

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت
لحم من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية

حنان موسى محمد سمير

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين
1429 هـ / 2008 م

واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت

لحم من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية

إعداد:

حنان موسى محمد سمير

بكالوريوس في العلوم الحياتية من الجامعة الأردنية، الأردن

المشرف: الدكتور محمود أحمد أبو سمرة

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية من

دائرة التربية وعلم النفس عمادة الدراسات العليا / جامعة القدس

1429 هـ / 2008 م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
إدارة تربوية

إجازة الرسالة

واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر مديري

المدارس الحكومية

حنان موسى محمد سمير
الرقم الجامعي: 20510211

المشرف: الدكتور محمود أحمد أبو سمرة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2008/ 2 / 2 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: د. محمود أبو سمرة
التوقيع: _____
2. ممتحناً داخلياً: د. غسان سرحان
التوقيع: _____
3. ممتحناً خارجياً: د. ميسون التميمي
التوقيع: _____

القدس – فلسطين
2008م – 1429هـ

الإهداء

إلى أبي الحبيب

رمز الطموح والعطاء، الذي شجعني ودعمني وساندني.

إلى أُمي الحبيبة

التي غمرتني بدعائها ورضاها.

إلى زوجي العزيز

الذي وقف بجانبني دائماً وتحمل معي الصعاب.

إلى أخي الغالي، وأخواتي الحنونات، وأزواجهن، وأبنائهن، وبناتهن،

وخاصة: أختي، ورفيقة دربي، وتوأم روحي، ونبض قلبي، هناء.

وابني أختي: محمد وعبد القادر، اللذين رافقاني في رحلات بحثي.

وأهدي هذا الجهد المتواضع إلى كل من مد لي يد العون والمساعدة.

حنان موسى محمد سمير

إقرار:

أقر أنا مقدمة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع: _____

الاسم: حنان موسى محمد سمير

التاريخ: 2/2/2008

شكر و عرفان

أشكر الله سبحانه وتعالى الذي وفقني للقيام بهذه الدراسة المتواضعة.

أشكر مشرفي الدكتور محمود احمد أبو سمرة على عنائه وإرشاده المتواصل.

أشكر عضوي لجنة المناقشة الدكتور غسان سرحان والدكتورة ميسون التميمي على جهودهما وملاحظتهما البناءة.

أشكر المحكمين الأفاضل الذين قاموا بتحكيم أداة الدراسة.

أشكر أساتذتي في جامعة القدس.

أشكر مديري مكاتب التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم على تعاونهم، ومديري ومديرات المدارس في هذه المديرية على تعيّنهم لأداة الدراسة، مما كان له عظيم الأثر في نجاح هذه الدراسة.

ولا يفوتني أن أشكر ذات الجهد العظيم، والصبر الطويل حتى آخر لحظة، أختي وصديقتي: هناء.

أشكر كل من ساهم في إنجاز هذه الدراسة وإخراجها إلى حيز الوجود.

حنان موسى محمد سمير

مصطلحات الدراسة

تشتمل هذه الدراسة على المصطلحات الآتية:

المساءلة الإدارية: هي قيام الرئيس بحاسبة المرؤوس عما يقوم به من أعمال، وفق أسس ومعايير تحدد مستوى الأداء. ويقصد بها في هذه الدراسة ما يقوم به قسمي الإدارات التربوية والرقابة الداخلية في مديريات التربية والتعليم من محاسبة مديري المدارس.

مديريات التربية والتعليم: هي وحدات إدارية تنشأ في مراكز المحافظات وتختص برفع مستوى التعليم في المدارس التابعة لها ومتابعة نوعية التعليم والإشراف على المعلمين والعملية التعليمية، والعمل على تنفيذ السياسة والخطط التربوية التي تضعها وزارة التربية والتعليم ضمن القوانين والأنظمة والتعليمات.

مديرو المدارس: هم الأشخاص الذين يتم تعيينهم من وزارة التربية والتعليم العالي لإدارة الجوانب الإدارية والفنية في المدارس.

المدارس الحكومية: هي المدارس الثانوية والأساسية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم.

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية ومديراتها، كما هدفت التعرف إلى واقع هذه المساءلة في ضوء متغيرات الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم، والبالغ عددهم (480) مديراً ومديرة للعام الدراسي 2006 / 2007. في حين كانت عينة الدراسة عينة عشوائية طبقية، بلغ عد أفرادها (176) مديراً ومديرة، وقامت ببناء استبانة لهذا الغرض، مكونة من (68) فقرة، موزعة على محورين: مفهوم المساءلة الإدارية وتحقق أهدافها، وواقع ممارسات المساءلة الإدارية. وتم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها بالطرق الإحصائية والتربوية المناسبة. وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج

الرمز الإحصائية SPSS.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير المديرين لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم كانت مرتفعة، للدرجة الكلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة (3.63)، وفق مقياس ليكرت الخماسي، في حين لم تظهر نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لأي من متغيرات الدراسة.

ومن أهم توصيات الدراسة ضرورة نشر الوعي الإيجابي في مديريات التربية والتعليم والمدارس حول مفهوم المساءلة الإدارية وأهدافها، والتركيز على أنها وسيلة لتقييم الأداء وليست وسيلة للعقوبة. كما توصي الدراسة بضرورة عمل دورات تدريبية ولقاءات للقائمين على عملية المساءلة الإدارية، لإكسابهم مهارات في مجال العلاقات الإنسانية بما يؤدي إلى تفعيل هذا الجانب لديهم وانعكاس آثاره بشكل إيجابي على أداء المديرين.

Administrative accountability in the directorates of education in the provinces of Hebron and Bethlehem from the point of view of schools principals

By: Hanan Sameer

Supervision: Dr. Mahmoud Abu Samra

Abstract

This study aimed at finding out the administrative accountability in the directorates of education in the provinces of Hebron and Bethlehem from the point of view of schools principals. It also aimed at identifying this accountability due the variables of the study.

Study population consisted of all principals of public schools in the directorates of education in the provinces of Hebron and Bethlehem, (480) members, of the academic year 2006/2007, while the study sample was stratified random sample consisted of (176) members. The researcher has applied questionnaire of (68) items distributed on two aspects; the concepts of administrative accountability and achieve goals, and the reality of practice management accountability. The researcher has validated the questionnaire by presenting it to a group of referees. The reliability was assured by internal consistency by calculating Kronbach Alpha. The statistical data was treated using Statistical Packages for Social Sciences (SPSS).

The study revealed that the degree of estimation of the study sample to the accountability in the provinces of Hebron and Bethlehem was high. Since the average for this degree was (3.63) according to Leckert scale.

The study introduced some recommendations based on its result: It is important to spread the positive awareness among Directorates of Education and schools about the concept of managerial accountability and its objectives, and focus on it as a mean of assessing the performance not as a mean of punishment. To make training sessions and meetings of officials on the process of managerial accountability for acquisition of skills in the area of human relations which lead to the activation of this aspect, and have a positive reflection on the performance of the principals.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة

1.1 المقدمة

إن التربية في مفهومها المعاصر، هي عملية تغيير وتطوير، وأداة مهمة من أدوات البناء الحضاري، وعامل أساسي في إحداث التغييرات الاجتماعية والاقتصادية مما يجعل لها من الآثار والنتائج الإيجابية التي تأخذ بسببها المكان الأول بين وسائل الإصلاح والتقدم، وإن نجاح أي تنظيم يعتمد على الأسلوب أو الطريقة التي يدار بها، وقدرة هذا التنظيم على توجيه العاملين والنشاطات نحو تحقيق الأهداف المرغوب فيها.

وتحقق التربية أهدافاً مختلفة من خلال جملة من النشاطات والفعاليات التي تقوم أجهزة ومؤسسات متخصصة من مجموعها النظام التربوي، وتتباين هذه الأجهزة من حيث أهميتها ومدى إسهامها في تحقيق الأهداف التربوية بشكل عام، وتحتل الأجهزة القيادية دوراً بارزاً ومتميزاً في هذا المجال، وتعد مديريات التربية والتعليم واحدة من هذه الأجهزة القيادية لما لها من دور فاعل في قيادة العملية التربوية وتوجيه مساراتها نحو تحقيق الأهداف المرسومة بالكفاءة والفعالية المطلوبتين باستخدام أفضل الطرق وأقل التكاليف من الجهد والوقت والمال. كونها التي يتم من خلالها قيادة العملية التربوية وتوجيه أنشطتها نحو تحقيق الأهداف المرسومة لها، وبذلك فهي المسؤولة عن النجاح أو الإخفاق الذي تواجهه المؤسسات التربوية.

وإن المؤسسات التربوية بحاجة لثورة قيادية، يقودها تربويون مقتدرون على وضع استراتيجية ينطلقون من خلالها إلى خدمة المؤسسة التربوية بجميع أشكالها، وبكيفية استلهاهم عناصر التنمية الإدارية في إنجاح خططهم، إلى جانب إحداث التغيير الذي لن يكون دون فهم لفلسفة الإدارة التربوية الدائمة النمو والتطور وحتى تتمشى مع طبيعة التطور التربوي. وإذا تحقق ذلك فإن توجهات الإدارة التربوية ستترقى إلى المستوى الحضاري والتغيير الاجتماعي، وبذلك تكون المؤسسة التربوية مسئولة عن التنمية الفعلية للتربية برمتها. وقد زاد الاهتمام بالإدارة التربوية وتحديثها، كونها عاملاً أساسياً لكل تطوير في مجال التربية والتعليم.

ولا تزال المؤسسات التربوية تعاني من نقص في الكفاءات الإدارية التربوية القادرة على تشغيل الطاقات واستثمار كافة الموارد المتاحة، وكون الإداري الكفاء هو أهم الموارد التي تثرى به أي مؤسسة، كما أن الأداء الإداري السليم للمديرين يعد من أهم ما يسهمون به في خدمة المؤسسات التي يعملون بها، لذلك فإن عملية تقويم الأداء الإداري مهمة في حياة المديرين الوظيفية كما هي مهمة للمؤسسة نفسها. ويحقق نظام تقويم الأداء فوائد كبيرة لكل من المديرين وتلك المؤسسات التي يعمل بها المديرين أيضاً، حيث يساهم تقويم الأداء في تطوير القدرات الذاتية للأفراد، كونه يبصرهم بجوانب ضعفهم، ويدلهم بصورة تلقائية على معالجة الضعف لديهم، كما يساعد في رفع معنويات الأفراد الذين يكون مستوى أدائهم مرتفعاً، ويبرز العلاقات الإنسانية بين العاملين. وهي جزء من عمليات الرقابة التي تشكل عنصراً أساسياً في العملية الإدارية، وتسير بصورة متوازنة مع العمليات الإدارية الأخرى. (ستراك، 2004).

ويعتبر مفهوم المساءلة ومفهوم الرقابة مفهومين مترابطين، ولرسم حد فاصل بينهما يمكن استخدام الصيغة التي تشير لها الرقابة الإدارية من حيث المشاركة المسبقة في صنع القرارات، بينما تكون المساءلة المعتمدة على الرقابة لاحقة، وأن مفهوم الرقابة مفهوم تقني يجري تطبيقه أثناء سير العمل أو بعده بينما مفهوم المساءلة أكثر ديناميكية، وهو يعتمد على نتائج العملية الرقابية، كما أن مفهوم المساءلة يتجاوز مفهوم الرقابة، لاحتوائه على تعزيز المشاركة والتمكين وتحمل الإدارة العامة لمسؤولياتها الاجتماعية والأخلاقية، وكذلك فالرقابة تترك في الذهن أثراً سلبياً، كما أن كثرة أجهزة الرقابة تولد الجمود، أو تسبب اتباع أساليب التحايل، بينما مفهوم المساءلة يعتبر إيجابياً، كونه يخلق تفاعلاً اجتماعياً، يؤدي لتفاعل قدرة المنظمات الإدارية وقدرات المواطنين، ويولد الثقة بين أطراف المساءلة في حال شيوعها. (الروابدة والدويري، 2004).

والمساءلة تشير عادة إلى إثبات الجودة، والتطوير يشير إلى تحسين الجودة. ومن ثم فإن النظم التي تعتمد على مراقبة المدخلات والتي تركز بشكل خاص على المخرجات تهتم بمسألة المحاسبة اهتماماً مباشراً. ومع ذلك فإنها لا تهتم كثيراً بالإسهام الذي يمكن أن تقوم به عمليات المساءلة في تطوير أية مؤسسة، ومن المهم أيضاً لكي تتحقق الكفاءة في كل أرجاء المؤسسة وجود تكامل بين المساءلة والتطوير، ويجب أن تقوم نظم المساءلة على تعظيم مساهمتها في تطوير المؤسسة (بريدي وجلاتر وليفاسيس، 2006).

ومن يقوم بعملية المساءلة ينبغي أن يعتمد على مسلمة مفادها أن الإكراه والإجبار والعقاب ليست بالأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف، وأن المحاسبة التي عادة ما تلي المساءلة لا تعني إلحاق الأذى بالآخرين، كما لا تعني التعسف والظلم، بل هي أداة لتحقيق العدالة التي تستند على أن يكون الجزاء مكافئاً لجنس العمل. والمساءلة هي في جوهرها ومضمونها تصحيح للأخطاء، ومحاولة لمنع تكرار حدوثها، وفي الوقت نفسه دعم للإيجابيات وتعزيزها وحث على ممارستها، ولذا فالمساءلة عبر هذا المسار تضمن تحقق مستوى عال من الأداء في بعديه الكمي والكيفي، وبالتالي تعزيز بعد الإبداع في النظام.

والقيادة الإدارية المتمكنة والواعية، والمسئولة تفرض احترام إرادتها وشخصيتها داخل المؤسسة، فتأتي مساهلتها مقبولة من العاملين في هذه المؤسسة، دون حاجة إلى تفعيل قوة البعد القانوني في النظام من أجل دفع العاملين وحفزهم على العمل بأقصى طاقاتهم الممكنة، إذ تكون علاقة العاملين بقادتهم علاقة تقدير واحترام وثقة وإعجاب، متطلعين للإفادة من خبراتهم والتأسي بمسلكتهم بالالتزام الذي يعيشه قادتهم (الطويل، 2006).

وفي هذا السياق تأتي هذه الدراسة، لنتناول موضوع المساءلة في الميدان التربوي، ومن خلال جانب مهم في هذا الميدان، ألا وهو مديري المدارس.

2.1 مشكلة الدراسة

إن تطوير الإدارة التربوية وتحديثها في مديريات التربية والتعليم مطلب أساسي، ليوكب التطور الكبير في هذا العصر، ويحقق أهداف التنمية بشكل عام. فالإدارة التربوية جزء من النظام التربوي العام، ورفع كفاءة الأداء الإداري جانب من جوانب إصلاح النظام التعليمي؛ والعملية الإدارية لمديريات

التربية والتعليم هي جزء من هذا النظام التعليمي، ذلك لأن الدور الذي تقوم به هذه الإدارة في قيادة الفعاليات المختلفة في المدارس وتوجيهها والإشراف عليها يعد ركناً أساسياً في نجاح العملية التعليمية. ومن خلال عمل الباحثة في قسم الإدارات التربوية في مكتب التربية والتعليم في جنوب الخليل، أرادت التعرف إلى واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية للاستفادة من ذلك في تحسين أداء مديري المدارس.

3.1 أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية؟
2. هل تختلف تقديرات مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم لواقع المساءلة الإدارية باختلاف متغيرات الدراسة: المديرية، ومستوى المدرسة، وموقع المدرسة، وجنس المدير، والمؤهل العلمي للمدير، وتخصصه، وخبرته الإدارية؟

4.1 فرضيات الدراسة

وانبثق عن السؤال الثاني للدراسة الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير المديرية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير موقع المدرسة.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير جنس المدير.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمدير.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير تخصص المدير.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير خبرة المدير الإدارية.

5.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي :

- التعرف إلى واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية.
- التعرف إلى واقع المساءلة الإدارية وفقاً لمتغيرات الدراسة: المديرية، ومستوى المدرسة، وموقع المدرسة، وجنس المدير، والمؤهل العلمي للمدير، وتخصصه، وخبرته الإدارية.

6.1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تهتم بقضية تربوية مهمة لها انعكاسات واضحة على العملية التعليمية، وتأثير كبير على جوانبها المختلفة، كونها ذات علاقة بتقويم واقع أداء إدارة مهمة من إدارات مديريات التربية والتعليم، إدارة مسؤولة عن عمل مديري المدارس الحكومية ومديراتها. ونحن إذ نقوم بهذا العمل، فإننا نعني المدرسة، من خلال مديرها، وبالتالي كأننا نعني العملية التعليمية التعليمية. كما أن هذه الدراسة تعتبر من الدراسات الرائدة في مجالها -على حد علم الباحثة- وخاصة في البيئة الفلسطينية، حيث تلقي الضوء على مدى قيام أقسام المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في

محافظة الخليل وبيت لحم بواجباتها، ومدى وضوح مفهوم وأهداف عملية المساءلة الإدارية وممارساتها من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في هذه المديریات. ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة.

7.1 حدود ومحددات الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على مديري ومديرات المدارس الحكومية (الثانوية والأساسية) في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل وبيت لحم للعام الدراسي 2007/2006. كما تتحدد نتائج هذه الدراسة بالعينة المختارة وبالمصطلحات، وبطبيعة الأداة المستخدمة في الدراسة، والتحليل الإحصائي المستخدم.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 المقدمة

يعد موضوع المساءلة الإدارية من المواضيع التي لقيت اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين، ومنذ زمن ليس بالقصير. وقد حاولت العديد من الدراسات السابقة دراسة المساءلة الإدارية من جوانب متعددة، وقد كانت الدراسات العربية قليلة نوعاً ما مقارنة بالدراسات الأجنبية. ويتناول هذا الفصل عرضاً للأدب النظري وبعض الدراسات السابقة، العربية والأجنبية، والتي تناولت موضوع المساءلة الإدارية، مرتبة حسب تسلسلها الزمني.

2.2 الخلفية النظرية للدراسة

1.2.2 الإدارة التربوية والإدارة المدرسية:

ترتبط العملية التربوية ارتباطاً وثيقاً بحياة الأفراد والمجتمع، ويحاضر ومستقبل الأمة، فالإدارة التربوية تسهم في وضع سياسة المجتمع والدولة، وتشرف على تنفيذها، وتتخذ من الوسائل ما يضمن تحقيقها لأهدافها، لهذا تعد ذات أهمية متميزة بالنسبة للفرد والمجتمع، ولسياسة وأهداف الدولة، حيث تلعب دوراً أساسياً في ضمان سير العملية التربوية وفق المسار المؤدي إلى تحقيق الأهداف المتفق عليها (النوري، 1991).

ويشير عابدين (2001) إلى أن الإدارة التربوية وسيلة وليست غاية، ويعتبرها مجموعة من العمليات المتشابكة، والشاملة لكل النظام التربوي في جهاز التربية والتعليم الرسمي (الوزارة)، وما يضعه من سياسة تربوية وأنظمة، وما يحدده من مناهج وخدمات ومراحل تعليمية، وتُعد الإدارة التربوية بتنظيم العناصر البشرية (المعلمين والموظفين والطلبة وأولياء الأمور)، وتنظيم العناصر المادية (الأبنية والتجهيزات والأثاث والأدوات والأنظمة والتشريعات). ويؤكد المفهوم الحديث لها على التعاون والعمل الجماعي، وعلى ترابط مقومات العملية التربوية مع بعضها البعض.

والإدارة التربوية عند العميرة (2002) مجموعة من الإجراءات التي يتبناها المجتمع لتنظيم العملية التربوية والمؤسسات والأفراد المتصلين بها، بقصد تحقيق الأهداف التربوية التي تعكس فلسفة المجتمع وتطلعاته، بقصد إحداث التطوير النوعي والكمي في العملية والمؤسسات والأفراد.

وقد ورد مفهوم الإدارة التربوية لدى النوري (1991) بأنه مجموعة من العمليات المتشابكة المتكاملة فيما بينها سواء أكانت داخل المنظمات التربوية أو خارجها لتحقيق الأهداف التربوية المتفق عليها. وقد أوضح كل من حسان والعجمي (2007) أن التعريفات الواردة لمفهوم الإدارة التربوية وإن اختلفت في الشكل إلا أنها تتضمن مجموعة من الأسس، منها:

- تعنى بالنواحي الإدارية والفنية.
- تهتم بالمعلمين والمناهج وطرق التدريس والأنشطة المدرسية والإشراف الفني.
- تنظم العلاقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.

وتشكل الإدارة المدرسية جزءاً من الإدارة التربوية، إذ إن صلتها بها صلة الخاص بالعام، وهي لا تشكل كياناً مستقلاً قائماً بذاته، بل أنها وحدة مسؤولة عن تنفيذ سياسات الإدارة التربوية وأهدافها. وحيث إن الإدارة المدرسية هي القائمة على تحقيق رسالة المدرسة من خلال صلتها المباشرة بالطلبة، فإنها تتمتع بحرية أكبر في التصرف والقيام بالأدوار المنوطة بها واتخاذ القرارات مما يجعلها أهم وحدة إدارية في حلقة الإدارة التربوية، ويعطيها مكانة كبيرة من الناحية الإدارية (عابدين، 2001).

وقد عرف العميرة (2002) الإدارة المدرسية بأنها مجموعة من عمليات (تخطيط، تنسيق، وتوجيه)، وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب، داخل المدرسة وخارجها، وفقاً لسياسة عامة، وفلسفة تربوية تصنعها الدولة، رغبة في إعداد النشء بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة.

كما عرفها حسان والعجمي (2007) بأنها كل نشاط منظم مقصود وهادف تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة.

أما النوري (1991) فيعرف الإدارة المدرسية بأنها ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسة عامة، وفلسفة تربوية تصنعها الدولة، رغبة في إعداد الناشئين بما يتفق وأهداف المجتمع والصالح العام للدولة، وهذا يقتضي القيام بمجموعة متناسقة من الأعمال والأنشطة مع توفير المناخ المناسب لإتمامها بنجاح.

بهذا نلاحظ أن الإدارة المدرسية من أهم الوحدات الإدارية في الهيكل التنظيمي، لأنها تضطلع بمهمة صعبة تتمثل في إدارة مؤسسة تعنى بتربية النشء وأجيال المستقبل، ولم تعد مقتصرة على تسيير شؤون المدرسة والأعمال الروتينية، بل أصبحت تجمع بين النواحي الإدارية والفنية في آن واحد.

2.2.2 مهام مدير المدرسة:

يتعرض مدير المدرسة لعملية المساعلة الإدارية من قبل مديرية التربية والتعليم التابع لها من خلال قسمي: الرقابة الداخلية، والإدارات التربوية، حيث تتم مساعلته في المهام التي يقوم بها في شتى المجالات.

وذلك لأن مدير المدرسة يعتبر الركن الأساس الذي يقوم عليه كيان المدرسة والدينامو المحرك لطاقتها وإمكاناتها البشرية والمادية، والموجه والمنسق لهذه الطاقات والإمكانات لبلوغ الغايات التربوية التي تسعى المدرسة لتحقيقها. إنه الإداري والقائد التربوي المعين لإدارة وقيادة المدرسة، والذي يتولى فيها المسؤوليات التي تسعى المدرسة للسير بموجبها والعمل على تحقيق أهدافها كنواة للمؤسسة التربوية المصغرة، وهو الشخص الذي أنيطت به مهمة رئاسة هذه المؤسسة وقيادتها من الناحية الرسمية (البدرى، 2005).

ويضطلع مدير المدرسة بمسؤوليات ومهام مختلفة، صنفها عابدين (2001) في ثلاثة مجالات أساسية هي: التخطيط، ويتضمن عمليتي التعليم والتعلم: المشاركة في تحديد الأهداف التربوية، ومساعدة المعلمين في تطوير خططهم التدريسية، ومساعدة المعلمين في اختيار المواد التعليمية المختلفة،

ومساعدتهم في استعمالها، وتنسيق نشاطات المعلمين، وتوفير الفرص الملائمة ليعمل المعلمون كفريق، ومشاركة المعلمين في تطوير الأنشطة التعليمية.

قيادة عمليتي التعليم والتعلم : إدخال تحسينات على طرق وأساليب التعليم، وإعطاء المعلمين فرصة لتكييف المواد مع المتطلبات الفردية، والمشاركة في عملية التدريس الصفّي، والعمل مع المعلمين لإزالة العقبات التدريسية، ومراعاة الفروق الفردية للطلبة، وإخبار المعلمين بما هو متوقع منهم في أعمالهم، وتسهيل استخدامهم للمصادر والوسائل، وتشجيعهم على الإبداع والتجديد، وحفزهم على تحسين مستوى أدائهم، والمساعدة في تحسين كفاءة المعلمين الجدد، وتسهيل متابعة المعلمين تحصيلهم العلمي، وإشراكهم في اتخاذ القرارات المدرسية، وتسهيل استخدام المصادر والوسائل من قبل الطلبة.

تقويم عمليتي التعليم والتعلم: متابعة تحصيل الطلاب بالتعاون مع المعلمين، ومساعدة المعلمين على الاستفادة من المعلومات لتقويم أنفسهم وتسهيل الزيارات بين المعلمين، والقيام بزيارات صفية، والاجتماع مع المعلمين قبل الزيارة الصفية لتحديد أهدافها وبعدها لمناقشة نتائجها، ومساعدة المعلمين على تحديد نقاط القوة والضعف في أدائهم، وتقدير فعالية المعلمين، والاستماع إليهم باهتمام، والتحدث مع الطلبة حول تحصيلهم ومشكلاتهم.

أما البدرى (2005) فقد صنف هذه المهام كالتالي:

(أ) تطوير المعلمين وتمييزهم مهنيًا ويشمل:

- الجانب المعرفي، ويتضمن:

معرفة المعلم: لخصائص التلاميذ النفسية والجسمية والاجتماعية ومراعاتها، ولمفاهيم المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، ولحاجات المجتمع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وللأسس التي تبنى عليها المناهج الدراسية، ولطرائق التدريس المناسبة لمادته التي يدرسها، وللمستحدثات التربوية، ولقدرته على التفاعل مع البيئة المحلية والتواصل مع زملائه المعلمين.

- الجانب السلوكي: ويمكن لمدير المدرسة تناوله بأساليب إشرافية مختلفة، مثل الزيارات الصفية، والاجتماعات الفردية، والورشات والنشرات التربوية، والدروس التوضيحية، ويحدد مدير المدرسة نوع الأداة الإشرافية المناسبة تبعاً للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها لدى المعلمين.

(ب) تحسين تنفيذ المناهج الدراسية، ويشمل:

إثراء المادة الدراسية، وتوظيف الكتاب المدرسي، واستخدام الأدوات والوسائل التعليمية التعليمية استخداماً وظيفياً، وتوفير الأدوات والوسائل التعليمية التعليمية، وتوظيف الإذاعة المدرسية والمكتبة

المدرسية والمختبر المدرسي ، وتنظيم الأنشطة الصفية واللاصفية، وإعداد الرحلات المدرسية،
والتقويم.

ج) رعاية التلاميذ، ويتضمن:

إجراء دراسات علمية دقيقة للتعرف على اتجاهات إقبال التلاميذ على المدرسة، وإجراء خطط توجيهية
منتظمة لتوعية التلاميذ حول النظام المدرسي، ومساعدة أعضاء هيئة التدريس في تنظيم الترتيبات
لبرامج التوجيه والإرشاد، وتوفير أقصى ما يمكن من الظروف المناسبة لتمكين الطلاب من بلوغ
الأهداف التربوية، والعمل على توثيق العلاقة بين المدرسة والطلبة الخريجين، ومشاركة التلاميذ في
تسيير اليوم المدرسي من خلال تدريبهم على ضبط النظام وإنجاز بعض المهام الإدارية المتصلة بالبناء
المدرسي والمرافق التابعة له.

د) التعاون مع البيئة المحلية : وذلك عن طريق :

إيجاد علاقة وطيدة بين المدرسة والبيئة المحيطة بها والاستفادة من هذه العلاقة، والحصول على الدعم
الإيجابي المعنوي والمادي، ومشاركة الآباء الفعلية في عملية التعلم، واستخدام البيئة المحلية كأحد
المصادر الهامة في عملية التعلم.

وقد ذكر البديري (2005) أن التصنيف الأكثر تداولاً بين دارسي الإدارة والقيادة التربوية هو تصنيف
واجبات مدير المدرسة حسب الوظيفة الإدارية الرئيسة للمدير أو القائد الإداري، وتتمثل في الوظائف
الآتية:

القيادة، والتخطيط، والتنظيم، واتخاذ القرارات، والتنفيذ، والتوجيه، والمراقبة، والمتابعة، والتنسيق،
والتقويم، ووظيفة كتابة التقارير وإجراء الاتصالات بالسلطات الأعلى منه، ووظيفة العلاقات الإنسانية
والإتصال بالجمهير الخارجية.

أما حسان والعجمي (2007) فقد صنفا مسؤوليات (مهام) مدير المدرسة كالآتي:

1) مسؤوليات فنية، وتشمل:

تقويم وتوجيه عمل المعلمين، وإعداد التقارير اللازمة عن تقدم التلاميذ في دراستهم، والتعرف على
الإمكانات المادية والبشرية للمدرسة، وعلى مدى طاقة المدرسة لاستقبال أعداد التلاميذ الممكن
استيعابهم، وتوزيعهم على الصفوف المختلفة، وعقد الاجتماعات والمؤتمرات على مدار العام الدراسي،
الإطلاع على أحدث التطورات التربوية والتعليمية، ومعرفة المدرسة لاستعدادات وقدرات المعلمين،

وتوجيه المعلمين نحو أهداف العملية التعليمية التعلمية، وكذلك توجيه التلاميذ بما يتفق وخصائصهم المختلفة ومتطلبات المجتمع التربوية، وتنمية القيم الأخلاقية الحميدة، والمثل العليا، ودراسة فلسفة المجتمع التربوية، والمناهج والكتب الدراسية، وأدلة المعلم، والتعليمات التي ترد من الوزارة بهذا الشأن.

(2) المسؤوليات الإدارية، وتشمل النواحي التالية:

شؤون التلاميذ، وشؤون العاملين، وشؤون الحسابات، وشؤون التوريدات، وشؤون التغذية، والإشراف على المباني المدرسية.

(3) مسؤوليات تجاه المجتمع، وتتضمن علاقة المدرسة بالمجتمع الخارجي من آباء وأولياء أمور، ومؤسسات ومرافق وهيئات.

وقد صنف العمارة (2002) مهام مدير المدرسة في مجالين هما: المهمات الإدارية لمدير المدرسة (المجال الإداري)، والمهام الإشرافية (المجال الإشرافي التربوي).

(أ) المهمات الإدارية لمدير المدرسة، ويشمل هذا المجال الجوانب التالية:

أولاً: إدارة شؤون التلاميذ، من خلال:

تنظيم التشكيلات المدرسية، وقبول الطلبة الجدد وتسجيلهم ومتابعتهم، وتنظيم السجلات والملفات، وتنظيم وإدارة نشاطات التلاميذ المنهجية الصفية واللاصفية، وتنظيم البرامج الإعلامية في المدرسة، وتنظيم الامتحانات المدرسية العامة وإدارتها ونتائجها، وتنظيم إصدار المصداقات والوثائق المدرسية الخاصة بالتلاميذ، ورعاية النظام والانضباط المدرسي، ورعاية الشؤون الصحية للطلبة، ورعاية الشؤون الاجتماعية وخدمات التوجيه والإرشاد المدرسي

ثانياً: رعاية شؤون العاملين، من خلال:

تنظيم عمليات مشاركة العاملين ومساهماتهم بالمهام الإدارية المختلفة التي تتصل باللجان والنشاطات المدرسية المختلفة، تنظيم عمل المعلمين في إطار إعداد الجدول المدرسي، وإدارة دوام المعلمين في المدرسة، وإدارة السجلات والملفات الخاصة بالعاملين في المدرسة وتنظيمها، وتنمية العلاقات الإنسانية بين العاملين في المدرسة ورعايتها، ورعاية حاجات العاملين المختلفة ومتطلباتهم والعمل على تلبيةها، وتنظيم وإدارة شؤون المتدربين قبل الخدمة وفي أثنائها والمعلمين البدلاء، وتنظيم وإدارة عملية التواصل بين العاملين في المدرسة باتجاهاتها ومستوياتها وأساليبها المختلفة، وممارسة صلاحيات المدير في اتخاذ الإجراءات المناسبة المتصلة بالعاملين في المدرسة، وإعداد التقارير الفترية والسنوية عن العاملين في المدرسة وتقديمها إلى الإدارة والمسؤولين في النظام التربوي.

ثالثاً: تنمية العلاقات مع المجتمع المحلي، من خلال:

تنظيم دراسة واقع المجتمع المحلي، وخدمة المدرسة له، واستفادة المدرسة من إمكاناته المادية والبشرية، وتنظيم الصلة بين أولياء الأمور والمدرسة والمشاركة في نشاطات المدرسة. رابعاً: تنظيم التسهيلات المادية المدرسية، من خلال: إدارة وتنظيم: البناء المدرسي (الغرف المدرسية، المكتبة، المختبر)، و التجهيزات المدرسية، وبرامج الصيانة اللازمة لها، والمشروعات التحسينية الخاصة بها. خامساً: إدارة الشؤون المالية، وذلك عن طريق: تشجيع التبرعات المدرسية الطوعية وإدارتها، و تنظيم ريع الجمعية التعاونية في المدرسة وإدارتها. سادساً: تنظيم الاتصال والتواصل بين المدرسة والإدارة التربوية، وذلك من خلال: تنظيم المراسلات الخطية وإدارتها (نشرات، تقارير، كتب رسمية)، وتنظيم وإدارة الاجتماعات التربوية.

سابعاً: التقويم الختامي ومتابعة الجوانب الإدارية.

ب) المهمات الإشرافية لمدير المدرسة وتشمل:

تنمية المعلمين مهنيًا، إثراء المنهاج الدراسي وتحسينه، والقيام بدراسات وبحوث إجرائية موجهة نحو تحسين العمل وممارسات العاملين أو توظيف بحوث أخرى منتمية، ودراسة وتحليل خطط المواد الدراسية، ومذكرات الدروس التي يعدها المعلمون، وتزويدهم بالتغذية الراجعة الهادفة اللازمة، و تحديد وتنفيذ أساليب وأدوات التدريب والنمو المهني المتاحة في حدود الإمكانيات القائمة، وإيجاد نظام مستمر للتقويم المستمر للعمل والعاملين في المدرسة ومتابعتهم فردياً وزمرياً وجماعياً، والعمل على تحسين وتطوير أساليب وأدوات القياس والتقويم لمختلف مباحث الدراسة المقررة في المنهاج، وإقامة نظام فعال للتقويم التكويني والمتابعة ودراسة مستويات التحصيل المدرسي للطلبة وتحديدها.

ولكي يقوم مدير المدرسة بمهامه الإدارية والفنية والقيادية بنجاح وفاعلية، ويقود المدرسة نحو تحقيق أهدافها، لا بد أن تتوفر فيه مجموعة من الصفات، كانت حصيلة دراسات ونظريات تربوية في هذا المجال، أوردتها كتب الإدارة التربوية والمدرسية، منها:

قوة الشخصية، والحيوية، والطلاقة اللفظية، والصحة النفسية، والخلق الطيب والقنوة الحسنة، والعدالة، والاستقامة، وتكامل الشخصية، والقدرة على تحمل المسؤولية، والفهم العميق والشامل للأمور، والحزم، والإيمان بالهدف وبإمكانية تحقيقه (العمامرة، 2002). أما النوري(1991) فيرى أن من هذه الصفات: الثقة المتبادلة، وخلق المناخ الصالح على أساس الاستقرار والتفاهم، والتعرف على العاملين، وتوزيع الاختصاصات، وأسلوب القيادة الرشيدة.

ونظراً للدور المهم لمدير المدرسة بشكل خاص، ودور المدرسة بشكل عام، والمتمثل في تحقيق أهداف المجتمع التربوية، ولضمان قيام مدير المدرسة بمهامه وواجباته، وللتأكد من تحقق الصفات المرغوبة، استدعى هذا كله وجود نظام مساءلة إدارية تربوية.

3.2.2 مفهوم المساءلة:

المساءلة لغة مصدر الفعل الرباعي "سأل"، إلا أن معاجم اللغة لا تتناول هذه الكلمة وإنما تبحث في معنى كلمة مسؤولية، وهي تختلف في معناها عن معنى كلمة المساءلة، إذ تطلق أخلاقياً على التزام الشخص بما يصدر عنه قولاً أو عملاً. والمسئول هو المناط به عمل تقع عليه تبعته (الطويل، 2006). أما المسؤولية فتعني تعهد المرؤوس أو التزامه بتنفيذ أعمال، أو نشاطات معينة معهودة إليه بأقصى قدراته. وتعني الاستعداد الفطري الذي جبل الله تعالى عليه الإنسان ليصلح للقيام برعاية ما كلفه الله به من أمور تتعلق بدينه ودينه، فإن وفى ما عليه من الرعاية حصل له الثواب وإن كان غير ذلك حصل له العقاب. من ذلك نستنتج أن المسؤولية يسبقها التزام، أو تكليف، واعتماد على سلطة أو صلاحيات ممنوحة ويعقبها حساب وجزاء (حسان والعجمي، 2007). والمحاسبة والمساءلة يترتب عليها قيام الشخص المعني بعمله كما يجب دون تهاون لأنه يعلم بأن هناك من سيحاسبه ويسأله عن عمله ومدى قيامه بمتطلبات ذلك العمل (الطويل، 2006).

والمساءلة في الميدان التربوي ليست موضوعاً جديداً، إذ أنها متجذرة في التعليم الإنجليزي، وفقاً للقانون المنفتح لعام 1862م، الذي يكرس نظام الدفع مقابل إحرار النتائج المرجوة، وقد تم التطرق إلى هذا الموضوع من خلال التطورات في أعقاب الخطاب الذي ألقاه كالاهاان روسكين سنة 1976م، والذي يعتبر حداً فاصلاً في نمو المراقبة المركزية على حساب سلطات التعليم المحلية ونقابات المعلمين. وبلغت تلك التطورات ذروتها من خلال قانون إصلاح التعليم لسنة 1988م الذي وضع إطاراً تشريعياً لإخضاع التعليم للمساءلة من قبل السوق، وتجسد بشكل قانون فتح باب التعليم والمتطلبات المدرسية لسنة 1992م، وهذا القانون يلزم المدارس بتقديم معلومات عن تحصيل التلاميذ. وفي سنة 1991م، أصبح تقييم المعلمين مطلباً قانونياً. وفي شهر نيسان 1993م، تمكن قطاع التعليم من متابعة أوضاع المدارس نتيجة لأحكام قانون زيادة التعليم والتعليم العالي لسنة 1992م. وهذا أطلق مرحلة مجالس تمويل زيادة التعليم (في كل من إنجلترا وويلز) والتي تعنى من بين أشياء أخرى بتعزيز المساءلة وتقديم الحوافز المباشرة (Mckenzie , Mitchell & Oliver, 1995).

وتظهر الأدبيات المتعلقة بالمساءلة تعدد تعريفات هذا المصطلح؛ وذلك لتعدد الزوايا التي ينظر منها الدارسون للمساءلة:

فقد عرفها جرونلند (Gronlund, 1974) بأنها الاستعداد لقبول اللوم على الفشل، أو قبول الثناء والتقدير على النجاح والإنجاز، وتشمل شرحاً وتفسيراً لماذا حدث الفشل، وما يجب فعله لتصحيح مثل هذا الموقف. وتعني أيضاً إجابة الأفراد أو المؤسسات عن الأسئلة التي توجه إليهم بسبب سلوكيات غير مرغوب فيها، أو قرارات غير علمية قاموا بها تتنافى مع الأنظمة والمعايير المرعية، ولا تتسجم معها (Starling, 1977).

أما هاموند (Hammond, 1989) فتعرف المساءلة بأنها قيام الرئيس بحاسبة المرؤوس على ما يقوم بأدائه من أعمال، وإشعاره بمستوى هذا الأداء وذلك من خلال تقييم هذه الأعمال. وتعتبر المساءلة وسيلة يمكن للأفراد والمنظمات عبرها أن يتحملوا مسؤوليات أدائهم، بحيث يؤدي ذلك إلى اطمئنان من يتعامل معهم بأن الأمور تجري للصالح العام وفق الأهداف المرسومة، وتستند إلى تعظيم الممارسات الجيدة وتحجيم الممارسات السيئة، وأن المشكلات يتم التعامل معها بعدالة ومساواة.

وعرفها كلات (Klatt, 2002) بأنها الوعد أمام المستخدم (صاحب العمل) وأمام النفس والآخرين بتقديم نتائج محددة.

وتعني المحاسبة الإدارية تقديم المعلومات إلى المسؤولين عن إدارة الأعمال والمنظمات الاقتصادية الأخرى لمساعدتها في اتخاذ القرارات بشأن مستقبل المنظمة إضافة إلى مراقبة تنفيذ القرارات التي يتخذها أولئك المسؤولون (Horngren, 1974).

ويقصد بالمحاسبة الإدارية المساءلة، أي مساءلة المرؤوس عن النتائج التي حققها من خلال السلطة والمسؤولية التي يتمتع بهما في سبيل الالتزام والإنجاز في العمل، وكذلك تفهم المحاسبة على أنها نظام الإدارة الذي يعين مسؤوليات محددة للأفراد التنفيذيين والاستشاريين، وفي المستقبل، يعتبرهم مسؤولين عن تحقيق الأهداف التي سبق تحديدها والتي تقع ضمن مجال مسؤوليتهم، وأيضاً تفهم المحاسبة على أنها فلسفة الإدارة أو وجهة نظر الإدارة والتي بمقتضاها يعتبر الأفراد مسئولين قانونياً، أو محاسبين عن كيفية استخدامهم لسلطتهم وقيامهم بتحمل مسؤوليتهم عن أداء النشاطات التي سبق تحديدها (البديري، 2005).

والمساءلة التربوية، وهي مساءلة إدارية أيضاً، فهي ما كانت في المجال التربوي، وتعني عند الكيلاني (1997) التزام العاملين في التربية بتقديم إجابات أو تفسيرات عما يقدمونه من نتائج التعلم، وتعني

العلاقة التعاقدية أو التفاوضية بين المستخدم أو ممثل السلطة أو مصدر التمويل وبين مستخدم أو متعهد بعمل، لأن يجيب عند سؤاله (أو مساءلته) عن نتائج العمل الموكل إليه.

ويعرف بعض التربويين، كما جاء عند كل من (DeNovellis & Lewis, 1974)، المساءلة التربوية بأنها تقديم التقارير حول توافق الأهداف المتفق عليها من جهة، ومدى تحقيق تلك الأهداف من جهة أخرى، وأشار إلى أربعة خطوط عريضة تحدد مضمون المساءلة التربوية، هي:

- تهدف برامج المساءلة التعليمية إلى تحسين نوعية التعليم.
- يعتبر أي شخص أو مجموعة تؤثر على نوعية وطبيعة الخبرات التعليمية مسئولاً عن الأطفال والآباء والأمهات والمجتمع لكونهم يتأثرون بتلك الخبرات التعليمية.
- يجب أن تقاس المساءلة من حيث المدخلات والعمليات التعليمية ومنتجاتها.
- يجب اعتبار المدارس والمعلمين وغيرهم مسئولين عن الأهداف المتعلقة بالعوامل الإدراكية والحركية النفسية وتأثيرها.

والمساءلة التربوية كما يراها الطويل (2006) هي العملية المعنية بتدعيم أو تصحيح مسار العملية الإدارية في المجال التربوي بكل ما تشمله من تخطيط وتنظيم وتنسيق وتنفيذ ومراقبة. وهي عملية ملازمة ومرافقة لكل مرحلة من مراحل العمل الإداري، وهدفها التحقق فيما إذا كان كل شيء في أداء النظام يسير وفقاً للخطة المرسومة والأهداف والغايات المحددة، وبالاستناد للقواعد المقررة، لضمان تحقيق مخرجات تربوية مرغوب فيها في فترة زمنية معينة، ضمن سياسات ومصادر متفق عليها، مع وجود شواهد دالة على درجة تحقق ذلك.

من خلال استعراض التعريفات السابقة نلاحظ أن المساءلة تعني قيام الرئيس بمساءلة المرؤوس على ما يقوم بأدائه من أعمال وإشعاره بمستوى هذا الأداء وذلك من خلال التقييم المناسب لهذه الأعمال. وأنها ركزت على مسؤولية الفرد عن تحقيق نتائج محددة وفق معايير وأنظمة محددة؛ وفي حال وجود خلل في أي من هذه العناصر فعلى الفرد الذي يتعرض للمساءلة الاستعداد لبيان سبب حدوث هذا الخلل.

والمساءلة تشير إلى عملية توضيح تسوية وجود الاختلاف بين الأداء الفعلي للمرؤوسين والأداء المتوقع من رؤسائهم، فمثلاً: لو أبلغ موظف أن رئيسه يريد رؤيته على الفور، فإن أول ما يتبادر إلى ذهنه بوجود خطأ أو قصور في أحد جوانب عمله أو مسؤوليته، وسيقوم باستعراض ذهني سريع للأعمال السابقة، محاولاً تذكر أو توقع السبب لطلبه، وسيحضر إجابات محتملة لما يتوقعه، وأن استحضار هذه

الصورة العملية لطبيعة العمل اليومي يمكن أن توضح كيف أن المساءلة تعد- أو يمكن عدها- وسيلة لمتابعة عمل المرؤوسين. وهي أمر لازم لتحقيق فاعلية المؤسسة، من حيث أنها مدخل للكشف عن الكيفية أو الصورة التي تم بها العمل، ومحاولة بيان الصعوبات أو الأخطاء ومسبباتها والعمل على تجاوزها أو تصويبها من خلال مراجعة العمل السابق (الدريني، 2000).

وتعتمد المساءلة على إطار ينطوي على معنى متفق عليه، وإذا لم يتوفر مثل هذا الإطار، وإذا كانت المعلومات المتعلقة بالأعمال أو المعلومات الإحصائية غير ذات مغزى ولا معنى لها، بالنسبة لواحد أو آخر من الفعاليات المعنية في مجال المساءلة، فإن النتيجة ستكون (حوار طرشان)، وستكون المعلومات والتي هي قوام حياة المساءلة، خالية كلياً من المعنى أو المغزى، وبلا أهمية أو دلالة في تقييم الفعل والأداء (ميشيل وديفيد، 2000).

ويرى كل من الروابدة والدويري (2004) أن هناك حاجة تدعو للنظر إلى المساءلة نظرة إيجابية، فلا تعد المساءلة قائمة على تحديد الأخطاء، والمسئولين عنها، وتوزيع اللوم، وثنائية الحساب والعقاب، وإنما تحولاً في دور المساءلة، لتكون عملية تهدف لتحقيق الصالح العام.

4.2.2 أهمية المساءلة الإدارية:

حتى يقوم كل فرد بالمهام المناطة به على أكمل وجه؛ لا بد من المساءلة، فإذا شعر الفرد أن هناك مساءلة على عمله ترتبط بها علاوات وزيادة تشجيعية، أو عقوبات أو حرمان من الراتب، فهذا يدفعه إلى بذل المزيد من الطاقة للعمل والابتعاد قدر الإمكان عن التقصير أو الإهمال، ويزيد من شعوره بالطمأنينة، ويرفع من الروح المعنوية لديه، ويشعره بالعدالة، مما يزيد من استجابته للعمل الرقابي والمتابعة، ويقلل من الهدر ويوفر الطاقات والإمكانات والموارد (أبو حيانة، 2006).

وبهذا تبرز أهمية المساءلة كآلية لضبط العمل الإداري وضمان حسن التوجه، وتحقيق الفعالية والكفاءة، وقد لاحظ سدler (Sadler)، وكما ورد عند الطويل (2006) انه في إطار توزيع المهام والمسؤوليات بين القطاعين العام والخاص يزداد اقتراب المساءلة عن الأداء من هدف تحسين جودة الخدمة.

كما تعد المساءلة مدخلاً لتحقيق الثقة المتبادلة داخل المؤسسة التربوية، فعندما ينظر لها على أنها عملية تتضمن التوضيح والتسوية بطبيعة الأداء، والكيفية التي تم بها بين الطرفين، مساءل ومساءل، أو رئيس ومرؤوس، فإن هذه العملية تتضمن في ثناياها وجود الاستعداد للقبول بالتسوية الذي يجب أن يتسم بالوضوح والموضوعية، ليكون مقنعاً للطرف الآخر، وهذا يتطلب أن يكون العمل والتفسير واعياً وعقلانياً، ويقتضي الالتزام بتحقيق أهداف محددة، والانسجام مع سياسة عامة متفق عليها، وتعميم ذلك داخل المؤسسة التربوية، وتفعيل هذه القيمة والمبدأ، لأن ذلك يحقق الثقة المتبادلة التي توجد مناخاً تنظيمياً عاماً أنسب للإنجاز الجيد (دويري، 2002).

أمر آخر يكسب المساءلة أهميتها وهو أن المساءلة تمثل قيمة اجتماعية، ترتبط بتحقيق قيم الديمقراطية والشفافية، حيث يؤدي رسوخ الشفافية في أعمال المؤسسة إلى تدعيم المساءلة، وبدون المساءلة لا قيمة للشفافية في العمل، ويرتبط مفهوم المساءلة بمفهوم التمكين، بأن كليهما يسعى لإيجاد مؤسسات إدارية قادرة على الحفاظ على شرعية تخصيص وتوظيف مصادر وموارد المجتمع، فالتمكين مشتق من مفهوم القوة التي تعني السيطرة على المصادر، وهو يعني قدرة الأفراد على الاتصال واستخدام الموارد المتوافرة في المجتمع. وقد اعتبر الدارسون أن شيوع قيمة المساءلة يرتبط ببقاء ثقة المواطنين في أي نظام للحكم العام، لأن رسوخ قيمة المساءلة في المجتمع يعني أن الجهاز الإداري في الدولة يعمل من أجل مصلحة المجتمع (الروابدة والدويري، 2004).

وتكمن أهمية المساءلة كونها توفر، إذا ما طبقت بالطريقة الصحيحة، وبالشكل المناسب، مجموعة من الميزات والفوائد ذكرها Klatt (2002) والطويل (2000) على النحو الآتي:

- توجيه كافة طاقات المؤسسة نحو الأهداف الاستراتيجية.
- تنظيم الفرق والأفراد مع بعضها طبقاً لاستراتيجية المؤسسة.
- تحديد أماكن تداخل المساءلة بين الفرق والأفراد.
- تحديد الفجوات التي يفشل فيها العمل في أثناء التراجع في أدائه.
- مناقشة وتحليل أمور دعم المؤسسات التربوية ضمن اجتماعات فرق الجودة والمستفيدين.
- تعريف الموظفين بالنتائج المتوقعة وبشكل واضح.
- رفع مستوى التفكير الاستراتيجي وعلى المستويات المختلفة.
- القدرة على بناء علاقات قوية بين الموظفين والمؤسسة بتحديد ما سيقومون بتوفيره من الدعم المطلوب.
- توجه تركيز الموظفين على نتائج أعمالهم.

- إعطاء دافعية أكبر للتطور والتقدم في العملية الإدارية.
- تحسين الوسائل المستخدمة في تسيير أمور المديرية.
- تحديد دور كل موظف في الدائرة.
- تشجيع الموظفين على المشاركة الأوسع في عملية صنع القرارات الإدارية مما يحقق مستوى أفضل من الالتزام في إنجاز العملية الإدارية نظراً لاحتوائهم وشعورهم بالأهمية.
- تعزيز الشعور بالجدارة والكفاءة على مستوى الأفراد والمنظمات.
- تساعد على الإبداعية والابتكار، حيث إن تفعيل المساءلة في حالة إظهار الإنجاز الحسن تنمي لدى العاملين الرغبة بمحاولة الإبداع والبحث عن الوسائل لتحقيق ذلك.

ويمكن القول إن كل ذلك وغيره كثير من الإيجابيات والمنافع يمكن تحقيقها في حال النظر للمساءلة كعملية مستمرة، لإكمال وإتمام العملية الإدارية بصورة سليمة، وتصويب الأخطاء، لتحقيق التقويم المؤسسي، مما يساعد على اعتبار تفعيل المساءلة يساعد على التناغم والانسجام في العمل، وبالتالي إضعاف مقاومة التغيير وتعزيز الثقة المتبادلة.

وترى اخوارشيدة (2004) أنه يمكن النظر إلى المساءلة، في مجال الإدارة التربوية، عند تفعيلها كمبدأ، وممارستها كعملية، أنها بمثابة عملية تساعد على القضاء على الأمراض الإدارية: المتمثلة بالمحسوبية والواسطة والهدر للوقت واللامبالاة، وتساعد على تعزيز الثقة بالجهاز التربوي، وخلق إدارة أكثر استجابة لحاجات المواطنين، حيث وجودها يؤكد على سيادة الالتزام الأخلاقي والعقلانية، وسيادة مبدأ العدالة، مما يعزز السعي لتحقيق فاعلية الجهاز التربوي والمدرسة كمحصلة نهائية.

5.2.2 أهداف المساءلة الإدارية:

لكي تسيير عملية المساءلة في مسارها الصحيح وتحقق الغايات التي وضعت من أجلها، ولضمان تفاعل الطرف الذي تقع عليه المساءلة بشكل ايجابي، من الضروري التعرف على أهداف المساءلة.

هدف المساءلة هو ما يقدم الشخص (فرداً، منظمة) للمساءلة بموجبه، وهو ما يجب عن السؤال: لماذا المساءلة؟ والهدف يجب أن يكون واضحاً، وفهمه ضمن قدرة أو استطاعة الشخص موضع المساءلة، لأن فهم الهدف يساعد على تقدير السلوك الملائم، وعلى تحديد التوقعات في مجال الأداء من قبل

مصادر المساءلة، وتتبع أهداف المساءلة أصلاً من الأهداف المحددة لشخص أو منظمة لإنجازها، والتوضيح يتطلب وجود طرفين: الأول يطلب توضيحاً ويسأل ويتمتع بالسلطة لطلب ذلك، وطرف ثانٍ يقوم بالتوضيح والتسوية. ولكي تكتمل دائرة المساءلة لا بد من أن يكون التوضيح موضوعياً ومقنعاً، وهذا يتطلب مشاركة الطرفين في تداول معالجة الأمر، أي إن عنصر التوضيح في مفهوم المساءلة يحقق أيضاً مشاركة إيجابية بين الطرفين، ويمكن أن يشجع ذلك المديرين والعاملين على قبول وتحمل الخطأ كجزء طبيعي في عملية التعلم، وهنا تظهر حاجة كل شخص أو طرف في عملية المساءلة إلى أن يعتبر نفسه مستشاراً إدارياً.

ويمكن النظر إلى أهداف المساءلة ضمن ثلاثة محاور رئيسة هي:

(أ) المساءلة كوسيلة للرقابة والتحكم: تشكل المساءلة إحدى آليات ضبط الأداء، وتهدف الرقابة على السلطة إلى ضمان حسن الاستخدام أو منع استغلال السلطة، وقد استخدم نظام الأوامر ووضع التعليمات والرقابة على المدخلات والرقابة على العمليات أداة لتحقيق الإذعان وضمن اتساق السلوك مع القانون والتعليمات من قبل الإداريين التنفيذيين، بمعنى الحد من حرية التصرف والاختيار في أسفل الهرم الإداري، وهنا يمكن رؤية الهدف بأنه تقليل حجم الخطأ في التنفيذ. ولكون المساءلة تركز على نتائج العمليات الرقابية فإنها تشكل أداة لتوجيه السلوك، لأن الشعور بحصول المساءلة بموجب نتائج الرقابة خاصة في حالة الرقابة على النتائج والمخرجات، يفرض على العاملين ومتخذي القرارات الإدارية إعطاء اهتمام أكبر لجعل النتائج المترتبة على قراراتهم متسقة مع الخطط المرسومة، والعمل على تحقيق مستوى أفضل من عقلانية القرارات، مع الالتزام بانسجام السلوك والنتائج مع المصلحة العامة وقيم الخدمة العامة .

(ب) المساءلة كنوع من الضمان: تشكل المساءلة وسيلة يضمن المواطنون والمشرعون والرؤساء من خلالها حسن الالتزام بالقانون من قبل الممارسين للسلطة العامة في مجال الخدمة العامة، ومراعاة الأولويات في استغلال المصادر بغض النظر عن واقع تقاسم المسؤوليات.

(ج) المساءلة كعملية للتحسن المستمر: إن المساءلة عند تحقيقها للهدفين السابقين تكون أداة لخفض السلبية في الأداء، وتخلق استعداداً مسبقاً لدى العاملين للبحث وتجنب الأعمال التي من شأنها أن تؤدي لتلك الأنواع من الأخطاء، وبعد ذلك فإن مفهوم المساءلة قد توسع أكثر من معناه الجوهري المتضمن التقديم للمساءلة والمحاسبة أو إيقاع العقوبة أو تقاسم اللوم، فقد يتضمن مفهوم المساءلة عنصر التوضيح والشرح لكيفية أداء العمل أو السلوك، وتسوية ذلك، فإن هذا العنصر يحتوي تقديم أسباب موضوعية ومقنعة، في محاولة الإجابة عن سؤال: لماذا اتخذ القرار أو كان السلوك أو العمل بهذا الشكل؟ أو لماذا تم الامتناع عن عمل ما؟ وهذا بحد ذاته يعني محاولة جادة لتشخيص

مواطن الضعف والقوة، ومعرفة العوامل المؤدية للقصور في الأداء، أو بيان مواطن القوة وكيفية استثمارها وتوظيفها لتحقيق نتائج إيجابية، حيث يتضمن التوضيح شرحاً وتسويفاً لحالات الإخفاق والنجاح، ولا يخفى في اتباع هذا النهج للمساءلة أنها وسيلة للتعلم (أخوارشيدة، 2004).

وتهدف المساءلة، في حال تطبيقها تطبيقاً مناسباً وسليماً، العمل على تخليص الإدارة من أبعاد المحسوبة ودفعها نحو الاستقامة في العمل وفق قواعد الجدارة والاستحقاق وتكافؤ الفرص وارتباط الفرد وولائه للنظام الذي يعمل فيه نظراً لإحساسه وشعوره بالعدالة بعد مساءلة إدارة النظام للعاملين فيه، سواء ما تعلق منها بالتوظيف والترقية والإجازات والنقل الوظيفي، أم بفرص النمو المهني، وغير ذلك من أمور، مما يدفع العاملين لبذل أقصى جهد لرفع مستوى عطائهم في النظام، والإحساس بدرجة من التوافق الشخصي بين بعد شخصيته كفرد ومتطلبات دوره في النظام.

كما تهدف المساءلة الإدارية إلى بناء بعد الثقة الذاتية في نفوس العاملين، وقبولهم بمبدأ المساءلة فيما بينهم وتنمية مقدرتهم على مساءلة أنفسهم وتأكيد بعد الأخلاق المهنية لديهم ودفعهم للتقدم نحو تحمل المسؤولية الحقيقية في تطبيق واجبات الوظيفة بكل أمانة وإخلاص.

وأهداف المساءلة الإدارية في التربية ليست محصورة فقط بالمنتج وتقليل الإهدار باستخدام مدخلات النظام التربوي ومكوناته، بل هي معنية أيضاً بمدى فاعلية الطرق والأساليب والوسائل المستخدمة في إنجاز ذلك. كما تهدف المساءلة الإدارية في التربية إلى تحسين جودة التعليم، باعتبار المساءلة عملية لتمكين المؤسسات التعليمية من التجاوب مع المعطيات والحقائق المجتمعية الحالية، والتشجيع على استعمال التكنولوجيا والموارد المتاحة، للوصول إلى تحقيق مستقبل أفضل لطلبة المدارس (الطويل، 2006)

6.2.2 أنواع المساءلة الإدارية:

المساءلة الإدارية تعني أن من واجب المسؤولين عن الوظائف أن يقدموا تقارير، ربما دورية عن طبيعة عملهم وسياساتهم وإنجازاتهم في تنفيذ الخطط المرسومة. وقد تأخذ هذه التقارير أشكالاً متعددة، وهذه

التقارير قد يكون من حق المواطنين أو بإمكانهم الاطلاع عليها، كتقارير الإفصاح التي يطلب من الشركات العامة تقديمها، وقد تكون هذه التقارير موجهة للمستوى الإداري الأعلى أو لجهة إدارية أخرى ذات اختصاص محدد بموجب القانون، كل ذلك يتطلبه الاعتبار القاضي بأن أهم ما يميز تحقيق إخضاع الإدارة العامة للمساءلة هو التأكد من قانونية عملها، ومدى اتساق قراراتها ونشاطاتها مع مقتضى القانون والتشريعات، ومدى صحة وسلامة إجراءاتها لتنفيذ السياسة العامة المقررة (دويري، 2002).

ونظراً لتغير مفهوم المساءلة وتمتعه بقابلية التطور مع تطور المجتمعات، فقد بينت التعاريف المختلفة للمفهوم أنه يتوسع ليشير إلى علاقات ومكونات جديدة للمساءلة، تذهب به أبعد من معنى المساءلة الأساسي الذي يتمثل بثائية المحاسبة والعقاب، فهو مفهوم يطاوع إعادة التراكيب والتنقية من خلال الاهتمام بالتفاصيل، حيث يمثل ذلك جوانب الضعف والقوة في المفهوم كونه يسمح بتطبيقات متعددة وقابلية التعامل والاستخدام في مواقف متفاوتة تتجاوب مع تطور المجتمعات (الدريني، 2000). وهذا التوسع والتطور أضفى مرونة على تصنيفات المساءلة الإدارية. وبمراجعة الأدبيات التي تناولت تصنيف المساءلة، يتضح وجود تصنيفات متعددة، وقد أطلق على تصنيف المساءلة مصطلحات أخرى مثل: أنواع المساءلة، وأنماط المساءلة، وأبعاد المساءلة، وعلاقات المساءلة.

فقد قام ولف (Wolf, 2000) بتصنيف المساءلة إلى أربعة أنواع:

المساءلة القانونية، والمساءلة المالية، والمساءلة الأخلاقية، ومساءلة السياسة العامة والأداء. بينما اختصرها سميث (Smith, 1995) إلى ثلاثة: الأخلاقية، والمهنية، والسياسية.

ويرى حجار (2000) أن المساءلة تشمل ثلاثة أنواع:

المساءلة المالية.

المساءلة الإدارية.

المساءلة عن الفاعلية.

أما القضاة وأيوب (1997) فقاما بتقسيم المساءلة وتصنيفها إلى أربعة أنواع، هي:

1) المساءلة الأخلاقية:

يتضمن هذا النوع من المساءلة التقارير التي يرسلها مديرو المدارس ومعلموها إلى أولياء أمور الطلبة، والاجتماعات التي يعقدونها معهم، بهدف مناقشة مدى سير أبنائهم السلوكي والتحصيلي، وكيفية توفير الفرص التي تشجعهم على بذل المزيد من الجهد.

وفي هذا النوع من المساءلة يكون مديرو المدارس والعاملون فيها مسئولين أخلاقياً أمام الطلبة، وأولياء أمورهم والجهات الأخرى المعنية عن مدى تحقيقهم للمهام الموكولة إليهم بكفاءة وفاعلية.

(2) المساءلة المهنية:

ويتضمن هذا النوع من المساءلة أساليب التقويم المختلفة التي يقوم بها مديرو المدارس ومعلموها على بعض مدخلات العملية التعليمية، كتقويم مديري المدارس لمعلميها من حيث طرائق تدريسهم، وأساليب تقويمهم، وأسلوب معاملتهم لطلبتهم، وتقويم معلمي المدارس لطلبتهم من حيث تحصيلهم، وسلوكهم، ومدى انضباطهم في مدارسهم، بالإضافة إلى تقويم كل من مديري المدارس ومعلميها للمناهج المدرسية، ومدى ملاءمتها للطلبة.

وفي هذا النوع من المساءلة يكون مديرو المدارس ومعلموها مسئولين أمام أنفسهم، وأمام زملائهم عن مدى تحقيقهم أهدافهم بجودة وإتقان. ويمتاز هذا النوع من المساءلة كونه يكشف عن الثغرات أو جوانب القصور في العملية التعليمية، بالإضافة إلى أنه يكشف عن المعوقات أو الأزمات التي يتوقع حدوثها مستقبلاً، الأمر الذي يساعد على تلافيها قبل وقوعها.

(3) المساءلة التعاقدية:

وتسمى المساءلة الهرمية، وتتضمن المساءلة لأعلى، بمعنى أن يتم مسبقاً وضع شروط العقد ووصف ما هو مطلوب من المربي (المعلم، المدير، وغيرهما) على وجه التحديد. والاستجابة لهذا المفهوم في التربية تقتض التحديد المسبق للأهداف، ومعايير التقويم وطريقة القياس، ويترتب على ذلك تحديد أهداف قابلة للقياس. فالمساءلة التعاقدية قائمة على منهج الأهداف السلوكية بوصفها أهدافاً قابلة للقياس. ويشتمل هذا النوع من المساءلة على الزيارات، وحملات التفتيش التي يقوم بها المسئولون في مركز الوزارة والميدان على المدارس بهدف التأكد من مدى فعاليتها، ومستوى تحصيل الطلبة فيها، ومدى تقيد العاملين في هذه المدارس بالتعليمات والتشريعات التربوية، ومدى نجاحهم في المهام المنوطة بهم. وفي هذا النوع من المساءلة يكون العاملون في المدارس مسئولين أمام رؤسائهم في مركز الوزارة، والميدان.

وقد صنفت رومزيك (2000) المساءلة في أربعة أنواع هي:

الهرمية والقانونية والسياسية والمهنية.

وترتكز علاقات المساءلة الهرمية على الإشراف المباشر على الأفراد ومن خلال علاقة الرئيس بالمرؤوس. وتتجسد من خلال عمليات التنظيم الإداري، التي تدور حول مبادئ توزيع المسؤوليات،

وتحديد خطوط الاتصال. ويرتكز تقييم أداء الفرد وفقاً لتوجهات تلبية توقعات الأداء، كما هي محددة بالأدلة الإشرافية والقواعد. كذلك فإن أسئلة الأداء تتم صياغتها بهدف تأكيد مبدأ الطاعة.

وبالنسبة للمساءلة المهنية، فإن مصدر معيار الأداء هو الأحكام والمفاهيم التي تخص الفرد نفسه. وتتبع نظم المساءلة المهنية في ترتيبات العمل التي توفر درجة عالية من الاستقلال الذاتي للأفراد الذين يؤسسون قراراتهم على المبادئ الداخلية للممارسات الملائمة. ويقصد من استخدام (مهني)، الإفادة بأن هذا الشكل من المساءلة يعكس نوع الارتباط بالمعارف والخبرات التخصصية، التي تنسب تقليدياً للمهنيين. ويؤكد هذا النوع من المساءلة مبدأ الرجوع للأخصائيين.

وتوفر المساءلة السياسية للمديرين حرية التصرف والاختيار بغرض الاستجابة لاهتمامات ذوي المصالح الرئيسية، كالموظفين المنتخبين ومجموعات العملاء والجمهور العام. ويوضح الجدول رقم (1.2) القيم والتوقعات السلوكية لمختلف أنواع المساءلة. ويمكن تلخيص ما سبق بالجدول الآتي:

جدول رقم(1.2): القيم والتوقعات السلوكية لمختلف أنواع المساءلة.

المساءلة	تأكيد القيمة	التوقعات السلوكية
الهرمية	الكفاءة	طاعة التوجيهات التنظيمية
قانونية	حكم القانون	الالتزام بالأوامر الرسمية والشرعية
مهنية	التخصص	الرجوع للتخصصات والأحكام الفردية
سياسية	الاستجابة	الاستجابة لأصحاب المصالح الرئيسية

(رومزيك، 2000)

7.2.2 معوقات تفعيل المساءلة الإدارية:

إن المشكلات التي ارتبطت بأنظمة المساءلة الإدارية متعددة، منها ما ارتبط بتحديد أطراف عملية المساءلة من مؤثرين ومتأثرين، ومنها ما ارتبط بمحتوى أنظمة المساءلة، إذ إن إيجاد نظام يساعل القائمين على النظام التربوي عن نوع مخرجاتهم أمر صعب، لأن التوقعات والآمال المعقودة على النظام التربوي في تبدل وتنام مستمر وسريع، ومرتبطة إلى حد كبير بما يسود المجتمع من أفكار مثل

العولمة، والتفجر المعرفي وتفجر التوقعات، مما يدعو إلى التفكير بتصميم أنظمة مساءلة تتسم بالمرونة، وتراعي حاجة المتأثرين بالنظام التربوي، وكذلك فئات المؤثرين، للوصول إلى نظم مساءلة أقرب ما يكون إلى النظم المقبولة، التي تلبي ما هو متوقع منها بأقل قدر ممكن من المشاكل.

وقد قسم دويري (2002)، والدريني (2000) المعوقات التي تحول دون مساءلة إدارية فاعلة إلى فئتين:

الفئة الأولى: معوقات إدارية تتعلق بالجهاز الإداري، وتشمل:

- سطوة المركزية الشديدة، وضعف اللامركزية على مستوى الإدارة، لذا يلتزم الإداريون التنفيذيون بما يملى عليهم من رؤسائهم أو من المركز، ويكون التفويض في هذه الحالة بأدنى درجاته، مما يضعف قدرة الرئيس على مساءلة المرؤوس خارج قاعدة الإذعان، وهذا يشكل تحديداً على كون المساءلة عملية تشمل جميع جوانب العملية الإدارية، والتي تتطلب من الإداري استخدام مهاراته والاستفادة من جدارته بالعمل، ومحاولة الابتكار، وهذا يضعف المساءلة أمام الجمهور، حيث تجد الموظف الإداري لا يتعامل مع الجمهور مباشرة، فيعزو وجود أي مشكلة يشكو منها المواطن إلى أن التعليمات تقتضي ذلك وهو ينفذها فقط.
 - ضعف التخطيط الشامل الذي بدوره يتسبب بإضعاف أو إهمال الاستخدام الأمثل للطاقت التنظيمية، حيث يؤدي إلى عدم تحديد الأدوار بدقة أو حدوث الازدواجية في النشاطات أو التداخل في الواجبات والمهام، مما يشوش خطوط المساءلة في مرحلة العملية أو التنفيذ، ويجعل من الصعوبة بمكان عزو المستوى المتحقق للنتائج إلى أي فرد أو وحدة تنظيمية مثلاً.
 - صعوبة تفعيل الرقابة والإشراف الإداري بسبب تضخم حجم الجهاز الإداري وتعدد نشاطاته، إضافة لوجود عمالة زائدة، مما يعقد عمليات المساءلة، ويضعف القدرة على ممارستها.
 - تعقد اللوائح والإجراءات وليس أدل على ذلك من كثرة التجارب القائمة لتبسيط الإجراءات، وتزايد الشكوى من الروتين في إنجاز معاملات المواطنين، وسيادة الروتين في عمل الجهاز الإداري الحكومي بشكل عام.
 - ضعف الحماية الممنوحة للأشخاص والوحدات الإدارية التي تمارس أعمال المساءلة أو الرقابة.
 - كثرة المتغيرات في القوانين والتعليمات، وأحياناً كثيرة تجعل إعادة الهيكلة من الصعب ممارسة المساءلة بصورة متصلة منتظمة.
- الفئة الثانية: معوقات اجتماعية ثقافية:

- وجود ولاءات اجتماعية تقليدية تؤدي إلى شيوع المحسوبية في عمل الإدارة وتحول علاقة المواطن إلى علاقة السيد بالتابع.
- انتشار الفساد الذي أصبح من المعوقات الخطيرة ضد تفعيل مفهوم المساءلة.
- انخفاض مستوى رواتب العاملين في الجهاز الإداري مقارنة بارتفاع تكاليف المعيشة، مما يساعد على إيجاد بيئة ملائمة للفساد، إضافة إلى توافر العروض المغرية لتداول السيولة الزائدة بسبب توجهات الدول المختلفة لتشجيع الاستثمارات.
- ضعف التدريب، وبخاصة عدم احتواء البرامج على نشاطات تدريبية تحقق تعميم ثقافة المساءلة، وبيان متطلباتها ومنافعها.
- ضعف التنشئة الاجتماعية الأساسية للأفراد العاملين في المنظمات الإدارية العامة، وعدم مراعاة ذلك في برامج التكيف التنظيمي، والتي تتمثل في تأهيل الموظفين الجدد خاصة في مجال المساءلة ومقتضياتها.
- الاتجاهات السلبية نحو المساءلة.

وقد اقترح العديد من الباحثين مجموعة من الأسباب التي قد تحول دون تطبيق نظام المساءلة الإدارية بشكل فعال (الطويل، 2000؛ الكيلاني، 1997؛ Plumptre, 1996) مثل :

- عدم وضوح الأدوار والمسؤوليات.
- توقعات الأداء غير الواضحة.
- عدم توفر التغذية الراجعة.
- عدم استخدام المكافآت والعقوبات.
- عدم توفر أو كفاية المصادر.
- عدم توفر سجلات أداء كافية وبشكل مستمر، أو وجود السجلات غير الملائمة.
- ضعف التخطيط والتدريب.
- غياب الوصف الوظيفي.
- عدم تفعيل أنظمة المساءلة الإدارية.
- إهمال الفروق الفردية بين العاملين.

وفي المجال التربوي يمكن حصر مجموعة من المشكلات المتعلقة بالمساءلة الإدارية، وكما وردت عند كل من (McKenzie & Mitchell & Oliver 1995 و الزعبي، 2003).

- مشكلات تتعلق بتحديد المسئول عن نتائج التعليم.
- مشكلات تتعلق بتحديد الأهداف وتعريفها.
- مشكلات تتعلق بالقياس والتقييم.
- مشكلات تتعلق بتقبل المساءلة الإدارية وآثارها السلبية المحتملة.
- مشكلات تتعلق بتحديد المخرجات وقياسها.
- مشكلات تتعلق بتطوير توقعات محددة.
- مشكلات تتعلق بتحديد الأولويات للمسؤوليات السابقة.
- مشكلات تتعلق بتطور توقعات المجتمع دون تطور توقعات الإداريين (مشكلة انفجار التوقعات).
- الضغوط لإيجاد نظام مساءلة لقياس مدى تحقيق الإدارة لاحتياجات الابتكار والتجديد.
- مشكلات تتعلق بقدرة أنظمة المساءلة الإدارية على مواجهة ما يسمى بالصدمة المستقبلية الناتجة عن حركة التغيير السريعة في العالم وما سيتبعها من تسارع في التوقعات ومتطلبات السوق.
- مشكلة الاتجاهات السلبية نحو المساءلة الإدارية.

8.2.2 المساءلة في الإدارة التربوية:

إن فكرة المساءلة بشكل عام، والمساءلة التربوية بشكل خاص، ليست جديدة، لأننا كثيراً ما نسأل عن مستوى أدائنا وتحملنا للمسئوليات الملقاة على عاتقنا كمربين ومعلمين وكوالدين، إذ أن أداءنا وتقديمنا فيه، كثيراً ما يتم قياسه بطرق رسمية أو غير رسمية تستهدف المساءلة من خلال التعرف على نتائج قياس ذلك الأداء. وترتبط بذلك قضايا تربوية هامة، مثل كيفية قياس أداء الطالب وأداء المدرسة، وتقدم كل منهما، وكيفية التعبير عن ذلك الأداء، وكيف يمكن تقدير أداء المدرسة، ومن هي الجهة التي يجب أن تستلم التقارير عن أداء المدرسة، ولأية أغراض؛ وما الذي يمكن عمله لتحسين ذلك الأداء، وكيف يمكن التعرف على الأداء المثالي أو النموذجي وإبرازه. إن الإجابة عن جميع تلك التساؤلات أمر في غاية الأهمية، وتشكل المدخل الأساس لأي نظام للمساءلة التربوية يعتمد على محكات الأداء ومؤثراته ومعايير الوطنية.

إن المساءلة الإدارية في المجال التربوي تعني تحسين العملية التعليمية التعلمية، وتعني إصلاح التعليم، إذا ثبت بأنه غير قادر على تحقيق أهداف الدولة وطموحاتها، وهذا ما تدركه الدول المتقدمة علمياً وتكنولوجياً، وتسعى جاهدة ليكون التعليم من عوامل نهضة المجتمعات ورفيها (الدوسري، 2004).

وقد وجه الرئيس الأمريكي نيكسون كتاباً إلى الكونغرس حول إصلاح التعليم في 3 آذار (مارس) 1970م جاء فيه: يجب أن يكون النظام المدرسي مسئولاً عن... النتائج التعليمية وأن تصمم البرامج والممارسات حتى يتسنى تقييمها من حيث النتائج التعليمية فيما يتعلق بتكاليف البرامج، وأن يكون للناس الحق في معرفة جميع المعلومات الممكنة حول نتائج ومشاكل ونجاحات وإخفاقات المدارس العامة، وأن تتاح الفرصة لمجتمع الأعمال والصناعيين للمساهمة من خلال خبراتهم في المؤسسة التعليمية، وأن يخضع تقييم البرامج في المحصلة النهائية لإشراف الخبراء المجردين من أي تحيز، والأهم من ذلك كله، التركيز على المساءلة تجاه الأشخاص، وطالب الأجهزة المدرسية بالبدء بأعمال مسئولة ومنفتحة لقياس مدى تحسن سير العملية التربوية، وصادق بشدة على مفهوم المساءلة (Lessinger, 1970).

وتعتبر ولاية فلوريدا رائدة في مجال تطبيق المساءلة الإدارية، مع التركيز على العناصر التالية:

- (1) وضع أهداف تعليمية على مستوى الولاية.
- (2) تحديد الأهداف ذات الأولوية على مدى فترة زمنية محددة.
- (3) وضع برنامج ملائم للدعم المالي.
- (4) تنسيق وتوزيع الأموال بشكل يتسم بالكفاءة.
- (5) وضع الحد الأدنى من المعايير والمواصفات لمراقبة التحصيل الدراسي وجودة التعليم.
- (6) مساعدة الدوائر المحلية في تقييم النتائج.
- (7) وضع نظام معلوماتي جيد حول حقائق وأوضاع التعليم (DeNovellis&Lewis,1974)

ويرى الدوسري (2004) أن هناك بعض الأمور المهمة والتي يجب أخذها بعين الاعتبار عند بناء أو تطوير نظم المساءلة التربوية:

- نظم المساءلة التربوية تعمل بشكل جيد، عندما تعمل كل مكوناتها معاً بصورة متآزرية ومتكاملة لتحسين تحصيل الطالب.
- تقييم تقدم الطالب وتحصيله الدراسي بصورة دقيقة وعادلة باتجاه الوصول إلى الأهداف والمعايير الوطنية ضمن محكات الأداء المحدد، يجب أن يتناغم ويتكامل التقويم مع محكات الأداء المستهدفة.

- أفضل طريقة لتقويم أداء المدرسة هي استخدام مؤشرات متعددة للأداء ضمن مقاييس متعددة، مثل تحصيل الطالب ومعدل حضور الطالب للدروس ومعدلات التسرب، ومعدلات النجاح والتخرج.
- المساعدة المبكرة والمستمرة للمدرسة من قبل وزارة التربية والتعليم يقي المدارس التي تعاني من تدني مستوى التحصيل والإخفاق في تحقيق الأهداف المرجوة من الفشل، مما يتوج معه تركيز صرف الموارد على التدخل المبكر لحل مشكلات المدرسة بدلاً من محاسبة المدرسة بعد أن يكون الفشل قد وصل منتهاه.
- وضع نظام للحوافز والمكافآت والمحاسبة للمدارس أمر جيد، وفي صلب نظام المساءلة التربوية، ولكن لا يوجد اتفاق حتى الآن بين الخبراء حول فاعلية تلك الحوافز أو المحاسبة، وكيفية استخدامها.

وأشارت Hammond (1999) إلى أن مدخلات العملية التربوية كثيرة ومتعددة ومتداخلة ويصعب الفصل بينها، وبالتالي فإن عملية المساءلة في النظام التربوي حساس ومتداخل ويصعب توجيه المساءلة إلى عناصر ومكونات النظام التربوي دون الاهتمام بشبكة العلاقات التي تربط بينها، فتحديد من المسؤول لا يمكن عزله بشكل حدي، وكذلك درجة مسؤوليته وحدود مسؤوليته قضايا ليس من السهل حسمها.

وحتى يكون للمساءلة الإدارية في مجال التربية معناها، وتؤدي دورها المطلوب في التقييم والتقويم، لا بد من مساءلة إدارية لصانعي السياسات التربوية أيضاً، فغالباً ما يتم الحديث عن مساءلة المعلم، ومساءلة مدير المدرسة، والمشرف التربوي، ولكن لا يتم الحديث عن مساءلة صانعي السياسات التربوية. فهؤلاء من يضع الأهداف التربوية، ويحدد السياسات التربوية، فهم ملزمون بتوفير المصادر اللازمة للمدرسة، والتي تمكنها من أداء دورها التربوي بشكل ملائم، ويتناسب مع الأهداف والسياسات، ولتحقيق ذلك فإن المطلوب العدالة في توزيع المصادر على المدارس، وضمان سبل تأهيلها وتفعيلها بالشكل الأمثل، سواء أكانت مصادر بشرية أم مادية. بعد ذلك يجب تحديد مسؤولية المجتمعات المحلية عبر ممارستها الداعمة للمدارس المتميزة في عملية التعليم والتعلم، ومن ثم تحديد مسؤولية المدرسة في تطوير البرامج المناسبة التي تعطي الإحساس والتسويق المعلن بإمكانية نجاحها، ومراقبة المشكلات والتعامل معها، وتجاوب المدرسة وتفاعلها مع بيئتها المحلية وأولياء الأمور فيها (Hammond, 1999).

وهذا ما أكده كومبس (Combs,1975) الذي رأى أن التربويين يجب أن يتحملوا المسؤولية ولكن عن ماذا يجب أن يسألوا؟ وللإجابة عن هذا السؤال يجب الإجابة عن سؤال له أولوية أكثر وهو إلى أي مدى يستطيع شخص سواء أكان معلماً أم مديراً أن يسأل عن سلوك شخص آخر؟ ولكن يمكن القول إن التربوي - سواء كان معلماً أو مديراً أو مشرفاً مسئول عن:

- الإطار المعرفي والمفاهيمي لعمله ودوره المحدد.
- نوع اهتمامه بمصالح الطلاب وقابليتهم للمعرفة.
- مستوى فهمه للسلوك البشري والإنساني.
- الأهداف التي يفترض أن يحققها.
- الأساليب التي يستخدمها في تنفيذ الأهداف المتوخاة.

فالمساءلة الإدارية، على الرغم من كل العقبات والمحددات، تبقى أمراً لازماً وضرورياً لفاعلية النظم التربوية، فمهنة التعليم مهنة بحاجة إلى تشذيب صارم، بمعنى إزالة الشوائب، وذلك من أجل جعلها ملائمة للأهداف الوظيفية في تكوين أشخاص مزودين بمفاهيم ومهارات وقيم، فهناك افتراض يشير إلى أنه إذا كان على المتعلم أن يصبح مسئولاً، ويستطيع التكيف، ويمتلك روح المبادرة، فهناك مستوى عال من الجودة مطلوب من جميع التربويين، وهذا لا يتم التأكد منه إلا من خلال برامج مساءلة ناجحة (McKenzie & Mitchell & Oliver 1995).

ومفهوم المساءلة التربوية يمثل قبول المسؤولية فيما يتعلق بتحقيق النواتج المرجوة للتعليم، فالمساءلة تؤكد حق المواطنين في معرفة ما يجري في المدارس التي تنفق عليها الدولة من حصيلة الضرائب، ومدى فاعليتها في تحقيق أهدافها.

والمفاهيم القديمة جعلت المساءلة قاصرة على العمليات الداخلية للمدارس، أما المفاهيم المعاصرة فتضمنت مدخلات من جهات خارج المدارس. وتركز هذه المفاهيم على التغيرات التي ربما تحدث، وتشمل علام (2003):

- تأكيد التغيرات الداخلية في النظام المدرسي.
- الاعتماد على التقويم الخارجي، أو نظام الاستماع والتدقيق التربوي.
- تكوين نظام لحوافز الأداء لجميع العاملين بالمدارس.
- إتاحة الفرصة لجهات أو مؤسسات خارج المدارس للإطلاع على أدائها.

- إحداث تحول في سلطات اتخاذ القرارات من الإدارات المركزية إلى الإدارات المحلية أو إدارات المدارس.

- تطوير بدائل للنظم التربوية.

فالمساءلة ربما تتطلب تطوير علاقات من نوع جديد مع المعلمين، ونقاباتهم، تتطلب رقابة دقيقة للأداء وضبطه، وكذلك مشاركة المجتمعات المحلية في عملية صنع القرارات التربوية.

على الرغم من أن المساءلة التربوية تتعلق بالنواتج التربوية، إلا أنه ينبغي في قياسها مراعاة المدخلات، والعمليات أيضاً.

فالمساءلة التربوية تتضمن الاهتمام بتحقيق أهداف أو توقعات معينة في إطار عمل المدارس، وأهم متطلباتها ما يلي:

1. أهداف تعليمية محددة تحديداً واضحاً.

2. أسلوب منظم لربط المدخلات بالمخرجات.

3. أساليب للحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية التي توجه عملية التعليم.

4. التفاوض صراحة أو ضمناً للتوصل إلى اتفاق حول كيفية تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

5. نظام تغذية راجعة للمسؤولين، من أجل التفاوض مرة أخرى حول الوسائل والغايات.

6. وتأسيس نظام فاعل للمساءلة التربوية يتطلب أن يحقق محكات معينة لعل أهمها ما يلي:

- التوقيت: ف النظام المساءلة التربوية يجب أن يكون موقتاً، بحيث يبدأ وينتهي في أوقات تضمن جمع بيانات مناسبة، وتحليلها، وتقرير نتائجها.

- قابلية التعديل: فالنظام يجب أن يكون من المرونة بحيث يكون أداة مفيدة لجميع مكونات النظام المدرسي ومتغيراته.

- إمكانية التطبيق: فالنظام يجب أن يكون مقبولاً ويمكن تنفيذه إجرائياً.

- الفاعلية: يجب أن يكون النظام فعالاً، من حيث أهداف البرامج التربوية، ومنظورها، وتأثيرها.

- الشمول: يجب أن يكون منظور النظام متسعاً بدرجة كافية، بحيث يشمل تحليل جميع مكونات النظام المدرسي، ويوظف مقاييس متعددة مناسبة.

- المصدقية: فعمليات النظام ونتائجها التي تبرزها التقارير يجب أن تحظى بثقة وقبول جميع الأطراف المعنية.

- الأهمية: يجب أن يؤدي النظام إلى نتائج تسهم في تطوير الأساليب المستقبلية لتنفيذ البرامج التربوية.
- الموازنة: يجب أن يربط النظام بين نواتج البرامج التربوية وأهدافها المرجوة.
- الموضوعية: يجب أن يقدم النظام مراجعة مستقلة وغير متحيزة، وتغذية راجعة، وتقرير يتعلق بفاعلية النظام المدرسي.
- الصدق والثبات: يجب أن يفي النظام بشروط ومستويات ممارسات التقويم الجيد، وهي: الصدق الداخلي والخارجي، والثبات، والموضوعية، والقياسات الداخلية والخارجية.

2.2.9 المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في فلسطين:

في فلسطين تتم متابعة مدير المدرسة ومسؤولياته، وتقييم أدائه بناء على المهام التي يقوم بها، من خلال قسمين في مديريات التربية والتعليم هما: قسم الرقابة الداخلية، وقسم الإدارات التربوية.

أما قسم الرقابة الداخلية فكان قائماً ضمن أقسام مديريات التربية والتعليم، باسم قسم الرقابة، وفي 1/15/2003 تم تسميته "قسم المتابعة الميدانية"، وفي عام (2006) تم تسميته من جديد بقسم "الرقابة الداخلية"، مع إبقاء الأوصاف والمهام الوظيفية كما هي سابقاً. والمهام الوظيفية لقسم الرقابة الداخلية تنحصر في الآتي (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2002):

1. التدقيق في أوراق جميع المطالبات المالية المتعلقة بالعاملين والإداريين والمدارس (فواتير وبيانات السفر، جدول العطاءات والإعاشة) للتأكد من استيفائها للأنظمة والقوانين المالية، والتثبت من الحاجة الفعلية إلى موضوع المطالبات وأسعارها في حدود المعقول ثم إجازتها للصراف إن توفرت تلك الشروط بها.
2. متابعة انضباط المدارس مالياً.
3. متابعة انضباط المدارس إدارياً.
4. متابعة أعمال الجرد والاستهلاك والرقابة المالية على السلف والمشتريات والتبرعات المدرسية وتأجير المقاصف بالمدارس ومتابعتها.
5. رفع تقارير عن أية مخالفة أو تجاوز لمدير التربية والتعليم مع عدم إجازة الصرف.
6. الاحتفاظ بنسخة من كشوف التبرعات المدرسية وفوائدها والتي تبين الوضع المالي للتبرعات المدرسية وتوثيقها.
7. اتخاذ الإجراءات الكفيلة بمراقبة الإيرادات والمصروفات ومنع التلاعب والغش فيها.

8. الاشتراك في لجان جرد الصناديق في المدارس والمديرية ولجان المستودعات.
 9. تدقيق دفاتر الحسابات في المدارس من حيث النفقات ومقابلة ذلك على فواتير الشراء والتأكد من استيفائها للأصول المالية المنصوص عليها.
 10. وضع خطة للقسم وتقديم تقرير شهري وآخر سنوي لنائب مدير التربية الإداري توضح فيه أهم إنجازات القسم.
- أما قسم الإدارات التربوية، فقد تم استحداثه ضمن مديريات التربية والتعليم الفلسطينية في العام الدراسي 2000 / 2001، باسم " قسم شؤون الميدان "، ثم تم تسميته بقسم " الإدارات المدرسية وتطوير الميدان " بتاريخ 2003/1/15، بناءً على كتاب وزارة التربية والتعليم رقم : وت/ 344/3/2. وأخيراً سمي " قسم الإدارات التربوية " عام (2006)، مع إبقاء الأوصاف والمهام الوظيفية كما كانت سابقاً لقسم شؤون الميدان (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2006). وهناك مجموعة من المهام الوظيفية لرئيس قسم الإدارات التربوية هي (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2001):
1. المسؤولية المباشرة عن تقييم الإدارات المدرسية عبر تعبئة نماذج تقييم الأداء المعدة لهذه الغاية.
 2. تسبب الإجراءات الإدارية الخاصة بالإدارات المدرسية والمترتبة على نتائج تقييم الأداء مثل (الترقية، النقل، التنحية، تمديد الخدمة...).
 3. متابعة الإدارات المدرسية ومساعدتها على إنجاز مهامها الإدارية المتعلقة بإعداد الخطة السنوية وتعزيز علاقاتها بالمجتمع المحلي والتجاوز السليم لملاحظات تقارير الرقابة الإدارية والمالية وإعداد الموازنات السنوية وتوجيهها الوجهة السليمة في آليات الصرف وإعداد التشكيلات السنوية (طلاباً ومعلمين) وتحديد احتياجات المدرسة من التخصصات التعليمية.
 4. إعداد الترتيبات اللازمة لاختيار مديري ومديرات المدارس الجدد من حيث الإعلان عن الشواغر واستقبال الطلبات ودراستها وعقد الدورة التدريبية وعقد الامتحان التحريري وإجراء المقابلات الشخصية للمتقدمين لهذه الوظائف.
 5. المشاركة في لجنة المقابلات الشخصية للمتقدمين للإدارات المدرسية بحيث يكون رئيس قسم الميدان مقرراً لهذه اللجنة.
 6. المسؤولية عن متابعة الوصف الوظيفي لمدير المدرسة والتحقق من سلامة تنفيذ المهام الواردة فيه.

7. تحديد احتياجات الإدارات المدرسية من خلال الدراسات التحليلية وعقد لقاءات التواصل واستقبال الاقتراحات المكتوبة المقدمة من الإدارات المدرسية سواء أكانت الاحتياجات مادية أو فنية ودراستها ومتابعة تلبيتها مع مدير التربية والأقسام الأخرى في المديرية.
8. العمل على تطوير الإدارات المدرسية وفق دراسة احتياجاتها وذلك سواء أكان عبر المساهمة في إعداد برامج تدريبية أو تنسيب الإدارات المدرسية المحتاجة للتدريب أو تنسيق عقد الدورات التدريبية ومتابعة نتائجها وأثرها على الأداء الإداري في المدرسة.
9. إعداد خطة سنوية للقسم ومتابعة تنفيذها بالإضافة إلى إعداد تقارير فترية وسنوية لإنجازات القسم.

وتعتمد وزارة التربية والتعليم نماذج محددة لتقييم أداء مديري المدارس، فيقوم رئيس قسم الإدارات التربوية في كل مديرية بتقييم أداء مدير المدرسة، بتعبئة نموذج خاص لتقييم أداء مديري المدارس في أربعة مستويات هي (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2000):

- المستوى الإداري: من حيث: الخطة السنوية، تنظيم العمل وتوزيع المهام المدرسية، والتشكيلات المدرسية، والدوام المدرسي، والاجتماعات المدرسية، وشؤون الموظفين والطلبة، والتواصل مع المسؤولين، والشؤون المالية.
- المستوى الفني: من حيث: المواد التعليمية، والإشراف التربوي، والتقويم.
- المستوى الاجتماعي: من حيث: العلاقة مع المجتمع المحلي، والتواصل بين أفراد المجتمع المدرسي.
- المستوى الإبداعي: من حيث الابتكار والتجديد.

ويقدم المقيم (رئيس قسم الإدارات التربوية في المديرية) النموذج معبأً إلى مدير التربية والتعليم من خلال نائبه الإداري، حيث يقوم مدير التربية أو نائبه الإداري بمراجعة النموذج وإبداء ملاحظاته عليه وعلى أداء مدير المدرسة الإجمالي وفقاً للتقدير العام الذي يحصل عليه المدير والمتدرج بين (ممتاز) إلى (ضعيف). وقد يلجأ بعض رؤساء أقسام الإدارات التربوية إلى الاستئناس بأراء زملائهم رؤساء الأقسام الإدارية والفنية في المديرية في عملية تقييم المديرين، لكن ذلك غير ملزم للأخذ به. ونحن في هذه المرحلة في حالة تحول للنظرة نحو المساءلة الإدارية حيث تعمل أقسام المساءلة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية على الابتعاد عن مفهوم التفتيش وسلبياته والتركيز على مفهوم المساءلة الإدارية وإيجابياتها مما يعمل على تحسين وتطوير الأداء الإداري ولكن لا يزال هذا الأمر في بداياته وبحاجة للتركيز عليه أكثر من قبل القائمين على عملية المساءلة.

3.2 الدراسات العربية

هدفت دراسة الجغبير (1993) التعرف إلى درجة فهم مديري الأقسام في وزارة التربية والتعليم للمناخ الديمقراطي ولمبدأ المساءلة، وأثر ذلك الفهم في سلوكهم الإداري، وبيان أثر الخبرة والمؤهل العلمي في فهم المديرين وأثرهما في سلوكهم الإداري. ولأغراض هذه الدراسة تم استخدام استبانة فهم المساءلة، واستبانة المناخ الديمقراطي، واستبانة سلوك المساءلة، واستبانة السلوك القيادي. وقد أجريت الدراسة على عينة من (240) مديراً ورئيس قسم في وزارة التربية والتعليم. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. أظهر المديرين فهماً عالياً للمناخ الديمقراطي ولمبدأ المساءلة.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الإداري تعزى لفهم المديرين لمبدأ المساءلة الإدارية ولفهمهم للمناخ الديمقراطي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فهم المديرين للمناخ الديمقراطي ولمبدأ المساءلة و سلوكهم الإداري تعزى إلى الخبرة والمؤهل العلمي.

أما دراسة القضاة وأيوب (1997) فقد هدفت التعرف إلى المعايير التي يقوم عليها نظام المساءلة في وزارة التربية والتعليم في الأردن، والتعرف إلى درجة الرضا لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم عن هذه المعايير. وتكونت عينة الدراسة من (197) موظفاً في وزارة التربية والتعليم والموظفين العاملين في مديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون وتم اختيار العينة عشوائياً. واعتمدت الدراسة على الاستبانة وقد خلص الباحثان إلى النتائج التالية:

1. أن هناك بعض المعايير يجب إعادة النظر فيها.
2. المؤهل العلمي ليس له أثر في درجة رضا العاملين عن معايير المساءلة.
3. عدم تناسب بعض هذه المعايير مع طبيعة الأخطاء التي يقع فيها العاملون.
4. غلبة اللاموضوعية في استخدام معايير المساءلة الإدارية.
5. الموظف الذي تتم مساءلته لا يعود لممارسة السلوك الذي تمت فيه مساءلته مرةً ثانية خاصة إذا كانت المساءلة متبوعة بعقوبة مناسبة.

وفي دراسة قام بها مصطفى (1997) بعنوان (المساءلة والتطبيقات في تحسين مستوى مدير المدرسة في الأردن).

هدفت هذه الدراسة إلى طرح مجموعة من الأفكار المتعلقة بالمساءلة ودرجة تأثير توظيف هذا المفهوم على تغيير مستوى مدير المدرسة نحو الأفضل.

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1. تطوير وصف وظيفي دقيق ومحدد وشامل يتناول الجانبين الإداري والفني لكل مدير مدرسة في الأردن يتفق مع واقع النظام التربوي والتطلعات المستقبلية لهذا النظام.
2. تطوير لوائح الحوافز والعقوبات في قوانين وأنظمة وتعليمات وزارة التربية والتعليم.
3. تأهيل المديرين الجدد وإعادة تأهيل المديرين القدامى ببرامج تدريبية قبل تطبيق نظام المساءلة عليهم.
4. تجذير الديمقراطية باتباع نظام مساءلة تستند عليه عمليات الترفيع والإقامة وإرسال البعثات.
5. وضع نظام مساءلة للمعلمين وتصنيفهم على أساسه إلى معلم مبتدئ، ومعلم فني، ومعلم ماهر. وذلك وفق معايير محددة.
6. تطوير أدوات تقييم لمتابعة أعمال المديرين ومساءلتهم وفق القوانين والأنظمة في وزارة التربية والتعليم.

أما في دراسة (الكيلاي، 1997) وهي بعنوان المساءلة في الأردن: محاولة لتطوير نظام مساءلة في النظام التربوي في الأردن. حيث هدفت هذه الدراسة إلى وضع خطة مقترحة لكيفية بناء نظام للمساءلة في النظام التربوي في الأردن، وقد توصل الباحث إلى أن أي خطة مساءلة يجب أن تمر بالمرحلة التالية

- تقييم مبدئي للحاجات وعمل تقديرات أولية لجوانب القصور.
- تحديد أغراض المساءلة : الكشف عن جوانب القصور ومصادره، اقتراح أساليب المعالجة والتحسين.
- تحديد المفوضين بالمساءلة : من خارج النظام ومن داخله.
- تصميم خطة المساءلة.
- اتفاق على معايير المساءلة.
- تحديد المجالات التي سيتم تقييمها على أساس النتائج أو معايير الأداء.
- إعداد أساليب التقويم المناسبة لكل من هذه المجالات.
- تحديد المراحل التي سيتم فيها جمع البيانات وتدريب المشاركين في تنفيذ هذه العملية.

- تهيئة مناخ تقبل لعمليات المساءلة تشمل التوعية بالغرض الرئيس للمساءلة وهو تحسين مخرجات النظام ورفع مستوى الكفاية.
- تنفيذ إجراءات جمع البيانات وتحليلها ورصد النتائج.
- مناقشة النتائج وإعداد تقارير بذلك من قبل فريق المساءلة بشكل جماعي والتوصل إلى أحكام تقييمية.

كما سعت دراسة **المحمود (1999)** إلى بيان مدى وجود فروق في درجات التقويم والمساءلة الإدارية تعزى إلى المؤهل والخبرة ومدى وجود ارتباط بين التقويم والمساءلة الإدارية. وتكون مجتمع الدراسة من (119) مسؤولاً من مديري تربية ومديرين مساعدين للشؤون الفنية ورؤساء أقسام الإشراف في المديرية العامة للتربية والتعليم في محافظات المملكة الأردنية الهاشمية ومديريات التربية والتعليم التابعة لها، وكانت العينة قصدية شاملة لجميع أفراد مجتمع الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة التقويم تعزى للمؤهل، والخبرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة المساءلة تعزى للمؤهل.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة المساءلة تعزى للخبرة.
- وجود ارتباط إيجابي بين التقويم والمساءلة.

أما **الدريني (2000)** فقد أجرت دراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان العاصمة نحو المساءلة في الإدارة التربوية. وأجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (150) مدير مدرسة ثانوية من المدارس التابعة لمحافظة العاصمة اعتماداً على استبانة قامت الباحثة بتطويرها لغرض جمع البيانات.

وتضمنت الدراسة مجموعة من المتغيرات المستقلة وهي: الجنس، نوع المدرسة (حكومية، خاصة)، المؤهل العلمي، الخبرة، طبيعة الكلية التي تخرج منها المدير (علمية، إنسانية) و متغير تابع واحد هو اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة العاصمة نحو المساءلة في الإدارة التربوية. ولقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة العاصمة نحو المساءلة إيجابية، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاتجاهاتهم (2.67).
2. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو المساءلة تعزى لمتغيري الجنس، لصالح الإناث، والجهة المشرفة على المدرسة لصالح المدارس الخاصة، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المديرين والمديرات نحو المساءلة في الإدارة التربوية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة والكلية التي تخرج فيها.

أما دراسة **دويري (2002)** فقد هدفت التعرف إلى واقع عملية المساءلة الإدارية في الإدارة العامة في الأردن، من حيث إدراك المديرين لمفهوم المساءلة الإدارية وآليات ممارستها، وآرائهم حيال تفعيلها، ومعوقات التفعيل، وآرائهم نحو دور المواطنين في تفعيلها، والتغيرات التي طرأت على عملية المساءلة الإدارية تبعاً لمشاركة القطاعين العام والخاص في تقديم الخدمات العامة. وقد أجريت على عينة من (102) من شاغلي الوظائف الإدارية باستخدام طريقة المسح بالاستبانة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. أظهر المديرين درجة عالية من الإدراك لجميع جوانب المساءلة الإدارية.
2. وجود رؤيا إيجابية نحو تفعيل المساءلة الإدارية من قبل المديرين.
3. وجود بعض المعوقات أمام تفعيل المساءلة الإدارية، بإجماع آراء المديرين.
4. هناك أهمية لدور المواطنين في تفعيل المساءلة الإدارية.
5. ازدياد الحاجة لمأسسة المساءلة الإدارية وضرورة تفعيلها في ظل الشراكة بين القطاعين العام والخاص.
6. لم يؤثر جنس المبحوث، والمؤهل العلمي، والخبرة في آراء المبحوثين نحو المساءلة الإدارية.
7. وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو دور المواطن في تفعيل المساءلة الإدارية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

وأجرت **الزعبي (2003)** دراسة هدفت التعرف إلى درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها من قبل القادة التربويين (مدير تربوية، ومساعد مدير، ورئيس قسم) في مديريات التربية والتعليم في الأردن، إضافة إلى الكشف عن أي فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق المساءلة الإدارية ضمن أربعة مجالات هي: مجال العمل والإنجاز،

والانضباط الوظيفي، وأخلاقيات الوظيفة العامة، والمجال الإنساني، أو في درجة وجود المعوقات، تعزى إلى المتغيرات التالية (الخبرة، والمسمى الوظيفي، والمنطقة، والمؤهل العلمي، والجنس) لأفراد العينة.

وتكونت عينة الدراسة من (228) قائداً تربوياً، واستخدمت الباحثة في الدراسة أداتين: الأولى خاصة بالمساءلة الإدارية والثانية خاصة بمعوقات المساءلة الإدارية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- كانت درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن متوسطة.
- جاء مجال الانضباط الوظيفي في المرتبة الأولى من حيث درجة تطبيق المساءلة الإدارية
- من قبل القادة، تلاه مجال العمل والانجاز، ومجال أخلاقيات الوظيفة العامة، وأخيراً المجال الإنساني.
- جاءت فقرة "يرتكب الموظف الأخطاء المتكررة في العمل" في المرتبة الأولى في المعوقات التي تحول دون تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن، أما فقرة "يحضر إلى الدوام بملابس لا تليق بالموظف العام" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق المساءلة الإدارية ضمن المجالات الأربعة تعزى لمتغيرات "الخبرة والمنطقة، والمؤهل العلمي، والجنس".
- أظهر متغير المسمى الوظيفي وجود فروق ذات دلالة في درجة تطبيق المساءلة الإدارية لصالح مديري التربية في مجالات: العمل والإنجاز، والانضباط الوظيفي، والمجال الإنساني، ولصالح مساعدي مديري التربية في مجال أخلاقيات الوظيفة العامة والمجال الإنساني مقابل رؤساء الأقسام.
- جاء معوق "لأنني أعتقد بعدم وجود عقوبات رادعة للموظف المقصر" في المرتبة الأولى بين معوقات تطبيق المساءلة الإدارية، وجاء معوق "لأنني لا أستحق الموقع الذي أعمل به" في المرتبة الأخيرة.
- لم يظهر أي فرق دال إحصائياً في درجة وجود المعوقات يعزى لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي والجنس، في حين ظهرت فروق دالة إحصائياً في درجة وجود المعوقات تعزى لمتغيري المسمى الوظيفي والمنطقة، لصالح مساعد مدير تربية، وإقليم الشمال على التوالي.
- تبين أن هناك علاقات ارتباط سالبة ودالة إحصائياً بين مجالات المساءلة الإدارية وأداة المساءلة الإدارية ككل من جهة، وبين معوقات تطبيق المساءلة الإدارية من جهة أخرى.

كما هدفت دراسة أبو كركي (2003) التعرف على مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية وأهدافها وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات في الأردن.

وقد تألفت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة كاملاً (228) مديراً ومديرة وبعد استبعاد العينة التجريبية تم توزيع الاستبانة على (218) مديراً ومديرة موزعين على مديريات تربية الكرك، وقد تم استرجاع (188) استبانة أي بنسبة (86%) من العينة وقد قامت الباحثة ببناء استبانة تكونت من (55) فقرة موزعة على مجالين مجال مفهوم المساءلة التربوية واشتمل على (35) فقرة ومجال أهداف المساءلة التربوية واشتمل على (20) فقرة. وقد أشارت النتائج إلى:

1. أن مديري المدارس الحكومية يدركون مفهوم المساءلة التربوية وأهدافها بدرجة مرتفعة.
 2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على إدراك مفهوم المساءلة التربوية يعزى للجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، ومستوى المدرسة.
 3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على إدراك أهداف المساءلة التربوية يعزى للجنس، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة.
 4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على إدراك أهداف المساءلة التربوية يعزى للخبرة الإدارية لصالح الفئة (10 سنوات أو أكثر).
 5. بعض أفراد الدراسة اعتبر المساءلة التربوية رديفاً للتقييم التربوي، وأن المساءلة التربوية هي شكل من أشكال التحقيق وأن عملية المساءلة التربوية تبدأ عند حصول التقصير أو الفشل في أداء المدارس، كما اعتقد البعض أن المساءلة التربوية هي الخطوة الأخيرة في متابعة الوظيفة الإدارية. وكذلك بالنسبة لأهداف المساءلة فقد اعتبر بعض أفراد الدراسة أن المساءلة التربوية تهدف إلى محاكمة الأفراد والتحقيق معهم، وإلى إيقاع العقوبة على المدير في حال الفشل في الإنجاز، وأن المساءلة التربوية تهدف إلى التركيز على المخرجات دون المدخلات.
- وقد تضمنت الدراسة التوصيات التالية :

1. تطوير برامج مساءلة تربوية متوازنة.
2. الاهتمام بتوعية وتنقيف الميدان التربوي.
3. إعادة النظر في المناهج الأكاديمية في الجامعات والكليات والتأكيد على المفاهيم الإدارية الحديثة.

وحاولت دراسة كسبري (2003) التعرف إلى اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة في الإدارة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية، والكشف عن اتجاهاتهم نحو المساءلة في الإدارة التربوية في ظل متغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمؤهل العلمي، وطبيعة الكلية التي تخرج فيها المدير / المديرية.

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية، للعام الدراسي (2001/2000) حيث بلغ عددهم (204) مديراً ومديرة، موزعين على مديريات شمال الضفة الغربية، وهي نابلس، وسلفيت، وقلقيلية، وطولكرم، وجنين، وقباطية.

واستخدمت استبانة مؤلفة من خمسة مجالات، الأول التعرف إلى مفهوم المساءلة التربوية وأهميتها، والثاني يوضح دور المساءلة في تطوير المناهج وحسن تنفيذها وإثراءها، والثالث بين دور المساءلة في تطوير المعلمين أكاديمياً ومهنياً، والرابع يوضح دور المساءلة في تحسين المخرجات التربوية وتطوير الطلبة، والخامس يبين أهمية المساءلة في تحفيز التفكير الإبداعي لدى المشاركين في العملية التعليمية التعليمية.

وأظهرت نتائج الدراسة:

اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في الإدارة التربوية كبيرة جداً. حيث بلغت النسبة المئوية للإجابة عنها (80.2%).

كانت اتجاهاتهم نحو المجالات كالتالي:

مجال مفهوم المساءلة وأهميتها كبيرة، حيث بلغت النسبة المئوية للإجابة عليها (79.4%)، ومجال المنهاج كبيرة جداً، حيث بلغت النسبة المئوية للإجابة عليها (80.7%)، ومجال المعلمين كبيرة، حيث بلغت النسبة المئوية للإجابة عليها (79.4%)، ومجال الطلبة كبيرة جداً، حيث بلغت النسبة المئوية للإجابة عليها (81.4%)، ومجال التجديد والإبداع كبيرة جداً حيث بلغت النسبة المئوية للإجابة عليها (80.2%).

تتأثر اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية بمتغير الجنس بفارق بسيط لصالح الذكور، وبمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري، لصالح الذين تزيد خبرتهم عن (10) سنوات، وبمتغير نوع المدرسة، لصالح المدارس الخاصة، وبمتغير المؤهل العلمي، لصالح الماجستير، وبمتغير طبيعة الكلية التي تخرج فيها المدير / المديرية، بفارق بسيط لصالح الكلية العلمية.

ومن توصيات الدراسة أيضاً ضرورة العمل على تعميق مفهوم المساءلة وأهميتها في الإدارة التربوية لكافة العاملين من خلال تخطيط البرامج التدريبية وتنفيذها على كافة المستويات التربوية، وتوضيح أبعادها في حالة تطبيقها على الإدارة والمعلمين والطلبة والمناهج، وضرورة الإهتمام بالمؤهل العلمي حيث دلت نتائج الدراسة أهمية المؤهل العلمي في تكوين الاتجاهات الإيجابية لصالح الماجستير.

وقد حاولت أخوارشيدة (2004) من خلال دراستها "درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة" معرفة درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية وعددهم (11490) معلماً ومعلمة وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية حيث تكونت من (6%) من مجتمع الدراسة وبلغ عدد أفرادها (585). وقد استخدمت الباحثة أداتين للدراسة: استبانة لدراسة درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة بمفهوم المساءلة، واستبانة لدراسة فاعلية المدرسة كما يراها معلمو ومعلمات المدارس الثانوية في الأردن. واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة متمثلة بالمتوسطات الحسابية. والانحرافات المعيارية. ومعامل ارتباط بيرسون. وتحليل الانحدار المتعدد المتدرج. وقد خلصت الدراسة للنتائج التالية:

- درجة وعي المعلمين والمعلمات بمفهوم المساءلة ودرجة فاعلية المدارس الثانوية الحكومية متوسطة.
- العلاقة بين درجة وعي المعلمين والمعلمات بمفهوم المساءلة ومستوى فاعلية المدرسة قوية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجة وعي المعلمين بمفهوم المساءلة ومستوى فاعلية المدرسة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة والجنس.

وقام العمري (2004) بدراسة بعنوان "واقع المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن: دراسة تحليلية تطويرية" بهدف تحليل نظام المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، كما هدفت تحديد درجة توفر عناصر المساءلة التربوية في النظام التربوي الأردني، ودرجة مساءلة الفئات المعنية بتحقيق النتائج التربوية، ودرجة تنفيذ نظام المساءلة التربوية، والمعوقات التي تعترض تنفيذ ذلك النظام في وزارة التربية والتعليم. وهدفت الدراسة أيضاً إلى تطوير نموذج للمساءلة التربوية، انطلاقاً من النتائج التي تم التوصل إليها.

تكون مجتمع الدراسة من موظفي الإدارة العليا في مركز الوزارة، وموظفي الإدارة الوسطى في مديريات التربية والتعليم؛ وتم اختيار عينة الدراسة (662 فرداً) بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم تطوير أداة مكونة من ثلاثة أجزاء بالإضافة إلى سؤال مفتوح. بينت نتائج الدراسة توفّر عنصرين من عناصر المساءلة التربوية، وهما: عنصر الأهداف التربوية وعنصر الأهداف التعليمية. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم توجيه المساءلة لأي فئة على تفصيلها في تحقيق النتائج التربوية. أما درجة تنفيذ المساءلة التربوية، فقد تبين أنها وصلت إلى درجة مقبولة. ومن خلال تحليل إجابات أفراد العينة على السؤال المفتوح، تبين وجود سبعة معيقات تعترض تنفيذ المساءلة التربوية في الوزارة من أهمها العلاقات الشخصية، والجوانب الإنسانية مثل: الشللية، والجهوية، والواسطة، والمعرفة، والصفات الشخصية لبعض الموظفين مثل عدم الانتماء، والضغط الاجتماعية والعشائرية التي يتعرض لها الموظفون.

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها فقد تم تطوير نموذج للمساءلة التربوية وتضمن سبعة عناصر هي: الأهداف التربوية، والأهداف التعليمية، ومعايير تحقق الأهداف التربوية والتعليمية، والوصف الوظيفي، والإعلام التربوي، والمكافآت، والعقوبات. وتم تحديد الفئات التي يجب أن تتم مساءلتها بالفئات التالية: الطلبة، والمعلمون، ومديرو المدارس وإداريوها، والمشرفون التربويون، ورؤساء الأقسام وموظفهم، ومديرو التربية والتعليم، وأعضاء لجنة التخطيط، وأعضاء مجلس التربية والتعليم، ومسؤولو أجهزة الإعلام ورؤساء الجامعات ونوابهم، وعمداء الكليات، ورؤساء الأقسام المختلفة في الجامعات.

وفي ضوء النتائج السابقة، خلصت الدراسة إلى: العمل على تحديد عناصر المساءلة التربوية الملائمة لوزارة التربية والتعليم والمجتمع الأردني، واعتماد ما هو متوفر منها مثل: الأهداف التربوية والأهداف التعليمية، وتحديد الفئات المسؤولة عن تحقيق النتائج التربوية ومن ثم تحديد مهامها ومسؤولياتها وربط تلك المسؤوليات والمهام بتحقيق النتائج التربوية، والعمل على إيجاد آلية عمل لتنفيذ نظام المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، ووضع الإجراءات والاستراتيجيات المناسبة للقضاء على كل ما من شأنه أن يعرقل ويعيق تنفيذ نظام المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم، وعقد لقاءات تعريفية وتوعوية لموظفي الوزارة في موضوعي: المساءلة التربوية والمساءلة الإدارية والتميز بينهما.

أما دراسة آل الحارث (2005) وهي بعنوان "اتجاهات مديري المدارس الابتدائية في منطقة حائل نحو واقع ممارسة المساءلة في الإدارة التربوية بالمملكة العربية السعودية"، وهدفت التعرف إلى أثر متغيرات (الجنس، الخبرة، نوع المدرسة، مكان وجودها، المؤهل العلمي، طبيعة الكلية التي تخرج فيها المدير والمديرة، ونوع التخصص) على اتجاهاتهم.

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الابتدائية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل (حكومية وخاصة) للعام الدراسي (2004/2005م) والبالغ عددهم (490) مديراً ومديرة، في حين تكونت عينة الدراسة من (420) مديراً ومديرة.

ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم تطوير استبانة مكونة من (50) فقرة.

وقد بينت نتائج الدراسة وجود اتجاهات محايدة لدى مديري المدارس الابتدائية في منطقة حائل نحو واقع ممارسة المساءلة في الإدارة التربوية، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لاتجاهات مديري المدارس تعزى لمتغيرات: نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة، والمؤهل العلمي لصالح حملة الدبلوم، ومكان وجود المدرسة لصالح المدينة، والجنس لصالح الإناث. إضافة إلى أن نتائج الدراسة بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لاتجاهات مديري المدارس تعزى لمتغيرات: الخبرة في الإدارة، وطبيعة الكلية المتخرجين منها، ونوع التخصص.

في حين هدفت دراسة المحمود (2005) إلى بناء نموذج إداري مقترح لتطوير الكفاءة المؤسسية في مديريات التربية والتعليم في الأردن، وتكون مجتمع الدراسة من مديري التربية والتعليم والمديرين المختصين ورؤساء الأقسام والمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن.

وتكونت عينة الدراسة من (382) فرداً موزعين عشوائياً كما يلي: (17) مديراً للتربية و(35) مديراً مختصاً بنسبة (50%) من مجتمع الدراسة، (175) رئيس قسم بنسبة (30%) من مجتمع الدراسة، (155) مشرفاً تربوياً بنسبة (20%) من مجتمع الدراسة.

قام الباحث بتطوير استبانة لقياس درجة الكفاءة المؤسسية التي وصلت إليها مديريات التربية والتعليم في الأردن، وقد اشتملت على (89) فقرة موزعة على مجالات: جودة الأداء الإداري، الاتصال وعلاقات العمل، المساءلة، المراجعة وتقييم الأداء، نظام المعلومات الإداري، وكفاءة القرارات الإدارية. أظهرت نتائج الدراسة أن:

1. المتوسطات الحسابية لمجالات درجة الكفاءة المؤسسية متوسطة.
2. توجد فروق دالة إحصائياً تعزى للمؤهل العلمي على مجالي (المساءلة) و(المراجعة وتقييم الأداء) بين الماجستير والدكتوراه لصالح الماجستير، وعلى مجال (نظام المعلومات الإداري) بين الدبلوم العالي والدكتوراه لصالح الدبلوم العالي. كما توجد فروق دالة إحصائياً تعزى للمركز الوظيفي على جميع مجالات درجة الكفاءة المؤسسية بين (مدير تربوية ورئيس قسم) من جهة، و(المشرف التربوي والمدير المختص) من جهة أخرى لصالح (مدير التربية ورئيس القسم).
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى للخبرة على جميع مجالات درجة الكفاءة المؤسسية.
4. بناء أنموذج إداري لرفع الكفاءة المؤسسية في مديريات التربية والتعليم في الأردن واشتمل على المكونات التالية: جودة الأداء الإداري، الاتصال وعلاقات العمل، المساءلة، المراجعة وتقييم الأداء، نظام المعلومات الإداري، وكفاءة القرارات الإدارية.

وسعت دراسة **القضاة (2005)** إلى معرفة أنماط القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها بالمساءلة الإدارية للمعلمين. تكونت عينة الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش، والبالغ عددهم (147) مديراً ومديرة، منهم (70) مديراً و (77) مديرة. وتم إعداد وتطوير استبانتين لأغراض الدراسة: الأولى استبانة وصف أنماط القيادة لمديري ومديرات المدارس الحكومية، والثانية استبانة تطبيق المساءلة الإدارية للمعلمين. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن نمط اهتمام القيادة بالعمل هو النمط السائد أكثر من نمط اهتمام القيادة بالعاملين معها، وكذلك وجود مساءلة إدارية على مستوى عال لجميع مجالات المساءلة الأربعة من قبل مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش.

وفي ضوء هذه الدراسة قام الباحث بتقديم مجموعة من التوصيات، كان أبرزها ضرورة تأهيل مديري ومديرات المدارس إدارياً وتربوياً من خلال عقد دورات وورش تدريبية حول المساءلة الإدارية والقيادة ورفع كفاءتهم وإحاقهم ببرامج دراسات عليا في الجامعات. وكذلك نشر الوعي لدى مديري ومديرات المدارس حول مفهوم المساءلة الإدارية من أجل تحسين الأداء للمعلمين مع ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بوضع نظام للمساءلة يوضح الحقوق والواجبات للمعلمين بصورة شفافة.

وأجرت أبوحيانه (2006) دراسة بعنوان أنموذج مقترح للرقابة الإدارية لوزارة التربية والتعليم الأردنية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة، هدفت إلى التعرف إلى واقع الرقابة الإدارية في وزارة التربية والتعليم الأردنية ومن ثم بناء أنموذج للرقابة الإدارية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة.

تكون مجتمع الدراسة من القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم ممثلاً بالمديرين العامين، ومديري التربية، ورؤساء الأقسام للعام الدراسي (2006/2005) والبالغ عددهم (751) قائداً تربوياً. وتم اختيار (451) قائداً تربوياً بالطريقة الطبقيّة العشوائية. وقد تم بناء استبانة تكونت من (57) فقرة للتعرف إلى واقع الرقابة الإدارية في وزارة التربية والتعليم. وقد أظهرت الدراسة أن:

- المتوسط الحسابي لواقع الرقابة الإدارية، وعناصرها، ومستوياتها، ونماذجها المحتملة متوسطة، إذ بلغ (3.36) وتميز واقع الرقابة الإدارية في وزارة التربية والتعليم بضعف الشفافية في العمل الرقابي، وعدم وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، وعدم ملاءمة المعايير الرقابية للعمل الإداري، وغياب الموضوعية.
- بناء أنموذج للرقابة الإدارية يقوم على الاتجاهات المعاصرة في وزارة التربية والتعليم وهي الشفافية، والوضوح، والموضوعية، والملاءمة، وتفويض الصلاحيات واللامركزية، وإدارة القيم الوظيفية، والرقابة الذاتية، والمكافآت، والمساءلة، والتدريب، والاتصال، والإدارة بالأهداف، والمشاركة الفردية في الأعمال الرقابية، ومن المعايير الرقابية الضرورية التحليل، والسرعة، والتنبيه.

وهدفت دراسة الطشة (2007) وهي بعنوان "درجة الالتزام بالشفافية الإدارية في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت من وجهة نظر العاملين فيها" التعرف إلى درجة الالتزام بالشفافية الإدارية في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت من وجهة نظر الموظفين. ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم بناء استبانة تكونت من (66) فقرة، موزعة على سبعة مجالات: مجال التشريعات والقوانين، مجال الأداء والتقييم، مجال المعلومات والبيانات، مجال الإجراءات وآليات العمل، مجال اتخاذ القرار، مجال الاتصال، ومجال الفساد والمساءلة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الالتزام بالشفافية الإدارية متوسطة للمجالات المختلفة. وأظهرت كذلك أن درجة الالتزام بالشفافية الإدارية ككل جاءت بدرجة متوسطة وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام بالشفافية الإدارية تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات والأداة

ككل ولصالح الذكور. وبينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام بالشفافية الإدارية تعزى لمتغير الجنسية. وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام بالشفافية الإدارية تعزى: لمتغير المؤهل العلمي في مجال الإجراءات وآليات العمل بين حملة مؤهل ثانوي ومؤهل بكالوريوس لصالح حملة مؤهل ثانوي، لمتغير الخبرة في مجالات الأداء والتقييم، والإجراءات وآليات العمل، والاتصال بين أصحاب الخبرة وكانت الفروق لصالح أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات، لمتغير الوظيفة في جميع المجالات والأداة ككل بين أصحاب وظيفة فنية أو إدارية وفنية مساعدة ومعاونة لصالح أصحاب وظيفة فنية مساعدة ومعاونة.

2.4 الدراسات الأجنبية

أجرى كوخون (Kukhun, 1976) دراسة هدفت إلى تقديم مفهوم للمساءلة إلى النظام التربوي في الأردن، وتطوير نموذج مساءلة ملائم للبيئة الأردنية، وتحديد إستراتيجية لتطبيق هذا النموذج في نظام التعليم العام في الأردن. اعتمدت الدراسة على تحليل وثائق منظمة اليونسكو ووكالة التنمية العالمية، وإصدارات مديرية التربية في ميتشغان، بهدف تكييف نظام المساءلة الإدارية في تلك الولاية عن طريق التعديل بما يتلاءم مع طبيعة البيئة التربوية في الأردن، وغيرها من الأدبيات المتعلقة بالمساءلة الإدارية وجوانبها المختلفة في التربية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن المساءلة الإدارية التربوية موجهة نحو تحسين نوعية التعليم.
- اعتبار كل الأشخاص المشاركين في التربية عرضة للمساءلة عن نجاح الطلبة.
- تطبيق المساءلة الإدارية في كل المكاتب الإدارية وعلى المستويات الدراسية المختلفة (الابتدائية إلى الثانوية).
- يعد التدريب في أثناء الخدمة ضرورياً في تطبيق نموذج المساءلة الإدارية وهناك حاجة إلى التدريب المكثف أثناء الخدمة لكل من المعلمين والإداريين من أجل فهم مفهوم المساءلة الإدارية.
- يعد وعي المجتمع ودعمه ودعم وزارة التربية ومجلس التعليم والمعلمين والطلبة مهماً في نجاح تطبيق المساءلة الإدارية.
- لا توجد إجابة واحدة بسيطة لتحسين نوعية التعليم، وبدلاً من ذلك تقدم هذه الدراسة نظام مساءلة تربوية يقود إلى تحسين التعليم.

- لابد من تقييم نظام المساءلة الإدارية التربوية لتحديد فعالية هذه الخطة وتحديد المجالات التي تحسنها.

وفي دراسة قام بها هيرمان (Herman, 1979) لدراسة نظام الإدارة في مدرسة وست بلوم فيلد (West Bloomfield) في ولاية ميتشجان الأمريكية بعنوان كتيب مساءلة الإدارات المدرسية، حيث قام الباحث بدراسة جميع عناصر الإدارة في المدرسة، والواجبات والمسؤوليات والمبادئ التي قامت عليها المدرسة، وعلاقة كل ذلك بنظام المساءلة المطبق. وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

1. يقوم مبدأ المساءلة في الإدارة والإشراف التربوي على أساس توفير القائد والمشرف التربوي الذي يتسم بقدرات تمكنه من تنفيذ البرنامج المحدد له؛ ليصبح بالإمكان محاسبته على نتاجاته بعد ذلك، وهذه القدرات هي :-

- المؤهلات العلمية والمسلكية المطلوبة للعمل.
 - الخبرة في مجال الإدارة والتعليم وتطوير المناهج.
 - استمرارية الإطلاع على آخر المستجدات التربوية والقيام بالأبحاث التربوية.
 - القدرة على التعامل مع الجماعات والأفراد وبروح الفريق.
 - أن يكون ديمقراطياً في تعامله مع العاملين.
 - توفر الصفات القيادية ومهارات العمل المهني في مجال مهنته والتعامل مع المجتمع.
2. ربط نظام المساءلة بالتخطيط والاتصال والتنسيق المتبع في الإدارة، لأن كل هذه العناصر تؤثر على نظام المساءلة.
3. يعتمد نظام المساءلة على الأولويات التي حددتها الإدارة في أهدافها وتصنيفها حسب نظام محدد يبين أهميتها.
4. وضع وسائل وتقنيات (معايير المساءلة) من قبل فريق الإدارة بحيث يكون مبنياً على أساس الإنجاز.

كما وجد أن المساءلة في إطار تنظيمي تعتمد على:-
النظرة الشمولية للعملية التعليمية، وتحديد الأهداف، واختيار الموارد والاستراتيجيات لتحديد المدخلات، والتقييم والتقويم الفعال.

وفي دراسة قامت بها ديرلين (Derlin, 1991) هدفها التعرف إلى استراتيجيات الإدارة والظروف التي تسهل نجاح الأداء الإداري وتقييم لمدارس مقاطعة (Wisconsin) لتحديد كون عملية الخضوع للقوانين إجبارية أم اختيارية أو أن الأهداف المنشورة في التقارير منسجمة مع برامج المدرسة أم لا. توصلت الدراسة إلى: إيجاد معايير للمساءلة بالحد الأدنى من توقعات الأداء في مدارس المقاطعة لتقارير المساءلة الإدارية، ذات تأثير محدود على ممارسة التعليم، وبشكل عام لم تؤيد النتائج المقترحات التي قدمها صانعو القرار والتي تربط بين تقارير المساءلة الإدارية وتحسين المدرسة التي تخضع للمساءلة.

أما دراسة كيلفويل (Killfoil, 1995) وهي بعنوان " تصورات المعلمين حول المساءلة التعليمية "، فالغاية منها تحديد نظرة المدرسين والمديرين في إمكانية التعرف إلى النتائج التعليمية المحددة وقياس هذه النتائج، إضافة إلى تحمل المسؤولية تجاه ذلك. كما تهدف الدراسة إلى تحديد الاختلاف في المواقف والمفاهيم بين المربين على اختلاف فئاتهم الديموغرافية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المدرسين والمديرين يعتقدون بصورة عامة أن نتائج التعليم الإدراكي يجب تحديدها وقياسها وأن النتائج التعليمية تستحق على الأقل إيلاء اهتمام كبير بها بقدر الاهتمام الذي تحظى به المدخلات والعمليات التعليمية. كما تشير إلى أن المدرسين والمديرين يشعرون بأن المجتمعات المدرسية (المحلية) مطالبة بأن تلعب دوراً كبيراً في العملية التعليمية، ويجب أن تتاح لهذه المجتمعات الفرصة للحصول على المعلومات المتعلقة بالأداء المدرسي وتطرق الدراسة إلى النظر في علاقة عناصر المساءلة بعضها ببعض. حيث وجد أن المفاهيم المتعلقة بتحديد ملامح هذه العلاقة وقياسها أكثر ارتباطاً فيما بينها من مفاهيم إشراك المجتمع وإدراكه لعناصر العملية التعليمية.

تتضمن دراسة ريفيرا (Rivera, 1995) وهي بعنوان " المساءلة وإصلاح التعليم في روتشستر - نيويورك، (Rochester -New York)، وصفاً لأربعة أساليب للمساءلة هي : المساءلة البيروقراطية، المساءلة الأدائية، المساءلة المهنية، والمساءلة التسويقية. وكل واحد من هذه الأساليب يستند إلى فرضيات وإجابات لأهم الأسئلة : من الخاضع للمساءلة، وتجاه من، وعن ماذا؟

تتطرق هذه الدراسة إلى كيفية قيام واضعي السياسات في روتشستر من خلال قيادة عدد من الإصلاحات التعليمية بصياغة التوصيات وصولاً إلى نظام فاعل للمساءلة. وتقوم هذه الدراسة على الاسترشاد بالسؤال البحثي التالي : كيف قام واضعو السياسة في روتشستر بصياغة وتنفيذ التوصيات

للوصول إلى نظام فاعل للمساءلة ؟ (من 1980 - 1991)، وكيف تستطيع هذه الخبرات إعلام الأنظمة الأخرى بالجهود الإصلاحية على نطاق واسع؟
تؤكد هذه الدراسة على أن أي أسلوب منفرد للمساءلة لا يلبي الاحتياجات والاهتمامات المتنوعة للمدرسين والوالدين ومديري المدارس وأعضاء مجالس إدارة المدارس ضمن إطار نظام المدارس العام في المدينة. ويدعم هذا التحليل نظرة عدد من المدارس بأن أساليب المساءلة البديلة يجب المزج بينها بطرق إبداعية وفاعلة. كما يعتقد الباحث أن أساليب المساءلة المتعددة يمكن أن تتعايش ضمن البيئة العامة للمدرسة الواحدة. وقد تناول الباحث بالبحث والتحليل الأبعاد التي تنطوي عليها نتائج هذه الدراسة بالنسبة لوضعي السياسات في الأنظمة المدرسية الأخرى.

وتوضح هذه الدراسة أيضا أن آراء واضعي السياسات تجاه المساءلة كانت متباينة إلى حد بعيد وذلك بالرغم من اشتراكهم في الاعتقاد بأن إيجاد نظام مساءلة مهني من شأنه تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة. واستمر واضعو السياسات في العمل بدون تسوية خلافاتهم ولم يستشرفوا المشاكل والصعوبات الهائلة التي قد تحدث. وفي نهاية المطاف، يؤدي التركيز الناشئ على المدارس والمساءلة المتعلقة بالأداء إلى الاتفاق حول وضع نظام "مختلط" في هذا المضمار.

وفي دراسة قام بها دال (Dahl, 1996) بعنوان " الابتكار والمساءلة في القطاع العام : هل هذه المفاهيم متناسقة ؟ حالة دراسية لعشر مؤسسات في ولاية هارفارد (Harvard) والحكومة المحلية ". هدفت الدراسة إلى إجراء دراسة مقارنة لحالة دراسية في المدارس الحكومية على صعيد الولاية وعلى الصعيد المحلي حول الابتكار والمساءلة والقيم الديمقراطية التي قد توجد أو تغيب عن معالجة عملية مثل الابتكار.

بحثت هذه الدراسة فيما إذا كانت وكالات القطاع العام والتي تصنف على أنها بيروقراطية وتتصف بالسيطرة الشديدة ممكن أن تكون مؤسسات ابتكارية، وفيما إذا كان الابتكار في القطاع العام والسيطرة والمساءلة والقيم الديمقراطية مفاهيم متوفرة أم لا ومن نتائج هذه الدراسة:-
- أن كلاً من مفهومي الابتكار والمساءلة مفهومان متقابلان.
- عملية الابتكار أو المساءلة لا تتطلب جهوداً إنسانية غير عادية.
- المبتكرون أناس عاديون صنعوا ما يجب صنعه.

- الابتكار يتناغم مع المساءلة وهذا يسقط حكمة تقليدية خاطئة وهي (أن الابتكار لا يتناغم مع المساءلة).

وذهب بيشتل (Bechtel, 1997) في دراسته إلى فحص تصورات مديري المدارس الثانوية في بيتسبرغ (Pittsburgh) نحو اتفاقية تضمنت تقديم استقلالية أكبر للمدارس من قبل المديريات مقابل المزيد من المساءلة الإدارية، واعتبار مبنى المدرسة وحدة التغيير، وإعطاء المدارس مزيداً من الحوافز والعقوبات على أساس النتائج التي تقاس بتقدير التلاميذ وجهودها الأولى في تطبيق هذا الاتفاق. واعتمد الباحث على المقابلات المعمقة مع المديرين في إحدى عشرة مدرسة ثانوية عام (1996)، وبعد تحليل نصوص المقابلات توصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من وجود أسلوب إدارة المواقع فإن المديرين لم يروا وجود هذا الاتفاق في مدارسهم، حيث كانت متطلبات المساءلة الإدارية أكبر وتقلص مدى الحرية والاستقلال.

وعلى الرغم من وجهات نظر المديرين الإيجابية نحو نظام التقييم الجيد للتلميذ فقد كان لمعظمهم وجهات نظر سلبية نحو خطط المساءلة الإدارية في المناطق التعليمية. وذكر معظم المديرين حاجتهم إلى السلطة والتأييد حتى يتقبلوا مبدأ المساءلة الإدارية إضافة إلى حاجتهم لمزيد من السلطة في التوظيف واستخدام الوقت والموازنات. توصلت الدراسة إلى إيجاد معايير للمساءلة بالحد الأدنى من توقعات الأداء في مدارس المقاطعة لتقارير المساءلة الإدارية، وهي ذات تأثير محدود على ممارسة التعليم، وبشكل عام لم تؤيد النتائج المقترحات التي قدمها صانعو القرار والتي تربط بين تقارير المساءلة الإدارية وتحسين المدرسة التي تخضع للمساءلة.

وجاءت دراسة بينيت (Bennett, 1997) بعنوان "توفير السلطة للمعلم والمدير : حالة دراسية للعديد من المواقع في إعادة لهيكلية المدارس ومساءلتها عن تحصيل الطلبة"، لتبحث في جدوى المساءلة في ثلاث من المدارس القيادية التي تبنت سياسة المساءلة في مدارس (سانت ياجو) من خلال إجراء مقابلات مع المديرين والمعلمين في المدارس وأخذ ملاحظات من الموقع، واستعراض بعض الوثائق. الهدف المحدد كان شرح القضايا والتحديات والإنجازات التي تضمنتها عملية إصلاح المدارس في مجال المساءلة عن تحصيل الطلبة. ومن نتائج هذه الدراسة :-

- أن المساءلة تحدث بشكل فردي في كل بيئة تعليمية وليس بشكل تشاركي.

- في المدارس موضع الدراسة كانت المعايير والبدائل التي تم تطويرها موضع نقاش وخلاف.
- عملية القيادة في المدرسة بدأت تنقسم بين المعلم والمدير.
- وقد اقترح الباحث مجموعة من الأفكار في سبيل إنجاز فكرة المساءلة منها:
 - 1- تشجيع الاستقلالية والمساءلة من خلال بناء مدارس مؤهلة لصنع القرار.
 - 2- الاستثمار بشكل كبير في مجال تطوير المؤسسات والأنظمة التعليمية.
 - 3- اعتبار عمليات الإصلاح كجهود وفرص لعملية تطوير التعليم.
 - 4- إعادة تطوير المديرين ومفاهيمهم نحو التغيير من خلال منحهم القوة الكافية وإعادة ترتيب علاقاتهم مع الكادر المدرسي.

وسعت دراسة **كاليرو (Callero, 1997)** بعنوان " العلاقة بين الاستقلالية، الابتكار، المساءلة في المدارس العامة التقليدية والمدارس ذات التميز في كاليفورنيا (California) "، إلى معرفة مدى الاختلاف بين قناعات مديري المدارس التقليدية ومديري المدارس ذات التميز حول الاستقلالية، والابتكار، والمساءلة في مدارس ولاية كاليفورنيا.

يتألف هذا البحث المسحي من مكونين، مكون كمي لأداة المسح ومكون كيفي من خلال المقابلات والاستجابات.

عينة الدراسة تمثلت في (47) مدير مدرسة تقليدية عامة و (56) مدير مدرسة متميزة. العينة أجابت عن استبانة المساءلة والابتكار والاستقلالية وهي أداة تم تطويرها من قبل الباحث حيث بلغ مجموع الأسئلة فيها (20) سؤالاً، وعدد الفروع (168) فرعاً، وعدد المقابلات (4) تم تنفيذها على العينة.

ومن نتائج الدراسة أن:

هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين قناعات مديري المدارس التقليدية العامة ومديري المدارس المتميزة فيما يخص المستويات العامة للاستقلالية والابتكار والمساءلة ولصالح مديري المدارس المتميزة إذ أن قناعاتهم كانت أكثر ايجابية نحو المستويات السابقة.

وانطلقت دراسة **ليفى (Levy, 1997)** وهي بعنوان " المساءلة التعليمية في أونتاريو (Ontario) : أين نقف ؟ " من اعتقاد الباحث بأن التميز والجودة في النظام التعليمي (التربوي) بجميع مستوياته يساهم بدرجة كبيرة في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع. كما أن تناقص الأموال

وزيادة الطلب على الموارد المتاحة أدى إلى زيادة الضغط على النظام التعليمي الذي بدأ قريباً في تقليل الاهتمام بالنوعية. ونتيجة لذلك، يطلب من المستفيدين من تلك الأموال مواجهة المزيد من المساءلة في هذا المضمار. وأدى هذا بدوره إلى ظهور توجه نحو إعادة تقييم النظام التعليمي الذي هو من منظور التربويين والحكومات يفتقر إلى المساءلة الكافية. تناولت هذه الدراسة بالبحث والتحليل الآراء والمفاهيم الحالية المتعلقة بالمساءلة ضمن النظام التربوي لمقاطعة أونتاريو. وتطرقنا هذه الدراسة إلى إجراء مقابلات معمقة مع التربويين على أعلى المستويات المدرسية والجامعية والحكومية على مدى ستة أشهر. وقد تم تحليل وتلخيص المعلومات التي تم جمعها حول ستة مجالات بحثية هي: تعريفات عامة للمصطلحات التعليمية (التربوية)، المصطلحات والمفاهيم في مجال المساءلة، المسؤولية، القياس، التوجهات المستقبلية، والتمويل. وأشارت نتائج الدراسة إلى:

- ضرورة تعريف وتوضيح نظام المساءلة الذي تم تطويره.
- هناك حاجة ماسة إلى نظام مساءلة مشتركة يشارك فيه جميع المؤثرين والمتأثرين في النظام التعليمي.
- هناك حاجة إلى توضيح عملية التداخل في العوامل المؤثرة في النظام التعليمي.

وهدفت دراسة مكليس (Mcnelis, 1999) بعنوان " خطة لتحسين المدارس كنماذج للمساءلة على مستوى المقاطعة في بيتسبرغ (Pittsburgh)"، إلى دراسة نتائج عملية تحسين التخطيط والتطلعات المستقبلية للمكاتب المركزية ومديري المدارس كوسيلة للوصول إلى نظام للمساءلة. العينة كانت عشوائية مكونة من (19) مقاطعة من أصل (54) مقاطعة للمدارس الابتدائية المشمولة في خطط التحسين ومقابلة (22) مديراً من مديري المدارس والكادر المركزي. أما النتائج فكانت كالآتي:

- أ. هناك استخدام تحليل للبيانات كدليل لتطوير الخطة.
- ب. لا يوجد جدولة للأولويات في المدارس.
- ج. لا يوجد تقييم أو معالجة للنتائج.
- د. لا يوجد تحليل للخطط.
- هـ. لا يمكن الاستغناء عن الخطط الموضوعية في عملية المساءلة في المدارس للعديد من الأسباب:
 - الأهداف الموضوعية عامة جداً ولا تركز أو توضح شيئاً من الأولويات.
 - المعالجة غير محددة.
 - الخدمات المركزية المطلوبة للتخطيط غير محددة بشكل كاف.

- الاستراتيجيات المقترحة كثيرة.
 - خطط التقييم لم تطور بشكل كاف.
 - بينت عملية تحليل المقابلات أن هناك اختلافا في وجهات النظر حول عملية تحسين التخطيط وما يجب عمله لتحسين هذه العملية.
- بشكل عام هذه الدراسة تسلط الضوء على الحواجز التي يمكن أن تواجهها المقاطعة في عملية الاستفادة من تحسين التخطيط كميكانية للمساءلة. وتقدم اقتراحات لعملية الاستفادة من تحسين التخطيط المدرسي كوسيلة للمساءلة على مستوى المدرسة.

أما **يسلدايك و نلسون (Yasseldyk & Nelson, 1998)** فقد تطرقا إلى المساءلة الإدارية من منظور آخر بهدف وضع لائحة للخصائص المهمة والمرغوبة لتقارير المساءلة الإدارية التربوية على مستوى المقاطعات والولايات في الولايات المتحدة الأمريكية.

وأجريت الدراسة على عينة من (32) مؤسسة تربوية على مستوى الولايات. وتوصلت إلى الخصائص المرغوبة التالية:

1. وضوح الجهة التي يوجه إليها التقرير، وهدفه، والنموذج المفاهيمي لنظام المساءلة الإدارية في الولاية.
2. أن يكون التقرير شاملاً ومختصراً في ذكر المدخلات، والعمليات ونتائج الطلبة، خاصة ذوي الإعاقات.
3. أن يعطي التقرير معلومات مقارنة حول التغيرات التي تحدث بمرور الزمن وعلى مستوى المدارس والولايات والأقاليم.
4. أن تحتوي التقارير تحذيرات حول الأخطاء في الترجمة أو الفهم للمعلومات أو أي نتائج غير متوقعة.
5. أن تكون التقارير سرية.

وجاءت دراسة **نورلين وجنيفر (Norlin&Jennifer, 1999)** بعنوان " اختيار مؤشرات المساءلة التربوية " نتيجة لرغبة الجمهور الأمريكي في الحصول على معلومات ثابتة وقابلة للمقارنة حول الطالب والمدرسة وأداء النظام. حيث أن هناك ضغطاً متزايداً باتجاه توثيق وإعداد التقارير بشأن حياة الطلبة ونموهم القابل للقياس ضمن البيئة المدرسية الأمريكية. وتتحمل المدارس في المقاطعات والمناطق مسؤوليات متزايدة لتوثيق ووضع التقارير المتعلقة بالتقدم لدى الطلبة على الأصعدة الفدرالية

والحكومية والمحلية مع تباين التداخل فيما بين هذه الأصعدة. وفي ضوء هذا التوجه، اندفعت المقاطعات والولايات نحو اعتبار المدارس والمعلمين والمديرين والطلبة مسؤولين عن ضمان تحقيق المكاسب المتعلقة بالتعلم، والتحدي الذي يواجه الولايات والحكومات هو تطوير أنظمة لمؤشرات المساءلة التي من شأنها تجسيد نوعية المهارات والمعرفة التي يحتاج إليها الطلبة حتى يصبحوا عمالاً ومواطنين منتجين وتعريف الجمهور باحتياجات وانجازات المدارس والطلبة الملتحقين بهذه المدارس. توصلت هذه الدراسة إلى نتائج هامة بشأن مؤشرات التقدم لدى الطلبة والتي تعتبر مفيدة لكل من الولاية والجهات المحلية علماً بأن هذه النتائج تركز على أهمية إيلاء المزيد من الإهتمام للتوثيق والتقارير المتعلقة بالتقدم الدراسي لدى الطلبة والمساءلة نحو تحقيق التحسن المنشود ولا سيما على الصعيد المحلي.

وتشير دراسة راغلاند وآخرون (Ragland and others, 1999) بعنوان "الضرورة والمساءلة والفعالية: نتائج أولية لدراسة عملية الإصلاح لمدارس مقاطعات ولاية تكساس (Texas)"، إلى دراسة الأداء في المدارس الفقيرة في ولاية تكساس في ظل نظام المساءلة.

في هذه الدراسة تمت دراسة مجموعة من المدارس في ولاية تكساس الفقيرة والتي حققت إنجازات أكاديمية عالية، هذه المدارس كانت فقيرة جداً وقدرة طلبتها على التحدث بالإنجليزية ضعيفة ولكن المقابلات والملاحظات بينت أن أجواء النجاح فيها كانت واضحة. ومن نتائج هذه الدراسة:

- المشرفون وقادة المقاطعة خلقوا في مجتمعاتهم حساً بضرورة وجود تحسين في مجال التحصيل الأكاديمي.
- قادة المقاطعة أوجدوا أجواءً يتم فيها تحسين التعليمات الأكاديمية وأصبحت فيها المسؤولية مشتركة من قبل كل فرد في المدرسة.
- قادة المقاطعة أقرروا بأن التوقعات الكبيرة في مجال المساءلة بحاجة إلى دعم ذي نوعية عالية.

أما دراسة كوشوريك (Koschoreck, 2001) بعنوان "المساءلة والعدالة التعليمية: نظام مقاطعة أداين، (Aldine)"، فبحثت في طرق تجاوز سياسات المقاطعة والحرم الجامعي في مقاطعة أداين للجامعات المستقلة مع تنفيذ نظام تفرضه الولاية ويتطلب المساءلة عن التحصيل الدراسي للطلبة. تشير جميع الموضوعات الناجمة عن التحليل في هذه الدراسة إلى الجهود الإبداعية لهذه المقاطعة التي تسعى دائماً إلى تحقيق مستويات أعلى من التحصيل الدراسي لدى الطلبة من خلال استيعاب المفاهيم

والمضامين المشتركة. يتفق المشاركون في هذه الدراسة على أن استيعاب المضامين والمفاهيم المشتركة حول قضايا المساءلة ومسؤولية المديرين التربويين عن ضمان تحقيق النجاح للطلبة أتاح للمقاطعة التحول من القيم إلى الأهداف، و تبنيتها عبر تنفيذها وتحقيق النتائج المنشودة. تكمن أهمية هذه الدراسة في ارتباطها الوثيق بممارسة التعليم العام بقدر ما تلقي الضوء على مساعي إحدى المقاطعات التصدي للثقافات العرقي والاقتصادي وإيجاد الفرص للحصول على مداخل أكثر إنصافاً وعدالة بين الطلبة. كما أن هذه الدراسة مهمة من حيث مساهمتها في برامج الإعداد الإداري والتربوي وذلك بفضل ما تلقيه من ضوء على المهارات والمعرفة التي يجب أن تتوفر لدى قيادة المقاطعة للتأثير في نتائج التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

وفي دراسة قام بها نيملي وديبوره (Nimely&Deborah, 2001) بعنوان " بحث مواقف مشرفي المدارس العامة في مدن أوهايو، (Ohio) تجاه المساءلة التعليمية ومقارنة هذه المواقف مع تصورات أعضاء المجلس التعليمي"، والتي تبحث في مواقف المشرفين على المدارس في مدن ولاية أوهايو تجاه المساءلة التعليمية عن نتائج أداء الطلبة كما يراها أعضاء المجلس التعليمي، وفيما إذا كانت هناك فروقاً واختلافات في المواقف نتيجة للاختلافات الديموغرافية التالية:- العمر، والجنس، والعرق، والمؤهلات التعليمية العليا والخبرة التعليمية وسنوات العمل كمدير وكمشرف وكعضو في المجلس التعليمي. وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة والتي تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات من البنود هي: الأداء الجماعي للطلبة، والمكافأة، والتنفيذ.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مشرفي المدارس في مدن ولاية أوهايو وأعضاء المجلس التعليمي يتفقون مع المساءلة التعليمية في بعض النواحي. كما رفض المشرفون في هذه الدراسة تحديد المسؤولية عن أداء الطلبة بفئة واحدة، بل يجب أن تكون المسؤولية جهداً مشتركاً، ويفضلون المساءلة تجاه الطلبة من حيث حصولهم على المهارات المقبولة في السوق إضافةً إلى التخطيط الوظيفي قبل التخرج من الجامعة. وقد اختلف أعضاء المجلس التعليمي مع المشرفين على المدارس في مدن ولاية أوهايو حول ضرورة اتصال مجالس المدارس المحلية بالمجموعات والمؤسسات الخاصة لوضع البرامج التعليمية وذلك إذا أخفقت أنظمة المدارس العامة في تقديم البرامج والمناهج التي تؤدي إلى حصول الطلبة على التعلم.

وأشارت هذه الدراسة إلى عدم وجود دليل على أن العمر وسنوات الخبرة التعليمية والإدارية تؤثر على مواقف المشرفين على التعليم من حيث المساءلة التعليمية عن نتائج أداء الطلبة.

وتركز دراسة باترسون (Patterson, 2002) والتي بعنوان " القيم و المساءلة التعليمية في ولاية تينيسي: المعضلات والضرورات الأخلاقية "، على مفاهيم التربويين وملاءمة وفاعلية نظام سياسة المساءلة بولاية تينيسي، (Tennessee) ونظرتهم إلى تأثير المساءلة عليهم باعتبارهم مجموعات متباينة. ويشكل ما كتب في هذا المضممار حول نظرية المواقف والسياسات الإطار المفاهيمي لهذه الدراسة.

تشير نتائج الدراسة إلى أن بعض التربويين والسياسيين على صعيد الولاية يرون ان نظام سياسة المساءلة الحالي يمثل طريقة ملائمة وفاعلة لقياس التحصيل الدراسي لدى الطلبة. إلا أن غالبية التربويين يشعرون بأنه تم تهميشهم في إطار نظام سياسة المساءلة الحالي. ويرون أن الاعتماد على اختبار قياسي واحد فقط لا يشكل طريقة ملائمة وفاعلة لقياس التحصيل الدراسي لدى الطلبة. ويشعر المدرسون أن الطلبة لا يأخذون الاختبارات على محمل الجد، وأن هناك توترات بين المدرسين بشأن عدم تساوي الاختبارات لجميع الطلبة. ويرى التربويون أيضاً أن الاختبارات لا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمناهج.

ويقر المعلمون والتربويون في المقاطعات بوجود السلوكات غير الأخلاقية كالغش التي من شأنها تضخيم العلامات.

وفي دراسة ماكناي (McNay, 2003) بعنوان " المساءلة الإلزامية: التغيير التعليمي (التربوي) والأثر المحلي لسياسة الولاية ضمن مدارس يوربان الابتدائية، (Urban elementary school) "، حيث هدفت دراسة الحالة إلى اختبار الإصلاحات المدرسية بمقتضى قانون المساءلة في الولاية من وجهة نظر ذوي العلاقة بالمدارس من الأشخاص المحليين في الولاية. والسؤال الذي نتيره هذه الدراسة هو: ماذا يحدث للمدرسة ذات الأداء الضعيف من وجهة نظر المديرين والمعلمين والآباء (الوالدين) وأعضاء المجتمع عند صدور التعليمات إلى المدرسة بشأن ضرورة تحسين نتائج الاختبارات التي يخضع لها الطلبة؟

وكانت مفاهيم التغيير التربوي التي قامت هذه الدراسة بالاستئناس بها مستمدة من كتابات عدد من خبراء التغيير والتطوير التربوي. يرى هؤلاء الكتاب أن القوانين التي تتطلب زيادة علامات التحصيل الدراسي للطلبة لا تعمل في حد ذاتها على رفع علامات هذه الاختبارات. إذ أن زيادة العلامات في الاختبارات تتطلب تغييراً في الغرف الصفية وهذا التغيير يستغرق وقتاً طويلاً بسبب تعقيدات المشاكل التربوية التي تتفاقم حدها بتأثير العوامل التي تخرج عن نطاق المدرسة كالفقر والإهمال والإساءات وضعف القدرات. وفي هذه الدراسة، تم جمع البيانات من مجموعة متنوعة من الأفراد والأنشطة والفعاليات والسجلات باستعمال مختلف الأساليب كالمقابلات والعمليات المسحية والملاحظات والوثائق. تشير نتائج هذه الدراسة إلى ضرورة دعم خبراء التغيير والتطوير التربوي مع التنويه في الوقت ذاته بأهمية مساهمة تشريعات الولاية المتعلقة بالمساءلة نحو تعزيز الالتزام بإيجاد ثقافة مدرسية إيجابية بقيادة مديرين على جانب كبير من الفاعلية والكفاءة وبدعم مجتمعي واسع النطاق.

كما تبحث دراسة تو (Tu, 2003) بعنوان " أثر مواصفات المساءلة التربوية على الأساليب القيادية لدى المشرفين على المدارس العامة، بولاية كارولينا الشمالية "، في التحول العام الذي طرأ على السلوكيات القيادية للمشرفين من نظرية معينة إلى نظرية أخرى منذ تطبيق نظام تقييم الأداء القياسي في شتى أنحاء الولاية. وقد أرسلت الاستبانات إلى عينة عشوائية من مديري المدارس العامة في الولاية لتقييم مفاهيمهم للأساليب القيادية للمشرفين. تتضمن الاستبانة بنوداً من المعلومات الديموغرافية حول المديرين والمدارس والمقاطعات. وأجريت التحليلات الإحصائية اللازمة لمعرفة ما إذا كانت التغييرات قد حدثت تبعاً للطريقة التي يتبعها المشرفون في القيادة والتفاعل مع مرؤوسيهم وفقاً لمواصفات المساءلة وما إذا كانت العوامل الديموغرافية تؤدي إلى إحداث أية تغييرات. أشارت نتائج الدراسة إلى:

1. أن الأساليب القيادية للمشرفين لم يطرأ عليها أي تغيير أثناء الفترة التي يغطيها البحث.
2. تغير الأساليب الإدارية للمشرفين من نظرية التساهل إلى نظرية التشدد خلافاً للنظرية المفترضة على مدى السنوات الخمس الماضية.
3. أن الخصائص الديموغرافية لمديري المدارس لها تأثير كبير على الأساليب القيادية للمشرفين.

وتعنى دراسة لاین (Lane, 2004) وهي بعنوان " اليد الخفية لحكومة الولاية: النظرة العامة للحكومة والمساءلة التعليمية (التربوية) بولاية إلينويس (Illinois) "، بتحليل مدى تأثير المراقبة من قبل الولاية على نوع وتفاعل مؤسسات التعليم الثانوي العام سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة. تستند هذه

الدراسة إلى الدراسة التي أجراها موي سنة 1984م وأوضح أن العلاقات السياسية تعمل وفقاً لفرضية علاقة الموكل بالوكيل. وفي هذه الدراسة، يعين الموكل (المشروع) وكيلاً (كلية أو جامعة) لتقديم الخدمة والفرص التعليمية لمواطني الولاية. وقد جاء تعيين هؤلاء الوكلاء لأن الموكل لا يوجد لديه ما يكفي من الوقت والمعرفة لتقديم تلك الخدمات. ولضمان متابعة الوكيل للأهداف التي حددها له الموكل، يضع الموكل عدداً من الآليات العامة لرصد أنشطة الوكيل.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإشراف على عمل الوكيل يتخذ أسلوباً جماعياً أي بوجود عدد من الآليات الفردية ضمن النظام الذي يعنى بتحليل آثار تلك الآليات على التعليم العالي بشكل مستقل عن الآليات الأخرى وهذا قد يؤدي بدوره إلى تشويه الأثر العام للإشراف. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن عدد آليات الإشراف المباشر قد يتناقص عند الانتقال من المؤسسات التعليمية الأضعف استقلالية إلى المؤسسات الأعلى استقلالية، وأن عدد الآليات غير المباشرة قد يتزايد. وهكذا يتاح المجال للمجموعات المحلية والوطنية غير الحكومية للقيام بدور أكثر نشاطاً في تقديم الإشراف المؤسسي.

وفي دراسة لوك (Lock, 2005) بعنوان " القادة التربويون وكيف يواجهون التوترات المتعلقة بالمساءلة "، والتي تبحث فيما إذا كانت التغييرات في مدارس المقاطعات المحلية هي من النوع المرغوب للطلبة وفي كيفية تجاوب الفريق القيادي ضمن مدارس ضواحي المقاطعة في ولاية نيوجرسي (New Jersey).

قامت مجموعة من القادة التربويين ببحث ومناقشة مدى انسجام معتقداتهم وآرائهم حول التعليم العام مع المبررات الكامنة وراء أحكام المساءلة. وقد ناقش القادة التربويون الضغوطات من جراء المساءلة المتزايدة والقرارات التي يتخذونها بشأن ما إذا كانت هذه التغييرات صائبة وسليمة من الناحية التربوية. كما ركزت الدراسة على ضرورة الحد والتخفيف من التوترات المتعلقة بالمساءلة المتزايدة إضافة إلى إيجاد توازن بين الإجراءات قصيرة المدى والأساليب والتفكير النظامي على المدى الطويل.

وتهدف دراسة رايت (Wright, 2005) إلى فهم جوهر التعليم في المدرسة الابتدائية في جنوب شرق ولاية أيداهو، (IDAHO) خلال حقبة المساءلة الحالية، وأشار تحليل البيانات في هذه الدراسة إلى التعقيدات والتحديات التي يواجهها التعليم ضمن إطار المساءلة. أقر المشاركون في هذه الدراسة بوجود

التوترات الناجمة عن تعليمات الاختبار وناقشوا التغييرات التي يعكفون على إجرائها في ممارساتهم التعليمية واحتياجات الطلبة ككل، وعدم توفر الوقت الكافي وضيق المنهاج. ومن الآثار الايجابية للمساءلة: استعمال بيانات الاختبار بفاعلية أكبر للتخطيط للتعليم ودمج الموضوعات وزيادة التعامل مع زملاء. وكان جميع المشاركين في الدراسة ينظرون إلى أنفسهم باعتبارهم مسؤولين عن نمو الطلبة وأدائهم. ومن خلال فهم هذه الآثار الإيجابية والسلبية لتعليمات المساءلة الحالية يمكن للمعلمين والطلبة وأصحاب العلاقة الآخرين العمل على تحسين المناخ التعليمي وبناء القدرات في المدارس. وقد أوصت الدراسة بتطوير المستوى المهني والتدريبي لكل من المعلمين والمديرين وتسهيل المناهج واتباع تقييم أكثر توازن للوضع التعليمي الحالي.

وتعنى دراسة بابكوك (Babcock, 2006) وهي بعنوان " أثر التقييم واسع النطاق والنتائج العالية لمساءلة مديري المدارس الابتدائية للهيئة المدرسية بإحدى مدارس مقاطعة أونتاريو (Ontario)", بالنظر في معتقدات وتصرفات ستة مديريين للمدارس الابتدائية ضمن إطار ثقافي لتقييم واسع النطاق ونتائج عالية للمساءلة في إحدى الهيئات المدرسية بمقاطعة أونتاريو. وتوصل هذا البحث إلى معرفة كيف تؤثر ثقافة التقييم واسع النطاق والنتائج العالية للمساءلة على مديري هذه المدارس الابتدائية في مقاطعة أونتاريو. وكانت الأسئلة المكملة لهذا الموضوع تبحث في كيفية تجاوب مديري المدارس الابتدائية مع تنفيذ سياسة تقييم التعليم في أونتاريو وخاصة تقييم مكتب الجودة والمساءلة المتعلقة بالتعليم بالنسبة للصفوف الدراسية الثالث والسادس والإجراءات التي اتخذها مديرو المدارس الابتدائية ضمن إطار ثقافة التقييم على نطاق واسع ونتائج المساءلة العالية بشأن إعداد التقييم وإدارته وإعداد التقارير عنه.

وتهدف دراسة جاكسون (Jackson, 2006) بعنوان " ممارسات المفاهيم والإدارة وبرامج التعليم وموارده التي يستعملها مديرو المدارس في مدارس يوربان (Urban) لتلبية متطلبات المساءلة التربوية"، إلى بحث وتحديد أهم مفاهيم الممارسات الإدارية لمديري المدارس وبرامج التعليم وموارده لتلبية متطلبات المساءلة المدرسية العامة. يركز البحث بصورة رئيسية على مديري المدارس الثانوية من الدرجة الأولى ضمن منطقة هيوستن الكبرى بولاية تكساس. يمثل هذا البحث بيانات ومعلومات وصفية تفصيلية حول مفاهيم المديرين المتعلقة بتلبية متطلبات المساءلة المدرسية بشكل ناجح. وقد شملت هذه الدراسة (67) سبعة وستين مديراً من مديري المدارس الثانوية بمنطقة هيوستن الكبرى وتم استعمال المقابلات الشخصية والاستبانة لجمع المعلومات حول مفاهيم أولئك المديرين. وكانت الدراسة

ذات طبيعة استكشافية للتعرف على الإستراتيجيات والممارسات الإدارية التعليمية والموارد التي استعملها المديرون للنجاح في تلبية متطلبات المساءلة التعليمية. أشارت الدراسة ضمن ما توصلت إليه من نتائج إلى أن برامج التقويم والحصص الدراسية الإضافية القبلية والبعديّة هي طرق فاعلة لتحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة الذين كانوا بحاجة إلى مزيد من الدعم والمساعدة التعليمية. وأن الرصد والمراقبة من قبل مديري المدارس هما من الاستراتيجيات الفاعلة لإدارة البرامج التعليمية وضمان التحسن المستمر في التحصيل الدراسي لأولئك الطلبة. وأثبتت هذه الدراسة أهمية توظيف المدرسين المؤهلين تأهيلاً عالياً للارتقاء بمستوى التعلم والتحصيل الدراسي للطلبة. وكانت هذه أهم الممارسات الإدارية التي تؤدي لتلبية متطلبات المساءلة التربوية.

وفي دراسة دي وولف (deWolf, 2007) بعنوان " الأثر والآثار الجانبية للتفتيش والمساءلة التربوية: نظرة عامة في الدراسات التجريبية ". والتي تقدم نظرة عامة للدراسات الخاصة بالتأثيرات العامة والجانبية للرقابة في التعليم التي يتم التركيز عليها من خلال زيارات التفتيش ومؤشرات الأداء العامة. ومن نتائج هذه الدراسة انه لا يوجد جواباً واضحاً للسؤال إذا كان للرقابة تأثيراً إيجابياً على جودة المدارس، فنتائج الدراسات المنشورة حول مؤشرات الأداء العام أكثر غموضاً، وهي تقودنا إلى نتيجة انه بالرغم من أن المعلمين والمديرين يؤمنون بهذه المؤشرات وأهميتها إلا أن الطلبة والآباء لا يعيرونها اهتماماً عند اختيار المدرسة.

وتبحث دراسة ماركس ونينس (Marks & Nance, 2007) بعنوان " إعادة هيكليّة مكونات المساءلة: مؤشرات على انطباع المدير عن التعليم والإشراف "، في تأثير مكونات المساءلة المختلفة والتي تشمل (ولايات، مجالس محلية، مناطق، مجالس مواقع المدارس، مجالس الآباء، والمعلمين) في قدرة المديرين على التأثير في القرارات التعليمية والإشرافية في مدارسهم. وجاءت بيانات التحليل في العام الدراسي (1999-2000) من خلال إجابات (8524) مديراً من العاملين في مدارس ابتدائية ومتوسطة وثانوية في ولايات ذات رقابة منخفضة ومتوسطة وعالية. أجاب المديرون على الأسئلة المتعلقة بانطباعاتهم الشخصية وانطباعات الأشخاص المسؤولين عن وضع السياسات وصنع القرارات في المجال التعليمي والإشرافي المتعلق بإدارة المدارس. واستخدمت الدراسة نموذجاً طبقياً في التحليل لاختبار الاختلاف في انطباعات المديرين في الولاية الواحدة وبين الولايات. تشير نتائج الدراسة إلى أن مكونات المساءلة المختلفة تختلف في تأثيرها على انطباع المديرين والذي يختلف أيضاً باختلاف المجال، وامتداد رقابة الولاية، والمنطقة. كما تشير إلى أن تأثير المديرين في المجالين التعليمي

والإشرافي مرتبط بقوة مشاركة المعلمين النشطة في صنع القرارات، وتؤكد أيضا على فوائد التشارك في القيادة المدرسية.

وفي دراسة فانهورف وبتيجيم (Vanhoof & Petegem, 2007) بعنوان " ربط التقييم الداخلي والخارجي في عصر المساءلة والتطوير المدرسي "، والتي تشير إلى أن المساهمات المتعلقة بمعايير الجودة في التعليم تتصح باستخدام علاقة التكامل والتضامن بين التقييم الداخلي والخارجي للمدارس. كما تبحث هذه الدراسة الدور الذي يلعبه التقييم الداخلي في خدمة التقييم الخارجي، فهي تلخص الجدل حول ايجابية تداخل هذين النوعين من التقييم.

5.2 تعقيب على الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع المساءلة الإدارية، وتنوعت في أهدافها، وطرق جمع بياناتها، وتحليلها.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ :

1. تناولت بعض الدراسات واقع المساءلة الإدارية ودرجة تطبيقها مثل دراسة (دويري، 2002)، و(الزعيبي، 2003)، و(العمرى، 2004)، و(Jackson, 2006).
2. ركزت بعض الدراسات على فهم مبدأ المساءلة مثل دراسة (الجغبير، 1993)، و(أبو كركي، 2003).
3. جاءت بعض الدراسات للتعرف إلى اتجاهات مديري المدارس نحو المساءلة الإدارية مثل دراسة (الدريني، 2000)، و(كسبري، 2003)، و(آل الحارث، 2005).
4. ربطت بعض الدراسات بين المساءلة ومفاهيم وقيم أخرى مثل الفعالية كما في دراسة (Ragland and others, 1999)، ودراسة (أخوارشيدة، 2004)، وبين المساءلة والعدالة التعليمية كما في دراسة (Koschoreck, 2001)، والمساءلة التعليمية والقيم كما في دراسة (Patterson, 2002)، والمساءلة والإصلاحات المدرسية كما في دراسة (McNay, 2003)، وربط التقييم الداخلي والخارجي في عصر المساءلة كما في دراسة (Vanhoof & Petegem, 2007)، والمساءلة والابتكار والاستقلال، كما جاء في دراسة (Dahl, 1996)، ودراسة (Callero, 1997)، والمساءلة والأنماط الإدارية مثل دراسة (Tu, 2003)، و(القضاة، 2005) وعلاقة عناصر الإدارة المختلفة بالمساءلة كما في دراسة (Herman, 1979).

5. قامت بعض الدراسات بالتعرف إلى معايير للمساءلة الإدارية كما جاء في دراسة (Derline, 1991)، و(القضاة وأيوب، 1997). كما حاولت بعض الدراسات اختيار مؤشرات للمساءلة الإدارية مثل دراسة (Norlin & Jennifer, 1999)، و(Marks & Nance, 2007). وقد قامت بعض الدراسات ببناء نماذج مقترحة للمساءلة الإدارية للعمل على تحسين الأداء في المؤسسات المختلفة كما جاء في دراسة (المحمود، 2005)، و(أبو حيانة، 2006). وقد استفادت الباحثة في بناء أداة الدراسة من بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (أبو كركي، 2003)، و(الدريني، 2000)، و(كسيري، 2003). وجاءت هذه الدراسة، والتي تعد من الدراسات الرائدة في فلسطين، للتعرف إلى واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، كون مديري المدارس هم الذين يتعرضون بصورة مباشرة للمساءلة من قبل أقسام المساءلة في المديرية والمتمثلة في قسمي الرقابة الداخلية والإدارات المدرسية، حيث تبحث في مدى وضوح مفهوم المساءلة وتحقق أهدافها من جهة، وفي واقع ممارسات المساءلة الإدارية من جهة أخرى، وذلك لأن وضوح المفهوم والأهداف لمديري المدارس يؤثر في مدى استجابتهم لعملية المساءلة إيجابياً، وكذلك التعرف إلى واقع ممارسات المساءلة الإدارية من وجهة نظرهم والذي يبين الأمور الإيجابية التي من الضروري العمل على تعزيزها، والأمور السلبية والتي لا بد من العمل على تلافئها، وذلك لأهمية وجهات نظرهم في إحداث تطوير في واقع المساءلة الإدارية للعمل على تحسين الأداء الإداري بشكل عام.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 المقدمة

يتناول هذا الفصل التعريف بمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، والأداة المستخدمة في الحصول على البيانات، وكذلك صدقها وثباتها، كما يتناول إجراءات تطبيقها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها والتحقق من فرضياتها.

3.2 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي، كونه المنهج المناسب لمثل هذه الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية والأساسية الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل وبيت لحم، للعام الدراسي 2006 / 2007، والبالغ عددهم (480) مديراً ومديرة، حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم، ويبين الجدول (3.1) خصائص أفراد مجتمع الدراسة.

جدول 1.3: خصائص أفراد المجتمع الديمغرافية.

العدد	مستويات المتغير	المتغير
213	الخليل	المديرية
160	جنوب الخليل	
107	بيت لحم	
248	ذكر	الجنس
232	أنثى	
346	أساسية	مستوى المدرسة
134	ثانوية	

4.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وبنسبة (36.7%) من أفراد مجتمع الدراسة، وبلغ حجمها (176) فرداً، وتوزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها حسب ما هو موضح في الجدول رقم (2.3)، في حين يبين ملحق رقم (1) عينة المدارس التي تم اختيارها عشوائياً من مجتمع الدراسة.

جدول (2.3): خصائص أفراد عينة الدراسة الديمغرافية

القيم الناقصة	النسبة المئوية	العدد	المتغيرات
	24.6	43	بيت لحم
1	42.3	74	الخليل
	33.1	58	جنوب الخليل
	72.7	128	أساسية
	27.3	48	ثانوية
	30.7	54	مدينة
	69.3	122	قرية
5	50.9	87	ذكر
	49.1	84	أنثى
	24.6	43	أقل من بكالوريوس
1	60.0	105	بكالوريوس
	15.4	27	أعلى من البكالوريوس
	67.5	112	علوم إنسانية
10	32.5	54	علوم طبيعية
	23.9	42	أقل من 5 سنوات
	26.7	47	من 5-10 سنوات
	49.4	87	أكثر من 10 سنوات

5.3 أداة الدراسة

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية الاستبانة، كأداة لجمع المعلومات، وتم بناء الأداة على النحو الآتي:

1- مراجعة الأدب التربوي واستبانات الدراسات السابقة مثل: (أبو كركي، 2003)، (كسبري، 2003)، (آل الحارث، 2005) حول موضوع واقع المساءلة الإدارية.

2- صياغة مجموعة من الفقرات حول واقع المساءلة الإدارية، ضمن مجموعة من المحاور والمجالات، ملحق رقم (1)، وتكونت من قسمين:

القسم الأول: بيانات عامة عن المستجيب، وتشمل: الجنس، والمديرية، وخبرة المدير، والمؤهل العلمي، وموقع المدرسة، ومستوى المدرسة والتخصص.

القسم الثاني: محاور الاستبانة وفقراتها ويشمل:

- المحور الأول: وضوح مفهوم المساءلة الإدارية، ويشمل (27) فقرة.
- المحور الثاني: واقع ممارسات المساءلة الإدارية، وتكون من (43) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي:

1- المجال الأول: مجال العلاقات الإنسانية، ويشمل (12) فقرة.

2- المجال الثاني: المجال الفني، ويشمل (11) فقرة.

3- المجال الثالث: المجال الإداري، ويشمل (11) فقرة.

4- المجال الرابع: المجال المالي، ويشمل (9) فقرات.

1.5.3 صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة، وكونها تقيس ما صممت من أجله، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، والعاملين في مجال التربية والتعليم، ومن أعضاء هيئات التدريس في كل من جامعة القدس، وجامعة الخليل، وجامعة القدس المفتوحة وعددهم (18) محكماً، ملحق (2)، وذلك من أجل إبداء الملاحظات حول الأداة، ومحاورها وفقراتها، وحذف وإضافة ما يرويه مناسباً، لتصبح الأداة بدرجة من الصدق مقبولة تربوياً.

وبعد مراجعة ملاحظات المحكمين، تم حذف الفقرات التي لم يتم الاتفاق عليها، وإضافة الفقرات التي أجمع عليها أكثر من 70% من المحكمين، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية كالآتي، ملحق رقم (3):

القسم الأول: بيانات عامة عن المستجيب، وتشمل: الجنس، والمديرية، وخبرة المدير، والمؤهل العلمي، وموقع المدرسة، ومستوى المدرسة، والتخصص حيث طرأت بعض التعديلات على سنوات خبرة المدير، وعلى موقع المدرسة.

القسم الثاني: محاور الاستبانة وفقراتها ويشمل:

- المحور الأول: مدى وضوح مفهوم المساءلة الإدارية وتحقق أهدافها، وأصبح مكوناً من مجالين:
- وضوح مفهوم المساءلة الإدارية، (9 فقرات، وتحقق الأهداف، وتكون من (16) فقرة. حيث تم حذف فقرتين ليصبح مجموع فقرات هذا المحور (25) فقرة.
- المحور الثاني: واقع ممارسات المساءلة الإدارية، وتكون من (43) فقرة، موزعة على مجالات أربعة:

- مجال العلاقات الإنسانية: ويشمل (11) فقرة.
- المجال الفني: ويشمل (11) فقرة.
- المجال الإداري: ويشمل (12) فقرة.
- المجال المالي: ويشمل (9) فقرات.

وبهذا شملت الاستبانة في صورتها النهائية محورين، و(68) فقرة.

2.5.3 ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة من خلال معامل الاتساق الداخلي، بحساب معامل كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمته للمجال الكلي (0.95)، في حين بلغت قيم معاملات الثبات للمجالات الفرعية للأداة حسب ما هو موضح في الجدول رقم (3.3).

جدول (3.3): مصفوفة معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة حسب معادلة كرونباخ ألفا

المحور	المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات	
وضوح مفهوم المساءلة الإدارية وأهدافها	وضوح المفهوم	9	0.74	
	تحقق الأهداف	16	0.77	
	الدرجة الكلية	25	0.77	
واقع ممارسات المساءلة الإدارية	مجال العلاقات الإنسانية	11	0.87	
	المجال الفني	11	0.80	
	المجال الإداري	12	0.87	
	المجال المالي	9	0.88	
	الدرجة الكلية	43	0.91	
الدرجة الكلية للأداة			68	0.95

تشير قيم معاملات الثبات الواردة في الجدول رقم (3.3)، حسب معادلة كرونباخ ألفا، أن هذه القيم تراوحت ما بين (0.74-0.91)، حيث حصل المجال المالي من محور واقع ممارسات المساءلة الإدارية على أعلى معامل ثبات، وقيمته (0.88)، بينما حصل المجال المتعلق بوضوح مفاهيم المساءلة الإدارية على أدنى معامل ثبات، وقيمته (0.74). وأخيراً بلغت قيمة معامل الثبات لجميع فقرات المقياس حسب معادلة كرونباخ ألفا (0.91). وبهذا تكون قيم معاملات الثبات لجميع مجالات الأداة مرتفعة، مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات مقبولة تربوياً.

6.3 تطبيق الدراسة

تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة الطالبة من دائرة التربية، الدراسات العليا، جامعة القدس، والذي تم إرساله لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، والتي بدورها أرسلت إلى مديريات التربية والتعليم المعنية بالدراسة، لتسهيل مهمة الباحثة، وتوزيع الاستبانات على مديريات التربية التي كانت ضمن عينة الدراسة، من خلال بريدها الرسمي، حيث تم وضع الاستبانات الخاصة بكل مديرية داخل مغلف.

واستغرقت عملية جمع البيانات ثلاثين يوماً، بلغ عدد الاستبانات المسترجعة (175) استبانة، بنسبة (36.7%) من الاستبانات المرسله، بعد ذلك تم مراجعتها وتدقيقها، والتأكد من صلاحيتها للتحليل الإحصائي.

7.3 متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة:

1. المديرية، ولها ثلاثة مستويات: بيت لحم، والخليل، وجنوب الخليل .
2. مستوى المدرسة، وله مستويان: أساسية، ثانوية.
3. موقع المدرسة، وله مستويان: مدينة، قرية.
4. جنس المدير.
5. المؤهل العلمي للمدير، وله ثلاثة مستويات: أقل من بكالوريوس، بكالوريوس فقط، أعلى من بكالوريوس.
6. تخصص المدير، وله مستويان: علوم إنسانية، علوم طبيعية.
7. خبرة المدير، ولها ثلاثة مستويات: أقل من 3 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

المتغير التابع:

واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية.

8.3 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبانات، قامت الباحثة بمراجعتها للتأكد من استيفائها لشروط صلاحيتها للتحليل الإحصائي، تمهيدا لإدخالها للحاسوب، وتبين أن جميع الاستبانات مستوفية للشروط، بعد ذلك تم تفريغ بياناتها، بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، وأعطيت تقديرات أفراد عينة الدراسة القيم الرقمية التالية: كبيرة جدا (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، وقليلة (درجتين)، وقليلة جدا (درجة واحدة).

وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج معامل كرونباخ ألفا، لقياس ثبات الأداة، والأعداد والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار t-test، واختبار تحليل التباين

الأحادي، (ANOVA)، وتم فحص فرضيات الدراسة عند مستوى الدلالة ألفا >0.05 باستخدام برنامج الرزم الإحصائية **SPSS**.

ولتحديد درجة واقع المساءلة الإدارية، من خلال قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المديرين، اعتمدت الباحثة المقياس الوزني التالي:
درجة مرتفعة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للفقرة أو المجال أعلى من (3+ انحراف معياري واحد).

درجة متوسطة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي محصورا بين (3± انحراف معياري واحد).
درجة منخفضة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أقل من (3- انحراف معياري واحد).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 المقدمة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت لها الدراسة من خلال استجابات مديري المدارس في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم على أداة الدراسة، وفق أسئلة الدراسة وفرضياتها.

2.4 عرض النتائج

1.2.4 نتائج سؤال الدراسة الأول

ما واقع المساعلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مديري ومديرات المدارس الحكومية لواقع المساعلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم لمجالات أداة الدراسة ومحاورها وفقراتها، وذلك كما هو مبين في الجدولين رقم (1.4) و (2.4).

جدول رقم 1.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم.

المحور	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
وضوح مفهوم المساءلة الإدارية وتحقق أهدافها	وضوح المفهوم	3.53	0.73	مرتفعة
	تحقق الأهداف	3.28	0.45	متوسطة
واقع ممارسات المساءلة الإدارية	الدرجة الكلية	3.37	0.39	متوسطة
	المالي	4.26	0.58	مرتفعة
	الإداري	4.01	0.56	مرتفعة
	الفني	3.90	0.53	مرتفعة
	العلاقات الإنسانية	3.45	0.71	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.90	0.45	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.63	0.37	مرتفعة

من خلال ملاحظة قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمحاور أداة الدراسة ومجالاتها الواردة في الجدول رقم (1.4) يتضح أن تقديرات المديرين لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم كانت بدرجة مرتفعة، على الدرجة الكلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة (3.63)، وانحراف معياري مقداره (0.37) وفق مقياس ليكرت الخماسي، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمحور "واقع ممارسات المساءلة الإدارية" (3.90)، وانحراف معياري مقداره (0.45)، وبدرجة مرتفعة أيضاً، في حين كان المتوسط الحسابي لمحور "وضوح مفهوم المساءلة الإدارية وتحقق أهدافها" (3.37)، وانحراف معياري قدره (0.39)، وبدرجة متوسطة. ويلاحظ أيضاً أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في المجال المالي كان الأعلى من بين المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة، ومقداره (4.26) وانحراف معياري قدره (0.58)، يليه المجال الإداري، بمتوسط حسابي قدره (4.01)، وانحراف معياري قدره (0.56) وكلاهما بدرجة مرتفعة، في حين كان المتوسط الحسابي لمجال العلاقات الإنسانية هو الأدنى من بين مجالات هذا المحور، ومقداره (3.45) وانحراف معياري قدره (0.71)، أما مجال تحقق الأهداف فقد كان متوسطه الحسابي هو الأقل من بين المتوسطات الحسابية، ومقداره (3.28) وانحراف

معياري مقداره (0.45) وبدرجة متوسطة. أي أن أفراد عينة الدراسة يرون أن واقع المساءلة الإدارية تحقق بدرجة مرتفعة في المجال المالي، في حين يتحقق بدرجة أقل (متوسطة) في مجال تحقق الأهداف.

ويبين الجدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية من خلال فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب قيم المتوسطات الحسابية.

جدول رقم 2.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية كما توضحها فقرات أداة الدراسة.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
مرتفعة	0.64	4.46	تلاحظ مدى احتفاظ المدير بالسجلات المالية	62
مرتفعة	0.65	4.43	تدقق في حصر الإيرادات ومطابقتها للتعليمات المالية	65
مرتفعة	0.68	4.36	ترى مدى التزام المدير بتنفيذ التعليمات المالية المختلفة	63
مرتفعة	0.68	4.36	تتابع التزام المدير بتعليمات جمع التبرعات المدرسية	61
مرتفعة	0.76	4.28	تراجع ضبط عملية الصرف بشكل منظم	66
مرتفعة	0.61	4.25	تركز على قيام المدير بإعداد السجلات والملفات	50
مرتفعة	0.66	4.23	تساهم المساءلة الإدارية في معرفة مدى التزام المدير بالموازنات التقديرية الموضوعية	60
مرتفعة	0.69	4.20	ترى مدى التزام المدير بتعليمات قبول الطلبة	55
مرتفعة	0.80	4.13	تتعرف على قدرة المدير على تنفيذ الأولويات المالية في المدرسة	64
مرتفعة	0.74	4.12	تركز على العمل الجماعي في إدارة الموارد المالية من خلال اللجنة المالية	67
مرتفعة	0.75	4.10	تعنى بمدى متابعة المدير لمستندات الإدخال والإخراج ومطابقتها للسجلات	54
مرتفعة	0.72	4.10	تتابع واقع مراسلات المدير الرسمية	51
مرتفعة	0.75	4.10	تتابع توثيق ما يتم انجازه في المدرسة	41

مرتفعة	0.63	4.09	49	تعنى بدور المدير في متابعته لدوام الطلبة
مرتفعة	0.76	4.09	42	تعمل على ضبط التشكيلات المدرسية
مرتفعة	0.71	4.06	53	تدقق في متابعة المدير للنظام والانضباط المدرسي
مرتفعة	0.76	4.01	68	تتابع مدى التزام المدير بتوفير الكتب المدرسية اللازمة في موعدها المحدد
مرتفعة	0.78	3.98	39	تطلب من المدير إشراك الهيئة التدريسية في التخطيط
مرتفعة	0.78	3.98	43	تركز على متابعة المدير لأداء المعلمين الصفي
مرتفعة	0.66	3.95	48	تتابع المساءلة الإدارية دور المدير في تعريف العاملين في المدرسة بالتعليمات الإدارية
مرتفعة	0.78	3.95	52	تتابع مدى اهتمام المدير بالحالة العامة للمبنى المدرسي
مرتفعة	0.80	3.95	2	تركز على الالتزام بحرفية الأنظمة والقوانين
مرتفعة	0.82	3.94	9	ضرورة إدارية في عمل الإدارات المدرسية
مرتفعة	0.79	3.91	59	تلاحظ دور المدير في مدى توفير الأثاث المدرسي المناسب
مرتفعة	0.96	3.90	56	تتابع مدى متابعة المدير للطابور المدرسي وفعالياته
مرتفعة	0.71	3.85	46	تساهم في تفعيل استخدام الوسائل وتقنيات التعليم
مرتفعة	0.75	3.85	45	تتابع الالتزام بتعليمات الاختبارات المدرسية
مرتفعة	0.78	3.84	58	تتابع دور المدير في توفير وسائل الحماية والأمان في المدرسة
مرتفعة	0.80	3.83	44	تتابع الأنشطة اللاصفية في المدرسة
مرتفعة	0.95	3.83	40	تطلب من المدير إشراك المجتمع المحلي في التخطيط
مرتفعة	0.85	3.81	5	تركز على كيفية الأداء
مرتفعة	0.75	3.80	38	تساعده على تنفيذ ما تم تخطيطه
مرتفعة	0.83	3.80	37	تساعد المساءلة الإدارية مدير المدرسة على التخطيط وفق أسس علمية
مرتفعة	0.77	3.79	47	تتابع اهتمام المدير بالحالة الصحية للطلبة
مرتفعة	0.96	3.72	57	تعنى بمدى تأثير إجازات العاملين على العملية التعليمية
مرتفعة	0.95	3.71	15	تساهم في ضبط عمل الإدارة المدرسية
مرتفعة	0.75	3.71	1	تقوم على معايير وأسس واضحة

مرتفعة	0.89	3.69	17	تساهم في تنمية التقييم الذاتي لدى المديرين
مرتفعة	0.93	3.58	32	تعمل على تعزيز الأداء الجيد للمدير وتقديره
مرتفعة	1.03	3.57	3	تقتصر على تقديم تقارير للجهات المسؤولة
مرتفعة	1.02	3.56	11	تهدف إلى تطوير المدير مهنيًا
مرتفعة	0.87	3.53	34	تدعم تعزيز ثقة المدير بنفسه
مرتفعة	0.88	3.53	16	تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المتوقعة من المدرسة
مرتفعة	0.96	3.53	13	تزود المديرين بتغذية راجعة حول مستويات أدائهم
مرتفعة	0.89	3.50	28	تعمل على إبراز القدوة الحسنة في التعامل مع الآخرين
مرتفعة	0.94	3.49	33	تخلو من التجريح والإحراج
مرتفعة	0.89	3.47	31	تعمل على تنمية الاحترام المتبادل
مرتفعة	0.92	3.45	30	تعمل على تنمية العلاقات الإنسانية مع المديرين
مرتفعة	0.92	3.43	26	تحرص على توفير جو من الأمن والطمأنينة للمديرين
مرتفعة	0.93	3.43	36	تقوم على تقبل الأفكار والاقتراحات البناءة
مرتفعة	0.96	3.41	25	تساعد في اختيار قيادات تربوية
مرتفعة	1.02	3.41	6	تركز على النتائج فقط
مرتفعة	0.96	3.40	29	تعمل على رفع الروح المعنوية للمديرين
مرتفعة	0.91	3.38	8	تعتبر علاجاً وقائياً للأخطاء
متوسطة	0.85	3.37	18	تساهم في رفع مستوى أداء المعلمين
متوسطة	0.91	3.35	27	تعمل على محاورة المديرين بهدف الإقناع والاقناع
متوسطة	1.10	3.34	4	يتركز دورها في تدقيق الملفات المالية
متوسطة	1.11	3.34	23	تزيد من الضغط النفسي لدى المديرين
متوسطة	1.03	3.30	12	تعمل على زيادة المناخ التنافسي بين المديرين
متوسطة	0.89	3.29	35	تخلط بين العلاقات الإنسانية والاجتماعية
متوسطة	0.98	3.28	24	تتابع وضع معايير مناسبة عند اختيار المديرين
متوسطة	1.09	3.28	19	تحد من حرية المدير في استعمال صلاحياته
متوسطة	1.00	3.19	20	تساهم في تحسين مستوى التحصيل لدى الطلبة
متوسطة	1.07	3.17	22	تقدم حوافز سلبية للمديرين حال التقصير المتعمد
متوسطة	1.12	2.87	21	تقدم حوافز ايجابية لأداء المدير المتميز

متوسطة	1.26	2.70	7 وسيلة من وسائل تصيد أخطاء المديرين
منخفضة	0.98	2.61	14 تؤدي إلى زيادة فرص الإبداع لدى المديرين
منخفضة	0.92	2.48	10 تساهم في حل المشكلات التي يواجهها المدير

من خلال ملاحظة قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم، وفقاً لفقرات أداة الدراسة، والمبينة في الجدول رقم (2.4) يتضح أن:

- 1) أربع وخمسون فقرة من مجموع فقرات أداة الدراسة، الثمانية والستين، كانت بدرجة مرتفعة، واثنيتي عشر فقرة بدرجة متوسطة، في حين كانت فقرتان فقط بدرجة منخفضة.
- 2) جاءت الفقرة رقم (62) " تلاحظ مدى احتفاظ المدير بالسجلات المالية" بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي مقداره (4.46)، وانحراف معياري مقداره (0.64)، والفقرة رقم (65) " تدقق في حصر الإيرادات ومطابقتها للتعليمات المالية"، بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره (4.43)، وانحراف معياري (0.65).
- 3) أما الفقرة رقم (10) " تساهم في حل المشكلات التي يواجهها المدير"، فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة، ضمن ترتيب المتوسطات الحسابية لفقرات أداة الاستبانة، ومتوسطها الحسابي (2.48)، وانحراف معياري (0.92)، وبدرجة منخفضة.
- 4) ثمان وثلاثين فقرة من فقرات أداة الدراسة جاء المتوسط الحسابي لها أعلى من المتوسط الحسابي للدرجة الكلية، أي أعلى من (3.63)، أما باقي فقرات أداة الدراسة فكان المتوسط الحسابي لها أقل من المتوسط الحسابي للدرجة الكلية.
- 5) الفقرات ذوات المتوسطات الحسابية الأعلى بشكل عام هي ضمن المجال المالي، فقد كانت المتوسطات الحسابية لـ (9) فقرات وهي جميع فقرات هذا المجال أعلى من (4.0). في حين كانت (3) فقرات ذوات المتوسطات الحسابية الأقل هي ضمن مجال تحقق الأهداف، وفقرة واحدة ضمن مجال وضوح مفهوم المساءلة الإدارية.

2.2.4 نتائج سؤال الدراسة الثاني

هل تختلف تقديرات مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم باختلاف متغيرات الدراسة: المديرية، ومستوى المدرسة، وموقع المدرسة، وجنس المدير، والمؤهل العلمي للمدير، وتخصصه، وخبرته الإدارية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية، ومن ثم تم التحقق فيما إذا كانت الفروق بين قيم المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً من خلال فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير المديرية.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم وفقاً لمتغير المديرية كما هو مبين في الجدول رقم (3.4).

جدول رقم 3.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية حسب متغير المديرية

المحور	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
وضوح مفهوم المساءلة الإدارية وتحقيق أهدافها	بيت لحم	43	3.34	0.35
	الخليل	74	3.34	0.38
	جنوب الخليل	58	3.42	0.38
	المجموع	175	3.37	0.39
واقع ممارسات المساءلة الإدارية	بيت لحم	43	3.76	0.50
	الخليل	74	3.89	0.40
	جنوب الخليل	58	4.03	0.46
	المجموع	175	3.90	0.45
الدرجة الكلية	بيت لحم	43	3.55	0.39
	الخليل	74	3.61	0.33
	جنوب الخليل	58	3.72	0.40
	المجموع	175	3.63	0.37

يتضح من الجدول رقم (3.4) أن هناك فروق بين قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم حسب متغير المديرية، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة المحدد، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو مبين في الجدول رقم (4.4).

جدول رقم 4.4: نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية حسب متغير المديرية

الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.370	1.001	0.139	2	.278	بين المجموعات	وضوح مفهوم المساءلة الإدارية وتحقق أهدافها
		0.139	172	23.894	داخل المجموعات	
			174	24.172	المجموع	
*0.012	4.521	0.903	2	1.806	بين المجموعات	واقع ممارسات المساءلة الإدارية
		0.200	172	34.360	داخل المجموعات	
			174	36.166	المجموع	
0.052	3.001	0.412	2	.823	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.137	172	23.591	داخل المجموعات	
			174	24.415	المجموع	

* دالة إحصائياً.

يتضح من الجدول رقم (4.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية تعزى لمتغير المديرية، عند الدرجة الكلية، ومجال مدى وضوح مفهوم المساءلة الإدارية وتحقق أهدافها، في حين كانت الفروق دالة إحصائياً للمجال الثاني، واقع ممارسات المساءلة الإدارية، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية الأولى.

الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير مستوى المدرسة. للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية تم استخدام اختبار (ت)، للتعرف فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً، كما هو مبين في الجدول (5.4).

جدول رقم 5.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية حسب متغير مستوى المدرسة

الدلالة الإحصائية	قيمة ت	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستوى المدرسة	المجال
0.898	0.128	127	0.38	3.37	128	أساسية	وضوح مفهوم المساءلة الإدارية وتحقق أهدافها
		47	0.34	3.36	48	ثانوية	
0.459	0.743	127	0.48	3.92	128	أساسية	واقع ممارسات المساءلة الإدارية
		47	0.38	3.86	48	ثانوية	
0.607	0.516	127	0.39	3.64	128	أساسية	الدرجة الكلية
		47	0.33	3.61	48	ثانوية	

يتضح من الجدول رقم (5.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 بين تقديرات المديرين لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم باختلاف مستوى المدرسة في جميع مجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية < 0.05 وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثانية.

الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير موقع المدرسة.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثالثة تم استخدام اختبار (ت)، كما هو مبين في الجدول (6.4).

جدول رقم 6.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية حسب متغير موقع المدرسة.

المجال	موقع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
وضوح مفهوم المساءلة الإدارية وتحقق أهدافها	مدينة	54	3.42	0.35	53	1.246	0.214
	قرية	122	3.35	0.38	121		
واقع ممارسات المساءلة الإدارية	مدينة	54	3.97	0.38	53	1.278	0.203
	قرية	122	3.87	0.48	121		
الدرجة الكلية	مدينة	54	3.69	0.33	53	1.399	0.164
	قرية	122	3.61	0.39	121		

يتضح من الجدول رقم (6.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين تقديرات المديرين لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير موقع المدرسة، حيث كان مستوى الدلالة للدرجة الكلية وكذلك المجالين الفرعيين أعلى من (0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

الفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير جنس المدير.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم حسب متغير جنس المدير. كما هو مبين في الجدول (7.4).

جدول رقم 7.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للفروق بين تقديرات المديرين لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم وفقاً لمتغير جنس المدير.

المجال	جنس المدير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
وضوح مفهوم المساءلة الإدارية وتحقق أهدافها	ذكر	87	3.41	0.35	86	1.196	0.233
	أنثى	84	3.34	0.40	83		
واقع ممارسات المساءلة الإدارية	ذكر	87	3.95	0.47	86	1.246	0.215
	أنثى	84	3.86	0.44	83		
الدرجة الكلية	ذكر	87	3.68	0.38	86	1.354	0.177
	أنثى	84	3.60	0.37	83		

يتضح من الجدول رقم (7.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين تقديرات المديرين لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير جنس المدير، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الرابعة.

الفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمدير.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. كما هو مبين في الجدول (8.4).

جدول رقم 8.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية حسب متغير المؤهل العلمي للمدير.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المجال
0.33	3.46	43	أقل من بكالوريوس	وضوح مفهوم المساءلة الإدارية وتحقق أهدافها
0.37	3.35	105	بكالوريوس فقط	
0.43	3.29	27	أعلى من بكالوريوس	
0.39	3.37	175	المجموع	
0.45	4.00	43	أقل من بكالوريوس	واقع ممارسات المساءلة الإدارية
0.46	3.86	105	بكالوريوس فقط	
0.42	3.90	27	أعلى من بكالوريوس	
0.45	3.90	175	المجموع	
0.37	3.73	43	أقل من بكالوريوس	الدرجة الكلية
0.37	3.60	105	بكالوريوس فقط	

0.39	3.60	27	أعلى من بكالوريوس
0.37	3.63	175	المجموع

من خلال ملاحظة قيم المتوسطات الحسابية في الجدول رقم (8.4) نلاحظ أن هناك فروق بين هذه المتوسطات، وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو مبين في الجدول رقم (9.4).

جدول رقم 9.4 : نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية حسب متغير المؤهل العلمي.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجالات
0.123	2.119	0.290	2	.581	بين المجموعات	وضوح مفهوم المساءلة الإدارية وتحقق أهدافها
		0.137	172	23.571	داخل المجموعات	
			174	24.152	المجموع	
0.201	1.621	0.334	2	.668	بين المجموعات	واقع ممارسات المساءلة الإدارية
		0.206	172	35.447	داخل المجموعات	
			174	36.115	المجموع	
0.134	2.032	0.281	2	.563	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.138	172	23.818	داخل المجموعات	
			174	24.380	المجموع	

يتضح من الجدول رقم (9.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين تقديرات المديرين لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية والمجالين الفرعيين، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية الخامسة.

الفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير تخصص المدير.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية السادسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم وفقاً لمتغير التخصص. كما هو مبين في الجدول (10.4).

جدول رقم 10.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية حسب متغير تخصص المدير.

الدلالة الإحصائية	قيمة ت	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص	المجال
0.468	0.727	111	0.38	3.38	112	إنسانية	وضوح مفهوم المساءلة الإدارية وتحقق أهدافها
		53	0.34	3.33	54	طبيعية	
0.239	1.182	111	0.42	3.94	112	إنسانية	واقع ممارسات المساءلة الإدارية
		53	0.44	3.86	54	طبيعية	
0.285	1.072	111	0.36	3.66	112	إنسانية	الدرجة الكلية
		53	0.35	3.60	54	طبيعية	

يتضح من الجدول رقم (10.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين تقديرات المديرين لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم وفقاً

لمتغير التخصص على الدرجة الكلية وكذلك مجالي الدراسة، حيث كانت الدلالة الإحصائية $< (0.05)$ ، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية السادسة.

الفرضية السابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير خبرة المدير الإدارية.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية السابعة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم وفقاً لمتغير خبرة المدير الإدارية، كما هو مبين في الجدول (11.4).

جدول رقم 11.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية حسب متغير خبرة المدير الإدارية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	خبرة المدير الإدارية	المجال
0.36	3.30	42	أقل من 5 سنوات	وضوح مفهوم المساءلة الإدارية وتحقق أهدافها
0.30	3.42	47	من 5-10 سنوات	
0.41	3.37	87	أكثر من 10 سنوات	
0.39	3.37	176	المجموع	
0.34	3.80	42	أقل من 5 سنوات	واقع ممارسات المساءلة الإدارية
0.40	3.91	47	من 5-10 سنوات	
0.52	3.94	87	أكثر من 10 سنوات	
0.45	3.90	176	المجموع	
0.30	3.55	42	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
0.32	3.67	47	من 5-10 سنوات	
0.42	3.66	87	أكثر من 10 سنوات	
0.37	3.63	176	المجموع	

من خلال ملاحظة قيم المتوسطات الحسابية في الجدول السابق يلاحظ أن هناك فروق بين قيم المتوسطات، وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ تم استخدام تحليل التباين الأحادي، الجدول رقم (12.4).

جدول رقم 12.4: نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية حسب متغير خبرة المدير الإدارية.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.274	1.304	0.180	2	.359	بين المجموعات	وضوح مفهوم المساءلة الإدارية وتحقق أهدافها
		0.138	173	23.822	داخل المجموعات	
			175	24.181	المجموع	
0.253	1.385	0.285	2	.571	بين المجموعات	واقع ممارسات المساءلة الإدارية
		0.206	173	35.643	داخل المجموعات	
			175	36.214	المجموع	
0.238	1.448	0.201	2	.402	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.139	173	24.037	داخل المجموعات	
			175	24.439	المجموع	

يتضح من الجدول رقم (12.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين تقديرات المديرين لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم وفقاً لمتغير خبرة المدير الإدارية، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية السابعة.

4.3 ملخص نتائج الدراسة

أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- جاءت تقديرات مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم لواقع المساءلة الإدارية بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي مقداره (3.63) وانحراف معياري (0.37).
- كانت تقديرات أفراد عينة الدراسة من المديرين لمجال "واقع ممارسات المساءلة الإدارية" هي الأعلى، وبمتوسط حسابي مقداره (3.90) وانحراف معياري مقداره (0.45)، في حين جاء مجال "وضوح مفهوم المساءلة الإدارية وتحقق أهدافها" بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي مقداره (3.37) وانحراف معياري (0.39).

- أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في المجالين المالي والإداري كانت الأعلى من بين متوسطات مجالات الدراسة، في حين كانت تقديراتهم في مجالي تحقق الأهداف والعلاقات الإنسانية هي الأدنى.
- لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغيرات الدراسة (المديرية، ومستوى المدرسة، وموقع المدرسة، وجنس المدير، والمؤهل العلمي للمدير، وتخصصه، وخبرته الإدارية).

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة إجابة نتائج الدراسة، وفقاً لسؤال الدراسة، ثم عرضاً للتوصيات.

1.5 مناقشة نتائج إجابة سؤال الدراسة الأول

ما واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية ومديراتها؟
جاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة (مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم) لواقع المساءلة الإدارية بدرجة مرتفعة بشكل عام، بمتوسط حسابي مقداره (3.63) وانحراف معياري (0.37).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الأقسام التي تقوم بعملية المساءلة الإدارية ومتابعة أداء مديري المدارس وتطويره وهي ما تسمى الآن بقسم الرقابة الداخلية وقسم الإدارات التربوية ليست بالأقسام الحديثة خاصة قسم الرقابة الداخلية وبالتالي فإن الآلية التي تتم المساءلة بها والمجالات التي تتم متابعتها واضحة لمديري ومديرات المدارس خاصة أنه لم يطرأ تغيير يذكر على آلية المساءلة ومجالاتها فجاءت بدرجة مرتفعة.

كما تظهر النتائج أن محور وضوح مفهوم المساءلة الإدارية وتحقق أهدافها جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.37) وانحراف معياري مقداره (0.39).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه لم يتم توضيح مفهوم المساءلة الإدارية وأهدافها بشكل كافٍ لمديري ومديرات المدارس خاصة فيما يتعلق بمدى تحقق أهداف المساءلة الإدارية، وإنما تم التركيز على واقع ممارسات المساءلة الإدارية من خلال تطبيقها في المدارس أثناء القيام بمساءلة مديري المدارس مما أدى إلى أن تكون نتيجتها في هذه الدراسة بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.45).

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال وضوح مفهوم المساءلة جاءت بدرجة مرتفعة، وكانت التقديرات مرتفعة لجميع الفقرات ما عدا فقرة - يتركز دورها في تدقيق الملفات المالية- وفقرة - وسيلة من وسائل تصيد الأخطاء - فقد كانت بدرجة متوسطة، وهذا يؤكد أن هناك وعي واضح لمفهوم المساءلة الإدارية نتيجة التركيز عليه من خلال الدورات التدريبية، وورشات العمل، وأثناء ممارسة عملية المساءلة الإدارية في المدارس.

كما أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى تحقق أهداف المساءلة الإدارية جاءت بدرجة متوسطة، حيث كانت أقل التقديرات لفقرة - تساهم في حل المشكلات التي يواجهها المدير - وفقرة - تؤدي إلى زيادة فرص الإبداع لدى المديرين - والتي جاءت بدرجة منخفضة، وهذا يعزى إلى أنه لم يتم التركيز على توضيح أهداف المساءلة الإدارية بشكل كافٍ، ولأنهم لم يلمسوا تحقيق هذه الأهداف على أرض الواقع، فهم يشعرون أن المساءلة الإدارية لا تعمل على حل مشكلاتهم التي يواجهونها، وكذلك لا تعمل على تشجيع وزيادة فرص الإبداع لديهم، علماً بأن المساءلة الإدارية حالياً تهتم بذلك ولكنها ليست بالقدر الكافي الذي يظهر أثره على المديرين.

وظهر كذلك من نتائج هذه الدراسة أن أعلى مجال في محور واقع ممارسات المساءلة الإدارية كان للمجال المالي بمتوسط حسابي مقداره (4.26) وانحراف معياري مقداره (0.58).

وتعزو الباحثة ذلك إلى وضوح التعليمات المالية ودقتها وكثرة الدورات التدريبية وورش العمل والأيام الدراسية التي خضع لها مديرو ومديرات المدارس في هذا المجال مما أدى إلى تميز أدائهم في هذا الجانب إلى درجة الإتقان. ويليه المجال الإداري بمتوسط حسابي مقداره (4.01) وانحراف معياري مقداره (0.56) ويرجع سبب ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى أن المهام الإدارية تتصف بالروتينية، إضافة إلى أن أغلب هذه المهام محددة بمهام موصوفة وليس فيها مجال للإبداع.

أما قسم الإدارات التربوية والذي يقوم بمساءلة المديرين في المجال الفني فهو أحدث من قسم الرقابة الداخلية وأقل عمراً وبالتالي لا يزال هناك بعض الغموض في هذا الجانب، كما أن المديرين لم يخضعوا لدورات تدريبية كافية لتوضيح مفهوم وأهداف هذا الجانب، إضافة إلى أن هذا المجال يتابع العديد من المهام الفنية التربوية والتي يظهر فيها إبداع المدير. فجاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة أقل من المجالين السابقين حيث جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.90) وانحراف معياري مقداره (0.53).

وكانت أقل التقديرات لمجال العلاقات الإنسانية بالرغم من أنها جاءت بدرجة مرتفعة، حيث كان المتوسط الحسابي له (3.45) والانحراف المعياري (0.71).

وتعزو الباحثة ذلك إلى انتهاج العاملين في هذه الأقسام للنهج التقليدي في المساءلة والذي يأخذ طابع التفتيش والتعامل مع المديرين بحرفية بعيداً عن الجانب الإنساني للحفاظ على الحدود الفاصلة والحواجز بين الموظف والمسؤول والتي تزيد من رهبة المسؤول وهيبته أمام المديرين وكذلك حتى لا تفسر من قبل المديرين أو غيرهم أنها من باب المحاباة والمحسوبية فابتعد القائمون على عملية المساءلة عن جانب العلاقات الإنسانية نوعاً ما لحماية أنفسهم من هذه التأويلات، وبالتالي جاءت أقل التقديرات لهذا المجال.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (دويري، 2002) و (القضاة، 2005) والتي جاءت فيها درجة المساءلة لجميع المجالات مرتفعة، وكذلك تتفق مع دراسة ليفي (Levy, 1997) ودراسة (أخوارشيده، 2004) والتي أكدت على أن درجة وضوح المفهوم متوسطة وبحاجة إلى توضيح وتطوير. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الزعيبي، 2003) و (آل الحارث، 2005) والتي أظهرت درجة متوسطة لواقع المساءلة الإدارية. كما تختلف مع دراسة (أبو كركي، 2003) والتي أظهرت وضوحاً لمفهوم المساءلة الإدارية وتحقق أهدافها بدرجة مرتفعة وكذلك تختلف مع دراسة (العمري، 2004) والتي أظهرت درجة مقبولة لتنفيذ المساءلة الإدارية.

2.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني والمتعلقة بفرضيات الدراسة

هل تختلف تقديرات مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم لواقع المساءلة الإدارية باختلاف متغيرات الدراسة: المديرية، ومستوى المدرسة، وموقع المدرسة، وجنس المدرسة، والمؤهل العلمي، والتخصص، وخبرة المدير الإدارية؟ تبين من نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم وفقاً لمتغيرات الدراسة من خلال الإجابة على فرضيات الدراسة والتي جاءت كالاتي:

• مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير المديرية.

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية تعزى إلى متغير المديرية.

وترى الباحثة أن سبب ذلك يرجع إلى أن أقسام المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في هذه الدراسة قريبة العهد من بعضها البعض وطبيعة عملها متقاربة جداً في هذه المجالات وتخضع جميعها لنفس القوانين والتعليمات والدورات التدريبية وبالتالي تكون متقاربة في طرحها واهتماماتها مما أدى إلى عدم وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير المديرية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الزعيبي، 2003) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمنطقة.

• مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية تعزى إلى متغير مستوى المدرسة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المدارس الأساسية والثانوية تتابع بنفس الآلية والطريقة حيث أنه لا يوجد اختلاف في تطبيق المساءلة بين المدارس الأساسية والثانوية وبالتالي لم يلمس مديرو ومديرات هذه المدارس فروقاً في واقع المساءلة الإدارية، فجاءت تقديراتهم متقاربة لواقع المساءلة الإدارية سواء كانوا يديرون مدارس أساسية أو ثانوية.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (أبو كركي، 2003) التي أظهرت أنه لا يوجد تأثير لمتغير مستوى المدرسة على إدراك المديرين لمفهوم المساءلة الإدارية وتحقق أهدافها.

• مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير موقع المدرسة.

أوضحت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية تعزى إلى متغير موقع المدرسة. وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى أن مديريات التربية والتعليم حرصت في السنوات الأخيرة على أن لا يتمركز المديرون ساكني المدينة في مدارس المدينة ولا يتمركز المديرون ساكني القرى في مدارس القرى وإنما يتم التبديل بينهم قدر المستطاع مما أدى إلى تبادل الخبرات ونقلها بحيث أصبحت المدارس ذات مستوى متقارب في الأداء سواء كانت في المدن أو في القرى. بالإضافة إلى أن تطبيق المساءلة من قبل الأقسام المختصة لا يفرق بين مدينة وقرية في معايير وآليات المساءلة.

تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (آل الحارث، 2005) التي أظهرت أن واقع المساءلة الإدارية يختلف باختلاف موقع المدرسة.

• مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير جنس المدير.

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية تعزى لمتغير جنس المدير.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المديرين والمديرات يساءلون بنفس الدرجة والآلية وكذلك قد يكون نتيجة تشابه الخلفية العلمية والبيئة التعليمية التي جاء منها كلا الجنسين وكذلك تشابه الخبرات التي يمرون بها في حياتهم العملية والأكاديمية، وقد يكون أيضاً بسبب تطبيق نفس القوانين والتعليمات في المساءلة الإدارية على كلا الجنسين دون التمييز بينهما.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (دويري، 2002) و (الزعبي، 2003) و (أبو كركي، 2003) والتي أكدت على عدم وجود تأثير لمتغير الجنس على واقع المساءلة الإدارية، وتختلف مع دراسة (الدريني، 2000) ودراسة (كسبري، 2003) ودراسة (آل الحارث، 2005) ودراسة (الطشة، 2007) ودراسة تو (Tu, 2003) والتي أظهرت وجود تأثير لمتغير الجنس على المساءلة الإدارية.

• مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى أن مديري ومديرات المدارس ليسوا بحاجة إلى مؤهل علمي معين للقيام بالأعمال التي تتم مساءلتهم بها، لأنها تعتمد أساساً على فهم المديرين لحിثيات وآليات هذه العملية وعلى المهارات والخبرات التي يكتسبونها من الدورات التدريبية والتغذية الراجعة التي يحصلون عليها من الأشخاص الذين يقومون بعملية المساءلة كل حسب مجاله. وبالتالي جاءت النتيجة بعدم وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي على واقع المساءلة الإدارية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الجغبير، 1993) و (القضاة وأيوب، 1997) و (الدريني، 2000) و (دويري، 2002) و (الزعبي، 2003) و (أبو كركي، 2003) و (الطشة، 2007) والتي أظهرت جميعها عدم وجود اثر لمتغير المؤهل العلمي على تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (المحمود، 1999) و(آل الحارث، 2005) و(المحمود، 2005) والتي أظهرت وجود اثر لمتغير المؤهل العلمي للمديرين على واقع المساءلة الإدارية.

• مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير تخصص المدير.

تبين نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية تعزى إلى متغير التخصص.

ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى أن عملية المساءلة الإدارية تطبق بنفس الآلية على المديرين ذوي التخصصات العلمية والأدبية على حد سواء، والذين بدورهم تلقوا نفس التعليمات والمهارات للقيام بمهامهم والتي يمارسونها بغض النظر عن تخصصاتهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الدريني، 2000) و(آل الحارث، 2005) والتي أكدت على عدم وجود أثر لمتغير التخصص على تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (كسبري، 2003) والتي أظهرت وجود اثر لمتغير تخصص المدير على تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية.

• مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير خبرة المدير الإدارية.

تبين نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية تعزى لمتغير خبرة المدير الإدارية.

وترى الباحثة أن ذلك يعود إلى أن مديريات التربية والتعليم تكثف تدريبها للمديرين الجدد، وكذلك بسبب الزيارات التبادلية بين المديرين الجدد والمديرين ذوي الخبرة الطويلة، مما أدى إلى أن يختصروا الزمن ويلحقوا بزملاتهم ذوي الخبرة الإدارية الطويلة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الجببير، 1993) ودراسة (المحمود، 1999) ودراسة (الدريني، 2000) ودراسة (الدويري، 2002) ودراسة (الزعيبي، 2003) ودراسة ((أبوكركي، 2003) في مجال وضوح مفهوم المساءلة الإدارية) ودراسة (آل الحارث، 2005) ودراسة (المحمود، 2005) ودراسة (الطشة، 2007) ودراسة نيملي ودبورة (Nimely & Deborah, 2001) والتي أكدت على عدم وجود تأثير لمتغير الخبرة الإدارية على المساءلة الإدارية. وتختلف مع دراسة (أبوكركي، 2003) في مجال تحقق أهداف المساءلة الإدارية ودراسة (كسبري، 2003) ودراسة (أخوارشيدة، 2004) والتي أظهرت وجود تأثير لمتغير الخبرة الإدارية على المساءلة الإدارية.

3.5 التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- 1- عمل دورات تدريبية لمديري ومديرات المدارس حول مفهوم المساءلة الإدارية وأهدافها، وقياس أثر هذه الدورات على تحسين أداء المتدربين.
- 2- تطوير وصف وظيفي واضح حتى يتمكن الموظفون من معرفة السلوكيات التي تعرضهم للمساءلة الإدارية.
- 3- ضرورة قيام المؤسسات التعليمية بكافة مستوياتها بطرح مساقات ذات صلة بالمساءلة الإدارية حتى تصبح من الأمور المعروفة لغالبية أفراد المجتمع.
- 4- ضرورة نشر الوعي الإيجابي في مديريات التربية والتعليم والمدارس حول مفهوم المساءلة الإدارية وأهدافها والتركيز على أنها وسيلة لتقييم الأداء وليست وسيلة للعقوبة.
- 5- عمل دورات تدريبية ولقاءات للقائمين على عملية المساءلة الإدارية لإكسابهم مهارات في مجال العلاقات الإنسانية بما يؤدي الى تفعيل هذا الجانب لديهم وانعكاس أثره بشكل إيجابي على أداء المديرين.
- 6- ترسيخ مبدأ الثواب والعقاب عن طريق إيجاد حوافز مادية أو معنوية أو وظيفية للمتميزين في أدائهم، وتطبيق العقوبات الرادعة على المقصرين، وذلك لإنجاح نظام المساءلة الإدارية.
- 7- العمل على تشجيع وحماية أجهزة المساءلة الإدارية للقيام بدورها الإيجابي ولضمان تنفيذ العمل والقرارات.

8- العمل على تحديث وتعديل قوانين العمل الإداري في مديريات التربية والتعليم، لتتضمن مواد خاصة بالمساءلة الإدارية مع تجنب السلبيات المحتملة.

9- تشجيع المرؤوسين في مديريات التربية والتعليم والمدارس على إبداء الأفكار الناقدة البناءة والتفاعل معها للقضاء على الخوف من المساءلة والقلق على الأمن الوظيفي.

10- إجراء دراسات مشابهة على المحافظات التي لم تشملها الدراسة، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

11- إجراء دراسات تتناول واقع المساءلة الإدارية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم والوزارات.

12- إجراء دراسات لتطوير نماذج جديد للمساءلة الإدارية تكون أكثر فعالية وقدرة على تقييم أداء مديري المدارس وتحسينه.

المراجع العربية

أبو حيانة، م. (2006): نموذج مقترح للرقابة الإدارية لوزارة التربية والتعليم الأردنية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة. جامعة عمان العربية، المملكة الأردنية الهاشمية. (رسالة دكتوراة غير منشورة).

أبو كركي، س. (2003): مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية وأهدافها وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات في الأردن . جامعة مؤتة، المملكة الأردنية الهاشمية. (رسالة ماجستير غير منشورة)

أخوارشيدة، ع. (2004): درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة. جامعة عمان العربية، المملكة الأردنية الهاشمية. (رسالة دكتوراة غير منشورة).

آل الحارث، ي. (2005) . اتجاهات مديري المدارس الإبتدائية في منطقة حائل نحو واقع ممارسة المساءلة في الإدارة التربوية بالمملكة العربية السعودية، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية. (رسالة ماجستير غير منشورة).

البدرى، ط. (2005): الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. ط2. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

الجغبير، ع. (1993): درجة فهم مديري الأقسام في وزارة التربية والتعليم للمناخ الديمقراطي ولمبدأ المساءلة وأثر ذلك في سلوكهم . الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الدريني، ل. (2000): اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو المساءلة في محافظة العاصمة. الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الدوسري، ر. (2004): القياس والتقويم التربوي الحديث. ط1. دار الفكر، عمان.

الروابدة، م.، والدويري، أ. (2004): "المساءلة العامة في ضوء المتغيرات التي يشهدها حقل الإدارة العامة: دراسة ميدانية". أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 2(أ) ، ص ص 719 - 751

الزعيبي، م. (2003): درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن. جامعة عمان العربية، المملكة الأردنية الهاشمية. (رسالة دكتوراة غير منشورة).

الطشة، غ. (2007): درجة الالتزام بالشفافية الإدارية في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت من وجهة نظر العاملين فيها. جامعة عمان العربية، المملكة الأردنية الهاشمية. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الطويل، هـ. (2000): "العولمة والنظام التربوي". ورقة عمل مقدمة لندوة العولمة ومستقبل النظام التربوي في الأردن، عمان. _____.

الطويل، هـ. (2006): الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق. دار وائل للنشر، عمان.

العمامرة، م. (2002): مبادئ الإدارة المدرسية. ط3. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

العمرى، ح. (2004): واقع المساعدة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن: دراسة تحليلية تطويرية. الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية. (رسالة دكتوراة غير منشورة).

القضاة، أ. (2005): أنماط القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها بالمساعدة. الجامعة الهاشمية، المملكة الأردنية الهاشمية. (رسالة ماجستير غير منشورة).

القضاة، ق.، وأيوب، س. (1997): المعايير التي يقوم عليها نظام المساعدة في وزارة التربية والتعليم في الأردن، المؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية (المساعدة التربوية) ، 10-11/5/1997. عمان.

الكيلاني، ع. (1997): محاولة لتطوير نظام مساعدة في النظام التربوي في الأردن ، ورقة عمل غير منشورة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية في عمان.---

المحمود، أ. (1999): المساعدة والتفويض في الإشراف التربوي. ، جامعة اليرموك، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

المحمود، أ. (2005): أنموذج إداري مقترح لتطوير الكفاءة المؤسسية في مديريات التربية والتعليم في الأردن. جامعة عمان العربية، المملكة الأردنية الهاشمية. (رسالة دكتوراة غير منشورة).

النوري، ع. (1991): اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية. ط1. دار الثقافة، الدوحة.

بريدي، م. جلاتر، ر. ليفاسيس، ر. (2006): الإدارة التعليمية.. الاستراتيجية- الجودة-الموارد. ترجمة بهاء شاهين. ط1. مجموعة النيل العربية، القاهرة.

حجار، م. (2000): المحاسبة الحكومية والإدارة العامة. المكتبة الوطنية، عمان.

حسان، ح. العجمي، م. (2007): الإدارة التربوية. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

دويري، أ. (2002): المساءلة الإدارية في الإدارة العامة في الأردن : دراسة ميدانية تحليلية. جامعة اليرموك، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

رومزيك، ب. (يونيو، 2000): "ديناميكية المساءلة بالقطاع العام في عهد الإصلاح". المجلة الدولية للعلوم الإدارية. (66)، (1)، ص ص: 27-55.

ستراك، ر. (2004): دراسات في الإدارة التربوية. دار وائل للنشر، عمان.

عابدين، م. (2001): الإدارة المدرسية الحديثة. ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

علام، ص. (2003): التقويم التربوي المؤسسي. ط1. دار الفكر العربي، القاهرة.

كسبري، ع. (2003): اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة في الإدارة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

مصطفى، ش. (1997): المساءلة وتطبيقات في تحسين عمل مدير المدرسة في الأردن، ورقة عمل غير منشورة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية في عمان. ____.

ميشيل، م. وديفيد، م. (2000): المساءلة وقياس الأداء. تقييم نظام الرعاية الصحية الأيرلندي. المجلة الدولية للعلوم الإدارية. دولة الإمارات العربية المتحدة. (66)، (2). ص ص: 93-109.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، (2000): الكتاب الإحصائي التربوي السنوي 1991 / 2000، رقم (6)، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، (2001): المهام الوظيفية لرئيس قسم شؤون الميدان، كتاب صادر عن وزارة التربية والتعليم، رقم: وت/ 1139/22 / 2، بتاريخ 2001/2/10.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، (2002): مهام قسم الرقابة المالية والإدارية في المديرية، كتاب صادر عن وزارة التربية والتعليم، رقم: وت/ 569/1 / 19، بتاريخ 2002/1/27.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، (2006): استحداث الإدارة العامة للإدارات التربوية والإدارة العامة للرقابة الداخلية، كتاب صادر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، مذكرة داخلية، بتاريخ 2006 /11 /18.

المراجع الأجنبية

Babcock, S. (2006). The impact of large-scale assessment and high-stakes results accountability for elementary principals in one Ontario school board. QUEEN'S UNIVERSITY AT KINGSTON (CANADA). **ProQuest - Dissertation Abstracts International**, PP: 99. No: AAT MR 15343.

Bechtel, D. (1997). Principal perception of accountability autonomy, and assessment as part of a school restructuring deal, **ProQuest -Dissertation Abstracts International**, University of Pittsburgh, USA.

Bennett, S. (1997). Empowering teachers, Empowering Leadership: A multisite case Study of School Restructuring and Accountability for Student Achievement. **ProQuest - Dissertation Abstracts International**, DAI. A 58/03, P.654.

Callero, E. (1997). The Relationship Between Autonomy, Innovation and Accountability in Traditional Public Schools and Charter Schools in California. **ProQuest - Dissertation Abstracts International**, A 58/12 P 4504.

Combs, A. (1975). **Educational Accountability: Beyond Behavioral Objectives**, Association for supervision and Curriculum development, Washington, USA.

Dahl, E. (1996), "Public Sector Innovation And Accountability: Are They Compatible Concepts? A case Study of Ten Harvard/ Ford Foundation Innovations In State And Local Government Awards Program Winners", (Harvard University),

ProQuest - Dissertation Abstracts International,____.

DeNovellis, R.& Lewis, A. (1974), **School Become Accountable**, Association for Supervision and Curriculum Development, Washington, USA.

Derlin, R.(1991). "Fact and Fancy of Wisconsin's Accountability Reporting Standard. A Comparison of Two Suburban Districts. **ProQuest - Dissertation Abstracts International**, A51/05 p.310.

deWolf,I. J. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies. **Oxford Review of Education**.Vol. 33 Issue 3, p 379-396.

Groudlund, N.(1974). **Determining Accountability For Classroom Instruction**, Macmillan Publishing Co., New York.

Hammond, L. (1989). Accountability Mechanisms in Big City School System, **Eric Clearing House on Urban Education**, New York.

Hammond, L.D., (1999), **Developing Professional Model Of Accountability For Our School**, Stanford University, N.Y.

Herman, J. (1979). **School Administrator's Accountability Manual**. New York: Parker Publishing Company.

Horngren, C .(1974), **Accounting For Management Control**, Prentice Hall._____.

Jackson, W. (2006). Perceptions, management practices, instructional programs and resources frequently used by urban school principals to meet the requirements of school accountability. Baylor University. **ProQuest - Dissertation Abstracts International**, EdD.pp: 133. No: AAT 3213390.

Killfoil, W. (1995).Educator's Perceptions of Educational Accountability. Saint Mary ' s University, Canada. **ProQuest - Dissertation Abstracts International**, MA. PP: 217.No: AAC MM90961.

Klatt, M .(2002). **Frequently Asked Questions**, www.Murphyklatt.com.

Koschoreck, J. (2001). Accountability and educational equity: The system of the Aldine Independent School District (Texas). The University of Texas at Austin. **ProQuest -Dissertation Abstracts International**, PhD. PP: 193. No: AAC 3004307.

Kukhun, A .(1976). **A Strategy For Implementing Accountability In The Jordan System Of Public Education**, Michigan State University.

Lane, J. (2004). The hidden hand of state government: Government oversight and educational accountability (Illinois). The Pennsylvania State University, **ProQuest - Dissertation Abstracts International**, PhD. PP: 232. No: AAC 3106272.

Lessinger, L. (1970). **“Every Kid A Winner: Accountability In Education”**, Palo Alto, Science Research Associates College Division (SRA).

Levy, A. (1997). Educational accountability in Ontario: Where do we stand?.University of Guelph (Canada), **ProQuest -Dissertation Abstracts International**, MA. PP: 117. No: AAC MQ24482.

Lock, T. (2005): Educational leaders and how they deal with the tensions of accountability: A case study of one district's response to the No Child Left Behind Act. UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA, **ProQuest - Dissertation Abstracts International**, EdD. PP: 128. No: AAC 3168032.

Marks, H. & Nance, J. (2007).Contexts of Accountability Under Systemic Reform: Implications for Principal Influence on Instruction and Supervision. **Educational Administration Quarterly**. Vol. 43 Issue 1, p3-37.

Mckenzie, P ; Mitchell, P: & Oliver, P, (1995),**Competence And Accountability In Education**, Aldershal, Arena, England.

McNay, V. (2003). Mandating accountability: Educational change and the local impact of state policy of an urban elementary school. The University of Kansas, **ProQuest - Dissertation Abstracts International**, PhD. PP: 298.

Mcnelis, Rosemary Hatrup. (1999). The school improvement plan as a model for school-level accountability: an investigation of The Pittsburgh public schools , planning requirement, **ProQuest - Dissertation Abstracts International**.

Nimely, W; Deborah, k, (2001). An investigation of the attitudes of Ohio urban public schools superintendents regarding educational accountability and the comparison of these attitudes with those perceived by Board of Education members. Bowling Green State University, **ProQuest - Dissertation Abstracts International**, PHD. PP: 147. No: AAC 9979910.

Norlin, W; Jennifer L, (1999). Selecting educational accountability indicators: exploring state and local preferences. University of Minnesota, **ProQuest - Dissertation Abstracts International**, EDD. PP: 166. No: AAC 9929478.

Patterson, F. (2002): Educational values and accountability in Tennessee: Ethical dilemmas and moral imperatives. THE UNIVERSITY OF TENNESSEE, **ProQuest - Dissertation Abstracts International**, EdD. PP: 239. No: AAC 3054132.

Plumptre T. (1996). **Beyond the Bottom Line Management In Government**, Institute for Research on Public Policy Halifax, Nova Scotia.

Ragland, M and others (1999); "Urgency, Responsibility, Efficacy: Preliminary Findings of study of High Performing Texas School Districts", **ProQuest - Dissertation Abstracts International**, A95/10P.3703.

Rivera, M.(1995). Accountability and educational reform in Rochester. Harvard University, **ProQuest - Dissertation Abstracts International**, EDD. PP: 231. No: AAC 9432425.

Smith, R. (1995),**Successful School Management**. New York: Cassen.

Starling, G. (1977), **Managing The Public Sector**. Illinois: Dorsey Press.

Tu, P (2003). The impact of educational accountability standards on the leadership styles of public school superintendents. The University of North Carolina at Chapel Hill, **ProQuest -Dissertation Abstracts International**, EdD. PP: 184. No: AAC 3086666.

Vanhoof, J & Petegem, P. (2007). Matching Internal and External Evaluation in an Era of Accountability and School Development: Lessons from A Flemish Perspective. **Studies in Educational Evaluation**. Vol. 33 Issue 2, p 101-119.

Wolf, R. (2000): **Accountability in Public Administration: General Conference Report**, UK, 12.15 July 1999.

Wright, K. (2005). A phenomenological study of teacher's experiences in an era of educational accountability. University of Idaho, **ProQuest - Dissertation Abstracts International**, PhD. PP: 215. No: AAC 3178903.

Yasseldyk, J. & Nelson. J. (1998). " Enhancing Communication Desirable Characteristics for State and District Educational Accountability Reports Synthesis Report (30), **National Center on Educational Outcomes.** Minneapolis.

الملاحق

الجزء الثاني:- مجالات الاستبانة وفقراتها.

يرجى وضع إشارة (x) أمام الفقرة وتحت الدرجة التي ترى أنها تتفق وواقع المساعلة الإدارية من وجهة نظرك.

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المحور الأول :- وضوح مفهوم المساعلة الإدارية لدى المديرين. * المساعلة الإدارية بمفهومها الحالي:						
1.	تقوم على معايير وأسس واضحة					
2.	تركز على الالتزام بحرفية الأنظمة والقوانين					
3.	تهدف إلى تطوير المدير مهنيًا					
4.	شكل من أشكال التحقيق المهني					
5.	تزيد من عنصر المنافسة بين المديرين					
6.	تركز على كيفية الأداء وليس النتائج					
7.	تركز على النتائج فقط					
8.	تساهم في حل المشكلات الإدارية والفنية					
9.	تزود المديرين بتغذية راجعة حول أدائهم					
10.	لا تتعدى تقديم تقارير للجهات المسؤولة					
11.	لا يتجاوز أداؤها تدقيق الملفات المالية					
12.	لا يمكن الاستغناء عنها في عمل الإدارات المدرسية					
13.	وسيلة من وسائل تصيد الأخطاء لدى المديرين					
14.	تؤدي إلى زيادة فرص الإبداع لدى المديرين					
15.	تحول دون التسبب في الإدارة المدرسية وضبط عملها					
16.	تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة					
17.	تساهم في تنمية التقييم الذاتي لدى المديرين					
18.	تساهم في رفع مستوى الأداء لدى المعلمين					
19.	تحد من حرية المدير في استعمال صلاحياته					

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.20	تساهم في تحسين مستوى التحصيل لدى الطلبة					
.21	تقدم حوافز ايجابية لأداء المدير المتميز					
.22	تقدم حوافز سلبية للمديرين حال التقصير المتعمد					
.23	تزيد من الضغط النفسي لدى المديرين					
.24	قادرة على معالجة بعض الأمراض الإدارية كالمحسوبية					
.25	تؤدي إلى وضع المدير المناسب في المكان المناسب					
.26	أفضل مما كانت عليه قبل سنتين					
.27	أفضل مما كانت عليه قبل قدوم السلطة الفلسطينية					

المحور الثاني: واقع ممارسات المساءلة الإدارية من خلال:

المجال الأول: مجال العلاقات الإنسانية

.1	تحرص على توفير جو من الأمن والطمأنينة للمديرين					
.2	تعمل على محاورة المديرين بهدف الإقناع والإقناع					
.3	تحرص على تمثيل القدوة الحسنة في التعامل مع الآخرين					
.4	تعمل على رفع الروح المعنوية للمديرين					
.5	تعمل على تنمية العلاقات الإنسانية مع المديرين					
.6	تقوم على الاحترام المتبادل					
.7	الاعتراف بالأداء الجيد للمديرين وتقديره					
.8	تخلو من التجريح والتشهير والإحراج					
.9	تدعم تعزيز ثقة المدير بنفسه					
.10	لا تخلط بين العلاقات الإنسانية والاجتماعية					
.11	تحرص على توفير جو من الأمن والطمأنينة للمديرين					

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
12.	تقوم على تقبل الأفكار والاقتراحات البناءة					
المجال الثاني: المجال الفني						
1.	تساعد المساعلة الإدارية مدير المدرسة على التخطيط وفق أسس علمية					
2.	تساعده على تنفيذ ما تم تخطيطه					
3.	تطلب من المدير إشراك الهيئة التدريسية في التخطيط					
4.	تتابع توثيق ما يتم انجازه في المدرسة					
5.	تساعد في اختيار قيادات تربوية					
6.	تعمل على ضبط التشكيلات المدرسية					
7.	تركز على متابعة المدير لأداء المعلمين الصفوي					
8.	تتابع ما تقوم به المدرسة من أنشطة لاصفية					
9.	تتابع الالتزام بتعليمات الاختبارات المدرسية					
10.	تساهم في تفعيل استخدام الوسائل وتقنيات التعليم					
11.	تتابع اهتمام المدير بالحالة الصحية للطلبة					
المجال الثالث: المجال الإداري						
1.	تتابع المساعلة الإدارية دور المدير في تعريف العاملين في المدرسة بالتعليمات الإدارية					
2.	تركز على قيام المدير بإعداد السجلات والملفات					
3.	تتابع وأقع مراسلات المدير الرسمية					
4.	تتابع مدى اهتمام المدير بالحالة العامة للمبنى المدرسي					
5.	تدقق في متابعة المدير للنظام والانضباط المدرسي					
6.	تلاحظ مدى متابعة المدير لمستندات الإدخال والإخراج ومطابقتها للسجلات					

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
7.	ترى مدى التزام المدير بتعليمات قبول الطلبة					
8.	تتابع مدى متابعة المدير للطابور المدرسي وفعالياته					
9.	تلاحظ مدى تأثير إجازات العاملين على العملية التعليمية					
10.	ترى دور المدير في مدى توفير وسائل الحماية والأمان في المدرسة					
11.	ترى دور المدير في مدى توفير الأثاث المدرسي المناسب					
المجال الرابع: المجال المالي						
1.	تساهم المساعلة الإدارية في معرفة مدى التزام المدير بالموازنات التقديرية الموضوعية					
2.	تتابع التزام المدير بتعليمات جمع التبرعات المدرسية					
3.	تلاحظ مدى احتفاظ المدير بالسجلات المالية					
4.	ترى مدى التزام المدير بتنفيذ التعليمات المالية المختلفة					
5.	تتعرف على قدرة المدير على تنفيذ الأولويات المالية في المدرسة					
6.	تتعرف على قدرة المدير على حصر الإيرادات ومطابقتها للتعليمات المالية					
7.	ترى مدى قدرة المدير على ضبط عملية الصرف بشكل منظم					
8.	تركز على العمل الجماعي في إدارة الموارد المالية من خلال اللجنة المالية					
9.	تتابع مدى التزام المدير بتوفير الكتب المدرسية اللازمة في موعدها المحدد					

ملحق رقم (2)

أسماء محكمي الاستبانة

الوظيفة	الإسم	الرقم
عضو هيئة التدريس- جامعة القدس	أ.د. أحمد فهيم جبر	1
عضو هيئة التدريس- جامعة القدس	د. محمد عابدين	2
عضو هيئة التدريس- جامعة القدس	د. عفيف زيدان	3
عضو هيئة التدريس- جامعة القدس	د. محسن عدس	4
مدير مركز يطا التعليمي- جامعة القدس المفتوحة	د. كمال يونس	5
عضو هيئة التدريس- جامعة القدس المفتوحة	د. محمد شاهين	6
عضو هيئة التدريس- جامعة القدس المفتوحة	د. تيسير أبو ساكور	7
عضو هيئة التدريس- جامعة القدس المفتوحة	د. عادل ريان	8
تربية الخليل/ رئيس قسم الإدارات التربوية	د. ميسون التميمي	9
تربية الخليل	د. إدريس جرادات	10
رئيس قسم الرقابة الإدارية- تربية جنوب الخليل	أ. داود أبو هاشم	11
المراقب المالي/ مديرية تربية جنوب الخليل	أ. محمد داود أبو خشوم	12
مدير مدرسة	د. جمال بحيص	13
مدير مدرسة	أ. عبد الشافي صيام	14
مدير مدرسة	أ. نايف العرجان	15
محلل إحصائي	أ. محمد خلاف	16
مديرة مدرسة	أ. يسرى الرجعي	17
مديرة مدرسة	أ. هناء العدرة	18

المدير/ة المحترم/ة: يرجى وضع إشارة (x) أمام الفقرة وتحت الدرجة التي ترى أنها تتفق والمساءلة الإدارية من وجهة نظرك.

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المحور الأول: مدى وضوح مفهوم المساءلة الإدارية وتحقق اهدافها						
المجال الأول: مدى وضوح مفهوم المساءلة الإدارية						
أرى أن المساءلة الإدارية						
1.	تقوم على معايير وأسس واضحة					
2.	تركز على الالتزام بحرفية الأنظمة والقوانين					
3.	تقتصر على تقديم تقارير للجهات المسؤولة					
4.	يتركز دورها في تدقيق الملفات المالية					
5.	تركز على كيفية الأداء					
6.	تركز على النتائج فقط					
7.	وسيلة من وسائل تصيد أخطاء المديرين					
8.	تعتبر علاجاً وقائياً للأخطاء					
9.	ضرورة إدارية في عمل الإدارات المدرسية					
المجال الثاني: مدى تحقق الأهداف						
1.	تساهم في حل المشكلات التي يواجهها المدير					
2.	تهدف إلى تطوير المدير مهنيًا					
3.	تعمل على زيادة المناخ التنافسي بين المديرين					
4.	تزود المديرين بتغذية راجعة حول مستويات أدائهم					
5.	تؤدي إلى زيادة فرص الإبداع لدى المديرين					
6.	تساهم في ضبط عمل الإدارة المدرسية					
7.	تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المتوقعة من المدرسة					
8.	تساهم في تنمية التقييم الذاتي لدى المديرين					

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
-------	---------	------------	-------	--------	-------	------------

					9. تساهم في رفع مستوى أداء المعلمين
					10. تحد من حرية المدير في استعمال صلاحياته
					11. تساهم في تحسين مستوى التحصيل لدى الطلبة
					12. تقدم حوافز ايجابية لأداء المدير المتميز
					13. تقدم حوافز سلبية للمديرين حال التقصير المتعمد
					14. تزيد من الضغط النفسي لدى المديرين
					15. تتابع وضع معايير مناسبة عند اختيار المديرين
					16. تساعد في اختيار قيادات تربوية

المحور الثاني: واقع ممارسات المساءلة الإدارية من خلال مجالات عملها.
المجال الأول: مجال العلاقات الإنسانية:

					1. تحرص على توفير جو من الأمن والطمأنينة للمديرين
					2. تعمل على محاوره المديرين بهدف الإقناع والاقناع
					3. تعمل على إبراز القدوة الحسنة في التعامل مع الآخرين
					4. تعمل على رفع الروح المعنوية للمديرين
					5. تعمل على تنمية العلاقات الإنسانية مع المديرين
					6. تعمل على تنمية الاحترام المتبادل
					7. تعمل على تعزيز الأداء الجيد للمدير وتقديره
					8. تخلو من التجريح والإحراج
					9. تدعم تعزيز ثقة المدير بنفسه
					10. تخلط بين العلاقات الإنسانية والاجتماعية
					11. تقوم على تقبل الأفكار والاقتراحات البناءة

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
-------	---------	------------	-------	--------	-------	------------

المجال الثاني: المجال الفني						
					تساعد المساعلة الإدارية مدير المدرسة على التخطيط وفق أسس علمية	1.
					تساعده على تنفيذ ما تم تخطيطه	2.
					تطلب من المدير إشراك الهيئة التدريسية في التخطيط	3.
					تطلب من المدير إشراك المجتمع المحلي في التخطيط	4.
					تتابع توثيق ما يتم انجازه في المدرسة	5.
					تعمل على ضبط التشكيلات المدرسية	6.
					تركز على متابعة المدير لأداء المعلمين الصفي	7.
					تتابع الأنشطة اللاصفية في المدرسة	8.
					تتابع الإلتزام بتعليمات الاختبارات المدرسية	9.
					تساهم في تفعيل استخدام الوسائل وتقنيات التعليم	10.
					تتابع اهتمام المدير بالحالة الصحية للطلبة	11.
المجال الثالث: المجال الإداري						
					تتابع المساعلة الإدارية دور المدير في تعريف العاملين في المدرسة بالتعليمات الإدارية	1.
					تعنى بدور المدير في متابعته لدوام الطلبة	2.
					تركز على قيام المدير بإعداد السجلات والملفات	3.
					تتابع واقع مراسلات المدير الرسمية	4.
					تتابع مدى اهتمام المدير بالحالة العامة للمبنى المدرسي	5.
					تدقق في متابعة المدير للنظام والانضباط المدرسي	6.
					تعنى بمدى متابعة المدير لمستندات الإدخال والإخراج ومطابقتها للسجلات	7.
الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً

					تري مدى التزام المدير بتعليمات قبول الطلبة	.8
					تتابع مدى متابعة المدير للطابور المدرسي وفعالياته	.9
					تعنى بمدى تأثير إجازات العاملين على العملية التعليمية	.10
					تتابع دور المدير في توفير وسائل الحماية والأمان في المدرسة	.11
					تلاحظ دور المدير في مدى توفير الأثاث المدرسي المناسب	.12
المجال الرابع: المجال المالي						
					تساهم المساءلة الإدارية في معرفة مدى التزام المدير بالموازنات التقديرية الموضوعية	.1
					تتابع التزام المدير بتعليمات جمع التبرعات المدرسية	.2
					تلاحظ مدى احتفاظ المدير بالسجلات المالية	.3
					تري مدى التزام المدير بتنفيذ التعليمات المالية المختلفة	.4
					تتعرف على قدرة المدير على تنفيذ الأولويات المالية في المدرسة	.5
					تدقق في حصر الإيرادات ومطابقتها للتعليمات المالية	.6
					تراجع ضبط عملية الصرف بشكل منظم	.7
					تركز على العمل الجماعي في إدارة الموارد المالية من خلال اللجنة المالية	.8
					تتابع مدى التزام المدير بتوفير الكتب المدرسية اللازمة في موعدها المحدد	.9

ملحق رقم (4)

أوراق تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Arts
Department of Education & Psychology



جامعة القدس
كلية الآداب
دائرة التربية وعلم النفس

الرقم: ت ع ن/125/12
التاريخ: 2007/05/20

معالي وزير التربية والتعليم العالي المحترم
رام الله

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،
تقوم الطالبة: حنان موسى سمير ورقمها الجامعي (20510211)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان
' واقع المسائلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر
المديرين '، لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها في تطبيق
الاستبانة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق

رئيس
دائرة التربية وعلم النفس



الرقم : وت/ع/٤٦/٤٤٢١

التاريخ: 2007/5/5

الموافق: 11 / ٤ / 1428هـ

السيد مدير التربية والتعليم/ جنوب الخليل المحترم

تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع : الدراسة الميدانية

الإشارة : كتابكم رقم ج خ/2956/195 بتاريخ 2007/5/22م

لا مانع من قيام الباحثة " حنان موسى سمير " من توزيع استبانة دراستها بعنوان " واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر المديرين " ، وذلك على مديري المدارس الحكومية في مديريات الخليل وبيت لحم وجنوب الخليل بعد التنسيق المسبق مع مديري التربية والتعليم ، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام ،،،،،

أ. سعاد القدومي

نائب مدير عام التعليم العام



نسخة/ السيد معالي الوزير المحترم

نسخة/ السيد مدير التربية والتعليم/ جنوب الخليل المحترم

نسخة/ السيد مدير التربية والتعليم/ الخليل المحترم

نسخة/ السيد مدير التربية والتعليم/ بيت لحم المحترم

الرجاء تسهيل مهمتها.

نسخة/ الملف.

ع. أن. ع

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Edu.
Directorate of Education / Hebron



السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / الخليل

الرقم: ١١٣ / ١٩
التاريخ: ٢٠٠٧ / ٥ / ٣٠ م
الموافق: ١٤٢٨ / ٥ / ١٣ هـ

حضرات مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين
الموضوع: تطبيق استبانة

بعد التحية،،،

يرجى مساعدة الباحثة "حنان موسى سمير" وذلك بتعبئة استبانتها المرفقة بعنوان " واقع المساءلة الادارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر المديرين " ، واعادتها إلى قسم الادارات التربوية حتى موعد أقصاه الثلاثاء ٢٠٠٧/٦/٥ م .

مع الاحترام

ق. أ. مدير التربية والتعليم
أ. عبد المهدي ناصر الدين



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education

Directorate of Education
Southern Hebron



السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم
جنوب الخليل

التاريخ: ٢٢/٥/٢٠٠٧ م

الرقم: ج خ / ١٩٥ / ٢٩٥٦

معالي وزير التربية والتعليم العالي المحترم

المبحث: الدراسة الميدانية

الإشارة: كتاب جامعة القدس رقم (ت ع ن / ١٣/١٢٥) بتاريخ (٢٠/٥/٢٠٠٧ م)

بعد التحيّة،،،

أرجو التكرم بالموافقة على توزيع استبانة الباحثة " حنان موسى سمير "، بعنوان " واقع المسائل الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر المديرين ".
ملاحظة: مرفق طيه نسخة من استبانة الباحثة.

..... ح الأ ترا

/ مدير التربية والتعليم
أ. فوزي أبو هليل

جهة الاحتصاص: الإدارة العامة للتعليم العام.



قسم التعليم العام
م.ج.ع. / ٢٢٨٢٣٦٦ / ١١٨ .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Palestinian National Authority

Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education \Bethlehem



السلطة الوطنية الفلسطينية

وزارة التربية والتعليم العالي

مديرية التربية والتعليم/بيت لحم

الرقم: ت ب / 30 / 1 / 1926

التاريخ: 2007/05/30

الموافق: 1428/05/14 هـ

مديري ومديرات المدارس المحترمين

تحية طيبة وبعد ،

الموضوع : توزيع استبانة

الطالبة حنان موسى سمير

يسمح للطالبة المذكورة أعلاه بتوزيع استبانة التخرج الخاصة بها ، أرجو تسهيل مهمتها .

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم



فهرست الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.2	القيم والتوقعات السلوكية لمختلف أنواع المساءلة.	25
1.3	خصائص أفراد المجتمع الديمغرافية.	66
2. 3	خصائص أفراد عينة الدراسة الديمغرافية.	66
3.3	مصفوفة معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة حسب معادلة كرونباخ ألفا.	69
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم.	73
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية كما توضحها فقرات أداة الدراسة.	74
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية حسب متغير المديرية.	78
4.4	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية حسب متغير المديرية.	79

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
80	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية حسب متغير مستوى المدرسة.	5.4
81	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية حسب متغير موقع المدرسة.	6.4
82	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للفروق بين تقديرات المديرين لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم وفقاً لمتغير جنس المدير.	7.4
83	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية حسب متغير المؤهل العلمي.	8.4
83	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية حسب متغير المؤهل العلمي.	9.4
89	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية حسب متغير التخصص.	10.4
90	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية حسب متغير خبرة المدير الإدارية.	11.4
91	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية حسب متغير خبرة المدير الإدارية.	12.4

فهرست الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
112-108	الاستبانة قبل التحكيم	1
113	أسماء محكمي أداة الدراسة	2
118-114	الاستبانة بعد التحكيم	3
124-119	أوراق تسهيل المهمة	4

فهرست الموضوعات

رقم الصفحة	الموضوع	الرقم
	صفحة الغلاف الداخلية	-
	صفحة العنوان	-
	صفحة إجازة الرسالة	-
	الإهداء	-
أ	الإقرار	-
ب	الشكر والعرفان	-
ج	مصطلحات الدراسة	-
د	الملخص	-
هـ	Abstract	-
الفصل الأول: مشكلة الدراسة		
3-1	المقدمة	1.1
4-3	مشكلة الدراسة	2.1
4	أسئلة الدراسة	3.1
5-4	فرضيات الدراسة	4.1
5	أهداف الدراسة	5.1
6-5	أهمية الدراسة	6.1
6	حدود ومحددات الدراسة	7.1
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة		
7	مقدمة	1.2
35-7	الخلفية النظرية للدراسة	2.2
48-36	الدراسات العربية	3.2
63-48	الدراسات الأجنبية	4.2
64-63	تعقيب على الدراسات السابقة	5.2

رقم الصفحة	الموضوع	الرقم
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها		
65	المقدمة	1.3
65	منهج الدراسة	2.3
65	مجتمع الدراسة	3.3
66	عينة الدراسة	4.3
67	أداة الدراسة	5.3
68-67	صدق الأداة	1.5.3
69-68	ثبات الأداة	2.5.3
69	إجراءات تطبيق الدراسة	6.3
70	متغيرات الدراسة	7.3
71-70	المعالجات الإحصائية	8.3
الفصل الرابع: نتائج الدراسة		
72	المقدمة	1.4
72	عرض النتائج	2.4
77 - 72	نتائج سؤال الدراسة الأول	1.2.4
87-77	نتائج سؤال الدراسة الثاني	2.2.4
87	ملخص نتائج الدراسة	3.4
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات		
90 - 88	مناقشة نتائج إجابة سؤال الدراسة الأول	1.5
95-91	مناقشة نتائج إجابة سؤال الدراسة الثاني	2.5
96	التوصيات	3.5
100-97	المراجع العربية	-
106-101	المراجع الأجنبية	-
107	الملاحق	-
112-108	ملحق رقم (1): الاستبانة قبل التحكيم	-

رقم الصفحة	الموضوع	الرقم
113	ملحق رقم (2): أسماء محكمي أداة الدراسة	-
118-114	ملحق رقم (3): الاستبانة بعد التحكيم	-
124-119	ملحق رقم (4): تسهيل المهمة	-
126-125	فهرست الجداول	-
127	فهرست الملاحق	-
130-128	فهرست الموضوعات	-