جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها

إعداد
إيمان مصطفى حويل

إشراف
د. حسن محمد تيم

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في برنـــامج الإدارة التربويـــة بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2012م

واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها

إعداد

إيمان مصطفى حويل

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ: 6/8/ 2012 م وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
1. د. حسن محمد تيم	/ مشرفاً ورئيساً	.....
2. أ.د. محمد عابدين	/ ممتحناً خارجياً	.....
3. د. عبد محمد عساف	/ ممتحناً داخلياً	.....
4. د. عبد الكريم أيوب	/ ممتحناً داخلياً	.....

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى كل من كان له دور في وصولي إلى هذه المرحلة.....

إلى أَبي الغائب

إلى أمي الحاضرة

الى أخي الشهيد نجيب رحمه الله واسكنه فسيح جناته

إلى أبنائي مجاهد، ونجيب، ولطفي، وصالح

إلى إخوتي وأخواتي

إلى الذين تعلمت منهم أَنه بالعلم يُبنى الإنسان

إلى أساتذتي الكرام

إلى أرواح الشهداء التي عطرت أرض فلسطين الحبيبة برائحة المسك والريحان

إلى من أكن لهم الحب والاحترام، ولم تتسع سطوري لذكرهم

الشكر والتقدير

يقول الله تعالى في كتابه العزيز "لئن شكرتم لأزيدنكم"

صدق الله العظيم (سورة إبراهيم: الآية 7)

إليك يا رب الحمد والثناء ....إليك يا رب الإخلاص والولاء.....يا من وهبتني القوة والمقدرة والعطاء .....

أتقدم بالشكر الجزيل والاحترام الكبير إلى الدكتور حسن محمد تيّم في إنجاز هــذه الرســالة على كل ما بذله من جهد جليل في إرشادي في كل مرحلة من مراحل هذه الرسالة – جزاه الله الخير وأدامه ذخرا للجامعة والأمة الإسلامية.

كما أشكر الأستاذ الدكتور محمد عابدين، والدكتور عبد عساف، والدكتور عبد الكــريم أيــوب أعضاء لجنة المناقشة على ما أبدوه من ملحوظات أغنّت الرسالة، وأختم شكري إلــى جميــع أفراد أسرتي، وزملائي بقسم الإدارة التربوية في الدراسات العليا وإلى كل من ساهم في هــذه الرسالة ولو بمشورة أو كلمة

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان : **واقع تطبيق المساءلة التربويـــة والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها.**

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء مـــا تمـــت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة كاملة، أو أي جزء منها لم يُقدم من قبل لنيل أي درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي 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:**

Signature: **التوقيع :**

Date: **التاريخ :**

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ت
الشكر والتقدير	ث
الإقرار	ج
فهرس المحتويات	ح
فهرس الجداول	د
فهرس الملحقات	ر
الملخص باللغة العربية	ز
الفصل الأول: مشكلة الدراسة : خلفيتها وأهميتها	1
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	4
أسئلة الدراسة	5
أهداف الدراسة	5
أهمية الدراسة	5
حدود الدراسة	6
مصطلحات الدراسة	7
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	9
الإطار النظري	10
الدراسات السابقة	47
الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات	68
منهج الدراسة	69
مجتمع الدراسة	69
أداة الدراســـــة	70
صدق الأداة	71
ثبات الأداة	71

إجراءات الدراسة	72
متغيرات الدراســة	73
المعالجات الإحصائية	73
الفصل الرابع : نتائج الدراسة	75
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة	76
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة	81
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة	86
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	88
مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراســـة	89
التوصيات	92
المراجع العربية	95
المراجع الأجنبية	103
الملحقات	106
الملخص باللغة الانجليزية	B

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (1)	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيراتها المستقلة	69
جدول (2)	معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالات المساءلة التربوية والجودة الشاملة	72
جدول (3)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس وكالة الغوث الدولية مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	76
جدول (4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المناهج مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	77
جدول (5)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الطلبة مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	78
جدول (6)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإشراف التربوي مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	79
جدول (7)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعلمين مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	80
جدول (8)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال العلاقة مع إدارة التعليم مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	81
جدول (9)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	82
جدول (10)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال توفير متطلبات الجودة الشاملة مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	83
جدول (11)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال حل المشكلات مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	84
جدول (12)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التزام إدارة المدرسة بالجودة الشاملة مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	84

جدول (13)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال متابعة العملية التعليمية التعلمية وتطويرها مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي	85
جدول (14)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمساءلة التربوية والجودة الشاملة وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخدمة الإدارية	86
جدول (15)	معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين متوسطي المساءلة التربوية، والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية	87

فهرس الملحقات

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق (1)	أداة الدراسة بصورتها الأولية	107
ملحق (2)	أسماء محكمي أداة الدراسة	112
ملحق (3)	أداة الدراسة بصورتها النهائية	113
ملحق (4)	كتاب كلية الدراسات العليا إلى برنامج التعليم في الضفة الغربية في وكالة الغوث	118
ملحق (5)	كتاب إدارات المناطق التعليمية في الضفة الغربية إلى مـــدارس وكالة الغوث الدولية	119

واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها

إعداد

إيمان مصطفى حويل

إشراف

د.حسن محمد تيم

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع تطبيق مدارس وكالة الغوث الدولية للمساءلة التربوية، والجودة الشاملة فيها، والعلاقة بينهما من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها، وتكوّن مجتمع الدراسة من مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، والبالغ عددهم (91) مديراً، وقد اختارت الباحثة جميع المديرين في الضفة الغربية عينة لدراستها، ولتحقيق هدف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد استبانة بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات ذات الصلة، وتم التأكد من صدق الإستبانة من خلال عرضها على لجنة من المحكمين، وتم استخراج معاملي الثبات لمحوري الدراسة بوساطة معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ معاملا الثبات لمحوري المساءلة التربوية والجودة الشاملة (0.94) لكل منهما، وتم تحليل البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) من معامل ارتباط بيرسون.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أولاً: هناك واقع عالٍ جداً للمساءلة التربوية والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهات نظر المديرين.

ثانياً : وجود ارتباط ايجابي دال إحصائيا على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي المساءلة التربوية، والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين.

وبناءً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أوصت الباحثة بتوصيات منها:

1. ضرورة تحسين قنوات الاتصال بين مديري المدارس في وكالة الغوث الدولية وإدارة التعليم فيها؛ إذ أنّ ذلك قد يؤدي إلى استثمار أفضل للمساءلة التربوية المدرسية.
2. ضرورة تدريب مديري مدارس وكالة الغوث الدولية على حل المشكلات، إذ أنّ ذلك قد يؤدي إلى رفع مستوى الجودة الشاملة، ويُحسّن من التنمية المهنية للمديرين، ويصقل مقدراتهم في إدارة المدرسة.
3. توجيه الباحثين نحو دراسات تدرس علاقات ممكنة داخل البيئة المدرسية، مثل دراسة علاقة الجودة الشاملة بحل المشكلات الإدارية، أو دراسة علاقة المساءلة التربوية بتحصيل الطلبة أو أداء المعلمين.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة: خلفيتها وأهميتها

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة: خلفيتها وأهميتها

مقدمة

تتأكد في زمن التطورات المعرفية والتكنولوجية مقولة، طالما تداولها المهتمون بالإصلاح الاجتماعي، والتنمية الإدارية وهي أنه إذا كان العلم مُكلفاً، فإن الجهل أكثر كلفة. وفي زمن تسعى المؤسسات التي تريد لنفسها البقاء في عالم شديد التغير والمنافسة إلى تحسين جودة خدماتها أو منتجاتها ، تصبح الجودة أقل كلفة من سوء الأداء ورداءة الإنتاج.

وانسجاماً مع ذلك، يحرص قادة المؤسسات، سواء أكانوا دولاً أم جماعات أم أفراداً إلى ابتكار الطرق والآليات والوسائل التي يتأكدون بوساطتها من أن مواردهم (المال، والوقت، والجهد العقلي والبدني) لا تُنفق سدى، بل تُوجه في الاتجاه الصحيح بما يحقق أهداف المؤسسة أياً كان نوعها (طرخان، 2006).

ويشهد ميدان التربية محاولات كثيرة تهدف إلى استثمار الطاقات إلى أقصى حد ممكن، والتأكد أنّ الموارد البشرية والمادية تعمل بأحسن صورة، ولضمان ذلك تُطبّق المساءلة بأشكالها المتنوعة (United Nations Development Programme, 2006).

ولعلّ الأسباب التي تدعو إلى تطبيق المساءلة في المؤسسات على اختلاف أنواعها كثيرة ومتعددة، ويكفي القول أن التطبيق الفعّال للمساءلة لا يحد من الفساد الإداري، وهدر الموارد فقط، بل إنه يشكل ضرورة لا مفر منها لإرساء قواعد صلبة للممارسة الأخلاقية، وكذلك لفحص نقاط القوة والضعف في المؤسسة، وتقويم الأداء وتطويره وضمان التحسين المستمر (طرخان، 2006).

وتهدف التربية الحديثة إلى استثمار التعليم من خلال إعداد الإنسان للحياة وتوظيف طاقاته من أجل خدمة المجتمع وتنميته، ولكي تحقق التربية أهدافها، فهي بحاجة ماسة إلى إدارة فعالة وهادفة ومتطورة؛ لأن جوهر الإدارة يرتكز على استثمار الموارد البشرية والمادية؛ لتحقيق الأهداف المنشودة بأقل جهد بشري وبأدنى كلفة وفي أقصر وقت ممكن (Bajaria, 2011).

وتحتل المدرسة موقعاً هاماً في منظومة المؤسسات التي تُعّد وتمكّنه، ويقوم عليها إدارة تهتم بإدارة مواردها المادية والبشرية، وهي الإدارة المدرسية، وتضيف الإدارة المدرسية التي تهتم بالعاملين وتدعمهم وتوفر لهم فرص التقدم والنمو وتهيأ لهم البيئة المدرسية الحافزة للإنتاج، جودة كبيرة لعملية التعلم والتعليم في المدرسة.

ونظراً للتطورات الحالية والتحديات المستقبلية في جميع مجالات الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمعلوماتية، فإن دور الإدارة المدرسية يتمثل في ممارسة التغيير لتطوير العمليات الإدارية والفنية من أجل الحصول على أفضل النتاجات (التلاميذ) القادرة على التكيف مع مستجدات المستقبل ومتطلباته، ولذلك فإن أهداف الإدارة المدرسية الناجحة وضع خطط استراتيجية لتحقيق التغيير والتطوير التربوي والتحسين المستمر (الطويل، 1999).

وتمثل أهداف الإدارة المدرسية الموجهات التي تساعد المدرسة في تنفيذ الأنشطة والإجراءات؛ لتحسين أداء المدرسة، وطاقمها من الإداريين، والمعلمين، ووصولاً إلى الطلبة.

ويجتهد كثير من بلدان العالم في إصلاح أنظمة التعليم فيها من خلال تطوير الإدارة المدرسية لأنها الجهة المسؤولة عن تنفيذ البرامج التعليمية لإحداث التغير في مخرجات التعليم، الأمر الذي يستدعي ممارسة المساءلة في النظم التربوية ببلدان العالم النامي كما بلدان العالم المتقدم؛ وذلك سعياً للوصول إلى أنسب الطرق وأجودها وأكثرها نجاحاً للعملية التربوية لتحقق آمال وتطلعات مواطنيها (الحمود، 2007).

إن مثل هذا الاهتمام بموضوع المساءلة الذي تشهده الدول المتقدمة كأمريكا مثلاً لا يوجد له ما يوازيه في الأنظمة التربوية لدول العالم الثالث أو الدول العربية. فلا يزال مفهوم المساءلة سطحياً وبسيطاً لا يتعدى المفهوم الضيق لدور الإدارة والإشراف والتوجيه، وفي التحقق من قيام المعلم بواجباته والتزامه بالأنظمة والتعليمات دون الدخول في المساءلة عن مخرجات النظام التربوي ومستوياته وملاءمته لمتطلبات العصر (الكيلاني،1997).

وتكمن أهمية المساءلة التربوية في أنها تضبط أعمال المدرسة، وتُشعر أفراد المدرسة بأنّ عليهم تأدية مهامهم، وإنجاز وظائفهم وفق ما تقتضيه مصلحة المدرسة، ووفق ما تورده القوانين والأنظمة.

وعلى الرغم من ذلك، إلا أن الأدب التربوي يشير إلى أن بعض الدول العربية أخذت تفيد من 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 (أبو حشيش، 2010).

واستناداً إلى ما تقدّم، وشعوراً من الباحثة بالمسؤولية، فقد ارتأت أن تدرس واقع تطبيق المساءلة التربوية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، وعلاقتها بالجودة الشاملة من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها، والتي يُؤمل منها أن تفيد في تقديم مؤشرات عن المساءلة التربوية لأصحاب القرار في وكالة الغوث الدولية، بالإضافة إلى تزويد مديري المدارس عن مستوى مساءلتهم التربوية، ومدى إسهامها في الجودة الشاملة، مما قد ينعكس إيجاباً على أداء المدرسة.

مشكلة الدراسة :

يعاني النظام التعليمي في فلسطين بشكل عام من مشكلات عديدة، أهمها تدني مستوى التعليم، وقصور في أداء بعض المعلمين، وكثرة أعداد الطلبة نسبة إلى عدد الصفوف المدرسية، علاوة عن المشكلات التي يسببها الاحتلال (وزارة التربية والتعليم، 2005).

وسعت وكالة الغوث الدولية إلى تحسين واقع مدارسها في فلسطين، من خلال تبني مفاهيم إدارية حديثة، وتأكيد ممارستها وتطبيقها داخل المدرسة، ومن هذه المفاهيم المساءلة التربوية والجودة الشاملة، ولعلّ من الأهمية بمكان دراسة العلاقة بين المساءلة التربوية والجودة الشاملة (وكالة الغوث الدولية، 2009).

ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

"ما علاقة واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها؟"

أسئلة الدراسة :

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية :

1- ما واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها؟

2- ما واقع تطبيق الجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها؟

3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المساءلة التربوية، والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين؟

أهداف الدراسة

تتلخص أهداف الدراسة في النقاط الآتية :

1. الكشف عن واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدرس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها.
2. التعرف إلى العلاقة بين تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة مما يلي :

1. كونها من الدراسات الأولى – حسب علم الباحثة – التي تجري حول المساءلة التربوية والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية .

2. أنها تتناول موضوعا في غاية الأهمية، وهو المساءلة التربوية، والجودة الشاملة، وما يترتب على أي منهما من عملية إصلاح أو تطوير للعملية التعليمية.

3. تهم الدراسة كلاً من مديري مدارس وكالة الغوث الدولية، ومديراتها، ومعلميها ومعلماتها بشكل أساسي، والقائمين على إعداد الإداريين التربويين في المعاهد والجامعات، ليطلعوا على واقع تطبيق المساءلة التربوية، وأملاً في بناء اتجاهات إيجابية نحو المساءلة.

4. تهم المسؤولين في دائرة التربية والتعليم التابعة لوكالة الغوث الدولية ووزارة التربية والتعليم الفلسطينية وذلك بتقديم دراسة علمية منهجية للتمهيد لوضع نظام للمساءلة في النظام التربوي؛ لأن هدف المساءلة هو تحسين أداء العاملين فيه، من إداريين ومشرفين ومعلمين وكذلك الطلبة.

5. كما تهم الجهات الممولة للنظام التربوي في وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، لتكون على اطلاع على واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس وكالة الغوث الدولية، مما يساعدهم في تنظيم توزيع الموارد بشكل فاعل .

6. تهم الباحثين في مجال الإدارة التربوية المعنيين بالمساءلة وتحسين المناهج.

حدود الدراسة

تقتصر حدود الدراسة على :

الحدود البشرية : طبقت هذه الدراسة على جميع مديري، ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية .

الحدود المكانية : جميع المدارس التي تشرف عليها وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية.

الحدود الزمانية : تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2011/2010م .

الحدود المنهجية : تعتمد نتائج هذه الدراسة على أداتها المتمثلة في الاستبانة، وصدقها، وثباتها، واستجابات أفراد العينة عليها.

مصطلحات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على عدد من المصطلحات، عُرّفت على النحو الآتي :

نظام المساءلة :

العلاقة التعاقدية بين الرؤساء والمرؤوسين، وما يقدمه هؤلاء المرؤوسون من إجابات على أسئلة، أو استفسارات الرؤساء، لتبرير فشلهم أو تصورهم في أداء أدوارهم، وما يمارسه هؤلاء المسؤولون من إجراءات وعقوبات بحق المقصرين (المحمود، 1999، ص 24).

المساءلة :

قيام الرئيس بمساءلة المرؤوس على ما يقوم بأدائه من أعمال، وإشعاره بمستوى هذا الأداء، وتشمل شرحاً وتفسيراً لماذا حدث الفشل، وما يتوجب فعله، لتصحيح مثل هذا الموقف (الطويل، 1999)، وتقاس إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي حصل عليها المدير عند الإجابة على الاستبانة المعدة لقياس المساءلة التربوية.

الجودة الشاملة :

تعني الجودة كون الشيء جيدا، وفعلها الثلاثي "جاد"، أما المعنى الاصطلاحي للجودة الشاملة، فقد نظر إليها البعض على أنها "اتحاد الجهود واستثمار الطاقات المختلفة لرجال الإدارة والعاملين بشكل جماعي، لتحسين النهج الإداري ومواصفاته" (مجيد والزيادات، 2008)، وتقاس إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي حصل عليها المدير عند الإجابة على الاستبانة المعدة لقياس الجودة الشاملة.

وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين– الأونروا (UNRWA).

هي مؤسسة دولية تمولها هيئة الأمم المتحدة بقرار من مجلس الأمن الدولي، وهي اختصار :

(United Nations Relief and Work Agency for Palestinians)

وتم تأسيس وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا) بناءً على قرار الجمعية العمومية (4/302) في شهر كانون أول (1949) وبدأت أعمالها في شهر أيار (1950)، وتشمل الأنشطة الرئيسة لوكالة الغوث: "توفير خدمات التعليم، والصحة، والإغاثة، والرعاية الاجتماعية للاجئين المسجلين والمستحقين للخدمات"، والذين شردوا من ديارهم بعد اغتصاب فلسطين عام (1948) (وكالة الغوث الدولية، 2009).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

ثانياً: الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري الخاص بالمساءلة التربوية والجودة الشاملة، ويتطرق الفصل أيضاً إلى عدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بالمساءلة التربوية والجودة الشاملة.

أولاً : الإطار النظري

يعرض الإطار النظري توضيحاً عن المساءلة والمساءلة التربوية والجودة الشاملة وعناصرها.

مقدمة :

تعد المساءلة من المفاهيم الحديثة في الساحة التربوية، وربما ترتبط بمفاهيم أخرى كالمحاسبة أو المتابعة أو التقويم. ويرتبط نشأة المفهوم من خلال الربط بينها وبين المعايير الخاصة بالتربية والتعليم. وقد بدأت المساءلة تشق طريقها إلى النظام التربوي في الثمانينات من القرن المنصرم، إذ جاء في الموسوعة العلمية للتربية أن المساءلة ظهرت في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة مقتصرة على التعليم الابتدائي والثانوي، ثم امتدت إلى التعليم العالي كمطلب للارتقاء بمستوى النظام التعليمي (توق، 1997).

وقد جاءت المساءلة بعد تنامي دور النظم التربوية في المجتمعات البشرية وزيادة حساسيتها لهذه المجتمعات. كما أن تضخم وتزايد البعد الاستثماري للنظام التربوي يتطلب الاهتمام بمفهوم المساءلة. لذا فان المطالبة بالمساءلة التربوية قائمة على اعتقاد المواطنين بان التربية قد فشلت في التحقيق الفاعل لتوقعاتهم (الطويل،1999).

مفهوم المساءلة

على الرغم من كون مفهوم المساءلة من المفاهيم المستخدمة بكثرة في أدبيات الإدارة العامة إلا أن المصطلح ما زال يفتقر إلى التحديد المفاهيمي الدقيق، ويتداخل مفهوما المساءلة

والمسؤولية. إلاّ أنّ الحقيقة تشير إلى اختلافات بين المفهومين، ومن ثــم يصــعب اســتخدامهما كمترادفين، ففي بعض الأحيان يكون مفهوم المسؤولية أكثر اتساعاً من مفهوم المســاءلة، فهنــاك مسؤوليات يتحملها الإنسان من الصعب مساءلته عنها، والعكس صحيح، وفي حالات أخرى يكون مفهوم المساءلة أكثر اتساعاً من مفهوم المسؤولية (جميــل ، 2009). إذ أن المســؤولية تكــون متضمنة في أو جزء من المساءلة. وبهذا المعنى يؤكد الطويل أن مفهوم المساءلة يتضمن مسئولية اختيار مجريات عمل يمكن أن تضمن تحقق مخرجات تربوية مرغوب فيها في فترة زمنية معينــة وضمن سياسات مصادر متفق عليها، كما يتضمن وجود شواهد دالة علــى درجــة تحقــق ذلــك (الطويل، 2006).

من جهة ثانية يخلط البعض بين مفهوم المساءلة ومفهوم الرقابة في الوقت الذي يختلف فيه كلا المفهومين عن بعضهما بعض، فمصطلح الرقابة يشير إلى التطابق بين العمل المطلوب إنجازه والعمل الذي أُنجز فعلاً (عليوه ، 1987). وهو بذلك يعد جزء من المساءلة، فضلاً عن أنّ مفهوم الرقابة عادة ما يترك آثاراً سلبية في الأذهان في الوقت الذي يمكن فيه لمفهــوم المســاءلة إذا مــا أحسن تطبيقه أن ينتج آثارا إيجابية ترتبط بالمواطن ومؤسسات النظام السياسي ومنظومــة القــيم السائدة في المجتمع (جميل ، 2009) .

وعلاوة على ذلك يُعتقد بوجود علاقة ارتباطيه قوية بــين المســاءلة والمشــاركة، إذ أن المساءلة تصبح عادلة وممكنة التنفيذ إذا انطوت على مشاركة العاملين في وضع الأهــداف، وفــي تصميم الأنشطة والفعاليات (العمليات)، وفي قياس النتائج والمخرجات (بطاح، 2006).

ويتضح من العرض السابق لمفهوم المساءلة التربوية بأنه يشير إلــى التــزام منظمــات الإدارة العامة بتقديم كشف حساب عن طبيعة ممارساتها للواجبات المنوطة بها؛ بهدف رفع كفــاءة وفعالية هذه المنظمات (حنين، 1997). أما في السياق التربوي فيمكن القول أن المقصود بالمساءلة هي "التزام العاملين في التربية والتعليم بتقديم إجابات أو تفسيرات عما يقدمونه من نتاجات الــتعلم" (الكيلاني، 1997، ص 2).

ويعضد ذلك الجهني (2012، ص 18) إذ أشار إلى مجموعة من التعريفات للمساءلة وهي على النحو الآتي : "قدرة المستخدم على تنفيذ المهمات المحددة وقدرته على شرح وتفسير وتوضيح مستوى المكتسبات التي حققها بطريقة تبني ثقة المراقب لعلم المستخدم"، "الاستعداد لقبول اللوم على الفشل أو قبول الثناء والتقدير على النجاح والإنجاز، وتشمل شرحاً وتفسيراً لماذا حدث الفشل، وما يجب فعله لتصحيح مثل هذا الموقف"، "إجابة الأفراد أو المؤسسات عن الأسئلة التي توجه إليهم بسبب سلوكيات غير مرغوب فيها، أو قرارات علمية قاموا بها تتنافى مع الأنظمة والمعايير المرعية، ولا تنسجم معها"، و"وسيلة يمكن للأفراد والمنظمات عبرها أن يتحملوا مسؤوليات أدائهم بحيث يؤدي ذلك إلى اطمئنان من يتعامل معهم بأن الأمور تجري للصالح العام وفق الأهداف المرسومة، وتستند إلى تعظيم الممارسات الجيدة وتحجيم الممارسات السيئة، وأن المشكلات يتم التعامل معها بعدالة ومساواة". وأيضاً هي قيام الرئيس بمحاسبة أو مساءلة المرؤوس على ما يقوم بأدائه من أعمال وإشعاره بمستوى هذا الأداء، وذلك من خلال تقييم هذه الأعمال"، الوعد أمام المستخدم (صاحب العمل) وأمام النفس والآخرين بتقديم نتائج محددة".

المساءلة والقياس والتقييم والمحاسبة

يُعد القياس والتقييم مصطلحين مهمين لارتباطهما ارتباطاً تاماً بالمساءلة، ويُعدّ القياس مهماً لأنه يصف كل ما يدور داخل النظام، ويكون التركيز على اكتساب المعرفة وتطبيق المهارات في محتويات جديدة ودمج الطلبة في قيم اجتماعية (Earl, 1996)، ويستخدم القياس لصنع قرارات حول الطلبة والأفراد، وهو يختلف عن تقييم برامج معينة أو سياسات مختلفة، فالقياس ليس إصدار حكم، بل إن الموضوع يتعلق بتزويد معلومات حول التغذية العكسية، والخطوة التالية في التعلم يمكن أن تقرر من خلال مناقشات المساءلة، باستخدام مجموعة من المعلومات التي تم جمعها، وفي هذه الحالة يعد القياس ضرورياً ولكنه غير فعال للمساءلة، أما التقييم، فإنه يمثل الحكم المناسب، ومداه أبعد من القياس، إذ أنّ التقييم والمساءلة يشتركان في صفة واحدة، ويهدف كلاهما إلى دراسة تأثير المراكز التعليمية، وجدواها ومنفعتها (Levy, 1997).

وتقوم المسؤولية على ثلاثة أطراف، الطرف أول هو الطرف السائل، والطرف الثاني هو الطرف المسؤول، والطرف الثالث يمثل الجسر الرابط بين الطرفين، هو موضوع السؤال أي (المسؤول عنه)، ومفهوم المسؤولية يستمد أصوله من الثواب والعقاب ضمن مفهوم الجزاء، وكان أشد ما ترتبط به ثقافة المسؤولية هو مبدأ المساءلة، ولكن ما معيار المساءلة؟ وبأي مقياس تتم محاسبة المساءل؟ بصرف النظر عن الذي يقوم بعملية المساءلة، والذي لا يخرج تصوره عن أحد احتمالات ثلاثة، فإما أن يكون ذاتاً من ذوات المجتمع، وإما أن يكون مؤسسة من مؤسساته، وإما أن يكون قيمة من القيم المرجعية التي يطلق عليها عموماً مفهوم (الضمير)، وإن معيار المساءلة من حيث كونها مصطلح يتضمنه مفهوم المسؤولية، ودلالة مفهوم المساءلة في آن واحد، وهنا يبرز تساؤل حول مقياس المساءلة باعتبار جوهر العمل رهيناً بمن يقوم بالمساءلة ومقترن فعلها (المسدي، 1999).

ويتضمن مفهوم المساءلة مسؤولية اختيار مجريات عمل يمكن أن تضمن مخرجات تربوية مرغوب فيها في فترة زمنية معينة، وضمن سياسات ومصادر متفق عليها، كما يتضمن وجود شواهد دالة على درجة تحقق ذلك (الطويل، 1999).

إن مناقشة المهام التي يقوم بها الإداري، أو القائد التربوي، يجب أن تتضمن جانباً مهماً يتعلق بالربط بين مفهومي التقييم والمساءلة (Accountability and Evaluation)، ومناقشة هذين المفهومين والعلاقة بينهما، يُعد أمراً ضرورياً بسبب تنامي دور النظم التربوية في المجتمعات البشرية، وبسبب تزايد البعد الاستثماري لهذا النظام (الطويل، 1998).

المساءلة التربوية

لقد عرّف بطاح (2006، ص 73) المساءلة التربوية بأنها " وصف ناتج العملية التربوية يتم من خلالها تقييم برنامج تعليمي من حيث فعاليته وكفاءته في تحقيق تعلم الطالب، ويعد التربويون مسؤولين عن فشل أو نجاح البرنامج التعليمي "

وتختلف الرؤية التربوية للمساءلة لاختلاف السياقات التي تتم المساءلة فيها، ولذلك فقد ميّزت هاموند (Hammond, 1991) بين خمسة أنواع من المساءلة التربوية، يمكن إيجازها في ما يأتي :

أولاً : المساءلة السياسية : تُعد المؤسسات التربوية مؤسسات في مجتمع ديمقراطي مسؤولة عن تنفيذ سياسات عامة، وعرضها على المجتمع والمؤسسات التشريعية للتأكد من التنفيذ، وهذه مساءلة يقوم بها المشرّعون، وأعضاء مجالس إدارات المدارس، ومؤسسات المجتمع المحلي.

ثانياً : المساءلة القانونية : لدى المدارس التزامات قانونية معينة وللمواطنين الحق في رفع قضايا ضد المؤسسات التربوية واللجوء للمحاكم في قضايا مختلفة مثل غياب الفرص المتكافئة، أو ممارسة التمييز، أو مشكلات التعليم الخاص.

ثالثاً : المساءلة البيروقراطية : وهذه تتركز حول مدى الالتزام بالتعليمات الإدارية التي ينبغي على المربين أن يتبعوها. إن إصدار الأنظمة والقواعد ومتابعة تنفيذها يقنع المجتمع بأنّ المؤسسات التربوية ملتزمة بالتعليمات الإدارية.

رابعاً : المساءلة المهنية : وهذه تركز على الممارسات التعليمية، وتطالب دائماً بإتباع "أفضل الممارسات" استناداً إلى نتائج البحوث العلمية. وهذا يقتضي توفير تدريب جيد للعاملين، وتحديث معارفهم، وتعزيز انتمائهم الشخصي للمدرسة، وتعميق مسؤوليتهم أمام تلاميذهم في المقام الأول.

خامساً : المساءلة القائمة على منطق السوق : هناك من يرى أن واجب المدارس أن تعمل على إرضاء مطالب المستهلك في سوق تنافسية. ووفق نموذج السوق إما أن تعطي المدارس الأبناء ما يرغب الأهل، أو يسحبوا أبناءهم منها، ما يعني إغلاق المدرسة في نهاية الأمر. وما يزال هذا النوع من المساءلة قائماً في بعض الدول الغربية.

أما سميث (Smith , 1995) فقد صنّف المساءلة التربوية إلى ثلاثة أنواع :

1) المساءلة الأخلاقية :

في هذا النوع من المساءلة يكون مديرو المدارس والمعلمون مسؤولون أخلاقياً أمام الطلبة وأولياء الأمور، والإدارة التربوية العليا عن مدى تحقيقهم للمهام الموكلة إليهم بكفاية وفاعلية. ويعقدون لقاءات مع أولياء الأمور، يتحدثون عن أوضاع أبنائهم السلوكية وتحصيلهم الدراسي.

2) المساءلة المهنية :

وتتضمن أساليب التقييم المختلفة التي يقوم بها مديرو المدارس ومعلموها لمدخلات العملية التعليمية وعملياتها، كتقييم طرائق التدريس وأساليب التقييم التي يتبعها المعلمون، ويكون مديرو المدارس والمعلمون مسؤولون أمام أنفسهم وزملائهم عن تحقيق أهدافهم بكفاية وفعالية.

3) المساءلة التعاقدية :

بمعنى أن يتم مسبقاً وضع شروط العقد، ووصف ما هو مطلوب من المربي (المعلم والمدير وغيرهما) على وجه التحديد، والاستجابة تفترض التحديد المسبق للأهداف ، ومعايير التقييم ، وطريقة القياس، وأن تكون المعايير قابلة للقياس.

وأضاف جرونلاند (Gronlund, 1977) شكلاً آخر هو المساءلة التجريبية وينطلق هذا النوع من المساءلة من أن التعليم يمكن أن يتم تطويره، وبشكل فعال من خلال تحميل المسؤولية لطاقم المدرسة تجاه التجريب، وبشكل نظامي للأساليب المختلفة في التربية والتعليم، وتقييم أساليب بديلة بهدف تطوير تلك الأساليب والمواد التي أثبتت أنها الأكثر فاعلية وتحديدها وتعديلها.

فوائد المساءلة التربوية ووظائفها وسلبياتها :

لا ينبغي أن يُنظر للمساءلة على أنها مصدر للخوف والقلق، ولا أداة للتهديد بقدر ما هي أسلوب لمراجعة الأداء وتحسينه، وتطوير مهارات العاملين في المؤسسات التربوية. والحقيقة أن

الممارسة الإيجابية الفعالة للمساءلة التربوية تنطوي على فوائد عدة، يمكن إيجازها في ما يـــأتي (Kaltt, 2002) :

1. عن طريق المساءلة تتركز الطاقة الكلية للمؤسسة التربوية على أهدافها الإستراتيجية.
2. تؤدي إلى تنسيق جهود الفرق والأفراد في المؤسسة التربوية.
3. تحدد الفجوات في الأداء وتعمل على إصلاحها.
4. تعزز أشكال الدعم والشراكة فيما بين أفراد المجتمع التربوي.
5. تقدم للعاملين في المؤسسة التربوية صورة واضحة عن النتـــائج المتوقعـــة والمرغوبـــة لأعمالهم.
6. تدعم التفكير الاستراتيجي على مستوى الأفراد والجماعات.
7. تعزز العلاقات الرشيدة بين المديرين والعاملين، من حيث معرفة كل طـــرف بالتزاماتـــه وواجباته، والدعم المطلوب، وصولاً إلى نجاح المؤسسة التربوية في تحقيق أهدافها.
8. تجعل التركيز الأكبر على نواتج تعلم الطلبة.
9. تعطي دافعية أكبر لتطوير المناهج.
10. ترفع من مستوى التوقعات، وبالتالي ترفع من مستوى التحصيل.
11. تدفع التربويين إلى تحسين الوسائل المستخدمة في التعليم والتقييم .
12. تزيد من مستوى الاهتمام عند كل المشاركين في العملية التربوية ، وكـــذلك المـــؤثرين فيها، وتساعد المعلم على التركيز على تعلم الطلبة.

13. تؤدي إلى تحديد دور كل من الطالب والمعلم والمدير والمعنيين بمختلف عمليات النظام التربوي بهدف تحقيق عملية مساءلة واعية.

ورغم إيجابيات المساءلة التربوية، إلا أن البعض يرى أن للمساءلة التربوية بعض الآثار السلبية فيواجهها بالرفض والسخط، إذ يرى فيها تهديداً لأمنه وانتقاصاً لكرامته، ومن سلبياتها كما يشير بوفنيس (Bovens, 2003) أنّها:

- ❖ تجعل المعلمين قلقين على طريقة تقييمهم.
- ❖ تزيد الضغط النفسي على التربويين لتحسين مستوى الطلبة.
- ❖ تشعر التربويين بأن عليهم النجاح مع كل طالب، مع أن هناك عوامل وسيطة كثيرة تؤثر في كفاءة الطلبة لا يمكن التحكم فيها.
- ❖ توجد عصبية لدى بعض التربويين لشعورهم بأنهم دائماً تحت المجهر، وخاضعين للمساءلة.
- ❖ تهمل الفروق الفردية بين الطلبة الذين لم يتم تأسيسهم بشكل جيد ، ولا تنظر إلى تقدمهم الفردي ، بل تأخذ النتائج النهائية – فقط – لكل الطلبة .
- ❖ صعوبة تحديد المسؤول عن النتاجات التربوية، وبالتالي زيادة قلق التربويين لتحقيق مزيد من الانجاز مع أنهم ليسوا الوحيدين المسؤولين عن المخرجات .
- ❖ صعوبة قياس المخرجات التربوية، وعدم وجود معايير متفق عليها.

وتُعزى الآثار السلبية المتصورة للمساءلة إلى خلل في المنطلقات والمسلمات التي تنبثق عنها بعض برامج المساءلة، لأنه من المفروض أن تنطلق المساءلة من مسلمات نظرية (Y) التي تفترض في مضمونها أن الفرد نشيط في العمل، وراغب في تحمل المسؤولية، ولديه المقدرة على التوجيه الذاتي والسيطرة الذاتية، وذلك في مقابل انطلاق البعض في ممارستهم

لعملية المساءلة من مسلمات نظرية (X) والتي تفترض أن الفرد بطبيعته كسول وخامل، ولا يعمل إلا خوفاً من التهديد، كما ينقصه الطموح، ولا يرغب في تحمل المسؤولية، وللتقليل من مثل هذه الآثار السلبية للمساءلة يجب التركيز على البعد الأخلاقي والتوعوي والتثقيفي في المساءلة، لأن القرارات التي يصنعها القادة يترتب عليها بُعد أخلاقي، وبالتالي فإن عملية صنع القرار هذه يجب أن تخضع للتقييم الذاتي، وعلى القادة أن يكونوا منفتحين ومتقبلين للتقييم الأخلاقي (الكيلاني ، 1997).

وأشار بطّاح (2006، ص 24) إلى أن سلبيات المساءلة التربوية وإشكاليات تطبيقها يجب ألاّ تعفي التربويين من تبنيها وتطبيقها في الميدان التربوي إذ أن ما يترتب عليها من فوائد أكبر بكثير مما يمكن أن يترتب عليها من سلبيات، فضلا عن أنه يجب بذل قصارى الجهود لتجنب مثل هذه السلبيات، وإن كان يجب أن التأكيد بأن المسألة التربوية يمكن أن تفشل أحيانا إذا لم يتم التعامل مع أوضاع تكون فيها الأدوار والتوقعات واضحة، وتكون التغذية العكسية فيها متوفرة ومتصلة، وتكون فيها أنظمة المساءلة ذاتها خاضعة للمراجعة والتدقيق.

وبما أن المساءلة التربوية الإيجابية تساعد على الإنجاز المنضبط وصنع القرارات التي تتسم بالمصداقية والعملية، وتسهم في متابعة فاعلية وكفاية النظام التربوي، فإن الاتجاه نحو مأسسة المساءلة التربوية أصبح أمراً ضرورياً، أي جعلها مكوناً وجزءاً رئيساً في النظم التربوية، بحيث تمارس كل وحدة بعد المساءلة فيها لكي تكون الحصيلة النهائية مساءلة ممثلة وشاملة للنظام بأكمله، مما يعطي المسؤول عن النظام المقدرة على استبصار حقيقي لفاعلية وكفاية أداء نظامه، فالقيادة المتمكنة والواعية والمسؤولة تفرض احترام إرادتها وشخصيتها داخل النظام، فتأتي مساءلتها مقبولة من العاملين فيه دون حاجة إلى تفعيل قوة البعد القانوني في النظام من أجل دفع العاملين وحفزهم على العمل بأقصى طاقاتهم الممكنة، إذ تكون علاقة العاملين بقادتهم علاقة تقدير واحترام وثقة وإعجاب، متطلعين للإفادة من خبراتهم والتأسي بمسلكهم الذي يعيشه قادتهم (الطويل، 1999).

وتعمل المساءلة على تخليص الإدارة من أبعاد المحسوبية، وتدفعها نحو الاستقامة في العمل وفق قواعد الجدارة والاستحقاق، وتكافؤ الفرص، وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، وهذا ينعكس إلى حد كبير على انتماء الفرد وولائه للنظام الذي يعمل فيه نظراً لإحساسه وشعوره بالعدالة بعد مساءلة النظام للعاملين فيه (الطويل، 1999).

دور مدير المدرسة في نشر ثقافة المساءلة التربوية

إذا كان مفهوم المساءلة التربوية، مبدأ أساسياً من مبادئ الإدارة فإن أهميته القصوى تبرز في الجانب التطبيقي في مجال الأنظمة التربوية، التي تتصدى لتربية النشء منذ الصغر، وتعويدهم على ممارسة مبادئ المواطنة الصالحة. ومن هذا المنطلق فإن الباحثة ترى أهمية ممارسة مدير المدرسة لمفهوم المساءلة في إدارته للنظام المدرسي بوصفه مسؤولاً وقائدًا وقدوة حسنة لكل من العاملين بالمدرسة من ناحية، والنشء الصغير المسؤول عنهم من ناحية أخرى، وانطلاقاً من ذلك تقع على عاتقه مساءلة معلميه وطلابه. وتتحدد ممارسة المدير للمساءلة وفقاً لمسئولياته المتعددة والمختلفة سواء في الجوانب الإدارية أو الجوانب المهنية.

ففي الجوانب الإدارية يقوم مدير المدرسة بالعديد من الأدوار في مساءلة المعلمين، فهو يقدر التزام المعلمين للاجتماعات والمجالس التي ينظمها في المدرسة، ويشجع مشاركة المعلمين في الإشراف اليومي على الطلاب، ويحقق في سوء استغلال المعلمين لوقت العمل الرسمي، ويؤنب المعلمين على عدم انصياعهم لتعليمات وأوامر المدير، ويعالج فتور دافعية العمل لدى المعلمين، ويراجع المعلمين لعدم انتظامهم في الحضور للعمل في المواعيد المحددة، ويحاسب المعلمين على تفشي روح اللامبالاة، ويعاقب المعلمين على إفشاء سرية مكاتبات وقرارات الإدارة العليا، ويحقق في عدم تقيد المعلمين باللوائح والأنظمة والتعليمات المدرسية، ويحفز المعلمين على عدم خروجهم من المدرسة قبل الموعد المحدد، ويعاقب بعض المعلمين الذين يسيئون لأخلاقيات المهنة، ويعد ويرفع للمسئولين تقريرا مفصلا عن أداء المعلمين الجيدين والمقصرين، ويلفت نظر المعلمين الذين يحابون بعض الطلبة، ويحارب المحسوبية والرشوة داخل المدرسة، ويحقق في استخدام المعلمين للعقاب البدني مع الطلاب، ويحارب ظاهرة التسيب داخل المدرسة (الطويل، 1999).

وفي الجوانب الفنية يقوم مدير المدرسة بالعديد من الأدوار في مساءلة المعلمين، فهو :يلوم المعلمين على ضعفهم في وضع الخطة السنوية للمبحث الذي يدرسونه، ويلفت نظر المعلمين على ضعفهم في تخطيط الدروس، ويؤنب المعلمين على تقصيرهم في إدارة الصف وتنظيمه بشكل فعال، وينبّه المعلمين لبدء الحصة الدراسية بنشاط تمهيدي مناسب، ويحاسب المعلمين على قصورهم في دراسة وتحليل المناهج والكتب المقررة، ويحث المعلمين على تنمية قدراتهم في حل المشكلات، ويحاسب المعلمين على عدم التزامهم بتسلسل خطوات سير الموقف التعليمي، ويشجع المعلمين للربط بين المعلومات السابقة وموضوع الدرس الجديد، ويكافئ المعلمين على تحقيقهم للأهداف المحددة، ويحفز المعلمين على استخدامهم لوسائل تعزيز ايجابية في عملية التعلم، ويحاسب المعلمين على إهمالهم في إعداد الاختبارات والتدريبات المتنوعة، ويعزز دور المعلمين الذين يستفيدون من تحليل نتائج التقويم، ويُثمّن دور المعلمين الذين يقومون ببحوث إجرائية لتطوير المنهاج، ويشجع المعلمين على استخدام أساليب تقويم مناسبة ومتنوعة، ويحفز المعلمين لمراعاتهم للفروق الفردية في تنفيذ المنهاج، ويقدِّر تقبل المعلمين للنقد والتعامل معه بإيجابية، ويحاسب المعلمين على سلوكهم التي لا تنسجم مع قيم المدرسة (أبو الوفا، 2008).

ومما هو جدير بالذكر أنه على مدير المدرسة بوصفه يمثل رأس الهرم في القيادة المدرسية أن ينشر ثقافة المساءلة وعملياتها والإعداد لها. وقد ذكر طرخان (2006، ص 19) أبرز مهمات القيادة المدرسية بهذا الشأن على النحو الآتي :

1. ينبغي على القيادة المدرسية أن تقود العاملين في عملية البحث عن أفضل الاستراتيجيات التعليمية التي من شأنها أن تستجيب للتوقعات الجديدة. وتقترح ليتل (Little, 2001) موجهات خمسة لتنشيط عمليات تعلم المعلمين في سبيل تحسين أدائهم التعليمي والاستجابة للتوقعات، وبالتالي إعدادهم لتقبل المساءلة بثقة واقتدار. وتتمثل هذه الموجهات في النصائح الآتية :

- اجعل الاستقصاء الجماعي لتعلم التلاميذ بؤرة التنمية المهنية للمعلمين.

- نظّم العمل اليومي بما يدعم تعلم المعلمين.
- طوّر طرقاً بديلة لتعلم المعلمين.
- قدّم تغذية عكسية حول تعلم الطلاب.
- طوّر منظومة قيّمية وأخلاقية تدعم تعلم المعلمين.

2. على المديرين أن ينظموا الموارد على اختلاف أنواعها بما يلبي الاستجابة لمنحى المساءلة القائمة على المعايير.

3. على المديرين أن يكونوا قادة مدركين للمعايير بطريقة إيجابية، وفي الوقت ذاته لا بد من المحافظة على قيم المدرسة وثقافتها.

المساءلة الذكية

يرى كروكس (Crooks, 2003) أن مبررات المساءلة المدرسية ومنطلقاتها وأسبابها بشكل عام يمكن أن تلخص في نقاط معدودة، بصرف النظر عن نوعية المساءلة :

1. هناك من يعتقد أن الكثير من المدارس والمعلمين لا يؤدون عملهم بشكل مناسب إلا إذا خضعوا لمراقبة وتوجيه شديدين.

2. هناك اعتقاد آخر يرى أن قلة من المدارس فقط هي التي تؤدي عملها بشكل ضعيف .

3. هناك اعتقاد آخر يعتقد بأن المدارس والمعلمين بصورة عامة مهنيون ويمتلكون نوايا طيبة تجاه عملهم ، لكنه من المفيد لهم أن يتلقوا توجيهاً خارجياً واضحاً حيال الأهداف التي ينبغي أن يعملوا على تحقيقها.

4. هناك من يرى بأن المدارس والمعلمين سيجدون فائدة لهم من خلال توافر مصدر نظامي لتغذية عكسية حول أدائهم على معرفة جيدة.

والمتأمل لهذه المبررات يرى أنها تتراوح بين غياب الثقة، والرؤية البوليسية للمساءلة، إلى رؤية قائمة على روح الزمالة والتحسين التدريجي للأداء المدرسي، ويتبنى كروكس (Crooks, 2003) مفهوم "المساءلة الذكية"، ويقترح له ستة معايير (شروط) ينبغي توافرها في هذا الشكل من أشكال المساءلة حتى تتحقق المساءلة الذكية وهذه المعايير هي :

1. أن تحافظ على الثقة وتعززها بين المشاركين الأساسيين في عملية المساءلة في وقت تشهد المجتمعات تآكلاً في الثقة بين المسؤولين والعاملين. إن الثقة المفرطة قد تكون خطيرة، وكذلك الثقة الضئيلة.

2. أن تجعل العاملين ينخرطون في العمل، وتوفر لهم إحساساً قوياً بالمسؤولية المهنية وتثير فيهم روح المبادرة.

3. أن تشجع العاملين على الاستجابات العميقة والقيّمة، بدلاً من الاستجابات السطحية.

4. أن تحسن الفهم والممارسة لمؤشرات الأداء .

5. أن توفر تغذية عكسية فعّالة، وتعمق البصيرة بالأداء وتدعم القرارات حول نقاط القوة ونقاط الضعف في العمل.

6. أن تجعل معظم المشاركين أكثر حماساً وأعلى دافعية في عملهم الأمر الذي يعني أن المساءلة الذكية بحد ذاتها ينبغي أن تنطوي على قدرة عالية على زيادة دافعية العاملين لا على إحباطهم .

وترى الباحثة إمكانية إضافة ثلاثة معايير أخرى للمعايير السابقة وهي:

1. أن تكون قادرة على الاستمرار بذاتها لاعتراف الجميع بأنها مفيدة وتحسن جودة حياتهم المهنية .

2. أن تبنى فهماً مشتركاً للأهداف التي تسعى لتحقيقها، وتنظم العمل الجماعي اللازم لإنجازها.

3. أن تسهم في تعزيز الفهم المشترك لموضوع الجودة في أذهان المهنيين وفي نطاق مسؤولياتهم .

وقد يتساءل البعض عن مغزى كلمة "ذكية" حين تأتي وصفاً للمساءلة، وهنا لا بد من التوضيح 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 تطورها لزيادة فعاليتها إلى أقصى حد ممكن، وهو ذكاء قائم على استخدام الحكمة والبصيرة والخبرة والمعرفة والمهارات الاجتماعية لتحسين التعليم والتعلم، وتحقيق أهداف المدرسة وغايات المجتمع.

وترى الباحثة المساءلة الذكية على أنها نظام مهني إنساني لتقويم الأداء المؤسسي وتحسينه باستمرار، ويقوم على الثقة بالعاملين ومعارفهم وخبراتهم ومهاراتهم، وعلى تعميق إحساسهم بالمسؤولية الذاتية والجماعية العالية تجاه عملهم وعلى تزويدهم بالتغذية العكسية حيال أدائهم لتحقيق الأهداف المشتركة للمؤسسة. وهو نظام مغاير للمساءلة التقليدية/التفتيشية والتي غالباً ما تتم من خارج المؤسسة وتؤدي في معظم الأحيان إلى تدني الرضا الوظيفي وتدني معنويات العاملين ودافعيتهم وفعاليتهم.

الجودة الشاملة :

لقد وجهت العديد من الدول المتقدمة والنامية إلى نظمها التعليمية نقدا، وأظهرت عدم رضا عنها لانخفاض مستوى الجودة بها، حدث ذلك على سبيل المثال في الخمسينيات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وفي غيرها من دول العالم (الشرقاوي،2003).

وبدأت إدارة الجودة الشاملة بمعناها الحديث في الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أنها نمت وازدهرت في اليابان كنظام إداري، إذ ترجع نشأة الجودة الشاملة إلى السنوات الأولى من القرن العشرين عندما بدأت دراسات الزمن والحركة عام (1911) والتي نادى بها تايلور حيث كانت مؤشراً لولادة اهتمامات حديثة بالكفاءة . وحين تبنى اليابانيون في بداية الخمسينات تطبيق المفاهيم

الإحصائية للجودة كوسيلة لإعادة بناء البنية التحتية الصناعية المدمرة في كافة المجالات، الأمر الذي كان له أكبر أثر في النجاح الذي حققته الشركات اليابانية في أواخر السبعينيات . وساعد ذلك على انتشار استخدام إدارة الجودة الشاملة خارج اليابان، إذ انتقلت إلى الشركات الأوروبية والأمريكية التي بدأت في أوائل الثمانينيات الأخذ بأفكار ديمنغ Deming حول كل من الجودة، والإنتاجية، والوضع التنافسي، وأصبحت في منتصف التسعينيات تدرس وتطبق في المعاهد والجامعات الأمريكية (بدح، 2003).

يُلاحظ مما تقدّم أنّ مفهوم الجودة الشاملة اختلف من فترة زمنية إلى أخرى نتيجة الأبحاث والدراسات المرتبطة بقياس الرغبات الخاصة بالمستهلكين أو المنتجين أو غيرهم من المهتمين بهذا الموضوع، وذلك في بلدان العالم المختلفة.

مفهوم الجودة الشاملة:

أكدّت السياسة التعليمية في الدول المتقدمة على أن الجودة الشاملة في التعليم هي نتاج للإدارة الجيدة داخل المدرسة التي تنظر للتنظيم المدرسي على أنه سلسلة لجودة مستمرة يحددها، ويبني فلسفة جديدة، وهي أن لكم لا أهمية له دون الكيف، وإنه يمكن الحصول على الجودة الشاملة المطلوبة بنفس الأفراد الموجودين، وإذا قدمت لهم القيادة الرشيدة، والتدريب المناسب وهيأت لهم فرص العمل، بمعنى أن الجودة تنبع من داخل المدرسة، وتتم تنميتها بخلق نظم وتقنيات من جانب المعني بها (عبد المنعم، 1998).

وتُبنى الجودة على مبادئ وأسس تتمثل في مشاركة الإداريين في خلق ثقافة تنظيمية تقود إلى الجودة، وتهتم بوعي الطالب والمتعاملين مع المدرسة، وأدائهم، والبحث المستمر عن الأفضل، بالإضافة أنها تعمل على إزالة الحدود والعوائق وتجعل سبل الاتصال مفتوحة، وتقوم بتدريب وتعليم المتعلمين وتشجيعهم على العمل ضمن فريق، وتجعل التلميذ محور الاهتمام، كما تهتم بفاعلية الصفوف الدراسية وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات من أجل التحسين المستمر (اركارو، 2001).

وعلى الرغم من ثبوت مفهوم الجودة الشاملة فليس هناك اتفاق تام على المقصود باصطلاح الجودة الشاملة (Total Quality)، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف توجهات رواد إدارة الجودة الشاملة أو إلى اختلاف مجالات تطبيقية ولذلك يعرض الباحث أكثر التعريفات شيوعاً والتي تساعد على فهم وإدراك هذا المفهوم فيما يلي:

رأى حسين (2005، ص 17) أنّ "الجودة الشاملة عملية بنائية تهدف إلى تحسين الهدف النهائي، ولا يمكن اعتبارها عملية خيالية أو معقدة حيث تستند على الإحساس العام للحكم على الأشياء، ويتطلب ذلك تحسين ظروف العمل لكل العاملين داخل المؤسسة"

أما الوكيل (1997، ص 14) فيرى أنّ "الجودة الشاملة تعني تلبية رغباتهم وتحقيق توقعاته ورضاه من خلال تضافر الجهود لجميع الأعضاء سواء أكانوا داخل المؤسسة أم خارجها"

ويُعرّف عطية (2007، ص 25) الجودة الشاملة أنها "تحقيق الأهداف بأداء مميز بما يجعله متفوقاً على غيره من الأداءات المنافسة".

ويُقصد بالجودة الشاملة في التربية "مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية عكسية وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع" (البيلاوي وآخرون، 2006، ص 21)

كما تُعرّف بأنها "إستراتيجية إدارية مستمرة التحسين تهدف إلى تخريج المدخل الرئيسي وهو الطالب على أعلى مستوى من الجودة؛ بتمكينه بالمهارات الملائمة لسوق العمل لكسب رضا الطالب والهيئات المستفيدة به في المجتمع" (أحمد، 2003، ص 116)

أهمية الجودة الشاملة:

إنّ مؤسسات العالم اليوم بما فيها المؤسسات التعليمية أحوج ما تكون إلى تطبيق الجودة الشاملة في التعليم منها، وتتبع أهمية ذلك من النقاط الآتية (عبد العزيز: 1999):

1- دراسة متطلبات المجتمع واحتياجات أفراده والوفاء بتلك الاحتياجات .

2- تنمية العديد من القيم التي تتعلق بالعمل الجماعي وعمل الفريق.

3- أداء العمل بشكل صحيح.

4- تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في نظر المعلمين والطلاب وأفراد المجتمع المحلي، وتنمية روح التنافس بين المؤسسات التعليمية المختلفة.

5- تحقيق جودة التعلم سواء في الجوانب المعرفية أو المهارية أو الوجدانية.

6- بناء الثقة بين العاملين بالمؤسسة التعليمية ككل وتقوية انتمائهم لها.

7- توفير المعلومات ووضوحها لدى جميع العاملين .

8- تحقيق الترابط الجيد والاتصال الفعال بين الأقسام والإدارات والوحدات المختلفة في المؤسسة التعليمية .

9- الإسهام في حل كثير من المشكلات التي تعيق العملية التعليمية في المؤسسة.

10- تنمية العديد من المهارات لدى أفراد المؤسسة التعليمية مثل مهارة حل المشكلات وتفويض الصلاحيات وتفعيل النشاطات وغيرها.

11- تحقيق الرقابة الفعالة والمستمرة لعملية التعليم والتعلم.

12- تحقيق المكاسب المادية والخبرات النوعية للعاملين في المؤسسة التعليمة ولأفراد المجتمع المحلي والمستفادة من هذه المكاسب والخبرات وتوظيفها في الطريق الصحيح لتحقيق التنمية المجتمع الشاملة.

وهناك أهمية أخرى للجودة الشاملة:

1. عالمية نظام الجودة باعتبارها سمة من سمات العصر الحديث.
2. ارتباط الجودة بالإنتاجية وتحسين الإنتاج.
3. اتصاف نظام الجودة بالشمولية في المجالات كافة.
4. عدم جدوى بعض الأنظمة والأساليب الإدارية السائدة في تحقيق الجودة المطلوبة.
5. تدعيم الجودة لعملية تحسين المدرسة.
6. تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة الغد.
7. زيادة العمل وتقليل الهدر أو الفاقد.
8. الاستخدام الأمثل للمواد المادية والبشرية (بدوي، 2010).

عوامل الجودة الشاملة:

قامت بعض الدول العربية المجاورة بوضع معايير قومية للتعليم، بحيث تكون شـــاملة، تتناول جميع الجوانب المختلفة لمدخلات العملية التعليمية، وتسعى لتحقيق مبدأ الجودة الشـــاملة والموضوعية، إذ تركز على الأمور والتفصيلات المهمة في المنظومة التعليمية، ويمكن تطبيقها على القطاعات المختلفة والمتطورة، كما أنه يمكن تطبيقها لفترة زمنية ممتدة، وقابلـــة للتعـــديل وفق التطورات العلمية التكنولوجية، وقابلة للقياس، حتى يمكن مقارنة مخرجاتها بالمعايير المقننة للوقوف على مدى جودة المخرجات. وقد حصر القائمون على هذه المعايير أن تكـــون وطنيـــة تستند إلى الجانب الأخلاقي، وتراعي عادات المجتمع وسلوكياته، وتشمل المعايير في المجـــالات الآتية:

المدرسة الفاعلة كوحدة متكاملة، والمعلم كمشارك أساسي في العملية التعليمية، والإدارة المميزة، والمشاركة المجتمعية، إذ تسهم المدرسة في خدمة المجتمع المدني، ويقوم المجتمع بدوره بتقديم الدعم للمدرسة مادياً وخدمياً وإعلامياً، والمنهج المدرسي وما يكتسبه المتعلم من المعارف والمهارات والقيم، والمواد التعليمية ومواد التقويم .

وتعد المعايير السابقة ركيزة أساسية لعملية الاعتماد التربوي للمدارس، وهذا الاعتماد هو وسيلة لتحقيق وضمان الجودة بوصفها عملية تقويمية مستمرة لجودة المستوى التعليمي للمدرسة.

ويرى ديمنغ أن الإنتاجية إذا ما أراد لها أن تحقق الجودة وبلوغ النوع المطلوب من الإنتاج أو الخدمة لأية مؤسسة إنتاجية، أو خدمية لابد لها من الاعتماد على العوامل الآتية (عطية، 2007، ص 28-30) :

1- السياسة (Policy) : ويعني هذا العامل ضرورة توفير سياسة تحدد الأهداف التي تسعى المؤسسة إليها. والإجراءات التي تتبعها المؤسسة الإنتاجية أو الخدمية من أجل تحقيق تلك الأهداف.

2- التنظيم (Organization): إن هذا العامل يعني أن يكون في المؤسسة تنظيم لعملها وتوزيع للمسؤوليات بين أفرادها يتسم بالوضوح في استخدام أجود العناصر في إدارة العمل.

3- التدريب (Training): يعني أنّ على المؤسسة إخضاع العاملين فيها إلى تدريب جيد يتسم بالاستمرارية يقوم على أساس خطط تضمن تحقيق احتياجات الأفراد العاملين في المؤسسة الإنتاجية، أو الخدمية.

4- المعلومات (Information) : يعني هذا العامل أن المؤسسة التي تريد تطبيق الجودة يجب أن يكون لديها قاعدة من البيانات والمعلومات يسهل وصول العاملين في المؤسسة إليها.

5- التحليل (Analysis): إن هذا العامل يعني أن المؤسسة على تحليل المشكلات التي تواجه المؤسسة في عملها والإفادة من نتائج التحليل في تحديد سبل التطوير المستمر في عمل المؤسسة.

6- الضبط (Control) : إن تحقيق الجودة في عمل كل مؤسسة إنتاجية أو خدمية يتطلب وجود نظام يضبط العمل في داخلها يعتمد على التغذية العكسية.

7- المعايير (Standards): إن ضبط العمل في المؤسسة يتطلب توفير معايير يقوم عليها ذلك الضبط وبناء على ذلك فإن توفير هذه المعايير يعد عاملاً مهماً من العوامل التي تساعد المؤسسة على تحقيق الجودة.

8- الفعال أو التأثير (Effectiveness): لكي تكون المؤسسة قادرة على تحقيق الجودة في طريقة عملها ومنتجاتها وطريقة تقديمها للمستفيد لابد أن تكون ذات فعالية وقدرة على التأثير في سوق العمل وقدرة على مناقشة المؤسسة الأخرى المشاركة بها بما يتوافر لمنتجاتها وخدماتها من مواصفات تجعلها تتمتع برضا المستفيدين بما في ذلك قلة كلفتها.

9- التخطيط المستقبلي(Future Planning): إن الجودة تقتضي الاستمرارية. والاستمرارية بحد ذاتها تتطلب التخطيط المستقبلي لذلك يعد التخطيط المستقبلي من العوامل المهمة التي تلزم المؤسسة في تحقيق الجودة الشاملة على أن يراعي هذا التخطيط العلاقة بين متطلبات الجودة، والتخطيط بعيد المدى، وقريب المدى.

وهناك عوامل أخرى تحقيق الجودة الشاملة في التعليم:

1- تدعيم اللامركزية: مما ساعد على تحقيق فعالية أكبر في أداء المهام الموكلة إلى المؤسسات التربوية، بالإضافة إلى الرضا عن العمل في نفوس العاملين في المؤسسات التربوية، مما دفعهم إلى بذل المزيد من الجهد في سبيل تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة، والتدريب الكافي للعاملين في المؤسسات التربوية وتوفير الرقابة الذاتية في نفوس العاملين.

2- إدارة الوقـــت: يمثل الوقت بالنسبة للعاملين الإداريين في المؤسسات التربويـــة والمدرســـية العامل الحاسم في أدائهم، لذلك يجب القضاء على مصادر إهدار الوقت فـــي إدارة المؤسســـات التربوية، وترشيد إدارة الوقت من خلال تفويض السلطة، والمراجعة المستمرة لجـــدول توزيـــع الوقت بين الأنشطة المختلفة داخل المؤسسة.

3- مدخل المشاركة في الإدارة: ويُقصد به أن يكون للمجتمع المحيط بالمدرسة دوره الفعـــال في إقرار البرامج والأنشطة التعليمية، التي تمارسها المدرسة كمؤسسة تهدف إلى تكوين أجيـــال صالحة وقوية، مع ضرورة توضيح نوع المهام التي سيشارك المجتمع فيها، وفي أي مســـتوى سيشاركون (فؤاد، 2009، ص6).

معايير الجودة الشاملة:

وضع ديمينغ تعريفاً للجودة مؤداه أنّ الجودة درجة التميز الذي يمكن التنبؤ بها من خلال استعمال معايير أكثر ملائمة وأقل كلفة وهذه المعايير تشتق من المستهلك. وينطبق ذلـــك علـــى مبدأ عملية الإنتاج، والمنتج النهائي في الوقت ذاته (البيلاوي وآخرون، 2006، ص 26).

لذا أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق الجودة الشاملة في المؤسسة التعليميـــة، وهكذا فرض منطق الجودة وجود معايير للمدخلات والعمليات والمخرجات التعليمية.

وتتمثل معايير المدخلات في الآتي:

1-الموارد البشرية: وتشمل الهيئة الإدارية ويمثلها مدير المدرسة ووكلاؤها وأمـــين مركـــز مصادر التعلم، إلى جانب بعض العناصر الإدارية المعاونة من العاملين بالشؤون المالية

الموارد المادية: وتتمثل في القوة الشرائية المتاحة للمدرسة للتزويد بالموارد الماليـــة الأخـــرى مثل المباني والتجهيزات والمعدات.

2- **الموارد المعلوماتية:** وتتمثل في توفير قاعدة متكاملة من البيانات والمعلومات يمكن تحديد توقعات واحتياجات المدرسة الحالية والمستقبلية، وتتوقف جودة المعلومات وحسن استخدامها على استحداث تلك القاعدة بصفة دورية لضمان سلامة ما يتخذ من قرارات.

3- الموارد الزمنية: يعد الزمن هو المورد الذي يتحرك عليه الكوادر الأخرى داخل المنظمة الإدارية ولان الجودة تراعي الأداء المناسب في الوقت المناسب؛ فهي تعطي الوقت أهمية كبرى وتحرص على حسن إدارته وحسن توظيفه (أحمد، 2003،ص 10).

كما تتمثل معايير العمليات في الآتي: تمثل العمليات سلسلة مرتبطة من الإجراءات التي تؤدي إلى قيمة أكبر من مدخلاتها، ولكل عملية مدخلاتها من الموارد والإجراءات وطرق إدارة المعلومات والأفراد والمهارات والمعارف والتجهيزات، كما أن لكل عملية مخرجاتها من المنتجات والخدمات والمعلومات المتجددة (السلمي، 1995، ص 86).

وأورد أحمد (2002) معايير المدخلات في الجودة الشاملة في التعليم كما يأتي :

1- معايير مرتبطة بالطلبة: من حيث القبول والانتقاء ونسبة عدد الطلاب إلى المعلمين، ومتوسط كلفة الفرد، والخدمات التي تقدم لهم، ودافعية الطلاب واستعدادهم للعلم.

2- معايير مرتبطة بالمعلمين: من حيث حجم الهيئة التدريسية وثقافتهم المهنية واحترام وتقدير العاملين لطلابهم، ومدى مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع.

3- معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية: من حيث أصالة المناهج، وجودة مستواها ومحتواها، والطريقة والأسلوب ومدى ارتباطها بالواقع، وإلى أي مدى تعكس المناهج الشخصية القويمة أو التعبئة الثقافية.

4- معاير مرتبطة بالإدارة المدرسية: من حيث التزام القيادات بالجودة والعلاقات الإنسانية الجيدة، واختيار الإداريين وتدريبهم.

5- معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية: من حيث التزام القيادات التعليمية بالجودة وتفويض السلطات اللامركزية، وتغيير نظام الأقدمية، والعلاقات الإنسانية الجيدة، واختيار الإداريين والقيادات وتدريبهم.

6- معايير مرتبطة الإمكانيات المادية: من حيث مرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الأهداف ومدى استفادة الطلاب من المكتبة المدرسية والأجهزة والأدوات...الخ.

7- معايير مرتبطة العلاقة بين المدرسة والمجتمع: من حيث مدى وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع المحيط والمشاركة في حل مشكلاته، وربط التخصصات بطبيعة المجتمع وحاجاته، والتفاعل بين المدرسة بمواردها البشرية والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية.

أهداف تطبيق الجودة الشاملة في التعليم:

يهدف تطبيق الجودة الشاملة في التعليم إلى :

1. حدوث تغيرات في جودة الأداء.
2. التحفيز على التميز وإظهار الإبداع.
3. تطوير أساليب العمل.
4. الارتقاء بمهارات العاملين وقدراتهم.
5. تحسين بيئة العمل.
6. الحرص على بناء وتعزيز العلاقات الإنسانية.
7. تقوية الولاء للعمل في المؤسسات التعليمية.
8. تقليل إجراءات العمل الروتينية، واختصارها من حيث الوقت والكلفة.

متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم:

يتطلب تطبيق الجودة الشاملة في التعليم عدداً من الخطوات والإجراءات، منها :

1. دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام إدارة الجودة الشاملة.
2. تهيئة مناخ العمل والثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية.
3. قياس أداء الجودة.
4. الإدارة الفاعلة للموارد البشرية بالمؤسسة التعليمية.
5. التعليم والتدريب المستمر لكافة أفراد المؤسسة التعليمية.
6. التركيز على تعرف احتياجات وتوقعات المستفيدين، والسعي لتحقيقها من خلال إعداد إستراتيجية تحسين الجودة
7. التأكيد على أن التحسين والتطوير عملية مستمرة وتحدد معايير الجودة.
8. التركيز على الوقاية بدلاً من التفتيش.
9. اتخاذ القرارات بصورة موضوعية بناء على الحقائق.
10. تمكين العاملين وحفزهم على تحصيل المسؤولية ومنحهم الثقة وإعطاءهم السلطة الكاملة لأداء العمل.
11. تخفيف البيروقراطية وتعدد مستويات الهيكل التنظيمي.
12. تبني الأنماط القيادية المناسبة لمدخل إدارة الجودة الشاملة.
13. مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء.
14. تأسيس نظام معلومات دقيق لأداء الجودة الشاملة (زواوي،2000، ص15).

دور الإدارة التربوية في مساندة المدرسة ضمن الجودة الشاملة:

تُعد المدرسة وحدة تنظيمية مستقلة تتبع الإدارة العليا من خلال خطوط إدارية عريضة، ولذا وجب على الإدارة التربوية أن تسند المدرسة ضمن سعيها لتطبيق الجودة الشاملة، وذلك بإتاحة قدر أكبر من اللامركزية والحرية للمدرسة لتحقيق التطوير والإبداع في جميع مجالات العمل المدرسي، وتطوير اللوائح التي تنظم العمل المدرسي والمتابعة الإشرافية المستمرة للمدرسة، وتدريب إدارات المدرسة على الأساليب الحديثة في التخطيط الاستراتيجي وتطبيقات ذلك في مجال المدرسي، وتحديد رسالة المدرسة وربط فعالياتها بمتطلبات رؤية التعليم ورسالته، وتطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع حتى تصبح شراكة فاعلة، وتبني معايير الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية من أجل الارتقاء بمستوى أدائهم، وتعزيز العمل الجماعي"مشروع الفريق" في المدرسة (الحريري، 2011).

وعلاوة على ذلك، فإن دعم المدرسة لتطبيق الجودة الشاملة يأتي من توظيف نظم المعلومات والتكنولوجيا في تطوير أداء الإدارة المدرسية، وتفعيل روح الديمقراطية في المجتمع المدرسي من خلال المجالس المدرسية ومجالي الآباء، والعمل على ربط عملية اتخاذ القرار باحتياجات الطلاب والمعلمين والمجتمع المدرسي (قنديل، 2010).

ولتفعيل الجودة الشاملة في المدرسة، لابد من الحد من أساليب التقويم القديمة المبنية على الحفظ والاسترجاع وتبني التقويم الأصيل المتكامل المستمر لأداء الطالب الذي يقيس قدراته الحقيقية، وتطوير المنهاج وتبسيطه، وتدريب المعلمين على القيام بذلك، كوحدات تطوير مدرسية، وتشجيع المشاركة المجتمعية والجمعيات غير الحكومية والمجتمع المدني في مساندة المدرسة في أداء رسالتها، ووضع معايير واضحة ومعروفة للجميع لنتائج التعليم الذي نطمح له في كل مرحلة من المراحل التعليمية ومقارنتها بالمعايير العالمية (عامر، 2010).

مهام المدرسة التي تعتمد الجودة كنظام إداري:

إن اعتماد الجودة الشاملة كنظام إداري في المدرسة، يتطلب إنجاز المدرسة عدداً من المهام، من أهمها :

1. تشكيل فريق الجودة الذي يشمل فريق الأداء التعليمي، واعتبار كل فرد في المدرسة مسؤولاً عن الجودة.
2. تطبيق نظام الاقتراحات والشكاوي وتقبل النقد بكل شفافية وديمقراطية.
3. تعزيز الالتزام والانتماء للمدرسة بكل الطرق المتاحة.
4. تدريب المعلمين باستمرار وتعريفهم على الثقافة الجودة، لرفع مستوى الأداء المهني.
5. مساعدة المعلمين على اكتساب مهارات جديدة في إدارة المواقف الصفية وزيادة مشاركة الطلاب في العمل المدرسي.
6. تعزيز السلوكيات الايجابية واستثمار والبناء عليها وتعديل السلوك السلبي بأسلوب توجيهي وإرشادي.
7. تفعيل دور التكنولوجيا التعليم والاستفادة من التجارب التربوية محلياً وعربياً وعالمياً.
8. التواصل الايجابي مع المؤسسات التعليمية الأخرى وغير مع المؤسسات التعليمية الأخرى وغير التعليمية (المجتمعية والأهلية).
9. ممارسة التقويم الداخلي الذاتي على الأقل مرتين سنوياً والإعلان عن نتائجه (أحمد، 2009).

إن من أهم آليات تحقيق الجودة؛ تعزيز التقويم الذاتي الداخلي على كل المستويات في المدرسة والتدريب المستمر لكل الكادر التعليمي، واعتماد أسلوب التقويم الخارجي المحايد الشفاف الذي يعطي ثقة للمعلمين ويمدهم بالخبرات الخارجية، وبالمقارنة بين عمليتي التقويم

(الداخلي والخارجي) تستطيع المدرسة أن تحدد أين هي من رؤيتها ورسالتها التي تسعى إلى تحقيقها دون أي اعتبارات ذاتية أو عاطفية (شريهان، 2003).

أدوات الجودة الشاملة وأساليبها:

تعد أدوات إدارة الجودة الشاملة أساليب فعالة تساعد القادة والعاملين في أداء عملهم، إذ أنّه من الصعب أن تؤدى الوظائف في أية منظمة تطبق إدارة الجودة الشاملة وبخاصة منظمات الخدمات) الحكومية والتعليمية (دون الرجوع إليها، وخصوصاً تلك التي تهتم وتتضمن التحسين المستمر، كما أن هذه الأدوات لا تستخدم لحل مشكلات الجودة فحسب، بل تمكن هذه الأدوات من بناء حافز للجودة في كل عمل .فأدوات إدارة الجودة الشاملة لا يمكن إيجادها داخل أية عملية من خلال أفعال تصحيحية وعلاجية .بل لا بد أن تكون هذه الأدوات جزءاً متمماً للبرنامج المعد لتحقيق أعلى جودة ممكنة (وليامز، 1999).

ومنها ما يأتي :

أولا: أسلوب حل المشكلات :

يعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب شائعة الاستعمال في المؤسسات التي تطبق إدارة الجودة الشاملة، حيث يتم تكوين فرق قصيرة الأجل يكون الهدف منها عقد اجتماعات لمناقشة المشكلات المؤسسية من كل أبعادها والعمل على حل هذه المشكلات، وإيجاد فرص جديدة للتحسين، وهناك عدة أنواع من هذه الفرق، ومن أكثرها شيوعاً :

1. دوائر الجودة Quality Circles: يتراوح عدد أعضاء الفريق ما بين 5-8 أفراد من القسم نفسه في المؤسسة وتكون العضوية اختيارية، ويعقدون لقاءات دورية لمناقشة مشكلات الجودة التي تتعلق بالعمل وتحليلها، ومن ثم تقديم الحلول بأنفسهم

2. فرق المشروع Project Teams : يُوكل لهذه الفرق القيام بعمل محدد الأهداف من قبل الإدارة العليا، وتقوم الإدارة بقيادة هذه الفرق التي تشكل على أساس مؤقت .ويجب أن يكون أعضاء الفريق من أقسام مختلفة في المؤسسة، وعلى مستوى كاف من المهارات والقدرات

المناسبة للعمل في هذا المشروع .وغالبًا ما تكون المشاركة في هذا الفريق إجبارية، حيث تقوم الإدارة باختيار أعضائه.

3. فرق تحسين الجودة (Quality Improvement Teams): تكون العضوية في هذا الفريق اختيارية أو إجبارية، وقد يكون الأعضاء من قسم واحد، أو من عدة أقسام، ومن عدة مستويات إدارية، ويجب أن يكون لدى هؤلاء الأعضاء الخبرات والمهارات المطلوبة في حل المشكلات المختلفة، ويمكن للفريق اتخاذ أي إجراء يراه مناسبًا لحل المشكلة (ناجي، 2003).

4. العصف الذهني أو إثارة الأفكار (Brain Storming): والمقصود بها تشجيع التفكير الإبداعي لفرق العمل لاستنباط الآراء.

5. خريطة التدفق (Flow Chart) : وهي عبارة عن تمثيل بياني لعملية تحسين الجودة، وتسلسلها، كما تستخدم لفهم المشكلة وتحليل العلاقات بين الأنشطة المختلفة (مارش، 1996).

6. خرائط ضبط الجودة (Quality Control Charts): وهي وسيلة فعالة لمراقبة تغير العملية وضبطها :وتستخدم لتحديد مستوى الجودة في أثناء تصميم التجارب أو بعد عملية التطوير. وتعد هذه الخرائط وسيلة مرئية توضح الضبط الإحصائي للعملية، فعند خروج أي نقطة عن حدود التحكم، فهذا يعني أن تغيرًا ما قد يحدث، لذا يجب اتخاذ الإجراءات المناسبة.

7. مراجعة التصميم (Design Review): وتتم بوساطة مجموعة من الخبراء في المراحل المختلفة للتصميم، إذ يجب أن يتم ذلك بدقة متناهية، للتأكد من تحقيق المتطلبات، وهناك ثلاثة أنواع من مراجعات التصميم، وهي : المبدئية والمتوسطة والنهائية.

8. مبدأ باريتو (Parito Principle): ويقوم هذا المبدأ على استخدام طريقة التحليل الإحصائي للمشكلات وأسبابها ورسمها في مخططات بيانية، وفقًا لخطوات متتابعة.

9. أسلوب السبب والأثر (Cause and Effect Method): عبارة عن رسوم تتكون من خطوط ورموز، مصممة لتوضيح العلاقة المفيدة بين الأثر والمسببات، وبصفة عامة، فإنها تستخدم في تحليل المشكلات المعقدة والتي يصعب شرحها وفهمها باستخدام لغة الأرقام فقط، مثل

الشكاوى المتكررة للطلبة في عمليات القبول والتسجيل، والعمل على إيجاد حلول يمكن أن تزيل تلك المسببات المتكررة (بدح، 2003).

ثانيًا : المقارنة المرجعية :

هي عملية تجديدية وليست انقلابية مبنية على تحليل سريع لأفضل ترتيب للعناصر الفاعلة ذات الكفاءة، وتشتمل على مقارنات بين الأنشطة داخل المؤسسة نفسها، أو تلك الأنشطة وما يشابهها في المؤسسات المنافسة وتتبني ما يثبت نجاحه، ويوفر الكثير من المال والجهد لإنجاز التحسينات الأكثر إنتاجية بأقل كلفة ممكنة ضمن الموارد المتاحة (جريس، 2004).

ثالثًا : أنظمة الاقتراحات:

تقوم المؤسسة بوضع نظام اقتراحات للموظفين، إذ يقدم كل منهم اقتراحاته للإدارة حول طرق تحسين العمل، وحل المشكلات التي يواجهها في عمله، ومن ثم تقوم الإدارة بتبني الاقتراحات المناسبة بعد دراستها (ناجي، 2003).

رابعًا: أنظمة التوقيت المناسبة

تعطي هذه الأنظمة الإدارة الفرصة الكافية لكي تحقق أهدافها بالشكل والوقت المحددين.

العلاقة بين المساءلة التربوية والجودة الشاملة :

من أجل توضيح العلاقات القائمة بين المساءلة التربوية والجودة الشاملة، فيعرف طرخان (2006) الجودة الشاملة بأنه "منحى نظامي يقوم على بناء الجودة في مكونات النظام نفسه، أي مدخلاته وعملياته ومخرجاته، لكي يضمن أن الموارد تنفق وتوجه وفق الخطط والمعايير ومؤشرات الأداء المتفق عليها بهدف تحقيق المزيد من التحسين وبصورة مستمرة، لإنجاز أهداف ذات قيمة عالية". كما يرى المساءلة بأنها " عملية ذات إجراءات معينة لتخطيط وتنفيذ ومراجعة الأداء المدرسي وتحسينه، ترتكز إلى الاستخدام الماهر لأساليب الاستقصاء والتفكير التأملي والمراجعة المستمرة وجمع الأدلة وتحليلها وتقديم التغذية العكسية".

وتطبيقاً لذلك فقد يقوم مدير المدرسة بمساءلة المعلم أو مراجعته أو مساندته، مستثمراً مبادئ التفكير التأملي، والتعلم المستمر وتبادل الخبرات. ومما لا شكل فيه أن التنفيذ السليم للمساءلة باعتبارها مساندة يُصب في جودة التعليم، والتحسين لأداء المعلم والمدرسة. ومن هنا فإن المساءلة الإيجابية البناءة ركيزة من ركائز الجودة الشاملة في التعليم المدرسي.

ويمكن القول بإيجاز شديد أن الجودة الشاملة هدف تسعى إليه المؤسسة التعليمية، وهو في الوقت ذاته طريقة منظمة لتطوير ثقافة مؤسسية قائمة على تحسين الجودة بشكل متواصل، أما المساءلة فهي المنحى الذي يُعتمد من أجل التأكد من تحقق ضمان الجودة.

واقع التعليم في وكالة الغوث في فلسطين

تعد وكالة الغوث من المؤسسات العالمية العاملة في فلسطين، والتي تقدم الرعاية والتشغيل للاجئين الفلسطينيين في مجالات رئيسية ثلاث هي: الصحة والتعليم والخدمات. وتدير وكالة الغوث اليوم اكبر برنامج تعليمي تتولاه منظمة دولية، مما جعلها تشبه وزارة التربية لحجم الأعمال التي تقدّمها، ولكنها تختلف عن الوزارة بفقدانها السلطة السياسية على المنتفعين من هذه الخدمات.

أشار بشور المشار إليه في (اللهواني،2007) إلى أنّ الخدمات التعليمية تستنفذ الجزء الأكبر من ميزانية وكالة الغوث العامة. لهذا تسعى وكالة الغوث إلى تقديم أفضل الخدمات، إذ أفادت وكالة الغوث أنها تنظر بقلق واهتمام إلى انخفاض مستويات التعليم في مدارسها، إذ تشير نتائج الطلبة إلى تدهور خطير في نوعية التعليم في جميع أنحاء الأراضي الفلسطينية، وأشارت نقلا عن التقرير القطاعي للبنك الدولي (2006) والخاص بفلسطين إلى تدني مستويات التعليم في مدارس الاونروا والمدارس الخاصة منذ بداية الانتفاضة الثانية عام (2000).

وأكدت كل من الاختبارات الدولية (TIMSS, 2000)، والاختبارات الوطنية المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم في السلطة الوطنية لعام (2008) والاختبارات الخارجية المستقلة التي أجريت في مدارس الوكالة من قبل مركز القياس والتقويم في السلطة الوطنية لعلم

(2008)، وجود ضعف في تحصيل الطلبة في مادتي اللغة العربية والرياضيات مما أسهم في تراجع الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية في فلسطين، إضافة إلى الانقطاع المستمر في العملية التعليمية نتيجة الإغلاق وعمليات التوغل التي واكبت الانتفاضة الثانية (وكالة الغوث الدولية،2009).

ولذلك قامت وكالة الغوث بوضع خطة شاملة للنهوض في التعليم لضمان توفير نوعية أفضل في الخدمات التعليمية التي تقدمها للاجئين الفلسطينيين في فلسطين، وقد وضعت هذه الخطة موضع التنفيذ بدءا من آب 2009، وركزت على الإصلاحات في المجالات الأساسية كالمناهج وطرق التدريس والتعليم العلاجي، وامتدت لتشمل نطاقا أوسع يضم إدارة المدارس وتمكينها ومشاركة المجتمع المحلي ورفاه الطفل.

وعلى الرغم من اعتراف مجتمع اللجوء الفلسطيني بأهمية التعليم المقدم من وكالة الغوث الدولية إلى أبنائه وتحسين وضعهم الاجتماعي والاقتصادي من خلاله، إلا أن مسيرة مدارس وكالة الغوث في فلسطين تواجهها مجموعة من العقبات تؤخر عملية تحسين نوعية التعليم ومنها: الأبنية المستأجرة والتي لم تصمم كمدارس، وهناك مدراس بناؤها قديم، إضافة إلى ازدحام الطلبة في الصفوف الدراسية، ونقص المرافق الصحية والقاعات المتخصصة ،قلة الأجهزة (اللهواني، 2007).

وهناك مجموعة من التحديات التي تواجه برنامج التعليم في وكالة الغوث ، ومنها:

1- تطوير معايير التعليم (Standards of Education): خاصة إن برنامج التعليم ينفذ منذ أكثر من خمسين سنة وخلال هذه المدة لم يتم تطوير أي معايير للتعليم، وهناك رؤية مفادها انه إذا تم رفع مستوى مدخلات (معايير) التعليم ستكون المخرجات ومنها تحصيل الطلبة ذات أداء أفضل.

2- مستوى التحصيل: العمل على رفع التحصيل في المواضيع الأساسية بداية ثم تحقيق مستويات متقدمة.

3- التعلم الالكتروني: السعي إلى تطوير البنية التحتية التكنولوجية للمدارس وتدريب الأفراد على استخدامها، مع إغناء المناهج لتواكب مبادرة التعليم الفلسطينية.

4- المدارس الآمنة الخالية من العنف: وذلك عن طريق محاولة خلق البيئة الآمنة وإيجاد النظام المدرسي الفاعل كمدخل لتطوير العمليات والمخرجات في نظام التعليم.

5- انخراط المجتمع المحلي في المدرسة لتحقيق مجتمع المدرسة الشامل، من اجل زيادة مسؤولية المجتمع عن مستوى المدرسة عبر مشاركته في جميع العمليات (تحديد الحاجات، التخطيط التنفيذ التقويم وغيرها) (وكالة الغوث الدولية، 2009) .

المساءلة في مدارس وكالة الغوث الدولية :

تعد وكالة الغوث المساءلة مدخلاً من مداخل التحسين فيها، وتوليها أهمية كبيرة في برامجها، ولذلك تُعنى وكالة الغوث بتحقيق شروط المساءلة داخل المدرسة، وتتمثل هذه الشروط في أنها :

- 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.
- كما تقتضي المساءلة الأمانة والصدق فيما يُنفذ من أعمال وما يُواجه من مواقف، وأهمها الصدق في مواجهة الذات.
- كذلك 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 وعقلاً 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 (طرخان، 2006).

الجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية :

تلتزم وكالة الغوث الدولية في تقديم تعليم عالي الجودة ومتابعته، ولـذلك فهـي تتبنـى الجودة الشاملة ومعاييرها أساساً في التطوير والإصلاح المدرسي، وجاء إصدارها إطار ضمان الجودة (2009) تأكيداً على سياستها وفلسفتها في تحقيق الجودة الشاملة في مدارسها، وتمثلـت معايير الجودة الشاملة في عدد من المجالات التربوية، هي :

أولاً: شؤون الطلبة:

1- يؤدي الطلبة في امتحانات المواد الدراسية بنفس الجودة التي يؤديها طلبـة فـي مـدارس مشابهة، ويستخدمون مهارات التفكير العليا، ويوظفون مهاراتهم في الاتصـال والتواصـل، ومهاراتهم القيادية.

2- يشارك الطلبة في العمل مع الآخرين، ويسهمون في حل النزاعات، ويمتلكون تقديراً عاليـاً للذات، وتوجد علاقات وتفاعلات إيجابية بين المعلم والطالب، وبين الطلبة أنفسهم.

3- يتميز سلوك الطلبة بشكل عام بأنه إيجابي، ويحرصون على الحضور إلى المدرسة بانتظام، ويُقدّرون أهمية الوقت.

4- يتمتع الطلبة بوجودهم في المدرسة، ويُقدّرون مدى مساهمة المدرسة في حيـاتهم، ويبـدون اتجاهات إيجابية والتزاماً واضحاً نحو تعلمهم، ويتعاملون بصورة إيجابية مع بيئة المدرسـة ومواردها.

ثانياً : التعليم والتعلم :

1- يحقق التعليم أهداف المنهاج، ويستجيب لأنماط التعلم المختلفة، ويراعي الفروق الفرديـة بين الطلبة.

2- يعرف المعلم أحدث المعلومات في موضوع تخصصه وأحدثها حول كيفية تعلـم الطفـل، ويساعد الطلبة على الربط بين خبراتهم القديمة والجديدة، ويراقب تقدّم الطلبة بانتظام.

3- توجد توقعات كبيرة من جميع الطلبة، وينخرطون في تعلمهم، ويستطيعون استخدام أنماط تعلم مختلفة، ويستطيعون ربط التراكم المعرفي السابق لديهم، ويتمكنون من نقل تعلمهم إلى مواقف مختلفة، ويشعرون بمعنى الإنجاز ويعون تقدمهم.

4- تفي المواد/الموارد بحاجات المتعلمين، وتتصف بأنها واضحة وجذابة وسهلة ونظيفة، وتناسب استخدام طرق تدريب مختلفة، وتدعم التعلم المستقل وتشجع المشاركة الفاعلة.

5- يتبادل المعلمون والطلبة التعلم والخبرات، وتستخدم المدرسة موارد المجتمع المحلي.

6- تفكر الهيئة التدريسية في أدائها وتحدث معارفها، ويستطيع الطلبة تنويع أساليب تعلمهم.

7- تستمد الأهداف من الفلسفة التربوية للأونروا ورسالتها، وتلبي الأهداف حاجات المتعلم بما فيها حاجات الصحة البدنية والنفسية.

8- تعد عملية إثراء المنهاج سمة ملازمة للمحتوى، ويوضح المحتوى لتحقيق أهداف المنهاج، ويتسم بالحداثة، ويستجيب لحاجات تطور الطلبة، ويُنظم في تسلسل منطقي، ويعزز استخدام مهارات التفكير العليا.

9- تطبق المدارس أساليب واستراتيجيات تعلم مختلفة، وتثير طرائق التعليم والتعلم دافعية الطلبة.

10- تشمل النشاطات والتكنولوجيا كل المتعلمين، وتتمحور حول التعلم، وتستخدم المدرسة طائفة من التكنولوجيا التعليمية.

ثالثاً - الموارد البشرية

1- يبنى التطوير على حاجات المعلمين والطلبة، وترفع طرائقه مستوى تعلم العاملين.

2- يرتكز مضمون تطوير المعلمين على أولويات الأونروا، وتتم مراقبة وتقويم أثر تطوير العاملين على أدائهم.

3- يتوافر في المدرسة مناخ تنظيمي ومهني يدعم تطوير العاملين، ويستند ذلك الدعم على حاجات المعلمين والطلبة.

4- تعكس الخطط السنوية مساهمة أعضاء المجتمع المحلي، ويتسم عمل المدرسة بالأداء الجماعي والفريقي.

5- المساهمة الفنية المقدمة للمعلمين تتم بناء على حاجات المدرسة والطلبة.

6- يساعد الدعم الفني في تحقيق تعلم فعال.

7- تطبق القيادة المدرسية تفويض السلطات بشكل مناسبة، ويشكل العاملون في المدرسة قادة للتغيير.

رابعاً : القيادة والتخطيط :

1- تنفق المدرسة على أسلوب التحسين وتشرك المجتمع المحلي فيه، ويرتبط التحسين الذي تحققه المدرسة برسالة الأونروا، وتحسين نتاجات تعلم الطلبة، وتحقيق رؤيا المدرسة.

2- تشكل المراقبة والتقويم جزءاً أساسياً من مهمات المدرسة.

3- يعي مدير المدرسة واقع بيئة المدرسة، ويتابعها ويوجه إجراءات التخطيط والتحسين بناء على ذلك.

4- يأخذ فريق التطوير المدرسي في الاعتبار عمليات إدارة التغيير عند إعداد الخطة، ويستطيع فريق التطوير المدرسي الدفاع عن الأهداف وإقناع الآخرين بإمكانية تحقيقها.

5- يتجاوب العاملون جماعياً مع مشكلات التحسين ويعرفون مسؤولياتهم المشتركة، ويساهمون في أعمال تحسين المدرسة.

6- يقدم العاملون من ذوي الخبرة خبراتهم لزملائهم الذين يحتاجون إلى مساعدة.

7- يستخدم تحصيل وتقدم المتعلمين في قياس جهود المعلمين وتوقعاتهم وممارساتهم.

8- يساهم كل المستفيدين في إعداد خطة تطوير المدرسة.

خامساً : المجتمع المحلي:

1- تتم عملية مشاركة المجتمع المحلي بناء على الوعي بأهمية الشـــراكة، وتـــؤثر مشـــاركة المجتمع المحلي إيجابياً في تحصيل الطلبة.

2- يسهم المجتمع المحلي في حل مشكلات المدرسة المختلفة، وتلبي مساهمته حاجات حقيقية.

3- تساعد مشاركة المجتمع المحلي في تقديم المساعدة المطلوبة لبطيئي التعلم.

4- يساعد التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي في تحسين تحصيل الطلبة؛ مما يساهم في توفير معلومات حديثة الآباء.

5- يتحسن النظام وإدارة الصف نتيجة تعاون المدرسة مع المجتمع المحلي.

سادساً : الموارد المادية :

1- يشجع عدد الفصول وحجمها عملية التعليم والتعلم.

2- توفر غرف الاستخدامات المتعددة والمكتبات والمختبرات فرصاً ملائمة للطلبة والمعلمين.

3- تساعد الملاعب على ممارسة نشاطات التربية البدئية بشكل مناسب ويســـتفاد منهـــا فـــي النشاطات المرافقة للمناهج.

4- تتم المحافظة على نظافة المقصف ويتم تفقده باستمرار.

5- تتصف غرف مياه الشرب بأنها نظيفة وصحية، وتجري متابعة أعمال صيانتها الضرورية وإتمامها بانتظام.

6- توحيد حواسيب لتحسين مهارات الطلبة في تكنولوجيا المعلومات.

7- يسهل العارض الرأسي والفيديو والشفافات نشاطات الطلبة وبالمعلمين.

8- تضمن معدات التربية البدنية تنفيذاً أفضل لكل النشاطات التي تنفذ خارج غرفة الصف.

9- تساعد المعدات وبخاصة الحواسيب في عملية إدارة المدرسة.

سابعاً : أداء الأونروا :

1- يتماشى موقع المدرسة ومبناها مع حاجات المدرسة وموارد الأونروا.

2- تخصص الأموال الضرورية لتأمين الصيانة والعملية التربوية.

3- يقدم مدير التعليم والمشرفون التربويون تدريباً نوعياً داعماً للبيئات المدرسية.

4- يدعم المشرفون التربويون عمليات التحسين المدرسة.

5- تعلن المدرسة نشاطاتها ويشاركها المجتمع المحلي في إنجازها.

6- تتسم عملية التدخل بهدف واضح ومدة زمنية وعملية توضح أداء المدرسة.

7- يزيد التدخل من المساءلة دون إلغاء المسؤولية (وكالة الغوث الدولية، 2009).

ثانياً : الدراسات السابقة

تعرض الباحثة الدراسات السابقة التي بحثت موضوعي المساءلة التربوية والجودة الشاملة

أولاً : الدراسات العربية المتعلقة بالمساءلة التربوية :

قامت **الحسن (2010)** بدراسة هدفت إلى 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، بالإضافة إلى تعرف تأثير متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية وموقع مديرية التربية والتعليم والمسمى الوظيفي على درجتي المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم. واختارت الباحثة عينة عشوائية قوامها (245) فرداً، واستخدمت الباحثة الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة المساءلة الإدارية التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية جاءت مرتفعة بشكل عام.

2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المساءلة الإدارية التربوية تُعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، وموقع مديرية التربية والتعليم، والمسمى الوظيفي.

وأجرى **العجمي (2008)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة تقبل مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت للمساءلة التربوية وعلاقتها بدرجة تطبيقهم لها، وكذلك التعرف إلى الاختلاف في درجة تطبيق المساءلة التربوية من قبل مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. وقد تكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس الثانوية ومديراتها في دولة الكويت، وقام الباحث ببناء إستبانة استخدمها أداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1) هناك تقبل متوسط من قبل مديري المدارس الثانوية ومديراتها في دولة الكويت للمساءلة التربوية.

2) هناك فروق دالة إحصائيا لمتغير الجنس على درجة تطبيق المساءلة التربوية من قبل مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لصالح الذكور، وفروق دالة إحصائياً تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح المديرين الذين يحملون الدرجة الجامعية ودبلوم إدارة مدرسية ودرجة ماجستير فما فوق مقارنة مع المديرين من حملة دبلوم الكلية والبكالوريوس، وفروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة ، لصالح المدرين الذين لديهم خبرة (10) سنوات فأكثر مقارنة مع المديرين من ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، والمديرين ذوي سنوات الخبرة (من 5 إلى أقل من 10سنوات).

3) هناك ارتباط ذو دلالة معنوية بين تقبل مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت للمساءلة التربوية وتطبيقهم لها.

وتعرفت دراسة **العتيبي (2008)** إلى أثر المساءلة الإدارية على فاعلية الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (276) عضو هيئة تدريس في جامعة الملك سعود، واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1) إن درجة المساءلة الإدارية في الجامعات الحكومية السعودية كانت مرتفعة.

3) يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للمساءلة الإدارية (الانضباط الوظيفي، والعمل والإنجاز، وأخلاقيات الوظيفة العامة) في فاعلية الجامعات الحكومية السعودية.

وهدفت دراسة **سمير (2008)** التعرف إلى واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظات الخليل وبيت لحم من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، وكذلك التعرف إلى الاختلاف في درجة تطبيق المساءلة التربوية من قبل مديري المدارس الثانوية باختلاف

متغيرات الجنس والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص، وموقع المدرسة، ومستوى المدرسة. وتكوّن مجتمع الدراسة من مديري المدارس ومديراتها الخليل وبيت لحم. وقامت الباحثة ببناء استبانة استخدمتها أداة للدراسة. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1) جاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة من المديرين لمجال "واقع ممارسات المساءلة الإدارية" بدرجة مرتفعة.

2) لا يوجد فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغيرات الدراسة (المديرية، ومستوى المدرسة، وموقع المدرسة، وجنس المدير، والمؤهل العلمي للمدير، وتخصصه، وخبرته الإدارية).

وأجرى **الحمود (2007)** دراسة هدفت إلى بناء أنموذج مقترح للمساءلة على مستوى المدرسة الثانوية العامة الأردنية في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة، وأعدت الباحثة استبانة لقياس درجة ممارسة المساءلة في المدارس الثانوية الأردنية، ووزعتها على عينة طبقية عشوائية مكونة من المديرين والمديريات وعددهم (115)، والمعلمين والمعلمات وعددهم (345)، ثم أعدت الباحثة أنموذجاً للمساءلة على مستوى المدرسة الثانوية العامة في الأردن، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية :

1) وجود ثلاثة نماذج للمساءلة هي: الأنموذج الفني البيروقراطي المبني على نظرية النظم، ونظم الإدارة العلمية الحديثة، والأنموذج المهني، والأنموذج المبني على مشاركة الزبائن. حيث كانت هناك دعوة للدمج بين المنظورين البيروقراطي والمهني، للوصول إلى نظام مساءلة فاعل.

2) كانت درجة واقع المساءلة المعمول بها في النظام التربوي الأردني على مستوى المدرسة الثانوية عالية بشكل عام، ومتوسطة في مجال المساءلة عن المخرجات.

3) تم تطوير أنموذج مقترحات للمساءلة على مستوى المدرسة الثانوية العامة الأردنية في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة.

وهدفت دراسة **المدني (2007)** التعرف إلى درجة تطبيق المساءلة الإدارية من قبل قادة إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ومعوقاتها. وتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة تطبيق المساءلة الإدارية بمجالاتها (الأداء–الانضباط–الجوانب الشخصية) لأفراد عينة الدراسة. ومعرفة المعوقات التي تواجه قادة إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وتحد من درجة تطبيقهم للمسائلة الإدارية. وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري إدارات التربية والتعليم ومساعديهم في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (81) فرداً. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود المعوقات التي تحول دون تطبيق المساءلة الإدارية تبعا لمتغيري سنوات الخبرة والمسمى الوظيفي.

2) وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة وجود المعوقات التي تحول دون تطبيق المساءلة الإدارية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، كانت لصالح حملة البكالوريوس.

3) وجود علاقة ارتباطيه ايجابية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مجالات تطبيق المساءلة الإدارية (الأداء، الانضباط، الجوانب الشخصية) منفردة مع بعضها بعض ومجتمعة ككل.

4) وجود علاقة ارتباطيه سالبة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مجالات الأداء مع المعوقات التي تحول دون تطبيق المساءلة الإدارية.

5) وجود علاقة ارتباطيه سالبة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مجالات الانضباط والمجالات مجتمعة ككل مع المعوقات التي تحول دون تطبيق المساءلة الإدارية.

6) عدم وجود علاقة ارتباطيه بين مجال الجوانب الشخصية مع المعوقات تحول دون تطبيق المساءلة الإدارية.

وأجرى **آل الحـــارث (2005)** دراسة التعرف إلى اتجاهات مديري المدارس الابتدائية في منطقة حائل نحو واقع ممارسة المساءلة في الإدارة التربوية بالمملكة العربية السعودية، وكـــذلك تعرف أثر متغيرات (الجنس، والخبرة، ونوع المدرسة، ومكـــان وجودهـــا، والمؤهـــل العلمـــي، وطبيعة الكلية التي تخرج منها المدير أو المديرة، ونوع التخصص) على اتجاهاتهم. وتكونت عينة الدراسة من (420) مديرا ومديرة بعدد الإستبانات المسترجعة بعد التوزيع على مجتمع الدراســـة. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم تطوير إستبانة، وقد بينت نتائج الدراسة وجود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية لاتجاهاتهم تعزى لنوع المدرسة، وكانت الفروق لصالح المدارس الخاصـــة، ووجـــود تعزى للمؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح حملة الدبلوم، ووجود فروق تعزى لمكان وجـــود المدرسة، وكانت الفروق لصالح فئة المدينة، ووجود فروق تعزى لمكان وجود المدرسة، وكانت الفروق لصالح فئة المدينة، ووجود فروق تعزى للجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث، ووجـــود فروق تعزى إلى الخبرة في الإدارة ولطبيعة الكلية ولنوع التخصص.

وهدفت دراسة **أخوراشيدة (2004)** التعرف إلى درجة وعي المعلمين والمعلمـــات فـــي المدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدارسة. وتكونت عينة الدراسة من (585) معلما ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة إن درجة وعي المعلمين والمعلمـــات لمفهوم المساءلة كان مرتفعا، وأنّ هناك علاقة ارتباطيه بين درجة وعـــي المعلمـــين والمعلمـــات لمفهوم المساءلة ومستوى فاعلية المدارس. كما بينت نتائج الدراسة وجـــود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية للعلاقة بين درجة وعي المعلمين والمعلمات لمفهوم المساءلة ومستوى فاعلية المـــدارس تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة والجنس.

وهدفت دراسة **العمري (2004)** إلى تحليل نظام المساءلة التربوي فـــي وزارة التربيـــة والتعليم في الأردن، كما هدفت إلى تحديد درجة توفر عناصر المساءلة التربوية في النظام التربوي الأردني، ودرجة مساءلة لفئات العينة بتحقيق النتاجات التربوية ودرجة تنفيـــذ نظـــام المســـاءلة التربوية، والمعوقات التي تتعرض تنفيذ ذلك النظام في وزارة التربية والتعليم، وهدفت الدراســـة أيضا التعرف إلى أنموذج المساءلة التربوية. وتم اختيار عينة مكونة من (662) فـــردا بالطريقـــة

العشوائية الطبقية. وقد بيّنت نتائج الدراسة توافر عنصرين من عناصر المساءلة التربوي وهما عنصر الأهداف التربوية، وعنصر الأهداف التعليمية، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم توجيه المساءلة لأي فئة على تقصيرها وفي 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 معوقات تعترض تنفيذ المساءلة التربوية في الوزارة من أهمها : العلاقات الشخصية، والجوانب الإنسانية، مثل الشللية والجهوية والوساطة والمعرفة، والصفات الشخصية لبعض الموظفين مثل عدم الانتماء والضغوط الاجتماعية والعشائرية والتي يتعرض لها الموظفون.

وأجرى **الروابدة والدويري (2004)** دراسة هدفت إلى تعرف وجهات نظر المديرين حول مفهوم المساءلة وآليات ممارسة عملياتها في الإدارة العامة الأردنية في أجهزة الرقابة المركزية (ديوان المحاسبة، وديوان الرقابة والتفتيش، وديوان الخدمة المدنية، ومديرية مراقبة الشركات، ومعهد التدريب الوطني)، كما هدفت التعرف إلى أوجه التغيير الطارئة على علاقات المساءلة تبعًا للتغيرات الحديثة في حقل الإدارة العامة خاصة ما يتصل بالتحول في دور القطاعين العام والخاص في تقديم الخدمات. وتم سحب عينة مثلت (83%) ممن يشغلون مناصب ذات مسميات وظيفية (مدير، رئيس قسم). وأظهرت نتائج الدراسة أن المديرين في الوحدات الإدارية المبحوثة يتمتعون بالإدراك العالي لمفهوم المساءلة وآلياتها في الإدارة العامة. وأن درجة عالية من الإدراك للتغيرات الطارئة على المساءلة بسبب تغير دور الإدارة العامة والدولة والمتمثل في شراكة القطاعين العام والخاص في تقديم الخدمات العامة.

وهدفت دراسة **كسبري (2003)** التعرف إلى اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة في الإدارة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية، والكشف عن العلاقة بين اتجاهاتهم نحو المساءلة في الإدارة التربوية وبين متغيرات الجنس وسنوات الخبرة، ونوع المدارس، والمؤهل العلمي، وطبيعة الكلية التي تخرج منها المدير، وتكونت عينة الدراسة من (204) مدير ومديرة وكانت النتائج الآتية :

1) اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو مفهوم المساءلة وأهميتها كبيرة حيث بلغت النسبة المئوية (79.4%)، ومجال المناهج كبيرة جداً حيث بلغت النسبة المئوية (80.7%)، ومجال المعلمين كبيرة حيث بلغت النسبة المئوية للإجابة عنها (79.4%)، ومجال الطلبة كبيرة جدا، إذ بلغت النسبة المئوية للإجابة عنها (81.4%)، ومجال التجديد والإبداع كبيرة جدا، إذ بلغت النسبة المئوية للإجابات عنها (80.2%).

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

3) 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 المدارس الخاصة، وبمتغير المؤهل العلمي ولصالح الماجستير، وبمتغير طبيعة الكلية التي تخرج منها المدير/المديرة، بفارق بسيط لصالح الكلية العلمية.

ثانياً : الدراسات الأجنبية المتعلقة بالمساءلة التربوية

أجرت **أتافيا (Ataphia, 2011)** دراسة هدفت إلى تقييم واقع المساءلة لدى معلمي ومديري المدارس الثانوية في ولاية الدلتا في نيجيريا، إذ هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تطبيق المساءلة من قبل المعلمين في إدارة المدارس الثانوية في ولاية الدلتا في نيجيريا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على عينة من (353) فردا يعملون في (31) مدرسة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، واستجاب أفراد عينة الدراسة على استبيان المساءلة، وكشفت نتائج الدراسة أنه لا يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين توجهات المعلمين والمدارس حول تطبيق المساءلة.

وهدفت دراسة **دوجان (Duggan, 2009)** التعرف إلى مدى تفهم القائمين على المدارس بتأثير المساءلة المدرسية على تحسين جودة المخرجات المدرسية، واستخدمت الدراسة

المنهج الوصفي التحليلي وأجريت على عينة من (400) العاملين في الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية في جنوب استراليا، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك توتر حاصل بين الأساليب التي يستخدمها المديرون في عملية تطبيق المساءلة وسياساتها سواء مع الإدارة التعليمية العامة أو من خلال الإجراءات البيروقراطية التي يواجهونها.

وهدفت دراسة **لاوندا (Lawanda , 2009)** التعرف على مدى استخدام المشرفين المدرسين للمساءلة الإدارية في ولاية ألاباما الأمريكية ومدى مطابقتها للأنموذج الفيدرالي لتقييم المشرفين المدرسين، حيث تناولت الدراسة عينة مكونة من (420) مديراً، وتم توزيع أداة الدراسة عليهم والتي كانت عبارة عن مقياس ممارسة المشرفين المدرسيين لمبادئ المساءلة الإدارية، وتم إجراء الدراسة لمعرفة مدى استخدام المديرين للبيانات المدرسية مثل تحصيل الطلبة الأكاديمي وتطبيق المساءلة الإدارية فيها. وأشارت نتائج لدراسة إلى أن (59%) من المشاركين في الدراسة لم يمارسوا أي نشاطات تتعلق بالمساءلة الإدارية. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والتي كان من أهمها ضرورة ممارسة المشرفين المدرسيين لمبادئ المساءلة الإدارية في المدرسة، وضرورة القيام بأبحاث مستقبلية حول مدى ممارسة مبادئ المسائلة الإدارية.

وأجرى **بوليم (Pulliam , 2008)** دراسة هدفت التعرف إلى دور المساءلة الإدارية في المدرسة على تنقل الطلبة بين المدارس في ولاية تكساس الأمريكية. وتشير الدراسة إلى أن المساءلة تلعب دورا بالغ الأهمية في هذا المقام، وتناقش الدراسة تأثير المساءلة الإدارية من حيث أداء العاملين في الطاقم الإداري وتقييم المدرسة. وتم قياس المساءلة من خلال معدلات أداء الطلبة في ولاية تكساس واثر تنقل الطلبة العالي في الصفوف والمدارس وتأثيره في مستوى المساءلة الإدارية. واستخدمت الدراسة البيانات التي تم الحصول عليها من خلال (3447) مدرسة من مدارس في الولاية، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك تأثير سلبي لتنقل الطلبة على معدلات المساءلة الإدارية ومعدلات الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي. وقد أوصت الدراسة بضرورة تطبيق مبدأ المساءلة في المدارس وخصوصا المدارس التي تعاني من معدلات انتقال عالية.

وهدفت دراسة **ماكجي وروبرت (McGee & Robert , 2006)** إلى فحص عملية تطبيق مناهج مادة الرياضيات وتأثيرها في تحصيل الطلبة الأكاديمي في بيئة توجد فيها مساءلة إدارية، وتركزت جهود الدراسة على العوامل المختلفة ضمن بيئة المدرسة والتي تؤثر على تحصيل الطلبة الأكاديمي مثل القيادة الإدارية، الثقافة المدرسية، واتجاهات المعلمين ومعتقداتهم ومصادر قلقهم. واستخدمت الدراسة أساليب منهجية متنوعة مثل التحليل الإحصائي لمعرفة العلاقة التي تربط بين الثقافة المدرسية وعناصر القيادة المدرسية وتوجهات المعلمين ومعتقداتهم بالمساءلة الإدارية، ولتحليل نتائج الطلبة في الصف التاسع الأساسي في مدى سنتين في أربعة مدارس متوسطة، في بروكسل بولاية بنسلفانيا الأمريكية. وفي القسم الثاني من الدراسة والذي تناول ملاحظات الباحثين على جمع المعلومات عن مراحل التطبيق وخصائص القيادة الإدارية وثقافة المدرسة وتوجهات المعلمين ومعتقداتهم، وقد اعتمدت الدراسة على أسلوب المقابلة الشخصية مع (26) معلما ومعلمة لمادة الرياضيات تم إجراءها في فترة أسبوعين. وكانت نتائج الدراسة وجود علاقات ايجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة تطبيق المساءلة الإدارية وتقييم تطبيق منهاج الرياضيات وتحصيل الطلبة الأكاديمي في المدارس التي تم إجراء الدراسة عليها.

وقام **كارتر (Carter, 2000)** بدراسة هدفت إلى مسح للولايات لتحديد أي منها تقوم بإصدار نظم مؤشرات المساءلة الإدارية على مستوى المدرسة بين الولايات كاملة، وتبيّن من نتائج الدراسة:

1) أن هناك (34) ولاية تعمل على إصدار نظم مؤشرات المساءلة الإدارية على مستوى المدرسة والتي تختلف في صيغتها، ومنظورها، ومؤشراتها مجتمعة.

2) تنوع نظم مؤشرات المساءلة الإدارية بين الولايات، واختلاف أشكال العرض.

وأوصت الدراسة بسبعة وعشرين مؤشرا ليتم إدخالها في نظام المساءلة الإدارية في ولاية المسيسبي.

واختبرت دراسة **أويني (Aune, 1999)** دور حركة الإصلاح التعليمي في ولاية واشنطن التي تأسست سنة (1993) من حيث تعديل القوانين، واستنتجت الدراسة ضرورة التركيز على المساءلة فيما يخص أداء الطلبة من خلال تطبيق هذه القوانين، وأن عملية التعليم الفردية يمكن أن تستخدم كوسيلة لتسهيل الاستجابة إلى القوانين المستخدمة.

وهدفت دراسة **هوارد (Howard , 1999)** إلى تحديد تصورات المعلمين للمساءلة في إحدى المدارس المتوسطة في ولاية كارولينا الشمالية ولأساسياتها، وخطط الرقابة فيها. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (13) مشاركا في محاولة لجعل الدراسة تعكس التصورات المشتركة للأفراد حسب اختلاف سنوات خبرتهم، ومستوى الصف الذي يدرسونه ومجالات المواد التي يدرسونها ، والأصل العرقي للمعلم ، وقام الباحث بملاحظة المشاركين خلال فترة تدريسية واشتراكهم في مقابلة شبة مخططة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أربعة محاور توفر فهما لتصورات المعلمين لأثر خطة المساءلة الإدارية والأساسيات والضبط (ABC)، وليس على ممارستهم التدريسية فحسب، وإنما على قضايا المساءلة الإدارية، والقيادة التدريسية، والحوافز المادية. أما المحاور الأربعة فكانت :

المحور الأول : لا يعتقد المعلمون أن الممارسات التدريسية هي المحدد الوحيد لأداء التلاميذ في الاختبارات المقننة .

المحور الثاني : فكان إصرار المعلمين على أن ممارستهم التدريسية بشكل عام لم تتغير ، استجابة لخطة المساءلة الإدارية الأساسية والرقابة على الرغم من المتغيرات الكثيرة التي أثرت في التدريس .

المحور الثالث : تصور المعلمين بان المدير هو المحرك وراء التغيير وليسوا هم أنفسهم .

المحور الرابع والأخير: فقد تناول قيمة الحافز المادي على انه عامل محفز.

التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالمساءلة التربوية :

بعد مسح الدراسات السابقة ذات العلاقة بالمساءلة التربوية، فقد أمكن حصر أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسات الحالية، وكذلك ما استفادته الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

أوجه التشابه:

1) تشابهت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في أداة الدراسة (الاستبانة).

2) تشابهت الدراسة الحالية مع دراستي سمير (2008)، والعمري (2004) في الهدف، إذ هدفتا التعرف إلى واقع المساءلة التربوية كما في الدراسة الحالية.

3) تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المتبع، وهو المنهج الوصفي التحليلي.

أوجه الاختلاف :

1) اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة، إذ كان مجتمع هذه الدراسة جميع مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، بينما كان المجتمع في الدراسات السابقة يتكون إما من العاملين في مديريات التربية والتعليم، أو أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، أو مديري المدارس الحكومية، أو المعلمين في المدارس الحكومية، أو مديري إدارات التربية والتعليم ومساعديهم.

2) اختلفت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في الموضوع، إذ تناولت الدراسات السابقة بأغلبها موضوع المساءلة من جوانب متعددة مثل درجة تطبيق المساءلة، واتجاهات العاملين نحو المساءلة، وبناء أنموذج للمساءلة، بينما الدراسة الحالية هدفت التعرف إلى واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها.

الاستفادة من الدراسات السابقة :

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في العديد من الأمور لا سيما في المنهج المستخدم والأدوات التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة، فضلاً عن الاستفادة من الإطار النظري لهذه الدراسات.

وتميزت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في أنها هدفت التعرف إلى واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها، والعلاقة بالجودة الشاملة كمفهوم تربوي جديد.

ثانياً :الدراسات السابقة المتعلقة بالجودة الشاملة :

1- الدراسات العربية :

هدفت دراسة **العساف والصرايرة (2011)** إلى تقديم أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، وذلك باستخدام المنهج التحليلي التركيبي الذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات، ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها، للوصول إلى تعميمات مقبولة، كسبيل للتعرف إلى طبيعة مفهوم إدارة الجودة الشاملة وخصائصها، والاعتبارات الواجب مراعاتها لتطبيق هذا النهج الإداري في البيئة التربوية، وقد تمكن الباحثان من تقديم أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة يتكون من ستة عناصر رئيسة هي: تغيير ثقافة المدرسة، والتحول إلى نمط الإدارة التشاركية، وتشكيل مجلس الجودة في المدرسة، والتقييم الذاتي، واعتماد أسلوب القياس المقارن، والتغذية الراجعة. كما حددت الدراسة بعض الاعتبارات الواجب على الإدارة التربوية والمدرسة مراعاتها عند الأخذ بتطبيق هذا الأنموذج.

هدفت دراسة **ثابت (2007)** إلى تحديد الصعوبات التي تواجه تنفيذ إطار ضمان الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين وسبل

التغلب عليها. ومن أجل ذلك تم إعداد استبانة وتطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (86) مشرفاً تربوياً و (281) مديراً، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من الصعوبات المرتبطة بالموارد البشرية، والموارد المادية، والتدريب، والمفاهيم والنماذج المستخدمة في إطار ضمان الجودة. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات كل من المديرين والمشرفين للصعوبات المرتبطة ببعد التدريب، بينما لم تسجل فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الثلاثة الأخرى، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المديرين للصعوبات تعزى لنوع المدرسة (إعدادي، ابتدائي). إلى جانب ذلك توصل الباحث إلى مجموعة من الإجراءات التي يمكن أن تسهم في التغلب على الصعوبات التي تواجه تنفيذ إطار ضمان الجودة أو الحد منها.

هدفت دراسة **خضير (2007)** التعرف إلى واقع معرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم، إضافةً إلى تحديد دور متغيرات كل من الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمركز الوظيفي على ذلك ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (451) موظفا في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية، وزع عليهم إستبانة مكونة من (60) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1. إن درجة معرفة إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم كانت متوسطة.

2. إن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم كانت متوسطة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في درجة المعرفة ودرجة التطبيق لإدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم تعزى لمتغيري الجنس والمركز الوظيفي في جميع مجالات الدراسة.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = 0.05) في درجة المعرفة لإدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم من وجهات نظر العاملين فيها في جميع مجالات الدراسة تبعا لمتغير الخبرة. بينما كانت الفروق دالة إحصائيا عند (α=0.05) في درجة

التطبيق لإدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم من وجهات نظر العاملين فيها في مجال متابعة العملية التعليمية التعلمية تبعـــا لمتغير الخبرة بين (أقل من 6 سنوات)، و(أكثر من 12 سنة) ولصالح (أقل من 6 سنوات).

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في درجة معرفـــة إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم من وجهات نظـــر العـــاملين فيها تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في درجة تطبيـــق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم من وجهة نظـــر العـــــاملين فيها تبعـــا لمتغير المؤهل بينما كانت الفروق دالة في مجال تهيئة متطلبات الجـــودة فـــــي مديريات التربية والتعليم وكانت لصـــالح دبلوم على الدراسات العليا.

وهدفت دراسة **آل سيف (2006)** التعرف على أهمية تطبيق مبادئ الجودة الشاملة فـــي إدارة المدارس الثانوية بعسير، والتعرف على الصعوبات التي تحد من تطبيق مبـــادئ الجـــودة الشاملة في إدارة المدارس الثانوية بمنطقة عسير، وتحديد الإجراءات المتبعة التي تســـاعد فـــي تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدارس الثانوية بمنطقة عســـير. واســـتخدمت الدراســـة المنهج الوصفي التحليلي وذلك بتصميم استبانه مكونة من أربعة محاور هي المبادئ والمتطلبات والإجراءات والإحصاءات. وكانت عينة الدراسة مكونة من (150) فرداً من مديري المـــدارس وخبراء الجودة. وكان من أهم نتائجها أنّ تطبيق مبادئ الجودة الشاملة فـــي إدارات المـــدارس الثانوية بعسير تواجه صعوبات كالمركزية ومقاومة التغيير وضعف الدعم والافتقار إلى التدريب الجيد.

وهـــدفت دراسة **أبو فارة (2006)** إلى تحليل وقياس واقع تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية واختيار الباحث عشرة فرضيات لاختبارها تناولت العناصر الرئيســـــة العشـــر لإدارة الجودة الشاملة. واستخدم الباحث الاستبانة وتم توزيعها على (234) من أعضاء الهيئات التدريسية تـــم اختيارهم عشوائياً ، وتم اختبار صدق الأداة وثباتها. وأظهرت النتائج أن

الجامعات الفلسطينية لا تولي اهتمام كبير بسبعة عناصر من أصل عشرة عناصر الإدارة الجودة الشاملة وهي : التركيز على المستفيد، الثقافة التنظيمية، نظم العملية، دعم الإدارة العليا للجودة، والتحسين المستمر، التركيز على العاملين، والعلاقة مع الموردين، وأظهرت أيضا اهتمام الجامعات بثلاث عناصر المتبقية لإدارة الجودة الشاملة وهي القياس والتدقيق، وضمان الجودة، والبعد المجتمعي.

وأجرى علاونة وغنيم (2005) دراسة هدفت التعرف إلى درجة التزام جامعة النجاح الوطنية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين فيها ومعرفة أثر متغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي، والجامعة التي تخرج فيها، والكلية التي يعمل فيها، والعمر، والوظيفة التي يشغلها على درجة التزام جامعة النجاح الوطنية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة.وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية، وأجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (130) عضو هيئة تدريس في جامعة النجاح الوطنية، وزع عليهم مقياس لإدارة الجودة الشاملة وأشارت النتائج إلى أن جامعة النجاح الوطنية تلتزم بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بدرجة كبيرة. وكذلك تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة التزام جامعة النجاح الوطنية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين فيها تعزى لمتغير الجنس والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي والجامعة التي تخرج فيها عضو هيئة التدريس، والكلية التي يدرس فيها، والعمر، والوظيفة التي يشغلها.

وتعرفت دراسة **الملاح (2005)** درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، ودرجة تأثرها بالمتغيرات المستقلة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية المتفرغين والناطقين باللغة العربية في جامعات الضفة الغربية النظامية، واشتملت عينة الدراسة على(346) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. ووزعت استبانة على عينة الدراسة مكونة من (73) فقرة وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- إن درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس فيها، كانت متوسطة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات تحقيق إدارة الجودة الشاملة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجالي النمو المهني، والدرجة الكلية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لكل من متغير الخبرة، والرتبة العلمية، المركز الوظيفي، ومتغير الجامعة في مجال الثقافة التنظيمية.

وهدفت **دراسة الزعيبر (2005)** إلى تحديد معايير إدارة الجودة الشاملة والتي يمكن تطبيقها والاستفادة منها في تطوير عمل مجالس التربية والتعليم في السعودية، وتحديد أهم آليات الدور الإداري والتربوي لمجالس التربية والتعليم في السعودية في ضوء معايير إدارة الجودة التعليمية الشاملة، والتعرف على أبرز الصعوبات والمشكلات التي تحد من قيام هذه المجالس التعليمية القيام بأدوارها المستقبلية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لوصف واقع الدور الإداري التربوي لمجالس التربية والتعليم في السعودية, كما استفاد الباحث من أسلوب دلفاي لتحديد أهم التوقعات المستقبلية للدور الإداري التربوي لمجالس التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية, وكانت الاستبانة أداة البحث المستخدمة, وطبقت على عينة من خبراء التربية بلغ عددهم (30) خبيراً. وكان من أهم نتائجها ما يأتي :

– أنه يمكن الاستفادة من مدخل إدارة الجودة الشاملة في تطوير عمل ونظام مجالس التربية والتعليم .

– أوضحت نتائج أسلوب دلفاي أن التوقعات المستقبلية لآليات الدور التربوي والإداري لمجالس التربية والتعليم في السعودية في ضوء معايير إدارة الجودة التعليمية الشاملة , كانت على النحو الآتي :

- المساهمة في إعداد الخطة الخمسية التطويرية لإدارة التربية والتعليم .

- أن تكون القرارات التي تتم في هذه المجالس ملبية لحاجات الميدان التربوي الفعلية .

وهدفت دراسة **جريس (2004)** إلى تحليل إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة وركائزها وأسسها في جامعة بيرزيت، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية الطبقية حيث بلغ حجمها (655)، فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود رضا لدى أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للعملية الأكاديمية والإدارية، ولعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي، وأظهرت النتائج مستوى متدنٍ من الرضا لدى الطلبة عن الجهود المبذولة في تطوير العملية الأكاديمية والتخصصات العلمية والخدمات الإرشادية. كذلك أشارت النتائج إلى أن الجامعة لا تراعي حاجة السوق المحلي من التخصصات التي يتم تقديمها، وعدم وجود دعم لعملية البحث العلمي بالشكل الكافي، وعدم اعتماد الجامعة لنظام مالي وإداري فعال.

وهدفت دراسة **علاونة (2004)** التعرف إلى مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية، ومعرفة أثر متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي، والجامعة التي تخرج فيها، والكلية التي يدرس فيها، والعمر على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية.وتكون مجتمع الدراسة على عينة مؤلفة من (61) عضو من هيئتها التدريسية. وتبنى الباحث مقياس إدارة الجودة الشاملة للموسوي (2003)، وأستخدم الباحث البرنامج الإحصائي (SPSS) لمعالجة البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية كبيرة وأن أكثر مجالات إدارة الجودة الشاملة تطبيقا في الجامعة الأمريكية إنما هو مجال تهيئة متطلبات الجودة في التعليم، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية تعزى إلى متغيرات الدراسة الستة.

وهدفت دراسة **الغنَّام (2001)** إلى تحديد فاعلية أداء مديرة المدرسة الابتدائية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، والتعرف على مجالات القوة والضعف في أدائها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت الباحثة بتصميم استبانة تحتوي على (60) عبارة لقياس مستوى الفاعلية في أداء مديرة المدرسة الابتدائية في مجال التخطيط وإدارة الموارد البشرية ومتابعة التحصيل وتقويمه واتخاذ القرارات والعلاقات الإنسانية وإدارة العلاقات مع أطراف العملية التربوية. وتم تطبيق الاستبانة على (324) معلمة.

وكان من أهم نتائجها ما يأتي :

- أن أداء مديرة المدرسة الابتدائية في المملكة العربية السعودية يرقى بصورة عامة إلى مستوى الإجادة التامة من منظور معايير الجودة الشاملة في التعليم .

- أن المديرة أظهرت تميزاً في الأداء في مجال التخطيط، ومتابعة التحصيل وتقويمه واتخاذ القرارات .

2- الدراسات الأجنبية المتعلقة بالجودة الشاملة :

أجرى **أختار (Akhtar, 2010)** دراسة ركزت على تطبيق وتحليل إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في باكستان، .وقد تم تطوير استبيان بعد مراجعة متأنية للأدبيات ذات الصلة والتشاور مع الخبراء، وتكون مجتمع الدراسة من كليات التربية والتعليم في ولاية البنجاب، وتمّ اختيار (150) من المعلمين و(600) من الطلاب بشكل عشوائي. وتم استكشاف إدارة الجودة الشاملة عن طريق تغطية خمس جوانب متعلقة بالإدارة، والبنية التحتية، والتعليم، والفحص وأهداف برنامج التخصص، ومن أجل فحص نوعية التعليم والجوانب الخمسة، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة خلصت الدراسة إلى أن كل من الطلاب والمعلمين اتفقوا على أن درجة الجودة الشاملة في التعليم كانت متدنية، .كان هناك اختلاف طفيف في الرأي بين المعلمين والطلاب، إذ اعتبر المعلمون أن النوعية أكثر عرضة للخطر بالمقارنة مع وجهات نظر الطلبة.

وقام **توريمان وآخرون (Turiman et al., 2009)** بدراسة هدفت التعرف إلى واقع ممارسات إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الحكومية في تركيا، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم إجراءها في مدينة مالاتيا، وأجريت على عينة مكونة من (21) مدرسة، وعلى (396) مديراً ، وقد توصلت الدراسة إلى إن جهود الإدارة المدرسية في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة تعتبر أساسية من اجل الوصول بجودة تعليم عالية. وكما أوصت الدراسة بضرورة تغيير النظام الإداري التعليمي التقليدي، ورفعه إلى مستوى إدارة الجودة الشاملة.

وهدفت دراسة **تشون (Choon, 2008)** التعرف على مستوى الفهم لضمان الجودة بين الجامعات الأسترالية ومؤسسات دولية، لتسليط الضوء على القوى المحركة لضمان الجودة وتنفيذ السياسات العامة داخل المؤسسات، وقد استخدمت الدراسة المقابلات كأداة للدراسة لجمع البيانات من الجامعة الأسترالية وكلية إدارة الأعمال من جامعة خاصة في ماليزيا، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- وجود فجوات في الممارسات الحالية لضمان الجودة في جامعة ماليزيا.
- أن مستوى الإدارة العليا من كلا الجانبين يرى أن الجامعة تتحمل المسؤولية الشاملة عن ضمان الجودة.
- أن هناك مشاكل خاصة في تطبيق ضمان الجودة في الجامعة الخاصة الماليزية.

وهدفت دراسة **فينكاترامان (Venkatraman, 2007)** تقديم إطار خاص بإدارة الجودة الشاملة يؤكد على التحسينات المستمرة في التعليم كوسائل مقبولة لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة في برامج التعليم العالي. وقد قام الباحث بتحليل نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وفق بعض العوامل المهمة مثل: الممارسات التربوية الموجودة، معوقات إدارة الجودة الشاملة، وعائد الاستثمار في توظيف إدارة الجودة الشاملة. وتوصل الباحث إلى تطوير إطار لإدارة الجودة الشاملة يتبنى دورة ديمنج Deming. وقد توصلت الدراسة إلى أن إطار الجودة الشاملة المقترح والذي يشتمل على ستة عناصر جودة أساسية قد قدم توجهات نظامية لتنفيذ فعال وكافٍ لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

وهدفت دراسة ماجنس وبنقت (Maguns & Bengt, 2006) إلى تقويم مشروع التقويم الذاتي لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الثانوية العليا بالسويد بما في ذلك تقويم الإجراءات والأدوات المستخدمة في المشروع. ومن أجل تقويم هذه التجربة أجريت مقابلات مع مدير التعليم الثانوي العالي وعشرة من مديري المؤسسات، كما طُبّق استبيان لجمع آراء العاملين التربويين الآخرين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العديد من الأشخاص لا يبدو أنهم يفكرون كثيراً حول ماهية الجودة في البيئة التي يعملون فيها. كما أن العديد من المؤسسات تتجه إلى العمل بنظام التقويم الذاتي دون التفكير الكافي في مبررات ذلك وكيفية تنفيذه. إضافة إلى ذلك فإن العمل يتم بدون إعداد وتهيئة جميع المشاركين، وبدون مناقشة القيم الأساسية التي يستند إليها العمل.

وأجرى موسز ودافيد وستيفن (Moses, David & Stephen, 2006) دراسة هدفت التعرف على مدى تطبيق المؤسسات في كينيا لإدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال تصميم دراسة مسحية استخدمت الاستبانة في جمع آراء وملاحظات (300) مدير مؤسسة تربوية حول التطبيق العملي لإدارة الجودة الشاملة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المؤسسات لا يتمتعون بمهارات القيادة اللازمة لتعزيز تطبيق إدارة الجودة الشاملة الضرورية للتحسين المستمر في المؤسسات التربوية. كما أن غالبية المؤسسات غير ملتزمة بالتخطيط الاستراتيجي الجيد، وهي لا تعزز مبادرات تطوير الموارد البشرية.

التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالجودة الشاملة :

بعد مسح الدراسات السابقة ذات العلاقة بالجودة الشاملة، فقد أمكن حصر أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسات الحالية، وكذلك ما استفادته الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

أوجه التشابه :

1) تشابهت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة، وهي الاستبانة، بينما استخدمت دراسات أخرى المقابلة أو الملاحظة أداة لقياس الجودة الشاملة في المؤسسات التي تمّت دراستها.

2) تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المتبع، وهو المنهج الوصفي التحليلي.

3) تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة ثابت (2007) في مجتمع الدراسة، فقد كان مجتمع الدراسة في الحالتين من العاملين في وكالة الغوث الدولية.

4) تشابهت الدراسة الحالية مع دراسات ثابت (2007) وآل سيف (2006)، والغنام (2001) في بحث الجودة الشاملة في المدارس

أوجه الاختلاف :

اختلفت الدراسة الحالية في بحثها الجودة الشاملة، كونها تقتصر على مديري المدارس في وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، كما أنّها تبحث الجودة الشاملة في إطار علاقتها بالمساءلة التربوية.

الاستفادة من الدراسات السابقة :

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في العديد من الأمور لا سيما في المنهج المستخدم لبحث المتغيرات في هذه الدراسة، فضلاً عن الاستفادة من الإطار النظري لهذه الدراسات في معرفة ملامح الإطار النظري لهذه الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- أداة الدراســـــة
  - صدق الأداة
  - ثبات الأداة
- إجراءات الدراسة
- متغيرات الدراسة
- المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وبناء أداة الدراسة، وخطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها، إضافة إلى وصف تصميم الدراسة والطرق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي منهجا للدراسة، وذلك لملاءمته لطبيعتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، وقد بلغ عدد المديرين (91) مديراً وفق إحصاءات وكالة الغوث الدولية لسنة 2012/2011، والجدول (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة تبعا للمتغيرات المستقلة :

الجدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	41	45.1
	أنثى	50	54.9
المؤهل العلمي	دبلوم	9	9.9
	بكالوريوس	56	61.5
	أعلى من بكالوريوس	26	28.6
التخصص	كلية علمية	30	33.0
	كلية إنسانية	61	67.0
سنوات الخدمة الإدارية	أقل من 5 سنوات	8	8.8
	من 5-10 سنوات	19	20.9
	أكثر من 10 سنوات	64	70.3
المجموع		91	100.0

أداة الدراسة:

أعدّت الباحثة استبانة كأداة لدراستها، وتضمنت الاستبانة محورين يتفرع كل منهما إلى عدد من المجالات، فتناول المحور الأول المساءلة التربوية (32) فقرة، وتمثلت مجالاته في:

- المناهج (الفقرات 1-7).
- الطلبة (الفقرات 8-14).
- الإشراف التربوي (الفقرات 15-20).
- المعلمين (الفقرات 21-27).
- العلاقة مع إدارة التعليم (الفقرات 28-32).

أما المحور الثاني وهو الجودة الشاملة (21) فقرة، فقد كانت مجالاته :

- توفير متطلبات الجودة الشاملة (الفقرات 1-6).
- حل المشكلات (الفقرات 7-10).
- التزام إدارة المدرسة بالجودة الشاملة (الفقرات 11-15).
- متابعة العملية التعليمية التعلمية وتطويرها (الفقرات 16-21).

وقد قامت بتصميمها وتطويرها كأداة لجمع المعلومات، وذلك وفقاً للخطوات الآتية:

1. مراجعة الأدب النظري المتعلق بالمساءلة التربوية والجودة الشاملة.
2. مراجعة الأبحاث والدراسات والكتب التي بحثت في المساءلة التربوية والجودة الشاملة مثل الحسن (2010)، والعسّاف والصرايره (2011) وقد تكونت أداة الدراسة من جزأين :

الجزء الأول : ويشمل المعلومات الأولية عن المدير الذي قام بتعبئة الإستبانة.

الجزء الثاني: واشتمل على (53) فقرة، موزعة على محورين يضمان (9) مجالات، يتم الاستجابة عن هذه الفقرات من خلال ميزان ليكرت الخماسي، يبدأ بالدرجة الكبيرة جدا وتُعطى (5) درجات، ثم الكبيرة وتُعطى (4) درجات، ثم المتوسطة وتُعطى (3) درجات، ثم القليلة وتُعطى درجتين، وينتهي بالقليلة جداً وتعطى درجة واحدة فقط.

صدق الأداة:

تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية (ملحق 1) على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية والإدارة، وبلغ عددهم (12) محكماً (ملحق 2)، وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي في فقرات أداة الدراسة من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وُضعت فيه، إما بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، وقد رأى المحكمون بضرورة وجود مجال للإشراف التربوي ضمن المساءلة التربوية وإلغاء المجالين الفني والإداري، وحذف (3) فقرات وردت مضامينها في فقرات أخرى هي تحفيز المعلمين نحو العمل المدرسي، وتوفير الإدارة المستلزمات المدرسية، ومراعاة ذوي الاحتياجات المدرسية، وفصل بعض الفقرات إلى فقرتين مثل فقرة مشاركة المعلمين في المناسبات الاجتماعية والاجتماعات واللقاءات، ولقد تم الأخذ برأي الأغلبية (أي 75% من الأعضاء المحكمين) في عملية التحكيم، وبذلك يكون قد تحقق الصدق الظاهري للإستبانة، وأصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائية (ملحق 3).

ثبات الأداة:

لقد تم استخراج معامل ثبات الأداة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha ، والجدول (2) يبين معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها.

الجدول (2)

معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالات المساءلة التربوية والجودة الشاملة

الرقم	المجال		عدد الفقرات	معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا
1	المساءلة التربوية	المناهج	7	0.82
2		الطلبة	7	0.85
3		الإشراف التربوي	6	0.81
4		المعلمين	7	0.83
5		العلاقة مع إدارة التعليم	5	0.76
الثبات الكلي للمساءلة التربوية			32	0.94
1	الجودة الشاملة	توفير متطلبات الجودة الشاملة	6	0.81
2		حل المشكلات	4	0.79
3		التزام إدارة المدرسة بالجودة الشاملة	5	0.87
4		متابعة العملية التعليمية التعلمية وتطويرها	6	0.88
الثبات الكلي للجودة الشاملة			21	0.94

يتضح من الجدول رقم (2) أن معاملات الثبات لمحاور الإستبانة ومجالاتها تراوحت بين (0.76 – 0.94) ، وهو معاملات ثبات عالية وتفي بأغراض البحث العلمي.

إجراءات الدراسة:

لقد تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- تحديد أفراد عينة الدراسة.
- الحصول على موافقة الجهات ذات الاختصاص. ملاحق (3)، (4).
- قامت الباحثة بتوزيع الأداة على عينة الدراسة، واسترجاعها جميعها.

- إدخال البيانات إلى الحاسب ومعالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله مستويان: (ذكر، أنثى).

- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات: (دبلوم، بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس).

- التخصص: وله مستويان : (كلية علمية، كلية إنسانية).

- سنوات الخدمة الإدارية: وله ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات ، 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ب-المتغير التابع:

ويتمثل في استجابات المديرين في مجالات مقياس أداة الدراسة من مساءلة تربوية وجودة شاملة.

المعالجات الإحصائية:

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

1. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتقدير الوزن النسبي لمجالات الإستبانة وفقراتها، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ومجالات أداة الدراسة وفقراتها، واعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المقياس الآتي لتقدير مستوى تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة:

(4.21 فأكثر) = عالٍ جداً.

(4.20-3.41) = عالٍ.

(3.40-2.61) = متوسط.

(2.60-1.81) = منخفض.

(أقل من 1.81) = منخفض جداً.

ويستند المقياس على توزيع الفرق بين أعلى استجابة (5) وأدنى استجابة (1) إلى خمس فئات متساوية.

2. معادلة كرونباخ – ألفا (Alpha-Cronbach)، لحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة

3. اختبار معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient، لفحص العلاقة بين المساءلة التربوية والجودة الشاملة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لترتيب أسئلتها

أ. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة :

ما واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها؟

يبين الجدول (3) نتائج الإجابة عن السؤال الأول للدراسة.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس وكالة الغوث الدولية مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

التسلسل	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى تطبيق المساءلة التربوية
1	2	الطلبة	4.38	0.419	عالٍ جداً
2	4	المعلمين	4.37	0.390	عالٍ جداً
3	3	الإشراف التربوي	4.29	0.460	عالٍ جداً
4	1	المناهج	4.26	0.460	عالٍ جداً
5	5	العلاقة مع إدارة التعليم	4.10	0.489	عالٍ
الدرجة الكلية لمجالات واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس وكالة الغوث الدولية			4.29	0.360	عالٍ جداً

يتضح من الجدول (3) أن واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهات نظر المديرين، قد أتى بمتوسط (4.29) وبتباين(0.360) على الدرجة الكلية للمجالات، وهذا يدل على مستوى عال جداً لواقع تطبيق المساءلة التربوية، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على المجالات بين (4.10-4.38)، وهي متوسطات استجابات تدل على مستوى عال في مجال العلاقة مع إدارة التعليم وعالٍ جداً في مجالات الطلبة والمعلمين والإشراف التربوي والمناهج.

وفيما يتعلق بترتيب المجالات فقد حصل مجال الطلبة على الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (4.38)، بينما حصل مجال المعلمين على الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (4.37)، ومجال الإشراف التربوي على الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي (4.29)، وحصل مجال المناهج على الترتيب الرابع وبمتوسط حسابي (4.26)، وحصل مجال العلاقة مع إدارة التعليم على الترتيب الخامس والأخير وبمتوسط حسابي (4.10).

ولتحديد واقع تطبيق المساءلة التربوية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية لفقرات مجالات أداة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال، والجداول (4، 5، 6، 7، 8) تبين ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المناهج مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

التسلسل	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
1	7	انصح المعلمين بربط المنهاج بالبيئة المدرسية.	4.51	0.57	عالٍ جداً
2	5	أتابع المعلمين في استثمار الأبنية المدرسية في تنفيذ المنهاج.	4.34	0.64	عالٍ جداً
3	6	أشجع المعلمين على تنفيذ المبادرات الإبداعية مثل" المكتبة في خدمة المنهاج المدرسي".	4.33	0.60	عالٍ جداً
4	4	أتابع المعلمين عند تنفيذ برامج تعليمية منهجية مصاحبة للمنهاج.	4.24	0.66	عالٍ جداً
5	2	أتابع المعلمين في إثراء المنهاج.	4.21	0.61	عالٍ جداً
6	3	أتابع المعلمين في عملية إثراء المنهاج بما يحقق جودة التعليم.	4.13	0.62	عالٍ
7	1	أشارك مع المعلمين في لجان تطوير المناهج المدرسية.	4.03	0.90	عالٍ
الدرجة الكلية لمجال المناهج			**4.26**	**0.46**	عالٍ جداً

يشير الجدول (4) إلى أنّ واقع تطبيق المساءلة التربوية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، في مجال المناهج قد أتى بمتوسط (4.26) وانحراف معياري (0.46)، وهذا يدل على درجة عالية جداً لواقع تطبيق المساءلة التربوية في مجال المناهج من وجهات نظر المديرين.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الطلبة مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

التسلسل	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
1	6	أتأكد من ضبط المعلمين للطلبة.	4.56	0.56	عالٍ جداً
2	1	أتابع اهتمام المعلمين بحاجات الطلبة وفق الأولويات.	4.44	0.54	عالٍ جداً
3	3	أتأكد من تحفيز المعلمين للطلبة.	4.41	0.56	عالٍ جداً
4	4	أناقش مع المعلمين أهمية تنمية الثقة المتبادلة مع الطلبة.	4.38	0.59	عالٍ جداً
5	5	أتابع المعلمين في تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات.	4.37	0.59	عالٍ جداً
6	7	أناقش مع المعلمين أهمية نشر ثقافة التعاون بين الطلبة في المدرسة.	4.30	0.61	عالٍ جداً
7	2	ألاحظ تنفيذ المعلمين لبرامج تطوير شخصية الطلبة.	4.16	0.64	عالٍ
الدرجة الكلية لمجال الطلبة			4.38	0.42	عالٍ جداً

يشير الجدول (5) إلى أنّ واقع تطبيق المساءلة التربوية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، في مجال الطلبة قد أتى بمتوسط (4.38) وانحراف معياري (0.42)، وهذا يدل على درجة عالية جداً لواقع تطبيق المساءلة التربوية في مجال الطلبة من وجهات نظر المديرين.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإشراف التربوي مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

التسلسل	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
1	5	العب دور المشرف المقيم في المدرسة بفاعلية.	4.48	0.60	عالٍ جداً
2	4	أسهل مشاركة المعلمين في البرامج الإشرافية.	4.41	0.61	عالٍ جداً
3	6	أتابع برامج توجيه الأقران في المدرسة.	4.36	0.62	عالٍ جداً
4	3	أشجع اللقاءات الإشرافية بين المشرفين والمعلمين.	4.26	0.65	عالٍ جداً
5	1	أناقش أهمية الإشراف التربوي مع المعلمين.	4.19	0.67	عالٍ
6	2	أشجع المشرفين التربويين استخدام الوسائط الإشرافية المتعددة.	4.01	0.66	عالٍ
الدرجة الكلية لمجال الإشراف التربوي			**4.29**	**0.46**	عالٍ جداً

يشير الجدول (6) إلى أنّ واقع تطبيق المساءلة التربوية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، في مجال الإشراف التربوي قد أتى بمتوسط (4.29) وانحراف معياري (0.46)، وهذا يدل على درجة عالية جداً لواقع تطبيق المساءلة التربوية في مجال الإشراف التربوي من وجهات نظر المديرين.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعلمين مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

التسلسل	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
1	3	أتابع انضباط المعلمين في المدرسة.	4.66	0.48	عالٍ جداً
2	6	أتبنى منحى النمو المهني للمعلمين في المدرسة.	4.51	0.52	عالٍ جداً
3	5	أشجع المعلمين على ثبات جسور الثقة بين عناصر المجتمع المدرسي.	4.45	0.56	عالٍ جداً
4	7	أشجع المعلمين على تنمية التفكير الإبداعي في المدرسة.	4.35	0.62	عالٍ جداً
5	2	أناقش مع المعلمين تحديد الحاجات وفق الأولويات.	4.34	0.52	عالٍ جداً
6	4	انصح بالعمل الاتقاني في المدرسة.	4.33	0.52	عالٍ جداً
7	1	أشجع المعلمين على إجراء البحوث التربوية الإجرائية لتحسين الأداء.	3.98	0.67	عالٍ
الدرجة الكلية لمجال المعلمين			**4.37**	**0.39**	عالٍ جداً

يشير الجدول (7) إلى أنّ واقع تطبيق المساءلة التربوية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، في مجال المعلمين قد أتى بمتوسط (4.37) وانحراف معياري (0.39)، وهذا يدل على درجة عالية جداً لواقع تطبيق المساءلة التربوية في مجال المعلمين من وجهات نظر المديرين.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال العلاقة مع إدارة التعليم مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

التسلسل	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
1	4	أطبق الأنظمة والقوانين بمرونة عالية.	4.34	0.65	عالٍ جداً
2	1	أشارك مع إدارة التعليم في متابعة أداء المعلمين.	4.30	0.61	عالٍ جداً
3	5	أعمل على توطيد اللامركزية في العمل الإداري.	4.24	0.66	عالٍ جداً
4	3	أتبادل مع إدارة التعليم الرأي فيما يتعلق بعملية تدريس المعلمين.	3.87	0.78	عالٍ
5	2	أشارك إدارة التعليم في وضع الخطط الوقائية للمشكلات المتوقعة.	3.77	0.75	عالٍ
الدرجة الكلية لمجال العلاقة مع إدارة التعليم			**4.10**	**0.49**	عالٍ

يشير الجدول (8) إلى أنّ واقع تطبيق المساءلة التربوية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، في مجال العلاقة مع إدارة التعليم قد أتى بمتوسط (4.10) وانحراف معياري (0.49)، وهذا يدل على درجة عالية لواقع تطبيق المساءلة التربوية في مجال العلاقة مع إدارة التعليم من وجهات نظر المديرين.

ب . النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة :

ما واقع تطبيق الجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها ؟

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة، ويبين الجدول (9) هذه النتائج.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

التسلسل	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة الشاملة
1	1	توفير متطلبات الجودة الشاملة	4.37	0.410	عالٍ جداً
2	4	متابعة العملية التعليمية التعلمية وتطويرها	4.27	0.525	عالٍ جداً
3	2	حل المشكلات	4.18	0.470	عالٍ
4	3	التزام إدارة المدرسة بالجودة الشاملة	4.18	0.479	عالٍ
لدرجة الكلية لمجالات واقع تطبيق الجودة الشاملة			**4.26**	**0.389**	**عالٍ جداً**

يتضح من الجدول (9) أن واقع تطبيق الجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهات نظر المديرين، قد أتى بمتوسط (4.26) وانحراف معياري(0.389) على الدرجة الكلية للمجالات، وهذا يدل على مستوى عالٍ جداً لواقع تطبيق الجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على المجالات بين (4.18–4.37)، وهي متوسطات استجابات تدل على واقع تطبيق عال في مجالي توفير متطلبات الجودة الشاملة، ومتابعة العملية التعليمية التعلمية وتطويرها، وواقع عالٍ جداً في مجالي حل المشكلات، والتزام إدارة المدرسة بالجودة الشاملة.

وفيما يتعلق بترتيب المجالات فقد حصل مجال توفير متطلبات الجودة الشاملة على الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (4.37)، بينما حصل مجال متابعة العملية التعليمية التعلمية وتطويرها على الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (4.27)، ومجالي حل المشكلات والترام إدارة المدرسة بالجودة الشاملة على الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي (4.18).

ولتحديد واقع تطبيق الجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية لفقرات مجالات أداة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال، والجداول (10، 11، 12، 13) تبين ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال توفير متطلبات الجودة الشاملة

التسلسل	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
1	5	تأكد من صلاحية القاعات والملاعب الرياضية.	4.46	0.62	عالٍ جداً
2	6	أتأكد من استخدام المعلمين للمختبرات المدرسية بفاعلية.	4.44	0.69	عالٍ جداً
3	4	أتابع توافر المستلزمات الخاصة بالأنشطة الصفية.	4.38	0.53	عالٍ جداً
4	1	أشجع المعلمين نحو مبادرات تطوير الأداء.	4.35	0.48	عالٍ جداً
5	2	أتأكد من استخدام المعلمين طرقا جديدة في التدريس.	4.34	0.52	عالٍ جداً
6	3	انشر ثقافة الجودة الشاملة بين المعلمين.	4.23	0.54	عالٍ
الدرجة الكلية لمجال توفير متطلبات الجودة الشاملة			**4.37**	**0.41**	عالٍ جداً

يشير الجدول (10) إلى أنّ واقع تطبيق الجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، في مجال توفير متطلبات الجودة الشاملة قد أتى بمتوسط (4.37) وانحراف معياري (0.41)، وهذا يدل على درجة عالية جداً لواقع تطبيق الجودة الشاملة في مجال توفير متطلبات الجودة الشاملة.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال حل المشكلات

التسلسل	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
1	2	أعمل مع المعلمين على وضع حلول مناسبة للمشكلات المدرسية.	4.29	0.56	عالٍ جداً
2	3	أهتم بعملية صنع القرارات قبل اتخاذها.	4.29	0.52	عالٍ جداً
3	4	أستشير ذوي الاختصاص في حل المشكلات المدرسية.	4.16	0.65	عالٍ
4	1	أضع مع المعلمين خططا بديلة للسيطرة على التحديات المفاجئة.	3.99	0.64	عالٍ
الدرجة الكلية لمجال حل المشكلات			**4.27**	**0.46**	عالٍ جداً

يشير الجدول (11) إلى أنّ واقع تطبيق الجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، في مجال حل المشكلات قد أتى بمتوسط (4.27) وانحراف معياري (0.46)، وهذا يدل على درجة عالية جداً لواقع تطبيق الجودة الشاملة في مجال حل المشكلات.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التزام إدارة المدرسة بالجودة الشاملة

التسلسل	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
1	1	أتبنى منحى النمو المهني باستمرار	4.41	0.63	عالٍ جداً
2	4	أرتب البرامج في ضوء المستجدات التربوية.	4.24	0.56	عالٍ جداً
3	2	أضع الخطط والبرامج لمواكبة متطلبات الجودة الشاملة	4.16	0.62	عالٍ
4	5	أنفذ أنشطة توطيد ثقافة الجودة الشاملة	4.05	0.56	عالٍ
5	3	أجمع أدلة الالتزام بالجودة الشاملة	4.01	0.64	عالٍ
الدرجة الكلية لمجال التزام إدارة المدرسة بالجودة الشاملة			**4.18**	**0.47**	عالٍ

يشير الجدول (12) إلى أنّ واقع تطبيق الجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، في مجال التزام إدارة المدرسة بالجودة الشاملة قد أتى بمتوسط (4.18) وانحراف معياري (0.47)، وهذا يدل على درجة عالية لواقع تطبيق الجودة الشاملة في مجال التزام إدارة المدرسة بالجودة الشاملة.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال متابعة العملية التعليمية التعلمية وتطويرها

التسلسل	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
1	2	أوفر وسائل الاتصال بين عناصر المجتمع المدرسي.	4.37	0.57	عالٍ جداً
2	6	أوفر عملية التحسين المستمر لعملية التعلم والتعليم.	4.36	0.51	عالٍ جداً
3	5	أتابع جاهزية الكادر التعليمي باستمرار.	4.26	0.55	عالٍ جداً
4	4	أقيِّم الوسائل المستخدمة في التعليم.	4.25	0.59	عالٍ جداً
5	3	أوفر مؤشرات تحقيق النمو المهني.	4.22	0.59	عالٍ جداً
6	1	أضع خططا استرتيجية لتطوير عملية التعليم والتعلم.	4.18	0.64	عالٍ
الدرجة الكلية لمجال متابعة العملية التعليمية التعلمية وتطويرها			**4.27**	**0.46**	**عالٍ جداً**

يشير الجدول (13) إلى أنّ واقع تطبيق الجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، في مجال متابعة العملية التعليمية وتطويرها قد أتى بمتوسط (4.27) وانحراف معياري (0.46)، وهذا يدل على درجة عالية جداً لواقع تطبيق الجودة الشاملة في مجال متابعة العملية التعليمية وتطويرها.

ويشير الجدول (14) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمساءلة التربوية والجودة الشاملة وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخدمة الإدارية.

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمساءلة التربوية والجودة الشاملة وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخدمة الإدارية

المتغير		المساءلة التربوية		الجودة الشاملة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	4.31	0.38	4.29	0.45
	إناث	4.27	0.38	4.24	0.34
المؤهل العلمي	دبلوم	4.16	0.19	4.02	0.21
	بكالوريوس	4.26	0.36	4.23	0.39
	أعلى من بكالوريوس	4.41	0.40	4.41	0.38
التخصص	كلية علمية	8	0.36	4.14	0.32
	كلية إنسانية	4.32	0.37	4.32	0.41
سنوات الخدمة الإدارية	أقل من 5 سنوات	4.25	0.19	4.15	0.43
	من 5-10 سنوات	4.17	0.39	4.22	0.40
	أكثر من 10 سنوات	4.33	0.37	4.29	0.38

ج. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المساءلة التربوية، والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين؟

وللإجابة عن السؤال الثالث، تم حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient، ونتائج الجدول (15) تبين ذلك.

الجدول (15)

معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين متوسطي المساءلة التربوية، والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية

المساءلة التربوية		الجودة الشاملة		قيمة ر	مستوى الدلالة
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
4.29	0.36	4.26	0.39	*0.803	*0.0001

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من الجدول (15) وجود ارتباط ايجابي دال إحصائيا على مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطي المساءلة التربوية، والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراســـــة

ثانياً: التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال التحليل الإحصائي لأسئلة الدراسة إضافة إلى التوصيات في ضوء نتائج هذه الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراســـــة

أ – مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة :

ما واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها؟

أشار الجدول (3) أن واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهات نظر المديرين، قد أتى بمتوسط (4.29) وانحراف معياري (0.360) على الدرجة الكلية للمجالات، وهذا يدل على مستوى عال جداً لواقع المساءلة التربوية.

وتعزو الباحثة هذه الدرجة العالية من تطبيق المساءلة التربوية، ربما إلى رؤية المديرين إلى جدوى المتابعة اليومية التي يقوم بها مديرو المدارس التابعة لوكالة الغوث، وتشمل تلك المتابعة كافة أعمال المعلمين الكتابية والفنية والتدريسية، والحرص على أن تُطبق التعليمات الصادرة من مكتب التعليم بشمولية وبتركيز، ويُلاحظ على مديري مدارس وكالة الغوث أنّ وجودهم في ساحة المدرسة يزيد كثيراً عن وجودهم في مكاتبهم، ولعلّ ذلك يعود إلى رغباتهم في الوقوف على كافة التفصيلات والجزئيات التي تتعلق بعمل المدرسة وعمل المعلمين، ومتابعة كافة القضايا المدرسية والتأكد من سير أمور المدرسة على خير ما يرام، ويذهب دور المديرين في وكالة الغوث في سياق المتابعة التربوية إلى أبعد بكثير من النواحي الإدارية، فهناك اهتمام بالغ في تحصيل الطلبة، وتسخير إمكانات المدرسة وطاقمها البشري لتحسين أداء الطلبة، من خلال عقد اللقاءات والاجتماعات مع المعلمين للتشاور واقتراح حلول لمشكلاتهم، وتتسع تلك

اللقاءات لتشمل الأهل والمجتمع المحلي ودائرة التربية والتعليم، فمدير المدرسة يعلم جيداً أن المتابعة الجيدة الفعالة للمعلمين تؤتي ثمارها في زيادة تحصيل الطلبة، وليس أدلّ من ذلك نتائج طلبة وكالة الغوث الدولية في الاختبارات الدولية والوطنية التي تشارك بها، وتفوقهم على أقرانهم في المدارس الحكومية.

وترى الباحثة أنّ المساءلة ضمن مدارس وكالة الغوث الدولية هي مساءلة أخلاقية من الدرجة الأولى، وهذا ما يدفع إلى انطلاقها من المعلمين ذواتهم، مما يخفف على المديرين القيام بأعباء المساءلة الأشبه بالرقابة والتفتيش، ولعلّ ذلك ما يشير إلى سلوك تحويلي ضمن القيادة المدرسية في مدارس وكالة الغوث، والذي يدعو إلى توحيد الرؤية والأهداف والعمل الجماعي النابع من الرغبة لدى مدير المدرسة والمعلمين.

وعلاوة على ذلك، فإن عمل الباحثة كمديرة مدرسة في وكالة الغوث الدولية قد أفضى لها عن المتابعة التربوية الفعالة مع المعلمين، فإعلام المعلمين أولاً بأول عن طبيعة التقارير الإدارية والفنية وعناصرها ومكوناتها، تُسهّل عملية المتابعة وتجعلها ذاتية داخلية من المعلم، وليست مرتبطة بدور مدير المدرسة ووظيفته.

ويساند مدير المدرسة المعلمين في كافة نواحي التطوير المهني الذي يرغب المعلمون في ممارسته، وذلك ضمن تعاون مشترك مع إدارة التعليم في وكالة الغوث الدولية، فتحسين أساليب التدريس واعتماد أخرى حديثة، وتسهيل مهام المعلم داخل المدرسة أو خارجها، وتشجيعه على المشاركة في الدورات أو المؤتمرات التي تعقدها وكالة الغوث الدولية، كل ذلك يقوم به مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات الحسن (2010)، والعتيبي (2008)، وسمير (2008)، والحمود (2007)، وأخوراشيدة (2004)، والروايدة والدويري (2004)، والكسبري (2003) في وجود درجة مساءلة تربوية مرتفعة لدى التربويين أو في الاتجاهات نحوها.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات العجمي (2008)، والعمري (2004)، ودوجان (Duggan, 2009) في أنّ نتائج تلك الدراسات قد أشارت إلى تطبيق المساءلة التربوية بدرجة متوسطة.

ب – مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة :

ما واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها؟

أشار الجدول (4) إلى أن واقع تطبيق الجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهات نظر المديرين، قد أتى بمتوسط (4.26) وانحراف معياري (0.390) على الدرجة الكلية للمجالات، وهذا يدل على مستوى عالٍ جداً لواقع تطبيق الجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية.

وتعزو الباحثة المستوى العالي جداً لتطبيق الجودة الشاملة، ربما إلى أهمية المعايير في العمل التربوي وتأثيرها في جودة التعليم وعناصره، واعتبار الجودة الشاملة مدخلاً من مداخل إصلاح التعليم، فحديث الشارع التربوي ينم عن معايير المعلم، ومعايير المنهاج، ومعايير المدرسة؛ لأجل تحسين نوعية التعليم وجودته.

ومديرو مدارس وكالة الغوث الدولية يهيأون الظروف المناسبة للمعلمين للوصول إلى أفضل أداء وبالتالي الحصول على أحسن إنجاز مدرسي، ومن هنا فيطوّر المديرون وبالتعاون مع معلميهم وطلبتهم وذوي العلاقة أسساً لأداء المعلم وكيفية اختيار أساليب التدريس والتنويع بها، وتطوير أدوات التقويم وأشكاله، والسعي الحثيث لإدماج التكنولوجيا بالتعليم، والتكامل بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، ومراعاة ربط المدرسة بالمجتمع المحلي ومشكلاته، والانفتاح عليه.

إن تلك الأدوار المتعددة التي يقوم بها مدير المدرسة تهدف إلى رفع كفاءة مدخلات عملية التعليم لتحسين مخرجاتها، ويعد مديرو مدارس وكالة الغوث أنّ الجودة الشاملة وتطبيقها هدف والتزام ومسؤولية نحو المدرسة والمجتمع المحلي، وذلك كي تنهض المدرسة بمسؤولياتها وواجباتها التربوية.

وتتشابه نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات علاونة وغنيم (2005)، وعلاونة (2004)، والغنّام (2001) في ارتفاع درجة تطبيق الجودة الشاملة.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات خضير (2007)، والملاح (2005)، وتشون (Choon, 2008) في أنّ تطبيق الجودة الشاملة في تلك الدراسات حقّق درجة متوسطة.

ج. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة :

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المساءلة التربوية، والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين؟

أشار الجدول (7) إلى وجود ارتباط ايجابي دال إحصائيا بين متوسطي المساءلة التربوية، والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين.

وترى الباحثة أن الارتباط الإيجابي الدال إحصائياً بين المساءلة التربوية والجودة الشاملة، ربما يعود إلى عدد من الأسباب، يأتي في مقدمتها أنّ تحقيق مواصفات المساءلة التربوية ومعاييرها والتأكد من توافرها، والوصول فيها إلى درجة عالية، يؤدي إلى النهوض بعناصر العملية التعليمية بأكملها، فيصبح أداء المعلم أكثر فاعلية، وبالتالي يؤثر ذلك إيجاباً في إنجازات الطلبة، ويترافق مع ذلك استثمار أفضل لمرافق المدرسة وإمكاناتها، كما أنّ عمل مدير المدرسة تتضح بصورة أفضل نحو التحسين والتطوير، ويتقلص دور الرقابة، ويصب ذلك كله في مسار الجودة الشاملة في التعليم.

ولعلّ من الأسباب أيضاً، أنّ وكالة الغوث شديدة الاهتمام وكثيرة المتابعة لمدارسها ومعلميها وبرامجها؛ بحكم أنّ عدد مدارسها في الضفة الغربية قليلة جداً مقارنة بالمدارس الحكومية، ومن هنا فإن وقوف المديرين والمسؤولين في وكالة الغوث الدولية على كافة التفاصيل والإجراءات والآليات المتعلقة بالمساءلة التربوية والجودة الشاملة قد يبدو طبيعياً وليس عبئاً زائداً أو إضافياً تتحمله المدرسة.

وإضافة لذلك، فإن المتتبع لأنشطة وكالة الغوث الدولية وفعالياتها في السنوات الأخيرة، يلحظ توجهها نحو إعطاء صلاحيات أكبر لمديري المدارس، وهذا يرفع من مسؤولياتهم نحو مساءلة المعلمين، والنهوض بمستوى المدرسة، والتحسين من جودة التعليم فيها ومخرجاته.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أخوراشيدة (2004) في وجود ارتباط إيجابي بين المساءلة التربوية وفاعلية المدرسة.

وكذلك تتفق مع نتيجة دراسة ماكجي وروبرت (McGee & Robert , 2006) في توفر علاقة إيجابية بين المساءلة التربوية والتحصيل.

ثانياً : التوصيات:

في ضوء ما أوردته الدراسة من نتائج، فإن الباحثة توصي بما يلي:

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

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

6. توجيه الباحثين نحو دراسات تدرس علاقات ممكنة داخل البيئة المدرسية، مثل دراسة علاقة الجودة الشاملة بحل المشكلات الإدارية، أو دراسة علاقة المساءلة التربوية بتحصيل الطلبة أو أداء المعلمين.

7. إجراء مثل هذه الدراسة في المدارس الحكومية، ومقارنة مستوى المساءلة التربوية والجودة الشاملة بين المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية.

المصادر والمراجع

أولاً : المراجع العربية

1. أبو الوفا، جمال (2008). **الإدارة المدرسية والصفية**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.

2. أبو حشيش، بسام (2010). ***درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة تجاه المعلمين.*** **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية).** المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ص ٥٩٧ – ص 626.

3. أبو فارة، يوسف (2006) .***واقع تطبيقات إدارة الجودة في الجامعات الفلسطينية***، **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، 2(2)، 60-89.

4. أحمد، إبراهيم (2003). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**، دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

5. أحمد، محمد (2009). **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.** الناشر (المؤلف). القاهرة، مصر.

6. أخوراشيدة، عالية (2004). **درجة وعي المعلمين والمعلمات في مدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

7. اركارو، جانميس (2001). **إصلاح التعليم-الجودة الشاملة والإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، عمان، الأردن.

8. آل الحارث، يحيى (2005). **اتجاهات مديري المدارس الابتدائية في منطقة حائل نحو واقع ممارسة المساءلة في الإدارة التربوية بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

9. آل سيف، عبد الرحمن (2006). **تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في إدارة المدارس الثانوية بعسير**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

10. بدح، أحمد (2003). **إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

11. بدوي، محمود (2010). **إدارة التعليم والجودة الشاملة**. دار التعليم الجامعي، الإسكندرية، مصر.

12. بطاح، أحمد (2006). **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،الأردن.

13. البيلاوي، حسن وطعيمة، رشدي، سليمان، سعيد والنقيب، عبد الرحمن، والمهدي، محسن والبندري، محمد وعبد الباقي، مصطفى (2006). **الجودة الشاملة في التعليم**، دار المسيرة،عمان.

14. توق، محي الدين (1997). **المساءلة والديمقراطية**، ورقة عمل غير منشورة مقدمة لمؤتمر المساءلة، عمان، الأردن.

15. ثابت، زياد (2007). ***الصعوبات التي تواجه تنفيذ إطار ضمان الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها***. **بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني** " مدخل للتميز" الذي تعقده الجامعة الإسلامية في الفترة من 30-31 تشرين أول 2007.

16. جريس، إيمان (2004). **إدارة الجودة وإمكانياتها التطبيقية في جامعة بير زيت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

17. جميل، غالب (2009). ***شيء من السياسة : الشفافية والمساءلة في المنظمات العامة عرض لتجارب بعض الدول العربية*. صحيفة ٢٦ سبتمبر** http://www.26sep.net .

18. الجهني، محمد (2012). ***بعد التقويم التربوي الشامل هل من مساءلة تربوية*؟ مجلة المعرفة**. www.almarefah.com/print.php?id=1755 .

19. الحريري، رافدة (2011). **الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان، الأردن.

20. الحسن، مي (2010). **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**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

21. حسين، نغم (2005). **نحو آلية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العربية -قراءة لبعض التجارب الرائدة:العالمية والعربية**-. كلية اقتصاديات الأعمال، جامعة النهرين، العراق.

22. الحمود، لاما (2007). **أنموذج مقترح للمساءلة على مستوى المدرسة الثانوية العامة الأردنية في ضوء الواقع الاتجاهات الإدارية المعاصرة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

23. حنين، سامح (1997). **المساءلة في الإدارة العامة مع الإشارة خاصة لمصر**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

24. خضير،عناية (2007). **واقع معرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

25. دوبينيز، لوير، وماسون، كلير (1997). **إدارة الجودة، التقدم والحكمة وفلسفة ديمنج**، ترجمة :حسين عبد الواحد، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العلمية :القاهرة

26. الروابدة، محمد، والدويري، أحمد (2004). ***المساءلة العامة في ضوء المتغيرات التي يشهدها حقل الإدارة العامة : دراسة ميدانية من أجهزة الرقابة المركزية في الأردن***. **مجلة أبحاث اليرموك**، جامعة اليرموك، 20(2) :721-753.

27. الزعيبر، إبراهيم (2005). **مستقبل الدور الإداري التربوي لمجالس التربية والتعليم السعودية في ضوء معايير إدارة الجودة التعليمية الشاملة**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

28. زواوي، خالد (2000). **الجودة الشاملة في التعليم**، مجموعة النيل العربية،مدينة نصر،القاهرة، مصر.

29. الزيادات، محمد ومجيد، سوسن (2008). **الجودة في التعليم – دراسات تطبيقية**. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

30. سمير، حنان (2008). **واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظات الخليل وبيت لحم من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، أبو ديس، فلسطين.

31. الشرقاوي، مريم (2003). **إدارة المدارس بالجودة الشاملة**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

32. شريهان، علي (2003). **خطط تطوير التعليم حتى العام 2020 في دولة الإمارات العربية**، دار الفلاح، الكويت

33. طرخان، محمد (2006). **المساءلة، مفهومها، وأنواعها، وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية الحديثة**، الأونروا، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية، عمان، الأردن.

34. الطويل، هاني (1999). **الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**. دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

35. الطويل، هاني (2006). **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي - سلوك الأفراد والجماعات في النظم**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن .

36. عامر، سامح (2010). **تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة في إدارة الجودة الشاملة**. مؤسسة طيبة، القاهرة، مصر.

37. عبد العزيز، خالد (1999). **إدارة الجودة الشاملة**. العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

38. عبد المنعم، نادية (1998). **تطوير أساليب مراقبة الجودة في العملية التعليمية بالتعليم الثانوي العام في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة**. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. مصر.

39. العتيبي، راشد (2008). **أثر المساءلة الإدارية على فاعلية الجامعات الحكومية العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

40. العجمي، سرور (2008). **درجة تقبل مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت للمساءلة التربوية وعلاقتها بدرجة تطبيقهم لها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

41. العساف، ليلى والصرايرة، خالد (2011). ***أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة*. مجلة جامعة دمشق**، 27(3+4)، 589-645.

42. عطية، محسن (2007). **الجودة الشاملة**، دار المناهج، عمان، الأردن.

43. علاونة، معزوز (2004). ***مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية ."*بحث مقدم إلى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني**، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، 3-7/5.

44. علاونة، معزوز وغنيم، يوسف (2005). ***درجة التزام جامعة النجاح الوطنية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين فيها "*مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 19(4)، ص ص 1362-1378.

45. عليوة، السيد (1987). **صنع القرار السياسي في منظمات الإدارة العامة**، الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة، مصر.

46. العمري، حيدر (2004). **واقع المساءلة التربوية في وزارة التربية التعليم في الأردن: دراسة تحليله تطويريه**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

47. الغنام، نعيمة (2001). **فاعلية أداء مديرة المدرسة الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.

48. فؤاد، محمد (2009). ***تطوير مقترح لتفعيل دور مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية لمواجهة مشكلات طلاب المدارس الثانوية في ضوء مفهومي إدارة الجودة الشاملة والإدارة بالأهداف*. مجلة كلية التربية**، العدد الخامس عشر،الجزء الأول، كلية التربية، جامعة بني يوسف.

49. الفضل، مؤيد والطائي، يوسف (2004). **إدارة الجودة الشاملة من المستهلك إلى المستهلك –منهج كمي**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

50. قنديل، علاء (2010). **معايير الجودة الشاملة في العمليات الإدارية بالإدارة التعليمية**. مؤسسة طيبة، القاهرة، مصر.

51. كسبري، عبير (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.

52. الكيلاني، زيد (1997). **المساءلة في الأردن محاولة لتطوير نظام مساءلة في النظام التربوي في الأردن** ورقة عمل غير منشورة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية بعنوان المساءلة في التربية،عمان، الأردن.

53. اللهواني، هنية (2007). **المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الاساسية من وجهة نظر مديري هذه المدارس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

54. مارش، جون (1996). **إدارة الجودة الشاملة**، الجزء الثالث، أدوات الجودة الشاملة من الألف إلى الياء .تعريب عبد الفتاح السيد النعماني، المراجعة والإشراف العلمي عبد الرحمن توفيق.

55. المحمود، أحمد (1999). **التقويم والمساءلة في الإشراف التربوي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد، الأردن .

56. المدني، معن (2007). **المساءلة الإدارية تطبيقاتها ومعوقاتها في إدارات التربية والتعليم**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

57. المسدي، عبد السلام (1999). **العولمة والعولمة المضادة**. المؤلف. القاهرة، مصر.

58. الملاح، منتهى (2005). **درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.

59. ناجي، احمد (2003). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**. دار أبو الوفا لدنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية، مصر.

60. وكالة الغوث الدولية (2009). **إطار ضمان الجودة**. دائرة التربية والتعليم، الرئاسة العامة، عمان، الأردن.

61. الوكيل ، حلمي (1997). ***نمط إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية في بعض مدارس نيوتان بالمجتمع الأمريكي وكيفية الاستفادة منها في التعليم الأساسي المصري)*. بحث منشور في مؤتمر نحو تعليم متميز لمواجهة تحديات متجددة** ، كلية التربية ، جامعة حلوان.

62. وليامز، ريتشارد (1999). **أساسيات إدارة الجودة الشاملة**. ترجمة :عبد الكريم العقيل، مكتبة جرير، الرياض، السعودية.

63. وزارة التربية والتعليم (2005). **تقرير التعليم للجميع– تقييم العام 2000**. وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

ثانياً : المراجع الأجنبية

1. Akhtar, M., (2010). **Application And Analysis Of Total Quality Management In Colleges Of Education In Pakistan**. PhD thesis, University of Arid Agriculture, Rawalpindi.

2. Ataphia, D., (2011). ***An Assessment of Accountability among Teachers in Secondary Schools in Delta State.*** **African Journal of Social Sciences**, 1(1), pp 115-125.

3. Aune , N. A. , (1999) . **Preparing the elementary school for accountability stemming form the Washington State education reform movement , pacific Lutheran University** . Pro Quest-Dissertation Abstract , Degree : MA. pp:78 .

4. Bajaria, H. (2011). **Effective TQM Implementation: Critical Issues**. Multiface, Inc. Michigan.

5. Bovens, Mark, (2003). **Public Accountability**, From www.usg.uu.nl/organizatie/medewerkers/m.bovens,Retrieved19/4/2012.

6. Carter, Donna. (2000). **A national Study of school level Accountability Indicators Systems**. Dissertation Abstracts International, A 60/09. P. 3208.

7. Crooks , Terry , (2003) . **Some Criteria for Intelligent Accountability Applied to Accountability in New Zealand**. From : www.fairtest.org/k 12/AERA-Paper.html . Retrieved 19/4/2005 .

8. Duggan, M., (2009). **School accountability in the Western Australian public school sector: Perceptions of leaders in the field**. M.A thesis. Murdoch University Perth Western Australia.

9. Earl, L. (1996). **Classroom Assessment: Changing the Face; Facing the Change**. Ontario Public School Teachers Federation.

10. Groudlund, N. E. , (1977) . **Determining Accountability for classroom instruction** , New York , USA.

11. Hammond , L. D. , (1991) **. Creating Accountability in big city school system , ERIC** , Columbia University , New York .

12. Howard , T. L. (1999) . **A qualitative study : teachers Perceptions of North Carolina accountability** , basics and control plan North Carolina State University . Pro Quest-Dissertation Abstracts . Degree : PHD , pp:110 .

13. Klatt, Murphy, (2002). **Frequently Asked Questions**. From: www.murphyklatt.com/fags.html. Retrieved 28/2/2002.

14. Lawanda, Edwards (2009): **Accountability Practices of School Counselors", Unpublished Master Thesis**, Auburn University, Thesis and Dissertations .http:// hdl. handle.net/10415/1715 .

15. Levy, J. (1999). ***A curriculum matrix for psychology program review***. **Teaching of Psychology**, 26, pp 291-294.

16. Maguns, S. & Bengt, K. (2006). ***TQM-based self-assessment in the education sector: Experiences from a Swedish upper secondary school project***, **Quality Assurance in Education**, 14(4), pp.299 – 323.

17. McGee, Robert M., (2006): **"III Title: Teacher Implementation of Mathematics Curriculum Initiatives in a Test-Driven Accountability Environment: An Ethnographic Investigation into Leadership; School Culture; and Teacher's Attitudes, Beliefs, and Concerns**, p: 353 ERIC ED#:495252 .

18. Moses, W.; David K., & Stephen O., (2006). ***Total quality management in secondary schools in Kenya: extent of practice,*** **Quality Assurance in Education**, 14(4), pp.339 – 362**.**

19. Pulliam, A. L. (2008):" **The Impact of Student Mobility on School Accountability in Texas"**, Unpublished Master Thesis, Baylor University, http:// hdl. Handle.net/ 2104/5028.

20. Smith , R. , (1995) . **Successful School Management** , New York , USA.

21. Turiman, M. et al., (2008). **Quality management practices in Turkey". Oxford brookes university,** Oxford. Journal of hospitability, leisure, sport and tourism education. 7(1).

22. United Nations Development Programme (2006). **Institutional Reform and Change Management : Managing Change in Public Sector Organization**. Bureau for Development Policy, United Nations Development Programme.

23. Venkatraman, S., (2007), ***A framework for implementing TQM in higher education Programs,*** **Quality Assurance in Education**, 15(1), pp. 92-112**.**

الملحقات

ملحق (1)

أداة الدراسة قبل التعديل

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم الإدارة التربوية

السيد مدير المدرسة الفاضل السيدة مديرة المدرسة الفاصلة

تحية طيبة وبعد،،،

فتقوم الباحثة بدراسة ميدانية عنوانها " **واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس وكالة الغوث الدولية وعلاقتها بالجودة الشاملة من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها**" ، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، لذا يرجى التكرم بقراءة الفقرات بتمعن والإجابة عليها بأمانة وموضوعية , إذا أنها تستخدم لإغراض البحث العلمي فقط.

- **المساءلة التربوية** مفهوم جديد في التربية والمقصود به قيام الرئيس بمحاسبة أو مساءلة المرؤوس على ما يقوم بأدائه من أعمال وإشعاره بمستوى هذا الأداء، وتشمل شرحاً وتفسيراً لماذا حدث القصور وما ينبغي فعله لتصحيح مثل هذا الموقف، وهي وسيلة يتم من خلالها متابعة العاملين لضمان استمرارية العطاء والبذل ضمن أقصى الطاقات الممكنة.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

إيمان مصطفى حويل

أولاً: البيانات الشخصية

أرجوا التكرم بوضع إشارة (✓) في المربع الذي ينطبق على حالتك

1) الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2) سنوات الخبرة الإدارية: أقل من5 سنوات ☐ من 5- 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

3) المؤهل العلمي: بكالوريوس فاقل ☐ ماجستير فأكثر ☐

4) التخصص: كلية عملية ☐ كلية إنسانية ☐

ثانياً: أرجو وضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق ورأيك ، وذلك أمام كل فقرة من الفقــرات الآتية:

المجال الأول الإداري

الرقم	الفقرة	كبير جداً	كبير	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	أقدر التزام المعلمين بالاجتماعات والمجالس التي ينظمها في المدرسة					
2.	أشجع المعلمين في متابعة الطلاب في المدرســة يوميا					
3.	احرص على حسن استثمار المعلمين لوقت العمل الرسمي					
4.	اعمل على رفع الروح المعنوية للمعلمــين فــي المدرسة					
5.	احفز المعلمين نحو العمل المدرسي					
6.	أعالج فتور دافعية العمل لدى المعلمين					
7.	أشجع المعلمين في المحافظة على سرية العمــل المدرسي					
8.	احرص على التزام المعلمــين بأوقــات الــدوام الرسمي					
9.	أتابع عدم تقيــد المعلمــين بــاللوائح والأنظمــة والتعليمات المدرسية					
10.	أحفز المعلمين على عدم خروجهم من المدرســة قبل الموعد المحدد					

المجال الثاني: الفني

الرقم	الفقرة	كبير جداً	كبير	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
11	أساعد المعلمين في كيفية وضع الخطة للمبحــث الذي يدرسونه					
12	أشجع المعلمين على تقييم وضعهم في تخطــيط الدروس					
13	أساعد المعلمين في تعلم مهارات الإدارة الصفية					
14	أتابع المعلمين عند بداية الحصة					

15	أتابع قصور المعلمين في دراسة وتحليل المنهاج والكتب المقررة					
16	أحث المعلمين على تنمية قدراتهم في حل المشكلات					
17	أتابع التزام المعلمين بتسلسل خطوات سير الموقف التعليمي					
18	أشجع المعلمين للربط بين المعلومات السابقة وموضوع الدرس الجديد					
19	أكافئ المعلمين على تحقيقهم للأهداف المحددة					
20	احفز المعلمين على استخدامهم لوسائل تعزيز إيجابية في عملية التعليم					

المجال الثالث: العلاقات الإنسانية

الرقم	الفقرة	كبير جداً	كبير	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
21	أحرص على التعامل بديمقراطية مع المعلمين					
22	أتعامل مع المعلمين باحترام					
23	أراعي ذو الاحتياجات الخاصة والحاجات النفسية للمعلمين					
24	احرص على مشاركة المعلمين بمناسباتهم الاجتماعية					
25	أحرص على التعرف إلى إمكانيات البيئة المحلية واحتياجاتها					
26	اعزز العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي					
27	اعمل على بناء علاقات اجتماعية مع أولياء أمور الطلبة					
28	أفعل دور مجالس أولياء أمور الطلبة					
29	أحرص على تنظيم برامج اجتماعية تلبي حاجات المعلمين					
30	أتقبل نقد المعلمين واعدل من سلوكي استناداً إلى ذلك					
31	استخدم أساليب قمعية مع بعض الطلاب					

ثالثاً: أرجو وضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق ورأيك ، وذلك أمام كل فقرة من الفقــرات الآتية:

المجال الأول:توفير متطلبات الجودة الشاملة

الرقم	الفقرة	كبير جداً	كبير	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	تشجع إدارة المدرسة على المبادرة بتطوير الأداء					
2	تدخل إدارة المدرسة طرقا جديدة لتطوير خدماتها					
3	توفر الإدارة نشرات تعريفيه عن الجودة الشاملة					
4	تعمل الإدارة على إيجاد مناخا دراســيا يســوده التعاون					
5	توفر الإدارة مستلزمات الأنشطة الصفية					
6	توفر الإدارة القاعات والملاعب الرياضية					
7	توفر الإدارة المختبرات بمختلف أنواعها					

المجال الثاني:حل المشكلات

الرقم	الفقرة	كبير جداً	كبير	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
8	تحدد الإدارة المشكلات التي تواجهها وتعمل على حلها					
9	تصنف الإدارة عناصر المشكلة مــن اجــل وضع الحلول المناسبة لها					
10	جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها					
11	تعمل الإدارة على تكوين البدائل وتقيميها					
12	تعمل الإدارة على تقييم وموازنة القــرارات واتخاذ القرار المناسب					
13	تضع الإدارة معايير مناسبة لقيــاس فاعليــة القرارات					
14	يشارك المعلمون في عملية صنع القرار					

المجال الثالث: التزام الإدارة بالجودة الشاملة

الرقم	الفقرة	كبير جداً	كبير	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
15	تتبنى الإدارة مبدأ التحسين المستمر لمهارات المعلمين					
16	تضع الإدارة الخطط والبرامج لمواكبة التقدم والالتزام بالجودة					
17	تقوم الإدارة بعمل تقييم مستمر لمعرفة مدى التزامها بالجودة					
18	تقوم الإدارة بمراجعة البرامج التربوية في ضوء المستجدات العالمية					
19	تقوم الإدارة بالعمل على عقد الندوات المتعلقة بالجودة					

المجال الرابع : متابعة العملية التعليمية التعلمية وتطويرها

الرقم	الفقرة	كبير جداً	كبير	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
20	توفر الإدارة مبدأ التطوير المستمر لعملية التعلم والتعليم					
21	توفر الإدارة وسائل الاتصال بين المعلمين					
22	توفر الإدارة الأنشطة التي تؤدي إلى تحقيق النمو المهني للمعلمين					
23	تقوم الإدارة بمتابعة الوسائل المستخدمة في التعليم					
24	تتابع الإدارة جاهزية الكادر التعليمي باستمرار					

ملحق (2)

أسماء محكمي أداة الدراسة

الرقم	الاسم	مكان العمل	التخصص
1	الأستاذة الدكتورة أفنان دروزة	جامعة النجاح الوطنية	المناهج وأساليب التدريس
2	الدكتور جمال مرشود	وكالة الغوث الدولية	الإدارة التربوية
3	الدكتور حسن رمضان	وكالة الغوث الدولية	الإدارة التربوية
4	الدكتور ذياب عبد الجبار كلش	جامعة القدس المفتوحة	طرق تدريس اللغة العربية
5	الدكتور سهيل صالحة	جامعة النجاح الوطنية	المناهج وأساليب التدريس
6	الدكتور عبد الكريم أيوب	جامعة النجاح الوطنية	القياس والتقويم
7	الدكتور عبد عساف	جامعة النجاح الوطنية	الإرشاد والتوجيه
8	الدكتور علي عادل الشكعة	جامعة النجاح الوطنية	علم النفس
9	الأستاذ الدكتور غسان الحلو	جامعة النجاح الوطنية	المناهج وأساليب التدريس
10	الدكتور فايز محاميد	جامعة النجاح الوطنية	التوجيه والإرشاد
11	الدكتور فيصل سباعنة	جامعة القدس المفتوحة	الإدارة التربوية
12	الدكتور مروان ربايعة	جامعة القدس المفتوحة	اللغة العربية
13	الدكتور ميسرة كممجي	جامعة القدس المفتوحة	أصول التربية

- **ملاحظة:** رتبت الأسماء حسب الحروف الأبجدية.

- **ملحق (3)**

أداة الدراسة

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم الإدارة التربوية

السيد مدير المدرسة الفاضل/ السيدة مديرة المدرسة الفاضلة

تحية طيبة وبعد،

فتقوم الباحثة بدراسة ميدانية عنوانها " **واقع تطبيق المساءلة التربوية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية وعلاقتها بالجودة الشاملة من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها**" ، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، لذا, فيرجى التكرم بقراءة الفقرات بتمعن والإجابة عليها بأمانة وموضوعية , إذ أنها تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

إيمان مصطفى حويل

أولاً: البيانات الشخصية

ملاحظة مهمة: أرجو التكرم بوضع إشارة (✓) في المربع الذي ينطبق على حالتك

1) الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2) المؤهل العلمي: دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فاعلى ☐

3) التخصص: كلية علمية ☐ كلية إنسانية ☐

4) سنوات الخدمة الإدارية: أقل من5 سنوات ☐ من 5- 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

- **المساءلة التربوية:** مفهوم جديد في التربية والمقصود به قيام الرئيس بمحاسبة المرؤوس على ما يقوم به من أعمال , وإشعاره بمستوى هذا الأداء أو مساءلته ، وتشمل شرحاً وتفسيراً لماذا حدث القصور, وما ينبغي فعله لتصحيح مثل هذا الموقف، فالمساءلة التربوية هي المنحى الذي نسلكه من أجل التأكد من تحقق ضمان الجودة, وتتعدد أوجه المساءلة ومنها مساءلة المرؤوس للرئيس .

ثانياً: يرجى وضع إشارة (✓)في المربع الذي يتفق ورأيك ، وذلك أمام كل فقرة من الفقـــرات الآتية:

أ- المساءلة التربوية:

الرقم	الفقرة	درجة التطبيق				
		كبيـــر جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول : المناهج						
1	أشارك مع المعلمين في لجان تطوير المناهج المدرسية					
2	أتابع المعلمين في إثراء المنهاج .					
3	أتابع المعلمين في عملية إثراء المنهاج بما يحقق جودة التعليم .					
4	أتابع المعلمين عند تنفيذ برامج تعليمية منهجية مصاحبة للمنهاج.					
5	أتابع المعلمين في استثمار الأبنية المدرسية فـــي تنفيـــذ المنهاج.					
6	أشجع المعلمين على تنفيذ المبادرات الإبداعيـــة مثـــل" المكتبة في خدمة المنهاج المدرسي" .					
7	انصح المعلمين بربط المنهاج بالبيئة المدرسية.					
المجال الثاني: الطلبة						
8	أتابع اهتمام المعلمين بحاجات الطلبة وفق الأولويات.					
9	ألاحظ تنفيذ المعلمين لبرامج تطوير شخصية الطلبة.					
10	أتأكد من تحفيز المعلمين للطلبة.					
11	أناقش مع المعلمين أهمية تنمية الثقـــة المتبادلـــة مـــع الطلبة.					
12	أتابع المعلمين فـــي تنميـــة مهـــارات التفكيـــر وحـــل المشكلات.					
13	أتأكد من ضبط المعلمين للطلبة.					
14	أناقش مع المعلمين أهمية نشر ثقافة التعاون بين الطلبة في المدرسة.					
المجال الثالث : الإشراف التربوي						
15	أناقش أهمية الإشراف التربوي مع المعلمين.					
16	أشجع المشرفين التربويين استخدام الوسائط الإشـــرافية المتعددة.					

17	أشجع اللقاءات الإشرافية بين المشرفين والمعلمين.					
18	أسهل مشاركة المعلمين في البرامج الإشرافية.					
19	العب دور المشرف المقيم في المدرسة بفاعلية.					
20	أتابع برامج توجيه الأقران في المدرسة.					
المجال الرابع : المعلمون						
21	أشجع المعلمين على إجراء البحوث التربوية الإجرائية لتحسين الأداء.					
22	أناقش مع المعلمين تحديد الحاجات وفق الأولويات.					
23	أتابع انضباط المعلمين في المدرسة.					
24	انصح بالعمل الاتقاني في المدرسة.					
25	أشجع المعلمين على ثبات جسور الثقة بين عناصر المجتمع المدرسي.					
26	أتبنى منحى النمو المهني للمعلمين في المدرسة.					
27	أشجع المعلمين على تنمية التفكير الإبداعي في المدرسة.					
المجال الخامس : العلاقة مع إدارة التعليم						
28	أشارك مع إدارة التعليم في متابعة أداء المعلمين.					
29	أشارك إدارة التعليم في وضع الخطط الوقائية للمشكلات المتوقعة.					
30	أتبادل مع إدارة التعليم الرأي فيما يتعلق بعملية تدريس المعلمين.					
31	أطبق الأنظمة والقوانين بمرونة عالية.					
32	أعمل على توطيد اللامركزية في العمل الإداري.					

ثالثاً: أرجو وضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق ورأيك ، وذلك أمام كل فقرة من الفقرات الآتية:

ب : الجودة الشاملة :

الرقم	الفقرة	درجة التطبيق				
		كبير جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول:توفير متطلبات الجودة الشاملة						
1	أشجع المعلمين نحو مبادرات تطوير الأداء.					
2	أتأكد من استخدام المعلمين طرقا جديدة في التدريس.					
3	انشر ثقافة الجودة الشاملة بين المعلمين.					
4	أتابع توافر المستلزمات الخاصة بالأنشطة الصفية.					
5	تأكد من صلاحية القاعات والملاعب الرياضية.					
6	اتاكد من استخدام المعلمين للمختبرات المدرسية بفاعلية.					
المجال الثاني: حل المشكلات						
7	أضع مع المعلمين خططا بديلة للسيطرة على التحديات المفاجئة.					
8	أعمل مع المعلمين على وضع حلول مناسبة للمشكلات المدرسية.					
9	أهتم بعملية صنع القرارات قبل اتخاذها.					
10	أستشير ذوي الاختصاص في حل المشكلات المدرسية.					
المجال الثالث: التزام إدارة المدرسة بالجودة الشاملة						
11	أتبنى منحى النمو المهني باستمرار					
12	أضع الخطط والبرامج لمواكبة متطلبات الجودة الشاملة					
13	أجمع أدلة الالتزام بالجودة الشاملة					

الرقم	المجالات	كبيـــر جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلـــــة جداً
14	أرتب البرامج في ضوء المستجدات التربوية.					
15	أنفذ أنشطة توطيد ثقافة الجودة الشاملة					
المجال الرابـــع: متابعـــة العمليـــة التعليميـــة التعلميـــة وتطويرها						
16	أضع خططا إستراتيجية لتطوير عملية التعلـــيم والتعلم.					
17	أوفر وسائل الاتصال بين عناصـــر المجتمـــع المدرسي .					
18	أوفر مؤشرات تحقيق النمو المهني.					
19	أقيِّم الوسائل المستخدمة في التعليم.					
20	أتابع جاهزية الكادر التعليمي باستمرار.					
21	أوفر عملية التحسين المستمر لعمليـــة الـــتعلم والتعليم.					

ملحق (4)
كتاب كلية الدراسات العليا إلى برنامج التعليم في الضفة الغربية في وكالة الغوث

جامعة
النجـــاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
مكتب العميد

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies
Dean's Office

التاريخ : 2010/12/29

حضرة الدكتور مهند بيدس المحترم
رئيس برنامج التعليم في الضفة الغربية في وكالة الغوث الدولية
رام الله

الموضوع : تسهيل مهمة الطالبة / ايمان مصطفى عيسى حويل، رقم تسجيل (10953893)

تحية طيبة وبعد،

الطالبة ايمان مصطفى عيسى حويل / رقم تسجيل 10953893 تخصص ماجستير ادارة تربوية في كلية الدراسات العليا، وهي بصدد إعداد الاطروحة الخاصة بها بعنوان:

(واقع تطبيق المسائلة التربوية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية وعلاقتها بالجودة الشاملة من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمتها في تطبيق الاستبانة وتوزيعها على مديرين ومديرات في مدارس وكالة الغوث الدولية وتشغيل اللاجئين في الضفة الغربية لمتابعة مشروع البحث.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام ،،،

عميد كلية الدراسات العليا

د. محمد أبو جعفر

فلسطين، نابلس، ص.ب 7:707 هاتف:/2345115، 2345114، 2345113 (09)(972)* فاكسميل:2342907(09)(972)
Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق (5)
كتاب إدارات المناطق التعليمية في الضفة الغربية إلى مدارس وكالة الغوث الدولية

FW: استبانة

KARAMEH, Muneer

Sent: Tuesday, February 07, 2012 8:37 AM
To: WBFO-HEBRON AREA SCHOOLS
Cc: RAMADAN, Hasan; SCHOOL, Jenin GS 1
Importance: High
Attachments: جامعة النجاح.jpg (805 KB) ; 1 الاستبانه.doc (178 KB)

مديري و مديرات المدارس المحترمين
تحية طيبة وبعد
مرفق استبانه للزميلة إيمان حويل من مدرسة بنات جنين الأولى
أرجو من حضرتكم تعبئتها و إعادتها إلى المديرة على عنوان البريد الالكتروني المرفق لمدرسة بنات جنين الأولى
مع كل الاحترام و التقدير لجهودكم

with best wishes
Dr. Muneer Karama
Hebron Education Officer
m.karameh@unrwa.org
0598-940977

-----Original Message-----
From: RAMADAN, Hasan
Sent: Monday, February 06, 2012 8:53 PM
To: ABD-AZIZ, Durgham; KARAMEH, Muneer
Cc: SCHOOL, Jenin GS 1
Subject: FW: استبانة
Importance: High

dear all

please circulate for all school principals in your area

hasan

From: SCHOOL, Jenin GS 1
Sent: Wednesday, January 25, 2012 12:10 PM
To: RAMADAN, Hasan

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

The Status of Educational Accountability of Teachers in UNRWA Schools in the West Bank and its Relationship to Total Quality from the Viewpoints of Principals

Prepared by
Iman Mustafa Hweill

Supervised by
Dr. Hassan Mohammed Tayyem

This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master in Educational Administration, Faculty of Graduate Studies, An- Najah National University, Nablus- Palestine.

2012

The Status of Educational Accountability of Teachers in UNRWA Schools in the West Bank and its Relationship to Total Quality from the Viewpoints of Principals .

Prepared by
Iman Mustafa Hweill
Supervised by
Dr. Hassan Mohammed Tayyem

Abstract

The study aimed at exploring the status of educational accountability and total quality in UNRWA schools and the relationship from the perspective of their principals.

The study population consisted of (91) principals who were all chosen. And to achieve the objective of the study, the researcher prepared a questionnaire following the literature review, and the questionnaire's validity was proven through reviewing it by an arbitration committee. The coefficients of reliability for educational accountability and total quality were extracted through Cronbach's Alpha and their total was (0.94), and the data were analyzed using SPSS.

The study has reached the following results:

1- There is a high status in educational accountability and total quality in the UNRWA schools from the viewpoints of principals .
2- There is a significant positive correlation among the means of the principals' views in the areas of implementing the educational accountability and the total quality in the UNRWA schools in the West Bank from the viewpoints of principals .

Upon the aforementioned results the researcher recommended the following :

1- The necessity to improve the communication cannels between the schools principals at the UNRWA and the education administration which may lead to a better investigation of the scholar educational accountability .
2- The necessity to train the principals of the UNRWA schools on problem solving , that this may lead to raising the level of total quality , improve the occupational development of the principals and enhance their abilities in school administration .
3- Guiding the researchers to study possible relations within school environment as studying the relation between total quality and administrative problems or studying the relation between the educational accountability and students achievement or teachers performance.