ،رسالة ماجستير ،جامعة سوهاج، كلية التربية،ص ١٨

12.Martin, R. (2000): Accountability in education what can we learn from history available at ([http://www. path of learning. net / archives/ accountability. Html.](http://www.pathoflearning.net/archives/accountability.html))

13.National center for research in vocational/ education (NCRVE) "The nature of accountability in education". File. // A: NCRVE/ MDS-291%20%202%.

14.Quad, Mc., A and Murphy, Mc. (1997). Opportunities to learn: Accountability in education British Columbia. British Columbia teachers' federation from [http://www. bctf.ca /publication/briefs/org. national/ center for research file: //A: NRVE/ MDS-291% 20% 202.](http://www.bctf.ca/publication/briefs/org.national/centerforresearchfile://A:NRVE/MDS-291%20%202)

15. Herson, MCP (1996): Educative accountability policy research: Methodology and epistemology. Educational administration. Quarterly. Vol: 32, No (1), pp: 80- 84.
16. Adams, C. A. & Mc Nicholas, p. (2007). Making a difference: sustainability reporting. Accountability. And organizational change. Accounting Auditing & accountability. Journal. Vol: 20. Iss: 3, pp: 228-235.
١٧. الكيلاني، عبد الله زايد (١٩٩٧): المساءلة في الأردن، محاولة لتطوير نظام المساءلة في النظام التربوي في الأردن. ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية. عمان - الأردن، ص ص ١٨٢ - ١٨٧.
١٨. مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤): المعجم الوسيط، ط (٤)، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ص ٤١١.
19. Baalbaki, M. & Baalbaki, R. (2002). Al- Mowarid Al- Waseet. 7th edition Beirut: Dar Eillm lil Malayen, P:17.
٢٠. الدريني، لبنى (٢٠٠٠): اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو المساءلة في محافظة العاصمة. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، ص ٥.
21. Lashway, Larry. (2001). Leadership for Accountability from (Eric. Uoregon. Edu/ publications/ round up/ spring- 2001/.html. Retrieved 15/12/2012.
٢٢. الخالدة، عايد (٢٠٠٧): إدارة التجديد والإصلاح التربوي، عمان، الأردن: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، ص ٣٠.
23. Lashway, Lorry. (2001). Leadership for accountability, Ibid. p.66

٢٤. آل الحارث، يحيى صالح عرمان (٢٠٠٥): اتجاهات مديري المدارس الابتدائية في منطقة حائل نحو واقع ممارسة المساءلة في الإدارة التربوية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، ص ٦٧.

25. Hammond, L. D. & Hill, p. T. (2015). Accountability and the federal role: A third way on ESEA. Washington: Standford center for opportunity policy in education of center on reinventing public education from (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556473.pdf>)

٢٦. المالكي، جابر هلال (٢٠١٥): درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم للمساءلة التربوية من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، ص ٣٢.

٢٧. المهدي، مجدي (٢٠٠٤): المساءلة التعليمية في مصر بين اشكاليات التنظير وممارسات التطبيق في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، كلية التربية، العدد (٥٥)، الجزء الأول، مايو، ص ص ٢٣-٣٥.

٢٨. الطويل، هاني (٢٠٠٦): الإدارة التربوية والسلوك المنظمي - سلوك الأفراد والجماعات في النظم، عمان - الأردن: دار وائل للنشر، ص ١٥.

٢٩. بطاح، أحمد (٢٠٠٦): قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، عمان - الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط ١، ص ١٥٦.

٣٠. بطاح، أحمد (٢٠٠٦): قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، المرجع السابق، ص ١٥٦.

٣١. أخوارشيدة، عالية خلف (٢٠٠٦): المساءلة والفاعلية في الإدارة التربوية، مرجع سابق، ص ٢٠٦.

٣٢. مجمع اللغة العربية (١٩٧٢): المعجم الوسيط، ط ٢، تركيا، اسطنبول، المكتبة الإسلامية، ص ٥٥٣.

٣٣. حسني، إبراهيم (٢٠١٢): قواعد وأسس الانضباط، مقال حول الانضباط الإداري متاح على:

<http://necp.pa/school.net/news.php?action in 7/8/2019>

٣٤. السعود، راتب (٢٠١١): القيادة التربوية مفاهيم وآفاق عمان - الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، ص ص ٢٧٣ - ٢٧٨.

٣٥. الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد (٢٠١١): وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي وثيقة التعليم الأساسي، الإصدار الثالث، القاهرة، قطاع الكتب، ص ص ٥٦ - ٥٧.

٣٦. الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد (٢٠١١): وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي وثيقة التعليم الأساسي، المرجع السابق، ص ٨٨.

٣٧. الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد (٢٠١١): وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي وثيقة التعليم الأساسي، المرجع السابق، ص ص ٧٠ - ٧٨.

٣٨. الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد (٢٠١١): وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي وثيقة التعليم الأساسي، المرجع السابق، ص ١١٣.

٣٩. راشد، على (٢٠٠٢): خصائص المعلم المصري وأدواره، الإشراف عليه وتدريبه، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ١١١.

٤٠. شعلة، الجميل محمد (٢٠٠١): دور المعلم كأحد عناصر المنظومة التعليمية في ضوء تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين (رؤية مستقبلية) - القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلد (١٥)، عدد (٥٩)، سبتمبر، ص ص ٧٠-٨٥.

٤١. الراسبي، زهرة بنت ناصر بن محمد (٢٠١٧): تصميم أنموذج مساءلة الأداء في النظام التربوي، ط٢، الأردن، دار الخليج للنشر، ص ٢٠٢.

٤٢. الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد (٢٠١١): وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي وثيقة التعليم الأساسي، المرجع السابق، ص ص ٣٨ - ٣٩.

٤٣. الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد (٢٠١١): وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي وثيقة التعليم الأساسي، المرجع السابق، ص ص ٧٠ - ٧٨.

44. New man, F. M., King, M. B. & Rigdon, M. (2000). Accountability and school performance: Implications from restructuring of schools, Madison, WI, ERIC Number: ED412631, P: 68from (http://files-eric.ed.gov/fulltext/Ed_412631/pdf).
45. Hanushek, E. A. & Raymond, M.E. (2006). School accountability and student performance. Fedral reserve Bank of st. Louis Regional Economic development. Vol. 2. No: 1, pp: 51-55.
46. Billger, S. M. (Mar, 2007). Principles as Agents? Investigating accountability in the compensation and performance of school principles. For schungs institute Zur Zukunft der Arbeit Institute for the study of labor. Paper No: 2662, 35 pages, <http://d-nb.info/98828393X/34>
47. Lawanda, E. (2009): The use of accountability by supervisors at school in Alabama state Degree of Doctor of education. Auburn University Alabama: Graduate faculty from (<http://etd.auburn.edu/handle/10415/1715>).

48. Ataphia, D. (2011). An assessment of accountability among teachers in secondary school in Delta state. African journal of social sciences. No (1). Pp: 115– 125.
49. Ellison, S., (2012): Intelligent accountability: Re- Thinking the concept of accountability in the popular discourse of education policy, journal of thought, Vol (47), Issue (2), page: 10–41.
50. Knapp, M. S & Feldman, S. B. (2012): Manging the intersection of internal and external accountability: challenge for urban school leadership in the United States, journal of educational administration. Vol (50), Iss: 5. Pp: 666–670.
٥١. الدهار، أنيسة حسن سيد (٢٠١٦): درجة تقبل معلمي المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة التربوية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي، لديهم، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
٥٢. سلامة، جهاد حسن (٢٠١٣): دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين وسبل تطويره. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر - غزة.
٥٣. عيسان، صالحة عبد الله، والخروصي، شيخة سعيد (٢٠١٦): متطلبات تطبيق المساءلة الإدارية على المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر من يريها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، كلية التربية، المجلد (١٧)، العدد (٢)، ص ص ٤٧ - ٤٩.
٥٤. حويل، إيمان مصطفى (٢٠١٢): واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، ص ص

٥٥. الفهيدان، سارة محمد صالح (٢٠٠٩): واقع المساءلة التربوية في مدارس التعليم العام الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر مديرات هذه المدارس. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، كلية التربية.
٥٦. العجمي، سرور منكر (٢٠٠٨): درجة تقبل مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت للمساءلة التربوية وعلاقتها بدرجة تطبيقهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، كلية الدراسات التربوية العليا.
٥٧. المدني، معن بن محمد بن عبد الفتاح (٢٠٠٧): المساءلة الإدارية تطبيقاتها ومعوقاتهما في إدارات التربية والتعليم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، كلية التربية.
٥٨. أخوراشيدة، عالية خلف (٢٠٠٤): درجة وعي المعلمين والمعلمات في مدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة، أطروحة دكتوراه جامعة عمان العربية، عمان، كلية الدراسات التربوية العليا.
٥٩. العمري، حيدر محمد بركات (٢٠٠٤): واقع المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، دراسة تحليلية تطويرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.
٦٠. الزعبي، ميسون طلاع (٢٠٠٣): درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العربية، الأردن.
٦١. الدريني، لبنى نعيم أحمد (٢٠٠٠): اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو المساءلة في محافظة العاصمة، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، كلية الدراسات العليا.
٦٢. المهدي، مجدي صلاح طه (٢٠٠٤): المساءلة التعليمية في مصر بين إشكالية التنظير وممارسات التطبيق في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، كلية التربية، العدد (٥٥)، ج (١)، مايو، ص ١٣.

٦٣. محمد، سحر محمد أبو راضي (٢٠١٥): تفعيل ثقافة المساءلة التربوية لدى معلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير القدرة المؤسسية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، كلية التربية، العدد (٣٩)، ج (٣)، ص ص ٢٥١-٢٥٣.
٦٤. حسين، محمد عبد البديع آدم (٢٠١٨): دور الشفافية الإدارية والمساءلة في مكافحة ظواهر الفساد الإداري بالمؤسسات التعليمية بمحافظة سوهاج، مرجع سابق، ص ١٨-١٩.
٦٥. عمار، إيمان (٢٠١٨): واقع ممارسة مديري المدارس للمساءلة التربوية للمعلمين (دراسة لأداء معلمي المرحلة الابتدائية). مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الثاني، السنة الثالثة والثلاثون، ص ٢٩١.
٦٦. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨ : ٢٠١٩): كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، الإدارة العامة لتنظيم المعلومات ودعم اتخاذ القرار، القاهرة، قطاع الكتب.
٦٧. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧): كتاب دوري رقم ١٨ لسنة ٢٠١٧ الخاص بتعليمات العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨، القاهرة، قطاع الكتب.