

المجلد (١٢)، العدد (٤١)، الجزء الثاني، مارس ٢٠٢١، ص ١٢٥ - ١٦٥

**واقع تطبيق المحاسبية في معاهد وبرامج التربية الفكرية
ومعوقاتهما من وجهة نظر قادتها
ومعلمي التربية الفكرية فيها**

إعداد

أ. د/ إبراهيم المعقل

أستاذ التربية الخاصة

جامعة الملك سعود

جميلة مجرشي

طالبة دكتوراة بقسم التربية الخاصة

جامعة الملك سعود

واقع تطبيق المحاسبة في معاهد وبرامج التربية الفكرية ومعوقاتها من وجهة نظر قادتها ومعلمي التربية الفكرية فيها

إعداد

جميلة مجرشي (*) & أ.د/ إبراهيم المعقل (**)

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ومعوقات المحاسبة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر القادة والمعلمين فيها، باستخدام المنهج الوصفي واستخدام الاستبانة أداة للدراسة التي جرى تنفيذها على ٨٣ من معلمي وقادة المعاهد والمدارس في مدينة الرياض. وخلصت الدراسة إلى أن مستوى تطبيق المحاسبة في معاهد وبرامج التربية الفكرية جاء بدرجة متوسطة بينما بلغت المعوقات درجة كبيرة.

الكلمات المفتاحية: المحاسبة، المحاسبة التعليمية، الإعاقة الفكرية.

(*) طالبة دكتوراة بقسم التربية الخاصة - جامعة الملك سعود.

(**) أستاذ التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

The current state of applying accountability in educational institutes and programs for students with intellectual disabilities and its obstacles according to the perspective of their leaders and intellectual education teachers*By***Jamilah Majrashi & Prof. Ibrahim Almuqel**

Abstract

The study aimed to identify the current state of applying accountability in educational institutes and programs for students with intellectual disabilities and its obstacles according to the perspective of their leaders and intellectual education teachers, using the descriptive approach and questionnaire as a tool. The study was conducted on 83 teachers and leaders of institutes and schools in Riyadh. The study concluded that the level of implementing the accountability in educational institutes and programs for students with intellectual disabilities was moderate, while the obstacles reached a large degree.

Key words: accountability, educational accountability, intellectual disability.

□

مقدمة:

أنظمة التعليم في معظم دول العالم محل تحسين وتطوير مستمرين، لاسيما في ظل التطور العلمي والتقني الذي يستند - بشكل عام - إلى الموارد البشرية لكل بلد. ويشير زكارنة (٢٠١٢) إلى أن التعليم في الوطن العربي لم يغب عن المشهد العالمي في تطور أنظمة التعليم، وإن كان ذا إنجازات أقل تمثلت في الإنجازات الكمية، أما النوعية فما زال الوضع صعباً.

وفي ظل السعي نحو تطوير أنظمة التعليم، ظهرت سياسة المحاسبة التعليمية كأبرز السياسات لإصلاح التعليم في كثير من البلدان. وتقليدياً، كانت تنحصر المحاسبة في التعليم في إطار تقييم قائم على المدخلات (McLaughlin & Rhim, 2007)، وأما حالياً فيتم اعتماد إطار المحاسبة المستندة إلى المعايير في التعليم بشكل متزايد في العديد من البلدان الصناعية؛ كأستراليا وإنجلترا ونيوزيلندا (Rotberg, 2010; E. Smith & Douglas, 2014). بالإضافة إلى عدد كبير من الدول؛ نتيجة لتبني البنك الدولي World Bank لنماذج المحاسبة التعليمية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، وتطوير إطار مفاهيمي للمحاسبة وتصديرها إلى كثير من البلدان (Verger et al., 2019).

هذا الانتشار الواسع لأنظمة المحاسبة القائمة على المعايير في التعليم لا يعني بالضرورة حدوث تغييرات محددة ومتجانسة على أرض الواقع، حيث تتأثر بمجموعة كبيرة من المحددات تؤدي إلى تباين في الآثار التي تحدثها، منها: اختلاف النظم السياسية والتركيبية الاجتماعية للمجتمعات، والقيم السائدة، والوضع الاقتصادي، والحالة التقنية، والتفاعل مع أنواع أخرى من المحاسبة وغيرها، وحتى عندما يبدو أن أنظمة المحاسبة لها أشكال متشابهة جداً على المستوى التنظيمي، قد تُترجم إلى ممارسات مختلفة جداً وفقاً لكيفية تطبيق الجهات المنفذة في التعليم لهذه الأنظمة (العمرى، ٢٠١١؛ Verger & Parcerisa, 2018)، ومع ذلك فقد أشار هانوشيك وريموند (Hanushek and Raymond, 2005) إلى وجود علاقة إيجابية بين أنظمة المحاسبة القوية وإنجاز الطلاب بشكل عام.

تجدر الإشارة إلى أن هناك عددًا من المستويات يمكن أن تشكل المحاسبية التعليمية على إثرها، وصفها كل من: (العمرى، ٢٠١١؛ سلامة، ٢٠١٣؛ الطويل، ٢٠٠١)، وهي: مستوى الصف، مستوى البرنامج، مستوى المدرسة، مستوى المنطقة، المستوى الوطني. إلا أن تركيز محتوى هذه الدراسة وإطارها النظري سيكون على المستوى المدرسي، باتخاذ المعهد/ المدرسة/ البرنامج وحدة التحليل الرئيسة. ونظرًا لخصوصية الفصول الدراسية الخاصة بذوي الإعاقة الفكرية وما فيها من ترتيبات قد تختلف جزئيًا عن تلك الترتيبات في الفصول العادية، وهو الأمر الذي أكدته كراو وزملاؤه (Crowe et al., 2017) بأن فصول التربية الخاصة المستقلة بذاتها تختلف أساسًا عن فصول التعليم العام في هيكلها التنظيمي والتركيبي التعليمي. وبما أن المحاسبية التعليمية تعد مدخلًا أساسيًا للثقة داخل النظام المدرسي، فإن الحاجة تدعو لدراسة واقع نظام للمحاسبية في معاهد وبرامج التربية الفكرية، لاسيما في ظل التوجهات الحديثة لوزارة التعليم السعودية؛ لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على واقع تطبيق المحاسبية في تلك البرامج والمعاهد ومعوقات تطبيقها.

مشكلة الدراسة

يلتحق الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية بالبرامج التعليمية في المملكة العربية السعودية في أوضاع تعليمية مختلفة؛ إما مدارس خاصة أو فصول خاصة قائمة بذاتها في حرم المدارس العامة، وبلغ عدد الطلاب والطالبات المقيدين في برامج ومعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية ١٨٣٣٠ طالبًا وطالبة، ويقابلهم ٨٢٦٨ معلمًا ومعلمة في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي (الهيئة العامة للإحصاء، ١٤٤٠)، وتلك الأعداد تجعل جودة تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية مطلبًا مهمًا في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، ومع ذلك تغيب السياسات والإجراءات والتقارير المكتوبة والمعلنة لرصد تقدّم وتقييم مخرجات تلك البرامج.

وقد أشار العايد وآخرون (٢٠١١) إلى قصور في ممارسة عملية التعليم وتنفيذ الخطة التربوية والتعليمية المعدة لذوي الإعاقة، ومنهم ذوي الإعاقة الفكرية، وتؤكد هذه النتيجة دراسة هوساوي والعريفي (٢٠١٥)؛ إذ أشارا إلى افتقار البرامج التربوية الفردية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لعدد كبير من معايير مجلس الأطفال غير العاديين، في حين وجد البريقي والصقر (٢٠١٨)

قصوراً في الإجراءات والسياسات المنظمة لبرامج التربية الخاصة، بما فيها التربية الفكرية، وقلة اهتمام الإدارة العليا بوزارة التعليم بمعايير الجودة في تلك البرامج. وناقش القريني (Alquraini, 2013) الحاجة إلى تحسين اللوائح والأنظمة المنظمة لبرامج ومعاهد التربية الفكرية، وضرورة تطوير نظام للمحاسبية لضمان تطبيق تلك الأنظمة. وفي دراسة أجراها المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، التابع لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، حول مؤشرات جودة التعليم في العالم العربي، أوصت بأهمية بناء نظام للمحاسبية وضبط الجودة في النظام التعليمي (واس، ١٤٤٠). وفي ضوء هذه التوصية، تحتاج المؤسسة التعليمية التي تُعنى بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية - المعاهد والبرامج- إلى أنظمة المحاسبية كأحد العناصر الأساسية لضمان جودة العملية التعليمية، واستمرارية تلك الجودة لتحقيق الأهداف المرجوة منها؛ إذ تم تصميم تلك المعاهد والبرامج لتوفير دعم للطلاب؛ لتلبية احتياجاتهم الفردية في ضوء عملية تعليمية منظمة. وهذا الرأي مستند إلى الأثر الإيجابي لأنظمة المحاسبية على نتائج تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، وأن ضمان المحاسبية هو مفتاح التنفيذ الناجح لإصلاحات التعليم الذي اثبتته مجموعة من الدراسات ومنها (Rhim, 2007; McLaughlin & Zane, 2012).

من تلك المنطلقات، تتمثل مشكلة هذه الدراسة في التساؤل الآتي: ما واقع تطبيق المحاسبية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض؟

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما واقع المحاسبية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض؟
- ٢- ما معوقات تطبيق المحاسبية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض؟

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في تزويد المكتبة العربية بمراجع في هذا المجال، ووضع أساس نظري وعملي للمحاسبية في برامج ومعاهد الإعاقة الفكرية من خلال الكشف عن واقع المحاسبية في معاهد وبرامج التربية الفكرية ومعوقاتها. بينما تتمثل الأهمية العملية في المساهمة

في تحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠ التي ركزت على ضرورة قياس الأداء في جميع المجالات. بالإضافة إلى أن ما ستكشف عنه هذه الدراسة من نتائج قد يكون خطوة مهمة في تحسين الخدمات التعليمية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في برامج ومعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية؛ ومن ثم تحسين المخرجات التعليمية لأفراد هذه الفئة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية - بشكل عام - إلى التعرف على واقع المحاسبية في معاهد وبرامج التربية الفكرية من خلال:

- ١- التعرف إلى واقع المحاسبية في برامج ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض من وجهة نظر القادة ومعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- ٢- تحديد معوقات تطبيق المحاسبية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض من وجهة نظر القادة ومعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

حدود الدراسة

تنفيذ الدراسة الحالية جرى في إطار الحدود التالية:

أولاً: الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة الحالية على المحاسبية بمفهومها في المؤسسات التعليمية كأحد مبادئ الحوكمة للمؤسسات التعليمية، وذلك بدراسة واقعها في معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض.

ثانياً: الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة الحالية على معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية بمدينة الرياض.

ثالثاً: الحدود البشرية:

اقتصرت على منسوبي البرامج والمعاهد الخاصة بالتربية الفكرية الحكومية من قادة وقائدات ومعلمين ومعلمات.

رابعاً: الحدود الزمنية:

جرى تطبيق هذه الدراسة بتوفيق الله خلال الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤١هـ - ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة الإجرائية

المحاسبة التعليمية:

مجموعات من الأهداف والمقاييس والعمليات التنظيمية والأدوات التي تهدف إلى تحسين فعالية وكفاءة النظم التعليمية؛ من خلال إدخال آليات لتشجيع أو إجبار الجهات الفاعلة (التنفيذية) على السعي لتحقيق أهداف طويلة المدى، أو أهداف قصيرة المدى قابلة للقياس، وتكون مسؤولة عن أعمالهم وأدائهم (Pons et al., 2019).

وتشير المحاسبة في هذه الدراسة إلى أي إجراءات وأنظمة وقرارات وقدرات إدارية لضبط العملية التعليمية؛ بهدف تحقيق تعليم متميز، وأداء متميز، ومراجعة متميزة، وفي المحصلة وجود نظام تعليمي يتسم بالجودة، ومعلم ذي كفاءة عالية، وطالب تتحقق أهدافه. وبعبارة أخرى، تحسين الإنتاجية والكفاءة والفاعلية التعليمية.

الإعاقة الفكرية:

قصور واضح في كل من الأداء العقلي الوظيفي والسلوك التكيفي، ويتجسد في المهارات التكيفية المفاهيمية والاجتماعية والعملية، وينشأ خلال الفترة النمائية قبل عمر ١٨ سنة (American Association On Intellectual And Developmental Disabilities [AAIDD], 2010)

الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية:

هم الطلاب والطالبات الملتحقون بمعاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية بمدينة الرياض.

معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية:

هي البرامج التعليمية الحكومية المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس النهارية أو الفصول الملحقة بالمدارس الحكومية.

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري لهذه الدراسة ثلاثة محاور رئيسة هي: الإعاقة الفكرية، ومفهوم المحاسبة التعليمية، والمحاسبة في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

المحور الأول: الإعاقة الفكرية

تُعرّف الإعاقة الفكرية وفقاً للجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية بأنها قصور واضح في كل من الأداء العقلي الوظيفي والسلوك التكيفي، ويتجسد في المهارات التكيفية المفاهيمية والاجتماعية والعملية، وينشأ خلال الفترة النمائية قبل عمر ١٨ سنة ([AAIDD], 2010). ووفقاً للدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٧، ص ١٠) فإن الإعاقة الفكرية تمثل "انخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي العام في مرحلة النمو ويصاحبه عجز واضح في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك والتكيف الآتية: التواصل، العناية الذاتية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية الوظيفية، وقت الفراغ ومهارات العمل".

وعطفاً على ذلك، فإن خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تختلف تبعاً لشدة ودرجة الإعاقة؛ وبالتالي هم فئة غير متجانسة. ونتيجة لذلك تختلف الترتيبات في البرامج التربوية المقدمة إليهم من حيث تركيز الأهداف واستراتيجيات التدريس وغيرها من ترتيبات البيئة التعليمية.

المحور الثاني: المحاسبية التعليمية

يزخر الأدب بتعاريف يصعب حصرها للمحاسبية، كما تتنوع وفقاً للمجال الذي تُعرف من خلاله، حيث تضيق تلك التعاريف تارة، وتتسع تارة أخرى، وقد أحصى ليندبيرغ (Lindberg 2013) أكثر من ١٠٠ تعريف لمصطلح المحاسبية؛ مما يعني أنه لا وجود لتعريف صريح وواضح ومتفق عليه للمحاسبية. تجدر الإشارة إلى أن المحاسبية ظهرت في المقام الأول في مجالات إدارة الأعمال والاقتصاد والصناعة والتجارة، ثم انتقلت إلى المجال التربوي (جوهر ورضوان، ٢٠١٣؛ ككتاب، ٢٠١٧؛ الطويل، ٢٠٠١). بالإضافة إلى ذلك، فإن المحاسبية تستمد معناها من سياقها وتفاعلها مع مفردات أخرى في البيئة الثقافية الحاضرة لها، والتي تقوم فيها بدور مركزي، وغالباً ما يكون هذا الدور موضع خلاف وجدل" (Bovens et al, 2014 في يونسكو UNESCO، ٢٠١٧، ٤).

وفي مجال التعليم بالتحديد، تكشف الأدبيات عن عدم اتفاق حول ماهية المحاسبية التعليمية، وغالباً ما تُستخدم كلمة المحاسبية بشكل فضفاض، كما توجد تعريفات مختلفة في سياقات مختلفة

(Erdağ & Karadağ, 2017; yan, 2019)، والتصوير الشائع للمحاسبية هو عندما يقوم شخص ما (معلم/معهد/مدرسة ... إلخ) بحساب أفعاله أو نتائج أفعاله إلى وكيل آخر (مدير/إدارة/وزارة ... إلخ). تتضمن هذه العملية إنتاج المعلومات وإبلاغها بتقرير ما، وهذا يعني ضمناً أن أولئك الذين يطلبون التقارير سوف يُقِيمون الإجراءات أو النتائج مقابل مجموعة من التوقعات (على سبيل المثال: المعايير المهنية، أهداف السياسة العامة). أخيراً، تبعاً لنتائج التقييم ستترتب على ذلك عواقب (كتاب، 2016؛ Ben Jaafar, 2006). ووفق بالمر وكوليمان (palmer and coleman 2004)، فإن المحاسبية التعليمية تكون "استراتيجية تعليم مصممة للمساعدة في تحقيق أهداف التعليم بصورة عامة، وتحسين تحصيل الطلبة على وجه الخصوص" (في الراسبي، ٢٠١٥، ٥٠)، في حين يرى محمد (٢٠١٢، ١٨٧) أنها: "عملية إصدار أحكام وفقاً لمعايير محددة تركز على متابعة الأفراد والإحاطة بسلوكياتهم، وبالصلاحيات المفوضة لهم؛ بغية الارتقاء بالعملية التعليمية بمكوناتها الثلاثة: المدخلات، والعمليات، والمخرجات". ويمكن تعريف المحاسبية على أنها: مجموعات من الأهداف والمقاييس والعمليات التنظيمية والأدوات التي تهدف إلى تحسين فعالية وكفاءة النظم التعليمية؛ من خلال إدخال آليات لتشجيع أو إجبار الجهات الفاعلة (التففيذية) على السعي لتحقيق أهداف، أو أهداف قابلة للقياس، وتكون مسؤولة عن أعمالهم وأدائهم (Maroy & Pons 2019).

من التعريفات السابقة، يتبين أن المحاسبية التعليمية مفهوم متعدد الأبعاد، يرتبط بكل من الإجراءات الإدارية المدرسية، والعملية التعليمية، ومنتج النظام التعليمي، بمعنى أنها مقياس لمدى استخدام جميع القدرات من الموارد والكفاءات المتاحة في النظام المدرسي لزيادة الكفاءة والانتاجية والفاعلية التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، يتضح أن جميع التعريفات اتفقت في الهدف العام منها؛ وهو تحسين أداء الطلاب، وتحقيق الأهداف التربوية، وتجويد العملية التعليمية. وجميع التعريفات تضمنت القياس كعملية ملازمة للمحاسبية ملازمة الظل لعين الشيء، أي أن المحاسبية تركز على عملية تقويم الأداء لكافة المستويات بدءاً بالمتعلم والمعلم والمدرسة، وانتهاء بأعلى سلطة تعليمية؛ بهدف تحقيق وضمان جودة التعليم. ورغم التنوع الكبير في التعاريف، فإن المحاسبية تقوم

على عدد من المبادئ؛ أبرزها: الشفافية، والمرونة، والالتزام، والشمولية، والتقييم، وتوجيه الأداء، والحافز الذاتي، والاستمرارية، والنظرة المستقبلية (ككتاب، ٢٠١٦).

أنواع المحاسبية

تاريخياً ظهرت أنواع مختلفة من أنظمة المحاسبية التعليمية، ويتم التمييز بين أنواع المحاسبية من حيث الجهة المسؤولة عن: مَنْ؟ وما هي مسؤوليتها؟ وأنواع العقوبات المحتملة المختلفة، واحتمال وشدة هذه العقوبات (Acquah, 2013). وقد تكون المقاربات المختلفة للمحاسبية فعالة في بعض سياقات التعليم وفي بعض جوانبه، وقد تكون مُضرة في سياقات وجوانب أخرى. ولا يوجد نهج واحد فعال على الصعيد العالمي يصلح لجميع الأوقات" (يونيسكو، ٢٠١٧)، حيث ظل صانعو السياسات والمعلمون يناضلون لعقود من الزمن لتصميم مناهج مرضية للمحاسبية التعليمية (Lingenfelter, 2003). وقد ورد في كل من ذاكر وكوادرا (٢٠١٤)، وأندرسون Anderson (2005)، وكونوي ومارفي Conway and Murphy (2013)، ودارلنق-هاموند وآشر Darling-Hammond and Ascher (1991)، وإرداج وكارادج Erdağ & Karadağ (2017)، أنواع رئيسة لنظم المحاسبية في التعليم:

١- المحاسبية البيروقراطية **Bureaucratic Accountability**:

يرتكز هذا النظام على النموذج الصناعي للتعليم، وفي هذا النوع تضع الإدارات العليا السياسات، ثم تقوم بإيصالها إلى المسؤولين الذين يترجمونها إلى إجراءات على المعلمين اتباعها في تعليم الطلاب. نظام المحاسبية هذا لا يحاسب المعلمين على تلبية الاحتياجات الفردية لطلابهم؛ إذ يمكن أن يكونوا مسؤولين فقط عن اتباع الإجراءات القياسية standard procedures، ويُحاسبون على الالتزام بالقوانين في النظام.

٢- المحاسبية المهنية **Professional Accountability**:

على عكس المحاسبية البيروقراطية، التي تهدف إلى التماثل uniformity والتوحيد القياسي standardization، تسمح المحاسبية المهنية للممارسين باتخاذ قراراتهم الخاصة حول كيفية تلبية الاحتياجات التعليمية الفردية للطلاب. ويسعى هذا النوع إلى ضمان أن يكون المعلمون

على معرفة وكفاءة عاليتين، وملتزمين بالتعليم الجيد، حيث يكون المعلمون مسؤولين عن الالتزام بمعايير مهنة التدريس، ويكونون مسؤولين أمام أقرانهم.

٣- المحاسبية القائمة على السوق (اختيار المدرسة) **Market Accountability**:

نظرًا لأن العملاء - أولياء الأمور والطلاب - يختارون المدارس، فمن المفترض أن تكون المدارس أكثر عرضةً للمحاسبة من ناحيتين: أ) من المتوقع أن تعمل المدارس بجدية أكبر لتقديم الخدمات التي يريدها الآباء أو الطلاب. ب) الكشف عن المشكلات في المدارس التي لا يتوافر فيها - لا يسجل لديها - عدد كافٍ من الطلاب، التي يمكن لواضعي السياسات معالجتها بعد ذلك. وتكون الصورة العامة للمدارس - وفق هذا النوع - هي كونها سوقًا تنافسيًا؛ حيث يكون الطلبة أو أولياء أمورهم بمثابة عملاء يختارون المدارس التي يرونها الأفضل بالنسبة لاحتياجاتهم ورغباتهم وقدرتهم على تحمل رسومها. ويستدعي هذا النظام شكلاً أساسياً من الشفافية في إعلان ونشر نتائج المدرسة للعامة؛ ليتمكن المفاضلة بين المدارس.

٤- نظام المحاسبية القائم على النتائج أو الأداء **Performance -Based Accountability (PBA)**:

يعتمد هذا النوع على استخدام مؤشرات قابلة للقياس الكمي وأنظمة المقارنة وحوافز/ وعقوبات خارجية، بناءً على توقع أن هذه القياسات ستشجع موظفي المدارس بشكل إيجابي على تعزيز جودة التعليم بشكل مستمر للجميع (Falabella, 2020). أي أن المحاسبية القائمة على الأداء تستند إلى نتائج أداء الطلاب لقياس وتحفيز الأداء، من خلال ربط النتائج بدرجات الطلاب في اختبارات التحصيل؛ حيث تعلن الإدارة العليا -وزارة التعليم- عن معايير عالية المستوى لبرامج محددة؛ كالرياضيات والعلوم والقراءة، ثم يكون المعلمون والمديرون مسؤولين عن تعلم وتحصيل الطلاب. وقد نشأ هذا النوع من المحاسبة من زيادة المشاركة السياسية في التعليم، كما تم تنفيذه في سياقات متعددة (Hamilton et al., 2012; William Smith, 2016; Verger & Parcerisa, 2018)، وتناوله الباحثون والعلماء بكثافة ما بين مؤيد ومعارض، ولكل منهم حججه وبراهينه.

وبشكل عام، يلتزم التربويون في عملهم بنوع أو أكثر من أنظمة المحاسبية رغم أنهم قد لا يدركون ذلك. وأياً ما كان نوع نظام المحاسبة أو الاستراتيجية المستخدمة لتنفيذ تلك الأنظمة، فإن

أودي O'Day (2004) ترى أن نجاح المحاسبية المدرسية في تحسين أداء المنظمات المدرسية مرتبط بالحد الذي تكون فيه تلك التدخلات قادرة على:

- توليد وتركيز الانتباه على المعلومات ذات العلاقة بالتعليم والتعلم، والتغييرات في تلك المعلومات، كما يتم المراجعة باستمرار في داخل النظام وعبره.
- تحفيز المعلمين (وغيرهم) ليس فقط لإعداد ورصد تلك المعلومات، ولكن الاستجابة لهذه المعلومات ببذل جهد لزيادة أو تغيير الاستراتيجيات.
- تطوير المعرفة والمهارات لتعزيز التفسير الصحيح للمعلومات (على المستويين الفردي والنظامي)؛ حيث يتم التعلم من خلال تفسير المعلومات، سواء أكانت تلك المعلومات عبارة عن بيانات من تقييم الطالب، أو بحث في تعليم القراءة، أو ملاحظة درس أحد الزملاء، وهذا التفسير يعتمد على التعلم المسبق وبقيدته.
- تخصيص الموارد: إذ يمكن أن تعزز المعلومات على جميع المستويات تخصيص الموارد - البشرية والمادية - إلى حيث تشتد الحاجة إليها.

أهداف المحاسبية في التعليم

المحاسبية في حد ذاتها ليست غاية، وإنما وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية؛ ومن ثم فإن الهدف الرئيس لأي نظام محاسبية في التعليم هو استمرار عملية التحسين، ويضيف لنقنفلتر Lingenfelter (2003) أن الغرض الأعمق لنظم المحاسبية هو تحسين الأداء، وليس فرض عقوبات أو مكافآت. وقد وردت أهداف محددة للمحاسبية في عدد من المصادر؛ منها: أبو دلو (٢٠٠٧)، وعبد الرحمن (٢٠١٥)، والعمري (٢٠١١)، ومحمد العنزي (٢٠١١)، ومحمد (٢٠١٢)، والمليجي (٢٠١١)، وببي Bea (٢٠١٨)، و Usman عثمان (٢٠١٦). ومن خلالها فإن المحاسبية في العملية التعليمية تهدف إلى:

- التأكد من الأداء الفعلي لعملية التعليم والتعلم، وتكوين أفكار عن كيفية الأداء الأنسب؛ فالقيادات التربوية بحاجة إلى البيانات الموثقة لتحسين عملية صنع القرارات حول متابعة وكفاية النظام التعليمي.
- تشخيص نقاط القوة والضعف عند المعلمين؛ لمعرفة أسباب الضعف وإيجاد الحلول المناسبة لها، وتحديد نقاط القوة وتعزيزها، من خلال وضع برامج لتحسين كفاءتهم وتطوير مهاراتهم.
- تعزز المحاسبية التعليمية عمليتي التعليم والتعلم في النظام المدرسي؛ وذلك من خلال زيادة استخدام الممارسات التعليمية الجيدة، وتقليل استخدام الممارسات الخاطئة.
- ضمان أن كلاً من السلوك الجماعي والسلوك الفردي في النظام المدرسي يتجه نحو تحقيق الأهداف المؤسسية.
- الإحالة دون إساءة استخدام الأموال والمرافق العامة؛ إذ تتضمن أنظمة المحاسبية توفير تقرير للاعتراف بأن الأهداف التعليمية المحددة والمراد تحقيقها باستخدام موارد معينة قد تحققت.
- تشجيع الموظفين على المشاركة في صنع القرارات لتحقيق مستوى أعلى من الالتزام؛ بالأخذ في الاعتبار أدوار المعلمين في العملية التعليمية وممارساتهم المهنية وغيرهم من المنخرطين في النظام التربوي، فإن أنظمة المحاسبية التي تسمح بدرجة عالية من المشاركة في صنع القرارات تؤدي إلى درجات أعلى من الالتزام بالمعايير وتحقيق الأهداف.
- توفير وسيلة للتحسين المستمر؛ إذ تعد المحاسبية جزءاً من صياغة السلوك الإداري في المنظمات التعليمية، ومحفزة للابتكار والإبداع في العمل الإداري.

أدوات المحاسبية التعليمية

إذا كانت جودة التعليم مقترنة بجودة أنظمة المحاسبية، فإن نجاح أنظمة المحاسبية مرهون بجودة المعلومات التي تُبنى عليها القرارات، وللحصول على معلومات ذات جودة عالية، يجب تطوير أدوات مناسبة لجمعها وتفسيرها، وقد أشار بوليكونف Polikoff وزملاؤه (45, 2014) إلى أن أنظمة المحاسبية تكون جيدة بقدر جودة البيانات التي تستند إليها، ووفقاً لريفيز Reeves (2004) فإن

المعلمين يعلمون أن وظائفهم أكثر تعقيدًا مما يمكن قياسه بأداء الطلاب في اختبار واحد؛ وبالتالي فإن تحديد ما يجب قياسه في بيئة الفصل الدراسي وكيفية قياسه كان - ولا يزال - ذا أهمية خاصة بالنسبة للفصول الدراسية التي تخدم الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، ومن الصعب تقييم الممارسات التعليمية في الفصول الدراسية بطريقة موحدة (Crowe et al., 2017).

وكثيرًا ما ناقش الأدب العلاقة بين المحاسبية والقياس والتقييم والتقويم مثل: حويل (٢٠١٢)، وفاهل وآخرون، Fahle, et al., (٢٠١٩)، وهينك وآخرون Heinecke et al. (٢٠٠٣)، وهات وشيندر Hutt & Schneider (٢٠١٨)، وريجاند جونز Reginald Jones (١٩٧٣)، وأونيل O'neill (٢٠١٣)، وريستر-وود Riester-Wood (٢٠٠٣)، وروланд وآخرون Rowland et al. (٢٠١٨)، وفيرجر وآخرون Verger et al. (٢٠١٩). ويجادل رودنبش Raudenbush (٢٠٠٤) بأن أنظمة المحاسبية يجب أن تتضمن مقاييس للعمليات، مثل المعلومات حول الممارسة التنظيمية والتعليمية، بالإضافة إلى مقاييس النتائج إذا كان الهدف هو المساعدة في تحسين المدارس. ومحصلة تلك النقاشات يمكن إيجازها في: أولاً: أن هناك علاقة وثيقة بين المحاسبية وعمليات التقييم والتقويم وأساليب القياس. وثانيًا: أن كلاً من البيانات النوعية والكمية مطلب رئيس في أنظمة المحاسبية التعليمية إذا أردنا الوصول إلى الحقائق حول عملية التعليم من جميع جوانبها؛ ومن ثم تحسين تلك العملية. وتؤكد هذه الدراسة أن أهمية البيانات النوعية تزداد عند تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، وتحديدًا ذوي الإعاقة الفكرية. وثالثًا: استخدام مصادر متعددة لجمع البيانات، سواء لتحديد المعرفة التي يمتلكها الطالب، أو لتحديد قدرات المعلم وأدائه، أو غيرها من البيانات التي تؤدي إلى اتخاذ قرارات التحسين في أنظمة المحاسبية. ورابعًا: جوهر جميع أنظمة المحاسبية التعليمية هو مقاييس تحصيل الطلاب؛ لذلك يجب أن تكون أنظمة التقييم قادرة على عزل المتغيرات التي لا تتعلق بالتعلم كسبب محتمل للنتائج، خاصة في أنظمة المحاسبية القائمة على الاختبار.

المحور الثالث: المحاسبية في معاهد وبرامج التربية الفكرية

جرى إدراج الطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية في سياسات المحاسبية في معظم البلدان التي نهجت المحاسبية في نظامها التعليمي وأبرز تلك البلدان الولايات المتحدة

الأمريكية والمملكة المتحدة وأستراليا، والأمر المشترك بين تلك البلدان هي اعتمادها بدرجة كبيرة على الاختبارات الوطنية الموحدة -المقننة في المحاسبية للحكم على المدارس والمعلمين في التربية الخاصة ولديها أنظمة تتسم بأنها لامركزية. وقد أشارت نتائج الدراسات بشكل عام إلى أن المدارس تأثرت تنظيمياً واتجهت نحو الإدارة الذاتية وإشراك أولياء أمور الطلاب في مجلس إدارة المدرسة، كما زادت الشفافية في طرح المدارس لنتائج طلابها ومناقشة مشكلاتها، وزادت جهودها المبذولة لتحسين المهارات التربوية للمعلمين والاهتمام بمتطلبات المحاسبية وتلبية احتياجات تعلم الطلاب بالإضافة إلى تأثر جانب أداء المعلمين والممارسات التعليمية في الفصول الدراسية، فقد تأثر المعلمون بعدة طرق؛ حيث ظهرت أدلة على زيادة التعاون بين المعلمين لزيادة تحصيل الطلاب وتضمنت التأثيرات - أيضاً - تقديم تدريس إضافي للطلاب ذوي الأداء المنخفض (Hanushek, 2018; Verger & Parcerisa, 2017; Jacob, 2019).

ومحلياً، تتبع وزارة التعليم التي تشرف على معاهد وبرامج التربية الفكرية نظاماً مركزياً، وفي ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، تتجه وزارة التعليم نحو اللامركزية في التعليم كخطوة أساسية نحو تطبيق الحوكمة ومبادئها، التي تتضمن المحاسبية على قطاع التعليم الذي يشمل تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، سواء في المعاهد أو البرامج المدرجة ضمن المدرسة العادية، كما نصت اتجاهات التغيير في وزارة التعليم على: "تحسين وتطوير البيئة الإدارية في الوزارة وإدارات التعليم، واعتماد التوجه الإداري غير المركزي، وإعطاء الصلاحيات للإدارات والمدارس بما يخدم المنظومة التعليمية" (وزارة التعليم، ٢٠١٩، ٣).

دراسات سابقة

هناك مجموعة من الدراسات تناولت أثر المحاسبية في التربية الخاصة وأهداف أخرى عالمياً منها: دراسة هار-روبنز وزملاؤها. Harr-Robins et al. (2015) إدراج الطلاب ذوي الإعاقة في أنظمة المساءلة المدرسية، والممارسات المدرسية التي قد تؤثر على نتائج الطلاب ذوي الإعاقة، واتجاهات التحصيل لهؤلاء الطلاب بمرور الوقت. وبالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي ومن خلال مجموعة من الأدوات تمثلت في الاستبانات المدرسية التي تم تطويرها من قبل

الباحثين لهذه الدراسة، الأولى استبانة المدير والثانية استبانة للمختصين في التربية الخاصة. بالإضافة إلى ذلك، حلل الباحثون البيانات الموجودة في (EDFacts)^(١). وشملت العينة ١٩٥٣ مدرسة خاضعة دائماً للمحاسبية و١٦٠٣ مدارس غير خاضعة للمحاسبية أبداً على مستوى المدرسة الابتدائية، و١٠٣٦ مدرسة خاضعة دائماً للمحاسبية، و٤٧٩ مدرسة غير خاضعة للمحاسبية على مستوى المدرسة المتوسطة. جاءت أهم النتائج كالتالي: تبنت المدارس الخاضعة للمحاسبية برامج تعليمية جديدة للقراءة وتنفيذ تدخلات تعليمية متدرجة، وتوفير تقنيات تعليمية وتقنيات مساعدة. كذلك في المدارس الخاضعة للمحاسبية غالباً ما يكون الفصل العادي فيها هو المكان التعليمي المعتمد لذوي الإعاقة. وعلى مستوى المدارس الابتدائية والمتوسطة، كان تدريس الفريق (التدريس التشاركي) والتطوير المهني والتدريب أكثر وضوحاً في المدارس الخاضعة للمحاسبية منه في المدارس غير الخاضعة للمحاسبية.

وفي عام ٢٠٠٧، قام ماكلين ورحيم (McLaughlin & Rhim) بدراسة تحليل محتوى من خلال تجميع النتائج من ١١ دراسة أجريت حول إطارين مختلفين للمحاسبية هما المحاسبية القائمة على المعايير والمحاسبية القائمة على السوق، بهدف تحديد كيف يشمل هذان الإطاران الأطفال ذوي الإعاقة، ثم تحديد المشكلات المتأصلة في كلا الإطارين. وخلص الباحثان من خلال النتائج إلى أن المحاسبية القائمة على المعايير ساعدت في تغيير معتقدات المعلمين، وأصبح لديهم توقعات أعلى لهؤلاء الطلاب. كما ظهرت ثقافة تعاونية قوية؛ حيث طوّر معلمو التربية الخاصة ومعلمو الصفوف العامة فهماً مشتركاً للمعايير وما يتوقع من جميع الطلاب أن يتعلموه. كما أجبرت المعايير المعلمين والآباء على مواجهة الأولويات المتنافسة، حيث ثبّطت التعديلات على المناهج للوصول إلى المعايير. أما بالنسبة إلى المحاسبية القائمة على السوق، فتشير النتائج إلى أن مدارس تشارتر charter schools لا تحقق إمكاناتها كإطار المحاسبية الذي يُنفذ لتحسين نتائج جميع الطلاب.

(١) هي مبادرة من مكتب التعليم الأمريكي (ED) لجمع بيانات أداء طلاب K-12 ووضعها في مركز قرارات السياسة والإدارة والميزانية.

وقدم أيكونين وجهنوكينين Itkonen & Jahnukainen (٢٠٠٧) دراسة حالة مقارنة باستخدام طرق مختلطة متسلسلة؛ إذ قاما بجمع وتحليل معلومات كمية من قاعدة بيانات PISA (برنامج تقييم الطلاب الدوليين Programme for International Student Assessment)، بالإضافة إلى إحصاءات تعليمية عن الولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا، كما أجريا مقارنات عبر البيانات من التشريعات واللوائح والسياسات التعليمية التي سنتها وزارة التعليم الفنلندية ووزارة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية. واتضح من النتائج أن كلتا الدولتين لديها تقييمات للمدرسة كجانب للمحاسبية، إلا أن الفرق يكمن في أن الولايات المتحدة الأمريكية ترتب على التقييمات المنخفضة عقوبات للمدرسة، كالحرمان من التمويل. أما في فنلندا فنتائج التقييمات لا تؤثر على تمويل المدارس، بل تمكن كل مدرسة من تحسين عمليات التعليم والتعلم فيها. كما خلصت الدراسة إلى أن الإنجاز الأكاديمي للطلاب مرتبط بما يلي: (أ) الأهداف الوطنية مع تقدير محلي local discretion، (ب) الموارد وتوزيعها، (ج) القيم المؤسسية المحيطة بالتعليم العام (على سبيل المثال التدخل المبكر).

أما دراسة جاردنر Gardner (٢٠٠٦) فنهجت منهجًا مختلطًا؛ إذ تضمنت منهجية الدراسة أدوات كمية (استبانة مسحية)، ونوعية (مجموعات التركيز)؛ وذلك بهدف تحديد الرؤى والمواقف والتجارب الخاصة بمديري ومشرفي ومنسقي برامج التربية الخاصة في المدارس العامة بولاية نيو جيرسي تجاه إدراج التقييم العالي المخاطر High-stakes Assessment للطلاب ذوي الإعاقة. وتحديد إذا كان لمتطلب المحاسبية تأثير على المناهج، والتعليم، والتسكين في التربية الخاصة Special education placement. من خلال تطبيق الاستبيان على ٦٧ مديرًا ومشرفًا، ثم عقد جلسة مجموعة تركيز، كشفت النتائج أن مديري الخدمات الخاصة يلحظون تحسُّنًا في التحصيل الدراسي للطلاب، والتطوير المهني داخل المقاطعة، وتحسُّنًا في معرفة معلمي التربية الخاصة لمناهج التعليم العام. كما أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة معززة بين التعليم في فصول التربية الخاصة ومعايير محتوى المناهج الأساسية وانخفاضًا في تغيير المواد التعليمية.

أما محليا فهناك دراسات تناولت واقع المحاسبية ولكن ليس في التربية الخاصة بل في التعليم العام؛ حيث هدفت دراسة المقابلة (٢٠١٩) إلى التعرف على واقع المحاسبية التربوية وآلياتها لدى

القيادات المدرسية في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة / نجران، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة، جرى تطبيقها على عينة بلغت ١٧٧ معلما ومعلمة في محافظة شرورة جرى اختيارهم عشوائيا، وجاءت النتائج مشيرة إلى أن درجة ممارسة المحاسبية لدى قادة وقائدات مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة / نجران من وجه نظر معلمي ومعلمات المدارس في مجال "واقع تطبيق المساءلة" عالية.

وركزت دراسة عمير العنزي (٢٠١٩) على التعرف على أهمية تطبيق المحاسبية الإدارية في مدارس التعليم العام في مدينة عرعر من وجهة نظر قادة المدارس. ونهجت الدراسة المنهج الوصفي حيث استخدم الباحث الاستبانة كأداة لدراسته أجراها إلكترونيا. وتكونت العينة من ٧٨ قائد وقائدة في المراحل الدراسية الثلاث. وعليه جاءت النتائج اتفقا معظم أفراد العينة على أهمية المحاسبية ووجود فروق دالة إحصائية لصالح القادة الأكثر خبرة.

وتناول الغامدي والشطناوي (٢٠١٨) المحاسبية التربوية في دراستهما التي هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة المحاسبية التربوية من قبل مديري مدارس التعليم العام بمحافظة العقيق ومن وجهة نظر المعلمين، وباستخدام المنهج الوصفي وتطبيق الاستبانة أداة للبحث، واستخدام عينة طبقية عشوائية تكونت من ٢٧٧ معلما ومعلمة. كشفت النتائج بأن درجة ممارسة المحاسبية التربوية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة جدا.

وهدف دراسة العثمان (٢٠١٧) إلى التعرف على واقع تطبيق مبادئ المحاسبية التعليمية في مكاتب التعليم ومعوقاتها، مستخدما المنهج الوصفي المسحي ومتخذا الاستبانة أداة للدراسة، وشملت العينة منسوبو مكاتب التعليم في الرياض والشرقية و محافظة جدة من مدرء المكاتب ومساعدتهم والمشرفين التربويين الذين بلغ عددهم ٤١٠. وخلصت نتائج دراسته إلى أن تطبيق المحاسبية جاء بدرجة متوسطة، وفي المقابل جاءت درجة أوافق لمعوقات تطبيق المحاسبية حيث جاءت أبرز أربع معوقات كما يلي: "قصور البرامج التدريبية للقائمين على تطبيق المحاسبية" و"العلاقات الشخصية لها تأثير سلبي على تطبيق مبدأ المحاسبية" و"نقص الموارد البشرية المؤهلة لتطبيق المحاسبية" و"وجود نقص في آليات المحاسبية التي يستند إليها في المحاسبية"

وفي دراسة مشابهة، سعت دراسة المالكي (٢٠١٥) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم للمحاسبية التربوية من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. ومستخدمًا أيضًا المنهج الوصفي وأداة الدراسة الاستبانة جرى تطبيقها على عينة تكونت من ٥٥ مديرا لمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة يمثلون كامل المجتمع باستثناء ١٠ مدراء كانوا يمثلون العينة الاستطلاعية. وجاءت النتائج مشيرة إلى أن درجة ممارسة المحاسبية من وجهة نظر أفراد العينة كانت كبيرة.

وركزت دراسة محمد العنزي (٢٠١١) على معرفة درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة تبوك للمحاسبية التربوية. أيضًا استخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة وجرى تطبيق الاستبانة على ٣٧٧ مديرا ومديرة اختارهم الباحث بطريقة عشوائية. وجاءت النتائج مشيرة إلى أن درجة الممارسة للمحاسبية التربوية مرتفعة.

فيما هدفت دراسة الحارثي (٢٠٠٨) إلى بناء نموذج للمحاسبية التربوية في المملكة العربية السعودية، ومن خلال اتباع المنهج الوصفي واتخاذ الاستبانة أداة للدراسة. أجرى دراسته على ٣٠٠ مدير ومديرة في ثلاث مناطق هي تبوك ومكة المكرمة والرياض. وخلصت النتائج إلى حصول محور "واقع المساءلة التربوية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية" على درجة متوسطة، في حين حصل محور "معوقات المساءلة التربوية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية" على درجة مرتفعة. وجاءت أبرز المعوقات كما يلي: "وجود ولاءات اجتماعية تؤدي إلى ممارسة المحسوبية عند المساءلة واتخاذ القرارات" و"ضعف التخطيط الشامل بين الوحدات الإدارية ذات العلاقة التي تقدم خدمة معينة" والخوف من التسبب في فصل الموظف أو التأثير على مستقبله الوظيفي" وعدم جدوى المساءلة كون القرارات المتخذة غير نافذة".

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتبين أن الدراسة الحالية تتفق من حيث المنهج المستخدم في الدراسة -المنهج الوصفي- مع جميع الدراسات العربية التي استخدمت المنهج الوصفي/ المنهج المسحي الكمي. ومن من خلال بعض الدراسات برزت الاستبانة كأداة رئيسة فيها، كما أن المعلمين والمديرين ومنسقي خدمات التربية الخاصة مثلوا العينات الأكثر حضورًا في

الدراسات، وكان الهدف الوصول إلى آرائهم ومعتقداتهم حول نظم المحاسبية. وتتضمن الدراسة الحالية إلى تلك الدراسات باتخاذ الاستبانة أداة للدراسة، بالإضافة إلى اتخاذ قادة المعاهد والبرامج ومعلمي التربية الفكرية جزءاً من العينة. أما الدراسات العربية فقد انتقلت هذه الدراسة معها في السعي نحو الكشف عن واقع المحاسبية.

تختلف الدراسة الحالية من حيث المنهجية مع هار- روبنز وزملائها Harr-Robins et al. (2015)، وماكلين ورحيم McLaughlin & Rhim (٢٠٠٧). كما تختلف الدراسة الحالية من حيث السياق الذي تجرى فيه عن السياق الأمريكي الذي تبين أن جميع الدراسات الأجنبية ضمن حدوده، ولكن اختلفت عنها دراسة Itkonen & Jahnukainen (2007) بإضافة المقارنة بينها وبين فنلندا. وتختلف مع الدراسات العربية من حيث المجال الذي تمت فيه الدراسة حيث جاءت جميع الدراسات العربية موجهة نحو المحاسبية في التعليم العام أو مكاتب التعليم.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابق مناقشتها، حيث خلصت أهمية تحليل السياسة والممارسات، ومن ذلك جاء اهتمام هذه الدراسة بدراسة واقع المحاسبية في معاهد وبرامج التربية الفكرية في السياق المحلي إذ لم يتم - خلال بالبحث - العثور على دراسات عربية تناولت المحاسبية في معاهد وبرامج ذوي الإعاقة الفكرية؛ فإن الدراسة الحالية تتميز - على حد علم الباحثان - بأسبقية دراسة هذا الموضوع والمبادرة إليه.

المنهج والجراءات

منهج الدراسة:

نهجت الدراسة المنهج الوصفي، حيث يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الواقع، أو الظاهرة كما هي ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً سواءً كان وصفاً كمياً، أو كيفياً، ولا يقتصر الأسلوب الوصفي على جمع المعلومات والبيانات عن ظاهرة معينة بل لا بد من تصنيف هذه المعلومات وتنظيمها، بهدف فهم واقع الظاهرة كما هو ومن ثم الوصول إلى استنتاجات وتعميمات لتطوير موضوع هذه الظاهرة (العساف، ٢٠٠٦)، وبالتالي فإن هذا المنهج هو المنهج المناسب لموضوع

الدراسة وهدفها حيث هدفت الدراسة لاستقراء واقع تطبيق المحاسبية في معاهد وبرامج التربية الفكرية ثم تحليل البيانات تحليلاً منطقياً.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من منسوبي معاهد وبرامج التربية الفكرية ذكوراً وإناثاً بمدينة الرياض، ويشمل القادة والمعلمين في المعاهد والبرامج البالغ عددهم (١٨٤) معلماً ومعلمة و(١٥٣) قائداً وقائدة في المعاهد والبرامج الحكومية في المراحل الثلاث الأساسية (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) بمجموع (٣٣٧). وكان اختيار مدينة الرياض مبنياً على أنها من أكبر مدن المملكة، وعليه ستتوفر عينة كافية لتحقيق أهداف الدراسة.

عينة الدراسة:

من خلال إرسال رابط إلكتروني لأداة الدراسة الكمية (استبانة) لجميع أفراد مجتمع الدراسة المعنيين (معلمين ومعلمات، والقادة والقائدات)، بلغ عدد الاستجابات الصالحة للتحليل (٨٣) بنسبة ٢٤% تقريباً من المجتمع الأصلي موضح توزيعهم في الجدول (١). ونتيجة لدرجة التجانس بين أفراد العينة فإن هذه النسبة مقبولة (Daniel, 2012). حيث تعتبر درجة التجانس بين أفراد العينة عالية؛ إذ ينتسب جميعهم إلى وزارة التعليم، وتطبق نفس اللوائح والأنظمة عليهم، في المدارس الحكومية في مدينة واحدة -الرياض-. وباستخدام معادلة ستيفن تامبسون Steven Thompson (2012) الآتية:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times (d^2 \div z^2) \right] + p(1-p) \right]}$$

وتحديداً عند مستوى ثقة ٩٥% وفاصل ثقة (٠.٠٦%)؛ فإن العدد الأدنى للعينة التي يجب استخدامها لأغراض هذه الدراسة هو (75)، وجاء عدد أفراد العينة (٨٣) في هذه الدراسة أعلى من الحد الأدنى.

جدول ١ وصف العينة وفق المتغيرات

المتغير	العدد	النسبة المئوية	ملاحظات
الجنس	٤٠	٤٨%	ذكر
	٤٣	٥٢%	أنثى

الوظيفة	قائد معهد/مدرسة	١٤	١٧%	جرى دمج المشرف المقيم مع
	مشرف برنامج	٥	٦%	المعلمين في التحليل باعتباره
	معلم	٦٤	٧٧%	معلم في الأساس
الخبرة	١٠ سنوات أو أقل	٢٠	٢٤%	بيانات مفقودة=١
	أكثر من ١٠ سنوات	٦٢	٧٥%	
المؤهل	بكالوريوس	٦٠	٧٢%	
	ماجستير	٢٠	٢٤%	
	أخرى	٣	٤%	
نوع المؤسسة التعليمية	معهد تربية فكرية	١٢	١٤%	
	فصول تربية فكرية ملحقة في مدرسة عادية	٧١	٨٦%	

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة جرى تصميم استبانة للحصول على البيانات، وبعد تصميم الاستبانة مبدئياً بناء على المحتوى النظري والأدبيات العلمية جرى عرضها للتحكيم من قبل المختصين في المجال. ثم حساب درجة الصدق الظاهري من خلال حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين -الصدق الظاهري-. ثم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغت ٣١ فرد من مجتمع الدراسة لحساب الاتساق الداخلي وثبات الاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) للاتساق الداخلي ومعامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronpach) للثبات. وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من ٤٥ فقرة. واستخدم فيها مقياس ليكرت الخماسي لخيارات الإجابة على الفقرات المغلقة (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة). كما جرى اعتماد مدى المتوسطات الآتي (جدول ٢) في تفسير النتائج.

جدول ٢ مدى حدود تقديرات استجابات أفراد العينة لخيارات الاستبانة

الدرجة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
المتوسط	١ إلى أقل	١,٨٠ إلى أقل من	٢,٦٠ إلى أقل	٣,٤٠ إلى أقل	٤,٢٠ إلى ٥

الحسابي	من ١,٨٠	٢,٦٠	من ٣,٤٠	من ٤,٢٠
---------	---------	------	---------	---------

الخصائص السيكومترية للاستبانة

▪ الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

للوصل إلى حساب صدق الاستبانة، عُرضت للتحكيم على مجموعة من الأساتذة المختصين في التربية الخاصة والإدارة التربوية. وذلك لإبداء آرائهم حول عبارات الأداة، ومدى ملائمتها لقياس ما وُضِعَت من أجله. وعلى ضوء ملاحظات المحكمين جرى تعديل بعض عبارات الاستبانة. وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين في الاستبانة ٩٩%.

▪ الاتساق الداخلي

لحساب الاتساق الداخلي للاستبانة تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه، وذلك على النحو الذي توّضّحه الجداول التالية:

جدول ٣ معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول:

تطبيق المحاسبية في التربية الفكرية والدرجة الكلية للمحور نفسه

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	**٧٥١	١٣	**٧٣٢
٢	**٧٨٠	١٤	**٦٤٤
٣	**٧٢٩	١٥	**٧٨٩
٤	**٦٠٤	١٦	**٥٧٠
٥	**٦٨٢	١٧	**٧٧٦
٦	**٤٩٦	١٨	**٧٩١
٧	**٥٤٣	١٩	**٥٧٠

**٦٦١	٢٠	**٦٤٥	٨
**٦٤٢	٢١	**٨٠١	٩
**٧٧٧	٢٢	**٨٧٦	١٠
**٧٨٧	٢٣	**٨٦٩	١١
		**٨٨٦	١٢

** الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١.

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معامل الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور نفسه موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى أن عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق جيدة، يمكن الاعتماد عليها في إجراء الدراسة.

جدول ٤: معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني:
معوقات تطبيق الحاسبية في التربية الفكرية والدرجة الكلية للمحور نفسه

معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
**٨٠٣	١٢	**٨٦١	١
**٨٢٤	١٣	**٨٣٠	٢
**٧٤٥	١٤	**٧٤٣	٣
**٨٠٢	١٥	**٦٠٧	٤
**٧٠٧	١٦	**٧٧٠	٥
**٨٤٣	١٧	**٧٥٤	٦
**٧١٤	١٨	**٧٤٩	٧
**٧٤٩	١٩	**٥٩٨	٨
**٦١٨	٢٠	**٧٦٠	٩
**٧٨٦	٢١	**٨٤٧	١٠
**٥٨٢	٢٢	**٧١٩	١١

** الارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١.

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للبعد نفسه موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ مما يشير أن عبارات الاستبانة في البعد الثاني تتمتع بدرجة صدق جيدة، يمكن الاعتماد عليها في إجراء الدراسة.

▪ ثبات الاستبانة

من أجل التحقق من ثبات أداة الدراسة جرى حساب معامل ألفا كرونباخ Cranach's Alpha Coefficient على عينة استطلاعية تكونت من (٣١) فرداً، كما هو مبين في الجدول (٥).

جدول ٥ حساب ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

البعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول	٢٣	٠,٩٥٤
المحور الثاني	٢٢	٠,٩٦٢
كامل الاستبانة	٤٥	٠,٨٥٨

من خلال الجدول السابق يتضح أن الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات عالٍ؛ حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ لجميع المحاور (٠,٨٥٨)، وهي نسبة مرتفعة ومناسبة للاستدلال بأن أداة الدراسة ذات ثقة لجمع المعلومات للإجابة عن بعض أسئلة الدراسة.

وبذلك تم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة في صورتها النهائية، وأنها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، مما يجعلها على ثقة بصلاحية الاستبانة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن بعض أسئلة الدراسة.

الاساليب الاحصائية

اعتمدت الدراسة الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة، والتي شملت:

- التكرارات والنسب المئوية لتوضيح خصائص عينة الدراسة.
- التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة عن أسئلة الدراسة.
- النسبة المئوية لتحديد درجة الاتفاق بين المحكمين.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي للاستبانة.

- معامل ألفا كرونباخ لحساب درجة ثبات الاستبانة.
- اختبار Little's MCAR test لمعالجة البيانات المفقودة من استجابات أفراد العينة لأسئلة الاستبانة المغلقة.

النتائج وتفسيرها

أولاً: نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ما واقع المحاسبية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض؟

من خلال تحليل البيانات من فقرات الاستبانة (ن=٨٣)؛ جاء المتوسط العام لمستوى تطبيق المحاسبية في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر القادة والمعلمين فيها (٣,٤٤)، أي بدرجة متوسطة. وتراوحت جميع العبارات ضمن متوسطي (أوافق بشدة، ومحايد) ما، كما هو موضح في الجدول (٦).

جدول ٦ استجابات العينة على فقرات المحور الأول: تطبيق المحاسبية في معاهد وبرامج التربية الفكرية

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	تكرارات الاستجابة					العبارة	الفقرة
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة		
١	٠,٩٠٢	٣,٩٤	١	٧	٩	٤٥	٢١	يدرك المنسوبون في المعهد/ البرنامج/ المدرسة المهام المتوقعة منهم.	٤
٢	١,١٠٤	٣,٨٩	٢	١١	١٠	٣١	٢٩	يوجد تحديد واضح ودقيق لمسؤوليات ومهام منسوبي المعهد/ البرنامج/ المدرسة.	٢
٣	١,١٢٨	٣,٨٢	٥	٧	١٠	٣٧	٢٤	تتوفر معايير للأداء الوظيفي يمكن الاسترشاد بها في عملي.	٧
٤	١,٠٦٨	٣,٨	٢	١٢	٩	٣٨	٢٢	يتوافر لدى المعهد/ البرنامج/ المدرسة دليل توصيفي وظيفي واضح لجميع وظائف المعهد/ البرنامج/ المدرسة.	١
٥	١,٠٩	٣,٧	٣	١٠	١٧	٣٢	٢١	توجد لوائح توضح آليات وإجراءات تطبيق المحاسبية في المعهد/ البرنامج/ المدرسة.	٣
٦	٠,٩٩	٣,٦٦	٣	٨	١٧	٤١	١٤	تُعتمد بطاقات تقييم الأداء الوظيفي لمنسوبي المعهد/ البرنامج/ المدرسة التي تتوافق مع الوصف الوظيفي.	٨
٧	١,١٥٢	٣,٦٤	٤	١٣	١١	٣٥	٢٠	تتوفر معايير مهنية معتمدة من جهات مختصة يجب الوفاء بها للاستمرار في الوظيفة	٦
٨	١,٠٩٥	٣,٥٨	٤	١٢	١٤	٣٨	١٥	المعايير التي يتم من خلالها تقييم أداء المنسوبين تتسم بالوضوح والشمولية لكافة مهام وأنشطة المنسوب.	٩
٩	١,١٤٧	٣,٥٤	٥	١٣	١٢	٣٨	١٥	ترتبط مسؤوليات منسوبي المعهد/ البرنامج/ المدرسة بالمخرجات التربوية للطلاب.	٥
١٠	١,١٧٣	٣,٤٩	٧	١١	١٣	٣٨	١٤	هناك تعريف واضح لمستويات الأداء (متى يكون الأداء عاليًا؟ ومتى يكون منخفضًا؟).	١٠
١١	١,١٢٩	٣,٤٦	٤	١٥	١٨	٣١	١٥	تُطبق المحاسبية بشكل مستمر بناء على اللوائح والأنظمة.	١١

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	تكرارات الاستجابة					العبارة	الفقرة	
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة			
١٢	١,٠٤٧	٣,٤	٥	١١	٢٢	٣٦	٩	تسمح النماذج الحالية لجمع البيانات بتفسير أداء المعهد/البرنامج/المدرسة، وتحديد مستواه.	١٧	
١٣	١,٢٩٦	٣,٣٩	٨	١٨	٨	٣٢	١٧	يترتب على انخفاض أداء الطلاب في المعهد/البرنامج/المدرسة وضع خطة تحسين عامة للمعهد/البرنامج/المدرسة يشارك فيها جميع المنسوبين.	٢٣	
١٤	١,١٨٤	٣,٣٥	٨	١٢	١٨	٣٣	١٢	ينتج عن التقييم الوظيفي للمنسوبين تغذية راجعة سريعة.	١٤	
١٥	١,١٥٧	٣,٣١	٨	١٣	١٦	٣٧	٩	تُعلن تقارير أداء الطلاب للمجتمع بشكل منتظم.	١٩	
١٦	١,١٥٩	٣,٢٧	٨	١٤	١٨	٣٤	٩	تتسم عملية تقويم المنسوبين بالشفافية.	١٦	
١٧	١,١٤٣	٣,٢٤	٧	١٦	١٩	٣٢	٩	تتوافر أدوات للمحاسبية الذاتية لتمكين المنسوب من تحديد مستوى أدائه.	١٣	
١٨	١,٢٢٣	٣,٢٣	١٠	١٤	١٦	٣٣	١٠	تُستخدم أدوات متنوعة لقياس أداء المنسوبين.	١٢	
١٩	١,٢١٣	٣,٢٣	٩	١٥	١٨	٣٠	١١	يوجد أساليب تدخّل محددة إذا كانت مستويات الأداء منخفضة؛ مثل: إجراءات دعم وظيفية لتحسين الأداء، أو قرارات جزائية.	٢٢	
٢٠	١,١٩	٣,٢٢	٩	١٤	٢٠	٣٠	١٠	يوجد أدوات (بطاقات أو نماذج) للتقييم مبنية على أداء الطلاب.	١٨	
٢١	١,٠٩٥	٣,١٨	٦	١٦	٢٧	٢٥	٩	يركز التقويم على تحقيق أهداف الوظيفة وليس الأنشطة والإجراءات بحد ذاتها.	١٥	
٢٢	١,١٧٣	٣,٠٤	١٠	١٦	٢٧	٢١	٩	تُجرى عمليات مقارنة بين مجمل أداء المعاهد/البرامج/المدارس.	٢٠	
٢٣	١,٤٢٣	٢,٧٨	١٩	٢٤	٩	١٨	١٣	تُقَدَّم مكافآت مادية أو معنوية عند تحقيق مستويات أداء عالية للمعهد/البرنامج/المدرسة، أو للمنسوبين.	٢١	
٧٩,١٦			مجموع المتوسطات للمحور							
٣,٤٤			المتوسط العام للمحور							

وكما يشير الجدول (٦) فإن العبارة "يدرك المنسوبون في المعهد/ البرنامج/ المدرسة المهام المتوقعة منهم" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٩٤) وانحراف معياري (٠,٩٠٢). وجاءت المرتبة الثانية للعبارة "يوجد تحديد واضح ودقيق لمسؤوليات ومهام منسوبي المعهد/ البرنامج/ المدرسة" بمتوسط (٣,٨٩) وانحراف معياري بلغ (١,١٠٤). وفي المرتبة الثالثة كانت العبارة "تتوفر معايير للأداء الوظيفي يمكن الاسترشاد بها في عملي" بمتوسط (٣,٨٢) وانحراف معياري (١,١٢٨)، وتليها في المرتبة الرابعة العبارة "يتوافر لدى المعهد/ البرنامج/ المدرسة دليل توصيفي وظيفي واضح لجميع وظائف المعهد/ البرنامج/ المدرسة". بمتوسط (٣,٨٠) وانحراف معياري (١,٠٦٨). وأخيرا في المرتبة الخامسة العبارة "توجد لوائح توضح آليات وإجراءات تطبيق المحاسبة في المعهد/ البرنامج/ المدرسة" بمتوسط (٣,٧٠) وانحراف معياري (١,٠٩٠) وجميع هذه العبارات جاءت ضمن مدى المتوسطات لدرجة كبيرة. وتعزى هذه النتيجة إلى درجة الوضوح التي يتسم بها الدليل التنظيمي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.

وفي المراتب الأخيرة؛ جاءت عبارة "تُقدّم مكافآت مادية أو معنوية عند تحقيق مستويات أداء عالية للمعهد/ البرنامج/ المدرسة، أو للمنسوبين" بمتوسط (٢,٧٨) وانحراف معياري بلغ (١,٤٢٣) في المرتبة الأخيرة، وتليها صعودا في المرتبة (٢٢) العبارة "تُجرى عمليات مقارنة بين مجمل أداء المعاهد/ البرامج/ المدارس" بمتوسط (٣,٠٤) وانحراف معياري (١,١٧٣). ثم في المرتبة (٢١) "يركز التقويم على تحقيق أهداف الوظيفة وليس الأنشطة والإجراءات بحد ذاتها" (٣,١٨) وانحراف (١,٠٩٥)، وفي المرتبة (٢٠) "يوجد أدوات (بطاقات أو نماذج) للتقييم مبنية على أداء الطلاب" بمتوسط (٣,٢٢) وانحراف معياري (١,١٩٠). ثم جاءت العبارة "يوجد أساليب تدخّل محددة إذا كانت مستويات الأداء منخفضة؛ مثل: إجراءات دعم وظيفية لتحسين الأداء، أو قرارات جزائية" في المرتبة (١٩) بمتوسط (٣,٢٣) وانحراف معياري (١,٢١٣).

وبشكل عام تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة العثمان (٢٠١٧) والحارثي (٢٠٠٨) اللذين بلغت درجة واقع المحاسبة وفق دراستيهما مرتبة متوسط. واختلفت مع دراسة كل من المقابلة (٢٠١٩) ودراسة الغامدي والشطناوي (٢٠١٨) والمالكي (٢٠١٥) ومحمد العنزي (٢٠١١) التي جاءت فيها ممارسة المحاسبة بدرجة كبيرة. وعلى الرغم من اختلاف المجال الذي جرت فيه هذه

الدراسة (التربية الخاصة - التربية الفكرية) عن مجال التعليم العام الذي أجريت فيه تلك الدراسات إلا أن هناك توافق إلى حد ما بأن درجة المحاسبية تراوحت بين كبيرة جدا ومتوسطة، ويمكن عز هذه النتيجة إلى النظام المركزي الذي يتخذه النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية وفيه يتخذ القرار التعليمي على مستوى الإدارة العليا. كما يمكن ملاحظة أن نصف العبارات تقريبا في هذا المحور جرت الإجابة عنها بحيادية وهي العبارات التي تأخذ المحاسبية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بعيدا عن البيروقراطية مما يشير إلى أن النوع السائد للمحاسبية هنا هو البيروقراطية.

إجابة السؤال الثاني الذي ينص على: ما معوقات تطبيق المحاسبية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض؟

من خلال تحليل البيانات من فقرات الاستبانة (ن=٨٣)؛ جاءت جميع العبارات ضمن متوسطي (أوافق بشدة، وأوافق) ما عدا العبارتين (٢٥ و ٣١) أجاب أفراد العينة عليها بحيادية بين الموافقة والرفض أي بدرجة متوسطة، كما هو موضح في الجدول رقم (٧). ويتضح من الجدول أن المتوسط العام لمحور معوقات تطبيق المحاسبية في التربية الفكرية بلغ (3.64)، وهذا يدل على أن المعوقات تقع تحت متوسط "أوافق"، مما يعني حصول المحور على درجة كبيرة. وفيما يلي عرض للمعوقات ذات المتوسطات الأكبر مرتبة تنازلياً.

جدول ٧ استجابات افراد العينة على المحور الثاني معوقات تطبيق المحاسبية

الفقرة	العبارة	تكرارات الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
٢٧	ضعف الحوافز مقابل التميز ومستوى الأداء العالي.	٤٢	٢٦	٨	٦	١	٤,٢٣	٩٧٩	١
٤٢	محدودية صلاحيات المنسوبين في اتخاذ القرارات المدرسية.	٢٤	٣٨	١١	٧	٣	٣,٨٨	١,٠٤١	٢
٤٣	المركزية في اتخاذ القرارات، وطول السلسلة الإدارية.	٢٤	٣٥	١٣	٨	٣	٣,٨٣	١,٠٦٩	٣
٤١	غياب المرونة في إجراءات المحاسبية.	٢٠	٣٩	١٣	٩	٢	٣,٨٠	١,٠٠٩	٤
٤٤	غياب مبدأ مراجعة العمل وتصحيحه في التربية الفكرية، والتوقف عند عرض الإحصائيات.	٢٠	٣٧	١٦	٧	٣	٣,٧٧	١,٠٢٨	٥
٣٩	صعوبة تفسير أداء الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يزيد من صعوبة تحري الدقة في المحاسبية عند تضمين نتائجهم في قياس أداء المنسوبين.	٢٥	٢٨	١٩	٧	٤	٣,٧٦	١,١٢٢	٦

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	تكرارات الاستجابة				العبارة	الفترة	
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق			أوافق بشدة
٧	١,١١٦	٣,٧٣	٢	١٣	١٤	٣٠	٢٤	ضعف طرق واستراتيجيات التقييم الفعالة التي يُستند إليها عند تطبيق المحاسبية.	
٨	١,٠١٣	٣,٧٣	٢	٨	٢٠	٣٣	٢٠	تأثر المحاسبية بوفرة الموارد والفرص المتاحة داخل المعهد/ البرنامج/ المدرسة.	
٩	١,٢١٣	٣,٧٢	٥	١٢	٩	٣٢	٢٥	انحصار القياس أو التقييم في شكل الأداء وزمنه، وتجاهل المخرجات.	
١٠	١,٢١٧	٣,٧٠	٥	١٢	١١	٣٠	٢٥	إهمال الفروق الفردية بين المنسوبين وتوقع نفس الأداء من الجميع.	
١١	١,١٩٧	٣,٦٩	٥	١٠	١٦	٢٧	٢٥	تطبيق المحاسبية يتأثر بالعلاقات الاجتماعية.	
١٢	١,١١١	٣,٦٤	٢	١٣	٢٠	٢٦	٢٢	ضعف مشاركة المنسوبين في وضع معايير الأداء.	
١٣	١,١٤٦	٣,٦١	٣	١٥	١٣	٣٢	٢٠	قلة البيانات والمعلومات التي تساعد على تطبيق المحاسبية.	
١٤	١,١٧١	٣,٥٥	٣	١٦	١٧	٢٦	٢١	عدم فهم عملية المحاسبية.	
١٥	١,١٤٠	٣,٥٥	٤	١٤	١٤	٣٤	١٧	نقص مهارات القائمين على تطبيق المحاسبية.	
١٦	١,٢٢٣	٣,٥٣	٣	١٩	١٥	٢٣	٢٣	النظر للمحاسبية على أنها عملية مُنفرة وطاردة للانتماء الوظيفي.	
١٧	١,٠٩٧	٣,٥٢	٢	١٧	١٦	٣٢	١٦	غياب الوضوح والواقعية في إجراءات المحاسبية في العملية التعليمية.	
١٨	١,٢٨١	٣,٤٦	٤	٢١	١٥	١٩	٢٤	تأثر الرئيس المباشر بمشاعره نحو المنسوبين بما يؤثر على موضوعية تقويم أدائهم.	
١٩	١,٢٥١	٣,٤٣	٣	٢٢	١٧	١٨	٢٣	الاعتقاد بأن المحاسبية تولد العداوة بين أطراف العملية التعليمية.	
٢٠	١,١٩٩	٣,٤٠	٤	٢٠	١٥	٢٧	١٧	ضعف المعايير المهنية التي يستند إليها تقويم أداء المنسوبين.	
٢١	١,١٦٣	٣,٣٥	٣	٢٠	٢٢	٢١	١٧	نقص الثقة في إجراءات المحاسبية.	
٢٢	١,٢٢٠	٣,٢٢	٥	٢٣	٢٠	١٩	١٦	ارتباط المحاسبية بالعقوبات.	
٨٠,١١			مجموع المتوسطات للمحور						
٣,٦٤			المتوسط العام للمحور						

يمكن ملاحظة التقارب الكبير بين المتوسطات في عبارات معوقات المحاسبية في التربية الفكرية، إلا أنه يمكن تحديد أكثر خمس معوقات تأثيراً من خلال الترتيب التنازلي للمتوسطات؛ حيث جاءت العبارة "ضعف الحوافز مقابل التميز ومستوى الأداء العالي" في المرتبة الأولى، وحصلت على متوسط (٤,٢٣) وانحراف معياري (٠,٩٧٩)، ويقع ضمن مدى "أوافق بشدة" أي عند درجة كبيرة جداً. وتتفق هذه النتيجة مع ما وصل إليه الحارثي (٢٠٠٨)؛ حيث أشار إلى أن بُعد الحوافز في دراسته حصل على تقدير منخفض. وأيضاً تتفق نتائج الدراسة جزئياً مع العايد وآخرين (٢٠١١) التي أشارت إلى "نقص الحوافز المالية التي تمنح لمعلمي التربية الخاصة" كجزء من المشكلات التي تواجه معلمي معاهد وبرامج التربية الخاصة.

والعبارتان: "محدودية صلاحيات المنسوبين في اتخاذ القرارات المدرسية." و"المركزية في اتخاذ القرارات، وطول السلسلة الإدارية." جاءتا في المرتبتين الثانية والثالثة بمتوسط (٣,٨٨) و(٣,٨٣) وانحراف معياري (١,٠٤١) (١,٠٦٩) على التوالي، وبلغت درجة كبيرة. وتدل على أن النظام المركزي في التعليم لم يعد هو النظام الملائم في ضوء التطور العلمي والتطبيقي لمبادئ الإدارة الحديثة والإدارة الذاتية التي تركز على مبادئ المحاسبية في التعليم، ويمكن الموازنة بينها وبين المركزية لتحقيق الفوائد من كل نمط إداري. وأيضاً وعي أفراد العينة بدورهم في المشاركة المهنية في العملية التعليمية وقراراتها.

وجاءت العبارة: "غياب المرونة في إجراءات المحاسبية." في المرتبة الرابعة بمتوسط (٣,٨٠) وانحراف معياري (١,٠٠٩) أيضاً ضمن مدى "أوافق" أي عند درجة كبيرة. ويُعزى ذلك إلى ندرة التنوع في إجراءات التقويم وارتكازه بشكل كبير على نوع أو نوعين على الأكثر، بالإضافة إلى محدودية الخيارات أمام قائد المعهد المنصوص عليها في اللوائح والأنظمة مما يفقد القائد القدرة على اتخاذ المرونة كمبدأ إداري في عملية المحاسبية.

والعبارة: "غياب مبدأ مراجعة العمل وتصحيحه في التربية الفكرية، والتوقف عند عرض الإحصائيات." في المرتبة الخامسة بمتوسط (٣,٧٧) وانحراف معياري (١,٠٢٨). ويمكن عزوها

إلى أن الآثار المترتبة للمحاسبة غير ملموسة، لأنها تستند إلى نوع المحاسبة البيروقراطية التي تقيس الامتثال للوائح والأنظمة ولا تركز على قياس النتائج.

وبشكل عام المحور الثاني "معوقات تطبيق المحاسبة في التربية الفكرية" حصل على درجة كبيرة، وهذه النتيجة تتفق مع ما وصل إليه الحارثي (٢٠٠٨) والعثمان (٢٠١٧) حيث بلغ محور المعوقات في كلا الدراستين درجة مرتفعة.

التوصيات

- أشارت النتائج إلى أن درجة تطبيق المحاسبة في معاهد وبرامج التربية الفكرية جاءت متوسطة لذلك توصي الدراسة بتحسين أدوات وآليات المحاسبة المعمول بها.
- جاءت درجة معوقات المحاسبة في التربية الفكرية كبيرة؛ ونتيجة لذلك توصي الدراسة بمعالجة تلك المشكلات وإشراك المعلمين وقادة المدارس في وضع حلول لها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو دلو، إيمان محمد. (٢٠٠٧). برنامج مقترح لتقويم الأداء الصفّي لمعلمي مدارس الثقافة العسكرية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة وقياس فاعليته [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- البريقي، فيصل، والصقر، عبد العزيز. (٢٠١٨). المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرج في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٤ (٥)، ٦٣٢-٦٧٦.
- جوهر، علي صالح، وورضوان، وائل توفيق. (٢٠١٤). المساءلة وإصلاح التعليم: توجهات عالمية وتطبيقات عربية. المكتبة العصرية.
- الحارثي، عبدالله صالح. (٢٠٠٨). بناء أنموذج للمساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.
- حويل، إيمان مصطفى. (٢٠١٢). واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.
- الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. (١٤٣٧).
- <https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf>
- ذاكر، سيمون؛ وكوادرا، أرنستو (٢٠١٤). مسيرة دبي نحو الارتقاء بالتعليم الخاص. البنك الدولي.
- الراسبي، زهرة ناصر. (٢٠١٥). تصميم أنموذج مساءلة الأداء في النظام التربوي. دار الخليج.
- زكارنة، جهاد فوزي. (٢٠١٢). بناء أنموذج للمساءلة التربوية في المدارس العامة في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان العربية.
- سلامة، جهاد حسن. (٢٠١٣). دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين وسبل تطويره [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.

الطويل، هاني عبد الرحمن. (٢٠٠١). التقييم والمساءلة كمدخل في إدارة النظم التربوية. في عدنان الأمين (محرر)، *الإدارة التربوية في البلدان العربية*. (ص ص. ١٣١-١٥٧). الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

العايد، واصف، والشربيني، السيد، وكمال، سعيد، وعقل، سمير. (٢٠١١). المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف. *مجلة التربية*، ١٤٦ (١)، ٥٠١-٥٤٩.

عبد الرحمن، مها سعد. (٢٠١٥). المحاسبية التعليمية مدخل لضمان جودة عمليات إدارة الموارد البشرية في المدارس الثانوية العامة بمصر. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٦، ٤٠-٤١. العثمان، خالد عبد العزيز. (٢٠١٧). واقع المحاسبية التعليمية في مكاتب التعليم في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٣ (٨)، ٢١-٦١.

العساف، صالح محمد (٢٠٠٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط٤)*. مكتبة العبيكان. العمري، حيدر محمد. (٢٠١١). *المساءلة في النظم التربوية*. عالم الكتب الحديثة. العنزي، عمير يتيم. (٢٠١٩). تطبيق قادة مدارس التعليم العام في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية للمحاسبية الإدارية. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*. ٣٠ (٢)، ٢٣٩-٢٦١. العنزي، محمد سعد. (٢٠١١). *درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة تبوك للمساءلة التربوية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.

الغامدي، سعد مسفر، والشطناوي، نواف موسى. (٢٠١٨). *درجة ممارسة المساءلة التربوية لدى مديري المدارس في محافظة العقيق بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات*. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، ٢ (١٣)، ١-٢٦. DOI:

10.26389/AJSRP.S011117

ككتاب، محمد يوسف. (٢٠١٦). *أهمية تطبيق القيادات التعليمية لمبادئ المحاسبية الإدارية: دراسة ميدانية مطبقة بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية*. *المجلة الدولية متعددة التخصصات للتعليم*، ٥ (٣)، ١٤٥-١٧٣. DOI: 10.12816/0035881

ككتاب، محمد يوسف. (٢٠١٧). *المحاسبية الإدارية وأهميتها تطبيقها في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية*.

المالكي، جابر هلال. (٢٠١٥). درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم للمساءلة التربوية من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

محمد، عبد الخالق فؤاد. (٢٠١٢). آليات مقترحة لتفعيل مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر في ضوء توجهات الإدارة التربوية الفعالة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، ٣١، ١٨١-٢١٨.

المقابلة، محمد قاسم. (٢٠١٩). واقع المساءلة التربوية وآلياتها لدى القيادات المدرسية في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة / نجران. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ١١(٣). DOI: 10.26389/AJSRP.Q101218

المليجي، رضا إبراهيم. (٢٠١١). نحو تعليم متميز في القرن الحادي والعشرين. دار الفكر العربي. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة [يونسكو]. (٢٠١٧). *المساءلة في مجال التعليم*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338_ara

هوساوي، علي، والعريني، شهد. (٢٠١٥). جودة البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بحسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC). *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، ٤ (١٢)، ٦٤-٧٩. DOI: 10.12816/0036402

الهيئة العامة للإحصاء (١٤٤٠هـ). *إجماليات عناصر الخدمات التعليمية*. تم استرجاعه من <https://apps.stats.gov.sa:8443/ksagss/web/5e.html>

وكالة الأنباء السعودية (واس) (١٤٤٠هـ). *المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم يقدم دراسة حول مؤشرات جودة التعليم في العالم العربي*. تم استرجاعه من <https://www.spa.gov.sa/1839763>

وزارة التعليم (٢٠١٩). *التعليم ورؤية السعودية ٢٠٣٠*. تم استرجاعه من <https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Acquah, D. (2013). *School Accountability in England: Past, Present and Future*. Centre for Education Research and Policy. Retrieved from https://cerp.aqa.org.uk/sites/default/files/pdf_upload/CERP_RP_DA_12112012.pdf
- Alquraini, T. (2013). Legislative rules for students with disabilities in the United States and Saudi Arabia: A Comparative Study. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2 (6), 601-614.
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in Education*. Paris. UNESCO Press. Retrieved from <Http://Unesdoc.Unesco.Org/Images/0014/001409/140986e.Pdf>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD] (2010). *Definition of Intellectual Disability*. <http://aidd.org/intellectual-disability/definition>
- Ben Jaafar, S. (2006). *Relating Performance-Based Accountability Policy to the Accountability Practices Of School Leaders* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Toronto.
- Bovens, M. (2007). Analysing and Assessing Accountability: A Conceptual Framework. *European Law Journal*, 13, 447–468. <Http://Dx.Doi.Org/10.1111/J.1468-0386.2007.00378.X>
- Conway, P. F. & Murphy, R. (2013). A rising tide meets a perfect storm: new accountabilities in teaching and teacher education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 32 (1), 11–36. <https://doi.org/10.1080/03323315.2013.773227>

- Crowe, C. C., Rivers, S. E. & Bertoli, M. C. (2017). Mind the gap: accountability, observation and special education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24 (1), 21-43.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1114913>
- Daniel, J. (2012). *Sampling essentials: Practical guidelines for making sampling choices*. SAGE Publications, Inc.
<https://www-doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.4135/9781452272047>
- Darling-Hammond, L. & Ascher, C. (1991). *Accountability Mechanisms in Big City School Systems*. ERIC Publications.
<https://eric.ed.gov/?id=ED334311>.
- Erdağ, C. & Karadağ, E. (2017). School accountability models: A holistic review. *Turkish Journal of Business Ethics*, 10(2), 330- 341.
<http://dx.doi.org/10.12711/tjbe.2017.10.2.0004>
- Fahle, E. M.; Shear, B. R. and Shores, K. A. (2019). Assessment for Monitoring of Education Systems: The U.S. Example. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 683(1), 58-74. <https://doi.org/10.1177%2F0002716219841014>
- Falabella, A. (2020). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, 35(1), 23-45,
<https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Gardner, J. M. (2006). *A Study of New Jersey's Assessment and Accountability System for Students with Disabilities and Its Impact on Special Education Services* [Doctoral Dissertation, Seton Hall University]. Seton Hall University Dissertations And Theses (Etds).
<https://scholarship.shu.edu/dissertations/2348?>

- Hamilton, L. S., Stecher, B. M. & Yuan, K. (2012). Standards-Based Accountability in the United States. *Education Inquiry*, 3(2), 149-170. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i2.22025>
- Hanushek, E.A. and Raymond, M.E. (2005). Does school accountability lead to improved student performance?. *Journal of Policy Analysis and Management*. 24(2) 297-327.
- Hanushek, E.A. (2019). Testing, Accountability, And The American Economy. *Annals of The American Academy Of Political And Social Science*, 683(1) ,110-128.
- Harr-Robins, J., Song, M., Garet, M., & Danielson, L. (2015). *School Practices and Accountability for Students with Disabilities*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Heinecke, W. F., Curry-Corcoran, D. E., & Moon, T. R. (2003). US schools and the new standards and accountability initiative. In Daniel L. D., Margaret G., Pamela D. T. & Walter F. H. (Eds.). *Educational Leadership In An Age Of Accountability: The Virginia Experience*. (pp. 7-35). State University of New York Press.
- Hutt, E. & Schneider, J. (2018). *A Thin Line Between Love And Hate: Educational Assessment In The United States*. Retrieved From https://www.holycross.edu/sites/default/files/educ/thin_line.pdf
- Itkonen, T & Jahnukainen, M. (2007). An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability. Development and Education*, 54(1), 5–23.
- Jacob, B. A. (2017). The Changing Federal Role in School Accountability. *Journal Of Policy Analysis and Management*, 36(2), 469–477. <https://doi.org/10.1002/pam.21975>

- Jones, Reginald L. (1973). Accountability in Special Education: Some Problems. *Exceptional Children*, 39 (8) 631-642.
<https://doi.org/10.1177/001440297303900805>
- Lindberg, S. I. (2013). Mapping Accountability: Core Concept and Subtypes. *International Review of Administrative Sciences*. 79(2), 202–226. <https://doi.org/10.1177/0020852313477761>
- Lingenfelter, P. E. (2003) Educational Accountability: Setting Standards, Improving Performance, Change: *The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 18–23. <https://doi.org/10.1080/00091380309604089>
- McLaughlin, M. J. & Rhim, M. L. (2007). Accountability Frameworks and Children with Disabilities: A test of assumptions about improving public education for all students. *International Journal of Disability. Development and Education*, 54, (1), 25–49.
- O’Day, J. A.(2004). Complexity, Accountability, and School Improvement. In Susan H. Fuhrman and Richard F. Elmore, (EDs.), *Redesigning Accountability Systems for Education* (PP.15-45).Teachers College Press.
- O’Neill, O. (2013) Intelligent Accountability in Education. *Oxford Review of Education*, 39(1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.764761>
- Polikoff, M. S., McEachin, A. J., Wrabel, S. L., & Duque, M. (2014). The waive of the future? School accountability in the waiver era. *Educational Researcher*, 43(1), 45-54.
<https://doi.org/10.3102%2F0013189X13517137>
- Maroy C .Pons X., (2019) *Accountability Policies in Education*. Springer.

- Raudenbush, S. W. (2004). *Schooling, Statistics, And Poverty: Can We Measure School Improvement?*. Educational Testing Service. <https://eric.ed.gov/?id=ED486417>
- Reeves, D. B. (2004). *Accountability for Learning. Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria.
- Riester-Wood, A. F. (2003). *Accountability For Special Education Students Beginning Quality Education*. In L. Skrla, & J. J. Scheurich (Eds.), *Educational Equity And Accountability: Paradigms, Policies, And Politics*. (PP.261-268). Routledge.
- Rotberg, E. C. (Ed.) (2010). *Balancing change and tradition in global education reform* (2nded). Rowman & Littlefield Education.
- Rowland, C., Feygin, A., Lee, F., Gomez, S., & Rasmussen, C. (2018). *Improving the Use of Information to Support Teaching and Learning through Continuous Improvement Cycles*. American Institutes for Research.
- Smith, E. & Douglas, G. (2014). *Special educational needs, disability and school accountability: an international perspective*. *International Journal of Inclusive Education*. 18(5), 443-458. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.788222>
- Smith, W. C. (2016). *National testing policies and educator based testing for accountability: The role of selection in student achievement*. *OECD Journal: Economic Studies*, 2016(1), 131-149.
- Thompson, S. K. (2012). *Sampling*.3d. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1002/9781118162934.ch4>
- Usman, Y. D. (2016). *Accountability in Education: An Imperative for Service Delivery In Nigerian School Systems*. *Akwanga Journal of Education and Research [AJER]*, 1(1), 264–272.

- Verger, A., & Parcerisa, L. (2018). Test-Based Accountability and The Rise Of Regulatory Governance In Education: A Review Of Global Drivers. In A. Wilkins and A. Olmedo (Eds). *Education Governance and Social Theory: Interdisciplinary Approaches to Research*. (PP. 139-158). Bloomsbury Publishing.
- Verger, A., Parcerisa, L. & Fontdevila, C. (2019). The Growth And Spread Of Large-Scale Assessments and Test-Based Accountabilities: A Political Sociology Of Global Education Reforms. *Educational Review*, 71(1), 5–30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>
- Yan, Y.(2019). Making accountability work in basic education: reforms, challenges and the role of the government, *Policy Design and Practice*, 2(1) 90-102, <https://doi.org/10.1080/25741292.2019.1580131>
- Zane, R. L. (2012). *The Impact of High Stakes Accountability Systems and the New Performance Demands on Special Education Teachers' Attitudes, Beliefs and Practice* [Doctoral dissertation]. University of California at Berkeley.