عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

المساءلة الإداريّة لدى مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفّي والروح المعنويّة لمعلّمي مدارسهم

بنان محمد علي جاموس

أطروحة دكتوراة

القدس–فلسطين

1446 هـ / 2024 م

المساءلة الإداريّة لدى مديري المدارس الحكومّية في فلسطين وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفّي والروح المعنويّة لمعلّمي مدارسهم

إعداد

بنان محّمد علي جاموس

المشرف

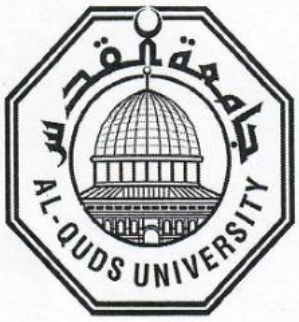
الأستاذ الدّكتور محمّد عبود الحراحشة

قدّمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلّبات الحصول على درجة دّكتوراه الفلسفة

في القيادة والإدارة التربوية

من البرنامج المشترك بين جامعة القدس وجامعة الخليل

1446 هـ / 2024 م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج دكتوراة القيادة والإدارة التربوية

إجازة الأطروحة

المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي والروح المعنوية لمعلمي مدارسهم

إسم الطالب: بنان محمد علي جاموس.

الرقم الجامعي: 22111448.

المشرف: أ. د. محمد عبود الحراحشة.

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 2024/07/07م من قبل لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. **رئيس لجنة المناقشة:** أ.د. محمد عبود الحراحشة. التوقيع:
2. **ممتحناً داخلياً:** أ.د. محمود أبوسمرة. التوقيع:
3. **ممتحناً خارجياً:** أ.د. راتب السعود. التوقيع:
4. **ممتحناً خارجياً:** أ.د. تيسير أبوساكور. التوقيع:

القدس–فلسطين

1446 هـ / 2024 م

إقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الأطروحة التي تحمل العنوان **المســـــاءلة الإداريّة لدى مديري المدارس الحكومّية في فلسطين وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفّي والروح المعنويّة لمعلّمي مدارسهم**

أقر أنا معدة هذه الأطروحة بأنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الدكتوراه، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الدراسة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:

الاسم: بنان محمد علي جاموس

التاريخ: 7\7\2024

الإهداء

إلى روح أبي الزكية الطاهرة

إلى والدتي أطال الله عمرها

إلى زوجي الغالي

إلى أبنائي وابنتي

إلى أخي وأخواتي

الطالبة

بنان محمد علي جاموس

الشكر والتقدير

أحمد الله وأشــكره بأن من عليّ إتمام هذه الأطروحة، ولا يســعني هنا إلا أن أتقدم بجزيل الشــكر للأستاذ الدكتور محمد عبود الحراحشة، على ما بذله من جهد في إشرافه على هذه الأطروحة، فكان مثالاً للعالم المتواضع، وكان لرحابة صدره أكبر الأثر في إتمام هذه الأطروحة.

كما أتقدم بجزيل الشــكر والامتنان لأعضــاء لجنة المناقشــة الأســتاذ الدكتور محمود أبو ســمرة، والأستاذ الدكتور راتب السعود، والأستاذ الدكتور تيسير أبو ساكور على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، وإلى جامعة القدس ممثلة بأعضــاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية، وإلى كل من أسهم في تحكيم أداة الدراسة.

الطالبة

بنان محمد علي جاموس

الملخّص

هدفت هذه الدّراسة إلى التعرف على مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين، وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفيّ والرّوح المعنويّة لمعلمي مدارسهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية (الضفة الغربية) في فلسطين، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العنقودية العشوائية من معلمي المدارس الحكومية وعددهم (1353) خلال العام الدراسي 2024/2023. ولتحقيق هدف الدراسة طورت استبانة تكونت من (65) فقرة توزّعت على ثلاثة أجزاء: الجزء الأوّل لقياس مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية، حيث تكون من (25) فقرة، والجزء الثاني لقياس مستوى الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية حيث تكون من (20) فقرة، والجزء الثالث لقياس مستوى الروح المعنوية، حيث تكون من (20) فقرة. وقد تم التأكد من صدق الاستبانة وثباتها.

توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة عالية، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساءلة الإدارية تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهّل العلميّ، والمديريّة، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم جاءت بدرجة عالية، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي يعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهّل العلميّ، والمديريّة، كما أظهرت النتائج أنّ مستوى الرّوح المعنويّة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم جاءت بدرجة عالية، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الروح المعنوية يعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهّل العلميّ، والمديريّة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طرديّة بين مستوى المساءلة الإداريّة لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلّمين ومستوى الأداء الوظيفيّ والروح المعنوية لمعلمي مدارسهم.

وفي ضوء نتائج الدّراسة فإن الباحثة توصي بمجموعة من التّوصيات من أهمّها ضرورة وضع آليّات مساءلة واضحة ذات معايير محدّدة من قبل وزارة التربية والتعليم لتسهيل عمل المديرين في مساءلة معلميهم.

الكلمات المفتاحيّة: المساءلة الإداريّة، والأداء الوظيفيّ، والرّوح المعنويّة، والمدارس الحكوميّة.

Administrative accountability among public school principals in Palestine and its relationship to job performance and morale of their school teachers.

Prepared: Banan Mohammad Ali Jamous

Supervised: Prof. Dr. Mohammed Abboud Al-Harahsheh

Abstract

This study aimed to identify the level of administrative accountability among public school principals in Palestine and its relationship to the level of job performance and morale of their school teachers. The study used the correlational descriptive survey method, and the study population consisted of all public school teachers in the northern governorates (West Bank) in Palestine, The study sample was randomly selected from (1353) public school teachers during the academic year 2024/2023.

To achieve the objective of the study, a questionnaire was developed that consisted of (65) items divided into three parts, the first part was to measure the level of administrative accountability among public school principals, which consisted of (25) items, the second part was to measure the level of job performance of school teachers. Government, which consists of (20) items, and the third part to measure the level of morale, which consists of (20) items. The validity and reliability of the questionnaire was confirmed.

The results of the study found that the level of administrative accountability among public school principals in Palestine from the teachers' point of view was high, and that there were statistically significant differences in the level of administrative accountability due to the gender variable, years of experience, academic qualification, and directorate, The results of the study showed that the level of job performance among public school teachers in Palestine from their point of view was high, and that there were statistically

significant differences in the level of job performance attributed to the variable of gender, years of experience, academic qualification, and directorate, The results also showed that the level of morale among public school teachers in Palestine from their point of view was high, and that there were statistically significant differences in the level of morale attributed to the variable of gender, years of experience, academic qualification, and directorate, The results of the study showed a positive relationship between the level of administrative accountability of public school principals in Palestine from the teachers' point of view and the level of job performance and morale of their school teachers.

In light of the results of the study, the researcher recommends a set of recommendations, the most important of which is the necessity of establishing clear accountability mechanisms with specific standards by the Ministry of Education to facilitate the work of principals in holding them teachers accountable.

Keywords: administrative accountability, job performance, morale, public schools.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

تناول هذا الفصل مشكلة الدراسة وأسئلتها، وأهدافها، وأهميتها، بالإضافة إلى محدداتها.

1.1مقدّمة

تُعّدّ العمليّة التّعليميّة الأساس الّذي تقوم عليه المجتمعات، والمحرّك الرئيس للتنمية المستدامة، فهي تتكون من مجموعة منظمة من الأنشطة التعليمية، هدفها تلبية احتياجات المتعلّمين التّعليميّة، وإكسابهم العديد من المهارات، والكفايات الضّروريّة، لتنمية تفكيرهم، وتكوين شخصيتهم ليتمكنوا من تحقيق أهدافهم وتطلعاتهم، وليكونوا أعضاءً مؤثرين في بناء وطنهم.

ولنجاح هذه العملية كان لا بد من الاهتمام بالإدارات التربوية، كونها ترتبط بنظام الدّولة وتشريعاتها، وإحدى الأدوات الرّئيسة في نجاح النظام التربوي وتقدمّه بأكمله، وذلك من خلال توفير وتنظيم وتوجيه الجهود البشرية، والاستخدام الأمثل للإمكانات المادّيّة، وتحقيق الموائمة بين أهداف الأفراد وأهداف المؤسسات التربوية (الدعيلج، 2009).

إنّ مقدرة المدرسة على أداء رسالتها تتوقّف على فاعليّة الإدارة المدرسيّة، من حيث مقدرتها على مسايرة المعارف والأساليب الإدارية الحديثة ومواكبتها، واهتمامها بجودة التعليم وتطويره، وذلك من أجل تحقيق مخرجات قادرة على التّعامل مع معطيات التّقّدم العلميّ والتّكنولوجيّ.

لأنّ مدير المدرسة هو المحرّك الرّئيس للأفراد العاملين في المؤسّسة التّعليميّة، من أجل النّهوض بمستوى أدائها، وبلوغ الأهداف التي تسعى إليها (علي، 2023)، وبما أنّ المؤسّسات

التّعليميّة تعمل في بيئات تتسم بدرجة كبيرة من التعقيد، لذا فهي بحاجة ماسة إلى قائد يمتلك من المهارات والخبرات المميزة ما يؤهله للتكيف السريع، والتّعامل مع هذه التعقيدات بنجاح والعمل على إحداث التغير من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة. وللحفاظ على جودة النظام التربوي وفاعليته، يتطلّب أن يكون لمفهوم المساءلة مكانة خاصة فيه، فهو يشكل مطلباً لفئات المجتمع كافة، للتأكد من درجة نجاح النظم التربوية في بناء الأطر المعرفية والقيمية والمهاريّة لمدخلاتها البشرية من الطلاب (زهرة الراسبي، 2017).

وهذا ما أكد عليه البنك الدولي في الكتاب الذي نشره عام 2014 بعنوان" جعل المدارس تعمل: دليل جديد عن المساءلة في برامج الإصلاحات"، والذي قدم فيه بيانات عن حالات تم فيها تطوير سياسات تعليمية لكنها لم تُعطِ النتائج المأمولة وأوضح أن السبب وراء هذا الفشل هو ضعف المساءلة بين الأطراف التي تقدم الخدمة التربوية من جهة، والمشرفين على البرامج والمعلمين من جهة أخرى (ملكاوي،2020).

إن مرجعية المساءلة الإدارية في عمل مدير المدرسة في فلسطين يستند إلى مجموعة من القوانين المتعلقة بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية ، وحسب ما ورد في اللائحة التنفيذية لقانون الخدمة المدنية رقم (4) لسنة 1998 المعدل بقانون رقم (4) لسنة (2005) – الشق الإداري حسب المادة (41)، والتّي تنصّ على أنّ الرئيس المباشر يعدّ التقرير السنوي بتقدير كفاية الأداء لموظفيه، بحيث يراعي في التقويم إنجازه على ضوء المستويات المنتظرة من شاغر الوظيفة كماً ونوعاً مع مراعاة السلوك الشخصي والمواظبة، وحسب المادة (48) فإن الموظف الحاصل على تقدير بدرجة متوسطة فانه يحصل على تنبيه يشير إلى أوجه تقصيره ويطلب منه تحسين أدائه، أما الموظف الحاصل على تقدير ضعيف فإنّه يحصل على إنذار، ويطلب منه تحسين أدائه (مركز المعلومات الوطني الفلسطيني – وفا، 2024).

ولذلك فإن المساءلة الإدارية تشمل مراقبة أداء المعلمين وسلوكاتهم التربوية داخل المدرسة وأثناء العملية التعليمية وفق معايير يتمّ تحديدها مسبقاً (خليل، 2014). ويذكر التّاريخ أن الخلفاء الراشدين قد ضربوا أروع الأمثلة في المساءلة، فهذا أبو بكر الصديق يقرر مبادئ المساءلة بعد ولايته أمر المسلمين فيقول (أيها الناس، إني قد ولّيت عليكم ولست بخيركم، فإن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوموني).

ومن هنا تبرز أهمّيّة المساءلة في كونها الأداة الرّئيسة للوقوف على مدى كفاية وفاعليّة المؤسّسات التّعليميّة، وذلك من خلال تحديد نوعيّة الدعم المطلوب والموادّ الّتي يلزم توافرها في هذه المؤسّسات للوصول إلى أقصى قدر ممكن من جودة أدائها و لكن المساءلة المطلوبة ليست تلك

التي تحدّ من الثّقة بين التربويين وصـــناع القرار (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ،2022) ، بل تلك الّتي تؤدّي دوراً مهمّاً في رفع مســتوى الأداء الوظيفيّ للمعلّمين، وزيادة رغبتهم في العمل وذلك باستغلالهم لطاقاتهم، وإمكاناتهم (الحداد، 2016)، لأن الأداء الوظيفيّ يمثّل الأثر الّذي يحدثه الموظّف في مؤسّسته من خلال جهوده التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور وصولاً لتحقيق الأهداف والغايات المطلوبة منه (نصر والقبي، 2023).

ويضــاف إلى ما ســبق فإنه لابد من تقويم الأداء للموظّف، لتقدير مدى مســاهمته في تحقيق النتائج المطلوبة، والتي تعد جزءاً لا يتجزأ من النتائج الكلية التي تهدف المؤســســـة إلى تحقيقها، ولرفع معنويات العاملين من خلال إشـــباع حاجاتهم المرتبطة بحياتهم الوظيفية، وإيجاد الحلول للمشاكل النّفسيّة والاجتماعيّة لهم (ديري، 2011).

لقد أضـحى تعزيز الرّوح المعنويّة مسألة ذات أولوية قصـوى في السّياسـات التربوية في جميع أنحاء العالم، وخاصة في تلك المؤسّسات التي تسعى للوصول إلى التّميّز، كونها وسيلة للحصول على إنتاجية أكبر وأداء أفضل، ومنه إلى النهوض بمستوى المخرجات التعليمية (حسان، العجمي، 2022)، ولقد وصـفت شفاء قعوار (2007) الروح المعنوية بانها شعور متعلق بالحماس، ويشير إلى الجو العام المحيط بالعمل، ويمكن تكوين هذه المشـــاعر من خلال تهيئة مناخ إيجابي يغلب عليه طابع الاحترام والتعاون بين العاملين في المؤسسة.

إن العلاقات الجيدة المتبادلة بين الموظفين وبين قيادات المؤسـسـة هي إحدى العوامل المهمة في رفع روحهم المعنوية، فكلما كان القائد منفتحاً على احتياجات الموظفين وتعزيز ثقافة الاحترام المتبادل بقدر ما أســهم ذلك في تحقيق أهداف المؤسّــســة ورفع إنتاجيتها، لإن الموظف مخلوق اجتماعي يؤثر ويتأثّر بالآخرين (ســلمان، 2023)، فلا ينبغي أن يُنظر للمســاءلة على أنّها أداة للتّهديد ومصــدر للقلق والخوف (جمال، 2024) بقدر ما هي أســلوب لمراجعة الأداء وتحســينه وتطوير مهارات العاملين، كما أنّ المساءلة تعمل على تنسيق الجهود على مستوى الأفراد، وتعزيز أشكال الدعم والشراكة فيما بينهم (إبراهيم، 2022).

لذلك فإنه لابد من مأسسة المساءلة، أي أن تصبح المساءلة مكوناً رئيساً في نظمنا التربوية، وجعلها عنصراً منتشراً عبر الوحدات التي يشملها النظام كافة، مما يعطي المسؤول الرئيس المقدرة على استبصار حقيقي لفاعلية وكفاية أداء نظامه (الطويل، 2001).

وفي هذا الإطار تأتي هذه الدراسة للتعرف على مستوى المساءلة التربوية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين، وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفيّ والرّوح المعنويّة للمعلّمين.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد المســاءلة الإداريّة من الموضــوعات المهمة في العمل الإداري لما لها من دور في عملية الإصــلاح التربوي، وذلك من خلال زيارات المدير المســتمرة للمعلمين في صــفوفهم للوقوف على مواطن القوة والضــعف لديهم، ومنه تحســين الأداء الوظيفي للمعلمين، وتحفيز إرادتهم نحو العطاء والتّميّز، فتبقى الرّوح المعنويّة عالية لا تَفتُرُ في عزائمهم، كون تعزيز الرّوح المعنويّة للمعلّمين ذات أولوية قصوى في المؤسّسات الّتي تسعى إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية بصورة متميزة.

ومن خلال عمل الباحثة معلمة لمدة زادت على تسعة عشر عاماً، واحتكاكها بالعديد من زملاء العمل، من مديرين ومديرات ومعلمين ومعلمات، لاحظت غياب مفاهيم المساءلة الادارية أو ضعفها احياناً، كما لاحظت أنّ هناك انعكاساً للأنماط الإدارية التي يمارسـها مديرو المدارس في فلسـطين على كثير من متغيرات السلوك التنظيمي، ومنها الأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين.

ولذلك، وبناء على ما سبق فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مســتوى المســاءلة الادارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلســطين وعلاقتها بمســتوى الأداء الوظيفي والروح المعنوية لمعلمي مدارسهم؟

لقد انبثق عن هذا السّؤال الرّئيس الأسئلة الفرعية الست الآتية:

1. ما مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية؟
3. ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية؟
5. ما مستوى الرّوح المعنويّة لدى معلّمي المدارس الحكوميّة في فلسطين من وجهة نظرهم؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى الرّوح المعنويّة لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية؟

7 هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلّمين ومستوى الأداء الوظيفي لمعلّمي مدارسهم؟

8 هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلّمين ومستوى الروح المعنوية لمعلّمي مدارسهم؟

3.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- معرفة مستوى المساءلة التربوية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين.
- معرفة مستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في فلسطين في ظل ممارسة مديري المدارس للمساءلة الإدارية.
- معرفة مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في فلسطين في ظل ممارسة مديري المدارس للمساءلة الإدارية.
- الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المساءلة الادارية للمديرين والأداء الوظيفي للمعلمين.
- الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المساءلة الإدارية للمديرين والروح المعنوية للمعلمين.

4.1 أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في جانبين: نظري وتطبيقي، وهي على النحو الآتي:

-الأهمية النظرية:

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تتطرق لأهم السمات التي يجب أن تتحلى بها المؤسسات التربوية والمتمثلة بالمساءلة الإدارية، والتي تهدف إلى تحسين أداء هذه المؤسسات وتمكينها من الاستجابة للمتغيرات السريعة في محيطيها والتكيف معها. كما تنبع أهميتها من خلال توضيح العلاقة بين ممارسة المساءلة الادارية لمديري المدارس، والأداء الوظيفي للمعلمين، وكذلك الروح المعنوية لديهم.

-الأهمية العملية التعليمية

تتجلى أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

-من المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة مديري المدارس من خلال تطوير مهاراتهم الإدارية استناداً إلى مبادئ المساءلة الادارية، ومنه إلى تحسين نواتج العملية التعليمية.

-من المؤمل أن تفيد هذه الدراسة صُناع القرار في المؤسسات التربوية كوزارة التربية والتعليم ومديرياتها.

- من المؤمل أن تفيد المعلمين وطلبة الدراسات العليا المهتمين في هذا المجال، وذلك من خلال اطّلاعهم على الادب النظري للدراسة ونتائجها.

5.1 حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على موضوع المساءلة التربوية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين.

-الحد البشري: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي المدارس الحكومية في فلسطين.

-الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية في الضفة الغربية في دولة فلسطين.

-الحد الزماني: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023-2024.

محددات الدراسة: تتحدد نتائج هذه الدراسة في موضوعية استجابة أفراد عينة الدراسة وتوافر الخصائص السيكومترية للأداة والصدق والثبات، كما تتحدد نتائج الدراسة بالظروف الصعبة التي مرت على فلسطين نتيجة الحرب على الغزة والتي عاقت من عملية تعبئة الاستبانات، مما اضطر الباحثة إلى تكرار عملية توزيع الاستبانات العديد من المرات.

6.1 مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة مصطلحات تم تعريفها اصطلاحياً وإجرائياً على النحو الآتي:

- المساءلة الإدارية (Administrative accountability)

عرفها السعود (2021 :520) بأنها " نظام يتم من خلاله تقييم أداء المرؤوسين ومتابعتهم بهدف تحسين بيئة العمل التربوي وتطويره والكشف عن مواطن القوة وتعزيزها، ومواطن الضعف لمعالجتها"

وتعرف الباحثة المساءلة الإدارية إجرائياً بأنها عملية يقوم بها مدير المدرسة بالضفة الغربية في فلسطين متضمنةً متابعة المعلمين بشكل يومي، ومحاسبة من يقصر في أداء واجباته أو من يتوانى عن القيام بما أسند إليه من مهام، وذلك بهدف الوصول للأهداف المرجوة من العملية التعليمية، وتقاس بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن الأداة المعدة لذلك والمحددة بالمجالات الآتية (الانضباط الوظيفي، والعمل والانجاز، وأخلاقيات الوظيفة، والعلاقات الإنسانية).

-الأداء الوظيفي (Job Performance)

ويعرفه نبيلة (2019 :47) بأنه " مدى قدرة العاملين على الإيفاء بمتطلبات وظائفهم والقيام بواجباتهم الوظيفية على أكمل وجه، أي أن الأداء يمثل الطريقة التي يؤدي بها العامل مهامه، ومدى تحكمه في وظيفته".

وتعرف الباحثة الأداء الوظيفي إجرائياً: بما يقوم به معلمو المدارس الحكومية في الضفة الغربية بفلسطين متضمناً إعطاء الحصص الدراسية، ومتابعة تحصيل الطلاب واكسابهم المعلومات والمعارف وغيرها من الممارسات التي يمارسها المعلم داخل الغرفة الصفية وخارجها، وتقاس في هذه الدراسة من خلال أداة الدراسة التي أعدتها الباحثة، والمحددة بالمجالات الآتية (استراتيجيات التدريس، والإدارة الصفية، وتحمل المسؤولية).

-الروح المعنوية(Morale)

ويعرفها سلاطنية وبن تركي (97:2013) بانها "اتجاهات الأفراد نحو بيئة العمل ونحو التعاون النابع من ذاتهم لبذل أقصى طاقاتهم في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة بمعرفة المؤسسات التي يعملون بها ".

وتعرف الباحثة الروح المعنوية إجرائياً بإنها الآثار التي تظهر على سلوك معلمي المدارس الحكومية في الضفة الغربية بفلسطين، والمتمثلة في الحماس للعمل وانجازه على أعلى مستوى، وقلة الغياب والشكاوى والتظلمات، إذا كانت مرتفعة فإنها تقاس في هذه الدراسة من خلال أداة الدراسة التي أعدتها الباحثة، والمحددة بالمجالات الآتية (تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة، ورضا المعلمين عن العمل، والحوافز المادية والمعنوية، والعلاقات الإنسانية).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تتناول الباحثة في هذا الفصل عرضاً لما ورد في بعض الأدبيات حول المساءلة الإدارية، والأداء الوظيفي، والروح المعنوية، وتناول أيضاً بعض الدراسات السابقة / العربية والأجنبية التي بحثت في مضمون هذه الأدبيات.

1.2 الأدب النظري

تناول هذا الجزء الأدب النظري المرتبط بعنوان الدراسة، وفق المحاور الثلاثة الآتية: المساءلة الادارية، والأداء الوظيفي، والروح المعنوية.

1.1.2المحور الأول: المساءلة الإدارية (Administrative Accountability)

يعتبر مفهوم المساءلة من المفاهيم القديمة حيث كانت أولى المساءلات عندما أمر الله سبحانه وتعالى الملائكة أن يسجدوا لآدم فسجدوا إلا ابليس، فحاسبه الله وساءله على ذلك، أما ثاني المساءلات فقد كانت في السماء عندما طلب الله سبحانه وتعالى من آدم وزوجته ألا يقربا أحد أشجار الجنة، لكن الشيطان ازلهما فاستحقا المحاسبة والمسائلة قال الله تعالى (قَالَ ٱهۡبِطُواْ بَعۡضُكُمۡ لِبَعۡضٍ عَدُوّٞۖ وَلَكُمۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ مُسۡتَقَرّٞ وَمَتَٰعٌ إِلَىٰ حِينٖ) (سورة الأعراف آية 24).

وفي الحديث الشريف عن ابن عمر –رضي الله عنهما –قال: «قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته. فالإمام راع ومسئول عن رعيته، والرجل راع في أهل بيته ومسئول عن رعيته، والمرأة راعية على بيت زوجها وولده ومسئولة عن رعيتها، والولد راع في مال

أبيه ومســـئول عن رعيته، والخادم راع في مال ســـيده ومســـئول عن رعيته (الشـــياب وأبو حمور ،2014).

وارتبط مفهوم المساءلة ارتباطاً وثيقاً بالمحاسبة، حيث جاءت هذه الكلمة حرفياً من مسك الدفاتر وحفظ السجلات، وتتبع جذور هذا المفهوم إلى عهد وليام الأول عام 1085، حيث طلب من جميع المالكين في مملكته تقديم تقرير عن ممتلكاتهم، ومن ثم قام ممثلو الملك بتسجيلها بسجل السكان والأملاك، وفي بداية القرن الثاني عشر تطور ذلك ليصبح مملكة إدارية مركزية تخضع لتدقيق محاسبي مركزي وتقديم تقرير نصف سنوي (فيرلي و جونيور و وبوليت ،2022).

أما عن المساءلة الإدارية التربوية فيعود تاريخها في أمريكا إلى عام 1642 في ماساشيوستس، حيث تم اعتبار أولياء الأمور والنبلاء مسؤولين عن تعليم أطفالهم، وفي عام 1649 قرّرت المحاكم المركزية لمستعمرة شاطئ ماساشيوستس أن تقوم كل بلدة بتعليم أبنائها قراءة الإنجيل، والبلدة التي لا تلتزم تدفع غرامة، ويُعدّ ذلك نوعاً من المساءلة التربوية، أما عام 1911 فقد بدأ نظام محاسبة التكاليف الذي تم تطبيقه في مدارس Newton ، ثم حركة قياس الكفاية التربوية ثم اختبارات كفاية الطلاب عام 1912 ، ثم حركة سجل كفاية المعلم عام 1917، وحركة العلاقات المدرسية العامة عام 1952 . ومن الواضح أن جميع الحركات من عام 1952-1911 ركزت على أن المسائل عن تعليم الطالب هو المدرسة فقط ، وذلك على عكس الفترات السابقة 1642 التي كانت تُحمل مســـؤولية تعليم الطلاب إلى أولياء الأمور وأفراد المجتمع. وقد تطورت أحداث المســـاءلة التربوية في أمريكا حيث أصـــدر مدير مدارس San Diego مرســـوماً في 20\1\1970 وجهه لمنطقته التعليمية ،وبعض ما جاء في النص مساءلة المدارس عن النتائج التربوية، وتقويم البرامج الذي يجب أن يتم من قبل خبراء غير متحيزين. وبعد ذلك بأسبوع ظهر مفهوم المسائلة في ولاية شيكاغو من خلال تركيز مديري المدارس على نتائج الاختبارات التحصيلية في القراءة والرياضيات. وفي 30 آذار 1970 ظهر مفهوم المساءلة التربوية في خطاب (الرئيس الأمريكي Richard M. Nixon) الموجه للكونغرس الأمريكي حيث قال: إننا نشتق مفهوماً جديد في المساءلة. يكون فيه المعلمون والإداريون في المدارس مساءلين عن أدائهم، وهكذا نستطيع القول بأن المساءلة التربوية بدأت في أمريكا كقضية أساسية في التعليم في القرن السابع عشر (العمري ،2004).

وأشار بطاح والطعاني (2016) إلى أنه في عام 1984 وبعد اصدار تقرير (أمة في خطر) بدأ النظام التربوي في أمريكا بالبحث عن مؤشـــرات لنوعية التعليم، ووضـــع متطلبات للامتحانات والرقابة على أداء المدارس. وفي عام 1989 عقدت القمة التربوية للإصـــلاح التربوي، وتم وضـــع أهداف عامة للتعليم في أمريكا، كما أكدت هذه القمة على الإصلاح التربوي المستند على المساءلة التربوية. وفي عام 1984 صدر قانون تحسين التعليم في ولاية كارولينا الجنوبية، وفي عام 1985

صدر قانون الإصلاح التعليمي في ولاية إيلنوي الذي أسند مسؤولية تحسين المدارس إلى المجالس التعليمية المحلية (خلاف، 2017).

وفي يونيو 1985 في المؤتمر السنوي لرابطة التعليم الوطنية، أعطى 7500 مندوب موافقة ساحقة على القرارات التي أيدت اختبارات الترخيص للمعلمين الجدد، وفصل المعلمين من ذوي الخبرة الذين تبين أنهم غير أكفاء، وفي هذه الصدد يمثل اعتماد هاذ القرار انتصاراً لمؤيدي حركة المساءلة التي بدأت بالفعل في السبعينات (Wagner,2013).

وفي عام 1990 أنشأت ولاية تكساس واحداً من أولى أنظمة المساءلة المدرسية على مستوى الولاية ، فقد فرض نظام المدارس العامة في تكساس على كل منطقة تدريسية في الولاية توفير قراءات دقيقة لأداء الطلاب في كل صف دراسي في كل مدرسة، وربط النتائج الأكاديمية للطلاب بمعايير الولاية ، والتوصية باتخاذ الإجراءات في الحالات التي تنحرف فيها النتائج عن الأداء المتوقع ، وابتكار طريقة لإعلام الجمهور بنتائج المدارس، ولكن فقد تم نقض هذا النظام كونه يبالغ في التركيز على الإحصائيات التي تكشف عن عدد الطلاب الذين اجتازوا الحد الأدنى من المعايير بدلاً من التركيز على الإحصائيات التي تكشف عن كيفية رفع أداء جميع الطلاب(Kim,2004). وفي عام 1994 صدر قانون تحسين المدارس The Improving Americans School Act (IASA) (خلاف، 2017).

تُستخدم الاختبارات في الولايات المتحدة كأدوات سياسية لمساءلة المعلمين ومديري المدارس عن تعلم الطلاب، وكمحرك للإصلاح التعليمي من خلال تغييرات في ممارسات عملية التعليم ومنه إلى تحسينات في تحصيل الطلاب (Ryan & Shepard,2010)، ففي عام 2002 ألزمت الولايات بقانون عدم ترك الطفل بدون تعليم (NCLB) No Child Left Behind Act ، والذي يهدف إلى اختبار الطلاب في القراءة والرياضيات في الصفوف من الثالث إلى الثامن، بالإضافة إلى صف واحد من المدرسة الثانوية، ، وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن مستويات الكفاية لدى الطلاب قد زادت باستمرار في معظم الولايات بعد تنفيذ هذا البرنامج Gao,Lin& Xia, (2024) ، وفي قمة عام 1989 في شارلوتسفيل في فيرجينيا والتي عُقدت بين الرئيس جورج بوش الأب وحكام الولايات، أنتج هذا الاجتماع مجموعة من أهداف التعليم الوطنية التي تم تضمينها لاحقاً في أهداف إدارة كلينتون من العام 2000-1996 (قانون تعليم أمريكا) الذي يختلف عن (NCLB) في أنه يركز بشكل كبير على مساءلة المدارس (Ladd,Goertz,2014).

وأما في الوقت الحالي فإن معظم الولايات تُقَومُ ســـنوياً فعالية مناطقها المدرســـية بالاعتماد على مؤشـــرات أداء يتراوح عـددهـا من (35–25) تقريبـاً ، ومعظمهـا مبني على أداء الطلاب في الاختبارات المقننة (ميرتلر،2018).

مفهوم المساءلة الإدارية

ينبع مفهوم المســاءلة من فكرة مفادها أن يخضــع كل من حصــل على تفويض من جهة معينة للوقوف أمامها للإجابة عن كيفية استعمال الصـلاحيات وإدارة الموارد التي وضـعت تحت تصـرفه، أي أن المســـاءلة تعني أن يقدم المســـؤولون عن الوظائف تقارير دورية عن عملهم وســـياســـتهم ونجاعتهم في تنفيذها (حرب ،2003).

ويقصد بالمساءلة العامة، أن الحساب لا يتم تقديمه بشكل سري خلف أبواب مغلقة، وأن المعلومات المقدمـة حول ســـلوك الفـاعـل متـاحـة بشـــكـل عـام بهـدف تحقيق المصـــلـحـة العـامـة (Bovens & other,2014).

ويعرف أبو النصـر (2015) المسـاءلة بانها عملية تقديم تقارير حول اسـتخدام موارد المؤسـسـة، وتحمل الإداريين المسئولية عن قراراتهم، وعن إخفاقهم في تحقيق أهداف المؤسسة ورؤيتها.

وعرف القناديلي (2015) المساءلة الإدارية على أنها مجموعة من الممارسات التي يتم بها التأكد من مسايرة أعمال المؤسسة للأهداف المرجوة وفقاً لسلطاتها ومسئولياتها.

ويعرفها الحمدي (2018: 42) بأنها " تحميل الأفراد والمؤسـسـات مسـؤولية أدائهم الذي يجب أن يتم قياسه بأقصى قدر ممكن من الموضوعية".

ويعرفها القيسي (2019) بأنها تعبير عن التزام المؤسسات بتقديم حساب عما يمارسونه من أفعال للقيام بالمهام الموكلة لها بهدف رفع كفاية هذه المؤسسات، ورفع فعاليتها.

وعرفها عليمات (2020: 168) بأنها " وســـيلة يمكن للأفراد والمنظمات من خلالها أن يتحملوا مسـؤولية أدائهم بحيث يؤدي إلى اطمئنان من يتعامل معهم بأن الأمور تجري للصـالح العام ووفق الأهداف المرسـومة، وهي تسـتند إلى تعظيم الممارسـات الجيدة، وتحجيم الممارسـات السـيئة، وأن المشكلات يتم التعامل معها بعدالة ومساواة".

ويعرفها حمزة (2023) على أنها الطلب من المسـؤولين تقديم التفسـيرات اللازمة لأصـحاب العمل عن كيفية استخدام صلاحياتهم، والأخذ بالانتقادات التي توجه لهم نتيجة الفشل أو عدم الكفاية.

لقد تم اشتقاق تعريفات المساءلة الإدارية التربوية من مفاهيم الصناعة والأعمال الاقتصادية مثل فاعلية الكلفة، وتحديد المصادر، وسجلات النظام ومخرجاته، إلا أن التربويين رفضوا إضفاء الطبيعة الصناعية والاقتصادية على المفهوم التربوي، بل عرفوه ضمن شروط التعليم الفعال للطلبة، والقيادة المسؤولة بأنه: " التزام العاملين في التربية بتقديم إجابات أو تفسيرات عما يقدمونه من نتاجات التعلم لضمان تفعيل مدخلات النظام التربوي وعملياته ومخرجاته كافة" (الحارثي ،2013: 19).

فقد عرفت ميسون الزعبي (2003: 14) المساءلة الإدارية التربوية بأنها " الحالة التي تكون فيها المدارس عرضة للاستجواب أو المسؤولية أمام المواطنين بشكل عام حول الاستخدام الفاعل للموارد في إنجاز الأهداف التي وضعت لها كمدارس عامة".

ويعرفها البنا (2013 : 133) بأنها العملية التي يمكن بواسطتها السيطرة على الممارسات التعليمية، وتوجيهها في المسار الذي يقود إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

ويعرفها (Bae,2018) عملية تقويم أداء المدرسة بناءً على مقايس أداء الطلاب، وتحميل المعلمين ومسؤولي المدرسة المسؤولية عن النتائج.

وبناءً على التعريفات السابقة تُعرف الباحثة المساءلة الإدارية بأنها عملية منظمة يقوم بها مدير المدرسة لضمان تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية بنوع من الإبداع والابتكار، وذلك من خلال متابعة المعلمين وتقويم أدائهم أولاً بأول.

كما ويركز مفهوم المساءلة في التربية على نتائج تحصيل الطلاب، ومساءلة المعلم التي تعني أن يقاضى على مدى قدرته في إنتاج تغير إيجابي في سلوك الطلاب (سمارة والعديلي ،2008).

وتقترح نادية محمود (202:2001) ثلاثة شروط لتطبيق المساءلة من أجل التحسن المدرسي، " وهي تحديد المعايير التي ينبغي على المدارس والمعلمين الوصول إليها، وتحديد المؤشرات التي تدل على مدى تحقيق تلك المعايير، وتوافر المعلومات عن كيفية تحقيق تلك المعايير".

إن تنفيذ المساءلة في العملية التعليمية يتوقف على أمرين اثنين كما ورد في المهدي (2008)، وهي: إدارك الطبيعة التي عليها المساءلة من ناحية، وإدراك السمات المميزة لها من ناحية ثانية، وفيما يتعلق بطبيعة المساءلة فإنه يمكن تحديدها في عدة أمور منها أن المساءلة ذات طبيعة خلقية فهي تعكس التزاماً أخلاقياً نتيجة لقوة الرقيب على الفرد أو الضمير بداخله، وذات طبيعة دينية حيث لها أصول دينية ثابتة في القرآن الكريم والسنة المطهرة، وذات طبيعة علمية لأنها تعتمد على ما تتوصل إليه الدراسات في هذا الميدان، وذات طبيعة فنية لأنها تتطلب من القائمين عليها نوعاً

من الخبرة في مواجهة المواقف التي تتطلب المساءلة، وذات طبيعة علاجية ووقائية، فالمساءلة إذن أداة وقاية لتجنب الضرر وهي علاج في التغلب عليه أثناء وقوعه.

وحتى تكون المساءلة فعالة فإنه لا بد من أن تتصف بجملة من السمات كما وردت في البنا (2013)، وهي: أن تكون المساءلة جزءاً من العملية التربوية لا تنفصل عنها، وأن تكون شمولية بحيث تستهدف جميع عناصر العمل التربوي وقطاعاته المختلفة، وأن تتم في إطار من الوضوح والاستمرارية، ولا ينبغي أن تتوقف نتيجة ضغوطات خارجية أو داخلية، وأن تستند في أدواتها إلى الموضوعية وسهولة الاستخدام.

مبادئ المساءلة الإدارية

تعتمد المساءلة الإدارية التربوية الناجحة على عدد من المبادئ الأساسية التي يمكن حصر بعضها كما ورد في المهدي (2008)، وهي:

-مبدأ الشفافية: التي من شأنها أن تكشف عن مختلف القواعد والأنظمة في مختلف الإدارات التعليمية بالدولة بالشكل الذي يفتح باب المساءلة في حال عدم احترام هذه القواعد، وأن تكشف عن جودة المستوى التعليمي ونوعية الخريجين واسهامهم في العملية الإنتاجية بالمجتمع.

-مبدأ التقويم الذي يساعد في تحديد نواحي القوة والضعف في ممارسات المؤسسات التربوية وأنشطتها بهدف إصلاح المعوج منها، وتجويدها.

-مبدأ الالتزام: ويتضمن وجود أجهزة رقابية تتابع مدى التزام المؤسسات التعليمية وأعضائها بالمهام الموكلة إليها، ومن ثم الوقوف على ما تحقق من نتائج مع الأخذ بعين الاعتبار أن المساءلة في استنادها إلى الالتزام كمبدأ عمل مستمر لا يتوقف عند مرحلة معينة، بل يتم أثناء العمل وبعده.

أما الشهري (2020) فإنه يضيف عدة مبادئ يجب الاخذ بها عند إقرار قواعد المساءلة منها:

-وضوح قواعد النظام وعواقب المخالفات: أن يكون العاملون على علم واضح بالقواعد المطلوب الالتزام بها، وعواقب مخالفتها.

-المباشرة في تطبيق الجزاء: وذلك بعد أن يكون هناك تحقيق كاف عن المخالفة وأسبابها، ومن ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة وتطبيق الجزاء.

-عدالة تطبيق الجزاء: يجب أن يكون هناك تحذير واضح للعاملين بأن أي مخالفة تُعرض مرتكبها للجزاء، وأن يشعروا بعدالة تطبيق الجزاء حتى يتقبلوها بلا تذمر.

–المساواة والتجانس في توقيع العقوبة: أي أن العقوبة لا ترتبط بشخص المخالف، بل بنوع المخالفة التي ارتكبها، وان تندرج العقوبة تبعا لتكرار المخالفة ونوعها.

وترى الباحثة أن على الموظف أن يكون حريصـــاً على الاطلاع على القوانين المتبعة في مؤسسته لتجنب الوقوع بالخطأ، لأن (الجهل بالقانون لا يعفي من العقوبة).

وحتى تتحقق الفائدة من المســـاءلة ينبغي أن تتوفر في الشـــخص الذي تســـتند عليه عملية المســـاءلة مجموعة من المبادئ، وهي: التواصـــل الفعال مع الأفراد والجماعات، والتفوق المهني والأكاديمي، ومواكبة المســـتجدات التربوية، وســـنوات الخبرة الكافية، والقدرة على التتبع، وامتلاك المعايير الواضحة للمكافأة (عايش، 2009).

وترى الباحثة أن المساءلة الإدارية ليست غاية بحد ذاتها، بل هي وسيلة لتحقيق الأهداف المرجوة من المؤسسة التربوية، لذلك لا بد من توضيح المبررات التي تدفعنا للمساءلة.

مبررات الاهتمام بالمساءلة الإدارية

هناك العديد من النظم التربوية ســـواء في بلدان العالم النامي أو المتطور قد خيبت آمال مواطنيها كأداة فعالة وإيجابية في بناء الإنسان الصالح، لأن مخرجات هذه النُظم التربوية وما يثار حولها من تساؤلات وإشكالات ثقافية واجتماعية هي من الأسباب الكامنة خلف المطالبة المتنامية لممارسة المساءلة الإدارية التربوية (الطويل، 2006).

ومن أسباب تزايد الاهتمام بالمساءلة الإدارية التربوية كما ما ورد في أبو النصر (2007): أنها تسهم في تعميق الممارسة الديمقراطية في المجتمع، ومحاربة الفساد كون منظمات المجتمع المدني تتمتع بامتيازات قانونية وإعفاءات ضـريبية للحصـول على بعض الموارد المحدودة، والذي يتطلب التقنين في انفاقها، كون موارد منظمات المجتمع المدني ملك للمجتمع ككل وليس ملكية خاصة.

ويضيف بطاح (2023):

1–ارتفاع تكاليف التعليم على الدولة وأولياء الأمور، وما رافقه من تراجع في أداء المؤســـســـات التربوية.

2–الوعي المتزايد لفئات المجتمع كافة بأهمية المســـاءلة كضـــابط لنوعية التعليم وكفايته، وادائه الجيد.

3–الاهتمام المتزايد لأولياء الأمور بتحسين مستوى تعليم أبنائهم.

4-الاهتمام المتزايد بتكيف نظم المساءلة المطبقة في الميادين المختلفة لتتلاءم مع الميدان التربوي.

5-إحساس المجتمع بعدم تلبية النظم التربوية لآمالها وطموحاتها على الصعيد التربوي.

6-الاقبال المتزايد لمبدأ دفع الأجور حسب الكفاية.

7-التزايد في أعداد المعلمين، وتوجه أعداد قليلة منهم إلى التعليم الخاص.

8-الخبرات الناجحة لبعض البلدان التي طبقت مفهوم المساءلة.

9-التطورات المستجدة في الميدان التربوي، وبالذات في المجال التكنولوجي.

10-الاهتمام المتزايد بمخرجات التعليم.

وترى الباحثة من خلال عملها كمعلمة بأن تزايد الاهتمام بالمساءلة التربوية يهدف إلى توفير نتائج حقيقية عن مستوى أداء الطلاب ومنه إلى تحديد الفجوات التي فشل فيها العمل، ومعالجتها ومنع حدوثها بالمستقبل، ومنه لتحسين أداء المعلم والارتقاء بالمستوى التعليمي للمدارس.

أبعاد المساءلة الإدارية

يحدد أبو شرخ والأسود (2020) أبعاد المساءلة بأنها:

-الانضباط الوظيفي: وهي السلوكيات الوظيفية المتوقعة من أعضاء الهيئة التدريسية، والتزامهم بالأنظمة والتعليمات والإجراءات الخاصة بوزارة التربية والتعليم.

ويعرف ساراواني(Sarwani,2017:54) الانضباط الوظيفي بأنه الامتثال أو الالتزام بمختلف اللوائح والقواعد المعمول بها في المؤسسة سواءً المكتوبة أو الشفهية، و يذكر يولياندي (7210: Yuliandi,2019) بأن المدير يكون فعالاً في قيادته إذا كان لدى المرؤوسون مستوى عال من الانضباط الجيد، والذي يعكس مقدار مسؤولية الأفراد تجاه المهام الموكلة إليهم ، و بدون الانضباط الجيد يصعب تحقيق أهداف المؤسسة.

وترى الباحثة بأن الانضباط الوظيفي هو قدرة مدير المدرسة على مساءلة المعلمين عن الخطأ الذي يرتكبونه فور حدوثه، ومحاسبتهم في حال عدم تنفيذ التعليمات، وتوجيههم لاستثمار الوقت داخل المدرسة في تحقيق رسالة المدرسة.

-العمل والإنجاز: هي المهام الموكلة لأعضاء الهيئة التدريسية في المدارس.

وترى الباحثة بأن العمل والإنجاز يتحقق عند توجيه مدير المدرسة المعلمين بشكل مستمر، وتوفير الإمكانات لهم، وتوزيع المهام حسب قدراتهم وكفاياتهم، ومتابعة فاعلية إدارة المعلمين لصفوفهم.

-أخلاقيات الوظيفة العامة: وهي المعايير الأخلاقية العامة التي يجب أن يتحلى بها العاملون في المدارس.

وقد عرف بطاح (2021) أخلاقيات العمل بأنها: " مجموعة من المبادئ والقيم التي لا بد من توافرها في الشخص عند ممارسته لعمله ليظهر على الوجه الأمثل.

حظيت أخلاقيات الأعمال في العقود الأخيرة باهتمام كبير، إذ أصبحت مطلباً ضرورياً ومهماً في مختلف أعمال المؤسسات، وذلك نتيجة الفضائح الأخلاقية والممارسات غير المقبولة التي تقوم بها بعض المؤسسات، لذلك أصبح الالتزام بالقيم الأخلاقية والسلوكيات الإيجابية من قبل الإدارة والعاملين بالمؤسسة الركيزة الأساسية لنجاح الإدارة خصوصاً في ظل تنامي معايير المساءلة والشفافية (المعاني، عريقات، الصالح، وجرادات، 2011).

وترى الباحثة أن على مدير المدرسة التحلي بأخلاقيات الوظيفة من خلال الابتعاد عن المحاباة في التعامل مع المعلمين، وتطبيقه اسساً عادلة وموحدة أثناء تقويمهم، ومراعاة سرية المعلومات الخاصة بالطلاب والمعلمين.

-المجال الإنساني: وهي العلاقات بين أطراف العملية التعليمية داخل المدارس.

وتشير العلاقات الإنسانية إلى التكامل بين الافراد في محيط العمل بالشكل الذي يحفزهم إلى العمل بإنتاجيه وبتعاون مع حصولهم على إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية، وتُعَدُ (ماري باركر) 1868-1933، أول من اهتم بدراسة العلاقات الإنسانية في الإدارة، كما ترتبط حركة العلاقات الإنسانية في الإدارة ب (التون مايو) 1880-1949 وبزملائه من الخبراء الذين قاموا بعد تجارب من عام 1932 حتى عام 1972 في احدى الشركات، ولقد أكد (مايو) أهمية العلاقات الإنسانية في التنظيم الإداري (الربيعي، مجدي، والصائغ، 2018).

ولقد تميزت مدرسة العلاقات الإنسانية بعدد من الإجراءات المصممة لتحفيز العاملين منها إعادة تصميم الأعمال بما يتيح أكبر قدر من التحدي، ومدى أوسع لمشاركة المرؤوسين في نشاطات المنظمة، وصنع القرارات الإدارية، وتحسين مسار الاتصال بينهم وبين مديريهم (الطعاني، 2024).

وترى الباحثة أن مشاركة مدير المدرسة المعلمين مناسباتهم الخاصة ومراعاة ظروفهم، واستناده في تعامله معهم إلى الثقة والاحترام المتبادل يعمل على رفع الروح المعنوية لهم ومنه إلى رفع مستوى أدائهم الوظيفي.

مؤشرات المساءلة

عند فحص مدى كفاية نظام المساءلة في مؤسسة ما، فإن النجاعة تستند إلى توافر عدد من المؤشرات التي يمكن توضيحها من خلال الأسئلة المباشرة الآتية التي وردت في (الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة –أمان، 2010)، وهي:

–هل توجد وثائق تتعلق برسالة المؤسسة وأهدافها وموازاتها؟

–هل تمتلك هذه المؤسسات هيكلية تتوافر فيها خاصية خضوع جميع الهيئات الدنيا لمساءلة من قبل الهيئات العليا ومتابعتها؟

–هل تقوم المؤسسة بأعمال تفتيشية واجتماعات دورية؟

–هل تلتزم بإعداد تقارير، ولمن تقدمها، وهل هناك آليات للمساءلة في حال وجود مخالفات قانونية؟

وكما هو واضح مما سبق فإن المساءلة لا تعني مجرد السؤال، بل تعني خضوع العاملين للمحاسبة عن أعمالهم في ثلاثة جوانب: المتابعة القانونية (أي مطابقة تصرفات العاملين مع بنود القانون في الاعمال التي يقومون بها)، المتابعة الإدارية (أي تعرض العاملين للمتابعة والتقويم المستمر من قبل أفراد أعلى منهم في سلم الهرم الوظيفي)، المتابعة الأخلاقية (أي مقارنة تصرفات العاملين مع القيم التي يجب الالتزام بها مثل الأمانة والصدق والعدالة).

الفئات التي تشملها أنظمة المساءلة

من الأسئلة الرئيسة التي يجب طرحها حول المساءلة: من الذي يخضع للمساءلة؟ وأمام من؟ وعن ماذا؟ وباي معايير؟ ولماذا؟ ففي العلاقات الاجتماعية العادية بين المواطنين، عادة ما يكون واضحاً من المسائل؟ لكن الأمر يكون أكثر تعقيداً عندما يتعلق الأمر بالمنظمات والمؤسسات العامة (Bovens & other,2014).

ففي المؤسسات التعليمية آثار التربويون في مجال المساءلة أسئلة تتعلق بمن المسآئل؟ وعن ماذا؟ وأوضح بعضهم أن المعلم هو المستهدف الرئيس بالمساءلة، فهو مسآءل عن تكاملية ثلاثة أنواع من المساءلة، وهي كما وردت في العمري (2004):

–مساءلة المنتج: وهي مساءلة المعلم عن تعلم الطلاب ببعديه القيمي والسلوكي من جهة والأكاديمي من جهة أخرى، وهذا النوع من المساءلة يلغي بعض العوامل التي تؤثر في تعلم الطلاب، ومنها القدرة الفعلية للطالب، والتحصيل السابق، والوضع الصحي، ودرجة قبول أو رفض الطالب لممارسات التعلم التي يتلقاها في المدرسة، والوضع الاقتصادي والاجتماعي للطالب.

-مســـاءلة العملية: وهي مســـاءلة المعلم عن المعرفة المهنية والمهارات التي يمارســـها لتنفيذ دوره كمعلم.

-المساءلة التجريبية: وهي مساءلة المعلم عن تجريب أساليب وطرق مختلفة لتحسين التعلم والتعليم.

لقد أوضـــح بعض التربويين أن المعلمين لا يتحملون المســـؤولية كلها نحو نجاح العملية التعليمية نحو طلابهم، فالمعلمون عليهم إيجاد البيئة التعليمية المثيرة لدافعية الطلاب، وأن يكونوا خبراء في المادة التي يعلموها وفي أساليب التدريس، ومدير المدرسة عليه أن يقدم الدعم والتطوير المهني للمعلمين من خلال حلقات المناقشـــة والتقويم والتغذية الراجعة، وان يعمل على إيجاد البيئة المفتوحة لأولياء الأمور. كما أن أولياء الأمور يتوجب عليهم أن يكونوا المعلم الأول لأبنائهم، وأن يعملوا مع أبنائهم بدراســتهم وخصــوصــاً في المراحل الدنيا، وأن تكون علاقتهم مع معلمي أبنائهم إيجابية، لأن ذلك سيوفر لهم فرصة مراقبة تقدم أبنائهم. أما مدير التربية فتتمثل مسؤوليته في توزيع المصـادر على المدارس، وضـمان سـبل تأهيلها وتفعيلها بالشـكل المناسـب، سـواء في مصـادرها البشـرية أو المادية ، و تقديم الدعم التكنولوجي والفني من خلال قسـم الإشـراف التربوي، أما دور المشرعين ومجالس التربية فعليهم مراقبة المعايير التي ستكون أساسا لنظام المساءلة وتطويرها ، وإجراء دراســـات حول واقع تنفيذ نظام المســـاءلة، ومن جهة أخرى فإن دور الجامعات والكليات الإعداد المناسب للمعلم من خلال تقويم برامج الإعداد وتعديلها من فترة لأخرى، أما الإعلام فيجب أن يتناول القضـــايا التربوية بشـــيء من العدالة والكلية بعيدا عن الجزئية، وأخيرا يتمثل دور الحاكم في سن القوانين والتشريعات التي تحكم المساءلة التربوية في الدولة(العمري، 2011).

ويوضح الشكل (1) مستويات المساءلة:

نوع المساءلة	من المسآل	نحو من؟	عن ماذا؟	الجزاء
مساءلة على المستوى الوطني	جهاز التربية والتعليم	مجالس التربية والتعليم	التخطيط الاستراتيجي للتربية والخطط الإجرائية التنفيذية	التحدث جماهيريا عنها وخاصة مجالات التقصير
مساءلة على مستوى المنطقة	العاملون في الإدارة الوسطى	مجالس التربية والتعليم المحلية	مستوى العاملين والخدمات في النظام التربوي في المنطقة	النقل وإعادة التوزيع
مساءلة على مستوى التحصيل	رؤساء الأقسام	لجنة مراقبة وتنسيق الخطط الدراسية	أداء التلاميذ الاجمالية والتفصيلية	خسارة النقاط الايجابية
مساءلة على مستوى المدرسة	مدير المدرسة	أولياء الأمور والمعلمون	برنامج المدرسة	خسارة النقاط الإيجابية
مساءلة على مستوى الصف	المعلم	رئيس شعبته	أنشطة التلاميذ	فقدان التقدم في السلم الوظيفي

الشكل(1) مستويات المساءلة

المصدر: الطويل، هاني عبد الرحمن (2001)، **الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**، ط (2)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

أهداف المساءلة

من الأهمية التعرف على أهداف المساءلة، فإذا أردنا أن تحقق المساءلة الغاية التي وضعت من أجلها، ويرى الشهري (2020) فإنه يمكن النظر إلى أهداف المساءلة ضمن ثلاثة محاور رئيسة تتضمن:

أ-وسيلة للرقابة والتحكم: تشكل المساءلة احدى آليات ضبط الأداء، حيث تركز على نتائج العمليات الرقابية، لضمان حسن الأداء، واتساق السلوك مع القانون والتعليمات، والحد من حرية التصرف مما يؤدي إلى تقليل حجم الخطأ في التنفيذ.

ب–نوع من الضمان: تشكل المساءلة وسيلة يضمن بها متلقو الخدمة والمشرعون والرؤساء من خلالها حسن التزام مقدمي الخدمة بالقانون ومراعاة قيم الإدارة العامة وأخلاقياتها، ويتم ذلك من خلال تحقيق المساءلة الأفقية أو المساءلة العامودية بشكليها الصاعدة والهابطة.

ج–التحسين المستمر: تشكل المساءلة وسيلة لتشخيص مواطن الضعف ومعرفة العوامل المؤدية لها لتجنبها، وبيان مواطن القوة وكيفية استثمارها وتوظيفها لتحقيق نتائج إيجابية.

إن الهدف من المساءلة يتحقق من خلال التوضيح الذي يتطلب وجود طرفين: الأول يتمتع بالسلطة، فيَسأل ويطلب توضيحاً، والثاني يقوم بالتوضيح، ويجب ان يكون التوضيح موضوعياً ومقنعاً لتكتمل دائرة المساءلة.

ولضمان تحقق أهداف المساءلة، فإنه لا بد من مأسسة المساءلة، وجعلها عنصراً منتشراً في كل الوحدات التي يشملها النظام التربوي، بحيث تمارس كل وحدة بعد المساءلة فيها لكي تكون الحصيلة النهائية مساءلة ممثلة للنظام بأكمله (زهرة الراسبي، 2017).

وترى الباحثة أنه لتحقيق الهدف من المساءلة على أفضل صورة لا بد من غرس مبدأ المساءلة في نفوس العاملين بالمؤسسة التعليمية، وتنمية مقدرتهم على مساءلة أنفسهم، بالإضافة إلى وجود معايير واضحة.

معايير المساءلة

ترجع أهمية المعايير التربوية في كونها تجيب عن التساؤل المتعلق بكيفية وقوف المؤسسات التعليمية على مستويات إنجازها للأهداف التي تسعى إليها (مجاهد، 2008).

إن المعيار هو عبارة عن جملة تربوية تصف المتطلبات المهارية والمعرفية التي يجب على المؤسسة التعليمية أن تحققها بما يتفق مع تطلعات ومتطلبات المستفيدين (خليل، 2011).

ويعرف الحروب (2020: 19) المعايير" بأنها عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين"

ويذكر الشياب وأبو حمور (2014) بأن نظام المساءلة الإدارية يقوم على ثلاثة معايير هي:

1–معايير خاصة تمكن من الحكم على مخرجات الأداء.

2–معايير تمكن من الحكم على السبل التي تعتمدها مختلف الجهات المعنية في توفير المصادر اللازمة للنظام التربوي.

3–معايير الممارسة التي تضمن للموظف الحق في إمكانية الوصول للمعرفة المتعلقة بالأداء، والممارسات الداعمة لعملية التعليم والتعلم.

وقد أشار الحارثي (2013) إلى عدة توصيات لصناع السياسة التربوية فيما يتعلق بالمعايير في انظمة المساءلة ومنها:

1–ضرورة تحديد معايير أداء ذات توقعات عالية يسهل الوصول إليها.

2–ضرورة شمولية عمليات التقويم أداء جميع الطلاب.

3–ضرورة تبني اختبار معتمد يُستند إليه في اتخاذ القرارات التربوية.

4–ضرورة تحديد الأهداف طويلة الأمد وقصيرة الأمد، لمعرفة درجة تحقيق المدرسة للمعايير في كليهما.

ويضيف قطيشات (2022) أن هناك خصائص ينبغي توافرها في المعايير التربوية وهي أن تكون شاملة(أي تتناول الجوانب المختلفة للعملية التربوية)، موضوعية (تركز على الأمور المهمة وتنأى عن التفصيلات التي لا تخدم الصالح العام)، مرنة (يمكن تطبيقها على بيئات مختلفة) ، مجتمعية (تلتقي مع احتياجات المجتمع)، متطورة (قابلة للتعديل وفقاً للمتغيرات العلمية والتكنولوجية)، قابلة للقياس.

ولتفعيل عمليات المساءلة فإنه لابد من وضوح هذه المعايير ليتسنى للمدارس أن تتمكن من فهم الجوانب التي سيتم تقويمها فيها، ولجعل عمليات تقديم التغذية الراجعة حول جودة أداء هذه المدارس أكثر دقة ووضوحاً (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج،2022).

قوى المساءلة

يقصد بقوى المساءلة الأسباب الدافعة لشعور الافراد بأنهم مساءلون، وهي تتناسب مع قوة الالتزام بتحمل المسؤوليات المحددة، وهذه القوى يمكن ان يكون مصدرها داخلياً او خارجياً كما ذكر في الشياب وأبو حمور (2014):

–القوى الداخلية: وهي دوافع على مستوى الشخص تتمثل بنوازعه الداخلية، وهي تختلف باختلاف الافراد ومكونات شخصياتهم مثل: الضمير، والرغبة في تجنب اللوم، والسعي لتحقيق الذات، والرغبة في التميز.

–القوى الخارجية: هي قوة تلزم الفرد بتحمل المسؤولية أمام جهة معينة غير ذاته بموجب أعمال تتضمن نتائج يفعلها أو يمتنع عن الإتيان بها.

آليات المساءلة

تعتمد آليات المساءلة على طبيعة علاقات المساءلة، حيث أن لكل شكل من العلاقات آليات تناسبها، فيمكن عَدُ التحديد القانوني للمسئولية وسيلة للمساءلة، يستطيع من خلالها الرؤساء استخدام صلاحياتهم بموجب التنظيم الهرمي لمساءلة المرؤوسين، فقد تأخذ شكل رفع تقارير حول وقائع ممارسات إدارية، أو نتائج لنشاطات محددة من قبل أحد فروع التنظيم إلى المستوى الإداري الأعلى، وقد تأخذ شكل السؤال كما يجري في المساءلة البرلمانية، وعلى مستوى المنظمة يمكن أن تشكل الاستعانة بآراء الخبراء وسيلة لمساءلة المهنيين، أو استخدام الوصف الوظيفي للمرؤوسين لمساءلتهم حول أدائهم (أخو ارشيدة ،2006).

يمكن أن تتم المساءلة بأحد الأساليب الآتية كما وردت في أبو كوش (2018): الأسلوب الإيجابي، الذي يعتمد على تنمية الرغبة والالتزام بأهداف المؤسسة لدى العاملين، والحفاظ على حقوقهم، وتحقيق أهداف المؤسسة من خلال مكافاءة المدير للعاملين إذا كان سلوكهم متماشياً مع هذه الأهداف، ويعاقب إذا كان سلوكهم غير ذلك، ويكون هدف العقوبة مساعدة العامل في تجنب السلوك غير المرغوب فيه، وليس الاضرار به. والأسلوب السلبي، ويعتمد هذا الأسلوب على حفظ النظام وتحقيق أهداف المؤسسة من خلال إجبار العاملين على الالتزام بقواعد المؤسسة خوفاً من العقاب، وجعل الجزاء جُزءاً حاضرا في ذهن العامل.

فآليات المساءلة المصممة جيداً تشجع التعاون وتؤدي إلى تعليم جيد ومنصف للجميع، أما إذا كانت الآليات عكس ذلك فإن فعاليتها ستكون سطحية وتنسف الغرض الذي صممت من أجله، ومنه إلى إلحاق الضرر بالتعليم (يونسكو، 2018).

وترى الباحثة أن لكل أسلوب من أساليب المساءلة الإدارية الوقت المناسب لاستخدامه داخل المدرسة، فلا بد من جعل الجزاء حاضراً في ذهن العاملين بالمدرسة حتى لا يتهاون أحد بأداء عمله، وفي المقابل فإنه لا بد من وجود مدونة خاصة بقواعد النظام داخل المؤسسة التعليمية.

أنواع المساءلة

حاول التربويون تصنيف المساءلة من منطلق رؤى مختلفة، لذلك كان هناك العديد من أنواع المساءلة الإدارية، إلا أن فيرلي، جونيور، وبوليت (2022) ذكروا في كتابهم أن المديرين يواجهون في القطاع العام خمسة أنواع رئيسة على الأقل من علاقات المساءلة المحتملة، وهي:

–المساءلة المؤسساتية التي يقوم بها الرؤساء: فالمديرون مساءلون من قبل رؤسائهم سواء أكانوا إداريين أم سياسيين، حيث يطلب منهم تقديم تقارير عن المهمات التي يقومون بها، وتتضمن هذه العملية عادة علاقة هرمية قوية.

–المساءلة السياسية التي يقوم بها الممثلون المنتخبون والأحزاب السياسية: حيث يطلب من المديرين المثول أمام لجان برلمانية كما هو الحال في بريطانيا وهولندا، أما في النظام الرئاسي الأمريكي فإن كبار المديرين يخضعون لمساءلة مباشرة من مجلس الشيوخ.

–المساءلة القانونية التي تقوم بها المحاكم: حيث يتم استدعاء المديرين إلى المحاكم لتبرير أعمالهم، وقد تكون هذه المحاكم مدنية كما في بريطانيا، أو محاكم إدارية كما في فرنسا وبلجيكا، وتعد المساءلة القانونية أوضح أنواع المساءلة، كونها ترتكز على معايير قانونية مفصلة وضعتها القوانين المدنية أو الجزائية.

–المساءلة الإدارية التي يقوم بها المفتشون والمراقبون: تمارس الجهات الإدارية (مكاتب التدقيق، والسلطات الرقابية المستقلة، ومكاتب مكافحة الغش) رقابة مالية وإدارية منتظمة غالبا ما تكون وفقاً لأسس وقوانين محددة، لا لضمان نزاهة الإنفاق العام وشرعيته فحسب بل لضمان فاعليته وكفايته أيضاً.

–المساءلة المهنية التي يقوم بها زملاء المهنة: كون المديرين مهنيون بمعنى فني أدق، فهم مساءلون من قبل هيئات مهنية، بمدى التزامهم بالمعايير التي تم وضعها من قبل الجهات المهنية كالمجالس التأديبية والاتحادات المهنية.

كما صنف الباحثون التربويون المساءلة التربوية إلى ثلاثة أنواع كما وردت في عالية اخو ارشيدة (2006) و كوغان (Kogan, 2022):

–المساءلة الأخلاقية: في هذا النوع يكون مدير المدرسة والمعلمون مسؤولين أخلاقيا أمام الطلاب وأولياء أمورهم عن مدى تحقيقهم للمهام الموكلة إليهم بكفاية وفاعلية، وتتضمن هذه المساءلة الاجتماعات التي يعقدها مدير المدرسة والمعلمون مع أولياء أمور الطلاب لمناقشة سير أبنائهم السلوكي والتحصيلي.

–المساءلة المهنية: في هذا النوع يكون مديرو المدارس ومعلموها مسؤولين أمام أنفسهم وأمام زملائهم عن مدى تحقيقهم للمهام الموكلة إليهم بجودة وإتقان، وتتضمن هذه المساءلة أساليب التقويم المختلفة التي يمارسها المدير على المعلمين، أو التي يمارسها المعلمون على طلبتهم، حيث

يمتاز هذا النوع من المساءلة بأنه يكشف عن جوانب القصور في العملية التعليمية، والأزمات التي يتوقع حدوثها، الأمر الذي يساعد على تلافيها قبل وقوعها.

-المساءلة التعاقدية: في هذا يكون مديرو المدارس ومعلموها مسؤولين أمام المسؤولين في مديريات التربية والتعليم والوزارة، وتتضمن هذه المساءلة الزيارات وحملات التفتيش من قبل مسؤولي التربية والتعليم على المدارس بهدف التأكد من مدى فعاليتها، ومستوى تحصيل الطلبة فيها، ومدى تقيد العاملين في هذه المدارس.

ويصنف بطاح والطعاني (2016) المساءلة إلى:

1-المساءلة السياسية: وتعتمد على عملية رغبات الناخبين بتحصيل أفضل للطلاب واعتماد أسس مهنية خاصة ومعايير في مدارس المجتمعات الديمقراطية.

2-المساءلة القانونية: وضعت الإطار المرجعي للممارسات التي على المدرسة التقيد بها بحيث يستطيع الأهالي تقديم شكاوى للمحكمة.

3-المساءلة البيروقراطية: وتعد أكثر الاشكال وضوحاً، فهي توضح القوانين والطريقة التي على المديرين والمعلمين اتباعها مما يعطي لأولياء الأمور بأن المدارس تعمل بشكلٍ مرضٍ.

4-المساءلة المهنية: ترتكز على مسؤولية المعلم نحو طلابه، فهو يضع الأهداف التي ينوي تحقيقها مع كل طالب بشرط أن يكون المعلم على درجة عالية من المعرفة والتدريب والولاء نحو طلابه.

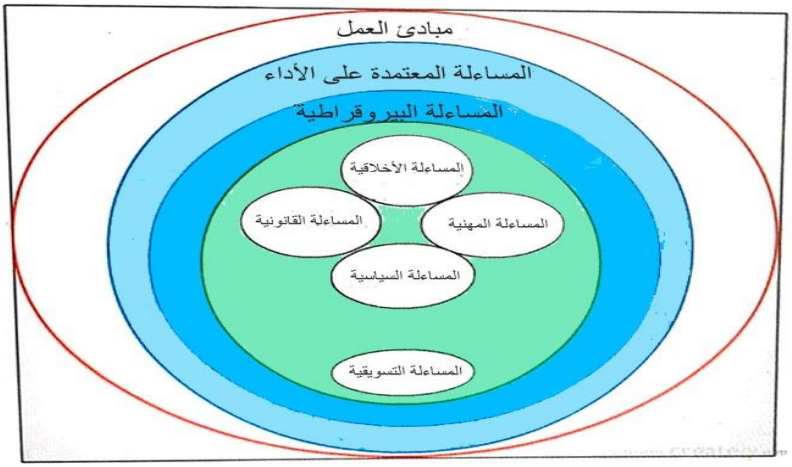
5-المساءلة التسويقية: ويقصد بها الحاجة إلى دخول سوق تنافسي لإرضاء متطلبات أولياء الأمور، وإلا فإنهم سيأخذون أبناءهم إلى مدارس أخرى (Nilsen and other,2022).

كما يصنف (Burns & Koster,2016) المساءلة إلى نوعين:

1-المساءلة الرأسية: وهي من أعلى إلى أسفل وذات تسلسل هرمي، ويفترض فيها الامتثال للقوانين واللوائح كما يحمل المدارس مسؤولية استخدام الموارد فيما يتعلق بكفاية التعليم الذي تقدمه وفعاليته.

2-المساءلة الأفقية: تفترض وجود علاقات غير هرمية، وهي تعبر عن مساءلة قادة المدارس والمعلمين أمام أصحاب المصلحة عن أهداف المدرسة، والعمليات ونتائج جودة التعليم.

وقد أظهرت نتائج دراسة بول (Ball,2017) الاشكال السبعة للمساءلة التي يديرها مديرو المدارس الابتدائية في عملهم، وهي موضحة في الشكل (2):



الشكل (2) الاشكال السبعة للمساءلة التي يديرها مديرو المدارس الابتدائية.

المصدر:

Ball, Carolyn M. (2017) **How Elementary School Principals Manage Accountability Expectations**, Unpublished PhD Dissertation Western University, Canada.

وقد أقر جميع مديري المدارس المشـاركين بالدراسـة إلى أن حكومة أونتاريو تركز على المسـاءلة القائمة على أداء المعلمين، كما تعتمد على المساءلة البيروقراطية، حيث يطلب من مديرو المدارس في أونتاريو تنفيذ السياسـات الحكومية والإشـراف عليها، كما أظهرت نتائج الدراسـة أن المسـاءلة السياسية وضعت في أسفل فقاعات المساءلة الأربع، ويعزى ذلك إلى أن مديري أونتاريو يتمتعون بنفوذ سياسـي أقل من نظرائهم الأمريكيين ، وكذلك الامر بالنسـبة لمسـاءلة السـوق التي نلحظ أنها منفصـلة عن أشـكال المسـاءلة الأخرى، كونها لا تؤثر على تجارب العمل اليومية لمديري المدارس الابتدائية في أونتاريو.

وترى الباحثة بأن المساءلة بكل ضـروبها (سياسـية، وأخلاقية، و....الخ) لا بد من وجودها في المؤسسة التربوية حتى نكفل أن يكون العمل في مساره الصحيح، فلكل واحدة منها دورها الفعال في ترشيد العمل، وتسديد الخُطا.

ايجابيات تطبيق المساءلة الإدارية

توفر المسـاءلة الإدارية–إذا طبقت بالطريقة الصـحيحة–مجموعة من الميزات والفوائد، يمكن إيجازها كما وردت في الحارثي(2013) بما يأتي:

–مناقشة قضايا تدعم المؤسسات التربوية من خلال عقد اجتماعات لفرق الجودة.

-المحافظة على حقوق المستفيدين من خلال تمكينهم من مساءلة المسؤولين في مختلف مواقعهم.

-إعطاء دافعية أكبر للتطور والتقدم في العملية الإدارية.

ويضيف جمال (2024):

-توجيه جميع طاقات الموظفين نحو تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة بفاعلية وكفاية.

-التوقف عند القضايا التي فشل فيها العمل وأدى الى التراجع في أدائه، والعمل على إصلاحها.

-اطلاع الموظفين على النتائج المتوقعة والمرجوة بشكل واضح، لتحديد دور كل منهم، ورفع مستوى التفكير الاستراتيجي لديهم.

-المقدرة على بناء علاقات قوية بين الموظفين والمؤسسة بتحديد ما سيقومون بتوفيره من الدعم المطلوب.

وقد أظهرت نتائج دراسة المجالي (2016) أن المساءلة تسهم في تبسيط إجراءات العمل في المؤسسات الرسمية، وتعزيز العدالة بين المواطنين، وتطبيق القرارات الإدارية بنزاهة وعدالة، والحد من المحسوبية في التعيين في المؤسسات الحكومية.

معوقات تطبيق المساءلة الإدارية

ذكر كل من (الحارثي،2013 ؛ حمزة،2023) مجموعة من المعوقات لعملية المساءلة الإدارية، والتي يمكن حصرها في نقطتين:

أولاً: معوقات إدارية تتعلق بالجهاز الإداري، وتشمل:

-سطوة المركزية وضعف اللامركزية على مستوى الإدارة مما يضعف مقدرة الإداريين على مساءلة المرؤوسين.

-تضخم حجم الجهاز الإداري وكثرة إعادة الهيكلة مما يودي إلى صعوبة تفعيل الرقابة والاشراف الإداري.

-ضعف الاستخدام الأمثل للطاقات نتيجة ضعف التخطيط الشامل، والذي يؤدي إلى التداخل في المهمات، مما يشوش خطوط المساءلة.

-تزايد الشكوى في إنجاز المهمات نتيجة تعقد الإجراءات.

-ضعف الحماية الممنوحة للأشخاص والوحدات الإدارية التي تمارس أعمال المساءلة.

ثانياً: معوقات اجتماعية ثقافية، وتشمل:

-عدم تعميم ثقافة المساءلة وفوائدها ضمن برامج تدريب المرؤوسين مما أدى إلى ظهور الاتجاهات السلبية نحوها.

-تدني رواتب بعض العاملين في الجهاز الإداري مما يساعد على إيجاد بيئة ملائمة للفساد.

ويضيف العمري (2011):

-انتشار الفساد نتيجة شيوع المحسوبية في عمل الإدارة والوساطة والشللية، إذ أصبح المركز الوظيفي مرتبطاً بالشخص الذي يشغله، فإذا تقاعد فإن صاحب المركز الجديد يعمل على تفريق الطاقم القديم، والإتيان بطاقم جديد من معارفه والمحسوبين عليه اقليمياً ، بحيث يصبح من الصعب مساءلتهم.

-غياب الوصف الوظيفي للعديد من الوظائف، فإن المسائلة ستكون مشلولة وغير فعالة بسبب عدم وضوح مسؤولياتهم وإشتراك الكثير فيها إن وجدت.

-غياب البرامج المتطورة في متابعة الأداء وتقويمه، وبالأخص موظفي الإدارة العليا.

وقد أشارت نتائج دراسة سفر (2021) إلى مجموعة من المعوقات التي تحد من فعالية عملية المساءلة الإدارية، وتدني كفاية القائدات في تقويم الأداء الوظيفي للمعلمات، وقصور البرامج التدريبية في تفعيل مبدأ المساءلة الإدارية، وعدم اتخاذ إجراءات حاسمة من قبل الإدارة العليا وفقاً لنتائج مساءلة المعلمات.

أنظمة المساءلة وأساليبها

إن أساليب المساءلة تتطور مع تطور الأنظمة المدرسية نفسها، حيث تصبح القواعد مبادئ توجيهية وممارسات جيدة، وفي نهاية المطاف تصبح ثقافة، ففي كندا وفنلندا واليابان ونيوزيلندا تميل السلطات القضائية إلى التركيز بشكل أكبر على الأشكال الأكثر احترافية لتنظيم العمل ومحاسبة المعلمين وقادة المدارس ، لضمان أن يكون الإصلاح مسعى تعاونياً وليس شيئاً مفروضاً من الأعلى، فالأشخاص الذين يتوقعون أن يعاملوا كمحترفين هم أكثر عرضة للاستجابة لأساليب المساءلة المهنية وغير الرسمية ، وإنهم سوف يشعرون بالاستياء من استخدام أشكال المساءلة الإدارية ، ومن الأمثلة على ذلك تجربة اونتاريو التي حققت انخفاضاً كبيراً في عدد المدارس ذات الأداء المنخفض في المحافظة، وذلك ليس بالتهديد بإغلاقها، بل بإغراق المدارس بالمساعدة والدعم الفني مع افتراض أن المعلمين محترفون وقادرون على القيام بالشيء الصحيح مما أرسل إشارة

قوية مفادها أن الحلول التي يقدمها المعلمون لمشـاكل الطلاب في القراءة والرياضـيات أكثر نجاحا من الحلول المفروضة من أعلى(Lee & other,2023).

تتبع أنظمة المساءلة أساليب ومداخل مختلفة لقياس تحصيل وأداء الطلاب، ومن تلك المداخل التي استخدمت من قبل الدول المتقدمة كما ذكرتها زهرة الراسبي (2017):

– مدخل قياس القيمة المضافة: حيث يستخدم هذا المدخل أكثر من طريقة لجمع البيانات عن أداء الطلاب لتقليص فرص إسناد أي تأثير للمعلمين، فهو يسعى إلى إجراء رقابة على جميع المتغيرات التي تساهم في إنجازات الطلاب كالحالات الاجتماعية، والاقتصادية، والأوضاع الاسرية ويعد نظام تينسي والمعروف بنظام Tennessee Value Added Assessmentونظام دالاس Dallas Value Added من أكثر نماذج المساءلة تطبيقاً لمدخل القيمة المضافة.

– مدخل قياس توقعات النمو: يستخدم مدخل (Growth Expectation) درجة تقدم كل مدرسة اتجاه معايير محددة لمستويات التحسن المطلوبة كدليل للمساءلة، ويعد نظام المساءلة في كارولينا وفلوريدا من بين الولايات التي بذلت جهوداً في تطوير أنظمة المساءلة فيها وفق هذا المدخل.

– مدخل المسـاءلة وفق نظام التقارير: يتضـمن هذا المدخل اسـتخدام أنواع من (بطاقات التقرير المدرسية) والتي تزود الجهات المعنية بمعلومات عن مستوى أداء المدرسة والطلاب، ومن بعض المعلومات التي تشـملها بطاقات التقرير السـنوية: إنجازات الطلاب في الاختبارات التي تضـعها المنطقة في الرياضـيات والقراءة والكتابة، نسبة الطلاب الذين لم يخضـعوا للامتحان، وبيانات عن مؤهلات المعلمين، ونسبة الصفوف التي لا يقوم بتدريسها معلمون ذوي مؤهلات عالية، ويعد نظام كنتاكي من أكثر أنظمة المساءلة تطبيقاً لهذا المدخل.

خبرات بعض الدول في تطبيق المساءلة التعليمية

أخذت إنجلترا بسياسة المساءلة التعليمية منذ 1976 حين ألقى رئيس الوزراء جيمس كالاجان خطابه المشهور المناقشة الكبرى The Great Depate الذي ناقش فيه أسباب انخفاض مستوى التعليم في إنجلترا، وتعد هيئة التفتيش على المعايير Office Of Educational Standard هي الجهة المنوط بها تحقيق المسـاءلة التعليمية في إنجلترا، وقد تم إنشـاؤها عام 1992، أما الولايات المتحدة الأمريكية فتعد جودة التعليم آلية من آليات التنافس ، وذلك من خلال اسـتخدام معايير يحددها مجلس المدارس الفاعلة الذي أنشئ عام 1984 لاختيار المدارس الناجحة بناءً على معايير الجودة، وتقدم كل ولاية معايير للمسـاءلة التعليمية خاصـة بها بحيث يتمكن العامة من رقابة أداء المدارس وتقويم المخرجات التعليمية، ويسمى نظام المساءلة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية

Performance Indicator Accountability system(PTAS) أو نظام قياس مؤشـرات الأداء، أما كندا فبدأت في تطبيق نظام المســاءلة التعليمية منذ أوائل الثمانينات، وقدمت مشــروع مؤشـرات لضـمان جودة التعليم Educational Quality Indicators (EQI) من خلال عشـرة مؤشرات لمواجهة المخرجات التعليمية للطلاب، وهي الأداء، والسلوك، والرضا، والاتجاهات ، والثقة بالنفس، والمشاركة، والابداع، والمسؤولية، والتخرج ، واستخدمت كندا آلية التقرير الثانوي Annual Reports Education (AER) كآلية لتطبيق المساءلة (بغدادي، 2012).

وفي الصـين –ومنذ تأسـيسـها في عام 1949– أنشـأت وزارة التعليم إدارة للتفتيش كآلية للمسـاءلة التعليمية ، حيث كانت مسؤولة بشكل أساسي عن مراقبة تنفيذ اللوائح والسياسات التعليمية، وفي المؤتمر الوطني للتعليم العام عام 1983 أطلقت وزارة التعليم اقتراحات لإنشـاء نظام تفتيش للتعليم العام، وفي عام 1991 أصـدر وزير التربية والتعليم " اللائحة المؤقتة للتفتيش التربوي" ، وفي عام 1993 أصدر مجلس الدولة " الخطوط العريضة لإصلاح التعليم وتطويره في الصين"، والذي نص على بناء معايير ومؤشـرات الجودة لجميع أنواع التعليم بالإضـافة إلى التفتيش المنتظم على الجود التعليمية للمدارس، وفي نفس العام تم إنشاء " مكتب التفتيش التربوي" التابع للجنة الوطنية للتعليم ، وقد تم تدريجياً تشكيل نظام وطني للتفتيش التعليمي، وهو عبارة عن فحص وتقويم مباشر للأنشطة المدرسية من قبل خبراء مختصين، وتشمل الجوانب التي سيتم التفتيش عليها توظيف آليات الإدارة الحديثة، والكفاية في اســتخدام الموارد، والالتزام بخطة المناهج الوطنية، والمعايير التأديبية، والابتكار في التدريس، وتنمية الطالب أخلاقياً وعلمياً، وتعد المساءلة على أساس النتائج في الصين جديدة مقارنة بالتفتيش التعليمي والتي انطلقت مع إنشـاء المركز الوزاري لمراقبة الجودة في التعليم الابتدائي والثانوي عام 2007 (Rasmussen & Zou,2014).

المساءلة في فلسطين

يقود قطاع التعليم في فلسطين وزارة التربية والتعليم، كونها المؤسسة الرسمية المسئولة عن إدارة النظام التعليمي وتنظيمه وتطويره، إما بإدارة مباشـرة أو من خلال الإشـراف عليه، بقطاعاته كافة، وتتولى الوزارة قيادة الجهود الوطنية للتخطيط الاستراتيجي لقطاع التعليم في دولة فلسطين من خلال مجموعة التخطيط والموازنة.

ولقد تم اعتماد الرؤية الآتية للقطاع التعليمي في فلســطين" مجتمع فلســطيني يمتلك القيم والعلم والثقافة والتكنولوجيا لإنتاج المعرفة وتوظيفها في التحرر والتنمية".

الأهداف الاستراتيجية لقطاع التربية والتعليم في فلسطين

الهدف الأول: ضمان التحاق آمن وشامل وعادل في التعليم على مستويات النظام جميعها.

الهدف الثاني: تطوير أساليب وبيئة تعليم وتعلم متمحورة حول الطالب.

الهدف الثالث: تعزيز المساءلة والقيادة المبنية على النتائج والحوكمة والإدارة.

وللهدف الثالث مجموعة من الاستراتيجيات من ضمنها:

– تطوير أنظمة وإجراءات من شـــأنها أن تحســـن الأداء الإداري والمالي لنظام التعليم نحو تعزيز كفاءة وفاعلية الخدمات التعليمية، وتشجيع الشفافية والمساءلة.

–تحسين المساءلة في نظام التعليم من خلال مأسسة إجراءات القياس والتقويم، بما يتناسب والخطة الاســـتراتيجية على جميع نواحي العمل ومســـتوياته (وزارة التربية والتعليم، الاســـتراتيجية القطاعية للتعليم، 2021).

مؤشرات الأداء الرئيسة للخطة القطاعية المحدثة

هناك عدد من المؤشرات وفق نوع البرنامج، وهذه البرامج كما وردت في (وزارة التربية والتعليم، تقرير المتابعة والتقييم، 2021)، وهي:

برنامج رياض الأطفال، برنامج التعليم الأســاســي، وبرنامج التعليم الثانوي، وبرنامج التعليم المهني، وبرنامج التعليم غير النظامي، وبرنامج الحوكمة والإدارة.

ولبرنامج الحوكمة والإدارة، ثمانية مؤشرات، أحدها درجة ممارسة الوزارة والمديرات والمدارس لأبعاد الحوكمة والمســاءلة، ولقياس هذا المؤشــر، طُوِر 37 بنداً توزعت ضــمن 4 مجالات، وقد أظهرت النتائج لعام 2021 الآتي:

الشكل (3) درجة **ممارسة الوزارة بمستوياتها كافة لأبعاد الحوكمة والمساءلة لعام 2021م**

المجال	
البيئة القانونية والتنظيمية والسياسات العامة	%55.9
القيادة: التمكين وصنع القرار وفق المعايير المعتمدة (كالشفافية والموضوعية).	%54
ثقافة المؤسسة: إدارة الموارد، وممارسة المساءلة.	%52.6
المتابعة والتقييم والتعلم من النتائج.	%57.7

المصدر: وزارة التربية والتعليم(2021). **تقرير المتابعة والتقييم** 2021، رام الله.

إن المساءلة العامة أمر مرغوب فيه، لكن الافراط فيها قد تؤدي إلى ما يسمى بمأزق المساءلة، فكل وظيفة من وظائف المســـاءلة قد تتحول بســـهولة إلى خلل وظيفي نتيجة لذلك، فالضـــبط الديمقراطي الشـــديد ســـيؤدي إلى حرمان المديرين من ممارســـة الريادة في العمل، كما أن التركيز الشديد على ضبط النزاهة والفساد سيؤدي إلى الالتزام بشكلية الإجراءات وإصدار قرارات غير فعالة ودون المستوى المطلوب، والإفراط في الشفافية سيؤدي إلى تحويل المساءلة العامة إلى سياسة فضائح، كما يؤدي إلى انخفاض شرعية الحوكمة، وأخيراً فقد تؤدي إجراءات لجان تقصي الحقائق إلى القاء اللوم على الآخرين بدلاً من التنفيس والعفو (فيرلي وآخرون،2022).

لذا فإن المساءلة بمعناها التربوي، لا تعني إجراء المحاكمات وإلحاق الضرر بالأشخاص، بل تعني التوجيه وحسن الإفادة من الخبرات النافعة، ووضعها في إطار يستند إلى القيم الأخلاقية، بما يكفل تحسين الكفايات التعليمية (عايش، 2009).

تعد المساءلة الإدارية ركيزة من الركائز الأساسية التي تستند عليها المؤسسات من أجل الارتقاء بمســـتوى الأداء الوظيفي للعاملين، والحفاظ على مســـتوى عالٍ من التميز والعطاء، لذا لابد من التعريج على مفهوم الأداء الوظيفي، وعناصره، ومحدداته، وأنواعه.

2.1.2 المحور الثاني: الأداء الوظيفي (Job Performance)

في عصـــر تَغلب عليه التغيرات بمختلف المجالات، وازدياد عدد المؤســـســـات، زاد الاهتمام بدراسة الموارد البشرية، والتعرف على المتغيرات المؤثرة عليها.

حيث تشمل الموارد البشرية جميع العاملين في المؤسسة وهي الركيزة الأساسية لها، كونها تلعب الدور الأكبر في تحقيق أهداف المؤسسة، وزيادة كفاءتها والمحافظة على مكانتها المرموقة في ظل عالم يسوده التغيير المتسارع والمنافسة الشديدة (الموسوي، 2008).

ومن هنا فان أداء العاملين لوظائفهم يعد عصـــب التطوير الإداري لأي مؤســـســـة كانت، فعملية متابعة أداء العاملين لها أثر كبير في ســـلوك العامل وجماعات العمل لما لها من دور في تطوير قدراتهم على تحمل المسؤولية، والتكيف مع بيئة العمل، واستكشاف الطاقات المترتبة على الأداء من حيث الكفاءة والإنتاجية، الأمر الذي ينعكس على الفاعلية الكلية للمؤسسة (الصرايرة، 2010).

مفهوم الأداء الوظيفي

لقد تعددت التعاريف لمفهوم الأداء الوظيفي نتيجة لتعدد الأبعاد التي يتكون منها الأداء في المؤسسة، فبالنسبة للعامل يعني مناخ العمل، وللمدير يعني الأداء المردود والقدرة على المنافسة، وعلى هذا فالأداء مسألة إدراكية تختلف من فرد لآخر ومن فئة لأخرى (نبيلة، 2019).

ولهذا سنتطرق لأهم ما جاء عن المفهوم نذكر منها ما يأتي:

عرف أبو النصر (2008) الأداء بأنه قيام الشخص بسلوك ما، وذلك لتحقيق هدف محدد، قد يكون حل مشكلة ما، أو اشباع حاجة معينة، أو التخطيط لمشروع ما، وبصفة عامة فإن أداء الفرد عبارة عن محصـــلة تفاعل الرغبة مع القدرة، حيث تمثل الرغبة رغبة الفرد في القيام بعمله التي تعتمد على دوافع العمل وحوافزه، أما القدرة فتمثل قدرة الفرد على القيام بعمله، وتعتمد على التعليم، والتدريب، والخبرات.

ويُعرف بأنه محصلة سلوك الفرد في ضوء الإجراءات التي توجه العمل نحو تحقيق الأهداف المرغوبة، ويعتبر مقياساً لمدى نجاح الفرد أو فشله في تحقيق هذه الأهداف (جاد الرب،2016).

أما القحطاني (35:2019) فيعرفه بأنه "الجهد المبذول الذي يقوم به الموظف لإنجاز مهمة حسب قدرته واستطاعته".

وعرفه ريو (Ryu,2020) بانه قدرة الفرد ومستوى إنجازه نحو تحقيق أهداف العمل التنظيمية خلال فترة زمنية معينة.

أما (نصر والقبي، 2023) فيُعرفاه بالأثر الذي يحدثه الموظف في مؤسسته من خلال جهوده التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور وصولا لتحقيق الأهداف والغايات المطلوبة منه.

المفاهيم المرتبطة بالأداء الوظيفي

ذكر الطائي وقدادة (2008) بأن مفهوم الأداء الوظيفي اقترن ببعض المفاهيم الأخرى في الإدارة، وهي:

-الفعالية: وتعني قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها من خلال تحسين تنفيذ الأنشطة الإنتاجية، أي عندما يكون الفرق بين النتائج المخططة والنتائج المحققة صغيراً يكون الأداء أكثر فعالية.

الفعالية = (المخرجات الفعلية / المخرجات المخططة) X 100

-الكفاءة: تعني اســـتثمار الموارد بالقدر المناســـب وفق معايير الجودة والتكلفة، أي تحقيق اعلى منفعة ممكنة دون إهدار الموارد.

الكفاءة= (المدخلات المخططة للمخرجات الفعلية/ المدخلات الفعلية) X 100

وعليه يمكن استخلاص الفرق بين المصطلحين من خلال أن، الفعالية تشير الى الدرجة التي تحقق بها الأهداف المحددة، أما الكفاءة فتشـــير إلى الطريقة الاقتصـــادية التي يتم بها إنجاز العمليات المتعلقة بالأهداف، أي الاستغلال الأمثل للموارد (خان، 2018)، وبذلك يكون مفهوم الفعالية أوسع

من مفهوم الكفاءة، كون الكفاءة تركز على العمليات الداخلية للمؤسسة فقط، بينما الفعالية تأخذ بعين الاعتبار العوامل الداخلية والخارجية (نبيلة ،2019).

عناصر الأداء الوظيفي

يتكون الأداء الوظيفي من مجموعة من العناصر التي بدونها لا يمكن التحدث عن أداء فعال، ومن هذه العناصر كما وردت في الملكاوي (2021):

1-كفايات الموظف: وتعني ما يملكه الموظف من اتجاهات وقيم وخصائص شخصية، ويقصد بالخصائص الشخصية تلك السمات التي يتميز بها الموظف دون سواه وتمكنه من الرقي في أدائه.

2-المعرفة بمتطلبات الوظيفة: وتشمل المهارات المهنية والخلفية العامة عن الوظيفة والمجالات المرتبطة بها.

3-نوعية العمل: وتشمل ما يدركه الفرد عن عمله، وما يمتلكه من قدرة على تنفيذ العمل دون الوقوع في أخطاء.

4-كمية العمل المنجز: وتشمل مقدار سرعة انجاز الموظف للعمل في الظروف العادية.

5-المثابرة والوثوق: وتتمثل في قدرة الموظف على التفاني في إنجاز الاعمال في اوقاتها المحددة، ومدى حاجته للإرشاد والتوجيه.

وفي المجال التعليمي، تتمثل عناصر الأداء الوظيفي للمعلمين كما وردت في سعيد (2022):

-تخطيط التدريس: ويتمثل في تحديد الأهداف التعليمية، وتصميم المحتوى التعليمي، ووضع تصورات مسبقة للأساليب والإجراءات والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم المراد استخدامها في الحصة الصفية.

-تنفيذ التدريس: حيث تعد ترجمة عملية للخطة التدريسية على أرض الواقع.

-تقويم التدريس: أي تقويم المخرجات مقارنة بالأهداف الموضوعة، لتحديد مدى فاعلية الأساليب التدريسية والوسائل التعليمية المستخدمة، ومن ثم وضع الخطط التعليمية الإصلاحية.

محددات الأداء الوظيفي

يُعدّ الأداء نتيجة لمحصلة التفاعل بين محددات ثلاثة رئيسة، وهي كما وردت في الدليمي، الغانمي والغانمي (2017):

1-الجهد المبذول: يمثل حقيقة درجة دافعية الفرد وانسجامه لأداء عمله.

2-المقدرات والخصـــائص الفردية: وتمثل قدرات الفرد وخبراته التراكمية، والتي تشـــير إلى معدل فاعلية الجهد المبذول.

3-إدراك الفرد لوظيفته: وتمثل تصورات وانطباعات الفرد عن الكيفية التي سيمارس بها دوره نتيجة الأنشطة التي يتكون منها عمله.

أنواع الأداء الوظيفي

بعد ما تطرقنا إلى مفهوم الأداء الوظيفي ومحدداته ســـنتطرق إلى أنواع الأداء الوظيفي، وهي كما وردت في بلبقرة (2018):

1-الأداء الكلي: وهو الذي يتجسد من خلال الإنجازات التي أسهمت فيها جميع عناصر المنظمة، ولا يمكن نسب هذا الإنجاز لأي عنصر في المنظمة دون الباقي.

2-الأداء الجزئي: وهو الذي يتحقق على مستوى الأنظمة الفرعية للمنظمة مثل نظام المالية، ونظام الإنتاج، ونظام التسويق، وهنا يتم نسب الإنجاز لكل نظام فرعي لوحده.

أهمية الأداء الوظيفي

تكمن أهمية الأداء الوظيفي المميز في تحقيق أهداف المنظمة بكفاءة وفاعلية، ومنه نجاح المنظمة واستقرارها، كما يساهم في نجاح خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية للدولة (أبو عرار، 2021).

ويستعرض الصرايرة (2022) فيما يلي أهمية الأداء الوظيفي لكل من المؤسسة والفرد:

أولا: أهمية الأداء الوظيفي بالنسبة للأفراد:

-إن أداء الموظف يمثل مدى مقدرته على إنجاز ما يتم تكليفه به من عمل حالياً او مستقبلاً.

-إن رفع الموظف لأدائه في العمل يؤدي إلى تحسين مستوى الأجور التي يتقاضاها والامتيازات التي يحصل عليها كالترقية مثلاً.

- يعد الموظف أن أداءه حاجة أساسية للمحافظة على استقراره الوظيفي.

ثانياً: أهمية الأداء الوظيفي بالنسبة للمؤسسة:

-كلما ارتفع الأداء الوظيفي للعاملين كلما ارتفع وتقدم مؤشر نجاح المؤسسة واستقرارها وفعاليتها.

-يظهر أهمية الأداء من خلال ارتباطه بدورة حياة المؤســـســـــة، وقدرتها على تجاوز مرحلة ما والانتقال الى الأخرى.

العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي

يذكر بينكوفسكا وتوريك (Bienkowska & Tworek,2023) أن الانفصال عن العمل (والمقصود به ابعاد النفس عاطفياً أو معرفياً أو جســـدياً عن العمل، والمتمثل في نقص الالتزام ونية الدوران، وانخفاض الطاقة، وانخفاض السلوك الاجتماعي الإيجابي والسخط وعدم الرضا) يؤثر بشكل سلبي على الأداء الوظيفي.

وقد أظهرت نتائج دراسة وردت في نيك و إينغار (Naike & Iyengar,2016) أن ضغوط الدور الوظيفي والناتج من صـــراع الدور وغموض الدور يؤثر على الأداء الوظيفي، حيث يقصـــد بصـراع الدور الصـراع الناتج عن تضـارب توقعات المنظمة وتوقعات العملاء، فعلى سـبيل المثال عندما يتوقع الرئيس أن يخدم الموظف أكبر عدد ممكن من العملاء، فقد يطلب العميل في نفس الوقت الاهتمام الشخصي، أما غموض الدور فينتج من عدم توفر معلومات كافية عن الوظيفة.

هناك مجموعة متغيرات تؤثر في الأداء الوظيفي، وهي كما وردت في الصادق (2008):

أ-الشخصية: لكل موظف شخصية تميز أفعاله عن الآخرين، وما يفعله الموظف في موقف معين ما هو إلا نتاج تفاعل مجموعة من السمات الجسمية والعقلية التي تتميز بها شخصيته، أي محصلة تفاعله مع البيئة الاجتماعية التي يوجد فيها، وبالتالي فإن شخصية الموظف تؤثر على اداءه ايجاباً وسلباً.

ب-الدوافع: تؤثر دوافع ورغبات الموظف بالأهداف التي يرغب في تحقيقها مما ينتج عنه جهد معين لدى الموظف يحدد مستوى أدائه.

ج-القيم: تعد القيم محركاً لأفعال الفرد داخل عمله، فهو يقوم بالأعمال التي يشـــعر بانها تتجانس مع المعتقدات التي يعتقد بقيمتها ويلتزم بها وبمضامينها.

د-العوامل الاجتماعية: إن المجتمع يفرض على الفرد أنواعاً من السلوك التي يجيب الالتزام بها في ادائه لأي دور من ادواره الاجتماعية، وخاصة داخل مؤسسته.

هـ-ظروف العمل: تعد ظروف العمل التي يعيشها الفرد حافزاً قوياً يؤثر على مستوى أدائه وكفايته في العمل، ويمكن تقسيم ظروف العمل الى نوعين:

أ–الظروف المادية للعمل: والتي تتمثل في الإضـــاءة والتهوية والنظافة، وســـاعات العمل اليومية وفترات الراحة، والأجور، ونظام الحوافز والمكافآت.

ب–الظروف الاجتماعية للعمل: فالتنظيم الرســـمي يؤثر بدرجة كبيرة في الظروف الاجتماعية للعمل، فمثلاً تحديد مسؤوليات الافراد تحديداً واضـحاً يمنع التداخل بينهم، وبالتالي يكون دافعاً لهم لإبراز مدى التزامهم بالأعمال المكلفين بها.

ج–التضـخم الوظيفي: يؤدي إلى صـعوبة توصـل البيانات من أدني المسـتوى الهرمي إلى أعلاه، وصعوبة توصيل الأوامر، ما يؤثر سلباً على أداء الموظفين، ومنه أداء المؤسسة.

ومن العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي كما وردت في الدليمي، الغانمي والغانمي(2017):

–الموظف: وما يمتلكه من دوافع وقيم واتجاهات ومعرفة.

–الوظيفة: وما تتصف به من تحديات ومتطلبات.

–الموقف: أي ما تتصـــف به البيئة التنظيمية من مناخ عمل، والهيكل التنظيمي، ووفرة الموارد، والأنظمة الإدارية.

–الهدف: إن أداء الموظف ما هو إلا انعكاس لمدى نجاحه وفشـــله في تحقيق أهداف العمل من أدناها إلى أعلاها.

كما أن هنالك العديد من العوامل الخارجية التي يتوقف عليها أداء الفرد من أهمها نمط الإشـــراف السائد في المؤسسة، وسمات الموظف الشخصية وخبرته العملية.

وترى ايناس أبو عشـــيبة (2019) أن الأداء الوظيفي يتأثر بمتغيرات تنظيمية عديدة تســـاهم في تحسينه منها:

1. البناء التنظيمي: ويتضـــمن وضـــوح الأدوار والمســـؤوليات، والاســـتقلالية الذاتية في اتخاذ القرارات، بالإضافة إلى وجود المناخ المناسب للعمل.
   فقد أكد رياو (Ryu,2020) على أن المناخ الأخلاقي التنظيمي يؤثر بشكل إيجابي على الأداء الوظيفي من خلال الالتزام التنظيمي.
2. أنظمة وإجراءات العمل: وذلك عند اتســـامها بالبســـاطة، والابتعاد عن التعقيد والروتين في تنفيذ قواعد العمل.
3. الاتصـــالات: فكلما كانت الاتصـــالات جيدة، زادت كفاءة العمل نتيجة انسـياب المعلومات داخل المنظمة وخارجها، فقرارات المنظمة وأهدافها ترتبط بعملية الاتصالات.

4. نمط القيادة: فالقيادة الحكيمة تعمل على تنســـيق جهود أفرادها وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المرجوة.
5. الحوافز: فالحوافز تعمل على تعزيز وتنمية الأداء الإبداعي، وزيادة الطلاقة الفكرية والإنتاجية.
6. التدريب: وتبرز أهميته في تنميته للعنصـــر البشـري، والذي يســاعد على الأداء الوظيفي المميز في ظل التغيرات السريعة التي تواجه أنشطة المنظمات.

وقد أظهرت نتائج دراســـة وردت في بال (Bal,2020) أن جودة حياة العمل لها تأثير كبير في تحسين الأداء الوظيفي من الناحيتين النوعية والكمية، فقد أظهر الأشخاص الذين يتمتعون بجودة حياة عمل عالية أداءً وظيفياً أفضـــل بكثير من الأشـــخاص الذين يتمتعون بجودة حياة عمل منخفضـــة، كما ذكر أن نوعية حياة العمل، تختلف ليس فقط باختلاف المنظمات ، بل باختلاف تصورات الفرد تجاه ظروف العمل بينما نوع المنظمة (حكومية أو خاصة) هو العامل الرئيس الذي يؤثر على الأداء الوظيفي، فالأشخاص الذين يعملون بالمؤسسات الحكومية لا يستخدمون طاقاتهم الكاملة نتيجة الشعور بالأمان ، وذلك بعكس الأشخاص العاملين في المؤسسات الخاصة الذين عليهم إظهار أفضل ما لديهم من إمكانات وقدرات نتيجة عدم وجود امان كبير فيها.

المهارات اللازمة للأداء الوظيفي

أجمع الباحثون على مجموعة من المهارات الضرورية التي يجب أن يمتلكها المعلم لتحقيق الأهداف الدراسية بنجاح، وهي كما وردت في الصليبي (2005):

1-المهارات الإدراكية/ التصـــويرية: وتتمثل بقدرة المعلم على الرؤية الشـــاملة واســـتيعاب مجمل نشاطات العمل كمنظومة واحدة، بالإضافة لكفاية ابتكار الأفكار وتعرف المشكلات والإحساس بها، ومحاولات البحث في إيجاد الحلول، وتحليل المواقف، واستنباط النتائج المحتملة لها.

2-المهارات الإنســـانية: قدرة المعلم على تكوين علاقات ودية وتعاونية مع الزملاء، إضـــافة إلى قدرته على قبول الآخرين والتعاطف معهم.

3-المهارات الفنية: وتتعلق بالأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم في ممارسة عمله ومعالجته للمواقف التي يصادفها.

ومن الكفايات التربوية والتعليمية التي يجب على المعلم امتلاكها لتحقيق المعايير المطلوبة في الأداء الوظيفي كما ذكرها خليف (2007):

1-الكفايات الصفية ومنها: التخطيط وتحديد الأهداف السلوكية على شكل نتاجات تعليمية منتظرة من المتعلمين قابلة للقياس، وعرض المادة العلمية مراعياً التسلسل والتدرج، والتنويع في أساليب التعلم والتعليم، وصياغة الأسئلة بأنواعها المختلفة لإثارة النقاش داخل الصف، وابتكار بعض الوسائل التي تخدم المادة التعليمية، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، واستخدام أشكال التقويم المختلفة.

2-الكفايات اللآصفية ومنها:

-الكفايات المعرفية ومنها معرفة المعلم بمادته بشكل متعمق، وأن يكون قادراً على توظيف المادة في مواقف حياتية، وأن يثري خبرات الطلاب بخبرات علمية مميزة.

-الكفايات الشخصية: حرص المعلم على أخلاقيات مهنة التعليم، والالتزام بمواعيد العمل، الحرص على العمل بروح الفريق، وتكوين علاقة وثيقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

-الكفايات الإنتاجية: تتمثل فيما يقدمه المعلم من مبادرات لتطوير العمل، ودرجة إسهامه في البرامج والمشاريع التي تتبناها المدرسة.

-كفايات التنمية المهنية: وتتمثل في مشاركة المعلم في البرامج التدريبية على مستوى المدرسة بفاعلية مدرباً كان أم مستهدفاً، وإعداد بحوث ودراسات تربوية تخصصية، والمشاركة في المسابقات البحثية.

طرق تحسين الأداء الوظيفي

يمكن تحسين الأداء الوظيفي من خلال المداخل الآتية كما وردت في محمد (2018):

1-تحسين أداء الموظف من خلال:

-التركيز على نواحي القوة لدى الموظف والإفادة من المواهب التي يمتلكها، والعمل على تنميتها.

-السماح للأفراد بأداء الأعمال التي يرغبون بأدائها، أي توفير الانسجام بين الأفراد واهتماماتهم والعمل الذي يؤدى في المنظمة.

-ربط الأداء الوظيفي بالأهداف الشخصية، أي أن تكون مجهودات تحسين الأداء مرتبطة بأهداف الموظف.

2-تحسين الوظيفة: ويقصد بها التغيير في مهام الوظيفة من خلال إتاحة الفرصة للموظفين بأن يسهموا في حل مشاكل المنظمة المختلفة، وتجميع مزيد من المهام التي تتطلب نفس المستوى من المهارة (توسيع الوظيفة) وإثراء الوظيفة من خلال زيادة مستويات المسؤولية المعطاة للموظف.

3-تحسين الموقف: ويقصد به البيئة التنظيمية من مناخ العمل ووفرة الموارد، ومن سبل التحسين تغير بعض من تلك المعايير المعوقة للعمل كمقدار تفويض السلطة، ووضوح خط الاتصال، والطريقة التي يتم بها تنظيم الجماعة، والتفاعل المتبادل بين الإدارة والجمهور المستفيد من الخدمة، ومن سبل التحسين أيضاً عمل جداول للعمل وتغييرها بما يناسب خدمة العمل ومصلحته، وإيجاد أسلوب الإشراف المناسب من خلال تحقيق درجة مناسبة من التناسق بين الأسلوب الإشرافي وبين مستوى الرشد الذي يتمتع به الموظفون.

تقييم الأداء الوظيفي

تعد عملية تقييم الأداء الوظيفي في المنظمات احدى الأعمال الرئيسة لإدارة الموارد البشرية، وذلك من خلال تحليل أداء الافراد لعملهم ودراسته وتنميته في سبيل تحقيق فاعلية المؤسسة (مجيد،2011).

لكن عملية تقييم الأداء ليست بالمهمة السهلة، كون القائم بالتقييم إنسان، والذي يتم تقيمه إنسان، ومن الصعب تجاهل التحيز البشري، وفصل أثر العوامل الإنسانية والمشاعر المتباينة عن عملية التقييم، مما يؤثر في موضوعية ودقة التقييم (عباس، 2011).

ولذلك فإنه لابد من توضيح مفهوم تقييم الأداء، والقواعد الأساسية لتقييمه.

تطور مفهوم تقييم الأداء

ظهر تقييم الأداء لأول مرة في الجيش الأمريكي خلال الحرب العالمية الأولى، ولكن لم تأخذ به المؤسسات إلا في أواخر العشرينات (توفيق، 2011)، وكان العالم ولتردديل سكوت أول من تبنى نظام (التقدير من انسان آخر) بهدف تقويم الضباط العسكريين، وفي أوائل الثلاثينيات ظهرت سياسة زيادة الأجور بناء على الاستحقاق (الصادق،2008).

وتطور مفهوم تقييم الاداء بتطور وسائل القياس، وقد عرفت بتطورات عديدة، وهي كما ذكر في الزبيدي، الزيدي وعباس (2018):

حركة الإدارة العلمية: حيث استخدمت عملية قياس وتقويم أداء العاملين كإحدى الوسائل لإعادة تصميم الوظائف.

مدرسة العلاقات الإنسانية: حيث اهتمت بعملية التقويم باعتبار المورد البشري انسانٍ من ناحية وفرد عامل من ناحية أخرى، وبذلك دعت إلى ضرورة المزج بين المعايير الموضوعية والسلوكية عند تقييم الأداء.

الاتجاهات الحديثة في تقييم الأداء: حيث تحدد الاتجاه الى استخدام الطرق البسيطة مع مشاركة أكثر المستويات الإدارية في عمليات التقويم.

أما تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين فقد مر في عدة مراحل ففي عقد الخمسينات ركز على السمات الأساسية التي يجب ان تتوافر في المعلم مثل: الصوت، المظهر، والاستقرار الانفعالي، أما في عقد الستينات فقد ركز على فاعلية المعلم، واكسابه المهارات الأساسية، وقد ظهر في تلك الفترة مفهوم الاشراف الإكلينيكي، أما في السبعينات فقد تم التركيز على بناء مجموعة من النماذج المتعلقة بتقييم أداء المعلم، اما في عقد الثمانينات فتم التركيز على نماذج الضبط والنظام، وفي التسعينات فقد تم التركيز على التعلم التشاركي والمدمج والتفكير الناقد، وأخيرا في الألفيات فقد بدأ التركيز عل التقييم القائم على الكفايات ومعايير الأداء(خليف2007).

مفهوم تقييم الأداء

يعرفه عليان (2007) بأنه عملية قياس موضوعية لكفاءة العاملين، ومدى مقدرتهم في إنجاز الأعمال المخولة إليهم، والحكم على تصرفاتهم في العمل في فترة زمنية محددة وفق معايير أداء محددة.

ويعرفه اللبدي (2015) بانه محاولة لتحليل أداء الموظف بكل ما يتعلق به من صفات بدنية أو نفسية أو مهارات سلوكية أو فكرية بهدف تحديد نقاط القوة لتعزيزها، وتحديد نقاط الضعف لمواجهتها وتحقيق فعالية المنظمة.

ومن خصائص عملية تقييم الأداء، أنها عملية إدارية مخططة مسبقاً، ومستمرة، كما أنها إيجابية كونها لا تسعى إلى كشف العيوب فقط، بل تهتم بنقاط القوة التي جسدها الموظف أثناء أدائه لعمله (الصيرفي،2006).

ويواجه المراقب الإداري بعد عملية التقييم ثلاثة مستويات للأداء: الأداء الطبيعي بحيث يكون الأداء مطابقاً لما هو مطلوب في الخطة الموضوعة، و الأداء الإيجابي الذي يكون فيه الأداء الذي تم أعلى مما هو مطلوب، والأداء السلبي الذي يكون فيه الأداء الذي تم أقل مما هو مطلوب (المزيني، 2008).

ويتم تطبيق تقييم الأداء أثناء فترة الاختبار بعد تعيين موظف جديد، كما يطبق دورياً على جميع الموظفين في الشركة، ويطبق ايضاً قبل اتخاذ أي قرارات جوهرية كالترقية أو النقل (علام، 2009).

القواعد الأساسية لتقييم الأداء

تستند عملية تقييم الأداء على قواعد أساسية وهي كما وردت في الكرخي (2014):

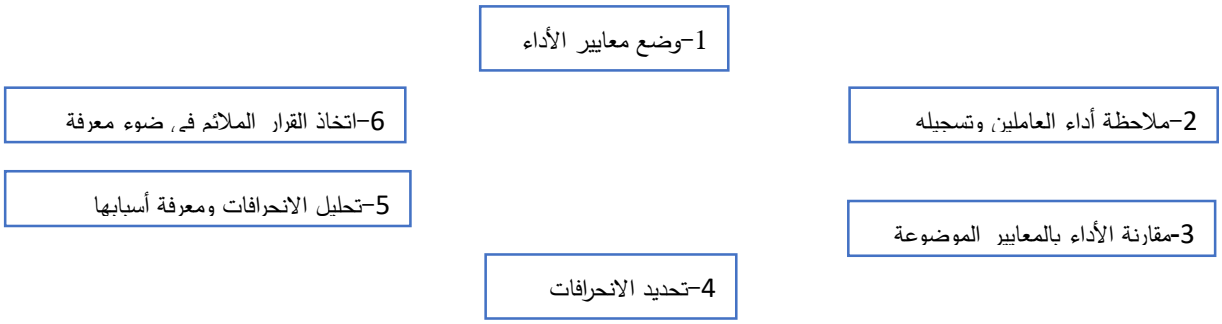
1-تحديد الأهداف: لتقييم أي أداء للعاملين داخل المنظمة يقتضي تحديد أهداف المنظمة بشكل واضح ومفهوم للعاملين، سواء كانت أهداف قصيرة الأمد أم بعيدة.

2-وضع الخطة الإنتاجية: بعد تحديد أهداف المنظمة لابد من وضع خطة متكاملة لإنجاز تلك الأهداف، توضح فيها أساليب إعداد القوى العاملة وتدريبهم، وتحديد مصادر الموارد المالية، والأساليب الفنية والإدارية والتنظيمية التي تتعبها في إدارة هذه الموارد واستخدامها.

3-تحديد مراكز المسؤولية: ويقصد بمركز المسؤولية كل وحدة تنظيمية مختصة بأداء عمل معين، ويجب تحديد مسؤولية كل وحدة للوقوف على مستوى الأداء فيها، والانحرافات التي وقعت فيها خلال عملية التنفيذ.

4-تحديد معايير الأداء: يتطلب إجراء عملية تقييم الأداء وضع معايير لهذا الغرض، وهي مجموعة من المقاييس والأسس التي تقاس بها الإنجازات التي حققتها المنظمة.

إن عملية التقييم تتطلب وجود معايير يمكن استخدامها في قياس كفاية أداء العاملين، وتنقسم معايير قياس الأداء إلى خمسة أنواع، وهي: معايير نوعية تتعلق بنوعية الأداء وجودته، ومعايير كمية تتعلق بكمية الإنتاج، ومعايير تكلفة تتعلق بالنفقات المصروفة على إنجاز الأعمال، ومعايير القيم المعنوية التي تتمثل في: درجة إخلاص العاملين، وروحهم المعنوية، ومعايير زمنية تتعلق بالوقت اللازم للقيام بعمل معين (عليان، 2007).



شكل (4) مخطط توضيحي يبين دورة تقييم أداء العاملين في المنظمة

المصدر: عليان، ربحي مصطفى (2007)، **أُسس الإدارة المعاصرة**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

أما فيما يخص عملية تقييم أداء المعلمين، فإن من الأهمية أن يكون واضـــحاً لدى جميع المعلمين المجالات التي يشــملها التقويم، والمعايير التي ســتُتَبع في تقويم كل مجال، والقيمة النســبية التي تُعطى لكل مجال، أي وضــع خطة محددة واضــحة الأهداف لعملية التقويم، ومناقشــتها في وقت مبكر من العام الدراسي، كما يمكن أن يراعي المدير بعض الضوابط التي قد تساعده في دقة تقييمه لأداء المعلمين، ومنها: إقناع المعلمين بأن إتقان العمل والالتزام بأخلاقيات المهنة ومسؤولياتها هي المعايير التي تحكم عملية التقويم، وإجراء نوع من التقويم التكويني لكل معلم في فترات مناســبة، و إبلاغ المعلم كتابياً حول أي تقصـــير يبدر منـه، وتشـــجيع المعلمين على تقويم عملهم ذاتياً، واحتفاظه بسـجل يحتوي بعض النماذج والتقارير ذات الصـلة بتدعيم مبررات التقويم ، والاسـترشـاد بآراء المشــرفيين التربويين من ذوي العلاقة وأولياء الأمور والطلاب بطرق مباشــرة وغير مباشــرة، لتكوين فكرة شـاملة عن كل معلم، وتبادل الآراء باسـتمرار مع زملائه المديرين حول ممارسـاتهم في مجال تقويم المعلمين(عطوي،2014).

طرق تقييم الأداء

تتم عملية تقويم أداء العاملين وفق عدد من الأنظمة، وكلما زاد إحساس العاملين بفعالية نظام تقويم الأداء المطبق في المنظمة زاد مسـتوى الأداء الوظيفي (أبو عسـاف والمرعي، 2019)، ومن هذه الأنظمة كما وردت في أبوشيخة (2000):

-نظام معدلات الأداء:

هو وصـف لما تتوقعه الإدارة من موظف يشـغل وظيفة معينة حتى تكون الإدارة راضـية عن أدائه في ظل ظروف العمل القائمة لا في ظل الظروف النموذجية، وقد تكون معدلات الأداء كمية، او نوعية، أو قد يجمع المعدل بين الكم والنوع.

-نظام الاختبارات:

ووفق هذا النظام، تلجأ الإدارة إلى اجراء الاختبارات الشـفوية (المقابلات) أو التحريرية بهدف تقويم أدائهم في الوظائف التي يشغلونها، وعادة ما يستخدم هذا النظام إذا ما تعلق التقويم بأهداف جزئية كالترقية أو تحديد الاحتياجات التدريبية.

-نظام تقارير الأداء:

وفق هذا النظام يقوم الرئيس المباشـر للموظف بكتابة تقارير دورية، يُضـمنها تقديره ورأيه في أداء مرؤوسيه خلال فترة محددة، وذلك بالاستناد الى عناصر تقويم محددة.

كما أن هناك عدة طرق لتقييم أداء الموظفين منها:

-قائمة معايير التقييم: وهي عبارة عن جدول يوجد فيه عدة خصائص تمثل مؤشرات لمستوى عن أداء الموظف لمهام وظيفته، ومن ثم يتم إعطاء درجة معينة لكل صفة (يتم تدريج كل منها إلى درجات من صفر إلى خمسة، بحيث يمثل الصفر انعدام الصفة، ويمثل خمسة الدرجة القصوى من توافرها في الموظف) ومن ثم يتم جمع هذه الدرجات لإيجاد التقييم الكلي للفرد (المغربي، 2016).

-طريقة الترتيب البسيط: حيث يقوم المدير بترتيب موظفيه تنازلياً من الأفضل الى الأقل أداءً، وذلك طبقاً للأداء العام (مجيد، 2011).

-المقارنة الزوجية: حيث يتم مقارنة الموظف مع باقي الموظفين بشكل ثنائي وليس دفعة واحدة، وبعد جمع المقارنات يتم ترتيب الموظفين تنازلياً، وهذه الطريقة تصلح فقط في حال كان عدد المرؤوسين قليلاً (اللبدي، 2015).

-طريقة التوزيع الإجباري: أي يكون المدير مجبراً على توزيع موظفيه وفق درجات تحددها المنظمة، بحيث يصنف غالبية الموظفين في درجة وسيطة، وباقي الموظفين يصنفوا في باقي الدرجات أعلى وأسفل الدرجة الوسيطة (عليان، 2007).

-طريقة الإدارة بالأهداف: تعتمد على النتائج التي يستطيع الموظف أن يحققها، وتمر بالخطوات الاتية: تحديد الأهداف المراد إنجازها، خلال فترة التنفيذ يتابع المدير مدى تحقيق الموظف للأهداف ويقدم المساعدة في حال لاحظ تأخيراً خارجاً عن سيطرة الموظف، وخلال مرحلة التقييم يقارن المدير بين النتائج الفعلية والأهداف الموضوعة (اللبدي ،2015).

مراكز التقييم: يشترك الافراد موضع التقييم في أحد المراكز لمدة ثلاثة او أربعة أيام حيث يتعرضون خلال هذه الفترة لعدد من أساليب التقييم مثل اختبارات القدرات والاختبارات السلوكية مثل اختبارات القدرات والاختبارات السلوكية والمقابلات الشخصية العميقة، ومن ثم يتم تقييم هؤلاء الافراد بوساطة مجموعة من الخبراء الذين تولوا مهمة الملاحظة الدقيقة وسلوكيات المشاركين في المركز (المغربي،2016).

مدخل الوقائع الحرجة: حيث يقوم خبراء متخصصون بتحديد الوقائع والأحداث الحرجة التي يعتقدون أن لها تأثيراً واضحاً على نجاح أو فشل الموظف في أداء مهامه، وفي ضوء ذلك يقوم الرؤساء المباشرون بملاحظة أداء مرؤوسيهم، ومعرفة اذ اكانت هذه الوقائع تصدر عنهم، ومدى تكرارها، وتسجيلها أولاً بأول، وعندما يحين وقت التقويم يقوم الرئيس بمراجعة سجل الأداء لكل موظف، وإعداد تقرير خاص يوضح فيه الوقائع ذات الأثر الإيجابي (عنصر المبادأة والابتكار،

عنصـر حل المشـكلات) والسـلبي التي صـدرت عن المرؤوس وعدد كل منها، ويتميز هذا المدخل بأنه الأكثر ملائمة عندما يكون الهدف من التقويم تنموياً وليس إدارياً أو رقابياً، إلا أن ما يعيبه هو الوقت والجهد والتكاليف(عوضي، 2009).

أما من وسائل تقييم المعلم فهي كما وردت عطية (2015):

ملف الإنجاز للمعلم: يحتوي على أبرز نشـاطات المعلم وإنجازاته تجاه التلاميذ، والتي تعكس النمو التدريجي لخبراته ومهاراته.

نتائج الامتحانات: هذه الطريقة لا تعطي صورة حقيقية عن أداء المعلم.

رأي المعلم في نفسه: وهي تأتي في شكل أسئلة يجيب عنها المعلم بنفسه، ويجب على من يتبع هذا الأسـلوب أن يدرك بأنه لابد من أن يسـود جو من الثقة والتفاهم بين المقيم والمعلم، ليطمئن المعلم بأن هذا التقييم لصالحه، وليس أداة لتصيد الأخطاء.

رأي زملاء العمل: من خلال أسئلة حول شخصية المعلم وعلاقته بهم ومدى تعاونه.

رأي الطلاب في المعلم: حيث يلجأ مدير المدرسـة إلى سؤال التلاميذ عن الصـفات التي يتميز بها المعلم، إلا أن هذا التقويم يصـــاحبه الكثير من التحفظ من التربويين أنفســـهم، وذلك لعدم إدراك التلاميذ لأهداف المعلم، وتأثر آراء التلاميذ بعوامل خارجية منها صـــعوبة المادة الدراســـية، ودقة المعلم وتساهله في الدرجات، كما قد يسبب بتقليل هيبة المعلم.

إن عملية تقييم أداء الموظف يقوم بها عدد من الأفراد كالرئيس المباشـــر، والنظراء في العمل، والمرؤوسين، وجميعهم يمتلكون المعلومات الكافية عن أداء الموظف، وذلك نتيجة الاحتكاك اليومي والمسـتمر بينهم، كذلك يمكن للموظف نفســه ان يقيم ذاته، خاصــة إذا اشـترك في تحديد أهداف المنظمة، فما يميز هذا الأســـلوب تنمية المقدرة لدى الافراد بالاعتماد على النفس وتطوير الذات (مجيد، 2011).

الغرض من تقييم الأداء

تقوم المنظمات باســتخدام أنظمة لتقييم أداء الموظفين فيها لتســتخدم هذه المعلومات لعدة أغراض منها كما وردت في الجبالي (2016):

1–تقديم معلومات للموظفين عن كفاءة أدائهم، مما يجعلهم أكثر مســـؤولية والتزاماً بقواعد العمل ومنه تحسن الأداء الوظيفي.

2–تحديد المكافآت والعلاوات التي يمكن أن يحصل عليها الموظف كنوع من المقابل للأداء.

3–تحديد مناسبة الوظيفة للفرد، وتحديد إمكانية الاستغناء عنه إن لم يكن ذا كفاءة عالية.

4–تحديد أوجه القصور في أداء الموظف واحتياجه للتدريب.

5–إجبار المديرين أن يربطوا سلوك مرؤوسيهم بنواتج العمل وقيمته النهائية.

ويذكر المغربي (2016) بعض أهداف تقييم الأداء:

1–تقديم المعلومات لعملية تخطيط القوى العاملة واتخاذ العديد من قرارات إدارة الافراد وبشكل موضوعي كمنح العلاوات والمكافآت التشجيعية، أو تنزيل الرتبة، أو الفصل.

2–تقديم المعلومات اللآزمة لتحديد الاحتياجات التدريبية بشكل موضوعي بعيداً عن مبدأ إن لم ينفع لا يضر.

3–تقديم المعلومات اللآزمة لإثبات صحة أساليب الاختبار والتعيين المتبعة، سواء أكانت اختبارات سيكولوجية أو اختبارات قدرات أو مقابلات.

4–قد تكشف معلومات تقييم الأداء عن بعض المشكلات الإدارية التي تحتاج إلى تدخل مستويات أعلى لحلها، مثل نقل لمشرف على الوحدة الإدارية إذا ثبت من معلومات التقييم وجود صراعات بينه وبين مرؤوسيه.

5–توفير معلومات التغذية المرتدة للعاملين على مستوى أدائهم لمهام وظائفهم، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، ومناقشتها مع الرئيس المباشر لتحديد برامج التنمية الذاتية اللازمة للوصول إلى مستوى الأداء المطلوب.

ويختصر الساعدي و السبعاوي والربيعي (2022) أهداف تقييم الأداء في مجموعتين من الأهداف وهي: الأهداف التطويرية والتي تتمثل في توفير التغذية الراجعة للعاملين حول أدائهم، وتشخيص احتياجات التدريب الفردية والتنظيمية، والأهداف التقييمية التي تتمثل في القرارات المتعلقة بالمكافآت، وتقييم نظام اختيار العامليين.

أما أهمية التقييم بالنسبة للمؤسسات التعليمية إضافة إلى ما ذكر فهي تبين مدى تحقيق العملية التعليمية ومدخلاتها للأهداف المرسومة، وبيان ما بها من قوة وضعف لإجراء التعديلات عليها، ومنه إلى توجيه الجهود نحو تحسين العملية التعليمية، ويكشف عن قيمة النشاطات التي يمارسها كل من المدير والمعلم في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة، كما ويحفز إدارة المدرسة على مزيد من العمل، والمعلم على النمو، والتلميذ على التعلم (حجى،2005).

كما تمثل عملية تقويم المعلم أهم ميادين التقويم، وذلك لأهمية الدور الذي يقوم به المعلم في نمو التلاميذ المتكامل ســـواء أكان معرفياً أو اجتماعياً، فمن اهداف تقويم المعلم، توجيهه وإرشـــاده للأهداف العامة للتربية، وتزويده بتغذية راجعة تسـهم في تطوير طرائق تدريسـه، وبيان نواحي القوة لديه لتنميتها، وجوانب الضـــعف لتلافيها، أو نقل المعلم لوظيفة تناســـب قدراته وخبراته (ملحم، 2002).

من خلال ما سبق نلحظ أنه لابد من التركيز على الأداء الوظيفي وعملية تقييمه إذ أنه يشكل ضرورة ملحة لتوجيه العاملين وإظهار الإبداع في الأداء لتحقيق اهداف المنظمة.

تقييم أداء المدير والمعلم في فلسطين

تعنى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بمدير المدرسة بصفته من أهم الحلقات المسؤولة عن إدارة العملية التعليمية التعلُمية، ومن هذا المنطلق تقوم الإدارة العامة للمتابعة الميدانية بعدد من المهام، ومن ضمنها المشاركة في إعداد وتطوير معايير الأداء للمديريات والمدارس، والاشراف العام على مديري المدارس من حيث أسس الاختيار والتقييم والمتابعة وتقديم الدعم الفني اللازم لتفعيل عملهم، أما قسم متابعة الميدان في مديريات التربية والتعليم ، والتي تشكل حلقة الوصل بين الوزارة والمدرسة فتتمثل أهم مهامها في متابعة مديري المدارس فنياً وإدارياً ، وإعداد البرامج التدريبية لمديري المدارس وتنفيذها وقياس أثرها، كما أن من مهامه إعداد التقارير الوصفية من خلال الزيارات الإشرافية لمدير المدرسة (الإدارة العامة للمتابعة الميدانية، 2020).

المذكرة التفسيرية لتقييم أداء مدير المدرسة في فلسطين انظر الملحق (7):

تتكون من جزأين، الجزء الأول يتضـمن خمسـة مجالات، أما الجزء الثاني فيتضـمن مجالاً واحداً فقط، وهي كالآتي:

الجزء الأول ومجالاته هي:

المجال الأول: التخطيط (المعيار الرئيس: يخطط وفق الأسس العلمية).

المجال الثاني: الإشراف والمتابعة (المعيار: يدير الموارد المادية والبشرية في المدرسة).

المجال الثالث: النمو المهني (المعيار: يرعى النمو المهني لنفسـه وللعاملين في المدرسـة بشـكل مستمر).

المجال الرابع: تعلم الطلاب (المعيار: يسهم بالنهوض بنتائج تعلم الطلاب).

المجال الخامس العلاقات والاتصال والتواصل (المعيار: يبني علاقات داخلية وخارجية فعّالة تساعد المدرسة على أداء واجباتها).

الجزء الثاني: السمات الشخصية (المعيار: يتصف بسمات شخصية تخدم العملية التربوية).

أما فيما يخص تقييم أداء المعلم في فلســـطين فيتكون من أربعة مجالات، وكل مجال يحتوي على عدد من المؤشرات (انظر الملحق 8):

المجال الأول: المنهاج والمحتوى.

المجال الثاني: البيداغوجيا العامة وبيداغوجيا المحتوى.

المجال الثالث: الكفايات الذاتية.

المجال الرابع: أخلاقيات المهنة والقواعد.

إن أداء المعلم يمثل ســلوكياته المرتبطة بتحقيق أهداف المدرســة، ســواءً أكان هذا الســلوك موجهاً نحو الطلاب أو نحو الزملاء أو إدارة المدرســة، كما أن أداء المعلم قابل للتعديل من خلال التدريب والتنمية المهنية، وصـولاً إلى مرحلة الاحتفاظ، والتي يصـبح فيها إنجاز المهام مسـألة آلية تلقائية لدى الفرد، بينما يزيد دور العوامل الشـــخصـــية كالدوافع والاهتمامات والقيم (الهنداوي، 2014).

إن الارتقاء المتواصــل بالأداء الوظيفي لدى العاملين من حيث جودة العمل وكفاءة الإنتاجية ومصداقية البذل يرفع من روحهم المعنوية. ومن هذا المنطلق وجب علينا أن نقف عند مفهوم الروح المعنوية وخصائصها ومظاهرها.

3.1.2 المحور الثالث: الروح المعنوية (Morale)

يكتسـب التعليم أهميته من كونه المسـؤول عن إعداد أبناء المجتمع وصـقلهم ليكونوا قادرين على مجابهة ثورة المعلومات وتقنية الاتصـالات التي تغزو العالم اليوم، لذا يقع على عاتق المؤسـسـات التعليميـة دورٌ كبيرٌ في رفع الروح المعنويـة بين العـاملين فيهـا، وبـالأخص المعلم كونـه الركيزة الأساسية في العملية التربوية.

ولذا، يهتم معظم المديرين بتنمية الروح المعنوية العالية لما لها من دور في تنمية روح الولاء وتقليل الخوف من الاتجاهات العالية بين المعلمين، كما ينظر المديرون للروح المعنوية على أنها مقياس على حسن إدارتهم ونجاح خططهم (فليه وعبد المجيد، 2014).

ويضـيف بلوم (Bloom,2009) إن الأشـخاص يبذلون قصـارى جهدهم عندما يتم تحفيزهم بشـكل مناسب، وهناك مكونان رئيسان لتحفيز المرؤوسين: بيئي وفردي، ويقصد بالبيئي إنشاء أفضل بيئة ممكنة للعمل، ويشير الدافع الفردي إلى الأشياء التي تحفز شخصا معيناً، لكن الشيء الصعب في هذا الامر أن الأشياء المختلفة تحفز أشخاصاً مختلفين فبعضـهم يتم حفزهم بالترقية، أو بالمال، أو بالشـكر، وهنا تكمن وظيفة المدير في معرفة ما يحفز كل عضـو من أعضـاء فريق العمل، وتلبية احتياجات كل شخص بطريقة تلبي أيضاً أهداف المؤسسة.

تعد دراسـة هوثورن (Hawthorne) التي أجراها إلتون مايو (Elton Mayo) وزملاؤه بين عامي 1927–1933، بداية دراسة العلاقات الإنسانية وأثرها على الإنتاجية والروح المعنوية، إذ خلصت نتـائج الـدراسـة إلى أن الاهتمـام بـالعـاملين كـان لـه دور في زيـادة الإنتـاجيـة (Whitaker & other,2013).

مفهوم الروح المعنوية

تشير كثير من الدراسات إلى مصطلح الروح المعنوية، و دور المدير في رفعها وتعزيزها، لكن تحديد هذا المصـطلح فيه من الصـعوبة لكي يكون دقيقاً ، كون الروح المعنوية من الأمور التي لا يمكن ملاحظتها مباشرة، وإنما الذي يمكن ملاحظته هو سلوك الشخص المرتفع أو المتدني معنوياً وصـفاته النفسـية المسـيطرة عليه (البدري، 2005– ب)، ولهذا يبقى معنى الروح المعنوية هو عبارة عن " الاسـتعداد الوجداني الذي يهيئ العاملين للإقبال بحماس على مشـاطرة زملائهم في أنشطتهم المختلفة، أي انها اتجاه نفسي يشير إلى الروح السائدة بين أفراد جماعة العمل، أو اتجاه كل منهم نحو زملائه في العمل، أو نحو مهام العمل"(الخالدي ،2012: 71).

ويعرفها سـلاطنية وبن تركي (97:2013) بانها "اتجاهات الأفراد نحو بيئة العمل ونحو التعاون النابع من ذاتهم لبذل أقصى طاقاتهم في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة بمعرفة المؤسسات التي يعملون بها ".

وتعرفها بونيتا مانسون (Bonita J.Manson,2014) بأنها الحالة العقلية والعاطفية للموظفين في بيئة العمل.

وتعرف بأنها اندماج أهداف الفرد مع أهداف الجماعة التي ينتمي إليها لخلق مناخ يسـوده التعاون والحرية وسياسة الباب المفتوح (يامنة، نوال، وخير الدين، 2019).

فالروح المعنوية تعني درجة الحماس الذي ينجز به العمل، وهي التي تحدد السـرعة والكفاءة التي ينفذ بها العمل (الخضير،2020).

الخصائص العامة للروح المعنوية

ذكر يامنة و نوال وخير الدين (2019) مجموعة من الصفات التي تميز الروح المعنوية عن غيرها من الظواهر والاتجاهات النفسية منها:

-إنها ظاهرة نفسية لا تخضع للملاحظة المباشرة، وبالتالي يمكن قياسها عن طرق آثارها ونتائجها.

-إنها ظاهرة نسبية، يتأثر ارتفاعها وانخفاضها بالعديد من العوامل التي ترتبط بظروف العمل النفسية والاجتماعية والمادية.

-صورتها السلبية تؤدي إلى انخفاض الإنتاجية.

-صورتها الإيجابية تؤدي إلى التحفيز وزيادة الإنتاجية.

-تظهر آثارها (من حيث السلوك واستجابات الأفراد) أكبر في الجماعة.

هناك روح معنوية للفرد وروح معنوية للجماعة، وهي كما وردت في رضوان (2013):

الروح المعنوية للفرد:

تصف مشاعر الفرد اتجاه عمله، من حيث ساعات العمل ونوع الإشراف الخاضع له، كما تعبر عن مشاعره اتجاه زملائه، ورؤسائه.

الروح المعنوية للجماعة:

تصف ردود الفعل الاجتماعية للمجموعة، أي مجموع حالات الشعور بالرضا التي يحصل عليها الأفراد عن طريق مشاركتهم في المجموعة.

مظاهر الروح المعنوية

الروح المعنوية عنصر غير ملموس ولا يمكن تحديده بشكل مباشر، بل يمكن ذلك عن طريق ملاحظة بعض المظاهر التي يمكن أن تعتبر كمؤشرات تدل عليه (عقيلي،2006)، ومن هذه المظاهر كما ورد في الياس (2020):

1-مستوى الأداء والإنتاجية: فهناك تناسب طردي بين مستوى الأداء ومستوى الروح المعنوية، فكلما ارتفعت الروح المعنوية ارتفع مستوى الأداء، والعكس صحيح.

2-مدى استمرار العاملين: اذ يُشكل كثرة غياب العاملين والتنقلات وترك العمل دليلاً واضحاً على انخفاض الروح المعنوية للعاملين، بينما استمرار العاملين في العمل وتماسك أعضاء جماعة العمل دليل على ارتفاع مستوى الروح المعنوية.

3-ما يسود الأفراد من خلافات أو نزاعات: إذ أن كثرة الخلافات بين العاملين مؤشر على سوء الإدارة وفشلها في أداء مهماتها ودليل على انخفاض الروح المعنوية، وهذا يعني وجود تناسب عكسي بين درجة الخلافات وكفاءة المؤسسة.

4-كثرة الشكاوى والتظلمات: اذ تُعَبر كثرة الشكاوى عن حالة التذمر، وهذا يدل على انخفاض الروح المعنوية.

مظاهر الروح المعنوية السلبية

يمكن إجمال المظاهر السلبية للروح المعنوية كما وردت في فليه وعبد المجيد (2014) بما يأتي:

1-فقدان الاهتمام:

ويعبر عنه بالتعب والملل، حيث أن التعب النفسي يرجع إلى المجهود العضلي من ناحية وإلى الصراع العاطفي من ناحية أخرى، أما الملل فيأخذ شكلا آخر، فالعمل الرتيب يجعل العامل يصبح فاتر الهمة ويصبح اهتمامه بالعمل غير مركز، وتلجأ الإدارة إلى الاهتمام بالتعب من ناحيته البدنية عن طريق إعطاء فترات راحة أكثر، أو تقليل النشاط البدني عن طريق تقديم المساعدة، أما في مجال الملل فتلجأ الإدارة إلى تنويع المثيرات، وتنشيط العاملين من آن لآخر.

2-التوقف عن العمل:

تعد الإضرابات من أكثر مظاهر عدم الاستقرار، ولكن ليس كل توقف عن العمل إضراباً، فهناك الاعتصام الذي يكون عادة مقدمة للإضراب.

3-الغياب:

في الظروف العادية يكون الغياب في السنة للعمال الذين يتقاضون أجورهم سنوياً هو ستة أيام، لكن إذا زاد الغياب عن النسب المتوقعة فذلك أحد مظاهر انخفاض الروح المعنوية.

4-مشاكلات التنظيم:

مرتكبوا المشاكلات والمخالفات لا يشعرون بالتفاؤل تجاه المؤسسة بسبب القواعد في المؤسسة، والتي يكون بعضها غير مقبول منطقياً، وبعضها الآخر مجحفاً.

5-دوران العمل:

أبسط مقياس لدوران العمل هو ما يسمى بمعدل الانفصال Seberation rate وهو ما يعرف بعدد الانفصالات في العمل بين كل مائة من قوة العمالة بالمؤسسة.

ويذكر كل من سانثي وريدي (Santhi & Reddy,2019) بأن المؤسسات تلجأ لصياغة استراتيجيات للتقليل من معدل دوران الموظفين، وذلك من خلال خلق بيئة عمل جيدة، والسماح للموظفين بالعمل لساعات مرنة، فضلاً عن تأمين الوظيفة المناسبة للموظف المناسب، والرواتب الجيدة والمكآفات.

ويضيف تشابمان (Chapman & White,2019) أنه عندما لا يشعر الأفراد بالتقدير الحقيقي داخل مؤسساتهم، فإنهم سيصبحون أكثر سلبية تجاه عملهم مع زيادة التذمر والشكوى، وزيادة الإجازات المرضية، والتأخر الصباحي أو بعد فترات الراحة بعد الغداء، كما يؤدي إلى نقص التواصل بين أعضاء الفريق، وانخفاض معدلات تقييم العملاء، وزيادة معدل دوران الموظفين.

أما أحد مظاهر الروح المعنوية السلبية للمعلمين فيتمثل في علاقاتهم المتوترة مع تلاميذهم، والناتجة من علاقة المدير السلبية بالمعلمين، فالمعلمون الذين توترت أعصابهم وفقدوا الشعور بالأمان لا يملكون إلا أن ينفسوا عن انفعالاتهم المكبوتة بخلق التوتر داخل الغرف الصفية (البدري، 2005-أ).

ويستدل على ارتفاع الروح المعنوية في المدرسة عند الطلبة بحضورهم في الوقت المحدد، والانتظام في الدراسة، ومناقشتهم موضوعات الدراسة، وتحمسهم للتعاون في الأنشطة، أما بالنسبة للمعلمين فتتمثل في عدم تذمرهم من علاقاتهم مع الطلبة أو الإدارة، الاهتمام بحضور الاجتماعات، أما بالنسبة للمدير فتتمثل في زيادة قنوات الاتصال مع المعلمين والطلبة واشراكهم في صناعة القرارات (عريفج، 2004).

العوامل التي تسهم في رفع الروح المعنوية

إن إدراك المدير للروح المعنوية المنخفضة للعاملين يساعد في تحديد المشكلات التي تحتاج إلى معالجة داخل المؤسسة، ومن بعض الأساليب التي ترفع الروح المعنوية للمرؤوسين التواصل بشكل فاعل وجيد معهم من خلال إنشاء ثقافة تشجعهم على التحدث بحرية وبطريقة بناءة ، وعقد الاجتماعات الشهرية أو الإدارية المنفصلة، وإجراء جلسة عصف ذهني للحصول على أفكار من الجميع، ثم وضعها في خطة عملمما يشعر جميع الموظفين بأهميتهم ، وتشجيع اللقاءات بين الموظفين لتثقيف بعضهم بعضاً ولاستكشاف طرق التعاون فيما بينهم ، وتوفير الفرص للتدريب

وإتقان أشياء جديدة لإثارة حماستهم، وتوظيف المواهب الخاصة لكل فرد في إتمام جزء من العمل، والطلب من الموظفين أن يكونوا في أفضل حالاتهم في العمل والمنزل من خلال دعم برامج الأكل الصحي وممارسة الرياضة، ومساعدة العاملين على تحقيق أحد أحلامهم أو أهدافهم، وإشراك الموظفين في القرارات التي تؤثر على وظائفهم، والاتجاه العام للمؤسسة (Vasantham & Swarnalatha, 2016). ويضيف كل من بولز وكوبر (Bowles & Cooper,2009) الأمن الوظيفي، والمساواة الداخلية في الأجور، وظروف العمل المادية، وسياسة الباب المفتوح، والقرارات ذات الجودة العالية والمتخذة بالسرعة المناسبة، وفرص التدريب والتطوير من اجل تحسين المهارات والمعرفة. ويذكر كل من بينكوفسكا وتوريك (Bienkowska & Tworek ,2023) أنه لضمان بقاء المرؤوسين متحمسين ومنتجين للعمل يجب على القادة الحفاظ على توازن دقيق بين متطلبات الوظيفة والموارد الوظيفية لاتباعهم.

ويضيف الشرمان (2019) عدة عوامل تسهم في رفع الروح المعنوية للموظف، وهي:

-توافر فرص الاتصال الشخصي: إن الاتصال المباشر بين الإدارة والافراد العاملين في المؤسسة تمكن الإدارة من معرفة ما يفكر به العاملون، والوقوف على مشاعرهم وآرائهم، مما يوفر للعاملين نوعا من الاطمئنان النفسي.

-اللامركزية الإدارية: إن تفويض السلطة يؤدي إلى خلق الروح الابتكارية، وتوليد قوة دافعة للعمل بكفاءة وفعالية.

-الأهداف الواقعية: حيث تحدد الأهداف في ضوء واقعية تنفيذها وفق الإمكانات المادية والبشرية في المؤسسة.

-معالجة الشكاوى والتظلمات: إن الإدارة الواعية هي التي تستطيع اكتشاف الظلم الذي يقع على الموظف وتعالجه بكفاءة عالية.

-أنظمة شؤون الموظفين: وتتمثل في توفر معايير موضوعية وعادلة لقياس كفاءة العاملين.

ويضيف القحطاني (2015) :

-عدالة هيكل الأجور بحيث تتفق مستويات الأجور مع مسئوليات الوظائف ومع مستويات المعيشة.

-ملائمة بيئة العمل سواء ما تعلق منها بالتهوية والاضاءة أو وسائل الامن الصناعي.

- وضع الفرد في المكان المناسب لكفاءاته وقدراته بحيث تُثير واجبات الوظيفة اهتمامه.

-توافر نظام سليم لحوافز العمل المادية والمعنوية.

وذكر عابدين (2001) مجموعة اقتراحات لمدير المدرسة من أجل رفع الروح المعنوية للمعلمين، وهي:

1-العمل على مساعدة المعلمين في ترقياتهم.

2-العمل على تحسين المرافق المدرسية، وجعلها مكاناً جذاباً للعمل.

3-توفير الوسائل التعليمية والتقنية الحديثة اللازمة للمعلمين.

4-مساعدة المعلمين في حل مشاكلهم مع الطلبة وأولياء الأمور.

5-احترام آراء جميع المعلمين ومقترحاتهم.

6-مشاركة المعلمين في وضع خطة ورسالة المدرسة.

7-خَطط مع المعلمين طريقة تنفيذ العمل بدلاً من توجيههم لطريقة عمله.

8-تقييم أداء المعلمين بعدالة وفق معايير واضحة ومحددة.

كما يساهم التمكين الإداري للمعلمين (والذي يعد من أهم مقوماته الثقة، ومنح المعلمين فرصة لتحقيق خطوات ولو صغيرة في تحقيق نجاحات من خلال تشجيعهم على روح المبادرة والمخاطرة، وعدم الخوف من التجربة والخطأ)، في رفع معنوياتهم وشعورهم بمعنى أرقى وأرفع لحياتهم المهنية (خليل، 2014).

إن الاهتمام بدراسة تحفيز العاملين (كونها من وسائل رفع الروح المعنوية لديهم)، تفرضه الرغبة في تحسين أدائهم ورفع كفاءتهم الإنتاجية لتحقيق اهداف المؤسسة بكفاءة وفاعلية، ومع افتراض توافر القدرة لدى العامل على العمل وامتلاكه للمعلومات اللازمة عن العمل لا نضمن أن نحصل على أداء جيد، إلا إذا كان مرهوناً بوجود عامل آخر وهو الحافز، لذلك تسعى المؤسسات جاهدة وضع نظام عادل للحوافز المادية والمعنوية (العلاق، 2008)، والتي تتمثل في زيادة الرواتب والمكافآت في المناسبات الوطنية والدينية، رحلات خارجية، وعضوية نوادٍ رياضية، أما الحوافز المعنوية فتتمثل في كتب الشكر والثناء، وتقييم الأداء المرتفع، والمديح أمام الزملاء (الزبيدي، الزيدي، وعباس، 2018).

كما يمكن تقسيم الحوافز كما وردت في الخالدي (2012) إلى فردية وجماعية، فقد يكون الحافز مُوجهاً لفرد بعينه، وذلك حسب الحالات التي تحددها طبيعة العمل، والذي من شأنه زيادة التنافس الإيجابي بين الافراد للحصول عليها، لكن قد يكون لها آثار سلبية منها على سبيل المثال

عدم التعاون بين الافراد، الأمر الذي ينبه إلى ضـرورة اسـتخدام أسـلوب التحفيز الجماعي والذي بدوره يشجع على العمل بروح الفريق.

وهناك نظريات عديدة تناولت التحفيز منها:

1-نظرية ماسلو في التحفيز Abraham H. Maslows Theory

وضـع ابراهام ماسـلو هرماً للحاجات على أسـاس تقسـيم هذه الحاجات الإنسـانية إلى خمسـة مسـتويات، حيث تتدرج من الحاجات الفسـيولوجية في قاعدة الهرم، ثم حاجات الأمان، وحاجات الانتماء والحب، وحاجات الاحترام، وأخيراً حاجات تحقيق الذات في قمة الهرم.

وطبقاً لهذه النظريـة يتم تحفيز الأفراد من خلال الحـاجـة التي لم تشـبع بعد، فإذا تم تلبيـة الاحتياجات الفسيولوجية يصبح المستوى التالي من الاحتياجات بارزاً، ومع تلبية الاحتياجات على مستوى معين، سيتم تحفيز الشخص للوصول إلى الرضا في المستوى الأعلى التالي حتى الوصول إلى القمة، فالموظف ذو الأجر المحدود يتم تحفيزه من خلال علاوة تشـجيعية أو مكافأة تكفل له زيـادة دخلـه، ومن ثم تكفـل لـه فرصـة تحقيق إشـبـاع أكبر لحـاجـات فسـيولوجيـة . (Johnson & Rossow,2017)

2-النظرية التقليدية (الكلاسيكية) Classical Theory

صـاحب هذه النظرية فريدرك تايلور، وقد بنى نظريته على أسـاسـين هما: إن تطبيق الأسـاليب العلمية في العمل يؤدي إلى الكفاية في الإنتاج، وإن تقديم الحوافز النقدية يؤدي إلى زيادة الإنتاج (الخالدي، 2012).

3-نظرية هرزبرغ في التحفيز Frederick Herzbergs Theory

يقوم جوهر نظرية فريدريك هرزبرغ على اعتبار أن العوامل التي تتعلق بالعمل ذاته هو مصدر تحفيز القائم بالعمل، وتفترض النظرية أن هناك نوعين أسـاسـين من العوامل وهما: النوع الأول: العوامل الصـحية ويقصـد بها عوامل المحافظة على معنويات العاملين، ومن الأمثلة عليها: الأمن الوظيفي، والأجر وملحقاته، وظروف العمل، والعلاقات الشخصية والإشراف.

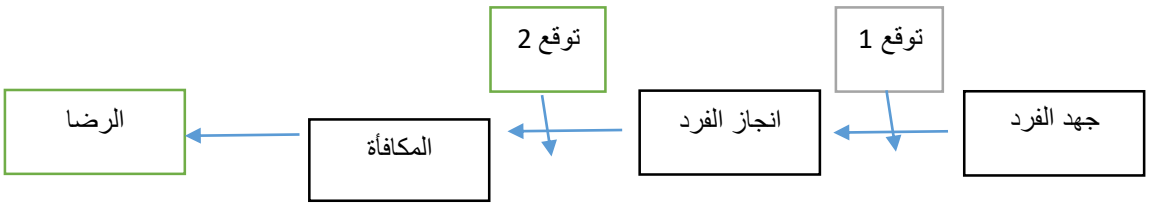
أما النوع الثاني فيتمثل في العوامل المحفزة والتي تسهم في تحقيق الذات، ومن أمثلتها طبيعة العمل ذاته، وإمكانية النمو، وفرص الترقية والتقدم، والشعور بالإنجاز.

وتعد نظرية هرزبيرغ مهمة للقادة التربويين، كون مجاملة المعلم، والسماح له بالاستقلالية في واجباته، وتقديم التقدير له هي أشياء يستطيع قادة المدارس فعلها (Whitaker & other, 2013).

4-نظرية التوقعات Expectancy Theory

تقدم فيكتور فروم عام 1964 بنظرية لتفسير التحفيز، جوهرها بأن الميل للعمل يعتمد على قوة التوقع بأن ذلك العمل ستتبعه نتائج يرغب الفرد بقبولها (العلاق، 2008).

والشكل (5) يوضح بشكل مبسط جوهر نظرية فروم.



شكل (5) : نظرية فروم

المصدر: العلاق، بشير (2008). **الإدارة الحديثة نظريات ومفاهيم**، ط (1)، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

5-نظرية مكليلاند في الحاجات

يرى مكليلاند أن فهم التحفيز يتوقف على معرفة ثلاث حاجات أساسية هي الحاجة إلى السلطة (الأشخاص الذين تتوافر لديهم هذه الحاجة يكونوا ميالين لممارسة القوة والرقابة والتأثير)، والحاجة للانتماء (الأشخاص الذي تتوافر لديهم هذه الحاجة لديهم شعور بالبهجة والسرور عندما يشعرون بحب الآخرين لهم، والعكس صحيح)، والحاجة للإنجاز (إن الأشخاص الذين تتوافر لديهم هذه الحاجة يكون لديهم رغبة قوية للنجاح والخوف من الفشل) (عبد القادر وهلسة، 2021).

6-Alderfers ERG Theory

في عام 1969 قام كلايتون الدرفر بتبسيط تسلسل ماسلو الهرمي من خمسةإ ثلاثة احتياجات، وهي: الوجود، والارتباط، والنمو، فاحتياجات الوجود تتجلى في الحاجة للبقاء على قيد الحياة والأمان كالأجور والمزايا الإضافية، واحتياجات الارتباط تركز على العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، واحتياجات النمو تركز على النمو الشخصي والتطور والابداع والتعلم، حيث يعتقد الدرفر أنه بمجرد تلبية احتياجات المستوى الأدنى، يتم البحث عن احتياجات جديدة (Johnson & Rossow,2017) .

7-نظرية الثواب والعقاب

يُعدُ أســـلوب الثواب والعقاب من أقدم أســـاليب الحفز المعروفة، فهو يقوم على أســـاس مكافأة الأفراد بالترقية أو زيادة الأجور، أو توجيه العقوبة لهم من خلال الطرد او التوبيخ، إن خوف العامل من العقاب أو رغبته في الحصـــول على الحافز يدفعه إلى ســـلوك إيجابي لتحســـين الأداء (عبد القادر و هلسة ،2021).

2.2 الدراسات السابقة:

تضـمن هذا الجزء الدراسـات السـابقة ذات الصـلة بمتغيرات الدراسـة: المسـاءلة الإدارية، والأداء الوظيفي، والروح المعنوية، ولقد قامت الباحثة بتصـنيف الدراسـات إلى عربية وأجنبية، و تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث.

1.2.2 المحور الأول: الدراسات السابقة ذات الصلة بالمساءلة الادارية

أ- الدراسات العربية

هدفت دراسـة ميسـون الزعبي (2003) إلى التعرف على درجة تطبيق المسـاءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها من قبل القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن، ونهجت هذه الدراسـة المنهج الوصـفي المسـحي ، وتكون مجتمع الدراسة من (551) قائداً تربوياً(مدير، مساعد مدير ، رئيس قسم) أما عينة الدراسة فتكونت من (228) موظفاً ممن يشغلون مناصب قيادية في (12) مديرية من مديريات التربية والتعليم، وقد أظهرت نتائج الدراسـة أن درجة تطبيق المسـاءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن متوسطة، وقد جاء مجال الانضـباط الوظيفي في المرتبة الأولى من حيث درجة تطبيق المساءلة الإدارية من قبل القادة، تلاه مجال العمل والإنجاز، ومجال أخلاقيات الوظيفة العامة، وأخيراً جاء المجال الإنساني، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في درجة تطبيق المسـاءلة الإدارية ضـمن المجالات الأربعة تعزى لمتغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي، والجنس.

وأجرى أبو حشيش (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة تجاه المعلمين، واتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصـفي التحليلي ،وتكون مجتمع الدراسـة من (841) معلماً ومعلمة ، بينما تكونت عينة الدراسـة من (212) معلماً ومعلمة يعملون في مديرية غرب غزة، وقد أظهرت نتائج الدراسـة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة تجاه معلميهم من وجهة نظر المعلمين كانت كبيرة في بعديها الإداري والفني، كما أظهرت نتائج الدراسـة عدم وجود فروق في استجابات المعلمين في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمساءلة تجاههم تعزى إلى متغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخدمة.

أما دراسة صفاء خمايسة (2012) فقد هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق المساءلة الإدارية من قبل المديرين وعلاقتها بأنماط القيادة المتبعة في المدارس الأردنية، وتم اسـتخدام

المنهج الوصـفي في هذه الدراسـة، وتكون مجتمع الدراسـة من (17721) معلماً ومعلمة، و عينة الدراسـة تكونت من(352) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشـوائية، وقد أظهرت نتائج الدراســـة أن درجة المســـاءلة الإدارية لدى مديري المدارس كانت بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، كما أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا.

أما دراسـة حتاملة وسـلامة (2017) فقد هدفت إلى الكشـف عن درجة تطبيق المسـاءلة الإدارية ودرجة تطبيق الحوكمة المؤسـسـية وإيجاد العلاقة الارتباطية بينهما في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر القادة الإداريين ، واســـتخدم الباحثان المنهج الوصـــفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسـة من (126) مديراً، و (882) رئيس قسـم ، و (1069) مشـرفاً تربوياً ، وتكونت عينة الدراسـة من (272) قيادياً تربوياً من(6) مديريات تعليمية من أصـل(42) مديرية ، وقد أظهرت نتائج الدراسـة أن درجة تطبيق المسـاءلة الإدارية والحوكمة المؤسـسـية في مديريات التربية والتعليم في الأردن جاء كلاهما بدرجة متوسـطة، كما أظهرت نتـائج الـدراســـة عـدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق تعزى لسنوات الخبرة الإدارية ولصالح 10 سنوات فأكثر.

وأجرى أبو كوش (2018) دراسـة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق المسـاءلة الإدارية من قبل مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضـــر وعلاقتها بالإبداع الإداري لديهم، وتم اسـتخدام المنهج الوصـفي المسـحي، وتكون مجتمع الدراسـة من جميع معلمي المدارس الثانوية في منطقة النقب التعليمية داخل الخط الأخضـــر والبالغ عددهم (1826) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراســة من (323) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراســة أن درجة تطبيق المســـاءلة الإدارية من قبل مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضـــر كانت عالية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

وأجرت اميليا النقرى (2019) دراســـة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق المســـاءلة الإدارية لدى أعضـــاء الهيئة التدريســية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة ، وانتهجت هذه الدراسة منهج البحث الوصفي المسحي ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات وطلاب الجامعة الأردنية والبالغ عددهم (42439) طالباً وطالبة، بينما تكونت عينة الدراســـة من (380) طالباً وطالبة في الجامعة الأردنية، وقد أظهرت نتائج الدراســـة أن درجة تطبيق المســـاءلة الإدارية لدى أعضـــاء الهيئة التدريســية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة متوســطة، كما أظهرت نتائج الدراســة عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس باســتثناء مجال أخلاقيات المهنة وكان الفرق لصالح الإناث.

وأما دراسة الحارثي وعطية (Al-Harthy & Attia, 2019) فقد هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مدارس محافظة تربة بالطائف (المملكة العربية السعودية) ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، وانتهجت هذه الدراسة منهج البحث الوصفي بصورته الارتباطية، وتكون مجتمع الدراسة من (608) معلماً ومعلمة، وهي نفسها عينة الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المساءلة الإدارية تطبق في مدارس محافظة تربة بدرجة عالية من وجهة نظر المعلمين، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح فئة البكالوريوس.

وقام أبو شرخ والأسود (2020) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمساءلة الإدارية في ضوء متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية) واتبع الباحثان المنهج الوصفي بمجاله التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة والبالغ عددهم (4504)، وتكونت عينة الدراسة من (479) معلماً ومعلمة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن متوسط تقدير المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمساءلة الإدارية حصلت على وزن نسبي (81.04%) بدرجة كبيرة، كما تبين أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، كما ظهرت فروق في نتغير المنطقة التعليمية ولصالح منطقتي شرق خانيونس وشمال غزة.

وهدفت دراسة الشوابكة (2022) إلى التعرف على درجة ممارسة المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الثانوية بمحافظة مأدبا والبالغ عددهم (1178)، وتكونت عينة الدراسة من (219) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس للمساءلة الإدارية كانت متوسطة، كما تبين عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، بينما يوجد فروق تعزى لمتغير التخصص ولصالح فئة أدبي، كما يوجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة ولصالح (5 سنوات وأقل).

وهدفت دراسة جرجس، وعبد العال، وعبد الملاك (2023) إلى التعرف على واقع الشفافية الإدارية والمساءلة التعليمية بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة سوهاج، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (1573) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (250) معلماً ومعلمة يعملون في مدارس الثانوي العام بمحافظة سوهاج، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التزام إدارة المدارس بتطبيق الشفافية الإدارية وتفعيل المساءلة التعليمية كان منخفضاً.

ب-الدراسات الأجنبية:

بحثت دراسة دوغان (Duggan, 2009) في فهم قادة المدارس لتأثير سياسة المساءلة على تحسين المدارس في غرب استراليا، اعتمدت هذه الدراسة على مقابلات شبه منظمة مع عينة صغيرة مختارة بشكل هادف من مديري المناطق ومديري المدارس، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود توترات بين نهج مديري المدارس للمساءلة وتوجهات سياسة المساءلة، حيث يعاني بعض مديري المدارس ومديري المناطق من التنافر عندما يواجهون المظاهر الإدارية والبيروقراطية للمساءلة.

وهدفت دراسة آتافيا (Ataphia,2011) إلى معرفة واقع المساءلة الإدارية في المدارس الثانوية في نيجيريا ، وتكونت عينة الدراسة من (353) معلماً ومديراً يعملون في المدارس الثانوية في ولاية الدلتا، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الثانوية في ولاية الدلتا جاءت بدرجة مرتفعة.

وهدفت دراسة شادريك و هيبرت (Shadreck & Hebert , 2013) إلى فهم وجهة نظر مديري المدارس في منطقة جويرو (Gweru) حول ما يمكن القيام به لتعزيز بيئة يمكن أن تضمن الجودة والمساءلة في التعليم، وكانت الدراسة ذات طبيعة نوعية واعتمدت تصميم دراسة الحالة ، وأجريت الدراسة على ستة من مديري المدارس الثانوية ، وتم جمع البيانات باستخدام الملاحظة والمقابلات التي تم تسجيلها صوتياً ، وقد توصلت الدراسة إلى أنه من أجل إيجاد بيئة مواتية لضمان الجودة والمساءلة في التعليم ، فإنه لابد من الحفاظ على علاقات إيجابية مع المعلمين، وتعزيز النمو المهني لهم، وكذلك تشكيل شركات مع القطاع الخاص من أجل الحصول على التمويل.

وأجرى كومبا دراسة (Komba,2017) هدفت إلى استكشاف نتائج تعلم الطلاب السابقة والمرتبطة بعلاقات المساءلة القائمة بالمدارس العامة في تنزانيا سواء ما قبل الابتدائية، والابتدائية، والثانوية، وتم جمع البيانات باستخدام الوثائق وتحليلها باستخدام تحليل المحتوى ، وقد أظهرت نتائج الدراسة ان هناك نقصاً في وضوح برامج المساءلة مما أسهم في ضعف نتائج الطلاب، كما أظهرت الدراسة أن الأساليب الأربعة للمساءلة (المالية، والتنظيمية، والمهنية، والتشاركية) غير فعالة في تعزيز نتائج التعلم الإيجابية للطلاب.

وبحثت دراسة ميتاني (Mitani, 2018) تأثير قانون عدم ترك أي طفل No Child Left Behind Act (NCLB) وعقوباته على الاجهاد الوظيفي ومعدل الدوران للمديرين، وقد تم استخدام بيانات مسح المدارس والتوظيف، وبيانات مسح متابعة المدير، وبيانات

التقييم التي تم جمعها بشكل منهجي من(45) ولاية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة طردية بين عقوبات (NCLB) وبين الاجهاد الوظيفي ومعدل الدوران للمديرين .

كما هدفت دراســـة غاو، لين، و شـــيا (Gao,Lin,&Xia, 2024) إلى فحص تأثير آليات المســـاءلة على كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) للطلاب في مدارس ســـوتشـــو في الصين، واستخدمت الدراسة بيانات المسح من المدارس في سوتشو في الصين لاستكشاف كيفية تأثير خطط التفتيش المختلفة وتدابير المساءلة على كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي للطلاب ، واستخدمت الدراسة تحليلاً إحصائياً متعدد المستويات لفحص العلاقة بين تدابير المساءلة ونتائج (SEL)، وقد أظهرت نتائج الدراسة ان بعض تدابير المساءلة ترتبط بتحسينات في بعض مهارات SEL ، وأن معظمها ليس له تأثير او تؤثر سلباً على كفاءات SEL .

2.2.2 المحور الثاني: الدراسات السابقة ذات الصلة بالأداء الوظيفي

أ-الدراسات العربية:

هدفت دراســة اليازجين (2003) إلى التعرف على علاقة صــراع الدور بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن ، وتكون مجتمع الدراســـة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن والبالغ عددهم (1076) مديراً ومديرة، أما عينة الدراســـة فق تكونت من(326) مديراً ومديرة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء الوظيفي لدى المديرين والمديرات كان متوسطاً، كما أظهرت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق بين المديرين والمديرات على الأداء الوظيفي يعود لمتغير الجنس، بينما توجد فروق تعود لمتغير الخبرة لصـــالح (أكثر من 10 سنوات) ، والمؤهل العلمي لصالح (أعلى من ماجستير) .

وهدفت دراسة خليف (2007) إلى بناء أنموذج لتطوير الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة، تم استخدام المنهج المسحي التطويري، وتكون مجتمع الدراسة من مديري المرحلة الأساسية والبالغ عددهم (257)، أما عينة الدراسة تكونت من (118) مديراً ومديرة، ولقد خلصت نتائج الدراسة إلى تحديد قائمة بمعايير الأداء الوظيفي مكونة من(59) معياراً وظيفياً، كما تم بناء أنموذج لتطوير الأداء الوظيفي مكون من خمسة أجزاء: العوامل البيئية، والمهام الوظيفية للمعلم، واســـتراتيجيات تحســـين الأداء الوظيفي، وعوامل نتائج الأداء، والتغذية المرتدة.

وأجرى عواد (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القادة الإداريين التربويين للسـلوك الإداري البيروقراطي وعلاقتها بفاعلية الأداء الوظيفي لرؤسـاء الأقسـام العاملين معهم في مديريات التربية والتعليم في الأردن، تم استخدام المنهج المسحي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة

من كافة مديري الشـــؤون الإدارية والمالية ومديري الشـــؤون الفنية والتعليمية في مديريات التربية والتعليم بالأردن والبالغ عددهم (74) ، ومن رؤســـاء الأقســـام في تلك المديريات والبالغ عددهم (592)، وتكونت عينة الدراسة من (50) قائداً تربوياً، و(200) رئيس قسم ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية الأداء الوظيفي لرؤساء الأقسام من وجهة نظر القادة الإداريين عليهم كانت بشكل عام مرتفعة.

كما أجرى الثقفي (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة الأخلاقية لدى قادة المدارس والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر كل من المعلمين وقادة المدارس، وتم اتباع المنهج الوصـــفي، وتكون مجتمع الدراســـة من جميع معلمي مدارس التعليم في محافظة الطائف والبالغ عددهم (4953) معلماً و (205) قائداً وقد بلغت عينة الدراسة (122) قائداً، و (356) معلماً بمحافظة الطائف، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة ممارسة كبيرة للقيادة الأخلاقية لدى قادة المدارس، وكذلك وجود درجة كبيرة من الأداء الوظيفي لدى المعلمين، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين القيادة الأخلاقية للقادة والأداء الوظيفي للمعلمين.

هدفت دراسة فاطمة مانع و بوهراوة (2021) إلى قياس أثر السعادة الوظيفية على الأداء الوظيفي، وذلك بمعرفة اتجاه علاقات الارتباط بين أبعاد الســـعادة الوظيفية والأداء الوظيفي، والكشف عن أهم الأبعاد التي تؤثر في الأداء الوظيفي، تم استخدام المنهج الاستنباطي في الجانب النظري، والمنهج الاستقرائي بأداته التحليلية في الجانب الميداني للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من موظفين إداريين من جامعة الشلف في الجزائر، وتم اختيار عينة عشوائية تتكون من (70) موظفاً من مختلف الكليات، وقد أظهرت نتائج الدراســـة وجود ارتباط معنوي إيجابي بين كل أبعاد السعادة الوظيفية والأداء الوظيفي.

وأجرى نعوم (2023) دراســـة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين العدالة التنظيمية والأداء الوظيفي، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين العاملين بالمؤسسة العمومية الاستشفائية بالإدريسية – ولاية جلفة على اختلاف مسمياتهم الوظيفية والبالغ عددهم (360) عاملاً، أما عينة الدراسة تكونت من (130) عاملاً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة طردية بين العدالة التنظيمية والأداء الوظيفي للعامل داخل المؤســـســـة العمومية الاستشفائية بالإدريسية.

وهدفت دراســة نصــر والقبي (2023) إلى التعرف على مســتوى انتشــار ظاهرة الاحتراق الوظيفي كما يدركها أعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد بجامعة سرت ومستوى علاقتها بالأداء الوظيفي، تم اتباع المنهج الوصــفي، وتكون مجتمع الدراســة من أعضــاء هيئة التدريس في كلية

الاقتصاد بجامعة سرت ، وقد أجريت الدراسة على(45) عضو هيئة تدريس ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط طردي للإنهاك الوظيفي على مستوى الأداء الوظيفي، كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء الوظيفي جاء بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة الجراح (2024) التعرف على واقع التزام مديري المدارس في لواء المزار الشمالي بالمهارات القيادية الإنسانية وعلاقتها بتحسين الأداء الوظيفي للمعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي ، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس في لواء المزار الشمالي والبالغ عددهم (1182)، وأما عينة الدراسة تكونت من (383) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التزام مديري المدارس بالمهارات القيادية الإنسانية جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين جاء بدرجة مرتفعة.

ب-الدراسات الأجنبية:

قام جوزيف (Joseph,2004) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين ظروف العمل للمعلمين وبين أدائهم الوظيفي والرضا عن العمل ، وتكونت عينة الدراسة من 120 معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الخاصة في منطقة كيرالا في الهند ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين ظروف العمل والأداء الوظيفي والرضا عنه .

وهدفت دراسة القادري، بريونو، سوتشي، و شاندرا (Elqadri , Priyono, Suci & Chandra, 2015) التعرف إلى اثر أسلوب القائد و الدافعية و توفير الحوافز على أداء الموظفين، وتكونت عينة الدراسة من جميع العاملين في قسم المبيعات والبالغ عددهم 20 شخصاً، وتشير النتائج إلى أن مستوى العلاقة بين أسلوب القائد والدافعية وتوفير الحوافز على أداء الموظف كبير جداً.

كما هدفت دراسة ممداني و منهاج (Mamdani & Minhaj, 2016) إلى التعرف على أثر العوامل التحفيزية على الأداء الوظيفي، وتكونت العينة من جميع العاملين في 15 بنكاً، وتم جمع البيانات من خلال توزيع استبانة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن العوامل التحفيزية لها تأثير على أداء الموظفين.

وأجرى ساليفو و شيراني، أمواه، وأودامي (Salifu, Chirani, Amoah, & Odame,2023) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير طريقة تدريب المعلمين عن بعد على جودة أدائهم في مستوى التعليم قبل العالي في غانا، واستخدمت الدراسة 304 مشاركين أكملوا تدريب المعلمين من خلال وضع التعليم عن بعد وقاموا بالتدريس في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية والمدرسة الاعدادية والثانوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة Hن أداء المعلمين كان جيداً داخل الفصول الدراسية.

وهدفت دراسة انجم و إفزال، محفوظ والغرايبة (Anjum, Ifzal, Mehfooz & Al Gharaibeh, 2023) إلى التعرف على أثر الإشـــراف التعســـفي على الأداء الوظيفي، وتم جمع البيانات من 320 معلماً يعملون في المدارس الثانوية والعليا ف باكســـتان، وقد أظهرت نتائج الدراســـة أن الإشراف التعسفي له تأثير سلبي على أداء الموظفين.

3.2.2 المحور الثالث: الدراسات السابقة ذات العلاقة بالروح المعنوية

أ-الدراسات العربية:

هدفت دراسة قعوار (2007) إلى التعرف على درجة تقدير القادة الاداريين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن لفاعلية اســـتخدام أنظمة المعلومات الإدارية في أداء الوظائف الإدارية وعلاقتها بمســـتوى التزامهم التنظيمي وروحهم المعنوية، تم اســـتخدام المنهج المســـحي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراســـة من جميع القادة الإداريين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن والبالغ عددهم (856) قائداً موزعين على (165) مديراً ، و(691) رئيس قســـم، وتكونت عينة الدراســـة من(83) مديراً و (138) رئيس قســـم، وقد أظهرت نتائج الدراســـة أن درجة تقدير القادة الإداريين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن لفاعلية اســـتخدام أنظمة المعلومات الإدارية كانت عالية في جميع الحالات، وأن درجة الالتزام التنظيمي لدى القادة الإداريين التربويين في وزارة التربية والتعليم كانت عالية، كما جاءت درجة الروح المعنوية عندهم عالية أيضـــاً، كما تبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصـائياً بين درجة تقدير فاعلية اسـتخدام أنظمة المعلومات الإدارية والروح المعنوية لدى القادة الإداريين.

وهدفت دراسة أبو سمرة والطيطي وقاسم (2010) لمعرفة واقع الممارسات الإدارية من قبل مديري مدارس منطقة القدس وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية للمعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي مدارس منطقة القدس والبالغ عددهم (3503)، أما عينة الدراسة تكونت من (441) فرداً من مديرين ومعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراســـة أن واقع الممارســـات الإدارية لدى مديري مدارس منطقة القدس كانت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج ان الروح المعنوية للمعلمين جاءت بدرجة مرتفعة.

أما دراسة (فوارعة و حدوش ، 2015) فهدفت إلى التعرف على مستوى الروح المعنوية عند معلمي المرحلة الثانوية للمواد العلمية في محافظة الخليل، وتكون مجتمع الدراســـة من جميع معلمي المواد العلمية للمرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل والبالغ عددهم (500) معلماً ومعلمة، أما عينة الدراسة فتكونت من (159) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المواد العلمية للمرحلة الثانوية في

محافظة الخليل من وجهة نظرهم جاء بدرجة عالية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تعزى لمتغير المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة.

وأجرى الشرمان (2019) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس في محافظة اربد وعلاقتها في رفع الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية والخاصة للمرحلتين الثانوية والأساسية في محافظة إربد والبالغ عددهم (20222) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من 1064 معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة مديري المدارس للإدارة بالتجوال جاءت متوسطة من وجهة نظر المعلمين، وأن مستوى الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج أن العلاقة بين ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس ومستوى الروح المعنوية للمعلمين كانت مرتفعة، وأظهرت كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الروح المعنوية للمعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير سنوات الخبرة ولصالح أقل من خمس سنوات، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أما دراسة البطوش وسلامة (2020) فقد هدفت إلى معرفة مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من (5400) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات جنوب الأردن، وتكونت عينة الدراسة من(540) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الروح المعنوية للمعلمين جاء متوسطاً، كما أظهرت نتائج الدراسة ان هناك فروقاً في درجة الروح المعنوية لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة، والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة مقابلة (2020) إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لمديري مدارس لواء الكورة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية في لواء الكورة في محافظة اربد والبالغ عددهم (787) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من(315) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الروح المعنوية للمعلمين عالية، كما أظهرت عدم وجود فروق لدرجة الروح المعنوية للمعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والخبرة، والجنس.

وهدفت دراسة الحربي والشريف (2022) التعرف إلى واقع الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بالمملكة العربية السعودية وأثره على الروح المعنوية لهم من وجهة نظرهم، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع شاغلي الوظائف التعليمية في ثلاث إدارات تعليمية (الرياض، جدة، المنطقة الشرقية) والبالغ عددهم (173394)، وتكونت عينة الدراسة من(672) معلماً ومعلمة يعملون في إدارات تعليمية مختلفة وهي الرياض، جدة، المنطقة الشرقية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تأثير الخطاب الموجه للمعلم في وسائل الاتصال الاجتماعي على روحه المعنوية كان بدرجة عالية.

وهدفت دراسة الخوري وسلامة (2023) التعرف إلى درجة الروح المعنوية للمعلمين في مدارس محافظة إربد من وجهة نظرهم، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في مديريات تربية محافظة إربد والبالغ عددهم (9225)، وتكونت عينة الدراسة من (418) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تبعاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في جميع مجالات الاستبانة.

ب-الدراسات الأجنبية:

أجرى مكنزي (Mackenzie ,2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الروح المعنوية للمعلم الأسترالي، والأسباب التي تؤدي إلى انخفاضها، وتكونت عينة الدراسة من 101 مشاركاً، وقد أظهرت نتائج الدراسة ان كفاءة المعلم مرتبطة بشكل مباشر بارتفاع الروح المعنوية لديه، كما أن هناك علاقة متبادلة بين الروح المعنوية للمعلمين وفاعلية تعليم الطلبة، كما أظهرت النتائج أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين انخفاض مركز مهنة التدريس ومستوى الروح المعنوية.

وأجرى كاريوكي ، ناديرانجو ، سانغ ، وأوكاو (kariuki, Nadirangu, Sang, & Okao, 2014) دراسة تناولت تصورات المعلمين حول العوامل التي أثرت على معنوياتهم والتزامهم بالعمل في المدارس الثانوية الحكومية ، وتكونت عينة الدراسة من 172 معلماً ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المكافآت والتدريب والحالة الاجتماعية والشعور بالانتماء والأمان الوظيفي جميعها تؤثر في مستوى الروح المعنوية والالتزام بالواجبات، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين خصائص المعلمين وإدراك العوامل التي أثرت في معنوياتهم والالتزام بالعمل.

وأجرى كل من ياوسن و ونيا (Yawson & Wonnia , 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على معنويات المعلمين في مدارس منطقة غانا والعوامل التي تؤثر فيها، وتكونت عينة الدراسة من

100 معلم ومعلمة يعملون في المدارس الثانوية في منطقة " كيب كوســـت" ، وقد أظهرت نتائج الدراســـة أن راتب المعلم كان الســـبب الرئيس لانخفاض الروح المعنوية ، وأن الرضـــا عن أدائهم التدريسي كان السبب الرئيس لرفع الروح المعنوية للمعلمين.

وهدفت دراسة وايت أوك (Whiteoak,2020) إلى التعرف على العلاقة بين الروح المعنوية والارهاق في مدرسة عامة استرالية، تم جمع البيانات النوعية من (47) مشاركاً، وقد أظهرت نتائج الدراســة أن ضــعف الأنظمة ونقص الدعم و المشــاركة في اتخاذ القرارات كانا أســاســين لارهاق الموظفين وانخفاض الروح المعنوية لديهم.

وأما دراســة ماتشـيديسـو وجويس (Matshidiso & Joyce, 2022) فهدفت إلى التعرف على تأثير تجارب مكان العمل على معنويات المعلمين في مدارس ابتدائية، وتم جمع البيانات النوعية من (36) معلماً في أربع مدارس ابتدائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معنويات المعلمين كانت منخفضـــة ، كما أظهرت نتائج الدراســـة أن أنشـــطة التطوير المهني غير المناســـبة داخل المدرسة والعنف الممارس تجاه المعلمين كان سبباً في انخفاض معنوياتهم.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

إن استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة تشير إلى أن:

– درجة ممارسة مديري المدارس للمساءلة الإدارية جاءت بدرجة مرتفعة كما ظهرت في دراسة كل من أبو حشيش (2010)، وأتافيا (Ataphia,2011)، وصفاء خمايسة (2012)، وأبو كوش (2018)، أبو شـرخ والاسـود (2020)، اما دراسـة جرجس وآخرون فكانت ممارسـة المديرين منخفضة للمساءلة التعليمية.

– درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم جاءت بدرجة متوسطة كما في دراسة الزعبي (2003)، حتاملة وسـلامة (2017)، وان درجة تطبيق المسـاءلة الإدارية لدى أعضـاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية جاء بدرجة متوسطة كما في دراسة إميليا النقرى(2019).

– إنه من أجل إيجاد بيئة مواتية لضـمان الجودة والمسـاءلة في التعليم، فإنه لابد من الحفاظ على علاقـات إيجـابيـة مع المعلمين، وتعزيز النمو المهني لهم كمـا بينـت دراســـة (Hebert & Shadreck,2013).

– هناك نقص في وضوح برامج المساءلة مما أسهم في ضعف نتائج الطلاب، كما أظهرت الدراسة أن الأسـاليب الأربعة للمسـاءلة (المالية، والتنظيمية، والمهنية، والتشـاركية) غير فعالة في تعزيز نتائج التعلم الإيجابية للطلاب كما بينت دراسة (Komba,2017) .

– إن بعض تدابير المســـاءلة ترتبط بتحســـينات في بعض مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) ، وإن معظمها ليس له تأثير أو تؤثر سلباً على كفاءات SEL كما بينت دراسة غاو، لين، و شيا (Gao,Lin,&Xia, 2024) .

كما هدفت بعض الدراســات بدراســة اثر بعض المتغيرات على الأداء الوظيفي كدراســة اليازجين (2003)، عواد(2008)، الثقفي (2017)، فاطمة مانع و بوهراوة (2021)، نعوم (2023)، نصـــــر والـقـبـي (2023)، جـوزيـف (Joseph,2004) ، الـقـادري وآخـرون (Elqadri & other, 2015)، ممداني و منهاج (Mamdani & Minhaj, 2016)، ساليفو وآخرون (Salifu & other,2023)، انجم وآخرون (Anjum & other, 2023).

كما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين كما في دراسة الخوري وسلامة (2023)، مكنزي (Mackenzie ,2007)، كاريوكي ، ناديرانجو ، سانغ ، وأوكاو (kariuki, Nadirangu, Sang, & Okao, 2014)، يـاوســـــن و ونـيـا (Yawson & Wonnia , 2014).

كما هدفت بعض الدراســات إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات على الروح المعنوية للموظفين كدراســة قعوار (2007)، أبوســمرة و الطيطي وقاســم (2010)، الشــرمان (2019)، الحربي و الشريف (2022 .

لقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

زيادة وعيها بمتغيرات الدراسة، وفي صياغة الأدب النظري، وطريقة تحديد مجتمعها، وكيفية اختيار العينة، وتطوير أداة الدراسة مستقبلاً، فضلاً عن طريقة تناولها لموضوع المساءلة الإدارية، وكيفية التحليل الإحصائي لبياناتها، وكيفية مقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

أما فيما يتعلق بموقع الدراســة الحالية من الدراســات الســابقة فإن هذه الدراســة تتشــابه مع بعض الدراسات السابقة من حيث: بحثها لموضوع المساءلة الإدارية، ومنهج الدراسة المستخدم فيها، ولكنها تختلف عن غيرها من الدراســات الســابقة في متغيراتها التابعة حيث أنها " على حد علم الباحثة " الدراسة الأولى التي تستهدف الكشف عن درجة ممارسة المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس، وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية، حيث ســتقوم الباحثة بمعرفة مدى ممارســة مديري المدارس الحكومية في فلسطين للمساءلة الإدارية، وعلاقتها بالأداء الوظيفي والروح المعنوية لدى المعلمين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأداتها، واختبار صدق الأداة وثباتها، ومتغيرات الدراسة وإجراءاتها، والأدوات الإحصائية المستخدمة.

1.3 منهج الدراسة

تم في هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي للتعرف على مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين، وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي والروح المعنوية لمعلمي مدارسهم لملائمته لهذه الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية في فلسطين للعام الدراسي 2024/2023، والبالغ عددهم (32685) معلماً ومعلمة موزعين على ثلاث مناطق شمال الضفة (14682)، ووسط الضفة (8601)، وجنوب الضفة (9402) (وزارة التربية والتعليم، الكتاب الإحصائي التربوي السنوي، 2023).

3.3 عينة الدراسة

تم اختيار العينة بطريقة العينة العنقودية العشوائية، حيث بلغت (1353) معلماً/ ة، من مجتمع الدراسة، وبنسبة (4%) من هذا المجتمع.

حيث تكونت عينة الدراسة في منطقة شمال الضفة الغربية من (550) معلماً ومعلمة، وفي منطقة وسط الضفة الغربية من (363) معلماً ومعلمة، وفي منطقة جنوب الضفة الغربية من(440) معلماً ومعلمة.

والجدول (1.3)، يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

الجدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والمديرية.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	431	31.9
	انثى	922	68.1
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	236	17.4
	من 5 – 10سنوات	295	21.8
	أكثر من 10 سنوات	822	60.8
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	1067	78.9
	ماجستير فأعلى	286	21.1
المديرية	شمال الضفة الغربية	614	45.4
	وسط الضفة الغربية	371	27.4
	جنوب الضفة الغربية	368	27.2

4.3 أداة الدراسة

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات حول مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي والروح المعنوية لمعلمي مدارسهم ، ولقد استعانت الباحثة بالأدب التربوي والدراسات السابقة مثل دراسة (أبو كوش، 2018) ودراسة (أبو شرخ والأسود، 2020) لمحور المساءلة الإدارية، و دراسة (ربيع، 2021) و دراسة(سعيد، 2022) لمحور الأداء الوظيفي ، (الشرمان، 2019) ودراسة (سلطان، 2022) لمحور الروح المعنوية ، في بناء هذه الأداة ، حيث تكونت الاستبانة من (65) فقرة توزعت على ثلاثة أجزاء ، وكان الجزء الأول المعد لقياس مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية والمتكون من (25) فِقرة موزعة على أربعة مجالات (الانضباط الوظيفي ، والعمل والإنجاز ، وأخلاقيات الوظيفة ، والعلاقات الإنسانية)، وتكون الجزء الثاني المعد لقياس مستوى الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية والمتكون من (20) فِقرة موزعة على ثلاثة مجالات (استراتيجيات التدريس، والإدارة الصفية، وتحمل المسؤولية)، وتكون الجزء الثالث المعد لقياس مستوى الروح المعنوية

لمعلمي المدارس الحكومية والمتكون من (20) فِقرة موزعة على أربعة مجالات(تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة ، ورضا المعلمين عن العمل، والحوافز المادية والمعنوية، والعلاقات الإنسانية) .

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وعلى النحو الآتي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) للإجابة عن تلك الفقرات (انظر ملحق رقم 3).

5.3 صدق أداة الدراسة

بعد تصميم الاستبانة بصورتها الأولية تم التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام صدق المحتوى (Content Validity) من خلال عرضها على (12) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة المتخصصين في القيادة التربوية والإدارة التربوية، و مناهج التدريس وأساليبه في بعض الجامعات الأردنية ، وجامعة القدس ، ووزارة التربية والتعليم الفلسطينية . وقد طلبت الباحثة من جميع المحكمين التأكد من مدى ملائمة فقرات أداة الدراسة لموضوعها وأبعادها وسلامتها لغوياً، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة. وفي ضوء ملحوظات المحكمين تم إعادة صياغة مجموعة من الفقرات، ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية. من ناحية أخرى فقد تم التحقق من صدق البناء أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة وهذا يدل على أن هناك اتساقاً داخلياً بين الفقرات. والجداول الآتية تبين ذلك:

الجدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.709**	0.000	10	0.778**	0.000	19	0.793**	0.000
2	0.687**	0.000	11	0.789**	0.000	20	0.785**	0.000
3	0.774**	0.000	12	0.783**	0.000	21	0.753**	0.000
4	0.707**	0.000	13	0.755**	0.000	22	0.765**	0.000
5	0.631**	0.000	14	0.770**	0.000	23	0.705**	0.000
6	0.557**	0.000	15	0.696**	0.000	24	0.785**	0.000
7	0.625**	0.000	16	0.738**	0.000	25	0.693**	0.000
8	0.771**	0.000	17	0.792**	0.000			
9	0.812**	0.000	18	0.781**	0.000			

** داله إحصائية عند 0.001

* داله إحصائية عند 0.050

الجدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.724**	0.000	8	0.760**	0.000	15	0.718**	0.000
2	0.775**	0.000	9	0.754**	0.000	16	0.738**	0.000
3	0.747**	0.000	10	0.741**	0.000	17	0.687**	0.000
4	0.750**	0.000	11	0.722**	0.000	18	0.762**	0.000
5	0.693**	0.000	12	0.743**	0.000	19	0.761**	0.000
6	0.738**	0.000	13	0.759**	0.000	20	0.762**	0.000
7	0.758**	0.000	14	0.646**	0.000			

** داله إحصائية عند 0.001

* داله إحصائية عند 0.050

الجدول (4.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.777**	0.000	8	0.675**	0.000	15	0.458**	0.000
2	0.778**	0.000	9	0.735**	0.000	16	0.746**	0.000
3	0.791**	0.000	10	0.641**	0.000	17	0.644**	0.000
4	0.820**	0.000	11	0.810**	0.000	18	0.792**	0.000
5	0.742**	0.000	12	0.757**	0.000	19	0.638**	0.000
6	0.665**	0.000	13	0.829**	0.000	20	0.622**	0.000
7	0.595**	0.000	14	0.798**	0.000			

** داله إحصائية عند 0.001

* داله إحصائية عند 0.050

6.3 ثبات أداة الدراسة

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الأداة من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لمستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين (0.965)، وكانت الدرجة الكلية لمستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم (0.955)، و(0.948) لمستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول الآتي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

الجدول (5.3): نتائج معامل الثبات للمجالات

مستوى	المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
المساءلة الإدارية	الانضباط الوظيفي	7	0.88
	العمل والإنجاز	8	0.93
	أخلاقيات الوظيفة	6	0.91
	العلاقات الإنسانية	4	0.88
الأداء الوظيفي	استراتيجيات التدريس	6	0.89
	الإدارة الصفية	5	0.88
	تحمل المسؤولية	9	0.91
الروح المعنوية	تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة	5	0.92
	رضا المعلمين عن العمل	5	0.82
	الحوافز المادية والمعنوية	5	0.89
	العلاقات الإنسانية	5	0.87

7.3 متغيرات الدراسة

المتغيرات الديمغرافية (الوسيطة):

1-الجنس له فئتان: (1) ذكر (2) أنثى.

2-متغير المؤهل العلمي له مستويان: (1) بكالوريوس أو أقل (2) ماجستير فأعلى.

3-الخبرة لها ثلاثة مستويات: (1) أقل من خمس سنوات (2) من خمس سنوات الى عشر سنوات (3) أكثر من عشر سنوات.

4-المديرية لها ثلاث فئات: (1) شمال الضفة (2) وسط الضفة (3) جنوب الضفة.

المتغير المستقل:

- مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين.

المتغيرات التابعة:

- مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم.
- مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم.

8.3 المعالجة الإحصائية

- تم التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام معامل ارتباط بيرسون.
- تم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل الثبات كرونباخ الفا (Cronbach Alpha).
- تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences ، حيث تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول والثالث والخامس.

-اختبار t-test لفحص المتغير الأول والثالث من السؤال الثاني، والمتغير الأول والثالث من السؤال الرابع، والمتغير الأول والثالث من السؤال السادس.

–تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لفحص المتغير الثاني والرابع من الســؤال الثاني، والمتغير الثاني والرابع من السؤال الرابع، والمتغير الثاني والرابع من السؤال السادس.

– معامل ارتباط بيرسون لفحص السؤال السابع والثامن.

– وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة فقد تم اعتماد الدرجات الآتية:

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة جداً	1.80 فأقل
منخفضة	2.60– 1.81
متوسطة	3.40 – 2.61
عالية	4.20 – 3.41
عالية جداً	4.21 فأكثر

تم حساب الفترات بين الدرجات بقسمة (4\5)= 0.80 طول الفترة بين كل درجة والدرجة التي تليها.

9.3 إجراءات الدراسة

لإجراء هذه الدراسة قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

– مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة للاستعانة بهما في إعداد أداة الدراسة.

– إعداد مسودة لأداة الدراسة.

– التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها.

– حصر مجتمع الدراسة.

– اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة.

– الحصـول على كتاب تسـهيل مهمة الباحثة من الجامعة (انظر الملحق 5)، ومن ثم إرسـالها إلى الجهات المختصة للحصول على كتب تسمح بتوزيع الاستبانة على المدارس (انظر ملحق 4)

– تم توزيع الاستبانات إلكترونياً على المدارس من العام الدراسي 2024-2023 م.

– تمت مراجعة الاسـتبانات للتأكد من صـلاحيتها للتحليل الإحصـائي بعد اسـتلامها من أفراد عينة الدراسة.

إعطاء الاســتبانات أرقاماً متســلســلة، لتفريغ بياناتها على الحاســوب لإجراء التحليل الإحصــائي المناسب لأسئلة الدراسة وفرضياتها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال فحص أسئلة الدراسة وفرضياتها.

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين، والجدول (1.4) يوضح ذلك.

الجدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	النسبة المئوية	الرتبة
4	العلاقات الإنسانية	4.14	0.77	عالية	82.9	1
1	الانضباط الوظيفي	4.02	0.68	عالية	80.3	2
2	العمل والإنجاز	3.96	0.75	عالية	79.3	3
3	أخلاقيات الوظيفة	3.96	0.81	عالية	79.1	4
	الدرجة الكلية	4.01	0.68	عالية	80.1	

يبين الجدول (1.4) أن مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين جاء عالياً بمتوسط حسابي (4.01) وبانحراف معياري (0.68) ، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين (3.96 – 4.14) وجاءت جميعها بمستوى عالٍ، وجاء بالمرتبة الأولى مجال العلاقات الإنسانية بمتوسط حسابي ومقداره (4.14) وانحراف معياري (0.77)، وجاء بالمرتبة الثانية مجال الانضباط الوظيفي بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.68)، وجاء بالمرتبة الثالثة مجال العمل والإنجاز بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (0.75) ، وفي المرتبة الرابعة مجال أخلاقيات الوظيفة بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري(0.81).

وتم حساب المتوسط الحسابي للمجتمع كمَعلمة من خلال المتوسط الحسابي للعينة وباعتماد التقدير النقطي.

كما قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال على حدة.

1.1.4 المجال الأول: الانضباط الوظيفي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات هذا المجال، والجدول (2.4) يوضح ذلك.

الجدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الانضباط الوظيفي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	النسبة المئوية	الرتبة
4	يتابع مدير المدرسة التزام المعلمين بمواعيد الدوام المدرسي.	4.28	0.87	**عالية جداً**	85.6	1
1	يوضح مدير المدرسة الأنظمة المدرسية للمعلمين.	4.25	0.83	**عالية جداً**	85.0	2
3	يوجه مدير المدرسة المعلمين لاستثمار الوقت داخل المدرسة في تحقيق رسالة المدرسة.	4.04	0.90	**عالية**	80.8	3
2	يُسائل مدير المدرسة المعلمين عن الخطأ الذي يرتكبونه فور حدوثه.	4.03	0.85	**عالية**	80.6	4
5	يحاسب مدير المدرسة المعلمين في حال عدم تنفيذ التعليمات.	3.93	0.90	**عالية**	78.6	5
7	يحاسب مدير المدرسة المعلمين المسيئين لأخلاقيات المهنة.	3.87	0.96	**عالية**	77.4	6
6	يطبق مدير المدرسة العقوبة المناسبة في حال إفشاء أسرار المدرسة.	3.71	0.97	**عالية**	74.2	7
	الدرجة الكلية	**4.02**	**0.68**	**عالية**	**80.3**	

يوضح الجدول (2.4) أن مستوى المساءلة الإدارية لمجال الانضباط الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين جاء عالياً بمتوسط حسابي بلغ (4.02) وبانحراف معياري (0.68)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (3.71 –4.28)، وقد جاءت بالرتبة الأولى الفقرة رقم (4) " يتابع مدير المدرسة التزام المعلمين بمواعيد الدوام المدرسي " وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.28)، ويليها فقرة " يوضح مدير المدرسة الأنظمة المدرسية للمعلمين " بمتوسط حسابي (4.25). وحصلت الفقرة " يطبق مدير المدرسة العقوبة المناسبة في حال إفشاء أسرار المدرسة " على أقل متوسط حسابي بلغ (3.71).

2.1.4 المجال الثاني: العمل والإنجاز

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات هذا المجال، والجدول (3.4) يوضح ذلك.

الجدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال العمل والإنجاز مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	الرتبة
5	يتابع مدير المدرسة كمشرف مقيم فاعلية إدارة المعلمين لصفوفهم.	4.08	0.90	**عالية**	81.6	1
7	يحرص مدير المدرسة على أن تكون خطط دروس المعلمين ذات جودة.	4.06	0.87	**عالية**	81.2	2
2	يتابع مدير المدرسة المعلمين ويوجههم بشكل مستمر.	4.04	0.90	**عالية**	80.8	3
6	يسآئل مدير المدرسة المعلمين عن سبب انخفاض المستوى التحصيلي لطلبته.	3.95	0.87	**عالية**	79.0	4
1	يوزع مدير المدرسة المهمات على المعلمين وفق كفاءتهم.	3.95	0.91	**عالية**	79.0	5
3	يطرح مدير المدرسة أفكاراً جديدة لتطوير العمل في المدرسة.	3.93	0.94	**عالية**	78.6	6
4	يحرص مدير المدرسة على تنمية أداء المعلمين مهنياً من خلال إشراكهم في دورات تدريبية.	3.86	0.98	**عالية**	77.2	7
8	يتابع مدير المدرسة أوراق الاختبارات بعد تصحيحها.	3.84	1.01	**عالية**	76.8	8
	الدرجة الكلية	**3.96**	**0.75**	**عالية**	**79.3**	

يوضح الجدول (3.4) أن مستوى المساءلة الإدارية لمجال العمل والإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين جاء عالياً بمتوسط حسابي بلغ (3.96) وبانحراف معياري (0.75)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (3.84 –4.08)، وقد جاءت بالرتبة الأولى الفقرة رقم (5) " يتابع مدير المدرسة كمشرف مقيم فاعلية إدارة المعلمين

لصـفوفهم "، وبلغ المتوسـط الحسـابي لها (4.08)، ويليها فقرة " يحرص مدير المدرسـة على أن تكون خطط دروس المعلمين ذات جودة " بمتوسط حسابي (4.06). وحصلت الفقرة " يتابع مدير المدرسة أوراق الاختبارات بعد تصحيحها " على أقل متوسط حسابي بلغ (3.84).

3.1.4 المجال الثالث: أخلاقيات الوظيفة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات هذا المجال، والجدول (4.4) يوضح ذلك.

الجدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال أخلاقيات الوظيفة مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	النسبة المئوية	الرتبة
3	يراعي مدير المدرسة سرية المعلومات الخاصة بالمعلمين والطلبة.	4.09	0.91	**عالية**	81.8	1
6	يحرص مدير المدرسة على مشاركة المجتمع المحلي في تطوير أداء المدرسة.	4.00	0.95	**عالية**	80.0	2
2	يثمن مدير المدرسة ممارسات المعلمين التي تعكس الاتجاهات الإيجابية.	3.98	0.96	**عالية**	79.6	3
4	يستمع مدير المدرسة لمطالب المعلمين ويهتم بها.	3.96	0.98	**عالية**	79.2	4
5	يطبق مدير المدرسة أسساً عادلة وموحدة أثناء تقييم أداء المعلمين.	3.90	0.98	**عالية**	78.0	5
1	يحرص مدير المدرسة على الابتعاد عن المحاباة في التعامل مع المعلمين.	3.81	1.01	**عالية**	76.2	6
	الدرجة الكلية	**3.96**	**0.81**	**عالية**	**79.1**	

يوضح الجدول (4.4) أن مستوى المساءلة الإدارية لمجال أخلاقيات الوظيفة لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين جاء عالياً بمتوسط حسابي بلغ (3.96) وبانحراف معياري (0.81)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (3.81 –4.09)، وقد

جاءت بالرتبة الأولى الفقرة رقم (3) " يراعي مدير المدرسة سرية المعلومات الخاصة بالمعلمين والطلبة "، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.09)، ويليها فقرة " يحرص مدير المدرسة على مشاركة المجتمع المحلي في تطوير أداء المدرسة " بمتوسط حسابي (4.00). وحصلت الفقرة " يحرص مدير المدرسة على الابتعاد عن المحاباة في التعامل مع المعلمين " على أقل متوسط حسابي بلغ (3.81).

4.1.4 المجال الرابع: العلاقات الإنسانية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات هذا المجال، والجدول (5.4) يوضح ذلك.

الجدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال العلاقات الإنسانية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	الرتبة
4	يراعي مدير المدرسة قدرات الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.19	0.85	**عالية**	83.8	1
3	يستند مدير المدرسة في تعامله مع المعلمين الى الثقة والاحترام المتبادل.	4.16	0.90	**عالية**	83.2	2
2	يشارك مدير المدرسة المعلمين مناسباتهم الخاصة.	4.12	0.95	**عالية**	82.4	3
1	يراعي مدير المدرسة الظروف الخاصة للمعلمين.	4.10	0.91	**عالية**	82.0	4
	الدرجة الكلية	**4.14**	**0.77**	**عالية**	**82.9**	

يوضح الجدول (5.4) أن مستوى المساءلة الإدارية لمجال العلاقات الانسانية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين جاء عالياً بمتوسط حسابي بلغ (4.14) وبانحراف معياري (0.77)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (4.10 –4.19)، وقد جاءت بالرتبة الأولى الفقرة رقم (4) " يراعي مدير المدرسة قدرات الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة " بلغ المتوسط الحسابي لها (4.19)، ويليها فقرة " يستند مدير المدرسة في تعامله مع

المعلمين إلى الثقة والاحترام المتبادل " بمتوسط حسابي (4.16). وحصلت الفقرة " يراعي مدير المدرسة الظروف الخاصة للمعلمين " على أقل متوسط حسابي بلغ (4.10).

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المديرية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) الاحصائي واستخدام تحليل التباين الأحادي.

أ- متغير الجنس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين فئات الجنس، والجدول (6.4) يوضح ذلك.

الجدول (6.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الانضباط الوظيفي	ذكر	431	3.88	0.73	5.057	*0.000
	أنثى	922	4.08	0.65		
العمل والإنجاز	ذكر	431	3.79	0.79	6.051	*0.000
	أنثى	922	4.05	0.71		
أخلاقيات الوظيفة	ذكر	431	3.78	0.85	5.479	*0.000
	أنثى	922	4.04	0.77		
العلاقات الإنسانية	ذكر	431	3.98	0.82	5.315	*0.000
	أنثى	922	4.22	0.74		
الدرجة الكلية	ذكر	431	3.84	0.72	6.092	*0.000
	أنثى	922	4.08	0.64		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (6.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (6.092)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد فروق في متوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات، حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

ب-سنوات الخبرة.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة واستخدام تحليل التباين الأحادي واختبار (LSD) لدلالة الفروق بين مستويات الخبرة والجداول (7.8، 8.4، 9.4) توضح ذلك.

الجدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الانضباط الوظيفي	أقل من 5 سنوات	236	4.09	0.70
	من 5-10 سنوات	295	3.97	0.73
	أكثر من 10 سنوات	822	4.01	0.66
العمل والإنجاز	أقل من 5 سنوات	236	4.05	0.76
	من 5-10 سنوات	295	3.88	0.75
	أكثر من 10 سنوات	822	3.97	0.74
أخلاقيات الوظيفة	أقل من 5 سنوات	236	4.04	0.78
	من 5-10 سنوات	295	3.81	0.83
	أكثر من 10 سنوات	822	3.99	0.80
العلاقات الإنسانية	أقل من 5 سنوات	236	4.16	0.80
	من 5-10 سنوات	295	3.96	0.84
	أكثر من 10 سنوات	822	4.21	0.73
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	236	4.07	0.70
	من 5-10 سنوات	295	3.90	0.71
	أكثر من 10 سنوات	822	4.02	0.66

يلاحظ من الجدول (7.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم اســـتخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (8.4):

الجدول(8.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الانضباط الوظيفي	بين المجموعات	1.830	2	0.915	1.962	0.141
	داخل المجموعات	629.612	1350	0.466		
	المجموع	631.442	1352			
العمل والإنجاز	بين المجموعات	4.099	2	2.050	3.680	*0.025
	داخل المجموعات	751.934	1350	0.557		
	المجموع	756.034	1352			
أخلاقيات الوظيفة	بين المجموعات	8.468	2	4.234	6.554	*0.001
	داخل المجموعات	872.139	1350	0.646		
	المجموع	880.607	1352			
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	13.066	2	6.533	11.073	*0.000
	داخل المجموعات	796.465	1350	0.590		
	المجموع	809.530	1352			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4.664	2	2.332	5.070	*0.006
	داخل المجموعات	620.934	1350	0.460		
	المجموع	625.597	1352			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (8.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية(5.070) ومستوى الدلالة (0.006) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات ما عدا مجال الانضباط الوظيفي، وتم استخدام اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق والجدول (9.4) يوضح ذلك.

الجدول (9.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
العمل والإنجاز	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	0.17362*	*0.008
		أكثر من 10 سنوات	0.07512	0.173
	من 5–10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.17362*	*0.008
		أكثر من 10 سنوات	-0.09851	0.052
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.07512	0.173
		من 5–10 سنوات	0.09851	0.052
أخلاقيات الوظيفة	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	0.22754*	*0.001
		أكثر من 10 سنوات	0.05425	0.361
	من 5–10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.22754*	*0.001
		أكثر من 10 سنوات	-0.17329*	*0.002
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.05425	0.361
		من 5–10 سنوات	.017329*	*0.002
العلاقات الإنسانية	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	0.19576*	*0.004
		أكثر من 10 سنوات	-0.04912	0.387
	من 5–10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.19576*	*0.004
		أكثر من 10 سنوات	-0.24488*	*0.000

	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.04912	0.387
		من 5–10 سنوات	0.24488*	*0.000
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	0.17417*	*0.003
		أكثر من 10 سنوات	0.05064	0.312
	من 5–10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.17417*	*0.003
		أكثر من 10 سنوات	-0.12353*	*0.007
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.05064	0.312
		من 5–10 سنوات	0.12353*	*0.007

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول (9.4) أن دلالة الفروق بين مستوى الخبرة (أقل من 5 سنوات) ومستوى الخبرة (5–10 سنوات) جاءت لصالح (أقل من 5 سنوات)، وبين مستوى الخبرة (أكثر من 10 سنوات) ومستوى الخبرة (من 5–10 سنوات) جاءت لصالح (أكثر من 10 سنوات).

ج–المؤهل العلمي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مستويات المؤهل العلمي، والجدول (10.4) يوضح ذلك.

الجدول (10.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الانضباط الوظيفي	بكالوريوس فأقل	1067	4.04	0.67	2.208	*0.027
	ماجستير فاعلى	286	3.94	0.74		
العمل والإنجاز	بكالوريوس فأقل	1067	4.00	0.73	3.693	*0.000
	ماجستير فاعلى	286	3.82	0.80		
أخلاقيات الوظيفة	بكالوريوس فأقل	1067	4.00	0.79	3.967	*0.000
	ماجستير فاعلى	286	3.79	0.87		
العلاقات الإنسانية	بكالوريوس فأقل	1067	4.20	0.75	4.741	*0.000
	ماجستير فاعلى	286	3.95	0.83		
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	1067	4.04	0.66	3.914	*0.000
	ماجستير فاعلى	286	3.87	0.73		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يتبين من خلال الجدول(10.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (3.914)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد فروق في متوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات، حيث كانت الفروق لصالح بكالوريوس فأقل.

د-المديرية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة واستخدام تحليل التباين الأحادي واختبار (LSD) لدلالة الفروق بين مستويات الخبرة والجداول (11.4، 12.4، 13.4) توضح ذلك.

الجدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المديرية

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الانضباط الوظيفي	شمال الضفة الغربية	614	4.15	0.63
	وسط الضفة الغربية	371	4.08	0.66
	جنوب الضفة الغربية	368	3.72	0.71
العمل والإنجاز	شمال الضفة الغربية	614	4.11	0.69
	وسط الضفة الغربية	371	4.06	0.73
	جنوب الضفة الغربية	368	3.63	0.76
أخلاقيات الوظيفة	شمال الضفة الغربية	614	4.16	0.74
	وسط الضفة الغربية	371	4.02	0.78
	جنوب الضفة الغربية	368	3.55	0.79
العلاقات الإنسانية	شمال الضفة الغربية	614	4.35	0.68
	وسط الضفة الغربية	371	4.20	0.75
	جنوب الضفة الغربية	368	3.75	0.81
الدرجة الكلية	شمال الضفة الغربية	614	4.17	0.61
	وسط الضفة الغربية	371	4.08	0.65
	جنوب الضفة الغربية	368	3.66	0.69

يلاحظ من الجدول رقم (11.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلســـطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المديرية، ولمعرفة دلالة الفروق تم اســتخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (12.4):

الجدول(12.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المديرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الانضباط الوظيفي	بين المجموعات	44.607	2	22.303	51.308	*0.000
	داخل المجموعات	586.836	1350	0.435		
	المجموع	631.442	1352			
العمل والإنجاز	بين المجموعات	55.194	2	27.597	53.160	*0.000
	داخل المجموعات	700.839	1350	0.519		
	المجموع	756.034	1352			
أخلاقيات الوظيفة	بين المجموعات	87.626	2	43.813	74.589	*0.000
	داخل المجموعات	792.981	1350	0.587		
	المجموع	880.607	1352			
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	83.222	2	41.611	77.343	*0.000
	داخل المجموعات	726.308	1350	0.538		
	المجموع	809.530	1352			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	63.031	2	31.516	75.629	*0.000
	داخل المجموعات	562.566	1350	0.417		
	المجموع	625.597	1352			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (12.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية(75.629) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير

المديرية، وكذلك للمجالات، وتم استخدام اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق والجدول (13.4) يوضح ذلك.

الجدول (13.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المديرية

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
الانضباط الوظيفي	شمال الضفة الغربية	وسط الضفة الغربية	0.07099	0.102
		جنوب الضفة الغربية	0.42942*	*0.000
	وسط الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.07099	0.102
		جنوب الضفة الغربية	0.35843*	*0.000
	جنوب الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.42942*	*0.000
		وسط الضفة الغربية	-0.35843*	*0.000
العمل والإنجاز	شمال الضفة الغربية	وسط الضفة الغربية	0.04805	0.311
		جنوب الضفة الغربية	0.46979*	*0.000
	وسط الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.04805	0.311
		جنوب الضفة الغربية	0.42174*	*0.000
	جنوب الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.46979*	*0.000
		وسط الضفة الغربية	-0.42174*	*0.000
أخلاقيات الوظيفة	شمال الضفة الغربية	وسط الضفة الغربية	0.13643*	*0.007
		جنوب الضفة الغربية	0.60907*	*0.000
	وسط الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.13643*	*0.007
		جنوب الضفة الغربية	0.47264*	*0.000
	جنوب الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.60907*	*0.000
		وسط الضفة الغربية	-0.47264*	*0.000
	شمال الضفة الغربية	وسط الضفة الغربية	0.15163*	*0.002

العلاقات الإنسانية		جنوب الضفة الغربية	0.59636*	*0.000
	وسط الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.15163*	*0.002
		جنوب الضفة الغربية	0.44473*	*0.000
	جنوب الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.59636*	*0.000
		وسط الضفة الغربية	-0.44473*	*0.000
الدرجة الكلية	شمال الضفة الغربية	وسط الضفة الغربية	0.09225*	*0.030
		جنوب الضفة الغربية	0.51216*	*0.000
	وسط الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.09225*	*0.030
		جنوب الضفة الغربية	0.41991*	*0.000
	جنوب الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.51216*	*0.000
		وسط الضفة الغربية	-0.41991*	*0.000

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (13.4) أن الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (شمال الضفة الغربية) و(وسط الضفة الغربية) لصالح (شمال الضفة الغربية)، وبين (شمال الضفة الغربية) و(جنوب الضفة الغربية) لصالح (شمال الضفة الغربية)، وبين (وسط الضفة الغربية) و(جنوب الضفة الغربية) لصالح (وسط الضفة الغربية).

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم، والجدول (14.4) يوضح ذلك.

الجدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم.

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	النسبة المئوية	الرتبة
2	**الإدارة الصفية**	**4.15**	**0.646**	**عالية**	**83.1**	**1**
3	**تحمل المسؤولية**	**4.15**	**0.652**	**عالية**	**82.9**	**2**
1	**استراتيجيات التدريس**	**4.09**	**0.646**	**عالية**	**81.8**	**3**
	الدرجة الكلية	**4.13**	**0.60**	**عالية**	**82.6**	

يبين الجدول (14.4) أن مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم جاء عالياً بمتوسط حسابي (4.13) وبانحراف معياري(0.60) وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين (4.09 –4.15) وجاءت جميعها بمستوى عالٍ ، وجاء بالرتبة الأولى مجال الإدارة الصفية بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.646)، وجاء بالرتبة الثانية مجال تحمل المسؤولية بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.652)، وجاء بالرتبة الثالثة مجال استراتيجيات التدريس بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري(0.646).

كما قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال على حدة.

1.3.4 المجال الأول: استراتيجيات التدريس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات هذا المجال، والجدول (15.4) يوضح ذلك.

الجدول (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال استراتيجيات التدريس مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	الرتبة
6	أُوظف أمثلة تحاكي واقع حياة الطلاب.	4.20	0.82	**عالية**	84.0	1
1	أُنوع في الأساليب التدريسية التي استخدمها بما يتوافق مع طبيعة المحتوى التعليمي المقدم.	4.16	0.76	**عالية**	83.2	2
4	أُنظم البيئة المادية للصف بما يسهل حدوث عملية التعلم، ولا يؤدي إلى هدر الوقت.	4.07	0.81	**عالية**	81.4	3
2	أعتمد على نماذج تقييم متنوعة للطلاب للوقوف على أبرز التحديات التي يواجهها الطالب.	4.05	0.77	**عالية**	81.0	4
3	أحرص على طرح قضايا تَعلِيمية تَعلُمية تنمي مهارات التفكير العليا للطلاب.	4.05	0.81	**عالية**	81.0	5
5	أُوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.	4.01	0.86	**عالية**	80.2	6
	الدرجة الكلية	**4.09**	**0.65**	**عالية**	**81.8**	

يوضح الجدول (15.4) أن مستوى الأداء الوظيفي لمجال استراتيجيات التدريس لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم جاء عالياً بمتوسط حسابي بلغ (4.09) وبانحراف معياري (0.65)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (4.01-4.20)، وقد جاءت بالرتبة الأولى الفقرة رقم (6) التي تنص على" أُوظف أمثلة تحاكي واقع حياة الطلبة " وبلغ المتوسط الحسابي (4.20)، وجاء بالرتبة الثانية الفقرة رقم (1) التي تنص على " أُنوع في الأساليب التدريسية التي استخدمها بما يتوافق مع طبيعة المحتوى التعليمي المقدم " وبلغ المتوسط الحسابي (4.16)، وحصلت الفقرة " أُوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم " على أقل متوسط حسابي بلغ (4.01).

2.3.4 المجال الثاني: الإدارة الصفية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات هذا المجال، والجدول (16.4) يوضح ذلك.

الجدول (16.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الإدارة الصفية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	الرتبة
5	أحرص على اكساب الطلاب اتجاهات سلوكية إيجابية.	4.31	0.77	**عالية جداً**	86.2	1
1	أضع قواعد صفية تتناسب مع مختلف مستويات الطلاب.	4.17	0.76	**عالية**	83.4	2
3	أطبق الأسلوب الديمقراطي الذي يراعي شخصيات الطلاب ونمائهم.	4.13	0.81	**عالية**	82.6	3
2	انمي لدى الطلاب مهارة التعلم التعاوني والعمل الجماعي.	4.11	0.80	**عالية**	82.2	4
4	أُكلف الطلاب بمهارات متنوعة بحسب ميولهم ورغباتهم للحد من الضوضاء داخل الغرفة الصفية.	4.05	0.80	**عالية**	81.0	5
	الدرجة الكلية	**4.16**	**0.65**	**عالية**	**83.1**	

يوضح الجدول (16.4) أن مستوى الأداء الوظيفي لمجال الإدارة الصفية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم جاء عالياً بمتوسط حسابي بلغ (4.16) وبانحراف معياري (0.65)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (4.05-4.31)، وقد جاءت بالرتبة الأولى الفقرة رقم (5) والتي تنص على " أحرص على اكساب الطلاب اتجاهات سلوكية إيجابية " وبلغ المتوسط الحسابي (4.31)، وجاء بالرتبة الثانية الفقرة رقم (1) والتي تنص على " أضع قواعد صفية تتناسب مع مختلف مستويات الطلاب " وبلغ المتوسط الحسابي (4.17)، وحصلت الفقرة " أُكلف الطلاب بمهارات متنوعة بحسب ميولهم ورغباتهم للحد من الضوضاء داخل الغرفة الصفية " على أقل متوسط حسابي بلغ (4.05).

3.3.4 المجال الثالث: تحمل المسؤولية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات هذا المجال والجدول (17.4) يوضح ذلك.

الجدول (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تحمل المسؤولية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	الرتبة
1	أحرص على الالتزام بالقوانين والتعليمات المعمول بها في وزارة التربية والتعليم.	4.34	0.77	**عالية جداً**	86.8	1
2	أقوم بالمهمات الموكلة لي وفقاً لمعايير الجودة المطلوبة.	4.30	0.77	**عالية جداً**	86.0	2
9	أهتم بمستقبل المدرسة التي أعمل بها ومكانتها بالمجتمع.	4.23	0.83	**عالية جداً**	84.6	3
8	أستفيد من التغذية الراجعة التي تُقدم لي من جهات التقويم المختلفة.	4.21	0.81	**عالية جداً**	84.2	4
7	أحرص على تطوير ذاتي مهنياً.	4.20	0.81	**عالية**	84.0	5
5	أتحمل ضغوط العمل.	4.19	0.87	**عالية**	83.8	6
6	أُتابع طلبتي في تحقيق الأهداف المرجوة من تعلمهم خارج أوقات الدوام المدرسي.	4.01	0.92	**عالية**	80.2	7
4	أُقدم العديد من المقترحات لتطوير العمل بالمدرسة.	3.92	0.89	**عالية**	78.4	8
3	لدي الدافعية لإنجاز الأعمال الإضافية خارج أوقات الدوام المدرسي.	3.91	0.96	**عالية**	78.2	9
	الدرجة الكلية	**4.15**	**0.65**	**عالية**	**82.9**	

يوضح الجدول (17.4) أن مستوى الأداء الوظيفي لمجال تحمل المسؤولية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم جاء عالياً بمتوسط حسابي بلغ (4.15) وبانحراف معياري (0.65) وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (3.91-4.34)، وقد جاءت

بالرتبة الأولى الفقرة رقم (1)، والتي تنص على " أحرص على الالتزام بالقوانين والتعليمات المعمول بها في وزارة التربية والتعليم " وبلغ المتوسط الحسابي (4.34)، وجاء بالرتبة الثانية الفقرة رقم (2)، والتي تنص على " أقوم بالمهمات الموكلة لي وفقاً لمعايير الجودة المطلوبة وبلغ المتوسط الحسابي (4.30) وحصلت الفقرة " لدي الدافعية لإنجاز الأعمال الإضافية خارج أوقات الدوام المدرسي " على أقل متوسط حسابي بلغ (3.91).

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المديرية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) الاحصائي واستخدام تحليل التباين الأحادي.

أ- متغير الجنس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين فئات الجنس والجدول (18.4) يوضح ذلك.

الجدول (18.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
استراتيجيات التدريس	ذكر	431	3.93	0.69	6.298	*0.000
	أنثى	922	4.16	0.61		
الإدارة الصفية	ذكر	431	3.99	0.69	6.409	*0.000
	أنثى	922	4.23	0.61		
تحمل المسؤولية	ذكر	431	3.98	0.70	6.608	*0.000
	أنثى	922	4.22	0.61		
الدرجة الكلية	ذكر	431	3.97	0.65	6.976	*0.000
	أنثى	922	4.21	0.57		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من خلال الجدول (18.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (6.976)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد فروق في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات، حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

ب-متغير سنوات الخبرة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة واستخدام تحليل التباين الأحادي واختبار (LSD) لدلالة الفروق بين مستويات الخبرة والجداول (19.4، 20.4، 21.4) توضح ذلك.

الجدول (19.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجيات التدريس	أقل من 5 سنوات	236	4.08	0.69
	من 5-10 سنوات	295	3.93	0.72
	أكثر من 10 سنوات	822	4.15	0.60
الإدارة الصفية	أقل من 5 سنوات	236	4.15	0.68
	من 5-10 سنوات	295	4.01	0.70
	أكثر من 10 سنوات	822	4.21	0.61
تحمل المسؤولية	أقل من 5 سنوات	236	4.15	0.68
	من 5-10 سنوات	295	4.01	0.69
	أكثر من 10 سنوات	822	4.19	0.62
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	236	4.13	0.65
	من 5-10 سنوات	295	3.99	0.65
	أكثر من 10 سنوات	822	4.18	0.56

يلاحظ من الجدول رقم (19.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة

الفروق تم اســـتخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (20.4):

الجدول(20.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	9.911	2	4.956	12.038	*0.000
	داخل المجموعات	555.725	1350	0.412		
	المجموع	565.637	1352			
الإدارة الصفية	بين المجموعات	8.583	2	4.292	10.410	*0.000
	داخل المجموعات	556.532	1350	0.412		
	المجموع	565.115	1352			
تحمل المسؤولية	بين المجموعات	7.474	2	3.737	8.890	*0.000
	داخل المجموعات	567.458	1350	0.420		
	المجموع	574.932	1352			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	8.434	2	4.217	11.779	*0.000
	داخل المجموعات	483.290	1350	0.358		
	المجموع	491.724	1352			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (20.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية(11.779) ومستوى الدلالة (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة، و للمجالات، وتم استخدام اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق، وهي كما يلي:

الجدول (21.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	المتغير	مستويات الخبرة	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
استراتيجيات التدريس	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	0.14379*	*0.010
		أكثر من 10 سنوات	-0.06952	0.143
	من 5–10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.14379*	*0.010
		أكثر من 10 سنوات	-0.21330*	*0.000
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.06952	0.143
		من 5–10 سنوات	0.21330*	*0.000
الإدارة الصفية	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	0.13559*	*0.016
		أكثر من 10 سنوات	-0.06300	0.184
	من 5–10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.13559*	*0.016
		أكثر من 10 سنوات	-0.19859*	*0.000
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.06300	0.184
		من 5–10 سنوات	0.19859*	*0.000
تحمل المسؤولية	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	0.14379*	*0.011
		أكثر من 10 سنوات	-0.04163	0.385
	من 5–10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.14379*	*0.011
		أكثر من 10 سنوات	-0.18541*	*0.000
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.04163	0.385
		من 5–10 سنوات	0.18541*	*0.000
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	0.14174*	*0.007
		أكثر من 10 سنوات	-0.05534	0.211
	من 5–10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.14174*	*0.007

		أكثر من 10 سنوات	-0.19708*	*0.000
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.05534	0.211
		من 5–10 سنوات	0.19708*	*0.000

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول (21.4) أن دلالة الفروق بين مستوى الخبرة (أقل من 5 سنوات) ومستوى الخبرة (5–10 سنوات)، وجاءت الفروق لصالح (أقل من 5 سنوات)، وبين مستوى الخبرة (أكثر من 10 سنوات) ومستوى الخبرة (من 5–10 سنوات) لصالح (أكثر من 10 سنوات)

ج–المؤهل العلمي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مستويات المؤهل العلمي، والجدول (22.4) يوضح ذلك.

الجدول (22.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
استراتيجيات التدريس	بكالوريوس فأقل	1067	4.12	0.62	3.723	*0.000
	ماجستير فأعلى	286	3.96	0.72		
الإدارة الصفية	بكالوريوس فأقل	1067	4.19	0.63	3.640	*0.000
	ماجستير فأعلى	286	4.03	0.68		
تحمل المسؤولية	بكالوريوس فأقل	1067	4.19	0.63	4.628	*0.000
	ماجستير فأعلى	286	3.99	0.70		
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	1067	4.17	0.58	4.428	*0.000
	ماجستير فأعلى	286	3.99	0.66		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من خلال الجدول (22.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (4.428)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد فروق في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين

من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وللمجالات، حيث كانت الفروق لصالح بكالوريوس فأقل.

د-المديرية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة واستخدام تحليل التباين الأحادي واختبار (LSD) لدلالة الفروق بين مستويات الخبرة، والجداول (23.4، 24.4، 25.4) توضح ذلك.

الجدول (23.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المديرية

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجيات التدريس	شمال الضفة الغربية	614	4.25	0.57
	وسط الضفة الغربية	371	4.11	0.62
	جنوب الضفة الغربية	368	3.79	0.70
الإدارة الصفية	شمال الضفة الغربية	614	4.32	0.57
	وسط الضفة الغربية	371	4.20	0.60
	جنوب الضفة الغربية	368	3.83	0.69
تحمل المسؤولية	شمال الضفة الغربية	614	4.32	0.55
	وسط الضفة الغربية	371	4.21	0.59
	جنوب الضفة الغربية	368	3.80	0.73
الدرجة الكلية	شمال الضفة الغربية	614	4.30	0.50
	وسط الضفة الغربية	371	4.18	0.56
	جنوب الضفة الغربية	368	3.80	0.67

يلاحظ من الجدول رقم (23.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المديرية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (24.4):

الجدول(24.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المديرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	48.841	2	24.420	63.792	*0.000
	داخل المجموعات	516.796	1350	0.383		
	المجموع	565.637	1352			
الإدارة الصفية	بين المجموعات	58.004	2	29.002	77.207	*0.000
	داخل المجموعات	507.112	1350	0.376		
	المجموع	565.115	1352			
تحمل المسؤولية	بين المجموعات	63.525	2	31.762	83.845	*0.000
	داخل المجموعات	511.407	1350	0.379		
	المجموع	574.932	1352			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	57.432	2	28.716	89.263	*0.000
	داخل المجموعات	434.292	1350	0.322		
	المجموع	491.724	1352			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (24.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية(89.263) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المديرية، وكذلك للمجالات، وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق، وهي كما يلي:

الجدول (25.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المديرية

المجال	المتغير		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
استراتيجيات التدريس	شمال الضفة الغربية	وسط الضفة الغربية	0.14643*	*0.000
		جنوب الضفة الغربية	0.45987*	*0.000
	وسط الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.14643*	*0.000
		جنوب الضفة الغربية	0.31344*	*0.000
	جنوب الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.45987*	*0.000
		وسط الضفة الغربية	-0.31344*	*0.000
الإدارة الصفية	شمال الضفة الغربية	وسط الضفة الغربية	0.12291*	*0.002
		جنوب الضفة الغربية	0.49737*	*0.000
	وسط الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.12291*	*0.002
		جنوب الضفة الغربية	0.37445*	*0.000
	جنوب الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.49737*	*0.000
		وسط الضفة الغربية	-0.37445*	*0.000
تحمل المسؤولية	شمال الضفة الغربية	وسط الضفة الغربية	0.10866*	*0.007
		جنوب الضفة الغربية	0.51729*	*0.000
	وسط الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.10866*	*0.007
		جنوب الضفة الغربية	0.40863*	*0.000
	جنوب الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.51729*	*0.000
		وسط الضفة الغربية	-0.40863*	*0.000
الدرجة الكلية	شمال الضفة الغربية	وسط الضفة الغربية	0.12355*	0.001
		جنوب الضفة الغربية	0.49508*	*0.000
	وسط الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.12355*	*0.001

		جنوب الضفة الغربية	0.37153*	*0.000
	جنوب الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.49508*	*0.000
		وسط الضفة الغربية	-0.37153*	*0.000

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (25.4) أن الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (شمال الضفة الغربية) و(وسط الضفة الغربية) لصالح (شمال الضفة الغربية)، وبين (شمال الضفة الغربية) و(جنوب الضفة الغربية) لصالح (شمال الضفة الغربية)، وبين (وسط الضفة الغربية) و(جنوب الضفة الغربية) لصالح (وسط الضفة الغربية).

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم، والجدول (26.4) يوضح ذلك.

الجدول (26.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
4	العلاقات الإنسانية	4.13	0.74	عالية	82.6
1	تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة	3.90	0.81	عالية	77.9
2	رضا المعلمين عن العمل	3.78	0.79	عالية	75.5
3	الحوافز المادية والمعنوية	3.68	0.81	عالية	73.5
	الدرجة الكلية	3.87	0.69	عالية	77.4

يبين الجدول (26.4) أن مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم جاء عالياً بمتوسط حسابي (3.87) وبانحراف معياري (0.69) وتراوحت المتوسطات

الحسـابية للمجالات ما بين (3.68 –4.13) وجاءت جميعها بمسـتوى عالٍ، وجاء بالرتبة الأولى مجال العلاقات الانسانية بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.74)، وجاء بالرتبة الثانية مجال تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة بمتوسط حسابي (3. 90) وانحراف معياري (0.81) ، وجاء بالرتبة الثالثة مجال رضـا المعلمين عن العمل بمتوسـط حسـابي (3.78) وانحراف معياري (0.79) ، وجاء بالرتبة الرابعة مجال الحوافز المادية والمعنوية بمتوسـط حسـابي (3.68) وانحراف معياري (0.81).

كما قامت الباحثة باسـتخراج المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال على حدة.

1.5.4 المجال الأول: تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات هذا المجال، والجدول (27.4) يوضح ذلك.

الجدول (27.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	الرتبة
1	يصدر مدير المدرسة تعليمات واضحة تحث العاملين على العمل بروح معنوية عالية.	4.05	0.90	**عالية**	81.0	1
3	يحرص مدير المدرسة على تزويد المعلمين بالمعلومات اللازمة للتغلب على مشكلات العمل.	3.93	0.91	**عالية**	78.6	2
4	يتيح لي مدير المدرسة فرصة لتطوير مقدراتي.	3.91	0.93	**عالية**	78.2	3
2	يحرص مدير المدرسة على مساعدة المعلمين في حل مشكلاتهم الشخصية.	3.84	0.96	**عالية**	76.8	4
5	يشاركني مدير المدرسة في وضع خطة المدرسة ورسالتها.	3.76	1.01	**عالية**	75.2	5
	الدرجة الكلية	**3.90**	**0.81**	**عالية**	**77.9**	

يوضح الجدول (27.4) أن مستوى الروح المعنوية لمجال "تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة" لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم جاء عالياً، بمتوسط حسابي (3.90) وبانحراف معياري (0.81) وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (4.05-3.76) وقد جاءت بالرتبة الأولى الفقرة رقم (1)، والتي تنص على " يصدر مدير المدرسة تعليمات واضحة تحث العاملين على العمل بروح معنوية عالية " وبلغ المتوسط الحسابي (4.05)، وجاء بالرتبة الثانية الفقرة رقم (3)، والتي تنص على " يحرص مدير المدرسة على تزويد المعلمين بالمعلومات اللازمة للتغلب على مشكلات العمل " بمتوسط حسابي (3.93) وحصلت الفقرة " يشاركني مدير المدرسة في وضع خطة المدرسة ورسالتها " على أقل متوسط حسابي بلغ (3.76).

2.5.4 المجال الثاني: رضا المعلمين عن العمل

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات هذا المجال، والجدول (28.4) يوضح ذلك.

الجدول (28.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال رضا المعلمين عن العمل مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	الرتبة
5	أُواظب على عملي دون تغيب.	4.22	0.91	**عالية جداً**	84.4	1
4	أشعر بالفخر لانتمائي للمدرسة التي أعمل بها.	4.01	0.98	**عالية**	80.2	2
3	أكون مستمتعاً أثناء قيامي بالتدريس.	3.97	0.97	**عالية**	79.4	3
1	أرى أن المركز الاجتماعي لمهنة المعلم جيدة.	3.52	1.10	**عالية**	70.4	4
2	تُتيحُ لي وظيفتي كمعلم فرصاً واسعة لتأمين المستقبل.	3.17	1.18	**متوسطة**	63.4	5
	الدرجة الكلية	**3.78**	**0.79**	**عالية**	**75.5**	

يوضح الجدول (28.4) أن مستوى الروح المعنوية لمجال " رضا المعلمين عن العمل" لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم جاء عالياً، بمتوسط حسابي (3.78) وبانحراف معياري (0.79) وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (3.17-4.22) وقد جاءت بالرتبة الأولى الفقرة رقم (5)، والتي تنص على " أُواظب على عملي دون تغيب " وبلغ المتوسط الحسابي (4.22) وجاء بالرتبة الثانية الفقرة رقم (4) والتي تنص على " أشعر بالفخر لانتمائي للمدرسة التي أعمل بها " بمتوسط حسابي (4.01) وحصلت الفقرة " تُتيحُ لي وظيفتي كمعلم فرصاً واسعة لتأمين المستقبل " على أقل متوسط حسابي بلغ (3.17).

3.5.4 المجال الثالث: الحوافز المادية والمعنوية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات هذا المجال، والجدول (29.4) يوضح ذلك.

الجدول (29.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الحوافز المادية والمعنوية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	الرتبة
2	تقدير مدير المدرسة لعملي يزيد من دافعيتي للعمل.	3.97	0.96	**عالية**	79.4	1
4	يقيم مدير المدرسة الأداء الوظيفي للمعلمين بعدالة وفق معايير واضحة ومحددة.	3.84	0.95	**عالية**	76.8	2
1	يهتم مدير المدرسة بالتحفيز المعنوي للمعلمين.	3.84	0.97	**عالية**	76.8	3
3	يقدم مدير المدرسة الدعم والمساندة في تشجيعي على التقدم والترقية في العمل.	3.80	0.98	**عالية**	76.0	4
5	يوازي الراتب الذي أتقاضاه من عملي المجهود الذي ابذله.	2.92	1.23	**متوسطة**	58.4	5
	الدرجة الكلية	**3.68**	**0.81**	**عالية**	**73.5**	

يوضـح الجدول (29.4) أن مسـتوى الروح المعنوية لمجال " الحوافز المادية والمعنوية" لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسـطين من وجهة نظرهم جاء عالياً بمتوسـط حسـابي (3.68) وبانحراف معياري (0.81) وتراوحت المتوسـطات الحسـابية لفقرات هذا المجال ما بين (2.92-3.97) وقد جاءت بالرتبة الأولى الفقرة رقم (2)، التي تنص على " تقدير مدير المدرســة لعملي يزيد من دافعيتي للعمل " وبلغ المتوسـط الحسـابي (3.97)، وجاء بالرتبة الثانية الفقرة رقم (4)، التي تنص على "يقيم مدير المدرســة الأداء الوظيفي للمعلمين بعدالة وفق معايير واضــحة ومحددة. " بمتوسـط حسـابي (3.84) وحصـلت الفقرة " يوازي الراتب الذي أتقاضـاه من عملي المجهود الذي ابذله " على أقل متوسط حسابي بلغ (2.92).

4.5.4 المجال الرابع: العلاقات الانسانية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات هذا المجال، والجدول (30.4) يوضح ذلك.

الجدول (30.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال العلاقات الإنسانية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	الرتبة
5	علاقتي مع طلبتي في المدرسة جيدة.	4.27	0.90	**عالية جداً**	85.4	1
4	علاقتي مع زملائي تسودها المحبة والتفاهم.	4.22	0.87	**عالية جداً**	84.4	2
2	احترم آراء زملائي في المدرسة حتى لو كانت مخالفة لرأيي.	4.20	0.86	**عالية**	84.0	3
1	يعاملني مدير المدرسة زميلاً وليس مرؤوساً.	4.03	0.95	**عالية**	80.6	4
3	يحرص مدير المدرسة على خلق مجتمعات تعلم مهنية تواجه التحديات التي تطرأ أثناء العمل.	3.93	0.94	**عالية**	78.6	5
	الدرجة الكلية	**4.13**	**0.74**	**عالية**	**82.6**	

يوضــح الجدول (30.4) أن مســتوى الروح المعنوية لمجال " العلاقات الإنســانية " لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسـطين من وجهة نظرهم جاء عالياً بمتوسـط حسـابي (4.13) وبانحراف

معياري (0.74)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (3.93-4.27) وقد جاءت بالرتبة الأولى الفقرة رقم (5)، التي تنص على " علاقتي مع طلبتي في المدرسة جيدة " وبلغ المتوسط الحسابي (4.27) وجاء بالرتبة الثانية الفقرة رقم (4)، التي تنص على " علاقتي مع زملائي تسودها المحبة والتفاهم " بمتوسط حسابي (4.22)، وحصلت الفقرة " يحرص مدير المدرسة على خلق مجتمعات تعلم مهنية تواجه التحديات التي تطرأ أثناء العمل " على أقل متوسط حسابي بلغ (3.93).

6.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المديرية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) الاحصائي واستخدام تحليل التباين الأحادي.

أ- متغير الجنس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين فئات الجنس، والجدول (31.4) يوضح ذلك.

الجدول (31.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة	ذكر	431	3.73	0.88	5.243	*0.000
	أنثى	922	3.98	0.77		
رضا المعلمين عن العمل	ذكر	431	3.55	0.89	7.483	*0.000
	أنثى	922	3.89	0.71		
الحوافز المادية والمعنوية	ذكر	431	3.49	0.89	5.976	*0.000
	أنثى	922	3.77	0.76		
	ذكر	431	3.97	0.80	5.763	*0.000

العلاقات الإنسانية	أنثى	922	4.21	0.69		
الدرجة الكلية	ذكر	431	3.68	0.76	6.971	*0.000
	أنثى	922	3.96	0.64		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يتبين من خلال الجدول (31.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (6.971)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد فروق في متوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات، حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

ب-متغير سنوات الخبرة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة واستخدام تحليل التباين الأحادي واختبار (LSD) لدلالة الفروق بين مستويات الخبرة والجداول (32.4، 33.4، 34.4) توضح ذلك.

الجدول (32.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة	أقل من 5 سنوات	236	3.96	0.83
	من 5-10 سنوات	295	3.79	0.82
	أكثر من 10 سنوات	822	3.92	0.81
رضا المعلمين عن العمل	أقل من 5 سنوات	236	3.93	0.78
	من 5-10 سنوات	295	3.68	0.80
	أكثر من 10 سنوات	822	3.77	0.78
الحوافز المادية والمعنوية	أقل من 5 سنوات	236	3.85	0.77
	من 5-10 سنوات	295	3.63	0.81
	أكثر من 10 سنوات	822	3.64	0.81
العلاقات الإنسانية	أقل من 5 سنوات	236	4.17	0.75
	من 5-10 سنوات	295	3.97	0.78

	أكثر من 10 سنوات	822	4.18	0.71
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	236	3.98	0.71
	من 5-10 سنوات	295	3.77	0.70
	أكثر من 10 سنوات	822	3.88	0.68

يلاحظ من الجدول رقم (32.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (33.4):

الجدول(33.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة	بين المجموعات	4.311	2	2.155	3.267	*0.038
	داخل المجموعات	890.803	1350	0.660		
	المجموع	895.114	1352			
رضا المعلمين عن العمل	بين المجموعات	8.468	2	4.234	6.838	*0.001
	داخل المجموعات	835.925	1350	0.619		
	المجموع	844.394	1352			
الحوافز المادية والمعنوية	بين المجموعات	8.799	2	4.400	6.767	*0.001
	داخل المجموعات	877.700	1350	0.650		
	المجموع	886.500	1352			
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	9.476	2	4.738	8.836	*0.000
	داخل المجموعات	723.910	1350	0.536		
	المجموع	733.386	1352			
	بين المجموعات	5.728	2	2.864	6.008	*0.003

الدرجة الكلية	داخل المجموعات	643.597	1350	0.477		
	المجموع	649.325	1352			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (33.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية(6.008) ومستوى الدلالة (0.003) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات، وتم استخدام اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق، وهي كما يلي:

الجدول (34.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	0.16458*	*0.020
		أكثر من 10 سنوات	0.04290	0.475
	من 5–10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.16458*	*0.020
		أكثر من 10 سنوات	-0.12167*	*0.027
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.04290	0.475
		من 5–10 سنوات	0.12167*	*0.027
رضا المعلمين عن العمل	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	0.25169*	*0.000
		أكثر من 10 سنوات	0.16226*	*0.005
	من 5–10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.25169*	*0.000
		أكثر من 10 سنوات	-0.08943	0.094
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.16226*	*0.005
		من 5–10 سنوات	0.08943	0.094
الحوافز المادية والمعنوية	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	0.22237*	*0.002
		أكثر من 10 سنوات	0.20827*	*0.000

	من 5–10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.22237*	*0.002
		أكثر من 10 سنوات	-0.01410	0.797
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.20827*	*0.000
		من 5–10 سنوات	0.01410	0.797
العلاقات الإنسانية	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	0.19186*	*0.003
		أكثر من 10 سنوات	-0.01346	0.803
	من 5–10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.19186*	*0.003
		أكثر من 10 سنوات	-0.20532*	*0.000
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.01346	0.803
		من 5–10 سنوات	0.20532*	*0.000
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	0.20763*	*0.001
		أكثر من 10 سنوات	0.09999	0.050
	من 5–10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.20763*	*0.001
		أكثر من 10 سنوات	-0.10763*	*0.022
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.09999	0.050
		من 5–10 سنوات	0.10763*	*0.022

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول (34.4) أن دلالة الفروق بين مستوى الخبرة (أقل من 5 سنوات) ومستوى الخبرة (5–10 سنوات) وجاءت الفروق لصالح (أقل من 5 سنوات)، وبين مستوى الخبرة (أكثر من 10 سنوات) ومستوى الخبرة (من 5–10 سنوات) لصالح (أكثر من 10 سنوات)، وبين مستوى الخبرة (أقل من 5 سنوات) ومستوى الخبرة (أكثر من 10 سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات).

ج–المؤهل العلمي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مستويات المؤهل العلمي، والجدول (35.4) يوضح ذلك.

الجدول (35.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة	بكالوريوس فأقل	1067	3.924	0.820	2.361	*0.018
	ماجستير فأعلى	286	3.796	0.784		
رضا المعلمين عن العمل	بكالوريوس فأقل	1067	3.817	0.780	3.656	*0.000
	ماجستير فأعلى	286	3.625	0.812		
الحوافز المادية والمعنوية	بكالوريوس فأقل	1067	3.707	0.807	2.760	*0.006
	ماجستير فأعلى	286	3.559	0.809		
العلاقات الإنسانية	بكالوريوس فأقل	1067	4.187	0.713	5.359	*0.000
	ماجستير فأعلى	286	3.927	0.785		
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	1067	3.909	0.687	3.965	*0.000
	ماجستير فأعلى	286	3.727	0.697		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من خلال الجدول (35.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (3.965)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد فروق في متوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المؤهل العلمي، و للمجالات، حيث كانت الفروق لصالح بكالوريوس فأقل.

د-المديرية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة واستخدام تحليل التباين الأحادي واختبار (LSD) لدلالة الفروق بين مستويات الخبرة والجداول (36.4، 37.4، 38.4) توضح ذلك.

الجدول (36.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المديرية

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة	شمال الضفة الغربية	614	4.09	0.75
	وسط الضفة الغربية	371	3.93	0.79
	جنوب الضفة الغربية	368	3.55	0.83
رضا المعلمين عن العمل	شمال الضفة الغربية	614	3.92	0.73
	وسط الضفة الغربية	371	3.82	0.77
	جنوب الضفة الغربية	368	3.49	0.83
الحوافز المادية والمعنوية	شمال الضفة الغربية	614	3.82	0.76
	وسط الضفة الغربية	371	3.68	0.85
	جنوب الضفة الغربية	368	3.44	0.81
العلاقات الإنسانية	شمال الضفة الغربية	614	4.36	0.58
	وسط الضفة الغربية	371	4.16	0.73
	جنوب الضفة الغربية	368	3.72	0.80
الدرجة الكلية	شمال الضفة الغربية	614	4.05	0.60
	وسط الضفة الغربية	371	3.90	0.69
	جنوب الضفة الغربية	368	3.55	0.72

يلاحظ من الجدول رقم (36.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المديرية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (37.4):

الجدول(37.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المديرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة	بين المجموعات	67.645	2	33.822	55.180	*0.000
	داخل المجموعات	827.469	1350	0.613		
	المجموع	895.114	1352			
رضا المعلمين عن العمل	بين المجموعات	43.764	2	21.882	36.897	*0.000
	داخل المجموعات	800.630	1350	0.593		
	المجموع	844.394	1352			
الحوافز المادية والمعنوية	بين المجموعات	32.904	2	16.452	26.020	*0.000
	داخل المجموعات	853.596	1350	0.632		
	المجموع	886.500	1352			
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	94.953	2	47.477	100.392	*0.000
	داخل المجموعات	638.432	1350	0.473		
	المجموع	733.386	1352			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	57.354	2	28.677	65.398	*0.000
	داخل المجموعات	591.972	1350	0.438		
	المجموع	649.325	1352			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (37.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية(65.398) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المديرية، وكذلك للمجالات، وتم استخدام اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (38.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المديرية

المجال	المتغير		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة	شمال الضفة الغربية	وسط الضفة الغربية	0.16094*	*0.002
		جنوب الضفة الغربية	0.54034*	*0.000
	وسط الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.16094*	*0.002
		جنوب الضفة الغربية	0.37940*	*0.000
	جنوب الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.54034*	*0.000
		وسط الضفة الغربية	-0.37940*	*0.000
رضا المعلمين عن العمل	شمال الضفة الغربية	وسط الضفة الغربية	0.09896	0.051
		جنوب الضفة الغربية	0.43085*	*0.000
	وسط الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.09896	0.051
		جنوب الضفة الغربية	0.33189*	*0.000
	جنوب الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.43085*	*0.000
		وسط الضفة الغربية	-0.33189*	*0.000
الحوافز المادية والمعنوية	شمال الضفة الغربية	وسط الضفة الغربية	0.13250*	*0.011
		جنوب الضفة الغربية	0.37803*	*0.000
	وسط الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.13250*	*0.011
		جنوب الضفة الغربية	0.24552*	*0.000
	جنوب الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.37803*	*0.000
		وسط الضفة الغربية	-0.24552*	*0.000
العلاقات الإنسانية	شمال الضفة الغربية	وسط الضفة الغربية	0.19984*	*0.000
		جنوب الضفة الغربية	0.64091*	*0.000
	وسط الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.19984*	*0.000

		جنوب الضفة الغربية	0.44107*	*0.000
	جنوب الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.64091*	*0.000
		وسط الضفة الغربية	-0.44107*	*0.000
الدرجة الكلية	شمال الضفة الغربية	وسط الضفة الغربية	0.14806*	*0.001
		جنوب الضفة الغربية	0.49753*	*0.000
	وسط الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.14806*	*0.001
		جنوب الضفة الغربية	0.34947*	*0.000
	جنوب الضفة الغربية	شمال الضفة الغربية	-0.49753*	*0.000
		وسط الضفة الغربية	-0.34947*	*0.000

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (38.4) أن الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (شمال الضفة الغربية) و(وسط الضفة الغربية) لصالح (شمال الضفة الغربية)، وبين (شمال الضفة الغربية) و(جنوب الضفة الغربية) لصالح (شمال الضفة الغربية)، وبين (وسط الضفة الغربية) و(جنوب الضفة الغربية) لصالح (وسط الضفة الغربية).

7.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين ومستوى الأداء الوظيفي لمعلمي مدارسهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين ومستوى الأداء الوظيفي لمعلمي مدارسهم كما هو موضح في الجدول (39.4).

الجدول (39.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية للعلاقة بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين ومستوى الأداء الوظيفي لمعلمي مدارسهم

المجالات		الانضباط الوظيفي	العمل والإنجاز	أخلاقيات الوظيفة	العلاقات الإنسانية	الدرجة الكلية
استراتيجيات التدريس	معامل بيرسون	0.586**	0.603**	0.588**	0.594**	0.653**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الإدارة الصفية	معامل بيرسون	.587**	0.587**	0.576**	0.597**	0.644**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
تحمل المسؤولية	معامل بيرسون	0.552**	0.578**	0.567**	0.576**	0.625**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الدرجة الكلية	معامل بيرسون	0.614**	0.633**	0.619**	0.631**	0.687**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

* داله إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$)

** داله إحصائية عند ($\alpha \leq 0.01$)

يتبين من الجدول(39.4) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية لمستوى المساءلة الإدارية والأداء الوظيفي (0.687)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنها دالة احصائياً، أي أنه يوجد علاقة طردية متوسطة في معظم المجالات بين مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين ومستوى الأداء الوظيفي لمعلمي مدارسهم، أي أنه كلما زاد مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين زاد ذلك من مستوى الأداء الوظيفي لمعلمي مدارسهم، والعكس صحيح، وكذلك للمجالات.

8.4 النتائج المتعلقة بالســـؤال الثامن: هل توجد علاقة ارتباطية (α≤ 0.05) عند مســـتوى الدلالة بين مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين ومستوى الروح المعنوية لمعلمي مدارسهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين ومستوى الروح المعنوية لمعلمي مدارسهم كما هو موضح في الجدول (40.4)

الجدول (40.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية للعلاقة بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين ومستوى الروح المعنوية لمعلمي مدارسهم

المجالات		الانضباط الوظيفي	العمل والإنجاز	أخلاقيات الوظيفة	العلاقات الإنسانية	الدرجة الكلية
تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة	معامل بيرسون	0.647**	0.771**	0.785**	0.742**	0.812**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
رضا المعلمين عن العمل	معامل بيرسون	0.511**	0.572**	0.579**	0.559**	0.612**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الحوافز المادية والمعنوية	معامل بيرسون	0.567**	0.690**	0.719**	0.659**	0.727**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
العلاقات الإنسانية	معامل بيرسون	0.591**	0.651**	0.705**	0.751**	0.733**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الدرجة الكلية	معامل بيرسون	0.658**	0.764**	0.793**	0.769**	0.820**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

* داله إحصائية عند (α ≤ 0.05)

** داله إحصائية عند (α ≤ 0.01)

يتبين من الجدول(40.4) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية لمستوى المساءلة الإدارية والروح المعنوية (0.820)، ومستوى الدلالة (0.000)، أنها دالة احصائياً، وأنه يوجد علاقة طردية متوسطة في بعض المجالات وبعضها كانت قوية بين مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين ومستوى الروح المعنوية لمعلمي مدارسهم، أي أنه كلما زاد مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمين زاد ذلك من مستوى الروح المعنوية لمعلمي مدارسهم، والعكس صحيح، وكذلك للمجالات.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يشتمل هذا الفصل على مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية للمساءلة الإدارية في فلسطين وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي والروح المعنوية لمعلمي مدارسهم.

1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول

ما مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم؟

أظهرت نتائج سؤال الدراسة الأول أن مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة عالية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن ممارسات مديري المدارس تخضع لضوابط وزارة التربية والتعليم وقواعدها، حيث يتم متابعة عمل مديري المدارس بانتظام من قبل مديريات التربية والتعليم التابعين لها، كما أن مديري المدارس في فلسطين يتم رفع كفاءتهم المهنية باستمرار وإكسابهم العديد من مبادئ المساءلة الإدارية واستراتيجيات تطبيقها من خلال إخضاعهم للدورات التدريبية اللازمة.

إن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات (أبو شرخ والأسود،2020)، و(الحارثي وعطية، 2019)، و(أبو كوش، 2018)، و(صفاء خمايسة، 2012)، و(أبو حشيش ، 2010)، و(أتافيا (Ataphia,2011).

ولكن نتيجة هذا السؤال تختلف مع نتائج دراسة (الشوابكة ،2022)، و(إميليا النقرى، 2019)، و(حتاملة وسلامة، 2017)، و(الزعبي، 2003) في أن مستوى المساءلة الإدارية كانت بنسبة

متوسطة، ومع نتائج دراسة (جرجس، وعبد العال، وعبد الملاك، 2023) في أن مستوى المساءلة الإدارية كانت بنسبة منخفضة.

أما بالنسبة لمجالات الأداة فقد حصل مجال العلاقات الإنسانية على أعلى متوسط حسابي، ويعزى ذلك إلى أن العلاقة بين المعلمين والمدير غالباً ما تكون قائمة على الثقة والاحترام المتبادل فيما بينهم، كونها تؤثر بشكل كبير على الأداء الوظيفي داخل المؤسسة التعليمية.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (أبو كوش، 2018) في حصول هذا المجال على المرتبة الثانية.

وحصل حصل مجال الانضباط الوظيفي على المرتبة الثانية، ويعزى ذلك إلى إدراك المديرين أهمية الانضباط الوظيفي في تحقيق الأهداف التنظيمية للمؤسسة التعليمية، ولأنه من بدهيات أي وظيفة في أي مؤسسة تسعى إلى الارتقاء بمستوى أدائها.

لقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (أبو كوش، 2018) في حصول هذا المجال على أعلى متوسط حسابي.

بينما حصل مجال العمل والإنجاز على المرتبة الثالثة، ويعزى ذلك إلى اهتمام المدير وحرصه على متابعة الأداء الوظيفي لمعلميه كونه مشـــرفاً مقيماً في مدرســـته لما له من دور في تحقيق أهداف المدرسة.

لقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو كوش، 2018) في حصول هذا المجال على المرتبة الثالثة.

أما مجال أخلاقيات الوظيفة فقد حصل على المرتبة الرابعة، ويعزى ذلك إلى حرص مدير المدرسة على تبني الأخلاقيات العملية لما لها من تأثير إيجابي على بيئة العمل، وعلى سمعة المدرسة.

1.1.5 مناقشة مجال الانضباط الوظيفي:

أظهرت نتائج الدراسة أن جميع فقرات هذا المجال قد حصلت على درجة عالية، ولقد حصلت الفقرة (4) "يتابع مدير المدرسة التزام المعلمين بمواعيد الدوام المدرسي"، على أعلى متوسط حسابي، ويعزى ذلك إلى اهتمام المدير بوجود أعضاء الهيئة التدريسية في أروقة المدرسة وساحاتها قبل وصول الطلاب تفادياً لحدوث أي مشاكل من جهة، ومن جهة أخرى ليكون المعلم على استعداد للقيام بواجباته التدريسية من خلال تحضير كل ما يلزم حصته من وسائل وأدوات.

لقد اتفقت إلى حد كبير مع دراسة (أبوشرخ والأسود، 2020)، و(الحارثي وعطية، 2019)، و(أبوكوش، 2018)، و(أبوحشيش، 2010) حيث حصلت نفس العبارة على درجة كبيرة.

بينما حصلت الفقرة (6) "يطبق مدير المدرسة العقوبة المناسبة في حال إفشاء أسرار المدرسة" على أقل متوسط حسابي، ويعزى ذلك إلى حرص المدير على سمعة المدرسة وسمعة العاملين فيها، ولضمان عدم تكرار مثل هذه الممارسات التي لا تمت إلى الاخلاق والقيم الفاضلة بصلة.

2.1.5 مناقشة مجال العمل والإنجاز:

أظهرت نتائج الدراسة أن جميع فقرات هذا المجال قد حصلت على درجة عالية، ولقد حصلت الفقرة (5) " يتابع مدير المدرسة كمشرف مقيم فاعلية إدارة المعلمين لصفوفهم." على أعلى متوسط حسابي، ويعزى ذلك إلى حرص مدير المدرسة على ضمان سير العملية التعليمية التربوية في مسارها الصحيح نحو تحقيق الأهداف المرجوة منها.

لقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الشوابكة، 2022) حيث حصلت نفس العبارة على درجة كبيرة.

بينما حصلت الفقرة (8) " يتابع مدير المدرسة أوراق الاختبارات بعد تصحيحها" على أقل متوسط حسابي، ويعزى ذلك إلى أن المعلمين يقومون بإحصاء عدد الطلاب الناجحين والراسبين في كل امتحان، ويتم تسليم هذه الاحصائيات للمدير.

3.1.5 مناقشة مجال أخلاقيات الوظيفة:

أظهرت نتائج الدراسة أن جميع فقرات هذا المجال قد حصلت على درجة عالية، ولقد حصلت الفقرة (3)" يراعي مدير المدرسة سرية المعلومات الخاصة بالمعلمين والطلاب" على أعلى متوسط حسابي، ويعزى ذلك إلى اهتمام المدير بالحفاظ على خصوصية المعلم وخصوصية الطالب، كما أنه يزيد من ثقة الطلاب والمعلمين فيه مما يمكنه من الوصول إلى معلومات أكثر عن الطالب والمعلم ومنه إلى المتابعة والسيطرة على المواقف بشكل أفضل.

لقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبوكوش، 2018) حيث حصلت نفس العبارة على درجة كبيرة.

بينما حصلت الفقرة (1) " يحرص مدير المدرسة على الابتعاد عن المحاباة في التعامل مع المعلمين"، على أقل متوسط حسابي ويعزى ذلك إلى إدراك مديري المدارس الى أهمية هذا البعد في زرع الثقة بين المعلمين، حيث يكون المعلم مطمئناً إلى أن تقويم المدير له مبني على أساليب التدريس التي اتبعها وعلى النتائج التي حققها بعيداً عن العلاقات الشخصية.

4.1.5 مناقشة مجال العلاقات الإنسانية:

أظهرت نتائج الدراسة أن جميع فقرات هذا المجال قد حصلت على درجة عالية، فلقد حصلت الفقرة (4)" يراعي مدير المدرسة قدرات الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة"، على أعلى متوسط حسابي، وتعزو الباحثة ذلك إلى اقتناع مديري المدارس بأهمية حصول هؤلاء الطلبة على الرعاية والاهتمام مما قد يسهم في تجاوز الحالة النفسية التي يعاني منها هؤلاء الطلاب والتي قد تكون سبباً في تدني أو تراجع تحصيلهم الدراسي.

بينما حصلت الفقرة (1) "يراعي مدير المدرسة الظروف الخاصة للمعلمين" على أقل متوسط حسابي، وتعزو الباحثة ذلك إلى أهمية مراعاة ظروف المعلمين الخاصة في ضمان سير العملية التعليمية في المدرسة بشكل صحيح، وفي جو تسوده الألفة والمحبة بعيداً عن أي مناكفات قد تحول دون تحقيق أهدافها التعليمية والتربوية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبوشرخ والأسود، 2020) حيث حصلت نفس العبارة على درجة كبيرة.

2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المديرية؟

أ-متغير الجنس

تشير نتائج السؤال الثاني إلى وجود فروق في متوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الجنس وكذلك للمجالات، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مديرات المدارس يتميزن عن مديري المدارس في اصرارهن على الالتزام الكامل بجميع متطلبات الوظيفة، وتطبيق المساءلة الإدارية بشكل منضبط أكثر من مديري المدارس، وذلك لتحقيق الإنضباط المدرسي، بالرغم من أن كلاً من المديرين والمديرات يعملون في بيئات عمل متشابهة، وذلك نتيجة التعليمات الواضحة لوزارة التربية والتعليم، والتي يتم متابعة تنفيذها من خلال الأقسام الإدارية في مديريات التربية والتعليم، كذلك إلى تساوي الأعباء الوظيفية الموكلة لهم، بالإضافة إلى أن المديرات لديهن خوف من وقوع عقوبة عليهن

في حال عدم تطبيق القانون حرفياً بينما الذكور فمعظمهم يعملون بروح القانون، ولا يطبقون القانون بحذافيره، وهذا الفرق بين الإدارة والقيادة .

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الزعبي، 2003)، و(أبوحشيش، 2010)، و(صفاء خمايسة، 2012)، و(حتاملة وسلامة، 2017)، و(أبو كوش، 2018)، و(إميليا النقرى، 2019)، و(أبو شرخ والأسود، 2020)، (الشوابكة، 2022).

ب-متغير سنوات الخبرة

تشير نتائج السؤال الثاني إلى وجود فروق ظاهرية في متوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح مستوى الخبرة الطويلة (10 سنوات فأكثر) ومستوى الخبرة القصيرة (أقل من 5 سنوات) فمستوى المساءلة الإدارية لصالح (أكثر من عشر سنوات) فيعزى إلى أن هؤلاء المعلمين و بحكم خبرتهم الطويلة في العمل ومعرفتهم بقوانين المهنة جيداً لابد من أن يلتزموا بها ، اما مستوى المساءلة الإدارية لصالح (أقل من 5 سنوات) فإن الباحثة تعزو ذلك إلى أن المعلمين الجدد (سنة أولى) والمستجدين (سنة ثانية) يخضعون لمزيد من المساءلة يفوق غيرهم من الزملاء، وذلك لأسباب فنية تتعلق بمدى كفاءتهم وتمكنهم العلمي، وإدارية خاصة بتثبيتهم بالخدمة ، إضافة إلى عدم امتلاكهم للخبرة الكافية، وحرص الإدارات المدرسية على تمكينهم وتطوير أدائهم .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (صفاء خمايسة، 2012)، و(حتاملة وسلامة، 2017)، و(الشوابكة، 2022) في وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الزعبي، 2003)، و(أبو حشيش، 2010)، و(أبو كوش، 2018)، و(أبو شرخ والأسود، 2020).

ج- متغير المؤهل العلمي.

تشير نتائج السؤال الثاني إلى وجود فروق في متوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي وكذلك للمجالات، حيث كانت الفروق لصالح بكالوريوس فأقل، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذي يحملون شهادات عليا (وبالأخص في التربية) يكونون على دراية أكبر بالأمور التربوية ويدركون أهمية المساءلة الإدارية، فيحسنون من أدائهم كونهم محط أنظار لزملائهم، أما المعلمون الحاصلون على درجة بكالوريوس فقط فهم يحملون شهادة البكالوريوس في التخصص فقط بدون مؤهل تربوي، ولذلك فإن وعيهم بالأمور التربوية يكون أقل من غيرهم من المعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (صفاء خمايسة، 2012)، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (الزعبي، 2003)، و(حتاملة وسلامة، 2017)، و(أبوكوش، 2018)، و(أبو شرخ والأسود، 2020)، (الشوابكة، 2022).

د-متغير المديرية.

تشير نتائج السؤال الثاني إلى وجود فروق ظاهرية في متوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المديرية، لصالح شمال ووسط الضفة وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الاجتياحات المتكررة من قبل جيش الاحتلال للمناطق في شمال ووسط الضفة وبالأخص للمخيمات الفلسطينية الأمر الذي يؤدي في بعض الأحيان إلى اغلاق المدارس وتحويل التعليم عن بعد، الامر الذي يستدعي متابعة مديري المدارس للمعلمين بشكل أكبر حفاظاً على سير العملية التعليمية.

3.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث

ما مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم؟

أظهرت نتائج سؤال الدراسة الثالث أن مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال تقييم أدائه السنوي ترتبط بمدى كفاءته بالعمل ومقدرته على إتمام المهام الموكلة اليه على أكمل وجه، وهذا بدوره يؤثر على الترقيات التي سوف يحصل عليها المعلم في عمله، بالإضافة الى أن الجامعات الفلسطينية تُلزم المعلمين اثناء وجودهم على مقاعد الدراسة بالتدريب العملي في المدارس، الأمر الذي يؤثر إيجاباً على أدائهم بالمستقبل، بالإضافة أيضا إلى الدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في كل عام للمعلمين في السنوات الأولى من تعيينهم، وخاصة التأهيل التربوي، بالإضافة إلى أن وزارة التربية والتعليم لجأت إلى تعيين المتقدمين الذين يحملون مؤهلاً تربوياً، لأنه في السابق كانت الوزارة هي من تقوم بتأهيل المعلمين تربوياً، وذلك لتحسين الأداء الوظيفي لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات(الجراح ،2024) ،

ساليفو و شيراني ، أمواه ، وأودامي (Salifu , Chirani, Amoah, & Odame,2023) و(سعيد، 2022)، (الثقفي، 2017)، (عواد ، 2008).

بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (نصر والقبي ، 2023)، (اليازجين، 2003) حيث كان مستوى الأداء الوظيفي متوسطاً.

أما بالنسبة لمجالات الأداة فقد حصل مجال الإدارة الصفية على أعلى متوسط حسابي، ويعزى ذلك إلى إدراك المعلمين أهمية أن تدار الحصة الصفية بشكل جيد من خلال وضع قواعد صفية محددة وواضحة لما لها من تأثير إيجابي على طريقة طرحه للمادة التعليمية، ومنه إفادة الطلاب بشكل جيد، بالإضافة إلى أن أغلبية من يتم تعيينهم يحملون مؤهلاً تربوياً، اذن فهم على علم بأهمية الإدارة الصفية، بالإضافة إلى توجيهات كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي للمعلم في كيفية إدارة الصف.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (سعيد، 2022) في حصول مجال الإدارة الصفية على متوسط مرتفع.

لقد حصل مجال تحمل المسؤولية على المرتبة الثانية، ويعزى ذلك إلى منح مديريات التربية والتعليم العديد من المديرين للتمكين الإداري، وهي منح المدير صلاحيات واسعة، فيقوم المدير بمنح المعلم بعض الصلاحيات، وذلك لثقته به، الأمر الذي يدفع المعلم إلى تحمل مسؤولية أفعاله، بالإضافة الى إحساس العديد من المعلمين بالمسؤولية اتجاه طلبتهم والمدرسة التي يعملون بها نتيجة انتمائهم لمهنة التعليم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (سعيد، 2022) في حصول مجال تحمل المسؤولية على متوسط مرتفع.

بينما حصل مجال استراتيجيات التدريس على المرتبة الثالثة، ويعزى ذلك إلى حرص كل من المشرف والمدير على متابعة أداء المعلم في الغرفة الصفية وفقاً لتعليمات وزارة التربية والتعليم، بالإضافة الى حرص الوزارة على تقديم الدورات التدريبية اللازمة للمعلمين للرفع من كفاءة أدائهم، إضافة إلى حرص المعلمين على تقديم أفضل ما لديهم، للارتقاء بمستوى الطلاب وتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، وبسبب امتلاك المعلمين درجات علمية مرتفعة مثل الماجستير والدكتوراه في التربية مما انعكس إيجاباً على أداء المعلم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (سعيد، 2022) في حصول مجال استراتيجيات التدريس على متوسط مرتفع.

1.3.5 مناقشة مجال استراتيجيات التدريس

أظهرت نتائج الدراسة أن جميع فقرات هذا المجال قد حصلت على درجة عالية، ولقد حصلت الفقرة (6)" أُوظف أمثلة تحاكي واقع حياة الطلبة" على أعلى متوسط حسابي، ويعزى ذلك إلى أن المعلم

يقوم بربط مـا جـاء بـالمحتوى التعليمي بواقع حيـاة الطلاب، الأمر الـذي يؤدي إلى دوام التعلم (استمرار احتفاظ الطالب بالمعلومة فترة أطول).

حيث اتفقت إلى حد كبير مع دراسة (سعيد، 2022)، إذ حصلت نفس العبارة على درجة كبيرة.

ولقد حصـلت الفقرة (5) أُوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصـالات في التعليم" على أقل متوسـط حسابي الا أن النتيجة كانت مرتفعة، ويعزى ذلك إلى الدور الكبير الذي تلعبه التكنولوجيا في توفير الوقت والجهد للمعلم، بالإضافة إلى أهميتها في إيصال المعلومة بشكل ابسط وخاصة للطلاب من ذوي التحصيل المتدني، بالإضافة إلى أن المعلم أحسن استخدام التكنولوجيا كوسيلة للتعليم كون هذا الجيل يسـمى جيل التكنولوجيا (Digital generation)، لذلك فإن التكنولوجيا هي أنسـب وسيلة للتعليم من وجهة نظر الباحثة.

حيث اتفقت الى حد كبير مع دراسة (سعيد، 2022)، إذ حصلت نفس العبارة على درجة كبيرة.

2.3.5 مناقشة مجال الإدارة الصفية

أظهرت نتائج الدراسة أن جميع فقرات هذا المجال قد حصلت على درجة عالية باستثناء الفقرة رقم (5) " أحرص على إكساب الطلاب اتجاهات سلوكية إيجابية"، حيث حصـلت على درجة عالية جداً، ويعزى ذلك إلى حصـول مجال الإدارة الصـفية على درجة عالية كما ظهر في نتائج هذه الدراسـة، وهذا ينعكس ايجاباً على سـلوك الطلاب وعلى العلاقة بين المعلم والطالب، والطلاب أنفسهم، مما يجعل المعلم قدوة حسنة لطلابه.

واتفقت إلى حد كبير مع دراسة (سعيد، 2020)، حيث حصلت نفس العبارة على درجة كبيرة.

بينما حصـلت الفقرة (4) " أُكلف الطلاب بمهارات متنوعة بحسـب ميولهم ورغباتهم للحد من الضـوضـاء داخل الغرفة الصـفية" على أقل متوسـط حسـابي، ويعزى ذلك إلى أهمية ربط المهام التعليمية باهتمامات الطلاب وخاصـة المشاغبين لجلب انتباههم، واشراكهم بالأنشطة التفاعلية من خلال اسناد بعض المهام إليهم.

3.3.5 مناقشة مجال تحمل المسؤولية

أظهرت نتائج الدراسـة أن بعض فقرات هذا المجال قد حصـلت على درجة عالية، كالفقرة (7,5,6,4,3)، بينما باقي الفقرات حصـلت على درجة عالية جداً، ولقد حصـلت الفقرة (1)" أحرص على الالتزام بالقوانين والتعليمات المعمول بها في وزارة التربية والتعليم" على أعلى متوسـط حسـابي، ويعزى ذلك إلى إدراك المعلمين إلى أهمية التزامهم بالقوانين في تحقيق أهداف المؤسـسـة

التعليمية والتي منها إنشـاء جيل قادر على مجابهة متطلبات الحياة، ويعرف ما لديه من حقوق وما عليه من واجبات، وفي حصولهم على الترقيات وحمايتهم من التعرض للإنذارات.

بينما حصـلت الفقرة (3) " لدي الدافعية لإنجاز الأعمال الإضـافية خارج أوقات الدوام المدرسـي" على أقل متوسـط حسـابي، إلا أن النتيجة كانت مرتفعة، ويعزى ذلك إلى المسـؤولية الملقاة على عاتق المعلم وخاصـة في ظل استمرار الحرب على غزة، فقد أصبح التعليم في فلسطين مدمجاً مما يقع على عاتق المعلم إعطاء حصـص عبر برنامج تيمز (Teams) في المنزل ومتابعة الطلاب من حيث إعطائهم مهمات على نفس البرنامج.

4.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المديرية؟

أ-متغير الجنس

تشير نتائج السؤال الرابع إلى وجود فروق في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الجنس، وللمجالات، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص الإناث بشكل أكبر على تحسين مستوى أدائهم الوظيفي، وذلك من خلال التقيد بالتعليمات والتزامهن بالدورات التدريبية التي تعقدها مديريات التربية والتعليم، والتحاقهن ببرامج الدراسات العليا.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (سعيد، 2022)، و(اليازجين، 2003).

ب-متغير سنوات الخبرة.

تشير نتائج السؤال الرابع إلى وجود فروق ظاهرية في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح مستوى الخبرة الطويلة (10 سنوات فأكثر) ومستوى الخبرة القصيرة (أقل من 5 سنوات)، فمستوى الأداء الوظيفي لصالح (10 سنوات فأكثر) قد يعزى إلى خبرتهم التي اكتسبوها من عملهم نتيجة ملاحظتهم نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف ومعالجتها، أما مستوى الأداء الوظيفي لصالح (أقل من 5 سنوات) فقد يعزى إلى سعي المعلمين الجدد إلى تطوير أدائهم المهني لما له من أثر إيجابي على التقرير السنوي لأدائهم والارتقاء بالسلم الوظيفي.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (سعيد، 2022)، (اليازجين، 2003).

ج-متغير المؤهل العلمي.

تشير نتائج السؤال الرابع إلى وجود فروق في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات، حيث كانت الفروق لصالح بكالوريوس فأقل، وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن عدد المعلمين الذين يحملون شهادة البكالوريوس أو أقل عددهم (1067) معلماً ومعلمة مقارنة بحملة شهادة ماجستير أو أعلى والبالغ عددهم (286) وهي نسبة غير متكافئة، والذي ربما أثر ذلك في الحصول على هذه النتيجة.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (سعيد، 2022)، (اليازجين، 2003).

د-متغير المديرية.

تشير نتائج السؤال الرابع إلى وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المديرية، ولصالح شمال الضفة الغربية، ووسطها، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام الأهل بالتعليم في شمال الضفة ووسطها أكثر من الجنوب ويُستدل على ذلك من نتائج امتحان الثانوية العامة ونتائج المسابقات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم ، كما أن نتائج السؤال الثاني أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى المساءلة الإدارية ولصالح شمال الضفة ووسطها، فكلما زادت المساءلة الإدارية زاد مستوى الأداء الوظيفي.

5.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

ما مستوى الروح المعنوي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم؟

أظهرت نتائج سؤال الدراسة الخامس أن مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين يشعرون بالفخر لإنتمائهم للمدرسة التي يعملون بها، وأن علاقتهم بزملائهم وطلبتهم تسودها المحبة والتفاهم، ويشعرون بالرضا عما يقدم لهم من حوافز معنوية، كما يحظون بالاهتمام والاحترام من قبل مدير المدرسة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (قعوار، 2007)، و(أبوسمرة والطيطي وقاسم،2010)، و(فوارعة وحدوش، 2015)،(مقابلة ،2020)، و(الحربي والشريف، 2022).

ولكنها اختلفت مع نتائج دراسة (الشرمان ،2019)، و (الخوري وسلامة، 2023) في أن مستوى الروح المعنوية كان متوسطاً.

وتبين أيضاً أن مجال العلاقات الإنسانية حصل على أعلى متوسط حسابي، وقد يعزى ذلك إلى إدراك مديري المدارس أهمية العلاقات الإيجابية فيما بينهم وبين معلميهم في خلق جو يسوده الألفة والمحبة مما يجعل معلميهم يقبلون على العمل بهمة عالية.

أما مجال الحوافز المادية والمعنوية فقد حصل على أقل متوسط حسابي، وقد يعزى ذلك إلى عدم اهتمام مديري المدارس بتحفيز المعلمين وتشجيعهم على التقدم والترقية في عملهم، وجمود الأنظمة التي لا تمكن المعلم من الالتزام بآليات التطوير، وعدم تقييم المعلمين وفق معايير واضحة ومحددة نتيجة اختلاف البيئات المدرسية.

1.5.5 مناقشة مجال تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة

أظهرت نتائج الدراسة أن جميع فقرات المجال قد حصلت على درجة عالية، ولقد حصلت الفقرة (1)" يصدر مدير المدرسة تعليمات واضحة تحث العاملين على العمل بروح معنوية عالية " على أعلى متوسط حسابي، وقد يعزى ذلك إلى إدراك مدير المدرسة لأهمية أن تكون الأوامر موضوعية ومرتبطة بمتطلبات واحتياجات الموقف، وتتفق مع قدرات المعلمين والموارد المتاحة في تحقيق الأهداف المرجوة.

بينما حصلت الفقرة (5) " يشاركني مدير المدرسة في وضع خطة المدرسة ورسالتها " على أقل متوسط حسابي وقد يعزى ذلك إلى إدراك المدير بأهمية مشاركة المعلمين في وضع خطة المدرسة لما لها من دور في تحقيق الثقة المتبادلة وإقامة علاقات إنسانية جيدة بينه وبين معلميه، و تحسين نوعية الخطة المطروحة نتيجة الأخذ بكافة الآراء التي يقدمها أصحاب الخبرة من المعلمين ، كما تساعد على قبول المعلمين للخطة وعدم معارضتها وتنفيذها، إلا أن بعض مديري المدارس لا يحبذون مشاركة المعلمين في إعداد خطة المدرسة لعدد من الأسباب منها أنها قد تضعف مركز المدير في المدرسة، كون بعض المعلمين يفسرون مشاركة المدير لهم في إعداد الخطة يعود إلى قلة خبرته وعدم ثقته بنفسه.

2.5.5 مناقشة مجال رضا المعلمين عن العمل.

أظهرت نتائج الدراسة أن معظم فقرات المجال قد حصلت على درجة عالية باستثناء الفقرة (5) التي حصلت على درجة عالية جداً، والفقرة (2) التي حصلت على درجة متوسطة.

ولقد حصلت الفقرة (5)" أُواظب على عملي دون تغيب" على أعلى متوسط حسابي وقد يعزى ذلك إلى إدراك المعلمين لأهمية الانضباط الوظيفي في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية، وإيمانهم بأهمية الرسالة التي يحملونها في بناء الأجيال، والإرتقاء بمستوى التعليم في فلسطين.

بينما حصلت الفقرة (2) "تُتيحُ لي وظيفتي كمعلم فرصاً واسعة لتأمين المستقبل " على أقل متوسط حسابي، وقد يعزى ذلك إلى عدم انعكاس التفاني الذي يبذله المعلمون داخل المدرسة وخارجها في رواتبهم، فهي الأقل مقارنة بالوظائف الحكومية الأخرى، ولذلك يلجأ المعلمون إلى البحث عن وظيفة أخرى بدوام جزئي بعد دوام المدرسة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (مقابلة،2020)، (الشرمان،2019) في حصول هذه الفقرة على درجة متوسطة.

3.5.5 مناقشة مجال الحوافز المادية والمعنوية.

أظهرت نتائج الدراسة أن معظم فقرات المجال حصلت على درجة عالية باستثناء الفقرة (5) حصلت على درجة متوسطة.

لقد حصلت الفقرة (2)" تقدير مدير المدرسة لعملي يزيد من دافعيتي للعمل" على أعلى متوسط حسابي، وقد يعزى ذلك لأهمية تقدير المدير لجهود المعلمين الذين يعملون معه والاعتراف بإنجازاتهم والثناء عليهم وخاصة أمام زملائهم مما يزيد من دافعية المعلم للسير قدماً نحو تحقيق مزيد من الأهداف.

بينما حصلت الفقرة (5)" يوازي الراتب الذي أتقاضاه من عملي المجهود الذي ابذله" على أقل متوسط حسابي، وقد يعزى ذلك إلى تدني رواتب المعلمين وزيادة المهمات الموكلة إليهم مقارنة بزملائهم في الوظائف الحكومية الأخرى، فالمعلم يحمل معه مهمات مهنته إلى المنزل، إذ يأخذ التحضير المسبق للحصص وتصحيح أوراق الامتحانات وإعداد أوراق العمل الكثير من وقته في البيت.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (قعوار، 2007) في حصول هذه الفقرة على أقل متوسط حسابي ودرجة متوسطة، واتفقت أيضاً مع دراسة الشرمان (Al– Sharman ،2019) في حصول هذه الفقرة على أقل متوسط حسابي في جميع مجالات مقياس الروح المعنوية والأداة ككل ،ودرجة منخفضة.

4.5.5 مناقشة مجال العلاقات الإنسانية

أظهرت نتائج الدراسة أن معظم فقرات المجال حصلت على درجة عالية باستثناء الفقرة (5) والفقرة (4) حصلتا على درجة عالية جداً.

لقد حصلت الفقرة (5) " علاقتي مع طلبتي في المدرسة جيدة " على أعلى متوسط حسابي، وقد يعزى ذلك إلى إدراك المعلمين أهمية بناء علاقات جيدة مع طلبتهم وفهم خلفيتهم الاجتماعية

والصـــحية لما لها من دور في تعزيز إحســاس الطالب بأهميته، ومنها احترام الطالب لذاته، وإعادة توظيف طاقاته لرفع مستواه الأكاديمي، وزيادة ثقتهم بمعلمهم وعَدّهِ قدوة لهم مما يجعلهم يرغبون بأن يصبحوا مسؤولين ومهتمين مثله.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (مقابلة، 2020) في حصولها على درجة مرتفعة.

بينما حصـــلت الفقرة(3)"يحرص مدير المدرســة على خلق مجتمعات تعلم مهنية تواجه التحديات التي تطرأ أثناء العمل" على أقل متوســط حســابي ، وقد يعزى ذلك إلى زيادة التحديات التي تواجه النظم التعليمية، والتي تتطلب قيادات مدرسـية داعمة تمتلك من الكفاءات ما يمكنها من بناء قدرات المعلمين ورفع مســـتوى أدائهم من خلال برامج التطوير المهني متمثلة في ورش العمل والدورات التدريبية والمؤتمرات ، إلا أن كثرة الأعباء التدريســـية للمعلم و كثرة أعداد الطلاب في الصـــفوف الدراسية تقلل من فرص الالتحاق بمثل هذه البرامج، واستخدام أفكار وممارسات تدريسية جديدة في العمل.

6.5 مناقشة نتائج السؤال السادس

هل هناك توجد ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المديرية؟

أ-متغير الجنس.

تشير نتائج السؤال السادس إلى وجود فروق في متوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، وقد يعزى ذلك إلى أن عمل المرأة ثانوي خارج المنزل، فمسؤولياتها المادية في اغلب الأحيان أقل من المسؤوليات المادية للرجل، مما يجعل المعلم يلجأ للبحث عن وظيفة أخرى خارج أوقات العمل المدرسي وخاصة في ظل عدم استقرار الوضع المادي في فلسطين مما يجعله أكثر شعوراً بالتعب والانهاك والتوتر النفسي مما يؤثر في معنوياته تجاه عملية التعليم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الشرمان ،2019)، (البطوش وسلامة ،2020) بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (مقابلة ،2020)، (الخوري وسلامة،2023).

ب-متغير سنوات الخبرة

تشير نتائج السؤال السادس إلى وجود فروق ظاهرية في متوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح مستوى

الخبرة الطويلة (10 سنوات فأكثر) ومستوى الخبرة القصيرة (أقل من 5 سنوات)، فمستوى الروح المعنوية لصالح (أقل من 5 سنوات) قد يعزى ذلك إلى أن المعلمين الجدد تكون دافعيتهم نحو العمل عالية، لأنهم يرفعون راية التغيير وتطبيق ما تعلموه على أرض الواقع بكل المثاليات والقيم، كما أنهم يسعون إلى الوصول الى درجة مميزة في السلم الوظيفي.

أما مستوى الروح المعنوية لصالح (10 سنوات فأكثر) فإن روحهم المعنوية عالية نتيجة فهمهم لطبيعة العمل وطبيعة المتعلمين، وإلمامهم بالمادة التعليمية والخبرات مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشرمان (2019، Al- Sharman)، واختلفت مع دراسة البطوش وسلامة (2020، Al Battoush and Salameh)، ودراسة مقابلة (2020 ، Maqabla).

ج-متغير المؤهل العلمي.

تشير نتائج السؤال السادس إلى وجود فروق في متوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المؤهل العلمي وكذلك للمجالات، حيث كانت الفروق لصالح بكالوريوس فأقل، وقد يعزى ذلك إلى أن توقعات المعلمين الحاصلين على شهادات عليا تكون عالية فهم يطمحون للحصول على مراتب أعلى في السلم الوظيفي، وحوافز مجزية، بالإضافة إلى أن بعض مديري المدراس قد تنشأ بينهم وبين المعلمين الذين يحملون مؤهلاً علمياً أعلى منهم عداوة، وكذلك الأمر بالنسبة للمشرفين التربويين.

لقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخوري وسلامة (2023، Khoury and Salameh Al-) ، ودراسة البطوش وسلامة (2020، Al Battoush and Salameh) ودراسة مقابلة (2020 ، Maqabla).

د-متغير المديرية.

تشير نتائج السؤال السادس إلى وجود فروق ظاهرية في متوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المديرية، لصالح شمال الضفة الغربية ووسطها، وقد يعزى ذلك إلى نتائج إجابة السؤال الثاني والذي أظهر أن مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس في مديريات شمال ووسط الضفة الغربية أعلى من جنوبها، وإلى نتائج السؤال الثامن والذي أظهر وجود علاقة طردية بين المساءلة الإدارية والروح المعنوية للمعلمين.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (فوارعة وحدوش،2015) التي لم تُظهر فروق تعزى لمتغير المديرية.

7.5 مناقشة نتائج السؤال السابع

هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين ومستوى الأداء الوظيفي لمعلمي مدارسهم؟

تشير نتائج السؤال السابع إلى وجود علاقة طردية بين مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين ومستوى الأداء الوظيفي لمعلمي مدارسهم، أي أنه كلما زاد مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمين زاد ذلك من مستوى الأداء الوظيفي لمعلمي مدارسهم، والعكس صحيح، وكذلك للمجالات، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المساءلة الإدارية تمثل عنصراً مهماً في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين، فكلما كان المعلم معرضاً للمساءلة وبشكل مستمر فان هذا سيساعد في الكشف عن الأخطاء في أدائه بسرعة ومعالجتها للوصول إلى الأداء الأفضل، ومنه النهوض بالعملية التعليمية.

8.5 مناقشة نتائج السؤال الثامن

هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين ومستوى الروح المعنوية لمعلمي مدارسهم؟

تشير نتائج السؤال الثامن إلى وجود علاقة طردية بين مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين ومستوى الروح المعنوية لمعلمي مدارسهم، أي أنه كلما زاد مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمين زاد ذلك من مستوى الروح المعنوية لمعلمي مدارسهم، والعكس صحيح، وكذلك للمجالات،

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المساءلة الإدارية التي تحدد الإجراءات التي تضمن كفاءة أداء المعلمين وتتم وفق معايير واضحة وبعيدة عن تصيد الأخطاء، تزيد من شعور المعلمين بالرضا ومنه رفع روحهم المعنوية.

التوصيات

1-ضرورة وضع آليات مساءلة واضحة ذات معايير محددة من قبل وزارة التربية والتعليم، لتسهيل عمل المديرين في مساءلة معلميهم.

2-التخفيف من الأعباء الإدارية لدى مديري المدارس، ليمارسوا المساءلة الإدارية بشكل أفضل.

3-عقد لقاءات تربوية بين مديري المدارس، لتبادل الخبرات فيما بينهم، وخاصـــة في مجال تطبيق المساءلة الإدارية.

4-تعزيز الأداء الوظيفي للمعلمين بتقديم التحفيز بأنواعه المادي والمعنوي ليصل إلى مستوى الأداء المتميز.

5-أن تعمل وزارة التربية والتعليم على رفع مكانة المعلم في المجتمع.

6-تحسين البيئة المدرسية من خلال توفير أدوات تدريسية حديثة، وغرفة مناسبة للمعلمين.

7-حث مديري المدارس على تنمية العلاقات الإنسانية بينهم وبين معلميهم، وإشراكهم في إعداد الخطة المدرسية واتخاذ القرارات المدرسية.

8-إجراء مزيد من الدراسات حول سبل رفع الروح المعنوية للمعلمين.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو حشيش، بسام محمد (2010)، درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة تجاه المعلمين، **مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية**، 18 (2): 626-597.

أبو سمرة، محمود وقاسم، جميلة والطيطي، محمد حمد (2010)، واقع الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس في منطقة القدس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين. **مجلة جامعة القدس المفتوحة**، (18): 150-115.

أبو شرخ، ضياء رأفت والأسود، فايز علي (2020)، درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمساءلة الإدارية من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 28 (2): 78-52.

أبو شيخة، نادر أحمد (2000)، **إدارة الموارد البشرية**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

أبو عرار، ناصر رزق (2021)، الحوافز المادية والمعنوية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى معلمي مدارس النقب. **مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع**، (69):233-223.

أبو عشيبة، ايناس محمد (2019)، درجة استخدام الإدارة بالتحفيز وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس النقب من وجهة نظر مديريها. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 27 (3): 361-344.

أبو كوش، سالم جمعة (2018)، **درجة تطبيق المساءلة الإدارية من قبل مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالإبداع الإداري لديهم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

أبو النصر، مدحت محمد (2007)، **إدارة منظمات المجتمع المدني: دراسة في الجمعيات الأهلية من منظور التمكين والشراكة والشفافية والمساءلة والقيادة والتطوع والتشبيك والجودة**، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

أبو النصر، مدحت محمد (2008)، **إدارة الجودة الشاملة في مجال الخدمات " الخدمات الاجتماعية والتعليمية والصحية"**، ط (1)، القاهرة: مجموعة النيل العربية.

أبو النصـر، مدحت محمد (2015)، **الحوكمة الرشـيدة فن إدارة المؤسـسـات عالية الجودة**، ط (1)، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أخو ارشـيدة، عالية خلف (2006)، **المسـائلة والفاعلية في الإدارة التربوية**، ط (1)، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الائتلاف من أجل النزاهة والمسـاءلة–أمان (2010)، **النزاهة والشـفافية والمسـاءلة في مواجهة الفساد**، ط (2)، رام الله، مؤسسة أمان.

إبراهيم، إبراهيم حسـين حسـني (2022)، **حوكمة الكيانات الاقتصـادية المفاهيم الحديثة لإدارة الاعمال**، حقوق الطبع محفوظة للمؤلف.

الإدارة العامة للمتابعة الميدانية (2020)، **الدليل الإجرائي لمدير المدرسة**، ط (3)، رام الله: وزارة التربية والتعليم.

إلياس، طارق (2020)، **للخروج من العلاقات بلا خسائر**، الجيزة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

البدري، طارق عبد الحميد (2005– أ)، **الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسـية في تنمية القيادة التدريسية**، ط (1)، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

البدري، طارق عبد الحميد (2005– ب)، **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**، ط (2)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

بطاح، احمد (2006)، **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية**، عمان: دار الشروق.

بطاح، أحمد (2021)، **القيادة التربوية فعاليتها، وقضاياها، وتحدياتها**، ط (1)، عمان: دار وائل للنشر.

بطاح، احمد محمد عبد الجليل (2023)، **رؤى معاصـرة في الإدارة التربوية**، ط (1)، عمان: دار البديل للنشر والتوزيع.

بطاح، احمد والطعاني، حسن (2016)، **الإدارة التربوية رؤية معاصرة**، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

البطوش، خالد عودة الله، وســـلامة، كايد محمد (2020)، الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم، **المجلة التربوية الأردنية**، 5 (3): 330-352.

بغدادي، منار محمد إسـماعيل (2011)، **تطوير التعليم في ضـوء تجارب بعض الدول**، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر

بلبقرة، أحمد (2018)، **التدفق النفسـي وعلاقته بالأداء الوظيفي: دراسـة ميدانية على عينة من العمال الدائمين بمديرية التجارة بورقلة**، رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، جامعة قاصـدي مرباح، الجزائر.

البنا، هالة مصباح (2013)، **الإدارة المدرسية المعاصرة**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

توفيق، عبد الرحمن (2011)، **تقييم الأداء المبادئ – الأدوات – المهارات**، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك).

الثقفي، طارق عيضة (2017)، القيادة الأخلاقية لقادة المدارس وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين بالطائف. **مجلة البحث العلمي في التربية**، 18 (10): 26-1.

جاد الرب، سـيد محمد (2016)، **التخطيط الاسـتراتيجي منهج لتحقيق التميز التنافسـي**، القاهرة: دار الفجر للنشر

الجبالي، حمزة (2016)، **تنمية الأداء الوظيفي والإداري**، عمان: دار الاســـرة للأعلام ودار علم الثقافة للنشر.

الجراح، نور أديب نجيب (2024)، واقع التزام مديري المدارس في لواء المزار الشـمالي بالمهارات القيادية الإنسـانية وعلاقتها بتحسـين الأداء الوظيفي للمعلمين، **المجلة الفلسـطينية للتعليم المفتوح والتعلم الالكتروني**، 12 (19): 87 -109 .

جرجس، نبيل ســـعد خليل، عبد العال، عنتر محمد أحمد، وعبد الملاك، رانيا عبد الملاك امير (2023)، واقع الشـفافية الإدارية والمسـاءلة التعليمية بمدارس التعليم الثانوي العام: دراسـة ميدانية بمحافظة سوهاج، **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية**، ع (15):727- 762.

جمال، خالد (2024)، **الشـفافية ومكافحة الفسـاد في العمل الإداري**، عمان: دار الرقيم للنشـر والتوزيع.

الحارثي، عبد الله بن صالح (2013)، **المساءلة التربوية**، عمان: دار اليازوري العلمية.

الحارثي، عوض ســـفر غلاب وعطية، محمد عبد الكريم علي (2019)، درجة تطبيق المســـاءلة الإدارية في مدارس محافظة تربة وعلاقتها بالرضـا الوظيفي للمعلمين، **المجلة العلمية لكلية التربية–جامعة أسيوط**، 35 (5): 383–416.

حتاملة، عبد السلام محمود حسين، وسلامة، كايد محمد (2017)، درجة تطبيق المساءلة الإدارية والحوكمة المؤسـسـية والعلاقة بينهما في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر القادة الإداريين فيها، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، 11 (1): 122–102.

حجى، أحمد إسماعيل (2005)، **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، القاهر: دار الفكر العربي.

الحداد، جعفر يوسف عبد الله، السيد، أشرف احمد عبد القادر، وأبو الوفا، جمال محمد(2016)، الأداء الوظيفي: دراســـة ميدانية لمديري مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. **مجلة كلية التربية**، 27 (107) 289–302.

حرب، جهاد (2003)، **أجهزة الرقابة وأنظمة المساءلة في القطاع العام الفلسطيني**، ط (1)، رام الله: منشورات مفتاح.

الحربي، سـعيد بن صـلاح والشـريف، خليل بن إبراهيم (2022)، الخطاب الموجه للمعلم من مواقع التواصل الاجتماعي وأثره على الروح المعنوية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، **مجلة العلوم التربوية**، (32):169– 228.

الحروب، زهير حسن حسين (2020)، **أساليب حديثة في تقويم أداء المعلم**، ط (1)، عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

حســـان، حســـن محمد والعجمي، محمد حســـنين (2022)، **الإدارة التربوية**، ط (4)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الحمدي، عبد العظيم بن محسن (2018)، **الحكم الرشيد في صدر الدولة الإسلامية والاتجاهات المعاصرة**، ط(1)، صنعاء: مؤسسة أبرار ناشرون وموزعون.

حمزة، محمد ســليمان (2023)، **الحوكمة الرشــيدة: الأهداف، المعايير، المتطلبات، العناصــر، الفوائد والمرتكزات**، لندن: e–Kutub Ltd .

الخالدي، إبراهيم بدر شهاب (2012)، **السلوك التنظيمي منحى تطبيقي معاصر**، ط (1)، عمان: دار الاعلام.

خان، أحلام (2018)، **إعادة هندسة الموارد البشرية (مدخل متميز لتحسين الأداء البشري)**، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الخضير، خضير بن سعود (2020)، **علم الاجتماع الصناعي**، ط (2)، الرياض: العبيكان للنشر.

خلاف، أحمد عبد النبي عبد العال (2017)، دراسة مقارنة لمدخل الإدارة المرتكزة الى المدرسة "SBM " والمحاسبية في كل من الولايات المتحدة الامريكية وأستراليا وإمكان الإفادة منها في المملكة العربية السعودية، **المجلة التربوية**، 48: 129-1.

خليف، نبيل (2007)، **انموذج مقترح لتطوير الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في دولة الامارات العربية المتحدة**. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الخوري، اثير حسني وسلامة، كايد محمد (2023)، درجة الروح المعنوية لدى المعلمين في مدارس محافظة اربد من وجهة نظرهم، **المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية**، 35 (1): 1-10.

خليل، نبيل سعد (2011)، **إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التربوية**، ط (1)، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

خليل، نبيل سعد (2014)، **إدارة المؤسسات التربوية في بداية الألفية الثالثة**، ط (1)، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

خمايسة، صفاء موسى (2012)، **درجة تطبيق المساءلة الإدارية من قبل المديرين وعلاقتها بأنماط القيادة التربوية المتبعة في المدارس الأردنية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، عمان.

الدعيلج، إبراهيم بن عبد العزيز (2009)، **الإدارة العامة والإدارة التربوية**. دار الرواد للنشر والتوزيع، عمان.

الدليمي، محمود فهد عبد علي، الغانمي، ايمان محمد جواد، والغانمي، أفراح خضير عبد الرضا (2017)، **إدارة إنتاجية المورد البشري**، عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.

ديري، زاهد محمد (2011)، **إدارة الموارد البشرية**، ط (1)، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الراسبي، زهرة بنت محمد (2017)، **تصميم أنموذج مساءلة الأداء في النظام التربوي**، دار الخليج للنشر والتوزيع.

ربيع، أحمد محمد (2021)، العدالة التنظيمية وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر معلمي محافظة جرش، **مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث** ، 7 (1): 166-181 .

الربيعي، محمود داود، مجدي، حسن شاكر، والصائغ، علي محمد جواد (2018)، **علم الإدارة وفن القيادة**، ط (1)، عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

رضـــوان، محمود عبد الفتاح (2013)، **مهارات التكيف مع ظروف العمل**، القاهرة: المنهل دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.

الزبيدي، غنى دحام تنازي، الزيدي، ناظم جواد عبد سلمان، وعباس، حسين وليد حسين (2018)، **إدارة الموارد البشرية مفاهيم وتوجهات معاصرة**، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

الزعبي، ميســون طلاع محمود (2003)، **درجة تطبيق المســاءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها**، رســالة دكتوراه غير منشــورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

الساعدي، مؤيد، السبعاوي، إبراهيم، والربيعي، رشا عباس (2022)، **حاكمية الموارد البشرية ثورة الالفية الثالثة لمكافحة الفساد الإداري**، ط (1)، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الســعود، راتب ســلامة (2021) ، **قضــايا معاصــرة في القيادة التربوية**، ط (1)، عمان: طارق للخدمات الطلابية.

سعيد، فداء موفق (2022)، **تمكين مديري المدارس للمعلمين وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

سفر، منال عبد الرحمن محمد (2021)، معوقات تطبيق الشفافية والمساءلة الإدارية لدى قائدات مؤسسات رياض الأطفال وسبل الحد منها، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 29 (5): 158-138.

ســلاطنية، بلقاســم وبن تركي، أســماء (2013)، **الفعالية الإدارية في المؤســســة: مدخل سوسيولوجي**، المنهل للنشر والتوزيع.

سلطان، روان محمود (2022) ، **درجة ممارسة مديري المدارس الإعدادية داخل الخط الأخضر لإدارة الأزمات وعلاقتها بتحسين الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم**، رسالة دكتوراة، جامعة اليرموك، الأردن.

سلمان، منى جواد (2023)، **القيادة الملهمة وصناعة التميز الوظيفي**، ط (1)، الشارقة: أوستن ماكولي للنشر.

سـمارة، نواف أحمد والعديلي، عبد السـلام موسـى (2008)، **مفاهيم ومصـطلحات في العلوم التربوية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الشرمان، محمد احمد (2019)، **درجة ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس في محافظة اربد وعلاقتها في رفع الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم**، رسـالة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن.

الشهري، عبد الله بن عوض (2020)، **الشفافية الإدارية في المؤسسات التعليمية**، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الشوابكة، رولا حسن مفلح (2022)، درجة ممارسة المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، **المجلة السعودية للعلوم التربوية**، ع (11): 105-123.

الشـياب، احمد محمد وأبو حمور، عنان محمد (2014)، **مفاهيم إدارية معاصرة**، عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

الصـادق، نورية عيسـى (2008)، **الأداء الوظيفي وعلاقته ببعض القيم: دراسة ميدانية على الأداء الوظيفي بجامعة التحدي-مدينة سرت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة التحدي، ليبيا.

الصـرايرة، حازم امين لافي (2022)، **أثر التدوير الوظيفي في فاعلية الأداء الوظيفي: دراسة تطبيقية مديرية جمارك العقبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، الأردن.

الصـرايرة، خالد احمد سـلامة (2010)، **التماثل التنظيمي والأداء الوظيفي والشـعور بالأمن في الإدارات الجامعية**، عمان: دار كنوز المعرفة.

الصـليبي، محمود عيد المسـلم (2005)، **الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم وادائهم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان الاهلية، الأردن.

الصـيرفي، محمد (2006)، **هندرة الموارد البشـرية**، ط (1)، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

الطائي، رعد عبد الله وقدادة، عيسى (2008)، **إدارة الجودة الشاملة**، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الطعاني، حسن أحمد (2024)، **مبادئ في الإدارة والاشراف التربوي**، ط (1)، عمان: البديل للنشر والتوزيع.

الطويل، هاني عبد الرحمن (2001)، **الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**، ط (2)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الطويل، هاني عبد الرحمن (2006)، **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي**، ط (4)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عابدين، محمد عبد القادر (2001)، **الإدارة المدرسية الحديثة**، ط (1)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عايش، أحمد جميل (2009)، **إدارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها التربوية**، ط (1)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عباس، أنس عبد الباسط (2011)، **إدارة الموارد البشرية**، ط (1)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد القادر، حسين خليل وهلسة، محمد أحمد (2021)، **الإدارة العامة المداخل-العناصر-المهارات**، ط (2)، رام الله: دار الاستقلال للثقافة والنشر.

عريفج، سامي سلطان (2004)، الإدارة التربوية المعاصرة، ط (2)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

عطوي، جودت عزت (2014)، **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، ط (8)، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عطية، محيي الدين محمد (2015)، **الصورة المنشودة للمعلم**، عمان: أمواج للنشر والتوزيع.

عقيلي، عمر وصفي (2006)، **تكنولوجيا إدارة الموارد البشرية الحديثة الاستراتيجيات-الاقتصاديات**، عمان: دار زهران.

العلاق، بشير (2008)، **الإدارة الحديثة نظريات ومفاهيم**، ط (1)، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

علام، محمد يسري (2009)، **كيف تطبق نظام إدارة الموارد البشرية في مؤسستك؟ إدارة الموارد البشرية بين النظرية والتطبيق**، ط (1)، أبو ظبي: ثقافة للنشر والتوزيع.

علي، أسامة محمد سيد (2023)، **إدارة الجودة الشاملة سبيل إصلاح العملية التعليمية**، ط (1)، دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

عليان، ربحي مصطفى (2007)، **أُسس الإدارة المعاصرة**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عليمات، خالد عيادة (2020)، **الفساد وانعكاساته على التنمية الاقتصادية في الأردن**، عمان: دار الخليج.

العمري، حيدر (2004)، **واقع المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن: دراسة تحليلية تطويرية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

العمري، حيدر محمد بركات (2011)، **المساءلة في النظم التربوية**، ط (1)، إربد: عالك الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عوضي، رفعت السيد (2009)، **موسوعة الاقتصاد الإسلامي في المصارف والنقود والأسواق المالية**، القاهرة: دار السلام للنشر والتوزيع والترجمة.

عواد، عدنان سليمان سلامة (2008)، **درجة ممارسة القادة الإداريين التربويين للسلوك الإداري البيروقراطي وعلاقتها بفاعلية الأداء الوظيفي لرؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

فليه، فاروق عبده وعبد المجيد، السيد محمد (2014)، **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

فوارعة، عادل نصار و حدوش ،عزام محمد (2015)، الروح المعنوية لمعلمي النواد العلمية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل ، **مجلة جيل العلوم الإنسانية والإجتماعية**، (11): 225 –253 .

فيرلي، إيوان، جونيور، لورنس إ. لين، وبوليت، كريستوفر (2022)، **دليل أكسفورد في الإدارة العامة**، ترجمة شحدة فارع، ط (1)، قطر: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

القحطاني، محمد بن دليم (2015)، **إدارة الموارد البشرية: نحو منهج استراتيجي متكامل**،الرياض: العبيكان للنشر.

القحطاني، محمد بن دليم (2019)، **بيئة عمل الشركات: نحو منظمة صحية واحترافية وطموحة.** E-Kutub Ltd ، لندن ،الطبعة الأولى.

قطيشات، منال هاني (2022)، **الجودة الشاملة في التعليم وفق معايير إنكيت**، ط (1)، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

قعوار، شفاء صالح (2007)، **درجة تقدير القادة الإداريين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن لفاعلية استخدام أنظمة المعلومات الإدارية وعلاقتها بالتزامهم التنظيمي وروحهم المعنوية.** رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن.

القناديلي، جواهر (2015)، **قضايا في الإدارة التربوية المعاصرة من منظور إسلامي**، الجيزة: مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك.

القيسي، خليل عوض (2019)، **المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم**، عمان: دار اليازوري.

الكرخي، مجيد (2014)، **تقويم الأداء في الوحدات الاقتصادية باستخدام النسب المالية: 388 معيار لتقويم الأداء في الوحدات الاقتصادية باستخدام النسب المالية**، عمان: المنهل للنشر والتوزيع.

اللبدي، نزار عوني (2015)، **تنمية الأداء الوظيفي والإداري**، عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون.

مانع، فاطمة وبوهراوة، زورة (2021)، السعادة الوظيفية وأثرها على الأداء الوظيفي، **مجلة الاستراتيجية والتنمية**، 11 (2): 389-408.

المجالي، سميح زيد (2016)، معوقات تطبيق الشفافية والمساءلة في القطاع العام الأردني " دراسة ميدانية في وزارة الأشغال العامة"، **مجلة التربية**، ع (167)، ج (1): 671-704.

مجاهد، محمد عطوة (2008)، **ثقافة المعايير والجودة في التعليم**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

مجيد، سوسن شاكر (2011)، **تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية**، ط (1)، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد، مصطفى (2018)، **الرضا الوظيفي وأثره على تطوير الأداء**، عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

محمود، نادية يوسف كمال (2001)، اتجاهات حديثة في صنع السياسة التعليمية، **مستقبل التربية العربية**، 7 (20): 181 -214.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربية (2022)، **تقييم الأداء المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، الكويت:** المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

مركز المعلومات الوطني الفلسطيني – وفا (2024)، قانون رقم (4) لسنة 2005 بتعديل قانون الخدمة المدنية رقم (4) لسنة 1998 م. فلسطين. (https://info.wafa.ps/ar_page.aspx?id=2591)

المزيني، أيوب محمد (2008)، **الإدارة التأسيسية علم وفن**، ط (3)، عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المعاني، أحمد إسماعيل، عريقات، أحمد يوسف، الصالح، أسماء رشاد، جرادات، ناصر محمد سعود (2011)، **قضايا إدارية معاصرة**، ط (1)، عمان: دار وائل للنشر.

المغربي، محمد الفاتح محمود (2016)، إدارة **الموارد البشرية**، عمان: دار الجنان للنشر والتوزيع.

مقابلة، أمل جمال سالم (2020)، **درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لمديري مدارس لواء الكورة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

ملحم، سامي (2002)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

الملكاوي، أديب خلف (2021)، **إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات**، ط(1) عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

ملكاوي، فتحي حسن (2020)، **الفكر التربوي الإسلامي المعاصر مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه**، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

المهدي، مجدي صلاح طه (2008)، **المساءلة التعليمية رؤية الفكر وواقع التطبيق**، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر.

الموسوي، سنان (2008)، **إدارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها**، عمان: دار المنهل للنشر والتوزيع.

ميرتلر، كريج أ. (2018)، **الصفوف التعليمية الموجهة بالبيانات: كيف أستخدم بيانات الطلاب لتحسين تعليمي؟** ، الظهران: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

نبيلة، عدان (2019)، **ضغوط العمل والأداء الوظيفي**، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

نصر، فرج علي عمار والقبي، الطيب محمد(2023)، الاحتراق الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي: دراسة حالة على كلية الاقتصاد بجامعة سرت الليبية. **مجلة الدراسات الاقتصادية**، 6(1): 185-209.

نعوم، فؤاد (2023)، العدالة التنظيمية وعلاقتها بالأداء الوظيفي: المؤسسة العمومية الاستشفائية بالادريسية – الجلفة " انموذجاً". **مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية**، ع :1 20-1.

النقرى، إميليا محمود محمد (2019)، درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة، **المجلة التربوية الأردنية**، 4 (3): 307-283.

الهنداوي، ياسر فتحي (2014)، **إدارة المدرسة وإدارة الفصل أصول نظرية وقضايا معاصرة**، ط (2)، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2021)، **الاستراتيجية القطاعية للتعليم 2023-2021**، رام الله.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2021)، **تقرير المتابعة والتقييم 2021**، رام الله.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2023)، **الكتاب الإحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي 2023-2022** ، رام الله، فلسطين .

اليازجين، حليمة عبد الفتاح شهاب (2003)، **علاقة صراع الدور بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن** ، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان الاهلية، عمان.

يامنه، اسماعلي ونوال، بوضياف، وخير الدين، بن خرور (2019)، **الابعاد المحددة للعلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية**. عمان: دار اليازوري العلمية.

يونيسكو(2018) ، **التقرير العالمي لرصد التعليم المساءلة في مجال التعليم**: الوفاء بتعهداتنا.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anjum, Shakeek, Ahmad, Ifzal, Ullah, Mehfooz & Al Gharaibeh, Fakir(2023), **Impact of Abusive Supervision on Job Performance in Education Sector of Pakistan: Moderated Mediation of Emotonal Intelligence and Workplace Ostracism,** Global Business Review.

Ataphia, D. (2011), An Assessment of Accountability among Teachers in Secondary Schools in Delta State. **African Journal of Social Sciences**, 1(1), 115-125.

Bae,S.(2018),Redesigningsystemsofschoolaccountability:Amultiplemeasuresapproachto accountabilityandsupport**,EducationPolicyAnalysisArchives**,26(8):1-32.

Bal,Shrikrishna (2020), **Quality Of Work Life, Job Satisfaction and Job Performance**, Toronto, Canada :Canadian Academic Publishing.

Ball, Carolyn M. (2017)، **How Elementary School Principals Manage Accountability Expectations**, Unpublished PhD Dissertation , Western University, Canada.

Bienkowska, Agnieszka & Tworek, Katarzyna (2023)، **Leadership Styles and Job Performance The Impact of Fake Leadership on Organizational Reliability**, New York, London :Routledge Taylor & Francis Group.

Bloom, Eric P. (2009)، **Manager Mechanics Tips and Advice for First-Time Managers**, United States of American.

Bovens, Mark ; Goodin ,Robert E. and Schillemans Thomas(2014),**The Oxford Handbook Public Accountability** , OUP, United Kingdom.

Bowles, David & Cooper, Cary (2009), **Employee Morale Driving Performance in Challenging Times**, 1st edition, England: Palgrave Macmillan.

Burns,Tracey & Koster Florian (2016), **Governing Education in a Complex World Educational Research and Innovation**, Paris: OECD Publishing.

Chapman, Gary & White, Paul (2019), **The 5 Languages of Appreciation in the Workplace Empowering Organizations by Encouraging People**, Moody Publishers.

Duggan, M. (2009), **School accountability in the western Austrain plblic school sector: Perceptions of leaders in the filed**. Master Thesis. Murdoch University Perth, Western Australia.

Elqadri,Zaenal Mustafa , Priyono, Suci, Rahayu & Chandra, Teddy(2015), Effect of Leadership Style, Motivation, and Giving Incentives on the Performance of Employees – PT. Kurnia Wijaya Various Industries, **International Education Studies** , 8(10).

Gao,Xingyuan , Lin, Qi, & Xia, Jiangang(2024), **School Accountability and Student Social-Emotional Learning: Evidence From the OECD's Survey on Social and Emotional Skills**, ECNU Review of Education.

Johnson,James A. & Rossow ,Caren C.(2017), **Health Organizations**, 2 nd edition, Jones & Bartlett Learning.

Joseph,Jose(2004),**The Relationship among Working Condition , Job Satisfaction and Teachers Performance in Private Schools under Kottayam Cooperative Agency**.(unpublished thesis) Keralam,India.

Kariuki, Anne w., Nadirangu,M. , Sang, Antony K.,& Okao, Evelyn Mongina(2014),

Secondary School Teachers' Perceptions of the Factors That Influence their Morale and Commitment to Work : A Case of Nakuru District**, International Journal of Innovation and Applied Studies,** 9 (4) : 1589-1597.

Kim, Sunwoong (2004), Accountability and School Reform in the U.S.Public School System, **KEDI Journal of Educational Policy** , 1 (1) : 61-83.

Kogan, Maurice (2022), **Educational accountability An Analytic Overview**, Routledge Revivals.

Komba, Aneth Anselmo (2017), Educational Accountability Relationships and Students' Learning Outcomes in Tanzania's Public Schools**, Sage Journals** , 7(3) , July-September 2017.

Ladd, Helen F & Goertz,Margaret E. (2014), **Handbook of Research in Education Finance and Policy**, New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.

Lee,Wing On ; Brown,Phillip; Goodwin, A.Lin and Green, Andy(2023),**International Handbook on Education Development in the Asia – Pacific**, Spinger Nature Singapore.

Mackenzie, N. (2007),Teacher Morale. **The Australian Educational Researcher**, 34(1).

Mamdani, Kaneez & Minhaj , Safia (2016), Effects of Motivational Incentives on Employees Performance: A Case Study of Banks of Karachi, Pakistan, **South East Asia Journal of Contemporary Business, Economics and Law**, 9(2).

Manson, Bonita J. (2013), **Downsizing Issues The Impact on Employee Morale and Productivity**, New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.

Matshidiso, L. & Joyce , Matshidiso (2022), Understanding Teacher Morale Among Primary School Teachers**, International Journal Methodology,** 8(1):29-38.

Mitani, Hajime (2018), Principals Working Conditions, Job Street, and Turnover Behaviors under NCLB Accountability pressure, **Educational Administration Quarterly,** 54(5).

Naik,Kasturi Rohit & Iyengar, Srinivasan R.(2016), **An Analytical Study On Job Role Stressors, Employee Performance And Service Effectiveness Using Servqual Approach**, Archers & Elevators Publishing House.

Nilsen,Trude ; Piatak , Agnes Stancel and Gustafsson, Jan-Eric (2022). **International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education Perspectives, Methods and Finding,** Springer International Publishing .

Rasmussen, P., & Zou, Y. (2014), The development of educational accountability in China and Denmark, **Education Policy Analysis Archives**, 22(121).

Ryan, Katherine E. & Shepard, Lorrie A. (2010), **The Future of Test-Based Educational Accountability**, Routledge Taylor & Francis Group , New York, London.

Ryu, Keikoh (2020), **The Impact of Organizational Ethical Climate on Organizational Commitment and Job Performance An Economic Ethics Analysis of Japanese-funded Manufacturing Enterprises in China** , Singapore:Science Press.

Salifu, Inusah , Chirani, Flora, Amoah, Solomon Kofi & Odame, Ebenezer Darkwah(2023), **Training Teachers by the Distance Mode: Implications for**

Quality Teacher Performance in Pre-Tertiary Schools, SAGE Open, 13(4), October 2023.

Santhi,M. & Reddy,P.Niranjan (2019), **Occupational Stress, Job Performance and Job Satisfaction Atisfaction**, Lulu Publication,United States.

Sarwani, S. (2017), The effect of work discipline and work environment on the performance of employees, **Sinergi Jurnal Ilmiah Ilmu Manajemen,** 6(2): 53-67.

Shadreck, Mandina & Hebert, Chiheve (2013), Quality and Accountability in Education : What Say The School Heads ?, **Educational Research International**, 2 (2). October 2013.

Vasantham, S.Tephillah & Swarnalatha, C.(2016), **Need And Importance Of Employee Retention In Organization Related To Human Resource Management**, United State: Lulu Publication,.

Wagner, Robert B (2013),**Accountability in Education APhilosophical Inquiry**, New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.

Whitaker,Todd , Whitaker, Beth & Lumpa, Dale (2013), **Motivating & Inspiring Teachers The Educational Leader's Guide for Building Staff Morale**, 2 nd edition , New York: Routledge.

Whiteoak, John W. (2020), Moral and burnout in an Australian public school : A socio – technical systems approach, **Educational management administration & leadership**, 49(6).

Yawson, Monica Dede Tekyi Ansah & Wonnia, Lawrencia Kania (2014), Teacher Morale and Attitude to Work in Selected Senior Secondary Schools in the Cape

Coast Municipality, **European Journal of Educational and Development Psychology**, 2(2): 24-47, September 2014.

Yuliandi, Rusdin Tahir(2019), Work discipline, competence, empowerment, job satisfaction, and employee performance**, International Journal of Recent Technology and Engineering ,** 8(3): 7209-7215.

ملحقات الدراسة

الملحق (1): أداة الدراسة بصورتها الأولية.

الملحق (2): قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة.

الملحق (3): أداة الدراسة بصورتها النهائية.

الملحق (4): كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم.

الملحق (5): كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس.

الملحق (6): تقرير الزيارات الداعمة لمديري المدارس.

الملحق (7): المذكرة التفسيرية لتقييم أداء مدير المدرسة.

الملحق (8): نموذج تقييم الأداء السنوي للمعلم

الملحق (1)

أداة الدراسة بصورتها الأولية

جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

حضرة الدكتور/ة:.....المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة باجراء دراسة بعنوان " **المساءلة الادارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي والروح المعنوية للمعلمين**"

تتطلب الدراسة استخدام ثلاث أدوات كجزء مكمل لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في القيادة والإدارة التربوية، ونظراً لما نعهد فيكم من خبرة ودراية في مجال البحث العلمي، لذا تضع الباحثة بين ايديكم ثلاث استبانات:

الاستبانة الأولى: استبانة تقيس المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس، للتأكد من صحتها وابداء الراي فيها.

الاستبانة الثانية: استبانة تقيس مستوى الأداء الوظيفي، للتأكد من صحتها وابداء الراي فيها.

الاستبانة الثالثة: استبانة تقيس مستوى الروح المعنوية، للتأكد من صحتها وابداء الراي فيها.

وحرصاً من الباحثة على الاسترشاد بآرائكم والاستفادة من ملاحظاتكم القيمة، ارجو منكم التكرم بقراءة فقرات الاستبانات، وابداء آرائكم بها من حيث صلاحية فقراتها، او اية ملاحظة ترونها ضرورية.

شاكرة لكم حسن تعاونكم ومقدرةً جهودكم الطيبة

الباحثة

بنان جاموس

اسم المحكم: .....

التخصص الدقيق.....

الرتبة الاكاديمية.....

مكان العمل.....

المعلومات العامة

1- الجنس: ذكر انثى

2- سنوات الخبرة: اقل من 5 سنوات من 10-5 سنوات 10 سنوات فأكثر

3- المؤهل العلمي: دبلوم بكالوريس دراسات عليا

المحور الاول: المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين.

الرقم	الفقرة	وضوح الصياغة		الانتماء للمجال	
		نعم	لا	نعم	لا
المجال الأول: الانضباط الوظيفي					
1	يوضح مدير المدرسة الأنظمة المدرسية ويبين عواقب مخالفتها.				
2	يقوم مدير المدرسة بمساءلة المعلمين عن الخطأ الذين يرتكبونه فور وقوعه.				
3	يوجه مدير المدرسة المعلمين لاستثمار الوقت داخل المدرسة في تحقيق رسالة المدرسة.				
4	يتابع التزام المعلمين لمواعيد الدوام المدرسي.				
5	يتابع مدير المدرسة المعلمين في عدم انصياعهم لتعليماته				
6	يعاقب المعلمين على افشاء اسرار المدرسة.				
7	يحاسب مدير المدرسة المعلمين المسيئين لأخلاقيات المهنة باتخاذ الإجراءات المناسبة				
المجال الثاني: العمل والانجاز					
8	يوزع مدير المدرسة المهام وفق المقدرة والكفاءة على المعلمين.				
9	يتابع مدير المدرسة المعلمين ويوجههم بشكل مستمر.				
10	يطرح مدير المدرسة أفكارا جديدة لتطوير العمل في المدرسة.				
11	يرسل المعلمين المقصرين في أدائهم لدورات تدريبية لتحسين مستواهم				
12	يتابع مدير المدرسة فاعلية إدارة المعلمين لصفوفهم.				
13	يسآءل مدير المدرسة المعلم في حال انخفاض مستوى تحصيل الطلبة.				

14	يحرص مدير المدرسة على ان يكون تحضير المعلمين للدروسذا جودة عالية.				
15	يتابع مدير المدرسة أوراق الاختبارات بعد تصحيحها.				
المجال الثالث: اخلاقيات الوظيفة					
16	يحرص مدير المدرسة على الابتعاد عن الحزبية في التعامل مع المعلمين.				
17	يثمن مدير المدرسة ممارسات المعلمين التي تعكس الاتجاهات الإيجابية.				
18	يراعي مدير المدرسة سرية المعلومات الخاصة بالمعلمين والطلبة.				
19	يستمع مدير المدرسة لمطالب المعلمين ويهتم بها.				
20	يطبق مدير المدرسة أسس عادلة وموحدة عند تقييم أداء المعلمين.				
21	يتقبل مدير المدرسة الملاحظات المقدمة من أولياء الأمور حول أداء المدرسة.				
المجال الرابع: العلاقات الإنسانية					
22	يراعي مدير المدرسة الظروف الخاصة للمعلمين.				
23	يشارك مدير المدرسة المعلمين مناسباتهم الخاصة.				
24	يعامل مدير المدرسة المعلمين والطلبة بإحسان.				
25	يراعي مدير المدرسة قدرات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.				

المحور الثاني: مستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين.

الرقم	الفقرة	وضوح الصياغة		الانتماء للمجال	
		نعم	لا	نعم	لا
المجال الأول: استراتيجيات التدريس					
1	أنوع في الأساليب التدريسية التي استخدمها بما يتناسب مع قدرات الطلبة وطبيعة المحتوى التعليمي المقدم.				
2	أحرص على الوصول الى تغذية راجعة حول مستوى فهم الطلبة للمحتوى التعليمي المقدم.				
3	أنمي لدى الطلبة مهارة التفكير.				

4	أنظم البيئة المادية للصف بما يسهل حدوث عملية التعلم ولا يؤدي الى هدر الوقت.					
5	أوظف التكنولوجيا في التعليم.					
6	أوظف امثلة تحاكي الواقع الحياتي للطلبة.					
المجال الثاني: إدارة الصف						
7	أضع قواعد صفية تتناسب مع مختلف مستويات الطلبة.					
8	أنمي لدى الطلبة مبدا التعاون والعمل الجماعي.					
9	أدير صفي بأسلوب ديمقراطي يراعي شخصيات الطلبة ويحقق نمائهم.					
10	أحُد من الضوضاء داخل الصف.					
11	أسهم في اكتساب الطلبة الاتجاهات السلوكية الإيجابية.					
المجال الثالث: تحمل المسؤولية						
12	ألتزم بالتعليمات والقوانين المدرسية.					
13	أقوم بالمهام الموكلة لي طبقاً لمعايير الجودة المطلوبة.					
14	لدي الدافعية لإنجاز الاعمال الإضافية خارج أوقات الدوام المدرسي.					
15	أقدم العديد من المقترحات لتطوير طرق العمل بالمدرسة.					
16	أتجنب التذمر من العمل حتى مع وجود ضغط فيه.					
17	أتابع طلبتي خارج أوقات الدوام المدرسي.					
18	أحرص على تطوير امكاناتي المهنية باستمرار.					
19	أستفيد من التغذية الراجعة التي أحصل عليها من جهات التقويم المختلفة.					
20	أهتم بمستقبل المدرسة التي أعمل بها ومكانتها بالمجتمع.					

المحور الثالث: مستوى الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين.

الرقم	الفقرة	وضوح الصياغة		الانتماء للمجال	
		نعم	لا	نعم	لا
المجال الأول: تقدير المعلمين من قبل المدير					
1	يصدر المدير تعليمات واضحة تحث العاملين على العمل بروح معنوية عالية.				
2	يحرص مدير المدرسة على مساعدة العاملين في حل مشكلاتهم الشخصية.				
3	يمدني المدير بالمعلومات اللازمة للتغلب على مشكلات العمل.				
4	يتيح لي المدير فرصة لتطوير مقدراتي.				
5	يشاركني المدير في صنع القرارات المدرسية.				
المجال الثاني: رضا المعلمين عن العمل.					
6	المركز الاجتماعي لمهنة المعلم جيدة.				
7	اشعر ان وظيفتي كمعلم تتيح لي فرصاً واسعة لتامين المستقبل.				
8	أكون مستمتعاً اثناء قيامي بالتدريس.				
9	اشعر بالفخر لانتمائي للمدرسة التي اعمل بها.				
10	اواظب على عملي دون تغيب.				
المجال الثالث: الحوافز المادية والمعنوية.					
11	يهتم المدير بالتحفيز المعنوي للمعلمين.				
12	تقدير إدارة المدرسة لعملي يزيد من دافعيتي للعمل.				
13	يوفر المدير فرص الترقيات والنقل.				
14	يقيم المدير الأداء الوظيفي للمعلمين بعدالة.				
15	الراتب الذي اتقاضاه عن عملي يوازي المجهود الذي ابذله.				
المجال الرابع: العلاقات الإنسانية					
16	يعاملني المدير زميلاً وليس مرؤوساً.				
17	احترم آراء زملائي في المدرسة ولو كانت مخالفة لراي.				
18	أتعاون مع زملائي في حل أي مشكلة تواجهني في المدرسة.				

19	اشعر ان علاقتي مع زملائي تسودها المحبة والتفاهم.				
20	علاقتي مع طلابي في المدرسة تسودها المحبة.				

الملحق (2)

قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ. د خالد السرحان	إدارة تربوية	الجامعة الاردنية
2	أ. د راتب سلامة السعود	قيادة تربوية	الجامعة الاردنية
3	أ. م خالد أحمد الصرايرة	إدارة تربوية	جامعة مؤتة
4	د. أحلام وجيه حمدون	قيادة تربوية	إدارة الاشراف والتدريب التربوي/ وزارة التربية والتعليم الأردنية
5	د. ازدياد عطا الله	قيادة تربوية	شركة الاتحاد/ الاردن
6	د. ايناس ناصر	مناهج وطرق التدريس	جامعة القدس/ فلسطين
7	د. تسنيم نبيل شقورة	قيادة تربوية	
8	د. حنين عبد الفتاح محمد جبارة	قيادة تربوية	قسم الاشراف التربوي/ وزارة التربية والتعليم الاردنية
9	د. ختام إبراهيم حمارشة	مناهج وأساليب تدريس	وزارة التربية والتعليم الفلسطينية
10	د. رجاء زهير خالد العسيلي	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة / الخليل
11	د. ديما دراغمة	مناهج وأساليب تدريس	جامعة فلسطين التقنية خضوري
12	د. صفية عطية محمد ترتير	تعلم وتعليم	وزارة التربية والتعليم الفلسطينية
13	د. عائشة محمد قاسم عبد ربه	تعلم وتعليم	وزارة التربية والتعليم الفلسطينية
14	د. نادية فوزي خريط	إدارة تربوية	مدارس مبار الدولية/ الاردن
15	د. يوسف فهمي حرفوش	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

الملحق (3)

أداة الدراسة بصورتها النهائية

جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

القيادة والإدارة التربوية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

تقوم الباحثة بنان محمد جاموس بدراسة عنوانها " المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي والروح المعنوية لمعلمي مدارسهم " استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في القيادة والإدارة التربوية من جامعة القدس،

وتأمل الباحثة منكم الإجابة على فقرات الاستبانة بكل صدق وموضوعية، مع وضع إشارة في المكان الذي يتناسب مع درجة الموافقة لديكم على كل فقرة من ضمن الدرجات الخمس المذكورة (كبيرةجداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، علماً بان البيانات ستحاط بالسرية الكاملة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ولكم خالص الشكر والتقدير

الباحثة

بنان جاموس

معلومات عامة عن المعلم / المعلمة:

يرجى تعبئة ما يلي:

4- الجنس:

أ-ذكر ب-أنثى

5- سنوات الخبرة:

أ-أقل من 5 سنوات ب-من 5-10 سنوات ج-أكثر من 10 سنوات

6- المؤهل العلمي:

أ-بكالوريوس أو اقل ب-ماجستير فأعلى

7- المديرية:

أ- شمال الضفة ب-وسط الضفة ج-جنوب الضفة

المحور الاول: المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين.

	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: الانضباط الوظيفي						
1	يوضح مدير المدرسة الأنظمة المدرسية للمعلمين.					
2	يُسائل مدير المدرسة المعلمين عن الخطأ الذي يرتكبونه فور حدوثه.					
3	يوجه مدير المدرسة المعلمين لاستثمار الوقت داخل المدرسة في تحقيق رسالة المدرسة.					
4	يتابع مدير المدرسة التزام المعلمين بمواعيد الدوام المدرسي.					

5	يحاسب مدير المدرسة المعلمين في حال عدم تنفيذ التعليمات.					
6	يطبق مدير المدرسة العقوبة المناسبة في حال افشاء اسرار المدرسة.					
7	يحاسب مدير المدرسة المعلمين المسيئين لأخلاقيات المهنة.					
المجال الثاني: العمل والإنجاز						
8	يوزع مدير المدرسة المهمات على المعلمين وفق كفاءتهم.					
9	يتابع مدير المدرسة المعلمين ويوجههم بشكل مستمر.					
10	يطرح مدير المدرسة أفكاراً جديدة لتطوير العمل في المدرسة.					
11	يحرص مدير المدرسة على تنمية أداء المعلمين مهنياً من خلال اشراكهم في دورات تدريبية.					
12	يتابع مدير المدرسة كمشرف مقيم فاعلية إدارة المعلمين لصفوفهم.					
13	يسآئل مدير المدرسة المعلمين عن سبب انخفاض المستوى التحصيلي لطلبته.					
14	يحرص مدير المدرسة على أن تكون خطط دروس المعلمين ذات جودة.					
15	يتابع مدير المدرسة أوراق الاختبارات بعد تصحيحها.					
المجال الثالث: أخلاقيات الوظيفة						
16	يحرص مدير المدرسة على الابتعاد عن المحاباة في التعامل مع المعلمين.					
17	يثمن مدير المدرسة ممارسات المعلمين التي تعكس الاتجاهات الإيجابية.					

18	يراعي مدير المدرسة سرية المعلومات الخاصة بالمعلمين والطلبة.					
19	يستمع مدير المدرسة لمطالب المعلمين ويهتم بها.					
20	يطبق مدير المدرسة أسساً عادلة وموحدة أثناء تقييم أداء المعلمين.					
21	يحرص مدير المدرسة على مشاركة المجتمع المحلي في تطوير أداء المدرسة.					
المجال الرابع: العلاقات الإنسانية						
22	يراعي مدير المدرسة الظروف الخاصة للمعلمين.					
23	يشارك مدير المدرسة المعلمين مناسباتهم الخاصة.					
24	يستند مدير المدرسة في تعامله مع المعلمين الى الثقة والاحترام المتبادل.					
25	يراعي مدير المدرسة قدرات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.					

المحور الثاني: مستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين.

	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: استراتيجيات التدريس						
1	أُنوع في الأساليب التدريسية التي استخدمها بما يتوافق مع طبيعة المحتوى التعليمي المقدم.					
2	أعتمد على نماذج تقييم متنوعة للطلبة للوقوف على أبرز التحديات التي يواجهها الطالب.					

3	أحرص على طرح قضايا تَعلِيمية تَعلُمية تنمي مهارات التفكير العليا للطلبة.					
4	أُنظم البيئة المادية للصف بما يسهل حدوث عملية التعلم ولا يؤدي إلى هدر الوقت.					
5	أُوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.					
6	أُوظف أمثلة تحاكي واقع حياة الطلبة.					
المجال الثاني: الإدارة الصفية						
7	أضع قواعد صفية تتناسب مع مختلف مستويات الطلبة.					
8	انمي لدى الطلبة مهارة التعلم التعاوني والعمل الجماعي.					
9	أطبق الأسلوب الديمقراطي الذي يراعي شخصيات الطلبة ونمائهم.					
10	أُكلف الطلبة بمهارات متنوعة بحسب ميولهم ورغباتهم للحد من الضوضاء داخل الغرفة الصفية.					
11	أحرص على اكساب الطلبة اتجاهات سلوكية إيجابية.					
المجال الثالث: تحمل المسؤولية						
12	أحرص على الالتزام بالقوانين والتعليمات المعمول بها في وزارة التربية والتعليم.					
13	أقوم بالمهمات الموكلة لي وفقاً لمعايير الجودة المطلوبة.					
14	لدي الدافعية لإنجاز الأعمال الإضافية خارج أوقات الدوام المدرسي.					
15	أُقدم العديد من المقترحات لتطوير العمل بالمدرسة.					

16	أتحمل ضغوط العمل.					
17	أُتابع طلبتي في تحقيق الأهداف المرجوة من تعلمهم خارج أوقات الدوام المدرسي.					
18	أحرص على تطوير ذاتي مهنياً.					
19	أستفيد من التغذية الراجعة التي تُقدم لي من جهات التقويم المختلفة.					
20	أهتم بمستقبل المدرسة التي أعمل بها ومكانتها بالمجتمع.					

المحور الثالث: مستوى الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين.

	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة						
1	يصدر مدير المدرسة تعليمات واضحة تحث العاملين على العمل بروح معنوية عالية.					
2	يحرص مدير المدرسة على مساعدة المعلمين في حل مشكلاتهم الشخصية.					
3	يحرص مدير المدرسة على تزويد المعلمين بالمعلومات اللازمة للتغلب على مشكلات العمل.					
4	يتيح لي مدير المدرسة فرصة لتطوير مقدراتي.					
5	يشاركني مدير المدرسة في وضع خطة المدرسة ورسالتها.					
المجال الثاني: رضا المعلمين عن العمل.						
6	أرى أن المركز الاجتماعي لمهنة المعلم جيدة.					

7	تُتيحُ لي وظيفتي كمعلم فرصاً واسعة لتأمين المستقبل.						
8	أكون مستمتعاً أثناء قيامي بالتدريس.						
9	أشعر بالفخر لانتمائي للمدرسة التي أعمل بها.						
10	أُواظب على عملي دون تغيب.						
المجال الثالث: الحوافز المادية والمعنوية.							
11	يهتم مدير المدرسة بالتحفيز المعنوي للمعلمين.						
12	تقدير مدير المدرسة لعملي يزيد من دافعيتي للعمل.						
13	يقدم مدير المدرسة الدعم والمساندة في تشجيعي على التقدم والترقية في العمل.						
14	يقيم مدير المدرسة الأداء الوظيفي للمعلمين بعدالة وفق معايير واضحة ومحددة.						
15	يوازي الراتب الذي أتقاضاه من عملي المجهود الذي ابذله.						
المجال الرابع: العلاقات الإنسانية							
16	يعاملني مدير المدرسة زميلاً وليس مرؤوساً.						
17	احترم آراء زملائي في المدرسة حتى لو كانت مخالفة لرأيي.						
18	يحرص مدير المدرسة على خلق مجتمعات تعلم مهنية تواجه التحديات التي تطرأ أثناء العمل.						
19	علاقتي مع زملائي تسودها المحبة والتفاهم.						
20	علاقتي مع طلبتي في المدرسة جيدة.						

الملحق (4)

كتاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: و ت / ١٣/١/٥٥٧
التاريخ: ١٩/١١ /2023 م

لمن يهمه الأمر

" تسهيل مهمة بحثية "

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"بنان محمد علي جاموس"

من **جامعة القدس** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" المساءلة الادارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بمستوى الاداء الوظيفي والروح المعنوية لمعلمي مدارسهم".

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبانة على عينة من معلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم الآتية: "طولكرم، جنين، قباطية، نابلس، جنوب نابلس، قلقيلية، طوباس، سلفيت، القدس، ضواحي القدس، رام الله، بيرزيت، بيت لحم، أريحا، الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، يطا".
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

ملاحظة: مركز البحث غير مسؤول عن جودة أدوات الدراسة.

مع الاحترام،

د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكيل المساعد للشؤون التعليمية المحترم.
عطوفة رئيس المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي المحترم.
السادة المديرون العامون لمديريات التربية والتعليم المحترمون.
أ.د. محمد حراحشة /المحترم/المشرف على الدراسة- بريد الكتروني dr_harah@yahoo.com

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)

الملحق (5)

كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office

التاريخ: 6/ 11 /2023
الرقم: ب د ع/23/101/11

معالي الاستاذ الدكتور محمود ابو مويس المحترم
وزير التربية والتعليم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة **بنان محمد علي جاموس ورقمها الجامعي (22111448)** من تخصص دكتوراه الفلسفة في القيادة والإدارة التربوية بإعداد دراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه ، بعنوان :

" المساءلة الادارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقتها بمستوى الاداء الوظيفي والروح المعنوية لمعلمي مدارسهم "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة في الحصول على المعلومات المطلوبة ولتطبيق الدراسة خلال الفصل الأول الحالي من العام الأكاديمي 2024/2023.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

أ.د. محمود أبوسمرة
عميد كلية العلوم التربوية

نسخه: الملف

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

الملحق (6)

تقرير الزيارات الداعمة لمديري المدارس

سيقوم قسم ضبط الأداء المدرسي بمتابعة المجالات الآتية:

المجـــال	الأنشطة التي سيقوم بها المدير والأسلوب المقترح للتنفيذ	ما سيقوم به مشرف المتابعة الميدانية (يتضمن الجهة/ الجهات التي ستتم مراسلتها في المديرية أو في الوزارة الأسلوب المقترح للتنفيذ)	ما تم إنجازه من الزيارة السابقة	ما لم ينجز من الزيارة السابقة، والسبب؟	الدعم المقدم من قسم ضبط الأداء المدرسي.
التخطيط					
الإشراف والمتابعة					
النمو المهني للعاملين					
التعلم والتعليم					

الاتصال والتواصل					
التطور الذاتي للمدير					

نقاط القوة المرصودة في أداء المدرسة (بالاتفاق مع المدير/ة المدرسة) .

النقاط التي تحتاج الى دعم وتحسين (بالاتفاق مع مدير/ة المدرسة) .

الاحتياجات المرصودة حسب الأولويات (بالاتفاق مع مدير/ة المدرسة) .

توصيات المتابع

الملحق (7)

المذكرة التفسيرية لتقييم أداء مدير المدرسة

المذكرة التفسيرية لتقييم أداء مدير المدرسة

المجال الأول: التخطيط..... المعيار الرئيس: يخطط وفق الأسس العلمية				
المؤشر1	يقدر احتياجات المدرسة من الإمكانات البشرية، والمادية، والأجهزة، والتجهيزات، والأثاث ويرتبها حسب الأولويات.			
5	4	3	2	1
يستخدم التحليل البيئي ليقدر احتياجات المدرسة ويرتبها حسب الأولويات.	يحلل نقاط القوة والضعف ليقدر احتياجات المدرسة ويرتبها حسب الأولويات.	يحصر الإمكانيات المادية ليقدر احتياجات المدرسة ويرتبها حسب الأولويات.	نادرا ما يحدد احتياجات المدرسة، أو يرتب أولوياتها.	قدرته على تقدير احتياجات المدرسة أو ترتيبها حسب الأولويات ضعيفة.
المؤشر2	يبني الخطط المدرسية ويعمل على تحقيقها			
5	4	3	2	1
يبني الخطط المدرسية ويعمل على تحقيقها بالشراكة مع مجتمع المدرسة والمجتمع المحلي	يبني الخطط المدرسية ويعمل على تحقيقها بالشراكة مع مجتمع المدرسة.	يبني الخطط المدرسية ويخبر مجتمع المدرسة بها ويعمل على تحقيقها بالشراكة معهم	يبني الخطط المدرسية ويسوقها لمجتمع المدرسة يعمل على تحقيقها بنفسه	يبني الخطط المدرسية ويخبر مجتمع المدرسة بها ولا يعمل على تحقيقها.
المؤشر3	يوزع مسؤولية التنفيذ، والمتابعة، والتقويم			
5	4	3	2	1
يوزع مسؤولية التنفيذ، والمتابعة، والتقويم مستعينا بمؤشرات الأداء على أفراد مجتمع المدرسة	يوزع مسؤولية التنفيذ، والمتابعة والتقويم بالتشاور مع أفراد مجتمع المدرسة حول خبراتهم	يوزع مسؤولية التنفيذ، والمتابعة، والتقويم حسب رأيه الشخصي على بعض أفراد مجتمع المدرسة	يوزع مسؤولية التنفيذ فقط على أفراد مجتمع المدرسة، ويستحوذ لنفسه على باقي المسؤوليات	يستحوذ لنفسه على معظم المسؤوليات
المؤشر4	يوثق الإنجازات ويطورها بما يخدم أهداف المدرسة			
5	4	3	2	1
يوثق انجازات المشاريع، والبرامج والخطط، بطرق إبداعية، قابلة للتعميم، ويطورها مستفيدا من التغذية الراجعة.	يوثق انجازات المشاريع، والبرامج والخطط، بالطرق المعتادة، يمكن تعميمها، وتطويرها مستفيداً من التغذية الراجعة.	يوثق انجازات المشاريع، والبرامج والخطط لكن بشكل غير قابل للتعميم. ويطورها إذا طلب منه.	يوثق انجازات المشاريع، والبرامج والخطط، إذا طلب منه. ويصعب الوصول لهذه التوثيقات.	غير قادر على التوثيق والتطوير للإنجازات.

المجال الثاني : الإشراف والمتابعة				
المعيار : يدير الموارد المادية والبشرية في المدرسة				
1 – يدير شؤون العاملين بالمدرسة (حضور وغياب وأجازات ومغادرات وعلاوات.....).				
5	**4**	**3**	**2**	**1**
يدير شؤون العاملين الإدارية مراعياً الأسس والتعليمات بطرق مبتكرة وبشكل مستمر.	يدير شؤون العاملين الإدارية مراعياً الأسس والتعليمات وبشكل مستمر.	يدير شؤون العاملين الإدارية مراعياً الأسس والتعليمات.	نادراً ما يلتزم بالأسس والتعليمات في إدارة شؤون العاملين.	لا يراعي الأسس والتعليمات في إدارة شؤون العاملين.
2 يدير الأمور المالية وفق الأسس والتعليمات.				
5	**4**	**3**	**2**	**1**
يدير إجراءات القبض والصرف وفق الأسس والتعليمات المالية بكفاءة وفعالية وبطرق مبتكرة بما ينسجم مع خطة المدرسة.	يدير إجراءات القبض والصرف وفق الأسس والتعليمات المالية بدقة وفعالية وبما ينسجم مع خطة المدرسة.	يدير إجراءات القبض والصرف وفق الأسس والتعليمات المالية وبما ينسجم مع خطة المدرسة.	يدير إجراءات القبض والصرف بشكل غير منظم.	لا يراعي التعليمات في إدارة الشؤون المالية.
3– يرعى النواحي الصحية وجوانب الأمن والسلامة.				
5	**4**	**3**	**2**	**1**
يرعى النواحي الصحه ويلتزم بقواعد الأمن والسلامة داخل المدرسة من خلال تبني برامج صحية ممنهجة .	يرعى النواحي الصحه ويلتزم بقواعد الأمن والسلامة داخل المدرسة من خلال أنشطة ممنهجة للجان المدرسية.	يرعى النواحي الصحية ويلتزم بقواعد الأمن والسلامة داخل المدرسة من خلال ما تقوم به اللجان المدرسية.	نادراً ما يهتم بالنواحي الصحية والأمن والسلامة.	لا يهتم بالنواحي الصحية وجوانب الأمن والسلامة في المدرسة.
4– يجيد آليات التعامل مع المراسلات والتعميمات .				
5	**4**	**3**	**2**	**1**
يتعامل مع المراسلات والتعميمات بفعالية وفق الأصول وبدقة وبطرق ابتكارية (محوسبة مثلاً) .	يتعامل مع المراسلات والتعميمات وفق الأصول وبدقة وفاعليه.	يتعامل مع المراسلات والتعميمات وفق الأصول.	يتعامل مع المراسلات والتعميمات بشكل غير منظم.	لا يتعامل مع المراسلات والتعميمات وفق الأصول.
5– يدير الأمور المتعلقة بالبيئة المادية للمدرسة (لوازم، كتب، أبنية،.....).				
5	**4**	**3**	**2**	**1**
يدير عناصر البيئة المادية في المدرسة بما يخدم العملة التربوية بكفاءة وفاعلية وبطرق مبتكرة وفق الأسس والتعليمات.	يدير عناصر البيئة المادية في المدرسة بما يخدم العملية التربوية بكفاءة وفاعلية وفق الأسس والتعليمات.	يدير عناصر البيئة المادية في المدرسة بما يخدم العملة التربوية وفق الأسس والتعليمات.	نادراً ما يلتزم بالتعليمات في إدارة البيئة المادية في المدرسة.	لا يدير البيئة المادية في المدرسة بما يخدم العملة التربوية.
6– يدير شؤون الطلبة في المدرسة				
5	**4**	**3**	**2**	**1**
يدير شؤون الطلبة الإدارية مراعياً الأسس والتعليمات بطرق مبتكرة وبشكل مستمر.	يدير شؤون الطلبة الإدارية مراعياً الأسس والتعليمات وبشكل مستمر.	يدير شؤون الطلبة الإدارية مراعياً الأسس والتعليمات.	نادراً ما يلتزم في التعليمات في إدارة شؤون الطلبة.	لا يراعي الأسس والتعليمات في إدارة شؤون العاملين .

* التعامل : معرفة بالأنظمة والتعليمات الخاصة بالمراسلات

ـ قراءة وفهم عميق .

ـ الأرشفة ؛ التنسيق.

ـ التعميم ، ربط مع الجهات المعنية .

ـ الالتزام بالوقت وفق الأولويات.

- الرد على المراسلات

المجال الثالث النمو المهني يرعى النمو المهني لنفسه والمعاملين في المدرسة بشكل مستمر				
1 يشترك ببرامج تأهيل تخصصية وتربوية ويرشح العاملين لها وفق الحاجة.				
5	4	3	2	1
يحدد احتياجاته المهنية واحتياجات المعلمين في المدرسة ويعمل على تلبيتها مع الجهات المختصة ويشارك بفاعلية ببرامج التأهيل ويوظف ما اكتسبه من خبرات في خدمة العملية التربوية.	يحدد احتياجاته المهنية واحتياجات المعلمين في المدرسة ويعمل على تلبيتها مع الجهات المختصة ويشارك بفاعلية ببرامج التأهيل.	يحدد احتياجاته المهنية واحتياجات المعلمين في المدرسة ويعمل على تلبيتها مع الجهات المختصة ويشارك ببرامج التأهيل	يحدد احتياجاته المهنية واحتياجات المعلمين في المدرسة ولا يعمل على تلبيتها مع الجهات المختصة ويشارك ببرامج التأهيل التي تحددها الوزارة	يحضر الورشات والبرامج التي تحددها الوزارة ولا يستطيع تحديد الاحتياجات المهنية للمعلمين ولا يرشح المعلمين لدورات او ورشات.
2- يوظف أساليب الإشراف التربوي المختلفة.				
5	4	3	2	1
يمتلك معرفة بأساليب الإشراف التربوي ويبادر الى التطوير في استخدامها بما يلائم والموقف ويحقق الأهداف المنشودة	يمتلك معرفة بأساليب الإشراف التربوي ويبدع في استخدامها بما يلائم والموقف ويحقق الأهداف المنشودة	يمتلك معرفة بأساليب الإشراف التربوي ويبدع في استخدامها بما يلائم والموقف ويحقق الأهداف المنشودة	يمتلك معرفة بأساليب الإشراف التربوي ولا يبدع في استخدامها بما يلائم والموقف ويحقق الأهداف المنشودة	لا يمتلك المعرفة الكافية بأساليب الإشراف التربوي ولا يبدع في استخدامها بما يلائم والموقف ويحقق الأهداف المنشودة
3- يحاكم الاختبارات المدرسية وبنائها مع المعلمين .				
5	4	3	2	1
يمتلك معرفة بمواصفات الاختبار الجيد وحدون المواصفات وطرق بناء الاختبارات وانواع الأسئلة وميزات كل منها ويحاكم الاختبارات التي يبنيها المعلمين وفقاً لهذه المعايير	يمتلك معرفة بمواصفات الاختبار الجيد وحدون المواصفات وطرق بناء الاختبارات ويحاكم الاختبارات التي يبنيها المعلمين وفقاً لهذه المعايير	يمتلك معرفة بمواصفات الاختبار الجيد وطرق بناء الاختبارات ويحاكم الاختبارات التي يبنيها المعلمين وفقاً لهذه المعايير	يمتلك معرفة بطرق بناء الاختبارات ويحاكم الاختبارات التي يبنيها المعلمين وفقاً لهذه المعايير	لا يمتلك المعرفة الكافية بمواصفات الاختبار الجيد وطرق بناء الاختبارات يوافق على الاختبارات يبنيها المعلمين دون محاكمتها
4- يدعم المعلمين على تفعيل التقنيات في التعليم .				
5	4	3	2	1
يلم بطرق توظيف التقنيات في التعليم ويعمل على توفيرها ويبادر إلى دعم المعلمين في توظيفها في المواقف التعليمية ويتابع ذلك.	يلم بطرق توظيف التقنيات في التعليم ويعمل على توفيرها ويدعم المعلمين في توظيفها في المواقف التعليمية ويتابع ذلك.	يلم بطرق توظيف التقنيات في التعليم ويعمل على توفيرها ويشجع المعلمين على توظيفها في المواقف التعليمية.	يلم بطرق توظيف التقنيات في التعليم ويعمل على توفيرها ويدعم المعلمين في توظيفها.	لا يلم بطرق توظيف التقنيات في التعليم ولا يعمل على توفيرها ولا ويتابع توظيف المعلمين لها.
5. يدعم المعلمين في تصميم وتنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية (اللجان).				
5	4	3	2	1
يشترك جميع العاملين في اللجان وفقاً لقدراتهم ويشاركهم في بناء الخطط لتنفيذ ويقدم لهم الدعم اللازم من خلال توفير الاحتياجات اللازمة ومخاطبة الجهات ذات العلاقة ويساعدهم في التغلب على الصعوبات	يشترك جميع العاملين في اللجان وفقاً لقدراتهم ويشاركهم في بناء الخطط لتنفيذ ويقدم لهم الدعم اللازم من خلال توفير الاحتياجات اللازمة ومخاطبة الجهات ذات العلاقة ويساعدهم في التغلب على الصعوبات	يشترك جميع المعلمين في اللجان وفقاً لقدراتهم ويشاركهم في بناء الخطط لتنفيذ ويقدم لهم الدعم اللازم من خلال توفير الاحتياجات اللازمة ويساعدهم في التغلب على الصعوبات	يشترك بعض العاملين في اللجان ويشاركهم أحياناً في بناء الخطط لتنفيذ ويقدم لهم الدعم اللازم من خلال توفير الاحتياجات اللازمة .	يشكل اللجان شكلياً ولا يقدم الدعم اللازم لتنفيذها ولا يساعدهم في التغلب على الصعوبات

المجال الرابع: تعلم الطلبة المعيار: يسهم بالنهوض بنتائج تعلم الطلبة.				
المؤشر1	يستفيد من نتائج اختبارات الطلبة الكمية والنوعية لتحسين أدائهم.			
5	4	3	2	1
يقرأ نتائج الطلبة، ويفسرها، ويستفيد منها في تحسين أداء الطلبة من خلال متابعة تنفيذ الخطط التطويرية والعلاجية	يقرأ نتائج الطلبة، ويستفيد منها في تحسين أداء الطلبة من خلال متابعة تنفيذ الخطط العلاجية	يقرأ نتائج الطلبة، ويستفيد منها في تحسين أداء الطلبة إذا طلب منه.	يطلع على نتائج الطلبة، ويطلب من المعلمين كتابة خطط علاجية.	يطلع على نتائج الطلبة ويوقعها دون الإفادة منها في تحسين أداء الطلبة
المؤشر2	يواكب مدى انشغال الطلبة في عمليات البحث والاستقصاء.			
5	4	3	2	1
يواكب مدى انشغال الطلبة في استخدام مصادر التعلم لـ: عمل أبحاث، وإثراء المنهاج. وبناء مبادرات إبداعية، وتنفيذ النشاطات والمسابقات.	يواكب مدى انشغال الطلبة في استخدام مصادر التعلم لـ: إثراء المنهاج. وكتابة مواضيع الإذاعة، وتنفيذ أية مهمات بحثية أخرى.	يواكب مدى استخدام الطلبة لمصادر التعلم لإنهاء مهمات بحثية تطلب منهم.	يواكب مدى استخدام الطلبة لمصادر التعلم من خلال رصد أعدادهم في السجلات.	لا يتابع استخدام الطلبة لمصادر التعلم
المؤشر3	يتابع إتقان الطلبة للمهارات الأساسية.			
5	4	3	2	1
يتابع أوضاع الطلبة في المهارات الأساسية وآليات تحسينها بطرق إبداعية مع الإشارة إلى مدى تطور الطلبة من خلال سجلات التقويم	يتابع أوضاع الطلبة في المهارات الأساسية، وآليات تنفيذ الخطط العلاجية، ومدى تطور الطلبة من خلال سجلات التقويم.	يتابع أوضاع الطلبة في المهارات الأساسية، وآليات تنفيذ الخطط العلاجية، من خلال سجلات التقويم.	نادرا ما يتابع أوضاع الطلبة في المهارات الأساسية، والخطط العلاجية المكتوبة.	لا يتابع أوضاع الطلبة في المهارات الأساسية.
المؤشر4	لديه سياسة واضحة لمشاركة الطلبة في الأنشطة اللاصفية.			
5	4	3	2	1
يتبنى سياسة واضحة حول مشاركة الطلبة من الفئات المختلفة في الأنشطة اللاصفية، بالتشاور مع العاملين والطلبة ومستنداً إلى بيانات حول أداءات الطلبة.	ينفذ سياسة واضحة حول مشاركة الطلبة من الفئات المختلفة في الأنشطة اللاصفية من خلال التشاور مع العاملين.	ينفذ سياسة لمشاركة الطلبة في الأنشطة اللاصفية كما وردت في خطة الوزارة للنشاطات الطلابية.	يشرك الطلبة في الأنشطة اللاصفية في ضوء رغبات المعلمين وعلامات الطلبة.	ليس لديه سياسة حول مشاركة الطلبة في الأنشطة اللاصفية.
المؤشر5	يعمل على انخراط الطلبة في عملية التعليم والتعلم.			
5	4	3	2	1
يعمل على انخراط فئات مختلفة من الطلبة في عملية التعليم والتعلم بشكل مستمر تطبيق تجارب تربوية متنوعة ومبتكرة ومتنى.	يعمل على انخراط فئات مختلفة من الطلبة في عملية التعليم والتعلم، من خلال تطبيق تجارب تربوية لتحسين أدائهم في جوانب مختلفة.	يعمل على انخراط بعض الطلبة في عملية التعليم والتعلم، من خلال تطبيق تجارب تربوية لتحسين تحصيلهم.	يعمل على انخراط بعض الطلبة في عملية التعليم والتعلم من خلال تطبيق القليل من التجارب التربوية	لا يطبق تجارب تربوية تفيد في انخراط الطلبة في عملية التعليم والتعلم.

المؤشر6	ينظم أنشطة تسهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية والقيم لدى الطلبة.			
5	4	3	2	1
ينظم أنشطة مبتكرة، ومتنوعة تسهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية والقيم لدى الطلبة بشكل مخطط ومستمر طوال العام.	ينظم أنشطة متنوعة تسهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية والقيم لدى الطلبة بشكل مستمر.	ينظم أحياناً أنشطة تسهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية والقيم لدى الطلبة.	نادراً ما ينظم الأنشطة التي تسهم في تنمية الاتجاهات والقيم لدى الطلبة.	غياب الأنشطة التي تسهم في تنمية الاتجاهات والقيم لدى الطلبة.

المجال الخامس	العلاقات والإتصال والتواصل				
المعيار	يبني علاقات داخلية وخارجية فعّالة تساعد المدرسة على أداء واجباتها				
المؤشرات	1- يوظف مهارات الاتصال والتواصل في تحقيق أهداف المدرسة .				
	5	4	3	2	1
	يوظف مهارات الاتصال والتواصل في تحقيق أهداف المدرسة مراعياً الأنظمة والتعليمات، مدركاً الثقافة السائدة في المجتمع مبتكراً أدوات وآليات مختلفة .	يوظف مهارات الاتصال والتواصل في تحقيق أهداف المدرسة مراعياً الأنظمة والتعليمات، مدركاً الثقافة السائدة في المجتمع.	يوظف مهارات الاتصال والتواصل في تحقيق أهداف المدرسة مراعياً الأنظمة والتعليمات .	نادراً ما يوظف مهارات الاتصال والتواصل في تحقيق أهداف المدرسة .	غير قادر على توظيف مهارات الاتصال والتواصل في تحقيق أهداف المدرسة .
	2- يدير علاقات داخلية تسهم في توفير مناخ تعليمي .				
	5	4	3	2	1
	ينظم أنشطة تُفعّل العلاقات الداخلية في المدرسة مبتكراً آليات مختلفة ومستمرة في بناء مناخ تعليمي تسوده جسور الثقة والتعاون ويوظفها لخدمة أهداف المدرسة .	ينظم أنشطة تُفعّل العلاقات الداخلية في المدرسة وتسهم في بناء مناخ تعليمي تسوده جسور الثقة والتعاون ويوظفها لخدمة أهداف المدرسة.	ينظم أنشطة تُفعّل العلاقات الداخلية في المدرسة وتسهم في توفير مناخ تعليمي في المدرسة تسوده جسور الثقة والتعاون .	ينظم أنشطة تُفعّل القليل من العلاقات الداخلية في المدرسة .	لا ينظم أنشطة تُفعّل العلاقات الداخلية في المدرسة.
	3 يستثمر العلاقات مع أولياء الأمور في رعاية شؤون أبنائهم.				
	5	4	3	2	1
	يستثمر العلاقات مع أولياء الأمور في رعاية شؤون أبنائهم وينفذ أنشطة تواصل متنوعة ومستمرة ومنهجة تعزز ذلك .	يستثمر العلاقات مع أولياء الأمور في رعاية شؤون أبنائهم وينفذ أنشطة تواصل متنوعة تعزز ذلك .	يستثمر العلاقات مع أولياء الأمور في رعاية شؤون أبنائهم	يستثمر القليل من العلاقات مع أولياء الأمور في رعاية شؤون أبنائهم.	لا يوظف العلاقات مع أولياء الأمور.
	4-يرعى نشاطات تسهم في إيجاد علاقات تبادلية مع المجتمع المحلي				
	5	4	3	2	1
	ينظم أنشطة مبتكرة ومستمرة تسهم في تحقيق العلاقة التكاملية بين المدرسة المجتمع المحلي.	ينظم أنشطة تسهم في تحقيق العلاقة التكاملية بين المدرسة المجتمع المحلي.	ينفذ أنشطة تسهم في إيجاد علاقات تبادلية مع المجتمع المحلي.	نادراً ما ينفذ أنشطة تسهم في تسهم في إيجاد علاقات تبادلية مع المجتمع المحلي.	لا ينفذ أنشطة تسهم في تسهم في إيجاد علاقات تبادلية مع المجتمع المحلي

الجزء الثاني : السمات الشخصية				
المعيار : يتصف بسمات شخصية تخدم العملية التربوية				
مؤشر القيادة	يقود الآخرين ويؤثر بهم			
5	4	3	2	1
يقود العاملين للتغيير ويعمل على حل المشكلات واتخاذ القرارات بالشراكة مع الآخرين بطرق إبداعية ممنهجة.	يقود العاملين للتغيير ويعمل على حل المشكلات واتخاذ القرارات بالشراكة مع الآخرين.	يقود العاملين للتغيير ويعمل على حل المشكلات بالشراكة مع الآخرين.	نادراً ما يقود العاملين للتغيير والعمل على حل المشكلات .	لا يقود العاملين للتغيير ولا يعمل على حل المشكلات .
مؤشر المبادرة والإبداع	يبادر في إنتاج أفكار تربوية تخدم العملية التربوية			
5	4	3	2	1
ينتج أفكار تربوية متنوعة بشكل سريع، غير متكررة، لا تخضع للأفكار الشائعة قابلة للتعميم، ولديه مساحة واسعة من الحرية تؤدي بدورها إلى إضافات تربوية جديدة..	ينتج أفكار تربوية متنوعة، غير متكررة، لا تخضع للأفكار الشائعة قابلة للتعميم .	ينتج أفكار تربوية عديدة بشكل سريع، غير متكررة، لا تخضع للأفكار الشائعة.	قلما ينتج أفكار تربوية .	غير قادر على إنتاج أفكار تربوية.
مؤشر المعرفة والثقافة	يمتلك ثقافة عامة ومعارف متخصصة ذات علاقة بعمله			
5	4	3	2	1
يمتلك الثقافة العامة والمعرفة المتخصصة لتحقيق الأهداف التربوية موظفاً هذه المعرفة للتعامل مع التغيرات التربوية والمجتمعية وتفعيلها لدى الآخرين .	يمتلك الثقافة العامة والمعرفة المتخصصة لتحقيق الأهداف التربوية موظفاً هذه المعرفة للتعامل مع التغيرات التربوية والمجتمعية .	يمتلك المعرفة المتخصصة لتحقيق الأهداف التربوية موظفاً هذه المعرفة للتعامل مع التغيرات التربوية والمجتمعية .	قلما يوظف خبراته للتعامل مع التغيرات التربوية والمجتمعية.	غير قادر على توظيف خبراته في التعامل مع التغيرات التربوية والمجتمعية.
مؤشر عادات العمل	يمارس عادات عمل إيجابية تخدم العملية التعليمية التعلمية			
5	4	3	2	1
يحافظ على الوقت، يشجع همم العاملين باستمرار، يحافظ على سرية العمل، ينصت جيداً للآخرين، يفهم جيدا ما يقول، لا يلوم الآخرين على أخطاء العمل، يتمتع بالإيثار سواء للعمل أو للآخرين.	يحافظ على الوقت، يشجع همم العاملين باستمرار، يحافظ على سرية العمل، ينصت جيداً للآخرين، يفهم جيدا ما يقول	يحافظ على الوقت، يشجع همم العاملين باستمرار، ينصت جيداً للآخرين، غير متذمر.	يمارس القليل من العادات التي تخدم العملية التعليمية كالمحافظة على الوقت مثلاً بينما يخفق في ممارسات أخرى.	لديه عادات عمل سلبية كاستهتاره بالوقت، والإحباط، وكثرة التذمر، والتلويح، وتقطيع الآخرين أثناء الحديث. .
مؤشر الاتجاهات	الاتجاهات يمتلك اتجاهات إيجابية نحو العمل.			
5	4	3	2	1
يلتزم بأخلاقيات مهنة التعليم ويتقبل الآخرين ولديه اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم ويعول عليه ويحترم ثقافة المدرسة والمجتمع .	يلتزم بأخلاقيات مهنة التعليم ويتقبل الآخرين ولديه اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم ويعول عليه .	يلتزم بأخلاقيات مهنة التعليم ويتقبل الآخرين ولديه اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم	يلتزم بأخلاقيات مهنة التعليم اتجاهاته نحو مهنة التعليم محدودة .	ليس لديه اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم .

الملحق (8)

نموذج تقييم الأداء السنوي للمعلم

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم: ضواحي القدس
مدرسة:

الرقم الوطني:									
١	٩	١	١	٢	٠				

تقرير الأداء السنوي للمعلم /خاص بمدير المدرسة

اسم المعلم/ة	رقم الهوية	المؤهل	التخصص	تاريخ التعيين	العام الدراسي
					٢٠٢٢/٢٠٢١

خاص بالمعلم

الصفوف والمباحث التي أدرسها:
أبرز النجاحات التي حققتها:
أبرز إخفاقات الطلبة:
الأليات التي اتبعتها في تشخيص واقع الطلبة:
أبرز الحاجات التدريبية ١- ٢- ٣-
أمور أرغب بإضافتها:
درجة الرضا عن تحصيل الطلبة: ☐عالية ☐متوسطة ☐متدنية
درجة الرضا عن أدائي الوظيفي: ☐ ممتاز ☐جيد جداً ☐جيد ☐متوسط ☐ضعيف
ملاحظات:

خاص بمدير المدرسة

المجال	مؤشرات الأداء	العلامة القصوى	العلامة المستحقة
المنهاج والمحتوى التعليمي	يوظف أسس المنهاج وخطوطه العريضة في العملية التعليمية التعلمية.	5	
	يتمكن من ربط الأهداف العامة للمنهاج مع أهداف المرحلة والأهداف الخاصة.	3	
	يتمكن من المحتوى التعليمي ويعمل على إثرائه.	٣	
	يتمكن من الربط العمودي والأفقي للمحتوى التعليمي وبشكل تكاملي.	٣	
البيداغوجيا العامة وبيداغوجيا المحتوى	يستخدم استراتيجيات تدريس متنوعة تتلاءم مع الموقف التعليمي التعلمي.	٤	
	يوفر بيئة تعليمية آمنة وداعمة حافزة لعملية التعليم والتعلم.	٥	
	يعد الخطط ويطورها وفق أسس علمية.	٥	
	يوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في العملية التعلمية التعليمية.	٥	
	يوفر مناخاً تعليمياً يمتاز بالمرونة والابتكار والتحفيز المستمر.	٥	
	يوظف تكنولوجيا التعليم في العملية التعلمية التعليمية.	٥	
	يوظف القياس والتقويم التربوي بأنواعه.	٥	
	يتمكن من ربط مبحثه والمباحث الأخرى ضمن سياقات حياتية وتعليمية واجتماعية متنوعة.	٢	
خصائص المتعلمين	يوظف طرق تعلم الطلبة بما يتلاءم وقدراتهم وخصائصهم النمائية.	٥	
	يدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية التعلمية.	٤	
	يتعامل مع ظروف الطلبة على اختلاف أنواعها.	٤	
الكفايات الذاتية	يتمكن من أساسيات اللغة العربية والعلوم والرياضيات.	٤	
	يتمكن من طرق بناء المعرفة وتقييمها.	٤	
	يتعامل مع التغذية الراجعة الواردة من العناصر ذات العلاقة بالعملية التعليمية.	٥	
	يوظف مهارات الاتصال والتواصل في العملية التعلمية التعليمية.	٤	
أخلاقيات المهنة وقواعد السلوك	يلتزم بالأنظمة والقوانين واللوائح التربوية المعمول بها.	٤	
	يحرص على النمو المهني.	٤	
	يشارك باللجان المختلفة والأنشطة التربوية.	٤	
	يحرص على بناء علاقات إنسانية مع الأطراف ذات العلاقة.	٤	
	يبني علاقات مهنية مع زملائه في العمل.	٤	
المجموع بالحروف	المجموع بالأرقام	١٠٠	

ملحوظات مدير المدرسة وتوصياته	.....

التاريخ: / / ٢٠٢٢ اسم المدير وتوقيعه

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	أداة الدراسة بصورتها الأولية	159
2	قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة	165
3	أداة الدراسة بصورتها النهائية	166
4	كتاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم	173
5	كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس	174
6	تقرير الزيارات الداعمة لمديري المدارس	175
7	المذكرة التفسيرية لتقييم أداء مدير المدرسة	177
8	نموذج تقييم الأداء السنوي للمعلم	183

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والمديرية	70
2.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين	72
3.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم	73
4.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم	73
5.3	نتائج معامل الثبات للمجالات	74
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً	79
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الانضباط الوظيفي مرتبة تنازلياً	80
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال العمل والإنجاز مرتبة تنازلياً	81
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال أخلاقيات الوظيفة مرتبة تنازلياً	82
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال العلاقات الإنسانية مرتبة تنازلياً	83
6.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الجنس	84
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة	85
8.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة	86

9.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة	87
10.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي	89
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المديرية	90
12.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المديرية	91
13.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المديرية	92
14.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم	94
15.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال استراتيجيات التدريس مرتبة تنازلياً	95
16.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الإدارة الصفية مرتبة تنازلياً	96
17.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تحمل المسؤولية مرتبة تنازلياً	97
18.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الجنس	98
19.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة	99
20.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة	100
21.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة	101
22.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المؤهل العلمي	102

23.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المديرية	103
24.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المديرية	104
25.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المديرية	105
26.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً	106
27.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تقدير المعلمين من قبل مدير المدرسة مرتبة تنازلياً	107
28.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال رضا المعلمين عن العمل مرتبة تنازلياً	108
29.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الحوافز المادية والمعنوية مرتبة تنازلياً	109
30.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال العلاقات الإنسانية	110
31.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير الجنس	111
32.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة	112
33.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة	113
34.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة	114
35.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المؤهل العلمي	116
36.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المديرية	117

37.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم يعزى لمتغير المديرية	**118**
38.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المديرية	**119**
39.4	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين ومستوى الأداء الوظيفي لمعلمي مدارسهم	**121**
40.4	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين ومستوى الروح المعنوية لمعلمي مدارسهم	**122**

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	مستويات المساءلة	19
2	الأشكال السبعة للمساءلة التي يديرها مديري المدارس الابتدائية	25
3	درجة ممارسة الوزارة بمستوياتها كافة لأبعاد الحوكمة والمساءلة	30
4	مخطط توضيحي يبين دورة تقييم أداء العاملين في المنظمة	42
5	نظرية فروم	55

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
إقرار	أ
الإهداء	ب
الشكر والتقدير	ج
الملخص باللغة العربية	د
الملخص باللغة الإنجليزية	هـ
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	
مقدمة	1
مشكلة الدراسة وأسئلتها	4
أهداف الدراسة	5
أهمية الدراسة	5
حدود الدراسة ومحدداتها	6
مصطلحات الدراسة	6
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة	
أولاً: الأدب النظري	8
المحور الأول: المساءلة الإدارية	8
المحور الثاني: الأداء الوظيفي	31
المحور الثالث: الروح المعنوية	48
ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة	57
المحور الأول: الدراسات السابقة ذات الصلة بالمساءلة الإدارية	57
المحور الثاني: الدراسات السابقة ذات الصلة بالأداء الوظيفي	61
المحور الثالث: الدراسات السابقة ذات الصلة بالروح المعنوية	64
ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها	67

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهج الدراسة	**69**
مجتمع الدراسة	**69**
عينة الدراسة	**70**
أداة الدراسة	**70**
صدق أداة الدراسة	**71**
ثبات أداة الدراسة	**74**
متغيرات الدراسة	**75**
المعالجة الإحصائية	**75**
إجراءات الدراسة	**76**
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	**78**
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	**84**
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	**93**
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	**98**
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	**106**
النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	**111**
النتائج المتعلقة بالسؤال السابع	**120**
النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن	**122**
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	**124**
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	**127**
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	**129**
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	**132**
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	**133**

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	**136**
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع	**138**
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن	**138**
المصادر والمراجع	
المراجع العربية	**140**
المراجع الأجنبية	**152**
ملحقات الدراسة	**158**