



واقع المسألة التربوية ومعوقات تطبيقها في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة من وجهة نظر مديريها

إعداد

أ.د/إيمان حمدي عمار د / نعمة منور محسب خاطر

مدرس أصول التربية

أستاذ أصول التربية

كلية التربية - جامعة مدينة السادات

كلية التربية النوعية - جامعة المنوفية

واقع المساءلة التربوية ومعوقات تطبيقها في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة من وجهة نظر مديريها

إعداد

أ.د./إيمان حمدي عمار د / نعمة منور محسب خاطر

أستاذ أصول التربية

مدرس أصول التربية

كلية التربية النوعية - جامعة المنوفية

كلية التربية - جامعة مدينة السادات

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى وضع مقترحات لتحسين درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة للمساءلة التربوية للمعلمين في مجالات: الانضباط الوظيفي، والأداء المهني، وأخلاقيات الوظيفة، والتغلب على معوقات التطبيق، ولتحقيق هدف البحث استخدم المنهج الوصفي للوقوف على: الأسس النظرية للمساءلة، وتحديد مستوى ممارسة المديرين لمجالات مساءلة المعلم، ومعوقات تطبيقها، وكذلك في بناء أداة البحث، والمتمثلة في "استبانة" لقياس درجة ممارسة المديرين لمجالات المساءلة التربوية، ومعوقات تطبيقها من وجهة نظرهم، وقد تم تطبيقها على عينة قوامها (٣٥٠) مدير ومديرة، وتوصلت الدراسة الي أن جميع مجالات المساءلة التربوية تقديرها (متوسط)، وأكبر تقدير لمجال أخلاقيات مهنة التعليم بأعلى نسبة مئوية (٦٩.٨١٪)، وأقل تقدير لمجال الانضباط الوظيفي بنسبة مئوية (٦٣.٢١٪)، والتقدير الكلي لمستوى ممارسة المديرين لمجالات المساءلة التربوية جاء بتقدير (متوسط) بنسبة مئوية بلغت (٦٦.٨٦٪)، وأن النسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة حول معوقات تطبيق المساءلة التربوية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة ككل قد بلغ (٦٢.٧٨٠٪) وبتقدير متوسط.

الكلمات المفتاحية: المساءلة التربوية، واقع الممارسة، معوقات تطبيق المساءلة التربوية، مديري المدارس، مرحلة التعليم الأساسي.

The reality of educational accountability and the obstacles to its implementation in basic education schools in Buhaira from the point of view of its directors**Abstract**

The aim of the current research is to develop proposals to improve the degree of practice of principals of basic education schools in Buhaira governorate of educational accountability for teachers in the areas of: job discipline, professional performance, job ethics, and overcoming implementation obstacles. And determining the level of managers' practice in the areas of teacher accountability, and the obstacles to their application, as well as in building a research tool, represented by a "questionnaire" to measure the degree of managers' practice in areas of educational accountability, and the obstacles to their application from their point of view. It was applied to a sample of 350 managers and directors. All areas of educational accountability are rated (average), and the largest estimate for the field of educational ethics is at the highest percentage (69.81%), and the lowest is for the field of job discipline with a percentage (63.21%). Percentage amounted to (66.86%), that the percentage of responses of respondents regarding the obstacles to implementing educational accountability in basic education schools in Buhaira Governorate as a whole reached (62.780%), with an average estimate.

Key words: Educational Accountability, Reality of Practice, Obstacles to Implementing Educational Accountability, Basic Education Stage, School Administrators.

مقدمة البحث:

يعاني التعليم المصري بصفة عامة، والتعليم الأساسي بصفة خاصة من بعض المشكلات والتي تتمثل في: ضعف التحصيل الدراسي للتلاميذ، وارتفاع أعباء التعليم على كاهل الأسر المصرية نتيجة لتفشي الدروس الخصوصية، واتخاذ قرارات تعليمية غير مدروسة دون مراعاة للواقع الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع، وغياب الشفافية في التصريحات الخاصة بالتعليم ونتائج التلاميذ، وانتشار الغش في الامتحانات، وغياب الانضباط في العملية التعليمية، وتفشي العنف في المدارس، وغياب الدور الحقيقي للجان المتابعة على مستوى وزارة التربية والتعليم والمديريات والإدارات التعليمية وانحصاره في مجرد رصد للسلبيات وعدم وضع حلول جذرية لتلك المشكلات مما أدى إلى تفاقمها بمرور السنوات.... وغيرها من المشكلات.

وقد أشارت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠١٤-٢٠٣٠ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤: ٥٢-٥٣) إلى أبرز مشكلات التعليم الأساسي والتي تتمثل فيما يلي:

- تدنى جودة نوعية التعليم في المرحلة الابتدائية.
- غياب التوظيف الأمثل لتكنولوجيا التعليم.
- التسرب والرسوب والغش.
- ارتفاع كثافة الفصول.
- تعدد فترات اليوم الدراسي.
- ضعف المهارات الأساسية (القراءة والكتابة والحساب والاتصال) في الصفوف الثلاثة الأولى.
- غياب الأنشطة المدرسية وكيفية تفعيلها كجزء ضروري لاستكمال عمليات التعليم والتعلم.
- القصور في كل من: المناهج الدراسية، والأداء المدرسي، والانضباط والانتظام في المدارس.
- غياب المحاسبية والشفافية في النظام التعليمي.
- انخفاض جاذبية المدرسة مما يؤدي إلى تسرب التلاميذ منها.
- انفصال مخرجات التعليم الأساسي عن حاجات ومتطلبات المجتمع.
- ضعف الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة.

وإذا كانت مدارس التعليم الأساسي تعاني من بعض السلبيات التي تعوقها عن تحقيق أهدافها التي رسمها لها المجتمع على النحو المطلوب، فإن التصدي لها وعلاجها يحتمها المنطق العلمي، لذا يُمكن الاعتماد على المُساءلة والتي تزايد الاهتمام بتطبيقها في المؤسسات التعليمية في أواخر القرن العشرين من أجل تحسين جودة التعليم ورفع مستواه؛ باعتبارها من أنسب الطرق وأكثرها نجاحًا لتحسين مستوى الأداء العام لمؤسسات التعليم بصفة مستمرة، والكشف عن نقاط الضعف في أداء الأفراد، والمعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف، وعلاج السلبيات أو تلافئها.

وتُعتبر المُساءلة وسيلة لمتابعة المرؤوسين، ومدخل لمراقبة الأداء - من خلال وجود معايير محددة لقياس الأداء الفعلي وتصحيح الانحراف وعلاجه - داخل المؤسسة التعليمية للتأكد من أن القرارات والأنشطة المختلفة داخل المؤسسة تتوافق من النتائج المرغوبة، وتكوين أفكار عن كيفية الأداء الأنسب، كما أنها تلقي الضوء على أي خلل تعاني منه المؤسسة التعليمية، وتُعزز من قوة القيادة فيها، وتعمل على تفعيل مسؤولية الأفراد العاملين فيها عبر تعاملها بشفافية مع كافة مكونات المؤسسة التعليمية (عالية أخوارشيدة، ٢٠٠٤: ٣٦)، (ماهر محمد، ٢٠٠٩: ٦٠-٦١).

كما تتضمن المُساءلة متابعة الأهداف التربوية، والمناهج الدراسية، وتقييم أساليب التدريس، ودراسة أساليب التقييم المعتمدة في قياس أداء الطلبة، وإيجاد العلاقة بين أداء الطلبة والجهود التي تبذلها المدرسة في رفع مستوى الأداء لديهم، وكل هذا يتطلب جهة مسؤولة واعية ومدركة لهذا المفهوم في المدارس، وبالذات مديري المدارس (محمد العنزي، ٢٠١١: ٣).

وقد أكدت التشريعات والوثائق والتقارير الرسمية على ضرورة الأخذ بنظام المُساءلة والمُحاسبية المدرسية عامة والخارجية منها خاصة؛ وذلك تحقيقاً لأهداف النظام التعليمي داخل المجتمع، ومن أهم هذه التشريعات: القرار الوزاري رقم (١٢٣) لعام ٢٠٠١ بشأن استحداث (الإدارة المركزية لشئون المتابعة)، ثم عُدل المُسمى ليصبح (الإدارة المركزية لشئون جهاز التفثيش) بموجب القرار (٢٦٤) لعام ٢٠٠١، ثم (مكتب المتابعة التابع لمعالى الدكتور الوزير) بالقرار (٢٨٠) لعام ٢٠٠٧، ليُصبح (الإدارة العامة للمتابعة) بالقرار (١٢٩) لعام ٢٠١٤، ثم عُدل مرة أخرى بالقرار (١٣٩) لعام ٢٠١٥ إلى (الإدارة المركزية للمتابعة وتقويم الأداء) وهو المُسمى

القائم حتى الآن والتي من خلالها تم إنشاء مكاتب للمتابعة والتفتيش بالمديريات والإدارات التعليمية ينبثق منها لجان متابعة ميدانية تعمل على متابعة وتقييم ومُحاسبة المدارس. بالإضافة إلى إصدار العديد من الوثائق، أهمها: (وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد للتعليم قبل الجامعي ٢٠١١) والتي تضمنت في مجالها الخامس معايير ومؤشرات تؤكد الجودة والمساءلة في التعليم بما يحقق وضع قواعد محددة وموضوعية ومُعلنة للمساءلة والمُحاسبية تُلائم كافة أشكال الأداء بالمؤسسة التعليمية (القيادة والمعلمين والإداريين والمتعلمين) وتُطبق على جميع العاملين بموضوعية وشفافية مع إعلان نتائج تطبيق تلك القواعد على مجلس الأمناء والعمل على تطويرها (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ٢٠١١ : ٥٦-٥٧).

كما مثلت المُساءلة في الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤) هدفاً استراتيجياً أساسياً، وهدفاً تنفيذياً أساسياً لمعظم البرامج الرئيسية اللازمة لتحقيق الخطة الاستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر كما يلي: جاء ضمن الأهداف الاستراتيجية " لبرنامج تطوير البنية المؤسسية لمنظومة التعليم قبل الجامعي " ضرورة تأسيس تلك المنظومة على المُساءلة والمُحاسبية الرأسية والأفقية لضمان الكفاءة في استغلال الموارد والفعالية في تحقيق النتائج (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤ : ٩٠-٩١).

وتضمنت الأهداف التنفيذية "لبرنامج التنمية المهنية وإدارة الموارد البشرية" ضرورة وضع آلية للتقويم المنتظم لكفاءة وعوائد التدريب على المستويات كافة مع إعداد وتفعيل آليات المُساءلة والمُحاسبية الرأسية والأفقية تقوم على نواتج التعلم ومعايير جودة أداء النظام وذلك لتحقيق أداء منضبط للعاملين بمنظومة التعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤ : ٩٦-٩٧).

كما تضمنت الأهداف الاستراتيجية " لبرنامج الإصلاح المُتمركز حول المدرسة " ضرورة دعم قدرات المؤسسات التعليمية على الإدارة الذاتية والشفافية والمُحاسبية في إطار مركزي/لامركزي متوازن، كما جاء ضمن الأهداف التنفيذية ضرورة استحداث آليات للتقويم والمتابعة، وما يرتبط بها من آليات المُساءلة والمُحاسبية الرأسية والأفقية ونظام التحفيز استناداً على تقييم الأداء ونواتج التعلم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤ : ١٠٢-١٠٣).

وجاء في بطاقة التوصيف الوظيفي لمدير المدرسة أن من واجباته ومسئوليته القيام بمهام القيادة التعليمية، والإدارة المدرسية مستنداً إلى المعايير القومية، ومسترشداً بمبادئ

اللامركزية، والإصلاح المتمركز حول المدرسة والتي من بينها: تطبيق الحوكمة الرشيدة، ومبادئ المساءلة والمحاسبية، وقواعد الاستخدام الرشيد لموارد المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦).

ويشير الأدب التربوي إلى أن المساءلة ليست عملية عشوائية، ولا مزاجية، ولا ردود أفعال لأخطاء بل يجب أن تتضمن مساءلة لكل من: الإدارة التعليمية، ومديري المدارس، والمعلمين، والطلاب، ومجالس الأمناء والمعلمين، وبطريقة مخططة وهادفة، وأن المساءلة في المدارس على درجة كبرى من الأهمية؛ لأن المدارس تمثل الحلقة التنفيذية للإدارة التربوية.

ويشير (جهاد سلامه، ٢٠١٣: ٥) إلى أهمية دور المدرسة في المساءلة باعتبارها الحلقة التنفيذية في الميدان الحقيقي للنظام التربوي، وما يمثله مدير المدرسة كقائد تربوي يُخطط ويُنظم ويُسق ويُوجه ويُتابع ويسأل ويُقوم، ويسعى لتطوير مدرسته وتحسين المستوى التحصيلي لطلابه، والارتقاء برفع كفايات العاملين وتحسين أداء المعلمين في مجالات التخطيط وإدارة الصف والتقييم بأنواعه والانضباط الوظيفي؛ لتصبح مؤسسة رائدة في المجتمع.

وتتمثل أهمية ممارسة مدير المدرسة للمساءلة في إدارته للنظام المدرسي بوصفه مسئولاً وقائداً وقوة حسنة للعاملين بالمدرسة من ناحية، والنشء الصغير المسئول عنهم من ناحية أخرى، وانطلاقاً من ذلك تقع على عاتقه مساءلة معلميه وطلابه، وتحدد ممارسة المدير للمساءلة وفقاً لمسئوليته المتعددة في الجوانب الإدارية والجوانب المهنية (بسام أبو حشيش، ٢٠١٠: ٦٠٧).

وإذا كانت المساءلة التربوية قد أصبحت مجالاً معرفياً مطروفاً باعتبارها مدخلاً لاهتمامات متعددة في الإدارة التعليمية، ونظراً لأهمية دور مدير المدرسة في مراحل التعليم المختلفة في تطبيق المساءلة التربوية للمعلمين، فقد ارتأت الباحثتان ضرورة الوقوف على واقع ممارسات مديري مدارس التعليم الأساسي الحكومية بمحافظة البحيرة للمساءلة التربوية للمعلمين ومعوقات تطبيقها، ومن ثم الانطلاق إلى تجويد وتطوير هذا الواقع، وهو ما يسعى إليه البحث الحالي.

مشكلة البحث :

تولد الإحساس بمشكلة البحث من خلال مصادر عدة تمثلت في: الملاحظة الميدانية : من خلال ملاحظة إحدى الباحثتان لبعض طلاب وطالبات كلية التربية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة أثناء التربية الميدانية، تم التأكد من وجود نوع من القصور في تطبيق مديري المدارس الحكومية للمساءلة التربوية للمعلمين، بالإضافة إلى تركيز المساءلة على الجوانب المتعلقة بالانضباط الوظيفي فقط.

- الملاحظة الميدانية : من خلال ملاحظة إحدى الباحثتان لبعض طلاب وطالبات كلية التربية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة أثناء التربية الميدانية، تم التأكد من وجود نوع من القصور في تطبيق مديري المدارس الحكومية للمساءلة التربوية للمعلمين، بالإضافة إلى تركيز المساءلة على الجوانب المتعلقة بالانضباط الوظيفي فقط.

- الدراسة الاستطلاعية : ما أشارت إليه نتائج الدراسة الاستطلاعية- التي تمت من خلال إجراء مقابلة شخصية^(١) مع عينة قوامها (٦٥) مدير ومديرة مدرسة ابتدائية وإعدادية حكومية بمحافظة البحيرة - تم سؤالهم عن أكثر ألوان القصور التي يرتكبها المعلمون والتي تتطلب مساءلتهم، إلى: تركيز المساءلة التربوية للمعلمين على الجوانب المتعلقة بالانضباط الوظيفي، (بليها) الأداء المهني، (وأخيراً) أخلاقيات المهنة.

فقد تمت تلك المقابلة الشخصية مع عينة قوامها (٦٥) مدير ومديرة مدرسة ابتدائية وإعدادية حكومية بمحافظة البحيرة تم سؤالهم عن أكثر ألوان القصور التي يرتكبها المعلمون والتي تتطلب مساءلتهم، أجابوا بأنهم يقومون بالمساءلة عند حدوث المخالفات التالية: مغادرة المعلم للمدرسة دون إذن مسبق من المسئول، ورفض دخول الحصص الاحتياطي بنسبة (٧٣.٨٪).

والتأخير عن دخول الحصص في الوقت المحدد، والخروج من الفصل قبل انتهاء وقت الحصة، وعدم ارتداء الكمامة داخل الفصول والمعامل الدراسية، والتغيب عن العمل دون سبب، وعدم حضور الدورات التدريبية الموجهة له، وتكرار الأخطاء في العمل، وعدم إنجاز الأعمال المطلوبة منه في وقتها المحدد، وعدم الالتزام بإنهاء المقرر الدراسي في الوقت المحدد، وعدم مراعاة تكامل مستويات نواتج التعلم المستهدفة في تحضير الدرس، وإساءة استخدام ممتلكات

١ - ملحق البحث رقم (١)

المدرسة، والتلفظ بكلمات نابية داخل الفصل، وتجاوز الرئيس المباشر في العمل، وإجبار التلاميذ على الدروس الخصوصية، وإفشاء أسرار العمل بنسبة (٧٠.٨٪). وتجاهل التعليمات التي يُصدرها المسؤولين، وعدم الالتزام بتصحيح أخطاء العمل، وعدم تجهيز السجلات الخاصة به (سجل التحضير، سجل الغياب، سجل الدرجات...)، ورفض المشاركة في الأعمال الإشرافية بالمدرسة، وعدم الاهتمام بتصحيح واجبات التلاميذ اليومية، وعدم تطبيق الخطط العلاجية للتلاميذ الضعاف دراسياً، والإسراف في استخدام العقاب البدني للتلاميذ، وإساءة التعامل مع الرؤساء بنسبة (٦٩.٢٪). والتأخر عن الدوام الرسمي للعمل، وعن طابور الصباح، والتدخين داخل الفصول والمعامل الدراسية بنسبة (٦٧.٧٪).

والتخلي عن المشاركة في المهام التي تخدم العمل، وعدم الاهتمام بالتحضير الكتابي اليومي (٦٦.٢٪)، (وأخيراً) استغلال الوظيفة لتحقيق مكاسب شخصية بنسبة (٦٤.٦٪).

- ندرة الدراسات الميدانية المصرية في مجال المساءلة التربوية بمدارس التعليم ما قبل الجامعي بصفة عامة، والتعليم الأساسي بصفة خاصة، حيث لم تجد الباحثتان سوى (خمس) دراسات وهي: دراسة (خالد يعقوب، ٢٠٠١) ودراسة (مجدي المهدي، ٢٠٠٤: ٣-٩٧)، ودراسة (سحر محمد، ٢٠١٥: ٢٥١-٣٦٠)، ودراسة (محمد حسين، ٢٠١٨)، ودراسة (إيمان عمار، ٢٠١٨: ٢٨١-٣٧٣). وهذه الدراسات (الخمس) لا تنفي عدم الاهتمام بهذا النوع من البحوث في مصر.

- لم تحظ مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة- في حدود علم الباحثتان - بأي دراسة أكاديمية في مجال المساءلة التربوية للمعلمين، وهو ما سيتم تناوله في البحث الحالي.

وعلى ذلك يُمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

- ١- ما الأسس النظرية للمساءلة التربوية في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة؟
- ٢- ما مجالات المساءلة التربوية للمعلم؟ وما مسؤوليات مدير المدرسة تجاه تنفيذها؟
- ٣- ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي الحكومية بمحافظة البحيرة لمجالات المساءلة التربوية (الانضباط الوظيفي والأداء المهني وأخلاقيات الوظيفة) من وجهة نظرهم؟

- ٤- ما معوقات تطبيق المُساءلة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي الحكومية بمحافظة البحيرة من وجهة نظرهم؟.
- ٥- كيف يُمكن تحسين درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي للمُساءلة التربوية للمعلمين؟.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى وضع مقترحات لتحسين درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي للمُساءلة التربوية للمعلمين في مجالات: الانضباط الوظيفي، والأداء المهني، وأخلاقيات الوظيفة، والتغلب على معوقات التطبيق.

أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث من خلال المنطلقات الآتية:

- ١- قد يُشكل هذا البحث إضافة إلى الأدب التربوي المتعلق بالمُساءلة التربوية، الذي يمكن الرجوع إليه والبناء عليه، كما يُمهد هذا البحث لدراسات وبحوث أخرى في المستقبل.
- ٢- قلة الدراسات السابقة- التي أُجريت في البيئة المصرية- المتعلقة بالمُساءلة التربوية لمعلمي مراحل التعليم المختلفة بصفة عامة، ومعلمي مرحلة التعليم الأساسي بصفة خاصة.
- ٣- متابعة لتوجهات وزارة التربية والتعليم نحو التطوير الإداري خاصة في المرحلة الحالية التي تشهد تزايداً عالمياً ومحلياً في التوجه نحو تطبيق معايير الجودة ومبادئ الحوكمة والمُساءلة.
- ٤- أن نتائجه قد تُمثل أساساً يُمكن الاعتماد عليه في اتخاذ قرارات رشيدة تعمل على تعزيز مبادئ المُساءلة التربوية للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم.
- ٥- يؤمل أن تزود نتائج هذا البحث مديري المدارس بتغذية راجعة عن مستوى تطبيقهم للمُساءلة التربوية للمعلمين، ما يساعدهم على وضع الآليات المناسبة لتفعيلها بالمستوى المرجو منها.
- ٦- يؤمل أن تزود نتائج هذا البحث المسؤولين في الإدارات التعليمية بصورة عن واقع تطبيق مجالات المُساءلة التربوية للمعلمين بمدارس التعليم الأساسي الحكومية، بما يُمكن من تحديد نقاط الضعف منها ونقاط القوة لإتخاذ الإجراءات اللازمة نحو التحسين والتطوير.

٧- يؤمل أن تساعد نتائج هذا البحث القائمين على النظام التعليمي في تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في مجال تطبيق مبادئ المُساءلة ومجالاتها بالبيئة المدرسية، وبالتالي العمل على وضع الآليات المناسبة لذلك.

تحديد مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

سوف يتم تحديد مصطلحات البحث (إجرائياً) كما يلي:

١- **واقع الممارسة:** هي الدرجة التي يُحددها مديري مدارس التعليم الأساسي الحكومية لممارساتهم الفعلية فيما يتعلق بالمُساءلة التربوية للمعلمين.

٢- **ممارسات المُساءلة التربوية:** جُملة ما يقوم به مديري مدارس التعليم الأساسي الحكومية من سلوكيات تتعلق بالمُساءلة التربوية للمعلمين، ويُعبر عنها (إجرائياً) بالمتوسط الحسابي لاستجابات (المديرين) على أداة البحث (الاستبانة) المتعلقة بمجالات المُساءلة التربوية.

٣- **مجالات المُساءلة التربوية:** الإجراءات التي يتخذها مديري مدارس التعليم الأساسي الحكومية لقياس الأداء الوظيفي للمعلمين، ويُعبر عنها (إجرائياً) بالمتوسط الحسابي لاستجابات (المديرين) على الاستبانة المُعدة لذلك (ممارسة مديري المدارس لمجالات المُساءلة)، والمُحدد في هذا البحث بأربعة مستويات: متدنٍ، ومنخفض، ومتوسط، ومرتفع، وتتضمن الأبعاد التالية:

- **المجال الإداري (الانضباط الوظيفي):** السلوكيات الوظيفية المرغوبة للمعلمين، والالتزام بالقواعد والسياسات واللوائح والتعليمات والإجراءات الخاصة بالمدرسة التي يعملون فيها.
- **المجال المهني (الأداء التدريسي، ورقابة التلاميذ):** سلوكيات المعلمين المُتعلقة بتخطيط، وتنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، واستخدام أساليب تقويم فعالة، وممارسة أنشطة مهنية فعالة، والمسئولية عن رقابة التلاميذ في المدرسة.
- **أخلاقيات الوظيفة:** المحددات الأخلاقية لمهنة التعليم.

٤- **معوقات المُساءلة التربوية:** هي المشكلات والصعوبات التي تحول دون تطبيق مديري مدارس التعليم الأساسي الحكومية للمُساءلة التربوية للمعلمين في المدرسة، ويُعبر عنها (إجرائياً) بالمتوسط الحسابي لاستجابات (المديرين) على الاستبانة حول تلك المعوقات.

٥- مرحلة التعليم الأساسي: بداية مرحلة التعليم الإلزامي في نظام التربية والتعليم المصري ومدتها تسع سنوات من سن السادسة حتى الخامسة عشرة، وتشمل التعليم الابتدائي والإعدادي.

منهج وأداة البحث:

حسب ما تقتضيه الإجابة عن أسئلة البحث والهدف الذي يسعى إليه استخدم المنهج الوصفي للوقوف على: الأسس النظرية للمساءلة، وتحديد مستوى ممارسة المديرين لمجالات مساءلة المعلم، ومعوقات تطبيقها، وكذلك في بناء أداة البحث، والمتمثلة في "استبانة" لقياس درجة ممارسة المديرين لمجالات المساءلة التربوية، ومعوقات تطبيقها من وجهة نظرهم.

حدود البحث:

التزم البحث الحالي بالحدود الآتية:

- (١) الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تناول المساءلة التربوية للمعلمين من حيث درجة تطبيق مديري مدارس التعليم الأساسي لمجالاتها الثلاثة المحددة، وهي: (الانضباط الوظيفي والأداء المهني وأخلاقيات الوظيفة)، بالإضافة إلى معوقات تطبيقها.
- (٢) الحدود البشرية والمكانية: أختيرت (مرحلة التعليم الأساسي) بمحافظة البحيرة باعتبارها مرحلة تعليمية تمثل التعليم الإلزامي والمجاني في المدارس الحكومية والذي يقدم لجميع المواطنين بنين وبنات في الريف والحضر، ويُمثل الحد الضروري من التعليم الذي يتميز بقدر من المرونة ويعمل على تحقيق النمو المتكامل للتلميذ في جميع جوانب الشخصية وذلك من خلال تزويده بأساسيات المعارف والمهارات والخبرات النظرية والتطبيقية والاتجاهات والسلوكيات، كما تُمثل محافظة البحيرة مكان سكن إحدى الباحثتان مما يُيسر من تطبيق أداة البحث، وقد أُختيرت عينة عشوائية طبقية قوامها (٣٥٠) مدير ومديرة من المدارس الابتدائية والإعدادية.
- (٣) الحدود الزمنية: تم تطبيق الجانب الميداني للبحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات المرتبطة بالمساءلة التربوية التي أُجريت في البيئة المصرية، وفي بيئات عربية، وفي بيئات عالمية والتي أفادت في تحديد مشكلة البحث الحالي، وسوف يتم عرض أبرز هذه الدراسات مُرتبة زمنياً من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

أولاً- الدراسات المصرية:

- (في حدود علم الباحثان) فقد انحصرت الدراسات التي تناولت المُساءلة فيما يلي:
- دراسة (خالد يعقوب، ٢٠٠١) والتي قدمت تصوراً مقترحاً لتطوير نظام مُساءلة المعلمين في مصر في ضوء خبرة المملكة المتحدة يتضمن عدة مجالات تتم على أربع مراحل: المرحلة الأولى، تتضمن: تحديد أهداف المُساءلة، والتخطيط لمتابعة أداء المعلمين، ووضع معايير لتقدير أداء المعلمين، وتتضمن المرحلة الثانية: إعادة تقديرات مستوى الأداء بناءً على أداء المعلمين الفعلي، ومقارنته بالأداء المُخطط، وتحليل الأداء (المُتميز، والمُقصر فيه)، وتتضمن المرحلة الثالثة: إعداد التقارير في ضوء توافر عدة معايير كالتشفافية، والأهمية، واقتصاديات إنتاج المعلومات...، وتتضمن المرحلة الرابعة: متابعة تنفيذ الاقتراحات والتوصيات.
 - دراسة (مجدي المهدي، ٢٠٠٤: ٣-٩٧) والتي وضعت آليات يُمكن استخدامها في تحقيق المُساءلة الشاملة (المالية، والفنية، والإدارية) في التعليم العام المصري لأهدافها في مواجهة تحدياته على ضوء خبرات بعض الدول (انجلترا، فرنسا، الولايات المتحدة الأمريكية، استراليا، تشيلي، نيوزيلندا، هونج كونج، وجنوب أفريقيا) في تطبيق المُساءلة في نُظمها التعليمية.
 - دراسة (سحر محمد، ٢٠١٥: ٢٥١-٣٦٠) والتي وضعت آليات إجرائية لتفعيل ثقافة المُساءلة التربوية لدى معلمي التعليم الثانوي العام بمصر في ضوء معايير القدرة المؤسسية، للإرتقاء بأداء المعلمين وتحقيق أهداف المدرسة.
 - دراسة (محمد حسين، ٢٠١٨) والتي قدمت تصوراً مقترحاً لتفعيل دور الشفافية الإدارية والمُساءلة التعليمية للحد من ظاهرة الفساد الإداري في مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر.
 - دراسة (إيمان عمار، ٢٠١٨: ٢٨١-٣٧٣) والتي قدمت مقترحات لتحسين مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية بمحافظة المنوفية لمبادئ (الشفافية والمرونة والعدالة والالتزام)

ومجالات المُساءلة التربوية للمعلمين (الانضباط الوظيفي والأداء التدريسي وأخلاقيات المهنة).

وما يجب الإشارة إليه هنا هو أن: معظم البحوث والدراسات السابقة التي طُبقت في مصر تناولت مفهوم المُحاسبية (وليس المُساءلة) من عدة أوجه، كما توضحها المحاور الآتية:

المحور الأول- دراسات تناولت واقع تطبيق المُحاسبية في مؤسسات

التعليم قبل الجامعي:

تناولت واقع تطبيق المُحاسبية في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي المصري بجميع مستوياته بدءًا من مؤسسات تربية الطفل وحتى المدرسة الثانوية، كما وضعت تصور شامل لنظام المُحاسبية في تلك المؤسسات، كدراسة: (نهلة هاشم، ٢٠٠١: ٣٣-٨٣)، و (أحمد حسين، ٢٠٠٤: ٢٤٩-٢٨٨)، و (سهام عبد الغني، ٢٠٠٤)، و (علي الدسوقي، وميادة الباسل، ٢٠٠٨: ٢-٣٤)، و (هانم أبو النيل، ٢٠١٢)، و (سارة فؤاد، ٢٠١٤).

المحور الثاني- دراسات تناولت نماذج مقترحة لتحقيق المُحاسبية

في ضوء خبرات دولية:

قدمت نماذج مقترحة للاستفادة من نُظم المُحاسبية في مدارس بعض الدول المتقدمة في تطوير الإدارة المدرسية بما يتلائم مع متطلبات القرن الحالي؛ كدراسة: (عباس الزهيري، ٢٠٠٤: ٣٠٩-٤٠٥)، و (رانيا الجمال، ٢٠٠٨: ١٥-٨٣)، و (خميس عبد العزيز، ٢٠١٠)، و (ثابت محمد، ٢٠١٤)، و (نها محمد، ٢٠١٤).

المحور الثالث- دراسات تناولت نماذج مقترحة للمُحاسبية لتحقيق

جودة العملية التعليمية:

قدمت دراسات: (حنان أحمد، ٢٠٠٦: ٩-١٥١)، و (مرفت ناصف، ٢٠٠٨: ٢٢١-٣١٤)، و (وائل رضوان، ٢٠١٠: ١٣٠-١٥٦)، و (جورجيت جورج، ٢٠١١: ٣٠٢-٤٠٧)، و (عبد الخالق محمد، ٢٠١٢: ١٨١-٢١٨) نماذج مقترحة للمُحاسبية التعليمية لتحقيق جودة العملية التعليمية في التعليم ما قبل الجامعي بمستوياته المختلفة، ووضعت دراسة (حنان أبو غزالة، ٢٠١١) نظام مقترح للمُحاسبية في الإدارات التعليمية، كما تناولت بعض الدراسات دور المُحاسبية التعليمية في ضمان جودة عمليات إدارة الموارد البشرية بالمدارس

الثانوية العامة كدراسة: (مها عبد الرحمن، ٢٠١٥: ١-٤٠)، أو في مدارس التعليم الأساسي كدراسة: (أسماء مفتاح، ٢٠١٦).

ثانياً- الدراسات العربية:

يُمكن تقسيم الدراسات السابقة العربية إلى عدة محاور على النحو التالي:

المحور الأول- دراسات تناولت واقع ومعوقات تطبيق مديري

المدارس لمساءلة المعلمين:

مثل: دراسة (سارة القهيدان، ٢٠٠٩) والتي استهدفت التعرف على درجة تطبيق المُساءلة التربوية ومتطلبات تفعيلها ومعوقات تطبيقها بالمدارس الحكومية للبنات من وجهة نظر مديرات المدارس، بينما استهدفت دراسة (عمر يعقوب، ٢٠١٦) التعرف على درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية للمُساءلة ومعوقات من وجهة نظرهم، أما دراسات: (ساجدة أبو كركي، ٢٠٠٣)، و(باسم حوامدة، ومحمد جرادات، ٢٠٠٥: ١٨٤-٢١١)، و(سرور العجمي، ٢٠٠٨)، و(بسام أبو حشيش، ٢٠١٠)، و(محمد الغنزي، ٢٠١١)، و(لميس الشمخاني، ٢٠١٣)، و(معن عياصره، ٢٠١٣: ١٦٩-٢١٠)، و(سعد الغامدي، ٢٠١٤)، و(نورة الشهراني، ٢٠١٥) فقد تناولت واقع تطبيق مديري المدارس لمُساءلة المعلمين في مراحل تعليمية مختلفة.

المحور الثاني- دراسات تناولت واقع ومعوقات تطبيق القيادات

التعليمية لمُساءلة مديري المدارس:

مثل: دراسة (ميسون الزعبي، ٢٠٠٣) والتي تناولت درجة تطبيق المُساءلة الإدارية بمجالاتها المتعددة (الانضباط الوظيفي والعمل والإنجاز وأخلاقيات الوظيفة والعلاقات الإنسانية) ومعوقات تطبيقها من قبل قادة مديريات التربية والتعليم بالأردن، ودراسة (معن المدني، ٢٠٠٧) والتي تناولت درجة تطبيق مديري إدارات التربية والتعليم ومساعدتهم بالمملكة العربية السعودية للمُساءلة الإدارية بمجالاتها المتعددة (الأداء والانضباط والجوانب الشخصية) والمعوقات التي تحول دون تطبيقها، أما دراسة (ظينية الخروصية، ٢٠١٢) فقد استهدفت الكشف عن اتجاهات رؤساء الأقسام بمديريات التربية والتعليم في سلطنة عُمان نحو المُساءلة الإدارية، وتناولت دراسة (حنين الشريف، ٢٠١٣) أثر المُساءلة الإدارية على أداء العاملين

الإداريين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة، وهدفت دراسة (جابر المالكي، ٢٠١٥) إلى تحديد درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم للمساءلة التربوية من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، واستهدفت دراسة (هالة الغامدي، ٢٠١٧: ١٦٦-١٧٤) تحديد درجة ممارسة مسؤولي إدارة التعليم بمنطقة الباحة للمساءلة الإدارية في تحسين أداء مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، أما دراسة (عبد السلام حاملة، وكايد سلامه، ٢٠١٧: ١٠٢-١٢٢) فقد استهدفت الكشف عن درجتا تطبيق المساءلة الإدارية والحوكمة والعلاقة بينهما في مديريات التربية والتعليم من وجهة نظر القادة الإداريين فيها.

المحور الثالث- دراسات تناولت اتجاهات مديري المدارس نحو

تطبيق المساءلة التربوية:

مثل: دراسة (لبنى الدريني، ٢٠٠٠) والتي استهدفت الكشف عن اتجاهات مديري المدارس الثانوية في عمان نحو تطبيق المساءلة التربوية، ودراسة (عبير كسبري، ٢٠٠٣) والتي استهدفت الكشف عن اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية.

المحور الرابع- دراسات تناولت نماذج للمساءلة التربوية في ضوء

الاتجاهات الإدارية المعاصرة:

مثل: دراسة (حيدر العمري، ٢٠٠٤) والتي وضعت نموذج مقترح لتنفيذ نظام المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم بالأردن (في ضوء الواقع، وخبرة الولايات المتحدة الأمريكية) يتكون من (سبعة) عناصر: (الأهداف التربوية والأهداف التعليمية ومعايير تحقق الأهداف التربوية والتعليمية والتوصيف الوظيفي والإعلام التربوي والمكافآت والعقوبات)، ومن (١١) فئة للنظام التربوي (الطلبة والمعلمون ومديروا وإداريو المدارس والمشرفون التربويون ورؤساء وموظفو الأقسام ومديرو التعليم وأعضاء لجنة التخطيط وأعضاء مجلس التعليم وأولياء الأمور ومسؤولو أجهزة الإعلام ورؤساء جامعات ونوابهم وعمداء كليات ورؤساء أقسام). كما وضعت دراسات: (زهرة الراسبي، ٢٠٠٦)، و(لاما الحمود، ٢٠٠٧)، و(عبد الله الحارثي، ٢٠٠٨)، و(جهاد زكارنة، ٢٠١٢) نماذج للمساءلة التربوية بالمدارس العامة في سلطنة عمان، والأردن، والمملكة السعودية، وفلسطين (على الترتيب) في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة.

المحور الخامس - دراسات تناولت تطبيق مديري المدارس للمساءلة

التربوية للمعلمين وعلاقتها بعدة متغيرات:

مثل: دراسة (أحمد القضاة، ٢٠٠٥) والتي استهدفت تحديد علاقة أنماط القيادة التربوية لدى مديري المدارس (الثانوية، الأساسية) بتطبيق المساءلة الإدارية للمعلمين، ودراسة (مي الحسن، ٢٠١٠) والتي استهدفت التعرف على درجتا تطبيق المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية، ودراسة (صفاء خميسة، ٢٠١٢) والتي استهدفت تحديد درجة ممارسة مديري المدارس لمساءلة الإدارة للمعلمين وعلاقتها بأنماط القيادة التربوية، وتناولت دراسة (إيمان حويل، ٢٠١٢) واقع تطبيق المساءلة والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر مديري المدارس، واستهدفت دراسة (Arabiyat&Badah, 2012, PP:64-70) التعرف على تأثير المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس على الرضا الوظيفي للمعلمين، بينما استهدفت دراسة (فريال الشخوت، ٢٠١٦) تحديد درجة فاعلية المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين.

وبالإضافة إلى المحاور السابقة، فقد أجريت دراسات أخرى متنوعة الأهداف، مثل: دراسة (عالية أخوار شيدة، ٢٠٠٤) والتي تناولت وعي معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة، بينما استهدفت دراسة (جهاد سلامه، ٢٠١٣) التعرف إلى دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة، أما دراسة (أنيسة الدهار، ٢٠١٦) فقد سعت إلى تحديد درجة تقبل معلمي المدارس الثانوية بغزة للمساءلة التربوية وعلاقتها بمستوى أدائهم الوظيفي، وسعت دراسة (صالحه عيسان، وشيخة الخروصي، ٢٠١٦: ٤٧-٧٩) إلى تحديد متطلبات تطبيق المساءلة الإدارية بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر مديريها.

ثالثاً - الدراسات الأجنبية:

على المستوى العالمي، يُمكن القول بأن الدراسات التي تناولت المساءلة في المدارس أكثر من أن تُحصى، ويُمكن تقسيمها إلى محورين على النحو التالي:

المحور الأول - دراسات تناولت واقع تطبيق مديري المدارس لمساءلة المعلمين:

مثل: دراسة (Duggan, 2009) والتي توصلت نتائجها إلى اختلاف الأساليب التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في تطبيق المساءلة عن أساليب مديري المقاطعات التعليمية في غرب أستراليا، وأن نجاح تنفيذ سياسة المساءلة يتطلب التعاون بين مديري المدارس ومديري المقاطعات التعليمية والمعلمين، وقد أوصت بضرورة إجراء البحوث حول تطبيق القيادات المدرسية الأخرى لعمليات المساءلة بالمدارس الابتدائية والثانوية في المناطق الأكثر حرماناً بالدولة.

ودراسة (Akporehe, 2011, PP: 115-125) والتي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين آراء (٣٥٣) مديراً ومعلمًا يعملون في (31) مدرسة بولاية أثيوب بنيجيريا حول درجة تطبيق المساءلة التربوية لمعلمي المدارس الثانوية في مجالات (التدريس، والانضباط الوظيفي، والإدارة الفعالة للفصل)، وأن المساءلة لا يمكن أن تُعزز إلا من خلال تنفيذ سياسات تعليمية فعالة تتعلق بالمساءلة من قبل مسئولو التعليم على المستويين المركزي واللامركزي.

ودراسة (Nakpodia&Okiemute, 2011, PP: 152-158) والتي كشفت نتائجها عن اتفاق آراء مديري المدارس والمعلمين والطلبة بالمدارس الثانوية في نيجيريا حول واقع ضرورة تطبيق المساءلة، وأن المساءلة يجب أن تُدعمها جميع الهيئات المسؤولة، وأن تتعاون في تنفيذها.

ودراسة (Knapp&Feldman, 2012, PP: 666-694) والتي أشارت نتائجها إلى أن تطبيق المساءلة الداخلية والخارجية من قِبَل مديري المدارس في أربع مديريات للتربية والتعليم بالولايات المتحدة الأمريكية يُسهم في تحقيق أهداف المدرسة، وتلبية توقعات المجتمع الخارجي من المدرسة، وأنه يُمكن تفعيل المساءلة من خلال تحليل اختبارات الطلاب.

المحور الثاني - دراسات تناولت واقع تطبيق مديري المدارس لمساءلة المعلمين وعلاقتها بمتغيرات أخرى:

مثل: دراسة (Newmann, et. al, 1996) والتي أشارت نتائجها إلى تدني واقع تطبيق المساءلة التربوية في (٢٤) مدرسة ابتدائية ومتوسطة وثانوية بولاية نيويورك الأمريكية،

ووجود علاقة ارتباطية قوية وموجبة بين تطبيق معايير المُساءلة التربوية الداخلية والأداء المدرسي، وبين تطبيق معايير المُساءلة الخارجية والأداء المدرسي.

ودراسة (Hanushek&Raymond,2006.PP:51-61) والتي أشارت نتائجها إلى أن المُساءلة التربوية بالمدارس الحكومية في ولاية تكساس الأمريكية أدت إلى زيادة تحصيل الطلبة، وتقليل الفجوة الخاصة بالتحصيل الدراسي بين الطلبة البيض والطلبة من الأقليات. ودللت نتائج دراسة (Billger,2007) على وجود ارتباط إيجابي بين تطبيق المُساءلة التربوية وتحسين جودة المدارس الثانوية في ولاية إلينوي الأمريكية.

أما دراسة (Pulliam,2007) والتي طُبقت على (٣٤٤٧) مدرسة ثانوية في ولاية تكساس الأمريكية فقد أكدت نتائجها على أن تطبيق المُساءلة الإدارية في المدارس يؤثر على معدلات تحويل الطلاب من المدرسة؛ فكلما زاد تفعيل المُساءلة انخفضت معدلات تحويل الطلاب من المدرسة، وارتفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

وأشارت نتائج دراسة (Jackson&LunenBurg,2010,PP:٤٤-٢٧) إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين تطبيق المُساءلة التربوية والتحصيل العلمي لطلبة المدارس المتوسطة بولاية فيرجينيا الأمريكية.

ودراسة (Rockoff&Turner,2010,PP:77-88) والتي طُبقت على (٩٨٥) مدرسة في مدينة نيويورك الأمريكية وأكدت نتائجها على أن تطبيق المُساءلة في المدارس يؤثر بشكل مباشر في التحصيل الأكاديمي للطلبة، ويؤدي إلى زيادة المهارات الأساسية لدى المعلمين، وزيادة جودة المدارس.

وتوصلت نتائج دراسة (Elstad,et.al,2012,PP:612-628) التي طُبقت على عينة من معلمي ثلاثة أنواع من المدارس (المدارس الثانوية ومدارس الشباب الشعبية العليا ومدارس كبار السن) في أوصلو بالنرويج إلى أن سلوك المواطنة المؤسسية لدى المعلمين يختلف باختلاف مستوى تطبيق المُساءلة؛ حيث يرتفع مستوى المواطنة المؤسسية لدى المعلمين في المدارس التي تُطبق المُساءلة بشكل واضح عن المدارس التي يوجد بها أساليب مُساءلة ضعيفة أو مُنعدمة.

ودراسة (Lorentzen, et. al, 2013) التي أجريت بالمدارس الثانوية العامة بولاية مونتانا الأمريكية والتي توصلت إلى وجود تأثير إيجابي لتطبيق المُساءلة على التحصيل الدراسي للطلاب.

كما أشارت دراسة (Moos, 2014, PP: 424-443) إلى أن استخدام الحوكمة أدى إلى تطوير الإدارة المدرسية وعلاج الكثير من المشكلات التي تعاني منها المدارس، بالإضافة إلى تفعيل نُظم المُساءلة والمُحاسبية وتطبيق معايير الجودة في التعليم.

وبالإضافة إلى المحورين السابقين، فقد أُجريت دراسات أخرى متنوعة الأهداف، مثل: دراسة (O'Day, ٢٠٠٣, PP: 149-163) والتي أكدت نتائجها على ضرورة تطبيق مبادئ الحوكمة والمُساءلة في المدارس الأمريكية، وتدعيم الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، والاستفادة من المستجدات العالمية في هذا الإطار، مع مراعاة ظروف وإمكانات كل مدرسة.

ودراسة (LaWanda, 2009) والتي أشارت نتائجها إلى أن (٥٩٪) من المرشدين الأكاديميين في بعض مدارس ولاية ألاباما الأمريكية لم يمارسوا أي أنشطة تتعلق بتطبيق مبادئ المُساءلة، وقد أوصت بتحفيز المرشدين الأكاديميين بالمدارس على تطبيق مبادئ المُساءلة مع الطلاب، وضرورة القيام بأبحاث مستقبلية حول مدى ممارسة مبادئ المُساءلة.

أما دراسة (Astle, et. al, 2011) فقد أشارت نتائجها إلى أن تطبيق المُساءلة بالمدارس الثانوية في إنجلترا يُزيد من فاعلية المدرسة.

التعليق على الدراسات السابقة:

- تبين من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة مجموعة من الملاحظات تتمثل في:
- ١- أهمية المُساءلة كمبدأ يحكم كل عمل يُودي، وكل سلوك يُمارس، كما أن تطبيق المُساءلة يُسهم في معالجة العديد من المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي.
 - ٢- ميزت الدراسات السابقة الأجنبية، والدراسات السابقة المصرية بين مفهومي المُساءلة والمُحاسبية باعتبار أن المُحاسبية مرحلة لاحقة لمرحلة المُساءلة، وليس مترادفان كما يعتقد البعض ويخطئ بينهما، حيث تكون المُحاسبية مرتبطة بالنتائج، أي مرتبطة بما يترتب على الأفعال من مكافآت أو جزاءات، بينما ترتبط المُساءلة بالأفعال، في حين تناولت الدراسات السابقة التي طُبقت في بيئات عربية مفهومي المُساءلة والمُحاسبية باعتبارهما مترادفين.

- ٣- ندرة الدراسات التي تناولت معوقات تطبيق مديري المدارس التعليم ما قبل الجامعي للمساءلة التربوية؛ حيث تمثلت تلك الدراسات في (دراستين) أجريتا في بيئات عربية- في حدود علم الباحثان- وهي: دراسة (سارة القهيدان، ٢٠٠٩) والتي استهدفت التعرف على درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية للبنات بمدينة مكة المكرمة للمساءلة التربوية ومتطلبات تفعيلها ومعوقات تطبيقها ، ودراسة (عمر يعقوب، ٢٠١٦) والتي استهدفت التعرف على درجة تطبيق مديري المدارس الأردنية للمساءلة ومعوقات من وجهة نظرهم.
- ٤- يتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تناوله لواقع تطبيق مديري المدارس للمساءلة التربوية للمعلمين في مراحل تعليمية مختلفة مثل: دراسة (ساجدة أبو كركي، ٢٠٠٣) ، ودراسة (باسم حوامدة، ومحمد جرادات، ٢٠٠٥: ١٨٤-٢١١)، ودراسة (أحمد القضاة، ٢٠٠٥)، ودراسة (Hanushek&Raymond,2006.PP:51-)، ودراسة (61)، ودراسة (Billger,2007)، ودراسة (Pulliam,2007)، ودراسة (سرور العجمي، ٢٠٠٨)، ودراسة (Duggan,2009)، ودراسة (٢٧-٤٤)، (Jackson&LunenBurg,2010,PP:٤٤)، ودراسة (Rockoff&Turner,2010,PP:77-88)، ودراسة (مي الحسن، ٢٠١٠)، ودراسة (بسام أبو حشيش، ٢٠١٠)، ودراسة (محمد العنزي، ٢٠١١)، ودراسة (Akporehe,2011,PP:115-125)، ودراسة (Nakpodia&Okiemute,2011,PP:152-158)، ودراسة (Knapp&Feldman,2012,PP:666-694)، ودراسة (إيمان حويل، ٢٠١٢)، ودراسة (لميس الشـمخاني، ٢٠١٣)، ودراسة (Lorentzen,et.al,2013)، ودراسة (معن عياصره، ٢٠١٣: ١٦٩-٢١٠)، ودراسة (سعد الغامدي، ٢٠١٤)، ودراسة (نورة الشهراني، ٢٠١٥)، ودراسة (فريال الشخوت، ٢٠١٦)، ودراسة (إيمان عمار، ٢٠١٨: ٢٨١-٣٧٣).
- ٥- يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تناوله لواقع تطبيق مديري مدارس التعليم التعليم الأساسي لمجالات المساءلة التربوية للمعلمين، ومعوقات تطبيقها من وجهة نظرهم.

إجراءات البحث:

- تمثلت إجراءات البحث الحالي فيما يلي:
- مراجعة الأدبيات التربوية فيما يتعلق بمجالات المساءلة التربوية، ومسئوليات مدير المدرسة تجاه تنفيذها، ومعوقات تطبيقها، من أجل إعداد الإطار النظري للبحث.
 - إجراء الإطار الميداني للبحث لتحديد واقع ممارسة مديري المدارس لمجالات المساءلة (الانضباط الوظيفي، والأداء المهني، وأخلاقيات المهنة)، ومعوقات تطبيقها من وجهة نظرهم.
 - تقديم آليات لتحسين درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي للمساءلة التربوية للمعلمين.

الإطار النظري للبحث:

يتضمن الإطار النظري أربعة محاور؛ يتناول المحور الأول: الأسس النظرية للمساءلة التربوية، ويتناول المحور الثاني: مجالات المساءلة التربوية للمعلم، ويتناول المحور الثالث: مسئوليات مدير المدرسة تجاه المساءلة التربوية للمعلم، ويتناول المحور الرابع: معوقات تطبيق المساءلة التربوية للمعلم، وفيما يلي توضيح ذلك:

المحور الأول - الأسس النظرية للمساءلة التربوية:

مفهوم المساءلة أحد المفاهيم الجديدة التي ظهرت في المجال التربوي في الثمانينيات، حيث كانت بداياته في علوم: المال، والأعمال، والمحاسبة، والإدارة العامة...، وسوف يتناول هذا المحور الجوانب المختلفة للمساءلة من حيث نشأتها، مفهومها، ومبررات تطبيقها وأهدافها، وفيما يلي توضيح ذلك:

نشأة المساءلة:

يعتقد كثير من الباحثين أن المساءلة في مجال التربية قد بدأت عام ١٩٨٣ في الولايات المتحدة الأمريكية على أثر صدور تقرير أمة في خطر، الذي كان من أبرز نتائجه وأهمها الإقرار بضرورة إصلاح التعليم (Figlio&Loeb,2011,P:384). وقد تتبّع (Dubnick,2003,P:10) نشأة مفهوم المساءلة منذ ظهوره كتقليد ملكي شرعي في بريطانيا وحتى بداية عصر البيروقراطية الحديثة فيها.

وقدم (Mulgan,2000,P:558)، و(Erkkila,2007,PP:1-2) عرضًا تاريخيًا لأصل مصطلح المُساءلة، وأوضح أن المُساءلة ظلت لوقت طويل ضمن نطاق علم المُحاسبة والعلوم المالية ولم ينتشر استعماله إلا في الثمانينيات مع ظهور علم الإدارة العامة الحديثة. وترتبط المُساءلة بالدور والمسئولية في إطار التربية والتعليم؛ فالمعلمون مسئولون عن التعليم، والإداريون مسئولون عن إدارة مدارسهم، وهم مسئولون أيضًا عن إدارة البرامج والسياسات، وهي بالمجمل مُساءلة انضباط والتزام، وقد ارتبطت المُساءلة في العقود الأخيرة بالمعايير، والأداء، والجودة (Zargarpour,2005).

ويرى (Perie,et.al,2007,PP:6-7) أنه من الصعب تتبع تاريخ المُساءلة بشكل دقيق، وذلك لارتباطها بالمسئولية في أي عمل يقوم به الإنسان، إلا أن منتصف القرن ١٩ في إنجلترا قد شهد شكلاً من المُساءلة التربوية، عندما كانت المدارس تتقاضى أجورها حسب أداء الطلبة ونتائجهم في الاختبارات، أي أن الأجر حسب النتائج.

وقد لخصها (Kirst,1990) في ستة منهجيات تاريخية كما يأتي: المُساءلة بدلالة الأداء، والمُساءلة بدلالة المعايير، والمُساءلة استنادًا إلى الحوافز، والمُساءلة بدلالة السوق، والمُساءلة بدلالة صنع القرار (تركيز السلطة داخل المدرسة أم في خارجها)، والمُساءلة استنادًا إلى الدور المتوقع والنتائج (إيمان عمار، ٢٠١٨: ٢٩٥).

وبالتالي يُمكن القول بأن المُساءلة في بداياتها كانت تقع ضمن نطاق المسئولية، وأصبحت فيما بعد مصطلحًا له خصوصيته واستقلاله عن المسئولية، ومع مرور الزمن ازدادت أهميته وانتشاره ليوافق أهمية انتشار مفهوم المسئولية (جزء مُكمل ومُتمم للمُساءلة وليست منفصلة عنه تمامًا)؛ فالمُساءلة تعني التزام المرؤوس بإنجاز واجبات محددة في ضوء المعايير الموضوعية وفي ضوء المسئوليات التي يجب أن يلتزم بها، وتحديد السلطة اللازمة لقيام هذا المرؤوس بمسئوليته، مع مُساءلته أمام صاحب السلطة الأعلى، كما تختلف دلالة مفهوم المُساءلة تبعًا لمقاصده، وتبعًا للسياق الثقافي الذي يستخدم فيه مما يعني أنه مفهوم متجدد قابل للتغيير والتعديل.

وعلى ذلك فقد تعددت تعريفات المُساءلة وجاءت متباينة وفقاً للاتجاهات العلمية للباحثين لذلك يجب أن نبدأ بالتعريف اللغوي ثم ما ذهب إليه الباحثين كما يلي:

(١) مفهوم المساءلة التربوية Educational Accountability :

قبل تناول مفهوم (المساءلة التربوية) سيتم عرض المفهوم (لغويًا) و(اصطلاحيًا) كما يلي:

٢-١) المساءلة لغةً:

المساءلة: مصدر الفعل الرباعي (سَاءَ) تَلَقَّى ضِيُوفَهُ بِالتَّحِيَّةِ، وَالمُسَاءَلَةُ: الاستِخْبَارُ. وسَاءَلَ: (فعل) سَاءَلَ يُسَاءَلُ، مُسَاءَلَةٌ، فهو مُسَاءَلٌ، و(المفعول) (مُسَاءَلٌ) سَاءَلَهُ عَنْ أَمْرٍ: استخبره عنه، سَأَلَهُ عَنْهُ، اسْتَعْلَمَهُ عَنْهُ. و(مُسَاءَلٌ): (اسم المفعول) من سَاءَلَ، ويقال: (سَاءَلَ يُسَاءَلُ): والمصدر: (مُسَاءَلَةٌ). واسم الفاعل (مُسَائِلٌ)، ومؤنثه (مُسَائِلَةٌ) (أحمد عمر، ٢٠٠٨، ١٠١٩).

ويُفسر (المُعجم الوسيط) المُسَاءَلَةُ من خلال مفهوم المَسْئُولِيَّةِ؛ وهي حالٌ أو صفةٌ مَنْ يُسْأَلُ عَنْ أَمْرٍ تَقَعُ عَلَيْهِ تَبَعْتُهُ. يُقال: أنا بريء من مسئولية هذا العمل. وتُطلق (أخلاقياً) على: التزام الشخص بما يصدر عنه قولاً أو عملاً. وتُطلق (قانوناً) على: الالتزام بإصلاح الخطأ الواقع على الغير طبقاً للقانون (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤: ٤١١).

وفي (قاموس أوكسفورد) يُشتق مفهوم المُسَاءَلَةُ (لغويًا) من الفعل (Account) بمعنى: عَـلَّلَ؛ أَوْضَحَ؛ فَسَّرَ؛ عَدَدَ؛ أَحْصَى؛ حَسَبَ؛ دَوَّنَ فِي دَفْتَرٍ؛ سَجَّلَ؛ حَاسَبَ؛ ناقش الأمر (Oxford Advanced Learner's Dictionary, P:5).

وفي (قاموس ميريام وبستر) وردت المُسَاءَلَةُ بمعنى الالتزام أو الرغبة بقبول المسئولية، وأن يكون الفرد مسئولاً عن أعماله (Merriam Webster, 1989, P:17).

وجاءت في (قاموس المورد) بمعنى مُحَاسَبَةُ الفرد عن أعمال معينة نتيجة مسئوليته عن أداؤها، ومطالبته بتفسير ما يُحَاسَبُ عنه (Baalbaki & Baalbaki, 2002, P:23).

٢-٢) المساءلة اصطلاحاً:

تعني المُسَاءَلَةُ تقديم التقارير لمعرفة درجة التطابق بين الأهداف المُتفق عليها وبين ماتم التوصل إليه فعلياً (Jacobs, 2000, P:366).

ويعرفها (Mulgan, 2000, P:555) بأنها "الاستدعاء للمُحَاسَبَةِ على الأفعال". ولذلك فإن المُسَاءَلَةَ تعتبر أداة لمعرفة مدى كفاءة وفاعلية المبادرات التي يقوم بها الفرد، وبالتالي فهي وسيلة لمقاومة الأخطاء الإدارية من خلال تقييم أداء المرؤوسين في ضوء معايير تتسم بالشفافية والدقة والمراجعة الدائمة لتحقيق فاعلية أي تنظيم (Cain, 2003, P:7).

ويعرفها (Ryan&Walsh,2004,P:622) بأنها التزام طرف ما بأن يخضع للمُحاسبَة من قبل طرف آخر أو جهة أخرى تُحاسب وتُسائل، وتقبل الأطراف الثانية ضمناً أو علانية بأن تقدم تقريراً للأطراف الأولى، كما تعني التزام من طرف بتحقيق أهداف أو تقديم خدمات واستخدام موارد وتقديم تقارير عن الأداء للطرف الآخر.

ويرى (Barton,2006,P:257)، و(Christensen&Skaerbaek,2007,P:105)، (Adams&McNicholas,2007,P:390) بأن المُساءلة تعني أن يُطالب الفرد بتقديم شرح وتحليل لما يقوم به، وبالتالي فهو يتحمل مسؤولية أعماله، أي أن الفرد مُساءل عن النتائج.

وتُشير التعريفات السابقة إلى: ضرورة توافر أربعة عناصر رئيسة للمُساءلة (الرئيس والمرعوس والأداء والتقييم)، ولتعديل الخلل لابد من تقديم تغذية مرتدة للمرعوس من قبل الرئيس. كما تعني المُساءلة إجابة العاملين في المؤسسة عن الأسئلة التي تُوجه إليهم بسبب سلوكهم غير المرغوب فيه، أو بسبب إتخاذ قرارات غير علمية قاموا بها تتنافى مع الأنظمة والمعايير الموضوعية ولا تتسجم معها؛ ويقضي ذلك تقديم الأسباب أو المبررات التي دفعت إلى ممارسة تلك السلوكيات أو اتخاذ تلك القرارات، إضافة إلى تحمل أولئك الأفراد وتلك المؤسسات المسؤوليات والتبعات المترتبة على سلوكياتهم (Starling,2011,P:172).

ويُضيف هذا التعريف بعداً جديداً للمُساءلة وهو أن المؤسسة قد تُسأل بوصفها وحدة واحدة، وبذلك فإن المُساءلة ليست للفرد فقط، بل هي للمؤسسة أيضاً، مما يستلزم وجود أنظمة ومعايير يجب أن تتسجم معها سلوكيات وأعمال وقرارات الأفراد والمؤسسات.

٢-٣) المُساءلة التربوية Educational Accountability :

قبل استعراض المفاهيم المختلفة للمُساءلة التربوية يجب الإشارة إلى أن الدراسات السابقة التي أُجريت في هذا المجال قد أكدت على أن المُساءلة التربوية يجب أن يتم توجيهها إلى عناصر النظام التربوي بمدخلاته وعملياته ومخرجاته، وذلك لأن جميع تلك العناصر تُساهم إسهاماً فعالاً في تحقيق بُعد المخرجات (نواتج التعلم) بشقيها القيمي والتعليمي. ولذا فإن المعلمين، ومديري المدارس، والإداريين، والمشرفين التربويين، والمرشدين المدرسيين، ومديري الإدارات التعليمية، والمُشرعين، والحكومة، وأولياء الأمور مُساءلون عن مخرجات النظام التربوي، وفي ضوء هذا التوجه يتم مناقشة مفهوم المساءلة التربوية... وفيما يلي توضيح ذلك:

يُعرف (Ysseldyke, et. al ,1998,P:5)، و (Fast&Hebblar, ٢٠٠٤, P:4) المُساءلة التربوية بأنها: طريقة منظمة لإشاعة الطمأنينة لدى كل من المعلمين، وأولياء الأمور، وصانعي السياسات التربوية، والمجتمع بجميع مؤسساته (المستفيدون) على أن المدارس تحقق النتائج المُخطط لها، وإنها تتضمن عناصر مثل: الأهداف التربوية، والمؤشرات الدالة على التقدم نحو تحقيق الأهداف، والمعايير والمقاييس، وإجراءات تقديم التفسيرات، والنتائج والمحفزات.

وأشار (Lashway,2001,P:66) للمُساءلة التربوية بأنها العمل الجاد لمقابلة احتياجات الطلبة بالنسبة للمعلمين، وتعني بالنسبة للآباء الاهتمام بتوقعاتهم تجاه أبنائهم، وتعني لصناع القرار التربوي الارتقاء بمستوى أداء الطلبة في الامتحانات، لكنها بالنسبة للنقاد التربويين تعني عندما يتم اعتماد معايير عالية لتقويم الطلبة فإن على الدولة تزويد المدارس بجميع الموارد اللازمة التي تضمن توفير فرص عادلة ومتوازنة.

ويُعرفها (عبد الله الحارثي، ٢٠٠٨: ٦) بأنها نظام تقييم ومتابعة لأداء المرءوسين لتحسين وتطوير بيئة العمل التربوي، وتعزيز مواطن القوة لتعزيزها، ومعالجة مواطن الضعف. وتؤكد التعريفات السابقة على أن: المُساءلة تُركز على عملية تقويم الأداء على كل المستويات بدءًا بالمتعلم، والمعلم، والمدرسة، ودائرة التعليم المحلية وانتهاء بقمة الهرم للنظام التعليمي بهدف إصلاح النظام وتطويره؛ فالمُساءلة آلية أساسية للتغيير التربوي ولذلك فإن تقرير (أمة في خطر ١٩٨٣) هو نوع من المُساءلة لنظام التربية الأمريكي في تلك الفترة. ويُعرفها (LaWanda,2009,P:6) بأنها قبول المرشد المدرسي المسؤولية عن تحقيق الطلاب للإنجاز المُتوقع.

ويرى (Figlio&Loeb,2011,P:384) بأنها تقييم أداء المدرسة استنادًا إلى الأداء التعليمي لطلابها.

وعرفها (Hammond&Hill,2015,P:2) بأنها آلية تضع جميع المعلمين تحت طائلة المسؤولية للتأكد من أن جميع الطلبة يحصلون على ما يحتاجونه من التعليم. وتُركز التعريفات السابقة على: مخرجات العملية التعليمية وطرق قياسها وذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية.

وعرف (بسام أبو حشيش، ٢٠١٠: ٦٠٢) المُساءلة التربوية بأنها إجراءات يتخذها مدير المدرسة لمُحاسبة المعلمين على ما يقومون بأدائه من أعمال مع إشعارهم بمستوى هذا الأداء. ويُؤكد (جهاد سلامه، ٢٠١٣: ١٥) نفس المعنى للمُساءلة التربوية باعتبارها عملية مُخططة ومُنظمة وهادفة يقوم بها مدير المدرسة من خلال متابعته لما ينفذه المعلم من مهام كما وكيفاً وصولاً لأهداف المدرسة، وتشمل الجانب الإيجابي من التعزيز والتطوير والثقة، والاستفادة من التغذية الراجعة، والجانب السلبي من تعزيز ومُحاسبة وعقاب بهدف تحسين أداء المعلم. كما يُعرفها (جابر المالكي، ٢٠١٤: ٣١-٣٢) بأنها: "مسؤولية متراكمة، بمعنى أن يكون المعلم مسؤولاً عن أدائه، ويعتبر مديره مسؤولاً عن أدائه المهني، وبالتالي يخضع المدير للمُساءلة عن أدائه الشخصي، وعن أداء معلمه".

وتُركز التعريفات السابقة على أن: المُساءلة التربوية: إجراءات يتخذها مدير المدرسة لمتابعة المعلمين في أداء واجباتهم وكيفية استخدامهم للصلاحيات والسلطات والمسئوليات الموكولة إليهم، وإشعارهم بمستوى هذا الأداء وتشمل التفسير والتحفيز والتطوير والعقاب وما يتطلبه من تصحيح وغيرها لضمان تفعيل كافة مدخلات النظام التربوي وعملياته ومخرجاته. ويُمكن الإشارة إلى بعض المعاني المُتضمنة في التعريفات السابقة للمُساءلة التربوية، فيما يلي:

- مفهومى المُساءلة والمُحاسبية ليسا مترادفين؛ المُساءلة مرتبطة بالأفعال، بينما ترتبط المُحاسبية بالنتائج، أي مرتبطة بما يترتب على الأفعال من مكافآت أو جزاءات.
- لا يوجد تعريف مُتفق عليه عالمياً بالنسبة للمُساءلة التربوية، فمنها ما يُركز على السلوك الإنساني للمعلم مع الطلبة، ومنها ما يُركز على تحصيل الطلبة.
- تتضمن المُساءلة التربوية علاقة بين طرفين حتى يقوم الطرف الآخر بالإجابة عن الاستفسارات التي توجه إليه بسبب سلوكيات غير مرغوبة وتتنافى مع المعايير الموضوعية.
- المُساءلة دالة على الأهداف؛ فهي تستخدم لمتابعة المعلمين (موضع المُساءلة) والإحاطة بسلوكياتهم وبالصلاحيات المفوضة لهم لاستخدامها من أجل الارتقاء بالنظام التربوي بمكوناته الثلاثة: المدخلات، والعمليات، والمخرجات.
- المُساءلة مُحرك لتحسين التعليم في المدارس، ومفتاح ذلك تطوير فاعلية أداء المعلمين.
- المُساءلة وسيلة لاتخاذ قرارات تربوية صائبة باعتبارها عملية تشخيصية وقائية وعلاجية.

- تتضمن المُساءلة التربوية مسؤولية كل فرد عن أعماله لتحقيق نتائج محددة وفق المنظومة التي يعمل بها، وعليه تقديم تفسير عن أسباب القصور في تحقيق النتائج والاستفادة من ذلك لتصحيح المسار، وتعزيز مواطن القوة لديه كمدخل لتقييم الأداء.
- المُساءلة بمعناها التربوي لا تعني إلحاق الضرر بالأفراد أو المؤسسات ولا تعني تعنيف الأفراد، بل تعني التوجيه والتعاون وحسن الاستفادة من الخبرات النافعة وتبادلها، ووضع ذلك في إطار إنساني يستند إلى القيم الأخلاقية القائمة على العدالة والمساواة بما يكفل تحسين الكفايات التعليمية بتحسين القائمين عليها (محمد الأغا، وهبة الداووك، ٢٠١٤: ٤٣٤)، كما تتعدى المُساءلة تصيد الأخطاء لتسمو إلى ما هو أبعد من ذلك حيث التعرف على الصواب، والوصول إلى الحقائق ومعالجة الأخطاء، وتدعيم العمل الناجح، وتجنب السقوط والتخبط.

٢) مبررات تطبيق المُساءلة التربوية وأهدافها:

مما يدل على مبررات تطبيق المُساءلة ما ذكرته (Martin,2000,P:20) إنها من ضمن أربعة موضوعات من سبعة رئيسية مُدرجة على موقع اتحاد التربية الوطني الأمريكي على الشبكة العالمية للمعلومات تتحدث عن المُساءلة في الإدارة المدرسية.

وقد أشارت (منيرة الشрман، ٢٠١٠: ١٣٣) إلى تزايد الاهتمام بالمُساءلة التربوية نتيجة لعدة مبررات، من أهمها: الوعي المتزايد بأهمية المُساءلة كضابط لجودة التعليم وكفايته، والخبرات الناجحة لبعض الدول التي طبقت مفهوم المُساءلة، والتركيز المتزايد على مخرجات التعليم، والتطورات التكنولوجية والتقنية في الميدان التربوي.

بالإضافة إلى حاجة المدارس للإصلاح المستمر، وتطبيق مبدأ الإدارة الذاتية، والتوجه نحو اللامركزية، ومطالبة المنظمات الدولية بتقويم النتائج التعليمية للطلاب ودمج المؤشرات الناتجة في تخطيط البرامج وصنع القرارات، ودعوة المربين داخل المجتمع إلى مراجعة المدارس لهياكلها التنظيمية وتوجهاتها الحالية، وتخوف الحكومات من المنافسة الاقتصادية في السوق العالمية، وعدم رضا أصحاب العمل عن مهارات الخريجين (سحر محمد، ٢٠١٥: ٢٧١).

وقد أشار (Lingenfelter,2001,P:3) إلى أن المُساءلة التربوية تتركز حول النهوض بالأداء لمستوى متميز، وضمان نوعية المُخرج التعليمي، ومُحاسبة المُقصر ومكافأة المُتقن، من خلال عدم الإفراط في التركيز على ما هو سلبي فقد يأتي بنتائج سلبية وخيمة.

- وإلى جانب إصلاح النظام التعليمي، فللمساءلة التربوية أهداف أخرى تتمثل فيما يلي:
- أ- تحقيق الانضباط التعليمي؛ حيث يُمثل الانضباط عنصرًا أساسيًا في استقرار المدرسة وتحقيق التماسك والتكامل بين أعضائها، وقد أشار (Akporehe, 2011, P:118) إلى أن إدماج المُساءلة في عمليات الإدارة المدرسية يساعد في السيطرة على عدم الانضباط في المدرسة، وبالتالي زيادة الكفاءة والفعالية في النظام المدرسي ككل.
- ب- تحسين جودة الأداء المدرسي؛ من خلال وضع استراتيجيات للتقويم الشامل التي تساعد الطلاب على مطابقة مستويات الأداء، واستخدام ممارسات تعليمية فعالة وإيجاد مناخ مدرسي متعاون لتحسين تعليم الطلاب، والتنمية المهنية المستمرة للمعلمين لملاءمة احتياجات الطلاب والآباء والمديرين، وزيادة فرص مشاركة الطلاب والمجتمع لدعم تعليم الطلاب والمساهمة في جهود التحسين، والاستناد إلى قيادة تربوية تشاركية لضمان مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية (حنان أحمد، ٢٠٠٦: ٨٥-٩٠).
- وتعمل المُساءلة التربوية على تحسين جودة الأداء المدرسي، من خلال: تحسين الأداء العام للمدرسة والارتقاء بجودته، والكشف عن المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف من جهة وعلاج السلبات وتلافيها من جهة أخرى (سحر محمد، ٢٠١٥: ٢٧٤-٢٧٥).
- كما تعمل المُساءلة التربوية على تحسين أوضاع المدارس المتدنية، وتوفير تقارير صحيحة عن مستويات تحصيل الطلبة بما يحقق زيادة إنتاجية المخرجات التعليمية وذلك استجابة للاحتياجات المجتمعية (Timmermans, et. al, 2015, P:324).
- ج- تزويد المعنيين بالمعلومات؛ تقدم المُساءلة معلومات وبيانات بصفة مستمرة عن كل ما يتعلق بشئون المدرسة وإنجازاتها التي يحتاجها المسئولون عن العملية التعليمية، ومن أمثلة ذلك البيانات المتعلقة بما يلي: مستوى أداء المدارس في تحديد الأهداف والمستويات المرجوة وتحديد الاحتياجات البشرية والفنية والعمل على توفيرها من أجل تطوير الأداء وزيادة فعاليته، والخطط المدرسية وأساليب تنفيذها، وأداء المعلمين والطلاب والعاملين لتطوير أداء النظام المدرسي، تحصيل الطلاب ومشكلاتهم، العائد التربوي لإنفاق المال العام في بناء المدارس وإدارتها وتنفيذ الأنشطة المتعددة لتقدم مستوى إنجاز الطلاب (حنان أحمد، ٢٠٠٦: ٩٢).

د - **تفعيل التقويم في العمل التربوي**؛ من خلال تحديد الأعمال والمهام المنوطة بالأفراد في ضوء قدراتهم وإمكاناتهم، وتحديد نقاط الضعف لدى العاملين في المجال التعليمي كأساس يتم في ضوءه تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لهم ومتابعة ورقابة تصرفات الأفراد أثناء أداء أعمالهم، وتحديد سبل تطوير العاملين، وتوفير مناخ من الثقة داخل المدرسة، وتأكيد هذه الثقة عند إصدار الأحكام، كما يشمل التقويم جميع الممارسات الحالية والمستقبلية التي تتم داخل المدرسة، وتحديد نقاط القوة وكيفية تعزيزها، ونقاط الضعف وسبل التغلب عليها (مجدي المهدي، ٢٠٠٤: ٢٤-٢٦).

هـ - **تحقيق ديمقراطية التعليم**؛ فالمساءلة وما يترتب عليها من محاسبية تُسهم في تحقيق ديمقراطية التعليم بشكل فعال من خلال تعريف أفراد المجتمع المدرسي بالنتائج المترتبة على محاسبتهم، وهذه المعرفة من شأنها إحداث نوعاً من الاطمئنان لدى الفرد الخاضع للمساءلة والمحاسبية على مستقبله الوظيفي، وتعريف من تتم محاسبتهم بكافة جوانب القوة والضعف من أجل تعزيزها أو علاجها، وضمان حق الفرد المتضرر من المحاسبية أن يتظلم من نتائجها، وهذا من شأنه أن يجعل القائمين عليها أكثر حرصاً على تحقيق الدقة والموضوعية والشفافية (مجدي المهدي، ٢٠٠٤: ٣٣-٣٨).

المحور الثاني - مجالات المساءلة التربوية للمعلم:

يتضح مما سبق تناوله في الصفحات السابقة أن الهدف من المساءلة هو تحسين الأداء، أو تعديله، أو تطويره، وفي تطبيق نظام المساءلة بالمدرسة الابتدائية تتعدد المجالات التي يُمكن أن تُحدد العلاقة بين الرئيس (مدير المدرسة) والمرؤوس (المعلم).

وقد وضعت وزارة التربية والتعليم مجموعة من المرتكزات المحددة للمجالات المختلفة لمساءلة المعلم مبنية على أسس قانونية تبين الواجبات والحقوق الانضباطية للمعلم، والأخطاء التأديبية والعقوبات وإجراءات التأديب؛ وهي: قانون التعليم العام ولائحته التنفيذية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣)، وبطاقة التوصيف الوظيفي للمعلم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦)، واستمارة تقويم أداء المعلم بواسطة مدير المدرسة وفقاً لقانون الكادر الجديد للمعلمين (الأكاديمية المهنية للمعلم، ٢٠١٦)، بالإضافة إلى وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد للتعليم قبل الجامعي (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ٢٠١١) كما حددت نفس المرتكزات واجبات ومسئوليات مدير المدرسة فيما يتعلق بمساءلة المعلم، وعلى ذلك فسوف يتم تناول

مجالات مُساءلة المعلم ، ثم يتم تناول واجبات ومسئوليات مدير المدرسة تجاه مُساءلة المعلم كما يلي:

المجال الأول- الانضباط الوظيفي:

الانضباط بمعناه اللغوي: الجدية والالتزام، والدقة، وحُسن أداء الواجب، واحترام حقوق الآخرين، والقدرة على التمييز بين ما هو مشروع وجائز، وبين ما هو محظور وغير مُباح، وهو أيضًا الحزم في تنظيم الأمور سواء في الوقت أو التصرفات (أحمد عمر، ٢٠٠٨: ١٣٤٥). ويُعرف (البحث الحالي) الانضباط الوظيفي بأنه إلتزام المعلم بواجبات ومسئوليات الوظيفة المُكلف بها، مما يعني وجود قواعد ولوائح محددة مسبقًا يجب على المعلم أن يلتزم بها. ويُشكل الانضباط الوظيفي مُرتكز أساسي في العملية التربوية، وضمان حُسن سير العمل، والاستغلال الأمثل للوقت والجهد في أداء العمل؛ فقد أشار (مهدي زويلف، ٢٠٠١: ٣٢١) إلى أن وجود نظام يضبط سلوك المعلم وأدائه لقواعد العمل، يضمن احترامه للعمل، ويحقق عدالة الجزاءات والاستقرار في العمل، والوصول إلى الجودة في الإنتاج، كما أن انضباط المعلم في عمله له تأثيرًا مباشرًا على أدائه التعليمي، فكلما انضبط المعلم في عمله كان أدأؤه أكثر جودة واتقان، مما يحفزه على الوصول إلى مستويات أفضل من الأداء، ويضبط سلوكه وأدائه.

ويُسهم انضباط المعلم في عملية ضبط التلاميذ لأنه يُعد قدوة لهم؛ فمناخ الانضباط في المدرسة يتمثل في التزام المعلم بقوانين التعليم، والحضور للمدرسة في أوقات الدوام الرسمي، وعدم تغيبه بدون عذر، أو دخوله للحصص متأخرًا ؛ لأن كل ذلك يؤثر فيما بعد على المستوى التحصيلي للتلاميذ في العملية التعليمية، إضافة لما يتركه في جو العمل على مستوى المدرسة، كما أن شعور المعلم بأنه مُساءل عن جميع أعماله وتصرفاته فإنه في هذه الحالة سوف يضبط سلوكه وفق ما هو مطلوب منه؛ خوفًا من العقاب والجزاء (جابر المالكي، ٢٠١٥: ٥٣).

وأكد قانون التعليم العام على ضرورة التزام المعلمين بالتعليمات والأوامر الصادرة من الرؤساء، ما لم يكن فيها ما يخالف القانون أو النظام العام أو الآداب العامة، وكذلك التعاون معهم وتزويدهم بالرأى والمشورة والخبرة التي يمتلكها المعلم بكل موضوعية وصدق، بما يحقق مصلحة العمل، بالإضافة إلى الالتزام بقواعد السلوك الوظيفي للمدرسة، والالتزام بالتعليمات وتنفيذها، والمشاركة الإيجابية في أنشطتها وفعاليتها المختلفة لتحقيق أهدافها.

ووضعت اللائحة التنفيذية للقانون معايير مُلزِمة للأداء التعليمي للمعلمين وأعبائهم التعليمية وساعاتها بمختلف مستوياتهم ووظائفهم ، كما وضعت نظامًا يكفل تقويم كفاية أدائهم بما يتفق وطبيعة نشاطها وأهدافها، كما حددت القواعد والإجراءات والأسس التي تُتبع في وضع تقرير تقويم الأداء، وحددت أيضًا الإجراءات اللازمة لرفع كفاءة من يحصل على تقرير تقويم أداء بمرتبة دون المتوسط أو ضعيف.

وجاء في بطاقة التوصيف الوظيفي أن يؤدي المعلم ما يُسند إليه من أعمال في نطاق واجبات ومسئوليات الوظيفة وفق الدور الذي تحدده له إدارة المدرسة.

واشتملت استمارة تقويم أداء المعلم (بواسطة مدير المدرسة) على بند يتعلق بضرورة الالتزام بمواعيد الحضور والانصراف وزمن الحصص مما يُؤكد على الانضباط الوظيفي.

كما أكدت "وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد للتعليم قبل الجامعي" في مجالها الخامس (ضمان الجودة والمساءلة) على ضرورة: توفير المدرسة قواعد للمساءلة والمُحاسبية لكافة أشكال الأداء، وتطبيق قواعد المُساءلة والمُحاسبية بموضوعية على كافة المستويات، كما أكدت في مجالها التاسع (المناخ التربوي) على ضرورة أن تتسم المدرسة بالانضباط، والالتزام بالقواعد والقوانين المنظمة للعمل.

المجال الثاني- الأداء المهني (الأداء التدريسي- الرقابة على التلاميذ):

وفيما يلي تفصيل ذلك:

١- (الأداء التدريسي):

الأداء التدريسي ممارسات تُؤدي أثناء عملية التعلم داخل حجرة الدراسة- بهدف تعديل أداء التلميذ مما يُيسر حدوث التعلم- وتكون قابلة للملاحظة والقياس وفق معايير سبق تحديدها.

ويشير الأدب التربوي إلى أن عملية التدريس تمر في ثلاث مراحل رئيسة هي:

المرحلة الأولى- التخطيط للتدريس/التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم: يتم في هذه المرحلة تقديم تصور لما سيكون عليه الموقف التعليمي من حيث: نواتج التعلم وبيئة التدريس وتنظيم الأدوار والتقنيات والوسائل التعليمية واستراتيجيات التدريس والتقويم وأنواع النشاط بما ينسجم مع البنى المعرفية للتلاميذ واستعدادهم واهتمامهم، وأنماط تعلمهم إلى غير ذلك مما هو معلوم وضروري لعملية التدريس الناجحة.

المرحلة الثانية- تنفيذ التدريس وإدارة الصف/ تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم: يتم في هذه المرحلة تنفيذ ما حُطّط له، فيستخدم المعلم إستراتيجيات تدريسية متنوعة، ووسائل تعليمية وتقنيات وأنشطة إثرائية، ويقف على المتطلبات السابقة اللازمة للتعلم الجديد، ويراجع المفاهيم الأساسية وأوراق العمل، والتعيينات، وينظم الخبرات التعليمية ويعرض المادة بتتابع.

المرحلة الثالثة- تقييم تعلم التلاميذ وتقديم التغذية الراجعة/استخدام أساليب تقييم فعالة: يتم في هذه المرحلة تقييم المخرجات التعليمية لتحديد فيما إذا وصل التلاميذ لمستوى الأداء المخطط له، وهل حقق التلاميذ الأهداف المتوقعة، ويتأكد من ذلك بتقويم وحدة دراسية أو فصل دراسي.

وتشير أدبيات التدريس إلى أن قياس جودة التدريس لدى معلمي التعليم ما قبل الجامعي يعني بالأساس قياس أو مطابقة السلوك التدريسي للمعلمين للموصفات الجيدة، أو مطابقة الممارسات والوظائف التي تم إنجازها مع معايير محددة مُتعارف عليها.

وقد تضمّنت (وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد، ٢٠١١) في مجالها السابع (المعلم) مجموعة من المحددات الأساسية والأداءات الفعالة المرتبطة بالأداء التدريسي فقط للمعلم مُصاغة في عبارات (مُتفق عليها من قبل مجموعة خبراء متخصصين) تُشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها مُتمثلة في (أربعة) معايير رئيسية: التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم، وتنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، واستخدام أساليب تقييم فعالة، وممارسة أنشطة مهنية فعالة، ويضم كل معيار مجموعة من المؤشرات الإجرائية التي تدل على تحقق المعيار لرفع مستوى أداء المعلم إلى المستوى الذي تُحدده هذه المعايير بما يُحقق جودة العمليات التي تؤدي إلى تحقيق جودة المُنتج(المتعلم)، ويضم كل مؤشر مجموعة ممارسات^(١) شاملة للأداء التدريسي للمعلم.

وتتحقق الممارسات اللازمة لتحقيق كل مؤشر من مؤشرات المعايير السابقة من خلال مقاييس التقدير، وهي قواعد لقياس وتقدير الأداء لكل ممارسة وتتكون من أربعة مستويات (١،٢،٣،٤) مع ملاحظة أن:

- المستوى الرابع: هو دليل التميز والتفوق؛ أي أن المدرسة تقوم بأداءات متميزة أو جيدة جدًا.

^١ - عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الأداءات الواجب توافرها لدى المدرسة بما يحقق مخرجات التعليم والتعلم المرغوبة.

- المستوى الثالث: هو المستوى الدال على وصول المدرسة إلى المستوى المطلوب تحقيقه؛ أي أن المدرسة حققت مستوى المعيار المطلوب وأنها تقوم بأداءات جيدة/كفاء.
 - المستوى الثاني: يُعبر عن قيام المدرسة بأداءات أقل من المطلوب تحقيقها (نامي)، وبحاجة إلى بذل مجهود للوصول إلى المستوى الثالث.
 - المستوى الأول: يُشير إلى أن المدرسة في حاجة إلى مجهود أكبر، للوصول إلى المستوى الثالث المطلوب تحقيقه، حيث إنها تقوم بأداءات محدودة، غير مرضية.
- ٢- الرقابة على التلاميذ (المسئولية المدنية للمعلم):**

يقع على عاتق المعلم نوع آخر من المسئوليات يُسمى المسئولية المدنية، والتي تترتب بناءً على القواعد العامة للقانون المدني (حسام الدين الأهواني، ١٩٩٥: ٤٨٤).

وتُعرف بأنها "حالة إخلال الفرد بواجب مفروض عليه تنفيذه إما قانوناً أو اتفاقاً. وهنا تقوم المسئولية نتيجة إخلال الفرد بالتزام بين الطرفين نتج عنه ضرر، وهذا الضرر يقابله التعويض. وهي تعني أيضاً التزام الفرد بالتعويض عن الضرر الذي سببه للغير إما نتيجة مخالفته قاعدة قانونية أو لبنود الاتفاق المبرم بينهم" (منصور المعايطه، ١٤٢٢: ٢٤).

ويكون المعلم مسئول عن الضرر الذي يحدث للتلاميذ سواء من التلاميذ للغير، أو من الغير للتلاميذ، أو حدث الضرر للتلاميذ من المعلم نفسه (مادة ١٦٣، ومادة ١٦٤ مدني).

(٢-١) أركان المسئولية المدنية:

اشترط (القانون المدني) في الفعل الضار أركاناً معينة يلزم توافرها فيه حتى يترتب عليه التزام الفاعل بالتعويض، وقد حددت (المادة/١٦٣) أركان ثلاثة هي: الخطأ، والضرر، وعلاقة السببية بينهما.

وهذه الأركان الثلاثة ليست فقط أركاناً للفعل الضار، بل هي في ذات الوقت أركاناً للمسئولية المدنية التي تقع على عاتق مرتكب الفعل الضار، وهي أيضاً شروط قيام الالتزام بالتعويض الذي يُجب على من سبب ضرراً بالغير تعويضه عن هذا الضرر (جمال الأكشه، ٢٠٠٢: ٤٩).

والمعلم مُلزم برقابة التلاميذ خلال فترة أدائه لمهمته التعليمية حتى يحول دون وقوع أي أضرار بهم، وذلك لأنه يتولى تعليم أطفال في عمر صغير (قُصر) يكونون دائماً بحاجة للملاحظة، والإشراف، والتوجيه؛ فالقاصر في حاجة إلى الرقابة إذا لم يبلغ خمس عشرة سنة،

أو بلغها، وكان في كنف القائم على تربيته، وتنتقل الرقابة على القاصر لمعلمه في المدرسة أو المشرف في الحرفة.

ويجب أن يبذل المعلم كل ما في وسعه لعدم حدوث أضرار للتلاميذ داخل المدرسة، ويُسأل طبقاً للقانون المدني عن الخطأ في الرقابة إذا كان ملتزم بهذه الرقابة (علي الأميري، ٢٠٠٨: ١١٨).

ويحدد القانون المدني ذلك في المادة/١٧٣ على النحو التالي:

- كل من يجب عليه قانوناً أو اتفاقاً رقابة شخص في حاجة إلى رقابة بسبب قصره، أو بسبب حالته العقلية، أو الجسمية يكون ملزماً بتعويض الضرر الذي يحدثه ذلك الشخص للغير بعمله غير المشروع، ويترتب هذا الالتزام ولو كان من وقع منه العمل الضار غير مميز.
- يُعتبر القاصر في حاجة إلى الرقابة إذا لم يبلغ خمس عشرة سنة أو بلغها وكان في كنف القائم على تربيته وتنتقل الرقابة على القاصر إلى معلمه في المدرسة، أو المشرف في الحرفة ما دام القاصر تحت إشراف المعلم أو المشرف.

- يستطيع المُكلف بالرقابة أن يخلص من المسؤولية إذا اثبت انه قام بواجب الرقابة، أو اثبت أن الضرر كان لابد واقعاً، ولو قام بهذا الواجب بما ينبغي من العناية.

وتقوم مسؤولية متولي الرقابة على افتراض الخطأ حيث يفترض القانون أن متولي الرقابة قد أهمل في رقابة الشخص الذي تجب عليه رقابته أي أنه لم يبذل ما ينبغي من العناية اللازمة للرقابة على من يخضع لرقابته، فإذا ارتكب القاصر عملاً غير مشروع فإن القانون يفترض أن من يتولى رقابة هذا القاصر قد أهمل في رقابته وأن هذا الإهمال هو الذي تسبب في وقوع هذا العمل غير المشروع، أي أن أساس مسؤولية متولي الرقابة هو افتراض الخطأ وافتراض السببية، إلا أن الافتراض قابل لإثبات العكس حيث يستطيع متولي الرقابة دفع مسؤوليته بنفي قرينة الخطأ، أو بنفي علاقة السببية بين الخطأ والضرر (أيمن العشماوي، ١٩٩٨: ١١٦).

(٢-٢) مسؤولية المتبوع عن فعل تابعه:

نصت (مادة/١٧٤ مدني) على مسؤولية المتبوع عن فعل تابعه والتي تقضي بأن:

- يكون المتبوع مسئولاً عن الضرر الذي يحدثه تابعه بعمله غير المشروع، متى كان واقعاً منه في حال تأدية وظيفته، أو بسببها.

▪ وتقوم رابطة التبعية ولو لم يكن المتبوع حراً في اختيار تابعه، متى كانت له عليه سلطة فعلية في رقبته وفي توجيهه.

ويعني ذلك أن المعلم في المدرسة مسئول عن فعل الأطفال الذين يتولى مسئولية تربيتهم في المدرسة ويجعله القانون رقيب عليهم ومسئول عنهم؛ فهو مسئول عن الطفل الخاضع لرقابته طوال مدة وجوده في المدرسة، ويبدأ واجب الرقابة عند دخول الطفل فناء المدرسة المقفل أو المسور، ولو كان ذلك قبل ميعاد الدراسة، ويبدأ واجب الرقابة عند دخول الطفل فناء المدرسة المقفل أو المسور، ما لم يكن المعلم قد التزم بمراقبة الأطفال إلى أن يبلغوا بيوتهم فيمتد واجبه هذا في أثناء الطريق (جمال الأوكشه، ٢٠٠٢: ٢٢٩).

ويُعد مدير المدرسة مسئول عما يحدثه الأطفال من أضرار، أو يحدث لهم من أضرار لأنه هو الملتزم من حيث الأصل برقابة الأطفال بوصفه قائماً بإدارة المدرسة (علي الأميري، ٢٠٠٨: ١٢٠)، إلا أن التزامه بالرقابة على هذا النحو لا يحتم عليه مباشرة الرقابة بنفسه بل أن هذه الرقابة تُمارس في أغلب الأحيان من جانب المعلمين المكلفين برقابة الأطفال عند وجودهم بالمدرسة، لكن مباشرة هؤلاء المعلمين للرقابة قد لا يعفي المدير من المسئولية، بل أن المسئولية عن رقابة الأطفال في المدرسة تقوم باعتباره الرقيب الأول، ومن ثم يُعد مسؤولاً عن الضرر الذي يحدثه الطفل للغير بعمله غير المشروع أثناء وجوده بالمدرسة إلى جانب مسئولية المعلمين ببناء على خطأ في واجب الرقابة (علي الأميري، ٢٠٠٨: ١٢٠).

(٢-٣) صور خطأ (تقصير) المعلم في الرقابة على التلاميذ:

من صور خطأ المعلم في الرقابة على التلاميذ (علي الأميري، ٢٠٠٨: ١٢١-١٢٥):

(٢-٣-١) انعدام الرقابة:

تتطبق هذه الصور في حالة انعدام رقابة المعلم رغم التزامه بها إذا ترك المعلم قاعة الدراسة ثم قام أحد الأطفال بإحداث الفوضى بداخلها، أو قام أحد الأطفال بإيذاء طفل آخر في القاعة عندما ترك المعلم القاعة دون مراقب، ووفقاً لذلك فالمعلم مسئول عندما يلعب الأطفال بسلم المدرسة من غير رقابة ثم يُصاب أحد من الأطفال.

(٢-٣-٢) عدم اتخاذ الاحتياطات الضرورية:

تتطلب البيئة المدرسية من المعلم اتخاذ ما يلزم من الاحتياطات التي من شأنها منع إيقاع الضرر الصادر من الأطفال أو عليهم، فإذا لم يتخذ المعلم هذه الوسائل الاحتياطية ثم

أحدث أحد الأطفال ضرراً للغير، أو كان ذلك سبباً لحدوثه له، يُعد المعلم مُقصر في الرقابة، ويظهر ذلك بإغفاله تدابير الحيطة الضرورية، أو بامتناعه عن اتخاذ وسائل معينة يقتضيها الحذر، وهذه التدابير والوسائل يجب مراعاتها من جانب المعلم.

(٢-٣-٣) تسهيل وقوع الضرر:

تتحقق هذه الصورة من صور تقصير المعلم في رقابة الأطفال عندما يُقدم طفل على عمل أو نشاط معين يحتمل الخطأ أو الضرر، حيث يؤدي سلوك المعلم إلى تسهيل إيقاع الضرر سواء من الطفل على الغير، أو من الغير على الطفل. ووفقاً لذلك يُعد المعلم مسئول إذا ترك الأطفال يلعبون بألعاب خطيرة أو عنيفة أو إذا ترك أداة حادة بالقرب من الأطفال فأصاب الطفل نفسه عند إمساكه بتلك الآلة. وهناك نوع آخر من الخطأ وهو خطأ بفعل مباشر من المعلم يتمثل في تعمد إيذاء الطفل باستخدام الضرب مما ينتج عنه إصابة الطفل بجروح، وهذا النوع من الخطأ لا يتميز به المعلم عن غيره مما يُسألون عن أفعالهم الشخصية.

ولا تقتصر مسؤولية المعلم في القانون المدني عن عمله وحسب، أو عن أعمال الأطفال المشمولين برقابته حال وجودهم في المدرسة وكفى، بل تمتد لتشمل الأشياء التي تقع في حراسته من أدوات الفصل التي تتطلب رعاية خاصة، ويبدو ذلك من تحليل (مادة/١٧٨ مدني) : " كل من تولى حراسة أشياء تتطلب حراستها عناية خاصة أو حراسة آلات ميكانيكية ، يكون مسؤولاً عما تحدثه هذه الأشياء من ضرر، ما لم يثبت أن وقوع الضرر كان بسبب أجنبي لا يد له فيه. هذا مع عدم الإخلال بما يرد في ذلك من أحكام خاصة" (جليل الساعدي، ٢٠٠٤: ٩٨).

(٢-٤) أبعاد المسؤولية المدنية للمعلم:

يُمكن تحديد أبعاد المسؤولية المدنية للمعلم فيما يلي (جمال السيسي، ٢٠٠٠: ١١٠):

(٢-٤-١) أركان المسؤولية المدنية، وأثر انعقادها: وهي الأسس التي لا تقوم المسؤولية بدونها، أو بدون واحدة منها، وإذا توافرت قامت وترتبت على قيامها آثار معينة.

(٢-٤-٢) حالات مسؤولية المعلم وأساسها: وهي المواقف التي ينجم عنها ضرر للطفل بخطأ المعلم، أو ضرر للغير، سواء أكان ذلك بفعل أو خطأ الطفل المشمول برقابة معلمه، وسواء أكان ذلك على أساس خطأ مفترض من جانب المعلم، أو على أساس خطأ واجب الإثبات.

(٢-٤-٣) صور خطأ المعلم: وهي أمثلة تطبيقية لأخطاء المعلم المتعلقة بواجبي الرقابة والتعليم.

(٢-٤-٤) طرق دفع المعلم لمسئوليته عن نفسه عند انعقادها: وهي عبارة عن السبل القانونية التي يلجأ إليها المعلم، لرفع المسؤولية عن نفسه.

المجال الثالث- أخلاقيات مهنة التعليم:

المعلم ركن أساسي في منظومة التعليم، وصاحب رسالة مقدسة في تربية الأجيال، وهو من هذا المنظور مسئول عن الالتزام الأخلاقي في أدائه لعمله وفي علاقاته مع الآخرين. وأخلاقيات المهنة مفهوم يُشير إلى مجموعة من القوانين والأعراف والقيم تتصل بمهنة التعليم، وتُحدد ما لأعضاء هذه المهنة من حقوق وما عليهم من واجبات، وما يجب أن يتصفوا به من صفات حميدة، وأنماط سلوك طيبة يجب أن تتوافر فيهم ويلتزموا بها في أداء رسالتهم السامية.

وجاء في بطاقة التوصيف الوظيفي للمعلم ضرورة أداء واجباته ومسئولياته في إطار الالتزام بأخلاقيات المهنة. وحددت استمارة تقييم أداء المعلم (بواسطة مدير المدرسة) مجموعة من الممارسات التي تؤكد على أخلاقيات مهنة التعليم تتمثل في: الالتزام بقواعد المظهر المهني اللائق، والتعامل مع زملائه بطريقة مهنية لائقة، والتواصل مع التلاميذ بشكل ملائم، والالتزام بالسلوك القويم مع جميع عناصر العملية التعليمية، والتعامل الجيد مع أولياء الأمور بطريقة مناسبة.

كما أكدت وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد للتعليم قبل الجامعي في مجالها التاسع: المناخ التربوي على ضرورة: وجود ثقافة داعمة للقيم بالمدرسة، والالتزام بالمدرسة بالقيم. كما حدد قانون التعليم العام ولائحته التنفيذية في بعض مواد أخلاقيات مهنة المعلم التي يجب أن يلتزم بها كما يلي: الالتزام بمقتضيات الشرف والأمانة والصدق، والابتعاد عن كل ما من شأنه المساس بكرامة المهنة سواء كان ذلك في محل العمل أو خارجه بما يحفظ للمجتمع قيمه ومثله المرعية ولا يחדش الحياء العام، والالتزام بالقيم الأخلاقية ليكون قدوة حسنة لطلابه يتأسون به بما يحفظ للمجتمع مثله وقيمه، والمحافظة على علاقات سليمة وودية مع زملائه دون تمييز، والحرص على احترام خصوصياتهم وتقديم المساعدة لهم، والمحافظة على المال العام ومرافق الدولة وممتلكاتها وعدم التفريط في أي حق من حقوق الوطن، وترسيخ

مفهوم المواطنة، وغرس مبادئ الاعتدال والتسامح وقبول الآخر بعيداً عن التطرف، وتجنب العنف بكل أشكاله، والابتزاز المادي في التعامل مع الآخرين، وتوطيد أواصر الثقة بين البيت والمدرسة، بما يضمن تحقيق طموحات أولياء الأمور ويُرضي تطلعاتهم في حُسن تربية أولادهم وتعليمهم، وترسيخ دور المدرسة في تنشئة الطالب وأى عمل يجرى خارج المدرسة (دروس أو مجموعات)، والترفع عن كل عمل مُشين ينقص من كرامة المعلم ومكانته، والاعتزاز بالمهنة، والترفع عن مواطن الشبهات حفاظاً على شرف مهنة التعليم.

كما حدد القانون أيضاً في بعض مواد الأعمال المنافية لأداب المهنة (المخالفات) كما يلي: مخالفة القيم والمبادئ والأخلاق التي تفرضها الأديان أو الأعراف العامة بالمجتمع، وذكر العبارات التي تخذش الحياء بصفة عامة، قولاً أو فعلاً بصفته قدوة، ومخالفة القوانين والقرارات واللوائح المعمول بها والتعليمات الخاصة بالنقابة.

المحور الثالث- مسؤوليات مدير المدرسة تجاه المساءلة التربوية للمعلم:

حدد القرار الوزاري ١٦٤ بتاريخ ٢٠١٦/٥/٣١ بشأن اعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦) مسؤوليات مدير المدرسة تجاه المساءلة التربوية للمعلم فيما يلي:

- ١- تطبيق الحوكمة، ومبادئ المساءلة والمحاسبية، وقواعد الاستخدام الرشيد لموارد المدرسة.
- ٢- التعاون بين إدارة المدرسة ومجلس الأمناء والمعلمين في متابعة سير العملية التعليمية.
- ٣- متابعة المعلمين فيما يتعلق بإعداد بحوث إجرائية لتطوير المنهج.
- ٤- متابعة المعلمين في استخدام التكنولوجيا في التدريس.
- ٥- التقويم والمتابعة لجميع العاملين بالمدرسة، ووضع تقارير الأداء السنوي.
- ٦- مُحاسبة المعلمين على التقصير في أداء مهامهم.
- ٧- الإشراف على العملية التعليمية بالمدرسة، والتأكد من استخدام الإستراتيجيات والأساليب التعليمية الحديثة، بالتنسيق مع التوجيه التربوي.
- ٨- دعم فرق المدرسة، ومجالس الأمناء، ووحدات التدريب والجودة المدرسية من أجل تأهيل المدرسة للاعتماد التربوي طبقاً لمعايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، بالتنسيق مع الجهات المعنية بالوزارة.
- ٩- حفز المعلمين على تطوير أداءهم المهني، مع خلق فرص التنمية المهنية المتساوية لهم.
- ١٠- دعم المعلمين بما يحقق التفاعل بينهم وبين المتعلمين ويخلق بيئة آمنة وجاذبة لهم.

١١- التنسيق مع التوجيه الفني في متابعة وتقييم وتقويم المعلمين والأخصائيين وتحديد أوجه الاحتياج للتدريب، ووضع خطط التنمية المهنية المستدامة لهم.

وقد حددت وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد للتعليم قبل الجامعي (ص ٣٨-٣٩) آليات لمساءلة المعلم تتمثل في: تقارير الموجهين، وتقارير مشرفي المواد الدراسية، والملاحظة المباشرة للمعلمين، ونتائج المتعلمين في نواتج التعلم، وآراء أولياء الأمور، وآراء المتعلمين، مع تحليل نتائج المتابعة للاستفادة منها في تحسين أداءهم، وتحفيز المتميزين منهم. وبمراجعة المرتكزات المحددة للمجالات المختلفة لمساءلة المعلم (والتي سبق الإشارة إليها) يمكن تناول مسؤوليات مدير المدرسة تجاه المساءلة التربوية للمعلم كما يلي:

١- مسؤوليات مدير المدرسة تجاه مساءلة المعلم حول مجال الانضباط الوظيفي:

تحدد مسؤوليات مدير المدرسة تجاه مساءلة المعلم حول مجال الانضباط الوظيفي في متابعة أداءات المعلم نحو هذه الممارسات:

- المواظبة على ساعات الدوام الرسمي للعمل حسب النظام الإداري المعتمد، مع المحافظة على بدايات الحصص ونهايتها.
- حضور الفعاليات الصباحية قبل بدء الحصص الصفية.
- الحصول على إذن مسبق قبل مغادرة المدرسة.
- التقيد بتنفيذ أوامر الرؤساء وتوجيهاتهم وتعليماتهم وفق التسلسل الإداري.
- تنفيذ التعليمات المتعلقة بالعمل، والتعرف على التعليمات واللوائح والقوانين الخاصة بالعمل خاصة المتعلقة بجائحة كوفيد ١٩.
- الالتزام بمواعيد الاجتماعات وورش العمل والدورات.
- المشاركة في حفظ النظام المدرسي، والمشاركة في الأعمال الإشرافية بالمدرسة (مراقبة فناء المدرسة، ومراقبة طابور الصباح...).
- إعداد السجلات المختلفة (سجل الغياب، وسجل الدرجات، وبطاقات الدرجات المدرسية...).
- تنظيم الأنشطة المدرسية اللاصفية المختلفة (ثقافية، رياضية، واجتماعية) والإشراف على بعضها (الإذاعة المدرسية، الرحلات المدرسية، والفريق الرياضي، والمعارض والاحتفالات...).
- المشاركة في اللجان المدرسية المختلفة (استلام الكتب، والمشتريات، والجدول،...).

- التعاون مع إدارة المدرسة والهيئة التدريسية للعمل على حُسن سير العمل المدرسي.
- ٢- **مسئوليات مدير المدرسة تجاه مُساءلة المعلم حول مجال الأداء التدريسي:**
 - تحدد مسئوليات مدير المدرسة تجاه مُساءلة المعلم حول مجال الأداء التدريسي في متابعة آداءات المعلم نحو هذه الممارسات والتي حددتها(وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد، ٢٠١١):
 - (١-٢) الممارسات المتعلقة بمعيار التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم:
 - التصميم الجيد لعناصر الدرس، مع مراعاة التكامل بين نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية، والوسائل والأنشطة، والتقويم...بما يحقق النمو المتكامل لشخصية المتعلم.
 - استخدام استراتيجيات تعليم وتعلم متنوعة في تخطيط الدرس تُحقق نواتج التعلم الشاملة، وتركز على التعلم النشط (حل المشكلات، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، ...).
 - تصميم أساليب وأدوات تقويم متنوعة تُحقق نواتج التعلم المستهدفة يتوافر فيها شروط الاعداد الجيد لنواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية.
 - (٢-٢) الممارسات المتعلقة بمعيار تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم:
 - تنفيذ إستراتيجيات تعليم وتعلم تحقق نواتج التعلم المستهدفة المعرفية والمهارية والوجدانية.
 - ربط المادة العلمية لتخصصه بمشكلات وقضايا المجتمع.
 - تنفيذ أنشطة ومواقف تعليمية عملية تنمي المهارات الحياتية لدى المتعلمين.
 - التعديل في الخطة الزمنية بما يُناسب قدرات المتعلمين ومتطلبات العملية التعليمية.
 - استخدام الأدوات والتجهيزات المُتاحة بالمدرسة والمُناسبة لتحقيق نواتج التعلم.
 - تشجيع المتعلمين على استخدام مصادر المعرفة المتنوعة (المطبوعة- الإلكترونية) مع الكتاب المدرسي، في أوقات الدراسة وغيرها.
 - توجيه المتعلمين إلى الاشتراك في أنشطة تربوية متعددة داخل وخارج المدرسة.
 - استخدام أنشطة تربوية إثرائية تراعي طبيعة المواهب المختلفة لدى المتعلمين.
 - (٣-٢) الممارسات المتعلقة بمعيار استخدام أساليب تقويم فعالة:
 - استخدام اختبارات تحصيل تحريرية وشفهية بشكل مستمر ومُعلن لتقويم نواتج التعلم المعرفية.

- استخدام بطاقات ملاحظة، ومهام الأداء.... بشكل مستمر ومُعلن لتقويم نواتج التعلم المهارية.
- استخدام بطاقات ملاحظة، واستبيان.... بشكل مستمر ومُعلن لتقويم نواتج التعلم الوجدانية.
- تحليل نتائج المتعلمين لتحديد نقاط القوة والضعف، واستخدام ممارسات تربوية للتغلب على نقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة، مع متابعة مستوى تحسن أداء المتعلمين.
- تحليل نتائج تقويم المتعلمين، ومناقشتها مع الموجه وزملاءه للنهوض بمستوى أداء المتعلمين.
- الاستفادة من معظم نتائج التقويم في تقديم أنشطة إثرائية وعلاجية للمتعلمين.
- (٢-٤) الممارسات المتعلقة بمعيار ممارسة أنشطة مهنية فعالة:
- تشجيع المتعلمين على المناقشات والحوار، والإصغاء لآرائهم، وتقبل الرأي الآخر.
- التعامل مع المتعلمين بشفافية ومساواة وعدالة.
- الاستفادة من معظم موضوعات الدورات التدريبية في تخطيط التدريس وتنفيذه وفي تقويم التعلم.
- استخدام مصادر معرفة متعددة مطبوعة والإلكترونية في المواقف التعليمية المختلفة.
- تبادل الخبرات مع زملاء التخصص والمواد الأخرى للارتقاء بمستواه المهني.
- الاستفادة من تقييم المتخصصين وردود أفعال المتعلمين ونتائج تقويمهم في تطوير أدائه.
- ٣- **مسؤوليات مدير المدرسة تجاه مساءلة المعلم حول مجال الرقابة على التلاميذ:**
- تحدد مسؤوليات مدير المدرسة تجاه مساءلة المعلم حول مجال الرقابة على التلاميذ في متابعة أداءات المعلم نحو هذه الممارسات:
- الاهتمام بأمان وسلامة التلاميذ داخل وخارج قاعات الدراسة.
- التواجد داخل القاعات الدراسية طوال الحصة.
- مساعدة التلاميذ على ممارسات النظافة الصحية.
- تدريب التلاميذ على ارتداء ونزع الكمامة بشكل صحيح.
- توعية التلاميذ بعدم مشاركة الكمامة أو مبادلتها مع الآخرين.

٤- **مسئوليات مدير المدرسة تجاه مُساءلة المعلم حول مجال أخلاقيات مهنة التعليم:**

- تحدد مسئوليات مدير المدرسة تجاه مُساءلة المعلم حول مجال أخلاقيات مهنة التعليم في متابعة أداءات المعلم نحو هذه الممارسات:
- الالتزام بقواعد المظهر المهني اللائق.
 - التعاون مع زملائه من أجل تحقيق أهداف العمل.
 - تنفيذ أوامر الرؤساء وتعليماتهم وفق التسلسل الإداري.
 - التعاون مع كافة العاملين في المدرسة.
 - إقامة علاقات قائمة على الاحترام والتعاون مع أولياء الأمور.
 - التواصل مع التلاميذ بود واحترام.
 - تجنب قبول هدايا من أولياء الأمور.
 - استخدام ممتلكات العمل ومستلزماته بطريقة سليمة.
 - المحافظة على كرامة الوظيفة والامتناع عن استغلالها.
 - الامتناع عن إيذاء التلاميذ بالضرب، أو الإهانة بحجة التأديب من أجل التعليم.
 - المحافظة على الآداب العامة عند التعامل مع الانترنت، ووسائل التواصل الاجتماعي.

المحور الرابع- معوقات تطبيق المُساءلة التربوية:

يعتبر النظام التربوي محل اهتمام المجتمعات البشرية، ويحظى بمتابعة مستمرة ودائمة للتعرف علي جوانب قوته وضعفه بهدف المداومة علي تصحيح مساره وجودة مخرجاته، فالحفاظ علي جودة النظام التربوي وفاعليته يتطلب أن يكون لمفهوم المُساءلة مكانة خاصة فيه (عبدالله صالح الحارثي، ٢٠١٣: ٣٣).

وعلى الرغم من أهمية المُساءلة في تجويد العملية التعليمية، إلا أن تطبيقها يواجه مجموعة معوقات تحول دون تحقيق أهدافها، ومن أهم هذه المعوقات ما يلي:

- ١- انتشار الفساد: إن تفشي هذا المرض أصبح من أبرز المعوقات الخطيرة التي تعمل ضد تفعيل مفهوم المُساءلة.
- ٢- خضوع المُساءلة إلى الاعتبارات الشخصية بين الأفراد.

٣- عدم وضوح مفهوم المُساءلة وخاصة في أذهان القائمين والمعنين بها، مما يُعد عائقاً يحول دون تحقيق الاهداف المنشودة.

٤- عدم انتشار ثقافة الجودة والمحاسبية التعليمية في المدارس، وتخوف المعلمين من مبدأ المُساءلة.

٥- وجود فجوة كبيرة بين الواقع الفعلي الذي يتم داخل المدارس وما تم التخطيط له بالفعل.

٦- عدم وجود معايير محددة تتبعها الادارة المدرسية في تقييم العملية التعليمية.

٧- وجود أحزاب فرعية في المجتمع المدرسي لها احتياجاتها واهتماماتها وثقافتها المختلفة، والتي غالبا ما تميل الي الصراع مع بعضها البعض ومن ثم يجعل تنفيذ عملية المُساءلة غير فعال (عزة السيد، ٢٠١٨ : ٦٤-٦٥).

كما يضيف البعض الآخر بعض المعوقات، مثل:

١- تزايد الضغط النفسي على التربويين لتحسين مستوى الطلبة.

٢- تهمل الفروق الفردية بين الطلبة، ولاتنظر إلى تقدمهم الفردي بل تأخذ النتائج النهائية - فقط - لكل الطلبة.

٣- انخفاض مستوى الرواتب : ويتمثل بتدني رواتب بعض العاملين في الجهاز الإداري مقارنة بإرتفاع تكاليف المعيشة، مما يساعد علي إيجاد بيئة ملائمة للفساد.

٤- صعوبة تحديد المسؤول عن النتائج التربوية، وبالتالي زيادة قلق التربويين لتحقيق مزيد من الانجاز مع أنهم ليسوا الوحيدين المسؤولين عن المخرجات.

٥- صعوبة قياس المخرجات التربوية، وعدم وجود معايير متفق عليها تجعل المعلمين قلقين على طريقة تقييمهم (إيمان مصطفى، ٢٠١٢ : ١٧).

البعض الآخر يري أن معوقات تطبيق المُساءلة تتمثل في :

أولاً - المعوقات الادارية التي تتعلق بالجهاز الإداري :

وتشمل هذه المعوقات، ما يلي:

(١) سيادة المركزية الشديدة: ويقصد بها تركيز السلطة في أيدي القائمين على إدارة العملية التعليمية، ويؤدي هذا الي جعل الإداريين منفذين لما يُملى عليهم من رؤسائهم، وعدم منحهم الصلاحيات مما يُضعف قدرتهم على مسائلة المرؤوس، وبالتالي تُحد من عملية المُساءلة باعتبار المُساءلة عملية تشمل جميع جوانب العملية الإدارية ، والتي تتطلب من الإداري

استخدام مهاراته وجدراته في العمل، ومحاولته الابتكار ولهذا يكون المسوغ الرئيس أن التعليمات تقتضي ذلك وهو ينفذها فقط.

(٢) ضعف التخطيط الشامل: ويتسبب في إضعاف أو إهمال الاستخدام الأمثل للطاقت التنظيمية، وهذا يؤدي الي عدم تحديد الأدوار بدقة، وبالتالي تحدث الازدواجية والتداخل في المهام والواجبات، مما يشوش على عملية المساءلة، ويجعل من الصعوبة تحديد من هم المقصرين.

(٣) صعوبة تفعيل الرقابة والإشراف الإداري: ويعود ذلك إلى تضخم حجم الجهاز وتعدد نشاطاته، إضافة الي وجود عمالة زائدة مما يُعقد عمليات المساءلة، ويضعف القدرة علي ممارستها.

(٤) ضعف الحماية الممنوحة للأشخاص والوحدات الإدارية: وتتمثل في قلة الضمانات الممنوحة للهيئات التي تمارس أعمال الرقابة والمتابعة والمساءلة.

(٥) كثرة التغيرات في القوانين والتعليمات: أحياناً تكون كثرة إعادة الهيكلة عائقاً يجعل من الصعب ممارسة المساءلة بصورة منتظمة كعملية متصلة، مما يترتب عليه تعطيل الأعمال، أو عدم وضوح تفسيرات القوانين (عبدالله صالح الحارثي، ٢٠١٣: ٩١).

ثانياً- معوقات اجتماعية وثقافية:

تتمثل المعوقات الاجتماعية والثقافية في الآتي :

- ١- الفجوة الكبيرة بين البعد النظري والبعد العملي في النظم الإدارية.
- ٢- عدم القدرة علي تغيير الفكر الإداري، وعدم الاعتراف بأن الإدارة مهنة وعلم متخصص له أصوله ومبادئه وتقنياته التي لا يعرفها، ولا يتمكن من توظيفها إلا المتخصصين في المجال.
- ٣- وجود ولاءات اجتماعية تقليدية: وهذه تؤدي إلى شيوع المحسوبية في عمل الإدارة، وتحول في طبيعة العلاقات بين العاملين.
- ٤- الاكتفاء بإدارة التسيير، وتجاهل إدارة التطوير.
- ٥- غياب مفهوم الإدارة العصرية، التي هي مظهر من مظاهر الحياة الحديثة.
- ٦- عدم تهيئة النظم الإدارية لقابلية التغيير، إضافة إلي وجود أشخاص تقاوم التغيير.

٧- عدم مقدرة النظام الإداري علي تنمية بعض الأبعاد المهمة لدى الأفراد: كبعد الحوار البناء، وبعد ممارسة التفكير الناقد، وبعد شمولية التفكير، وبعد الانتقائية الفكرية مع المحافظة علي الأصالة.

٨- الاتجاهات السلبية: وتتمثل بالمواقف والسلوكيات السلبية من العاملين نحو المُساءلة (عبدالله صالح الحارثي، ٢٠١٣: ٩٢).

وإذا كان تحقيق مفهوم المُساءلة يتطلب وجود أفراد قادرين على ممارسة المُساءلة الواعية لضمان تنفيذها بفاعلية، فإن البحث الحالي سوف يُركز (إجرائياً) على واقع ممارسة مديري المدارس لمجالات المُساءلة التربوية تجاه المعلمين فيما يتعلق بـ: الانضباط الوظيفي، والأداء المهني (الأداء التدريسي - رقابة التلاميذ)، وأخلاقيات المهنة، ومعوقات تطبيقها، وهذا ما سوف يتم تناوله في الإطار الميداني للبحث.

الإطار الميداني للبحث:

يهدف البحث في جانبه الميداني إلى:

- التعرف على مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الاساسي بمحافظة البحيرة لمجالات المُساءلة التربوية (الانضباط الوظيفي، والأداء التدريسي، والرقابة على خجك التلاميذ، وأخلاقيات مهنة التعليم).

- التعرف علي معوقات تطبيق المُساءلة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة.

- الكشف عن دلالة الفروق في متوسطات تقديرات ممارسة المديرين لمجالات المُساءلة ومعوقات تطبيقها تبعاً لمتغيرات: النوع، وبيئة المدرسة، والحلقة الدراسية، والمؤهل العلمي.

ولتحقيق هذه الأهداف الميدانية تم إتباع الإجراءات التالية:

١) بناء أداة البحث:

والمتمثلة في "استبانة" لقياس مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة لمجالات المُساءلة التربوية ومعوقات تطبيقها وقد مر إعداد الاستبانة بالخطوات الآتية:

١-١) الاطلاع على التراث المتوفر في الأدب التربوي المتعلق بموضوع البحث.

١-٢) إعداد استبانة مُقيدة اشتملت على (ثلاثة) محاور أساسية، المحور الأول: يشمل المتغيرات الشخصية والوظيفية، ويتناول المحور الثاني: مستوى ممارسة المديرين لمجالات المُساءلة

التربوية ، ويتناول المحور الثالث: معوقات تطبيق المُساءلة التربوية، وصيغت (١٢٠) عبارة وُزعت على المحورين: الثاني والثالث، وأمام كل عبارة (خمسة) بدائل: تُمارس بدرجة كبيرة جدًا، وتُمارس بدرجة كبيرة، وتُمارس بدرجة متوسطة، وتُمارس بدرجة قليلة، ولا تُمارس.

١-٣ حساب صدق الأداة:

تم إتباع الطرق التالية في حساب الصدق:

١-٣-١) التحقق من طريقة الصدق الظاهري لمحتوى الاستبانة (صدق المحتوى) بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة التربية بلغ عددهم (تسعة) مُحكمين (ملحق ٢) وذلك للاسترشاد بأرائهم حول درجة شمول محاور الاستبانة لما وضعت لقياسه، ومدى كفاية عبارات كل محور، ومدى ارتباط كل عبارة بمحورها، والنظر في درجة وضوح العبارات وسلامتها اللغوية، وأية إضافة أو حذف عبارة يرونها، وبعد ذلك تم اختيار العبارات التي أُجمع على مناسبتها أكثر من نصف المُحكمين، ومراعاة جميع الملاحظات الواردة منهم بالإضافة، أو الحذف، أو التعديل، وبعد ذلك تم إخراجها بصورتها النهائية مُتضمنة (١٠٥) عبارة تتوزع على محورين: (الأول) يتعلق بمجالات المُساءلة التربوية، (الانضباط الوظيفي، والأداء التدريسي، والرقابة على التلاميذ، وأخلاقيات مهنة التعليم). والمحور (الثاني) يتعلق بمعوقات تطبيق المُساءلة التربوية. وقد طُبقت الاستبانة (ملحق ٣) على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) معلم ومعلمة من مجتمع البحث وخارج عينته خلال الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٩/٢٠٢٠ للتأكد من وضوح الأسئلة وأنها لا تحتمل أكثر من معنى بالنسبة للمديرين، كما أُتخذت بعض الإجراءات المنهجية الكفيلة بضمان درجة مناسبة الأداة من حيث الثبات والصدق في البيانات التي تضمنتها، كما يلي:

١-٣-٢) طريقة صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها، والجدول التالي (١) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة:

جدول (١): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

محوري الاستبانة والمحاور الفرعية	أرقام العبارات	عدد العبارات	معامل الارتباط
١ الانضباط الوظيفي	١٥-١	١٥	٠.٩٦٧**
٢ الأداء التدريسي	٥٦-١٦	٤١	0.977**
٣ الرقابة على التلاميذ	٦٢-٥٧	٦	0.952**
٤ أخلاقيات مهنة التعليم	٨٠-٦٣	١٨	0.957**
معوقات تطبيق المُساءلة	١٠٥-٨١	٢٥	٨٢٤.٠**

(**) تعني دالة عند $(\alpha=0.01)$.

يتضح من جدول (١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور فرعي والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهو ما يدل على أن الاستبانة صادقة وصالحة للتطبيق.

٤-١) حساب معامل ثبات الاستبانة:

حُسب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط "ألفا كرونباخ" كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢): قيم معاملات الارتباط "ألفا كرونباخ"

معامل الثبات	محوري الاستبانة والمحاور الفرعية
٠.٩٨٨	١ الانضباط الوظيفي
0.994	٢ الأداء التدريسي
0.984	٣ الرقابة على التلاميذ
0.982	٤ أخلاقيات مهنة التعليم
٠.٩٩٦	الثبات الكلي لمجالات المُساءلة
٠.٩٦٦	الثبات الكلي لمعوقات تطبيق المُساءلة

تدل قيم معاملات الثبات كما هي مُبينة في جدول (٢) على أن الاستبانة تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة، مما يعني أنها صالحة للتطبيق؛ إذ يتضح من الجدول أن أعلى معامل ثبات بلغ (0.996) لإجمالي مجالات المُساءلة، فيما يُلاحظ أن أدنى قيمة للثبات كانت (0.966) لمحور المعوقات .

٢) مجتمع البحث:

أختير مجتمع البحث (بناءً على البيانات الصادرة من كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠ الذي تُصدره الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار بوزارة التربية والتعليم) من مديري مدارس التعليم الأساسي الحكومية بمحافظة البحيرة للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، حيث بلغ عددهم (2208)؛ منهم (1234) مدير، و(974) مديرة موزعين على جميع مدارس القرى والمدن.

٣) عينة البحث:

تم تحديد حجم العينة بتطبيق معادلة "ستيفن ثامبسون"، وفيما يلي وصف للعينة: أختيرت عينة طبقية عشوائية بنسبة (١٥.٨٪) من مجتمع البحث، وتم توزيع (٤٠٠) استمارة عاد منها (٣٥٨) استمارة، واستبعدت (٨) استمارات غير صالحة للتحليل الإحصائي لعدم اكتمال المعلومات المطلوبة، وبذلك أصبح العدد النهائي للعينة (٣٥٠) مدير ومديرة.

٤) المعالجة الإحصائية:

- استخدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لحساب:
- معامل ارتباط "ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha" للتحقق من ثبات الاستبانة.
 - معامل ارتباط "بيرسون Pearson Correlation Coefficient" لحساب صدق الاستبانة.
 - المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لتحديد درجة تقدير العينة لجميع عبارات الاستبانة.
 - الانحرافات المعيارية لتحديد تشتت إجابات أفراد العينة بالنسبة لجميع عبارات الاستبانة.

ولتفسير استجابات عينة البحث، تم ترميز البيانات على النحو التالي:

لتحديد مستوى الإجابة عن بنود "أداة البحث" تم إعطاء وزن للبدايل كما يلي: (تُمارس بدرجة كبيرة جدًا = ٥، تُمارس بدرجة كبيرة = ٤، تُمارس بدرجة متوسطة = ٣، تُمارس بدرجة قليلة = ٢، لا تُمارس = ١)، وتم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = الحد الأعلى للبدايل (٥) - الحد الأدنى للبدايل (١) / عدد الفئات المطلوبة (٤) = ١
للحصول على التصنيف التالي كما يوضحه جدول (٤):

جدول (٣) يُبين وصف لتقديرات الاستبانة ومحاورها حسب مدى المتوسطات

الوصف	متدّن	منخفض	متوسط	مرتفع
مدى المتوسطات	١: أقل من ٢	٢: أقل من ٣	٣: أقل من ٤	٤: فأعلى
النسبة المئوية ^(١)	٢٠%: أقل من ٤٠%	٤٠%: أقل من ٦٠%	٦٠%: أقل من ٨٠%	٨٠% فأعلى

٥) نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:

يتم في هذا الجزء مناقشة نتائج الدراسة الميدانية وهي المرتبطة بالسؤال الثالث والرابع من أسئلة البحث:

(٥-١) نتائج إجابات السؤال الثالث للبحث والمتعلق بتقدير المديرين لمستوى ممارسة مجالات المساءلة التربوية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة:

سيتم عرض النتائج الخاصة بهذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وفق مستويين؛ الأول: يتعلق بتقدير المديرين لمستوى ممارسة مجالات المساءلة التربوية لإجمالي المحاور (الأربعة)، ولكل محور فرعي. والثاني: يتعلق بتقدير المديرين لمستوى ممارسة مجالات المساءلة لكل عبارة، وفيما يلي توضيح ذلك:

جدول (٤): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية الموزونة والنسب المئوية لتقديرات المديرين لمستوى ممارسة مجالات المساءلة للمحاور الفرعية وإجمالي المحاور

م	القيم	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٤	مجالات المساءلة	١٨	3.4903	1.3170	69.81%
٢	أخلاقيات مهنة التعليم	٤١	3.3772	1.2321	67.54%
٣	الأداء التدريسي	٦	٣.٣٤٤٨	١.٤٥٤٣	٦٦.٨٩%
١	الرقابة على التلاميذ	١٥	3.1604	1.4723	63.21%
	الانضباط الوظيفي	٨٠	3.3432	1.3689	66.86%
	إجمالي مجالات المساءلة التربوية				

١ - تم حساب النسبة المئوية بقسمة قيمة المتوسط الحسابي على أقصى درجة للاستجابة (٥).

تدل النتائج الواردة في الجدول السابق (٤) على أن:

- ١- جميع مجالات المُساءلة التربوية للمعلمين تقديرها (متوسط)، وأكبر تقدير لمجال أخلاقيات مهنة التعليم بأعلى نسبة مئوية (٦٩.٨١%)، وأقل تقدير لمجال الانضباط الوظيفي بنسبة مئوية (٦٣.٢١%)، والتقدير الكلي لمستوى ممارسة المديرين لمجالات المُساءلة التربوية جاء بتقدير (متوسط)، وبقيمة بلغت (٦٦.٨٦%) للنسبة المئوية.
 - ٢- تقارب قيم الانحراف المعياري لمجالات الاستبانة الأربع يدل على تقارب تقديرات المديرين لمستوى ممارسة مجالات المُساءلة التربوية.
 - ٣- حصول مجال أخلاقيات مهنة التعليم على أعلى تقدير وبنسبة مئوية متوسطة (٦٩.٨١%)، مما يُشير إلى أهمية أخلاقيات مهنة التعليم؛ فالمعلم مُراقب من قبل التلاميذ ومن قبل المجتمع في تصرفاته، وهو قدوة ومثلاً للكثير منهم، وبالتالي فإن أي خلل في أخلاقيات مهنة التعليم ينعكس سلباً على هذه المهنة والرسالة التي يؤديها المعلم.
 - ٤- حصول مجال الانضباط الوظيفي على أقل تقدير بنسبة مئوية (٦٣.٢١%) ربما يُعزى إلى ضعف اهتمام مديري المدارس بهذا الجانب الإداري، والذي يعني ضرورة انضباط المعلم والتقيد بتنفيذ أوامر الرؤساء وتعليماتهم وفق التسلسل الإداري، والتعرف على التعليمات واللوائح والقوانين الخاصة بالعمل والتعليمات التي تصدر من إدارة المدرسة ومن كافة المستويات الإدارية الأعلى، والحصول على إذن مسبق من المدير قبل مغادرة المدرسة، وإعداد السجلات المختلفة، والمشاركة في حفظ النظام المدرسي، والالتزام بمواعيد الاجتماعات وورش العمل والدورات، والمشاركة في الأعمال الإشرافية بالمدرسة، والمشاركة في اللجان المدرسية المختلفة، وتنظيم الأنشطة المدرسية المختلفة والإشراف على بعضها... وغيرها من المهام.
 - ٥- حصول إجمالي مجالات المُساءلة على تقدير (متوسط) يُعد نتيجة منطقية؛ فحصول كل مجال على تقدير (متوسط) أدى إلى حصول الكلي على تقدير (متوسط)، وحصول مجالات المُساءلة على تقدير (متوسط) يُعد نتيجة منطقية ومطابقة للواقع الإداري والتربوي تمامًا.
- ومحیی تقديرات المجالات جميعها بدرجة (متوسطة) يدل على ضرورة تفعيل دور مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة في مُساءلة المعلمين باعتبارها وسيلة لمقارنة الأداء الفعلي للمعلم بالواجبات والمسئوليات الموكلة له، وحصر الانحرافات إن وجدت وتحديد

أسبابها، ومحاولة علاجها تفادياً للمخاسبية التي تستوجب توقيع الجزاءات؛ فالمدرسة هي الوحدة الأساسية من وحدات النظام التربوي لتحقيق الأهداف التربوية، وبالتالي فإنها تخضع لزيارات تفقدية من قبل المستويات الإدارية الأعلى (الإدارة التعليمية ومديرية التربية والتعليم ووزارة التربية والتعليم)، كما أنها تخضع لمراقبة مجلس الأمناء والآباء والمعلمين، وبعض مؤسسات المجتمع المحلي كالمجالس المحلية، ومجالس المدن والقرى، ومجلس المحافظة، وأي خلل فيها ينعكس مباشرة على التلاميذ، وبالتالي فهي عرضة للمساءلة من عدة جهات؛ فالمساءلة تُشكل مطلباً لفئات المجتمع وشرائحه كافة للتأكد من مدى تحقيق النظام التربوي لتوقعات المجتمع الذي يوجد فيه، وبخاصة أننا نلاحظ الكثير من التساؤلات تُثار حول مدى فاعلية مخرجات النظم التربوية وكفائتها، ومدى نجاحها في بناء الأطر المعرفية والقيمة والاتجاهية والمهارية لمداخلتها البشرية من التلاميذ، وما يُتوقع منها من خدمة للمجتمع ومن إثراء للمعرفة، إضافة إلى مُخرجها الرئيس وهو بناء الإنسان الصالح، ولذلك فمدير المدرسة مسئول عن مساءلة المعلمين في كافة المجالات حرصاً على حُسن سير العمل بالمدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: (سرور العجمي، ٢٠٠٨) التي أشارت إلى تطبيق مديري المدارس الثانوية في الكويت للمساءلة التربوية بدرجة متوسطة، و(لميس الشمخاني، ٢٠١٣) التي أشارت إلى تطبيق مديري المدارس الثانوية بمحافظة عمان للمساءلة التربوية بدرجة متوسطة و(إيمان عمار، ٢٠١٨: ٢٨١-٣٧٣) التي أشارت إلى تطبيق مديري المدارس الابتدائية بمحافظة المنوفية للمساءلة التربوية للمعلمين بدرجة متوسطة.

وتختلف هذه النتيجة مع: دراسة (سعدة أبو حمدة، ٢٠٠٨) والتي أشارت إلى ارتفاع مستوى تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الثانوية الخاصة بعمان، ودراسة (سارة القهيدان، ٢٠٠٩) والتي توصلت إلى ارتفاع تطبيق المساءلة التربوية في المدارس العامة الحكومية للبنات بمكة المكرمة، ودراسة (Akporehe, 2011, PP: 115-125) والتي أشارت إلى ارتفاع ممارسة مديري المدارس الثانوية في ولاية الدلتا بنيجيريا لمساءلة المعلمين في مجالات (التدريس والانضباط الوظيفي والإدارة الفعالة للفصل الدراسي)، ودراسة (Arabiyat&Badah, 2012, PP: 64-70) والتي أشارت إلى ارتفاع درجة تطبيق المساءلة لدى مديري المدارس الأساسية بمحافظة البلقاء الأردنية، ودراسة (سعد

الغامدي، ٢٠١٤) والتي أشارت إلى تطبيق مديري مدارس التعليم العام بمحافظة العقيق في الباحة للمساءلة التربوية بدرجة كبيرة جداً.

ولمعرفة تقديرات المديرين لمستوى ممارسة مجالات المساءلة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم ترتيبها تنازلياً حسب النسبة المئوية استناداً لقيمة المتوسط الحسابي لكل عبارات الاستبانة مع الأخذ في الاعتبار تدرج المقياس المستخدم في البحث، وفيما يلي الجداول (٦، ٥، ٧ و ٨) التي تُوضح ذلك:

(٥-١-١) نتائج تقديرات المديرين لمستوى ممارسة مجال الانضباط الوظيفي:

يوضحها الجدول رقم (٥) كما يلي:

جدول (٥): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات المديرين لمستوى ممارسة مجال الانضباط الوظيفي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٧	يحصل على إذن مُسبق من المدير قبل مغادرة المدرسة.	٣.٣٦٨٦	١.٣٥١٥	٦٧.٣٧٢ %
٥	يحضر الفعاليات الصباحية قبل بدء الحصص الصفية.	٣.٣٤٥٧	١.٣٣٨٤	٦٦.٩١٤ %
٩	لا يلجأ إلى الغياب عن العمل بدون عذر.	٣.٣١١٤	١.٤٨٨٣	٦٦.٢٢٨ %
١	يراعي مواعيد العمل الرسمية حسب النظام الإداري المُعتمد.	٣.٢٢٨٦	١.٣٧٢٨	٦٤.٥٧٢ %

(تابع) جدول (٥): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات المديرين لمستوى ممارسة مجال الانضباط الوظيفي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٣	لا يستخدم الأجازات المرضية بصورة متكررة.	٣.٢٠٨٦	١.٤٩٨٦	٦٤.١٧٢ %
١٢	يُنظم الأنشطة المدرسية المختلفة ويُشرف على بعضها.	٣.٢٠٢٩	١.٤٩١٧	٦٤.٠٥٨ %
١١	يرتدي الكمامة داخل الفصول والمعامل لتقليل انتشار فيروس كورونا.	٣.١٨٠٠	١.٤٨١٢	٦٣.٦٠٠ %
٨	يلتزم بتنفيذ التعليمات واللوائح والأنظمة الخاصة بالإدارة المدرسية.	٣.١٥٤٣	١.٥٢٦٩	٦٣.٠٨٦ %
١٠	يُشارك في الأعمال الإشرافية بالمدرسة.	٣.١٤٨٦	١.٥٣٨٧	٦٢.٩٧٢ %
٢	يتبع الإجراءات التي تُحددها اللوائح في حالة التغيب أو التأخير عن العمل.	٣.١٣٤٣	١.٤٦٢٧	٦٢.٦٨٦ %
١٤	يتمتع عن التدخين داخل القاعات الدراسية.	٣.٠٤٥٧	١.٥١٣٣	٦٠.٩١٤ %
١٣	يُشارك في حفظ النظام المدرسي.	٣.٠٤٢٩	١.٦٢٩٢	٦٠.٨٥٨ %
٦	يُشرك مدير المدرسة المعلمين في تحديد إجراءات العمل.	٣.٠٤٠٠	١.٢٠٣٤	٦٠.٨٠٠ %
١٥	يُمارس التباعد الاجتماعي مع الآخرين لتقليل انتشار فيروس كورونا.	٣.٠٠٢٩	١.٦٥٠٧	٦٠.٠٥٨ %
٤	يواظب على حضور الوقت المخصص له في العطلة الصيفية.	٢.٩٩١٤	١.٥٣٧٥	٥٩.٨٢٨ %
إجمالي محور الانضباط الوظيفي		3.1604	1.4723	63.208 %

تُشير النتائج الواردة في الجدول السابق (٥) إلى:

- (١) أن النسب المئوية لتقديرات المديرين لمستوى ممارسة مجال (الانضباط الوظيفي) تراوحت ما بين (٦٧.٣٧٢%) و(٥٩.٨٢٨%) ونسبة مئوية إجمالية قيمتها (٦٣.٢٠٣%).
- (٢) حصول الممارسات التي اشتمل عليها هذا المجال على نسب مئوية متوسطة بالنسبة لإجمالي عبارات هذا المحور، وبالنسبة لإجمالي مجالات المُساءلة، حيث حصلت الممارسات التالية على الترتيب (الأول) و(الثاني) و(الثالث) و(الرابع) و(الخامس) بنسب مئوية قيمتها: (٦٧.٣٧٢%) و(٦٦.٩١٤%) و(٦٦.٢٢٨%) و(٦٤.٥٧٢%) و(٦٤.١٧٢%) على التوالي، وهي العبارات رقم (٧): (يحصل على إذن مُسبق من المدير قبل مغادرة المدرسة)، ورقم (٥): (يحضر الفعاليات الصباحية قبل بدء الحصص الصفية)، ورقم (٩): (لا يلجأ إلى الغياب عن العمل بدون عذر)، ورقم (١): (يُراعي مواعيد العمل الرسمية حسب النظام الإداري المُعتمد)، ورقم (٣): (لا يستخدم الأجازات المرضية بصورة متكررة). وتُمثل هذه النتيجة إعلاء لقيمة الانضباط والتمسك به عملاً وأداءً من قبل مديري المدارس؛ وتُعزو الباحثان الدرجة المتوسطة لتلك الممارسات إلى عدة أسباب، من أهمها:
 - الاهتمام الذي يوليه المديرين في ضبط المعلمين في بداية ونهاية الدوام المدرسي، ومتابعة سير العمل، وتنظيم خروج المعلمين أثناء وقت الدوام الرسمي وفق الضوابط النظامية وذلك للتخلص من مظاهر التسيب، وتلاشي الكثير من المشاكل التي تهدد الانضباط المدرسي الفعال.
 - إدراك مديري المدارس لأهمية الانضباط الوظيفي في دوام المعلمين لإنجاز أعمالهم على الوجه المطلوب؛ لذا فهم يحرصون على مُساءلة المعلمين فيما يتعلق بهذا الجانب، كما أنهم يوظفون المُساءلة بشكل فاعل لتقيدهم بالتعليمات واللوائح والأنظمة الخاصة بالإدارة المدرسية، لأنها تُمثل قاعدة للعمل بصورة ملزمة للجميع، واعتقادهم بأن الالتزام بالتعليمات واللوائح يقابله عدم التسيب أو الأهمال، وتقيدهم بالتعليمات واللوائح يتماشى مع ما نصت عليه تلك التعليمات واللوائح من التأكيد على الانضباط الوظيفي لإنجاز الأعمال في الوقت المحدد.
 - حرص مديري المدارس على تطبيق التعليمات الواردة من المستويات الإدارية الأعلى بهدف تنظيم العمل المدرسي وإدارة شئون المدرسة، فيلاحظ أن كثير من المديرين يُمارسون

أدوارهم كما وردت من المستويات الإدارية العليا، علاوة على التعامل معها على أنها وقاية لعدد من القرارات التي قد يتخذونها دون مرجعية، حتى لا يكونوا عرضة للمساءلة والمُحاسبية.

- الالتزام بمواعيد الحضور والانصراف وزمن الحصص يُمثل أحد بنود تقويم أداء المعلم السنوي.
- غياب المعلم هو الأكثر ضرراً على العملية التعليمية والتربوية، حيث إنه يشكل عقبة في تحقيق أهداف المدرسة، ويؤدي إلى خفض الإنتاجية وتدني مستوى التلاميذ، كما يؤثر سلباً على الجدول المدرسي، ويسبب عدم انتظام الحصص، فوضى واضطراباً في الفصول لعدم رغبة بعض المعلمين الآخرين في دخول حصص الاحتياطي.
- أدنى العبارات في هذا المجال (رقم ٤): (يواظب على حضور الوقت المخصص له في العطلة الصيفية) بنسبة مئوية (٥٩.٨٢٨ %) وبتقدير (منخفض).
- ويُمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن غياب المعلم هو الأكثر ضرراً على العملية التعليمية والتربوية، حيث إنه يشكل عقبة في تحقيق أهداف المدرسة، و أن حضور المعلم وتعاونه مع زملائه يزيد من فرصة تحقيق الأهداف .

(٥-١-٢) نتائج تقديرات المديرين لمستوى ممارسة مجال أخلاقيات مهنة التعليم:

يوضحها الجدول رقم (٦) كما يلي:

جدول (٦): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات المديرين لمستوى ممارسة مجال أخلاقيات مهنة التعليم

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٧٨	تنفيذ أوامر الرؤساء وتعليماتهم وفق التسلسل الإداري.	٤.١٦٨٦	0.7438	%83.372
٨٠	يتعامل باحترام مع مديره وزملائه.	٣.٧٧٤٣	١.٠٨٠١	%75.486
٧٥	يحافظ على كرامة الوظيفة والامتناع عن استغلالها.	٣.٧٥١٤	١.٠٦٤٤	%75.028
٧٦	يراعي قواعد المظهر المهني اللائق.	٣.٧٤٠٠	١.١٢١٩	%74.800

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٧٩	يتجنب الضغط على التلاميذ لأخذ دروس خصوصية.	٣.٦٩٤٣	١.٠٣٥٦	%73.886
٧٧	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	٣.٦٠٥٧	١.٢٥٧٧	%72.114
٦٧	يتعاون مع كافة العاملين في المدرسة.	٣.٤٩١٤	١.٤٠٧٦	%69.828
٦٨	يحترم أولياء الأمور ويتعاون معهم.	٣.٣٩٧١	١.٥٠٢٤	%67.942
٦٤	يتعاون مع زملائه من أجل تحقيق أهداف العمل.	٣.٣٨٢٩	١.٤٢٣٠	%67.658
٧٢	لا يؤدي التلميذ بالضرب بحجة التأديب من أجل التعليم.	٣.٣٨٢٩	١.٤٠٦٨	%67.658
٦٣	يساعد التلاميذ على كيفية الاستفادة من التكنولوجيا بشكل جيد.	٣.٣٧٧١	١.٤٨٧٥	%67.542
٦٥	يتواصل مع أولياء الأمور من أجل متابعة أولادهم.	٣.٣٦٨٦	١.٤٣٩٨	%67.372
٦٦	يتواصل مع التلاميذ بود واحترام.	٣.٣٦٠٠	١.٤٩٩٤	%67.200
٦٩	يستخدم ممتلكات العمل ومستلزماته بطريقة سليمة.	٣.٣١١٤	١.٣٨٦٧	%66.228
٧١	يحافظ على الآداب العامة عند التعامل مع الانترنت.	٣.٣٠٥٧	١.٤٣٨٦	%66.114
٧٤	لا يسب ولا يشتم ولا يهين كرامة التلميذ بأي عبارات مهينة.	٣.٣٠٢٩	١.٤٤٢٢	%66.058
٧٣	يحافظ على الآداب العامة عند التعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي.	٣.٢٧٧١	١.٤٥٤٣	%65.542
٧٠	يتجنب قبول هدايا من أولياء الأمور.	٣.١٣٤٣	١.٥١٤٧	%62.686
	اجمالي استجابات المديرين لمجال أخلاقيات مهنة التعليم	3.4903	1.3170	%69.806

تُشير النتائج الواردة في الجدول السابق (٦) إلى:

١- النسب المئوية لاستجابات المديرين على فقرات المجال الرابع (أخلاقيات مهنة التعليم) تراوحت ما بين (٨٣.٣٧٢%) و(٦٢.٦٨٦%)، ونسبة مئوية إجمالي قدرها (٦٩.٨٠٦%) وبتقدير (متوسط) بالنسبة لإجمالي المجال.

٢- حازت العبارات: (٧٨) و(٨٠) و(٧٥) على أعلى نسب مئوية على مستوى مجال (أخلاقيات مهنة التعليم): (٨٣.٣٧٢%) و(٧٥.٤٨٦%) و(٧٥.٠٢٨%) و(٧٤.٨٠٠%) على التوالي، كما حازت على الترتيب (الأول) و(الثاني) و(الثالث) و(الرابع) على التوالي على مستوى هذا المجال، وتُشير في مجملها إلى ضرورة المحافظة على كرامة الوظيفة والامتناع عن استغلالها؛ فالمحافظة على كرامة الوظيفة والامتناع عن استغلالها يستوجب استخدام ممتلكات العمل ومستلزماته بطريقة سليمة، كما يستوجب المحافظة على سمعة المدرسة، والالتزام بقواعد المظهر المهني اللائق مما يؤدي إلى المحافظة على السلوك والآداب العامة في العمل.

وتُرجع الباحثان ذلك إلى الرقابة والمتابعة المستمرة من قبل المستويات الإدارية العليا بدءًا من الإدارة التعليمية ومرورًا بمديرية التربية والتعليم ثم وزارة التربية والتعليم على مدير المدرسة، وعدم التهاون مع كل من يريد استغلال وظيفته لتحقيق مكاسب وأمور شخصية له، كما أنهم يتلقون تعليمات بأهمية المحافظة على ممتلكات العمل ويتعرضون هم أنفسهم للمساءلة وتوقيع الجزاءات في حالة العبث بها، ولذلك يكونوا حريصون فيما يتعلق بالحفاظ على ممتلكات وموارد المدرسة، كما أن الالتزام بقواعد المظهر المهني اللائق هو من أول السلوكيات التي يتم تقويم أداء المعلم السنوي من قبل مدير المدرسة وفق لها، وقد يُعزى ذلك أيضًا إلى تمتع مديري المدارس بالقيم الأخلاقية، وحُسن اختيار المستويات الإدارية العليا لمديري المدارس.

٣- أدنى العبارات في هذا المجال (رقم ٧٠): (يتجنب قبول هدايا من أولياء الأمور) بنسبة مئوية (٦٢.٦٨٦%) وبمستوى تقدير متوسط.

وتؤكد هذه النتيجة وجود الوازع الديني والأخلاقي لدى المعلمين وترفعهم عن قبول الهدايا من أولياء أمور التلاميذ؛ حيث إن قبول الهدايا يُعتبر من الرشاوي التي لا يقبلها الفرد أو المجتمع، وبالتالي فمدير المدرسة لا يحتاج التأكيد على عدم ممارسة هذا السلوك.

(٥-١-٣) نتائج تقديرات المديرين لمستوى ممارسة مجال الرقابة على التلاميذ:
جدول (٧): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات المديرين لمستوى ممارسة
مجال الرقابة على التلاميذ

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٦١	تدريب التلاميذ على ارتداء ونزع الكمامة بشكل صحيح.	٣.٤٤٥٧	١.٤٨٩٧	٪٦٨.٨٥٤
٥٩	يتواجد داخل القاعات الدراسية طوال الحصة.	٣.٤٣٤٣	١.٣٩٩٩	٪٦٨.٦٨٦
٦٢	توعية التلاميذ بعدم مشاركة الكمامة أو مبادلتها مع الآخرين.	٣.٣٣٤٣	١.٥٢٥٢	٪٦٦.٦٨٦
٥٨	يهتم بأمان وسلامة التلاميذ خارج قاعات الدراسة.	٣.٣١٤٣	١.٤٣٥٨	٪٦٦.٢٨٦
٦٠	يساعد التلاميذ على ممارسات النظافة الصحية.	٣.٣١١٤	١.٤٦١١	٪٦٦.٢٢٨
٥٧	يهتم بأمان وسلامة التلاميذ داخل قاعات الدراسة.	٣.٢٢٨٦	١.٤١٣٩	٪٦٤.٥٧٢
	اجمالي استجابات المديرين علي مجال الرقابة علي التلاميذ	٣.٣٤٤٨	١.٤٥٤٣	٪٦٦.٨٩

(تُشير النتائج الواردة في الجدول السابق (٧) إلى أن:

- ١- النسب المئوية لاستجابات المديرين على فقرات المجال الثالث (الرقابة على التلاميذ) تراوحت ما بين (٦٨.٨٥٤%) و(٦٤.٥٧٢%)، ونسبة مئوية إجمالية قدرها (٦٦.٨٩٦%) وبتقدير (متوسط) بالنسبة لإجمالي المجال.
- ٢- حازت العبارات: (٦١) و(٥٩) و(٦٢) على أعلى نسب مئوية على مستوى مجال (الرقابة على التلاميذ): (٦٨.٨٥٤%) و(٦٤.٥٧٢%) و(٦٦.٦٨٦%) على التوالي، كما حازت على الترتيب (الأول) و(الثاني) و(الثالث) على التوالي على مستوى هذا

المجال، وتُشير في مجملها إلى ضرورة تدريب التلاميذ علي ارتداء الكمامات بشكل صحيح وتواجدهم داخل القاعات الدراسية أثناء الحصة بالإضافة إلى ضرورة توعيتهم بعدم مشاركة الكمامات مع زملائهم من أجل تحقيق الأمن والسلامة لجميع التلاميذ .
وتُرجع الباحثتان ذلك إلى: أن المعلم في المدرسة مسئول عن فعل الأطفال الذين يتولى مسئولية تربيتهم في المدرسة ويجعله القانون رقيب عليهم ومسئول عنهم؛ فهو مسئول عن الطفل الخاضع لرقابته طوال مدة وجوده في المدرسة، ويبدأ واجب الرقابة عند دخول الطفل فناء المدرسة المقفل أو المسور، ولو كان ذلك قبل ميعاد الدراسة، وينتهي بمغادرة الطفل هذا الفناء عند انصرافه من المدرسة، ما لم يكن المعلم قد التزم بمرافقة الأطفال إلى أن يبلغوا بيوتهم.

(٥-١-٤) نتائج تقديرات المديرين لمستوى ممارسة مجال الأداء التدريسي:

جدول (٨) : الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات المديرين

لمستوى ممارسة كل عبارة ولكل معيار وإجمالي معايير الأداء التدريسي

النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	ترتيب العبارات	م	تنازلي
المعيار الأول : التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم						
68.172%	1.2353	3.4086	يُصيغ نواتج التعلم المستهدفة بشكل قابل للقياس بمستويات مختلفة.	13	٢٠	
68.172%	1.2024	3.4086	يُضمن الخطة الدراسية الفصلية الواجبات المنزلية المناسبة لمستويات التلاميذ.	١٤	٢١	
66.858%	1.2075	3.3429	يُراعي تكامل مستويات نواتج التعلم المستهدفة.	29	١٨	
66.400%	1.1875	3.3200	يُحلل محتوى الوحدة الدراسية إلى مكوناتها الأساسية.	٣٦	١٧	
64.972%	1.2817	3.2486	يُطابق الخطة اليومية مع الخطة الدراسية الفصلية.	39	١٩	
62.988%	1.3152	3.1494	يُشارك في اللجان المدرسية المختلفة.	41	١٦	
66.26%	1.2383	3.3130	إجمالي استجابات المديرين علي معيار التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم			
المعيار الثاني: تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم						
71.2%	1.1257	3.5600	يُنفذ أهداف الخطة الدراسية الفصلية.	1	٣٨	ت

النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	ترتيب العبارات	
69.772%	1.1221	3.4886	يركز على تدريس المحتوى والمهارات وأنماط التفكير.	4	٣٩
69.314%	1.1618	3.4657	يتعامل مع البريد الإلكتروني وتبادل الرسائل بينه وبين تلاميذه.	7	٢٢
68.858%	1.0817	3.4429	يُصمم مواقف تعليمية تتطلب مشاركة نشطة من التلاميذ.	8	٤١
68.286%	1.2449	3.4143	يُناقش أسئلة التلاميذ وملاحظاتهم في بداية الحصة.	11	٣٣
68.228%	1.2631	3.4114	يُوظف محتوى الدرس لحل مشكلات المجتمع واحتياجاته.	12	٢٦
68.058%	1.1051	3.4029	يُصمم أنشطة تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية لجميع التلاميذ.	١٦	٤٢
67.658%	1.2401	3.3829	يستخدم الوسائل التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية.	18	٣٦
67.142%	1.1585	3.3571	يُعطي وقت لأسئلة التلاميذ حول المعلومات التي اطلعوا عليها.	24	٣٢
67.086%	1.1994	3.3543	يُشجع التلاميذ على المشاركة في الرحلات المدرسية التعليمية.	٢٥	٢٥
67.086%	1.2417	3.3543	يوجه التلاميذ إلى استخدام مصادر التعلم الإلكترونية.	2٦	٣٧
67.028%	1.1991	3.3514	يستخدم أنشطة تعليمية تنمي المهارات الحياتية لدى المتعلمين.	٢٧	٢٧
66.800%	1.1807	3.3400	يستخدم أساليب التعزيز المناسبة تبعاً لطبيعة الموقف التعليمي.	٣٠	٣٠
66.800%	1.1952	3.3400	يُنظم وضعية القاعة الدراسية بما يتناسب مع الأنشطة التي يتم تنفيذها.	3١	٤٠
66.742%	1.0999	3.3371	يوجه التلاميذ للاطلاع على الكتب المختلفة داخل مكتبة المدرسة.	٣٢	٣١

(تابع) جدول (٩) : المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين لمستوى

ممارسة المديرين لكل عبارة ولكل معيار وإجمالي معايير الأداء التدريسي

النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبـارات	ترتيب العبارات	م	ت
(تابع) المعيار الثاني : تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم						
%66.742	1.2232	3.3371	يستخدم استراتيجيات تعليم وتعلم حديثة.	33	24	
%66.628	1.2272	3.3314	يتابع ويتفاعل مع أولياء أمور التلاميذ بخصوص التعليم من بعد.	34	35	
%66.400	1.2487	3.3200	يُشجع التلاميذ على تطبيق ما تعلموه في المواقف التعليمية والحياتية.	35	28	
%65.828	1.3502	3.2914	يُنظم التلاميذ في مجموعات تحقق التفاعل حسب الاستراتيجية المستخدمة.	37	29	
%65.428	1.1936	3.2714	يستخدم أساليب التدريس المتمركزة حول المتعلم.	38	34	
%63.314	1.2694	3.1657	يُنوع أساليب التدريس وفقاً لنتائج التقويم.	40	23	
%67.35	1.1967	3.3676	إجمالي استجابات المديرين على معيار تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم			
المعيار الثالث: استخدام أساليب تقويم فعالة						
%70.286	1.1041	3.5143	يضع وزن للواجبات المدرسية في عملية التقويم.	2	45	
%69.886	1.1499	3.4943	يناقش نتائج تقييم التلاميذ مع المعنيين لمتابعة مستوى تقدمهم.	3	47	
%69.658	1.1769	3.4829	يضع برامج تحفيزية للتلاميذ المتفوقين تتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم.	5	48	
%69.372	1.2220	3.4686	يستخدم أساليب وأدوات تقويم متنوعة.	6	44	
%68.686	1.2323	3.4343	يُصمم أدوات تقويم متنوعة تقيس نواتج التعلم المستهدفة.	9	43	
%68.628	1.2575	3.4314	يُقدم تغذية راجعة فورية ومحددة (مكتوبة وشفهية) مناسبة لكل تلميذ.	10	46	
%68.058	1.2067	3.4029	يضع خططاً علاجية لضعف التحصيل وفقاً لنتائج الاختبارات المدرسية.	15	49	
%69.225	1.1928	3.4612	إجمالي استجابات المديرين على معيار: استخدام أساليب تقويم فعالة			

النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	ترتيب العبارات
المعيار الرابع : ممارسة أنشطة مهنية فعالة				
%67.828	1.2362	3.3914	يوفر جو اجتماعي قائم على العدالة بين التلاميذ.	17 ٥٤
%67.428	1.3196	3.3714	يُنظم جلوس التلاميذ بما يتناسب مع حاجاتهم.	19 ٥٢
%67.428	1.2933	3.3714	يلتزم بحضور الدورات والبرامج التدريبية وورش العمل.	٢٠ ٥٦
%67.258	1.3252	3.3629	يتبادل الخبرات مع زملائه للارتقاء بمستواه المهني.	21 ٥١
%67.200	1.3119	3.3600	يستفيد من نتائج تقويم التلاميذ في تحسين أدائه التدريسي.	22 ٥٠
%67.200	1.2921	3.3600	يُنظم جلوس التلاميذ بشكل يتناسب مع الأنشطة المستخدمة.	٢٣ ٥٥
%67.028	1.3262	3.3514	يُنظم جلوس التلاميذ بشكل يتناسب مع طريقة التدريس المستخدمة.	٢٨ ٥٣
%67.339	1.3006	3.3669	إجمالي استجابات المعلمين على معيار: ممارسة أنشطة مهنية فعالة	
%67.54	1.2321	3.377	إجمالي استجابات المعلمين على مجال الأداء التدريسي	

تُشير النتائج الواردة في الجدول السابق (٨) إلى:

- تحقق جميع معايير وعبارات مجال (الأداء التدريسي) بدرجة متوسطة ونسبة مئوية إجمالي (٦٧.٥٤٤%)؛ حيث جاء معيار استخدام أساليب تقويم فعالة بالمرتبة الأولى بنسبة مئوية (69.225%)، تلاه معيار تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم في المرتبة الثانية بنسبة مئوية (٦٧.٣٥٢%)، وفي المرتبة الثالثة معيار ممارسة أنشطة مهنية فعالة بنسبة مئوية (٦٧.٣٣٩%)، وأخيراً معيار التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم بنسبة مئوية (٦٦.٢٦%).
- حصول العبارة (٣٨): (يُنفذ أهداف الخطة الدراسية الفصلية) على الترتيب (الأول) لإجمالي مجال (الأداء التدريسي) وبالنسبة لمعيار (تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم) بنسبة مئوية (٧١.٢%) بدرجة متوسطة، وجاءت العبارة (٣٩): (يركز على تدريس المحتوى والمهارات وأنماط التفكير) على الترتيب الرابع بالنسبة لإجمالي مجال (الأداء التدريسي) والترتيب الثاني بالنسبة لمعيار (تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم) بنسبة مئوية (٦٩.٧٧٢%) بدرجة متوسطة.

ويُمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن من أوائل الممارسات المُنظمة لعمل المعلم داخل الفصل فهو تنفيذ أهداف الخطة الدراسية الفصلية، والتي تُمكنه من الشرح وتذكره بالنقاط الواجب تغطيتها، وهو أيضاً ما يهتم به الموجهين ومديري المدارس في متابعته والتعرف على ما يبذله من جهود في مجال تنفيذ أهداف الخطة الدراسية الفصلية من أجل تقويمه. كما يترتب على تنفيذ أهداف الخطة الدراسية الفصلية أن يُركز المعلم تدريس المحتوى والمهارات وأنماط التفكير. (٣) حازت العبارتان (٤٥) و (٤٧) على الترتيب (الثاني) و (الثالث) لإجمالي مجال (الأداء التدريسي)، وعلى الترتيب (الأول) و (الثاني) بالنسبة لمعيار (استخدام أساليب تقويم فعالة) بأوزان نسبية متقاربة: (٧٠.٢٨٪) و (٦٩.٨٨٪).

ويُمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن من مسؤوليات مدير المدرسة متابعة نسب نجاح التلاميذ إذ تُعد مقياساً لنجاح المدرسة في تعليم التلاميذ وتأهيلهم خاصة وأن عدم مناقشة نتائج التلاميذ مع المعنيين تُعد من أقوى مشكلات التعليم الاساسي في مصر.

وتُشير هذه النتيجة في مُجملها إلى اعتقاد عينة البحث من المديرين بأن لهم دور أساسي وفاعل في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ وذلك باعتباره الركيزة الأساسية التي ترتكز عليها المدرسة، ويأتي بعد دوره دور المعلم الذي هو بمثابة العمود الفقري للمدرسة حيث إن رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلميذ لا يتأتى إلا بقيام المعلم بالمسؤوليات المنوطة به، في ظل وجود مدير واع ومؤمن بدوره التربوي والقيادي فهو من تقع عليه المسؤولية الكبرى في مدرسته، وهو المشرف على جميع شئونها الإدارية والتعليمية والاجتماعية، ويُمكنه رفع التحصيل الدراسي في مدرسته عن طريق الإشراف على المعلمين ومتابعة أدائهم والاطلاع على أعمالهم وأنشطتهم، وتقديم النصائح لهم، والتعاون معهم للحصول على أفضل نتائج وأعلى مستوى في التحصيل من خلال الزيارات الصفية أو إعداد بعض سجلات المتابعة لهؤلاء المعلمين ، أو عمل إحصائيات شهرية أو فصلية لأداء الطلبة، وذلك كله بهدف التطوير والوقوف على الأخطاء وتعديلها.

ولأن سمعة المدرسة الأكاديمية مهمة جداً، ولأن مدير المدرسة صاحب القرار في مدرسته فيستطيع أن يقوم بتعزيز التواصل وجذب أولياء أمور التلاميذ للمدرسة من خلال عدة فعاليات تقدمها المدرسة بهدف تجميعهم وجعلهم على اطلاع بكل جديد يخص المدرسة

وأنشطتها وأداء أبنائهم، ويمكن له أن يشركهم في اختيار آليات التواصل ونوعية الأنشطة/الفعاليات التي تجمعهم.

٤) حصول العبارات أرقام: (٢٠) و(٢١) على الترتيب (الثالث عشرة) و(الرابع عشرة) لإجمالي مجال (الأداء التدريسي)، والترتيب (الأول) و(الثاني) بالنسبة لمعيار (التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم) بنفس النسب المئوية: (٦٨.١٧٪) و(٦٨.١٧٪)، حيث تُشير في مُجملها إلى ضرورة تحليل محتوى الوحدة الدراسية الي مكوناتها الأساسية مع ضمان الخطة الدراسية للواجبات المنزلية المناسبة لمستويات التلاميذ المختلفة .

ويُمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن أحد دلائل جودة المعلم يتمثل في ضرورة تحليل محتوى الوحدة الدراسية الي مكوناتها الأساسية مع ضمان الخطة الدراسية للواجبات المنزلية المناسبة لمستويات التلاميذ المختلفة ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ بصورة تحقق التكافؤ ما بين التلاميذ ويحقق الأهداف التعليمية المنشودة

٥) حازت العبارات أرقام: (٢٩) و(٣٤) و(٢٣) على ترتيب متأخر (السابع والثلاثون) و(الثامن والثلاثون) و(الأربعون) لإجمالي (مجالات المُساءلة)، والترتيب (التاسع عشر) و(العشرون) و(الواحد وعشرون) بالنسبة لمعيار (تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم) بأوزان نسبية متقاربة: (٦٦.٤٪) و(٦٥.٤٢٨٪) و(٦٣.٣١٤٪) على التوالي، وتُشير في مُجملها إلى: تنظيم التلاميذ في مجموعات، واستخدام أساليب تدريس متمركزة حول المتعلم ، وتنوع أساليب التدريس وفقاً لنتائج التقييم.

ويُمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى افتقار بعض مديري المدارس إلى الخبرات الكافية في متابعة المعلمين بخصوص القدرة علي توزيع التلاميذ الي مجموعات تحقق التفاعل بينهم حسب استراتيجية التدريس المستخدمة، وضعف المامهم بأساليب التدريس التي تتركز حول المتعلم ، مما يجعل متابعتهم للمعلمين في هذا المجال متواضعة.

٦) حازت العبارة (١٦): (يشارك في اللجان المدرسية المختلفة) على الترتيب (الأخير) لإجمالي مجال (الأداء التدريسي) والترتيب (الأخير) بالنسبة لمعيار (التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم) بنسبة مئوية (٦٢.٩٨٨٪).

وتُدل هذه النتيجة على أن مديري المدارس يقومون بمهام عديدة في سبيل انتظام العمل الإداري في مدارسهم، ومن المهم بالنسبة لهم انتظام الحصص المدرسية لأن ذلك يؤدي إلى

انتظام الدوام المدرسي، كما أنهم يتابعون مهام أخرى كتأخر المعلمين وقيامهم بواجباتهم المختلفة، مما يضعف من مشاركتهم في اللجان المدرسية المختلفة .

(٥-٢) نتائج إجابات السؤال الرابع للبحث والمتعلق بتقدير معوقات تطبيق المُساءلة التربوية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة:

ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٩): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة حول معوقات تطبيق المُساءلة التربوية لكل عبارة ولعبارات المحور ككل

م	المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١٠٥	وجود بعض الأفراد التي تقاوم التغيير والتطوير.	4.0771	1.2241	%81.542
١٠٣	عدم وجود معايير واضحة ومحددة لتقييم العملية التعليمية.	3.5171	٠.٧٧٨٣	%70.342
٨٦	ضعف الموضوعية في التقارير التي تستخدم في عملية المُساءلة .	3.4800	1.2128	%69.600
٩٢	عدم وجود رادع للمعلمين الكثيرين الغياب والمقصرين.	3.4657	1.2172	%69.314
٨٨	كثرة المهام والواجبات المُلقاة على عاتق المدير.	3.3829	1.2215	%67.658
٩٦	الخوف من التسبب في فصل المعلم أو التأثير على مستقبله الوظيفي.	3.3457	1.1619	%66.914
٨٧	كثرة التغيرات في التعليمات الواردة من الوزارة والمديرية والإدارة التعليمية.	3.3286	1.1570	%66.572
٨٥	وجود فجوة كبيرة بين الواقع الفعلي وما يتم التخطيط له بالفعل .	3.2686	1.1339	%65.372
٩٨	تغليب المصالح الشخصية على المصلحة العامة.	3.2314	1.0547	%64.628
٩٠	عدم انتشار ثقافة المُساءلة بين المعلمين والخوف من تطبيقها .	3.1914	1.1508	%63.828
٩١	عدم وجود صلاحيات تناسب مع الدور القيادي للمدير في المدرسة.	3.1857	1.1215	%63.714
٩٣	عدم التحديد الدقيق للمخالفات التي تستوجب المُساءلة.	3.1543	1.1300	%63.086
٩٧	قلة الضمانات الممنوحة للقائمين بعملية المُساءلة .	3.1457	1.0456	%62.914
٨٩	تركز السلطة في أيدي المسؤولين في الإدارات التعليمية .	3.1171	1.1681	%62.342
٩٥	صعوبة الإجراءات الإدارية والروتينية التي تتبعها الإدارة التعليمية في تنفيذ المُساءلة.	3.1029	1.1682	%62.058
٩٩	تركيز التوجيه التربوي على عمل المعلم داخل الفصل.	3.1000	1.1819	%62.000
٩٤	عدم تحديد أدوار المعلمين بدقة .	3.0886	1.1804	%61.772
٨١	وجود علاقة تربط بين بعض المعلمين والإدارة العليا (الوساطة).	٣.٠٧١٤	1.1038	%61.428
٨٤	انتشار الفساد لدى بعض المعلمين	2.9943	1.1405	%59.886
٨٣	النقص في بعض تخصصات المعلمين في المدرسة.	2.9771	1.1967	%59.542

م	المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١٠٢	وجود أحزاب فرعية في المجتمع المدرسي .	2.9257	٠.٥٤٠٨	%58.514
١٠٤	صعوبة تفعيل الرقابة والإشراف الإداري	2.9229	0.5638	%58.458
٨٢	وباء الكورونا وما نتج عنه من إيقاف عمل للمدارس فترة زمنية.	2.7571	1.1949	%55.142
١٠١	غياب مفهوم الإدارة العصرية والتي تمثل أحد مظاهر الحياة الحديثة	2.3257	٠.٦٥٧٥	%46.514
١٠٠	عدم القدرة علي تغيير الفكر الإداري .	2.3171	٠.٦٨٠٩	%46.342
	إجمالي استجابات المديرين على معوقات التطبيق	3.1390	1.0555	%62.78

تُشير النتائج الواردة في الجدول السابق (٩) إلى أن: النسبة المئوية لاجمالي استجابات أفراد العينة حول معوقات تطبيق المساءلة التربوية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة بلغت (٦٢.٧٨٪) وبتقدير متوسط، ويمكن تفسير ذلك استناداً إلى ما يلي:

- أن هذه النتيجة جاءت متفقة مع مجالات المسائلة التربوية ، والتي أظهرت أن المجالات في مجملها مهمة بدرجة متوسطة وأن عدم توفر تلك المجالات يُعد معوقاً من معوقات تطبيق المسائلة التربوية بمدارس التعليم الأساسي بالبحيرة ، ولكي يمكن أن تحقق المسائلة التربوية أهدافها في تجويد التعليم ، فإنه يجب على الأفراد إدراك أن إدماج المساءلة في عمليات الإدارة المدرسية يساعد في السيطرة على عدم الانضباط في المدرسة، والتعرف علي جوانب القوة والضعف بهدف المداومة علي تصحيح المسار التعليمي وجودة مخرجاته، وبالتالي زيادة الكفاءة والفعالية في النظام المدرسي ككل.

- حازت العبارات: (١٠٥) و (١٠٣) و (٨٦) على أعلى نسب مئوية على مستوى معوقات تطبيق المساءلة التربوية بنسب مئوية: (٨١.٥٤٢%) و (٧٠.٣٤٢%) و (٦٩.٦%) على التوالي، وتُشير في مجملها إلى وجود بعض الأشخاص التي تقاوم التغيير والتطوير، وعدم وجود معايير واضحة لتقييم العملية التعليمية، بالإضافة الي ضعف الموضوعية في التقارير التي تستخدم في عملية المساءلة التربوية.

ويمكن تفسير ذلك بأن وجود بعض الأشخاص التي تقاوم التغيير والتطوير وعدم وجود معايير واضحة لتقييم العملية التعليمية، بالإضافة الي ضعف الموضوعية في التقارير التي تستخدم في عملية المساءلة يُعد عائقاً يجعل من الصعب ممارسة المساءلة بصورة منتظمة

كعملية متصلة، مما يترتب عليه تعطيل الأعمال، وبالتالي عدم تحقيق الأهداف التعليمية، وعلى الرغم من أهمية المساءلة التربوية في تحقيق جودة العملية التعليمية، إلا أنه يصعب تطبيقها داخل المدارس بدون تهيئة الأشخاص لقبول التغيير والتطوير، ووضع معايير واضحة ومحددة لتقييم العملية التعليمية.

- أدنى العبارات في هذا المجال (رقم ١٠٠): (عدم القدرة علي تغيير الفكر الإداري) بنسبة مئوية (46.342%) وبمستوى تقدير منخفض.

ويمكن أن يرجع ذلك الي أن تحقيق مفهوم المساءلة يتطلب وجود أفراد قادرين على ممارسة المساءلة الواعية لضمان تنفيذها بفاعلية، لذلك فإن عدم القدرة علي تغيير الفكر الإداري وعدم الاعتراف بأن الإدارة مهنة وعلم متخصص له أصوله ومبادئه وتقنياته التي لا يعرفها، ولا يتمكن من توظيفها إلا المتخصصين في المجال، فإنه يصعب تحقيق المسائلة بفاعلية ومن ثم صعوبة تحقيق جودة العملية التعليمية.

وفيما يلي عرض ملخص لنتائج الدراسة الميدانية:

▪ ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

- (١) جميع مجالات المساءلة التربوية تقديرها (متوسط)، وأكبر تقدير لمجال أخلاقيات مهنة التعليم بأعلى نسبة مئوية (٦٩.٨١%)، وأقل تقدير لمجال الانضباط الوظيفي بنسبة مئوية (٦٣.٢١%)، والتقدير الكلي لمستوى ممارسة المديرين لمجالات المساءلة التربوية جاء بتقدير (متوسط)، وبقيمة بلغت (٦٦.٨٦%) للنسبة المئوية.
- (٢) حازت عبارة واحدة فقط على مستوى تقدير (مرتفع) من مجالات المساءلة التربوية وهي: تنفيذ أوامر الرؤساء وتعليماتهم وفق التسلسل الإداري.
- (٣) تراوحت النسب المئوية للعبارات الحاصلة على مستوى تقدير (متوسط) ما بين (٧١.٢%) للعبارة رقم (٣٨): (يُنْفذ أهداف الخطة الدراسية الفصلية) والمُنْتَمية لمجال الاداء التدريسي، و(٦٢.٦٨٦%)، للعبارة رقم (٧٠): (يتجنب قبول هدايا من أولياء الأمور)، والمُنْتَمية أيضًا لمجال أخلاقيات مهنة التعليم.
- (٤) تحقق جميع معايير وعبارات مجال (الأداء التدريسي) بدرجة متوسطة ونسبة مئوية إجمالي (٦٧.٥٤٤%)؛ حيث جاء معيار استخدام أساليب تقويم فعالة بالمرتبة الأولى بنسبة مئوية (69.225%)، تلاه معيار تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم في المرتبة الثانية بنسبة

مئوية (٦٧.٣٥٢%)، وفي المرتبة الثالثة معيار ممارسة أنشطة مهنية فعالة بنسبة مئوية (٦٧.٣٣٩%)، وأخيراً معيار التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم بنسبة مئوية (٦٦.٢٦%).

(٥) النسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة حول معوقات تطبيق المُساءلة التربوية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة بلغت (٦٢.٧٨%) وبتقدير متوسط.

وفيما يلي عرض لكيفية تحسين مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة لمجالات المُساءلة التربوية للمعلمين، والتغلب على معوقات تطبيقها:

▪ آليات تحسين مستوى ممارسة المديرين مجالات المُساءلة التربوية للمعلمين:

في ضوء الإطار النظري للبحث، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة الميدانية، يضع البحث آليتان لتحسين مستوى ممارسة مديري المدارس لمجالات المُساءلة، والتغلب على معوقات تطبيقها، وفيما يلي توضيح ذلك:

الآلية الأولى - الجانب التنظيمي:

وتتم هذه الآلية من خلال:

- (١) تخصيص وحدة إدارية مستقلة متخصصة تسمى "وحدة المُساءلة" في كل مدرسة (تتبع مكاتب المتابعة والنقثيش بالمديريات والإدارات التعليمية) وتُعنى بكافة أنشطة ووظائف المُساءلة ومتابعة تطبيقها في كافة مجالات العمل لجميع العاملين بالمدرسة (خصوصاً المعلمين)، وذلك لدعم تنمية المُساءلة في النظام التعليمي، ومساعدة مدير المدرسة على تعزيز ثقافة المُساءلة ووضع نظام شفاف يُمكن جميع العاملين بالمدرسة من إدراك دورهم، ومُساءلتهم عن أعمالهم.
- (٢) مراجعة اللوائح والقرارات والتعليمات الخاصة بصورة مستمرة لدعم تطبيق المُساءلة التربوية للمعلمين بالمدارس.
- (٣) إعلام مديري المدارس باللوائح والنشرات والقرارات والتعليمات المعمول بها في المستويات الإدارية الأعلى (وزارة التربية والتعليم - مديرية التربية والتعليم - الإدارة التعليمية) أولاً بأول.
- (٤) الحاق التوصيف الوظيفي لمهام ومسئوليات مديري المدارس بدليل استرشادي يتعلق بتنفيذ عملية المُساءلة التربوية للمعلمين وضوابطها.

- (٥) إعطاء أهمية متوازنة لمجالات المُساءلة التربوية أثناء تطبيق قرارات المُساءلة على المعلمين.
- (٦) وضع معايير وآليات مُساءلة المعلم تتسم بالمصداقية والوضوح، وأن تُراعي التوازن بين جميع مسؤولياته، وتتفق مع معايير الجودة.
- (٧) التنسيق مع المعلمين في وضع معايير وآليات للمُساءلة التربوية لهم.
- (٨) الاستفادة من نتائج المُساءلة التربوية في تحديد نقاط القوة في أداء المعلمين لتدعيمها، ونقاط الضعف، والعمل بالتعاون مع التوجيه التربوي على وضع الحلول والآليات المناسبة لعلاجها.
- (٩) الاستفادة من نتائج المُساءلة التربوية في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتحسين وتطوير قدراتهم، ومهاراتهم الوظيفية.
- الآلية الثانية- الجانب الإجرائي:**
- وتتم هذه الآلية من خلال تحقيق هدفين، هما:

الهدف الأول- تنمية قدرة مديري المدارس على تطبيق مجالات المُساءلة التربوية:
وينبثق منه الأهداف الفرعية الآتية:

- ١- تزويد مديري المدارس بأحدث آليات المُساءلة التربوية للمعلمين.
 - ٢- تطوير أداء مديري المدارس فيما يتعلق بتطبيق مجالات المُساءلة التربوية للمعلمين.
 - ٣- وضع نظام لمتابعة تطبيق مديري المدارس لمجالات لمُساءلة التربوية للمعلمين.
- وفيما يلي جدول تفصيلي لإجراءات تنفيذ هذه الأهداف الفرعية وجهات ووقت التنفيذ:
- جدول (١٠) يوضح إجراءات تنفيذ هدف: تنمية قدرة مديري المدارس على تطبيق**

مجالات المُساءلة التربوية

وقت التنفيذ	جهات التنفيذ	الإجراءات	الأهداف الفرعية
بصفة مستمرة	مديريات التعليم + الإدارة التعليمية	(١-١) تصميم آليات للمُساءلة تتسم بالمصداقية والشفافية وشمول كافة مجالات المُساءلة.	١- تزويد مديري المدارس بأحدث آليات المُساءلة التربوية للمعلمين
		(٢-١) إصدار نشرات تعريفية بشكل دوري لأحدث آليات المُساءلة التربوية للمعلمين.	
قبل وأثناء ممارستهم	مراكز التدريب	(٣-١) عقد ورش عمل متخصصة لتطوير كفايات مديري المدارس فيما يتعلق بتطبيق آليات المُساءلة	

الأهداف الفرعية	الإجراءات	جهات التنفيذ	وقت التنفيذ
	التربوية للمعلمين.		لمهامهم القيادية
	(٤-١) تدريب مديري المدارس على عملية تقييم المعلمين، وضرورة الإعداد الجيد لها.	مراكز التدريب	
	(٥-١) توظيف وسائل التواصل الإلكتروني (مثل: الواتس آب، والتطبيقات المشابهة) في نقل وتبادل الخبرات بين مديري المدارس فيما يتعلق بتطبيق آليات المساءلة التربوية للمعلمين.	مديري المدارس	بصفة مستمرة

جدول (١٠) يوضح إجراءات تنفيذ هدف: تنمية قدرة مديري المدارس على تطبيق

مجالات المساءلة التربوية

الأهداف الفرعية	الإجراءات	جهات التنفيذ	وقت التنفيذ
٢- تطوير أداء مديري المدارس فيما يتعلق بتطبيق مجالات المساءلة التربوية للمعلمين	(١-٢) عمل برنامج تعريفى للمديرين للاطلاع على كيفية تطبيق مجالات المساءلة، وإتاحته إلكترونياً على موقع الوزارة، وإتاحته أيضاً على الهواتف المحمولة من خلال إنزال تطبيق خاص به.	مراكز التدريب	قبل وأثناء ممارستهم لمهامهم القيادية
	(٢-٣) توفير صفحة إلكترونية أو رابط محدد على موقع الإدارات التعليمية- للرد على استفسارات المديرين حول مجالات المساءلة - من خلال الهاتف المحمول أو البريد الإلكتروني.	الإدارة التعليمية	بصفة مستمرة
	(٣-٣) تنظيم زيارات للمدارس المتميزة للاطلاع على الممارسات الجيدة في تطبيق آليات المساءلة والاستفادة منها.	الإدارة التعليمية	مرة خلال كل فصل
٣- وضع نظام لمتابعة تطبيق المديرين لمجالات المساءلة	(١-٣) تصميم أدوات ومؤشرات لتقويم أنشطة مديري المدارس، فيما يتعلق بتطبيقهم لمجالات مساءلة المعلمين، وإشراكهم في تصميمها. (٢-٣) التحديث المستمر لهذه الأدوات والمؤشرات	مديرية التعليم + الإدارة التعليمية	بصفة مستمرة

الأهداف الفرعية	الإجراءات	جهات التنفيذ	وقت التنفيذ
	بما يضمن فاعليتها وكفائتها في عملية التقييم.		
بصفة مستمرة	٣-٣) إنشاء صفحة للمدرسة على شبكة الإنترنت تتناول إجراءات المساءلة، والتعليمات المراد نشرها على أعضاء مجتمع المدرسة وتحديثها باستمرار لضمان وصول المعلومة إلى أكبر عدد منهم.	مديري المدارس	
	٣-٤) تدريب مديري المدارس على معالجة جوانب القصور والضعف في أداء المعلمين.	مراكز التدريب	

الهدف الثاني- تنمية قدرة مديري المدارس على مواجهة معوقات تطبيق مجالات المساءلة التربوية:

وينبثق منه الهدف الفرعي الآتي:

- ٤- تحديد المعوقات التي تعترض تطبيق مبادئ المساءلة التربوية في المدرسة ومواجهتها:
وفيما يلي جدول تفصيلي لإجراءات تنفيذ هذا الهدف الفرعي ووجاهات ووقت التنفيذ:
جدول (١١) يوضح إجراءات تنفيذ هدف: تنمية قدرة مديري المدارس على مواجهة معوقات تطبيق مجالات المساءلة التربوية

الهدف الفرعي	الإجراءات	جهات التنفيذ	وقت التنفيذ
٤- تحديد المعوقات التي تعترض تطبيق مجالات المساءلة التربوية في المدرسة ومواجهتها	٤-١) تحديد نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية للمدرسة، وكذلك الفرص والتهديدات في البيئة الخارجية لوضع خطة للتغلب على معوقات تطبيق مبادئ المساءلة في المدرسة.	مديري المدارس	نهاية كل عام دراسي
	٤-٢) تكوين لجنة من المعلمين ذوي الخبرة، وأعضاء مجلس الأمناء للتغلب على معوقات تطبيق مجالات المساءلة التربوية في المدرسة.		

مرة خلال كل فصل دراسي	مديري المدارس	(٣-٤) وضع آليات لتحديد معوقات تطبيق مجالات المُساءلة التربوية في المدرسة وسُبل التغلب عليها مثل: استبانات لاستطلاع رأي المعلمين وتفرغها وتحليل نتائجها، وعقد اجتماع مع المعلمين (مرتين) للتعرف على معوقات تطبيق مجالات المُساءلة التربوية في المدرسة وكيفية مواجهتها.
بصفة مستمرة	مديري المدارس	(٤-٤) وضع آليات لضمان تحقيق الحياد والنزاهة في كافة الإجراءات والقرارات الإدارية المتعلقة بالمُساءلة التربوية للمعلمين.

■ بحوث مقترحة:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يُمكن اقتراح القيام ببعض الدراسات البحثية حول:
- ١- متطلبات تطبيق المُساءلة التربوية في مدارس التعليم قبل الجامعي (الحكومية والخاصة).
 - ٢- واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي (الحكومية والخاصة) لمبادئ ومجالات المُساءلة من وجهة نظر المعلمين.
 - ٣- واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام والفني (الحكومية والخاصة) لمبادئ ومجالات المُساءلة من وجهة نظر المعلمين.
 - ٤- واقع ممارسة مديرات رياض الأطفال لمبادئ ومجالات المُساءلة من وجهة نظر المعلمات.
 - ٥- واقع ممارسة شيوخ المعاهد الثانوية الأزهرية لمبادئ ومجالات المُساءلة من وجهة نظر المعلمين/المعلمات.
 - ٦- ربط المُساءلة بمتغيرات أخرى، مثل: التميز التنظيمي، والالتزام التنظيمي، وجودة الحياة الوظيفية، والرضا الوظيفي، والعدالة التنظيمية، والأداء الوظيفي، وتحقيق الجودة التعليمية.

■ مراجع البحث

■ أولاً – المراجع العربية:

- أحمد شحاته محمد حسين (٢٠٠٤). تصور مقترح لآليات المحاسبية التعليمية الشاملة- مدخل لجودة التعليم العام المصري. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. جامعة المنيا: كلية التربية. المجلد (١٧). العدد (٣). يناير، ص ص ٢٤٩-٢٨٨.
- أحمد عواد مفلح القضاة (٢٠٠٥). أنماط القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها بالمُساءلة. رسالة ماجستير. الجامعة الهاشمية- الأردن.
- أحمد فتحي أبو كريم (٢٠١٥). العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الرياض وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر: كلية التربية. العدد (١٦٢). الجزء (٢). يناير، ص ص ٢٢١-٢٦٣.
- أحمد مختار عمر (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة. المجلد (الأول، والثاني). القاهرة: عالم الكتب.
- أسماء مسعود عبد التواب مفتاح (٢٠١٦). تفعيل المُحاسبية التعليمية في برامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول (ملخص). رسالة ماجستير. جامعة الفيوم: كلية التربية.
- الأكاديمية المهنية للمعلم (٢٠١٦). ملف ترقية المعلم من مستوى وظيفي إلى مستوى وظيفي أعلى وفقاً للقانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧. القاهرة: قطاع الكتب.
- أنيسة حسن سيد الدهار (٢٠١٦). درجة تقبل معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمُساءلة التربوية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لديهم. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية- غزة : كلية التربية.
- إبراهيم عباس الزهيري (٢٠٠٤). المُحاسبية في مدارس حق الاختيار مدخل لدعم مفهوم اللامركزية في إدارة التعليم في مصر. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة : كلية التربية. العدد (٥٥). الجزء (الأول). مايو، ص ص ٣٠٩ - ٤٠٥.

- إيمان حمدي محمد عمار (٢٠١٨). واقع ممارسة مديري المدارس للمساءلة التربوية للمعلمين: دراسة لآراء معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية. جامعة المنوفية. السنة (٣٣). العدد الثاني، ص ص ٢٨١-٣٧٣.
- إيمان مصطفى حويل (٢٠١٢). واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية: كلية الدراسات العليا.
- أيمن إبراهيم عبد الخالق العشماوي (١٩٩٨). تطور مفهوم الخطأ كأساس للمسئولية المدنية. رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس: كلية الحقوق.
- باسم علي حوامدة، ومحمد حسن جرادات (٢٠٠٥). درجة تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الحكومية في محافظة جرش. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة: كلية التربية. العدد (٥٨). الجزء (٢). مايو، ص ص ١٨٤-٢١١.
- بسام أبو حشيش (٢٠١٠). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة تجاه المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). المجلد (١٨). العدد (٢). يونيو، ص ص ٥٩٧-٦٢٦.
- ثابت حمدي ثابت محمد (٢٠١٤). تطوير نظم المحاسبية التعليمية في مصر في ضوء خبرات بعض الدول - دراسة مقارنة. ماجستير. جامعة أسيوط: كلية التربية
- جابر هلال كريم المالكي (٢٠١٥). درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم للمساءلة التربوية من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى: كلية التربية.
- جليل حسن بشات الساعدي (٢٠٠٤). مسئولية المعلم المدنية: دراسة مقارنة. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- جمال أحمد عبد المقصود السيدي (٢٠٠٠). وعي معلمي التعليم الأساسي بمسئوليتهم المدنية. رسالة دكتوراه. جامعة المنوفية: كلية التربية.
- جمال مهدي الأكشه (٢٠٠٢). مسئولية الآباء المدنية عن الأبناء القصر، دراسة مقارنة بين الفقه الإسلامي والقانون المدني. رسالة دكتوراه. جامعة الأزهر: كلية الشريعة والقانون بطنطا.

- جمهورية مصر العربية (٢٠٠٥). القانون المدني. (ط ١) القاهرة: الهيئة المصرية لشئون المطابع الأميرية.
- جهاد حسن سلامه (٢٠١٣). دور المُساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين وسبل تطويره. رسالة ماجستير. جامعة الأزهر-غزة: كلية التربية.
- جهاد فوزي زكارنة (٢٠١٢). بناء نموذج للمساءلة التربوية في المدارس العامة في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة. رسالة دكتوراه. جامعة عمان العربية- عمان: كلية العلوم التربوية والنفسية.
- جورجيت دميان جورج (٢٠١١). تطبيق المحاسبية التعليمية : مدخل لتحقيق الجودة في التعليم قبل الجامعي. مجلة كلية التربية بالمنصورة. جامعة المنصورة. العدد (٧٥). الجزء (٣). يناير ، ص ص ٣٠٢-٤٠٧.
- حسام الدين الأهواني (١٩٩٥). النظرية العامة للالتزام. الجزء الأول "مصادر الالتزام". (ط٢).
- حنان إسماعيل أحمد (٢٠٠٦). المُحاسبية وعلاقتها بتقويم جودة الأداء المدرسي. مستقبل التربية العربية- القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية. مجلد (١٢). عدد (٤٢). يوليو.
- حنان محمد عبد الحليم أبو غزالة (٢٠١١). نظام مقترح للمُحاسبية بالإدارات التعليمية المحلية في جمهورية مصر العربية. رسالة ماجستير. جامعة عين شمس: كلية التربية.
- حنين نعمان الشريف (٢٠١٣). أثر المُساءلة الإدارية على الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية: كلية التجارة.
- حيدر محمد بركات العمري (٢٠٠٤). واقع المُساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن : دراسة تحليلية تطويرية. رسالة دكتوراه. الجامعة الأردنية: كلية الدراسات العليا.
- خالد عطيه سيد أحمد يعقوب (٢٠٠١). تطوير نظام مُساءلة المعلمين في مصر في ضوء خبرة المملكة المتحدة. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة : معهد البحوث والدراسات التربوية.
- خميس فهيم عبدالفتاح عبد العزيز (٢٠١٠). تطوير المُحاسبية المدرسية بالتعليم الابتدائي المصري في ضوء خبرات بعض الدول. رسالة دكتوراه. جامعة الاسكندرية: كلية التربية

بدمنهور .

- رانيا عبدالمعز الجمال (٢٠٠٨). دراسة مقارنة لنظم المُحاسبية التعليمية في كل من استراليا وانجلترا ونيوزلندا وإمكانية الإفادة منها في مصر . مجلة التربية- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية- مصر . المجلد (١١) . العدد (٢٣) . سبتمبر .
- زهرة ناصر محمد الراسبي (٢٠٠٦) . تطوير أنموذج مُساءلة الأداء في النظام التربوي بسلطنة عُمان . رسالة دكتوراه . الجامعة الأردنية-عمان : كلية الدراسات العليا .
- ساجدة غالب مهاوي أبو كركي (٢٠٠٣) . مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المُساءلة التربوية وأهدافها وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات في الأردن . رسالة ماجستير . جامعة مؤتة-عمان : عمادة الدراسات العليا .
- سارة عبد الخالق فؤاد (٢٠١٤) . تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة بمصر في ضوء مدخل المُحاسبية (ملخص) . رسالة ماجستير . جامعة القاهرة : معهد الدراسات التربوية .
- سارة محمد صالح القهيديان (٢٠٠٩) . واقع المُساءلة التربوية في مدارس التعليم العام الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة ومتطلبات تفعيلها ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر مديرات هذه المدارس . رسالة ماجستير . جامعة أم القرى - مكة المكرمة : كلية التربية .
- سحر محمد أبو راضي محمد (٢٠١٥) . تفعيل ثقافة المُساءلة التربوية لدى معلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير القدرة المؤسسية . مجلة كلية التربية . جامعة عين شمس - القاهرة : كلية التربية . العدد (٣٩) . الجزء ٣ (د) . ص ص ٢٥١-٣٦٠ .
- سرور مذكر العجمي (٢٠٠٨) . درجة تقبل مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت للمُساءلة التربوية وعلاقتها بدرجة تطبيقهم لها . رسالة ماجستير . جامعة عمان العربية - عمان : كلية الدراسات التربوية العليا .
- سعد مسفر سفر الحلي الغامدي (٢٠١٤) . المُساءلة التربوية لدى مديري المدارس في منطقة الباحة . رسالة ماجستير . جامعة الباحة : كلية التربية .
- سعدة أحمد أبو حمدة (٢٠٠٨) . درجة تطبيق المُساءلة الإدارية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم . رسالة ماجستير . جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا - عمان : كلية العلوم الإنسانية .

- سهام جمال محمد عبدالغني (٢٠٠٤). المحاسبية التربوية وإمكانية تطبيقها في التعليم الثانوي العام. رسالة ماجستير. جامعة المنصورة: كلية التربية.
- صالحة عبد الله عيسان، وشيخة سعيد الخروصي (٢٠١٦). متطلبات تطبيق المُساءلة الإدارية على المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة مديريها. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين: كلية التربية. المجلد (١٧). العدد (٢). ديسمبر، ص ص ٤٧ - ٧٩.
- صفاء موسى خميسة (٢٠١٢). درجة ممارسة المُساءلة الإدارية من قبل المديرين وعلاقتها بأنماط القيادة المتبعة في المدارس الأردنية. رسالة دكتوراه. جامعة اليرموك - الأردن: كلية التربية.
- ظنينة سعيد سالم الخروصية (٢٠١٢). اتجاهات رؤساء الأقسام بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان نحو المُساءلة الإدارية. رسالة ماجستير. جامعة مؤتة - مؤتة.
- عالية خلف أخوارشيدة (٢٠٠٤). درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المُساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة. رسالة دكتوراه. جامعة عمان العربية - عمان: كلية الدراسات التربوية العليا.
- عبدالخالق فؤاد محمد (٢٠١٢). آليات مقترحة لتفعيل مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر في ضوء توجهات الإدارة التربوية الفعالة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة: كلية التربية. العدد (٣١)، ص ص ١٨١ - ٢١٨.
- عبد السلام محمود حسن حاملة، وكايد محمد سلامه (٢٠١٧). درجة تطبيق المُساءلة الإدارية والحوكمة المؤسسية والعلاقة بينهما في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر القادة الإداريين فيها. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة قابوس - سلطنة عُمان: كلية التربية. المجلد (١١). العدد (١). يناير، ص ص ١٠٢ - ١٢٢.
- عبد الله صالح الحارثي (٢٠٠٨). بناء أنموذج للمُساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير. جامعة مؤتة - الأردن: كلية العلوم التربوية.
- عبير عيد يوسف كسبري (٢٠٠٣). اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المُساءلة في الإدارة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية. رسالة ماجستير.

- جامعة النجاح الوطنية- نابلس: كلية الدراسات العليا.
- عزة السيد السيد العباسي (٢٠٢٠). دراسة مقارنة لنظم المحاسبية في التعليم الثانوي العام في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا وامكانية الافادة منها في مصر , كلية التربية , جامعة بورسعيد.
 - علي إبراهيم الدسوقي، وميادة محمد فوزي الباسل (٢٠٠٨). المُحَاسِبِيَّة وعلاقتها بإصلاح مؤسسات تربية الطفل في مصر. مجلة بحوث التربية النوعية. جامعة المنصورة: كلية التربية النوعية. العدد (١٢). يوليو، ص ص ٢-٣٤.
 - علي عبد الله إبراهيم الأميري (٢٠٠٨). مسؤولية المعلم: دراسة مقارنة بين قانون دولة الإمارات العربية المتحدة والأنظمة القانونية المعاصرة. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة : كلية الحقوق.
 - عمر علي محمد بني يعقوب (٢٠١٦). درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية بمحافظة عجلون للمساءلة الإدارية ومعوقاتها من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير. جامعة جرش- الأردن: عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.
 - فريال عويد وقعان الشخوت (٢٠١٦). درجة فاعلية المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الزرقاء. رسالة ماجستير. الجامعة الهاشمية- الأردن: كلية الدراسات العليا
 - لاما صقر أحمد الحمود (٢٠٠٧). نموذج مقترح للمساءلة على مستوى المدرسة الثانوية العامة الأردنية في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة. رسالة دكتوراه. جامعة عمان العربية- عمان: كلية الدراسات التربوية العليا.
 - لبنى نعيم أحمد الدريني (٢٠٠٠). اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو المساءلة في محافظة العاصمة. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية- عمان: كلية الدراسات العليا.
 - لميس عبد الحميد الشمخاني (٢٠١٣). درجة ممارسة المساءلة في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن. رسالة ماجستير. جامعة عمان العربية- عمان: كلية العلوم التربوية والنفسية.
 - ماهر أحمد حسن محمد (٢٠٠٩). المُحَاسِبِيَّة التعليمية كمدخل لرفع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. المجلة العلمية لكلية التربية. جامعة أسيوط:

- كلية التربية. المجلد (٢٥). العدد (الأول). الجزء (الأول). يناير، ص ص ٤٧-١٠٤.
- مجدي صلاح طه المهدي (٢٠٠٤). المُساءلة التعليمية في مصر بين إشكاليات التنظير وممارسات التطبيق في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة: كلية التربية. العدد (٥٥). الجزء (الأول). مايو، ص ص ٣-٩٧.
 - مجمع اللغة العربية (2004). المعجم الوسيط. (ط4). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
 - محمد سعد العنزي (٢٠١١). درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة تبوك التعليمية للمساءلة التربوية. رسالة ماجستير. جامعة مؤتة- الأردن.
 - محمد عبد البديع آدم حسين (٢٠١٨). دور الشفافية الإدارية والمساءلة في مكافحة ظاهرة الفساد الإداري بالمؤسسات التعليمية - دراسة ميدانية بمحافظة سوهاج. رسالة ماجستير. جامعة سوهاج : كلية التربية.
 - محمد عثمان الأغا، وهبة وهيب الداووك (٢٠١٤). واقع ممارسة المُساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة. مجلة كلية التربية- جامعة طنطا: كلية التربية. العدد (٥٤). أبريل، ص ص ٤٢٩-٤٥٥.
 - مرفت صالح ناصف (٢٠٠٨). المُحاسبية وتطوير الأداء بالمدرسة الثانوية- دراسة مقارنة في مصر وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس: كلية التربية. العدد (٣٢). الجزء (٣)، ص ص ٢٢١-٣١٤.
 - معن محمد عبد الفتاح بنونه المدني (٢٠٠٧). المُساءلة الإدارية تطبيقاتها ومعوقاتها في إدارات التربية والتعليم. رسالة دكتوراه. جامعة أم القرى- مكة المكرمة: كلية التربية.
 - معن محمود عياصره (٢٠١٣). مفهوم المُساءلة وتطبيقه لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المديرين أنفسهم. مجلة الثقافة والتنمية- مصر: جمعية الثقافة من أجل التنمية. السنة (١٤). العدد (٧٤). نوفمبر، ص ص ١٦٩-٢١٠.
 - منصور عمر المعايطه (١٤٢٢هـ). المسؤولية المدنية للأطباء عن أخطائهم الطبية. مجلة البحوث الأمنية. الرياض: مركز الدراسات والبحوث بكلية الملك فهد الأمنية. مجلد (١٠). عدد (٢٠).
 - منيرة الشрман (٢٠١٠). درجة إلمام أعضاء هيئة التدريس في جامعات إقليم جنوب الأردن بالمساءلة التربوية. المجلة الدولية للأبحاث الدولية. جامعة الإمارات العربية المتحدة :

- كلية التربية. العدد (٢٨)، ص ص ١٣٢-١٥٦.
- مها سعد عبد الرحمن (٢٠١٥). المُحَاسِبِيَّةُ التعلِيمِيَّةُ مدخل لضمان جودة عمليات إدارة الموارد البشرية في المدارس الثانوية العامة بمصر. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس: كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. العدد (١٦). الجزء (٥)، ص ص ١-٤٠.
 - مهدي حسن زويلف (٢٠٠١). إدارة الموارد البشرية - مدخل كمي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
 - مي محمد محمود الحسن (٢٠١٠). درجتا المُساءلة 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. جامعة النجاح الوطنية- نابلس: كلية الدراسات العليا.
 - ميسون طلاع الزعبي (٢٠٠٣). درجة تطبيق المُساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها. رسالة دكتوراه. جامعة عمان العربية للدراسات العليا- عمان: كلية الدراسات التربوية العليا.
 - نها عبد النافع محمد (٢٠١٤) (ملخص). دراسة مقارنة لنظم المُحَاسِبِيَّةُ بمدارس بعض الدول المتقدمة وإمكان الإفادة منها في مصر. رسالة ماجستير. جامعة حلوان: كلية التربية.
 - نهلة عبد القادر هاشم (٢٠٠١). نظام مقترح للمُحَاسِبِيَّةُ المدرسية في جمهورية مصر العربية. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس - القاهرة: كلية التربية. المجلد (١١). العدد (٢٥). الجزء (٢)، ص ص ٣٣-٨٣.
 - نورة زايد حسين الشهراني (٢٠١٥). واقع تطبيق المُساءلة الإدارية في المدارس الحكومية للبنات بشمال مدينة الرياض من وجهة نظر مديراتها. مجلة كلية التربية. جامعة بنها: كلية التربية. المجلد (٢٦). العدد (١٠٢). أبريل، ص ص ٢٢٧-٢٧٨.
 - هالة عبد الله بسيس الزهيري الغامدي (٢٠١٧). درجة تطبيق المُساءلة الإدارية لدى إدارة التعليم في منطقة الباحة من وجهة نظر قادة المدارس. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. عمان: المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب. المجلد (٦). العدد (٥). يونيو، ص ص ١٦٦-١٧٤.

- هانم أحمد حسن أبو النيل (٢٠١٢). دراسة مقارنة لنظم المحاسبية وتقييم القدرة المؤسسية في إنجلترا وأستراليا وامكانية الافادة منها في مدارس التعليم الثانوى العام المصري. رسالة ماجستير. جامعة بنها: كلية التربية.
- الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد (٢٠١١). وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي وثيقة التعليم الأساسي. الإصدار الثالث. القاهرة: قطاع الكتب.
- وائل وفيق رضوان (٢٠١٠). المحاسبية التعليمية مدخل لتحقيق الاعتماد بمؤسسات التعلم قبل الجامعي بمصر. مجلة القراءة والمعرفة- مصر. العدد (١٠٣). مايو، ص ص ١٣٠-١٥٦.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣). قرار رقم ٤٢٨ لسنة ٢٠١٣ بإصدار اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المضاف بمقتضى القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ (الكادر) المعدل بالقانون رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢. القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). قرار وزاري رقم (١٢٩) لعام ٢٠١٤ بشأن إنشاء الإدارة العامة للمتابعة. القاهرة : قطاع الكتب.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ التعليم المشروع القومي لمصر معاً نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل. القاهرة: قطاع الكتب.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٦). قرار وزاري رقم (١٦٤) بتاريخ ٣١ مايو ٢٠١٦ بشأن اعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم. القاهرة: قطاع الكتب.

▪ ثانياً – المراجع الأجنبية:

- Adams, C.A. & [McNicholas](#), P. (2007). Making a difference: Sustainability reporting, accountability and organisational change. **Accounting, Auditing & Accountability Journal**. Vol:20. Iss:3, PP:382-402
- Akporehe, D.A. (Feb., 2011). An Assessment of Accountability among Teachers in Secondary Schools in Delta State. **African Journal of Social Sciences**. Vol:1. No:1, PP:115-125
- Arabiyat, B. & Badah, A.M. (Mar., 2012). The Effect of Basic Education Schools Administrators Application of Managerial Accountability in Al-Balqa'a Governorate on Teachers Satisfaction. **International Journal of Learning & Development**. Vol:2. No:2, PP:64-70
- Astle, J., Bryant, S. & Hotham, C. (2011). **School choice and accountability: putting parents in charge**. Centre Forum, 26 Pages, <https://www.centreforum.org/assets/pubs/school-choice.pdf>
- Baalbaki, M. & Baalbaki, R., (2002). **AL-Mawrid AL-Waseet**. 7th edition. Beirut: Dar ELIlm Lil Malayen.
- Barton, A.D. (2006). Public sector accountability and commercial-in-confidence outsourcing contracts. **Accounting, Auditing & Accountability Journal**. Vol:19. Iss:2, PP.256-271.
- Billger, S.M. (Mar., 2007). **Principles as Agents? Investigating Accountability in the Compensation and Performance of School Principles**. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labor. Paper No:2662, 35 Pages, <https://d-nb.info/98828393X/34>
- Cain, E. (2003). **Quality Counts Developing indicators in children's education**. London: Save the Children, at: http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1089/Quality_counts_developing_indicators.pdf
- Christensen, M. & [Skaerbaek](#), P. (2007). Framing and overflowing of public sector accountability innovations: A comparative study of

- reporting practices. **Accounting, Auditing & Accountability Journal**. Vol:20.Iss:1,PP:101-132.
- Duggan, M.(2009).**School accountability in the Western Australian Public school sector: Perceptions of leaders in the field**. Master of Education Thesis. Western Australia: Murdoch University Perth.
 - Dubnick, M.(Aug.,2003).**Accountability and the Promise of Performance In Search of the Mechanisms**. Philadelphia: Annual Meeting of the American Political Science Association,53 Pages, <http://academic.udayton.edu/richardghere/POL%20305/Fall%202010/Dubnick.pdf>
 - Elstad,E., Christophersen, K.A. & Turmo,T. (2012).The strength of accountability and teachers' organisational citizenship behaviour. **Journal of Educational Administration**. Vol;50 Iss:5,PP:612-628.
 - Erkkilä,T.(2007).Governance and Accountability – Ashift in Conceptualisation. (presented at) **the Annual Conference of European Group of Public Administration** , 1-4 September 2004 in Ljubljana,Slovenia , 38 Pages, <http://faculty.cbpp.uaa.alaska.edu/afgjp/PADM601%20Fall%202007/Governance%20and%20Accountability.pdf>
 - Fast ,E.F.& Hebbler,S.(2004).**A Framework for Examining Validity in State Accountability Systems**.Washington :The Council of Chief State School Officers,<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED484701.pdf>
 - Figlio, D. & Loeb, S. (2011). School Accountability.(In) Eric A. Hanushek,Stephen Machin, & Ludger Woessmann, editor: **Handbooks in Economics**, Vol:3.The Netherlands: North-Holland,PP:383-421
 - Hammond,L.D. & Hill, P.T.(2015). **Accountability and the Federal Role: A Third Way on ESEA**. Washington : Standford Center for Opportunity Policy in Education & Center on Reinventing Public Education, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556473.pdf>

- Hanushek, E.A. & Raymond, M.E.(2006).School Accountability and Student Performance.**Federal Reserve Bank of St. Louis Regional Economic Development**.Vol:2.No:1,PP:51-61,
- Jackson, S.A.& Lunenburg, F.C. (Fall.,2010).School Performance Indicators,Accountability ratings, And Student Achievement , **American Secondary Education**, 39(1), PP:27-44.
- Jacobs,K.(2000).Evaluating accountability: finding a place for the Treaty of Waitangi in the New Zealand public sector. **Accounting, Auditing & Accountability Journal**.Vol:13.Iss:3,PP:360-380.
- [Knapp](#), M.S & [Feldman](#),S.B.(2012).Managing the intersection of internal and external accountability: Challenge for urban school leadership in the United States. **Journal of Educational Administration**.Vol:50. Iss :5, PP:666-694
- [Lashway, L.\(Spr.,2001\).Leadership for Accountability. Research Roundup](#).Vol:17. No:3,PP:1-6,
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458673.pdf>
- LaWanda, E.(2009).**Accountability Practices of School Counselors**. Degree of Doctor of Education. Auburn University-Alabama :Graduate Faculty, <https://etd.auburn.edu/handle/10415/1715>
- [Lingenfelter,P.E.\(Nov.,2001\).Focus on Educational Accountability. The National Center for Education Statistics](#).Vol:20. No:3, 8 Pages ,
https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/SHEEO_US/S011100N.pdf.
- Lorentzen, I.J.(2013).**The Relationship between School Board Governance Behaviors and Student Achievement Scores**. Doctor of Education Thesis. Montana: University of Montana,
<http://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2406&context=etd>
- Martin, R. (Nov.,2000).[Educational Accountability :What Can We Learn From History](#) [?.,http://www.pathsoflearning.net/archives/accountability.html](http://www.pathsoflearning.net/archives/accountability.html)

- Merriam-Webster Inc., (1989). **Webster's Dictionary of English Usage**. Springfield, Massachusetts
- Mulgan, R. (2000). Accountability: An Ever-Expanding Concept? **Public Administration**. Vol:78. No:3 ,PP: 555–573.
- Nakpodia, E.D. & Okiemute, A.R.(Jul.,2011).Teacher's accountability in Nigerian education system :Perceptions of teachers and administrators in Delta State.**International NGO Journal** Vol:6 (7), PP:152-158, at
- Newmann, F. M., King, M. B.& Rigdon, M.(Sep.,1996).**Accountability and School Performance: Implications from Restructuring Schools**. Center on Organization and Restructuring of Schools, Madison, WI.ERIC Number: ED412631, 68 Pages, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412631.pdf>
- O'Day, J.(2003).Partnership, Accountability, and Standards-Based Reform: Reflections on the Baltimore City-State Partnership. **Journal of Education for Students Placed at Risk**. Vol:8.Iss:1,PP:149-163
- Perie, M., Park, J.& Klau, K.(Dec.,2007).**Key Elements for Educational Accountability Models**. A paper commissioned by the Council of Chief State School Officers Accountability Systems and Reporting State Collaborative, Washington, DC, 117 Pages
- Pulliam, A. L.(2007).**The Impact of Student Mobility on School Accountability in Texas**. Doctor of Education Thesis. Texas: Baylor University, https://baylor-ir.tdl.org/baylor-ir/bitstream/handle/2104/5028/alfred_pulliam_edd.pdf?sequence=1
- Rockoff, J. &Turner, L.J.(2010).**Short Run Impacts of Accountability on School Quality**.Columbia University: Graduate School of Business, 48 Pages, http://econweb.umd.edu/~turner/rockoff_turner_aej_ep_final_Jan_10.pdf
- [Ryan](#),C.& [Walsh](#),P.(2004).Collaboration of public sector agencies: reporting and accountability challenges **International Journal of Public Sector Management**.Vol:17, Iss:7 ,PP:621-631.

-
- Starling, G .(2010).**Managing The Public Sector**. 9th edition. Boston: Wadsworth Cengage Learning ,
https://books.google.com.eg/books?id=GLseUc8EcfIC&pg=PR1&hl=ar&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
 - Timmermans, A., Wolf de,I., Bosker, R. & Doolaard,S. (Jan.,2015).Risk-based educational accountability in Dutch primary education. **Educational assessment evaluation and accountability**. Vol:27. Iss:4, PP:323–346
 - Ysseldyke, J., Krentz, J., Elliott, J.,Thurlow, M., Erickson, R.& Moore, M.(May.,1998). **NCEO Framework for Educational Accountability**.University of Minnesota: National Center on Educational Outcomes,72 Pages, <https://eric.ed.gov/?id=ED425594>
 - Zargarpour,N.(2005). **A Collective Inquiry Response to High-Stakes Accountability**. Doctor of Education Thesis. Claremont Graduate University, California.
 - Waite ,M.(editor) (2012).**Oxford Advanced Learner's Dictionary**.7th edition, Oxford University Press