واقع ممارسة مديري المدارس للمُساءَلَة التربوية للمعلمين
دراسة لآراء معلمي المرحلة الابتدائية

إعـــــــداد

أ.م.د/إيمان حمدي عمار

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية النوعية-جامعة المنوفية

Dr_emanammar8@yahoo.com

مقدمة البحث:

يعاني التعليم المصري بصفة عامة، والتعليم الابتدائي بصفة خاصة من بعض المشكلات والتي تتمثل في: ضعف التحصيل الدراسي للتلاميذ، وارتفاع أعباء التعليم على كاهل الأسر المصرية نتيجة لتفشي الدروس الخصوصية، واتخاذ قرارات تعليمية غير مدروسة دون مراعاة للواقع الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع، وغياب الشفافية في التصريحات الخاصة بالتعليم ونتائج التلاميذ، وانتشار الغش في الامتحانات، وغياب الانضباط في العملية التعليمية، وتفشي العنف في المدارس، وغياب الدور الحقيقي للجان المتابعة على مستوى وزارة التربية والتعليم والمديريات والإدارات التعليمية وانحصاره في مجرد رصد للسلبيات وعدم وضع حلول جذرية لتلك المشكلات مما أدى إلى تفاقمها بمرور السنوات.... الخ من المشكلات.

وقد أشارت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠١٤-٢٠٣٠ (وزارة التربية والتعليم٢٠١٤،٥٢-٥٣) إلى أبرز مشكلات التعليم الابتدائي والتي تتمثل فيما يلي:

- تدنى جودة نوعية التعليم في المرحلة الابتدائية، وغياب التوظيف الأمثل لتكنولوجيا التعليم.
- ضعف المهارات الأساسية(القراءة والكتابة والحساب والاتصال) في الصفوف الثلاثة الأولى.
- غياب الأنشطة المدرسية وكيفية تفعيلها كجزء ضروري لاستكمال عمليات التعليم والتعلم.
- القصور في كل من: الأداء المدرسي، والانضباط والانتظام في المدارس.
- غياب المُحاسَبيّة والشفافية في النظام التعليمي.
- انخفاض جاذبية المدرسة مما يؤدي إلى تسرب التلاميذ منها.

وإذا كانت المدارس الابتدائية تعاني من بعض السلبيات التي تعوقها عن تحقيق أهدافها التي رسمها لها المجتمع على النحو المطلوب، فإن التصدي لها وعلاجها يحتمها المنطق العلمي، لذا يُمكن الاعتماد على **المُساءَلة** والتي تزايد الاهتمام بتطبيقها في المؤسسات التعليمية في أواخر القرن العشرين من أجل تحسين جودة التعليم ورفع مستواه ؛ باعتبارها من أنسب الطرق وأكثرها نجاحًا لتحسين مستوى الأداء العام لمؤسسات التعليم بصفة مستمرة، والكشف عن نقاط الضعف في أداء الأفراد، والمعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف، وعلاج السلبيات أو تلافيها.

وتُعتبر المُساءَلة وسيلة لمتابعة المرؤوسين، ومدخل لمراقبة الأداء- من خلال وجود معايير محددة لقياس الأداء الفعلي وتصحيح الانحراف وعلاجه- داخل المؤسسة التعليمية للتأكد من أن القرارات والأنشطة المختلفة داخل المؤسسة تتوافق من النتائج المرغوبة، وتكوين أفكار عن كيفية الأداء الأنسب، كما أنّها تلقي الضوء على أي خلل تعاني منه المؤسسة التعليمية، وتعزز من قوة القيادة فيها، وتعمل على تفعيل مسؤولية الأفراد العاملين فيها عبر تعاملها بشفافية مع كافة مكونات المؤسسة التعليمية (عالية أخوارشيدة٢٠٠٤،٣٦) ، (ماهر محمد، ٢٠٠٩، ٦٠-٦١).

كما تتضمن المُساءَلة متابعة الأهداف التربوية، والمناهج الدراسية، وتقييم أساليب التدريس، ودراسة أساليب التقييم المعتمدة في قياس أداء الطلبة، وإيجاد العلاقة بين أداء الطلبة

والجهود التي تبذلها المدرسة في رفع مستوى الأداء لديهم، وكل هذا يتطلب جهة مسئولة واعية ومدركة لهذا المفهوم في المدارس، وبالذات **مديري المدارس** (محمد العنزي٢٠١١،٣).

وقد أكدت التشريعات والوثائق والتقارير الرسمية على ضرورة الأخذ بنظام المُساءَلة والمُحاسَبيّة المدرسية عامة والخارجية منها خاصة ؛ وذلك تحقيقاً لأهداف النظام التعليمي داخل المجتمع، ومن أهم هذه التشريعات: القرار الوزارى رقم(١٢٣) لعام٢٠٠١ بشأن استحداث (الإدارة المركزية لشئون المتابعة)، ثم عُدل المُسمى ليصبح(الإدارة المركزية لشئون جهاز التفتيش) بموجب القرار(٢٦٤) لعام٢٠٠١، ثم(مكتب المتابعة التابع لمعالى الدكتور الوزير) بالقرار(٢٨٠) لعام٢٠٠٧، ليُصبح (الإدارة العامة للمتابعة) بالقرار(١٢٩) لعام٢٠١٤، ثم عُدل مرة أخرى بالقرار(١٣٩) لعام٢٠١٥ إلى(الإدارة المركزية للمتابعة وتقويم الأداء) وهو المُسمى القائم حتى الآن والتي من خلالها تم إنشاء مكاتب للمتابعة والتفتيش بالمديريات والإدارات التعليمية ينبثق منها لجان متابعة ميدانية تعمل على متابعة وتقييم ومُحَاسبة المدارس.

بالاضافة إلى إصدار العديد من الوثائق، أهمها: (وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد للتعليم قبل الجامعي٢٠١٠/٢٠١١) والتي تضمّنت في مجالها **الخامس** معايير ومؤشرات تؤكد الجودة والمُساءَلة في التعليم بما يحقق وضع قواعد محددة وموضوعية ومُعلنة للمُساءَلة والمُحاسَبيّة تُلائم كافة أشكال الأداء بالمؤسسة التعليمية (القيادة والمعلمين والإداريين والمتعلمين) وتُطبق على جميع العاملين بموضوعية وشفافية مع إعلان نتائج تطبيق تلك القواعد على مجلس الأمناء والعمل على تطويرها(الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد،٢٠١١، ٥٦-٥٧).

كما مثلت المُساءَلة في الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي٢٠١٤-٢٠٣٠ (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٤) هدفًا استراتيجيًا أساسيًا، وهدفًا تنفيذيًا أساسيًا لمعظم البرامج الرئيسية اللازمة لتحقيق الخطة الاستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر كما يلي:

جاء ضمن الأهداف الاستراتيجية " لبرنامج تطوير البنية المؤسسية لمنظومة التعليم قبل الجامعي" ضرورة تأسيس تلك المنظومة على المُساءَلة والمُحاسَبيّة الرأسية والأفقية لضمان الكفاءة في استغلال الموارد والفعالية في تحقيق النتائج (وزارة التربية والتعليم٢٠١٤،٩٠-٩١).

وتضمنت الأهداف التنفيذية "لبرنامج التنمية المهنية وإدارة الموارد البشرية" ضرورة وضع آلية للتقويم المنتظم لكفاءة وعوائد التدريب على المستويات كافة مع إعداد وتفعيل آليات المُساءَلة والمُحاسَبيّة الرأسية والأفقية تقوم على نواتج التعلم ومعايير جودة أداء النظام وذلك لتحقيق أداء منضبط للعاملين بمنظومة التعليم (وزارة التربية والتعليم٢٠١٤،٩٦-٩٧).

كما تضمنت الأهداف الاستراتيجية " لبرنامج الإصلاح المُتمركز حول المدرسة " ضرورة دعم قدرات المؤسسات التعليمية على الإدارة الذاتية والشفافية والمُحاسَبيّة في إطار مركزي/لامركزي متوازن، كما جاء ضمن الأهداف التنفيذية ضرورة استحداث آليات للتقويم والمتابعة، وما يرتبط بها من آليات المُساءَلة والمُحاسَبيّة الرأسية والأفقية ونظام التحفيز استنادًا على تقييم الأداء ونواتج التعلم (وزارة التربية والتعليم٢٠١٤،١٠٢-١٠٣).

وجاء في بطاقة **التوصيف الوظيفي** لمدير المدرسة أن من واجباته ومسئولياته القيام بمهام القيادة التعليمية، والإدارة المدرسية مستندًا إلى المعايير القومية، ومسترشدًا بمبادئ اللامركزية، والإصلاح المتمركز حول المدرسة والتي من بينها: تطبيق الحوكمة الرشيدة، ومبادئ المُساءَلة والمُحاسَبيّة، وقواعد الاستخدام الرشيد لموارد المدرسة(وزارة التربية والتعليم،٢٠١٦).

ويُشير الأدب التربوي إلى أن المُساءَلة ليست عملية عشوائية، ولا مزاجية، ولا ردود أفعال لأخطاء بل يجب أن تتضمن مُساءَلة لكل من: الإدارة التعليمية، ومديري المدارس، والمعلمين، والطلاب، ومجالس الأمناء والمعلمين، وبطريقة مخططة وهادفة، وأن المُساءَلة في المدارس على درجة كبرى من الأهمية؛ لأن المدارس تمثل الحلقة التنفيذية للإدارة التربوية.

ويُشير(جهاد سلامه،٢٠١٣،٥) إلى أهمية دور المدرسة في المُساءَلة باعتبارها الحلقة التنفيذية في الميدان الحقيقي للنظام التربوي، وما يُمثله **مدير المدرسة** كقائد تربوي يُخطط ويُنظم ويُنسق ويُوجه ويُتابع ويَسأل ويُقوم، ويسعى لتطوير مدرسته وتحسين المستوى التحصيلي لطلابه، والارتقاء برفع كفايات العاملين وتحسين أداء المعلمين في مجالات التخطيط وإدارة الصف والتقويم بأنواعه والانضباط الوظيفي؛ لتصبح مؤسسة رائدة في المجتمع.

وتتمثل أهمية ممارسة **مدير المدرسة** للمُساءَلة في إدارته للنظام المدرسي بوصفه مسئولًا وقائدًا وقدوة حسنة للعاملين بالمدرسة من ناحية، والنشء الصغير المسئول عنهم من ناحية أخرى، وانطلاقًا من ذلك تقع على عاتقه مُساءَلة معلميه وطلابه، وتتحدد ممارسة المدير للمُساءَلة وفقًا لمسئولياته المتعددة في الجوانب الإدارية والجوانب المهنية (بسام أبو حشيش،٢٠١٠،٦٠٧).

ويُشير(**Akporehe,2011,P:119**) إلى أن المُساءَلة التربوية بوصفها عملية إدارية هي وظيفة أساسية **لمدير المدرسة** باعتباره المُمَثل الرئيسي في عمليات الإدارة تتطلب منه أن يكون قائد فعال قادر على تحفيز المرءوسين على تحقيق أهداف المدرسة، وتحليل وتقييم وتفسير الأداء ونقل النتائج إلى المرءوسين والمستفيدين.

وتدل الشواهد الميدانية التي خلُصت إليها الباحثة من خلال الإشراف على طلاب وطالبات كلية التربية النوعية بالمدارس المختلفة التي تُطبق فيها التربية الميدانية، على وجود نوع من القصور في تطبيق مديري المدارس الابتدائية الحكومية للمُساءَلة التربوية للمعلمين، بالإضافة إلى تركيز المُساءَلة على الجوانب المتعلقة بالانضباط الوظيفي فقط.

وللتأكد من ذلك تم إجراء **مقابلة شخصية**[١] مع عينة قوامها(٣٢) مدير ومديرة مدرسة ابتدائية حكومية باربع إدارات التعليمية (في: منوف، وشبين الكوم، وأشمون، والسادات) تم سؤالهم عن أكثر ألوان القصور التي يرتكبها المعلمون والتي تتطلب مُساءلتهم، أجابوا بأنهم يقومون بالمُساءَلة عند حدوث المخالفات التالية: تأخر المعلم عن الدوام الرسمي للعمل بنسبة(١٠٠%)، وخروج المعلم من الفصل قبل انتهاء وقت الحصة بنسبة(٩٦.٨%)، وتأخر

[١] - ملحق البحث رقم (١)

المعلم عن دخول الحصص في الوقت المحدد بنسبة(٩٣.٧%)، ورفض دخول الحصص الاحتياطي بنسبة(٨٧.٥%)، ومغادرة المدرسة دون الحصول على أذن مُسبق من مدير المدرسة بنسبة(٨٧.٥%)، وعدم اهتمام المعلم بالتحضير الكتابي اليومي بنسبة(٨٤.٣٧%)، ورفض المشاركة في الأعمال الإشرافية بالمدرسة بنسبة(٨١.٢٥%)، وعدم قيام المعلم بإعداد السجلات الخاصة به بنسبة(٧٨.١٢%)، وإجبار التلاميذ على أخذ دروس خصوصية بنسبة(٦٨.٧٥%)، وعدم التزام المعلم بإنهاء المقرر الدراسي في الوقت المحدد بنسبة(٦٥.٦٢%)، واستغلال الوظيفة لتحقيق مكاسب شخصية بنسبة(٦٥.٦٢%)، وصياغة نواتج التعلم المستهدفة بشكل غير قابل للقياس بمستويات مختلفة بنسبة(٣٧.٥%)، وعدم مراعاة تكامل مستويات نواتج التعلم المستهدفة بنسبة(٢٨.١٢%)، وعدم التزام المعلم بتصحيح واجبات الطلاب اليومية بنسبة(٢٥%)، (وأخيرًا) عدم اهتمام المعلم بالتلاميذ الضعاف دراسيًا بنسبة (١٨.٧٥%).

ويتضح من نتيجة **المقابلة الشخصية** تركيز المُساءَلة على الجوانب المتعلقة بالانضباط الوظيفي،(يليها) أخلاقيات المهنة، (وأخيرًا) الأداء التدريسي للمعلم، مما يدلل على قصور في فهم المديرين للمهام المطلوب أداؤها من المعلمين حيث يرى معظم أفراد عينة المديرين أن متابعة الأداء التدريسي للمعلم من مهام الموجهين فقط.

وعليه فقد تم خلال نفس **المقابلة الشخصية** سؤال عينة المديرين عن: **معوقات تطبيقهم للمُساءَلة الفاعلة تجاه المعلمين؟**. جاءت المعوقات مُرتبة حسب نسب تحققها من وجهة نظرهم كما يلي: كثرة المهام المُلقاة على عاتق المدير، ومحدودية الوقت لديه بنسبة(٩٣.٧٥%)، وعدم وعي المعلمين بالتوصيف الوظيفي للأدوار والمسئوليات المنوطة بهم بنسبة(٨٧.٥%)، والخوف من التسبب في فصل المعلم أو التأثير على مستقبله الوظيفي بنسبة(٨٤.٣٧%)، والخشية من تقديم الشكاوى الكيدية بنسبة(٨٤.٣٧%)، وكثرة النشرات والتعليمات الواردة من الوزارة والمديرية والإدارة التعليمية بنسبة(٨١.٢٥%)، والنقص في بعض تخصصات المعلمين بالمدارس بنسبة(٨١.٢٥%)، وافتقار برامج التدريب إلى أنشطة تعميم ثقافة المُساءَلة ومتطلباتها وفوائدها بنسبة(٧٨.١٢٥%)، واعتداد بعض المعلمين بأنفسهم لكبر سنهم بنسبة(٧١.٨٧%)، وصعوبة الإجراءات الإدارية والروتينية التي تتبعها الإدارة التعليمية في تنفيذ المُساءَلة مما يدفع مديرو المدارس للعزوف عن رفعها للإدارة التعليمية بنسبة(٦٥.٦٢%).

وبتوجيه نفس السؤال المتعلق **بمعوقات تطبيق المُساءَلة تجاه المعلمين؟** إلى عينة قوامها(١٠٠) معلم/معلمة بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة المنوفية **من خلال استبانة استطلاعية**[١]، جاءت المعوقات مرتبة حسب نسب تحققها من وجهة نظرهم كما يلي:

تنفيذ مدير المدرسة للمُساءَلة بشكل انتقائي بنسبة(٩٢%)، وتركيز المدير على تصيد الأخطاء بنسبة(٨٨%)، والاهتمام بالشكل على حساب المضمون بنسبة(٨٧%)، وعدم ممارسة المدير للمُساءَلة في الوقت المناسب بنسبة(٨٣%)، وعدم وضوح مهام المعلمين بنسبة(٨١%)،

[١] - ملحق البحث رقم (٢)

وعدم تنفيذ القرارات التي تتخذ بحق المعلم بنسبة(٧٩%)، والخشية من تقديم الشكاوى الكيدية بنسبة(٧٨%)، وعدم جدوى المُساءَلة في النظام المدرسي بنسبة(٧٦%)، وعدم وجود رادع للمعلمين المقصرين بنسبة(٧٥%)، **(يليه)** عدم مُحاسبة المعلمين المُقصرين بنسبة(٧٢%).

وإذا كانت المُساءَلة التربوية قد أضحت مجالاً معرفيًا مطروقًا باعتبارها مدخلاً لاهتمامات متعددة في الإدارة التعليمية، ونظرًا لأهمية دور مدير المدرسة في مراحل التعليم المختلفة في تطبيق المُساءَلة التربوية للمعلمين، فقد ارتأت الباحثة ضرورة الوقوف على واقع ممارسات مديري المدارس الابتدائية الحكومية للمُساءَلة التربوية للمعلمين، ومن ثم الانطلاق إلى تجويد وتطوير هذا الواقع، وهو ما يسعى إليه البحث الحالي.

الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات والبحوث المُرتبطة بالمُساءَلة التربوية التي أجريت في بيئات عالمية، وفي بيئات عربية، وفي البيئة المصرية والتي أفادت في تحديد مشكلة البحث الحالي، وهذه الدراسات والبحوث سوف يتم عرض أبرزها كما يلي:

أولاً- الدراسات الأجنبية:

على المستوى العالمي، يُمكن القول بأن الدراسات التي تناولت المُساءَلة في المدارس أكثر من أن تُحصى، ويُمكن تقسيمها إلى محورين على النحو التالي:

أ) دراسات تناولت واقع تطبيق مديري المدارس لمُساءَلة المعلمين:

مثل: دراسة(**Duggan,2009**) والتي توصلت نتائجها إلى اختلاف الأساليب التي يستخدمها مديروا المدارس الثانوية الحكومية في تطبيق المُساءَلة عن أساليب مديري المقاطعات التعليمية في غرب أستراليا، وأن نجاح تنفيذ سياسة المُساءَلة يتطلب التعاون بين مديري المدارس ومديري المقاطعات التعليمية والمعلمين، وقد أوصت بضرورة إجراء البحوث حول تطبيق القيادات المدرسية الأخرى لعمليات المُساءَلة المدرسية بالمدارس الابتدائية والثانوية في المناطق الأكثر حرمانًا في الدولة، ودراسة(**Akporehe,2011,PP:115-125**) والتي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين آراء عينة من(٣٥٣) مديرًا ومعلمًا يعملون في(**31**) مدرسة بولاية أثيوب بنيجيريا حول درجة تطبيق المُساءَلة التربوية لمعلمي المدارس الثانوية في مجالات (التدريس، الانضباط الوظيفي، الإدارة الفعالة للفصل)، وأن المُساءَلة لا يمكن أن تُعَزز إلا من خلال تنفيذ سياسات تعليمية فعالة تتعلق بالمُساءَلة من قبل مسئولي التعليم على المستويين المركزي واللامركزي، ودراسة(**Nakpodia&Okiemute,2011,PP:152-158**) والتي كشفت نتائجها عن اتفاق آراء مديري المدارس والمعلمين والطلبة بالمدارس الثانوية في نيجيريا حول واقع وضرورة تطبيق المُساءَلة، وأن المُساءَلة يجب أن تُدعمها جميع الهيئات المسئولة، وأن تتعاون في تنفيذها، ودراسة (**Knapp&Feldman,2012,PP:666-694**) والتي أشارت نتائجها إلى أن تطبيق المُساءَلة الداخلية والخارجية من قبل مديري المدارس في أربع مديريات

للتربية والتعليم بالولايات المتحدة الأمريكية يُسهم في تحقيق أهداف المدرسة، وتلبية توقعات المجتمع الخارجي من المدرسة، وأنه يُمكن تفعيل المُساءَلة من خلال تحليل اختبارات الطلاب.

ب) دراسات تناولت واقع تطبيق مديري المدارس لمُساءَلة المعلمين وعلاقتها بمتغيرات أخرى:

مثل دراسة(**Newmann,et.al,1996**) والتي أشارت نتائجها إلى تدني واقع تطبيق المُساءَلة التربوية في(٢٤) مدرسة إبتدائية ومتوسطة وثانوية بولاية نيويورك الأمريكية، ووجود علاقة ارتباطية قوية وموجبة بين تطبيق معايير المُساءَلة التربوية الداخلية والأداء المدرسي، وبين تطبيق معايير المُساءَلة الخارجية والأداء المدرسي، ودراسة(**Hanushek&Raymond,2006.PP:51-61**) والتي أشارت نتائجها إلى أن المُساءَلة التربوية بالمدارس الحكومية في ولاية تكساس الأمريكية أدت إلى زيادة تحصيل الطلبة، وتقليل الفجوة الخاصة بالتحصيل الدراسي بين الطلبة البيض والطلبة من الأقليات، ودللت نتائج دراسة(**Billger,2007**) على وجود ارتباط إيجابي بين تطبيق المُساءَلة التربوية وتحسين جودة المدارس الثانوية في ولاية إلينوي الأمريكية، أما دراسة(**Pulliam,2007**) والتي طُبقت على(٣٤٤٧) مدرسة ثانوية في ولاية تكساس الأمريكية فقد أكدت نتائجها على أن تطبيق المُساءَلة الإدارية في المدارس يؤثر على معدلات تحويل الطلاب من المدرسة؛ فكلما زاد تفعيل المُساءَلة انخفض معدلات تحويل الطلاب من المدرسة، وارتفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وأشارت نتائج دراسة(**Jackson&LunenBurg,2010,PP:٤٤-٢٧**) إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين تطبيق المُساءَلة التربوية والتحصيل العلمي لطلبة المدارس المتوسطة بولاية فيرجينيا الأمريكية، ودراسة(**Rockoff&Turner,2010,PP:77-88**) والتي طُبقت على(٩٨٥) مدرسة في مدينة نيويورك الأمريكية وأكدت نتائجها على أن تطبيق المُساءَلة في المدارس يؤثر بشكل مباشر في التحصيل الأكاديمي للطلبة، ويؤدي إلى زيادة المهارات الأساسية لدى المعلمين، وزيادة جودة المدارس، وتوصلت نتائج دراسة(**Elstad,et.al,2012,PP:612-628**) التي طُبقت على عينة من معلمي ثلاثة أنواع من المدارس(المدارس الثانوية، ومدارس الشباب الشعبية العليا، ومدارس كبار السن) في أوسلو بالنرويج إلى أن سلوك المواطنة المؤسسية لدى المعلمين يختلف باختلاف مستوى تطبيق المُساءَلة؛ حيث يرتفع مستوى المواطنة المؤسسية لدى المعلمين في المدارس التي تُطبق المُساءَلة بشكل واضح عن المدارس التي يوجد بها أساليب مُساءَلة ضعيفة أو مُنعدمة، ودراسة(**Lorentzen,et.al,2013**) التي أُجريت بالمدارس الثانوية العامة في ولاية مونتانا الأمريكية والتي توصلت إلى وجود تأثير إيجابي لتطبيق المُساءَلة على التحصيل الدراسي للطلاب، كما أشارت دراسة(**Moos,2014,PP:424-443**) إلى أن استخدام الحوكمة أدى

إلى تطوير الإدارة المدرسية وعلاج الكثير من المشكلات التي تعاني منها المدارس، بالإضافة إلى تفعيل نُظم المُساءَلة والمُحاسَبيّة وتطبيق معايير الجودة في التعليم.

وبالإضافة إلى المحورين السابقين، فقد أُجريت دراسات أخرى متنوعة الأهداف، مثل:

دراسة (**O'Day,٢٠٠٣,PP:149-163**) والتي أكدت نتائجهاعلى ضرورة تطبيق مبادئ الحوكمة والمُساءَلة في المدارس الأمريكية، وتدعيم الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، والاستفادة من المستجدات العالمية في هذا الإطار، مع مراعاة ظروف وإمكانات كل مدرسة.

ودراسة(**LaWanda,2009**) والتي أشارت نتائجها إلى أن(٥٩%) من المرشدين الأكاديميين في بعض مدارس ولاية ألاباما الأمريكية لم يمارسوا أي أنشطة تتعلق بتطبيق مبادئ المُساءَلة، وقد أوصت بتحفيز المرشدين الأكاديميين بالمدارس على تطبيق مبادئ المُساءَلة مع الطلاب، وضرورة القيام بأبحاث مستقبلية حول مدى ممارسة مبادئ المُساءَلة.

ودراسة(**Astle,et.al,2011**) والتي أشارت نتائجها إلى أن المُساءَلة داخل المدارس الثانوية في انجلترا تُزيد من فاعلية المدرسة.

ثانيًا- الدراسات العربية:

يُمكن تقسيم الدراسات السابقة العربية إلى عدة محاور على النحو التالي:

أ) دراسات تناولت واقع ومعوقات تطبيق مديري المدارس للمُساءَلة التربوية للمعلمين:

مثل: دراسة(سارة القهيدان،٢٠٠٩) والتي استهدفت التعرف على درجة تطبيق المُساءَلة التربوية ومتطلبات تفعيلها ومعوقات تطبيقها بالمدارس الحكومية للبنات من وجهة نظر مديرات المدارس، بينما استهدفت دراسة(عمر يعقوب،٢٠١٦) التعرف على درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية للمُساءَلة ومعوقاتها من وجهة نظرهم، أما دراسات:(ساجدة أبو كركي،٢٠٠٣)، و(باسم حوامدة، ومحمد جرادات،٢٠٠٥،١٨٤-٢١١)، و(سرور العجمي،٢٠٠٨)، و(بسام أبو حشيش،٢٠١٠)، و(محمد العنزي،٢٠١١)، و(لميس الشمخاني،٢٠١٣)، و(معن عياصره،٢٠١٣،١٦٩-٢١٠)، و(سعد الغامدي،٢٠١٤)، و(نورة الشهراني،٢٠١٥) فقد تناولت واقع تطبيق مديري المدارس لمُساءَلة المعلمين في مراحل تعليمية مختلفة.

ب) دراسات تناولت اتجاهات مديري المدارس نحو تطبيق المُساءَلة التربوية:

مثل: دراسة(لبنى الدريني،٢٠٠٠) والتي استهدفت الكشف عن اتجاهات مديري المدارس الثانوية في عَمان نحو تطبيق المُساءَلة التربوية، ودراسة(عبير كسبري،٢٠٠٣) والتي استهدفت الكشف عن اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو المُساءَلة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية.

ج) دراسات تناولت نماذج للمُساءَلة التربوية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة:

مثل: دراسة(حيدر العمري،٢٠٠٤) والتي وضعت نموذج مقترح لتنفيذ نظام المُساءَلة التربوية في وزارة التربية والتعليم بالأردن (في ضوء الواقع، وخبرة الولايات المتحدة الأمريكية)

يتكون من(سبعة) عناصر:(الأهداف التربوية والأهداف التعليمية ومعايير تحقق الأهداف التربوية والتعليمية والتوصيف الوظيفي والإعلام التربوي والمكافآت والعقوبات)، ومن(١١) فئة للنظام التربوي(الطلبة والمعلمون ومديروا وإداريو المدارس والمشرفون التربويون ورؤساء وموظفو الأقسام ومديرو التعليم وأعضاء لجنة التخطيط وأعضاء مجلس التعليم وأولياء الأمور ومسئوولو أجهزة الإعلام ورؤساء جامعات ونوابهم وعمداء كليات ورؤساء أقسام). كما وضعت دراسات: (زهرة الراسبي،٢٠٠٦)، و(لاما الحمود،٢٠٠٧)، و(عبد الله الحارثي،٢٠٠٨)، و(جهاد زكارنة، ٢٠١٢) نماذج للمُساءَلة التربوية بالمدارس العامة في سلطنة عُمان، والأردن، والمملكة السعودية، وفلسطين(على الترتيب) في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة.

د) دراسات تناولت تطبيق مديري المدارس للمُساءَلة التربوية للمعلمين وعلاقتها بعدة متغيرات:

مثل: دراسة (أحمد القضاة،٢٠٠٥) والتي استهدفت تحديد علاقة أنماط القيادة التربوية لدى مديري المدارس(الثانوية،الأساسية) بتطبيق المُساءَلة الإدارية للمعلمين، ودراسة(مي الحسن،٢٠١٠) والتي استهدفت التعرف على درجتا تطبيق المُساءَلة والفاعلية الإدارية التربوية والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية، ودراسة(صفاء خمايسة،٢٠١٢) والتي استهدفت تحديد درجة ممارسة مديري المدارس لمُساءَلة الإدارية للمعلمين وعلاقتها بأنماط القيادة التربوية، وتناولت دراسة(إيمان حويل،٢٠١٢) واقع تطبيق المُساءَلة والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر مديري المدارس، واستهدفت دراسة (**Arabiyat&Badah,2012,PP:64-70**) التعرف على تأثير المُساءَلة الإدارية لدى مديري المدارس على الرضا الوظيفي للمعلمين، بينما استهدفت دراسة(فريال الشخوت،٢٠١٦) تحديد درجة فاعلية المُساءَلة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين.

ه) دراسات تناولت واقع ومعوقات تطبيق قادة التربية والتعليم لمُساءَلة مديري المدارس:

مثل: دراسة (ميسون الزعبي،٢٠٠٣) والتي تناولت درجة تطبيق المُساءَلة الإدارية بمجالاتها المتعددة(الانضباط الوظيفي، والعمل والإنجاز، وأخلاقيات الوظيفة، والعلاقات الإنسانية) ومعوقات تطبيقها من قبل قادة مديريات التربية والتعليم بالأردن، ودراسة(معن المدني،٢٠٠٧) والتي تناولت درجة تطبيق مديري إدارات التربية والتعليم ومساعديهم بالمملكة العربية السعودية للمُساءَلة الإدارية بمجالاتها المتعددة (الأداء والانضباط والجوانب الشخصية) والمعوقات التي تحول دون تطبيقها، أما دراسة (ظنينة الخروصية،٢٠١٢) فقد استهدفت الكشف عن اتجاهات رؤساء الأقسام بمديريات التربية والتعليم في سلطنة عُمان نحو المُساءَلة الإدارية، وتناولت دراسة (حنين الشريف،٢٠١٣) أثر المُساءَلة الإدارية على أداء العاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة، وهدفت دراسة(جابر المالكي،٢٠١٥) إلى تحديد

درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم للمُساءَلة التربوية من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة المتوسطة بمكة المُكرمة، واستهدفت دراسة(هالة الغامدي،٢٠١٧، ١٦٦-١٧٤) تحديد درجة ممارسة مسئولي إدارة التعليم بمنطقة الباحة للمُساءَلة الإدارية في تحسين أداء مديري المدارس الإبتدائية والمتوسطة والثانوية، أما دراسة(عبد السلام حتاملة، وكايد سلامه،٢٠١٧، ١٠٢-١٢٢) فقد استهدفت الكشف عن درجتا تطبيق المُساءَلة الإدارية والحوكمة والعلاقة بينهما في مديريات التربية والتعليم من وجهة نظر القادة الإداريين فيها.

وبالإضافة إلى المحاور السابقة، فقد أجريت دراسات أخرى متنوعة الأهداف، مثل: دراسة(عالية أخوارشيدة،٢٠٠٤) والتي تناولت وعي معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المُساءَلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة، بينما استهدفت دراسة(جهاد سلامه،٢٠١٣) التعرف إلى دور المُساءَلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة، أما دراسة (أنيسة الدهار،٢٠١٦) فقد سعت إلى تحديد درجة تقبل معلمي المدارس الثانوية بغزة للمُساءَلة التربوية وعلاقتها بمستوى أدائهم الوظيفي، وسعت دراسة(صالحة عيسان، وشيخة الخروصي،٢٠١٦، ٤٧-٧٩) إلى تحديد متطلبات تطبيق المُساءَلة الإدارية بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر مديريها.

ثالثًا- الدراسات المصرية:

(في حدود علم الباحثة) فقد انحصرت الدراسات التي تناولت مفهوم المُساءَلة فيما يلي:

- دراسة(خالد يعقوب،٢٠٠١) والتي قدمت تصورًا مقترحًا لتطوير نظام مُساءَلة المعلمين في مصر في ضوء خبرة المملكة المتحدة يتضمن عدة مجالات تتم على أربع مراحل: **المرحلة الأولى**، تتضمن: تحديد أهداف المُساءَلة، والتخطيط لمتابعة أداء المعلمين، ووضع معايير لتقدير أداء المعلمين، وتتضمن **المرحلة الثانية**: إعادة تقديرات مستوى الأداء بنَاءً على أداء المعلمين الفعلي، ومقارنته بالأداء المُخطط، وتحليل الأداء(المُتميز، والمُقصر فيه)، وتتضمن **المرحلة الثالثة**: إعداد التقارير في ضوء توافر عدة معايير كالشفافية، والأهمية، واقتصاديات إنتاج المعلومات...)، وتتضمن **المرحلة الرابعة**: متابعة تنفيذ الاقتراحات والتوصيات.
- دراسة(مجدي المهدي،٢٠٠٤، ٣-٩٧) والتي وضعت آليات يُمكن استخدامها في تحقيق المُساءَلة الشاملة(المالية، والفنية، والإدارية) في التعليم العام المصري لأهدافها في مواجهة تحدياته على ضوء خبرات بعض الدول(انجلترا، فرنسا، الولايات المتحدة الأمريكية، استراليا، تشيلي، نيوزيلندا، هونج كونج، وجنوب أفريقيا) في تطبيق المُساءَلة في نُظمها التعليمية.
- دراسة(سحر محمد،٢٠١٥، ٢٥١-٣٦٠) والتي وضعت آليات إجرائية لتفعيل ثقافة المُساءَلة التربوية لدى معلمي التعليم الثانوي العام بمصر في ضوء معايير القدرة المؤسسية، للإرتقاء بأداء المعلمين وتحقيق أهداف المدرسة.

- دراسة(محمد حسين،٢٠١٨) والتي قدمت تصورًا مقترحًا لتفعيل دور الشفافية الإدارية والمُساءَلة التعليمية للحد من ظاهرة الفساد الإداري في مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر.

وما يجب الإشارة إليه هنا هو أن: معظم البحوث والدراسات السابقة التي طُبقت في مصر تناولت مفهوم المُحاسَبيّة (وليس المُساءَلة) من عدة أوجه، كما توضحها المحاور الآتية:

أ) دراسات تناولت واقع تطبيق المُحاسَبيّة في كافة مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي:

تناولت العديد من الدراسات واقع تطبيق المُحاسَبيّة في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي المصري بجميع مستوياته بدءًا من مؤسسات تربية الطفل وحتى المدرسة الثانوية، كما وضعت تصور شامل لنظام المُحاسَبيّة في تلك المؤسسات، كدراسات:(نهلة هاشم،٢٠٠١،٣٣-٨٣)، و(أحمد حسين،٢٠٠٤،٢٤٩-٢٨٨)، و(سهام عبد الغني،٢٠٠٤)، و(علي الدسوقي، وميادة الباسل٢٠٠٨،٢-٣٤)، و(هانم أبو النيل،٢٠١٢)، و(سارة فؤاد،٢٠١٤).

ب) دراسات تناولت نماذج مقترحة لتحقيق المُحاسَبيّة في ضوء خبرات الدول المتقدمة:

قدمت بعض الدراسات نماذج مقترحة للاستفادة من نُظم المُحاسَبيّة في مدارس بعض الدول المتقدمة في تطوير الإدارة المدرسية بما يتلائم مع متطلبات القرن الحالي؛ كدراسات: (عباس الزهيري،٢٠٠٤، ٣٠٩-٤٠٥)، و(رانيا الجمال،٢٠٠٨، ١٥-٨٣)، و(خميس عبد العزيز،٢٠١٠)، و(ثابت محمد،٢٠١٤) ، و(نها محمد،٢٠١٤).

ج) دراسات تناولت نماذج للمُحاسَبيّة لتحقيق جودة العملية التعليمية :

قدمت دراسات:(حنان أحمد،٢٠٠٦،٩-١٥١)، و(مرفت ناصف٢٠٠٨،،٢٢١-٣١٤)، و(وائل رضوان٢٠١٠،١٣٠-١٥٦)، و(جورجيت جورج،٢٠١١،٣٠٢-٤٠٧)، و(عبد الخالق محمد،٢٠١٢،١٨١-٢١٨) نماذج مقترحة للمُحاسَبيّة التعليمية لتحقيق جودة العملية التعليمية في التعليم ما قبل الجامعي بمستوياته المختلفة، ووضعت دراسة(حنان أبو غزالة،٢٠١١) نظام مقترح للمُحاسَبيّة في الإدارات التعليمية، كما تناولت بعض الدراسات دور المُحاسَبيّة التعليمية في ضمان جودة عمليات إدارة الموارد البشرية بالمدارس الثانوية العامة كدراسة: (مها عبد الرحمن،٢٠١٥،١-٤٠) أو في مدارس التعليم الأساسي كدراسة:(أسماء مفتاح،٢٠١٦).

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة مجموعة من الملاحظات تتمثل في:

١) ميزت بعض الدراسات السابقة الأجنبية، وبعض الدراسات السابقة المصرية بين مفهومي المُساءَلة والمُحاسَبيّة باعتبار أن المُحاسَبيّة مرحلة تابعة لمرحلة المُساءَلة التربوية، وليسا مترادفين كما يعتقد البعض ويخلط بينهما، حيث تكون المُحاسَبيّة مرتبطة بالنتائج، أي مرتبطة بما يترتب على الأفعال من مكافآت أو جزاءات، بينما ترتبط المُساءَلة بالأفعال، في حين خلطت معظم الدراسات السابقة العربية بين مفهومي المُساءَلة والمُحاسَبيّة باعتبارهما مترادفين.

٢) أهمية المُساءَلة كمبدأ يحكم كل عمل يُودى، وكل سلوك يُمارس، كما أن تطبيق المُساءَلة يُسهم في معالجة العديد من المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي.

٣) ندرة الدراسات الميدانية في مجال المُساءَلة التربوية بالمدارس الإبتدائية، والدراسات الأربع المتوافرة المُتعلقة بالمُساءَلة لا تنفي عدم الاهتمام بهذا النوع من البحوث في مصر.

٤) لم تحظ المدارس الإبتدائية بمحافظة المنوفية بأي دراسة أكاديمية في مجال المُساءَلة التربوية للمعلمين، وهو ما سيتم تناوله في البحث الحالي.

مشكلة البحث

يُمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

١- ما الإطار المفاهيمي للمُساءَلة من حيث: نشأتها ومفهومها ومبررات تطبيقها وأهدافها ومبادئها؟

٢- ما مجالات المُساءَلة التربوية للمعلم ؟ وما مسئوليات مدير المدرسة تجاه تنفيذها ؟

٣- ما مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة المنوفية لمبادئ المُساءَلة التربوية (الشفافية والمرونة والعدالة والالتزام) من وجهة نظر المعلمين؟

٤- ما مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة المنوفية لمجالات المُساءَلة التربوية (الانضباط الوظيفي والأداء التدريسي وأخلاقيات المهنة) من وجهة نظر المعلمين؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq ٠.٠٥$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى ممارسة مبادئ ومجالات المُساءَلة التربوية في مدارسهم تُعزى إلى متغيرات: النوع والمؤهل العلمي وموقع المدرسة والمُسمى الوظيفي؟

٦- هل يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية لمبادئ المُساءَلة، ومستوى ممارستهم لمجالاتها من وجهة نظر المعلمين؟

٧- كيف يُمكن تحسين مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية لمبادئ ومجالات المُساءَلة التربوية للمعلمين؟

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى وضع مقترحات لتحسين مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية لمبادئ ، ومجالات المُساءَلة التربوية للمعلمين.

أهمية البحث :

تتضح أهمية هذا البحث من خلال المنطلقات الآتية:

١) قد يُشكل هذا البحث إضافة إلى الأدب التربوي المتعلق بالمُساءَلة التربوية، الذي يمكن الرجوع إليه والبناء عليه، كما يُمهد هذا البحث لدراسات وبحوث أخرى في المستقبل.

٢) قلة الدراسات السابقة- التي أُجريت في البيئة المصرية- المتعلقة بالمُساءَلة التربوية لمعلمي مراحل التعليم المختلفة بصفة عامة، ومعلمي المرحلة الابتدائية بصفة خاصة.

٣) متابعة لتوجهات وزارة التربية والتعليم نحو التطوير الإداري خاصة في المرحلة الحالية التي تشهد تزايدًا عالميًا ومحليًا في التوجه نحو تطبيق معايير الجودة ومبادئ الحوكمة والمُساءَلة.

٤) أن نتائجه قد تُمثل أساسًا يُمكن الاعتماد عليه لاتخاذ قرارات رشيدة تعمل على تعزيز مبادئ المُساءَلة التربوية للمسئولين في وزارة التربية والتعليم.

٥) يؤمل أن تزود نتائج هذا البحث مديري المدارس بتغذية راجعة عن مستوى تطبيقهم للمُساءَلة التربوية للمعلمين، ما يساعدهم على وضع الآليات المُناسبة لتفعيلها بالمستوى المرجو منها.

٦) يؤمل أن تزود نتائج هذا البحث المسئولين في الإدارات التعليمية بصورة عن واقع تطبيق مبادئ، ومجالات المُساءَلة التربوية للمعلمين بالمدارس الابتدائية الحكومية، بما يُمكن من تحديد نقاط الضعف منها ونقاط القوة لإتخاذ الإجراءات اللازمة نحو التحسين والتطوير.

٧) يؤمل أن تساعد نتائج هذا البحث القائمين على النظام التعليمي في تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في مجال تطبيق مبادئ المُساءَلة ومجالاتها بالبيئة المدرسية، وبالتالي العمل على وضع الآليات المُناسبة لذلك.

تحديد مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

سوف يتم تحديد مصطلحات البحث(إجرائيًا) كما يلي:

١) واقع الممارسة: هي الدرجة التي يُحددها المعلمون للمُمارسات الفعلية لمديري المدارس الابتدائية فيما يتعلق بالمُساءَلة التربوية لهم.

٢) **ممارسات المُساءَلة التربوية:** جُملة ما يقوم به مديري المدارس الابتدائية من سلوكيات تتعلق بالمُساءَلة التربوية للمعلمين، وتُقاس من خلال استجابات المعلمين على أداة البحث، وقد صنف البحث مستوى ممارسة المديرين للمُساءَلة التربوية للمعلمين إلى نمطين، هما:

٢-١) مبادئ المُساءَلة التربوية Principles of Educational Accountability :

سلوكيات مديرى المدارس الابتدائية التي تتضمن معاملة المعلمين بشفافية[١]، ومرونة[٢]، وعدالة[٣]، والتزام[٤]، ويُعبر عنها(إجرائيًا) بالمتوسط الحسابي لاستجابات(المعلمين) على الاستبانة المُعدة لذلك (المحور المُتعلق بممارسة مديري المدارس لمبادئ المُساءَلة)، والمُحدد في هذا البحث بأربعة مستويات: متدن، ومنخفض، ومتوسط، ومرتفع.

٢-٢) مجالات المُساءَلة التربوية Domains of Educational Accountability :

الإجراءات التي يتخذها مديرى المدارس الابتدائية لقياس الأداء الوظيفي للمعلمين، ويُعبر عنها(إجرائيًا) بالمتوسط الحسابي لاستجابات (المعلمين) على الاستبانة المُعدة لذلك (المحور المُتعلق بممارسة مديري المدارس لمجالات المُساءَلة)، والمُحدد في هذا البحث بأربعة مستويات: متدن، ومنخفض، ومتوسط، ومرتفع، وتتضمن الأبعاد التالية:

- **المجال الإداري(الانضباط الوظيفي):** السلوكيات الوظيفية المرغوبة للمعلمين، والالتزام بالقواعد والسياسات واللوائح والتعليمات والإجراءات الخاصة بالمدرسة التي يعملون فيها.
- **المجال الفني(الأداء التدريسي):** سلوكيات المعلمين المُتعلقة بتخطيط وتنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، واستخدام أساليب تقويم فعالة، وممارسة أنشطة مهنية فعالة.
- **أخلاقيات مهنة التعليم:** المحددات الأخلاقية للمهنة التي يلتزم بها معلمي المدارس الابتدائية.

٣) المرحلة الابتدائية Primary stage : بداية مرحلة التعليم الإلزامي في نظام التربية والتعليم المصري ومدتها ست سنوات من سن السادسة حتى الثانية عشرة.

---

[١] **- الشفافية:** سلوكيات مدير المدرسة والتي تتضمن إيضاح وعلانية التشريعات القانونية المُنظمة لحقوق ومسئوليات المعلمين والعقوبات التي يُمكن أن تُطبق عليهم، وعلنية عملية تقييم الأداء ووضوح معاييرها وموضوعيتها، ووضوح آليات المُساءَلة ونشر نتائجها، ووضوح إجراءات العمل وبساطتها، والعمل على تحديثها باستمرار، مع إتاحة المعلومات اللازمة لتأدية المعلمين لواجباتهم بكل مصداقية كُل حسب اختصاصه.

[٢] **- المرونة:** سلوكيات مدير المدرسة والتي تتضمن تسهيل وتبسيط بعض المهام الوظيفية والمعاملات دون تجاوز الإجراءات والتعليمات أو الإخلال بالمهام الوظيفية واللوائح التنظيمية، وتقبله لملاحظات واقتراحات المعلمين.

[٣] **- العدالة:** سلوكيات مدير المدرسة والتي تتضمن توزيعه للمهام والواجبات، وتطبيقه للقوانين والتعليمات والقرارات على المعلمين بدون استثناء من خلال استخدام إجراءات مكتوبة موحدة ودقيقة ونزيهة، بجانب معاملة المعلمين بإنصاف ومساواة وصدق وثقة وتقدير واحترام متبادل دون محاباة ، بما يكفُل المحافظة على الحقوق الفردية الخاصة بهم.

[٤] **- الالتزام:** سلوكيات مدير المدرسة التي تتضمن معاملة المعلمين بالنزاهة الأخلاقية، بحيث تتناول المُساءَلة العمل التعليمي برمته في جميع مراحله، وأن تتم في إطار من الشمولية، والتوازن، والتعاون، والوضوح، والاستمرارية.

منهج وأداة البحث :

حسب ما تقتضيه الإجابة عن أسئلة البحث والهدف الذي يسعى إليه تم استخدم **المنهج الوصفي** للوقوف على:الإطار المفاهيمي للمُساءَلة، وتحديد مستوى ممارسة المديرين لمبادئ ومجالات المُساءَلة التربوية للمعلم، وكذلك في بناء **أداة البحث**، والمُتمثلة في "استبانة" لقياس مستوى ممارسة المديرين لمبادئ المُساءَلة التربوية، ومجالاتها من وجهة نظر المعلمين.

حدود البحث :

التزم البحث الحالي بالحدود الآتية:

١) **الحدود الموضوعية:** تقتصر على تناول المُساءَلة التربوية للمعلمين من حيث درجة تطبيق مديري المدارس الابتدائية لمبادئها المُتمثلة في(الشفافية والمرونة والعدالة والالتزام) بمجالاتها الثلاثة المحددة، وهي: (الانضباط الوظيفي والأداء التدريسي وأخلاقيات مهنة التعليم).

٢) **الحدود البشرية والمكانية**– أختيرت (المرحلة الابتدائية) بمحافظة المنوفية باعتبارها:

- أهم مراحل السلم التعليمي فهي حجر الأساس الذي تُبنى عليه المراحل التالية.
- المرحلة الابتدائية هي مرحلة التكوين الشخصي والعاطفي والفكري والمهاري والمعلوماتي والعلاقات الاجتماعية للطالب، كما تعتبر مرحلة التكوين الوطني للطالب وانتمائه للمجتمع المحلي خاصة والمجتمع الدولي بصفة عامة.
- تُمثل محافظة المنوفية مكان عمل وسكن الباحثة مما يُيسر من تطبيق أداة البحث، بالإضافة إلى انتشار المدارس الابتدائية في محافظة المنوفية مقارنة بمدارس المراحل التالية.

٣) **الحدود الزمنية:** طُبق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي٢٠١٦/٢٠١٧.

الإطار النظرى للبحث :

يتضمن الإطار النظري ثلاثة محاور؛ يتناول **المحور الأول**: الإطار المفاهيمي للمُساءَلة التربوية، ويتناول **المحور الثاني**: مجالات المُساءَلة التربوية للمعلم، ويتناول **المحور الثالث**: مسئوليات مدير المدرسة تجاه المُساءَلة التربوية للمعلم، وفيما يلي توضيح ذلك:

المحور الأول– الإطار المفاهيمي للمُساءَلة التربوية:

مفهوم المُساءَلة أحد المفاهيم الجديدة التي ظهرت في المجال التربوي في الثمانينيات، حيث كانت بداياته في علوم: المال، والأعمال، والمُحاسَبَة، والإدارة العامة...، وفيما يلي توضيح ذلك:

١) نشأة المُساءَلة:

يعتقد كثير من الباحثين أن المُساءَلة في مجال التربية قد بدأت عام ١٩٨٣ في الولايات المتحدة الأمريكية على أثر صدور تقرير أمة في خطر، الذي كان من أبرز نتائجه وأهمها الإقرار بضرورة إصلاح التعليم(**Figlio&Loeb,2011,P:384**)، وقد تتبع

(Dubnick,2003,P:10) نشأة مفهوم المُساءَلة منذ ظهوره كتقليد ملكي شرعي في بريطانيا وحتى بداية عصر البيروقراطية الحديثة فيها، وقدم (Mulgan,2000,P:558) ، و(Erkkila,2007,PP:1-2) عرضًا تاريخيًا لأصل مصطلح المُساءَلة، وأوضحا أن المُساءَلة ظلت لوقت طويل ضمن نطاق علم المُحاسَبَة والعلوم المالية ولم ينتشر استعماله إلا في الثمانينيات مع ظهور علم الإدارة العامة الحديثة.

وترتبط المُساءَلة بالدور والمسئولية في إطار التربية والتعليم؛ فالمعلمون مسئولون عن التعليم، والإداريون مسئولون عن إدارة مدارسهم، وهم مسئولون أيضًا عن إدارة البرامج والسياسات، وهي بالمُجمل مُساءَلة انضباط والتزام، وقد ارتبطت المُساءَلة في العقود الأخيرة بالمعايير، والأداء، والجودة(Zargarpour,2005).

ويرى(Perie,et.al,2007,PP:6-7) أنه من الصعب تتبع تاريخ المُساءَلة بشكل دقيق، وذلك لارتباطها بالمسئولية في أي عمل يقوم به الإنسان، إلا أن منتصف القرن ١٩ في انجلترا قد شهد شكلاً من المُساءَلة التربوية، عندما كانت المدارس تتقاضى أجورها حسب أداء الطلبة ونتائجهم في الاختبارات، أي أن الأجر حسب النتائج، وقد لخصها(Kirst,1990) في ستة منهجيات تاريخية كما يأتي: المُساءَلة بدلالة الأداء، والمُساءَلة بدلالة المعايير، والمُساءَلة استنادًا إلى الحوافز، والمُساءَلة بدلالة السوق، والمُساءَلة بدلالة صنع القرار (تركيز السلطة داخل المدرسة أم في خارجها)، والمُساءَلة استنادًا إلى الدور المتوقع والنتائج.

وبالتالي يُمكن القول بأن المُساءَلة في بداياتها كانت تقع ضمن نطاق المسؤولية، وأصبحت فيما بعد مصطلحًا له خصوصيته واستقلاله عن المسؤولية، ومع مرور الزمن ازدادت أهميته وانتشاره ليوازي أهمية انتشار مفهوم المسؤولية (جزء مُكمل ومُتمم للمُساءَلة وليست منفصلة عنه تمامًا)؛ فالمُساءَلة تعني التزام المرؤوس بإنجاز واجبات محددة في ضوء المعايير الموضوعة وفي ضوء المسئوليات التي يجب أن يلتزم بها، وتحديد السلطة اللازمة لقيام هذا المرؤوس بمسئولياته، مع مُساءَلته أمام صاحب السلطة الأعلى، كما تختلف دلالة مفهوم المُساءَلة تبعًا لمقاصده، وتبعًا للسياق الثقافي الذي يستخدم فيه مما يعني أنه مفهوم متجدد قابل للتغيير والتعديل.

وعلى ذلك فقد تعددت تعريفات المُساءَلة وجاءت متباينة وفقاً للاتجاهات العلمية للباحثين لذلك يجب أن نبدأ بالتعريف اللغوي ثم ما ذهب إليه الباحثين كما يلي:

٢) مفهوم المُساءَلة التربوية Educational Accountability :

قبل تناول مفهوم(**المُساءَلة التربوية**) سيتم عرض المفهوم (لُغوياً) و(اصطلاحيًا) كما يلي:

٢-١) المُساءَلَة لغةً:

المُساءَلَة: مصدر الفعل الرباعي(سَاءلَ) تَلَقَّى ضُيُوفَهُ بِالتَّحِيَّةِ، وَالمُساءَلَة: الاسْتِخْبَارُ. وساءلَ:(فعل) ساءلَ يُسائل، مُساءَلَة، فهو مُسائِل، و(المفعول) (مُساءَلٌ) ساءَله عن أمر:استخبره عنه، سأله عنه، استعلمه عنه. و(مُساءَل):(اسم المفعول) من ساءلَ، ويقال:(ساءَلَ يُسائِل): والمصدر:(مُساءَلَة). واسم الفاعل(مُسائِلٌ)، ومؤنثه(مُسائِلة)(أحمد عمر،٢٠٠٨، ١٠١٩).

ويُفسر(المُعجم الوسيط) المُساءَلَة من خلال مفهوم المَسؤوليّة؛ وهي حالُ أو صفةُ مَنْ يُسْألُ عن أمْرٍ تقع عليه تبعَتُه. يُقال: أنا بريء من مسئولية هذا العمل. وتُطلق (أخلاقيًا) على: التزام الشّخص بما يصدر عنه قولاً أو عملاً. وتُطلق (قانونًا) على: الالتزام بإصلاح الخطأ الواقع على الغير طبقًا للقانون (مجمع اللغة العربية،٢٠٠٤، ٤١١).

وفي (قاموس أوكسفورد) يُشتق مفهوم **المُساءَلَة** (لُغويًا) من الفعل(**Account**) بمعنى:عَلَلَ؛ أوَضَحَ؛ فَسَرَ؛ عَد؛ أحصَى؛ حَسَبَ؛ دَوَنَ في دفتر؛ سَجَلَ؛ حَاسَبَ؛ ناقش الأمر(**Oxford Advanced Learner's Dictionary,P:5**).

وفي (قاموس ميريام وبستر) وردت المُساءَلَة بمعنى الالتزام أو الرغبة بقبول المسئولية، وأن يكون الفرد مسئولاً عن أعماله(**Merriam-Webster,1989,P:17**).

وجاءت في(قاموس المورد) بمعنى مُحاسَبّة الفرد عن أعمال معينة نتيجة مسئوليته عن أدائها، ومطالبته بتفسير ما يُحاسَب عنه (**aalbaki&Baalbaki,2002,P:23**).

٢-٢) المُساءَلَة اصطلاحًا:

تعني المُساءَلَة تقديم التقارير لمعرفة درجة التطابق بين الأهداف المُتفق عليها وبين ماتم التوصل إليه فعليًا(**Jacobs,2000,P:366**).

ويعرفها(**Mulgan,2000,P:555**) بأنها "الاستدعاء للمُحاسَبّة على الأفعال". ولذلك فإن المُساءَلَة تعتبر أداة لمعرفة مدى كفاءة وفاعلية المبادرات التي يقوم بها الفرد، وبالتالي فهي وسيلة لمقاومة الأخطاء الإدارية من خلال تقييم أداء المرؤوسين في ضوء معايير تتسم بالشفافية والدقة والمراجعة الدائمة لتحقيق فاعلية أي تنظيم(**Cain,2003,P:7**).

ويعرفها(**Ryan&Walsh,2004,P:622**) بأنها التزام طرف ما بأن يخضع للمُحاسَبّة من قبل طرف أخر أو جهة أخري تُحَاسب وتُسائِل، وتقبل الأطراف الثانية ضمنًا أو علانية بأن تقدم تقريرًا للأطراف الأولى، كما تعني التزام من طرف بتحقيق أهداف أو تقديم خدمات واستخدام موارد وتقديم تقارير عن الأداء للطرف الآخر.

ويرى(Barton,2006,P:257) و(Christensen&Skaerbaek,2007,P:105)، (Adams&McNicholas,2007,P:390) بأن المُساءَلة تعني أن يُطالب الفرد بتقديم شرح وتحليل لما يقوم به، وبالتالي فهو يتحمل مسئولية أعماله، أي أن الفرد مُساءَل عن النتائج.

وتُشير التعريفات السابقة إلى: ضرورة توافر أربعة عناصر رئيسة للمُساءَلة (الرئيس والمرءوس والأداء والتقييم)، ولتعديل الخلل لابد من تقديم تغذية مرتدة للمرءوس من قبل الرئيس.

كما تعني المُساءَلة إجابة العاملين في المؤسسة عن الأسئلة التي تُوجه إليهم بسبب سلوكهم غير المرغوب فيه، أو بسبب إتخاذ قرارات غير علمية قاموا بها تتنافى مع الأنظمة والمعايير الموضوعة ولا تنسجم معها؛ ويقتضي ذلك تقديم الأسباب أو المبررات التي دفعت إلى ممارسة تلك السلوكيات أو اتخاذ تلك القرارات، إضافة إلى تحمل أولئك الأفراد وتلك المؤسسات المسئوليات والتبعات المُترتبة على سلوكياتهم(Starling,2011,P:172).

ويُضيف هذا التعريف **بعدًا جديدًا للمُساءَلة** وهو أن المؤسسة قد تُسأل بوصفها وحدة واحدة، وبذلك فإن المُساءَلة ليست للفرد فقط، بل هي للمؤسسة أيضًا، مما يستلزم وجود أنظمة ومعايير يجب أن تنسجم معها سلوكيات وأعمال وقرارات الأفراد والمؤسسات.

٢-٣) المُساءَلة التربوية Educational Accountability :

قبل استعراض المفاهيم المختلفة للمُساءَلة التربوية يجب الإشارة إلى أن الدراسات السابقة التي أُجريت في هذا المجال قد أكدت على أن المُساءَلة التربوية يجب أن يتم توجيهها إلى عناصر النظام التربوي بمدخلاته وعملياته ومخرجاته، وذلك لأن جميع تلك العناصر تُسهم إسهامًا فعالًا في تحقيق بُعد المخرجات(نواتج التعلم) بشقيها القيمي والتعليمي. ولذا فإن المعلمين، ومديري المدارس، والإداريين، والمشرفين التربويين، والمرشدين المدرسيين، ومديري الإدارات التعليمية، والمُشرعين، والحكومة، وأولياء الأمور مُساءلون عن مخرجات النظام التربوي، وفيما يلي توضيح ذلك:

يُعرف(Ysseldyke,et.al ,1998,P:5)، و(Fort&Hebbler,٢٠٠٤,P:4) المُساءَلة التربوية بأنها: طريقة منظمة لإشاعة الطمأنينة لدى كل من المعلمين، وأولياء الأمور، وصانعي السياسات التربوية، والمجتمع بجميع مؤسساته(المستفيدون) على أن المدارس تحقق النتائج المُخطط لها، وانها تتضمن عناصر مثل: الأهداف التربوية، والمؤشرات الدالة على التقدم نحو تحقيق الأهداف، والمعايير والمقاييس، وإجراءات تقديم التفسيرات، والنتائج والمحفزات.

وأشار(Lashway,2001,P:66) للمُساءَلة التربوية بأنها العمل الجاد لمقابلة احتياجات الطلبة بالنسبة للمعلمين، وتعني بالنسبة للآباء الاهتمام بتوقعاتهم تجاه أبنائهم، 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.

ويُعرفها(عبد الله الحارثي،٢٠٠٨، ٦) بأنها نظام تقييم ومتابعة لأداء المرءوسين لتحسين وتطوير بيئة العمل التربوي، وتعزيز مواطن القوة لتعزيزها، ومعالجة مواطن الضعف.

وتؤكد التعريفات السابقة على أن: المُساءَلة تُركز على عملية تقويم الأداء على كل المستويات بدءًا بالمتعلم، والمعلم، والمدرسة، ودائرة التعليم المحلية وانتهاء بقمة الهرم للنظام التعليمي بهدف إصلاح النظام وتطويره؛ فالمُساءَلة آلية أساسية للتغيير التربوي ولذلك فإن تقرير(أمة في خطر١٩٨٣) هو نوع من المُساءَلة لنظام التربية الأمريكي في تلك الفترة.

ويُعرفها(**LaWanda,2009,P:6**) بأنها قبول المرشد المدرسي المسئولية عن تحقيق الطلاب للإنجاز المُتوقع. ويرى(**Figlio&Loeb,2011,P:384**) بأنها تقييم أداء المدرسة استنادًا إلى الأداء التعليمي لطلابها. وعرفها(**Hammond&Hill,2015,P:2**) بأنها آلية تضع جميع المعلمين تحت طائلة المسئولية للتأكد من أن جميع الطلبة يحصلون على ما يحتاجونه من التعليم.

وتُركز التعريفات السابقة على: مخرجات العملية التعليمية وطرق قياسها وذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية.

وأشار(بسام أبو حشيش،٢٠١٠، ٦٠٢) إلى أن المُساءَلة التربوية هي الإجراءات التي يتخذها مدير المدرسة لمُحاسَبّة المعلمين على ما يقومون بأدائه من أعمال مع إشعارهم بمستوى هذا الأداء. ويُؤكد(جهاد سلامه،٢٠١٣، ١٥) نفس المعنى للمُساءَلة التربوية باعتبارها عملية مُخططة ومُنظمة وهادفة يقوم بها مدير المدرسة من خلال متابعته لما ينفذه المعلم من مهام كمًا وكيفًا وصولًا لأهداف المدرسة، وتشمل الجانب الإيجابي من التعزيز والتطوير والثقة، والاستفادة من التغذية الراجعة، والجانب السلبي من تعزير ومُحاسَبّة وعقاب بهدف تحسين أداء المعلم.

كما يُعرفها(جابر المالكي،٢٠١٤، ٣١-٣٢) بأنها: "مسؤولية متراكمة، بمعنى أن يكون المعلم مسؤولًا عن أدائه، ويعتبر مديره مسؤولًا عن أدائه المهني، وبالتالي يخضع المدير للمُساءَلة عن أدائه الشخصي، وعن أداء معلمه".

وتُركز التعريفات السابقة على أن: المُساءَلة التربوية: إجراءات يتخذها مدير المدرسة لمتابعة المعلمين في أداء واجباتهم وكيفية استخدامهم للصلاحيات والسلطات والمسئوليات الموكولة إليهم، وإشعارهم بمستوى هذا الأداء وتشمل التفسير والتحفيز والتطوير والعقاب وما يتطلبه من تصحيح وغيرها لضمان تفعيل كافة مدخلات النظام التربوي وعملياته ومخرجاته.

ويُمكن الإشارة إلى بعض المعاني المُتضمنة في التعريفات السابقة للمُساءَلة التربوية، فيما يلي:

أ- مفهومي المُساءَلة والمُحاسَبيّة ليسا مترادفين؛ المُساءَلة مرتبطة بالأفعال، بينما ترتبط المُحاسَبيّة بالنتائج، أي مرتبطة بما يترتب على الأفعال من مكافآت أو جزاءات.

ب- لا يوجد تعريف مُتفق عليه عالميًا بالنسبة للمُساءَلة التربوية، فمنها ما يُركز على السلوك الإنساني للمعلم مع الطلبة، ومنها ما يُركز على تحصيل الطلبة.

ج- تتضمن المُساءَلة التربوية علاقة بين طرفين حتى يقوم الطرف الآخر بالإجابة على الاستفسارات التي توجه إليه بسبب سلوكيات غير مرغوبة وتتنافى مع المعايير الموضوعية.

د- المُساءَلة دالة على الأهداف؛ فهي تستخدم لمتابعة المعلمين (موضع المُساءَلة) والإحاطة بسلوكياتهم وبالصلاحيات المفوضة لهم لاستخدامها من أجل الارتقاء بالنظام التربوي بمكوناته الثلاثة: المدخلات، والعمليات، والمخرجات.

ه- المُساءَلة مُحرك لتحسين التعليم في المدارس، ومفتاح ذلك تطوير فاعلية أداء المعلمين.

و- المُساءَلة وسيلة لاتخاذ قرارات تربوية صائبة باعتبارها عملية تشخيصية وقائية وعلاجية.

ز- تتضمن المُساءَلة التربوية مسؤولية كل فرد عن أعماله لتحقيق نتائج محددة وفق المنظومة التي يعمل بها، وعليه تقديم تفسير عن أسباب القصور في تحقيق النتائج والاستفادة من ذلك لتصحيح المسار، وتعزيز مواطن القوة لديه كمدخل لتقييم الأداء.

ح- المُساءَلة بمعناها التربوي لا تعني إلحاق الضرر بالأفراد أو المؤسسات ولا تعني تعنيف الأفراد، بل تعني التوجيه والتعاون وحُسن الإفادة من الخبرات النافعة وتبادلها، ووضع ذلك في إطار إنساني يستند إلى القيم الأخلاقية القائمة على العدالة والمساواة بما يَكفُل تحسين الكفايات التعليمية بتحسين القائمين عليها(محمد الأغا، وهبة الداهوك،٢٠١٤، ٤٣٤)، كما تتعدى المُساءَلة تصيد الأخطاء لتسمو إلى ما هو أبعد من ذلك حيث التعرف على الصواب، والوصول إلى الحقائق ومعالجة الأخطاء، وتدعيم العمل الناجح، وتجنب السقوط والتخبط.

٣) مبررات تطبيق المُساءَلة التربوية وأهدافها:

مما يدلل على مبررات تطبيق المُساءَلة ما ذكرته **(Martin,2000,P:20)** إنها من ضمن أربعة موضوعات من سبعة رئيسية مُدرجة على موقع اتحاد التربية الوطني الأمريكي على الشبكة العالمية للمعلومات تتحدث عن المُساءَلة في الإدارة المدرسية.

وقد أشارت(منيرة الشرمان،٢٠١٠، ١٣٣) إلى تزايد الاهتمام بالمُساءَلة التربوية نتيجة لعدة مبررات، من أهمها: الوعي المتزايد بأهمية المُساءَلة كضابط لجودة التعليم وكفايته، والخبرات الناجحة لبعض الدول التي طبقت مفهوم المُساءَلة، والتركيز المتزايد على مخرجات التعليم، والتطورات التكنولوجية والتقنية في الميدان التربوي.

بالإضافة إلى حاجة المدارس للإصلاح المستمر، وتطبيق مبدأ الإدارة الذاتية، والتوجه نحو اللامركزية، ومطالبة المنظمات الدولية بتقويم النتائج التعليمية للطالب ودمج المؤشرات الناتجة في تخطيط البرامج وصنع القرارات، ودعوة المربين داخل المجتمع إلى مراجعة المدارس

لهياكلها التنظيمية وتوجهاتها الحالية، وتخوف الحكومات من المنافسة الاقتصادية في السوق العالمية، وعدم رضا أصحاب العمل عن مهارات الخريجين(سحر محمد،٢٠١٥، ٢٧١).

وقد أشار(Lingenfelter,2001,P:3) إلى أن المُساءَلة التربوية تتركز حول النهوض بالأداء لمستوى متميز، وضمان نوعية المُخرج التعليمي، ومُحاسَبَة المُقصر ومكافأة المتُقن، من خلال عدم الإفراط في التركيز على ما هو سلبي فقد يأتي بنتائج سلبية وخيمة.

وإلى جانب إصلاح النظام التعليمي، فإن للمُساءَلة التربوية أهداف أخرى تتمثل فيما يلي:

أ- **تحقيق الانضباط التعليمي؛** حيث يُمثل الانضباط عنصرًا أساسيًا في استقرار المدرسة وتحقيق والتماسك والتكامل بين أعضائها، وقد أشار(Akporehe,2011,P:118) إلى أن إدماج المُساءَلة في عمليات الادارة المدرسية يساعد في السيطرة على عدم الانضباط في المدرسة، وبالتالي زيادة الكفاءة والفعالية في النظام المدرسي ككل.

ب- **تحسين جودة الأداء المدرسي؛** من خلال وضع استراتيجيات للتقويم الشامل التي تساعد الطلاب على مطابقة مستويات الأداء، واستخدام ممارسات تعليمية فعالة وإيجاد مناخ مدرسي متعاون لتحسين تعليم الطلاب، والتنمية المهنية المستمرة للمعلمين لملاءمة احتياجات الطلاب والآباء والمديرين، وزيادة فرص مشاركة الطلاب والمجتمع لدعم تعليم الطلاب والمساهمة في جهود التحسين، والاستناد إلى قيادة تربوية تشاركية لضمان مُشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية(حنان أحمد،٢٠٠٦، ٨٥-٩٠).

وتعمل المُساءَلة التربوية على تحسين جودة الأداء المدرسي، من خلال: تحسين الأداء العام للمدرسة والارتقاء بجودته، والكشف عن المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف من جهة وعلاج السلبيات وتلافيها من جهة أخرى (سحر محمد،٢٠١٥، ٢٧٤-٢٧٥).

ج- **تزويد المعنيين بالمعلومات؛** تقدم المُساءَلة معلومات وبيانات بصفة مستمرة عن كل ما يتعلق بشئون المدرسة وإنجازاتها التي يحتاجها المسئولين عن العملية التعليمية، ومن أمثلة ذلك البيانات المتعلقة بما يلي: مستوى أداء المدارس في تحديد الأهداف والمستويات المرجوة وتحديد الاحتياجات البشرية والفنية والعمل على توفيرها من أجل تطوير الأداء وزيادة فعاليته، والخطط المدرسية وأساليب تنفيذها، وأداء المعلمين والطلاب والعاملين لتطوير أداء النظام المدرسي، تحصيل الطلاب ومشكلاتهم، العائد التربوي لإنفاق المال العام في بناء المدارس وإدارتها وتنفيذ الأنشطة المتعددة لتقدم مستوى إنجاز الطلاب(حنان أحمد،٢٠٠٦، ٩٢).

د- **تفعيل التقويم في العمل التربوي؛** من خلال تحديد الأعمال والمهام المنوطة بالأفراد في ضوء قدراتهم وإمكاناتهم، وتحديد نقاط الضعف لدى العاملين في المجال التعليمي كأساس يتم

في ضوءه تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لهم ومتابعة ورقابة تصرفات الأفراد أثناء أداء أعمالهم، وتحديد سبل تطوير العاملين، وتوفير مناخ من الثقة داخل المدرسة، وتأكيد هذه الثقة عند إصدار الأحكام، كما يشمل التقويم جميع الممارسات الحالية والمستقبلية التي تتم داخل المدرسة، وتحديد نقاط القوة وكيفية تعزيزها، ونقاط الضعف وسبل التغلب عليها (مجدي المهدي ،٢٠٠٤، ٢٤-٢٦).

ه- **تحقيق ديمقراطية التعليم**؛ فالمُساءَلة وما يترتب عليها من مُحاسَبيّة تُسهم في تحقيق ديمقراطية التعليم بشكل فعال من خلال تعريف أفراد المجتمع المدرسي بالنتائج المترتبة على مُحاسَبتهم، وهذه المعرفة من شأنها إحداث نوعًا من الاطمئنان لدى الفرد الخاضع للمُساءَلة والمُحاسَبيّة على مستقبله الوظيفي، وتعريف من تتم مُحاسَبتهم بكافة جوانب القوة والضعف من أجل تعزيزها أو علاجها، وضمان حق الفرد المتضرر من المُحاسَبيّة أن يتظلم من نتائجها، وهذا من شأنه أن يجعل القائمين عليها أكثر حرصًا على تحقيق الدقة والموضوعية والشفافية (مجدي المهدي، ٢٠٠٤، ٣٣-٣٨).

و- تحسين أوضاع المدارس المتدنية، وتوفير تقارير صحيحة عن مستويات تحصيل الطلبة بما يحقق زيادة انتاجية المخرجات التعليمية وذلك استجابة للاحتياجات المجتمعية(Timmermans,et.al,2015,P:324).

٤) مبادئ المُساءَلة التربوية:

تستند المُساءَلة التربوية المُحققة لأهداف المدرسة الإبتدائية على مجموعة مبادئ، من أهمها:

٤-١) مبدأ الشفافية Transparency:

الشفافية فى **اللغة** ما يُمكن استيعابه بسهولة وفهمه أو ما يُمكن استيضاحه بسهولة واكتشافه(ابن منظور،١٤١٧ه، مج٩، ١٨٠)، وفي **الاصطلاح** هي حق كل فرد من العاملين في الوصول إلى المعلومات، ومعرفة آليات اتخاذ القرار المؤسسي(خالد الحشاش،٢٠١٤، ١٣). **والشفافية التنظيمية** هي: مجموعة السلوكيات والأداءات والآليات الدالة على الشفافية التي تقوم بها الإدارة، والتي تتضمن الكشف المقصود عن المعلومات في كل مجالات العمل التي تتم بين الإدارة العليا والمستويات الإدارية الأخرى، والتشاركية في صنع القرارات، ووضوح القوانين وبساطة صياغتها وسهولة فهمها، بالإضافة إلى سهولة الإجراءات التنفيذية وبساطتها، وعدم السماح بالالتفاف عليها، وكذلك النزاهة في تنفيذها، والموضوعية في عملية تقييم الأداء وعدالته (أحمد أبو كريم،٢٠٠٥، ١٨)، و(غنيم الطشه، وباسم حوامدة،٢٠٠٦، ٢٠).

أبعاد الشفافية التنظيميّة:

أشارت الأدبيات التربوية إلى خمسة أبعاد للشفافية التنظيمية وهى، الشفافية في: التشريعات، والمعلومات، واتخاذ القرارات، وإجراءات العمل، وتقييم الأداء، وبمراجعة تعريفات تلك الأبعاد اتضح للباحثة أن: **الشفافية في التشريعات** تتمثل في إدراك المعلمين لوضوح القوانين والتشريعات المُنظمة للأعمال الإدارية، وبساطتها، ومرونتها، وعلانيتها كما أن **الشفافية في المعلومات** تعني أن تكون المعلومات مُتاحة لجميع المعلمين، بكل مصداقية ووضوح، في الوقت المناسب دون تأخير مع العمل على تحديثها باستمرار، في حين أن **الشفافية في اتخاذ القرارات** هي الإعلان عن القرارات المُتخذة، وتوضيح أسباب اتخاذها، ومدى مشاركة المعلمين في صناعتها، وفهمهم لأسباب اتخاذها، كما تُشير **الشفافية في إجراءات العمل** إلي إدراك المعلمين لمدى وضوح الإجراءات وبساطتها، والعمل على تحديثها باستمرار، و**الشفافية في تقييم الأداء** يُقصد بها درجة إدراك المعلمين لعلنية عملية تقييم الأداء، ووضوح معاييرها، وموضوعيتها (إلهام البقمي،٢٠١٣، ٩-١٠)، و(فهد رمزي،٢٠١٣، ٣٨-٦٥)، و(فاتن عزازي،٢٠١٤، ١٥)، و(خالد الحشاش،٢٠١٤، ٢٣-٤٧).

والشفافية مبدأ هام ورئيس تقوم عليه عملية المُساءَلة، والتي تتطلب توافر المعلومات بشكل فوري عما تفعله المدرسة الإبتدائية من حيث إتاحة الوثائق والحقائق ذات الصلة بالقضايا التعليمية لأفراد المجتمع فيما يتعلق بطبيعة عملها(حنان أحمد،٢٠٠٦، ٧٨) ، كما تتضمن المُساءَلة أيضاً الكشف في الوقت المناسب عن المعلومات الملائمة والكافية التي تقلل من حدوث الأزمات والمشكلات التعليمية، مما يؤدي إلى تأكيد مصداقية المدرسة الابتدائية أمام المجتمع بكل قطاعاته، بما تعلنه عن جودة برامجها ومصادر تمويلها وبنود صرف الميزانية، نتيجة فتح أبوابها للمُساءَلة(عصام الدين عوض الله ،٢٠٠٩، ١٦٥).

ويرى(محمد كنتاب،٢٠١٦، ١٥١) أن توافر الشفافية يُمثل ضرورة لتطبيق المُساءَلة بالمدرسة الإبتدائية لأنها تساعد على تصميم الإجراءات بما يتفق مع القواعد التنظيمية، وتُسهم في وضع قواعد واضحة للنشر تُحدد فيها المعلومات التي يجب توفيرها، كما توفر معلومات كافية لفهم عمل ومراقبة أداء المدرسة الإبتدائية(بصفة عامة) والأداء التعليمي(بصفة خاصة) في وقت سريع وملائم، بالإضافة إلى توفير البيانات التي تحتاجها المدرسة الإبتدائية لوضع الخطط ، وتقدير معدلات المخاطرة فيها، كما أشار إلى ضرورة وضوح الهدف من المُساءَلة، وأن تكون معايير قياس الأداء سهلة التطبيق حتى يُمكن تفسيرها من قِبَل من تُطبق عليهم بشكل صحيح، وأن تكون الأساليب المستخدمة في التنفيذ مقبولة وواضحة من قبل من سيقومون بتطبيقها لضمان تفاعل من تُطبق عليهم بطريقة إيجابية وتنفيذ ما يُطلب منهم عن قناعة.

٤-٢) مبدأ المرونة Flexibility :

المرونة فى **اللغة** اللّينُ، والتكيّف حسب الظروف(مجمع اللغة العربية،٢٠٠٤، ٨٦٥) ، والمرونة في **الاصطلاح** عملية يُظهر فيها الأفراد تكيفًا سلوكيًا إيجابيًا عندما يواجهون تهديدات أو

مصادر توتر لا يُستهان بها(عزيزة مسلم،٢٠١٦، ٩). و**المرونة التنظيمية** هي القدرة على أداء المهام الوظيفية بقدر كبير من مساحة الحرية داخل إطار الأنظمة والمسئوليات والواجبات الوظيفية دون أي إخلال بالتوسط في الأمور، واللجوء للحل الأيسر والأسهل دون تجاوزات أو تقصير أو إهمال بواجبات الوظيفة أو إحداث أي فوضى داخل الإدارة ، تنعكس سلبًا على أداء المؤسسة بشكل كامل(طارق العميريين،٢٠١٤، ٤).

ويتوقف نجاح المُساءَلة على مدى مرونتها؛ أي قابليتها على التواؤم مع المتغيرات المختلفة سواء عند مواجهة الخطط المتغيرة، أو الظروف غير المتوقعة التي تطرأ على نظام العمل، دون الإخلال بالقواعد واللوائح المنظمة للعمل وبما يضمن سير العملية التعليمية على أكمل وجه ممكن. مما يعني أن نُظم المُساءَلة الفعالة تنظر للعملية التعليمية في إطار من الكل الذي توجد فيه، بحيث تتكامل فيه آليات المُساءَلة الذاتية والجماعية مع التخطيط والسياسة التعليمية والأنشطة العملية، ويرتبط ذلك بمبدأ المرونة بشرط عدم طغيان جانب على الآخر، أي يعطي كل جانب من جوانبها نفس القدر المتساوي من الاهتمام الذي يستحقه وفقًا لأهمية التي يحققها في تحقيق المُساءَلة لأهدافها(محمد كنتاب،٢٠١٦، ١٥١). وكما ينبغي أن تكون المعايير المستخدمة في المُساءَلة مرنة ومفهومة، ولديها القدرة على التكيف مع ظروف العمل المتغيرة بالمدرسة، فإنها تتطلب أيضًا أن تضمن المُساءَلة اقتراح البدائل وتحديد أنسب الطرق لمعالجة الانحرافات ومنع حدوثها مستقبلًا (ماهر محمد،٢٠٠٩، ٦٦).

ويُمكن لمدير المدرسة بناء المرونة التنظيمية في مدرسته من خلال: الحفاظ على العلاقات الجيدة مع الآخرين، وتجنب الأزمات والأحداث المُقلقة، وقبول الظروف التي لا يُمكن تغييرها، ووضع أهداف واقعية في المدرسة والسعي لتحقيقها، واتخاذ إجراءات حاسمة في المواقف العصيبة، وتنمية الثقة بالنفس، وتبني نظرة إيجابية للمدرسة والمهنة (إيمان محمود،٢٠١٦، ١٠-١١).

٤-٣) مبدأ العدالة Justice:

العدالة فى **اللغة** الاستقامة، والعدل هو التوسط فى الأمور من غير إفراط فى طرفى الزيادة والنقصان(ابن منظور،١٤١٧ه، مجلد١١، ٤٣٠-٤٣١)، والعدالة في **الاصطلاح** هي إعطاء كل فرد ما يستحق (سناء الدايه،٢٠١٢، ١٠). **والعدالة التنظيميّة** تُعرفُ بأنها: الطريقة التي يحكم من خلالها المرؤوس على عدالة الأسلوب الذي يستخدمه رئيسه في التعامل معه على المستويين الوظيفي والإنساني(عمر دره، ٢٠٠٨، ٣٣).

أبعاد العدالة التنظيميّة:

تفرق الأدبيات التربوية بين خمسة أبعاد للعدالة التنظيمية: عدالة التوزيع، وعدالة الإجراءات، وعدالة التعاملات، وعدالة المعلومات، وعدالة التقييم. وبمراجعة تعريفات تلك الأبعاد اتضح للباحثة أن: **عدالة التوزيع** تتمثل في إدراك المعلمين لعدالة المخرجات نسبة إلي المدخلات (جهودهم في العمل)، و**عدالة الإجراءات** تتمثل في إدراك المعلمين لعدالة الخطوات التنظيمية والوسائل المستخدمة في صنع القرارات الخاصة بتوزيع المخرجات السابقة، في حين أن **عدالة**

التعاملات هي إدراك المعلمين للمعاملة الشخصية من جانب مدير المدرسة في إطار الاحترام والتقدير، كما تُشير **عدالة المعلومات** إلي إدراك المعلمين لمدى كفاية المعلومات والتفسيرات المقدمة لهم للإجابة علي التساؤلات الخاصة بكيفية توزيع المخرجات، ولماذا استخدمت الإجراءات بطريقة معينة في توزيع تلك المخرجات، و**العدالة التقييمية** هي شعور المعلم بنزاهة التقييم الإداري الصادر بحقه في الأداء والسلوك والعمل، مما يعزز رضاه عن نُظم العمل، وإطمئنانه إزاء ترقيته ونموه الوظيفي وتقييم أدائه(محمد الزهراني،١٤٣٤ه، ٤٠-٤٨)، و(شذا محمد،٢٠١٢، ١٣-١٥)، و(محمد الشهري،٢٠١٤، ٢٥-٣٠)، و(محمد عدوان،٢٠١٦،٢٠-٣٢).

وقد أكدت العديد من الدراسات الاجتماعية والإنسانية إلى أن تطبيق العدالة التنظيمية في المدارس يُؤثر إيجابيًا على العديد من المتغيرات التنظيمية الأخرى بالمدارس؛ حيث أشار (ياسر المهدي، ٢٠١٢، ١٧٩-١٨١) إلى أن تطبيق مدير المدرسة للعدالة التنظيمية له نواتج مُهمة على المستوى الفردي أو التنظيمي؛ حيث تلعب كمُحدد أساسي لعدد من الاتجاهات والسلوكيات الإيجابية لدى المعلمين كالالتزام، والرضا الوظيفي، والثقة التنظيمية، وسلوكيات المواطنة، ومن ثم تحقيق ثقافة تنظيمية قوية وبيئة عمل إيجابية وإنتاجية أعلى، كما أنها تمنع انتشار بعض الاتجاهات والسلوكيات السلبية كالسرقة، وزيادة العدوان، والتخريب كأساليب للانتقام من المدرسة، ومن ثم حماية المدرسة من هذه السلوكيات التدميرية.

وذكرت(ندى باجودة، ٢٠١٠، ٥٦)، و(غادة بدري،٢٠١٦، ٧٣) العديد من فوائد تطبيق العدالة التنظيمية بالمدرسة، منها: إحساس المعلمين المُجيدين بالدعم حيث إن مستوى أدائهم فقط هو الأساس لتقييم أدائهم، وهو المُحدد لمكانتهم في المدرسة ومستقبلهم الوظيفي، والإحساس بالأمن والأمان والاستقرار الوظيفي، وخلق جو من الثقة بين المديرين والمعلمين.

بالإضافة إلى ترسيخ مبدأ الحقوق والمساواة، والمُساهمة في تطبيق نُظم المتابعة والرقابة والتقييم، وخلق القدرة على تفعيل التغذية المرتدة (نسمة الفرا،٢٠١٦، ٢٨-٣٢).

كما أشار(**Rahim,2000,P:16**) إلى أن ممارسة المديرين للعدالة التنظيمية في مؤسساتهم التربوية تنعكس إيجابيًا على ممارسات العاملين والمعلمين، وعلى أدائهم الوظيفي، وانتمائهم، وارتفاع مستويات الولاء التنظيمي والدافعية المهنية لديهم.

٤-٤) مبدأ الالتزام Commitment :

الالتزام في **اللغة** التعهد، وهو واجب ثابت يتطلب من الفرد القيام به والمداومة عليه لصالح فرد آخر أو لمصلحة معينة هو المسؤول عنها، ولا يُمكنه التخلف عن أدائها، مثل التعهد بإعطاء شيء ما، أو أداء عمل ما(ابن منظور،١٤١٧ه، مج١٢، ٥٤١-٥٤٢)، والالتزام في **الاصطلاح** هو اقتناع وإيمان الفرد بالمنظمة وقيمها وأهدافها إلى الدرجة التي تجعله يتوافق معها ويندمج فيها، ويشعر أنه عضو مهم وفعال فيها مما يدفعه إلى بذل أقصى جهد في سبيل إنجاحها وتقدمها وتحقيقها لأهدافها(**Mahdi,et.al,2014,P:1079**). و**الالتزام التنظيميّ** هو دافعية

مدير المدرسة نحو إتقان العمل وتجويده، والتعهد بتطبيق القوانين والأنظمة في المدرسة، وقيامه بواجباته بأفضل ما يمكن، لكي تتحقق الأهداف المرجوة (الأدهم الشمري،٢٠١٥، ١٢٣).

أبعاد الالتزام التنظيمي:

ولضمان الالتزام فإن المُساءَلة التربوية تتطلب توافر أبعادًا متعددة من أهمها مايلي:

- أن تكون **شمولية** بحيث تتناول العمل التعليمي برمته، في جميع مراحله، بمستوياته المختلفة، وبكل الأطراف المشتركة فيه على المستويين الفردي والجماعي.
- أن يحدث فيها نوع من **التوازن** بين جميع الجوانب والآليات التي تتكون منها، والتوازن يعني عدم طغيان جانب من جوانبها على أي جانب آخر، أي يُعطي كل جانب من جوانبها القدر الذي يستحقه من الاهتمام وفقًا للأهمية التي يُمثلها في تحقيق المُساءَلة لأهدافها.
- أن تتم في إطار من **التعاون والوضوح** في جميع الأعمال التي يتولاها القائمون بها، بطريقة تُشعر من تتم مُساءَلتهم بوجود الاحترام المتبادل الذي ينجم عنه تقديم المساعدة والنصائح في حل المشكلات التعليمية المختلفة، إذ إن الاقتصار في أمرها على شخص بعينه أو جهة بعينها قد يبعدها عن الدقة والموضوعية(عصام الدين عوض الله ، ٢٠٠٩ ،١١٧-١١٨).
- أن تتم في إطار من **الاستمرارية** في جميع المهام التي يتولاها القائمون بها بما يُمكن من سرعة اكتشاف الأخطاء ومعرفة أسبابها وإبلاغ المسئولين عنها لتصحيحها وتعديلها أول بأول؛ فلا ينبغي أن تتوقف المُساءَلة عند مرحلة معينة نتيجة أي صعوبات حيث تبدأ ببداية التنفيذ لأي مهمة أو نشاط وتستمر إلى أن يتم الانتهاء منه (وائل رضوان،٢٠١٠، ١٤١).

المحور الثاني- مجالات المُساءَلة التربوية للمعلم:

يتضح مما سبق تناوله في الصفحات السابقة أن الهدف من المُساءَلة هو تحسين الأداء، أو تعديله، أو تطويره، وفي تطبيق نظام المُساءَلة بالمدرسة الابتدائية تتعدد المجالات التي يُمكن أن تُحدد العلاقة بين الرئيس(مدير المدرسة) والمرؤوس(المعلم).

وقد وضعت وزارة التربية والتعليم **مجموعة من المرتكزات** المُحددة للمجالات المختلفة لمُساءَلة المعلم مبنية على أسس قانونية تبين الواجبات والحقوق الانضباطية للمعلم، والأخطاء التأديبية والعقوبات وإجراءات التأديب؛ وهي: قانون التعليم العام ولائحته التنفيذية (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٣)، وبطاقة التوصيف الوظيفي للمعلم(وزارة التربية والتعليم،٢٠١٦)، واستمارة تقويم أداء المعلم بواسطة مدير المدرسة وفقاً لقانون الكادر الجديد للمعلمين(الأكاديمية المهنية للمعلم،٢٠١٦)، بالإضافة إلى وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد للتعليم قبل الجامعي (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد،٢٠١١) كما حددت **نفس المرتكزات** واجبات ومسئوليات مدير المدرسة فيما يتعلق بمُساءَلة المعلم، وعلى ذلك فسوف يتم تناول مجالات مُساءَلة المعلم ، ثم يتم تناول واجبات ومسئوليات مدير المدرسة تجاه مُساءَلة المعلم كما يلي:

المجال الأول- الانضباط الوظيفي:

الانضباط بمعناه اللغوي: الجدية والالتزام، والدقة، وحُسن أداء الواجب، واحترام حقوق الآخرين، والقدرة على التمييز بين ما هو مشروع وجائز، وبين ما هو محظور وغير مُباح، وهو أيضًا الحزم في تنظيم الأمور سواء في الوقت أو التصرفات(أحمد عمر،٢٠٠٨، ١٣٤٥).

ويُعرف(البحث الحالي) الانضباط الوظيفي بأنه إلتزام المعلم بواجبات ومسؤوليات الوظيفة المُكلف بها، مما يعني وجود قواعد ولوائح محددة مسبقاً يجب على المعلم أن يلتزم بها.

ويُشكل الانضباط الوظيفي مُرتكز أساسي في العملية التربوية، وضمان حُسن سير العمل، والاستغلال الأمثل للوقت والجهد في أداء العمل؛ فقد أشار(مهدي زويلف٢٠٠١،٣٢١) إلى أن وجود نظام يضبط سلوك المعلم وأدائه لقواعد العمل، يضمن احترامه للعمل، ويحقق عدالة الجزاءات والاستقرار في العمل، والوصول إلى الجودة في الإنتاج، كما أن انضباط المعلم في عمله له تأثيرًا مباشرًا على أدائه التعليمي، فكلما انضبط المعلم في عمله كان أداؤه أكثر جودة واتقان، مما يحفزه على الوصول إلى مستويات أفضل من الأداء، ويضبط سلوكه وأدائه.

ويُسهم انضباط المعلم في عملية ضبط التلاميذ لأنه يُعد قدوة لهم؛ فمناخ الانضباط في المدرسة يتمثل في التزام المعلم بقوانين التعليم، والحضور للمدرسة في أوقات الدوام الرسمي، وعدم تغيبه بدون عذر، أو دخوله للحصص متأخرًا ؛ لأن كل ذلك يؤثر فيما بعد على المستوى التحصيلي للتلاميذ في العملية التعليمية، إضافة لما يتركه في جو العمل على مستوى المدرسة، كما أن شعور المعلم بأنه مُساءَل عن جميع أعماله وتصرفاته فإنه في هذه الحالة سوف يضبط سلوكه وفق ما هو مطلوب منه؛ خوفًا من العقاب والجزاء(جابر المالكي،٢٠١٥، ٥٣).

وأكد **قانون التعليم العام** على ضرورة التزام المعلمين بالتعليمات والأوامر الصادرة من الرؤساء، ما لم يكن فيها ما يخالف القانون أو النظام العام أو الآداب العامة، وكذلك التعاون معهم وتزويدهم بالرأى والمشورة والخبرة التى يمتلكها المعلم بكل موضوعية وصدق، بما يحقق مصلحة العمل، بالإضافة إلى الالتزام بقواعد السلوك الوظيفى للمدرسة، والالتزام بالتعليمات وتنفيذها، والمشاركة الإيجابية فى أنشطتها وفعالياتها المختلفة لتحقيق أهدافها. ووضعت **اللائحة التنفيذية للقانون** معايير مُلزمة للأداء التعليمي للمعلمين وأعبائهم التعليمية وساعاتها بمختلف مستوياتهم ووظائفهم ، كما وضعت نظامًا يكفل تقويم كفاية أدائهم بما يتفق وطبيعة نشاطها وأهدافها، كما حددت القواعد والإجراءات والأسس التي تُتبع في وضع تقرير تقويم الأداء، وحددت أيضًا الإجراءات اللازمة لرفع كفاءة من يحصل على تقرير تقويم أداء بمرتبة دون المتوسط أو ضعيف.

وجاء في بطاقة **التوصيف الوظيفي** أن يؤدي المعلم ما يُسند إليه من أعمال في نطاق واجبات ومسئوليات الوظيفة وفق الدور الذي تحدده له إدارة المدرسة.

واشتملت استمارة **تقويم أداء المعلم** (بواسطة مدير المدرسة) على بند يتعلق بضرورة الالتزام بمواعيد الحضور والانصراف وزمن الحصص مما يُؤكد على **الانضباط الوظيفي**.

كما أكدت **وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد للتعليم قبل الجامعي** في مجالها الخامس (ضمان الجودة والمُساءَلة، في صفحتي٥٦،٥٧) على ضرورة: توفير المدرسة قواعد للمُساءَلة والمُحاسَبَية لكافة أشكال الأداء، وتطبيق قواعد المُساءَلة والمُحاسَبَية بموضوعية على كافة المستويات، كما أكدت في مجالها التاسع (المناخ التربوي، في صفحة٨٨) على ضرورة أن تتسم المدرسة بالانضباط، والالتزام بالقواعد والقوانين المنظمة للعمل.

المجال الثاني- الأداء المهني (الأداء التدريسي):

الأداء التدريسي ممارسات تُؤدى أثناء عملية التعلم داخل حجرة الدراسة- بهدف تعديل أداء التلميذ مما يُيسر حدوث التعلم- وتكون قابلة للملاحظة والقياس وفق معايير سبق تحديدها.

ويُشير الأدب التربوي إلى أن عملية التدريس **تمر في ثلاث مراحل رئيسة هي:**

المرحلة الأولى- التخطيط للتدريس/التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم: يتم في هذه المرحلة تقديم تصور لما سيكون عليه الموقف التعليمي من حيث: نواتج التعلم وبيئة التدريس وتنظيم الأدوار والتقنيات والوسائل التعليمية واستراتيجيات التدريس والتقويم وأنواع النشاط بما ينسجم مع البُنى المعرفية للتلاميذ واستعدادهم واهتمامهم، وأنماط تعلمهم إلى غير ذلك مما هو معلوم وضروري لعملية التدريس الناجحة.

المرحلة الثانية- تنفيذ التدريس وإدارة الصف/ تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم: يتم في هذه المرحلة تنفيذ ما خُطط له، فيستخدم المعلم إستراتيجيات تدريسية متنوعة، ووسائل تعليمية وتقنيات وأنشطة إثرائية، ويقف على المتطلبات السابقة اللازمة للتعلم الجديد، ويراجع المفاهيم الأساسية وأوراق العمل، والتعيينات، وينظم الخبرات التعليمية ويعرض المادة بتتابع.

المرحلة الثالثة- تقويم تعلم التلاميذ وتقديم التغذية الراجعة/استخدام أساليب تقويم فعالة: يتم في هذه المرحلة تقييم المخرجات التعليمية لتحديد فيما إذا وصل التلاميذ لمستوى الأداء المخطط له، وهل حقق التلاميذ الأهداف المتوقعة، ويُتأكد من ذلك بتقويم وحدة دراسية أو فصل دراسي.

وتُشير أدبيات التدريس إلى أن قياس جودة التدريس لدى معلمي التعليم ما قبل الجامعي يعني بالأساس قياس أو مطابقة السلوك التدريسي للمعلمين للموصفات الجيدة، أو مطابقة الممارسات والوظائف التي تم إنجازها مع معايير محددة مُتعارف عليها.

وقد تضمّنت (وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد،٢٠١١، ٧٠-٧٨) في **مجالها السابع(المعلم)** مجموعة من المحددات الأساسية والأداءات الفعالة المرتبطة **بالأداء التدريسي فقط** للمعلم مُصاغة في عبارات(مُتفق عليها من قبل مجموعة خبراء متخصصين) تُشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها مُتمثلة في (أربعة) معايير رئيسة: 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 تحقق المعيار لرفع مستوى أداء المعلم إلى المستوى الذي تُحدده هذه المعايير بما يُحقق جودة العمليات التي تؤدي

إلى تحقيق جودة المُنتج(المتعلم)، ويضم كل مؤشر مجموعة ممارسات[١] شاملة للأداء التدريسي للمعلم.

وتتحقق الممارسات اللازمة لتحقيق كل مؤشر من مؤشرات المعايير السابقة من خلال مقاييس التقدير، وهي قواعد لقياس وتقدير الأداء لكل ممارسة وتتكون من أربعة مستويات(١،٢،٣،٤) مع ملاحظة أن:

- المستوى الرابع: هو دليل التميز والتفوق؛ أي أن المدرسة تقوم بأداءات متميزة أو جيدة جدًا.
- المستوى الثالث: هو المستوى الدال على وصول المدرسة إلى المستوى المطلوب تحقيقه؛ أي أن المدرسة حققت مستوى المعيار المطلوب وأنها تقوم بأداءات جيدة / كفء.
- المستوى الثاني: يُعبر عن قيام المدرسة بأداءات أقل من المطلوب تحقيقها (نامي)، وبحاجة إلى بذل مجهود للوصول إلى المستوى الثالث.
- المستوى الأول: يشير إلى أن المدرسة في حاجة إلى مجهود أكبر، للوصول إلى المستوى الثالث المطلوب تحقيقه، حيث إنها تقوم بأداءات محدودة، غير مرضية.

المجال الثالث- أخلاقيات مهنة التعليم:

المعلم ركن أساسي في منظومة التعليم، وصاحب رسالة مقدسة في تربية الأجيال، وهو من هذا المنظور مَسئول عن الالتزام الأخلاقي في أدائه لعمله وفي علاقاته مع الآخرين.

وأخلاقيات المهنة مفهوم يُشير إلى مجموعة من القوانين والأعراف والقيم تتصل بمهنة التعليم، وتُحدد ما لأعضاء هذه المهنة من حقوق وما عليهم من واجبات، وما يجب أن يتصفوا به من صفات حميدة، وأنماط سلوك طيبة يجب أن تتوافر فيهم ويلتزموا بها في أداء رسالتهم السامية.

وجاء في بطاقة **التوصيف الوظيفي** للمعلم ضرورة أداء واجباته ومسئولياته في إطار الالتزام بأخلاقيات المهنة. وحددت استمارة **تقويم أداء المعلم** (بواسطة مدير المدرسة) مجموعة من الممارسات التي تؤكد على أخلاقيات مهنة التعليم تتمثل في:الالتزام بقواعد المظهر المهني اللائق، والتعامل مع زملائه بطريقه مهنية لائقة، والتواصل مع التلاميذ بشكل ملائم، والالتزام بالسلوك القويم مع جميع عناصر العملية التعليمية، والتعامل الجيد مع أولياء الأمور بطريقة مناسبة.

كما أكدت **وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد للتعليم قبل الجامعي** في مجالها التاسع: المناخ التربوي(صفحة ٨٩) على ضرورة: وجود ثقافة داعمة للقيم بالمدرسة، والتزام المدرسة بالقيم.

---

[١]- عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الأداءات الواجب توافرها لدى المدرسة بما يحقق مخرجات التعليم والتعلم المرغوبة.

كما حدد **قانون التعليم العام ولائحته التنفيذية** في بعض مواده أخلاقيات مهنة المعلم التي يجب أن يلتزم بها كما يلي: الالتزام بمقتضيات الشرف والأمانة والصدق، والابتعاد عن كل ما من شأنه المساس بكرامة المهنة سواء كان ذلك فى محل العمل أو خارجه بما يحفظ للمجتمع قيمه ومُثله المرعية ولا يخدش الحياء العام، والالتزام بالقيم الأخلاقية ليكون قدوة حسنة لطلابه يتأسون به بما يحفظ للمجتمع مثله وقيمه، والمحافظة على علاقات سليمة ووديه مع زملائه دون تمييز، والحرص على احترام خصوصياتهم وتقديم المساعدة لهم، والمحافظة على المال العام ومرافق الدولة وممتلكاتها وعدم التفريط فى أي حق من حقوق الوطن، وترسيخ مفهوم المواطنة، وغرس مبادئ الاعتدال والتسامح وقبول الآخر بعيدًا عن التطرف، وتجنب العنف بكل أشكاله، والابتزاز المادي في التعامل مع الآخرين، وتوطيد أواصر الثقة بين البيت والمدرسة، بما يضمن تحقيق طموحات أولياء الأمور ويُرضي تطلعاتهم في حُسن تربية أولادهم وتعليمهم، وترسيخ دور المدرسة في تنشئة الطالب وأى عمل يجرى خارج المدرسة(دروس أو مجموعات)، والترفع عن كل عمل مُشين ينقص من كرامة المعلم ومكانته، والاعتزاز بالمهنة، والترفع عن مواطن الشبهات حفاظًا على شرف مهنة التعليم. **كما حدد القانون** أيضًا في بعض مواده **الأعمال المنافية لآداب المهنة(المخالفات) كما يلي:** مخالفة القيم والمبادئ والأخلاق التي تفرضها الأديان أو الأعراف العامة بالمجتمع ، وذكر العبارات التي تخدش الحياء بصفة عامة ، قولًا أو فعلًا بصفته قدوة، ومخالفة القوانين والقرارات واللوائح المعمول بها والتعليمات الخاصة بالنقابة.

المحور الثالث- مسئوليات مدير المدرسة تجاه المُساءَلة التربوية للمعلم:

حدد القرار الوزاري ١٦٤ بتاريخ٢٠١٦/٥/٣١ بشأن اعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦) مسئوليات مدير المدرسة تجاه المُساءَلة التربوية للمعلم فيما يلي:

١- تطبيق الحوكمة، ومبادئ المُساءَلة والمحاسبية، وقواعد الاستخدام الرشيد لموارد المدرسة.

٢- التعاون بين إدارة المدرسة ومجلس الأمناء والمعلمين في متابعة سير العملية التعليمية.

٣- متابعة المعلمين فيما يتعلق بإعداد بحوث إجرائية لتطوير المنهج.

٤- متابعة المعلمين في استخدام التكنولوجيا في التدريس.

٥- التقويم والمتابعة لجميع العاملين بالمدرسة، ووضع تقارير الأداء السنوي.

٦- مُحاسَبّة المعلمين على التقصير في أداء مهامهم.

٧- الإشراف على العملية التعليمية بالمدرسة، والتأكد من استخدام الإستراتيجيات والأساليب التعليمية الحديثة، بالتنسيق مع التوجيه التربوي.

٨- دعم فرق المدرسة، ومجالس الأمناء، ووحدات التدريب والجودة المدرسية من أجل تأهيل المدرسة للاعتماد التربوي طبقًا لمعايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، بالتنسيق مع الجهات المعنية بالوزارة.

٩- حفز المعلمين على تطوير أداءهم المهني، مع خلق فرص التنمية المهنية المتساوية لهم.

١٠- دعم المعلمين بما يحقق التفاعل بينهم وبين المتعلمين ويخلق بيئة آمنة وجاذبة لهم.

١١- التنسيق مع التوجيه الفني في متابعة وتقييم وتقويم المعلمين والأخصائيين وتحديد أوجه الاحتياج للتدريب، ووضع خطط التنمية المهنية المستدامة لهم.

وقد حددت وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد للتعليم قبل الجامعي(ص ص٣٨-٣٩) **آليات لمُساءَلة المعلم** تتمثل في: تقارير الموجهين، وتقارير مُشرفي المواد الدراسية، والملاحظة المباشرة للمعلمين، ونتائج المتعلمين في نواتج التعلم، وآراء أولياء الأمور، وآراء المتعلمين، مع تحليل نتائج المتابعة للإستفادة منها في تحسين آداءهم، وتُحفيز المتميزين منهم.

وبمراجعة المرتكزات المُحددة للمجالات المختلفة لمُساءَلة المعلم(والتي سبق الإشارة إليها) يُمكن تناول مسئوليات مدير المدرسة تجاه المُساءَلة التربوية للمعلم كما يلي:

- **مسئوليات مدير المدرسة تجاه مُساءَلة المعلم حول مجال الانضباط الوظيفي:**

تتحدد مسئوليات مدير المدرسة تجاه مُساءَلة المعلم حول مجال الانضباط الوظيفي في متابعة **آداءات المعلم نحو هذه الممارسات:**

- المواظبة على ساعات الدوام الرسمي للعمل مع المحافظة على بدايات الحصص ونهايتها.
- حضور الفعاليات الصباحية قبل بدء الحصص الصفية.
- الحصول على إذن مُسبق قبل مغادرة المدرسة.
- التقيد بتنفيذ أوامر الرؤساء وتوجيهاتهم وتعليماتهم وفق التسلسل الإداري.
- تنفيذ التعليمات المتعلقة بالعمل، والتعرف على التعليمات واللوائح والقوانين الخاصة بالعمل.
- الالتزام بمواعيد الاجتماعات وورش العمل والدورات.
- المشاركة في حفظ النظام المدرسي، والمشاركة في الأعمال الإشرافية بالمدرسة (مراقبة فناء المدرسة، ومراقبة طابور الصباح...).
- إعداد السجلات المختلفة (سجل الغياب، وسجل الدرجات، وبطاقات الدرجات المدرسية...).
- تنظيم الأنشطة المدرسية اللاصفية المختلفة(ثقافية، رياضية، واجتماعية) والإشراف على بعضها(الإذاعة المدرسية، الرحلات المدرسية، والفريق الرياضي، والمعارض والاحتفالات...).
- المشاركة في اللجان المدرسية المختلفة(استلام الكتب، والمشتريات، والجدول، ...).
- التعاون مع إدارة المدرسة والهيئة التدريسة للعمل على حُسن سير العمل المدرسي.

- **مسئوليات مدير المدرسة تجاه مُساءَلة المعلم حول مجال الأداء التدريسي:**

تتحدد مسئوليات مدير المدرسة تجاه مُساءَلة المعلم حول مجال الأداء التدريسي في متابعة آداءات المعلم نحو هذه الممارسات والتي حددتها(وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد٢٠١١، ٧٠-٧٨):

١) الممارسات المُتعلقة بمعيار التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم:

- التصميم الجيد لعناصر الدرس، مع مراعاة التكامل بين نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية، والوسائل والأنشطة، والتقويم...بما يحقق النمو المتكامل لشخصية المتعلم.
- استخدام استراتيجيات تعليم وتعلم متنوعة في تخطيط الدرس تُحقق نواتج التعلم الشاملة، وتركز على التعلم النشط (حل المشكلات، والعصف الذهنى، والتعلم التعاونى، ...).
- تصميم أساليب وأدوات تقويم متنوعة تُحقق نواتج التعلم المستهدفة يتوافر فيها شروط الاعداد الجيد لنواتج التعلم المعرفية، والمهارية والوجدانية.

٢) الممارسات المُتعلقة بمعيار تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم:

- تنفيذ إستراتيجيات تعليم وتعلم تحقق نواتج التعلم المستهدفة المعرفية والمهارية والوجدانية.
- ربط المادة العلمية لتخصصه بمشكلات وقضايا المجتمع.
- تنفيذ أنشطة ومواقف تعليمية عملية تنمي المهارات الحياتية لدى المتعلمين.
- التعديل في الخطة الزمنية بما يُناسب قدرات المتعلمين ومتطلبات العملية التعليمية.
- استخدام الأدوات والتجهيزات المُتاحة بالمدرسة والمُناسبة لتحقيق نواتج التعلم.
- تشجيع المتعلمين على استخدام مصادر المعرفة المتنوعة (المطبوعة- الإلكترونية) مع الكتاب المدرسى، في أوقات الدراسة وغيرها.
- توجيه المتعلمين إلى الاشتراك في أنشطة تربوية متعددة داخل وخارج المدرسة.
- استخدام أنشطة تربوية إثرائية تراعي طبيعة المواهب المختلفة لدى المتعلمين.

٣) الممارسات المُتعلقة بمعيار استخدام أساليب تقويم فعالة:

- استخدام اختبارات تحصيل تحريرية وشفهية بشكل مستمر ومُعلن لتقويم نواتج التعلم المعرفية.
- استخدام بطاقات ملاحظة، ومهام الأداء.... بشكل مستمر ومُعلن لتقويم نواتج التعلم المهارية.
- استخدام بطاقات ملاحظة، واستبيان.... بشكل مستمر ومُعلن لتقويم نواتج التعلم الوجدانية.
- تحليل نتائج المتعلمين لتحديد نقاط القوة والضعف، واستخدام ممارسات تربوية للتغلب على نقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة، مع متابعة مستوى تحسن أداء المتعلمين.
- تحليل نتائج تقويم المتعلمين، ومناقشتها مع الموجه وزملاءه للنهوض بمستوى أداء المتعلمين.
- الاستفادة من معظم نتائج التقويم في تقديم أنشطة إثرائية وعلاجية للمتعلمين.

٤) **الممارسات المُتعلقة بمعيار ممارسة أنشطة مهنية فعالة:**

- تشجيع المتعلمين على المناقشات والحوار، والإصغاء لآرائهم، وتقبل الرأى الآخر.
- التعامل مع المتعلمين بشفافية ومساواة وعدالة.
- الاستفادة من معظم موضوعات الدورات التدريبية في تخطيط التدريس وتنفيذه وفى تقويم التعلم.
- استخدام مصادر معرفة متعددة مطبوعة والكترونية في المواقف التعليمية المختلفة.
- تبادل الخبرات مع زملاء التخصص والمواد الأخرى للارتقاء بمستواه المهنى.
- الاستفادة من تقييم المتخصصين وردود أفعال المتعلمين ونتائج تقويمهم في تطوير أدائه.

▪ **مسئوليات مدير المدرسة تجاه مُساءَلة المعلم حول مجال أخلاقيات مهنة التعليم:**

تتحدد مسئوليات مدير المدرسة تجاه مُساءَلة المعلم حول مجال أخلاقيات مهنة التعليم في متابعة **أداءات المعلم نحو هذه الممارسات:**

- الالتزام بقواعد المظهر المهني اللائق.
- التعاون مع زملائه من أجل تحقيق أهداف العمل.
- تنفيذ أوامر الرؤساء وتعليماتهم وفق التسلسل الإداري.
- التعاون مع كافة العاملين في المدرسة.
- إقامة علاقات قائمة على الاحترام والتعاون مع أولياء الأمور.
- التواصل مع التلاميذ بود واحترام.
- تجنب قبول هدايا من أولياء الأمور.
- استخدام ممتلكات العمل ومستلزماته بطريقة سليمة.
- المحافظة على كرامة الوظيفة والامتناع عن استغلالها.

وإذا كان تحقيق مفهوم المُساءَلة يتطلب وجود أفراد قادرين على ممارسة المُساءَلة الواعية لضمان تنفيذها بفاعلية، فإن البحث الحالي سوف يُركز(إجرائيًا) على واقع ممارسة مديري المدارس لمبادئ المُساءَلة التربوية، ومجالاتها تجاه المعلمين فيما يتعلق بـ: الانضباط الوظيفي والأداء التدريسي وأخلاقيات المهنة، وهذا ما سوف يتم تناوله في الإطار الميداني للبحث.

الإطار الميداني للبحث:

يهدف البحث في جانبه الميداني إلى:

- التعرف على مستوى ممارسة مديري المدارس الإبتدائية الحكومية بمحافظة المنوفية لمبادئ المُساءَلة التربوية (الشفافية والمرونة والعدالة والالتزام) من وجهة نظر المعلمين.
- التعرف على مستوى ممارسة مديري المدارس لمجالات المُساءَلة التربوية (الانضباط الوظيفي والأداء التدريسي وأخلاقيات مهنة التعليم) من وجهة نظر المعلمين.

- الكشف عن دلالة الفروق في متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لمبادئ المُساءَلة ومجالاتها تبعًا لمتغيرات: النوع والمؤهل العلمي وموقع المدرسة والمُسمى الوظيفي.
- الكشف عن وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة المديرين لمبادئ المُساءَلة ومستوى ممارستهم لمجالات المُساءَلة من وجهة نظر المعلمين.

وللإجابة عن أسئلة البحث الميدانية تم إتباع الإجراءات التالية:

١) بناء أداة البحث:

والمتمثلة في "استبانة" لقياس مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية لمبادئ المُساءَلة التربوية، ومجالاتها، وقد مر إعداد الاستبانة بالخطوات الآتية:

١-١) الاطلاع على التراث المتوفر في الأدب التربوي المتعلق بموضوع البحث.

١-٢) إعداد استبانة مُقيدة اشتملت على(ثلاثة) محاور أساسية، المحور **الأول:** يشمل المتغيرات الشخصية والوظيفية، ويتناول المحور **الثاني:** مستوى ممارسة مديري المدارس لمبادئ المُساءَلة، ويتناول المحور **الثالث** مستوى ممارسة المديرين لمجالات المُساءَلة، وصيغت(١٢٦) عبارة وُزعت على المحورين: الثاني والثالث، وأمام كل عبارة (خمسة) بدائل: تُمارس بدرجة كبيرة جدًا وتُمارس بدرجة كبيرة وتُمارس بدرجة متوسطة وتُمارس بدرجة قليلة ولا تُمارس.

١-٣) التحقق من الصدق الظاهري لمحتوى الاستبانة(صدق المحتوى) بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة التربية بلغ عددهم (تسعة) مُحكمين(ملحق٣) وذلك للاسترشاد بآرائهم حول درجة شمول محاور الاستبانة لما وضعت لقياسه، ومدى كفاية عبارات كل محور، ومدى ارتباط كل عبارة بمحورها، والنظر في درجة وضوح العبارات وسلامتها اللغوية، وأية إضافة أو حذف عبارة يرونها، وبعد ذلك تم اختيار العبارات التي أجمع على مناسبتها أكثر من نصف المُحكمين، ومراعاة جميع الملاحظات الواردة منهم بالإضافة أو الحذف أو التعديل، وبعد ذلك تم إخراجها بصورتها النهائية مُتضمنة(١٠٢) عبارة تتوزع على محورين:(**الأول**) يتعلق بمبادئ المُساءَلة التربوية (الشفافية والمرونة والعدالة والالتزام)، والمحور(**الثاني**) يتعلق بمجالات المُساءَلة التربوية (الانضباط الوظيفي والأداء التدريسي وأخلاقيات مهنة التعليم).

وقد طُبقت الاستبانة (ملحق٤) على عينة استطلاعية قوامها(٦٠) معلم ومعلمة من مجتمع البحث وخارج عينته خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٧/٢٠١٦ للتأكد من وضوح الأسئلة وأنها لا تحتمل أكثر من معنى بالنسبة للمعلم، كما أُتخذت بعض الإجراءات المنهجية الكفيلة بضمان درجة مناسبة من الثبات والصدق في البيانات التي تضمنتها، كما يلي:

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

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

م	محوري الاستبانة والمحاور الفرعية		أرقام العبارات	عدد العبارات	معامل الارتباط
١	مبادئ المُساءَلة	الشفافية	١-٨	٨	0.937**
٢		المرونة	٩-١٦	٨	0.949**
٣		العدالة	١٧-٢٤	٨	0.955**
٤		الالتزام	٢٥-٣٤	١٠	0.968**
١	مجالات المُساءَلة	الانضباط الوظيفي	٣٥-٤٨	١٤	0.963**
٢		الأداء التدريسي	٤٩-٩٢	٤٤	0.991**
٣		أخلاقيات مهنة التعليم	٩٣-١٠٢	١٠	0.955**

(**) تعني دالة عند(α=0.01).

يتضح من جدول(١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور فرعي والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.01)، وهو ما يدل على أن الاستبانة صادقة وصالحة للتطبيق.

١-٥) حساب معامل ثبات الاستبانة:

حُسب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط "ألفا كرونباخ" كما هو موضح بالجدول التالي:

م	محوري الاستبانة والمحاور الفرعية		معامل الثبات
١	مبادئ المُساءَلة	الشفافية	0.816
٢		المرونة	0.817
٣		العدالة	0.808
٤		الالتزام	0.791
	الثبات الكلي لمبادئ المُساءَلة		٠.٩٦٣
١	مجالات المُساءَلة	الانضباط الوظيفي	0.827
٢		الأداء التدريسي	٠.٨١١
٣		أخلاقيات مهنة التعليم	0.860
	الثبات الكلي لمجالات المُساءَلة		٠.٨٣٣

تدل قيم معاملات الثبات كما هي مُبينة في جدول(٢) على أن الاستبانة تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة، مما يعني أنها صالحة للتطبيق؛ إذ يتضح من الجدول أن أعلى معامل ثبات بلغ(**0.963**)

لإجمالي مبادئ المُساءَلة، فيما يُلاحظ أن أدنى قيمة للثبات كانت(**0.791**) لمحور الالتزام.

٢) مجتمع البحث:

أختير مجتمع البحث (بُناء على البيانات الصادرة من كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ الذي تُصدره الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار بوزارة التربية والتعليم) من معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة المنوفية للعام الدراسي٢٠١٦/٢٠١٧، حيث بلغ عدد المعلمين/المعلمات(١٩٢٥٢) موزعين على جميع مدارس القرى والمدن من ذوي المستويات الوظيفية المتباينة (معلم مساعد ومعلم ومعلم أول ومعلم أول(أ) ومعلم خبير وكبير معلمين).

٣) عينة البحث:

تم تحديد حجم العينة بتطبيق معادلة "ستيفن ثامبسون"، وفيما يلي وصف للعينة:

أختيرت عينة طبقية عشوائية بنسبة(١.٩٧%) من مجتمع البحث، وتم توزيع(٦٠٠) استمارة عاد منها(٤٣٣) استمارة، واستبعدت (٦٤) استمارة غير صالحة للتحليل الإحصائي لعدم اكتمال المعلومات المطلوبة، وبذلك أصبح العدد النهائي للعينة(٣٦٩) معلم بنسبة(١.٩٢%)، وفيما يلي جدول تفصيلي يُبين توزيع عينة البحث وفقاً للمتغيرات الشخصية والوظيفية:

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

المتغيرات	الفئات	العدد	الإجمالي	النسبة المئوية
النوع	ذكر	١٣٤	**٣٦٩**	% ٣٦.٣
	أنثى	٢٣٥		% ٦٣.٧
المؤهل العلمي	بكالوريوس/ليسانس	٢٩٤	**٣٦٩**	%٧٩.٦٧
	دراسات عليا(دبلوم/ماجستير/ دكتوراه)	٧٥		%٢٠.٣٣
موقع المدرسة	حضر	٩٥	**٣٦٩**	% ٢٥.٧
	ريف	٢٧٤		% ٧٤.٣
المُسمى الوظيفي	معلم مساعد	٢٣	**٣٦٩**	% ٦.٢
	معلم	١٣٩		% ٣٧.٧
	معلم أول	٩٥		% ٢٥.٧
	معلم أول (أ)	٩١		% ٢٤.٧
	معلم خبير	١٨		% ٤.٩
	كبير معلمين	٣		% ٠.٨

٤) متغيرات البحث: يتضمن البحث **ستة متغيرات؛ (أربعة)** متغيرات شخصية ووظيفية مستقلة: النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وموقع المدرسة والمُسمى الوظيفي للمعلم. و**(متغيران)** تابعان، يتمثلان في: استجابات المعلم عن عبارات الاستبانة المتعلقة بمبادئ

المُساعَلة، واستجابات المعلم عن عبارات الاستبانة المتعلقة بمجالات المُساعَلة.

٥) المعالجة الإحصائية:

استُخدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) لحساب:

- معامل ارتباط "ألفا كرونباخ **Cronbach's Alpha**" للتحقق من ثبات الاستبانة.
- معامل ارتباط "بيرسون **Pearson Correlation Coefficient**" لحساب صدق الاستبانة، والارتباط بين مستوى ممارسة المديرين لمبادئ المُساعَلة ومستوى ممارستهم لمجالاتها من وجهة نظر عينة البحث من المعلمين.
- المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتحديد درجة تقدير العينة لجميع عبارات الاستبانة.
- الانحرافات المعيارية لتحديد تشتت إجابات أفراد العينة بالنسبة لجميع لعبارات الاستبانة.
- اختبار ت **T.Test**، واختبار تحليل التباين الأحادي **One Way ANOVA** لتحديد دلالة الفروق بين استجابات العينة باختلاف خصائصهم الشخصية والوظيفية.
- اختبار(**LSD**) للمقارنات البعدية للتأكد من دلالة الفروق بين المجموعات.

ولتفسير استجابات عينة البحث، تم ترميز البيانات على النحو التالي:

لتحديد مستوى الإجابة عن بنود "أداة البحث" تم إعطاء وزن للبدائل كما يلي:(تُمارس بدرجة كبيرة جدًا =٥ ، تُمارس بدرجة كبيرة =٤ ، تُمارس بدرجة متوسطة =٣ ، تُمارس بدرجة قليلة =٢ ، لا تُمارس=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

للحصول على التصنيف التالي كما يوضحه جدول(٤):

جدول (٤) يُبين وصف لتقديرات الاستبانة ومحاورها حسب مدى المتوسطات

الوصف	متدن	منخفض	متوسط	مرتفع
مدى المتوسطات	١: أقل من ٢	٢: أقل من٣	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 والرابع والخامس والسادس ومناقشتها:

(٦-١) نتائج سؤال البحث الثالث المتعلق بتقدير المعلمين لمستوى ممارسة مديري المدارس الإبتدائية الحكومية بمحافظة المنوفية لمبادئ المُساعَلة التربوية:

سيتم عرض النتائج الخاصة بهذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات

[١] - تم حساب النسبة المئوية بقسمة قيمة المتوسط الحسابي على أقصى درجة للاستجابة (٥)

المعيارية والنسب المئوية وفق مستويين؛ الأول: يتعلق بتقدير المعلمين لمستوى ممارسة مبادئ المُساءَلة على إجمالي المحاور(الأربعة)، ولكل محور فرعي. والثاني: يتعلق بتقدير المعلمين لمستوى ممارسة مبادئ المُساءَلة لكل عبارة من عبارات المحاور الأربعة، وفيما يلي توضيح ذلك:

جدول (٥):الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية الموزونة والنسب المئوية لتقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لمبادئ المُساءَلة للمحاور الفرعية ولإجمالي المحاور

م	القيم / مبادئ المُساءَلة	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	الشفافية	٨	3.846	0.97502	%٧٦.٩٢
4	الالتزام	١٠	3.632	1.01353	%٧٢.٦٤
٢	المرونة	٨	3.614	1.01218	%٧٢.٢٨
٣	العدالة	٨	3.572	1.03069	%٧١.٤٤
	إجمالي مبادئ المُساءَلة	**٣٤**	**3.664**	**0.92529**	**%٧٣.٢٨**

تدلل النتائج الواردة في الجدول السابق(٥) على أن:

١- النسب المئوية لتقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لمبادئ المُساءَلة تراوحت قيمتها ما بين(٧٦.٩٢%-٧١.٤٤%) بتقدير(متوسط)؛ حيث جاء مبدأ الشفافية في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية مبدأ الالتزام، والمرتبة الثالثة مبدأ المرونة، وفي المرتبة الأخيرة جاء مبدأ العدالة، وجاء التقدير الكلي لمبادئ المُساءَلة بتقدير(متوسط)، وبنسبة مئوية قيمتها(٧٣.٢٨%).

٢- قيمة الانحراف المعياري لمبدأ الشفافية، ولإجمالي مبادئ المُساءَلة أقل من(١)، وقيم الانحراف المعياري لمبادئ (الالتزام والمرونة والعدالة) منخفضة نسبيًا، مما يدل على درجة معقولة من تقارب تقديرات عينة البحث من المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لمبادئ المُساءَلة.

٣- حصول **مبدأ الشفافية** على أعلى تقدير وبنسبة مئوية (٧٦.٩٢%) ربما يُعزى إلى أن مديري المدارس يدركون أهمية تطبيق الشفافية في الإدارة المدرسية خاصة وهم يتعاملون مع شريحة واسعة من المعلمين، وكل منهم يعرف حقوقه وواجباته؛ فتطبيق المدير للشفافية يحميه من المشكلات الإدارية التي تحدث في حال حدوث بعض الخلل في هذا الجانب، إضافة إلى أن تطبيقه للشفافية يحمي مدرسته من الصراع التنظيمي الذي قد يعرقل سير العملية التربوية، ويؤثر على جودة الأداء الإداري لمدير المدرسة، كما أن الشفافية في التعامل بين الرؤساء والمرؤوسين يكون لها مردود إيجابي على سير العمل بالمدرسة.

وقد أشارت دراسة (نعيمة حرب،٢٠١١، ٤٦) أن الشفافية والمُساءَلة مفهومان مترابطان يُعزز كل منهما الآخر، ولا يُمكن وجود مُساءَلة في غياب الشفافية، وما لم يكن هناك مُساءَلة فلن يكون للشفافية أي قيمة، كما تُعد الشفافية من أهم متطلبات المُساءَلة.

وهذا يتفق مع ما يراه(**Therkildsen,2001**) بأن الشفافية خطوة أولية لتحسين المُساءَلة، لأن تطبيق مبادئ الشفافية يؤدي إلى تحسين الخدمات المُقدمة من قبل المؤسسات التعليمية عن طريق وضوح الأهداف ومراقبة الأداء، وكذلك مع ما ذكره (**Bovens,2007**) من أن الشفافية أصبحت من أهم شروط تطبيق المُساءَلة الإدارية كونها تزود الجهات المسئولة عن المُساءَلة بكل المعلومات الضرورية بحرية ووضوح (صالحة عيسان، وشيخة الخروصي، ٢٠١٦، ٦٢).

وتتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (رشا الطراونة، ومحمد العضايلة،٢٠١٠، ٦٣-٩٦) من وجود علاقة طردية بين درجة تطبيق الشفافية والمُساءَلة الإدارية، مما يؤكد أهمية الدور الذي تقوم به الشفافية في تهيئة البيئة التعليمية المُناسبة لتحسين مستوى المُساءَلة الإدارية.

٤- حصول مبدأ العدالة على تقدير(متوسط) بأقل نسبة مئوية(٧١.٤٤%) له دلالة تربوية مُهمة، وهي ضرورة إيلاء مديري المدارس الاهتمام بتحقيق العدالة ؛ فمن المهارات الأساسية التي تحدد نجاح مدير المدرسة في أداء مهماته الإدارية اتباع مبدأ العدالة بما تعنيه من احترام وتقدير وموضوعية ونزاهة التي يجري بها : اتخاذ القرارت المتعلقة بتوزيع المخرجات الخاصة بالعمل الذي يؤديه المعليمن(الأنشطة والتكليفات والمهام والمسئوليات ونصاب الجدول والمكأفات والعقوبات وتقييم الأداء وحل المشكلات المختلفة....)، وعند استخدام الإجراءات لتوجيه هذه المخرجات، بالإضافة إلى الأسلوب أو الطريقة التي تُنفذ بها الإجراءات المُتعلقة بالمخرجات مع توفير المعلومات الضرورية حول أسباب استخدام إجراءات مُعينة بأسلوب موثق ومكتوب، والتي تُؤثر في سلوك المعلمين مما يُزيد من تعاونهم، وتفاعلهم بشكل إيجابي على المستويين الرسمي والشخصي، كما تعمل العدالة على التخلص من الصراع التنظيمي السلبي والذي قد ينتج من وجود فجوة بين إدراكهم وتصورات مدير المدرسة فيما يتعلق بالعدالة ؛ فتوقعات المعلمين قد تختلف عن تصورات مدير المدرسة، وهذا الصراع يُمكن تفاديه من خلال تطبيق العدالة باعتبارها قيمة ومضمون أخلاقي إداري على درجة كبيرة من الأهمية في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين بما يُمكن المدرسة من تحقيق أهدافه (بسام الغريباوي،٢٠١٣، ٢٦-٢٧)، و(عبد الكريم السكر،٢٠١٣، ٤١٠).

٥- حصول إجمالي مبادئ المُساءَلة التربوية على تقدير(متوسط) يُعد نتيجة منطقية؛ فحصول كل مجال على تقدير(متوسط) أدى إلى حصول الكلي على تقدير متوسط.

ولمعرفة تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لمبادئ المُساءَلة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم ترتيبها تنازليًا حَسب النسبة المئوية استنادًا لقيمة المتوسط الحسابي لكل عبارات الاستبانة مع الأخذ في الاعتبار تدرج المقياس المُستخدم في البحث، وفيما يلي الجدول(٦) الذي يُوضح ذلك:

جدول (٦):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لكل عبارة ولكل محور ولإجمالي محاور مبادئ المُساءَلة

ترتيب العبارات		العبـــــــارات	متوسط حسابي	انحراف معياري	النسبة المئوية
تسلسلي	تنازلي	المبدأ الأول : الشفافية			
2	1	يُعلن بوضوح عن كل ما يُستجد من قرارات وتعليمات في الوقت المناسب.	3.943	1.108	%٧٨.٨٦
٣	2	يُطلع المعلمين على حقوقهم ومسئولياتهم والعقوبات المُحددة في التشريعات القانونية.	3.918	1.195	%٧٨.٣٧
٤	3	يُعلم مدير المدرسة المعلمين بأي أنشطة رسمية أو اجتماعات قبل حدوثها.	3.91	1.186	%٧٨.٢١
٨	4	يحرص مدير المدرسة على أن تكون إجراءات العمل مُحددة ومُعلنة.	3.905	1.188	% ٧٨.١
٦	٥	يُشرك مدير المدرسة المعلمين في عملية اتخاذ القرارات.	3.845	1.151	%٧٦.٩١
٧	6	يُشرك مدير المدرسة المعلمين في تحديد إجراءات العمل.	3.764	1.211	%٧٥.٢٨
5	7	يحرص المدير على إعلان الجهود والإنجازات التي يقوم بها المعلمين.	3.745	1.235	%٧٤.٩١
١	8	يحرص المدير على أن تكون آليات مُساءَلة المعلمين مُحددة ومُعلنة.	3.742	1.209	%٧٤.٨٥
		إجمالي استجابات المعلمين على الشفافية	**3.846**	**0.975**	%٧٦.٩٢
تسلسلي	تنازلي	المبدأ الثاني : المرونة			
١٥	9	يُشارك المدير المعلمين في إقرار خطة توزيع المهام والمسئوليات عليهم.	3.742	1.211	%٧٤.٨٥
١٠	10	يستخدم مدير المدرسة آليات للمُساءَلة تقيس نواتج التعلم المستهدفة المُتحققة	3.731	1.211	%٧٤.٦٣
٩	13	يتراجع المدير عن قراراته إذا اكتشف أنها خاطئة.	3.710	1.235	%٧٤.٢
١٢	17	يتبنى مدير المدرسة أفكار المعلمين الجديدة التي تُسهم في تطوير العمل.	3.642	1.182	%٧٢.٨٤
11	٢٤	يتقبل المدير جميع الملاحظات والاقتراحات الصادرة من المعلمين.	3.563	1.267	%٧١.٢٧

تابع جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لكل عبارة ولكل محور ولإجمالي محاور مبادئ المُساءَلة

ترتيب العبارات		العبـــــــــارات	متوسط حسابي	انحراف معياري	النسبة المئوية
13	٢٦	يسمح المدير للمعلم بمناقشة الجزاء الذي وقع عليه.	3.561	1.260	%٧١.٢٢
16	٣٢	يسمح المدير للمعلمين بإبداء الرأي في القرارات المتعلقة بمُساءَلتهم.	3.485	1.249	%٦٩.٧٠٢
14	٣٤	يُشارك المدير المعلمين في وضع المعايير الخاصة بمُحاسبتهم على نتائج العمل.	3.482	1.255	%٦٩.٦٤
إجمالي استجابات المعلمين على المرونة			**3.614**	**1.012**	%٧٢.٢٨
تسلسلي	تنازلي	المبدأ الثالث : العدالة			
١٧	١٩	يطبق المدير القرارات المتعلقة بمُساءَلة المعلمين على الجميع دون استثناء.	3.626	1.231	%٧٢.٥٢
٢٤	٢١	يراعي مدير المدرسة العدالة في مُساءَلة المعلمين على مخالفة التعليمات.	3.615	1.221	%٧٢.٣٠٤
20	٢٢	يتخذ المدير القرارات المتعلقة بمُساءَلة المعلمين بُناءًا على معلومات وإجراءات مكتوبة	3.609	1.263	%٧٢.١٩
٢٢	٢٧	**يتعامل مدير المدرسة مع المعلمين باحترام عند اتخاذه قرارًا يخصهم بالعمل**	3.561	1.241	%٧١.٢٢
18	٢٨	يقوم مدير المدرسة بتفويض بعض صلاحياته للمعلمين.	3.555	1.239	%٧١.١١
تسلسلي	تنازلي	**(تابع) المبدأ الثالث: العدالة**			
١٩	٢٩	**يتعرف المدير على وجهات نظر المعلمين قبل اتخاذ القرارات المُتعلقة بالعمل.**	3.547	1.248	%٧٠.٩٤
23	٣٠	**يطلع مدير المدرسة المعلمين على نقاط القوة والضعف في أدائهم.**	3.536	1.226	%٧٠.٧٣
٢١	٣١	**يستخدم المدير معايير مُناسبة ومُلائمة للتوصيف الوظيفي لتقويم أداء المعلم.**	3.528	1.229	%٧٠.٥٧
إجمالي استجابات المعلمين على العدالة			**3.572**	**1.0306**	**%٧١.٤٤**
تسلسلي	تنازلي	**المبدأ الرابع :الالتزام**			
26	١١	**يحرص مدير المدرسة على الربط بين مخالفة العمل وبين الجزاء بشكل مباشر.**	3.729	1.216	%٧٤.٥٨
32	١٢	**يؤكد مدير المدرسة على مُساءَلة المعلم في نتائج العمل الذي يقوم به.**	3.715	1.210	%٧٤.٣١
31	١٤	**يسارع مدير المدرسة في التعامل مع الأخطاء لمنع تفاقمها.**	3.669	1.244	%٧٣.٣٩
٢٧	١٥	**يحرص مدير المدرسة على معرفة أسباب وقوع الأخطاء.**	3.658	1.192	%٧٣.١٧

تابع جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لكل عبارة ولكل محور ولإجمالي محاور مبادئ المُساءَلة

ترتيب العبارات		العبـــــــــارات	متوسط حسابي	انحراف معياري	النسبة المئوية
30	١٦	يهتم مدير المدرسة بمُساءَلة المعلم عن العمل بشكل دائم.	3.655	1.217	%٧٣.١٢
٢٩	١٨	يختار مدير المدرسة آليات للمُساءَلة تتناسب مع طبيعة العمل بالمدرسة.	3.639	1.203	%٧٢.٧٩
٢٥	٢٠	يهتم مدير المدرسة بمُتابعة كل معلم أثناء أداء العمل المطلوب.	3.623	1.203	%٧٢.٤٦
28	٢٣	يمارس مدير المدرسة النقد الموضوعي لتحسين أداء المعلمين.	3.582	1.213	%٧١.٦٥
٣٤	٢٥	يختار المدير آليات للمُساءَلة تتناسب مع حجم الخطأ الذي يتسبب فيه المعلم بالمدرسة	3.563	1.286	%٧١.٢٧
33	٣٣	يبتكر مدير المدرسة آليات مناسبة للمُساءَلة تساعد في تميز أداء المعلمين.	3.485	1.222	%٦٩.٧٠٢
إجمالي استجابات المعلمين على الالتزام			**3.632**	**1.0135**	%٧٢.٦٤
إجمالي مبادئ المُساءَلة			**3.664**	**0.9252**	%٧٣.٢٨

تُشير النتائج الواردة في الجدول السابق(١٠) إلى:

١) حصول العبارة رقم(٢):(يُعلن مدير المدرسة بوضوح عن كل ما يُستجد من قرارات وتعليمات في الوقت المناسب) على الترتيب(الأول) بالنسبة (لمبدأ الشفافية) ولإجمالي(مبادئ المُساءَلة) بنسبة مئوية تقترب من التقدير المرتفع(٧٨.٨٩%).

ويُمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى: التزام المدير بالإعلان عن القرارات والتعليمات التي يتخذها بوضوح حتى يتسنى للمعلمين الالتزام بها والعمل وفقًا لما جاءت به هذه القرارات والتعليمات، وحتى يتجنب المعلمين عواقب التفسير الخاطئ لها ما يوفر عليهم وعلى المدرسة الوقت والجهد والارتباك الذي يُمكن أن يحدث.

٢) حصول العبارة رقم(٣):(يُطلع المدير المعلمين على حقوقهم ومسئولياتهم والعقوبات المُحددة في التشريعات القانونية) والعبارة رقم(٤):(يُعلم المدير المعلمين بأي أنشطة رسمية أو اجتماعات قبل حدوثها) على الترتيب(الثاني) و(الثالث) بالنسبة (لمبدأ الشفافية) ولإجمالي (مبادئ المُساءَلة) بنسب مئوية تقترب من التقدير المرتفع(٧٨.٣%) و(٧٨.٢%) على التوالي.

وتدلل هذه النتيجة على التزام مدير المدرسة باللوائح والقوانين التي تفرضها المستويات الإدارية العليا(بدءًا من وزارة التربية والتعليم ومرورًا بمديرية التربية والتعليم، وانتهاءًا بالإدارة التعليمية) من ضرورة الالتزام بإطلاع المعلمين على حقوقهم ومسئولياتهم والعقوبات المحددة في التشريعات القانونية، والإعلان عن أي أنشطة رسمية أو اجتماعات قبل حدوثها بما يَضمن عمل المعلمين في إطار القانون ويُجنبهم عواقب مخالفة التشريعات القانونية، وحتى يُمكن مُساءَلة كل

مُقصر ووضعه تحت طائلة المسئولية؛ فلا يُمكن تطبيق القوانين واللوائح دون إعلانها، فعلى أساسها تتم المُساءَلة، وبالتالي معرفتهم لهذه القوانين واللوائح سيضمن التزامهم بها، وبالتالي فإن الشفافية في عرض القوانين واللوائح والتعليمات تُحدد مدى شرعية المُساءَلة. ولذلك كان منطقيًا أن يلتزم مدير المدرسة بمُشاركة المعلمين في إقرار خطة توزيع المهام والمسئوليات عليهم (عبارة رقم ١٥) والتي حصلت على الترتيب(الأول) بالنسبة(لمبدأ المرونة) والترتيب(التاسع) بالنسبة لإجمالي(مبادئ المُساءَلة) بنسبة مئوية قيمتها(٧٤.٨%).

٣) حصول العبارة رقم (٨):(يحرص مدير المدرسة على أن تكون إجراءات العمل مُحددة ومُعلنة) على الترتيب(الرابع) بالنسبة (لمبدأ الشفافية) ولإجمالي(مبادئ المُساءَلة) بقيمة للنسبة المئوية تقترب من التقدير المرتفع(٧٨.١%). **ويُمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى:** حرص مديري المدارس على توضيح وإعلان إجراءات العمل إيمانًا منهم بأهمية ذلك في توفير الوقت والجهد مما يُسهل من إنجاز العمل، ويُجنب المدرسة الإرباك الناتج عن عدم الوضوح في إجراءات العمل، وأيضًا لاختيار الإجراءات المناسبة لظروف المدرسة وإمكاناتها، وحرصهم على مشاركة المعلمين في تحديد إجراءات العمل يُعزز انتمائهم للمدرسة، ويؤدي إلى إقرار أفضل الإجراءات التي توفر على جميع العاملين بالمدرسة الوقت والجهد وانجاز العمل بسهولة ويُسر.

٤) حصول العبارة رقم (١):(يحرص المدير على أن تكون آليات مُساءَلة المعلمين مُحددة ومُعلنة) على الترتيب(الثامن والأخير) بالنسبة(لمبدأ الشفافية) بنسبة مئوية(٧٤.٨٥%) يوضح أن الآليات المُتبعة في مُساءَلة المعلمين على تقصيرهم غير واضحة وغير محددة للمعلمين؛ فالمعلم في هذه اللحظة يُمكن أن يحدث لديه لبس من أن ما يتم معه هل هو مُساءَلة على أدائه أم أنه مجرد تصرف عادي مما يُتيح المجال لهم بممارسة وارتكاب الأخطاء التي تؤدي إلى الابتعاد عن الخطط الموضوعة، وإهدار للوقت والمال. وحصول العبارة رقم (٣٣): (يبتكر المدير آليات مناسبة للمُساءَلة تساعد في تميز أداء المعلمين) على الترتيب(العاشر والأخير) بالنسبة لمبدأ(الالتزام) والترتيب(قبل الأخير) بالنسبة لإجمالي (مبادئ المُساءَلة) بنسبة مئوية(٦٩.٧٠٢%)، وحصول العبارة رقم (١٤):(يُشارك المعلمين في وضع المعايير الخاصة بمُساءَلتهم على نتائج العمل) على الترتيب(الثامن والأخير) بالنسبة لمبدأ(المرونة) والترتيب(الأخير)لإجمالي(مبادئ المُساءَلة) بنسبة مئوية (٦٩.٦٤%) يدلل على أن معظم مديري المدارس يميلون إلى وضع آليات ومعايير للمُساءَلة بأنفسهم دون تنسيق مع المعلمين.

وتتوافق هذه النتيجة مع المعايشة الميدانية للباحثة؛ حيث تبين أنه ليس هناك ابتكارات كافية من قبل المديرين لتوفير آليات مناسبة للمُساءَلة والتي تساعد في تحقيق التميز في الأداء، حيث يعتمدون فقط على: الاجتماعات الدورية لمناقشة أو استعراض ما تم تنفيذه في موضوعات محددة، وسجلات الحضور والإنصراف، وإصدار نشرة بما يُستجد من تعليمات من المستويات الإدارية العليا، والقيام(أحيانًا) بالزيارات الصفية للمعلمين في الفصول للتأكد من حُسن سير أداء

العمل المدرسي، ويتجاهلون الآليات الأخرى للمُساءَلة، مثل: توفير قاعدة بيانات عن جميع العاملين بالمدرسة/ البيانات الإحصائية، والمتابعة الفردية للمعلمين، ومتابعة ملف الإنجاز لكل معلم، ورصد الملاحظات عن أنشطة المعلم وأداؤه طوال العام الدراسي، ونتائج الدراسة الذاتية، وتوفير صندوق مخصص للاقتراحات المختلفة، وتوفير صندوق مخصص للشكاوى والتظلمات، وتخصيص لجان دائمة لمتابعة عملية المُساءَلة "من خلال الزملاء أو ما يُسمى بإشراف الأقران" بهدف تقديم المساعدة التي تؤدي إلى تحسين الأداء/الاستمارات الإشرافية.

٥) حصول العبارة رقم (١٠):(يستخدم مدير المدرسة آليات للمُساءَلة تقيس نواتج التعلم المستهدفة المُتحققة)على الترتيب(الثاني) بالنسبة لمبدأ(المرونة) و(العاشر)لإجمالي(مبادئ المُساءَلة) بنسبة مئوية(٧٤.٦٣%)، وهذه النتيجة متوقعة لأن أحد دلائل الجودة في العملية التعليمية تتمثل في ضرورة تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، وتدلل هذه النتيجة على أن آلية المُساءَلة ثابتة (نفس الأسلوب) بغض النظر عن مستوى نواتج التعلم المُتحققة، أي أن المُساءَلة تتم بصورة مُنظمة وليست عشوائية، ويُمكن تغييرها وتعديلها وفقًا للنواتج المُتحققة(مُساءَلة مرنة).

ويُمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن: نواتج التعلم المستهدفة هي ممارسات هامة جدًا للمعلم والمتعلم والمدرسة حيث تُمثل الحد الأدنى من الجودة المطلوبة للوصول إلى النتائج المرجوة من العملية التربوية، ولذا فإن مديري المدارس يهتمون بمُساءَلة المعلمين عن الممارسات التعليمية في ضوء معايير الجودة وصولاً إلى تحقيق النجاحات والأهداف المرجوة للمدرسة من خلال تقييم أداء العمل وانجازات المعلمين في ضوء تحقيق تلك النواتج.

٦) حصول العبارة رقم(٢٦):(يحرص مدير المدرسة على الربط بين مخالفة العمل وبين الجزاء بشكل مباشر) على الترتيب(الأول) بالنسبة لمبدأ(الالتزام)، و(الحادي عشر)لإجمالي (مبادئ المُساءَلة) بنسبة مئوية(٧٤.٥٨%) يُمكن أن **يُعزى ذلك** إلى حرص المديرين على الربط بين مخالفة العمل وبين الجزاء بشكل مباشر لأن الجزاءات(غالبًا) ما تُعرض على الشئون القانونية للتأكد من نظاميتها وتناسبها مع المخالفة.

٧) حصول العبارتان رقم(١٧):(يطبق المدير القرارات المتعلقة بمُساءَلة المعلمين على الجميع دون استثناء) ورقم(٢٤):(يراعي المدير العدالة في مُحاسبة المعلمين على مخالفة التعليمات) على الترتيب(الأول) و(الثاني) بالنسبة لمبدأ(العدالة) بنسب مئوية(٧٢.٥٢%) و(٧٢.٣٠٤%).

ترتيب هاتين العبارتين دون المستوى المأمول بالنسبة لإجمالي(مبادئ المُساءَلة)، حيث جاءتا في الترتيب(التاسع عشر) و(الحادي والعشرون). وهي نتيجة غير متوقعة لأنه من المفترض أن يتعامل المدير مع المعلمين بطريقة عادلة تُجنبه المُساءَلة والمحسوبية من قبل المسئولين في ظل وجود القوانين واللوائح والتعليمات التي تجعل من سلوك العدالة لدى مدير المدرسة أمرًا مُلزمًا له، وبالتالي فهو مُطالب بأن يُطبق تلك القوانين واللوائح والتعليمات على

الجميع دون محاباة أو استثناء؛ بمعنى أن يعتمد في تقويم أداء المعلمين على ما يُبذله كل منهم، وما يحققه من انجاز خلال العام الدراسي وليس بالعلاقات الشخصية، ويوضح لهم حقوقهم وواجباتهم، ومعايير تقويم أدائهم، ويُشجعهم على التعاون كفريق عمل، ويُقنعهم بأن قراراته التي يتخذها في مصلحة العمل، وأنها تُطبق عليهم دون استثناء، كما يناقشهم في القرارات التي تخصهم والتي يكون قد اتخذها بُناء على معلومات جمعها مُسبقًا وليس بشكل عشوائي، وأن يتعامل معهم على أساس من الاحترام والتقدير بما يبني علاقات عمل إيجابية بينهم، وأن يوزع المهام والواجبات بعدالة على المعلمين مراعيًا ظروفهم الخاصة وقدراتهم العملية، ويكافئهم على انجازاتهم ويفوضهم بعض صلاحياته.

٨) أدنى العبارات بالنسبة لمبدأ(العدالة) هي العبارة رقم(٢١):(يستخدم مدير المدرسة معايير مُناسبة ومُلائمة للتوصيف الوظيفي لتقويم أداء المعلمين) والتي حصلت على نسبة مئوية قيمتها (٧٠.٥٧%)، كما جاءت في الترتيب(الحادي والثلاثون) بالنسبة لإجمالي(مبادئ المُساءَلة).

ويُمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن: المعايير المُستخدمة في تقويم أداء المعلم في المدرسة لا تغطي جميع أبعاد الوظيفة(حيث اشتملت **استمارة تقويم أداء المعلم** بواسطة **مدير المدرسة** على المعايير الآتية: الالتزام بأخلاقيات المهنة، والاهتمام بالتنمية المهنية، والانضباط الوظيفي، كما اشتملت **استمارة تقويم أداء المعلم** بواسطة **الموجه الفني** على المعايير الآتية: (التخطيط التعليمي والأداء التدريسي والتقويم) وبالتالي فهي لا تُراعي التوصيف الوظيفي المُحدد لعمل المعلم، حيث تمثلت واجبات ومسئوليات فئة(معلم مساعد)-كما جاءت ببطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم- في: عمليات التعليم والتعلم، والتنمية المهنية والتأهيل، وضمان الجودة والاعتماد، والمشاركة المجتمعية، وإلى جانب هذه الواجبات والمسئوليات تميزت فئة (معلم) **بالإشراف الإداري.** واشتركت فئات: (معلم أول)، و(معلم أول/أ)، و(معلم خبير)، و(كبير معلمين)، مع فئة(معلم) في نفس الواجبات والمسئوليات، بالإضافة إلى **الإشراف الفني.**

(٦-٢) نتائج سؤال البحث الرابع المتعلق بتقدير المعلمين لمستوى ممارسة مديري المدارس الإبتدائية الحكومية بمحافظة المنوفية لمجالات المُساءَلة التربوية:

سيتم عرض النتائج الخاصة بهذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وفق مستويين؛ الأول: يتعلق بتقدير المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لمجالات المُساءَلة التربوية على إجمالي المحاور(الثلاثة)، ولكل محور فرعي. والثاني: يتعلق بتقدير المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لمجالات المُساءَلة لكل عبارة ، وفيما يلي توضيح ذلك:

جدول (٧):الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية الموزونة والنسب المئوية لتقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لمجالات المُساءَلة للمحاور الفرعية ولإجمالي المحاور

م	القيم / مجالات المُساءَلة	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	الانضباط الوظيفي	١٤	3.964	0.95268	%٧٩.٢٧
3	أخلاقيات مهنة التعليم	٤٤	3.955	1.06471	%٧٩.١١
٢	الأداء التدريسي	١٠	3.633	٠.٨٨٩٣٢	%٧٢.٦٦
إجمالي مجالات المُساءَلة التربوية		٦٨	**3.748**	**0.87461**	**%٧٤.٩٧**

تدلل النتائج الواردة في الجدول السابق(٧) على أن:

١- جميع مجالات المُساءَلة التربوية للمعلمين تقديرها(متوسط)، وأكبر تقدير لمجال الانضباط الوظيفي بأعلى نسبة مئوية(٧٩.٢٧%)، وأقل تقدير لمجال الممارسات التدريسية بنسبة مئوية(٧٢.٦٦%)، والتقدير الكلي لمستوى ممارسة المديرين لمجالات المُساءَلة التربوية جاء بتقدير(متوسط)، وبقيمة بلغت(٧٤.٩٧%) للنسبة المئوية.

٢- قيمة الانحراف المعياري لمجالي: الانضباط الوظيفي، وأخلاقيات مهنة التعليم، ولإجمالي المجالات أقل من(١)، مما يدل على درجة معقولة من تقارب تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة مديري المدارس لمجالات المُساءَلة التربوية.

٣- حصول مجال **الانضباط الوظيفي** على أعلى تقدير وبنسبة مئوية تقترب من القيمة المرتفعة(٧٩.٢٧%) ربما يُعزى إلى إيلاء مديري المدارس أهمية كبيرة لهذا الجانب الإداري-كونه يُمثل جوهر عمل المدير، فضلاً عن ان الجانب الإداري يأخذ وزنًا كبيرًا من التقييم الذي يجرى لمدير المدرسة بشكل دوري- والذي يعني ضرورة انضباط المعلم والتقيد بتنفيذ أوامر الرؤساء وتعليماتهم وفق التسلسل الإداري، والتعرف على التعليمات واللوائح والقوانين الخاصة بالعمل والتعليمات التي تصدر من إدارة المدرسة ومن كافة المستويات الإدارية الأعلى، والحصول على إذن مسبق من المدير قبل مغادرة المدرسة، وإعداد السجلات المختلفة، والمشاركة في حفظ النظام المدرسي، والالتزام بمواعيد الاجتماعات وورش العمل والدورات، والمشاركة في الأعمال الإشرافية بالمدرسة، والمشاركة في اللجان المدرسية المختلفة، وتنظيم الأنشطة المدرسية المختلفة والإشراف على بعضها...الخ من المهام.

٤- ويلي مجال **الانضباط الوظيفي** في الترتيب مجال **أخلاقيات مهنة التعليم** بنسبة مئوية تقترب من القيمة المرتفعة(٧٩.١١%)، مما يُشير إلى أهمية **أخلاقيات مهنة التعليم**؛ فالمعلم مُراقب

من قبل التلاميذ ومن قبل المجتمع في تصرفاته، وهو قدوة ومثلاً للكثير منهم، وبالتالي فإن أي خلل في أخلاقيات مهنة التعليم ينعكس سلبًا على هذه المهنة والرسالة التي يؤديها المعلم.

٥- حصول مجال **الأداء التدريسي** على أقل تقدير بنسبة مئوية(٧٢.٦٦%) ربما يُعزى إلى أن مدير المدرسة لا يقوم بنفسه بمتابعة تلك الممارسات التدريسية حيث يُكلف أحد المعلمين (غالبًا من فئة معلم أول/أ) بهذه المهمة وربما لا يتوافر عند البعض منهم المعرفة الكافية بالمعايير، والمؤشرات، والممارسات المتعلقة بالأداء التدريسي للمعلم في ضوء معايير الجودة، بالإضافة إلى قناعة بعض المعلمين بأن تقييم الممارسات التدريسية من مهام الموجه، حيث يتابع كل موجه المعلمين الذين من تخصصه، كذلك قد يعتقد بعض المعلمين بأن المدير غير قادر على تقويم أدائهم خاصة في حالة كان المدير في تخصص غير تخصص المعلم.

٦- حصول إجمالي مجالات المُساءَلة على تقدير(متوسط) يُعد نتيجة منطقية؛ فحصول كل مجال على تقدير(متوسط) أدى إلى حصول الكلي على تقدير(متوسط)، وحصول مجالات المُساءَلة على تقدير(متوسط) يُعد نتيجة منطقية ومطابقة للواقع الإداري والتربوي تمامًا، حيث إن وجود مستويات متوسطة من تطبيق مبادئ المُساءَلة يؤدي إلى تطبيق مجالاتها بدرجة (متوسطة).

ومجيئ تقديرات المجالات جميعها بدرجة(متوسطة) يدلل على ضرورة تفعيل دور مديري المدارس الابتدائية بمحافظة المنوفية في مُساءَلة المعلمين باعتبارها وسيلة لمقارنة الأداء الفعلي للمعلم بالواجبات والمسئوليات الموكلة له، وحصر الانحرافات إن وجدت وتحديد أسبابها، ومحاولة علاجها تفاديًا للمُحَاسبية التي تستوجب توقيع الجزاءات؛ فالمدرسة هي الوحدة الأساسية من وحدات النظام التربوي لتحقيق الأهداف التربوية، وبالتالي فإنها تخضع لزيارات تفقدية من قبل المستويات الإدارية الأعلى(الإدارة التعليمية ومديرية التربية والتعليم ووزارة التربية والتعليم)، كما أنها تخضع لمراقبة مجلس الأمناء والآباء والمعلمين، وبعض مؤسسات المجتمع المحلي كالمجالس المحلية، ومجالس المدن والقرى، ومجلس المحافظة، وأي خلل فيها ينعكس مباشرة على التلاميذ، وبالتالي فهي عرضة للمُساءَلة من عدة جهات؛ فالمُساءَلة تُشكل مطلباً لفئات المجتمع وشرائحه كافة للتأكد من مدى تحقيق النظام التربوي لتوقعات المجتمع الذي يوجد فيه، وبخاصة أننا نلاحظ الكثير من التساؤلات تُثار حول مدى فاعلية مخرجات النظم التربوية وكفايتها، ومدى نجاحها في بناء الأطر المعرفية والقيمة والاتجاهية والمهارية لمدخلاتها البشرية من التلاميذ، وما يُتوقع منها من خدمة للمجتمع ومن إثراء للمعرفة، إضافة إلى مُخرجها الرئيس وهو بناء الإنسان الصالح، ولذلك فمدير المدرسة مسئول عن مُساءَلة المعلمين في كافة المجالات حرصًا على حُسن سير العمل بالمدرسة، خاصة وأن ذلك يرتبط بواجباته ومسئولياته التي حددتها

بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي:(سرور العجمي،٢٠٠٨) التي أشارت إلى تطبيق مديري المدارس الثانوية في الكويت للمُساءَلة التربوية بدرجة متوسطة، و(لميس الشمخاني،٢٠١٣) التي أشارت إلى تطبيق مديري المدارس الثانوية بمحافظة عَمان للمُساءَلة التربوية بدرجة متوسطة.

وتختلف هذه النتيجة مع: دراسة(أحمد القضاة،٢٠٠٥) التي توصلت إلى وجود مُساءَلة على مستوىً عالٍ من قبل مديري المدارس الحكومية الثانوية بمحافظة جرش الأردنية، ودراسة (لاما محمود،٢٠٠٥) والتي أشارت إلى ارتفاع مستوى تطبيق المُساءَلة في المدارس الثانوية العامة الأردنية، ودراسة(سعدة أبو حمدة،٢٠٠٨) والتي أشارت إلى ارتفاع مستوى تطبيق المُساءَلة الإدارية في المدارس الثانوية الخاصة بعَمان، ودراسة(سارة القهيدان،٢٠٠٩) والتي توصلت إلى ارتفاع تطبيق المُساءَلة التربوية في المدارس العامة الحكومية للبنات بمكة المكرمة، ودراسة (مي الحسن،٢٠١٠) والتي أشارت إلى ارتفاع مستوى تطبيق المُساءَلة في المدارس الحكومية الثانوية بمحافظات الضفة الغربية للمُساءَلة، ودراسة(بسام أبو حشيش،٥٩٧،٢٠١٠-٦٢٦) التي توصلت إلى أن ممارسة مديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة للمُساءَلة تجاه معلميهم كانت كبيرة في بعديها الإداري والفني، ودراسة(**Akporehe,2011,PP:115-125**) والتي أشارت إلى ارتفاع ممارسة مديري المدارس الثانوية في ولاية الدلتا بنيجيريا لمُساءَلة المعلمين في مجالات (التدريس والانضباط الوظيفي والإدارة الفعالة للفصل الدراسي)، ودراسة(صفاء خمايسة،٢٠١٢) والتي أشارت إلى ارتفاع درجة ممارسة مديري المدارس الأردنية للمُساءَلة الإدارية، ودراسة (إيمان حويل،٢٠١٢) والتي أشارت إلى وجود واقع عالٍ للمُساءَلة التربوية بمدارس وكالة الغوث بالضفة الغربية، ودراسة(**Arabiyat&Badah,2012,PP:64-70**) والتي أشارت إلى ارتفاع درجة تطبيق المُساءَلة لدى مديري المدارس الأساسية بمحافظة البلقاء الاردنية، ودراسة (**Maphosa,et.al,2012**) كما ورد في(لميس الشمخاني،٢٠١٢) والتي أشارت إلى امتلاك المدارس لمستوى مرتفع من تطبيق المُساءَلة، ودراسة(سعد الغامدي،٢٠١٤) والتي أشارت إلى تطبيق مديري مدارس التعليم العام بمحافظة العقيق في الباحة للمُساءَلة التربوية بدرجة كبيرة جدًا، ودراسة(نورة الشهراني،٢٠١٥، ٢٢٧-٢٧٨) والتي أشارت إلى وجود(موافقة بشدة) على قيام مديرات المدارس الحكومية للبنات بشمال مدينة الرياض بتطبيق المُساءَلة الإدارية للمعلمات، ودراسة(عمر يعقوب،٢٠١٦) والتي أشارت إلى ارتفاع درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية بمحافظة عجلون الأردنية للمُساءَلة الإدارية.

ولمعرفة تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لمجالات المُساءَلة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم ترتيبها تنازليًا حَسب النسبة المئوية استنادًا لقيمة المتوسط الحسابي لكل عبارات الاستبانة مع الأخذ في الاعتبار تدرج المقياس المُستخدم في البحث، وفيما يلي الجداول(٨ و٩ و١٠) التي تُوضح ذلك:

٦-٢-١) نتائج تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لمجال الانضباط الوظيفي:

يوضحها الجدول رقم(٨) كما يلي:

جدول(٨):الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين لمستوى ممارسة مديري المدارس لمجال الانضباط الوظيفي

م	العبـــــــــــــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٣٥	يلتزم بمواعيد الحضور والانصراف الرسمية حسب النظام الإداري المُعتمد	4.327	1.0801	%٨٦.٥٥
٣٦	يحافظ على بدايات الحصص ونهايتها.	4.268	1.0989	%٨٥.٣٦
٣٨	يحصل على إذن مُسبق من المدير قبل مغادرة المدرسة.	4.105	1.1713	%٨٢.١١
٤٢	يلتزم بتنفيذ التعليمات واللوائح والأنظمة الخاصة بالإدارة المدرسية.	4.040	1.1684	%٨٠.٨١
٤١	يمتنع عن الغياب عن العمل بدون عذر.	3.991	1.1966	%٧٩.٨٣
٤٦	يُعد السجلات المختلفة.	3.943	1.1976	%٧٨.٨٦
٣٧	يحضر الفعاليات الصباحية قبل بدء الحصص الصفية.	3.932	1.2481	%٧٨.٦٤
٤٧	يُنظم الأنشطة المدرسية المختلفة ويُشرف على بعضها.	3.921	1.2144	%٧٨.٤٢
٤٤	يُشارك في حفظ النظام المدرسي.	3.918	1.1859	%٧٨.٣٧
٤٨	يُشارك في اللجان المدرسية المختلفة.	3.907	1.1965	%٧٨.١٥
٤٥	يُشارك في الأعمال الإشرافية بالمدرسة.	3.886	1.2545	%٧٧.٧٢
٣٩	يواظب على حضور الوقت المخصص له في العطلة الصيفية.	3.791	1.2521	%٧٥.٨٢
٤٣	يمتنع عن استخدام الإجازات المرضية بصورة متكررة.	3.734	1.2704	%٧٤.٦٨
٤٠	يلتزم بعدم ممارسة النشاط السياسي والحزبي داخل المدرسة.	3.726	1.2195	%٧٤.٥٢
	إجمالي محور الانضباط الوظيفي	**3.964**	**0.9526**	**%٧٩.٢٧**

تُشير النتائج الواردة في الجدول السابق(٨) إلى:

١) أن النسب المئوية لتقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لمجال(الانضباط الوظيفي) تراوحت ما بين(٨٦.٥٥%) و(74.526%) ونسبة مئوية إجمالية قيمتها(٧٩.٢٧%).

٢) حصول (أربع) ممارسات من أصل(أربع عشرة) ممارسة اشتمل عليها هذا المجال على نسب مئوية مرتفعة بالنسبة لإجمالي عبارات هذا المحور، وبالنسبة لإجمالي مجالات المُساءَلة، حيث حصلت على الترتيب (الأول) و(الثاني) و(الثالث) و(الرابع) بنسب مئوية قيمتها:(٨٦.٥٥%) و(٨٥.٣٦%)(٨٢.١١%) و(٨٠.٨١%) على التوالي، وهي العبارات رقم(٣٥):(يلتزم بمواعيد الحضور والانصراف الرسمية حسب النظام الإداري المُعتمد) ورقم (٣٦):(يحافظ على بدايات الحصص ونهايتها) ورقم (٣٨):(يحصل على إذن من المدير قبل مغادرة المدرسة) و رقم(٤٢):(يلتزم بتنفيذ التعليمات واللوائح والأنظمة الخاصة بالإدارة المدرسية). وتُمثل هذه النتيجة إعلاء قيمة الانضباط والتمسك به عملاً وأداءًا من قبل مديري المدارس؛ وتُعزو الباحثة الدرجة المرتفعة لتلك الممارسات إلى عدة أسباب، من أهمها:

- الاهتمام الذي يوليه المديرين في ضبط المعلمين في بداية ونهاية الدوام المدرسي، ومتابعة سير العمل، وتنظيم خروج المعلمين أثناء وقت الدوام الرسمي وفق الضوابط النظامية وذلك للتخلص من مظاهر التسيب، وتلاشي الكثير من المشاكل التي تهدد الانضباط المدرسي الفعال.
- إدراك مديري المدارس لأهمية الانضباط الوظيفي في دوام المعلمين لإنجاز أعمالهم على الوجه المطلوب؛ لذا فهم يحرصون على مُساءَلة المعلمين فيما يتعلق بهذا الجانب، كما أنهم يوظفون المُساءَلة بشكل فاعل لتقيدهم بالتعليمات واللوائح والأنظمة الخاصة بالإدارة المدرسية، لأنها تُمثل قاعدة للعمل بصورة ملزمة للجميع، واعتقادهم بأن الالتزام بالتعليمات واللوائح يقابله عدم التسيب أو الأهمال، وتقيدهم بالتعليمات واللوائح يتماشى مع ما نصت عليه تلك التعليمات واللوائح من التأكيد على الانضباط الوظيفي لإنجاز الأعمال في الوقت المحدد.
- حرص مديري المدارس على تطبيق التعليمات الواردة من المستويات الإدارية الأعلى بهدف تنظيم العمل المدرسي وإدارة شئون المدرسة، فيُلاحظ أن كثير من المديرين يُمارسون أدوارهم كما وردت من المستويات الإدارية العليا، علاوة على التعامل معها على أنها وقاية لعدد من القرارات التي قد يتخذونها دون مرجعية، حتى لا يكونوا عرضة للمُساءَلة والمُحَاسبية.
- الالتزام بمواعيد الحضور والانصراف وزمن الحصص يُمثل أحد بنود تقويم أداء المعلم السنوي.

٣) حصول العبارة رقم(٤١):(يمتنع عن الغياب عن العمل بدون عذر) على الترتيب(الخامس) بالنسبة لمجال(الانضباط الوظيفي) والترتيب(الثامن) على إجمالي(مجالات المُساءَلة) بتقدير(متوسط) ونسبة مئوية(٧٩.٨٣%) تقترب من القيمة المرتفعة، مما يعني أن هذه الممارسة تحظى باهتمام من جانب مديري المدارس.

ويُمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن غياب المعلم هو الأكثر ضررًا على العملية التعليمية والتربوية، حيث إنه يشكل عقبة في تحقيق أهداف المدرسة، ويؤدي إلى خفض الإنتاجية وتدني مستوى التلاميذ، كما يؤثر سلباً على الجدول المدرسي، ويسبب عدم انتظام الحصص، وفوضى واضطرابًا في الفصول لعدم رغبة بعض المعلمين الآخرين في دخول حصص الاحتياطي.

٤) أدنى العبارات في هذا المجال(رقم٤٠):(يلتزم بعدم ممارسة النشاط السياسي والحزبي داخل المدرسة) بنسبة مئوية (٧٤.٥٢٦%) وبتقدير(متوسط).

وهذه النتيجة متوقعة لأن: المادة (٨٧) من الدستور المصري تَحظر ممارسة أي فكر أو هدف سياسي أو ديني أو دعاية انتخابية في المصالح الحكومية والمرافق العامة للدولة (من بينها المدارس والجامعات) وحتى لا تؤدي تلك الممارسات إلى إثارة الخلافات وتفتيت المجتمع، على أن تتم تلك الممارسات في المجالس المحلية ومجلس النواب والأحزاب السياسية.

وقد أكد وزير التربية والتعليم على أنه لا مكان للعمل الحزبي داخل المدارس، لأن ممارسة هذا العمل يؤدي إلى نقل المعارك الحزبية إلى داخلها، كما وجه مديرى الإدارات التعليمية لتنفيذ ما جاء فى الكتاب الدورى فيما يتعلق بضبط العملية التعليمية وسير الدراسة داخل المدارس من حظر ممارسة أى نشاط سياسى داخل المدارس، حيث إن المخالف من العاملين بالعملية التعليمية سواء معلم أو طالب سوف يتم تطبيق القانون عليه وإحالته للشئون القانونية فورًا لاتخاذ اللازم(كتاب دورى رقم ١٨ لسنة ٢٠١٧ الخاص بتعليمات العام الدراسي٢٠١٧-٢٠١٨).

ويتوافق ذلك مع عدم اهتمام مناهج التعليم(باعتبارها وسيلة مهمة لتشكيل العقلية السياسية) ببناء عقل الطفل المصري من الناحية السياسية بما يساعده على فهم التحديات السياسية الحالية، ولكن يتم التركيز على فكرة التوجيه السياسي الأطفال حيث ينصب المحتوى التعليمي للمقررات الدراسية في الاتجاه الذي يريده (نظام الحكم) خاصة فيما يتعلق بمادة(التاريخ) التي يُمكن من خلالها تشكيل أفكار ومعتقدات لدى الأطفال قد تكون مغايرة للأحداث، وتوجههم في مسار محدد قد يصنع حالة عداء من جانب الأطفال لأي فكر معارض للنظام، وقد يحدث في حالات أخرى عقلية مضطربة بين مضمون المناهج والتوجهات السياسية التي قد تكون مغايرة لدى أسرة الطفل.

وعلى ذلك فإن جميع المعلمين يعرفون تلك التعليمات، وبالتالي فهم يعتقدون بأن مدير المدرسة لا يحتاج إلى التأكيد بشدة عليهم لعدم ممارسة العمل السياسي أو الحزبي داخل المدرسة.

٦-٢-٢) نتائج تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لمجال أخلاقيات مهنة التعليم:
يوضحها الجدول رقم(٩) كما يلي:

جدول(٩):الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لمجال أخلاقيات مهنة التعليم

م	العبـــــــــــــــــــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١٠٢	يحافظ على كرامة الوظيفة والامتناع عن استغلالها.	4.1003	1.2481	%٨٢.٠٠٦
٩٣	يلتزم بقواعد المظهر المهني اللائق.	4.0949	2.8702	%٨١.٨٩٨
١٠١	يستخدام ممتلكات العمل ومستلزماته بطريقة سليمة.	4.0271	1.1606	%80.542
٩٦	تنفيذ أوامر الرؤساء وتعليماتهم وفق التسلسل الإداري.	3.9593	1.2050	%٧٩.١٨٦
٩٤	يتعاون مع زملائه من أجل تحقيق أهداف العمل.	3.9458	1.2499	%٧٨.٩١٦
٩٧	يتعاون مع كافة العاملين في المدرسة.	3.9160	1.1982	%٧٨.٣٢
٩٥	يتجنب الضغط على التلاميذ لأخذ دروس خصوصية.	3.9160	1.2118	%٧٨.٣٢
٩٩	يتواصل مع التلاميذ بود واحترام.	3.8862	1.2238	%٧٧.٧٢٤
٩٨	يُقيم علاقات قائمة على الاحترام والتعاون مع أولياء الأمور.	3.8753	1.2316	%٧٧.٥٠٦
١٠٠	يتجنب قبول هدايا من أولياء الأمور.	3.8374	1.1935	%٧٦.٧٤٨
	إجمالي محور أخلاقيات مهنة التعليم	**3.9558**	**1.0647**	%٧٩.١١٦

تُشير النتائج الواردة في الجدول السابق(٩) إلى أن:

١- النسب المئوية لاستجابات المعلمين على فقرات المجال الثالث(أخلاقيات مهنة التعليم) تراوحت ما بين(٨٢.٠٠٦%) و(٧٦.٧٤٨%)، ونسبة مئوية إجمالي قدرها (٧٩.١١٦%) وبتقدير (متوسط) بالنسبة لإجمالي المجال، وبالنسبة لـــــ (سبع) فقرات.

٢- حازت العبارات:(١٠٢) و(٩٣) و(١٠١) على أعلى نسب مئوية على مستوى مجال (أخلاقيات مهنة التعليم):(٨٢.٠٠٦%) و(٨١.٨٩٨%) و(٨٠.٥٤٢%) على التوالي، كما حازت على الترتيب (الأول) و(الثاني) و(الثالث) على التوالي على مستوى هذا المجال، وعلى الترتيب (الرابع) و(الخامس) و(السابع) على مستوى إجمالي (مجالات المُساءَلة)،

وتُشير في مجملها إلى ضرورة المحافظة على كرامة الوظيفة والامتناع عن استغلالها؛ فالمحافظة على كرامة الوظيفة والامتناع عن استغلالها يستوجب استخدام استخدام ممتلكات العمل ومستلزماته بطريقة سليمة، كما يستوجب المحافظة على سمعة المدرسة، والالتزام بقواعد المظهر المهني اللائق مما يؤدي إلى المحافظة على السلوك والآداب العامة في العمل.

وتُعزى الباحثة ذلك إلى الرقابة والمتابعة المستمرة من قبل المستويات الإدارية العليا بدءًا من الإدارة التعليمية ومرورًا بمديرية التربية والتعليم ثم وزارة التربية والتعليم على مدير المدرسة، وعدم التهاون مع كل من يريد استغلال وظيفته لتحقيق مكاسب وأمور شخصية له، كما أنهم يتلقون تعليمات بأهمية المحافظة على ممتلكات العمل ويتعرضون هم أنفسهم للمُساءَلة وتوقيع الجزاءات في حالة العبث بها، ولذلك يكونوا حريصون فيما يتعلق بالحفاظ على ممتلكات وموارد المدرسة، كما أن **الالتزام بقواعد المظهر المهني اللائق** هو من أول السلوكيات التي يتم تقويم أداء المعلم السنوي من قبل مدير المدرسة وفق لها، وقد يُعزى ذلك أيضًا إلى تمتع مديري المدارس بالقيم الأخلاقية، وحُسن اختيار المستويات الإدارية العليا لمديري المدارس.

٣- أدنى العبارات في هذا المجال(رقم ١٠٠):(يتجنب قبول هدايا من أولياء الأمور) بنسبة مئوية(٧٦.٧٤%) وبمستوى تقدير **متوسط**.

وتؤكد هذه النتيجة وجود الوازع الديني والأخلاقي لدى المعلمين وترفعهم عن قبول الهدايا من أولياء أمور التلاميذ؛ حيث إن قبول الهدايا يُعتبر من الرشاوي التي لا يقبلها الفرد أو المجتمع، وبالتالي فمدير المدرسة لا يحتاج التأكيد على عدم ممارسة هذا السلوك.

٦-٢-٣) نتائج تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لمجال الأداء التدريسي:

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لكل عبارة ولكل معيار ولإجمالي معايير الأداء التدريسي

ترتيب العبارات		العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
مسلسل	تنازلي	المعيار الأول : التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم			
٥١	١	يُطابق الخطة اليومية للخطة الدراسية الفصلية.	3.935	1.2005	%٧٨.٧٠
٤٩	٣	يُصيغ نواتج التعلم المستهدفة بشكل قابل للقياس بمستويات مختلفة.	3.826	1.2455	%٧٦.٥٣
٥٠	٥	يُراعي تكامل مستويات نواتج التعلم المستهدفة.	3.799	1.2104	%٧٥.٩٩
٥٥	6	يُصمم أدوات تقويم متنوعة تقيس نواتج التعلم المستهدفة.	3.788	1.2063	%٧٥.٧٧٢
٥٤	8	يُصمم أساليب تقويم متنوعة تقيس نواتج التعلم المستهدفة.	3.775	1.1353	%٧٥.٥٠٢

تابع جدول (١٠)

٥٢	١٣	يُحلل محتوى الوحدة الدراسية إلى مكوناتها الأساسية.	3.685	1.2220	%٧٣.٧١٢
٥٣	١٨	يُضمن الخطة الدراسية الفصلية للواجبات المنزلية المناسبة لمستويات التلاميذ.	3.639	1.2369	%٧٢.٧٩٢
إجمالي استجابات المعلمين على معيار التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم			٣.٧٢٧	٠.٩٧٩٣	%٧٥.٥٥٦
مسلسل	تنازلي	المعيار الثاني : تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم			
٥٦	2	يُنفذ أهداف الخطة الدراسية الفصلية.	3.829	1.1981	%٧٦.٥٨٦
٦٣	٤	يلتزم بتطبيق الخطة الدراسية الفصلية في الوقت المحدد.	3.818	1.2563	%٧٦.٣٦٨
٥٨	12	ينوع في أساليب التدريس.	3.699	1.1487	%٧٣.٩٨٤
٦٨	16	يُشجع التلاميذ على المشاركة في الرحلات المدرسية التعليمية.	3.647	1.2070	%٧٢.٩٥٤
٦١	17	يستخدم أنشطة تعليمية تنمي المهارات الحياتية لدى المتعلمين.	3.642	1.2300	%٧٢.٨٤٦
٦٢	20	يُشجع التلاميذ على تطبيق ما تعلموه في المواقف التعليمية والحياتية.	3.636	1.2525	%٧٢.٧٣٨
٥٩	21	يُعدل أساليب التدريس وفقًا لنتائج التقويم.	3.631	1.2134	%٧٢.٦٢٨
٦٤	26	يُدير وقت الحصة بما يتناسب مع قدرات التلاميذ.	3.593	1.1691	%٧١.٨٧
٦٩	27	يُشجع التلاميذ على المشاركة في الفعاليات الثقافية والمجتمعية.	3.588	1.2106	%٧١.٧٦٢
٧٢	29	يُصمم مواقف تعليمية تتطلب مُشاركة نشطة من التلاميذ.	3.582	1.1699	%٧١.٦٥٤
٦٦	31	يستخدم أساليب التعزيز المناسبة تبعًا لطبيعة الموقف التعليمي	3.569	1.2516	%٧١.٣٨٢
٦٥	32	يُنظم التلاميذ في مجموعات تحقق التفاعل حسب الاستراتيجية المُستخدمة	٣.٥٦١	١.١٨٠٥	%٧١.٢٢
٧٠	33	يوجه التلاميذ للاطلاع على الكتب المختلفة داخل مكتبة المدرسة.	3.542	1.1744	%٧٠.٨٤
٦٠	35	يُوظف محتوى الدرس لحل مشكلات المجتمع واحتياجاته.	3.536	1.1583	%٧٠.٧٣٢
٧٤	38	يُصمم أنشطة تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية لجميع التلاميذ.	3.525	1.2203	%٧٠.٥١٤
٧٣	40	يُصمم أنشطة تعليمية متنوعة تحدد الموهوبين من التلاميذ.	3.506	1.2161	%٧٠.١٣٦
٧١	42	يوجه التلاميذ إلى استخدام مصادر التعلم الإلكترونية.	3.487	1.2792	%٦٩.٧٥٦
٥٧	٤٣	يستخدم استراتيجيات تعليم وتعلم حديثة.	3.452	1.3766	%٦٩.٠٥٢
٦٧	44	يستخدم التكنولوجيا في التدريس.	3.428	1.1730	%٦٨.٥٦٤
إجمالي استجابات المعلمين على معيار: تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم			٣.٦٣٩	٠.٩٣١١	%٧٢.٧٨
مسلسل	تنازلي	المعيار الثالث : استخدام أساليب تقويم فعالة			
٧٥	٧	يتابع التحصيل الدراسي للتلاميذ.	**3.785**	**1.1796**	%٧٥.٧١٨
٨٢	٩	يناقش نتائج تقييم التلاميذ مع المعنيين لمتابعة مستوى تقدمهم.	**3.745**	**1.1887**	%٧٤.٩٠٦
٧٨	10	يستخدم أساليب تقويم متنوعة.	**3.729**	**1.1690**	%٧٤.٥٨

تابع جدول (١٠)

٧٩	11	يستخدام أدوات تقويم متنوعة.	3.704	1.2167	%٧٤.٠٩٢
٧٦	15	يُراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في عملية التقويم.	3.653	1.1744	%٧٣.٠٦٢
٧٧	23	يستخدم مراحل التقويم المختلفة.	3.604	1.2048	%٧٢.٠٨٦
٨١	٢٥	يُقدم تغذية راجعة فورية ومحددة(مكتوبة وشفهية) مناسبة لكل تلميذ.	3.596	1.2190	%٧١.٩٢٤
٨٠	34	يضع وزن للواجبات المدرسية في عملية التقويم.	3.539	1.2572	%٧٠.٧٨٦
٨٤	٣٧	يضع خططً علاجية لضعف التحصيل وفقًا لنتائج الاختبارات المدرسية	3.533	1.2894	%٧٠.٦٧٨
٨٣	٣٩	يضع برامج تحفيزية للتلاميذ المتفوقين تتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم	3.517	1.2204	%٧٠.٣٥٢
إجمالي استجابات المعلمين على معيار: استخدام أساليب تقويم فعالة			٣.٥٦٢	٠.٩٦٤٤	%٧١.٢٤
مسلسل	تنازلي	المعيار الرابع : ممارسة أنشطة مهنية فعالة			
٩٢	١٤	يستفيد من نتائج تقويم التلاميذ في تحسين أدائه التدريسي.	3.672	1.2306	%٧٣.٤٤٢
٩١	١٩	يتبادل الخبرات مع زملائه للارتقاء بمستواه المهني.	3.639	1.2522	%٧٢.٧٩٢
٩٠	٢٢	يعتمد على مصادر المعرفة المختلفة لمعرفة الجديد في التخصص.	3.612	1.2331	%٧٢.٢٥
٨٦	24	يُنظم جلوس التلاميذ بما يتناسب مع حاجاتهم.	3.601	1.2384	%٧٢.٠٣٢
٨٧	٢٨	يُنظم جلوس التلاميذ بشكل يتناسب مع طريقة التدريس المُستخدمة.	3.585	1.2108	%٧١.٧٠٨
٨٥	30	يوفر جو اجتماعي قائم على العدالة بين التلاميذ.	3.577	1.2203	%٧١.٥٤٤
٨٨	٣٦	يُنظم جلوس التلاميذ بشكل يتناسب مع الأنشطة المُستخدمة.	3.536	1.1930	%٧٠.٧٣٢
٨٩	٤١	يلتزم بحضور الدورات والبرامج التدريبية وورش العمل.	3.498	1.2513	%٦٩.٩٧٢
إجمالي استجابات المعلمين على معيار: ممارسة أنشطة مهنية فعالة			٣.٦٢٥	١.٠٠٦٩	%٧٢.٥٠٦
إجمالي استجابات المعلمين على مجال الأداء التدريسي			٣.٦٣٣	٠.٨٨٩٣	%٧٢.٦٦٤

تُشير النتائج الواردة في الجدول السابق(١٠) إلى:

١) تحقق جميع معايير وعبارات مجال(الأداء التدريسي) بدرجة متوسطة ونسبة مئوية إجمالي(٧٢.٦٦%)؛ حيث جاء معيار **التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم** بالمرتبة **الأولى** بنسبة مئوية(٧٥.٥٥%)، تلاه معيار **تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم** في المرتبة **الثانية** بنسبة

مئوية(**72.78%**)، وفي المرتبة **الثالثة** معيار **ممارسة أنشطة مهنية فعالة** بنسبة مئوية(**72.506%**)، وأخيرًا معيار **استخدام أساليب تقويم فعالة** بنسبة مئوية(**71.24%**).

٢) حصول العبارة(٥١):(يُطابق الخطة اليومية للخطة الدراسية الفصلية) على الترتيب(الأول) لإجمالي مجال(الأداء التدريسي) وبالنسبة لمعيار(التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم) بنسبة مئوية(٧٨.٧%) تقترب من التقدير المرتفع، مما يدلل على قناعة المعلمين بأن ممارسات هذا المعيار تحظى باهتمام من جانب المديرين. كما حازت العبارتان(٥٦) و(٦٣) على الترتيب(الثاني) و(الرابع) لإجمالي مجال(الأداء التدريسي)، وعلى الترتيب(الأول) و(الثاني) بالنسبة لمعيار(تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم) بأوزان نسبية متقاربة:(٧٦.٥٨%) و(٧٦.٣٦%).

وتُشير العبارات الثلاث في مُجملها إلى ضرورة التخطيط للتدريس بمستوياته الثلاث: التخطيط الفصلي، والتخطيط لوحدة دراسية، والتخطيط اليومي باعتباره من أهم واجبات المعلم، ولا يُعفى منه أي معلم، لأن عدم التخطيط يعني الفوضى والتسيب، وهو أمر غير مقبول.

ويُمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن(التخطيط للتدريس) من أوائل الممارسات المُنظمة لعمل المعلم داخل الفصل فهو يُعد سجلًا لنشاطات التدريس، كما يُمكن المعلم من الشرح ويذكره بالنقاط الواجب تغطيتها، ويُعد وسيلة يعتمد عليها الموجهون ومديرو المدارس في متابعته والتعرف على ما يبذله من جهود من أجل تقويمه.

كما يعتبر(التخطيط للتدريس) من المهارات الأساسية بالنسبة للمعلم، وذلك لأن إتقان تلك المهارة يتطلب إجادة الكثير من مهارات التدريس الأخرى مثل: تحليل المحتوى الدراسي إلى عناصره، وتنظيم تتابع الخبرات وصياغة أهداف الدرس صياغة إجرائية(نواتج التعلم المستهدفة)، واختيار الأنشطة اللازمة لتحقيق نواتج التعلم، واختيار مصادر التعلم المناسبة لتحقيق نواتج التعلم، وعرض محتوى الدرس بطريقة منطقية سليمة وبيان كيفية إجراء الممارسات التعليمية مع التلاميذ فى حجرة الفصل الدراسى، واختيار أساليب التقويم المختلفة وإعدادها، وكذلك استخدامها لقياس نواتج التعلم والتأكد من مدى تحقيق الأهداف التعليمية.

٣) حصول العبارات أرقام:(٤٩) و(٥٠) و(٥٥) و(٥٤)على الترتيب(الثالث) و(الخامس) و(السادس) و(الثامن)لإجمالي مجال(الأداء التدريسي)، والترتيب(الأول) و(الثاني) و(الثالث) و(الرابع) بالنسبة لمعيار(التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم) بنسب مئوية متقاربة:(٧٦.٥٣%)، (٧٥.٩٩%)،(٧٥.٧٧%)،(٧٥.٥٠٢%) حيث تُشير في مُجملها إلى ضرورة مراعاة تكامل مستويات نواتج التعلم المستهدفة وصياغتها بشكل قابل للقياس مع تصميم أدوات وأساليب تقويم متنوعة لقياسها. وهذه النتيجة انعكاس للعبارة رقم(١٠) في مبدأ(المرونة) والتي تُبين استخدام مدير المدرسة آليات للمُساءلة تُركز على مستوى نواتج التعلم المستهدفة المتحققة بنسبة مئوية قيمتها(٧٤.٦٣%).

ويُمكن أن **تُعزى هذه النتيجة** إلى أن أحد دلائل جودة المعلم يتمثل في ضرورة مراعاة تكامل مستويات نواتج التعلم المستهدفة وصياغتها بشكل قابل للقياس مع تصميم أدوات وأساليب تقويم متنوعة لقياسها وذلك لأن تقييم نواتج التعلم أصبح من أهم القضايا التي تركز عليها مداخل الجودة، "حيث إنه يعتمد على أطر نظرية جديدة للتعلم والتقييم، تساعد على تطوير أساليب مناسبة تغطي المعارف والمهارات المطلوبة للمتعلم، وتجعل التقييم عنصراً فاعلاً في التعلم وليس تابعًا له" (إقبال درندري،٢٠١٠، ١).

ومراعاة تكامل مستويات نواتج التعلم المستهدفة وصياغتها بشكل قابل للقياس مع تصميم أدوات وأساليب تقويم متنوعة لقياسها تُمثل ممارسات هامة جدًا للمعلم، والمتعلم، والمؤسسة التعليمية كما يلي(مجدي قاسم، وأحلام حسن، د.ت ،٦-٧):

- **بالنسبة للمعلم:** تساعده على تنظيم أعماله بما ييسر اكتساب طلابه لنواتج التعلم المقصودة بعيدًا عن العشوائية، والتركيز على الأولويات المهمة بما يتناسب واحتياجات التلاميذ، واستخدام استراتيجيات التعليم والتعلم التى تمكن التلميذ من اكتساب نواتج التعلم المقصودة، وتحديد الأنشطة التعليمية التى تحقق الأهداف المنشودة، واختيار أساليب التقويم الموضوعية والملائمة للتحقق من مدى اكتساب التلميذ لنواتج التعلم المقصودة، وزيادة فرص اتصال المعلم بزملائه ومناقشة نواتج التعلم المستهدف اكتسابها لتلاميذ المدرسة بما يحقق رؤيتها ورسالتها، والتنمية المهنية المستدامة فى ضوء نتائج تقويم نواتج التعلم لدى التلاميذ.
- **بالنسبة للمتعلم:** تحقق تعلم أفضل حيث تكون جميع جهود القيادة وهيئة التدريس بالمدرسة موجهة لاكتساب التلميذ نواتج التعلم المقصودة، والتعلم الذاتى فى ضوء أهداف واضحة ومحددة ؛ فالتلميذ يتخير الأنشطة والمهام وفقا لميوله واستعداداته لتحقيق هذه الأهداف، والتعاون النشط بين التلميذ والمعلم فى إطار اكتساب النواتج المقصودة ، والتقويم المستمر وتطوير الأداء أولًا بأول فى ضوء قواعد واضحة محددة، وزيادة معدل الأداء والمستويات العليا للتفكير فى سبيل انجاز المهام المرجوة، وزيادة فرص النجاح لاكتساب نواتج التعلم المنشودة.
- **بالنسبة للمدرسة:** تُسهم في ضمان الجودة الشاملة للمدرسة، وتوحيد جهود العاملين فيها نحو تحقيق أهداف محددة، وتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها فى ضوء نواتج تعلم التلاميذ، وتوفير قواعد واضحة للمُحَاسبية يمكن تطبيقها على جميع الأطراف المعنية، وتحديد نقاط القوة وتدعيمها وتحديد نقاط الضعف وعلاجها فى إطار العمل على تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.

وعلى ذلك فإن المعلمين يعتقدون بأن الممارسات المتعلقة بنواتج التعلم المستهدفة تحظى بمتابعة جيدة من مديري المدارس.

٤) حصول العبارتان أرقام:(٧٥) و(٧٨) على الترتيب(السابع) و(التاسع) بالنسبة لإجمالي مجال(الأداء التدريسي) والترتيب(الأول) و(الثاني) بالنسبة لمعيار(استخدام أساليب تقويم فعالة) بأوزان نسبية متقاربة:(٧٥.٧١٨%) و(٧٤.٩٠٦%).

ويُمكن أن **تُعزى هذه النتيجة** إلى أن من مسئوليات مدير المدرسة متابعة نسب نجاح التلاميذ إذ تُعد مقياسًا لنجاح المدرسة في تعليم التلاميذ وتأهيلهم خاصة وأن مشكلة ضعف التحصيل الدراسي تُعد من أقوى مشكلات التعليم الابتدائي في مصر.

وقد أكدت **بطاقة التوصيف الوظيفي** على أن **مدير المدرسة** منوط به اتخاذ القرارات التعليمية بُناء على تحليل نتاج المتعلمين، وتوفير بيئة مدرسية ملائمة من كل النواحي ومستقرة دائما تُدعم التحسين المستمر للأداء وتجتذب المعلمين وأولياء الأمور من خلال القضاء على كل أنواع المشاكل والممارسات الخاطئة في مدرسته لضمان عملية تعليمية أكثر فاعلية لتلاميذه.

وتُشير هذه النتيجة في مُجملها إلى اعتقاد عينة البحث من المعلمين بأن مدير المدرسة له دور أساسي وفاعل في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ وذلك باعتباره الركيزة الأساسية التي ترتكز عليها المدرسة، ويأتي بعد دوره دور المعلم الذي هو بمثابة العمود الفقري للمدرسة حيث إن رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلميذ لا يتأتى إلا بقيام المعلم بالمسئوليات المنوطة به، في ظل وجود مدير واع ومؤمن بدوره التربوي والقيادي فهو من تقع عليه المسئولية الكبرى في مدرسته، وهو المشرف على جميع شئونها الإدارية والتعليمية والاجتماعية، ويُمكنه رفع التحصيل الدراسي في مدرسته عن طريق الإشراف على المعلمين ومتابعة أدائهم والاطلاع على أعمالهم وأنشطتهم، وتقديم النصائح لهم، والتعاون معهم للحصول على أفضل نتائج وأعلى مستوى في التحصيل من خلال الزيارات الصفية أو إعداد بعض سجلات المتابعة لهؤلاء المعلمين، أو عمل إحصائيات شهرية أو فصلية لأداء الطلبة، وذلك كله بهدف التطوير والوقوف على الأخطاء وتعديلها.

ولأن سمعة المدرسة الأكاديمية مهمة جدًا، ولأن مدير المدرسة صاحب القرار في مدرسته فيستطيع أن يقوم بتعزيز التواصل وجذب أولياء أمور التلاميذ للمدرسة من خلال عدة فعاليات تقدمها المدرسة بهدف تجميعهم وجعلهم على اطلاع بكل جديد يخص المدرسة وأنشطتها وأداء أبنائهم، ويمكن له أن يشركهم في اختيار آليات التواصل ونوعية الأنشطة/الفعاليات التي تجمعهم.

٥) حازت العبارات أرقام:(٨٤) و(٧٤) و(٨٣) و(٧٣) على ترتيب متأخر(السابع والثلاثون) و(الثامن والثلاثون) و(التاسع الثلاثون) و(الأربعون) لإجمالي (مجالات المُساءَلَة)، والترتيب(الخامس عشر) و(السادس عشر) بالنسبة لمعيار(تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم) والترتيب(التاسع) و(العاشر) بالنسبة لمعيار(استخدام أساليب تقويم فعالة) بأوزان نسبية متقاربة:(٧٠.٦%) و(٧٠.٥%) و(٧٠.٣%) و(٧٠.١%) على التوالي، وتُشير في مُجملها إلى: تصميم أنشطة تعليمية متنوعة، وخطط علاجية، وبرامج إثرائية تراعي الفروق الفردية لجميع التلاميذ من خلال تحسين مستوى التلاميذ الضعاف وتحفيز المتفوقين.

ويُمكن أن **تُعزى هذه النتيجة** إلى افتقار بعض مديري المدارس إلى الخبرات الكافية في تصميم وإعداد الأنشطة التعليمية والبرامج العلاجية، والإثرائية من خلال تحسين مستوى التلاميذ الضعاف وتحفيز التلاميذ المتفوقين، مما يجعل متابعتهم للمعلمين في هذا المجال متواضعة.

٦) حازت العبارة (٨٩): (يلتزم بحضور الدورات والبرامج التدريبية وورش العمل) على الترتيب (الحادي والاربعون) لإجمالي مجال(الأداء التدريسي) والترتيب(الأخير) بالنسبة لمعيار (ممارسة أنشطة مهنية فعالة) بنسبة مئوية(٦٩.٩٧%).

وتُدلل هذه النتيجة على أن مديري المدارس يقومون بمهام عديدة في سبيل انتظام العمل الإداري في مدارسهم، ومن المهم بالنسبة لهم انتظام الحصص المدرسية لأن ذلك يؤدي إلى انتظام الدوام المدرسي، كما أنهم يتابعون مهام أخرى كتأخر المعلمين وقيامهم بواجباتهم المختلفة، مما يجعل وقتهم غير كافٍ لتطوير المعلمين مهنياً ويتركون ذلك للجهات الأخرى ذات العلاقة.

ويُمكن أن **تُعزى هذه النتيجة** إلى حرص المعلمين على حضور الدورات والبرامج التدريبية وورش العمل كشرط للترقية في السلم الوظيفي، كما أن المشاركة في أنشطة التنمية المهنية باستمرار، والحرص على تطوير الأداء دائما بالتدريب المستمر والاتصال بكل ما هو مفيد يمثلان بندان من بنود تقويم أداء المعلم السنوي من قبل مدير المدرسة، وبالتالي فهم لا يحتاجون إلى مُساءَلة أو متابعة من قبل المديرين. يُضاف إلى ذلك حرصهم على الارتقاء بأدائهم، وسعيهم إلى معرفة المستجدات التربوية، وتفهم التوجهات الحديثة والأسس التي قامت عليها، واهتمامهم بمواكبة التطوير المستمر في المناهج الدراسية، وإكتساب المعارف الجديدة وتنمية قدراتهم وصقل مهاراتهم، وتعديل أفكارهم واتجاهاتهم، وتطوير الأساليب التي يستخدمونها للنجاح والتفوق في العمل.

٧) حصول (العبارة٥٧):(استخدام استراتيجيات تعليم وتعلم حديثة) على الترتيب قبل الأخير بنسبة مئوية(٦٩.٠٥%) ربما يُعزى إلى افتقار بعض المعلمين(الذين تم تفويضهم من قبل المديرين كمسئولي التعليم بالمدرسة) إلى الخبرة الكافية والمعرفة العلمية في تطبيق الاستراتيجيات الحديثة، أو ربما لعدم اقتناعهم بجدوى الاستراتيجيات الحديثة في العملية التربوية، أو لإعتقاد البعض بأن متابعة هذه الممارسة من صلب عمل الموجه، وبالتالي فهم لا يعطون أهمية لتلك الممارسة عند متابعة زملائهم من المعلمين، أو تكون متابعتهم متواضعة خاصة وأن اختيار استراتيجيات التعليم والتعلم يُعد عملًا معقدًا في ظل وجود استراتيجيات عديدة قد يتداخل بعضها البعض، وقد يتشابه البعض منها في تنفيذ بعض الإجراءات؛ حيث يتطلب ذلك من المعلم التفكير والموازنة بين الاستراتيجيات المُتاحة في ضوء العديد من المتغيرات المتشابكة كنواتج التعلم التى ينبغى أن يكتسبها التلاميذ، والخبرة السابقة لديهم، وميولهم واستعداداتهم، إضافة إلى تحقيق متطلبات معايير التعليم التى تسعى المنظومة التعليمية إلى تحقيقها.

٨) جاءت(العبارة ٦٧):(استخدام التكنولوجيا في التدريس) في الترتيب الأخير لإجمالي مجال(الأداء التدريسي) وإجمالي(مجالات المُساءَلة) والترتيب(الأخير) بالنسبة لمعيار

(تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم) بنسبة مئوية(٦٨.٥٦%)على الترتيب. كما حصلت (العبارة ٧١):(توجيه التلاميذ إلى استخدام مصادر التعلم الإلكترونية) المنتمية لنفس المعيار على نسبة مئوية(٦٩.٧٥%) وفي الترتيب(الثاني والاربعون).

هذه النتيجة متوقعة، ويُمكن أن يُعزى ذلك إلى القصور الكبير في استخدام المعلمين لتكنولوجيا التعليم في التدريس، حيث لازالت الأساليب التقليدية تطغى على استخدام تكنولوجيا التعليم، ويرجع السبب في ذلك من وجهة نظر الباحثة لعدة أمور قد يكون **منها:**

- **ارتفاع التكلفة المادية**(عدم توافر أجهزة الحاسب الآلي وملحقاتها بالكم والكيف الكافيين، وعدم توفر مركز مصادر تعلم داخل المدرسة متوفر به خدمة الاتصال بالشبكة يستفيد منه المعلمين والتلاميذ، وعدم توفر الفصول الدراسية المجهزة لاستخدام التقنيات التعليمية سواء من حيث المساحة أو التمديدات الكهربائية....الخ).
- **إعداد وتدريب المعلمين**(عدم إعداد العنصر البشرى الإعداد المناسب للعمل فى ظل تطبيق التعلم الالكتروني فى مدارس المراحل التعليمية المختلفة، فمازالت مقررات الإعداد تتسم بالتواضع الشديد فى هذا الجانب، وعدم توافر دورات تدريبية مناسبة لإكساب المعلمين مهارات التعلم الالكترونى، ووجود نقص في الكوادر البشرية المشرفة على مركز مصادر التعلم وعدم توافر برامج التدريب الإلكتروني على الاستخدام والتوظيف الفعَّال للتكنولوجيا في التدريس للمعلمين، والحاجة إلي تدريب المعلمين على الاستخدامات التربوية المتعددة لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وإكسابهم مهارات تدريب تلاميذهم عليها، ونقص المعرفة بعملية تشغيل وصيانة الأجهزة أو لعدم الحصول على التدريب الكافي عليها، أو الخوف من استخدامها بطرق غير صحيحة وبالتالي مُساءَلتهم من قبل إدارة المدرسة....الخ).
- **ندرة البرمجيات والمواقع التعليمية**(عدم ربط المناهج والمقررات الدراسية بشبكة الانترنت، وقلة المواقع العربية التي تخدم المعلمين وتعني بالتربية والتعليم، وقلة المواد المطبوعة والتي تعنى بالمواقع التربوية على الانترنت، وعدم وجود كتيب إرشادي يوضح ما هو متوفر من الأجهزة والوسائل التكنولوجية بالمدرسة وكيفية استخدامها، وعدم توفير المعلومات اللازمة لكيفية استخدام البرمجيات في التدريس..).

(٦-٣) نتائج سؤال البحث الخامس المتعلق بالفروق في تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة مديري المدارس لمبادئ، ومجالات المُساءَلة باختلاف بعض المتغيرات الشخصية والوظيفية:

تم استخدام **اختبار"ت"** للمقارنة بين المتوسطات لدراسة دلالة الفروق تبعاً للنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وموقع المدرسة، كما أستخدم **"تحليل التباين الأحادي"** لدراسة دلالة الفروق تبعًا لمتغير المستوى الوظيفي، وقد أسفر التحليل عن النتائج الآتية:

(٦-٣-١) اختلاف تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة مديري المدارس لمبادئ ومجالات المُساءَلة وفقاً (لمتغير) النوع الاجتماعي، يوضحه الجدول الآتي:

جدول(١١): اختبار"ت" لدراسة دلالة الفروق بين المعلمين بالنسبة لإجمالي مبادئ ومجالات المُساءَلَة، ومحاورها باختلاف (متغير) النوع الاجتماعي

محوري الاستبانة والمحاور الفرعية		النـــــــــــــوع				اختبار"ت"		
		معلم (ن=١٣٤)		معلمة (ن=٢٣٥)				
		م	ع	م	ع	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مبادئ المُساءَلَة	١- الشفافية	30.3	8.53	31.03	7.35	-0.858	0.391	غير دالة
	٢- المرونة	28.82	8.53	28.97	7.85	-0.162	0.872	غير دالة
	٣- العدالة	28.45	8.51	28.65	8.10	-0.219	0.827	غير دالة
	٤- الالتزام	36.40	10.58	36.27	9.89	0.115	0.908	غير دالة
الدرجة الكلية لمبادئ المُساءَلَة		124.00	34.02	124.93	29.96	-0.275	0.784	غير دالة
مجالات المُساءَلَة	١- الانضباط الوظيفي	55.656	14.25	55.404	12.81	0.175	0.861	غير دالة
	٢- الأداء التدريسي	160.76	42.02	159.34	37.46	0.336	0.737	غير دالة
	٣- أخلاقيات مهنة التعليم	39.641	10.48	39.510	10.75	0.114	0.910	غير دالة
الدرجة الكلية لمجالات المُساءَلَة		256.06	64.20	254.25	56.73	0.280	0.779	غير دالة

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية(٣٦٧) عند مستوى دلالة (0.05) = ١.٩٨٤

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية(٣٦٧) عند مستوى دلالة (0.01) = ٢.٦٢٦

كشفت **نتائج جدول(١١)** عن أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع محاور مبادئ المُساءَلَة، وكذلك مجالاتها، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين والمعلمات في مستوى تقديراتهم لمستوى ممارسة المديرين لمبادئ المُساءَلَة ومجالاتها، ويُمكن أن يُعزى ذلك إلى:

- أن المعلمين والمعلمات يُساءلون بنفس الدرجة والآلية، إضافة إلى القوانين والتعليمات التي تُطبق على الجميع دون تمييز، مما يقلل الفروق وبالتالي فإن الممارسات الخاصة بتطبيق مديري المدارس لمجالات المُساءَلَة التربوية ومبادئها تكون أيضًا متشابهة.
- أن مديري المدارس لديهم إجراءات واضحة يسيرون وفقها أثناء متابعة المعلمين أو تنفيذ التعليمات؛ فجميعهم مُلتزمون بخطوات وأهداف يسيرون وفقها، وهذا ما يُدركه معلمي المدارس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات:(عالية أخوارشيدة،٢٠٠٤)، و(يحيي آل حارث،٢٠٠٥)، و(سعدة أبو حمدة،٢٠٠٨)، و(بسام أبو حشيش،٢٠١٠، ٥٩٧-٦٢٦)، و(مي الحسن،٢٠١٠)، و(صفاء خمايسة،٢٠١٢)، و(لميس الشمخاني،٢٠١٣)، و(سعد الغامدي،٢٠١٤)، و(أنيسة الدهار،٢٠١٦)، و(هالة الغامدي،٢٠١٧، ١٦٦-١٧٤). **وتختلف مع نتائج دراسات:**(لبنى الدريني،٢٠٠٠)، و(ميسون الزعبي،٢٠٠٣)، و(ساجدة أبو كركي،٢٠٠٣)، و(سرور العجمي،٢٠٠٨)، و(فريال الشخوت،٢٠١٦)، و(عمر يعقوب،٢٠١٦).

(٦-٣-٢) اختلاف تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة مديري المدارس لمبادئ ومجالات المُساءَلة وفقاً (لمتغير) المؤهل العلمي، يوضحه الجدول الآتي:

جدول(١٢):اختبار"ت" لدراسة دلالة الفروق بين المعلمين بالنسبة لإجمالي مبادئ ومجالات المُساءَلة، ، ومحاورها باختلاف (متغير) المؤهل العلمي

محوري الاستبانة والمحاور الفرعية		المؤهل العلمي				اختبار"ت"		
		بكالوريوس(ن=٢٩٤)		دراسات عليا (ن=٧٥)				
		م	ع	م	ع	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مبادئ المساءلة	١- الشفافية	30.87	7.526	30.40	8.836	0.466	0.641	غير دالة
	٢- المرونة	29.05	7.763	28.40	9.333	0.621	0.535	غير دالة
	٣- العدالة	28.63	7.951	28.3467	9.364	0.274	0.784	غير دالة
	٤- الالتزام	36.20	9.831	36.80	11.30	-0.457	0.648	غير دالة
الدرجة الكلية لمبادئ المُساءَلة		124.76	30.19	123.946	36.21	0.200	0.842	غير دالة
مجالات المساءلة	١- الانضباط الوظيفي	55.68	12.77	54.74	15.42	0.545	0.586	غير دالة
	٢- الأداء التدريسي	159.80	37.66	160.09	44.69	- 0.057	0.954	غير دالة
	٣- أخلاقيات مهنة التعليم	39.72	10.59	38.89	10.90	0.605	0.545	غير دالة
الدرجة الكلية لمجالات المُساءَلة		255.2	57.22	253.73	67.99	0.193	0.847	غير دالة

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية(٣٦٧) عند مستوى دلالة (0.05) = ١.٩٨٤

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية(٣٦٧) عند مستوى دلالة (0.01) = ٢.٦٢٦

كشفت **نتائج جدول(١٢)** عن أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع محاور مبادئ ومجالات المُساءَلة، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس، والحاصلين على دراسات عليا في مستوى تقديراتهم لمستوى ممارسة المديرين لمبادئ ومجالات المُساءَلة. ويُمكن أن **يُعزى سبب ذلك إلى** ما يلي:

- المعلم الذي يحمل مؤهل بكالوريوس يستطيع تحديد درجة تطبيق مجالات ومبادئ المُساءَلة بدرجة مساوية لتحديد المعلم الذي يحمل أعلى من بكالوريوس؛ فتحديد درجة تطبيق المُساءَلة في مجالات الانضباط الوظيفي، والأداء التدريسي، وأخلاقيات مهنة التعليم، وتحديد درجة تطبيق مبادئ: الشفافية والمرونة والعدالة والالتزام لا تحتاج لمؤهل علمي مرتفع، لأن تلك المفاهيم واضحة ولا تحتاج إلى تخصص دقيق لتحديد درجة تطبيقها.
- اتفاق الظروف الوظيفية لدي المعلمين/المعلمات على اختلاف مؤهلهم العلمي، حيث إن "التوصيف الوظيفي" لا يُفرق بين المعلمين في الأعباء الوظيفية أو التدريسية حسب المؤهل العلمي، إنما يتم توزيع المهام الوظيفية حسب التشكيلات المدرسية التي يتم تحديدها مُسبقًا في بداية العام الدراسي أو الفصل الدراسي حسب المستوى الوظيفي وليس حسب المؤهل العلمي؛ فتوزيع المهام لا فرق فيه بين مؤهلاتهم العلمية، فجميعهم سواء مهما كان مؤهلهم العلمي، كما إن تقارير الأداء السنوية ليس فيها اعتبار للمؤهل، بل لقيام المعلم بالمهام

الموكلة إليه.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات:(البنى الدريني،٢٠٠٠)، و(ميسون الزعبي،٢٠٠٣)، و(ساجدة أبو كركي،٢٠٠٣)، و(لميس الشمخاني،٢٠١٣)، و(سعد الغامدي،٢٠١٤)، و(نورة الشهراني،٢٠١٥، ٢٢٧-٢٧٨)، و(فريال الشخوت،٢٠١٦)، و(عمر يعقوب،٢٠١٦)، و(أنيسة الدهار،٢٠١٦)، و(هالة الغامدي،٢٠١٧، ١٦٦-١٧٤). **وتختلف مع نتائج دراسات:**(عالية أخوارشيدة،٢٠٠٤)، و(يحيى آل حارث،٢٠٠٥)، و(سرور العجمي،٢٠٠٨)، و(سعدة أبو حمدة،٢٠٠٨)، و(مي الحسن،٢٠١٠)، و(صفاء خمايسة،٢٠١٢).

(٦-٣-٣) اختلاف تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة مديري المدارس لمبادئ ومجالات المُساءَلة وفقاً (لمتغير) موقع المدرسة، يوضحه الجدول الآتي:

جدول(١٣):اختبار"ت" لدراسة دلالة الفروق بين المعلمين بالنسبة لإجمالي مبادئ ومجالات المُساءَلة، ومحاورها باختلاف (متغير) موقع المدرسة

محوري الاستبانة والمحاور الفرعية		موقع المدرسة				اختبار"ت"		
		حضر (ن=٩٥)		ريف (ن=٢٧٤)				
		م	ع	م	ع	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مبادئ المُساءَلة	١- الشفافية	29.63	7.907	31.17	7.73	-1.66	0.097	غير دالة
	٢- المرونة	27.53	8.678	29.39	7.84	-1.93	0.053	غير دالة
	٣- العدالة	28.03	8.300	28.77	8.23	-0.75	0.453	غير دالة
	٤- الالتزام	35.09	10.31	36.74	10.0	-1.37	0.171	غير دالة
الدرجة الكلية لمبادئ المُساءَلة		120.29	33.19	126.08	30.75	-1.54	0.122	غير دالة
مجالات المُساءَلة	١- الانضباط الوظيفي	53.978	12.06	56.02	13.73	-1.288	0.199	غير دالة
	٢- الأداء التدريسي	154.6	38.71	161.66	39.18	-1.505	0.133	غير دالة
	٣- أخلاقيات مهنة التعليم	37.92	9.493	40.124	10.97	-1.738	0.083	غير دالة
الدرجة الكلية لمجالات المُساءَلة		246.56	56.406	257.81	60.33	-1.591	0.112	غير دالة

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية(٣٦٧) عند مستوى دلالة (0.05) = ١.٩٨٤

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية(٣٦٧) عند مستوى دلالة (0.01) = ٢.٦٢٦

كشفت **نتائج جدول(١٣)** عن أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع محاور مبادئ ومجالات المُساءَلة، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين معلمي مدارس الحضر، والريف في تقديراتهم لممارسة المديرين لمبادئ المُساءَلة، ومجالاتها. ويُعزى ذلك إلى:

- أن المعلمين في مدارس المدن ومدارس الريف يعملون في بيئة إدارية وتربوية واحدة، وظروف متشابهة، ويواجهون نفس الواقع التربوي، كما أنه لا يتم التفريق بينهم من حيث القرارات الإدارية ؛ فالتعليمات والقوانين موحدة في كل المدارس، كما أن فعاليات المتابعة والتقويم للأعمال المدرسية واحدة سواءًا كانت في الريف أو المدن مما يؤدي إلى عدم وجود أثر لموقع المدرسة على تطبيق مديري المدارس لمبادئ ومجالات المُساءَلة التربوية.
- مديري المدارس لديهم إجراءات واضحة يسيرون وفقها أثناء متابعة المعلمين أو تنفيذ التعليمات ؛ فجميعهم مُلتزمين بخطوات وأهداف يسيرون وفقها، وهذا ما يُدركه معلمي المدارس. ويلاحظ أنه: لم تتناول أي من الدراسات السابقة المُشار إليها سابقاً هذا المتغير بالبحث والدراسة.

(٦-٣-٤) اختلاف تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة مديري المدارس لمبادئ ومجالات المُساءَلة وفقاً (لمتغير) المُسمى الوظيفي، يوضحه جدول(١٤):

جدول (١٤) : تحليل التباين لدراسة دلالة الفروق بين المعلمين بالنسبة لإجمالي مبادئ ومجالات المُساءَلة ، والمحاورالفرعية باختلاف (متغير) المُسمى الوظيفي

محوري الاستبانة والمحاور الفرعية		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مبادئ المُساءَلة	الشفافية	بين المجموعات	915.025	5	183.005	3.093	0.010	دالة عند (٠.٠٥)
		داخل المجموعات	21475.30	363	59.161			
		المجموع	22390.33	368				
	المرونة	بين المجموعات	885.778	5	177.156	2.767	0.018	دالة عند (٠.٠٥)
		داخل المجموعات	23243.78	363	64.032			
		المجموع	24129.56	368				
	العدالة	بين المجموعات	546.946	5	109.389	1.623	0.153	غير دالة إحصائيًا
		داخل المجموعات	24472.94	363	67.419			
		المجموع	25019.89	368				
	الالتزام	بين المجموعات	1018.243	5	203.649	2.010	0.077	غير دالة إحصائيًا
		داخل المجموعات	36784.38	363	101.334			
		المجموع	37802.62	368				
	إجمالي مبادئ المُساءَلة	بين المجموعات	12619.24	5	2523.84	2.606	0.025	دالة عند (٠.٠٥)
		داخل المجموعات	351601.5	363	968.599			
		المجموع	364220.8	368				
مجالات المُساءَلة	الانضباط الوظيفي	بين المجموعات	1798.530	5	183.005	2.051	0.071	غير دالة إحصائيًا
		داخل المجموعات	63665.71	363	59.161			
		المجموع	65464.24	368				
	الأداء التدريسي	بين المجموعات	11147.58	5	177.156	1.465	0.200	غير دالة إحصائيًا
		داخل المجموعات	552320.3	363	64.032			
		المجموع	563467.9	368				
	أخلاقيات مهنة التعليم	بين المجموعات	952.379	5	109.389	1.696	0.135	غير دالة إحصائيًا
		داخل المجموعات	40764.61	363	67.419			
		الإجمالي	41716.99	368				
	إجمالي مجالات المُساءَلة	بين المجموعات	31390.28	5	203.649	1.794	0.113	غير دالة إحصائيًا
		داخل المجموعات	1270262.1	363	101.334			
		المجموع	1301652.3	368				

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية(٣٦٨،٥) عند مستوى دلالة (0.05) = ٢.٢٦ ، وعند مستوى دلالة (0.01) = ٣.١١

تُشير نتائج " تحليل التباين" الواردة في جدول(١٤) إلى:

١- أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة(٠.٠٥) في مبدأين: العدالة والالتزام، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لمبدئي: العدالة والالتزام تُعزى إلى متغير المستوى الوظيفي.

٢- أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة"ف" الجدولية عند مستوى دلالة(٠.٠٥) في إجمالي مبادئ المُساءَلة، ومبدئي: الشفافية، والمرونة، مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا تُعزى إلى متغير **المُسمى الوظيفي** فيما يتعلق بهذه المتغيرات. ولتحديد اتجاه الفروق لصالح أي مستوى وظيفي تم إجراء **اختبار(LSD) للمقارنات البعدية** كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٥) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين متوسطات تقديرات المعلمين لممارسة المديرين لمبادئ المُساءَلة وفقًا لمتغير المُسمى الوظيفي

مجال المقارنة	مجموعات المقارنة	المتوسط	مستوى دلالة الفروق بين المجموعات					
			معلم مساعد	معلم	معلم أول	معلم أول/أ	معلم خبير	كبير معلمين
الشفافية	معلم مساعد	33.608	–	*٣.٥٥٨٣٤	*٤.٥١٣٩٦	–	–	–
	معلم	30.050	–	–	–	–	–	–
	معلم أول	29.094	–	–	–	–	–	–
	معلم أول(أ)	32.208	–	*٢.١٥٨٤٣	*٣.١١٤٠٥	–	–	–
	معلم خبير	34.000	–	*٣.٩٤٩٦٤	*٤.٩٠٥٢٦	–	–	–
	كبير معلمين	33.000	–	–	–	–	–	–
المرونة	معلم مساعد	31.304	–	–	*٤.١٨٨٥٦	–	–	–
	معلم	28.330	–	–	–	–	–	–
	معلم أول	27.115	–	–	–	–	–	–
	معلم أول(أ)	30.582		*٢.٢٥١٤٨	*٣.٤٦٦٦٣	–	–	–
	معلم خبير	31.722	–	–	* ٤.٦٠٦٤٣	–	–	–
	كبير معلمين	27.666	–	–	–	–	–	–
إجمالي مبادئ المُساءَلة	معلم مساعد	135.173	–	–	*١٧.٢٤٧٦٠	–	–	–
	معلم	122.064	–	–	–	–	–	–
	معلم أول	117.926	–	–	–	–	–	–
	معلم أول(أ)	131.197	–	*٩.١٣٣٠٥	*١٣.٢٧١٤٩	–	–	–
	معلم خبير	131.611	–	–	–	–	–	–
	كبير معلمين	129.666	–	–	–	–	–	–

(*) دال عند مستوى (α=0.05)

تُشير نتائج **اختبار (LSD) للمقارنات البعدية** الواردة في جدول(١٥) إلى أن:

- الفروق في **مبدأ الشفافية** بين فئة(معلم المساعد) وفئة(معلم) لصالح فئة(معلم مساعد)، وبين فئة(معلم المساعد) وفئة(معلم أول) لصالح فئة(معلم مساعد).
- الفروق في **مبدأ الشفافية** بين فئة(معلم أول/أ) وفئة(معلم) لصالح فئة(معلم أول/أ)، وبين فئة(معلم أول/أ) وفئة(معلم أول) لصالح فئة(معلم أول/أ).
- الفروق في **مبدأ الشفافية** بين فئة(معلم خبير) وفئة(معلم) لصالح فئة(معلم خبير)، وبين فئة(معلم خبير) وفئة(معلم أول) لصالح فئة(معلم خبير).
- الفروق في **مبدأ المرونة** بين فئة(معلم مساعد) وفئة(معلم أول) لصالح فئة(**معلم مساعد**).
- الفروق في **مبدأ المرونة** بين فئة(معلم أول/أ) وفئة(معلم) لصالح فئة(معلم أول/أ)، وبين فئة(معلم أول/أ) وفئة(معلم أول) لصالح فئة(معلم أول/أ).
- الفروق في **مبدأ المرونة** بين فئة(معلم خبير) وفئة(معلم أول) لصالح فئة(معلم خبير) لصالح فئة(معلم أول/أ).
- الفروق في **إجمالي مبادئ المُساءَلة** بين فئة(معلم أول/أ) وفئة(المعلم) لصالح فئة(معلم أول/أ)، وبين فئة (معلم أول/أ) وفئة(المعلم الأول) لصالح فئة(معلم أول/أ).
- الفروق في **إجمالي المبادئ** بين فئة(معلم مساعد) وفئة(معلم أول) لصالح فئة(معلم مساعد).

ويُمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى سببين:

(الأول) أن فئة (معلم أول/أ) وفئة(معلم خبير) من الفئات المتمرسة مهنيًا بحكم تعاملها المباشر مع مدير المدرسة، وكونها جزء من الإدارة المدرسية فهي مدركة أكثر للواقع الفعلي لممارسة المدير لمبادئ المُساءَلة، كما أنها عنصر مشارك للمدير في تطبيق مبادئ المُساءَلة أكثر من غيرها من فئات المعلمين المختلفة، وبالتالي يكون تقديرها أعلى لمستوى ممارسة المديرين لتلك المبادئ، كما أنهم المكلفين من قبل مدير المدرسة للقيام بالأعمال الآتية:

- المُشَاركة في الإشراف على سير العمل بالمدرسة.
- متابعة الفصول الدراسية والتأكد من وجود المعلمين بها أثناء الحصص بالتعاون مع المراقبين.
- أخذ ومتابعة غياب التلاميذ يوميًا وتسجيله بسجل الغياب اليومي والشهري مع الاتصال على أولياء أمورهم لمعرفة سبب الغياب.
- إرسال "إشعار غياب" لأولياء أمور التلاميذ المتغيبين، ووضع سجل خاص بذلك لمن لم يتم الاتصال به.

- الإشراف على جدول الحصص اليومي والأنشطة والنظافة والنظام العام للمدرسة.
- الإشراف على متابعة النشاط غير الصفي داخل المدرسة والإشراف العام للمدرسة.
- حضور بعض الحصص مع معلمي المدرسة في مجال تخصصه لمعرفة مستوى التلاميذ، وطريقة المدرس في الصف وتعامله مع التلاميذ، وتقديم تقريرًا بشأن ذلك لمدير المدرسة.

و(السبب الثاني) أن المعلمين من فئة(المعلم المساعد) باعتبارهم حديثوا التعيين يكون لديهم دافعية وحماس لممارسة المهام المطلوبة منهم من مدير المدرسة، والقيام بواجباتهم على أكمل وجه حرصًا على تثبيتهم في الوظيفة التي تم تعيينهم فيها، واجتيازهم فترة التجربة(التعيين المؤقت)، وإثبات مقدرتهم، والنجاح في العمل، كما تُفسر بأن المعلمين في بداية التعيين يكونوا في مرحلة الشباب ذات الطابع الاندفاعي الإيجابي نحو العمل والمثابرة والجهد والصبر، الأمر الذي يُعزز لديهم التقدير الإيجابي لممارسة مديري المدارس لمبادئ المُساءَلة.

٣- قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة"ف" الجدولية عند مستوى دلالة(٠.٠٥) في مجالات المُساءَلة ومحاورها، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لمجالات المُساءَلة التربوية تُعزى إلى متغير المستوى الوظيفي، مما يعني أن عينة البحث من المعلمين على نفس الدرجة من الإدراك لممارسات مديري المدارس في تطبيق مجالات المُساءَلة، **وتُعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن:** المعلمين بغض النظر عن مستواهم الوظيفي يتعرضون إلى نفس ممارسات المُساءَلة من قبل مديريهم، مما يعني أن سنوات الخدمة لا تعفي صاحبها من المُساءَلة عن أداء عمله، الأمر الذي يُشير إلى وجود نوع من المهنية والموضوعية لدى مديري المدارس الابتدائية بمحافظة المنوفية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات:(يحيي آل حارث،٢٠٠٥)، و(ميسون الزعبي،٢٠٠٣)، و(بسام أبو حشيش،٢٠١٠، ٥٩٧-٦٢٦)، و(مي الحسن،٢٠١٠)، و (لميس الشمخاني،٢٠١٣)، و(سعد الغامدي،٢٠١٤)، و(فريال الشخوت،٢٠١٦). **وتختلف مع** نتائج دراسات:(ساجدة أبو كركي،٢٠٠٣)، و(عالية أخوارشيدة،٢٠٠٤)، و(سعدة أبو حمدة،٢٠٠٨).

(٦-٤) نتائج سؤال البحث السادس المتعلق بالكشف عن وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين (متغير) مستوى ممارسة المديرين لمبادئ المُساءَلة و(متغير) مستوى ممارسة المديرين لمجالات المُساءَلة من وجهة نظر المعلمين:

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين متغيري: مستوى ممارسة المديرين لمبادئ المُساءَلة، ومستوى ممارستهم لمجالات المُساءَلة من وجهة نظر المعلمين، وقد أسفر التحليل عن النتائج التالية كما هو موضح في جدول(١٦):

جدول (١٦) : نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين(متغير) مستوى ممارسة المديرين لمبادئ المُساءَلة و(متغير) مستوى ممارستهم لمجالات المُساءَلة من وجهة نظر المعلمين

متغيرات البحث			مجالات المُساءَلة			إجمالي مجالات المُساءَلة
			الانضباط الوظيفي	الأداء التدريسي	أخلاقيات المهنة	
مبادئ المُساءَلة	الشفافية	الارتباط	٠.٦٧٠**	٠.٦٩٤**	٠.٦٠٣**	٠.٧١٥**
		الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
	المرونة	الارتباط	٠.٦٤٠**	٠.٧٠١**	٠.٦٠٧**	٠.٧١٣**
		الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
	العدالة	الارتباط	٠.٦٥٠**	٠.٧٣٠**	٠.٦٤٥**	٠.٧٤٢**
		الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
	الالتزام	الارتباط	٠.٦٤٧**	٠.٧٤٩**	٠.٦٠٩**	٠.٧٤٧**
		الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
إجمالي مبادئ المُساءَلة		الارتباط	٠.٧١٠**	٠.٧٨٥**	0.671 **	٠.٧٩٦**
		الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠

(**) دالة عند مستوى(٠.٠١)

كشفت **نتائج جدول(١٦)** عن وجود إرتباط إيجابي دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (**α=٠.٠١**) بين (متغير) مستوى تطبيق مديري المدارس لمبادئ المُساءَلة و(متغير) مستوى تطبيقهم لمجالات المُساءَلة من وجهة نظر معلميهم في الدرجة الكلية وجميع أبعادها، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٧٩٦) وهي قيمة مرتفعة في الميدان التربوي، وتُدلل على علاقة قوية بين المتغيرين، بحيث إن زيادة أحدهما سيؤدي بالتالي إلى ازياد المتغير الأخر والعكس صحيح.

وهذه النتيجة مطابقة للواقع الإداري والتربوي، حيث إن وجود مستويات متوسطة من تطبيق المديرين لمبادئ المُساءَلة يؤدي إلى وجود مستويات متوسطة من تطبيقهم لمجالات المُساءَلة؛ فالعلاقة الارتباطية بين تطبيق مبادئ المُساءَلة ومجالاتها لدى المديرين ينبغي أن تكون إيجابية، كما هي في البحث الحالي، وذلك لأن تطبيق المديرين لمجالات المُساءَلة مرتبط بتطبيقهم أو بمدى مراعاتهم لمبادئ المُساءَلة، فكلما كانت المبادئ أكثر عدالة وشفافية ومرونة ونزاهة واستمرارية....كان تطبيق مجالات المُساءَلة مرتفعًا والعكس صحيح.

- **ملخص نتائج الدراسة الميدانية:**

١) النسب المئوية لتقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لمبادئ المُساءَلة تراوحت قيمتها ما بين(٧٦.٩٢%–٧١.٤٤%) بتقدير(متوسط)؛ حيث جاء مبدأ **الشفافية** في المرتبة الأولى بنسبة مئوية(٧٦.٩٢%) ، تلاه مبدأ **الالتزام** بنسبة مئوية(٧٢.٦٤%)، ثم مبدأ **المرونة** بنسبة مئوية(٧٢.٢٨%)، وفي المرتبة الأخيرة جاء مبدأ **العدالة** بنسبة مئوية(٧١.٤٤%)، كما جاء التقدير الكلي لمبادئ المُساءَلة بتقدير(متوسط) وبقيمة(٧٣.٢٨%) للنسبة المئوية.

٢) لم تحصل أي عبارة على مستوى تقدير(**مرتفع**) حيث حصلت جميعها على مستوى تقدير(**متوسط**). وقد تراوحت النسب المئوية لتلك العبارات مابين(٧٨.٨٦%) للعبارة رقم (٢): (يُعلن بوضوح عن كل ما يُستجد من قرارات وتعليمات في الوقت المناسب)، وتنتمي لمبدأ **الشفافية**، و(٦٩.٦٤%) للعبارة رقم(١٤):(يُشارك المدير المعلمين في وضع المعايير الخاصة بمُساءَلتهم على نتائج العمل)، وتنتمي لمبدأ **المرونة**

٣) النسب المئوية لتقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين لمجالات المُساءَلة تراوحت قيمتها ما بين(٧٩.٢٧%–٧٢.٦٦%) بتقدير(متوسط)؛ حيث جاء مجال **الانضباط الوظيفي** في المرتبة الأولى بنسبة مئوية(٧٩.٢٧%)، تلاه في المرتبة الثانية **أخلاقيات مهنة التعليم** بنسبة مئوية(٧٩.١١%)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال **الأداء التدريسي** بنسبة مئوية(٧٢.٦٦%)، كما جاء التقدير الكلي لمبادئ المُساءَلة بتقدير(متوسط) وبقيمة(٧٤.٩٧%) للنسبة المئوية.

٤) حازت(**سبع**) عبارات على مستوى تقدير(**مرتفع**) موزعة على مجالين من مجالات المُساءَلة كما يلي:(**أربع**) عبارات لمجال الانضباط الوظيفي، و(**ثلاث**) عبارات لمجال أخلاقيات مهنة التعليم.

٥) تراوحت النسب المئوية للعبارات الحاصلة على مستوى تقدير(**مرتفع**) مابين(٨٦.٥٥٨%) للعبارة رقم(٣٥): (يلتزم بمواعيد الحضور والانصراف الرسمية حسب النظام الإداري المُعتمد)، والمُنتمية لمجال **الانضباط الوظيفي**، و(**80.542**%) للعبارة رقم(١٠١): (يستخدام ممتلكات العمل ومستلزماته بطريقة سليمة)، والمُنتمية لمجال **أخلاقيات مهنة التعليم**.

٦) تراوحت النسب المئوية للعبارات الحاصلة على مستوى تقدير(**متوسط**) مابين(٧٩.٨٣٨%) للعبارة رقم(٤١): (يمتنع عن الغياب عن العمل بدون عذر)، والمُنتمية لمجال **الانضباط الوظيفي**، و(**74.526**%) للعبارة رقم (٤٠): (يلتزم بعدم ممارسة النشاط السياسي والحزبي داخل المدرسة)، والمُنتمية أيضًا لمجال **الانضباط الوظيفي**.

٧) تحقق جميع معايير وعبارات مجال(الأداء التدريسي) بدرجة متوسطة ونسبة مئوية إجمالية(٧٢.٦٦%)؛ حيث جاء معيار **التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم** في المرتبة **الأولى** بنسبة مئوية(٧٥.٥٥%)، تلاه معيار **تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم** في المرتبة **الثانية** بنسبة مئوية(**72.78**%)، وفي المرتبة **الثالثة** معيار **ممارسة أنشطة مهنية فعالة** بنسبة

مئوية(**72.506%**)، وأخيرًا معيار **استخدام أساليب تقويم فعالة** بنسبة مئوية(**71.24%**).

٨) حازت العبارة(٥١):(يُطابق الخطة اليومية للخطة الدراسية الفصلية) على الترتيب(الأول) لإجمالي مجال(الأداء التدريسي) وبالنسبة لمعيار(التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم) بنسبة مئوية(٧٨.٧%)، كما جاءت(العبارة ٦٧):(استخدام التكنولوجيا في التدريس) في الترتيب الأخير لإجمالي مجال(الأداء التدريسي) وإجمالي(مجالات المُساءَلة) والترتيب (الأخير) بالنسبة لمعيار(تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم) بنسبة مئوية(٦٨.٥٦%).

٩) متغيرات: **النوع الاجتماعي ونوع المؤهل العلمي وموقع المدرسة** غير مؤثرة في تحديد درجة تطبيق مبادئ، ومجالات المُساءَلة التربوية لدى مديري المدارس الإبتدائية الحكومية في محافظة المنوفية من وجهة نظر المعلمين.

١٠) متغير: **المستوى الوظيفي** غير مؤثر في تحديد درجة تطبيق مبادئ المُساءَلة التربوية لدى مديري المدارس الإبتدائية الحكومية في محافظة المنوفية من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لمبدئي: الالتزام والعدالة.

١١) توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة المديرين على إجمالي مبادئ المُساءَلة، ومبدئي: الشفافية والمرونة تُعزى إلى متغير **المستوى الوظيفي** للمعلمين.

١٢) متغير: **المستوى الوظيفي** غير مؤثر في تحديد درجة تطبيق مجالات المُساءَلة التربوية لدى مديري المدارس الإبتدائية الحكومية في محافظة المنوفية من وجهة نظر المعلمين.

١٣) وجود إرتباط إيجابي دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (**α=٠.٠١**) بين **متغير** مستوى تطبيق مديري المدارس لمبادئ المُساءَلة و**متغير** مستوى تطبيقهم لمجالات المُساءَلة من وجهة نظر معلميهم في الدرجة الكلية وجميع أبعادها حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٧٩٦).

وفيما يلي عرض لكيفية تحسين مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية لمبادئ ومجالات المُساءَلة:

- **تحسين مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية لمبادئ ومجالات المُساءَلة:**

في ضوء الإطار النظري للبحث، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة الميدانية، يضع البحث **آليتان** لتحسين مستوى ممارسة مديري المدارس لمبادئ ومجالات المُساءَلة، وفيما يلي توضيح ذلك:

الآلية الأولى- الجانب التنظيمي:
وتتم هذه الآلية من خلال:

١) تخصيص وحدة إدارية مستقلة متخصصة تسمى "**وحدة المُساءَلة**" في كل مدرسة (تتبع مكاتب المتابعة والتفتيش بالمديريات والإدارات التعليمية) وتُعنى بكافة أنشطة ووظائف المُساءَلة ومُتابعة تطبيقها في كافة مجالات العمل لجميع العاملين بالمدرسة (خصوصًا المعلمين)، وذلك لدعم تنمية المُساءَلة في النظام التعليمي، ومساعدة مدير المدرسة على تعزيز ثقافة المُساءَلة ووضع نظام شفاف يُمَكن جميع العاملين بالمدرسة من إدراك دورهم، ومُساءَلتهم عن أعمالهم.

٢) مراجعة اللوائح والقرارات والتعليمات الخاصة بصورة مستمرة لدعم تطبيق المُساءَلة التربوية للمعلمين بالمدارس.

٣) إعلام مديري **المدارس** باللوائح والنشرات والقرارات والتعليمات المعمول بها في المستويات الإدارية العليا (وزارة التربية والتعليم- مديرية التربية والتعليم- الإدارة التعليمية) أولاً بأول.

٤) الحاق التوصيف الوظيفي لمهام ومسئوليات المعلمين بدليل استرشادي يُحدد ما ينبغي أن يقومون به من أداءات تربوية مختلفة.

٥) الحاق التوصيف الوظيفي لمهام ومسئوليات مديري المدارس بدليل استرشادي يتعلق بتنفيذ عملية المُساءَلة التربوية للمعلمين وضوابطها.

٦) إعطاء أهمية متوازنة لمجالات المُساءَلة التربوية أثناء تطبيق قرارات المُساءَلة على المعلمين.

٧) وضع معايير وآليات مُساءَلة المعلم تتسم بالمصداقية والوضوح، وأن تُراعي التوازن بين جميع مسئولياته، وتتفق مع معايير الجودة.

٨) استخدام معايير لتقويم أداء المعلم مناسبة وملائمة للتوصيف الوظيفي، وتعديل استمارات تقويم أدائهم بما يتفق مع هذا التوصيف.

٩) التنسيق مع المعلمين في وضع معايير وآليات للمُساءَلة التربوية لهم.

١٠) الاستفادة من نتائج المُساءَلة التربوية في تحديد نقاط القوة في أداء المعلمين لتدعيمها، ونقاط الضعف، والعمل بالتعاون مع التوجيه التربوي على وضع الحلول والآليات المُناسبة لعلاجها.

١١) الاستفادة من نتائج المُساءَلة التربوية في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ولتحسين وتطوير قدراتهم، ومهاراتهم الوظيفية.

١٢) دراسة الأسباب التي تجعل المعلمون والمعلمات يرون في مستوى ممارسة مديري المدارس لمبادئ المُساءَلة ومجالاتها(متوسط) الأداء أو ليس في مستوى توقعاتهم.

الآلية الثانية- الجانب الإجرائي:

وتتم هذه الآلية من خلال تحقيق هدفين، هما:

الهدف الأول- تنمية قدرة المديرين على تطبيق مبادئ المُساءَلة التربوية:

وينبثق منه الأهداف الفرعية الآتية:

١- تبني مديري المدارس ثقافة تنظيمية داعمة للشفافية والعدالة والمرونة والالتزام.

٢- إلزام مديرو المدارس بتطبيق مبادئ المُساءَلة في مدارسهم.

٣- تحديد المعوقات التي تعترض تطبيق مديري المدارس لمبادئ المُساءَلة في مدارسهم.

وفيما يلي جدول تفصيلي لإجراءات تنفيذ هذه الأهداف الفرعية وجهات ووقت التنفيذ:

الأهداف الفرعية	الإجراءات	جهات التنفيذ	وقت التنفيذ
١- تبني ثقافة تنظيمية داعمة للشفافية والعدالة والمرونة والالتزام	١-١) عقد دورات تثقيفية لتعزيز مفهوم المُساءَلة لدى مديري المدارس، والارتقاء بترسيخ مبادئها المختلفة، ونشرها في مدارسهم.	مراكز التدريب بمديريات التربية والتعليم	قبل وأثناء ممارستهم لمهام مراكزهم القيادية
	١-٢) عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب مديري المدارس على توظيف مبادئ المُساءَلة في انجاز مهامهم.		
	١-٣) عقد ندوات ومحاضرات للاستفادة من خبرات وإبداعات مديري المدارس المتميزين في تطبيق مبادئ المُساءَلة .		بصفة مستمرة
	١-٤) اعتماد مبدأ فهم الشفافية الإدارية وتطبيقها كمعيار أساسي في اختيار المرشحين لمنصب مدير مدرسة.	وزارة التعليم	بصفة مستمرة
	١-٥) وضع قاعدة بيانات ومعلومات مركزية يستفيد منها مديرو المدارس في شئون العمل المدرسي.	وزارة التعليم	قبل بدء العام الدراسي
	١-٦) وضع لائحة تفسيرية للبنود التي تحتاج إلى إيضاح في شئون العمل المدرسي.		
	١-٧) عقد اجتماعات دورية مع المعلمين لمناقشة كل ما يُستجد من معلومات حول أي مشكلة أو قرار، مع طرح وجهات النظر المختلفة حولها بكل شفافية.	مديري المدارس	بصفة مستمرة
	١-٨) إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المُتعلقة بعملهم لتشجيعهم على تنفيذها، والحرص على الإعلان عنها فور صدورها.		
	١-٩) توزيع المهام والمسئوليات على المعلمين توزيعًا مناسبًا لقدراتهم واهتماماتهم.		

تابع- إجراءات تنفيذ الهدف الأول: تنمية قدرة المديرين على تطبيق مبادئ المُساءَلَة التربوية:

الأهداف الفرعية	الإجراءات	جهات التنفيذ	وقت التنفيذ
٢- إلزام مديرو المدارس بتطبيق مبادئ المُساءَلة بمدارسهم	٢-١) ربط نظام تقييم الأداء السنوي للمديرين بسلوك تطبيق مبادئ المُساءَلَة في مدارسهم، وخصوصاً مبدأئي الشفافية والعدالة.	مديرية التربية والتعلم	عند التقييم السنوي
	٢-٢) إقرار إجراءات وآليات للعمل والمتابعة لتطوير وتحسين مستوى أداء مديري المدارس كقادة مسئولين عن تطبيق مبادئ المُساءَلَة.		بصفة مستمرة
	٢-٣) التقييم الذاتي لآليات متابعة أداء مديري المدارس كقادة مسئولين عن تطبيق مبادئ المُساءَلَة.		
	٢-٤) سن التشريعات التي تُلزم مديري المدارس على اتباع مبادئ الشفافية والعدالة والمرونة والالتزام في كل عملياتهم الإدارية.	وزارة التعليم	بصفة مستمرة
	٢-٥) تشجيع مديرو المدارس على التقييم الذاتي لأدائهم كقادة مسئولين عن تطبيق مبادئ المُساءَلَة.	مديري المدارس	بصفة مستمرة
	٢-٦) إصدار نشرة دورية بأسماء المديرين ذوي الدور البارز في تطبيق مبادئ المُساءَلَة بمدارسهم.	الإدارة التعليمية	نهاية كل عام دراسي
	٢-٧) تبني نظام موضوعي للحوافز المادية والمعنوية للمديرين الذين يدعمون تطبيق مبادئ المُساءَلَة بمدارسهم.	الإدارة التعليمية	
٣- تحديد المعوقات التي تعترض تطبيق مبادئ المُساءَلَة في المدرسة	٣-١) تحديد نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية للمدرسة، وكذلك الفرص والتهديدات في البيئة الخارجية لوضع خطة للتغلب على معوقات تطبيق مبادئ المُساءَلَة في المدرسة.	مديري المدارس	نهاية كل عام دراسي
	٣-٢) تكوين لجنة من المعلمين ذوي الخبرة ، وأعضاء مجلس الأمناء للتغلب على معوقات تطبيق مبادئ المُساءَلَة في المدرسة.		
	٣-٣) وضع آليات لتحديد معوقات تطبيق مبادئ المُساءَلَة في المدرسة وسُبل التغلب عليها مثل: استبانات لاستطلاع رأى المعلمين وتفريغها وتحليل نتائجها، وعقد اجتماع مع المعلمين(مرتين) للتعرف على معوقات تطبيق مبادئ المُساءَلَة في المدرسة وكيفية مواجهتها.	مديري المدارس	مرة خلال كل فصل دراسي
	٣-٤) وضع آليات لضمان تحقيق الحياد والنزاهة في كافة الإجراءات والقرارات الإدارية المتعلقة بالمُساءَلَة التربوية للمعلمين.	مديري المدارس	بصفة مستمرة

الهدف الثاني- تنمية قدرة المديرين على تطبيق مجالات المُساءَلَة التربوية:

وينبثق منه الأهداف الفرعية الآتية:

٤- تزويد مديري المدارس بأحدث آليات المُساءَلَة التربوية للمعلمين.

٥- تطوير أداء مديري المدارس فيما يتعلق بتطبيق مجالات المُساءَلَة التربوية للمعلمين.

٦- وضع نظام لمتابعة تطبيق مديري المدارس لمجالات لمُساءَلَة التربوية للمعلمين.

وفيما يلي جدول تفصيلي لإجراءات تنفيذ هذه الأهداف الفرعية وجهات ووقت التنفيذ:

الأهداف الفرعية	الإجراءات	جهات التنفيذ	وقت التنفيذ
٤- تزويد مديري المدارس بأحدث آليات المُساءَلة التربوية للمعلمين	٤-١) تصميم آليات للمُساءَلة تتسم بالمصداقية والشفافية وشمول كافة مجالات المُساءَلة.	مديريات التعليم+ الإدارة التعليمية	بصفة مستمرة
	٤-٢) إصدار نشرات تعريفية بشكل دوري لأحدث آليات المُساءَلة التربوية للمعلمين.		
	٤-٣) عقد ورش عمل متخصصة لتطوير كفايات مديري المدارس فيما يتعلق بتطبيق آليات المُساءَلة التربوية للمعلمين.	مراكز التدريب	قبل وأثناء ممارستهم لمهامهم القيادية
	٤-٤) تدريب مديري المدارس على عملية تقييم المعلمين، وضرورة الإعداد الجيد لها.		
	٤-٥) توظيف وسائل التواصل الإلكتروني (مثل: الواتس آب والتطبيقات المشابهة) في نقل وتبادل الخبرات بين مديري المدارس فيما يتعلق بتطبيق آليات المُساءَلة التربوية للمعلمين.	مديري المدارس	بصفة مستمرة
٥- تطوير أداء مديري المدارس فيما يتعلق بتطبيق مجالات المُساءَلة التربوية للمعلمين	٥-١) عمل برنامج تعريفي للمديرين للاطلاع على كيفية تطبيق مجالات المُساءَلة، وإتاحته إلكترونيًا على موقع الوزارة، وإتاحته أيضًا على الهواتف المحمولة من خلال إنزال تطبيق خاص به.	مراكز التدريب	قبل وأثناء ممارستهم لمهامهم القيادية
	٥-٢) نشرات تعريفية بشكل مستمر بما يُستجد من مهام المعلمين والتي تتطلب تطبيق المُساءَلة.	الإدارة التعليمية	بصفة مستمرة
	٥-٣) توفير صفحة إلكترونية أو رابط محدد على موقع الإدارات التعليمية- للرد على استفسارات المديرين حول مجالات المُساءَلة - من خلال الهاتف المحمول أو البريد الالكتروني.		
	٥-٤) تنظيم زيارات للمدارس المتميزة للاطلاع على الممارسات الجيدة في تطبيق آليات المُساءَلة والاستفادة منها.	الإدارة التعليمية	مرة خلال كل فصل

تابع- إجراءات تنفيذ الهدف الثاني: تنمية قدرة المديرين على تطبيق مجالات المُساءَلَة التربوية:

الأهداف الفرعية	الإجراءات	جهات التنفيذ	وقت التنفيذ
٦- وضع نظام لمتابعة تطبيق المديرين لمجالات المُساءَلَة	٦-١) تصميم أدوات ومؤشرات لتقويم أنشطة مديري المدارس، فيما يتعلق بتطبيقهم لمجالات مُساءَلَة المعلمين، وإشراكهم في تصميمها.	مديرية التعليم + الإدارة التعليمية	بصفة مستمرة
	٦-٢) التحديث المستمر لهذه الأدوات والمؤشرات بما يضمن فاعليتها وكفائتها في عملية التقويم.		
	٦-٣) إنشاء صفحة للمدرسة على شبكة الإنترنت تتناول إجراءات المُساءَلَة، والتعليمات المُراد نشرها على أعضاء مجتمع المدرسة وتحديثها باستمرار لضمان وصول المعلومة إلى أكبر عدد منهم.	مديري المدارس	بصفة مستمرة
	٦-٤) تدريب مديري المدارس على معالجة جوانب القصور والضعف في أداء المعلمين.	مراكز التدريب	بصفة مستمرة

▪ بحوث مقترحة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يُمكن اقتراح القيام ببعض الدراسات البحثية حول:

- ✶ متطلبات تطبيق المُساءَلَة في مدارس التعليم ما قبل الجامعي(الحكومية والخاصة).
- ✶ واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي(الحكومية والخاصة) لمبادىء ومجالات المُساءَلَة من وجهة نظر المعلمين.
- ✶ واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام(الحكومية والخاصة) لمبادىء ومجالات المُساءَلَة من وجهة نظر المعلمين.
- ✶ واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي الفني(الحكومية والخاصة) لمبادىء ومجالات المُساءَلَة من وجهة نظر المعلمين.
- ✶ واقع ممارسة مديرات رياض الأطفال لمبادىء ومجالات المُساءَلَة من وجهة نظر المعلمات.
- ✶ واقع ممارسة مديري/ مديرات المدارس الثانوية الأزهرية لمبادىء ومجالات المُساءَلَة من وجهة نظر المعلمين/المعلمات.
- ✶ ربط المُساءَلَة بمتغيرات أخرى، مثل: التميز التنظيمي، والالتزام التنظيمي، وجودة الحياة الوظيفية، والرضا الوظيفي، والعدالة التنظيمية، والأداء الوظيفي، وتحقيق الجودة التعليمية.

مراجع البحث

أولاً – المراجع العربية:

١- إبراهيم عباس الزهيري (٢٠٠٤).المُحاسَبيّة فى مدارس حق الاختيار مدخل لدعم مفهوم اللامركزية فى إدارة التعليم فى مصر. **مجلة كلية التربية**. جامعة المنصورة : كلية التربية. العدد(٥٥). الجزء(الأول). مايو، ص ص٣٠٩- ٤٠٥.

٢- أبي الفضل جمال الدين ابن منظور(١٤١٧ه). **لسان العرب**. المجلدات(٩) و(١١) و(١٢). ط(٦). بيروت: دار صادر.

٣- أحمد عواد مفلح القضاة (٢٠٠٥). **أنماط القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها بالمُساءَلَة**. رسالة ماجستير.الجامعة الهاشمية- الأردن.

٤- أحمد فتحي أبو كريم(٢٠١٥). العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الرياض وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين. **مجلة كلية التربية**. جامعة الأزهر: كلية التربية. العدد(١٦٢).الجزء(٢). يناير، ص ص ٢٢١-٢٦٣.

٥- أحمد فتحي عبد الكريم أبو كريم(٢٠٠٥). **مفهوم الشفافية لدى الإدارة الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بفاعلية الاتصال الإداري**. رسالة دكتوراه. الجامعة الأردنية- عَمان: كلية الدراسات العليا.

٦- أحمد مختار عمر(2008). **معجم اللغة العربية المعاصرة**. المجلد(الأول، والثاني). ط(١). القاهرة: عالم الكتب.

٧- الأدهم خليفة دهام اللويش الشمري(٢٠١٥). الالتزام التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية بمنطقة حائل. **مجلة مستقبل التربية العربية**. القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية. المجلد(٢٢). العدد(٩٦). ص ص١١٩-١٩٠.

٨- أسماء مسعود عبد التواب مفتاح(٢٠١٦)(ملخص). **تفعيل المُحاسَبيّة التعليمية في برامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول**. رسالة ماجستير. جامعة الفيوم: كلية التربية.

٩- إقبال زين العابدين درندري(٢٠١٠). **تقييم نواتج التعلم: نحو إطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتقييم وجودة التعلم**. جامعة الملك سعود: مركز بحوث كلية التربية.

١٠- الأكاديمية المهنية للمعلم(٢٠١٦). **ملف ترقية المعلم من مستوى وظيفي إلى مستوى وظيفي أعلي وفقاً للقانون رقم(١٥٥) لسنة ٢٠٠٧**. القاهرة: قطاع الكتب.

١١- إلهام نايف محمد البقمي(١٤٣٥ه). **دور الشفافية التنظيمية في بناء قدرات القيادات الجامعية- دراسة تطبيقية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة.** رسالة دكتوراه. جامعة أم القرى- مكة المكرمة: كلية التربية.

١٢- أنيسة حسن سيد الدهار(٢٠١٦). **درجة تقبل معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمُساءَلَة التربوية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لديهم.** رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية-غزة : كلية التربية.

١٣- إيمان إياد غالب محمود(٢٠١٦).**العلاقة بين الأنماط القيادية ومستوى المرونة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة الزرقاء.** رسالة ماجستير. الجامعة الهاشمية- الزرقاء بالأردن: كلية الدراسات العليا.

١٤- إيمان مصطفى حويل(٢٠١٢). **واقع تطبيق المُساءَلَة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها.** رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية: كلية الدراسات العليا.

١٥- باسم علي حوامدة، ومحمد حسن جرادات(٢٠٠٥). درجة تطبيق المُساءَلَة الادارية في المدارس الحكومية في محافظة جرش. **مجلة كلية التربية.** جامعة المنصورة: كلية التربية. العدد(٥٨). الجزء (٢). مايو، ص ص ١٨٤-٢١١.

١٦- بسام أبو حشيش(٢٠١٠). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمُساءَلَة تجاه المعلمين. **مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية).** المجلد(١٨). العدد(٢). يونيو، ص ص٥٩٧-٦٢٦.

١٧- بسام عليان فرهود الغريباوي(٢٠١٣). **درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في وكالة الغوث الدولية في الأردن للسلوك الأخلاقي وعلاقتها بدرجة ممارستهم للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين.** رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط- الأردن: كلية العلوم التربوية.

١٨- ثابت حمدى ثابت محمد(٢٠١٤). **تطوير نظم المُحاسَبيّة التعليمية فى مصر فى ضوء خبرات بعض الدول- دراسة مقارنة** . ماجستير. جامعة أسيوط: كلية التربية

١٩- جابر هلال كريم المالكي(٢٠١٥). **درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم للمُساءَلَة التربوية من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المُكرمة.** رسالة ماجستير. جامعة أم القرى: كلية التربية.

٢٠- جهاد حسن سلامه(٢٠١٣).**دور المُساءَلَة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة**

الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين وسبل تطـويره. رسالة ماجستير.جامعة الأزهـر- غزة :كلية التربية.

٢١- جهاد فوزي زكارنة(٢٠١٢). **بناء أنموذج للمُساءَلة التربوية في المدارس العامة فـي ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة**. رسالة دكتوراه. جامعة عَمـان العربيـة- عَمان: كلية العلوم التربوية والنفسية.

٢٢- حنان إسماعيل أحمد(٢٠٠٦).المُحاسَبيّة وعلاقتها بتقويم جودة الأداء المدرسي. **مسـتقبل التربية العربية**-القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية. مجلد(١٢). عدد(٤٢). يوليـو، ص ص٩-١٥١.

٢٣- حنان محمد عبد الحليم أبو غزالة(٢٠١١). **نظام مقترح للمُحاسَبيّة بالإدارات التعليميـة المحلية في جمهورية مصر العربية**. رسالة ماجستير. جامعة عين شمس: كلية التربية.

٢٤- حنين نعمان الشريف(٢٠١٣).**أثر المُساءَلة الإداريـة علـى الأداء الـوظيفي للعـاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطـاع غـزة**. رسـالة ماجسـتير.الجامعة الإسلامية: كلية التجارة.

٢٥- حيدر محمد بركات العمري(٢٠٠٤). **واقع المُساءَلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن : دراسة تحليلية تطويريـة**. رسالة دكتوراه. الجامعة الأردنية: كلية الدراسات العليا.

٢٦- خالد سعد برهم الحشاش(٢٠١٤). **درجة تحقق الشفافية الإدارية لدى مديري مـديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقتها بأداء العاملين فيها**. رسالة ماجسـتير.الجامعة الإسلامية-غزة: كلية التربية.

٢٧- خالد عطيه سيد أحمد يعقوب(٢٠٠١). **تطوير نظام مُساءَلة المعلمين في مصر في ضوء خبرة المملكة المتحدة**. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة : معهـد البحـوث والدراسـات التربوية.

٢٨- خميس فهيم عبدالفتاح عبد العزيز(٢٠١٠). **تطوير المُحاسَبيّة المدرسية بالتعليم الابتدائي المصري في ضوء خبرات بعض الدول**.رسالة دكتوراه. جامعة الاسكندرية: كلية التربيـة بدمنهور

٢٩- رانيا عبدالمعز الجمال(٢٠٠٨). دراسة مقارنة لنظم المُحاسَبيّة التعليمية فـي كـل مـن استراليا وانجلترا ونيورلندا وإمكانية الافادة مها في مصـر. **مجلـة التربيـة**- الجمعيـة المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية- مصر. المجلد(١١). العدد(٢٣). سـبتمبر، ص ص١٥-٨٣.

٣٠- رشا نايل حامد الطراونة، وعلي محمد عمر العضايلة(٢٠١٠).أثر تطبيق الشفافية على مستوى المُساءَلة الإدارية في الوزارات الأردنية. **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال.** المجلد(٦). العدد(الأول)، ص ص ٦٣-٩٦.

٣١- زهرة ناصر محمد الراسبي(٢٠٠٦). **تطوير أنموذج مُساءَلة الأداء في النظام التربوي بسلطنة عُمان.** رسالة دكتوراه. الجامعة الأردنية-عَمان: كلية الدراسات العليا.

٣٢- ساجدة غالب مهاوي أبو كركي(٢٠٠٣). **مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المُساءَلة التربوية وأهدافها وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات في الأردن.** رسالة ماجستير. جامعة مؤتة-عَمان: عمادة الدراسات العليا.

٣٣- سارة عبد الخالق فؤاد(٢٠١٤)(ملخص). **تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة بمصر فى ضوء مدخل المُحاسَبيّة.** رسالة ماجستير. جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.

٣٤- سارة محمد صالح القهيدان(٢٠٠٩). **واقع المُساءَلة التربوية في مدارس التعليم العام الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة ومتطلبات تفعيلها ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر مديرات هذه المدارس.** رسالة ماجستير. جامعة أم القرى- مكة المُكرمة: كلية التربية.

٣٥- سحر محمد أبو راضي محمد(٢٠١٥). تفعيل ثقافة المُساءَلة التربوية لدى معلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير القدرة المؤسسية. **مجلة كلية التربية.** جامعة عين شمس- القاهرة: كلية التربية. العدد(٣٩).الجزء٣(د). ص ص٢٥١-٣٦٠.

٣٦- سرور مذكر العجمي(٢٠٠٨). **درجة تقبل مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت للمُساءَلة التربوية وعلاقتها بدرجة تطبيقهم لها.** رسالة ماجستير. جامعة عَمان العربية- عَمان: كلية الدراسات التربوية العليا.

٣٧- سعد مسفر سفر الحلي الغامدي(٢٠١٤). **المُساءَلة التربوية لدى مديري المدارس في منطقة الباحة.** رسالة ماجستير. جامعة الباحة: كلية التربية.

٣٨- سعدة أحمد أبو حمدة(٢٠٠٨). **درجة تطبيق المُساءَلة الإدارية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عَمان من وجهة نظرهم.** رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا- عَمان: كلية العلوم الإنسانية.

٣٩- سناء محمد عطا الدايه (٢٠١٢). **درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للعدالة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي.** رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية-غزة: كلية التربية.

٤٠- شذا لطفي محمود محمد(٢٠١٢). **درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية**

وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية –نابلس: كلية الدراسات العليا.

٤١- صالحة عبد الله عيسان، وشيخة سعيد الخروصي(٢٠١٦). متطلبات تطبيق المُساءَلة الإدارية على المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة مديريها. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. جامعة البحرين: كلية التربية. المجلد(١٧). العدد(٢). ديسمبر، ص ص ٤٧-٧٩.

٤٢- صفاء موسى خمايسة(٢٠١٢).**درجة ممارسة المُساءَلة الإدارية من قبل المديرين وعلاقتها بأنماط القيادة المتبعة في المدارس الأردنية**. رسالة دكتوراه. جامعة اليرموك- الأردن: كلية التربية.

٤٣- طارق محمد العميريين(٢٠١٤). **مدى توافر المرونة التنظيمية وأثرها في الأداء التنظيمي-دراسة ميدانية في شركات الهواتف المتنقلة العاملة في المملكة الأردنية الهاشمية**. جامعة مؤتة بالأردن: عمادة الدراسات العليا.

٤٤- ظنينة سعيد سالم الخروصية (٢٠١٢). **اتجاهات رؤساء الأقسام بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان نحو المُساءَلة الإدارية**. رسالة ماجستير. جامعة مؤتة- مؤتة.

٤٥- عالية خلف أخوارشيدة(٢٠٠٤). **درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المُساءَلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة**. رسالة دكتوراه. جامعة عَمان العربية- عَمان: كلية الدراسات التربوية العليا.

٤٦- عبد السلام محمود حسن حتاملة، وكايد محمد سلامه(٢٠١٧). درجة تطبيق المُساءَلة الإدارية والحوكمة المؤسسية والعلاقة بينهما في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر القادة الإداريين فيها. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**. جامعة قابوس- سلطنة عُمان: كلية التربية. المجلد(١١). العدد(١). يناير، ص ص ١٠٢-١٢٢.

٤٧- عبد الكريم السكر(٢٠١٣).أثر العدالة التفاعلية في الأداء الوظيفي- دراسة استطلاعية لآراء المديرين في الوزارات الأردنية. **دراسات العلوم الإدارية**- الجامعة الآردنية: عمادة البحث العلمي وضمان الجودة. المجلد (٤٠). العدد(٢)، ص ص٤٠٩-٤٢٩.

٤٨- عبد الله صالح الحارثي(٢٠٠٨). **بناء أنموذج للمُساءَلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير. جامعة مؤته- الأردن: كلية العلوم التربوية.

٤٩- عبير عيد يوسف كسبري(٢٠٠٣). **اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو**

المُساءَلَة في الإدارة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية- نابلس: كلية الدراسات العليا.

٥٠- عزيزة علي محمود مسلم(٢٠١٦). **درجة المرونة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمان وعلاقتها بمستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين**. رسالة ماجستير. الجامعة الهاشمية- الزرقاء بالأردن: كلية الدراسات العليا.

٥١- عصام الدين بربر آدم عوض الله (٢٠٠٩). المُحاسَبّة والشفافية بكليات التربية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. **المجلة التربوية**. جامعة سوهاج: كلية التربية.العدد(٢٥). يوليو، ص ص١٥٥-١٩٤.

٥٢- علي إبراهيم الدسوقي، وميادة محمد فوزي الباسل(٢٠٠٨). المُحاسَبيّة وعلاقتها بإصلاح مؤسسات تربية الطفل في مصر. **مجلة بحوث التربية النوعية**. جامعة المنصورة : كلية التربية النوعية. العدد(١٢). يوليو، ص ص ٢-٣٤.

٥٣- عمر علي محمد بني يعقوب(٢٠١٦). **درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية بمحافظة عجلون للمُساءَلَة الإدارية ومعوقاتها من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير. جامعة جرش- الأردن: عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.

٥٤- عمر محمد دره (٢٠٠٨). **العدالة التنظيمية وعلاقتها ببعض الاتجاهات الإدارية المعاصرة**. عَمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

٥٥- غادة حسين بدري حسين(٢٠١٦). **الولاء التنظيمي لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الساسي وعلاقته بالعدالة التنظيمية بمدارسهم**. رسالة ماجستير. جامعة المنوفية: كلية التربية.

٥٦- غنيم حمود الطشه، وباسم على حوامدة(٢٠٠٦). درجة الالتزام بالشفافية الإدارية في وزارة التربية في دولة الكويت من وجهة نظر العاملين فيها. **المجلة التربوية**- الكويت. المجلد(٢٤). العدد(٩٣). ديسمبر، ص ص١٥-٥٣.

٥٧- فاتن محمد عبد المنعم عزازي(٢٠١٤). العلاقة بين الشفافية التنظيمية والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. **المجلة التربوية**. جامعة عين شمس: كلية التربية. العدد(٣٨).الجزء(٤). يوليو، ص ص ١٣-١٦٩.

٥٨- فريال عويد وقعان الشخوت(٢٠١٦). **درجة فاعلية المُساءَلَة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الزرقاء**. رسالة ماجستير. الجامعة الهاشمية- الأردن: كلية الدراسات العليا

٥٩- فهد عبد الرحمن مسفر رمزي(٢٠١٣). **الإدارة بالشفافية لدى مديري مكاتب التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرين والمشرفين**. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى- مكة المكرمة: كلية التربية.

٦٠- لاما صقر أحمد الحمود(٢٠٠٧). **أنموذج مقترح للمُساءَلة على مستوى المدرسة الثانوية العامة الأردنية في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة**. رسالة دكتوراه. جامعة عَمان العربية- عَمان: كلية الدراسات التربوية العليا.

٦١- لبنى نعيم أحمد الدريني(٢٠٠٠). **اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو المُساءَلة في محافظة العاصمة**. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية- عَمان: كلية الدراسات العليا.

٦٢- لميس عبد الحميد الشمخاني(٢٠١٣).**درجة ممارسة المُساءَلة في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن**.رسالة ماجستير.جامعة عَمان العربية-عَمان:كلية العلوم التربوية والنفسية.

٦٣- ماهر أحمد حسن محمد(٢٠٠٩). المُحاسَبيّة التعليمية كمدخل لرفع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. **المجلة العلمية لكلية التربية**. جامعة أسيوط: كلية التربية. المجلد(٢٥). العدد(الأول).الجزء (الأول). يناير، ص ص٤٧-١٠٤.

٦٤- مجدي صلاح طه المهدى(٢٠٠٤). المُساءَلة التعليمية في مصر بين إشكاليات التنظير وممارسات التطبيق في ضوء خبرات بعض الدول. **مجلة كلية التربية**. جامعة المنصورة: كلية التربية. العدد(٥٥). الجزء(الأول). مايو، ص ص٣-٩٧.

٦٥- مجدي عبد الوهاب قاسم، وأحلام الباز حسن (د.ت). **نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسة التعليمية**. القاهرة : الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

٦٦- مجمع اللغة العربية (2004). **المعجم الوسيط**. (ط4). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

٦٧- محمد أحمد عبد الله عدوان (٢٠١٦). **العدالة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالولاء التنظيمي لديهم**. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية- غزة: كلية التربية.

٦٨- محمد سعد العنزي(٢٠١١). **درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة تبوك التعليمية للمُساءَلة التربوية**. رسالة ماجستير. جامعة مؤتة- الأردن.

٦٩- محمد عبد البديع آدم حسين(٢٠١٨). **دور الشفافية الإدارية والمُساءَلة في مكافحة ظاهرة الفساد الإداري بالمؤسسات التعليمية – دراسة ميدانية بمحافظة سوهاج**. رسالة ماجستير. جامعة سوهاج : كلية التربية.

٧٠- محمد عثمان الأغا، وهبة وهيب الداهوك(٢٠١٤). واقع ممارسة المُساءَلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة. **مجلة كلية التربية**- جامعة طنطا: كلية التربية.العدد (٥٤). أبريل، ص ص ٤٢٩-٤٥٥.

٧١- محمد علي عطاف الزهراني(١٤٣٤هـ). **العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين في محافظة المخواة**. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى- مكة المُكرمة: كلية التربية.

٧٢- محمد فتحي عبد الرحمن أحمد(٢٠١٤). **تطوير المُحاسَبيّة الخارجية لمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة المنيا في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة**. رسالة ماجستير. جامعة المنيا: كلية التربية.

٧٣- محمد محمد جابر الشهري(٢٠١٤). **مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة جدة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى- مكة المُكرمة: كلية التربية.

٧٤- محمد يوسف كنتاب (٢٠١٦). أهمية تطبيق القيادات التعليمية لمبادئ المُحاسَبيّة الإدارية- دراسة ميدانية مطبقة بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**. عَمان: المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب. المجلد(٥). العدد(٣). الجزء (الأول). مارس، ص ص ١٤٥-١٧٣.

٧٥- مرفت صالح ناصف(٢٠٠٨). المُحاسَبيّة وتطوير الأداء بالمدرسة الثانوية- دراسة مقارنة في مصر وانجلترا والولايات المتحدة الأمريكية. **مجلة كلية التربية**. جامعة عين شمس: كلية التربية.العدد (٣٢). الجزء(٣)، ص ص ٢٢١-٣١٤.

٧٦- معن محمد عبد الفتاح بنونه المدني(٢٠٠٧).**المُساءَلة الإدارية تطبيقاتها ومعوقاتها في إدارات التربية والتعليم**. رسالة دكتوراه. جامعة أم القرى- مكة المُكرمة: كلية التربية.

٧٧- معن محمود عياصره (٢٠١٣). مفهوم المُساءَلة وتطبيقه لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المديرين أنفسهم. **مجلة الثقافة والتنمية**- مصر: جمعية الثقافة من أجل التنمية. السنة(١٤). العدد(٧٤). نوفمبر، ص ص ١٦٩-٢١٠.

٧٨- منيرة الشرمان(٢٠١٠). درجة إلمام أعضاء هيئة التدريس في جامعات إقليم جنوب الأردن بالمُساءَلة التربوية. **المجلة الدولية للأبحاث الدولية**. جامعة الإمارات العربية المتحدة : كلية التربية.العدد(٢٨)، ص ص ١٣٢-١٥٦.

٧٩- مها سعد عبد الرحمن(٢٠١٥).المُحاسَبيّة التعليمية مدخل لضمان جودة عمليات إدارة الموارد البشرية في المدارس الثانوية العامة بمصر. **مجلة البحث العلمي في التربية.** جامعة عين شمس: كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. العدد(١٦). الجزء(٥) ، ص ص١-٤٠.

٨٠- مهدي حسن زويلف(٢٠٠١). **إدارة الموارد البشرية - مدخل كمي.** ط (١). عَمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٨١- مي محمد محمود الحسن(٢٠١٠). **درجتا المُساءَلة والفاعلية الإدارية التربوية والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم.** رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية- نابلس: كلية الدراسات العليا.

٨٢- ميسون طلاع الزعبي(٢٠٠٣). **درجة تطبيق المُساءَلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها.** رسالة دكتوراه. جامعة عَمان العربية للدراسات العليا- عَمان: كلية الدراسات التربوية العليا.

٨٣- ندى حسن باجودة (٢٠١٠). **واقع تطبيق العدالة التنظيمية بمدارس التعليم العام الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير.جامعة أم القرى- مكة المُكرمة: كلية التربية.

٨٤- نسمة عادل عبد العزيز الفرا(٢٠١٦). **العدالة التنظيمية وعلاقتها بمؤشرات الجودة الأكاديمية بالجامعات الفلسطسنية بمحافظة غزة.** رسالة ماجستير. جامعة الأزهر-غزة: كلية التربية.

٨٥- نعيمة محمد حرب (٢٠١١). **واقع الشفافية الإدارية ومتطلباتها تطبيقها في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.** رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية- غزة: كلية التجارة.

٨٦- نها عبد النافع محمد(٢٠١٤)(ملخص). **دراسة مقارنة لنظم المُحاسَبيّة بمدارس بعض الدول المتقدمة وإمكان الإفادة منها في مصر.** رسالة ماجستير. جامعة حلوان: كلية التربية.

٨٧- نهلة عبد القادر هاشم(٢٠٠١). نظام مقترح للمُحاسَبيّة المدرسية في جمهورية مصر العربية. **مجلة كلية التربية.** جامعة عين شمس- القاهرة : كلية التربية.المجلد (١١). العدد(٢٥). الجزء(٢)، ص ص٣٣-٨٣.

٨٨- نورة زايد حسين الشهراني(٢٠١٥). واقع تطبيق المُساءَلة الإدارية في المدارس الحكومية للبنات بشمال مدينة الرياض من وجهة نظر مديراتها. **مجلة كلية التربية.** جامهة بنها:

كلية التربية. المجلد(٢٦).العدد(١٠٢). أبريل، ص ص٢٢٧-٢٧٨.

٨٩- هالة عبد الله بسيس الزهيري الغامدي(٢٠١٧).درجة تطبيق المُساءَلَة الإدارية لدى إدارة التعليم في منطقة الباحة من وجهة نظر قادة المدارس.**المجلة الدولية التربوية المتخصصة**.عَمان: المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب.المجلد(٦). العدد(٥). يونيو، ص ص١٦٦-١٧٤.

٩٠- الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد(٢٠١١).**وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي وثيقة التعليم الأساسي**.الإصدار الثالث.القاهرة: قطاع الكتب.

٩١- وائل وفيق رضوان(٢٠١٠). المُحاسَبيّة التعليمية مدخل لتحقيق الاعتماد بمؤسسات التعلم قبل الجامعي بمصر. **مجلة القراءة والمعرفة**- مصر.العدد(١٠٣). مايو، ص ص١٣٠-١٥٦.

٩٢- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣). **قرار رقم ٤٢٨ لسنة ٢٠١٣ بإصدار اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المضاف بمقتضى القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ (الكادر) المُعدل بالقانون رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢**. القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

٩٣- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠١). **قرار وزارى رقم(١٢٣) لعام٢٠٠١ بشأن استحداث الإدارة المركزية لشئون المتابعة**. القاهرة: قطاع الكتب.

٩٤- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠١). **قرار وزارى رقم(٢٦٤) لعام٢٠٠١ بشأن إنشاء الإدارة المركزية لشئون جهاز التفتيش**. القاهرة: قطاع الكتب.

٩٥- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٧). **قرار وزارى رقم(٢٨٠) لعام٢٠٠٧ بشأن إنشاء مكتب المتابعة التابع للوزير**. القاهرة : قطاع الكتب.

٩٦- وزارة التربية والتعليم(٢٠١٤). **قرار وزارى رقم(١٢٩) لعام٢٠١٤ بشأن إنشاء الإدارة العامة للمتابعة**. القاهرة : قطاع الكتب.

٩٧- وزارة التربية والتعليم(٢٠١٤).**الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ التعليم المشروع القومي لمصر معًا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل**. القاهرة: قطاع الكتب.

٩٨- وزارة التربية والتعليم(٢٠١٥). **قرار وزارى رقم(١٣٩) لعام٢٠١٥ بشأن إنشاء الإدارة المركزية للمتابعة وتقويم الأداء**. القاهرة: قطاع الكتب.

٩٩- وزارة التربية والتعليم(٢٠١٦). **قرار وزاري رقم(١٦٤) بتاريخ ٣١ مايو ٢٠١٦ بشأن اعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم.** القاهرة: قطاع الكتب.

١٠٠- وزارة التربية والتعليم(٢٠١٦/٢٠١٧). **كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.** الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار. القاهرة: قطاع الكتب.

١٠١- وزارة التربية والتعليم(٢٠١٧). **كتاب دورى رقم ١٨ لسنة ٢٠١٧ الخاص بتعليمات العام الدراسي٢٠١٧-٢٠١٨.** القاهرة: قطاع الكتب.

١٠٢- ياسر فتحي الهنداوي المهدي(٢٠١٢). **إدارة المدرسة وإدارة الفصل: أصول نظرية وقضايا معاصرة.** ط (١). القاهرة : المجموعة العربية للتدريب والنشر.

١٠٣- يحيى صالح عرمان آل الحارث(٢٠٠٥). **اتجاهات مديري المدارس الابتدائية في منطقة حائل نحو واقع ممارسة المُساءَلة في الإدارة التربوية بالمملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية: كلية الدراسات العليا.

ثانياً – المراجع الأجنبية:

104) **Adams,C.A.& McNicholas,P.(2007).Making a difference:Sustainability reporting, accountability and organisational change. Accounting, Auditing & Accountability Journal.Vol:20.Iss:3,PP:382-402**

105) **Akporehe, D.A. (Feb.,2011) .An Assessment of Accountability among Teachers in Secondary Schools in Delta State. African Journal of Social Sciences. Vol:1. No:1 ,PP:115-125**

106) **Arabiyat, B. & Badah ,A.M. (Mar.,2012).The Effect of Basic Education Schools Administers Application of Managerial Accountability in Al-Balqa'a Governorate on Teachers Satisfaction. International Journal of Learning & Development.Vol:2. No:2,PP:64-70**

107) Astle,J., Bryant,S.& Hotham,C.(2011).School choice and accountability: putting parents in charge. Centre Forum, 26 Pages, https://www.centreforum.org/assets/pubs/school-choice.pdf

108) Baalbaki , M. & Baalbaki , R. , (2002). AL-Mawrid AL-Waseet . 7th edition . Beirut : Dar ELIlm Lil Malayen.

109) Barton ,A.D.(2006).Public sector accountability and commercial - in - confidence outsourcing contracts. Accounting, Auditing & Accountability Journal.Vol:19.Iss:2, PP.256-271.

110) Billger,S.M. (Mar.,2007).Principles as Agents? Investigating Accountability in the Compensation and Performance of School Principles. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labor.Paper No:2662, 35Pages, https://d-nb.info/98828393X/34

111) Christensen, M. & Skaerbaek, P.(2007).Framing and overflowing of public sector accountability innovations: A comparative study of reporting practices. Accounting, Auditing & Accountability Journal.Vol:20.Iss:1,PP:101-132.

112) Cowie, M., Taylor, D. & Croxford, L.(Jan.,2007).Tough, intelligent accountability' in Scottish Secondary schools and the role of Standard Tables and Charts (STACS): a critical appraisal. Scottish Educational Review.Vol:39 .No:1, PP:29-50

113) Cowie, M & Croxford, L. (Jun.,2007). Intelligent Accountability : Sound- Bite or Sea-Change ? Scottish education, No:43, 4 Pages, http://www. ces. ed. ac. uk/PDF% 20Files/Brief 43 pdf

114) Crooks, T. (Apr.,2003).Some Criteria for Intelligent Accountability Applied to Accountability in New Zealand. (In) the annual Conference of the American Educational Research Association, within Session – Accountability from an International Perspective, https://www.fairtest.org/some-criteria-intelligent-accountability-applied-a

115) Duggan, M.(2009).School accountability in the Western Australian Public school sector: Perceptions of leaders in the field. Master of Education Thesis. Western Australia: Murdoch University Perth.

116) Dubnick, M.(Aug.,2003).Accountability and the Promise of Performance In Search of the Mechanisms. Philadelphia: Annual Meeting of the American Political Science Association,53 Pages, http://academic.udayton.edu/richardghere/POL%20305/Fall%20 2010/Dubnick.pdf

117) Elstad,E., Christophersen, K.A. & Turmo,T. (2012).The strength of accountability and teachers' organisational citizenship behaviour. Journal of Educational Administration. Vol;50 Iss:5,PP:612-628.

118) Erkkilä,T.(2007).Governance and Accountability – Ashift in Conceptualisation. (presented at) the Annual Conference of

European Group of Public Administration , 1-4 September 2004 in Ljubljana,Slovenia , 38 Pages, http://faculty.cbpp.uaa.alaska.edu/afgjp/PADM601%20Fall%202007/Governance%20and%20Accountability.pdf

119) Fast ,E.F.& Hebbler,S.(2004).A Framework for Examining Validity in State Accountability Systems.Washington :The Council of Chief State School Officers,http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED484701.pdf

120) Figlio, D. & Loeb, S. (2011). School Accountability.(In) Eric A. Hanushek,Stephen Machin, & Ludger Woessmann, editor: Handbooks in Economics, Vol:3.The Netherlands: North-Holland,PP:383-421

121) 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 & Center on Reinventing Public Education, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556473.pdf

122) Hanushek, E.A. & Raymond, M.E.(2006).School Accountability and Student Performance.Federal Reserve Bank of St. Louis Regional Economic Development.Vol:2.No:1,PP:51-61,

123) Huque, A.S. (2011) .Accountability and governance: strengthening extra - bureaucratic mechanisms in Bangladesh. International Journal of Productivity and Performance

Management, Vol: 60. Iss:1, PP: 59-74, https://doi.org/10.1108/17410401111094312

124) Jackson, S.A.& LunenBurg, F.C. (Fall.,2010).School Performance Indicators,Accountability ratings, And Student Achievement , American Secondary Education, 39(1), PP:27-44.

125) Jacobs,K.(2000).Evaluating accountability: finding a place for the Treaty of Waitangi in the New Zealand public sector. Accounting, Auditing & Accountability Journal.Vol:13.Iss:3,PP:360-380.

126) Knapp, M.S & Feldman,S.B.(2012).Managing 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:666-694

127) Lashway, L.(Spr.,2001).Leadership for Accountability. Research Roundup.Vol:17. No:3,PP:1-6, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458673.pdf

128) LaWanda, E.(2009).Accountability Practices of School Counselors. Degree of Doctor of Education. Auburn University-Alabama :Graduate Faculty, https://etd.auburn.edu/handle/10415/1715

129) Lingenfelter,P.E.(Nov.,2001).Focus on Educational Accountability. The National Center for Education Statistics.Vol:20. No:3, 8 Pages ,

https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/SHEEO_US/S011100N.pdf

130) Lopez, J. (Nov.,2010). Review of All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform by Michael Fullan. Education Review, No:13, 6 Pages, at: http://www.edrev.info/reviews/rev994.

131) Lorentzen, I.J.(2013).The Relationship between School Board Governance Behaviors and Student Achievement Scores. Doctor of Education Thesis. Montana: University of Montana, http://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2406&context=etd

132) Mahdi, O.R., Mohd ,E.S. & Almsafir ,K.L.(Jan.,2014).Empirical Study on the Impact of Leadership Behavior On Organizational Commitment in Plantation Companies in Malaysia. Procedia-Social and Behavioal Sciences. Vol:109, PP: 1076-1087

133) Martin, R. (Nov.,2000).Educational Accountability :What Can We Learn From History ?.,http://www.pathsoflearning.net/archives/accountability.html

134) Merriam-Webster Inc., (1989). Webster's Dictionary of English Usage .Springfield, Massachusetts

135) Mulgan, R. (2000).Accountability: An Ever-Expanding Concept? .Public Administration.Vol:78. No:3 ,PP: 555-573.

136) Nakpodia, E.D. & Okiemute, A.R.(Jul.,2011).Teacher's accountability in Nigerian education system :Perceptions of teachers and administrators in Delta State.International NGO Journal Vol:6 (7), PP:152-158, at

137) Newmann, F. M., King, M. B.& Rigdon, M.(Sep.,1996).Accountability and School Performance: Implications from Restructuring Schools. Center on Organization and Restructuring of Schools, Madison, WI.ERIC Number: ED412631, 68 Pages, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412631.pdf

138) O'Day, J.(2003).Partnership, Accountability, and Standards-Based Reform: Reflections on the Baltimore City-State Partnership. Journal of Education for Students Placed at Risk. Vol:8.Iss:1,PP:149-163

139) Oliver, R.W. (2004). What is Transparency?. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc., at: http://ethify.org/en/content/what-transparency-richard-w-oliver

140) O'Neill, O.(2002).A question of Trust .United Kingdom: Cambridge University Press, 6 Pages, http://downloads.bbc.co.uk/rmhttp/radio4/transcripts/20020403_reith.pdf

141) O'Neill, O. (2013).Intelligent accountability in education. Oxford Review of Education. Vol:39. No:1,PP: 4-16, https://eric.ed.gov/?id=EJ1012328

142) Perie, M., Park, J.& Klau, K.(Dec.,2007).Key Elements for Educational Accountability Models. A paper commissioned by the Council of Chief State School Officers Accountability Systems and Reporting State Collaborative, Washington, DC, 117 Pages

143) Pulliam, A. L.(2007).The Impact of Student Mobility on School Accountability in Texas. Doctor of Education Thesis. Texas: Baylor University, https://baylor-ir.tdl.org/baylor-ir/bitstream/handle/2104/5028/alfred_pulliam_edd.pdf?sequence=1

144) Rahim ,M.A.(2000).Do Justice Perceptions influence styles of handling conflict with supervisors? What Justice perceptions, precisely? International Journal of conflict Management.Vol:11.No:1,PP:9-31

145) Rockoff, J. &Turner, L.J.(2010).Short Run Impacts of Accountability on School Quality.Columbia University: Graduate School of Business, 48 Pages, http://econweb.umd.edu/~turner/rockoff_turner_aej_ep_final_Jan_10.pdf

146) Ryan,C.& Walsh,P.(2004).Collaboration of public sector agencies: reporting and accountability challenges .International Journal of Public Sector Management.Vol:17, Iss:7 ,PP:621-631.

147) Starling, G .(2010).Managing The Public Sector. 9th edition. Boston: Wadsworth Cengage Learning ,

https://books.google.com.eg/books?id=GLseUc8EcfIC&pg=PR1&hl=ar&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false

148) Timmermans, A., Wolf de,I., Bosker, R. & Doolaard,S. (Jan.,2015).Risk-based educational accountability in Dutch primary education. Educational assessment evaluation and accountability. Vol:27. Iss:4, PP:323-346

149) Ysseldyke, J., Krentz, J., Elliott, J.,Thurlow, M., Erickson, R.& Moore, M.(May.,1998). NCEO Framework for Educational Accountability.University of Minnesota: National Center on Educational Outcomes,72 Pages, https://eric.ed.gov/?id=ED425594

150) Zargarpour,N.(2005). A Collective Inquiry Response to High-Stakes Accountability. Doctor of Education Thesis. Claremont Graduate University, California.

151) Waite ,M.(editor) (2012).Oxford Advanced Learner's Dictionary.7th edition, Oxford University Press

ثالثاً – مواقع الكترونية:

152) http://faculty.ksu.edu.sa/souad/Documents/%D9%86%D9%88%D8%A7%D8%AA%D: