# إقــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

## تَصَوُّرٌ مُقْتَرَحٌ لِتَطْوِيرِ مُمَارَسَةِ المُسَاءَلَةِ الذَّكِيَّةِ لَدَى مُدِيرِي مَدَارِسِ وَكَالَةِ الغَوْثِ الدُّوَلِيَّةِ بِمُحَافَظَاتِ غَزَّةَ

**أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وإن هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.**

## DECLARATION

**The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification**

| | |
|---|---|
| **Student's name:** | **اسم الطالبة: هبة وهيب سعيد الداهوك** |
| **Signature:** | **التوقيع:** |
| **Date:** | **التاريخ:2014/9/24** |

الجامعـــــة الإسلاميـــة – غـــزة
شؤون البحث العلمي والدراسات العليـا
كليـــــــــــــة التربيـــــــــــــة
قســـــم أصـــــول الـتـربـيـــــة

# تَصَوُّرٌ مُقْتَرَحٌ لِتَطْوِيرِ مُمَارَسَةِ المُسَاءَلَةِ الذَّكِيَّةِ لَدَى مُدِيرِي مَدَارِسِ وَكَالَةِ الغَوْثِ الدُّوَلِيَّةِ بِمُحَافَظَاتِ غَزَّةَ

**"A suggested Approach to Enhance the Intelligent Accountability for School Principals at the UNRWA in Gaza Governorate"**

إعداد الباحثة

هبة وهيب سعيد الداهوك

إشراف

الدكتور/ محمد عثمان الأغا

**قدم هذا البحث استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من قسم أصول التربية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة**

**1435 هـ - 2014 م**

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

الرقم ج.ب.غ/35/..... Ref

التاريخ 2014/09/16 Date

# نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحثة/ **هبة وهيب سعيد الداهوك** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم** أصول التربية – الإدارة التربوية وموضوعها:

## تصور مقترح لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الثلاثاء 21 ذو القعدة 1435هـ، الموافق 2014/09/16م الساعة الواحدة ظهراً بمبنى اللحيدان، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

| | | |
|---|---|---|
| د. محمد عثمان الأغا | مشرفاً ورئيسًا | ..... |
| أ.د. فؤاد علي العاجز | مناقشًا داخليًا | ..... |
| د. نهى إبراهيم شتات | مناقشاً خارجيًا | ..... |

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحثة درجة الماجستير في كلية *التربية*/قسم أصول التربية - الإدارة التربوية.

***واللجنة إذ تمنحها هذه الدرجة فإنها توصيها بتقوى الله ولزوم طاعته وأن تسخر علمها في خدمة دينها ووطنها.***

**والله ولي التوفيق ،،،**

**مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي و للدراسات العليا**

**أ.د. فؤاد علي العاجز**

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

قَالَ تَعَالَىٰ:

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ﴾

[سورة المجادلة: آية 11]

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾

[سورة التوبة: آية 105]

صَدَقَ اللَّهُ العَظِيمُ

إلى من رووا بدمائهم الزكية أرضنا المباركة .. من باعوا أرواحهم الطاهرة رخيصة في سبيل الله

**الشهداء الأبرار**

إلى من نفخر بصمودهم وثباتهم .. من أفنوا سنين أعمارهم وزهرة شبابهم بين السجن والسجان

**الأسرى الميامين**

إلى تاج رؤوسنا ومقلة عيوننا .. من شقوا طريقهم إلى العلا .. المرابطين القابضين على الجمر

**مجاهدينا الأبطال**

إلى من علمتني الحب والحنان .. رمز العطاء وبلسم الشفاء .. إلى القلب الناصع بالبياض

**والدتي الحبيبة**

إلى من كَلَّت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة .. من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم والمعرفة .. من قدم وأجزل بلا ملل .. صاحب القلب الكبير

**والدي العزيز**

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة .. إلى رياحين حياتي.. من كانوا لي رمز الحب والوفاء

(**إخواني وأخواتي**)

إلى فلذات أكبادي ... وشمعة حياتي ... هم روحي وفؤادي ... أسأل الله ألا يحرمني وجودهم

**أولادي الأعزاء** (**نغم**، **عيسى**) ..

إلى من آنسني في دراستي وشاركني همومي تذكاراً وتقديراً .. أصحاب الأسماء البراقة

**أصدقائي الأعزاء**

إلى الصرح العلمي الفتي الشامخ .. من شقت طريقها نحو النجاح والريادة ممثلة برئيسها وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية الكرام

**الجامعة الإسلامية**

## إليهم جميعاً ... أهدي هذا الجهد المتواضع ...

# شُكْـــرٌ وَتَقْـــدِيْرٌ

الحمد لله ذي المَنِّ والفضل والإحسان، حمداً يليق بجلاله وعظمته. وصَلِّ اللهم على خاتم الرسل، من لا نبي بعده، صلاةً تقضي لنا بها الحاجات، وترفعنا بها أعلى الدرجات، وتُبلّغنا بها أقصى الغايات من جميع الخيرات، في الحياة وبعد الممات. ولله الشكر أولاً وآخراً، على حسن توفيقه، وكريم عونه، وعلى ما مَنَّ وفتح به عَلَيَّ من إنجاز لهذه الأطروحة، بعد أن يَسّر العسير، وذلّل الصعاب، وفرَّج الهم، وعلى تفضُّله عَلَيَّ بوالدَين كريمين شقّا لي طريق العلم، أشكر والدي العزيز الذي كان خير سند لي طيلة حياتي الدراسية من تشجيع ودعاء وصبر وعطاء، وأشكر أمي الحبيبة ذات القلب الحنون التي دعمتني بدعواتها الصادقة، وخفّفت عني الجهد والتعب، جعل الله ما قاما به في ميزان حسناتهما وأمدَّ في عمريهما، وأعانني على بِرِّهما.

كما أَدِينُ بعظيم الفضل والشكر والعرفان بعد الله سبحانه وتعالى في إنجاز هذا البحث وإخراجه بالصورة المرجوة؛ للجامعة الإسلامية ممثلةً برئيسها **الدكتور/ كمالين شعت**، ولأستاذي الفاضل **الدكتور/ محمد الأغا** الذي أشرف على إخراج هذا العمل من غير سأم أو ملل، فكان للعطاء قريناً. وكذلك شكري الجزيل إلى عضوي لجنة المناقشة:

الأستاذ الدكتور/ **فؤاد علي العاجز** عضو لجنة المناقشة الداخلي.

والأستاذ الدكتور/ **نهى إبراهيم شتات** عضو لجنة المناقشة الخارجي.

وذلك لتفضلهما بالموافقة على مناقشة هذه الرسالة، وعلى ملاحظاتهما في إثرائها بالتوجيهات النافعة، والإرشادات الصائبة.

كما أتقدم بالشكر إلى إخواني وأخواتي لوقوفهم معي ودعواتهم الصادقة وحبهم الكبير، ولا أنسى أخوةً وأخوات ولدتهم الأيام والمواقف كزميلاتي في رحلتي الدراسية وأخص بالذكر الأخت/ ملاك حجازي لتقديم الدعم المعنوي، والأخوات/ دينا عياش وأماني يونس ومنى إبراهيم لمساعدتي في التطبيق الميداني للدراسة. والأخ المهندس/ عزام عمر لمساعدته في جلب الكثير من المراجع الأجنبية لإتمام هذه الدراسة.

وكذلك أشكر كل من قدم لي خدمة لإنجاز هذا البحث من أساتذة محكمين، ومشاركين في تحليل محتوى الخطة فقدموا توصيات مفيدة، وأخص بالشكر الأستاذ **الدكتور/ محمود أبو دف** الذي دعمنى وساندني من بداية اختيار موضوع الدراسة، وأثناء إعداد خطة الدراسة، فله مني جزيل الشكر والتقدير. ولا أنسى الأستاذ **الدكتور/ شريف مصطفى** صاحب الفضل والتوجيهات السديدة

منذ بداية اختيار موضوع الدراسة، وفي تقديم العديد من النصائح لإثراء هذا العمل، وفي تحكيم أداة الدراسة، فله مني جزيل الشكر والاحترام والتقدير.

وأخيراً شكري الخالص لكل من أحبني وخصني يوماً بدعائه، وأتوجه لكل من مَدَّ لي يد العون مِمَّن لم تسعفني الذاكرة لذكرهم بجزيل الشكر، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

وختاماً أسال الله العلي القدير أن يكون هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، وأن يجعله علماً نافعاً، ويُسَهِّل لي به طريقاً إلى الجنة.

**الباحثة/ هبة وهيب الداهوك**

# ملخص الدراسة

## تَصَوُّرٌ مُقْتَرَحٌ لِتَطْوِيرِ مُمَارَسَةِ المُسَاءَلَةِ الذَّكِيَّةِ لَدَى مُدِيرِي مَدَارِسِ وَكَالَةِ الغَوْثِ الدُّوَلِيَّةِ بِمُحَافَظَاتِ غَزَّة


هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للمساءلة الذكية، ومن ثم وضع تصور مقترح لتطوير هذه الممارسة.

ولتحقيق أغراض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لقياس درجة ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، والمنهج البنائي لتقديم التصور المقترح، حيث استخدمت استبانة أُعدِّت خصيصاً لأغراض هذه الدراسة، وتكونت من (57) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: (الثقة المتبادلة، المشاركة والمسؤولية، الاهتمام بجودة التعليم، التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء، التغذية الراجعة الفعّالة، التحفيز وزيادة الدافعية). وقد تَكَوَّن مجتمع الدراسة من (245) مديراً ومديرة، أما عينة الدراسة فهي عينة مسحية لمجتمع الدراسة، تم استرداد (236) استبانة بنسبة استرداد (96.33%) من المجتمع الأصلي للدراسة. وبعد تطبيق الاستبانة تمَّ تحليل البيانات باستخدام برنامج الحاسوب الإحصائي (SPSS)، وقد شملت المعالجات الإحصائية التالية: (التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون "Pearson"، ومعامل ارتباط سبيرمان بروان للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ، واختبار T.Test للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات ثلاث عينات). **وقد توصلت الدراسة إلى الآتى:**

1- إن الدرجة الكلية لممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة حصلت على وزن نسبي (79.31%) أي بدرجة ممارسة عالية، وجاءت استجابات المديرين على مجالات أداة الدراسة حسب الترتيب التنازلي التالي: التغذية الراجعة الفعّالة بوزن نسبي (81.94%) – التحفيز وزيادة الدافعية بوزن نسبي (81.52%) – الثقة المتبادلة بوزن نسبي (80.17%) – المشاركة والمسؤولية بوزن نسبي (78.92%) – الاهتمام بجودة التعليم بوزن نسبي (77.90%) – التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء بوزن نسبي (76.03%).

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لدرجة ممارسة المساءلة الذكية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأكثر).

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لدرجة ممارسة المساءلة الذكية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات– من خمس إلى عشر سنوات– أكثر من

عشر سنوات) في مجالات: الثقة المتبادلة، والمشاركة والمسؤولية، والاهتمام بجودة التعليم، والتقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء. بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي: التغذية الراجعة الفعّالة، والتحفيز وزيادة الدافعية وفي الدرجة الكلية، ولصالح سنوات الخدمة الأقل من خمس سنوات.

4- قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً يمكن تطبيقه لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

**وبناءً على نتائج الدراسة فقد جاءت التوصيات على النحو الآتى:**

1. تَبَنِّى الاستراتيجية المقترحة في الدراسة من قبل المختصين والمسؤولين للوقوف على نتائجها.
2. وضع السياسات الخاصة بتطبيق اللامركزية في الإدارة من قبل إدارة التعليم في وكالة الغوث.
3. تكثيف المحاضرات والندوات واللقاءات التربوية التوعوية من قبل الخبراء والمتخصصين التربويين لتوضيح مفاهيم ومعايير المساءلة الذكية وأهميتها.
4. ضرورة تنمية مهارات التقييم الذاتي لدى المديرين والمعلمين، وزرع مفاهيم الثقة المتبادلة بينهم.

# *Abstract*

## "A suggested Approach to enhance the practice of Intelligent Accountability for School Principals at the UNRWA in Gaza Governorate"

This study aimed to identify the practice degree of intelligent accountability for School Principals at the UNRWA in Gaza Governorate, and then put a suggested approach for the development of this practice.

In order to achieve the purposes of the study the researcher used the descriptive analytical method for measuring the practice degree of intelligent accountability among School Principals at the UNRWA in Gaza Governorate, and constructivist approach to provide a suggested approach for the development of intelligent accountability practice, The researcher used a questionnaire specially prepared for the purposes of this study, it consisted of (57) items distributed on six domains: (Mutual trust, Responsibility and Participation, Quality of education, Comprehensive assessment and diversity of Performance Indicators, Effective Feedback ,and Motivation and Enthusiasm).

The study population consisted of (245) principals, and the sample of the study was a survey sample of the population of study, the researcher recovered (236) questionnaire by recovery percentage (96.33%) of the original population of the study. After applying the questionnaire, data were analyzed using statistical software (SPSS), the following statistical methods were used: (Frequencies, Averages, Percentages, Pearson correlation coefficient, Spearman Brown for equal Splet-half, correlation coefficient, Jtman Equation for unequal Splet-half, Alpha Cronbach correlation coefficient, T.Test for differences between the means of two independent samples, and One Way ANOVA for differences between the averages of three samples).

**The finding of the study showed that:**

1- The total practice degree of intelligent accountability among School Principals at the UNRWA in Gaza Governorate from their point of view got a percentage of (79.31%). And the percentage of School Principals responses to domains of study tool was as the following descending order: Effective Feedback got a percentage of (81.94%), Motivation and Enthusiasm got a percentage of (81.52%), Mutual trust got a percentage of (80.17%), Responsibility and Participation got a percentage of (78.92%), Quality of education got a percentage of (77.90%), Comprehensive assessment and diversity of Performance Indicators got a percentage of (76.03%).

2- There were no statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean estimates of School Principals at the UNRWA in Gaza Governorate to practice degree of intelligent accountability attributed to variable of Gender (Male, Female), and to variable of educational qualification (Bachelor, Postgraduate).

3- There were statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean estimates of School Principals at the UNRWA in Gaza Governorate to practice degree of intelligent accountability attributed to variable of years of service (less than 5 years, from 5-10 years, more than 10 years) in two areas (Effective Feedback, Motivation and Enthusiasm) and in the total degree for less than 5 years.

4- This study proposed a suggested Approach that can be adopted to enhance the practice of Intelligent Accountability for School Principals at the UNRWA in Gaza Governorate according to the study results.

**Based on the findings of the study were the most important recommendations:**

1- The adoption of the proposed strategy presented in this study by specialists to explore its impact.

2- Developing policies of decentralized management by the Department of Education in UNRWA.

3- To hold lectures, seminars and meetings by experts and education specialists to clarify concepts and Criteria of intelligent accountability.

4- The need to develop self-assesment skills of principals and teachers, and promote the concepts of mutual trust between them.

## قائمة المحتويات


| الموضوع | رقم الصفحة |
|---|---|
| آية قرآنية ..... | أ |
| الإهــداء ..... | ب |
| شُكـر وتقـدير ..... | ج |
| ملخص الدراسة ..... | هـ |
| Abstract..... | ز |
| قائمة المحتويات ..... | ط |
| قائمة الجداول ..... | ل |
| قائمة الملاحق ..... | ن |
| **الفصـــــــل الأول**<br>**الاطار العام للدراسة** | |
| المقدمة ..... | 2 |
| مشكلة الدراسة ..... | 5 |
| فروض الدراسة..... | 6 |
| أهداف الدراسة ..... | 6 |
| أهمية الدراسة ..... | 6 |
| حدود الدراسة ..... | 7 |
| مصطلحات الدراسة ..... | 7 |
| **الفصـــــــل الثاني**<br>**الإطار النظري** | |
| أولاً: مفهوم المساءلة ..... | 10 |
| ثانياً: المساءلة في الإسلام ..... | 12 |

| الموضوع | رقم الصفحة |
| --- | --- |
| ثالثاً: مبـادئ المسـاءلة ..... | 15 |
| رابعاً: خـصـائص المسـاءلـة ..... | 16 |
| خامساً: أنواع المسـاءلـة ..... | 17 |
| سادساً: المسـاءلـة الذكية ..... | 19 |
| سـابعـاً: مبررات المسـاءلـة الذكية..... | 22 |
| ثامنـاً: مميزات المسـاءلـة الذكية ..... | 23 |
| تاسعـاً: معايير المسـاءلـة الذكيـة..... | 24 |
| عـاشـراً: المسـاءلـة الذكيـــة وإصـــلاح التعليم ..... | 28 |
| الحادي عـشـر: المســـاءلة في مدارس وكالة الغوث الدولية ..... | 30 |
| **الفصـــــــل الثالث**<br>**الدراسات السابقة** | |
| أولاً: الدراسات العربية ..... | 34 |
| ثانياً: الدراسات الأجنبية ..... | 45 |
| ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة..... | 54 |
| رابعاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة ..... | 57 |
| خامساً: ما تميزت به الدراسة الحالية ..... | 57 |
| **الفصـــــــل الرابع**<br>**الطريقة والإجراءات** | |
| منهج الدراسة..... | 59 |
| مصادر الدراسة ..... | 59 |
| مجتمع الدراسة ..... | 60 |
| عينة الدراسة ..... | 61 |

| الموضوع | رقم الصفحة |
| --- | --- |
| أداة الدراسة ..... | 62 |
| صدق الاستبانة ..... | 63 |
| ثبات الاستبانة ..... | 69 |
| إجراءات تطبيق أدوات الدراسة..... | 71 |
| الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة ..... | 71 |
| **الفصـــــــل الخامس**<br>**نتائج الدراسة** | |
| المحك المعتمد في الدراسة ..... | 73 |
| الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة..... | 74 |
| الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ..... | 89 |
| الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة "التصور المقترح" ..... | 95 |
| • تمهيد ..... | 95 |
| • المنطلقات التي يستند إليها التصور ..... | 96 |
| • أهداف التصور المقترح ..... | 96 |
| • إمكانية تطبيق التصور ..... | 106 |
| التوصيـــــات ..... | 106 |
| المقترحـــــات ..... | 107 |
| **المصادر والمراجع** | |
| أولاً: المراجع العربية..... | 108 |
| ثانياً: المراجع الأجنبية ..... | 112 |
| مـــلاحق الدراسة ..... | 117 |

# قائمة الجداول


| رقم الجدول | اسم الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | توزيع مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة حسب الجنس والمنطقة التعليمية | 60 |
| 2 | توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس | 61 |
| 3 | توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي | 61 |
| 4 | توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة | 61 |
| 5 | معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى للاستبانة مع الدرجة الكلية | 64 |
| 6 | معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول: الثقة المتبادلة مع الدرجة الكلية للمجال الأول | 64 |
| 7 | معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني: المشاركة والمسؤولية مع الدرجة الكلية للمجال الثاني | 65 |
| 8 | معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثالث: الاهتمام بجودة التعليم مع الدرجة الكلية للمجال الثالث | 66 |
| 9 | معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الرابع: التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء مع الدرجة الكلية للمجال الرابع | 67 |
| 10 | معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الخامس: التغذية الراجعة الفعّالة مع الدرجة الكلية للمجال الخامس | 68 |
| 11 | معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال السادس: التحفيز وزيادة الدافعية مع الدرجة الكلية للمجال السادس | 69 |
| 12 | معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل | 70 |
| 13 | معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل | 70 |
| 14 | المحك المعتمد في الدراسة | 73 |
| 15 | التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك ترتيبها في الاستبانة | 74 |

| رقم الجدول | اسم الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 16 | التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول وكذلك ترتيبها | 77 |
| 17 | التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني وكذلك ترتيبها | 79 |
| 18 | التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث وكذلك ترتيبها | 81 |
| 19 | التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الرابع وكذلك ترتيبها | 83 |
| 20 | التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الخامس وكذلك ترتيبها | 85 |
| 21 | التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال السادس وكذلك ترتيبها | 87 |
| 22 | المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمتغير الجنس | 89 |
| 23 | المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمتغير المؤهل العلمي | 90 |
| 24 | مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة لمتغير سنوات الخدمة | 92 |
| 25 | اختبار شيفيه في المجال الخامس: التغذية الراجعة الفعّالة لمتغير سنوات الخدمة | 93 |
| 26 | اختبار شيفيه في المجال السادس: التحفيز وزيادة الدافعية لمتغير سنوات الخدمة | 93 |
| 27 | اختبار شيفيه في الدرجة الكلية للاستبانة لمتغير سنوات الخدمة | 94 |

## قائمة الملاحق


| رقم الملحق | اسم الملحق | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | الاستبانة في الصورة الأولية | 118 |
| 2 | أسماء السادة المُحَكِّمين | 123 |
| 3 | الاستبانة في الصورة النهائية | 124 |
| 4 | كتاب تسهيل مهمة الباحثة | 129 |

# الفصـــل الأول

# الإطار العام للدراسة

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- فروض الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

# الفصل الأول
# الإطار العام للدراسة

## المقدمة:

شهدت العقود الأخيرة تقدماً ملحوظاً في مستوى الخدمات العامة التي تقدمها حكومات الدول المختلفة لمواطنيها، وأصبح من الضروري الاهتمام بالجودة، فاتجهت الحكومات في جميع أنحاء العالم للبحث عن وسائل وأدوات لتدعيم جودة الخدمات المجتمعية. ولكون التعليم أهم هذه المجالات، فهو الأنسب لحمل شعار الجودة والمثل الأفضل لتعزيز تلك الوسائل، انطلاقاً من أن إحراز التقدم وتحقيق الريادة مرتبطٌ بالتعليم. مما يتطلب وجود المساءلة، حيث يشير هذا المفهوم أكثر حول التنظيم والأداء لتحسين التعليم وبناء قدرات المجتمع المحلي باتجاه الإصلاح المدرسي، الذي يسهم في تطوير المجتمع.

إن الاهتمام بالمساءلة في المجال التربوي يعد مؤشرًا مهماً على حرص التربويين، ورغبتهم في الارتقاء بمستوى أدائهم، والواقع أن الاهتمام بالمساءلة يعد مرادفاً للاهتمام بالإصلاح التربوي، وذلك بحكم أن أي إصلاح حقيقي لا بد أن ينطوي على تقبل الفرد لتحمل مسؤولية أعماله سلباً أو إيجاباً (الحسن، 2010: 11). فالمساءلة في التربية تشكل مطلباً لفئات وشرائح المجتمع كافة للتأكد من تحقيق النظم التربوية لتوقعات مجتمعاتها، خاصة وأننا نلاحظ الكثير من التساؤلات تُثار حول مدى فاعلية وكفاية مخرجات النظم التربوية ومدى نجاحها في بناء الأطر المعرفية والقيمية والاتجاهية والمهارية لمدخلاتها البشرية من التلاميذ، وكذلك ما يتوقع منها من خدمة للمجتمع ومن إثراء للمعرفة والفكر الإنساني إضافة إلى مخرجها الرئيس وهو بناء الإنسان الصالح ( الطويل، 2001 "ب": 228).

وتجدر الإشارة إلى أن المساءلة وردت في القرآن الكريم في تسعة مواطن، منها حين أمر الله سبحانه وتعالى الملائكة أن يسجدوا لآدم فسجدوا جميعاً إلا إبليس أبى واستكبر، فحاسبه الله وساءله على ذلك، وأيضاً حين أسكن الله تعالى آدم وزوجته الجنة وطلب منهما أن يتمتعا بكل ما فيها إلا شجرة واحدة لا يقرباها، لكن الشيطان أغواهما وأوقعهما في حبائله فأكلا منها فعصيا ربهما سبحانه وتعالى، فاستحقا المساءلة والمحاسبة (الحارس، 2004: 423)، **قال الله تعالى:﴿فَدَلَّاهُمَا بِغُرُورٍ ۚ فَلَمَّا ذَاقَا الشَّجَرَةَ بَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِنْ وَرَقِ الْجَنَّةِ ۖ وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَنْ تِلْكُمَا الشَّجَرَةِ وَأَقُلْ لَكُمَا إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمَا عَدُوٌّ مُبِينٌ ﴿٢٢﴾ قَالَا رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنْفُسَنَا وَإِنْ لَمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴿٢٣﴾ ﴾** [الأعراف: 22-23] ومن الجدير ذكره أيضاً حرص الرسول ﷺ بتهيئة المسلم للمساءلة، وذلك بأن الإنسان مساءل عن عمله في

الدنيا، مساءلةً شاملة في جميع مناحي حياته. كما رَوى ابنُ حِبَّانَ والترمذيُّ في جامِعِه أنَّ رسولَ الله ﷺ قالَ: "**لَا تَزُولُ قَدَمَا عَبْدٍ يَوْمَ القِيَامَةِ حَتَّى يُسْأَلَ عَنْ عُمُرِهِ فِيمَا أَفْنَاهُ، وَعَنْ عِلْمِهِ فِيمَ فَعَلَ، وَعَنْ مَالِهِ مِنْ أَيْنَ اكْتَسَبَهُ وَفِيمَ أَنْفَقَهُ، وَعَنْ جِسْمِهِ فِيمَ أَبْلَاهُ**". (الترمذي، 1975، ج2417/4: 612).

وقد تختلف نظم المساءلة التربوية من دولة لأخرى، ومن مديرية تربية لأخرى، ومن مدرسة لأخرى، وذلك بسبب الاختلافات بين النظم السياسية، والتركيبات الاجتماعية، والقيم السائدة، والأوضاع الاقتصادية التي تؤثر تأثيراً مباشراً في النظم التربوية.(العمري، 2011: 1).

وبالاشارة إلى بعض الجهود العالمية في موضوع المساءلة، على سبيل المثال كتاب أمة في خطر "A Nation At Risk"، الذي وُزِّع في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل The National Commission on Excellence in Education يعد دليلاً ساطعاً على مساءلة دولة متقدمة لواقع ومعطيات ومترتبات نظامها التربوي، واكتشاف جوانب إيجابية أخرى تنُم عن عدم الرضا والقناعة بواقع هذا النظام، وما ترتب على ذلك من إجراءات تصحيح للمسار التربوي الأمريكي (الطويل، 2001"ب": 228).

وعلى الرغم من ذلك، إلا أن الأدب التربوي يشير إلى أن بعض الدول العربية أخذت تحذو حذو الدول الأجنبية في تفعيل برامج المساءلة الإدارية والتربوية، ففي فلسطين تتبنى وزارة التربية والتعليم مبدأ المساءلة التربوية ركيزة أساسية في تحسين نوعية الإدارة والتعليم، كما أنّ تعزيز مبدأ المساءلة يسهم في تخفيف حالة التسيب والقصور التي يعاني منها نظام التعليم في فلسطين (أبوحشيش، 2010: 599-600).

إن المساءلة بجوانبها وأبعادها وعملياتها جميعاً ليست تحقيقاً أو محاكمة فحسب، بل هي جملة من العمليات والأساليب التي يتم بمقضاتها التحقق من أن الأمور تسير وفقاً لما هو مخطط لها؛ أي أن الأداء يتم ضمن الأطر التي حددتها الأهداف والمرامي ووفق المعايير المتفق عليها للوصول بالنظام إلى مستوى متميز من الكفاية والفعالية ودون أي تسيب أو ترهل أو إهدار (الطويل، 2001"ب": 248). إلا أن هناك سلبيات للمساءلة أشار إليها (بطاح، 2006: 24) لكونها ترفع درجة القلق لدى التربويين وبالذات حول الأسلوب الذي سيُعتمد في تقييمهم، وإهمال الفروق بين التربويين، وصعوبة قياس المخرجات التربوية، وعدم وجود معايير متفق عليها.

ومن الواضح أن أغلب المساءلات التي تناولتها نظم التعليم هي المساءلة من الخارج باتجاه الفرد، سواء أكان مديراً أو معلماً أو مؤسسةً، وهو ما يعرف بالمساءلة الإدارية، إلا أنه ظهر في السنوات القليلة الماضية مفهوم جديد للمساءلة وهو المساءلة الذكية (أبو شاويش، 2010: 56). حيث صنفت أونورا أونيل المساءلة بالمساءلة الذكية، وهي أول من استخدم هذا المصطلح في عام (2002)، ورأت أونيل (O'Neill) أن أنظمة التقويم الخارجية تقلل من الثقة التي يحتاجها

المهنيون ليكونوا فاعلين، وأنه لابد من إعطاء العاملين دوراً بارزاً في تأمل أعمالهم ومراجعتها وتقويمها وتحسينها، وتوصف هذه المساءلة "بالذكية" لأنها تستند إلى التأمل والاستقصاء واستثارة التفكير بهدف تطوير الأداء والعمل بروح الفريق (O'Neill, 2002: 57-62).

وقد أكد مؤتمر "اجتماع مبادرة بيرل للتكامل" الذي عقد في الجامعة الأمريكية بالشارقة بتاريخ 9 يونيو 2013، على أهمية المساءلة الذكية في المؤسسات التعليمية، حيث قدم أوراق عمل حول المساءلة والشفافية (مبادرة بيرل، 2013).

ومن البديهي القول إن لمدير المدرسة – الذي يقف على قمة هرم الإدارة المدرسية – دوراً رئيساً في مواجهة التحديات في قيادته لمدرسته وتحقيق أهدافها. فمسؤوليات المدير التي يقوم بها متنوعة ومتعددة فهي مسؤوليات إدارية وفنية، فمن مسؤولياته الإدارية أنه يقوم بسلسلة من الأنشطة الإدارية الخاصة بتنظيم الهيكل التنظيمي للمدرسة، وتحديد مسؤوليات جميع العاملين بالمدرسة من موظفين ومعلمين وفنيين ومستخدمين، بحيث تعمل هذه المسؤوليات جميعاً في منظومة واحدة تؤدي في النهاية إلى إنجاز ما يلزم من أعمال (شرير، 2003: 4). كما أنه ينمي العلاقات الإنسانية بين العاملين، ويحفزهم ويعزز اتجاهاتهم الإيجابية نحو مهنتهم، كما يعمل على إشباع حاجات الطلبة وتلبية ميولهم واتجاهاتهم(عابدين، 2005: 191). وإن مدير المدرسة الذي يمارس المساءلة الذكية يمرر ملاحظته عن الأداء المتدني بطريقة تجعل المعلم يقر بما ارتكبه من أخطاء، ويعد بأن لا تتكرر مثل تلك الأخطاء تحت الالتزام المهني الأخلاقي، وتحت طائلة المساءلة الإدارية التي قد تلحق الضرر بمن يصر على ارتكاب الأخطاء المقصودة أو غير المقصودة (عايش، 2009: 35،36).

ولقد أصدرت دائرة التربية والتعليم في وكالة غوث وتشغيل اللاجئين دليلاً خاصاً لضمان الجودة عام (2008) تحت مسمى "التخطيط للتحسين من خلال المراجعة الذاتية المسندة"، بحيث يكون التنفيذ السليم لآليات المراجعة الذاتية المسندة هو الطريق للوصول للمساءلة الذكية، وأوضحت الأونروا أن هذا الدليل هو نظام فريد خاص بها في محاولتها لتطوير المساءلة الذكية من خلال المشاركة الفعّالة للمعلمين والمديرين والمشرفين في ابتكار معايير لقياس فاعلية المدرسة، ومساندة بعضهم بعضاً في تحسين أداء المدارس في ضوء هذه المعايير (الأونروا، 2008: 9). وبهذا المعنى تكون المساءلة الذكية إحدى المفردات التي تحقق ضمان الجودة في المدرسة.

وقد أشارت كل من دراسة إليسون (Ellison, 2012) ودراسة هودجسون (Hodgson, 2011) اللتان أكدتا على أهمية دور المساءلة الذكية، وبَيَّنَت دورها في المحافظة على استقلالية المهنة، وتعزيز المسؤوليات الجماعية، وأنها توفر وسيلة لتوجيه المساءلة نحو أوجه القصور في النظام كَكُل، بما يؤدي للتحسين داخل المنظمة التعليمية. كما أكدت دراسة كيوي وتايلور

كروكسفورد (Cowie, et. al, 2007) بأن هناك علاقة بين الثقة المهنية لدى المعلمين مع تحسين أداء الطلاب من خلال التقييم الذاتي في المدرسة. بينما الدراسات المحلية قد تناولت المساءلة كدراسة الحسن (2010) والتي أوضحت دور المساءلة في ضبط مهام المدرسة وعلاقتها بالفاعلية الإدارية التربوية، ودراسة أبو حشيش (2010) التي توصلت بأن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة بشكل كبير، أما دراسة حويل (2012) فقد بينت أن هناك ارتباطاً ايجابياً بين المساءلة والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث، وأن المساءلة التقليدية/التفتيشية، كرؤية بوليسية تدعو إلى غياب الثقة وتدني الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وهو نظام مغاير للمساءلة الذكية. وقد أكدت دراسة سلامة (2013) على وجود معيقات في تطبيق المساءلة من جانب المدير نفسه في مدارس وكالة الغوث الدولية، وأن هناك سلبيات في جانب المساءلة.

وفي ضوء ذلك، ظهرت حاجة المدارس لزيادة فاعلية المساءلة الذكية، لما لها من دور فعال في تحسين مخرجات التعليم ودعم المسؤولية المهنية والمبادرة بما يضمن جودة التعليم المطلوبة والحفاظ على الثقة والانفتاح والصدق، حيث أشارت دراسة أبو شاويش (2010) إلى أن نسبة تبني مديري المدارس للمساءلة الذكية كأسلوب كانت منخفضة نسبياً، وهذا ما أكدته دراسة سلامة (2013) بضرورة تدريب المديرين لرفع كفايتهم في تنفيذ المساءلة الذكية.

## مشكلة الدراسة:

نظراً لأهمية المساءلة الذكية في أنها تعتبر من المبادئ الحديثة في التعامل الإداري، والتي تحقق الهدف دون عناء من مبدأ معادلة الكل يربح، والتي تُحَسِّن من أداء المدرسة بشكل خاص، وعلى نظام التعليم بشكل عام من خلال توفير فرص للتعلم والتطوير، وتحقيق ضمان الترابط المهني لدى المعلمين، ومع هذه الأهمية إلا أن هناك قصورًا في تطبيق المساءلة الذكية على الميدان التربوي بفاعلية. وفي ظل ذلك تبلورت مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1- ما درجة ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية أنفسهم لدرجة ممارستهم المساءلة الذكية تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

3- ما التصور المقترح لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في ضوء نتائج الدراسة؟

## فروض الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لدرجة ممارستهم المساءلة الذكية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لدرجة ممارستهم المساءلة الذكية تعزى لمتغير المؤهل العلمي(بكالوريوس، الماجستير فأكثر).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لدرجة ممارستهم المساءلة الذكية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات، من خمس إلى أقل من عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر).

## أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

1- تحديد درجة ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة.

2- الكشف عن دلالات الفروق بين متوسطات تقديرات المديرين لدرجة ممارسة المساءلة الذكية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة).

3- تقديم تصور مقترح لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة.

## أهمية الدراسة:

تكسب الدراسة أهميتها من خلال الآتى:

1- أهمية دور المساءلة الذكية، في تعزيز الثقة والكفاءة المهنية الفعّالة، وتقديم الحوافز لإصلاح التعليم والتعلم في المؤسسات التعليمية.

2- قد تسهم الدراسة في تطوير نظام المساءلة، وفي آليات تطبيقها في مدارس وكالة الغوث.

3- قد تفيد الدراسة الباحثين، والمهتمين، وصانعي القرار في دائرة التربية والتعليم التابعة لوكالة الغوث الدولية، ووزارة التربية والتعليم الفلسطينية، في تطوير أدائهم من خلال إدراكهم لحيثيات المساءلة الذكية، وإكساب المديرين والمشرفين المهارات اللازمة في حل المشكلات.

4- تعد هذه الدراسة –في حدود علم الباحثة– من الدراسات القليلة في محافظات غزة بشكل خاص والوطن العربي بشكل عام، وبذلك ترفد المكتبة العربية بمرجع جديد.

## حدود الدراسة:

1- **حد الموضوع:** اقتصرت الدراسة على تحديد درجة ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في المجالات التالية (الثقة المتبادلة، المشاركة والمسؤولية، الاهتمام بجودة التعليم، التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء، التغذية الراجعة الفعّالة، التحفيز وزيادة الدافعية)، ثم تقديم تصور مقترح لتطويرها.

2- **الحد البشري:** جميع مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث.

3- **الحد المؤسساتي:** مدارس وكالة الغوث الدولية.

4- **الحد المكاني:** محافظات غزة.

5- **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/2013.

## مصطلحات الدراسة:

استخدمت الباحثة في دراستها المصطلحات الآتية:

1. **المساءلة الذكية:** هي أسلوب مساند للمعلمين والتربويين لبناء الثقة، وتحثهم على تحمل مسؤولياتهم وتشجعهم على الاحتراف، وتقدم تغذية راجعة بصورة مستمرة تتناسب مع حماسهم لتوحيد الفهم المشترك، والاتجاه نحو العمل الفريقي التشاركي (الأمير، والعواملة، 2011: 62،63). وعرفها دنفورد (Dunford, 2009) بأنها: "إطار عمل لضمان أن المدارس تعمل بفاعلية وكفاءة تجاه الصالح العام وعلى أكمل وجه لتنمية تلاميذهم. فإنها تستخدم مجموعة غنية من البيانات التي تعطي التعبير الكامل لنقاط القوة والضعف للمدرسة في تحقيق إمكانات التلاميذ، وتجمع بين العمليات الداخلية للمدارس مع مستويات الرصد الخارجية الملائمة لحالة التنمية في كل مدرسة على حدة " (Dunford, 2009: 1).

وتُعَرّف الباحثة المساءلة الذكية إجرائياً بأنها: أسلوب يمارسه مديرو مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، قائم على الثقة المتبادلة لتعزيز العلاقات الإنسانية بين المعلمين والتحلي بأخلاقيات المهنة، والتقويم الذاتي للمهارات من خلال تقديم التغذية الراجعة لهم، وتشجيعهم على العمل والإنجاز باحتراف، باستخدام المكافآت والحوافز، وذلك من أجل تحقيق الجودة

المطلوبة لسير العملية التعليمية بما يوافق متطلبات الإدارة التعليمية والمجتمع المحلي، وذلك بناءً على استجابة أفراد عينة الدراسة لمجالات وأدوات الدراسة.

2. **التصور المقترح:** هو مخطط منظم ودقيق لمجموعة الأنشطة والممارسات الأكاديمية الشاملة التي يجب أن يمارسها المسؤولون عن تسيير شؤون مدارس والمؤسسات التعليمية في جميع عناصر العملية التعليمية (التربوية)، وتشمل: (مدخلات، عمليات، مخرجات) ومن خلال عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة والتقويم في مجالات العمل كافة (العساف والطرايرة، 2011: 595).

3. **مدير المدرسة:** عرفته دائرة المستخدمين في وكالة الغوث الدولية بأنه: "الموظف المكلف من دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث لإدارة المدرسة وقيادتها، وهو المسؤول عن توفير البيئة التعليمية المناسبة لها، والمشرف على جميع الموظفين المكلفين بالعمل في مدرسته، وتنسيق جهودهم، وتوجيههم، ورصد ودعم التطوير المهني لهم، لضمان سير العملية التربوية وتحقيق رسالة المدرسة والأهداف العامة للتربية" (الأونروا، 2011: 2).

4. **مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة:** هي "أي مؤسسة تعليمية غير حكومية أو خاصة تديرها أو تشرف عليها وكالة الغوث لتشغيل اللاجئين الفلسطينيين" (وزارة التربية والتعليم العالي، 2013: 6).

5. **محافظات غزة:** هو "جزء من السهل الساحلي الفلسطيني، تبلغ مساحته (365) كيلو متراً مربعاً، ويمتد على الساحل الشرقي للبحر الأبيض المتوسط بطول (45) كيلومتراً، وبعرض (6–12) كيلومتراً. ومع قيام السلطة الوطنية الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إدارياً إلى خمس محافظات، هي: شمال غزة، غزة، الوسطى، خان يونس، رفح" (وزارة التخطيط والتعاون الدولي الفلسطيني، 1997: 14).

# الفصـــــل الثاني

# الإطار النظري

- مفهوم المساءلة
- المساءلة في الإسلام
- مبادئ المساءلة
- خصائص المساءلة
- أنواع المساءلة
- المساءلة الذكية
- مبررات المساءلة الذكية
- مميزات المساءلة الذكية
- معايير تطبيقات المساءلة الذكية
- المساءلة الذكية وإصلاح التعليم
- المساءلة في مدارس وكالة الغوث الدولية

# الفصل الثاني
# الإطار النظري

## أولاً: مفهوم المساءلة:

إن التخطيط وتوجيه الجهود البشرية لتحقيق الأهداف، ينبغي أن يستند إلى أساليب محددة وواضحة، تشمل أنظمة المساءلة، وهي وسيلة تضمن سير خطة التنفيذ للجانب الصحيح، لأنها تُبيِّن مواضع القوة والضعف، وتستند على أساس قوي وسليم من التخطيط الدقيق.

فإذا بحثنا عن كلمة المساءلة لغةً من الفعل الثلاثي "**س أ ل**": (السُّؤْلُ) مَا يَسْأَلُهُ الْإِنْسَانُ وَقُرِئَ: ﴿**أُوتِيتَ سُؤْلَكَ يَا مُوسَى**﴿٣٦﴾﴾ [طه: 36] بِالْهَمْزِ وَبِغَيْرِهِ. وَ (سَأَلَهُ) الشَّيْءَ وَسَأَلَهُ عَنِ الشَّيْءِ (سُؤَالًا) وَ (مَسْأَلَةً) وَقَوْلُهُ تعالى: ﴿**سَأَلَ سَائِلٌ بِعَذَابٍ وَاقِعٍ**﴿١﴾﴾ [المعارج: 1] أَيْ عَنْ عَذَابٍ وَاقِعٍ. قَالَ الْأَخْفَشُ: يُقَالُ: خَرَجْنَا نَسْأَلُ عَنْ فُلَانٍ وَبِفُلَانٍ. وَقَدْ تُخَفَّفُ هَمْزَتُهُ فَيُقَالُ: سَأَلَ يَسْأَلُ وَالْأَمْرُ مِنْهُ سَلْ وَمِنَ الْأَوَّلِ اسْأَلْ. وَرَجُلٌ (سُؤَلَةٌ) بِوَزْنِ هُمَزَةٍ كَثِيرُ (السُّؤَالِ)، وَ (تَسَاءَلُوا) سَأَلَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا (الرازي، ب.ت:275).

ولكن نجد أن كلمة المساءلة لغةً هي مصدر الفعل الرباعي "ساءل"، إلا أن معاجم اللغة لا تتناول هذه الكلمة، وإنما تُبحث في معنى كلمة مسؤولية وهي تختلف في معناها عن معنى كلمة المساءلة، إذ تُطلق أخلاقياً على التزام الشخص بما يصدر عنه قولاً أو عملاً، والمسؤول هو المناط به عمل تقع عليه تبعته (الطويل، 2001"ب": 229).

فالمساءلة تعني أشياء مختلفة للعديد من الناس، فإن ذلك يعني أن تكون مسؤولاً. وتحمُّل المسؤولية عن أنفسنا يلعب دوراً رئيساً في كيفية العيش (Payton, 2009: 105). والمساءلة تعني مسؤولية شخص ما، وتَحَمُّل المسؤولية لتحقيق المخرجات أو أهداف معينة (Dealy, 2007: 21).

وقد وَرَد مفهوم المساءلة في الأدب بمعانٍ ثلاثة:

1- المسؤولية.

2- الالتزام بتفسير التصرّف بالمهام الموكلة إلى الفرد أو المساءلة عنها.

3- المساءلة التربوية وتعني أن المدارس والقائمين عليها هم المساءلون والمستجوبون على نتائجهم التربوية، أي تعلّم الطالب (العمري، 2011: 8).

حيث إن المسؤولية تكون جزء من المساءلة، وذلك أن مفهوم المساءلة يتضمن مسؤولية اختيار مجريات عمل يمكن أن يضمن تَحقُّق مخرجات تربوية مرغوب فيها في فترة زمنية معينة

وضمن سياسات ومصادر متفق عليها، كما يتضمن وجود شواهد دالة على درجة تحقُّق ذلك (الطويل، 2001"أ": 359).

ويُقصد أيضاً بالمساءلة "مسؤولية الفرد عن تحقيق نتاجات محددة وفق معايير وأنظمة محددة، وفي حال وجود أي خلل في أي من هذه العناصر فعلى الفرد الاستعداد للإجابة عن السؤال المتوقع (لماذا حدث ذلك؟) (أخوارشيدة، 2006: 36).

وقد عُرّفت المساءلة كمفهوم بأنها: "القدرة على تقديم تفسير أو تبرير، وقبول المسؤولية عن أعمال وعمليات تمت في المؤسسة، والدور الذي لعبه المسؤول في هذه الأعمال والعمليات" (طرخان، 2006: 7).

بينما عرّفها بطّاح (2006): بأن الفرد –العامل أو الموظف– مسؤول عن نتائج عمله ولو جزئياً، وأن هناك جهة إشرافية أو إدارية تُسائل الفرد، وأخيراً فإنه يتضمن فكرة أن هناك محاسبة قد تترتب على المساءلة، وقد تكون هذه المحاسبة في صالح الفرد –مكافأة أو ترقية مثلاً– أو في غير صالحه –حرمان من مكافأة أو من ترقية مثلاً (بطاح، 2006: 18).

وقد عرّف آخرون المساءلة بأنها "محاسبة المرؤوس عن النتائج التي حققها من خلال أدائه لمهامه الوظيفية، والمساءلة تتم عندما يكون هنالك علاقات بين مواقع متفاوتة في المستويات الإدارية، حيث يكون أحد الأفراد أو المستويات مسؤولاً أمام مستوى إداري آخر عن تصرُّفاته وأدائه للمهام المنوطة به (الطروانة والعضايلة، 2010: 68).

بينما تَطرّق الكيلاني (1997) لمفهوم المساءلة في التربية "بأن يلتزم العاملون في مجال التربية والتعليم بالإجابة عن أسئلة واستفسارات خاصة بنتاجات التَعَلُّم المسؤولون عن تقديمها" (الكيلاني، 1997: 2).

من هنا فإن المساءلة بمعناها التربوي الحديث لا تعني إلحاق الضرر بالأشخاص أو المؤسسات، ولا تعني إجراء المحاكمات وتعنيف الأشخاص، بل تعني التوجيه والتعاون وحسن الإفادة من الخبرات النافعة وتبادلها، ووضع ذلك في إطار إنساني يستند إلى القيم الأخلاقية القائمة على العدالة والمساواة بما يكفل تحسين الكفايات التعليمية بتحسين القائمين عليها (عايش، 2009: 193).

فالمساءلة ترتكز على عملية تقويم الأداء على كل المستويات بدءاً بالطالب المُتَعلّم والمعلّم، والمدرسة، ودائرة التعليم المحلية وانتهاءً بقمة الهرم للنظام التعليمي بهدف إصلاح النظام وتطويره. المساءلة آلية أساسية للتغيير التربوي وهي معنية بكل جوانبه (العمري، 2004"ب": 3).

وقد قام أبو حشيش (2010) بتعريف المساءلة تعريفًا إجرائياً بأنها: "قيام مدير المدرسة بمساءلة المعلّمين على ما يقومون بأدائه من أعمال، وإشعارهم بمستوى هذا الأداء وتشمل التفسير والتحفيز والتطوير والعقاب وما يتطلبه من تصحيح وغيرها" (أبوحشيش، 2010: 602).

وعرفت اليونيسكو (2002) المساءلة بأنها "التأكيد من قبل المؤسسة التعليمية للمستفيدين بأنها تُقدّم تعليماً نوعياً" (UNESCO, 2002: 127).

وقد أورد عايش (2009) أن الغاية من المساءلة هو تحسين الأداء أو تعديله أو تطويره، كما أن المساءلة تتضمن إصدار الأحكام وفقاً لمعايير محددة تعمل على متابعة العاملين والإحاطة بهم بسلوكياتهم وبالصّلاحيات المفوَّضين باستخدامها؛ من أجل الارتقاء بالنظام التربوي بمكوناته الثلاثة: المدخلات، والعمليات، والمخرجات (عايش، 2009: 189).

## ثانياً: المساءلة في الإسلام:

المساءلة ليست مفهوماً جديداً، بل هي مفهوم مستخدم منذ القدم، وإن لم تكن مُحددة ضمن مفهوم إداري أو في ميدان تربوي، فهي ليست وليدة التطور الحضاري أو فلسفة لمجتمع مُعيَّن، فقد أَقرَّها الله ﷻ منذ أن خلق آدم عليه السلام ، وتجلّت معانيها في مواطن عدة من القرآن الكريم، وشملتها أحاديث نبويّة عن الحبيب المصطفى وسيرته، ومواقف جليّة واضحة عن الصّحابة رضي الله عنهم.

فقد أورد العمري (2011) بأن المساءلة قد مرت في إطارها الواسع بأربع مراحل كونية، والتي أشار إليها (مراد، 1997) في مؤتمر "المساءلة في التربية" المنعقد في الفترة ما بين 10-11 مايو 1997 في عمان الأردن، وهذه المراحل هي (العمري، 2011: 17-18):-

1- **المرحلة الكونية الأولى:** وكانت في عهد آدم عليه السلام وهو في السماء، عندما طلب سبحانه وتعالى من الملائكة أن يسجدوا لآدم عليه السلام، فسجدوا إلا إبليس، فساءله الله تعالى، قال تعالى: ﴿**فَسَجَدَ الْمَلائِكَةُ كُلُّهُمْ أَجْمَعُونَ ﴿٣٠﴾ إِلاَّ إِبْلِيسَ أَبى أَنْ يَكُونَ مَعَ السَّاجِدِينَ﴿٣١﴾ قالَ يا إِبْلِيسُ ما لَكَ أَلاَّ تَكُونَ مَعَ السَّاجِدِينَ ﴿٣٢﴾ قالَ لَمْ أَكُنْ لِأَسْجُدَ لِبَشَرٍ خَلَقْتَهُ مِنْ صَلْصالٍ مِنْ حَمَإٍ مَسْنُونٍ﴿٣٣﴾ قالَ فَاخْرُجْ مِنْها فَإِنَّكَ رَجِيمٌ ﴿٣٤﴾وَإِنَّ عَلَيْكَ اللَّعْنَةَ إِلى يَوْمِ الدِّينِ﴿٣٥﴾** ﴾ [الحجر:30-35].

وحينما أسكن الله سبحانه وتعالى آدم عليه السلام، وزوجته الجنّة طلب منهما ألا يقربا إحدى أشجار الجنة، لكن الشيطان أزلهما فاستحقا المحاسبة والمساءلة، قال تعالى: ﴿ **فَدَلاَّهُما بِغُرُورٍ فَلَمَّا**

ذاقَا الشَّجَرَةَ بَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِنْ وَرَقِ الْجَنَّةِ وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَنْ تِلْكُمَا الشَّجَرَةِ وَأَقُلْ لَكُمَا إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمَا عَدُوٌّ مُبِينٌ ﴿٢٢﴾ قالا رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنْفُسَنَا وَإِنْ لَمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ ﴿٢٣﴾ قَالَ اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَى حِينٍ ﴿٢٤﴾ ﴾ [الأعراف: 22-24].

2- **المرحلة الكونية الثانية:** وكانت على الأرض من خلال الرسالات السماوية والأنبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام، حيث تعهد الله الناس بعنايته وهدايته لهم سبحانه حتى يَظَلّوا في الدائرة التي أرادها لهم، فبعث فيهم الأنبياء والرسل مُبَشرين ومُنذرين ورحمة لهم، ووضع الميزان الدقيق لذلك، قال تعالى: ﴿ مَنِ اهْتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ ۖ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا ۚ وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ ۗ وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّىٰ نَبْعَثَ رَسُولًا ﴿١٥﴾ ﴾ [الاسراء: 15].

3- **المرحلة الكونية الثالثة:** وكانت من خلال الرسالة السماوية الخاتمة، وهي القرآن الكريم، ورسولها خاتم الأنبياء والمرسلين محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، ومن خلال ما كان في الحضارة العربية الإسلامية القائمة على المصدرين السابقين: القرآن الكريم، والسنة المباركة.

4- **المرحلة الكونية الرابعة:** وذلك يوم الدين، إذ سيكون الإنسان مُسَاءَلاً عن جميع أعماله في الدنيا، مصداقاً لقوله سبحانه وتعالى: ﴿ فَمَا كَانَ دَعْوَاهُمْ إِذْ جَاءَهُم بَأْسُنَا إِلَّا أَن قَالُوا إِنَّا كُنَّا ظَالِمِينَ ﴿٥﴾ فَلَنَسْأَلَنَّ الَّذِينَ أُرْسِلَ إِلَيْهِمْ وَلَنَسْأَلَنَّ الْمُرْسَلِينَ ﴿٦﴾ ﴾ [الأعراف: 5،6].

وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم المساءلة قد ورد في القرآن الكريم في تسعة مواطن، منها ما ورد بمعنى الرقابة، أو المحاسبة، أو الجزاء، أو السؤال كما في الآيات التالية، قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴿١﴾ ﴾ [النساء: 1].

قال تعالى: ﴿ قُلْ لَا تُسْأَلُونَ عَمَّا أَجْرَمْنَا وَلَا نُسْأَلُ عَمَّا تَعْمَلُونَ ﴿٢٥﴾ ﴾ [سبأ: 25].

قال تعالى: ﴿ فِي جَنَّاتٍ يَتَسَاءَلُونَ ﴿٤٠﴾ ﴾ [المدثر: 40].

قال تعالى: ﴿ عَمَّ يَتَسَاءَلُونَ ﴿١﴾ ﴾ [النبأ: 1].

وفي الحديث الشريف، عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما، عن النبي ﷺ قال: **(كُلُّكُمْ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، فَالإِمَامُ رَاعٍ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالرَّجُلُ فِي أَهْلِهِ رَاعٍ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالمَرْأَةُ فِي بَيْتِ زَوْجِهَا رَاعِيَةٌ وَهِيَ مَسْئُولَةٌ عَنْ رَعِيَّتِهَا، وَالخَادِمُ فِي مَالِ سَيِّدِهِ رَاعٍ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ»، قَالَ: فَسَمِعْتُ هَؤُلَاءِ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، وَأَحْسِبُ النَّبِيَّ ﷺ قَالَ: وَالرَّجُلُ فِي مَالِ أَبِيهِ رَاعٍ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، فَكُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ)** (الجعفي، 2001، ج2409/3: 120). وفي التفسير أن الكل مسؤولون إن قصّروا، ومثابون إن أخلصُوا في أعمالهم، وفي ذلك إقرار لمفهوم المساءلة للجميع وإقرار العقوبة والثواب اللتين تُشكّلان أهم عناصر المساءلة.

وقد أثنى الرسول ﷺ على الإنسان القادر على محاسبة نفسه بقوله: "**الْكَيِّسُ مَنْ دَانَ نَفْسَهُ وَعَمِلَ لِمَا بَعْدَ الْمَوْتِ، والْعَاجِزُ مَنْ أَتْبَعَ نَفْسَهُ هَوَاهَا وَتَمَنَّى عَلَى اللهِ الْأَمَانِي**" ومعنى "دان نفسه" أي حاسبها (الترمذي، 1975، ج2459/4: 638)، وكما قال عمر بن الخطاب ﷺ: "**زِنُوا أَنْفُسَكُمْ قَبْلَ أَنْ تُوزَنُوا، وَحَاسِبُوها قَبْلَ أَنْ تُحَاسَبُوا، فَإِنَّهُ أَهْوَنُ عَلَيْكُمْ فِي الْحِسَابِ غَدًا أَنْ تُحَاسِبُوا أَنْفُسَكُمُ الْيَوْمَ، وَتَزَيَّنُوا لِلْعَرْضِ الأَكْبَرِ**" (الأصبهاني، 1974،ج1: 52)، هكذا كان السلف الكرام، يتقربون إلى الله بالطاعات، ويسارعون إليه بأنواع القربات، ويحاسبون أنفسهم على الزّلات، ثم يخافون ألا يتقبل الله أعمالهم. فهذا الصديق ﷺ: كان يبكي كثيراً، ويقول: "**ابْكُوا، فَإِنْ لَمْ تَبْكُوا فَتَبَاكَوْا**" (السجستاني،1993، رقم الحديث36: 58)، وقال: "**والله لَوَدِدْتُ أَنِّي كُنْتُ هَذِهِ الشَجَرَةٌ، تُؤْكَلُ وتُعْضَدُ**" (السجستاني،1993، رقم الحديث193: 186).

كذلك الأمر يضرب خليفة المسلمين عمر بن الخطاب مثالاً آخراً في المساءلة عند عزل خالد بن الوليد، وعندها جمع الناس في المدينة، وقال لهم: "إنّي أعتذر إليكم عن عزل خالد، فإني أمرته أن يحبس هذا المال على ضَعَفةِ المهاجرين، فأعطى ذوي البأس، وذوي الشرف، وذوي اللسان".. وبهذا تظهر مساءلة أمير المؤمنين لأحد قادته "خالد بن الوليد"، إلا أن ذلك لم يكن نهاية الموقف، فينهض أبو عمرو بن حفص بن المغيرة ويقول لعمر: "والله ما أُعذرتَ يا عمر، ولقد نزعتَ فتى ولاّه رسول الله، وأغمدت سيفاً سلَّه رسول الله، ووضعتَ أمراً رفعه رسول الله، وقطعتَ رَحِماً، وحسَدتَ بني العم"..!، فابتسم عمر.. (خالد، 1996: 186). فهذا مثلٌ يُضْرَبُ على مساءلة الوالي للرعيّة والرعيّة للوالي، فقد اتُّهِمَ أمير المؤمنين فيه بقطيعه رحم، وحسد، وفي غضب على الملأ.

من خلال ما سبق يتضح أن المحاسبة التي تلي مساءلة الفرد هي وسيلة لحفز الإنسان على استمرارية العطاء والبذل ضمن أقصى طاقاته الممكنة سعياً لإبداعه وتميزه. فالمحاسبة ليست بالضرورة دائماً للمخطئ، بل يمكن أن تكون للمجد الذي لا يفتر لضمان دوام تنشيط يقظته،

وتحفيز احساسه وعدم فتوره من خلال الشعور بالخوف الإيجابي من التقصير؛ كي لا يفتر عن ممارسة متطلبات دوره الموكول إليه (الطويل، 2001"ب": 233).

وهذا موقف آخر يضرب أرقى أنواع المساءلة من خلال النصيحة الطيبة، حيث كان الحسن والحسين رضي الله عنهما سائرين في الطريق، فمرا على رجل يتوضأ ولكنه لم يحسن الوضوء، فلما رأى الحسن والحسين ذلك من الرجل أرادا إرشاده إلى خطئه في الوضوء، وكان الرجل أكبر منهما سناً، فخافا إذا قالا له: أعد الوضوء، أو إن وضوءك غير صحيح، أن يخجل الرجل ويغضب من كلامهما، ففكرا في طريقة يعملانها لإرشاده بدون أن يحصل له أدنى خجل في ذلك، فتقدم إليه أحدهما وقال له: أيها الشيخ الكبير إن أخي هذا يظن أنه يحسن الوضوء أكثر مني، فنسألك أن تنظر إلى كل منا وهو يتوضأ ثم تشهد لمن يحسن الوضوء منا. فتوضأ كل منهما وأحسن الوضوء والرجل ينظر إليهما، ثم التفتا إلى الرجل ينتظران منه الحكم، فوقع هذا العمل في قلب الرجل أشد موقع، وقال لهما بلسان معترف مستجيب: بل أنا والله الذي لا يحسن الوضوء، وأنتما علمتماني كيف أحسن الوضوء (النابلسي، 2009، ج8: 76).

فالمسؤولية وإتقان العمل أمران مُطلقان، فالإنسان مسؤول عن نفسه، وعمله وأسرته وكل من يلي أمرهم، وكذلك العمل فإتقانه مطلوب سواء كان ذلك العمل من أعمال العبادات أم من أعمال الدنيا، والتربية والتعلُّم والتَّعليم من أهم الأعمال التي يجب إتقانها ورعايتها، ولولا عظم شأنها عند الله ﷻ لما كانت أول آية في القرآن الكريم تحُثُّ على التعلُّم والتَّعليم، قال تعالى: ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ u اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ~ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ¨ عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝٥**﴾ [العلق: 1-5]، وبهذه الآيات إنما يقرر الله سبحانه وتعالى عمليتي التَعَلُّم(اقرأ..)، والتَعَليم (علّم..) ويعتبر الإنسان مسؤولاً عنهما.(العمري، 2011: 19).

## ثالثاً: مبـــادئ المســاءلة:

لقد أصبح من الضروري تطبيق مفهوم المساءلة على جميع المستويات التربوية ابتداءً من المدرسة بمديرها ومعلميها، وإداريها، ومستخدميها، وانتهاءً بوزارة التربية والتعليم بوزيرها ومديرها وموظفيها؛ وذلك وصولاً إلى الأهداف الكبرى للمساءلة وهي: تحسين الأداء كماً وكيفاً، وتصويب الأخطاء والحؤول دون تكرارها، ودفع الإداريين التربويين إلى مزيد من النزاهة والشفافية والعمل وفق قواعد الأحقية وتكافؤ الفرص (بطاح، 2006: 27).

وحتى تتحقق الفائدة المثلى من وراء المساءلة ينبغي الأخذ بمبادئ عدة يجب أن تستند إليها عملية المساءلة، والتي يجب أن تتوفر في الشخص حتى يتمكن من إجراء المساءلة بشكلها الصحيح، ومن هذه المبادئ التي ذكرها عايش (2009):

- التفوق المهني والأكاديمي.
- الخبرة الكافية.
- مواكبة المستجدات التربوية.
- ديمقراطية المنهج.
- التواصل الفعّال مع الأفراد والجماعات.
- امتلاك المعايير الواضحة للمكافأة.
- القدرة على التتبع (عايش، 2009: 192).

وقد ذكر أندرسون (Anderson, 2005) مبادئ عدة للمساءلة على النحو الآتي:

- وضع أهداف واضحة للتقييم الفردي والتوضيح بأنها تهدف للخدمة.
- اتخاذ الاستراتيجيات لتلبية متطلبات التقويم والاختبارات المختلفة للطلاب.
- تحديد الأهداف والوسائل المتعددة اللازمة لتطوير قدرات كل طالب.
- تحديد المعايير الملائمة للجودة التقنية.
- وضع الخطط الميدانية وتنفيذها (Anderson, 2005: 12-13).

وترى الباحثة أن المبادئ السابقة تهدف جميعها إلى توضيح آليات المساءلة في النظام التربوي الفعّال، وتحقيق الفائدة المرجوة من تطبيق المساءلة بما يتوافق مع معايير الجودة المطلوبة والملائمة للعملية التربوية.

## رابعاً: خـــصـائص المســاءلـة:

تبرز أهم خصائص المساءلة في أي نظام من كونها فعّالة، وحتى تكون كذلك لا بد أن تتصف بالشمولية بحيث تستهدف جميع العوامل المتصلة بالعملية التربوية، وتستمر في تفادي الصعوبات والضغوطات الخارجية التي تواجه أنظمة التعليم، وتستخدم أدوات فعّالة تستند إلى الصدق والموضوعية، ويجب أن تُبنى على معايير واضحة وواقعية بحيث تكون جزءاً من العملية التربوية، ولا تنفصل عنها في أي مرحلة من المراحل.

فالمساءلة في أي نظام يجب أن تقترن بالتقويم الذي يعمل على تحديد ما أمكن إحرازه من نجاح وتقدُّم، مع التركيز على استخدام وتوظيف التغذية الراجعة للكشف عن مواطن الضعف ومعالجتها ومواطن القوة وتعزيزها. والمساءلة قد تكون خارجية وقد تكون داخلية أو ذاتية ولعل المساءلة الداخلية أو الذاتية تكون من خلال محاكمة الشخص نفسه، فالمساءلة الذاتية تعزز خصائص الإنسان المفكّر ليمارس التفكير المبدع، ويستخدم عقله في فهم ذاته وتحقيقها؛ من أجل تحسين أنشطة التدريس التي يمارسها المعلّم أو التربوي، وبالتالي تحسين العملية التربوية بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها (عايش، 2009: 193).

وقد ذكر إبراهيم (Ebrahim, 2003) خصائص عدة للمساءلة كالآتى:

- **الانفتاحات أو الإيضاحات:** مع التركيز على النتائج قصيرة الأجل.
- **تقييم الأداء والتقويم:** مع احتمالات تقييم العمليات الاستراتيجية على المدى الطويل.
- **المشاركة:** وذلك إذا كان الاشتراك يقتصر على التشاور والتنفيذ.
- **التنظيم الذاتي:** يتعلق بالتغيير طويل الأجل، والذي يشمل قواعد السلوك.
- **التدقيق الاجتماعي:** وظيفياً يؤثر على سلوك المنظمة الواحدة، واستراتيجياً يؤثر على أصحاب المصلحة بتشجيعهم للتخطيط على المدى الطويل ليصبح معتمداً على نطاق واسع (Ebrahim, 2003: 825).

ومن خلال الخصائص السابقة ترى الباحثة أن المساءلة لكي تحقق الأهداف العريضة من عملية التعليم والتَّعلُّم يجب أن تكون مُحددة التركيز، حيث تهتم بمجموعة من الخطوط العريضة، والنقاط الرئيسة التي تُمَكِّن المدارس من أداء دورها بكفاءة وفاعلية، وأن تكون ذات تأثير إيجابي في المجتمع.

## خامساً: أنواع المساءلة:

اختلف الباحثون في تصنيف أنواع االمساءلة كالآتى:

بَيّنت هاموند (Darling-Hammond, 1991) خمسة أنواع من المساءلة: المساءلة السياسية، المساءلة القانونية، المساءلة البيروقراطية، المساءلة المهنية، المساءلة القائمة على منطق السوق (Darling-Hammond, 1991: 2-3). ويمكن توضيح هذه الأنواع كالآتي:-

- **المساءلة السياسية:** يرتبط مفهوم المساءلة بالديمقراطية والشرعية، فيجب على الحكام أن يجيبوا عن نتائج أعمالهم للجمهور مباشرة إذا تم انتخابهم أو تعيينهم، أو بشكل غير مباشر مثل المرؤوسين في الهيئات المنتخبة سياسياً (Romzek & Dubnick, 1987: 229).

- **المساءلة البيروقراطية:** هي مساءلة هرمية بين الرئيس والمرؤوسين، حيث يضعف فصل الإدارة عن السياسة وروابط المساءلة بين الهيئات المنتخبة وغير المنتخبة، مما ينشئ ضغوط على إنشاء آليات أخرى من المساءلة (Peters, 1989: 253,254).
- **المساءلة الشخصية (الذاتية):** وهي تقوم على القيم الشخصية والأخلاق كضوابط لتوجيه العمل نحو المصلحة العامة، وآليات المساءلة الذاتية عن قرب مع الثقافة الإدارية السائدة والقيم والأخلاق (Erkkila, 2007: 15).
- **المساءلة المهنية:** تتعامل مع المشاكل الصعبة والمعقدة في المنظمات والقطاعات العامة بشكل واسع، ويتم توظيف خبراء لتقديم الحلول المطلوبة، ويسمى هؤلاء الموظفون بخبراء المساءلة المهنية (Romzek & Dubnick, 1987: 229).
- **المساءلة القائمة على منطق السوق:** تعني أن من واجب المدارس أن تعمل على إرضاء مطالب المستهلك في سوق تنافسية، ووفق هذا النموذج يتوجب أن تعطي المدارس الأبناء ما يرغب الأهل، أو يسحبوا أبناءهم منها، ما يعني إغلاق المدرسة في نهاية الأمر (أبوحشيش، 2010: 605).

وأضاف هودجسون (Hodgson, 2011) نوعاً آخراً من المساءلة "مساءلة النظام": وهي نظام لتحديد أفضل الممارسات التعليمية إلى جانب تبادل هذه الممارسات عبر المراحل التي تساعد المؤسسات التعليمية لاستيعاب موظفيها في كل مرحلة من مراحل التعليم (Hodgson, 2011: 17).

أما العمري (2011) فقد صَنّف المساءلة على حسب مصدر صدورها إلى:

1- **المساءلة من القمة إلى القاعدة:** بمعنى أن يقوم الرئيس بمساءلة المرؤوس، وهو نمط المساءلة الأكثر شيوعا في النظم الاجتماعية ومنها النظام التربوي.

2- **المساءلة من القاعدة إلى القمة:** بمعنى أن يقوم المرؤوس بمساءلة الرئيس، وهو نمط من المساءلة يمثل أعلى درجات الحرية والديمقراطية (العمري، 2011: 69،70).

كما أوردت أخوارشيدة (2006) التصنيفات التالية للمساءلة:

1- تصنيف وولف (Wolf, 2000) للمساءلة إلى أربعة أنماط: المساءلة المالية، المساءلة الأخلاقية، المساءلة القانونية، المساءلة السياسية العامة والأداء.

2- بينما اختصرها سميث (Smith, 1995) إلى ثلاثة أصناف: المساءلة الأخلاقية، المساءلة المهنية، المساءلة السياسية.

3- ويرى حجاز(2000) أن المساءلة تشمل ثلاثة أنواع: المساءلة الإدارية، المساءلة المالية، المساءلة الفاعلة. (أخوارشيدة، 2006: 50).

في حين صنّف كرمة (2009) المساءلة إلى ثلاثة أنواع، وهي: مساءلة خارجية ومساءلة شبه خارجية ومساءلة ذاتية، حيث تشتمل المساءلة الخارجية وشبه الخارجية على العملية التي يقوم بها شخص مسؤول عن شخص آخر مثل المساءلة القانونية، والمالية، والأخلاقية، والسياسية العامة، والأداء، والمساءلة الذكية، بينما في المساءلة الذاتية يتدرب الشخص المُساءل على مساءلة نفسه دون تدخل المسؤول عنه ( كرمة، 2009: 13،14).

بينما نظر بعض الباحثين كَ لاشوي (Lashway, 2011) إلى المساءلة من زاوية الاعتناء بالمدخلات والمخرجات إذ تكلّم "لاشوي" عن المساءلة التقليدية، وهي تلك التي تُعني بالمخرجات (Outputs)، كما تكلّم آخر عن المساءلة السلبيّة وهي تلك التي تجبر العاملين على الالتزام بقواعد النظام من خلال جعل الجزاء حافزاً في أذهانهم دائماً، والمساءلة الإيجابية هي تلك التي تعمل على تنمية الالتزام بقواعد المُنظّمة من خلال مديح سلوك العاملين وتعزيزه إذا كان منسقاً مع قواعد المُنظّمة(بطاح، 2006: 23).

وقد أضافت أنورا أونيل (Onora O'Neil, 2002) نوعاً جديداً من المساءلة وهو "المساءلة الذكية"، حيث ظهرت فكرة المساءلة الذكية للمربين في (2002)، عندما ألقت محاضرة بعنوان "سؤال عن الثقة"، في حين كشفت عن الآثار السلبية لثقافة المساءلة، كما أوضحت أن المساءلة يتم اختبارها بشكل واسع وليست فقط من أجل التغيير، ولكنها تُشوّه الأهداف السليمة للممارسات المهنيّة، وتَضُرُ بالفخر المهني والنّزاهة. كما اقترحت أنه إذا أردنا مساءلة أكبر دون الإضرار بالأداء المهني فإننا بحاجة للمساءلة الذكية التي تتطلب مزيداً من الاهتمام بالحكم الرشيد، والإقلال من السيطرة (Cowie, et. al, 2007: 30-31).

**سادساً: المســاءلــة الـذكية:**

الإفراط في المساءلة يزيد من البيروقراطية، ويُقلّل من ضمان فاعلية الخدمات ويُثَبط الإبداع، ومن المتوقع في معايير السياسة التعليمية أن تُركّز على الكفاءة المهنية للمعلّمين، ممّا يتطلّب من واضعي السياسات التعليمية وضع نظام مساءلة لدعم المدارس، ورفع إنجازاتها وضمان جودة العملية التعليمية فيها، حيث ترتكز هذه المساءلة حول تطوير الذّات وأخذ المبادرة لفهم وتقويم العمل الذي يقوم به الفرد.

وتعتبر المساءلة الذكية من المبادئ الحديثة في التعامل الإداري، والقائمة على المواجهة الدبلوماسية الذكية في إشعار الآخرين بالأخطاء التي ارتكبوها دون أن يؤدي الأمر إلى التّوتّر والرفض، ذلك أن مدير المدرسة الذي يمارس المساءلة الذكية يُمَرِّر ملاحظته عن الأداء المتدنّي بطريقة تجعل المعلّم يُقرّ بما ارتكبه من أخطاء، ويعد بألا تتكرّر مثل تلك الأخطاء تحت طائلة الالتزام المهني الأخلاقي، وتحت طائلة المساءلة الإدارية التي قد تلحق الضرر بمن يُصِّر على ارتكاب الأخطاء المقصودة أو غير المقصودة (عايش، 2009: 35،36).

وقد عرّف طرخان (2009) المساءلة الذكية بأنها: "نظام مهني إنساني لتقويم الأداء المؤسسي وتحسينه باستمرار، قائم على الثقة بالعاملين ومعارفهم وخبراتهم ومهاراتهم، وتعميق إحساسهم بالمسؤولية الذاتية والجماعية العالية تجاه عملهم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة حيال أدائهم لتحقيق الأهداف المشتركة للمؤسسة" (طرخان، 2009 "ب": 17).

في حين عرّف هوبكنز (Hopkins, 2013) المساءلة الذكية بأنها: "إطار لضمان أن المدارس تعمل بفاعلية وكفاءة تجاه كل من الصالح العام، وعلى أكمل وجه لتطوير تلاميذهم، فإنها تستخدم مجموعة غنية من البيانات التي تُعْطِي التعبير الكامل لنقاط القوة والضعف في المدرسة لتحقيق إمكانات التلاميذ، وتجمع بين العمليات الداخلية للمدارس مع مستويات الرصد الخارجي المناسبة لحالة التنمية في كل مدرسة على حدة (Hopkins, 2013: 153).

بينما عرّفها الصالحي (2013) بأنها: "معايير دقيقة وصارمة تستخدم في قياس مدى النجاح في تنفيذ خطة العمل" (الصالحي، 2013: 128).

والمغزى من كلمة "الذكية" حين تأتي وصفاً للمساءلة لابد من أن نوضح أن الذكاء هنا لا يستخدم بصورة مباشرة، أو بالمعنى الدقيق للكلمة، لأنه هنا لا يُلمس بسهولة كما يصعب قياسه في هذا السياق. إنه ذكاء يتعلق بالمهارة العالية في تنظيم القدرات الجماعية التي تستطيع المدرسة أن تُطَوِّرها لزيادة فاعليتها إلى أقصى حد ممكن، وهو ذكاء قائم على استخدام الحكمة والبصيرة والخبرة والمعرفة والمهارات الجماعية لتحسين التعليم والتعلم، وتحقيق أهداف المدرسة وغايات المجتمع. (الأونروا، 2006: 22).

فالمساءلة الذكية تعني: الثقة في المهنيين، والتركيز على التقييم الذاتي، والمقاييس المناسبة التي لا تشوه أهداف التعليم المدرسي، والمعايير التي تشجع تطوير كل تلميذ على أكمل وجه (Cowie, et. al, 2007: 1)، حيث تقدم المساءلة الذكية الأدلة للجمهور والآباء والتلاميذ، وتسمح للجمهور باتخاذ الأحكام المستنيرة بشأن من يستحق الثقة، ويُمكن استخدامها كأساس لوضع أو رفض الثقة في المعلمين والامتحانات والمدراس (O'Neill, 2013: 12).

بينما قد عرّف آخرون المساءلة الذكية بأنها: "أسلوب مساند للمعلمين والتربويين لبناء الثقة، وتحثهم على تحمل مسؤولياتهم وتشجعهم على الاحتراف، وتقدم تغذية راجعة بصورة مستمرة تتناسب مع حماسهم لتوحيد الفهم المشترك، والاتجاه نحو العمل الفريقي التشاركي". (الأمير والعواملة، 2011: 62،63). وتضم المساءلة الذكية فكرة أن العاملين يستجيبون للحوافز بشكل أفضل من العقاب، بمعنى أنهم يجتنبون المخاطر، ويكونون أكثر استعداداً عندما يكون لديهم إمكانية الوصول لمعلومات حول كيفية مقارنة سلوكهم بالنسبة للآخرين (Lopez, 2010: 4).

وقد تضمن دليل "إطار ضمان الجودة الخاص بمدارس الأونروا" (UNRWA Quality Assurance Framework) منحى جديداً ومتطوراً في تطبيق المساءلة، أطلق عليه مصطلح "المساءلة الذكية".

وترى الباحثة أن المساءلة الذكية تهدف لبناء القدرات وتزويد المعلمين بالمرونة اللازمة لأداء المهام المنوطة بهم، والتعامل مع الأداء الضعيف وإعطاء الحريات لمديري المدارس لتحقيق أفضل النتائج لطلابهم من خلال الثقة المهنية بالمعلمين.

**ومن خصائص المساءلة الذكية أنها:**

- تتركز حول تطوير الذات.
- تأخذ المبادرة لفهم وتقويم العمل الذي تقوم به.
- هي الطريقة للتعلم من الخبرات من أجل استعمال الموارد بطريقة أكثر إنتاجية وفاعلية، وتعتبر ذات قيمة لأنها:
  - تُطور التعلم المهني الذاتي بمساندة الآخرين.
  - تبني القدرة على التحسين الذاتي في المستقبل.
  - تُقدِّر الإنجازات وتحتفل بالنجاح (الأونروا، 2009: 26).

وأورد هوبكنز (Hopkins, 2007) أن أنظمة المساءلة كي تكون ذكية "المساءلة الذكية" يجب أن يكون هناك توازن بين الأشكال الداخلية والخارجية من التقييم على حد سواء، وبالتالي الاهتمام بالتقييم التكويني والدور المحوري للتقييم الذاتي للمدرسة (Hopkins, 2007: 37). وأشار مكتب معايير التعليم في المملكة المتحدة "أوفستيد" أن المساءلة الذكية تقوم على آراء المدرسة الخاصة في كيفية خدمة الطلاب جيداً، ووضع أولوياتها من التحسين، وهذا ما يقصد بالتقييم الذاتي للمدرسة (Ofsted, 2004: 7). وتتضمن المساءلة الذكية موازنة المتطلبات على المستوى الوطني مع المدرسة، والتقييم الذاتي على نطاق المنطقة، ويجب أن يكون هناك قدر من تفويض السلطات للسماح بالمرونة اللازمة، والهدف من المساءلة الذكية هو محاسبة شفافة، وهي ليست

مرهقة ولكن تستهدف التحسين مع المدارس المحلية، وبناء قدراتها الذاتية من خلال التقييم الذاتي وخطط العمل ذات الصلة (Fullan, 2005: 3). وكذلك توفير الحوافز لرفع إنجاز جميع المُتَعلِّمين، ودعم الطلاب الذين يحتاجون لرعاية خاصة (Hopkins, 2007: 34).

## سابعاً: مبررات المساءلة الذكية:

يمكن للمساءلة أن تفشل أحياناً إذا لم تتعامل مع أوضاع تكون فيها الأدوار والتوقعات واضحة، وتكون التغذية الراجعة فيها متوفرة ومتصلة، وتكون فيها أنظمة المساءلة ذاتها خاضعة للمراجعة والتدقيق وتحمل في نظامها بعض السلبيات في تطبيقها (بطاح، 2006: 24). وقد يكون أكثر ما تعاني منه نُظُمنا الاجتماعية اليوم هو أزمة في الأخلاق وغياب مفهوم مساءلة الذات ومحاسبتها ومراقبتها ذاتياً، وأنه في الوقت الذي يرتقي فيه كل فرد عامل إلى المستوى الإيجابي من الأخلاق والمساءلة والمحاسبة، فإن الكثير من أعراض الفساد والترهل الإداري ستنتهي بإذن الله وتتحول نُظُمنا من نظم ذات مستوى من الأداء ضمن حد أدنى مقبول إلى حد الأعلى الممكن، أي إلى مستوى الإبداع... على اعتبار أن الوظيفة عمل وأمانة توجب المسؤولية والمساءلة أمام الله وأولي الأمر والناس والذات (الطويل، 2001"ب": 247). وهذا ما أشار إليه نبينا الكريم ﷺ في حديثه الشريف وتأكيده "**إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ إِذَا عَمِلَ أَحَدُكُمْ عَمَلًا أَنْ يُتْقِنَهُ**" (الموصلي، 1984،ج7/4386: 349).

وأوضح لينجارد (Lingard, 2009) أننا بحاجة إلى المساءلة الذكية لأنها:

1- تعترف بالمسؤوليات المتبادلة لجميع الأطراف الفاعلة، بما في ذلك الحكومات والنظم والمدارس والمجتمعات المحلية وأولياء الأمور.

2- تشمل أهداف متعددة للتعليم.

3- ترفض الرأي القائل بأن تحسين نتائج الاختبارات تدل على تحسين التعليم أو تحسين نظام المدرسة كَكُل.

4- لا تقبل بأنظمة المساءلة من أعلى إلى أسفل، ولا توجه نظرتها على المعلمين كمصدر وحيد لحل جميع مشاكل التعليم.

5- تعترف بلامركزية سياسات التعليم والنوعية التربوية الجيدة، لتحقيق أفضل نتائج التعلم لجميع الطلاب.

6- توفر مخرجات تعليم جيدة بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل، وحاجة المجتمع لمعالجة الفقر في توفير فرص تعليم متساوية لجميع الطلاب. (Lingard, 2009: 14) .

وتستخدم المساءلة الذكية أشكالاً متعددة من الأدلة لتحليل الأداء وتطوير استراتيجيات التحسين المناسبة بناءً على أدلة بما يجب عمله، وأن يكون التركيز الأساسي في هذا الصدد إلى تحسين التعليم وتزويد المعلمين ببيانات التقييم والتغذية الراجعة التي تُمَكِّنَهم من تصميم وتنفيذ استراتيجيات التدريس الملائمة لاحتياجات كل مُتَعَلِّم (CEOM, 2009: 5).

وقد تتبع مبررات تطبيق المساءلة الذكية من أهميتها المتمثلة في أنها:

أ. تزيد الثقة بين العاملين في المؤسسة.

ب. تبني الثقة بين العاملين والمرؤوسين.

ج. ترفع الروح المعنوية لدى العاملين.

د. تُشَجّع المدرسة على التأمل في أدائها.

هـ. تُسَهّل الوصول إلى الأهداف.

و. تدفع المدرسة إلى المزيد من الجهود نحو النجاح.

ز. تُساعِد على توقع الأخطاء قبل حدوثها وتجنّبها.

ح. تُساعِد النظام على التعلم من نفسه.

ط. تُعْطِي نظرة خارجية أفضل للمدرسة.

ي. تُساعِد المدرسة على جمع الأدلة واستخدامها في تقويم سياسة المدرسة.

ك. تُزَوّد المدرسة بالمعرفة الدقيقة حول نقاط القوة والضعف (أبوشاويش، 2010: 58).

في حين تدرك منظمة قادة المدارس والكليات الأمريكية (ASCL, 2014) حاجة المنظمات التي تتمتع بحكم شبه ذاتي للمساءلة العامة الذكية، والتي تشجع وتُمَكِّن المزيد من التحسن؛ ليكون التماسك في كيفية ووقت التدخل عندما تسوء الأمور في المنظمة (ASCL, 2014: 4).

## ثامناً: مميزات المساءلة الذكية:

المساءلة الذكية هي إحدى المبادئ الحديثة في الإصلاح التربوي، وتعتمد على جميع الأطراف المُشاركة في العملية التربوية، ويتنامى الاهتمام بها في جميع الجوانب، وحتى تتحقق هذه المساءلة وتؤتى ثمارها يجب أن تشمل هذه المساءلة المُميّزات الآتية:

1. تبني الثقة بين المهنيين والمعلمين.
2. تركز على نتائج التعلم بشكل عام، وليس فقط على التحصيل الأكاديمي.

3. تأخذ الوسائل والتدابير المناسبة والتي لا تشوه أهداف التعليم.
4. تحفز التنمية الكاملة وتطور قدرات كل تلميذ على حدة.
5. تشمل التقييم الذاتي، والتفتيش الخارجي، مع التركيز على التقييم الذاتي أكثر. ( Cowie & Croxford, 2007: 2).

حيث يستند التقييم الذاتي على المساءلة الذكية، وهو ما يعني أن المدرسة قادرة على إيصال المعلومات للجمهور عن كيفية أدائها على أساس الجمع المنتظم للبيانات، وتضمينها للتقييم الذاتي في العمل من يوم إلى آخر من أيام المدرسة (MacBeath, 2005: 3).

## تاسعاً: معايير المساءلة الذكية:

يجب النظر في عمليات المساءلة وأنواع المعايير التي يمكن استخدامها لتقييم الأداء ومناقشة كيفية أدائها، وهناك مبررات لتطبيق آليات المساءلة في مجال التعليم والمطبقة على المعلمين والإداريين، منها:

- الاعتقاد أن معظم المدارس والمعلمين لن تقوم بأعمالها إلا إذا كانت موجهة بإحكام ومرصودة بعناية ودقة.
- تحتاج بعض المدارس إلى إقناعها بتحسين أدائها، وتحديد أدوار ومسؤوليات معلميهم.
- أن يكون التوجيه الخارجي للمعلمين والمدارس محققاً للأهداف التي ينبغي عليهم تحقيقها.
- من الجيد أن هناك من يتطلع على أعمال المدارس والمعلم بشكل منتظم ومستمر.

حيث إن تضمنت أساليب المساءلة الرؤية التفتيشية والمراقبة فقد تضر بالثقة بدلاً من إصلاحها، فإذا كنا نريد اتباع المساءلة دون الإضرار بالأداء المهني فنحن بحاجة إلى المساءلة الذكية. من هنا فقد اقترح كروكس (Crooks, 2003) ستة معايير للمساءلة الذكية، وظيفتها الاهتمام بتحسين نوعية التعليم، وهي كالآتى:

1. **المعيار الأول "الثقة المتبادلة"**: فالمساءلة الذكية تحفظ وتعزز الثقة بين المشاركين الرئيسيين في عمليات المساءلة، لكن التحدي يتمثل في تطبيق الثقة، فالكثير من الثقة يمكن أن يكون خطراً وكذلك القليل منها، ولكي يكون التعليم ناجحاً فيجب على المشاركين فيه أن يثقوا في بعضهم البعض؛ لأنها علاقة مبنية على التفاعل بين الإداريين والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور، وعند تقييم آليات المساءلة ينبغي أن يكون الاعتبار الرئيس إلى أي مدى تُعَزِّز أو تُقَوّض المساءلة الثقة بين المعلمين والطلاب، المعلمين والإداريين، المعلمين ومديريات التعليم، المعلمين وأولياء الأمور، وبين المدرسة والمجتمع المحلي (Crooks, 2003: 1).

فالثقة المتبادلة هي واحدة من مؤشرات المناخ المدرسي الجيد، والثقة بين أعضاء هيئة التدريس تعني إمكانية أن يعتمدوا على بعضهم البعض، ويوضح هذا المفهوم أن علاقات الثقة ليست ثابتة، وأنه يمكن أن تتغير أو حتى تتدمر نتيجة لعملٍ واحد، فنجد في المدارس التي يوجد فيها مستوى عالٍ من الثقة، لا يتردد العاملون في طلب التوجيه المهني والشخصي من الآخرين، ولا يترددون في تبادل وجهات النظر بشأن التغيير المقترح، فإنه من المعقول ولأجل تحسين التعليم نحن بحاجة للنظر فيما يمكن للمدير والمعلمين القيام به لتطوير الثقة المتبادلة، ومن هنا فإيجاد سبل للتغلب على انهيار الثقة أمر ضروري إذا كنا نريد للمدارس الوصول إلى التَطَلُّعات التي نريدها (Wolfe, 2010: 23).

**وتُعَرِّف الباحثة الثقة المتبادلة** تعريفاً إجرائياً بأنها: قناعة متبادلة في القدرات والإمكانات بين مديري مدارس وكالة الغوث وعناصر المجتمع المدرسي للاعتماد على بعضهم البعض، بحيث لا يتردد العاملون في طلب التوجيه المهني وتبادل وجهات النظر من أجل تحسين التعليم.

2. **المعيار الثاني" المشاركة والمسؤولية"**: تشمل المساءلة الذكية جميع المشاركين في العملية، وتنمي شعوراً قوياً بالمسؤولية المهنية والمبادرة، مما يسهم في تعزيز الثقة، حيث إن المشاركة النشطة من قبل الطلاب في التقويم الذاتي هي عنصر حيوي من عناصر التقويم التكويني مع الطلاب. ولذلك يجب أن يكون الطلاب نشيطين في تعلمهم، وإذا كانت المساءلة الخاصة بتقييم مدراء المدارس والمعلمين تشعرهم بأنهم يتم التحكم بهم من طرف آخر، فإنها سوف تقلل الداوفع الذاتية لديهم، وسيتم تهديد شعور المهنية الخاص بهم، حيث ما يميز المهنية هو قدرة الفرد على إدارة أعماله وحشد الإرادة لمواصلة العمل وتحقيق مستويات عالية من الأداء بقبول المسؤولية عن أعمالهم (Crooks, 2003: 1,2).

إن التعليم مسؤولية مشتركة، ويستفيد منها الجميع (الطلاب، مجتمعنا والاقتصاد ككل)، فالمدارس أكثر قدرة على دعم التحصيل العلمي للطلاب من خلال تطوير مشاركة قوية مع وبين: (الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور ومقدمي الرعاية، وموظفي الدعم، والمجتمع المحلي ككل)، وهذا يعني تقاسم السلطة واتخاذ القرارات بصورة مشتركة مما يؤدي للنجاح وتطوير المناخ المدرسي إيجابياً (Hughes & Pickeral, 2013: 2).

**وتُعَرِّف الباحثة "المشاركة والمسؤولية"** إجرائياً بأنها: عملية يقوم بها مديرو مدارس وكالة الغوث لإشراك جميع عناصر المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات، وتفويض بعض الصلاحيات، وتحمل المسؤولية تجاه أدائهم المدرسي والتي من شأنها أن تحسن عملية التعليم والتعلم.

3. **المعيار الثالث** "**الاهتمام بجودة التعليم**": تعزز المساءلة الذكية التعلم العميق وعالي الجودة في المجال الذي ينبغي تقييمه، وهذا النوع من التعلم يكون حصيلة قياس النتائج على المدى الطويل، وتقديم طرقٍ استراتيجية ومواصفات محددة من الاختبارات لتحقيق نتائج جيدة على مقياس معين(Crooks, 2003: 2). فالنهوض بالعملية التعليمية للحصول على نتاجات تعلمية أفضل أصبح مرهوناً بتطبيق معايير الجودة في النظام التعليمي، فلم يعد الاهتمام مقتصر على المنتج (تعلم الطلبة) من وجهة نظر إدارة الجودة، بل أصبح شاملاً لكل عناصر النظام التعليمي من مدخلات وعمليات ومخرجات (مصطفى، 2002: 32). كذلك ضمان الجودة للتعليم هو واحدة من الاهتمامات الرئيسة فيما بين المؤسسات والجهات المعنية اليوم. فقد حظي هذا الاهتمام بقدر كبير من الالتزام والمشاركة من جميع الموظفين المعنيين في المؤسسة، ولتحقيق الجودة المطلوبة يتم وضع منهجية خطوة بخطوة، بما في ذلك وضع معايير الجودة في السياسة المؤسسية للتحسين المستمر، وزيادة الوعي والالتزام بين جميع الموظفين المعنيين، واستخدام التقييم الداخلي والخارجي، والتكامل بين البرامج في خطط العمل السنوية. من هنا فان الجودة هدفها هو ضمان أن الطلاب يحصلون على تعليم عالي الجودة (Belawati & Zuhairi, 2007: 1,2).

**وتُعَرِّف الباحثة** "**جودة التعليم**" إجرائياً بأنها: عملية يقوم من خلالها مديرو مدارس وكالة الغوث بتوجيه المعلمين للإتقان في العمل واستخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم، واستثمار المواقف المدرسية في التخطيط لتحسين نوعية التعليم المقدم وضمان جودة المخرجات باستمرار.

4. **المعيار الرابع** "**التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء**": تقدم المساءلة الذكية مؤشرات متنوعة عن الأداء، وتعمل على مستويات عدة مثل المهام الفردية، أو المهام الجماعية، حيث تهدف هذه المؤشرات إلى تقييم الأداء في مجال معين، ليتم وضع عدة قرارات بناءً عليها، مثل تطوير مهارات التعلم والمواقف والتربية الوطنية (Crooks, 2003: 2). لذلك يجب أن يكون هذا التقييم شاملاً ومنهجياً، يستخدم البيانات الكمية والنوعية المتعددة لتوضيح فاعلية النظام التعليمي في أداء مهامه، ويعكس الصورة الكلية للنظام التعليمي (Stecher, 2010: 3).

**وتُعَرِّف الباحثة** "**التقويم الشامل**" إجرائياً بأنه: عملية ينفذها مديرو مدارس وكالة الغوث بحكمة وموضوعية لتقييم جودة أداء المعلمين والطلبة من خلال تنمية مهارات التقويم الذاتي لديهم وباستخدام مؤشرات الأداء المتنوعة، والتعاون مع إدارات التعليم ومؤسسات المجتمع المحلي في مناقشة القرارات المترتبة على هذه المؤشرات.

5. **المعيار الخامس** "**التغذية الراجعة الفعّالة**": توفر المساءلة الذكية تغذية راجعة ذات أساس جيد وفعّالة، والتي بدورها تدعم اتخاذ القرارات الجيدة حول ما ينبغي القيام به وما يجب تغييره، وحيث إن التغذية الراجعة تدور حول تشجيع الأداء الجيد وانتقاد الأداء الضعيف، فلابد من استكمال هذا الدور بتوجيهات بشأن ما يحتاج إلى تحسين وكيفية التوجه نحو ذلك، فالهدف من تقديم التغذية الراجعة هو مساعدة المعلمين على فهم العمل المطلوب منهم مع تفاصيل حول ما يستطيع الطلاب فعله؛ حتى يتمكنوا من التفكير في طريقة التدريس التي تساعدهم في التركيز على المناطق الضعيفة لدى الطلاب، من هنا نحصل على مؤشرات قوية بشأن إنجازات الطلاب (Crooks, 2003: 3). والتغذية الراجعة هي واحدة من أقوى التأثيرات على التعلم والإنجاز، ولكن هذا التأثير يمكن أن يكون إما إيجابياً أو سلبياً. وتُقَدّم التغذية الراجعة والمعلومات على سبيل المثال من: (المدير، المعلم، المشرف، وأولياء الأمور) فيما يتعلق بجوانب الأداء أو الفهم المطلوب، فهي "نتيجة" للأداء، ويمكن للمدرسين أيضاً مساعدة الطلاب من خلال توضيح الأهداف وتعزيز الجهود للوصول إليها من خلال التغذية الراجعة، فالتدريس الفَعّال لا يقتصر على نقل المعلومات والمفاهيم للطلاب، ولكن يشمل أيضاً تقدير وتقييم فهم الطلاب لهذه المعلومات، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة لهم ( Hattie & Timperley, 2007: 102,103).

**وتُعَرِّف الباحثة** "**التغذية الراجعة**" إجرائياً بأنها: جميع المعلومات التي يزودها مديرو مدارس وكالة الغوث للمعلم أو الطالب للاعتراف بالأعمال الجيدة وتشجيعها، أو انتقاد الأعمال الخطأ وتقديم النصائح لتصحيحها؛ بهدف تحسين مستوى الأداء والإنجاز.

6. **المعيار السادس** "**التحفيز وزيادة الدافعية**": وهو نتيجة لعملية المساءلة الذكية، فإن غالبية المشاركين هم أكثر حماساً ودافعية في عملهم، أو على الأقل ليسوا أقل حماساً وتحفيزاً. فالحوافز ذات أهمية حاسمة، والواقع أن التحفيز له أهمية قصوى في مجال التعليم، ويمكن تحقيق نتائج أفضل بكثير، إذا استثمر المربون جزءاً بسيطاً من الطاقة التي يستخدمونها في نقل المعلومات للطالب، في محاولة تحفيز تمتع الطلاب للتعلم. من هنا يجب تحقيق التوازن بين الحوافز الذاتية والخارجية، فالتحفيز الخارجي ليس سيئاً ولكنه ليس المطلوب بالتأكيد، فلابد من تطبيقه بقصد وعناية، وينظر له بكونه أقل تأثيراً من الدوافع الذاتية، كما ويجب الاعتزاز بالدوافع الذاتية وحمايتها وتنميتها بقدر الإمكان، وذلك بسبب نوعية العمل الذي يحتاج للتشجيع(Crooks, 2003: 3). كذلك فإن تحفيز المُعلمين يُحَفِّز المُتَعَلِّمين، ويُعَزّز قيمة التعليم لديهم، كما ويجعل المحتوى الدراسي أكثر تَقَبُّلاً، حيث أشارت بعض الدراسات أن تحفيز المعلمين يشجعهم للمشاركة والالتزام والمثابرة في التعليم، وتزيد ميلهم لتنمية قدراتهم المهنية (Karabenick & Others, 2011: 11).

**وتُعَرِّف الباحثة "التحفيز والدافعية"** إجرائياً بأنه: عملية يقوم بها مديرو مدارس وكالة الغوث لتنشيط وإثارة الدوافع الداخلية للمعلمين والطلبة بطرق إيجابية لتحسين الأداء والمبادرة بتطوير أنفسهم وذلك باستخدام الحوافز المادية والمعنوية.

من خلال ما سبق يتضح أن معايير المساءلة الذكية مرتبطة ببعضها إرتباطاً وثيقاً، وترتكز على الثقة بين جميع المشاركين في العملية التربوية، حيث تُزوِّد هذه المعايير المديرون بمعرفة أكبر بالجوانب المهنية للمعلمين، وبالتالي توضح كيف يُمكن للمديرين استخدام المعايير وبيانات الأداء لإتخاذ القرارات المناسبة والمختلفة؛ للوصول للأهداف التعلمية المنشودة.

## عـاشـراً: المسـاءلـة الـذكيـــة وإصـــلاح التعـليم:

ازداد الاهتمام بالتعليم في الكثير من الدول حديثاً، حيث إن جودة التعليم تعد مؤشراً مهماً على تقدم هذه الدول ورُقيّها، وانتهجت طرقاً مختلفة لتحسين مستوى الخدمات المقدمة في التعليم، حيث استخدم بعضها أنظمة من المساءلة الذكية لرفع كفايات موظفيها وتحسين مخرجات العملية التربوية وضمان جودة التعليم.

فقد تم تطوير نظام مساءلة قوي ومفيد بشكل كبير للمعلمين، يُوَضّح مهامهم الابتدائية، بدلاً من تركهم يعتقدون أنهم كل شيء ...، والمساءلة هي الجواب؛ فإنها تحدد الأهداف التي يمكن للجمهور فهمها والإيمان بها، بل وتُوَفِّر لهم ردود الفعل حتى يتمكّنوا من رؤية الفوائد لاستثماراتهم، وتستخدم نظام لمعالجة نقاط ضعفها، فإنّها تضمن التحسين المستمر وتُشَجّع الجمهور للحفاظ على معتقداهم بشأن جودة الخدمات التعليمية (Barber, 2004: 10-12). حيث تحقق المساءلة الذكية التوازن الديناميكي بين تلبية الحاجة للمساءلة مع زيادة الجودة التعليمية (Slater, 2013: 29).

فليس هناك حاجة للمساءلة أن تكون قيداً على المدارس، إذا ما استخدمت بذكاء، بل يمكن أن تؤدي إلى الابتكار اللازم لزيادة تحسين المدرسة، حيث تستخدم استراتيجيات قوية من التقييم الذاتي إلى جانب أشكال مرنة من التقييم الخارجي والتي تشجع مزيداً من التحسينات في الأداء (Hodgson, 2011: 4). وهذا ما يؤكده فولان (Fullan, 2010)، بأن: "تحسين المدرسة يكمن في تطوير عمليات داخلية قوية للرصد والتأمل الذاتي" (Fullan, 2010: 27).

كما أن مفهوم المساءلة الذكية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالثقة في المهنيين، ويرتكز على التقييم الذاتي لهم، والمقاييس المناسبة التي لا تشوه الأهداف العامة للتعليم المدرسي، والمعايير التي تشجع تطوير كل تلميذ على أكمل وجه (Cowie & Croxford, 2007: 1).

وتتعلق المساءلة الذكية بالنمو والمعايير الأكاديمية الأساسية المشتركة، وكذلك بمعايير الجودة التعليمية والاجتماعية (Vanderploeg, 2013: 3). في حين أن بناء القدرات والمرونة يدعمه إطار المساءلة الذكية، والتدخل استهدافاً للتعامل مع الأداء الضعيف، حيث يتم التوازن بين العمليات الداخلية للمدرسة والرصد الخارجي لتأمين كفاءة وفاعلية المدارس (SHA, 2003: 8). ويتضح أن المساءلة الذكية والتي تحترم المهنيين في المدارس يُمْكن تحقيقها إذا تحول التفتيش على المنظمة إلى تحمل المسؤولية عن أعمالها؛ بما يوجب عليها تطوير الحوارات المهنية المناسبة والدعم للتدريب والتنمية، وتقليل تجربة التفتيش على الموظفين في المدارس، بما يسهم في الحصول على تعليم أفضل لجميع الشباب، كذلك إن التفتيش الخارجي على المدارس ليس الحل، ولكن في حين أنه لا يزال قائماً فمن الأفضل أن يتم تغيير تجربة التفتيش من أجل دعم التَحَسُّن في النظام التعليمي كَكُل (Bousted, 2012: 9,10).

ومن أجل إحداث تحسين وضمان الاتساق في المدارس هناك حاجة إلى أن يكون شاملاً أداة للتقييم الذاتي والتخطيط للتطوير والتي تؤثر على روح وثقافة المنظمة ( Hodgson, 2011: 18). وللقيام بوظيفة المساءلة الذكية بشكل جيد، يُرَكِّز مجلس إدارة مُنتخب على التقدم بدلاً من السيطرة، ويضع آليات فعّالة لجمع واستعراض الأدلة المناسبة؛ لتحديد كيف يمكن للنظام القيام بتنفيذ الرؤية والخطة والسياسات الاستراتيجية، وتقدّيم الدعم، والسعي لتفسيرات مفتوحة فيما يتعلق بالنتائج التي تم الحصول عليها بناءً على أساليب شفافة من المساءلة ( Fullan & Leithwood, 2010: 6).

وأورد مصطفى (2007) أن المساءلة الذكية تستند إلى التأمل والاستقصاء واستثارة التفكير، وطرح الأسئلة بمهارة عالية من أجل تحسين الفهم وتطوير الأداء بروح جماعية تشاركية (مصطفى، 2007: 16).

وباستخدام المساءلة الذكية في إدارة نظام التعليم حيث المدارس مسؤولة بشكل متزايد عن نتائج التعليم والتَعَلُّم، تُعْقَد السلطات للمساءلة بالنسبة للمدارس لجعل النتائج المتوقعة ممكنة الحدوث (Salhberg, 2007A: 155). وينعكس هذا النّهج من المساءلة التي تبدأ من أسفل إلى أعلى لتنظيم المؤسسة في تجربة فنلندا لبناء نظام للمساءلة الذكية، وقد أدّى تحول فنلندا نحو اللامركزية واستقلالية أكبر للمدارس لتقاسم ضغوط المساءلة بين القيادة الوطنية والمدارس المحلية. هذه الدرجة العالية من الحكم الذاتي الممنوحة للمناطق المحلية والمدارس تحمل معها مساءلة مباشرة للمجتمع المحلي لضمان النجاح الأكاديمي (Ellison, 2009: 40).

كما تتيح المساءلة الذكية للمدراس التركيز على التَعَلُّم، وتسمح بمزيد من الحرية في تخطيط المناهج مقارنة مع نتائج الاختبارات الخارجية الموحدة، هذا النهج من المساءلة يسمح

للمعلمين بتلبية احتياجات الطلاب تبعاً للظروف الاجتماعية والثقافية الخاصة، ويُمَكّنهم من ممارسة آليات التقييم الإيجابي (Klenowski, 2009: 17).

ومن المواقف التطبيقية على المساءلة الذكية التي يقوم بها مدير المدرسة في توجه قيادي حديث ليمرّر الأمر بدون صيغة أمر عندما يجد معلماً مثلاً لا يُوِّظف الوسائل التعليمية في الحصة، فيقوم مدير المدرسة بالثناء على المعلّم، وإخباره بأنه سوف يُحدّث زملاءه عن طريقة شرحه في الحصة وتحقيقه للأهداف المطلوبة من الدرس، ويوضح للمعلم أنه قد يكون نسي هذا الجانب أثناء اهتمامه بالأنشطة الكتابية في الحصة، ويُوضح له رغبته في مشاهدة براعته في توظيف الوسيلة التعليمية بالحصص الأخرى، حتى ينقل هذه الخبرة إلى زملائه الآخرين. ومن هنا يَعِدُ المعلّم في التفكير الجاد بتوظيف الوسائل التعليمية في الحصص الأخرى بطريقة مبدعة (عايش،2009: 303).

من هنا نجد علاقة وثيقة بين المساءلة والإصلاح الإداري، إذ يقع على عاتق المساءلة في حال تطبيقها تطبيقاً مناسباً وسليماً، والعمل على تخليص الإدارة من أبعاد المحسوبية ودفعها نحو الاستقامة في العمل وفق قواعد الجدارة والاستحقاق وتكافؤ الفرص وارتباط الفرد وولائه للنظام الذي يعمل فيه نظراً لإحساسه وشعوره بعدالة بُعد مساءلة إدارة النظام للعاملين فيه، سواءً ماتعلق منها بالتوظيف والترقية والإجازات والنقل الوظيفي أم بفرص النمو المهني وغير ذلك من أمور، ممّا يدفعه لبذل أقصى جهوده لرفع مستوى عطائه في النظام، والإحساس بدرجة من التوافق الشخصي بين بعد شخصيته كفرد ومتطلبات دوره في النظام (الطويل، 2001 "ب": 243).

## الحادي عـشـر: المســـــاءلة في مدارس وكالة الغوث الدولية:

دأبت وكالة الغوث الدولية (الأونروا) ممثلة بدائرة التربية والتعليم والعاملين فيها، وبرامج التربية والتعليم في الميادين الخمسة وهيئاتها التربوية والتعليمية المختلفة، على تطوير أساليبها الإدارية القيادية والفنية، وعلى تحديث طرق التدريس وعمليات التعليم والتعلم في مدارسها، وعلى مدى مايزيد على عقود خمسة، استطاعت الأونروا أن تراكم خبرة تربوية وإدارية وقيادية ومعرفية متميزة، شهد لها الكثيرون في المنطقة استناداً إلى ما أنجزته من تراث تربوي مكتوب أو مسجل بالوسائل السمعية والبصرية (طرخان، 2006: 21).

وإن الأونروا تتعرض للمساءلة من قبل الأمم المتحدة وأمينها العام والدول الأعضاء حول فعاليتها وكفاءتها، وعليها أن تتأكد من قيام العاملين بمسؤولياتهم وأدوارهم، ويحكم على نجاح الأونروا من خلال أداء قائم على أهداف تتضمن قياسات للأداء المدرسي، ومن خلال عمليات تفتيش الأمم المتحدة والجهات المانحة، والعلاقة بين رئاسة البرنامج التعليمي في الميدان ومديري

التعليم في المناطق علاقة بنّاءة ومتكاملة وقائمة على أساس الشراكة المهنية، والجميع يُثمّن الزيارات التي تتم للمدارس وتقدّم المدارس المعلومات المطلوبة منها سواء طلبت هذه المعلومات من مدير التعليم، أو من رئيس البرنامج التعليمي، أو من دائرة التربية والتعليم في الرئاسة العامة، وإذا ماتعذر الحصول على المعلومات المطلوبة، تستطيع الأونروا الذهاب إلى المدرسة والحصول على المعلومات التي تريد (شيخ، 2008: 74).

كما وتُعنى وكالة الغوث بتحقيق شروط المساءلة داخل المدرسة، وذلك لضمان مساءلة إدارية فعّالة، إذ لا بد للطرفين أن يقوما بدورهما على أكمل وجه، وأن تتوافر فيهما شروط تمثل في جوهرها مرتكزات أساسية ومتطلبات ضرورية لتحقيق مساءلة فعّالة.(طرخان، 2006: 11).

وتتمثل هذه الشروط كما أوردها تومي (Toomey, 1999) في:

- تتطلب المساءلة انضباطاً راشداً ومسؤولاً من طرفي المساءلة (المدير والمعلم)، خاصة وأنها تتم وجهاً لوجه في معظم الأحيان، وهذا يتطلب أن تتم المساءلة بعيداً عن التوتر والتهور والغضب.
- تقتضي المساءلة الأمانة والصدق فيما يُنفذ من أعمال، وما يُواجه من مواقف، وأهمها الصدق في مواجهة الذات.
- تستلزم المساءلة شجاعة الاستعداد لتنفيذ المساءلة وقبولها، وشجاعة الالتزام بأصول المواجهة من قبل الطرفين.
- والمساءلة التزام بالعدل وقول الحق، والعدل يمنح العاملين الثقة، وينزع من نفوسهم مخاوف الخطر والتهديد، لتحل محلها مشاعر الاطمئنان والهدوء والثقة بالنفس.
- والمساءلة تتطلب جهداً ذهنياً وعقلياً نشطاً، ذلك أنها ليست عملية عشوائية ولا طارئة ولا روتينية، بل هي عمل مخطط، ومقصود ومعروف للطرفين يستلزم تفكيراً تأملياً، ومراجعة مستمرة للأداء، وتحسيناً متواصلاً للنتائج.(http://www.mtoomey.com/selfexpression.html)

وتتبنّى الأونروا نظام ضمان الجودة بغية تحقيق المزيد من التحسين لإنجاز أهداف ذات قيمة عالية، علاوة على أنه يمثل أسلوباً لتعزيز المشاركة الفعّالة للعاملين في مواقع العمل، وتدريب العاملين على تحمل المسؤولية سواء أكانوا في المدرسة أم في مكتب المنطقة أم مكتب الرئاسة لتحقيق الرؤية المشتركة (شيخ، 2008: 25).

ولا شك في أن الجودة التعليمية أصبحت مطلباً أساسياً في مدارس الأونروا، فقد بات عليها أن تقدم خدمة تعليمية ذات جودة معقولة ومتطورة باستمرار، وفق ما يتوافر لديها من موارد تُلبّي هذا الهدف النبيل، لتأهيل أبناء اللاجئين الفلسطينيين للمنافسة في أسواق العمل ليكونوا عاملين فاعلين في مجتمعاتهم، ومُسلحين بالعلم الحديث والمهارات الضرورية في عالم سريع التغير، والالتزام بمسؤولياتها التعليمية تجاههم، وتقديم الخدمة التعليمية الأفضل في ضوء الإمكانات المتاحة، مما يدعو الأونروا إلى تحسين جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها (طرخان، 2009"أ": 6).

ومما سبق نجد أهمية دور مدير المدرسة في ممارسة التفكير التأملي العميق؛ ليتسنى له ممارسة وتنفيذ مساءلة فاعلة عميقة من خلال تنمية مهارة التفكير التأملي للمعلمين، وتشجيع المعلمين معه على ممارسة العصف الذهني، والتفكير بصوت مرتفع حول ممارساتهم، وتنفيذ برامج توجيه الأقران بين المعلمين، وأن يكون مدير المدرسة قدوةً في الأداء والنزاهة، والأمانة في التصرفات وموضع ثقة المعلمين (سلامة، 2013: 22).

وترى الباحثة أن المساءلة الذكية ينبغي أن تدعم الشفافية والاستقلالية المهنية، وأن تشمل المشاركين في العملية التعليمية والمجتمع المحلي لتحديد معايير التقييم، وتحديد الأهداف والوسائل المتعددة اللازمة لتطوير قدرات كل طالب والتي تستند لعمليات التحفيز، وبالتالي يمكن النظر للمساءلة الذكية من خلال ما تم تحقيقه من معايير الجودة في كل مدرسة. ولتُحَقِّق كل مدرسة أهدافها يجب أن يكون هناك اهتمام بالتخصيص، والكفاءة المهنية، والمشاركة والمسؤولية، والتفويض والتي إذا استخدمت بذكاء يمكنها تحقيق إمكانات إصلاح التعليم.

# الفصـــــــل الثالث

# الدراسات السابقة

**أولاً: الدراسات العربية**

**ثانياً: الدرسات الأجنبية**

**ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة**

# الفصل الثالث
# الدراسات السابقة

قامت الباحثة باستطلاع أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ثم عرضتها من الأحدث إلى الأقدم، وقد تم تناول هذه الدراسات وتحليلها من خلال توضيح الأهداف، المنهج، الأدوات المستخدمة في الدراسة، عينة الدراسة، وأهم النتائج والتوصيات، كما تم التعقيب على هذه الدراسات بتوضيح أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، بالإضافة إلى إظهار أبرز ما تميزت به هذه الدراسة.

## أولاً- الدراسات العربية:

**1. دراسة (سلامة، 2013) بعنوان: "دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين وسبل تطويره".**

هدفت التعرف إلى دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين، وكذلك التعرف إلى سبل تطوير دور المساءلة من وجهة نظر المديرين في المناطق التعليمية في محافظات غزة في ضوء نتائج الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من (245) مديراً ومديرة، وتكونت عينة الدراسة من (205) مديراً ومديرة واختيرت العينة بطريقة عشوائية، وقام الباحث بتصميم أداتين، الأولى استبانة موجهة لعينة الدراسة، والأداة الثانية: مقابلة شخصية وموجهة لمديري المناطق التعليمية، وتكونت الاستبانة من (64) فقرة موزعة على (4) مجالات هي (التخطيط، إدارة الصف، تقويم الطلاب، الانضباط الصفي). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ. درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث بغزة لدور المساءلة في تحسين أداء المعلمين من وجهة نظرهم جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ الوزن النسبي الكلي (82.2%) للمجالات الأربعة وهي بالترتيب التنازلي: (التقويم- التخطيط الدراسي- الانضباط الصفي- الإدارة الصفية).

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور المساءلة في تحسين أداء المعلمين في مدارس وكالة الغوث بغزة تعزى لمتغير الجنس، وذلك في مجالي التخطيط وإدارة الصف، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في مجالي التقويم والانضباط الصفي.

ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور المساءلة في تحسين أداء المعلمين في مدارس وكالة الغوث بغزة تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي، ونوع المدرسة ( ابتدائي- اعدادي).

د. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور المساءلة في تحسين أداء المعلمين في مدارس وكالة الغوث بغزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح سنوات الخدمة من(5– 10 سنوات).

وفي النهاية أوصت الدراسة بالآتى:

أ. عقد دورات تدريبية للمديرين الذين بحاجة لرفع كفايتهم في تنفيذ المساءلة والمساءلة الذكية.

ب. إجراء دراسة عن واقع تطبيق المساءلة الذكية في مدارس وكالة الغوث بغزة، وعلاقتها بالجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين.

**2. دراسة (حويل، 2012) بعنوان: "واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها".**

هدفت التعرف إلى واقع تطبيق مدارس وكالة الغوث الدولية للمساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية والبالغ عددهم (91) مديراً، وقد اختارت الباحثة عينة مسحية لدراستها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقامت الباحثة بإعداد استبانة مكونة من(53) فقرة، تضمنت (32) فقرة للمساءلة التربوية، تمثلت في خمسة مجالات وهي: (المناهج – الطلبة – الإشراف التربوي – المعلمين – العلاقة مع إدارة التعليم) بينما (21) فقرة للجودة الشاملة تمثلت في ( توفير متطلبات الجودة الشاملة، حل المشكلات، التزام إدارة المدرسة بالجودة الشاملة، متابعة العملية التعليمية التعلُّمية وتطويرها)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ. هناك واقع تطبيق عال جداً للمساءلة التربوية والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهات نظر المديرين.

ب. وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً على مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي المساءلة التربوية، والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين.

وقد أوصت الدراسة بالآتى:

أ. ضرورة تدريب مديري مدارس وكالة الغوث الدولية على حل المشكلات، إذ إن ذلك قد يؤدي إلى رفع مستوى الجودة الشاملة، ويُحسّن من التنمية المهنية للمديرين، ويصقل مقدراتهم في إدارة المدرسة.

ب. ضرورة تحسين قنوات الاتصال بين مديري المدارس في وكالة الغوث الدولية وإدارة التعليم فيها؛ إذ إن ذلك قد يؤدي إلى استثمار أفضل للمساءلة التربوية المدرسية.

**3. دراسة (الأمير، والعواملة، 2011) بعنوان: "درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين".**

هدفت التعرف إلى درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين العاملين في وزارة التربية التعليم، والبالغ عددهم (975) مشرفاً ومشرفة، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) مشرف ومشرفة، منهم (139) مشرفاً، و(61) مشرفة، تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية من العاملين في مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وجرى إعداد استبانة تكونت من ثمانية مجالات هي: (شؤون الطلبة، والتعليم والتعلم، والمنهاج، والموارد البشرية، والقيادة والتخطيط، والمجتمع المحلي، والموارد المادية، وأداء التربية والتعليم). وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

أ. إن مجال المنهاج جاء بدرجة مرتفعة بينما جاءت بقية المجالات بدرجة متوسطة.

ب. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق معايير ضمان الجودة تُعزى إلى متغيرات الدراسة: (الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي).

وقد أوصت الدراسة بالآتى:

أ. ضرورة تبني هذا المشروع وتطبيقه على المدارس في وزارة التربية والتعليم.

ب. ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية وورش عمل مختصة بالتخطيط وفق معايير الجودة ومؤشرات الأداء المتصلة بكل منها للمشرفين التربويين والمعلمين والمديرين.

ج. متابعة العملية التعلُّمية والتعليمية وتوفير التسهيلات الفنية والإدارية اللازمة في الميدان التربوي.

د. قيام وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية وورش عمل مختصة بالتخطيط وفق معايير ضمان الجودة للمشرفين التربويين والمعلمين ومديري المدارس ومديراتها في معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية.

**4. دراسة (الحسن، 2010) بعنوان: "درجتا المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم".**

هدفت التعرف إلى درجتي المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة استبانتين كأداة الدراسة، الأولى للفاعلية، والأخرى للمساءلة. وقد تكونت فقراتها من (35) فقرة موزعة على المجالات التالية: (الانضباط الوظيفي، العمل والإنجاز، أخلاقيات الوظيفة، العلاقات الإنسانية، العلاقات الاجتماعية). وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع العاملين في خمسة أقسام هي: (الإدارة المدرسية، والرقابة الإدارية والمالية، والتعليم العام، والإشراف التربوي، وشؤون الموظفين) في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية، وقد بلغ عددهم (693) موظفاً. أما عينة الدراسة فتكونت من (245) رئيس قسم وموظف في القسم، أي ما نسبته (35%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

أ. إن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة المساءلة الإدارية التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية جاءت مرتفعة بشكل عام، وبمتوسط حسابي مقداره (3.65) وانحراف معياري (0.55)، وبنسبة مئوية (73%).

ب. وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة تطبيق المساءلة الإدارية والفاعلية الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية.

ج. لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة الإدارية، موقع مديرية التربية والتعليم، المسمى الوظيفي).

وبناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أوصت الباحثة بما يلي:

أ. تطوير وصف وظيفي واضح حتى يتمكن المديرون من معرفة السلوكيات التي تعرضهم للمساءلة الإدارية للحد من تكرار الأخطاء، والتميز في العمل، وإحسان التعامل مع الرؤساء.

ب. ضرورة قيام المؤسسات التعليمية بكافة مستوياتها بطرح مساقات ذات صلة بالمساءلة الإدارية حتى تصبح من الأمور المعروفة لغالبية أفراد المجتمع.

ج. عقد دورات تدريبية ومستمرة لمديري المدارس لتعزيز كفاياتهم الفنية والإدارية، لمواجهة التطورات المستقبلية، وكذلك رفع كفاياتهم في مجالات تطور قدرات العاملين في المدرسة.

**5. دراسة (أبو حشيش، 2010) بعنوان: "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة ".**

هدفت الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد تضمنت (50) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات تمثلت في (المجال الإداري، المجال الفني، المجال الشخصي) لأدوار المدير، وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من (841) معلماً ومعلمة. وبلغت عينة الدراسة (212) معلماً ومعلمة، منهم (94) معلماً، و(118) معلمة، يعملون في مديرية غرب غزة، وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يأتي:

أ. إن درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة تجاه معلميهم من وجهة نظر المعلمين كانت كبيرة في بعديها الإداري والفني، كما حصل الجانب الفني على المرتبة الأولى.

ب. عدم وجود فروق في استجابات المعلمين والمعلمات في درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية بمحافظات غزة للمساءلة تجاههم تعزى إلى متغير الجنس والتخصص وسنوات الخدمة.

وفي ضوء نتائج الدراسة فقد أوصت الدراسة بالآتى:

أ. ضرورة توفير مجموعة من المعايير ومؤشرات الأداء المستخدمة في عملية المساءلة.

ب. وضع نظام مكافآت وعقوبات متوازن.

**6. دراسة (أبو شاويش، 2010) بعنوان: "دور برنامج "إطار ضمان الجودة "في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة"**

هدفت التعرف إلى دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية (المراجعة الذاتية المسندة – التخطيط الاستراتيجي – التمكين – التوثيق) لدى مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة، من وجهة نظرهم، ووجهة نظر المشرفين التربويين، والبحث عن سبل تحسين هذا الدور، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة كأداة الدراسة، تتكون من (55) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، تمثل أربع

كفايات إدارية لمدير المدرسة وهي: (المراجعة الذاتية المسندة، والتخطيط الاستراتيجي، والتمكين، والتوثيق)، بالإضافة إلى سؤال مفتوح حول سبل تحسين دور برنامج إطار ضمان الجودة في تنمية هذه الكفايات لدى مديري المدارس. وتكوَّن مجتمع الدراسة من (221) مديراً ومديرة، وهم جميع مديري ومديرات مدارس الأونروا بمحافظات غزة، (97) مديراً، و(124) مديرة، بالإضافة إلى جميع المشرفين التربويين وعددهم (49) مشرفاً تربوياً، أما عينة الدراسة فتكونت من جميع أفراد مجتمع الدراسة (221) مديراً ومديرة، و(49) مشرفاً تربوياً، وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

أ. برنامج إطار ضمان الجودة له دور إيجابي في تنمية كفايات مديري المدارس الإدارية التالية :المراجعة الذاتية المسندة، حيث تراوح الوزن النسبي (71%)، وهي أوزان عالية نسبياً.

ب. وجود فروق بين متوسطات تقديرات المديرين ومتوسطات تقديرات المشرفين التربويين لدور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة – التخطيط الاستراتيجي – التمكين – التوثيق).

ج. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المديرين لدور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة – التخطيط– التمكين) تعزى لمتغير الجنس لصالح المديرين.

د. عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المديرين لدور "برنامج اطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة– التخطيط الاستراتيجي– التمكين– التوثيق) تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

وفي نهاية الدراسة أوصى الباحث بتوصيات عدة أهمها: تعزيز التجارب الناجحة وتقديم مكافآت مادية ومعنوية لها.

**7. دراسة (كرمة، 2009) بعنوان "معايير ومؤشرات صحيفة المساءلة الذاتية لاستشراف دور المحاضر في الدراسات العليا في فلسطين".**

هدفت بناء صحيفة علمية محكمة وصادقة يوظفها المحاضر في الدراسات العليا قبل وأثناء وبعد تنفيذ محاضراته لطلبة الدراسات العليا؛ بهدف تطوير دوره وممارسته للوصول إلى الجودة والتميز في التعليم، وتكوَّن مجتمع الدراسة من المحاضرين في الجامعات الفلسطينية، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (20) محاضراً من: جامعة بوليتكنك فلسطين في الخليل، جامعة الخليل، جامعة القدس (أبو ديس)، جامعة النجاح، جامعة رام الله التابعة لوكالة الغوث الدولية،

وقد أعد الباحث استبياناً لتحقيق هدف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن التسع معايير لدرجة المساءلة الذاتية لدور المحاضر كانت جيدة جداً وعلى درجة قوية، وهي على التوالي: ملاءمة المحاضر لتطوير فهم الطلبة للموضوع في الدارسات العليا بدرجة جيدة جداً، ويوظف المحاضر الأسئلة بصورة فاعلة في توضيح الأفكار لطلبته بدرجة قوية ومناسبة، ويستخدم المحاضر استراتيجيات منظمة تشجع طلبته على التواصل بشكل فاعل بدرجة جيدة جداً، ويعي المحاضر لتعلم طلبته من ذكر بعض الأدلة بدرجة جيدة جداً، ينتقل المحاضر من فكرة إلى أخرى بطريقة سلسة وفاعلة بدرجة قوية، ويصوب المحاضر الأخطاء التي يقع فيها طلبته أثناء المحاضرة بدرجة فوق الجيد جداً، ويحدد المحاضر أهمية الأفكار الموجودة في المحاضرة بدرجة قوية، يوضح المحاضر متى يتدخل في النقاش بصورة فاعلة بتقدير ما فوق جيد جداً، كما ويربط المحاضر بين النظرية والتطبيق في محاضرته بدرجة قوية ومناسبة. وجاءت أهم التوصيات: أن تتبنى وزارة التربية والتعليم العالي الصحيفة وتعممها على الجامعات الفلسطينية.

8. **دراسة (أبوحمدة، 2008) بعنوان: "درجة تطبيق المساءلة الإدارية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم".**

هدفت التعرف إلى مستوى تطبيق المساءلة الإدارية، وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة من وجهة نظرهم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من (114) مدرسة ثانوية خاصة موزعة على أربع مناطق في عمان، يعمل فيها (1269) معلماً و(1104) معلمة. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية بنسبة (13%) من مجتمع الدراسة، وقد بلغ عدد أفرادها (309) من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة عمان. وقد أعدت الباحثة استبانتين كأداتين للدراسة، الاستبانة الأولى للرضا الوظيفي، والأخرى للمساءلة الإدراية تكونت من (28) فقرة موزعة على ستة مجالات: (الطلبة – المعلمين – التجديد والإبداع – المنهاج – الأهداف – الموظفين). وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

أ. كان مستوى تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الثانوية الخاصة مرتفعاً بشكل عام.

ب. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين مستوى تطبيق المساءلة الإدارية ومستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان.

ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المعلمين والمعلمات في مستوى تطبيق المساءلة الإدارية سواء في الدرجة الكلية أم المجالات، باستثناء مجال" الموظفين".

د. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تطبيق المساءلة الإدارية تُعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وقد أوصت الباحثة بما يأتي:

أ. العمل على تخفيف ضغط العمل الإداري في المدارس، وإيجاد ظروف عمل تساعد المديرين ومعلميهم على أداء مهامهم بنوع من الارتياح والبعد عن الروتين.

ب. ضرورة إعطاء المعلمين قدراً أكبر من الحرية في اتخاذ القرارات المناسبة داخل المدارس الخاصة.

ج. العمل على إعطاء المعلمين الحوافز المادية المناسبة لطبيعة عملهم كي يتحقق الرضا لديهم ويكون حافزاً لمزيد من البذل والعطاء.

د. ضرورة قيام المسؤولين عن المدارس الخاصة بتنمية العلاقات الإيجابية بين جميع العاملين في تلك المدارس، من خلال دعم البرامج الترفيهية والمناسبات الاجتماعية بين العاملين.

**9. دراسة (أخوارشيدة، 2004) بعنوان: "درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة بمفهوم المساءله وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة"**

هدفت الكشف عن درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة لمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية إذ بلغ عدد افرادها (585) معلماً ومعلمة ويشكلون نسبة (6%) من مجتمع الدراسة، وتم تطوير أداتين للدراسة هما: استبانة فاعلية المدرسة كما يراها معلمو وملعمات المدارس الثانوية في الأردن، والاستبانة الثانية للمساءلة وقد تكونت من (64) فقرة، شملت (4) مجالات وهي: (فلسفة المساءلة، الالتزام بالواجبات والتعليمات، والأداء الصفي، والعلاقات الشخصية مع الزملاء والطلبة)، ولقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ. بلغت درجة وعي المعلمين والمعلمات لمفهوم المساءلة مستوى متوسطاً إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.95) والانحراف المعياري (0.56).

ب. كانت درجة العلاقة بين المعلمين والمعلمات بمفهموم المساءلة ومستوى فاعلية المدرسة قوية إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.71).

ج. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة وعي المعلمين بمفهوم المساءلة تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

وبناءً على نتائج الدراسة، كانت أهم التوصيات كالآتى:

أ. حفز وتشجيع المعلمين والمعلمات على إبداء الأفكار الناقدة البنَّاءة والتفاعل معها من قبل المدراء؛ من أجل القضاء على الخوف من المساءلة والقلق على الأمن الوظيفي ليكون بذلك على حافزاً للعطاء الجيد مما ينعكس على فاعلية المدرسة.

ب. العمل على تحقيق الاتصال والتواصل ما بين الإدارة المدرسية والمعلمين من خلال العلاقات الإنسانية؛ وذلك لتعريفهم بأدوارهم بشكل فاعل وأهمية ذلك لتفعيل عملية المساءلة وبيان مردود ذلك عليهم وعلى مصالحهم الخاصة ومصلحة الوطن عامة، والتنسيق مع مديريات التربية والتعليم في الأردن من أجل نشر ما يسمى بحضارة المساءلة مما ينعكس إيجاباً على فاعلية المدرسة وأدائها.

**10. دراسة (القضاة، 2005) بعنوان: "أنماط القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها بالمساءلة".**

هدفت التعرف إلى أنماط القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها بالمساءلة الإدارية للمعلمين، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش والبالغ (147) مديراً ومديرة، منهم (70) مديراً و(77) مديرة، وكانت عينة الدراسة عينة مسحية اشتملت على جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش. واستخدم الباحث المنهج المسحي الارتباطي، وتم إعداد استبانتين كأداتين للدراسة، الأولى وصف أنماط القيادة لمديري ومديرات المدارس الحكومية، والثانية تطبيق المساءلة الإدارية للمعلمين، حيث تكونت من (45) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي: (مجال العمل والإنجاز، مجال الانضباط الوظيفي، مجال أخلاقيات مهنة التعليم، التصرف الشخصي والمسلكيات تجاه المجتمع المدرسي). وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها:

أ. وجود مساءلة إدارية على مستوى عالٍ لجميع مجالات المساءلة الأربعة من قبل مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في محافظة جرش تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة).

ج. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في محافظة جرش تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

د. توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين نمط القيادة بصورة عامة ومجالات تطبيق المساءلة، لأن القيادة ككل تشمل نمطين: نمط الاهتمام بالعمل ونمط الاهتمام بالعاملين.

وقد خلصت الدراسة بتوصيات عدة كان أبرزها:

أ. ضرورة تأهيل مديري ومديرت المدارس إدارياً وتربوياً من خلال عقد دورات وورش تدريبية حول المساءلة الإدارية والقيادة ورفع كفاءتهم وإلحاقهم ببرامج دراسات عليا في الجامعات.

ب. نشر الوعي لدى مديري ومديرات المدارس حول مفهوم المساءلة الإدارية من أجل تحسين الأداء للمعلمين.

ج. ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بوضع نظام للمساءلة يوضح الحقوق والواجبات للمعلمين بصورة شفافة.

**11. دراسة (العمري، 2004) بعنوان: "واقع المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن: دراسة تحليلية تطويرية "**

هدفت تحليل نظام المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، كما هدفت تحديد درجة توافر عناصر المساءلة التربوية في النظام التربوي الأردني، ودرجة مساءلة الفئات المعنية بتحقيق النتاجات التربوية، ودرجة تنفيذ نظام المساءلة التربوية، والمعيقات التي تعترض تنفيذ ذلك النظام في وزارة التربية والتعليم، وهدفت أيضاً إلى تطوير نموذج للمساءلة التربوية، انطلاقاً من النتائج التي تم التوصل إليها. وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من موظفي الإدارة العليا في مركز الوزارة، وموظفي الإدارة الوسطى في مديريات التربية والتعليم والبالغ عددهم (1530) فرداً تقريباً، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية حيث بلغ عددهم (662) فرداً بنسبة (43%) من مجتمع الدراسة وبنسب متفاوتة تبعاً لعدد أفراد كل مركز وظيفي، ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم تطوير استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء بالإضافة إلى سؤال مفتوح، حيث تضمنت الأداة الأولى (35) فقرة، والأداة الثانية (48) فقرة، والأداة الثالثة (4) فقرات.

في حين بينت نتائج الدراسة توفر عنصرين من عناصر المساءلة التربوية، وهما: عنصر الأهداف التربوية، وعنصر الأهداف التعليمية. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم توجيه المساءلة لأى فئة على تقصيرها في تحقيق النتاجات التربوية. أما درجة تنفيذ المساءلة التربوية، فقد تبين أنها وصلت إلى درجة مقبولة بمتوسط (3.48) مقارنة بالمتوسط المعياري (3.5) الذي اعتمده الباحث، ومن خلال تحليل إجابات أفراد العينة على السؤال المفتوح تبين وجود سبعة معيقات تعترض تنفيذ المساءلة التربوية في الوزارة أهمها: العلاقات الشخصية، والجوانب الإنسانية مثل: الشللية والواسطة، والصفات الشخصية لبعض الموظفين مثل عدم الانتماء، والضغوط الاجتماعية والعشائرية التي يتعرض لها الموظفون.

ومن خلال نتائج الدراسة فقد تم تطوير نموذج للمساءلة التربوية وضمن سبعة عناصر هي: (الأهداف التربوية، والأهداف التعليمية، ومعايير تحقق الأهداف التربوية والتعليمية والوصف الوظيفي، والإعلام التربوي، والمكافآت، والعقوبات). وتم تحديد الفئات التي يجب أن تتم مساءلتها بالفئات التالية: (الطلبة، والمعلمون، ومديرو المدارس وإداريوها، والمشرفون التربويون، ورؤساء الأقسام وموظفوهم، ومديرو التربية والتعليم، وأعضاء لجنة التخطيط، وعمداء الكليات، ورؤساء الأقسام المختلفة في الجامعات).

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

### 12. دراسة (الكسبري، 2003) بعنوان: "اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة في الإدارة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية".

هدفت الكشف عن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة في الإدارة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية، والتعرف إلى العلاقة بين اتجاهاتهم نحو المساءلة وبعض المتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، نوع المدرسة، المؤهل العلمي، طبيعة الكلية)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (204) مديراً ومديرة،

وأعدت الباحثة أداة للدراسة وهي الاستبانة تحتوي على (72) فقرة مكونة من خمسة مجالات (مفهوم المساءلة، تطوير المناهج، المعلمين، الطلبة، التجديد والإبداع)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتى:

أ. اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو مفهوم ودور المساءلة كبير جداً وعلى الترتيب التنازلي في المجالات الآتية: (مجال الطلبة، المناهج، التجديد والابداع، المعلمين).

ب. اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في الإدارة التربوية كبير جداً إذ بلغت النسبة المئوية (80.2%).

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

وقد أوصت الباحثة بالآتى:

أ. الأخذ بعين الاعتبار المؤهل العلمي والخبرة عند تعيين المدير.

ب. إعطاء الصلاحيات للمديرين في التعامل مع المنهاج المقرر بحيث يتم التركيز على الكيف بدرجة أكبر من الكم.

## ثانياً- الدراسات الأجنبية:

**1. دراسة زالك (Žalec, 2013) بعنوان: " الثقة، والمساءلة، والتعليم العالي ".**

**Trust, Accountability, and Higher Education**

تناقش هذه الورقة ظاهرتان تلعبان دوراً مهماً في التعليم العالي الحديث، وهما المساءلة والثقة. حيث يفترض الكاتب أنه لا ينبغي تطبيق المساءلة التقليدية، ولكن بدلاً من ذلك يجب الاهتمام بالمساءلة الذكية. فالهدف من هذه الورقة هو المساهمة في معرفة مفهوم المساءلة الذكية. حيث يلقي الباحث الضوء في هذه الورقة على الأهمية الرئيسة للثقة في المساءلة الذكية، ويوضح الجدل بين الثقة والمساءلة وأهمية الفهم الصحيح للعمليات التربوية في الجامعة، وكذلك توضيح الظروف والعوامل والخصائص للمساءلة الذكية، بالإضافة لتوضيح المخاطر الرئيسة التي تواجه

الأنظمة عند تطبيق المساءلة التقليدية. ويفترض الباحث أن الثقة بالمعلمين والإيمان بهم في المؤسسات التعليمية هو شرط أساسي لسير عملها بشكل صحيح. هذا يتطلب منا فهم المؤسسات التعليمية كنماذج. وفي النهاية تخلص الورقة إلى أن تطبيق الأنظمة التقليدية من المساءلة في التعليم هي عامل مهم في تطوير النموذج الاقتصادي من التعليم، والذي يكون غير متوافق مع الرؤية الشخصية للمجتمع بشكل عام. من هنا يجب علينا تقليل تنفيذ هذه الأنظمة والتحول إلى أنظمة أكثر ذكاءً من المساءلة "المساءلة الذكية".

**2. دراسة اليسون (Ellison, 2012) بعنوان: "المساءلة الذكية"، إعادة التفكير في مفهوم المساءلة في السياسة العامة لإصلاح التعليم.**

**Intelligent Accountability: Re-Thinking the Concept of "Accountability" in the Popular Discourse of Education Policy**

هدفت توضيح مفهوم المساءلة، ونقد منطق هذه المساءلة كمطلب تعليمي وسياسي. ولإنجاز هذا الهدف تم استخدام طريقة تحليلية والتي بدورها ستقوم أولاً: بوضع المساءلة في إطار أكبر من معايير إصلاح التعليم التكاملي، وثانياً بتوضيح المعايير المستخدمة في إصلاح التعليم في كل خطوة من خطواتها المنطقية، وتوضيح الافتراضات والصعوبات التي تواجه المساءلة من خلال السياسة التعليمية. حيث استخدمت الدراسة أسلوب التحقيق والمراقبة في التناقضات الداخلية بين المعايير الأساسية في المجتمعات الحديثة والحقائق الملموسة المُنجزة بواسطة هذه المعايير. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة وضع نظام المساءلة الذكية، والتي تسعى إلى بناء وتعزيز القدرات المؤسسية للمدارس، وتوفير الدعم اللازم لمساعدة المعلمين والإداريين لبناء مهاراتهم المهنية وإنشاء بيئة التعلم الإنتاجي لطلابها. واقترحت الدراسة لبناء نظام المساءلة الذكية على واضعي سياسات التعليم القيام بالخطوات التالية:

أ. تنسيق الجهود لصياغة المعايير الأكاديمية للأهداف العريضة والتفكير الإبداعي.

ب. توفير المزيد من الاستقلال الذاتي لمديري المدارس واللامركزية في صنع القرار في سياسة التعليم.

ج. تدريب المعلمين وبناء القدرات الجانبية من خلال المدارس.

د. تنسيق الجهود لبناء وتنفيذ نظام من التقييم الذكي، والتي تستخدم أسلوباً متوازناً من التقييمات التقليدية وتقييمات الأداء من خلال استخدام العينات العشوائية.

**3. دراسة وايت سميت وكلينوسكي (Wyatt-Smith & Klenowski, 2012) بعنوان: مناهج المدرسة ككل للتحسين والمعايير، المساءلة الذكية.**

**Whole School Approaches to Standards and Improvement: "Intelligent Accountability"**

تركز هذه الدراسة على الإصلاحات الموجهة من قبل التقويم وفق معايير، والمبنية على نتائج الأبحاث الممولة من مركز البحوث الاسترالي لمدة أربع سنوات. ويقترح الباحثان أن الاعتدال في استخدام معايير محددة بوضوح يوفر فرصاً للمعلمين في تحسين وتطوير قدراتهم على التقويم وتحمل المسؤولية المهنية من أجل المساءلة الذكية. كما يقترح الباحثان إجراء التقويم على الطلاب والمعلمين كمشروع مشترك، لما له من دور في زيادة مشاركة الطلاب في التقويم بحيث يتم تقليل اعتمادهم على المُعلّم كمصدر أساسي لردود الفعل التقييمية بصورة نظامية على مرور الوقت. واعتمد الباحثان المنهج النوعي لتحليل البيانات التي تم جمعها على مدى الأربع سنوات. حيث استخدم عينة عشوائية من (89) معلماً (66 معلمة، 23 معلماً)، وتم اختيار العينة من (49) مدرسة (26 مدرسة أساسية، 20 مدرسة ثانوية، 3 مدارس خاصة). وتم جمع البيانات من خلال المقابلات الموجهة أو بواسطة وسائل الاتصال التكنولوجية، وتم عرض النتائج من حيث صلتها بالمناهج والمعايير الأسترالية، ومن خلال سلسلة من الأسئلة مع تطبيق مباشر لضمان حكم المعلم والمعايير، وتم تحليل نصوص المقابلات باستخدام أساليب تحليل البيانات النوعية من التنظيم والمطابقة والترميز وتحديد الأنماط والمواضيع، حيث تم استخدام حزمة البرامج (NVivo) لفرز البيانات في فئات وتحليل البيانات النوعية.

وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك أربعة مفاهيم رئيسة للحفاظ على ثقافة التقويم المستدامة والاعتماد عليها تتمثل في الآتى:

أ. عمليات التقييم هي المُرْتَكز لتخطيط وتدريس المناهج.

ب. المواءمة بين عمليات التقييم والمناهج وطرق التدريس.

ج. التقييم كمُمارسة موجهة، حيث يعتمد على فهم المعلمين للسياق المحلي، والمعرفة بالمناهج والمهارات المطلوبة للتقييم.

د. الاعتدال في استخدام المعايير يتم في مرحلة تحديد متطلبات التقييم.

وفي النهاية أوصى الباحث بتوصيات عدة لتحقيق هذه الثقافة المُستدامة للتقويم، والتي تصلح للنظام كَكُل:

أ. إن التغييرات الجوهرية في مهنة التدريس يمكن أن تؤثر على التفكير النقدي للتقويم.

ب. تطوير مهام التقويم والمعايير المرتبطة بها داخل وحدة العمل، وإقامة صلة واضحة بين التقويم والمناهج وطرق التدريس بما يتطلب الممارسة الصفية التي تتماشى مع هذه المعايير.

ج. تقديم حوافز قوية لوصول الطالب للتعلم والنجاح في الدراسة.

د. تطوير لغة مشاركة للحديث عن الجودة في الفصول الدراسية واكتساب الثقة في ردود الفعل التي تُعطى للطلاب.

**4. دراسة فويرشتاين (Feuerstein, 2011) بعنوان: "سياسات المساءلة وإعداد المعلمين".**

**The Politics of Accountability and Teacher Preparation**

هدفت إجراء تغييرات جذرية في سياسات المساءلة في ولاية بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية، والدوافع التي توجه إعداد المعلمين عام (2006)، ومحاولة فهم بعض الطرق وجهود الإصلاح القائم على المساءلة في تعليم المعلمين. وتتضمن هذه الدراسة نوعاً مؤثراً من أنظمة المساءلة المعقدة والمستخدمة حالياً في الولايات المتحدة الأمريكية لتغيير سياسة إعداد المعلمين، من خلال تحليل الوثائق الأساسية، بما في ذلك النظام الأساسي للقانون الذي يحكم إعداد المعلمين في ولاية بنسلفانيا، والنشرات ذات الصلة بالموضوع، والمُذكرات والتقارير ومحاضر الاجتماعات، والشهادة أمام مجلس نواب بنسلفانيا، والتركيز على الطبيعة المُعقدة للصراعات الكامنة وراء تطوير وإصلاح تعليم المعلمين. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن قبول إصلاحات التعليم القائمة على المساءلة دون اختبار نقدي من قبل واضعي السياسات التعليمية تضر أكثر مما تنفع، وبالتالي توصي الدراسة بوضع تدابير وخطط أكثر ذكاءً من المساءلة التي تحافظ على استقلالية المهنة ألا وهي (المساءلة الذكية).

**5. دراسة هودجسون (Hodgson, 2011) بعنوان: "إنشاء جو من المساءلة الذكية في أكاديميات (All-Through) "**

**Creating a climate of intelligent accountability in all-through academies**

هدفت إلى اختبار وتحليل التحديات والعقبات والعمليات المطلوبة لتأمين التحسين في أكاديميات (All-Through) في جو من المساءلة الذكية – من وجهة نظر القيادة العليا–. وتم إنشاء تحليل ابتدائي واعتبار الأدب الذي يجيب عن ثلاثة أسئلة:

أ– ماهي الاستراتيجيات المستخدمة لتحسين نتائج الطلاب في أكاديميات(All-Through)؟

ب–ماهي العوامل الرئيسة التي تزيد النتائج الناجحة في أكاديميات (All-Through)؟

ت–كيف تغلبت الأكاديمات الثلاث التي أُجريت عليها الدراسة على العقبات الظاهرة تبعاً للمساءلة الداخلية والخارجية ؟

الفرضية الأساسية لهذا البحث هو أن استراتيجيات التقييم الذاتي إلى جانب التقييم الخارجي تعزز مزيداً من التحسينات في الأداء، كما أوضح الباحث أن هذه الدراسة تنال أهميتها ليس فقط من أحد المؤسسات أو أكاديميات (All-Through) ولكن لكل مدرسة تسعى للعمل التعاوني من أجل إصلاح التعليم؛ لما تواجهه من التعقيدات والتحديات المشابهة. وتكوَّن مجتمع الدراسة من ثلاث أكاديميات – وافقت على المشاركة في الدراسة –، وتحتوى على طلاب في المراحل التعليمية الثلاث، ومن الأكاديميات التي واجهت هذه الصعوبات ولكن بدون ذكر أسمائهن ولأغراض الإقتباس تم ترميز المدارس باللون الأحمر أو النيلي أو البنفسجي. وتكونت العينة من ثمانية من كبار القادة وجميع مديري ورؤساء المدارس. واعتمدت الدراسة أسلوب المقابلة شبه المنظمة مع المديرين مع أسئلة مفتوحة النهاية ومرنة لطرح الأسئلة التابعة فيما يتعلق بعملية المساءلة والحصول على التفاصيل العملية حول ما تم القيام به وأثره في إحداث التحسين.

وقد أظهرت النتائج أن الاستراتيجيات التالية تكون فعّالة في تحسين النتائج وتسريع التقدم ضد العقبات المُحتملة مثل طبيعة المرحلة المتداخلة، وانغلاق الموظفين وحجم وتعقيد الأكاديمية، هذه الاستراتيجيات هي أن:

أ. التقييم الذاتي هو أساس العمليات لتحسين النتائج.

ب. رصد الأداء لضمان الترابط في جميع المراحل التعليمية في الأكاديمية، ويتم رصد القواسم المشتركة من مفهوم التقويم والتواصل الفعّال بين العاملين.

ج. تأمين التحسين من خلال الشراكة بين أعضاء هيئة التدريس وتقاسم الممارسات الجيدة.

د. التدخل الرسمي السريع عند وجود ممارسة غير فعّالة والتأكيد على الممارسات الجيدة وتحفيزها.

هـ. إصلاح المناهج الدراسية كوسيلة لتعزيز التعلُّم المُستقل.

و. الإدارة التنفيذية الفعّالة والعلاقات الواضحة مع آليات المساءلة وتحقيق التواصل من خلال عمليات المدرسة.

ز. ومن حيث العمليات لتحقيق كل من المساءلات التي تم تحديدها داخل المؤسسات التعليمية، يمكن توضيح أثر الدورة المركزية لنموذج من المساءلة الأخلاقية والمهنية

والتعاقدية ومساءلة النظام، والعمل على ضمان الترابط المهني والتحسين داخل المنظمة، وتوفير أفضل فرص التعلم والتطور لكل طالب وموظف من الموظفين. وأن النُظم الذكية لهذه المساءلات تضمن أن قيود المساءلة تم حلها، وليست لطمس الإبداع في المؤسسة التربوية.

وفي الختام أوصت الدراسة بضرورة عقد تدريبات شاملة لجميع العاملين في الأكاديميات من أجل التأكيد على التحسين المستمر في الأكاديميات، وضرورة فهم الاختلافات الجوهرية في كل مرحلة من مراحل التعليم من أجل تخطي العقبات التي تواجه عملية التحسين والتخطيط للتطوير.

**6. دراسة أتافيا (Ataphia, 2011) بعنوان: تقييم المساءلة بين المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الدلتا – نيجيريا.**

**An Assessment of Accountability among Teachers in Secondary Schools in Delta State.**

هدفت التأكد من درجة المساءلة بين المعلمين في إدارة المدارس الثانوية في منطقة الشرق من ولاية الدلتا – نيجيريا. وقد تم اختيار عينة من (353) معلماً من (31) مدرسة ثانوية للدراسة. واستخدمت الدراسة العينات العشوائية لاختيار المعلمين ومديري المدارس التي تضم مجمل المستطلعين، واستجاب أفراد العينة على الاستبيان بعنوان "استبيان مساءلة المعلمين في النظام التعليمي النيجيري" (TANESPQ). ولغرض تحليل استجابة أفراد العينة تم استخدام (مقياس ليكرت الرباعي، واستخدمت النسب المئوية التقليدية لتحليل الأسئلة البحثية، واختبار z-test لاختبار الفرضيات). وأوضحت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق محددة بين تصورات مديري المدارس والمعلمين على مساءلة المعلم. وتخلص الدراسة إلى أنه يمكن تحسين المساءلة في النظام المدرسي من خلال الجهود التي تبذلها السياسات التعليمية على المستويين الكلي والجزئي فيما يتعلق بتنفيذ سياسات تعليمية فعّالة وخاضعة للمساءلة.

**7. دراسة دودجان (Duggan, 2011) بعنوان: المساءلة المدرسية في المدارس العامة لاستراليا الغربية: تصورات قادة المدارس.**

**School accountability in the Western Australian public school sector: Perceptions of leaders in the field**

هدفت التحقق من درجة فهم قادة المدارس "لتأثير السياسة على تحسين المساءلة المدرسية". والتركيز على خبرات القادة في تنفيذ سياسة المساءلة، مع الإشارة إلى استقرار السياسات وتماسكها وتناسقها. ويتناول البحث كيف يؤثر جانبي المساءلة المدرسية –التقييم الذاتي

للمدرسة ومراجعة المدرسة – على ممارسات المعلمين لإحداث تحسينات في أداء الطلاب، واقتراح مجالات للتحسين. وتم اختيار عينة هادفة من القادة ومديري المدارس للدراسة حيث تكونت من (14) مشاركاً – (3) قادة و(11) مديراً – ، واستخدمت الدراسة أسلوب المقابلة شبة المنظمة لجمع المعلومات من المشاركين في الدراسة، وتم استخدام نموذجين من الأسئلة الموجهة الأولى للقادة والثانية لمديري المدارس.

وتوصلت الدراسة إلى أن التقييم الذاتي للمدرسة هو أكثر دعماً لتحسين تحصيل الطلاب من مراجعة المدرسة، وهذا يتفق مع تصورات قادة المدارس حول الغرض من التعليم، كما أن هناك علاقة بين التقييم الذاتي وبناء الثقافة المدرسية في تصرفات هيئة التدريس، وأنها تؤثر بصورة أكبر على إصلاح التعليم أكثر من أي شكل من أشكال المراجعة الخارجية للمدرسة، كما واستخدمت عمليات التقييم الذاتي في المدرسة من خلال وسائل الإقناع بدلاً من سياسة الإجبار.

**8. دراسة سالبرج (Sahlberg, 2008) بعنوان: إعادة النظر في المساءلة في مجتمع المعرفة.**

**Rethinking accountability in a knowledge society**

هدفت الوقوف على نتائج المنافسة بين المدارس في تطبيق المساءلة التي تستند إلى نتائج الاختبارات، واختبار مساءلة المدارس وفقاً لمعايير المعرفة المُحدّدة مسبقاً، لتحسين الأداء في الأنظمة التربوية حول العالم. وتُحدّد هذه الدراسة هذا التساؤل من خلال الفرضيات التالية:

أ. وجود أدلة بأن السياسات القائمة على اختبار المساءلة تُحسِّن نوعية وكفاءة التعليم العام.

ب. الممارسة الحالية المتمثلة في تحديد الأداء التعليمي باستخدام اختبارات المعرفة موحدة في المقام الأول بوصفها وسيلة أساسية للمساءلة، وليست شرطاً ضرورياً للتحسينات التعليمية.

ج. وجود أدلة متزايدة على أن زيادة الاختبارات تُقيّد التعلم المفاهيمي للطلاب، والانخراط في العمل الإبداعي وفهم الابتكار، وكلها عناصر أساسية في التعليم المعاصر في مجتمع المعرفة.

وفي الختام أشار الباحث لاستخدم فنلندا كمثال يشير إلى أن التغيير التربوي ينبغي أن يسهم في زيادة التواصل ورأس المال الاجتماعي في المدارس والمجتمعات المحلية من خلال بناء الثقة وتعزيز المسؤوليات الجماعية داخل وبين المدارس، وهذا من شأنه إنشاء فرص أفضل للتعلم مدى الحياة. وبناءً على هذا التحليل، توصلت الدراسة إلى أن سياسات التعليم يجب أن تُوَّجه إلى تعزيز أشكال أكثر ذكاء من المساءلة لتلبية مطالب المساءلة الخارجية، وتشجيع التعاون

بدلاً من المنافسة بين الطلاب والمعلمين والمدارس، وبنفس القدر من الأهمية يجب التركيز على الإنسانية وبناء رأس المال الاجتماعي بدلاً من التركيز على التنافسية المادية في الأنظمة التربوية، حيث يتم تحديد قيمة النجاح من خلال الكفاءة في النظام التربوي.

**9. دراسة كيوي وتايلور وكروكسفورد ( COWIE, TAYLOR & CROXFORD, 2007) بعنوان: "الأنظمة الصارمة والمساءلة الذكية في المدارس الثانوية الاسكتلندية ودور الجداول القياسية والرسوم البيانية (STACS): تقييم نقدي"**

**'Tough, Intelligent Accountability' in Scottish Secondary SCHOOLS AND THE ROLE OF STANDARD TABLES AND CHARTS (STACS) : A CRITICAL APPRAISAL**

هدفت مناقشة ظهور المساءلة الذكية والنظر في آثارها على نظم المساءلة المعمول بها حالياً في المدارس الاسكتلندية، والتعرُّف إلى ما تعنيه "الأنظمة الصارمة، والمساءلة الذكية"، وكيف تختلف هذه الأنظمة للمساءلة عن الأنظمة الموجودة حالياً في المدارس الثانوية الاستكلندية ضمن محاولة مستمرة لتأسيس ثقافة الأداء والإنجاز في اسكتلندا. كما ترتبط الدراسة مع مجموعة من الافتراضات حول كيفية استخدام بيانات الأداء لتحسين التحصيل، واستخدمت الدراسة الجداول القياسية والرسوم البيانية (STACS) كأداة للدراسة، وتستمد البيانات من المؤهلات الوطنية لكل مدرسة من المدارس الثانوية الاسكتلندية، لمقارنة أداء كل موضوع في المدرسة وتحليل الأداء في إجراءات التحصيل لدى الطلاب ضمن الأولويات الوطنية، ويتم استخدامها في استعراضات الأداء وعمليات التفتيش لعقد مساءلة المدارس والمعلمين لمراعاة أداء الطلاب. وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ. التركيز على التقييم الذاتي لما له من دور في تحسين إنجازات الطلاب.

ب. توجد علاقة في الثقة والمهنية لدى المعلمين مع تحسين إنجازات الطلاب.

ج. "الأنظمة الصارمة والمساءلة الذكية" توفر وسيلة لتوجيه المساءلة نحو أوجه القصور في النظام كَكُل.

**10. دراسة سالبرج (Sahlberg, 2007) بعنوان: نداء للمساءلة الذكية.**

**A plea for intelligent accountability**

هدفت استكشاف المساءلة وقياس الاتساق والمجادلة للعمل الذكي، واقتراح ما قد يترتب عليها بالنسبة لهيكلية المجتمع، وتقترح هذه الورقة أن هناك حاجة لمناقشة نقدية لمفهوم المساءلة في القطاع العام، وتضع تصوراً بأن الأنظمة المستخدمة حالياً هي أنظمة تقليدية من المساءلة،

وتقترح بعض السُبل التي من شأنها أن تطور أشكالاً من المساءلة الذكية. تستند هذه الدراسة على بعض الخبرات لأحد المراقبين الكنديين من العاصمة الوطنية الميزانين (Mezzanine). وفي النهاية خلصت الدراسة لنتائج عدة، أهمها:

أن المساءلة الذكية هي تحدٍ كبير، وقد عرض الباحث المساءلة الذكية كبديل؛ لأنها تقوم على فهم أفضل لأعباء العمل والسياق، كما أنها ضرورة لينة ولكي تكون فعّالة يجب أن تُستخدم في البحث وتُوجه للتجريب والتعلم الجماعي وأداء أفضل.

**11. دراسة سالبيرج (Sahlberg, 2006) بعنوان: رفع الخطوط، كيف استطاعت فنلندا الاستجابة للتحديات في التعليم الثانوي؟**

**RAISING THE BAR: HOW FINLAND RESPONDS TO THE TWIN CHALLENGE OF SECONDARY EDUCATION?**

هدفت إلى تحليل التحديات التي تواجه جودة التعليم الثانوي خلال ثلاث مستويات – معدل الانتقال من المستوى الابتدائي إلى المستوى الثانوي العالي، معدلات إكمال التعليم الثانوي، وتعليم الطلاب– وكذلك توضيح قدرة فنلندا على إنشاء نظام تعليمي جيد وتنفيذ استراتيجيات إصلاح التعليم التي تعتمد على:

أ. الأهمية طويلة المدى للتعليم الثانوي للجميع.
ب. تحسين جودة التعليم الابتدائي لكل الطلاب.
ج. تصميم نظام للتدخل المبكر وتقديم المشورة والتوجيه التربوي في المدارس الإبتدائية والثانوية.
د. مساعدة جميع الطلاب للانتقال الناجح من المرحلة الابتدائية للثانوية وتقديم فرص ثانوية لزيادة معدل نجاح الطلبة.
هـ. تعزيز بناء القدرات الجانبية للمدارس للتعلم بعضها من بعض.

وفي النهاية تقترح الخبرة الفنلندية أن تحسين التعليم الثانوي يتطلب سياسات مستدامة وقيادة جيدة بما يُعزّز الثقة المجتمعية والمهنية لدى المعلمين في النظام كَكُل، وتطبيق أنماط ذكية من التقويم والمساءلة.

## التعقيب على الدراسات السابقة:

أشارت الدراسات السابقة إلى دور المساءلة الذكية في تحسين أداء المؤسسة التعليمية، وذلك بتقديم التغذية الراجعة، والمساندة حيال أداء المعلمين؛ لتحقيق الأهداف المشتركة للمؤسسة والذي ينعكس إيجاباً على أداء وتحصيل الطلبة، وأن مدارسنا بحاجة إلى تطبيق هذا النوع من المساءلة بشكل فَعّال. ومن خلال استعراض وتحليل الدراسات السابقة ستقوم الباحثة بإلقاء الضوء على أهم ماتوصلت إليه، وبيان أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث (الأهداف، منهج الدراسة، أداة الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة)، وكذلك بيان أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، وأهم ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

### أولاً: أوجه الاتفاق بين الدراسات:

#### 1. من حيث موضوع الدراسة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها لموضوع المساءلة الذكية مثل دراسة Žalec (2013)، ودراسة Ellison (2012)، ودراسة Wyatt-Smith & Klenowski (2012)، ودراسة Feuerstein (2011)، ودراسة Hodgson (2011)، ودراسة Sahlberg (2008)، ودراسة COWIE, TAYLOR & CROXFORD (2007)، ودراسة Sahlberg (2007)، ودراسة Sahlberg (2006).
- أما في الجانب الآخر من المساءلة وهي المساءلة من قبل الآخرين أو ما يعرف باسم المساءلة التربوية أو المساءلة الإدارية، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في تناولها لهذا الجانب مثل دراسة سلامة (2013)، ودراسة حويل (2012)، ودراسة Ataphia (2011)، ودراسة Duggan (2011)، ودراسة أبوحمدة (2008)، ودراسة الكسبري(2003).
- بينما تناولت دراسة كرمة (2009) احدى جوانب المساءلة الذكية، وهي المساءلة الذاتية.

#### 2. من حيث المنهج المستخدم في الدراسة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدرسات السابقة في المنهج المستخدم – وهو المنهج الوصفي التحليلي– كدراسة سلامة (2013)، ودراسة حويل (2012)، ودراسة Ataphia (2011)، ودراسة الحسن(2010)، ودراسة الكسبري(2003).

**3. من حيث مجتمع الدراسة وعينة الدراسة:**

- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة والذي يتكون من المديرين مثل دراسة سلامة (2013)، ودراسة حويل (2012)، ودراسة Ataphia (2011)، ودراسة الحسن (2010)، ودراسة الكسبري(2003).
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة سلامة (2013)، ودراسة أبو شاويش (2010) في مجتمع وعينة الدراسة فقد كان في الحالتين من المديرين في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة.

**4. من حيث أداة الدراسة:**

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في أداة الدراسة (الاستبانة) مثل دراسة سلامة (2013)، ودراسة حويل (2012)، ودراسة أبوحشيش (2010)، ودراسة الحسن (2010).

## ثانياً: أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة:

**1. من حيث موضوع الدراسة وأهدافها:**

اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الموضوع، إذ تناولت الدراسة الحالية تصوراً مقترحاً لتطوير لممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للمساءلة الذكية، في حين تناولت الدراسات السابقة بأغلبها موضوع المساءلة من جوانب متعددة مثل: واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس وكالة الغوث كدراسة حويل (2012)، ودرجة ممارسة المساءلة التربوية كدراسة أبوحشيش (2010)، والعلاقة بين المساءلة والفاعلية في الإدارة التربوية مثل دراسة اخوارشيدة (2006)، اتجاهات العاملين نحو المساءلة مثل دراسة كسبري (2003).

**2. من حيث المنهج المستخدم:**

استخدمت أغلب الدراسات السابقة التي أوردها الباحث المنهج الوصفي التحليلي، عدا دراسة Wyatt-Smith & Klenowski (2012) فقد استخدم المنهج النوعي لتحليل البيانات، ودراسة Ellison (2012)، ودراسةCOWIE, TAYLOR & CROXFORD (2007) فقد استخدمت المنهج التجريبي، في حين استخدمت دراسة أبوحمدة (2008) ودراسة القضاة (2005) المنهج الوصفي الارتباطي.

**3. من حيث المجتمع وعينة الدراسة:**

- ظهر اختلاف واضح بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في هذا الجانب، فقد استهدفت بعض الدراسات المديرين مثل دراسة سلامة (2013)، ودراسة حويل (2012)، ودراسة الحسن(2010)، وبعضها استهدف المعلمين مثل دراسة Wyatt–Smith & Klenowski (2012)، ودراسة Ataphia (2011)، ودراسة أبوحشيش(2010)، ودراسة أخوارشيدة (2006)، واستهدف البعض الآخر المحاضرين في الجامعات مثل دراسة كرمة (2009)، في حين استهدف بعضها االمديرين بالإضافة لكبار قادة التعليم أو المشرفين التربوين مثل دراسة Duggan (2011)، ودراسة Hodgson (2011).

**4. من حيث أداة الدراسة:**

استخدمت الدراسة الحالية بالاضافة لبعض الدراسات السابقة الاستبانة ماعدا دراسة Ellison (2012)، فقد استخدمت أسلوب التحقيق والمراقبة كأداة للدراسة، ودراسة COWIE,TAYLOR & CROXFORD (2007) فقد استخدمت الجدوال القياسية والرسوم البيانية (STACS) كأداة للدراسة، بالإضافة إلى بعض الدراسات التي استخدمت المقابلة الموجهة مع الاستبانة مثل دراسة سلامة (2013).

**5. من حيث متغيرات الدراسة:**

فقد اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في متغيرات الدراسة حيث استخدمت بعض متغيرات الدراسة المتمثلة في:

- "**الجنس**" كدراسة سلامة (2013) ودراسة الأمير والعواملة (2012) ودراسة Wyatt–Smith & Klenowski (2012) ودراسة القضاة (2005).
- "**المؤهل العلمي**" مثل دراسة سلامة (2013)، الأمير والعواملة (2012) ودراسة الحسن (2010) ودراسة أبوحمدة (2008) ودراسة القضاة (2005).
- "**سنوات الخدمة**" مثل دراسة سلامة (2013)، ودراسة الأمير والعواملة (2012) ودراسة الحسن (2010).

في حين استخدمت بعض الدراسات السابقة متغيرات أخرى مثل: "طبيعة المدرسة" كدراسة سلامة (2013)، ودراسة Wyatt–Smith & Klenowski (2012)، و"التخصص" مثل دراسة حويل (2012)، ودراسة أبوحشيش (2010)، و"موقع مديرية التربية والتعليم،

والمُسمى الوظيفي" مثل دراسة الحسن (2010)، و"طبيعة الكلية" مثل دراسة كسبري (2003).

## ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

1- اختيار موضوع الدراسة حيث قامت الباحثة بهذه الدراسة بناءً على مقترحات الدارسات السابقة.

2- تكوين فكرة أوسع وأعمق عن موضوع الدراسة، من حيث المفاهيم، وكتابة المقدمة، والمنهج المستخدم، وأسلوب تحديد المجتمع الإحصائي للدراسة، واشتقاق عينة الدراسة منها.

3- تطوير أدوات الدراسة (الاستبانة- المقابلة)، والأسلوب الأمثل لإجراء الدراسة.

4- الاستفادة من مراجع الدراسات السابقة.

5- تحديد المتغيرات المناسبة للدراسة.

6- اتباع الإجراءات المناسبة للدراسة.

7- اختيار المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.

## رابعاً: ما تميزت به الدراسة الحالية:

إن أهم ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هو أن الدراسة الحالية هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة، واستخدمت المنهج البنائي لبناء هذا التصور، وضعت أداة لقياس ممارسة المساءلة الذكية مكونة من ستة مجالات.

# الفصـــل الرابع

# الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أداة الدراسة.
- صدق وثبات الاستبانة.
- المعالجات الإحصائية.

# الفصل الرابع
# الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استُخدمت في معالجة النتائج، وفيما يأتي وصف لهذه الإجراءات.

## منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي تحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة **(تصور مقترح لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة)** وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، ويعرف على أنه: "المنهج الذي يسعى لوصف الظواهر أو الأحداث المعاصرة أو الراهنة، فهو أحد أشكال التحليل والتفسير المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة، ويقدم بيانات عن خصائص معينة في الواقع، وتتطلب معرفة المشاركين في الدراسة والظواهر التي ندرسها والأدوات التي نستعملها لجمع البيانات" (الحمداني، 2006: 100).

كذلك استخدمت الباحثة المنهج البنائي الذي يعرفه (الأغا، الأستاذ،1999: 83) بأنه: "المنهج المتبع في إنشاء وتطوير برنامج أو هيكل معرفي جديد، لم يكن معروفاً من قبل بالكيفية نفسها"، وستوظفه الباحثة في الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، وذلك في صياغة تصور مقترح لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث.

## مصادر الدراسة:

اعتمدت الدراسة على نوعين أساسيين من البيانات:

1- **البيانات الأولية:** وذلك بالبحث في الجانب الميداني بتوزيع استبانات لدراسة بعض مفردات الدراسة وحصر وتجميع المعلومات اللازمة في موضوع الدراسة، ومن ثم تفريغها وتحليلها باستخدام برنامج SPSS (Statistical Package For Social Science) الإحصائي واستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة بهدف الوصول لدلالات ذات قيمة ومؤشرات تدعم موضوع الدراسة.

2- **البيانات الثانوية:** لقد قامت الباحثة بمراجعة الكتب والدوريات والمنشورات الخاصة أو المتعلقة بالموضوع قيد الدراسة، والتي تتعلق **بدرجة ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة**، بهدف إثراء موضوع الدراسة بشكل العلمي، وذلك من أجل التعرف إلى الأسس والطرق العلمية السليمة في كتابة الدراسات، وكذلك أخذ تصور عن آخر المستجدات التي حدثت في مجال الدراسة.

## مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة للعام الدراسي **(2013-2014)**، والبالغ عددهم **(245)** مدير ومديرة مدرسة، والجدول (1) يبين ذلك.

**جدول رقم (1)**

**يبين توزيع مجتمع الدراسة في العام الدراسي 2013-2014**

| المنطقة التعليمية | المديرين | | مجموع مديري المدارس |
|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | |
| منطقة جنوب رفح | 12 | 8 | 20 |
| منطقة شمال رفح | 8 | 10 | 18 |
| غرب خانيونس | 12 | 14 | 26 |
| شَرق خانيونس | 11 | 12 | 23 |
| البريج والنصيرات | 16 | 16 | 32 |
| دير البلح والمغازي | 10 | 10 | 20 |
| غرب غزة | 16 | 16 | 32 |
| شرق غزة | 15 | 16 | 31 |
| جباليا | 12 | 10 | 22 |
| بيت حانون وبيت لاهيا | 12 | 9 | 21 |
| **المجموع** | **124** | **121** | 245 |

المصدر: إحصائيات دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث (2013-2014)

## عينة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة على كامل مجتمع الدراسة، وقد بلغ عدد الاستبانات المستردة والصالحة للتحليل (236) استبانة، تمثل نسبة (96.33%) من المجتمع الأصلي للدراسة، والجداول التالية توضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

**جدول رقم (2 )**

**يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس**

| | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكر | 119 | 50.42 |
| أنثى | 117 | 49.58 |
| المجموع | 236 | 100 |

**جدول رقم (3 )**

**يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي**

| | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| بكالوريوس | 181 | 76.69 |
| ماجستير فأكثر | 55 | 23.31 |
| المجموع | 236 | 100 |

**جدول رقم (4 )**

**يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة**

| | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من5 سنوات | 12 | 5.08 |
| من5-10 سنوات | 44 | 18.64 |
| أكثر من 10 سنوات | 180 | 76.27 |
| المجموع | 236 | 100 |

## أداة الدراسة:

لجمع البيانات الخاصة بالدراسة استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة، والتي تم بناؤها وفقاً للخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة.
- تحديد المجالات الرئيسة التي شملتها الاستبانة.
- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال.
- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية والتي شملت (58) فقرة، والملحق رقم (1) يوضح الاستبانة في صورتها الأولية.
- عرض الاستبانة على المشرف من أجل اختيار مدى ملاءمتها لجمع البيانات.
- تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب ما يراه المشرف.
- عرض الاستبانة على (17) محكماً من المحكمين التربويين بعضهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، ووزارة التربية والتعليم، مركز القطان التربوي وإدارة التعليم بوكالة الغوث والملحق رقم (2) يبين أعضاء لجنة التحكيم.
- وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم حذف وتعديل وصياغة بعض الفقرات، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة بعد صياغتها النهائية (57) فقرة موزعة على ستة مجالات، حيث أُعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج خماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) أعطيت الأوزان التالية (5، 4، 3، 2، 1) **لمعرفة درجة ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة**، بذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (57، 285) درجة، والملحق رقم (3) يبين الاستبانة في صورتها النهائية.
- توزيع الاستبانة على جميع أفراد العينة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وقد تم تقسيم الاستبانة إلى قسمين كالتالي:

القسم الأول: يحتوي على الخصائص العامة لمجتمع وعينة الدراسة.

القسم الثاني: يتكون من (57) فقرة موزعة على ستة مجالات كالتالي:

| المجال | عدد الفقرات |
|---|---|
| أولاً: الثقة المتبادلة | 9 |
| ثانياً: المشاركة والمسؤولية | 10 |
| ثالثاً: الاهتمام بجودة التعليم | 10 |
| رابعاً: التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء | 10 |
| خامساً: التغذية الراجعة الفعّالة | 8 |
| سادساً: التحفيز وزيادة الدافعية | 10 |
| **المجموع** | **57** |

## صدق الاستبانة:

قامت الباحثة بتقنين فقرات الاستبانة وذلك للتأكد من صدقها كالتالي:

**أولاً: صدق المحكمين:**

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر، حيث تم حذف الفقرة رقم(9) من المجال الأول "الثقة المتبادلة".

**ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:**

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) مدير ومديرة مدرسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

وللتحقق من الصدق البنائي للمجالات قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى، وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول (5) يوضح ذلك.

**الجدول (5)**

**مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى للاستبانة وكذلك مع الدرجة الكلية**

| | الدرجة الكلية | المجال الأول | المجال الثاني | المجال الثالث | المجال الرابع | المجال الخامس | المجال السادس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **أولاً: الثقة المتبادلة** | 0.870 | 1 | | | | | |
| **ثانياً: المشاركة والمسؤولية** | 0.953 | 0.901 | 1 | | | | |
| **ثالثاً: الاهتمام بجودة التعليم** | 0.923 | 0.694 | 0.848 | 1 | | | |
| **رابعاً: التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء** | 0.941 | 0.785 | 0.858 | 0.863 | 1 | | |
| **خامساً: التغذية الراجعة الفعّالة** | 0.846 | 0.650 | 0.758 | 0.727 | 0.781 | 1 | |
| **سادساً: التحفيز وزيادة الدافعية** | 0.944 | 0.730 | 0.854 | 0.904 | 0.868 | 0.801 | 1 |

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463**

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361**

يتضح من الجدول السابق أن جميع المجالات ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والاتساق الداخلي.

**الجدول (6)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول: الثقة المتبادلة مع الدرجة الكلية للمجال الأول**

| م | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| .1 | أُناقش المعلمين لبناء الثقة المتبادلة معهم. | 0.827 | دالة عند 0.01 |
| .2 | أُنَمّي الرقابة الذاتية لدى المعلمين. | 0.841 | دالة عند 0.01 |
| .3 | أُناقش المعلمين بموضوعية لتحقيق فهم مشترك حول الأهداف والنتاجات التعليمية. | 0.803 | دالة عند 0.01 |
| .4 | أحرص على أن تسود في المدرسة علاقات تتسم بالشفافية والموثوقية. | 0.738 | دالة عند 0.01 |
| .5 | أَثق في قدرات المعلمين على تقييم أنفسهم في مدى تحقيق الأهداف التعليمية لدى طلبتهم. | 0.768 | دالة عند 0.01 |
| .6 | أُشَجِّع المعلمين على التأمل الذاتي في كيفية تطوير العلاقات بينهم وبين زملائهم. | 0.782 | دالة عند 0.01 |
| .7 | أَتأكد من تبادل الخبرات الإيجابية بين المعلمين في جو من التعاون والرضا والقبول. | 0.555 | دالة عند 0.01 |
| .8 | أُتابع مدى توظيف المعلمين مهارات الحوار وتقبل الرأي الآخر واحترامه. | 0.777 | دالة عند 0.01 |
| .9 | أحرص على توظيف المعلمين للاستقلالية المهنية من أجل الوصول إلى المعايير الأكاديمية المطلوبة. | 0.853 | دالة عند 0.01 |

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463**

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361**

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.555-0.853)، وبذلك تعتبر فقرات المجال الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

**الجدول (7)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني: المشاركة والمسؤولية مع الدرجة الكلية للمجال الثاني**

| م | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| .1 | أتعاون مع المعلمين في صياغة الآليات التي تضمن مسؤولية كل معلم تجاه طلابه. | 0.749 | دالة عند 0.01 |
| .2 | أُتابع مدى تبادل الأفكار والعمل الإبداعي بين أفراد المدرسة. | 0.539 | دالة عند 0.01 |
| .3 | أُشارك إداراة التعليم في متابعة أداء المعلمين والطلبة. | 0.776 | دالة عند 0.01 |
| .4 | أُشارك إدارة التعليم في وضع الخطط الوقائية لحل المشكلات المتوقعة. | 0.857 | دالة عند 0.01 |
| .5 | أُنسِّق مع المعلمين متطلبات تنفيذ آليات المساءلة في المدرسة. | 0.708 | دالة عند 0.01 |
| .6 | أشارك المعلمين في تقييم وتخطيط التحسينات اللازمة لآليات المساءلة. | 0.690 | دالة عند 0.01 |
| .7 | أُتابع توظيف عمليات الإرشاد والتوجيه لحل المشكلات التي تواجه الطلبة. | 0.758 | دالة عند 0.01 |
| .8 | أَتأَكَّد من ممارسة السلوك التعاوني أكثر من السلوك التنافسي. | 0.406 | دالة عند 0.05 |
| .9 | أُوجِّه المعلمين نحو تحمل المسؤولية تجاه أدائهم المدرسي. | 0.462 | دالة عند 0.05 |
| .10 | أُتابع درجة التزام العاملين بتنفيذ المهام الموكلة إليهم. | 0.623 | دالة عند 0.01 |

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463**

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361**

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.406-0.776)، وبذلك تعتبر فقرات المجال الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

**الجدول (8)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثالث: الاهتمام بجودة التعليم مع الدرجة الكلية للمجال الثالث**

| م | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| .1 | أَحثُّ على استثمار المواقف المدرسية لتطوير الأداء المدرسي. | 0.557 | دالة عند 0.01 |
| .2 | أُتابع المعلمين في عملية إثراء المنهاج بما يحقق جودة التعليم. | 0.702 | دالة عند 0.01 |
| .3 | أُوجِّه المعلمين لعلاج نقاط الضعف في أدائهم. | 0.729 | دالة عند 0.01 |
| .4 | أُعَزِّز استخدام المعلمين لأساليب التدريس القائمة على مبدأ التعلم الإتقاني. | 0.645 | دالة عند 0.01 |
| .5 | أَتأكد من رضا أولياء الأمور عن مستوى تقدم أبنائهم الطلبة بشكل دوري ومستمر. | 0.839 | دالة عند 0.01 |
| .6 | أُناقش المعلمين في سُبل تطوير مرافق المدرسة. | 0.636 | دالة عند 0.01 |
| .7 | أُشَجِّع المعلمين على التقييم الذاتي لمدى استخدامهم كل ما هو جديد من تقنيات تعليمية حديثة لتحسين أدائهم. | 0.583 | دالة عند 0.01 |
| .8 | أُتابع مدى توظيف البريد الإلكتروني للتواصل مع أولياء الأمور باستمرار. | 0.829 | دالة عند 0.01 |
| .9 | أَتأكد من توفر الإمكانات المادية اللازمة لتطوير الأجهزة المدرسية. | 0.369 | دالة عند 0.05 |
| .10 | أَتأكد من استخدام المعلمين لموارد المدرسة بفاعلية. | 0.553 | دالة عند 0.01 |

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463**

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361**

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.369-0.839)، وبذلك تعتبر فقرات المجال الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

**الجدول (9)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الرابع: التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء مع الدرجة الكلية للمجال الرابع**

| م | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| .1 | أُتابع توظيف المعلمين لمهارات التقويم الذاتي. | 0.543 | دالة عند 0.01 |
| .2 | أُمَكِّن المعلمين من تعديل المواقف الخطأ التي يمارسونها خلال جلسات حوارية معهم. | 0.774 | دالة عند 0.01 |
| .3 | أُفَعِّل مشاركة أولياء الأمور في عملية تقويم أبنائهم الطلبة. | 0.783 | دالة عند 0.01 |
| .4 | أُوَجِّه المعلمين لتقييم الوسائل التعليمية المستخدمة. | 0.400 | دالة عند 0.05 |
| .5 | أَتأكد من استخدام المعلمين لمؤشرات واضحة لإثبات حسن الأداء في المدرسة. | 0.656 | دالة عند 0.01 |
| .6 | أقارن بين نتائج تحصيل الطلبة لدى أكثر من معلم في نفس المدرسة. | 0.568 | دالة عند 0.01 |
| .7 | أُعَزِّز لدى المعلمين مهارات تطوير أدوات التقويم باستمرار. | 0.682 | دالة عند 0.01 |
| .8 | أُتأكد من استخدام نتائج التقدم المُحرز بهدف التطوير. | 0.714 | دالة عند 0.01 |
| .9 | أَتأكد من توظيف نتائج التقويم في تعديل المنهاج. | 0.822 | دالة عند 0.05 |
| .10 | أُتابع أداء المعلمين باستخدام مؤشرات الأداء المتنوعة. | 0.825 | دالة عند 0.01 |

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463**

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361**

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.01، 0.05)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.400-0.825)، وبذلك تعتبر فقرات المجال الرابع صادقة لما وضعت لقياسه.

**الجدول (10)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الخامس: التغذية الراجعة الفعّالة مع الدرجة الكلية للمجال الخامس**

| م | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| .1 | أُزوّد المعلمين بتغذية راجعة عن تَطَور أدائهم على المستوى الشخصي والمدرسي. | 0.575 | دالة عند 0.01 |
| .2 | أُطلب من المعلمين أن يُقَيموا ذاتياً ممارسات غير جيدة وقعوا فيها ويُعَدِّلوها قبل أن أتدخل في الأمر. | 0.728 | دالة عند 0.01 |
| .3 | أُوَظّف التغذية الراجعة في تعزيز العلاقة مع العاملين في المدرسة. | 0.763 | دالة عند 0.01 |
| .4 | أستند إلى معايير واضحة عند تقديم التغذية الراجعة. | 0.687 | دالة عند 0.01 |
| .5 | أُصغي بانتباه للطرف الآخر بعد تقديم التغذية الراجعة له. | 0.539 | دالة عند 0.01 |
| .6 | أُقدّم التغذية الراجعة بشكل منفرد يتناسب مع خصائص المعلمين وحاجاتهم التربوية. | 0.510 | دالة عند 0.01 |
| .7 | أَمنح المعلم فرصة كافية لتأمل خطوات تنفيذ درسه قبل تقديم التغذية الراجعة. | 0.823 | دالة عند 0.01 |
| .8 | أُناقش المعلمين في أدائهم بحيث يتعرّفون على أخطائهم التي وقعوا فيها. | 0.737 | دالة عند 0.01 |

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463**

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361**

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الخامس والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.510-0.823)، وبذلك تعتبر فقرات المجال الخامس صادقة لما وضعت لقياسه.

**الجدول (11)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال السادس: التحفيز وزيادة الدافعية مع الدرجة الكلية للمجال السادس**

| م | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| .1 | أُحفّز المعلمين على التحلي بأخلاقيات المهنة من خلال مسابقة المعلم المثالي. | 0.912 | دالة عند 0.01 |
| .2 | أُتابع حاجات المعلمين لزيادة دافعيتهم في إنجاز الأعمال المطلوبة. | 0.671 | دالة عند 0.01 |
| .3 | أُحفز المعلمين على ممارسة أدوار ومهارات ومسؤوليات جديدة. | 0.653 | دالة عند 0.01 |
| .4 | أُشجع المعلمين لتحفيز الطلبة على استخدام الأسلوب العلمي. | 0.828 | دالة عند 0.01 |
| .5 | أُحفّز المعلمين لمتابعة كل ما هو جديد في مجال التعليم. | 0.748 | دالة عند 0.01 |
| .6 | أُعَزز المعلمين الملتزمين بالدوام المدرسي. | 0.383 | دالة عند 0.05 |
| .7 | أَحثُ المعلمين على إعداد الخطة اليومية للدروس بشكل جيد. | 0.549 | دالة عند 0.01 |
| .8 | أُعزّز ابداعات المعلمين بالحوافز المادية والمعنوية بما يناسب كل منهم. | 0.825 | دالة عند 0.01 |
| .9 | أُكافئ المعلم على التحسُّن الواضح في نتائج طلبته. | 0.897 | دالة عند 0.01 |
| .10 | أُشجع المعلمين على تقديم مبادرات لتطوير أدائهم المهني. | 0.755 | دالة عند 0.01 |

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463**

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361**

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال السادس والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.383-0.912)، وبذلك تعتبر فقرات المجال السادس صادقة لما وضعت لقياسه.

## ثبات الاستبانة Reliability:

أجرت الباحثة خطوات التأكد من ثبات الاستبانة، وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

### 1- طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient :

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient) للنصفين المتساويين، ومعامل جتمان للنصفين غير المتساويين والجدول (12) يوضح ذلك:

**الجدول (12 )**

**يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل**

| المجالات | عدد الفقرات | الارتباط قبل التعديل | معامل الثبات بعد التعديل |
|---|---|---|---|
| أولاً: الثقة المتبادلة | 9* | 0.950 | 0.951 |
| ثانياً: المشاركة والمسؤولية | 10 | 0.773 | 0.872 |
| ثالثاً: الاهتمام بجودة التعليم | 10 | 0.617 | 0.763 |
| رابعاً: التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء | 10 | 0.785 | 0.879 |
| خامساً: التغذية الراجعة الفعّالة | 8 | 0.704 | 0.826 |
| سادساً: التحفيز وزيادة الدافعية | 10 | 0.866 | 0.928 |
| **المجموع** | **57*** | 0.953 | 0.954 |

- **تم استخدام معادلة جتمان لأن النصفين غير متساويين**

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي للاستبانة **(0.954)**، هذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

## 2-طريقة ألفا كرونباخ:

استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة كَكُل، والجدول (13) يوضح ذلك:

**الجدول (13)**

**يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل**

| المجالات | عدد الفقرات | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| أولاً: الثقة المتبادلة | 9 | 0.909 |
| ثانياً: المشاركة والمسؤولية | 10 | 0.861 |
| ثالثاً: الاهتمام بجودة التعليم | 10 | 0.837 |
| رابعاً: التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء | 10 | 0.868 |
| خامساً: التغذية الراجعة الفعّالة | 8 | 0.828 |
| سادساً: التحفيز وزيادة الدافعية | 10 | 0.898 |
| **المجموع** | **57** | **0.973** |

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.973)، هذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

## إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

**بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة وصلاحيتها لقياس ما وضعت لأجله وتعديلها وإخراجها في صورتها النهائية، قامت الباحثة بالإجراءات التالية:**

1- إعداد الأداة بصورتها النهائية.

2- حصلت الباحثة على كتاب موجه من عمادة كلية الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية لتسهيل مهمة الباحثة في توزيع الأداة على مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، وملحق رقم (4) يوضح ذلك.

3- بعد حصول الباحثة على التوجيهات والتسهيلات من قبل الجامعة قامت الباحثة بتوزيع (245) استبانة على أفراد مجتمع الدراسة.

4- بعد جمع الاستبانات من أفراد مجتمع الدراسة، تم استبعاد الاستبانة التي لم يتم الإجابة عن أحد فقراتها أو لم يتم استرجاعها، حيث تم معالجة النتائج على (236) استبانة.

5- قامت الباحثة بسحب (30) استبانة عشوائياً لتقنين الأداة والتأكد من صدقها وثباتها، وبعد التأكد من الصدق والثبات تم إعادة الاستبانات للتحليل النهائي.

6- تم ترقيم وترميز أداة الدراسة، كما تم توزيع البيانات حسب الأصول ومعالجتها إحصائياً، من خلال جهاز الحاسوب للحصول على نتائج الدراسة.

## الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لقد قامت الباحثة بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1- التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية.

2- لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون "Pearson".

3- لإيجاد معامل ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان بروان للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ.

4- اختبار T.Test للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين يعزى لمتغير المؤهل العلمي والجنس.

5- تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات ثلاث عينات فأكثر تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

# الفصـــل الخامس

# نتائج الدراسة

- ❖ الإجابة عن السؤال الأول.
- ❖ الإجابة عن السؤال الثاني.
- ❖ الإجابة عن السؤال الثالث.
- ❖ توصيات الدراسة.
- ❖ مقترحات الدراسة.

# الفصل الخامس
# نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة، بالإضافة إلى تفسير ومناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة، والتحقق من فروضها، ومن ثم تقديم بعض التوصيات والمقترحات، وقد سعت الدراسة إلى التعرف إلى درجة **ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة**، وذلك تبعاً لمتغيرات الدراسة الآتية: الجنس، والمؤهل العلمي، سنوات الخدمة، وقد تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من أداة الدراسة، وذلك بالاستعانة ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

## المحك المعتمد في الدراسة:

لقد تم تحديد المحك المعتمد في الدراسة من خلال تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي، من خلال حساب المدى بين الدرجات (5-4=1)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4/5=0.8)، وبعد ذلك إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس)، وهي الواحد صحيح (1)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول (14)**

**المحك المعتمد في الدراسة**

| طول الخلية | الوزن النسبي المقابل له | درجة التوافر |
|---|---|---|
| من 1.00 – 1.80 | من 36% فأقل | منخفضة جداً |
| من 1.81 – 2.60 | أكثر من 36% -52% | منخفضة |
| من 2.61 – 3.40 | أكثر من 52% -68% | متوسطة |
| من 3.41 – 4.20 | أكثر من 68% -84% | عالية |
| من 4.21 – 5.00 | أكثر من 84% -100% | عالية جداً |

## الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

**ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: " ما درجة ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة ؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجداول التالية توضح ذلك:

**الجدول ( 15)**

**التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك ترتيبها في الاستبانة**

| م | المجال | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أولاً: الثقة المتبادلة | 8514 | 36.076 | 4.455 | 80.17 | 3 |
| 2 | ثانياً: المشاركة والمسؤولية | 9312 | 39.458 | 4.767 | 78.92 | 4 |
| 3 | ثالثاً: الاهتمام بجودة التعليم | 9192 | 38.949 | 5.532 | 77.90 | 5 |
| 4 | رابعاً: التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء | 8972 | 38.017 | 5.706 | 76.03 | 6 |
| 5 | خامساً: التغذية الراجعة الفعّالة | 7735 | 32.775 | 3.933 | 81.94 | 1 |
| 6 | سادساً: التحفيز وزيادة الدافعية | 9619 | 40.758 | 5.673 | 81.52 | 2 |
| | **الدرجة الكلية للاستبانة** | **53344** | **226.034** | **27.004** | **79.31** | |

يتضح من الجدول (15) أن الدرجة الكلية للاستبانة حصلت على وزن نسبي (79.31%)، وهي درجة عالية، وتعزو الباحثة ذلك بأن الممارسات التي يقوم بها مديرو المدارس في متابعة أداء المعلمين تكون خاضعة لسياسات وقوانين دائرة التعليم في وكالة الغوث، كما أن إدارة التعليم في وكالة الغوث تعقد العديد من البرامج التدريبية التي ترفع من كفايات المديرين لمتابعة أدوارهم في المدرسة، من ضمنها دليل "إطار ضمان الجودة" الذي يهدف للوصول إلى المساءلة الذكية عن طريق المراجعة الذاتية المسندة، وذلك دور المدير في مساندة المعلمين للقيام بأعمالهم، وحديثاً وضعت دائرة التعليم التابعة لوكالة الغوث برنامج "القيادة من أجل المستقبل" هدفه التخطيط لتحسين المدرسة والذي يستند إلى مبدأ المساءلة الذكية، إلا أن مفهوم المساءلة الذكية لم يتبلور بعد في أذهان الكثير من المديرين، وهذه الممارسة التي يقوم بها المديرون هي ممارسة ضمنية. وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة (Sahlberg, 2007) التي توصلت إلى أن المساءلة الذكية تقوم على فهم أفضل لأعباء العمل، ولكي تكون فعّالة يجب أن تُستخدم في البحث، وتُوَجَّه للتجريب والتعلّم الجماعي وأداء أفضل.

كما يتضح من جدول (15) أن مجال التغذية الراجعة الفعّالة حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي (81.94%)، وهي درجة عالية، وتعزو الباحثة ذلك لأن تقديم التغذية الراجعة يعد من أهم الأدوار التي يقوم بها مديرو مدارس وكالة الغوث، لتطوير أداء المعلمين وعلاج نقاط ضعفهم، وذلك من خلال عقد لقاءات بعد الزيارات الصفية والاجتماعات التي يقوم بها مديرو مدارس وكالة الغوث؛ لينقلوا خبراتهم وآراءهم في أداء المعلمين وأداء الطلبة بشكل مستمر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Sahlberg, 2006) التي أكدت على أهمية تقديم المشورة والتوجيه التربوي في المدارس. وقد نال مجال التغذية الراجعة أولى المجالات بالنسبة للمجالات الأخرى مع انه يتكون من (8) فقرات وذلك لأن التغذية الراجعة من أساسيات مهنة التدريس وهي العنصر الفعال في تقديم الأعمال وتنمية الخبرات لدى المعلمين، حيث قدمت الوكالة العديد من الدورات التدريبية والنشرات والبرامج في تعزيز مفهوم التغذية الراجعة لدى المديرين والمعلمين.

وتلا ذلك المجال التحفيز وزيادة الدافعية الذى حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي (81.52%)، وهي درجة عالية، وتعزو الباحثة ذلك بأن التحفيز وزيادة الدافعية يعد من أهم الممارسات التي يقوم بها مديرو مدارس وكالة الغوث لتحقيق أداء أفضل. فقد قامت إدارة التعليم بوكالة الغوث بطرح برامج تطوير المهارات القيادية لدى مديري مدارس وكالة الغوث وتحفيز معلميهم من أجل تخريج طلاب يعرفون كيف يفكرون بطريقة نقدية وذكية ومستقلة، ولتحقيق هذه الغاية تقوم الأونروا باستثمار قدرات مديري المدارس لتضمن إدارة كل مدرسة تسير على أيدي قادة يحملون طموحاً لكل طالب ومعلم ومعلمة، وقد أكدت دراسة (Wyatt-Smith & Klenowski, 2012) ودراسة (Hodgson, 2011) على أهمية التحفيز.

وتلا ذلك مجال الثقة المتبادلة الذى حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي (80.17%)، وهي درجة عالية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن مديري مدارس وكالة الغوث يعملون على تعزيز الانضباط الداخلي لدى المعلمين داخل الصف وخارجه؛ مما يولد الثقة المتبادلة بين المعلم والمدير، ويقوم المديرون بمراعاة تخصصات المعلمين وتلبية رغباتهم، ضمن التعليمات ومصلحة الطلاب، مما يؤدي إلى ارتياحهم وشعورهم بالأمن والثقة، وهذا يعني احترام وتقبل آرائهم مما ينعكس إيجابياً على سير العملية التعليمية في المدرسة، وبالمقابل يتقبل المعلمون آراء المديرين بكل ثقة وسرور واحترام، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Wyatt-Smith & Klenowski, 2012) ودراسة (Sahlberg, 2008) اللتين أكدتا على أهمية بناء الثقة وإيجاد لغة مشتركة للتواصل بين العاملين.

وتلا ذلك مجال المشاركة والمسؤولية الذى حصل على المرتبة الرابعة بوزن نسبي (78.92%)، وهي درجة عالية، وتعزو الباحثة ذلك بأن المسؤول الأول عن حسن سير العملية

التعليمية في المدرسة هو المدير، وأن أعباء وحجم المسؤوليات الملقاة على عاتقه كبير، إلا أن مديري مدارس وكالة الغوث يقومون بعقد اجتماعات متكررة وبشكل مدروس ومخطط له لوضع خطة تربوية تكون مبنية على حاجات حقيقية لتحقيق أهداف المدرسة، مما يتطلب من مدير المدرسة أن يُشرك جميع المعلمين، وأن يعملوا معاً في فريق واحد متعاون في اتخاذ القرارات وتشارك المسؤوليات، إلا أن الوزن النسبي لهذا المجال كان أقل من (80%) وهذا يعني أن مديري المدارس بحاجة إلى زيادة الاهتمام بموضوع المشاركة، حيث انسجمت هذه النتيجة مع دراسة (Ellison, 2012) ودراسة (Sahlberg, 2008) اللتين أكدتا على أهمية التعاون والمشاركة.

وتلا ذلك مجال الاهتمام بجودة التعليم الذى حصل على المرتبة الخامسة بوزن نسبي (77.90%)، وهي درجة عالية، وتعزو الباحثة ذلك بأن إدارة التعليم في وكالة الغوث تُقدّم برامج وبشكل مستمر هدفها حصول جميع الطلبة على تعليم عالي الجودة، ومن تلك البرامج برنامج "إطار ضمان الجودة" (2009) والذي يؤكد على سياسة وفلسفة تحقيق الجودة الشاملة في مدارس الوكالة، وأيضاً برنامج القيادة من أجل المستقبل، وبرنامج تحويل الممارسات الصفية للمعلم القائم على المدرسة، وهما من أحدث البرامج التي يتم تطبيقها في محافظات غزة، مما يتضمن البرنامج التعلّم الذاتي، ورزمة أدوات التغيير نحو الأفضل، وجعل المدير يمتلك مجموعة متنوّعة من الفرص والأساليب، وجعله قيادياً لتطوير عملية التعليم والتعلّم. وتوفّر الأونروا مواقع إلكترونية عبر الإنترنت تعرض فيها وسائل وأساليب حديثة يمكن استخدامها في العملية التعليمية، وهناك قناة خاصة للأونروا تقوم بعرض برامج تعليمية وطرق تدريس حديثة وكل ماهو جديد في مجال التعليم. وتلتزم وكالة الغوث الدولية في تقديم تعليم عالي الجودة ومتابعته، فهي تتبنّى الجودة الشاملة ومعاييرها أساساً في التطوير والإصلاح المدرسي، إلا أن هذا المجال يحتاج إلى اهتمام أكبر من قبل مديري مدارس الوكالة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Sahlberg, 2008) ودراسة (Duggan, 2011) اللتين أكدتا على الدور الذي تقوم به المساءلة الذكية في الاهتمام بجودة التعليم.

وتلا ذلك مجال التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء الذى حصل على المرتبة السادسة بوزن نسبي (76.03%) وهي درجة عالية، وتعزو الباحثة ذلك بأن إدارة التعليم في وكالة الغوث ومديري المدارس على السواء يعتمدون في هذا المجال على مستوى تحصيل الطلاب، وهو المؤشر الأهم والأغلب أنه الوحيد في تقويم أداء المعلم، بينما أدوات تقويم المعلم التي يقوم مديرو مدارس وكالة الغوث بتسجيلها فهي عبارة عن سجلات يُسجل فيها مدى التزام المعلم في تأدية مهامه مثل التزام المعلم بالدوام المدرسي، والتزامه بالمناوبة المدرسية .. وغيرها، توثق في سجلات خاصة تابعة لإدارة التعليم، أما مشاركة الزملاء في تقويم المعلم، وقيام المعلمين بتقييم أنفسهم ليس

مأخوذاً بـه بشكل كبير، كذلك يوجد وحدة في برنامج "القيادة من أجل المستقبل" هدفها مساعدة المديرين في تقييم المدرسة، من خلال تزويدهم بمبادئ تقييم المدرسة وإشراك المعنيين من أجل تقييم الأداء الحالي وتحديد مجالات التحسُّن. وقد أكدت دراسة (Duggan, 2011) ودراسة (Hodgson, 2011) ودراسة (Cowie, Taylor & Croxford, 2007) على أهمية التقويم الذاتي وتنوع مؤشرات الأداء.

ولتفسير النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة قامت الباحثة بإعداد الجداول الآتية الموضحة لمجالات الاستبانة والتي تبين المتوسط، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبانة بالشكل التالي:

**المجال الأول: الثقة المتبادلة**

**جدول (16)**

**التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال وكذلك ترتيبها**

| م | الفقرة | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أُناقش المعلمين لبناء الثقة المتبادلة معهم. | 1025 | 4.343 | 0.510 | 86.86 | 2 |
| 2 | أُنَمِّي الرقابة الذاتية لدى المعلمين. | 967 | 4.097 | 0.680 | 81.95 | 5 |
| 3 | أُناقش المعلمين بموضوعية لتحقيق فهم مشترك حول الأهداف والنتاجات التعليمية. | 996 | 4.220 | 0.704 | 84.41 | 3 |
| 4 | أحرص على أن تسود في المدرسة علاقات تتسم بالشفافية والموثوقية. | 1052 | 4.458 | 0.634 | 89.15 | 1 |
| 5 | أَثق في قدرات المعلمين على تقييم أنفسهم في مدى تحقيق الأهداف التعليمية لدى طلبتهم. | 875 | 3.708 | 0.723 | 74.15 | 8 |
| 6 | أُشَجِّع المعلمين على التأمل الذاتي في كيفية تطوير العلاقات بينهم وبين زملائهم. | 903 | 3.826 | 0.732 | 76.53 | 7 |
| 7 | أَتأكد من تبادل الخبرات الإيجابية بين المعلمين في جو من التعاون والرضا والقبول. | 975 | 4.131 | 0.615 | 82.63 | 4 |
| 8 | أُتابع مدى توظيف المعلمين مهارات الحوار وتقبل الرأي الآخر واحترامه. | 909 | 3.852 | 0.690 | 77.03 | 6 |
| 9 | أحرص على توظيف المعلمين للاستقلالية المهنية من أجل الوصول إلى المعايير الأكاديمية المطلوبة. | 812 | 3.441 | 1.040 | 68.81 | 9 |
| | **الدرجة الكلية للمجال** | **8514** | **36.076** | **4.455** | **80.17** | |

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية للمجال كانت عالية، وحصل على وزن نسبي (80.17%)، وأن أعلى فقرتين في المجال كانتا:

- الفقرة (4) والتي نصت على" **أَحرص على أن تسود في المدرسة علاقات تتسم بالشفافية والموثوقية** " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (89.15%)، وهي درجة عالية جداً.
- الفقرة (1) والتي نصت على"**أُناقش المعلمين لبناء الثقة المتبادلة معهم**" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (86.86%)، وهي درجة عالية جداً. وتعزو الباحثة ذلك بأن مديري المدارس حريصون دائماً على رعاية حاجات العاملين، وإشعارهم بأنهم محور اهتمام مِمّا يُيَسِّر التعامل معهم، ويقوم مدير المدرسة على إيجاد جو مدرسي يسوده العطاء والتفاهم من خلال بناء علاقات إنسانية جيدة في المجتمع المدرسي والتي أساسها الشفافية والموثوقية، ومن شأنها الارتقاء بمستوى المدرسة، واعتماد الأساليب الحديثة في التطوير المبني على التفاعل في تبادل الخبرات بين العاملين، وأن بناء الثقة بين العاملين هي الأساس لحل جميع المشاكل التي تواجههم وتقبل وجهات النظر، وكذلك تحديد السياسات الجادة والواضحة التي تتوافق مع جميع احتياجات ومتطلبات العاملين في مجتمع المدرسة، وبالتالي توافر الثقة المتبادلة بين العاملين والمديرين في مدارس الوكالة تعني القدرة على التطوير وتحقيق الأهداف الشاملة للتعليم. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Žalec, 2013) ودراسة (Hodgson,2011) ودراسة (أبوحشيش،2010) ودراسة (أبوشاويش، 2010) ودراسة (اخوارشيدة، 2004) ودراسة (الكسبري، 2003) اللاتي أكّدن على أهمية الثقة لبناء العلاقات الجيدة في المدرسة، والعمل بروح الفريق التعاوني لضمان سير العملية التعليمية بشكل صحيح.

**وأن أدنى فقرتين في المجال كانتا:**

- الفقرة (9) والتي نصت على" **أَحرص على توظيف المعلمين للاستقلالية المهنية من أجل الوصول إلى المعايير الأكاديمية المطلوبة** " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (68.81%). وهي درجة عالية إلا أنها قريبة من الدرجة المتوسطة.

**وتعزو الباحثة ذلك** لتنوّع طرق وأساليب الوصول للمعايير الأكاديمية والتي يمكن توظيفها مثل الالتزام بأخلاقيات المهنة، والحقوق والواجبات، والاستقلالية المهنية التي تعني قدرة العاملين على القيام بأعمالهم بصورة مستقلة وبدون أي ضغوطات خارجية، وبدورها تؤثر على درجة الأداء والرضا الوظيفي للعاملين، وأن مفهوم الاستقلالية المهنية لم يلقَ الاهتمام الكافي من معظم المديرين، وليس جميع مديري مدارس وكالة الغوث يمتلكون المهارة الكافية في تحديد الأداة المناسبة للوصول إلى المعايير الأكاديمية المطلوبة – والتي تُمثل الحد الأدنى من الجودة المطلوبة للوصول إلى النتائج المرجوة من العملية التربوية. وقد أكدت دراسة (Hodgson, 2011) ودراسة (Feuerstein, 2011) على دور الاستقلالية المهنية في تعزيز أداء العاملين في المدرسة ورفع درجة الرضا الوظيفي لديهم. وكذلك أكدت دراسة

(Ellison, 2012) على أهمية تنسيق الجهود لصياغة المعايير الأكاديمية للأهداف العريضة والتفكير الإبداعي، وكذلك أكدت دراسة (أبوحشيش، 2010) على أهمية مراعاة المدير لحاجات العاملين المهنية والعمل على تحقيقها.

- الفقرة (5) والتي نصت على" **أَثق في قدرات المعلمين على تقييم أنفسهم في مدى تحقيق الأهداف التعليمية لدى طلبتهم** " احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (74.15%). أي بدرجة عالية ولكنها تحتاج لتطوير وتحسين، وتعزو الباحثة ذلك لغياب مفهوم التقييم الذاتي لدى الكثير من المديرين، ولكن يقوم بعض المديرين بتوزيع استمارة ليُقَيّم المعلمون أنفسهم، في حين أغلب مديري مدارس وكالة الغوث يعتبرون أن تقييم المعلمين من مهامه كمدير للمدرسة، وأنه هو المرجع الرئيس لعملية التقييم. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الأمير والعواملة، 2011) في تطبيق التقييم الذاتي في المدرسة.

**المجال الثاني: المشاركة والمسؤولية**

**جدول (17)**

**التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال وكذلك ترتيبها**

| م | الفقرة | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أتعاون مع المعلمين في صياغة الآليات التي تضمن مسؤولية كل معلم تجاه طلابه. | 943 | 3.996 | 0.741 | 79.92 | 6 |
| 2 | أُتابع مدى تبادل الأفكار والعمل الإبداعي بين أفراد المدرسة. | 957 | 4.055 | 0.547 | 81.10 | 5 |
| 3 | أُشارك إداراة التعليم في متابعة أداء المعلمين والطلبة. | 895 | 3.792 | 0.872 | 75.85 | 7 |
| 4 | أُشارك إدارة التعليم في وضع الخطط الوقائية لحل المشكلات المتوقعة. | 802 | 3.398 | 0.960 | 67.97 | 10 |
| 5 | أُنسِّق مع المعلمين متطلبات تنفيذ آليات المساءلة في المدرسة. | 855 | 3.623 | 0.803 | 72.46 | 9 |
| 6 | أشارك المعلمين في تقييم وتخطيط التحسينات اللازمة لآليات المساءلة. | 862 | 3.653 | 0.819 | 73.05 | 8 |
| 7 | أُتابع توظيف عمليات الإرشاد والتوجيه لحل المشكلات التي تواجه الطلبة. | 959 | 4.064 | 0.732 | 81.27 | 4 |
| 8 | أَتأَكَّد من ممارسة السلوك التعاوني أكثر من السلوك التنافسي. | 977 | 4.140 | 0.613 | 82.80 | 3 |
| 9 | أُوجِّه المعلمين نحو تحمل المسؤولية تجاه أدائهم المدرسي. | 1020 | 4.322 | 0.631 | 86.44 | 2 |
| 10 | أُتابع درجة التزام العاملين بتنفيذ المهام الموكلة إليهم. | 1042 | 4.415 | 0.559 | 88.31 | 1 |
| | **الدرجة الكلية للمجال** | **9312** | **39.458** | **4.767** | **78.92** | |

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية للمجال كانت عالية وحصل على وزن نسبي (78.92%)، **وأن أعلى فقرتين في المجال كانتا:**

- الفقرة (10) والتي نصت على" **أُتابع درجة التزام العاملين بتنفيذ المهام الموكلة إليهم** " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (88.31%)، أي بدرجة عالية جداً.
- الفقرة (9) والتي نصت على" **أُوجِّه المعلمين نحو تحمل المسؤولية تجاه أدائهم المدرسي**" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (86.44%)، أي بدرجة عالية جداً. **وتعزو الباحثة ذلك بأن** كل مدير مدرسة في وكالة الغوث يمتلك الدراية الكافية للمهارات والقدرات التي يمتلكها كل معلم ومعلمة في مدرسته، وبناءً عليه يفوض مدير المدرسة من يرى أنه يمتلك القدرة على القيام بالمهام التي ستوكل إليه، وجعل المعلم يتحمّل مسؤولية العمل الذي سيقوم به، وذلك من خلال إجراء مقابلة مع المعلم المعني للقيام بهذه المهمة لتوضيح طبيعة المهام والإجابة عن أي تساؤلات لتحقيق العمل بشكل جيد، حيث يكون مدير المدرسة بمثابة الموجه في إنجاز العمل، ولديه القدرة على تتبع مستوى أداء مهام المعلمين، ومتابعة درجة هذا الالتزام من خلال اللوائح والقوانين الصادرة عن إدارة التعليم، وهي إحدى واجبات مديري مدارس وكالة الغوث كقائد تربوي في المدرسة.

وأن تحمّل المعلمين المسؤولية تجاه أدائهم المدرسي نابعة من الإيمان بالحقوق والواجبات تحت ظل السياسات والمعايير التعليمية التي تضعها إدارة التعليم، وليس الخوف من العقاب، وبالتالي تظهر مسؤولية المعلمين تجاه أدائهم بدرجة كبيرة. واتفقت هذه النتائج مع دراسة (سلامة، 2013)، ودراسة (حويل، 2010) اللتين أكدتا على أهمية التزام المعلمين بأداء أعمالهم بشكل فعّال.

**وأن أدنى فقرتين في المجال كانت:**

- الفقرة (4) والتي نصت على" **أُشارك إدارة التعليم في وضع الخطط الوقائية لحل المشكلات المتوقعة** " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (67.97%)، وهي درجة متوسطة، **وتعزو الباحثة ذلك بأن** الاجتماعات التي تقوم بها إدارة التعليم بوكالة الغوث يتم فيها التواصل بين مدير التعليم ومديري المناطق التعليمية ومديري المدارس من أجل وضع الخطط اللازمة لتجنب المشكلات التي قد تعيق سير العملية التعليمية وعمل مديري مدارس وكالة الغوث في مدارسهم. إلا أنه لكثرة أعباء إدارة التعليم لا تعقد اجتماعات بشكل مستمر، وأحياناً يتم التواصل وإرسال الخطط عبر البريد الإلكتروني بين مديري المناطق ومديري مدارس وكالة الغوث، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (حويل، 2010) حيث إن عدد مديري مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية قليل، حيث يبلغ (91) مديراً ومديرة، وموقع المدارس قريب من إدارة التعليم، فيمكن لمديري مدارس وكالة الغوث مشاركة إدارة التعليم بوضع الخطط الوقائية، بعكس عدد مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة، فعددها كبير والذي يبلغ (245) مديراً ومديرة، وموقع إدارة التعليم متمركزاً في مدينة غزة.

- الفقرة (5) والتي نصت على " **أُنسِّق مع المعلمين متطلبات تنفيذ آليات المساءلة في المدرسة** " احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (72.46%)، وهي درجة عالية.

**وتعزو الباحثة ذلك لأن** مديري مدارس وكالة الغوث يقومون بعقد اجتماعات في بداية الفصل الدراسي؛ لوضع المعايير التي يتم فيها مساءلة المعلمين وتتبع أدائهم، بحيث تكون هذه المعايير واضحة، ويُمكن للمعلم القيام بها بسهولة ومرونة. ولكن هذه الفقرة جاءت من أدنى الفقرات وهي تحتاج إلى تطوير وتحسين، ويبدو أن بعض المديرين يميلون إلى وضع متطلبات تنفيذ آليات المساءلة بأنفسهم دون تنسيق مع المعلمين، وربما يعتقد بعض المديرين بعدم جدوى التنسيق مع المعلمين في هذا الأمر.

وقد انسجمت هذه النتيجة مع دراسة (Ellison, 2012) التي أكدت على ضرورة تنسيق الجهود لبناء وتنفيذ آليات للمساءلة، ودراسة (الحسن، 2010) في مشاركة مديري المدارس مع المعلمين في الاتفاق على آلية معينة عند تنفيذ المهام.

**المجال الثالث: الاهتمام بجودة التعليم**

**جدول (18)**

**التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال وكذلك ترتيبها**

| م | الفقرة | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أَحثُّ على استثمار المواقف المدرسية لتطوير الأداء المدرسي. | 987 | 4.182 | 0.602 | 83.64 | 2 |
| 2 | أُتابع المعلمين في عملية إثراء المنهاج بما يحقق جودة التعليم. | 952 | 4.034 | 0.683 | 80.68 | 4 |
| 3 | أُوجِّه المعلمين لعلاج نقاط الضعف في أدائهم. | 1027 | 4.352 | 0.575 | 87.03 | 1 |
| 4 | أُعَزِّز استخدام المعلمين لأساليب التدريس القائمة على مبدأ التعلم الإتقاني. | 921 | 3.903 | 0.857 | 78.05 | 6 |
| 5 | أَتأكد من رضا أولياء الأمور عن مستوى تقدم أبنائهم الطلبة بشكل دوري ومستمر. | 855 | 3.623 | 1.051 | 72.46 | 9 |
| 6 | أُناقش المعلمين في سُبل تطوير مرافق المدرسة. | 901 | 3.818 | 0.747 | 76.36 | 8 |
| 7 | أُشَجِّع المعلمين على التقييم الذاتي لمدى استخدامهم كل ما هو جديد من تقنيات تعليمية حديثة لتحسين أدائهم. | 916 | 3.881 | 0.734 | 77.63 | 7 |
| 8 | أُتابع مدى توظيف البريد الإلكتروني للتواصل مع أولياء الأمور باستمرار. | 715 | 3.030 | 1.263 | 60.59 | 10 |
| 9 | أَتأكد من توفر الإمكانات المادية اللازمة لتطوير الأجهزة المدرسية. | 945 | 4.004 | 0.823 | 80.08 | 5 |
| 10 | أَتأكد من استخدام المعلمين لموارد المدرسة بفاعلية. | 973 | 4.123 | 0.670 | 82.46 | 3 |
| | **الدرجة الكلية للمجال** | **9192** | **38.949** | **5.532** | **77.90** | |

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية للمجال كانت عالية وحصل على وزن نسبي (77.90%)، و**أن أعلى فقرتين في المجال كانتا:**

- الفقرة (3) والتي نصت على" **أُوجِّه المعلمين لعلاج نقاط الضعف في أدائهم** " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (87.03%)، وهي درجة عالية جداً.

**وتعزو الباحثة ذلك** لدور مديري مدارس وكالة الغوث كمُشرف مُقَيِّم والذي من خلاله يتأكد من مستوى أداء المعلمين، ويقدم لهم النصائح لحل المشكلات التي تواجههم، كذلك يستخدم مديرو المدارس عملية توجيه الأقران الذي يعتبر أحد المداخل في علاج نقاط الضعف لدى المعلمين، وأحد ممارسات السلوك التعاوني لدى المعلمين، حيث يقوم أحد المعلمين الممتلكين لبعض المهارات التي تفوق أقرانه بتقديم درس أمام الأقران من أجل إفادة أقرانه بما يمتلك من خبرات وعلاج نقاط ضعف زملائه، وهذا ما يتبعه أغلب مديري مدارس وكالة الغوث، وقد أكدت دراسة (Cowie, Taylor & Croxford, 2007) على أهمية توجيه المعلمين لعلاج نقاط الضعف لديهم.

- الفقرة (1) والتي نصت على" **أَحثُّ على استثمار المواقف المدرسية لتطوير الأداء المدرسي** " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (83.64%)، أي بدرجة عالية. **وتعزو الباحثة ذلك** لاهتمام إدارة التعليم بتطوير مهارات وقدرات مديري مدارس وكالة الغوث في استثمار الفرص لمواجهة المواقف المدرسية بشكل مستمر، وأن يكتسبوا أساليب جديدة نابعة من الابتكار والتنويع بما يُثري خبرة المعلمين، ويطوّر الأداء المدرسي بصورة عامة، وذلك من خلال تقديم ورشات عمل وبرامج تدريبية وعقد اجتماعات دورية وغيرها لتحقيق الاهتمام وتطوير أداء المعلمين والمديرين لتحقيق جودة التعليم. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (سلامة، 2013) ودراسة (حويل، 2010) واللتين أكدتا على دور المساءلة في تحقيق جودة التعليم.

**وأن أدنى فقرتين في المجال كانتا:**

- الفقرة (8) والتي نصت على" **أُتابع مدى توظيف البريد الإلكتروني للتواصل مع أولياء الأمور باستمرار** " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (60.59%)، وهي درجة متوسطة.
- **وتعزو الباحثة ذلك** إلى أن كيفية التواصل بين أولياء الأمور والمدرسة تقتصر على الرسائل النصية القصيرة (sms)، محتوية على غياب الطالب أو تقصيره في مساق من المساقات التعليمية، وأن بعض أولياء الأمور يجهلون التعامل مع الإنترنت والوسائل التكنولوجية، وبعضاً آخراً لا يمتلكون الإمكانات المادية والتكنولوجية، في حين تتواصل بعض المدارس مع أولياء الأمور عبر مواقع التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك، لعرض أهم إنجازات المدرسة من أنشطة وعرض صور الاحتفالات والفعاليات الخاصة بالمدرسة، أو عرض صور لأداء بعض المعلمين. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة (أخوارشيدة، 2004) في أن آلية التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور جاءت بنسبة متوسطة.

- الفقرة (5) والتي نصت على" **أَتأكد من رضا أولياء الأمور عن مستوى تقدم أبنائهم الطلبة بشكل دوري ومستمر**" احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (72.46%)، وهي درجة عالية. **وتعزو الباحثة ذلك** إلى وجود آلية للتواصل بين المدرسة وأولياء الأمور من خلال الاجتماعات وتحديد يوم معين لزيارة الأهالي للمدرسة، ولكنها تحتاج إلى المزيد من الدعم لمشاركة أولياء الأمور في تقويم أبنائهم الطلبة وتحسين مستواهم الدراسي، حيث إن أغلب أولياء الأمور لا يستطيعون التواصل مع المدرسة بشكل مستمر لكثرة عدد الأبناء والأعباء التي يعاني منها أولياء الأمور، والظروف الاقتصادية الصعبة التي جعلت أولياء الأمور في انشغال دائم عن أبنائهم، وقد أكدت دراسة (الحسن، 2010) على أهمية تفعيل مجالس أولياء الأمور للمشاركة في عملية تقويم أبنائهم.

**المجال الرابع: التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء**

**جدول (19)**

**التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال وكذلك ترتيبها**

| م | الفقرة | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أُتابع توظيف المعلمين لمهارات التقويم الذاتي. | 910 | 3.856 | 0.688 | 77.12 | 6 |
| 2 | أُمَكِّن المعلمين من تعديل المواقف الخطأ التي يمارسونها خلال جلسات حوارية معهم. | 920 | 3.898 | 0.787 | 77.97 | 4 |
| 3 | أُفعِّل مشاركة أولياء الأمور في عملية تقويم أبنائهم الطلبة. | 795 | 3.369 | 0.938 | 67.37 | 9 |
| 4 | أُوَجِّه المعلمين لتقييم الوسائل التعليمية المستخدمة. | 915 | 3.877 | 0.657 | 77.54 | 5 |
| 5 | أَتأكد من استخدام المعلمين لمؤشرات واضحة لإثبات حسن الأداء في المدرسة. | 895 | 3.792 | 0.705 | 75.85 | 8 |
| 6 | أقارن بين نتائج تحصيل الطلبة لدى أكثر من معلم في نفس المدرسة. | 1043 | 4.419 | 0.651 | 88.39 | 1 |
| 7 | أُعَزِّز لدى المعلمين مهارات تطوير أدوات التقويم باستمرار. | 939 | 3.979 | 0.681 | 79.58 | 2 |
| 8 | أُتأكد من استخدام نتائج التقدم المُحرز بهدف التطوير. | 907 | 3.843 | 0.911 | 76.86 | 7 |
| 9 | أَتأكد من توظيف نتائج التقويم في تعديل المنهاج. | 719 | 3.047 | 1.305 | 60.93 | 10 |
| 10 | أُتابع أداء المعلمين باستخدام مؤشرات الأداء المتنوعة. | 929 | 3.936 | 0.715 | 78.73 | 3 |
| | **الدرجة الكلية للمجال** | **8972** | **38.017** | **5.706** | **76.03** | |

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية للمجال كانت عالية وحصل على وزن نسبي (76.03%)، و**أن أعلى فقرتين في المجال كانتا:**

- الفقرة (6) والتي نصت على" **أقارن بين نتائج تحصيل الطلبة لدى أكثر من معلم في نفس المدرسة** " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (88.39%)، وبدرجة عالية جداً.

وتعزو الباحثة ذلك للفائدة التي يُدركها مديرو مدارس وكالة الغوث في مقارنة نتائج تحصيل الطلبة من خلال عقد اجتماعات مع المعلمين أصحاب نفس التخصص، لوضع تصور لنقاط الضعف لدى المعلمين ووضع الخطط العلاجية لها، وكذلك تدعو المعلمين للمبادرة لتحسين أدائهم مقارنة بنتائج طلاب زملائهم في نفس المدرسة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (سلامة، 2013) التي جاءت بدرجة عالية جداً.

- الفقرة (7) والتي نصت على" **أُعَزِّز لدى المعلمين مهارات تطوير أدوات التقويم باستمرار**" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (79.58%)، وبدرجة عالية.

وتعزو الباحثة ذلك لما يتمتع به مديرو المدارس من قدرة في توجيه المعلمين لتطوير أدوات التقويم وتنويعها باستمرار، لتشمل الاختبارات الكتابية والاختبارات القصيرة والنشاطات والواجبات والبحث، وذلك من خلال توزيع نشرات توضح آليات التقويم. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبوحشيش، 2010) التي أكدت على استخدام أساليب تقويم مناسبة ومتنوعة بدرجة عالية. ودراسة (Ellison, 2012) التي حثّت على استخدام أسلوب متوازن من التقييمات التقليدية وتقييمات الأداء المختلفة، إلا أن هذا التنويع في وسائل التقويم يحتاج إلى تطوير وزيادة اهتمام.

**وأن أدنى فقرتين في المجال كانتا:**

- الفقرة (9) والتي نصت على" **أَتأكد من توظيف نتائج التقويم في تعديل المنهاج** " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (60.93%)، وبدرجة متوسطة.

**وتعزو الباحثة ذلك** بأن جميع مديري المدارس يقومون بحثّ المعلمين أن يوظفوا نتائج التقويم في إعداد مادة إثرائية للمنهاج، وليس لتعديل المنهاج لأنه يعد من السياسات التابعة والخاصة فقط بوزارة التربية والتعليم. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة ( Wyatt-Smith & Klenowski, 2012) التي تعترف بالصلة الوثيقة بين نتائج التقويم وتعديل المنهاج.

- الفقرة (3) والتي نصت على" **أُفَعِّل مشاركة أولياء الأمور في عملية تقويم أبنائهم الطلبة** " احتلت المرتبة التاسعه بوزن نسبي قدره (67.37%)، وبدرجة متوسطة.

**وتعزو الباحثة ذلك** إلى أن التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور لا يكون لتقويم أداء أبنائهم الطلبة، فهو يقتصر على حل المشكلات التي تواجه أبناءهم على الأغلب، وأنها لا توفر وسائل تعليمية لمساعدة أولياء الأمور في تقويم أبنائهم الطلبة عند تقصيرهم في مساق من

المساقات، وكذلك ضعف المستوى العلمي لأولياء الأمور في بعض المساقات يقلل من عملية المشاركة في عملية تقويم أبنائهم، مثل مساق اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية فإن بعض أولياء الأمور لا يملكون المهارة والخبرة في تعليم أبنائهم هذا المساق، مما يستدعي بعض أولياء الأمور بأن يطلبوا من إدارة المدرسة توفير اسطوانات تعليمية ليتعلموا هذا المساق ليساعدوا في تعليم أبنائهم، ولكن لا يتم توفير هذه المساعدات في أغلب المدارس لأنه يعد جهداً شخصياً من المدرسة. وانسجمت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أخوارشيدة، 2004) التي جاءت بدرجة ضعيفة.

**المجال الخامس: التغذية الراجعة الفعّالة**

**جدول (20)**

**التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال وكذلك ترتيبها**

| م | الفقرة | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أُزوّد المعلمين بتغذية راجعة عن تَطَور أدائهم على المستوى الشخصي والمدرسي. | 998 | 4.229 | 0.537 | 84.58 | 4 |
| 2 | أُطلب من المعلمين أن يُقَيموا ذاتياً ممارسات غير جيدة وقعوا فيها ويُعَدِّلوها قبل أن أتدخل في الأمر. | 860 | 3.644 | 0.856 | 72.88 | 8 |
| 3 | أُوَظّف التغذية الراجعة في تعزيز العلاقة مع العاملين في المدرسة. | 967 | 4.097 | 0.668 | 81.95 | 5 |
| 4 | أستند إلى معايير واضحة عند تقديم التغذية الراجعة. | 964 | 4.085 | 0.704 | 81.69 | 6 |
| 5 | أُصغي بانتباه للطرف الآخر بعد تقديم التغذية الراجعة له. | 1023 | 4.335 | 0.593 | 86.69 | 1 |
| 6 | أُقدّم التغذية الراجعة بشكل منفرد يتناسب مع خصائص المعلمين وحاجاتهم التربوية. | 1004 | 4.254 | 0.655 | 85.08 | 3 |
| 7 | أُمنح المعلم فرصة كافية لتأمل خطوات تنفيذ درسه قبل تقديم التغذية الراجعة. | 908 | 3.847 | 0.832 | 76.95 | 7 |
| 8 | أُناقش المعلمين في أدائهم بحيث يتعرّفون على أخطائهم التي وقعوا فيها. | 1011 | 4.284 | 0.632 | 85.68 | 2 |
| | **الدرجة الكلية للمجال** | **7735** | **32.775** | **3.933** | **81.94** | |

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية للمجال كانت عالية وحصل على وزن نسبي (81.94%)، **أن أعلى فقرتين في المجال كانتا:**

- الفقرة (5) والتي نصت على "**أُصغي بانتباه للطرف الآخر بعد تقديم التغذية الراجعة له** " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (86.69%)، وبدرجة عالية جداً.
- الفقرة (8) والتي نصت على "**أُناقش المعلمين في أدائهم بحيث يتعرّفون على أخطائهم التي وقعوا فيها** " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (85.68%)، وبدرجة عالية جداً.

**وتعزو الباحثة ذلك** لقيام مديري المدارس بالإصغاء الجيد للمعلمين بعد تقديم التغذية الراجعة لهم، من خلال الزيارات الصفية التي يقوم بها المديرون للتأكد من استيعاب المعلمين للتغذية الراجعة، بحيث تتميز التغذية الراجعة بالوضوح والفاعلية. كذلك يقوم مديرو المدارس بتقديم التغذية الراجعة للمعلم بأسلوب راقٍ، بحيث يتم سرد جميع النواحي الإيجابية التي تم ملاحظتها من قبل مدير المدرسة لأداء المعلم، وبعد استعراض هذه النواحي الإيجابية يتم التطرق إلى النقاط التي تم الإخفاق فيها من قبل المعلم، حيث يستعرضها مدير المدرسة بطريقة غير مباشرة ليتقبلها المعلم بصدر رحب ودون انزعاج، ويتم إقناعه بها وتبنيه للصواب والتزامه فيما بعد ذاتياً بهذه النقاط، وأن هذه الأمور من أهم واجبات مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم. وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة (أبوشاويش، 2010) ودراسة (اخوارشيدة، 2004) والتي أكدت على أهمية التغذية الراجعة في التحكم بالمخرجات التعليمية.

**وأن أدنى فقرتين في المجال كانتا:**

- الفقرة (2) والتي نصت على "**أَطلب من المعلمين أن يُقَيموا ذاتياً ممارسات غير جيدة وقعوا فيها ويُعَدِّلوها قبل أن أتدخل في الأمر** " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (72.88%)، وبدرجة عالية. **وتعزو الباحثة ذلك** لقيام مديري المدارس بعقد زيارات صفية مستمرة، وفي أثناء الحصة الصفية لو أخطأ المعلم في تقديم معلومة وتدارك هذا الخطأ وعدّله لا يتوقف المدير عند هذا الخطأ، بعد ذلك ينبّه المدير المعلم لهذا الخطأ بحيث يتدارك المعلم الخطأ الذي وقع فيه، حيث يكون توظيف المشاهدة الصفية لدعم المعلم في تطوير ممارساته الصفية ومهاراته من خلال تزويده بتغذية راجعة محددة وبنّاءة، لكن يبدو أن ليس كل مديري المدارس يعطون نفس الاهتمام لهذا الأمر، وقد أكدت دراسة (Hodgson, 2011) على أهمية التقييم الذاتي الذي يعتبر أساس التَحسُّن.
- الفقرة (7) والتي نصت على "**أَمنح المعلم فرصة كافية لتأمل خطوات تنفيذ درسه قبل تقديم التغذية الراجعة** " احتلت المرتبة السابعة بوزن نسبي قدره (76.95%)، وبدرجة عالية.

**وتعزو الباحثة ذلك** أنه بعد انتهاء مدير المدرسة من المشاهدة الصفية لحصة المعلم يقوم مدير المدرسة بإتاحة الفرصة الكافية للمعلم لتقييم أدائه ذاتياً من خلال تطوير مهارة التفكير التأملي، مع العلم بأن المعلم يقوم بذكر النواحي الإيجابية والنواحي السلبية التي يراها في أدائه، ومن ثم يقوم المدير بتقديم التغذية الراجعة المناسبة له، ولكن هذا يحتاج إلى زيادة اهتمام من المديرين؛ لأن أغلب المديرين لا يُتيحون الفرصة الكافية للمعلمين لاستخدام مهارة التفكير التأملي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أبوشاويش، 2010) في تقديم الفرصة لتأمل نجاحات المعلم.

**المجال السادس: التحفيز وزيادة الدافعية**

**جدول (21)**

**التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال وكذلك ترتيبها**

| م | الفقرة | مجموع الاستجابات | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أُحفّز المعلمين على التحلي بأخلاقيات المهنة من خلال مسابقة المعلم المثالي. | 863 | 3.657 | 1.198 | 73.14 | 10 |
| 2 | أُتابع حاجات المعلمين لزيادة دافعيتهم في إنجاز الأعمال المطلوبة. | 985 | 4.174 | 0.714 | 83.47 | 4 |
| 3 | أُحفز المعلمين على ممارسة أدوار ومهارات ومسؤوليات جديدة. | 988 | 4.186 | 0.590 | 83.73 | 3 |
| 4 | أُشجع المعلمين لتحفيز الطلبة على استخدام الأسلوب العلمي. | 908 | 3.847 | 0.821 | 76.95 | 7 |
| 5 | أُحفّز المعلمين لمتابعة كل ما هو جديد في مجال التعليم. | 974 | 4.127 | 0.633 | 82.54 | 5 |
| 6 | أُعَزز المعلمين الملتزمين بالدوام المدرسي. | 1053 | 4.462 | 0.600 | 89.24 | 2 |
| 7 | أَحثُّ المعلمين على إعداد الخطة اليومية للدروس بشكل جيد. | 1085 | 4.597 | 0.517 | 91.95 | 1 |
| 8 | أُعزّز إبداعات المعلمين بالحوافز المادية والمعنوية بما يناسب كل منهم. | 897 | 3.801 | 1.022 | 76.02 | 9 |
| 9 | أُكافئ المعلم على التحسُّن الواضح في نتائج طلبته. | 899 | 3.809 | 1.186 | 76.19 | 8 |
| 10 | أُشجع المعلمين على تقديم مبادرات لتطوير أدائهم المهني. | 967 | 4.097 | 0.668 | 81.95 | 6 |
| | **الدرجة الكلية للمجال** | **9619** | **40.758** | **5.673** | **81.52** | |

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية للمجال كانت عالية، وحصل على وزن نسبي (81.52%)، و**أن أعلى فقرتين في المجال كانتا:**

- الفقرة (7) والتي نصت على"**أَحثُّ المعلمين على إعداد الخطة اليومية للدروس بشكل جيد**" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (91.95%)، وبدرجة عالية جداً. **وتعزو الباحثة ذلك** لاعتبار تخطيط الدروس من أهم الأعمال اليومية للمعلمين، وأن المدير يقوم بالحث على إعدادها من خلال ورشات عمل واجتماعات لعرض نماذج مختلفة من التحضير أو التخطيط والقيام بالزيارات الصفية للمتابعة وتزويدهم بالتغذية الراجعة اللازمة في حينها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (سلامة، 2013) التي أكدت على أهمية التخطيط وتقديم التغذية الراجعة الفعّالة لها.
- الفقرة (6) والتي نصت على "**أُعَزز المعلمين الملتزمين بالدوام المدرسي**" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (89.24%)، وبدرجة عالية جداً، **وتعزو الباحثة ذلك** لأن دور المديرين القيام بتنظيم مواعيد الدوام المدرسي للمعلمين، وكذلك التزام المعلمين بالدوام المدرسي يعد من بوادر الانضباط الوظيفي، حيث يقوم المديرون بتعزيز المعلمين المنضبطين

من خلال الإشادة والشكر والثّناء على هؤلاء الملتزمين خلال الاجتماعات، والذي بدوره يوجّه زملاءهم المعلمين للانضباط في مواعيد دوامهم.

**وأن أدنى فقرتين في المجال كانتا:**

- الفقرة (1) والتي نصت على "**أُحفّز المعلمين على التحلي بأخلاقيات المهنة من خلال مسابقة المعلم المثالي**" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (73.14%)، وبدرجة عالية. **وتعزو الباحثة ذلك** إلى وجود مبادرة في وكالة الغوث تسمى مبادرة الاحترام والانضباط يديرها منسق المبادرة، ويتم اختيار المعلمين المثاليين من خلال مسابقة تحت إشرافه، ويتم تقديم الحوافز المادية والمعنوية لهم، ولكن هذه المبادرة لا تشمل جميع مدراس قطاع غزة، فتقوم بعض المدارس بعمل مسابقات أخرى مثل مسابقة الطالب المثالي، ومسابقة أنظف صف.
- الفقرة (8) والتي نصت على "**أُعزّز إبداعات المعلمين بالحوافز المادية والمعنوية بما يناسب كل منهم**" احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (76.02%)، وبدرجة عالية، **وتعزو الباحثة ذلك** لأن جميع مديري المدارس في وكالة الغوث يقدّمون الحوافز المعنوية أكثر من الحوافز المادية، لقلة المصادر المتوفرة للمديرين في تقديم الحوافز المادية، وأحياناً يتم تقديم جوائز مادية رمزية مقدمة من المديرين أنفسهم أو بالمساهمة مع باقي المعلمين، وأن إدارة التعليم لا تخصص ميزانية خاصة لكل مدرسة لتعزيز مجهودات إبداعات المعلمين مما يجعل المدير يكتفي بتكريم المعلمين المتميزين خلال الاجتماعات أو الطابور المدرسي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبوحشيش، 2010) ودراسة (القضاة، 2005) اللتين أكدتا على أهمية دور المدير في تحفيز المعلمين الجيدين على أدائهم.

## الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الثاني على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($0.05\geq\propto$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية أنفسهم لدرجة ممارستهم للمساءلة الذكية تعزى لمتغيرات الدراسة(الجنس– المؤهل العلمي – سنوات الخدمة)؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرضيات التالية:

**الفرض الأول من فروض الدراسة:**

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($0.05\geq\propto$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لدرجة ممارستهم المساءلة الذكية تعزى لمتغير الجنس (ذكر, أنثي)؟**

وللإجابة عن هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "T. test لعينتين مستقلتين" والجدول (22) يوضح ذلك:

**جدول (22)**

**المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الجنس**

| | | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أولاً: الثقة المتبادلة | ذكر | 119 | 36.361 | 4.472 | 0.991 | 0.323 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثي | 117 | 35.786 | 4.439 | | | |
| ثانياً: المشاركة والمسؤولية | ذكر | 119 | 39.395 | 4.734 | 0.203 | 0.839 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثي | 117 | 39.521 | 4.820 | | | |
| ثالثاً: الاهتمام بجودة التعليم | ذكر | 119 | 39.126 | 5.304 | 0.495 | 0.621 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثي | 117 | 38.769 | 5.772 | | | |
| رابعاً: التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء | ذكر | 119 | 38.555 | 5.307 | 1.464 | 0.145 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثي | 117 | 37.470 | 6.058 | | | |
| خامساً: التغذية الراجعة الفعّالة | ذكر | 119 | 32.992 | 3.920 | 0.851 | 0.396 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثي | 117 | 32.556 | 3.951 | | | |
| سادساً: التحفيز وزيادة الدافعية | ذكر | 119 | 41.244 | 5.485 | 1.327 | 0.186 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثي | 117 | 40.265 | 5.840 | | | |
| الدرجة الكلية للاستبانة | ذكر | 119 | 227.672 | 26.035 | 0.940 | 0.348 | غير دالة إحصائياً |
| | أنثي | 117 | 224.368 | 27.968 | | | |

**قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (234) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96**

**قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (234) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى

لمتغير الجنس، **وتعزو الباحثة ذلك** لأن الظروف التعليمية التي يواجهها الذكور والإناث واحدة ومتشابهة، وذلك من خلال تطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة من إدارة التعليم في وكالة الغوث والتي تُنظّم مهام المديرين والمعلمين في المدارس، وقد توصلت دراسة (سلامة، 2013) ودراسة (الحسن، 2010) ودراسة (أبوحشيش، 2010)، ودراسة (القضاة، 2005) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتي تدعم نتائج الدراسة الحالية.

**الفرض الثاني من فروض الدراسة:**

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لدرجة ممارستهم للمساءلة الذكية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس, ماجستير فأكثر)؟**

وللإجابة عن هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "T. test" والجدول (23) يوضح ذلك:

**جدول (23)**

**المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي**

| | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أولاً: الثقة المتبادلة | بكالوريوس | 181 | 36.044 | 4.487 | 0.200 | 0.841 | غير دالة إحصائياً |
| | ماجستير فأكثر | 55 | 36.182 | 4.389 | | | |
| ثانياً: المشاركة والمسؤولية | بكالوريوس | 181 | 39.475 | 4.736 | 0.102 | 0.919 | غير دالة إحصائياً |
| | ماجستير فأكثر | 55 | 39.400 | 4.913 | | | |
| ثالثاً: الاهتمام بجودة التعليم | بكالوريوس | 181 | 38.961 | 5.602 | 0.061 | 0.951 | غير دالة إحصائياً |
| | ماجستير فأكثر | 55 | 38.909 | 5.345 | | | |
| رابعاً: التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء | بكالوريوس | 181 | 37.917 | 5.725 | 0.487 | 0.627 | غير دالة إحصائياً |
| | ماجستير فأكثر | 55 | 38.345 | 5.680 | | | |
| خامساً: التغذية الراجعة الفعّالة | بكالوريوس | 181 | 32.735 | 3.785 | 0.287 | 0.774 | غير دالة إحصائياً |
| | ماجستير فأكثر | 55 | 32.909 | 4.419 | | | |
| سادساً: التحفيز وزيادة الدافعية | بكالوريوس | 181 | 40.619 | 5.523 | 0.685 | 0.494 | غير دالة إحصائياً |
| | ماجستير فأكثر | 55 | 41.218 | 6.172 | | | |
| الدرجة الكلية للاستبانة | بكالوريوس | 181 | 225.751 | 26.836 | 0.291 | 0.771 | غير دالة إحصائياً |
| | ماجستير فأكثر | 55 | 226.964 | 27.780 | | | |

**قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (234) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96**

**قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (234) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

**وتعزو الباحثة ذلك إلى:**

1. أن السياسة المتبعة لتعيين مديري المدارس تفرض اختيار الأكفأ بغض النظر عن المؤهلات مع التأكيد على حصوله على درجة البكالوريوس.
2. اختلاف قدرة المديرين على تنفيذ المهام الإدارية المنوطة بهم تبعاً للمؤهل العلمي لهم.
3. أن وكالة الغوث لا تُعطي علاوة مهنية للمؤهل العلمي وبالتالي فإن الخبرات الإدارية لايتم اكتسابها بالمؤهل العلمي، ولكن من خلال الممارسة واتباع الأساليب الإدارية الحديثة.
4. يعد موضوع المساءلة الذكية موضوعاً جديداً وحديثاً ولم يدرس في برامج الماجستير أو الدكتوراة أو حتى في البكالوريوس.
5. تعتمد المساءلة الذكية على قدرة المديرين في تطوير مهارة التفكير التأملي للذات لدى المعلمين ومراجعة الآخرين بأسلوب دبلوماسي وراقٍ في المواقف الخطأ التي يمكن أن يقع فيها المعلمين.

**الفرض الثالث من فروض الدراسة:**

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لدرجة ممارستهم للمساءلة الذكية تعزى لمتغير سنوات الخدمة (اقل من خمس سنوات، من خمس سنوات إلى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات)**

وللإجابة عن هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

**جدول (24)**

**مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير سنوات الخدمة**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **أولاً: الثقة المتبادلة** | بين المجموعات | 114.140 | 2 | 57.070 | 2.922 | 0.056 | غير دالة إحصائياً |
| | داخل المجموعات | 4550.487 | 233 | 19.530 | | | |
| | المجموع | 4664.627 | 235 | | | | |
| **ثانياً: المشاركة والمسؤولية** | بين المجموعات | 122.528 | 2 | 61.264 | 2.736 | 0.067 | غير دالة إحصائياً |
| | داخل المجموعات | 5218.048 | 233 | 22.395 | | | |
| | المجموع | 5340.576 | 235 | | | | |
| **ثالثاً: الاهتمام بجودة التعليم** | بين المجموعات | 88.897 | 2 | 44.448 | 1.458 | 0.235 | غير دالة إحصائياً |
| | داخل المجموعات | 7102.493 | 233 | 30.483 | | | |
| | المجموع | 7191.390 | 235 | | | | |
| **رابعاً: التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء** | بين المجموعات | 123.460 | 2 | 61.730 | 1.911 | 0.150 | غير دالة إحصائياً |
| | داخل المجموعات | 7526.472 | 233 | 32.302 | | | |
| | المجموع | 7649.932 | 235 | | | | |
| **خامساً: التغذية الراجعة الفعّالة** | بين المجموعات | 163.233 | 2 | 81.617 | 5.477 | 0.005 | دالة عند 0.01 |
| | داخل المجموعات | 3471.864 | 233 | 14.901 | | | |
| | المجموع | 3635.097 | 235 | | | | |
| **سادساً: التحفيز وزيادة الدافعية** | بين المجموعات | 204.471 | 2 | 102.235 | 3.237 | 0.041 | دالة عند 0.05 |
| | داخل المجموعات | 7358.762 | 233 | 31.583 | | | |
| | المجموع | 7563.233 | 235 | | | | |
| **الدرجة الكلية للاستبانة** | بين المجموعات | 4721.181 | 2 | 2360.591 | 3.301 | 0.039 | دالة عند 0.05 |
| | داخل المجموعات | 166644.547 | 233 | 715.213 | | | |
| | المجموع | 171365.729 | 235 | | | | |

**ف الجدولية عند درجة حرية (2،233) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.71**

**ف الجدولية عند درجة حرية (2،233) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.04**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في المجالات التالية: **مجال الثقة المتبادلة ومجال المشاركة والمسؤولية ومجال الاهتمام بجودة التعليم ومجال التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء**، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في **مجال التغذية الراجعة الفعّالة ومجال التحفيز وزيادة الدافعية والدرجة**

**الكلية للاستبانة**، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ولمعرفة اتجاه الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (25)**

**يوضح اختبار شيفيه في المجال الخامس: التغذية الراجعة الفعّالة تعزى لمتغير سنوات الخدمة**

| | أقل من5 سنوات 36.000 | من5-10 سنوات 31.841 | أكثر من 10 سنوات 32.789 |
|---|---|---|---|
| أقل من5 سنوات 36.000 | 0 | | |
| من5-10 سنوات 31.841 | *4.159 | 0 | |
| أكثر من 10 سنوات 32.789 | *3.211 | 0.948 | 0 |

*** دالة عند 0.01**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الخدمة الأقل من 5 سنوات والخدمة من 5-10 سنوات والأكثر من 10 سنوات لصالح الأقل من خمس سنوات، ولم يتضح فروق في سنوات الخدمة الأخرى.

**جدول (26)**

**يوضح اختبار شيفيه في المجال السادس: التحفيز وزيادة الدافعية تعزى لمتغير سنوات الخدمة**

| | أقل من5 سنوات 44.333 | من5-10 سنوات 39.682 | أكثر من 10 سنوات 40.783 |
|---|---|---|---|
| أقل من5 سنوات 44.333 | 0 | | |
| من5-10 سنوات 39.682 | *4.652 | 0 | |
| أكثر من 10 سنوات 40.783 | *3.550 | 1.102 | 0 |

*** دالة عند 0.01**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين سنوات الخدمة الأقل من 5 سنوات وسنوات الخدمة من 5-10 سنوات والأكثر من 10 سنوات لصالح الأقل من خمس سنوات، ولم يتضح فروق في سنوات الخدمة الأخرى.

**جدول (27)**

**يوضح اختبار شيفيه في الدرجة الكلية للاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخدمة**

| | أقل من5 سنوات 241.833 | من5-10 سنوات 219.841 | أكثر من 10 سنوات 226.494 |
|---|---|---|---|
| **أقل من5 سنوات 241.833** | 0 | | |
| **من5-10 سنوات 219.841** | 21.992* | 0 | |
| **أكثر من 10 سنوات 226.494** | 15.339* | 6.654 | 0 |

*** دالة عند 0.01**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين سنوات الخدمة الأقل من 5 سنوات وسنوات الخدمة من 5-10 سنوات والأكثر من 10 سنوات لصالح الأقل من خمس سنوات، ولم يتضح فروق في الخبرات الأخرى. **وتعزو الباحثة ذلك:**

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات التالية (الثقة المتبادلة والمشاركة والمسؤولية والاهتمام بجودة التعليم والتقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء) تعزى لمتغير سنوات الخدمة** وذلك بسبب السياسات واللوائح والأنظمة التي تصدرها إدارة التعليم التابعة لوكالة الغوث، ويتم التبليغ من خلال مديري المناطق عبر البريد الإلكتروني لتعميمها على مديري مدارس وكالة الغوث وتقديم برامج تدريبية تشمل جميع فئات مديري مدراس وكالة الغوث حسب سنوات الخدمة.

- **بينما في مجال التغذية الراجعة الفعّالة ومجال التحفيز وزيادة الدافعية توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سنوات الخدمة لصالح الأقل من خمس سنوات،** وذلك أن المديرين الجدد أكثر مرونة ناحية توظيف الأساليب الجديدة، وبالتالي أكثر استعداداً لممارسة أساليب غير تقليدية خاصة في مجال المساءلة الذكية، كما أن المديرين الجدد يكونون أقل معرفة بمستويات المعلمين، لذلك يهتموا بتقديم التغذية الراجعة بشكل أكبر لجميع المعلمين، كما أنهم يكونون أكثر حرصاً على إثبات كفاءتهم من خلال الارتقاء بمستوى أداء معلميهم، في حين أن تقديم التغذية الراجعة مع مرور الوقت يصبح من العمل الروتيني والنوع التقليدي المألوف لدى المديرين أصحاب الفئات الأكثر من خمس سنوات، ويصبحوا أقل تحمساً لاستخدام هذه الأساليب.

## الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

**ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: "ما التصور المقترح لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في ضوء نتائج الدراسة؟"**

وللاجابة عن السؤال الثالث قامت الباحثة بتحديد أهم نقاط الضعف وأوجه القصور التي أظهرتها نتائج الدراسة، ثم قامت ببناء التصور التالي المقترح للارتقاء بها وتحسينها:

## تصور مقترح لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة

**تمهيد:**

تناولت الدراسة في الفصول السابقة التأطير التنظيري والتطبيقي وتقدير درجة ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، وقد تبين من نتائج الدراسة أن درجة الممارسة ليست بالمستوى المطلوب، أي أن هناك جوانب قصور تحتاج إلى تطوير سواء في مجال الثقة المتبادلة، أو في مجال المشاركة والمسؤولية، أو في مجال اهتمام بجودة التعليم، أو في مجال التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء، أو في مجال التغذية الراجعة الفعّالة، أو في مجال التحفيز وزيادة الدافعية.

وفي ظل البحث عن أعلى درجات الجودة في التعليم، والسعي المستمر من قبل إدارة التعليم بوكالة الغوث عن أساليب جديدة لضمان جودة التعليم في مدارسها، إلا أننا نلاحظ غياب مفهوم المساءلة الذكية عند الكثير من مديريها، مما يجعل ممارسة المساءلة الذكية بحاجة للتطوير وتوضيح مفاهيمها الأساسية لدى مديري مدارس وكالة الغوث. وفي ضوء أهداف ومعايير المساءلة الذكية التي تم طرحها ومناقشتها في الدراسة الحالية، تحاول الباحثة في هذا الفصل الخروج بتصور مقترح لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، من خلال رؤية قائمة على منطلقات وأهداف ونشاطات وفعاليات لتحقيق هذه الأهداف، وجهة مشرفة لتنفيذ هذه الفعاليات، ومعيار للحكم على مدى تحقق هذه الأهداف.

- **الأسس التي يستند إليها التصور:**

يأتي هذا التصور لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث، انطلاقاً من أهمية التعليم والبحث المستمر عن الوسائل المتاحة لتحقيق الجودة، وأن المساءلة الذكية أرقي أساليب التعامل الإداري الحديث، ومن أحدث الطرق والوسائل لتحقيق الجودة، باعتبار أن:

1- المساءلة الذكية تُعَالِج مُعظم احتياجات المساءلة التقليدية من خلال الأساليب الشفافة والقياسات المتعددة للإنجاز.

2- المساءلة الذكية تُرَكِّز بشفافية على الجوانب التي تحتاج لتحسين، وتقوم بهذا التحسين بطريقة تُحَفِّز وتُساعد المدارس للتحسين.

3- المساءلة الذكية تُؤكِّد على مبدأ مساءلة الذات – التقويم الذاتي – لدى جميع العاملين.

4- المساءلة الذكية تجعل المساءلة الخارجية سلسلة وممكنة عند الحاجة لها.

5- المساءلة الذكية تزيد من الممارسات الجيدة للمعلمين، وتُشجِّع على تطوير الأداء.

6- المساءلة الذكية تحقق الاستقلالية المهنية للعاملين.

7- المساءلة الذكية تُوَجِّه العاملين لتحمل المسؤولية المشتركة، وتُعَمِّق مفاهيم العمل الجماعي في مجتمع المدرسة.

8- المساءلة الذكية تحقق رضا الجمهور عن الخدمات المقدمة.

## أهداف التصور المقترح:

استناداً للمنطلقات السابقة وأهمية الإدارة، يهدف هذا التصور إلى تعزيز مفهوم المساءلة الذكية لدى مديري المدارس، وتفعيل التطبيق العملي للمساءلة الذكية من خلال تحقيق أهداف عامة عدة، وهي كالآتى:

1- تنمية مهارات لتعزيز الثقة المتبادلة بين المديرين والمعلمين.

2- تعزيز قدرة المديرين على استخدام مبدأ المشاركة والمسؤولية.

3- زيادة اهتمام مديري المدارس بجودة التعليم.

4- إكساب المديرين مهارات استخدام أساليب التقويم الشامل وتنويع مؤشرات الأداء.

5- رفع قدرة المديرين على تقديم التغذية الراجعة الفعّالة.

6- تنمية قدرات مديري المدارس على توظيف التحفيز المادي والمعنوي لزيادة دافعية المعلمين في المدرسة.

**← وكل هدف من هذه الأهداف العامة ينبثق منه أهداف فرعية عدة، وهي كالآتى:**

**الهدف العام الأول: تنمية مهارات لتعزيز الثقة المتبادلة بين المديرين والمعلمين**

تعتبر الثقة المتبادلة بين مدير المدرسة والمعلمين هي الدعامة الأساسية لنجاح الإدارة المدرسية في تحقيق كافة أنشطتها، ولتحقيق هذا الهدف لا بُدَّ من تحقيق مجموعة من الأهداف التفصيلية التي تتمثل في:

1- تنمية مفهوم الثقة المتبادلة لدى مديري المدارس.

2- تهيئة الظروف المناسبة للمعلمين للتواصل فيما بينهم بعلاقات إنسانية تتسم بالمودة.

3- تزويد المديرين بمهارات التواصل الفَعَّال، وطرق إنشاء قنوات التواصل المفتوح.

4- رفع كفاية المديرين في مفهوم الاستقلالية المهنية للمعلمين.

- كل هدف من هذه الأهداف يحتاج إلى فعاليات وأنشطة؛ كي تحققه جهة مسؤولة عن التنفيذ، ووضع مؤشر أداء للحكم على درجة تحققه كما في الجدول الآتى:

| الهدف الفرعي | الفعاليات والأنشطة | جهة التنفيذ | مؤشر الأداء |
|---|---|---|---|
| 1.تنمية مفهوم الثقة المتبادلة لدى مديري المدارس. | أ- إعداد نشرات ومطويات عن الثقة المتبادلة. | إدارة التعليم | الوعي الكافي للمديرين بأهمية الثقة المتبادلة. |
| | ب-جلسات حوارية لمناقشة أساليب الثقة المتبادلة. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | قدرة مديري المدارس للتعبير عن أساليب الثقة المتبادلة. |
| | ج-دورات تدريبة لرفع كفايات المديرين في الثقة المتبادلة. | إدارة التعليم | توظيف الثقة المتبادلة في المجتمع المدرسي. |
| 2.تهيئة الظروف المناسبة للمعلمين للتواصل فيما بينهم بعلاقات انسانية تتسم بالمودة. | أ- عقد لقاءات دورية بين المعلمين وأولياء الأمور. | مدير المدرسة | فاعلية اللقاءات بين المعلمين وأولياء الأمور. |
| | ب-تشكيل لجنة العلاقات الاجتماعية بين المعلمين. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | وجود لجنة علاقات اجتماعية نشطة في المدرسة. |
| | ج-توفير وسائل الاتصال الإلكتروني وإتاحتها للاستخدام من قبل المعلمين | مدير المدرسة | وجود هذه الوسائل في المدرسة، وقدرة المعلمين على استخدامها. |

| الهدف الفرعي | الفعاليات والأنشطة | جهة التنفيذ | مؤشر الأداء |
|---|---|---|---|
| 3.تزويد المديرين بمهارات التواصل الفَعَّال، وطرق انشاء قنوات التواصل المفتوح. | أ- دورات تدريبية لرفع كفايات المديرين في إدارة الاجتماعات. | إدارة التعليم | إتقان المدير لمهارات إدارة الاجتماعات. |
| | ب-جلسات حوارية بين المديرين لاستخدام قنوات التواصل المفتوح. | إدارة التعليم | قدرة المديرين على تفعيل التواصل المفتوح في المدرسة. |
| 4.رفع كفاية المديرين في مفهوم الاستقلالية المهنية. | أ- تزويد المديرين بنشرات لتعميق مفهوم الاستقلالية المهنية. | إدارة التعليم | درجة إلمام المديرين بمفهوم الاستقلالية المهنية، عدد النشرات التي تم توزيعها. |
| | ب-تدريب المديرين على مهارات العمل المستقل. | إدارة التعليم | درجة تمكن المديرين من مهارات العمل المستقل. |
| | ج-تفعيل استراتيجيات الاستقلالية المهنية | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | توظيف المديرين لمفهوم الاستقلالية المهنية. |

**الهدف العام الثاني: تعزيز قدرة المديرين على استخدام مبدأ المشاركة والمسؤولية**

ولتحقيق هذا الهدف لا بد من تحقيق الأهداف التفصيلية الآتية:

1- رفع كفايات المديرين في تفويض المهام الإدارية بما يناسب قدرات المعلمين.

2- تزويد المديرين بالمعلومات اللازمة لتنسيق آليات المساءلة الذكية مع المعلمين.

3- تزويد المديرين بمهارات القيادة التشاركية وخطوات تشكيل فرق العمل والعوامل المؤثرة فيها.

4- إشراك المديرين مع إدارة التعليم في وضع الخطط الوقائية للمشكلات المتوقعة.

5- رفع كفايات المديرين لمهارات حل المشكلات التي تواجههم.

- كل هدف من هذه الأهداف يحتاج إلى فعاليات وأنشطة كي تحققه جهة مسؤولة عن التنفيذ ووضع مؤشر أداء للحكم على مدى تحققه كما في الجدول الآتى:

**الهدف العام الثاني: تعزيز قدرة المديرين على استخدام مبدأ المشاركة والمسؤولية**

| الهدف الفرعي | الفعاليات والأنشطة | جهة التنفيذ | مؤشر الأداء |
|---|---|---|---|
| 1- رفع كفايات المديرين في تفويض المهام الإدارية بما يناسب قدرات المعلمين. | أ- دورات تدريبة لمهارات تفويض المهام الإدارية. | إدارة التعليم | إتقان المديرين لمهارات تفويض المهام. |
| | ب-نشرات تعريفية لآليات التفويض وطرق متابعتها. | إدارة التعليم | قدرة المديرين على استخدام الآليات المتنوعة |
| | ج-تمثيل الأدوار لتجسيد مبدأ تفويض المهام. | مدير المدرسة | درجة المشاركة والانضباط لدى المعلمين |
| 2- تزويد المديرين بالمعلومات اللازمة لتنسيق آليات المساءلة الذكية مع المعلمين. | أ- توضيح آليات المساءلة الذكية وطرق تنسيقها. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | التزام المعلمين بالمهام الموكلة إليهم. |
| | ب-دورات تدريبية للمعلمين في وضع آليات المساءلة الذكية | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | مشاركة المعلمين في تنسيق آليات المساءلة. |
| 3- تزويد المديرين بمهارات القيادة التشاركية وخطوات تشكيل فرق العمل والعوامل المؤثرة فيها. | أ- دورات تدريبية لتنمية مهارات القيادة التشاركية للمديرين. | إدارة التعليم | الاستخدام الصحيح لمهارات القيادة. |
| | ب-نشرات دورية لأحدث الأساليب الإدارية. | إدارة التعليم | استخدام المديرين لهذه الأساليب بفاعلية. |
| | ج-ورشة عمل لتطوير مهارات المديرين على تشكيل فرق العمل، وتحديد العوامل المؤثرة فيها. | إدارة التعليم | درجة كفاءة فرق العمل التي يشكلها المدير. |
| 4- إشراك المديرين مع إدارة التعليم في وضع الخطط الوقائية للمشكلات المتوقعة. | أ- دورات تدريبية للمديرين على مهارات وضع الخطط الوقائية. | إدارة التعليم | إتقان المديرين لمهارات وضع الخطط الوقائية. |
| | ب-نشرات توضيحية لآليات مشاركة المديرين في وضع الخطط الوقائية. | إدارة التعليم | درجة مشاركة المديرين في وضع الخطط الوقائية |
| 5-رفع كفايات المديرين لمهارات حل المشكلات التي تواجههم. | أ- دورات تدريبية للمديرين على تحليل المشكلات. | إدارة التعليم | قدرة المديرين على تحليل المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها. |
| | ب-ورش عمل لمناقشة الحلول المقترحة للمشكلات. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | فاعلية الحلول التي يضعها مديري المدارس. |

**الهدف العام الثالث: زيادة اهتمام مديري المدارس بجودة التعليم**

يُعَدُّ الاهتمام بجودة التعليم عملية مستمرة، تشمل جميع الأطراف المشاركة في العملية التربوية للوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة، ولتحقيق هذا الهدف لا بد من تحقيق الأهداف التفصيلية الآتية:

1- وضع الخطط التطويرية لرفع درجة أداء المديرين.

2- تطوير كفايات المديرين لتوظيف التكنولوجيا الحديثة.

3- وضع الاستراتيجات الخاصة بتطوير المرافق المدرسية.

4- تنمية قدرة المديرين على مشاركة أولياء الأمور للمتابعة المستمرة لأبنائهم الطلبة عبر الوسائل الحديثة.

5- تطوير مهارات المديرين في استخدام المواد الإثرائية لعلاج القصور في المناهج.

- كل هدف من هذه الأهداف يحتاج إلى فعاليات وأنشطة كي تحققه جهة مسؤولة عن التنفيذ ووضع مؤشر أداء للحكم على مدى تحققه كما في الجدول الآتى:

| الهدف الفرعي | الفعاليات والأنشطة | جهة التنفيذ | مؤشر الأداء |
|---|---|---|---|
| 1- وضع الخطط التطويرية لرفع درجة أداء المديرين | أ- دورات تدريبية مستمرة للمديرين لتطوير أساليب التدريس للمعلمين. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | تنوع أساليب التدريس التي يستخدمها المعلمون. |
| | ب-ورش عمل لمناقشة الأوضاع الحالية للمديرين. | إدارة التعليم | ملاحظة تغير الأوضاع الحالية في المستقبل. |
| | ج- ندوات للمديرين لرفع كفاياتهم في وضع البرامج التدريبية لمعلميهم. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | تحسن المستوى المهني للمعلمين. |
| 2- تطوير كفايات المديرين لتوظيف التكنولوجيا الحديثة. | أ- دورات تدريبية للمديرين على استخدام التقنيات الحديثة. | إدارة التعليم | إتقان المديرين التعامل مع التقنيات الحديثة. |
| | ب-ورش عمل للتعرف إلى التقنيات الحديثة. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | الاستخدام السليم للتقنيات الحديثة، وتنوع التقنيات الحديثة المستخدمة. |
| | ج- نشرات دورية لشرح تفاصيل التقنيات الحديثة. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | الإلمام بكل ما هو جديد من تقنيات تعليمية. |

| الهدف الفرعي | الفعاليات والأنشطة | جهة التنفيذ | مؤشر الأداء |
|---|---|---|---|
| 3-وضع الاستراتيجات الخاصة بتطوير المرافق المدرسية. | أ- دورات تدريبية لتنمية قدرات المديرين في التخطيط الاستراتيجي. | إدارة التعليم | إتقان المديرين لمهارات التخطيط الاستراتيجي. |
| | ب-توفير المصادر الخاصة لتطوير المرافق المدرسية. | إدارة التعليم | مستوى التَحَسُّن في المرافق المدرسية. |
| | ج-ورش عمل للمديرين في تحديد حاجات مدارسهم المستقبلية. | إدارة التعليم | قدرة المديرين على تحديد حاجات مدراسهم. |
| | د- عقد اجتماعات مع المجتمع المحلي للمساهمة في تطوير مرافق المدرسة. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | درجة التزام المجتمع المحلي في تطوير مرافق المدرسة. |
| 4-تنمية قدرة المديرين على مشاركة أولياء الأمور للمتابعة المستمرة لأبنائهم الطلبة عبر الوسائل الحديثة. | أ- عمل برامج تدريبية مشتركة لمديري المدارس وأولياء الأمور في استخدام الوسائل الحديثة. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | الاستخدام الفعّال للوسائل الحديثة في التواصل المستمر بين أولياء الأمور والمدير والمعلمين. |
| | ب-ورش عمل للمديرين لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | درجة توظيف مواقع التواصل الاجتماعي في اطلاع أولياء الأمور على الأنشطة المدرسية. |
| | ج-إنشاء موقع إلكتروني لكل مدرسة. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | وجود موقع إلكتروني خاص بكل مدرسة. |
| 5-تطوير مهارات المديرين في استخدام المواد الإثرائية لعلاج القصور في المناهج. | أ- دورات تدريبية للمديرين في تقييم المنهاج. | إدارة التعليم | قدرة المديرين على تحديد أوجه القصور في المنهاج |
| | ب-دورات تدريبية للمديرين في تصميم المواد الإثرائية. | مدير المدرسة | درجة فاعلية المواد الإثرائية في علاج قصور المنهاج. |
| | ج-ورش عمل لمناقشة أساليب حديثة في إعداد الوسائل التعليمية. | مدير المدرسة | قدرة المعلمين على إعداد الوسائل التعليمية الحديثة بفاعلية. |

**الهدف العام الرابع: إكساب المديرين مهارات استخدام أساليب التقويم الشامل وتنويع مؤشرات الأداء.**

ولتحقيق هذا الهدف لا بد من تحقيق الأهداف التفصيلية الآتية:

1- رفع قدرات المديرين على استخدام الأساليب المتنوعة من التقويم ومؤشرات الأداء.

2- وضع نظام للتقويم الشامل لأداء المعلمين في المدرسة.

3- وضع الاستراتيجيات لتفعيل ملفات الإنجاز الخاصة بالطلبة.

4- تفعيل مشاركة مديري المدارس مع المشرفين التربويين في عمليات تقويم المعلمين.

- كل هدف من هذه الأهداف يحتاج إلى فعاليات وأنشطة كي تحققه جهة مسؤولة عن التنفيذ، ووضع مؤشر أداء للحكم على مدى تحققه كما في الجدول الآتى:

| الهدف الفرعي | الفعاليات والأنشطة | جهة التنفيذ | مؤشر الأداء |
|---|---|---|---|
| 1- رفع قدرات المديرين على استخدام الأساليب المتنوعة من التقويم ومؤشرات الأداء. | أ- دورات تدريبية في أساليب التقويم. | إدارة التعليم | استخدام المديرين أساليب التقويم المتنوعة. |
| | ب-ورش عمل عن كيفية استخدام مؤشرات الأداء. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | استخدام مؤشرات الأداء بفاعلية. |
| | ج- ندوات لاستخدام نتائج التقويم كمؤشرات أداء. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | توظيف نتائج التقويم كمؤشرات أداء. |
| 2- وضع نظام للتقويم الشامل لأداء المعلمين في المدرسة. | أ- نشرات توضيحية لاستراتيجات التقويم الشامل وأساليبه وأهميته. | إدارة التعليم | درجة توظيف المديرين لاستراتيجات التقويم الشامل، وعدد النشرات المُوزعة. |
| | ب-دورات تدريبية لمهارات التقويم الشامل. | إدارة التعليم | استخدام المديرين لمهارات التقويم الشامل بفاعلية. |

| الهدف الفرعي | الفعاليات والأنشطة | جهة التنفيذ | مؤشر الأداء |
|---|---|---|---|
| 3- وضع الاستراتيجيات لتفعيل ملفات الخاصة الخاصة بالطلبة. | أ- ندوات تعريفية بملفات الإنجاز. | إدارة التعليم | درجة توظيف المديرين لملفات الإنجاز. |
| | ب-ورش عمل لطرق اعداد ملفات الإنجاز. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | تنوع الطرق المستخدمة لإعداد ملفات الإنجاز. |
| 4- تفعيل مشاركة مديري المدارس مع المشرفين التربويين في عمليات تقويم المعلمين. | أ- وضع معايير تقويم المعلمين. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | استخدام معايير تقويم المعلمين بفاعلية. |
| | ب-دورات تدريبية للمديرين في مهارات قياس الأداء | إدارة التعليم | تطبيق مهارات قياس الأداء بفاعلية. |
| | ج-ندوات لمناقشة آليات التقويم الشامل لأداء المعلمين. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | استخدام المديرين لآليات التقويم المناسبة. |
| | د- ورش عمل للمديرين في استخدام بيانات الأداء كمؤشر للأداء. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | استخدام بيانات الأداء بفاعلية. |

**الهدف العام الخامس: رفع قدرة المديرين على تقديم التغذية الراجعة الفعّالة**

ولتحقيق هذا الهدف لا بد من تحقيق الأهداف التفصيلية الآتية:

1- تنمية مهارات وأساليب التغذية الراجعة لدى المديرين.

2- رفع كفايات المديرين والمعلمين لمهارات التقييم الذاتي.

3- وضع برامج التغذية الراجعة المشتركة بين المعلمين.

4- تطوير قدرة المديرين على تحديد الحاجات التربوية للمعلمين.

- كل هدف من هذه الأهداف يحتاج إلى فعاليات وأنشطة كي تحققه جهة مسؤولة عن التنفيذ، ووضع مؤشر أداء للحكم على مدى تحققه كما في الجدول الآتى:

| الهدف الفرعي | الفعاليات والأنشطة | جهة التنفيذ | مؤشر الأداء |
|---|---|---|---|
| 1- تنمية مهارات وأساليب التغذية الراجعة لدى المديرين. | أ- دورات تدريبية في مهارات التغذية الراجعة الفعّالة. | إدارة التعليم | إتقان مدير المدرسة لمهارات التغذية الراجعة. |
| | ب- ورش عمل لأساليب تقديم التغذية الراجعة | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | مستوى تقديم التغذية الراجعة الفعّالة. |
| | ج- نشرات تعريفية لأساليب التغذية الراجعة. | إدارة التعليم | درجة إلمام المديرين بأساليب التغذية الراجعة الفعّالة، وعدد النشرات. |

| الهدف الفرعي | الفعاليات والأنشطة | جهة التنفيذ | مؤشر الأداء |
|---|---|---|---|
| 2- رفع كفايات المديرين والمعلمين لمهارات التقييم الذاتي. | أ- دورات تدريبية لمهارات التقييم الذاتي. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | القدرة على القيام بالتقييم الذاتي. |
| | ب- ورش عمل عن أهمية التقييم الذاتي. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | استخدام مهارات التقييم الذاتي في المدرسة. |
| | ج- نشرات تعريفية بالتقييم الذاتي. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | درجة تطبيق المديرين للتقييم الذاتي، وعدد النشرات التعريفية. |
| 3- وضع برامج التغذية الراجعة المشتركة بين المعلمين. | أ- وضع استراتيجات مشاركة المدير مع المشرف التربوي في تقديم التغذية الراجعة. | إدارة التعليم<br>المشرف التربوي | وجود مشاركة بين المدير والمشرف التربوي في تقديم التغذية الراجعة. |
| | ب-تشكيل فِرَق من المعلمين ذوي الكفاءة لتقديم التغذية الراجعة لزملائهم. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | وجود هذه الفِرَق في المدرسة. |
| | ج- ندوات للتعريف بأهمية التغذية الراجعة في تطوير أداء المعلمين. | إدارة التعليم<br>مدير المدرسة | وعي المديرين والمعلمين بأهمية التغذية الراجعة. |
| 4- تطوير قدرة المديرين على تحديد الحاجات التربوية للمعلمين. | أ- دورات تدريبية للمديرين في مهارات تحديد الحاجات التربوية للمعلمين. | إدارة التعليم | قدرة المدير على تحديد الحاجات التربوية للمعلمين في المدرسة. |
| | ب-ورش عمل للمديرين لمهارات تحديد جوانب القصور لدى المعلمين. | إدارة التعليم | قدرة المدير على تحديد جوانب القصور لدى المعلمين. |

**الهدف العام السادس: تنمية قدرات مديري المدارس على توظيف التحفيز المادي والمعنوي لزيادة دافعية المعلمين في المدرسة**

ولتحقيق هذا الهدف لا بد من تحقيق الأهداف التفصيلية الآتية:

1- رفع قدرات المديرين في استخدام أساليب التحفيز المناسبة.

2- تنمية قدرات المديرين على مهارات التحفيز الذاتي.

3- توفير مصادر ومواد لدعم مديري المدارس في تحفيز المعلمين.

4- تنمية مهارات مديري المدارس على جذب دعم المجتمع المحلي للمدارس.

- كل هدف من هذه الأهداف يحتاج إلى فعاليات وأنشطة كي تحققه جهة مسؤولة عن التنفيذ، ووضع مؤشر أداء للحكم على مدى تحققه كما في الجدول الآتى:

| الهدف الفرعي | الفعاليات والأنشطة | جهة التنفيذ | مؤشر الأداء |
|---|---|---|---|
| 1- رفع قدرات المديرين في استخدام أساليب التحفيز المناسبة. | أ- ورش عمل للمديرين في أساليب التحفيز. | إدارة التعليم مدير المدرسة | قدرة المدير على استخدام أساليب التحفيز المتنوعة |
| | ب-ندوات عن أهمية التحفيز في زيادة الأداء | إدارة التعليم | وعي المديرين بأهمية التحفيز في زيادة أداء المعلمين |
| | ج- جلسات حوارية لاستخدام الموارد المتاحة للتحفيز. | إدارة التعليم مدير المدرسة | قدرة المديرين على استغلال الموارد المتاحة في عملية التحفيز. |
| 2- تنمية قدرات المديرين على مهارات التحفيز الذاتي. | أ- عقد لقاءات دورية للمديرين عن أهمية التحفيز الذاتي. | إدارة التعليم | درجة إلمام المديرين بأهمية التحفيز الذاتي. |
| | ب-ندوات تدريبية للمديرين والمعلمين في مهارات التحفيز الذاتي. | إدارة التعليم مدير المدرسة | الاستخدام الأمثل لمهارات التحفيز الذاتي. |
| | ج- نشرات توضيحية للمديرين والمعلمين لأساليب التحفيز الذاتي. | إدارة التعليم مدير المدرسة | ظهور السلوك الإيجابي في أداء المديرين والمعلمين. |
| 3- توفير مصادر ومواد لدعم مديري المدارس في تحفيز المعلمين. | أ- توفير ميزانية للمدارس لتلبية احتياجاتها. | إدارة التعليم | وجود ميزانية خاصة بكل مدرسة، ودرجة تلبية الاحتياجات |
| | ب-تفعيل صناديق المساهمة المدرسية. | إدارة التعليم | وجود صندوق المساهمة في المدرسة. |
| | ج- عقد مسابقات بمعايير موحدة في المدارس. | إدارة التعليم مدير المدرسة | عدد المسابقات المنعقدة في المدرسة. |
| | د- تفعيل المعارض المدرسية للمساهمة في تلبية احتياجات المدرسة. | إدارة التعليم مدير المدرسة | وجود معرض خاص بكل مدرسة. |
| 4- تنمية مهارات مديري المدارس على جذب دعم المجتمع المحلي للمدارس. | أ- تنظيم زيارات لمؤسسات المجتمع المحلي للتعريف بأنشطة المدرسة ودعمها. | إدارة التعليم مدير المدرسة | المشاركة الفعّالة للمجتمع المحلي بالأنشطة المدرسية. |
| | ب-جلسات حوارية بين المدرسة والمجتمع المحلي لمناقشة قضايا عامة وخاصة. | مدير المدرسة | دعم المجتمع المحلي لحل هذه القضايا. |
| | ج- تعزيز مشاركة المجتمع المحلي من خلال الأنشطة العامة التي تشارك بها المدرسة. | إدارة التعليم | عدد ونوعية الأنشطة التي تقوم بها المدرسة بالمشاركة مع المجتمع المحلي. |

## ➢ إمكانية تطبيق التصور:

من خلال نتائج الدراسة نجد أن درجة ممارسة المساءلة الذكية في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر مديريها ومديراتها جاءت بدرجة كبيرة –وإنْ كانت هذه الممارسة جاءت ضمن الأساليب الإدارية لهم– ، فإنه يتوفر في مدارس وكالة الغوث متطلبات تطبيق المساءلة الذكية. وكذلك نجد تأييد إدارة التعليم لكل ما هو جديد في مجال التعليم، ومن شأنه أن يحسن العملية التعليمية فيها، كما توفر وكالة الغوث الدولية البيئة المناسبة الداعمة لها، وتقوم بعقد الدورات التدريبية لرفع كفايات المديرين والمعلمين في شتى المجالات.

من هنا نجد أنه يمكن تطبيق هذا التصور في مدراس وكالة الغوث الدولية، إلا أنه يوجد هناك عوائق عدة على حد علم الباحثة في إمكانية تطبيق هذا التصور، منها:

- أن دليل إطار ضمان الجودة قد تضمن بعض الممارسات التي تؤدي إلى الوصول للمساءلة الذكية عن طريق المراجعة الذاتية المسندة.
- وأن أغلب مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث يعتقدون أن المساءلة الذكية والمراجعة الذاتية المسندة لهما نفس المفهوم.
- كثرة البرامج التي تقدمها إدارة التعليم في وكالة الغوث، أحدثها "القيادة من أجل المستقبل" فهي تتضمن بعض الممارسات التي تؤدي إلى جودة التعليم، وتحتوي عند ممارستها معايير المساءلة الذكية.

## ➢ التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة تُوصي الباحثة الجهات المسؤولة والمؤسسات المعنية بالتوصيات الآتية:

1- تبنِّي الاستراتيجية المقترحة في الدراسة من قبل المختصين والمسؤولين للوقوف على نتائجها.

2- وضع السياسات الخاصة بتطبيق اللامركزية في الإدارة من قبل إدارة التعليم في وكالة الغوث.

3- تكثيف المحاضرات والندوات واللقاءات التربوية التوعوية من قبل الخبراء والمتخصصين التربويين؛ لتوضيح مفاهيم ومعايير المساءلة الذكية وأهميتها.

4- ضرورة تنمية مهارات التقييم الذاتي لدى المديرين والمعلمين، وزرع مفاهيم الثقة المتبادلة بينهم.

- **المقترحات:**

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

1. إجراء نفس الدراسة على عينة مديري المدارس الثانوية في محافظات قطاع غزة.
2. دراسة العلاقة بين المساءلة الذكية ودرجة الرضا الوظيفي، أو المبادرة للمعلمين، أو الثقافة التنظيمية السائدة، أو غيرها من المتغيرات التي لها علاقة بالمساءلة الذكية.
3. إجراء دراسة للمساءلة الذكية في الجامعات أو وزارة التربية والتعليم.
4. إجراء دراسة عن المساءلة الذكية وعلاقتها بالتحسين وإصلاح التعليم.
5. إجراء دراسة عن القيادة الفعّالة وعلاقتها بدرجة تطبيق المساءلة الذكية.

﴿إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ ۚ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ ۚ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾ [هود: 88]

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين..

# المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم**

## أولاً-المراجع العربية:


1- أبوحشيش، بسام (2010). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة تجاه المعلمين. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، 18(2)، ص 597-626.

2- أبوحمدة، سعدة أحمد (2008). درجة تطبيق المساءلة الإدارية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن.

3- أبوشاويش، بشير عبد الرحمن محمود (2010). دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

4- أخوراشيدة، عالية (2004). درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.

5- أخوراشيدة، عالية (2006). **المساءلة والفاعلية في الإدارة التربوية**. عمان: دار ومكتبة الحامد.

6- الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبدالله (1974). **حلية الأولياء وطبقات الأصفياء**. مصر: مطبعة السعادة.

7- الأغا، إحسان والأستاذ، محمود (1999). **تصميم البحث التربوي**، غزة، فلسطين.

8- الأمير، محمود والعواملة، عبد الله (2011). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 7(1)، ص 59-76.

9- الأونروا (2006). **دليل إطار ضمان الجودة الخاص بمدارس الأونروا "الجزء الأول"**. وكالة الغوث الدولية، دائرة التربية والتعليم، الرئاسة العامة- عمان.

10- الأونروا (2008): **دليل تنفيذ المراجعة الذاتية، وكالة الغوث الدولية**، عمان – الأردن.

11- الأونروا (2009). **إطار ضمان الجودة**. وكالة الغوث الدولية، دائرة التربية والتعليم، الرئاسة العامة- عمان.

12- الأونروا (2011). **نشرة إعلان وظيفة مدير منطقة تعليمية**، دائرة المستخدمين وكالة الغوث الدولية، غزة.

13- بطاح، أحمد (2006). **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

14- الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة (1975). **سنن الترمذي** (تحقيق أحمد محمد شاكر). مصر: شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي: ط2.

15- الجعفي، محمدبن إسماعيل أبوعبدالله البخاري (2001). **صحيح البخاري** (تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر). بيروت: دار طوق النجاة.

16- الحارس، أسامة (2004). **المحاسبة الإدارية**. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

17- حرب، نعيمة محمد (2011). واقع الشفافية الإدارية ومتطلبات تطبيقها في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

18- الحسن، مي محمد محمود.(2010). درجتا المساءلة والفعالية الإدارية التربوية والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديرياتها في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

19- الحمداني، موفق وآخرون.(2006). **مناهج البحث العلمي الكتاب الأول أساسيات البحث العلمي**، عمان(الأردن): مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

20- حويل، إيمان مصطفى. (2012). واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

21- خالد، خالد محمد (1996). **خلفاء الرسول**. بيروت: دار الجيل.

22- الرازي، للامام محمد بن أبي بكر بن عبد القادر(ب،ت). **مختار الصحاح**. طبعة الأولى.

23- السجستاني، أبوداوود سليمان بن الأشعث بن إسحاق (1993). **الزهد لأبي داوود السجستاني** (تحقيق أبو تميم ياسر بن إبراهيم بن غنيم). حلوان: دار المشكاة للنشر والتوزيع، ط1.

24- سلامة، جهاد حسن محمود (2013). دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين وسبل تطويره. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

25- شرير، رندة (2003). الأدوار المتوقعة والواقعية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظات غزة. **رسالة دكتوراة غير منشورة**، البرنامج المشترك جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

26- شيخ، كبير (2008). **دليل تنفيذ طريقة المراجعة الذاتية المسندة في مدارس وكالة الغوث الدولية**. الأونروا، دائرة التربية والتعليم، الرئاسة العامة- عمان.

27- الصالحي، نبيل محمود (2013). **إدارة الجودة الشاملة "تطبيقات عملية في المجال التربوي"**. عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

28- الطراونة، رشا نايل حامد والعضايلة، علي محمد عمر (2010). أثر تطبيق الشفافية على مستوى المساءلة الإدارية في الوزارات الأردنية. **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، 6(1)، ص 63-96.

29- طرخان، محمد عبد القادر (2006). **المساءلة: مفهومها، وأنواعها، وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية الحديثة**. الأونروا، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية، HT.1.2006.

30- طرخان، محمد عبدالقادر (2009)(أ). **إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية**. الأونروا، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية.

31- طرخان، محمد عبدالقادر (2009)(ب). **ضمان الجودة في مدارس الأونروا الجزء الأول: "الاطار النظري"**. الأونروا، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية.

32- الطويل، هاني (2001)(أ). **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي (سلوك الأفراد والجماعات في النظم)**. عمان: دار وائل للنشر والطباعة، الطبعة الثالثة.

33- الطويل، هاني عبد الرحمن (2001) (ب).**الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**. الأردن: دار وائل للنشر.

34- عابدين، محمد عبد القادر (2005). **المدرسة الحديثة**. جامعة القدس، دار الشروق.

35- عايش، أحمد جميل (2009). **إدارة المدرسة "نظرياتها وتطبيقاتها التربوية"**. عمان: دار المسيرة.

36- عايش، أحمد جميل (2010). **تطبيقات في الإشراف التربوي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2.

37- العساف، ليلى والطرايرة، خالد (2011). تصور ومقترح لتطوير إدارة المؤسسات التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة. **مجلة جامعة دمشق**، 27(3+4)، ص 589-645.

38- العمري، حيدر محمد بركات (2004)(أ). **واقع المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن: دراسة تحليلية تطويرية**. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

39- العمري، حيدر محمد بركات (2011). **المساءلة في النظم التربوية**. إربد: عالم الكتب الحديث.

40- العمري، خالد (2004)(ب). المساءلة والاصلاح التربوي في إطار المدخل المنظومي. **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الرابع "المدخل المنظومي في التدريس والتعلم"**. المنعقد في الفترة مابين 3-4/أبريل 2004، جامعة عين شمس، القاهرة.

41- القضاة، أحمد عواد مفلح (2005). أنماط القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها بالمساءلة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الهاشمية، جرش، الأردن.

42- كرمة، منير جبريل عبد العزيز (2009). **معايير ومؤشرات صحيفة المساءلة الذاتية لاستشراف دور المحاضر في الدراسات العليا في فلسطين**. وكالة الغوث الدولية، دائرة التربية والتعليم.

43- كسبري، عبير عيد (2003). اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة في الإدارة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

44- الكيلاني، عبد الله زيد (1997). المساءلة في الأردن: محاولة لتطوير نظام مساءلة في النظام التربوي في الأردن" **ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية بعنوان "المساءلة في التربية"**. المنعقد في الفترة مابين 10-11/ مايو 1997، عمان، الأردن.

45- مبادرة بيرل (2013): الموقع الإلكتروني في تاريخ 2013/10/14 الساعة العاشرة مساءً http://www.pearlinitiative.org/past-events-ar/articles/pearl-initiative-integration-board-meeting-sharjah-uae-485.html

46- مراد، حمدي (1997). المساءلة الإدارية في التراث العربي والإسلامي. **ورقة عمل غير منشورة مقدمة للمؤتمر الأول للجمعية التربوية الأردنية**،المنعقد في الفترة مابين 10-11/مايو 1997، عمان، الأردن.

47- مصطفى، شريف (2007). **أسس مقترحة لبناء نظام ضمان الجودة في التعليم العالي**. الأونروا، معهد التربية، عمان.

48- مصطفى، صلاح (2002): **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**. الرياض: دار المريخ للنشر.

49- الموصلي، أبو يعلى أحمد بن علي بن المثُنى بن هلال التميمي (1984). **مسند أبي يعلى** (تحقيق حسين سليم أسد). دمشق: دار المأمون للتراث.

50- النابلسي، محمد راتب (2009): ومضات في الاسلام. دمشق(سوريا): دار المكتبي للنشر والتوزيع.

51- وزارة التخطيط والتعاون الدولي (1997). **الإصدار الأول**. السلطة الفلسطينية، فلسطين.

52- وزارة التربية والتعليم العالي (2013): **الكتاب الإحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي 2013/2012**، رام الله، فلسطين.

## ثانياً-المراجع الأجنبية:

1. Anderson, J. (2005): **Accountability in education. Education policy series**. The International Academy of Education, International Institute for Educational Planning.

2. Association of School and College Leaders (2014). **Manifesto 2015**. From: http://www.ascl.org.uk/filemanager/root/site_assets/news/ascl_manifesto_2014_web.pdf (Accessed in 07/03/2014).

3. Ataphia, D (2011): An Assessment of Accountability among Teachers in Secondary Schools in Delta State. **African Journal of Social Sciences**, Vol.( 1) Number (1), Page 115-125.

4. Barber, M (2004): The Virtue of Accountability: System Redesign, Inspection, and Incentives in the Era of Informed Professionalism. **Journal of Education**, Vol. (185)No. (1). P.7-38.

5. Belawati, T and Zuhairi, A. (2007): The Practice of a Quality Assurance System in Open and Distance Learning: A case study at Universitas Terbuka Indonesia (The Indonesia Open University).**International Review of Research in Open and Distance Learning** Vol (8), No. (1). P. 1-15. ISSN: 1492-3831.

6. Bousted, M. (2012). Inspection 2012 – Ofsted consultation on new framework for inspection of maintained schools and academies. **Work Sheet submitted to Association of Teachers and Lecturers.**

7. CATHOLIC EDUCATION OFFICE MELBOURNE (2009). **A Learning and Teaching Strategy for the Archdiocese of Melbourne.** Fraynework, Victoria Parade East Melbourne.

8. Cowie, M & Croxford, L. (2007): Intelligent Accountability: Sound-Bite or Sea-Change? **Scottish education**, No. 43, June 2007. From:

   http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief043.pdf (Accessed in 07/03/2014).

9. Cowie, M., Taylor, D. and Croxford, L. (2007): 'Tough, Intelligent Accountability' in Scottish Secondary SCHOOLS AND THE ROLE OF STANDARD TABLES AND CHARTS (STACS): A CRITICAL APPRAISAL. **Scottish Educational Review**, Vol. (39), No. (1), P. 29-50.

10. Crooks, T. (2003): Some Criteria for Intelligent Accountability Applied to Accountability in New Zealand. **Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association,** within Session 36.011 - Accountability from an International Perspective.

11. Darling-Hammond, L. (1991). **"Accountability Mechanisms in Big City School Systems"**. National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching.

12. Dealy, D (2007). **Managing by Accountability. What Every Leader Needs to Know about Responsibility, Integrity--and Results**. Greenwood Publishing Group.

13. Duggan, M., (2011). School accountability in the Western Australian public school sector: Perceptions of leaders in the field. **MA. Thesis**. Murdoch University Perth Western Australia.

14. Dunford, J. (2009). **Accountability in education**. Public Services Trust seminar.

15. Ebrahim, L (2003). Accountability in Practice: Mechanisms for NGOs. **World Development**. Vol. 31, No. 5, pp. 813–829.

16. Ellison, S. (2009): Hard-Wired for Innovation? Comparing Two Policy Paths toward Innovative Schooling. **International Education**, Vol. (39) Issue (1). P (30-48).

17. Ellison, S. (2012): Intelligent Accountability: Re-Thinking the Concept of "Accountability" in the Popular Discourse of Education Policy. **Journal of Thought**, Vol. 47, Issue 2, Page 19–41.

18. Erkkila, T (2007). GOVERNANCE AND ACCOUNTABILITY – A SHIFT IN CONCEPTUALISATION. **The Annual Conference of European Group of Public Administration**, Ljubljana, Slovenia.

19. Feuerstein, A. (2011): The Politics of Accountability and Teacher Preparation. College of Arts and Sciences, Bucknell University, Lewisburg, PA 17837. **Action in Teacher Education**, Vol33, No.1, page 3-23.

20. Fullan, M. & Leithwood, K. (2010). **GOOD GOVERNANCE FOR SCHOOL BOARDS: An Introduction to the Trustee Professional Development Program.** CENTRE FOR GOVERNANCE EXCELLENCE, the Ontario Education Services Corporation.

21. Fullan, M. (2005). Building a more responsive system of public education. **COMPANION PAPER 5, Report of the consultation on future directions for public education and training**, New South Wales, P. 213-219.

22. Fullan, M. (2010). The Big Ideas behind Whole System Reform. **Canadian Education Association**. vol. 50(3).P.24-27. ISSN 0013-1253.

23. Hattie, J. & Timperley, H. (2007): The Power of Feedback. American Educational Research Association. **Review of Educational Research. March 2007,** Vol. 77, No. 1, pp. 81–112.DOI: 10.3102/003465430298487.

24. Hodgson, G. K. (2011): **Creating a climate of intelligent accountability in all-through academies**, National College for School Leadership.

25. Hopkins, D (2013). **Exploding the Myths of School Reform**. Open university Press. McGraw-Hill Education.

26. Hopkins, D. (2007). **Every School a Great School, Realizing the potential of system leadership**. Open University Press, McGraw-Hill Education, England.

27. Hughes, W. & Pickeral, T. (2013): SCHOOL CLIMATE AND SHARED LEADERSHIP.**A School Climate Practice Brief,** Number 1, New York, NY: National School Climate Center.

**28.** Karabenick, S. A., & Conley, A. (2011). **Teacher Motivation for Professional Development**. Math and Science Partnership Motivation Assessment Program, University of Michigan, Ann Arbor, MI 48109**.**

29. Klenowski, V. (2009). Public Education Matters: Reclaiming Public Education for the Common Good in a Global Era. **The Australian Educational Researcher**, Vol. (36), No. (1), P.1-26.

30. Lashway, Larry. (2001): "Leadership for Accountability". **Research Roundup**, Vol (17) No. (3), Spring 2001. ERIC Clearinghouse on Educational Management at the University of Oregon.

31. Lingard, B. (2009): Testing Times: The need for new intelligent accountabilities for schooling**. QTU Professional Magazine,** November 2009-Page: 13-19.

32. Lopez, J. (2010) Review of All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform by Michael Fullan. **Education Review**, 13. From:

http://www.edrev.info/reviews/rev994.pdf (Accessed in 06/03/2014).

33. MacBeath, J. (2005). A New Relationship with Schools: inspection and self-evaluation. Leadership for Learning, **THE CAMBRIDGE NETWORK**, September 2005, No. (5).

34. OFSTED (2004). **A new relationship with schools.** from: http://www.ofsted.gov.uk/resources/new-relationship-schools (Accessed in 03/03/2014).

35. O'Neill, O. (2002): **A question of Trust**. Cambridge University Press. Cambridge CB2 1RP, United Kingdom.

36. O'Neill, O. (2013). Intelligent accountability in education. **Oxford Review of Education**. Vol. 39, No. 1, p. 4–16.

37. Payton, D (2009). **Journal to the Truth**. A book about life and relationships. United States of America. Lockman Foundation.

38. Peters, G.B. (1989). **The Politics of Bureaucracy**; 3rd Ed.; Longman: New York.

39. Romzek, B. & Dubnick, M. (1987). Accountability in the Public Sector: Lessons from the Challenger Tragedy. **Public Administration Review, No.** (47), page: 227- 238.

40. Sahlberg, P. (2006): RAISING THE BAR: HOW FINLAND RESPONDS TO THE TWIN CHALLENGE OF SECONDARY EDUCATION? **Profesorado**. Vol. (10). No. (1), PP. 1–26.

41. Sahlberg, P. (2007A). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. **Journal of Education Policy.** Vol. 22, No. 2. pp. (147–171)

42. Sahlberg, P. (2007B): A plea for intelligent accountability. **The Journal of Public Sector Management**, Vol. (37), Issue (3), Oct 2007, Page 49-66.

43. Sahlberg, P. (2008): Rethinking accountability in a knowledge society. **Springer Science and Business Media B.V. 2008. J Educ Change** (2010) 11:45–61, DOI 10.1007/s10833-008-9098-2.

44. Secondary Heads Association (2003): **Towards Intelligent Accountability for Schools a policy statement on School Accountability**. Policy paper 5.

45. Slater, L. (2013). **Quality assurance and accountability: Building high-performing and improving education systems**. CfBT Education Trust.

46. Stecher, B. (2010). **Performance Assessment in an Era of Standards-Based Educational Accountability**. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

47. Toomey Michele (1999) **"Learning Self-Expression with Accountability"** http://www.mtoomey.com/selfexpression.html (Accessed in 03/03/2014).

48. UNESCO (2002): **Papers on High Education**, Quality Assurance and the Development of Course Programmes, Bucharest.

49. Vanderploeg, L. (2013). LEADING FOR DEEPER CHANGE. **In CASE**. Vol. (54), No. (4). Page. 2-23.

50. Wolfe, C. (2010): Behaviors That Develop Mutual Trust and Its Association with Job Satisfaction. **Doctor Dissertation.** Virginia Polytechnic Institute and State University. Blacksburg, Virginia.

51. Wyatt-Smith, C. & Klenowski, V. (2012): Whole School Approaches to Standards and Improvement: "Intelligent Accountability". **Classroom Connections** — Issue 4, October 2012, Department of Education, Training and Employment.

52. Žalec, B. (2013). Trust, Accountability, and Higher Education. **SYNTHESIS PHILOSOPHICA** 55–56 (1–2/2013) pp. (65–81).

# مـــــــلاحق الـــدراســـة

- ❖ الاستبانة في صورتها الاولية.
- ❖ أسماء السادة المُحَكِّمين.
- ❖ الاستبانة في صورتها النهائية.
- ❖ كتاب تسهيل مهمة الباحثة.

# ملحق رقم (1)

## الاستبانة في صورتها الأولية


**الجامعـــــة الإسلاميـــة – غـــزة**

**شؤون البحث العلمي والدراسات العليـا**

**كليـــــــــــــة التربيـــــــــــــة**

**قســـــم أصـــــول الـتـربـيـــــة**


## طلب تحكيم استبانة

**السيد/ة : ..... المحترم/ة ،،**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..**

تقوم الباحثة بإجراء دراسة لنيل درجة الماجستير من قسم أصول التربية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بعنوان: " **تصور مقترح لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة**"، حيث تُعرِّف الباحثة المساءلة الذكية إجرائياً بأنها: " **أسلوب يمارسه مديرو مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، قائم على الثقة المتبادلة لتعزيز العلاقات الإنسانية بين المعلمين والتحلي بأخلاقيات المهنة، والتقويم الذاتي للمهارات من خلال تقديم التغذية الراجعة لهم، وتشجيعهم على العمل والإنجاز باحتراف، باستخدام المكافآت والحوافز، وذلك من أجل تحقيق الجودة المطلوبة لسير العملية التعليمية بما يوافق متطلبات الإدارة التعليمية والمجتمع المحلي**"، وقد اقتضت الدراسة استخدام استبانة لقياس درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للمساءلة الذكية من وجهة نظرهم، وتتضمن **(58)** فقرة، موزعة على المجالات التالية: (الثقة المتبادلة، المشاركة والمسؤولية، الاهتمام بجودة التعليم، التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء، التغذية الراجعة الفعّالة، التحفيز وزيادة الدافعية). وستعتمد الباحثة على مقياس ليكرت الخماسي للاستجابة على فقرات الاستبانة.

**ونظراً لما تتمتعون به من خبرة نرجو من سيادتكم الاطلاع على الاستبانة وإبداء آرائكم حول النقاط الآتية:**

1. مدى انتماء كل فقرة من فقرات الاستبانة للمجالات المذكورة.
2. وضوح الفقرات وقوة صياغتها مع إجراء التعديل اللازم في المكان المخصص أمام كل فقرة.
3. إبداء ملاحظاتكم واقتراحاتكم العامة على الاستبانة.

**وتفضلو بقبول فائق الشكر والتقدير على تعاونكم ،،،**

**الباحثة / هبة وهيب الداهوك**

| م | الفقرة | انتماء الفقرة للمجال | | وضوح الفقرة | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | منتمية | غير منتمية | واضحة | غير واضحة |
| **المجال الأول: الثقة المتبادلة:** ويقصد بها: " قناعة متبادلة في القدرات والإمكانات بين مديري مدارس وكالة الغوث وعناصر المجتمع المدرسي للاعتماد على بعضهم البعض، بحيث لا يتردد العاملون في طلب التوجيه المهني وتبادل وجهات النظر من أجل تحسين التعليم". | | | | | |
| 1 | أُناقش مدى قناعة المعلمين بأهمية الثقة المتبادلة مع الطلبة. | | | | |
| 2 | أُنَمّي الرقابة الذاتية وأَحدُّ من الرقابة المباشرة. | | | | |
| 3 | أُناقش المعلمين لتحقيق الموضوعية والفهم المشترك حول النتاجات والأهداف التعليمية. | | | | |
| 4 | أحرص على أن تسود في المدرسة علاقات اجتماعية تتسم بالشفافية والموثوقية. | | | | |
| 5 | أثق في قدرات المعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. | | | | |
| 6 | أُتابع مدى التزام الطلبة بالرقابة الذاتية والقيم، كحرصهم على ممتلكات المدرسة. | | | | |
| 7 | أُتابع مدى استخدام المعلمين لمهارات الحوار وتقبل الرأي الآخر فيما بينهم. | | | | |
| 8 | أتأكد من تبادل الخبرات الإيجابية بين المعلمين في جو من التعاون والرضا. | | | | |
| 9 | أُعاتب المعلمين على ضعف العلاقات بينهم وبين زملائهم. | | | | |
| 10 | أتأكد من توظيف المعلمين للاستقلالية المهنية من أجل الوصول إلى المعايير الأكاديمية المطلوبة. | | | | |
| **المجال الثاني: المشاركة والمسؤولية:** ويقصد بها: "عملية يقوم بها مديرو مدارس وكالة الغوث لإشراك جميع عناصر المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات وتفويض بعض الصلاحيات وتحمل المسؤولية تجاه أدائهم المدرسي والتي من شأنها أن تحسن عملية التعليم والتعلم". | | | | | |
| 1 | أتعاون مع المعلمين في صياغة الآليات التي تضمن مسؤولية كل معلم تجاه طلابه. | | | | |
| 2 | أُنسق مع المعلمين متطلبات تنفيذ آليات المساءلة في المدرسة. | | | | |
| 3 | أُوجّه المعلمين نحو تحمل المسؤولية تجاه أدائهم المدرسي. | | | | |
| 4 | أُشارك مع إدارة التعليم في متابعة أداء المعلمين والطلبة. | | | | |

| م | الفقرة | انتماء الفقرة للمجال | | وضوح الفقرة | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | منتمية | غير منتمية | واضحة | غير واضحة |
| 5 | أُشارك إدارة التعليم في وضع الخطط الوقائية في حل المشكلات المتوقعة. | | | | |
| 6 | أُتابع درجة التزام المعلمين بتنفيذ المهام الإدارية الموكلة إليهم. | | | | |
| 7 | أُشارك المعلمين في تقييم وتخطيط التحسينات اللازمة لآليات المساءلة (المكافآت والعقوبات). | | | | |
| 8 | أُتابع درجة توظيف عمليات الإرشاد والتوجيه لحل المشكلات التي تواجه الطلبة. | | | | |
| 9 | أتأكد من ممارسة السلوك التعاوني أكثر من السلوك التنافسي والأنانية. | | | | |
| 10 | أُتابع مدى تبادل الأفكار والعمل الإبداعي بين أفراد المدرسة. | | | | |
| **المجال الثالث: الاهتمام بجودة التعليم:** ويقصد بها: "عملية يقوم من خلالها مديرو مدارس وكالة الغوث بتوجيه المعلمين للإتقان في العمل واستخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم، واستثمار المواقف المدرسية في التخطيط لتحسين نوعية التعليم المقدم وضمان جودة المخرجات باستمرار". | | | | | |
| 1 | أستثمر المواقف المدرسية للحث على تطوير الأداء المدرسي. | | | | |
| 2 | أُتابع المعلمين في عملية إثراء المنهاج بما يحقق جودة التعليم. | | | | |
| 3 | أُعاتب المعلمين على تقصيرهم في التطوير المهني الخاص بهم. | | | | |
| 4 | أُقدّم أساليب التدريس القائمة على مبدأ التعلُّم الإتقاني للمعلمين. | | | | |
| 5 | أتأكد من رضا أولياء الأمور عن مستوى تقدم الطلبة بشكل دوري ومستمر. | | | | |
| 6 | ألوم المعلمين على تقصيرهم في استخدام كل ماهو جديد من تقنيات تعليمية حديثة لتحسين أدائهم. | | | | |
| 7 | أُتابع مدى توفر الإمكانات المادية اللازمة لتطوير الأجهزة والوسائل التعليمية. | | | | |
| 8 | أُتابع مدى تطبيق برنامج وخطط تطوير مرافق وأثاث المدرسة. | | | | |
| 9 | أُتابع مدى توظيف البريد الإلكتروني للتواصل مع أولياء الأمور باستمرار وتبليغهم عن أوضاع المدرسة وتحصيل الطلبة ومشكلاتهم. | | | | |
| 10 | أتأكد من استخدام الطلبة لموارد المدرسة بفاعلية. | | | | |

| م | الفقرة | انتماء الفقرة للمجال | | وضوح الفقرة | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | منتمية | غير منتمية | واضحة | غير واضحة |
| **المجال الرابع: التقويم الشامل وتنوع موشرات الأداء:** ويقصد بها: "عملية ينفذها مديرو مدارس وكالة الغوث بحكمة وموضوعية لتقييم جودة أداء المعلمين والطلبة من خلال تنمية مهارات التقويم الذاتي لديهم وباستخدام مؤشرات الأداء المتنوعة، والتعاون مع إدارات التعليم ومؤسسات المجتمع المحلي في مناقشة القرارات المترتبة على هذه المؤشرات". | | | | | |
| 1 | أُتابع درجة استخدام المعلمين لمهارات التقويم الذاتي. | | | | |
| 2 | أُعدّل المواقف الخطأ التي يقع فيها المعلمون بأسلوب يتميز بالذكاء والحكمة والبصيرة. | | | | |
| 3 | أُتابع مدى مشاركة أولياء الأمور في عملية تقويم أبنائهم. | | | | |
| 4 | أُتابع تقييم الوسائل التعليمية المستخدمة لتحقيق أهداف التعليم والتعلم. | | | | |
| 5 | أتأكد من استخدام المعلمين لأدلة واضحة وموثوقة لإثبات حسن الأداء في المدرسة. | | | | |
| 6 | أُقارن نتائج تحصيل الطلبة لمعلم في تخصص معين مع نتائج الطلبة لمعلم آخر في نفس المدرسة. | | | | |
| 7 | أُتابع مدى التزام المعلمين في تطوير أدوات التقويم باستمرار. | | | | |
| 8 | أتأكد من استخدام نتائج التقدم المحرز للخروج بتوصيات حول السياسات والاستراتيجيات التعليمية. | | | | |
| 9 | أتأكد من توظيف نتائج التقويم في تعديل المنهاج. | | | | |
| 10 | أُتابع أداء المعلمين باستخدام مؤشرات الأداء المتنوعة. | | | | |
| **المجال الخامس: التغذية الراجعة الفعّالة:** ويقصد بها: "جميع المعلومات التي يزودها مديرو مدارس وكالة الغوث للمعلم أو الطالب للاعتراف بالأعمال الجيدة وتشجيعها أو انتقاد الأعمال الخطأ وتقديم النصائح لتصحيحها، بهدف تحسين مستوى الأداء والإنجاز". | | | | | |
| 1 | أُزوِّد المعلمين بتغذية راجعة عن تقدُّم أدائهم على المستوى الشخصي والمدرسي. | | | | |
| 2 | أَتدخل بشكل سريع وفاعل عند وجود ممارسات غير جيدة. | | | | |
| 3 | أُوَظّف التغذية الراجعة في تعزيز العلاقة مع العاملين في المدرسة. | | | | |
| 4 | أستند إلى معايير واضحة عند تقديم التغذية الراجعة. | | | | |
| 5 | أُصغي بانتباه للطرف الآخر بعد تقديم التغذية الراجعة له. | | | | |
| 6 | أُقدِّم التغذية الراجعة بشكل منفرد يتناسب مع خصائص وحاجات الأشخاص التربوية. | | | | |

| م | الفقرة | انتماء الفقرة للمجال | | وضوح الفقرة | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | منتمية | غير منتمية | واضحة | غير واضحة |
| 7 | أَمنح المعلم فرصة لتأمل خطوات تنفيذ درسه قبل تقديم التغذية الراجعة. | | | | |
| 8 | أُناقش المعلمين في أدائهم بحيث يتعرّفوا على أخطائهم التي وقعوا فيها. | | | | |
| **المجال السادس: التحفيز وزيادة الدافعية:** ويقصد بها: "عملية يقوم بها مديرو مدارس وكالة الغوث لتنشيط وإثارة الدوافع الداخلية للمعلمين والطلبة بطرق إيجابية لتحسين الأداء والمبادرة بتطوير أنفسهم باستخدام الحوافز المادية والمعنوية". | | | | | |
| 1 | أُحفِّز المعلمين على التحلّي بأخلاقيات المهنة من خلال مسابقة المعلم المثالي. | | | | |
| 2 | أُتابع حاجات المعلمين وذلك لزيادة دافعيتهم لإنجاز الأعمال المطلوبة. | | | | |
| 3 | أُحفِّز المعلمين لمتابعة كل ما هو جديد. | | | | |
| 4 | أُشجِّع المعلمين على تحفيز الطلبة على البحث والاستقصاء والاكتشاف. | | | | |
| 5 | أُحفِّز المعلمين على ممارسة أدوار ومهارات ومسؤوليات جديدة. | | | | |
| 6 | أُكافيء المعلمين الملتزمين في المناوبة المدرسية. | | | | |
| 7 | أحث المعلم على إعداد الخطة اليومية للدروس بشكل جيد. | | | | |
| 8 | أُشجِّع إنجازات المعلمين المتميزة بالحوافز المادية والمعنوية بما يناسب كل منهم. | | | | |
| 9 | أُكافئ المعلم على التحسُّن في نتائج طلبته. | | | | |
| 10 | أُشجع المعلمين على تقديم مبادرات لتطوير الأداء. | | | | |

# ملحق رقم (2)

**أسماء السادة المُحَكِّمين**

| الرقم | الاسم | مكان العمل |
|---|---|---|
| 1 | **أ.د. سليمان المزين** | الجامعة الإسلامية |
| 2 | **أ.د. محمود أبو دف** | الجامعة الإسلامية |
| 3 | **د. منور نجم** | الجامعة الإسلامية |
| 4 | **أ.د. زياد الجرجاوي** | جامعة الأقصى |
| 5 | **د. بسام محمد أبو حشيش** | جامعة الأقصى |
| 6 | **د. جهاد عاشور الخضري** | جامعة الأقصى |
| 7 | **د. رزق شعت** | جامعة الأقصى |
| 8 | **د. ناجي سكر** | جامعة الأقصى |
| 9 | **د. نهى إبراهيم شتات** | جامعة الأقصى |
| 10 | **د. محمد سليم القات** | جامعة الأزهر |
| 11 | **د. محمد هاشم أغا** | جامعة الأزهر |
| 12 | **د. خليل حماد** | وزارة التربية والتعليم |
| 13 | **د. علي خليفة** | وزارة التربية والتعليم |
| 14 | **د. شريف مصطفي** | رئيس برنامج التعليم في الوكالة سابقاً |
| 15 | **د. محمود الحمضيات** | رئيس برنامج التعليم في الوكالة سابقاً |
| 16 | **د. حسن حماد** | مركز القطان التربوي |
| 17 | **د. زكي مرتجي** | مركز القطان التربوي |

# ملحق رقم (3)

## الاستبانة في صورتها النهائية


**الجامعـــــــة الإسلاميـــة- غـــزة**

**شؤون البحث العلمي والدراسات العليـــا**

**كليـــــــــــــة التربيـــــــــــــة**

**قســـــم أصـــــول الـــتـــربـيـــــــة**


## استبانة المساءلة الذكية

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،، وبعد ..**

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: "**تصور مقترح لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة**" من أجل الحصول على درجة الماجستير من كلية التربية في الجامعة الإسلامية. وقد اقتضت الدراسة استخدام استبانة لقياس درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث للمساءلة الذكية من وجهة نظرهم، وتتضمن (**57**) فقرة موزعة على المجالات التالية (الثقة المتبادلة، المشاركة والمسؤولية، الاهتمام بجودة التعليم، التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء، التغذية الراجعة الفعّالة، التحفيز وزيادة الدافعية).

حيث تعرّف الباحثة المساءلة الذكية بأنها: "أسلوب يمارسه مديرو مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، قائم على الثقة المتبادلة لتعزيز العلاقات الإنسانية بين المعلمين والتحلي بأخلاقيات المهنة، والتقويم الذاتي للمهارات من خلال تقديم التغذية الراجعة لهم، وتشجيعهم على العمل والانجاز باحتراف، باستخدام المكافآت والحوافز؛ وذلك من أجل تحقيق الجودة المطلوبة لسير العملية التعليمية بما يوافق متطلبات الإدارة التعليمية والمجتمع المحلي".

لذا نرجو منك أخي مدير المدرسة/ أختي مديرة المدرسة قراءة فقرات الاستبانة بتروٍ، ووضع أمام كل فقرة إشارة (√) في الخانة التي تعكس ممارستك الفعلية للمضمون، وعند الإجابة نرجو مراعاة الآتي:

- الإجابة عن جميع الفقرات دون نقصان.
- إعطاء حكم واحد فقط للفقرة من بين الأحكام الخمسة.
- لا داعي لذكر اسمك فستحفظ المعلومات بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وما ننشده فقط هو الصدق والأمانة في الاجابة، وأنت أهل لها، شاكرين لك حسن تعاونك.

**الباحثة/ هبة وهيب الداهوك.**

**أولاً: البيانات الشخصية:**

يرجى وضع علامة ( √) في الخانة التي تنطبق عليك:

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | الجنس | ( ) ذكر | ( ) أنثى |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 2 | المؤهل العلمي | ( ) بكالوريوس | ( ) ماجستير فأكثر |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 3 | سنوات الخدمة | ( ) أقل من خمس سنوات | ( ) من خمس إلى عشر سنوات | ( ) أكثر من عشر سنوات |

**ثانياً: استبانة المساءلة الذكية:**

| م | الفقرة | درجة الممارسة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جداً | عالية | متوسطة | منخفضة | منخفضة جداً |
| **المجال الأول: الثقة المتبادلة: ويقصد بها: "قناعة متبادلة في القدرات والإمكانات بين مديري مدارس وكالة الغوث وعناصر المجتمع المدرسي للاعتماد على بعضهم البعض، بحيث لا يتردد العاملون في طلب التوجيه المهني وتبادل وجهات النظر من أجل تحسين التعليم".** | | | | | | |
| 1 | أُناقش المعلمين لبناء الثقة المتبادلة معهم. | | | | | |
| 2 | أُنَمِّي الرقابة الذاتية لدى المعلمين. | | | | | |
| 3 | أُناقش المعلمين بموضوعية لتحقيق فهم مشترك حول الأهداف والنتاجات التعليمية. | | | | | |
| 4 | أَحرص على أن تسود في المدرسة علاقات تتسم بالشفافية والموثوقية. | | | | | |
| 5 | أَثق في قدرات المعلمين على تقييم أنفسهم في مدى تحقيق الأهداف التعليمية لدى طلبتهم. | | | | | |
| 6 | أُشَجِّع المعلمين على التأمل الذاتي في كيفية تطوير العلاقات بينهم وبين زملائهم. | | | | | |
| 7 | أَتأكد من تبادل الخبرات الإيجابية بين المعلمين في جو من التعاون والرضا والقبول. | | | | | |
| 8 | أُتابع مدى توظيف المعلمين مهارات الحوار وتقبل الرأي الآخر واحترامه. | | | | | |
| 9 | أَحرص على توظيف المعلمين للاستقلالية المهنية من أجل الوصول إلى المعايير الأكاديمية المطلوبة. | | | | | |

| م | الفقرة | درجة الممارسة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جداً | عالية | متوسطة | منخفضة | منخفضة جداً |
| **المجال الثاني: المشاركة والمسؤولية: ويقصد بها: "عملية يقوم بها مديرو مدارس وكالة الغوث لإشراك جميع عناصر المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات وتفويض بعض الصلاحيات وتحمل المسؤولية تجاه أدائهم المدرسي والتي من شأنها أن تحسن عملية التعليم والتعلم".** | | | | | | |
| 1 | أتعاون مع المعلمين في صياغة الآليات التي تضمن مسؤولية كل معلم تجاه طلابه. | | | | | |
| 2 | أُتابع مدى تبادل الأفكار والعمل الإبداعي بين أفراد المدرسة. | | | | | |
| 3 | أُشارك إداراة التعليم في متابعة أداء المعلمين والطلبة. | | | | | |
| 4 | أُشارك إدارة التعليم في وضع الخطط الوقائية لحل المشكلات المتوقعة. | | | | | |
| 5 | أُنسِّق مع المعلمين متطلبات تنفيذ آليات المساءلة في المدرسة. | | | | | |
| 6 | أشارك المعلمين في تقييم وتخطيط التحسينات اللازمة لآليات المساءلة. | | | | | |
| 7 | أُتابع توظيف عمليات الإرشاد والتوجيه لحل المشكلات التي تواجه الطلبة. | | | | | |
| 8 | أَتَأَكَّد من ممارسة السلوك التعاوني أكثر من السلوك التنافسي. | | | | | |
| 9 | أُوجِّه المعلمين نحو تحمل المسؤولية تجاه أدائهم المدرسي. | | | | | |
| 10 | أُتابع درجة التزام العاملين بتنفيذ المهام الموكلة إليهم. | | | | | |
| **المجال الثالث: الاهتمام بجودة التعليم: ويقصد بها: "عملية يقوم من خلالها مديرو مدارس وكالة الغوث بتوجيه المعلمين للإتقان في العمل واستخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم، واستثمار المواقف المدرسية في التخطيط لتحسين نوعية التعليم المقدم وضمان جودة المخرجات باستمرار".** | | | | | | |
| 1 | أَحثُّ على استثمار المواقف المدرسية لتطوير الأداء المدرسي. | | | | | |
| 2 | أُتابع المعلمين في عملية إثراء المنهاج بما يحقق جودة التعليم. | | | | | |
| 3 | أُوجِّه المعلمين لعلاج نقاط الضعف في أدائهم. | | | | | |
| 4 | أُعَزِّز استخدام المعلمين لأساليب التدريس القائمة على مبدأ التعلم الإتقاني. | | | | | |
| 5 | أَتأكد من رضا أولياء الأمور عن مستوى تقدم أبنائهم الطلبة بشكل دوري ومستمر. | | | | | |
| 6 | أُناقش المعلمين في سُبل تطوير مرافق المدرسة. | | | | | |

| م | الفقرة | درجة الممارسة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جداً | عالية | متوسطة | منخفضة | منخفضة جداً |
| 7 | أُشَجِّع المعلمين على التقييم الذاتي لمدى استخدامهم كل ما هو جديد من تقنيات تعليمية حديثة لتحسين أدائهم. | | | | | |
| 8 | أُتابع مدى توظيف البريد الإلكتروني للتواصل مع أولياء الأمور باستمرار. | | | | | |
| 9 | أَتأكد من توفر الإمكانات المادية اللازمة لتطوير الأجهزة المدرسية. | | | | | |
| 10 | أَتأكد من استخدام المعلمين لموارد المدرسة بفاعلية. | | | | | |
| **المجال الرابع: التقويم الشامل وتنوع موشرات الأداء: ويقصد بها: "عملية ينفذها مديرو مدارس وكالة الغوث بحكمة وموضوعية لتقييم جودة أداء المعلمين والطلبة من خلال تنمية مهارات التقويم الذاتي لديهم وباستخدام مؤشرات الأداء المتنوعة، والتعاون مع إدارات التعليم ومؤسسات المجتمع المحلي في مناقشة القرارات المترتبة على هذه المؤشرات".** | | | | | | |
| 1 | أُتابع توظيف المعلمين لمهارات التقويم الذاتي. | | | | | |
| 2 | أُمَكِّن المعلمين من تعديل المواقف الخطأ التي يمارسونها خلال جلسات حوارية معهم. | | | | | |
| 3 | أُفَعِّل مشاركة أولياء الأمور في عملية تقويم أبنائهم الطلبة. | | | | | |
| 4 | أُوَجِّه المعلمين لتقييم الوسائل التعليمية المستخدمة. | | | | | |
| 5 | أَتأكد من استخدام المعلمين لمؤشرات واضحة لإثبات حسن الأداء في المدرسة. | | | | | |
| 6 | أقارن بين نتائج تحصيل الطلبة لدى أكثر من معلم في نفس المدرسة. | | | | | |
| 7 | أُعَزِّز لدى المعلمين مهارات تطوير أدوات التقويم باستمرار. | | | | | |
| 8 | أَتأكد من استخدام نتائج التقدم المُحرز بهدف التطوير. | | | | | |
| 9 | أَتأكد من توظيف نتائج التقويم في تعديل المنهاج. | | | | | |
| 10 | أُتابع أداء المعلمين باستخدام مؤشرات الأداء المتنوعة. | | | | | |

| م | الفقرة | درجة الممارسة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عالية جداً | عالية | متوسطة | منخفضة | منخفضة جداً |
| **المجال الخامس: التغذية الراجعة الفعّالة: ويقصد بها: جميع المعلومات التي يزودها مديرو مدارس وكالة الغوث للمعلم أو الطالب للإعتراف بالأعمال الجيدة وتشجيعها أو إنتقاد الأعمال الخطأ وتقديم النصائح لتصحيحها، بهدف تحسين مستوى الأداء والإنجاز.** | | | | | | |
| 1 | أَزوّد المعلمين بتغذية راجعة عن تَطَور أدائهم على المستوى الشخصي والمدرسي. | | | | | |
| 2 | أَطلب من المعلمين أن يُقَيموا ذاتياً ممارسات غير جيدة وقعوا فيها ويُعَدِّلوها قبل أن أتدخل في الأمر. | | | | | |
| 3 | أُوَظِّف التغذية الراجعة في تعزيز العلاقة مع العاملين في المدرسة. | | | | | |
| 4 | أستند إلى معايير واضحة عند تقديم التغذية الراجعة. | | | | | |
| 5 | أُصغي بانتباه للطرف الآخر بعد تقديم التغذية الراجعة له. | | | | | |
| 6 | أُقدّم التغذية الراجعة بشكل منفرد يتناسب مع خصائص المعلمين وحاجاتهم التربوية. | | | | | |
| 7 | أَمنح المعلم فرصة كافية لتأمل خطوات تنفيذ درسه قبل تقديم التغذية الراجعة. | | | | | |
| 8 | أُناقش المعلمين في أدائهم بحيث يتعرّفون على أخطائهم التي وقعوا فيها. | | | | | |
| **المجال السادس: التحفيز وزيادة الدافعية: ويقصد بها: "عملية يقوم بها مديرو مدارس وكالة الغوث لتنشيط وإثارة الدوافع الداخلية للمعلمين والطلبة بطرق إيجابية لتحسين الأداء والمبادرة بتطوير أنفسهم باستخدام الحوافز المادية والمعنوية".** | | | | | | |
| 1 | أُحفّز المعلمين على التحلي بأخلاقيات المهنة من خلال مسابقة المعلم المثالي. | | | | | |
| 2 | أُتابع حاجات المعلمين لزيادة دافعيتهم في إنجاز الأعمال المطلوبة. | | | | | |
| 3 | أُحفز المعلمين على ممارسة أدوار ومهارات ومسؤوليات جديدة. | | | | | |
| 4 | أُشجع المعلمين لتحفيز الطلبة على استخدام الأسلوب العلمي. | | | | | |
| 5 | أُحفّز المعلمين لمتابعة كل ما هو جديد في مجال التعليم. | | | | | |
| 6 | أُعَزز المعلمين الملتزمين بالدوام المدرسي. | | | | | |
| 7 | أَحثُّ المعلمين على إعداد الخطة اليومية للدروس بشكل جيد. | | | | | |
| 8 | أُعزّز ابداعات المعلمين بالحوافز المادية والمعنوية بما يناسب كل منهم. | | | | | |
| 9 | أُكافئ المعلم على التحسُّن الواضح في نتائج طلبته. | | | | | |
| 10 | أُشجع المعلمين على تقديم مبادرات لتطوير أدائهم المهني. | | | | | |

# ملحق رقم (4)

## كتاب تسهيل مهمة الباحثة

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا

هاتف داخلي 1150

الرقم Ref: ج ش/35/العدد

التاريخ Date: 2014/04/09

الأستاذ الفاضل/ فريد أبو عاذرة حفظه الله،

رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

**الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير**

تهديكم مكتب البحث العلمي والدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ **هبه وهيب سعيد الداهوك** ، برقم جامعي 220120023 المسجلة في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **أصول التربية – الإدارة التربوية** ، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراستها والحصول على المعلومات التي تساعدها في إعدادها والتي بعنوان

**تصور مقترح لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة**

والله ولي التوفيق،،،

مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

ص.ب 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف Tel: +970 (8) 286 0700 فاكس Fax: +970 (8) 286 0800

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine www.iugaza.edu.ps

**Islamic University of Gaza**
**Research and Graduate Studies Affairs**
**College of Education**
**Department of Foundations of Education**

# *"A suggested Approach to Enhance the Intelligent Accountability for School Principals at the UNRWA in Gaza Governorate"*

*Prepared by*

**Heba W. Al-Dahouk.**

*Supervisor*

**Dr. Mohammed O. Al-Agha.**

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master in Educational Management from Department of Foundations of Education, Faculty of Education at the Islamic University in Gaza.

**2014**