

١٥/٤/٢٠٠٣

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم الانسانية

اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة في الإدارة
التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية

١٥/٤/٢٠٠٣

إعداد

١٥/٤/٢٠٠٣

عبير عيد يوسف كسبري

إشراف

د. محمود كوري

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في العلوم التربوية
لكلية الدراسات العليا

نابلس / فلسطين

١٤٢٣/٢٠٠٣

اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة في الإدارة التربوية
في محافظات شمال الضفة الغربية

إعداد :

عبير عيد يوسف كسبري

نوقشت هذه الدراسة وأجيزت بتاريخ ٢٠٠٣/١/١٢

أعضاء لجنة المناقشة

.....
.....
.....
.....

الدكتور محمود كوري (رئيساً)
الدكتور محمد الآغا (ممتحناً خارجياً)
الدكتور علي بركات (عضواً)
الدكتور شحادة عبده (عضواً)

١٤٢٣/٢٠٠٣

الإهداء

إلى والديّ ...

إلى زوجي ...

إلى اخوتي وأخواتي ...

إلى زملائي وزميلاتي ...

أهدي هذا العمل

الشكر والتقدير

أتقدم بجزيل شكري من الدكتور محمود كوري لإشرافه على هذه الرسالة فقد كان لتوجيهاته البناءة وإرشاداته القيمة، الأثر الكبير في إخراج هذا النهج العلمي إلى حيز الوجود .

كما أتقدم بالشكر والعرفان من أعضاء لجنة المناقشة على اقتراحاتهم وآرائهم القيمة التي ستساهم في إثراء هذه الرسالة، فلهم كل الشكر والتقدير .

كما وأقدم شكري للدكتور وائل أبو صالح، الذي قام بتصويب رسالتي لغويا، كما أشكر القائمين على مديريات التربية والتعليم في محافظات الشمال لتسهيلهم مهمتي في توزيع الاستبانات وجمعها، كما أشكر مديري ومديرات المدارس الثانوية الذين تجاوبوا معي، وقاموا - مشكورين - بتعبئة الاستبانات.

فلهم جميعا، ولكل من أسهم في إخراج هذه الرسالة إلى حيز الوجود أسمى باقات الشكر والامتنان.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ت
الشكر والتقدير	ث
فهرس المحتويات	ج
فهرس الجداول	خ
فهرس الملاحق	ذ
ملخص الدراسة	ر
الفصل الأول :	
المقدمة	٢
تعريف مصطلحات الدراسة	٤
مشكلة الدراسة	٥
أهداف الدراسة	٨
أسئلة الدراسة	٩
حدود الدراسة	١٠
أهمية الدراسة	١٠
الفصل الثاني :	
أولاً: الأدب النظري	١٢
ثانياً: الدراسات السابقة	٢٤
١. الدراسات العربية	٢٤
٢. الدراسات الأجنبية	٢٥
ملخص الدراسات السابقة	٣٨
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهج الدراسة	٤٢
مجتمع الدراسة	٤٢
أداة الدراسة	٤٥
صدق الأداة	٤٥
وصف الأداة	٤٥

٤٦	ثبات أداة الدراسة
٤٦	تطبيق الأداة
٤٧	تصميم الدراسة
٤٧	المعالجات الإحصائية
٤٩	الفصل الرابع: عرض النتائج
	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
٦٩	مناقشة النتائج
٨٤	التوصيات
	قائمة المراجع :
٨٥	المراجع العربية
٨٨	المراجع الأجنبية
٩٣	ملاحق الدراسة
١٢٠	الخلاصة باللغة الإنجليزية

فهرس الجداول

الجدول	عنوان الجدول	صفحة
(١)	توزيع مدارس مجتمع الدراسة تبعاً للمديریات.	٤٣
(٢)	توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.	٤٣
(٣)	توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	٤٣
(٤)	توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير نوع المدرسة.	٤٤
(٥)	توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	٤٤
(٦)	توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير طبيعة الكلية التي تخرج منها المدير.	٤٤
(٧)	ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.	٤٦
(٨)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية في مجال مفهوم المساءلة وأهميتها.	٥٠
(٩)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية في مجال المناهج.	٥٢
(١٠)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية في مجال المعلمين.	٥٣
(١١)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية في مجال الطلبة.	٥٥
(١٢)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية في مجال التجديد والإبداع.	٥٦

- ٥٧ (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية
لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال
الضفة الغربية في جميع المجالات نحو المساءلة التربوية.
- ٥٨ (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية
لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال
الضفة الغربية تبعاً لمتغير الجنس.
- ٥٩ (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية
لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال
الضفة الغربية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة .
- ٦١ (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية
لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال
الضفة الغربية تبعاً لمتغير نوع المدرسة .
- ٦٣ (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية
لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال
الضفة الغربية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي .
- ٦٥ (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية
لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال
الضفة الغربية تبعاً لمتغير طبيعة الكلية التي تخرج فيها المدير .

فهرس الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق	الصفحة
١.	أسماء المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية.	٩٥
٢.	صورة عن الاستبانة .	١٠٤
٣.	كتاب عميد كلية الدراسات العليا إلى وزارة التربية والتعليم .	١١١
٤.	كتاب وزارة التربية والتعليم إلى عميد كلية الدراسات العليا .	١١٣
٥.	كتب مديريات التربية والتعليم إلى مديري ومديرات المدارس الثانوية .	١١٥

اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة في الإدارة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية

إعداد

عبير عيد يوسف كسبري

إشراف

د. محمود كوري

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة في الإدارة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية، والكشف عن العلاقة بين اتجاهاتهم نحو المساءلة في الإدارة التربوية وبين متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمؤهل العلمي، وطبيعة الكلية التي تخرج فيها المدير/المديرة، من خلال أسئلة الدراسة الآتي ذكرها:-

١. ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في الإدارة التربوية في كل مجال من المجالات التالية: مفهوم المساءلة وأهميتها، والمناهج، والمعلمين، والطلبة، والتجديد والإبداع؟

٢. ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في الإدارة التربوية؟

٣. هل يوجد اختلاف في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة تعزى إلى كل من الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، ونوع المدرسة، وطبيعة الكلية التي تخرج فيها المدير؟

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية، للعام الدراسي (٢٠٠٠/٢٠٠١)، حيث بلغ عددهم (٢٠٤) مدير ومديرة، موزعين على مديريات شمال الضفة الغربية، وهي نابلس، وسلفيت، وقلقيلية، وطولكرم وجنين، وقياطية.

واستخدمت استبانة مؤلفة من جزأين هما: الأول بيانات شخصية ويشتمل على: الجنس، وسنوات الخبرة في العمل الإداري، ونوع المدرسة والمؤهل العلمي، وطبيعة الكلية التي

تخرج فيها المدير /المديرة .الثاني ويتكون من خمسة مجالات الأول ويتألف من (٣٣) فقرة للتعرف إلى مفهوم المساءلة التربوية وأهميتها ، والثاني فيتألف من (٧) فقرات توضح دور المساءلة في تطوير المناهج وحسن تنفيذها وإثرائها، و الثالث من (١٣) فقرة بينت دور المساءلة في تطوير المعلمين أكاديمياً ومهنياً ، و الرابع من (١٢) الفقرة توضح دور المساءلة في تحسين المخرجات التربوية وتطوير الطلبة ، و الخامس من (٦) فقرات بينت أهمية المساءلة في تحفيز التفكير الإبداعي لدى المشاركين في العملية التعليمية التعليمية .

وتم التأكد من صدق الأداة بعرضها على تسعة محكمين من ذوي الاختصاص في جامعة النجاح الوطنية، ومديرية التربية والتعليم في نابلس ، وتم حساب معامل الثبات لأداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ الفا Cronbach -Alpha حيث وصل معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٦) .

وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .

١. اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو مفهوم المساءلة وأهميتها كبيرة ،حيث بلغت النسبة المئوية عليها (٧٩,٤%) ، و مجال المناهج كبيرة جداً، حيث بلغت النسبة المئوية الإجابة عليها (٨٠,٧%) ، و مجال المعلمين كبيرة ،حيث بلغت النسبة المئوية للإجابة عليها (٧٩,٤%) ، و مجال الطلبة كبيرة جداً، حيث بلغت النسبة المئوية للإجابة عليها (٨١,٤%) ، و مجال التجديد والإبداع كبيرة جداً حيث بلغت النسبة المئوية للإجابة عليها (٨٠,٢%) .

٢. اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في الإدارة التربوية كبيرة جداً حيث بلغت النسبة المئوية للإجابة عنها (٨٠,٢%) .

٣. تتأثر اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية بمتغير الجنس بفارق بسيط لصالح الذكور ، و بمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري، ولصالح الذين تزيد خبرتهم عن ١٠ سنوات ،و بمتغير نوع المدرسة، ولصالح المدارس الخاصة ،وبمتغير المؤهل العلمي ،ولصالح الماجستير ، و بمتغير طبيعة الكلية التي تخرج فيها المدير /المديرة ،بفارق بسيط لصالح الكلية العلمية .

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

الفصل الأول

مشكلة الدراسة :خلفيتها وأهميتها

- المقدمة

-تعريف مصطلحات الدراسة

-مشكلة الدراسة

-أهداف الدراسة

-أسئلة الدراسة

-حدود الدراسة

-أهمية الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة: خلفيتها وأهميتها

المقدمة

يعد النظام التربوي أحد الأنظمة الاجتماعية المهمة، شأنه شأن النظم الاجتماعية المزملة، كالنظام الاقتصادي والنظام الإعلامي والنظام السياسي، وغيرها من النظم الاجتماعية التي تشكل مجموعها نظام الدولة الأكبر. ويعتبر النظام التربوي من الأنظمة الأكثر تأهيلاً للتصدي لرياح التغيير والتعامل معها، والمساعدة في إحداث هذه التغييرات وتشكيلها. ولكي تحافظ الأنظمة التربوية على كفاءتها وحيويتها وفاعليتها، فإنه يفترض أن تعيش هذه الأنظمة وباستمرار حياة التجديد الذاتي لمكوناتها، وذلك عبر نظم وعمليات التغذية الراجعة التي تشمل وتغطي مدخلات النظام التربوي وعملياته ومخرجاته (الطويل، ١٩٩٩).

وإن نظاماً اجتماعياً أسس على حب الجماعة بذواتها، ومؤسساتها، وقيمتها المرجعية أجدد بأن يكون كل متقف فيه مسائل نفسه في كل لحظة عما أنجز، وعما ينتهج من سبل لتحقيق ما حقق، بل لم لا يكون محاسباً نفسه عما لم يفعله مم لو فعله، لتحقيق على يده أكثر مما تحقق (المسدي، ١٩٩٩).

كما أن هدف التربية الأول، هو أن نصنع لهذا الإنسان كيانه مستقلاً، له شخصيته المستقلة، قد تسليح بما يؤمن به مجتمعه من مثل وقيم واتجاهات وعادات وتقاليد، يعمل بما فيه الخير لنفسه، ولمجتمعه ويعمل على تقويم ذاته، يحاسب نفسه على أقواله وأعماله قبل أن يحاسبه عليها الغير، ويتطلع إلى مستقبل مشرق، يكون هو نفسه أحد صانعيه (عدس، ١٩٩٥). ويؤكد الطويل على أن تميز أي نظام على صلة وثيقة بتميز العملية الإدارية فيه، وتميز مدخلاته البشرية، وتمكينها من معاشة حقوقها ومسؤولياتها بكفاءة وفاعلية (الطويل، ١٩٩٩).

وللإدارة المدرسية أهمية وأثر بارزان في إنتاجية العملية التربوية التعليمية في مختلف أوجهها وأبعادها، تخطيطاً وبرمجة وتنظيماً، إشرافاً وتوجيهاً وتقويماً. والإدارة المدرسية هي الحلقة الأهم في البنية الهيكلية للإدارة التربوية، فهي في تماس مباشر مع العملية التربوية والتعليمية، والمدير هو الرأس الإداري والتربوي في آن واحد، وهو القائد الموجه والمقرر، وهو المخطط والمنسق والمشرف في مدرسته، تزداد أهميته، ويبرز دوره في المرحلة الثانوية لما لأفراد المجتمع المدرسي في هذه المرحلة من خصائص نفسية واجتماعية وعلمية واقتصادية (البرادعي، ١٩٩٨).

وإن نظام المساءلة مأخوذ به في المجتمعات منذ أقدم العصور، في المؤسسات الحكومية، والشركات، والنشاطات الاقتصادية بشكل عام، وبدأت المساءلة تأخذ طريقها إلى النظام التربوي بشكل علمي وموضوعي في بداية الثمانينيات، وتزدهر المساءلة عادة كلما ازدهرت النظم الديمقراطية، لأنها تضمن حق الأفراد في كيفية إدارة النظم التعليمية وفلسفتها، وكيف يتم التصرف بالأموال التي يدفعونها لتتفق على التعليم، وإطلاعهم على مدى تحقيق التربية لأهداف المجتمع من خلال المخرجات التربوية التي تتدفق على سوق العمل (المحمود، ١٩٩٩).

من هنا يفترض أن يكون لمفهوم المساءلة والاتجاهات نحوها مكانته الخاصة في سياق النظام التربوي، فالمساءلة في التربية تشكل مطلباً لفئات المجتمع وشرائحه كافة، للتأكد من مدى تحقيق النظم التربوية لتوقعات مجتمعاتها، وبخاصة في ضوء الكثير من التساؤلات التي تثار حول مدى فاعلية وكفاية مخرجات النظم التربوية، ومدى نجاحها في بناء الأطر المعرفية والقيمية، والاتجاهات، والمهارية، ومدخلاتها البشرية من الطلبة، وما يتوقع منها من خدمة للمجتمع، ومن إثراء للمعرفة والفكر الإنساني، إضافة إلى مخرجها الرئيس، وهو بناء الإنسان الصالح، لذا بدأ ظهور نوع من المساءلة سمي بالمساءلة التربوية Educational Accountability (الطويل، ١٩٩٩).

وضمن الأنظمة التربوية يوجد نوعان من المساءلة :

النوع الأول: وهو الذي يحمل المسؤولية للطلبة (مساءلة الطلبة) وهذه المساءلة هي التي تحفز الطلبة لبذل أقصى جهودهم في الدراسة.

النوع الثاني: وهو الذي يحمل المسؤولية للنظام (مساءلة النظام) وهذا النوع صمم لتطوير البرامج التربوية (National Center on Educational Outcomes, 2001).

ويشير (عمران، ١٩٩٨) أن غياب نظام المساءلة هو أحد مظاهر التعليم الذي يعيق التفكير الناقد في المدرسة الفلسطينية، حيث يقول: تظهر المدرسة في أن فلسفتها هي تبادل إنجاز الطلبة بمجموعة من العلامات، وأن آلية التقويم المتبعة تعزز هذا المفهوم، وهذا يشجع الطلبة على عدم الرغبة بالمهام التربوية الصعبة إلى حد ما، ويشنت حماسهم لتبني القضايا التي تتطوي على جهد عقلي، وهنا تتجسد أهمية فلسفة مفهوم المساءلة في التأثير في المعلمين والطلبة على حد سواء لتعزيز أهمية الحصول على إنجاز مميز، لأن كلا منهما يقع تحت تأثير المساءلة الأكاديمية. لذا فالمطالبة بالمساءلة التربوية قائمة على اعتقاد المواطنين بأن التربية قد فشلت في التحقيق الفاعل لتوقعاتهم (الطويل، ١٩٩٨).

وعليه، لا بد من ممارسة المساءلة التربوية، سواء في نظم التربية في بلدان العالم المتقدم، أو في بلدان العالم النامي، سعياً للوصول إلى أنسب نجاح ممكن، كي تلبي هذه النظم

آمال مواطنيها وتطلعاتهم في أن تكون التربية أداة فعالية وإيجابية في بناء المجتمع المنشود، والإسهام في صوغ الإنسان الصالح الذي تتطلع إليه هذه المجتمعات (الطويل، ١٩٩٩).

وتوجد مسألة ثانية تؤكد الحاجة لهذا المفهوم في فلسطين، حيث أن الموارد والمخصصات المادية المتاحة للنظام التربوي محدودة، فإن الحصول على هذه الموارد وتوظيفها بالشكل المناسب يعطي تبريراً مناسباً للإنفاق عليها، وهذا يتطلب نظام مساءلة ومحاسبة يضمن فاعلية استخدام هذه الموارد لتحقيق الأهداف المرجوة منه.

والواقع أن هناك مشكلات عدة تتعلق بالإنفاق على التعليم بنسبه المختلفة، يأتي في مقدمتها عدم سيطرة السلطة على الموارد الفلسطينية، فقد أبقت سلطات الاحتلال سيطرتها على الجزء الأكبر منها، وألحقت الاقتصاد الفلسطيني بالاقتصاد الإسرائيلي، وبالتالي قلصت قدرة السلطة الفلسطينية على تبني التوزيع الأمثل للموارد الفلسطينية، زد على ذلك اعتماد موازنة السلطة بنسبة عالية على ما يقدمه المانحون من دعم، وهو غير ثابت، ولا هو بمستقر على الرغم من كونه يشكل جزءاً لا يستهان به من الدخل القومي الإجمالي الفلسطيني (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠).

التعاريف المفاهيمية لمصطلحات الدراسة :

اشتملت هذه الدراسة على عدد من المصطلحات عرفت على النحو الآتي:

نظام المساءلة :

العلاقة التعاقدية بين الرؤساء والمؤوسين، وما يقدمه هؤلاء المؤوسون من إجابات عن أسئلة أو استفسارات الرؤساء، لتبرير فشلهم أو تصورهم في أداء أدوارهم، وما يمارسه هؤلاء المسؤولون من إجراءات وعقوبات بحق المقصرين (المحمود، ١٩٩٩).

المؤهل العلمي

هو الدرجة العلمية التي حصل عليها المدير، مصنفة إلى دبلوم، بكالوريوس، بكالوريوس + دبلوم، ماجستير.

الخبرة

عدد سنوات عمل المدير في المدرسة في مجال الإدارة التربوية .

طبيعة الكلية

نوع الكلية التي تخرج فيها المدير، سواء أكانت علمية أم إنسانية .

التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

المساءلة:

قيام الرئيس بمساءلة المرؤوس على ما يقوم بأدائه من أعمال وإشعاره بمستوى هذا الأداء ، وتشمل شرحاً وتفسيراً لماذا حدث الفشل ، وما يتوجب فعله لتصحيح مثل هذا الموقف (الطويل، ١٩٩٩)، وتقاس بالدرجة التي حصل عليها المدير عند الإجابة على الاستبانة المعدة لقياس المساءلة.

الاتجاه :

هو الحالة الوجدانية للفرد، تتكون بناء على ما يوجد لديه من معتقدات أو تصورات أو معارف، وتدفعه تلك الحالة - أحياناً - للقيام ببعض الاستجابات أو السلوكيات في موقف معين، بحيث يتحدد من خلالها مدى القبول أو التحييد لهذا الموقف (نصرالله، ٢٠٠٠)، وتقاس بالعلامة التي حصل عليها المدير على مقياس الاتجاهات المستخدم لأغراض هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تتبع مشكلة الدراسة من النقد الموجه للتربية في الوطن العربي في السنوات الأخيرة، ومؤداه أن الطلبة لم يتلقوا في دراساتهم الابتدائية والثانوية ما يتلاءم وحاجاتهم الفردية، أو حاجات مجتمعهم، وعليه فلن يكونوا مبدعين ومنتجين، فقد لاحظ الكثيرون أن المدارس تعد معظم طلابها أكاديمياً، وحين يتخرجون تجد أن معرفتهم بالحياة العملية ضعيفة (عدس، ١٩٩٥).

كما أن مخرجات النظم التربوية، وما يثار حولها من تساؤلات وإشكاليات اجتماعية وثقافية هي من الأسباب الكامنة خلف المطالبة المتنامية لممارسة مساءلة تربوية، فالعديد من النظم التربوية سواء أكانت في بلدان العالم المتحضر ، أم في العالم النامي قد خيبت آمال مواطنيها كأداة فاعلة وإيجابية في بناء المجتمع، لذا ، فالمطالبة بالمساءلة التربوية قائمة على اعتقاد المواطنين بأن التربية قد فشلت في التحقيق الفاعل لتوقعاتهم (الطويل، ١٩٩٨).

وتعاني المجتمعات العربية من حالة الترهل والفساد الإداري اللذين يمكن أن يعزيا إلى خلخله المستوى الحضاري، وتراجع في القواعد التنظيمية وضعف في المساءلة، وغياب وجود نظام واضح وصريح للمساءلة، ففي كثير من الدول النامية يكون الخضوع للمساءلة ضعيفا. كما أن المؤسسات والجهات القانونية المكلفة بتنفيذ بعد المساءلة غير مهيأة للقيام بهذه العملية المعقدة على نحو جيد، فالترهل والفساد الإداري يشملان كافة أنظمة المجتمع، أما مظاهره في أنظمة المجتمع العربي التربوية فيتمثل فيما يلي:

- الهوة الكبيرة بين البعد النظري والبعد العملي في النظم التربوية .
- إعطاء الأولوية لكم التعليم على حساب نوعه .
- عدم المقدرة على تغيير الفكر الإداري وعدم الاعتراف بأن الإدارة مهنة .وعلم متخصص له أصوله ومبادئه وتقنياته التي لا يعرفها ولا يتمكن من توظيفها من لم يكن مؤهلا لها بأعلى المستويات .
- الاكتفاء بإدارة التسيير وتجاهل إدارة التطوير .
- غياب مفهوم الإدارة العصرية التي هي مظهر من مظاهر الحياة الحديثة.
- غياب المنتفعين والمستفيدين من النظام التعليمي عن عملية التخطيط للإصلاح التربوي.
- عدم تهيئة النظام التربوي لقابلية التغيير .
- عدم قدرة النظام التربوي على توفير مناخات فكرية مفتوحة على بيناتها ومجتمعاتها.
- عدم قدرة النظام التربوي على تمرير طلبته في خبرات تعميق فهم الذات وإدراكها وما تشتمله من أبعاد بنائية مع فشله في توعيتهم بأنهم يعيشون في عالم لم يعد يخضع لأية أطر مقولية أو انتماءات مغلقة .
- عجز النظام عن الانتقال بالمتعلم من مستوى المحدودية والسذاجة والبساطة في الفهم والإدراك إلى التحليل الناقد لهذا الفهم وذاك الإدراك.
- عدم مقدرة النظام التربوي على تنمية بعد الحوار البناء، وبعد ممارسة التفكير الناقد ، وبعد شمولية التفكير، وبعد الانتقائية الفكرية مع المحافظة على الأصالة (الطويل، ١٩٩٩).
- أما النظام التربوي في فلسطين والذي هو جزء من الأنظمة التربوية العربية التي تعاني من المشاكل الجوهرية السابقة ، فهو عانى الكثير من جراء الاحتلال ، فالمناهج الموجودة مثلا لا تلبي حاجات الشعب الفلسطيني وآماله وتطلعاته حيث يطبق في غزة المنهاج المصري، وفي الضفة المنهاج الأردني، وكلاهما لا يحققان أهداف الشعب الفلسطيني في مستقبل مشرق ، ومنذ قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية عمل فريق من الفلسطينيين على وضع استراتيجيات بناء مناهج جديدة تتبع فلسفتها من فلسفة الشعب الفلسطيني ، وهنا يأتي دور

المساءلة التربوية التي تهتم بالكيفية التي تتحقق من خلالها نتائج البرامج التعليمية، فهي خطوة مرافقة لكل مرحلة من مراحل العمل التربوي لتفادي الأخطاء قبل وقوعها، أو منعها، أو لإيجاد البدائل، أو إيجاد الحلول المناسبة لها.

ونحن في المجتمع الفلسطيني أحوج ما نكون للتربية والتعليم، والسعي لبلورة فلسفة تربوية تتبع من ديننا وتراثنا وأصالتنا وقيمنا، وتتفق مع احتياجاتنا في مجتمع حر ديمقراطي، ووضع خطة تربوية واقعية وممكنة للتنفيذ للإصلاح والتطوير، تعتمد البحث العلمي منهجاً، والتخطيط طريقة، وتبدأ من معايشة الواقع التعليمي، ورصده، وسبر غوره، وإعادة تنظيمه وإصلاح مساره، وتقنيته مما علق به من ممارسات غريبة، وإعادة رصد الواقع، وتشخيص مشكلاته، والسعي إلى علاج اغتراب التعليم ومناهجه وبرامجه عن حاجات الإنسان الفلسطيني، وأهدافه القيمية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية، وإعداد القوى البشرية، والكوادر المدربة، القادرة على تحقيق أهداف التنمية، وإعداد البنية التحتية لهذا المجتمع المقبل على تقرير المصير، وإقامة الدولة الفلسطينية الواعدة، واستثمار الإنسان الفلسطيني للإسهام في إعادة بناء الأمة من جديد (الفرا، ١٩٩٣).

وقد برزت في ظل الاحتلال مشكلات عدة في المجال التعليمي، باتت خطورتها ظاهرة للعيان، والتي تتمثل في :

- الوضع الاقتصادي والاجتماعي والمهني للمعلمين.
- عدم ملائمة المحتوى التعليمي للإبناء الاجتماعي والاقتصادي.
- النقص في المباني المدرسية والتسهيلات التعليمية .
- ممارسات السلطات المحتلة ضد المناهج التعليمية، والممارسات اللاإنسانية التي يتعرض لها الطلبة والموظفون، من طرد واعتقال وغير ذلك .
- حرمان أعداد كبيرة من الطلبة سنوياً من تأدية امتحاناتهم، عندما يحاولون التعبير عن مشاعرهم، وإجبارهم على ترك المدرسة نتيجة المضايقات التي تمارسها سلطات الاحتلال.
- توفير أعداد كبيرة من المعلمين مما يزيد من عدد الخريجين الذين يبحثون عن عمل.
- فرض أسلوب العقاب الجماعي ضد الطلبة، وإرغامهم على الانصياع لتعليمات السلطات، والتي تتنافى مع القيم والمفاهيم التربوية والوطنية (الأمير، ١٩٩٧).
- ويشير (جلس، ١٩٩٣) في المؤتمر التربوي الأول بعنوان "تطوير التعليم في الأراضي المحتلة من أين نبدأ؟" أن إنتفاضة عام ١٩٨٧ أدت إلى حدوث أزمة في التعليم، تركت آثارها في البيئة التعليمية وتمثلت فيما يلي :

- فقدان الكثير من وقت التعلم الصفي نتيجة للإغلاق ومنع التجوال والأحداث الصعبة التي فرضت ظلالها على المدارس وحياة الطلبة .

- انتقال التعليم إلى المركز الثاني من اهتمامات طلابنا .
- تدني مستويات التحصيل في المواد الدراسية المختلفة، وفي المراحل التعليمية المختلفة.
- زيادة التسرب والانقطاع عن الدراسة.
- فقدان المعلم لسلطته التقليدية ، وازدياد عدم التزام الطلبة بالأنظمة والقوانين المدرسية.
- انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات، كنتيجة طبيعية للعوامل السابقة ، مما أدى إلى صعوبات كبيرة في دراساتهم في الصفوف الأعلى، وخاصة في التعليم الجامعي .
- وفي توصيات المؤتمر ، أكد المشاركون على وضع الخطط والحلول العملية الممكنة لعلاج العديد من المشكلات التي يعاني منها التعليم الفلسطيني في المجالات الآتية:
- استخدام المدارس لفترتين، وقصر اليوم الدراسي، وانخفاض جدواه .
- ازدحام الفصول، وزيادة كثافتها بشكل كبير يحول دون تحقيق الأهداف المنشودة .
- زيادة العبء التدريسي على المعلمين ، والعجز عن القيام بالأدوار الجديدة الضرورية لتطوير عملية التعلم والتعليم.
- توفير النشاطات العملية والفنية والرياضية والمكتبات والحدائق والأفنية في المدارس.
- اغتراب التعليم عن حاجات الإنسان الفلسطيني وفلسفته وأهدافه.
- عدم كفاءة الكثير من معلمي المدارس ، وتدني نسبة نجاح الطلبة خلال العام الدراسي (الفرأ، ١٩٩٣).

وتتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن سؤالها الرئيس وهو :ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة في الإدارة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى :

التعرف إلى اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة في الإدارة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية.

التعرف إلى أثر متغيرات (الجنس، والعمر، والخبرة، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة، طبيعة الكلية التي تخرج فيها المدير /ة) في اتجاهاتهم نحو المساءلة في المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية .

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو مجال مفهوم المساواة وأهميتها ؟
- ٢- ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساواة في مجال المناهج ؟
- ٣- ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساواة في مجال المعلمين ؟
- ٤- ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساواة في مجال الطلبة ؟
- ٥- ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساواة في مجال التجديد والإبداع ؟
- ٦- ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساواة في الإدارة التربوية؟
- ٧- هل يوجد اختلاف في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساواة تعزى إلى الجنس ؟
- ٨- هل يوجد اختلاف في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساواة تعزى إلى المؤهل العلمي ؟
- ٩- هل يوجد اختلاف في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساواة تعزى إلى الخبرة ؟
- ١٠- هل يوجد اختلاف في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساواة تعزى إلى نوع المدرسة (حكومية/خاصة) ؟
- ١١- هل يوجد اختلاف في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساواة تعزى إلى طبيعة الكلية التي تخرج فيها المدير (علمي /إنساني)؟

حدود الدراسة

تحدد نتائج هذه الدراسة بالحدود الآتية :

- الحد البشري :مديري ومديرات المدارس الثانوية والبالغ عددهم (٢٠٤) مدير ومديرة.
- الحد المكاني:محافظات شمال الضفة الغربية (جنين ،وطولكرم ،وقلقلية ،وسلفيت ،ونابلس).
- الحد الزمني :تم اجراء الدراسة في العام الدراسي (٢٠٠٠/٢٠٠١) م.

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة من كونها -في حدود علم الباحثة- هي الدراسة الأولى التي تجرى حول المساءلة في الإدارة التربوية في الأنظمة التعليمية في فلسطين .
وتهم الدراسة كل من: المديرين والمديرات بشكل أساسي ،كما تهم المعلمين والمعلمات ، والقائمين على إعداد الإداريين التربويين في المعاهد والجامعات، ليطلعوا على هذه الاتجاهات والعمل على بناء اتجاهات إيجابية نحو المساءلة ، و تهم المسؤولين في وزارة التربية والتعليم وذلك بتقديم دراسة علمية منهجية للتمهيد لوضع نظام للمساءلة في النظام التربوي، و النظام التربوي لأن هدف المساءلة هو تحسين أداء العاملين فيه ،من إداريين ومشرفين ومعلمين وكذلك الطلبة، كما تهم الجهات الممولة للنظام التربوي لتكون على اطلاع باتجاهات المديرين والمديرات نحو المساءلة في الإدارة التربوية ، مما يساعدهم في تنظيم توزيع الموارد بشكل فاعل،و الباحثين في مجال الإدارة التربوية المعنيين بالمساءلة وتحسين المناهج.

الفصل الثاني

أولا :الإطار النظري

ثانيا:الدراسات السابقة :

١- الدراسات العربية

٢- الدراسات الأجنبية

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

المساءلة مفهومها ونشأتها

نشأت المساءلة التربوية فعلياً في الولايات المتحدة الأمريكية في نهاية الستينيات وبداية السبعينيات، ثم هدأت لتهض مجدداً بزخم أكبر في بداية الثمانينيات، أما في بريطانيا فبدأت المناداة بالمساءلة التربوية في بداية السبعينيات خلال الفترة المغلقة للمنهاج، حيث أن المنهاج كان يقرر من قبل المعلمين، مع تأثير بسيط أو بدونه للأهل ورجال الأعمال والحكومة، وفي سنة (١٩٧٦) قدم رئيس المراقبين تقريراً واسعاً لفت النظر فيه إلى المشكلة، هذا التقرير بدأ بإثارة أسئلة عن نوعية التعليم، وما يتعلق بما تم تعليمه للعالم المتحضر (Kenneth, et.al 1999).

ويرى (توق، ١٩٩٧) أن المساءلة بدأت تأخذ طريقها إلى النظام التربوي بشكل علمي وموضوعي في بداية الثمانينيات، في حين، ذكرت الموسوعة العالمية للتربية (International Encyclopedia of Education, 1993) أن المساءلة ظهرت كقضية أساسية في الولايات المتحدة في الستينيات، وكانت تسير إلى الأمام في المملكة المتحدة في تلك الفترة، إذ كان الاهتمام في هذين البلدين يدور حول معايير التعليم، وتحسين نوعيته، وتوضيح الشكوك التي تدور حوله، واقتصرت المساءلة في البداية على التعليم الابتدائي والثانوي، وامتدت بعد ذلك إلى التعليم العالي باعتبارها مطلباً لزيادة كفاءة النظام التعليمي (الطويل، د.ت).

مفهوم المساءلة

إذا بحثنا عن كلمة مساءلة من الناحية اللغوية، فسنجد أن هذه الكلمة مصدر الفعل الرباعي "سأل" إلا أن معاجم اللغة لا تتناول هذه الكلمة، ولكنها تتناول كلمة، مسؤولية وهي تختلف في المعنى عن كلمة المساءلة، إذ تطلق كلمة المسؤولية أخلاقياً على التزام الشخص بما يصدر عنه من القول أو العمل، والمسؤول هو المناط به عملية المتابعة، ويرى إيروك (Urwic, 1955) أن "المسؤولية تتضمن محاسبة الأشخاص عن تنفيذ الواجبات التي أقيمت على عاتقهم" ويجد فيها مقدرة كبيرة على جعل الأشخاص يعملون على أداء واجباتهم بشكل

جيد ، وهذا يتفق مع مفهوم المساءلة الى حد ما ، والتي تأتي بمعنى الواجب الذي يقع على عاتق الفرد القيام به بالشكل الذي طلب إليه ، وحدد له ، شريطة أن تكون قد فوضت له السلطات والصلاحيات المناسبة التي تمكنه من الوفاء بالتزامات متطلبات الدور المنوط به (الطويل ، ١٩٩٩).

ويشير الكيلاني ، إلى أن المساءلة بجميع تعريفاتها كمفهوم عام يشير إلى مسؤولية الأشخاص القائمين على العمل عن نتائج عملهم ، وعليهم تقديم تفسيرات أو إجابات عن أي قصور أو نجاح في هذه النتائج (الكيلاني ، ١٩٩٧) .

أما مفهوم المساءلة من وجهة نظر وينجر (Wanger, 1995) فقد طوره استجابة لخمسة أمور : أي مستوى من المساءلة يجب تقديمه ؟ ومن المتوقع أن يقوم بعملية المساءلة ؟ وأمام من سيكون الفرد مساءلاً ؟ وعلى ماذا يجب أن تتم المساءلة ؟ وما مترتبات عملية المساءلة ؟ (Kenneth, et.al 1999)

وعرفها جرونلند (Gronlund) ١٩٧٤ بأنها الاستعداد لقبول اللوم عن الفشل ، أو قبول الثناء والتقدير عن النجاح والإنجاز ، وتشمل شرح وتفسير لماذا حدث الفشل ، وما يتوجب فعله لتصحيح مثل هذا الموقف .

اما ستارتنج ((Starting, 1974) فقد عرف المساءلة بأنها إجابة الأفراد أو المؤسسات عن الأسئلة التي توجه إليهم بسبب سلوكيات غير مرغوب فيها ، أو قرارات قاموا بها وتتتافى مع المعايير المرعية ، ولا تتسجم معها .

في حين عرفها لزلي (Lesley, 1971) بأنها مقدرة المُستخدَم على تنفيذ المهمات المحددة وعلى شرح وتفسير وتوضيح مستوى المكتسبات التي حققها بطريقة تبني ثقة المراقب بعمل المستخدم .

في حين نظرت هامند (Hammoned, 1989) إلى المساءلة على أنها مجموعة من الالتزامات والسياسات والممارسات صممت من أجل زيادة الممارسات التربوية السليمة ، التقليل من الممارسات المهددة للوقت والجهد ، وإيجاد آليات وسبل داخلية تمكن من التعرف إلى تشخيص وتغيير مسارات الأداء التي لا تقود إلى عملية تعلم وتعليم فاعلة .

ونظر شافلزون (Shavelso, 1994) إلى المساءلة على أنها أسلوب نظامي للتأكيد على هؤلاء الذين هم داخل النظام التربوي وخارجه أن المدارس والطلبة يتجهون نحو الأهداف المرغوب فيها .

ويعرف الطويل (١٩٩٩) المساءلة التربوية بأنها قيام الرئيس بمحاسبة المرووس على ما يقوم بأدائه من أعمال ، وإشعاره بمستوى هذا الأداء ، من خلال عملية تقييم تستند إلى معايير واضحة ، ومنسجمة مع أهداف و مرام متفق عليها .

ويحدد مراد (١٩٩٧) ثلاثة محاور تحكم المساءلة، إعطاء العلم والمعرفة المطلوبة بداية ونهاية وما يترتب عليهما من فعل، المحاسبة والمساءلة عند المخالفة لما تم علمه ومعرفته، العقاب المترتب على المخالفة بعد المساءلة (المحمود، ١٩٩٩).

أما الكخن (Kukhun, 1975) فقد عرض المساءلة ضمن أربعة تعريفات رئيسية مختلفة:

التعريف الأول: المساءلة كالمسؤولية (Accountability as Responsibility)

عرف فورسبرغ (Forsberg, 1971) المساءلة والمسؤولية في أنهما متشابهتان في تزويد البرامج التربوية، واستخدام المصادر الموزعة بفاعلية أكبر، واستنتاج جونسون (Johnson) في دراسته عن المساءلة أن المساءلة تتضمن قبول المسؤولية من أجل التخطيط، وأداء العمل، وإنجاز الطلبة، وإثبات أن المعيار المستخدم مناسب.

وعرف ويسكوت (Wescott) المساءلة أنها العملية التي يتوقع منها كل فرد في المنظمة إجابة سؤال شخص ما. وقد عرفها لويز (Lopez) بتعريف مشابه حيث قال: إنها العملية التي يتوقع منها كل فرد في المنظمة إجابة سؤال شخص ما عن عمل أشياء محددة وفقاً لخطط محددة. وأيضاً عرف شرويد و ويلسي (Schroeder & Welsey) المساءلة بتعريف مشابه حيث قالوا: إنها حالة المدارس العامة المسؤولة أو المسؤولة قانوناً أمام المواطنين بشكل عام للاستخدام الفعال للموارد لتحقيق الأهداف التي تم ترسيخها.

التعريف الثاني: المساءلة كدالة لنتائج التعليم (Accountability as a Function of Learning Outcomes).

والتعريف الأكثر شيوعاً في هذا المجال هو تعريف ليسنجر (Lessinger) حيث يعرف المساءلة بأنها نتاج التقدم، وهو يعني أن الموظف سواء أكان في مؤسسة خاصة أو عامة فإنه سوف يمضي عقداً لتقديم خدمة، وسيكون مسؤولاً عن عمله حتى نهاية العقد ويشير رادكليف (Radcliffe) أن كل إنسان مسؤول عن كل جزء من عمله وعن نتائج هذا العمل. وعرف بوتر (Porter) المساءلة للمستقبل حيث قال: إن المدرسة لن تنقل الطالب من مستوى لمستوى آخر بسبب وجوده الفيزيائي داخل الصف (أي من ناحية جسدية فقط)، الترفيع يجب أن يستند إلى إنجاز أهداف محددة.

التعريف الثالث :المساءلة دالة على الأهداف (Accountability as a Function of Goals).

وضع الخطط والأهداف ،والحصول على الموارد الكافية لمواجهة الأهداف ،وإدارة تقييم ناجح لتقرير ما إذا تمت مقابلة هذه الأهداف، هذا ما عرفه كراوفورد (Crawford) عن المساءلة.

ويعتقد ودنجتون (Woodington) وآخرون وجود عدة أجزاء مهمة لعملية المساءلة، هي : تحتاج أهداف النظام على جميع المستويات للتحديد أو لإعادة الاختبار،واقترحوا أنها يجب أن تتطور من خلال التفاعل بين مختلف المجموعات المهمة بالتربية ، و تحديد الجزء الذي قصر فيه النظام لبلوغ الأهداف ، و التقييم، وهذا ضروري لإيجاد الاختلاف بين ما يتم تعليمه وبين ما يجب تعليمه داخل المدارس.

التعريف الرابع : المساءلة محرك لتحسين التعليم (Accountability as Incentive for Instructional Improvement)

تحسين نوعية البرامج التعليمية: وصف لف (Love) المساءلة بثلاث خطوات مستقلة تستطيع أن تحسن التعليم في المدارس المعنية ،ادراك أن الإنجازات الفردية يجب أن لا تقاس بالوقت ،ومرتبة الصف المدرسي فقط ولكن -أيضا- بالأداء ، نحتاج لتطوير فلسفة أن كل متعلم يستطيع أن ينجح ضمن حدود قدرته ،توسيع ونشر وتحسين بدائل التعليم الفردي حتى يستطيع كل فرد أن يملك المنهاج الخاص به ، ومن وجهة نظر أخرى ،عرف جراي (Grady) المساءلة بأنها تحسين التعليم في المدارس، ويعتقد أن المفتاح لتحقيق ذلك يتم عن طريق تطوير فاعلية المعلمين (Kukhun ,1975) .

القياس والتقييم والمحاسبة والمساءلة

أولاً: القياس (Assessment) والتقييم والمساءلة التربوية

يعتبر القياس والتقييم مصطلحين هامين وهما مرتبطان ارتباطاً تاماً بالمساءلة، ويعتبر القياس هاما لأنه يصف كل ما يدور داخل النظام ، ويكون التركيز على اكتساب المعرفة وتطبيق المهارات في محتويات جديدة ودمج الطلبة في قيم اجتماعية (Earl,1996)،و يستخدم القياس لصنع قرارات حول الطلبة والأفراد ، وهو يختلف عن تقييم برامج معينة أو سياسات مختلفة ،فالقياس ليس إصدار حكم، بل إن الموضوع يتعلق بتزويد معلومات حول التغذية الراجعة،والخطوة التالية في التعلم يمكن أن تقرر من خلال مناقشات المساءلة،

باستخدام مجموعة من المعلومات التي تم جمعها ، وفي هذه الحالة يعتبر القياس ضرورياً ولكنه غير فعال للمساءلة، أما التقييم، فإنه يجسد الحكم المناسب، وله مدى أبعد من القياس، إذ أن التقييم والمساءلة يشتركان في صفة واحدة ، ويهدف كلاهما إلى دراسة تأثير المراكز التعليمية، هل تؤدي وعودها (Levy,1997) .

ثانياً: المسؤولية والمساءلة:

فالمسؤولية مصطلح قائم على بنية ثلاثية فيها طرف أول هو الطرف السائل، وطرف ثان هو الطرف المسؤول، وطرف ثالث يمثل الجسر الرابط بين الطرفين، هو موضوع السؤال أي (المسؤول عنه) ، ومفهوم المسؤولية يستمد أصوله التكوينية من المنبع الروحاني الذي قيده الأديان بثنائية الثواب والعقاب المنصهرين في مفهوم الجزاء، وكان أشد ما ترتبط به ثقافة المسؤولية هو مبدأ المساءلة ، ولكن ما معيار المساءلة؟ وبأي مقياس تتم محاسبة المساءل؟ بصرف النظر عن الذي يقوم بعملية المحاسبة ، والذي لا يخرج تصوره عن أحد احتمالات ثلاث ، فإما أن يكون ذاتا من ذوات المجتمع ، وإما أن يكون مؤسسة من مؤسساته ، وإما أن يكون قيمة من القيم المرجعية التي يطلق عليها عموماً مفهوم (الضمير) ، وإن معيار المساءلة من حيث هي مصطلح نضعه لتتصهر فيه دلالة مفهوم المسؤولية، ودلالة مفهوم المساءلة في آن واحد، وهنا يبرز تساؤل حول مقياس المساءلة الذي تكمن فيه أعظم قضية وأخطرها، فليس جوهر العمل رهينا بمن يقوم بالمساءلة ، بقدر ما هو مقترن بموضوع فعلها، فالأكثر صعوبة هو تحديد على ماذا يجب أن يحاسب من إنتمن على مسؤولية ما ؟ (المسدي، ١٩٩٩) .

ويتضمن مفهوم المساءلة مسؤولية اختيار مجريات عمل يمكن أن تتضمن مخرجات تربوية مرغوب فيها في فترة زمنية معينة ، وضمن سياسات ومصادر متفق عليها، كما يتضمن وجود شواهد دالة على درجة تحقق ذلك (الطويل، ١٩٩٩) .

ثالثاً: التقييم والمساءلة والمحاسبة:

إن مناقشة المهام التي يقوم بها الإداري، أو القائد التربوي ، يجب أن تتضمن جانباً مهماً يتعلق بالربط بين مفهومي التقييم والمساءلة (Accountability & Evaluation) ، ومناقشة هذين المفهومين ، والعلاقة بينهما ، يعتبر أمراً ضرورياً بسبب تنامي دور النظم التربوية في المجتمعات البشرية ، وبسبب تزايد البعد الاستثماري لهذا النظام (الطويل، ١٩٩٨) .

- المساءلة المهنية -على المعلمين وطاقتهم المدرسة الأخرى أن يحصلوا على المعرفة المتخصصة، والنجاح في امتحان التأهيل، وأن يتوفر لديهم مستوى مهني جيد.
- مساءلة السوق - على الطلاب وأولياء الأمور اختيار مدارس ملائمة لهم كما عليهم أن يشاركوا باتخاذ القرار .

أما سميث (Smith,1995) فقد صنف المساءلة إلى ثلاثة أنواع :-
 ١. المساءلة الأخلاقية :

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

٢. المساءلة المهنية :

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

٣. المساءلة التعاقدية :

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

أضاف جرونلند (Gronlund,1974) شكلا آخر للمساءلة هو المساءلة التجريبية : وينطلق هذا النوع من المساءلة من أن التعليم يمكن أن يتم تطويره وبشكل فعال من خلال تحميل المسؤولية لطاقم المدرسة تجاه التجريب، وبشكل نظامي للأساليب المختلفة في التربية والتعليم ،وتقييم أساليب بديلة بهدف تطوير تلك الأساليب والمواد التي أثبتت أنها الأكثر فاعلية وتحديثها وتعديلها.

من المساءل؟

العديد من التربويين أثاروا هذا السؤال، من المساءل؟ وعن ماذا ؟ اوضح بعضهم وجود صعوبات في اعتبار المعلمين مسؤولين نحو طلابهم وما يقومون به ، وقدموا عدة أسئلة منها " إذا طلب المعلمون إلى الطلبة واجبا بيتيا ولم يقم به أحد الطلبة فمن المسؤول؟ وإذا لم تملك المدرسة ميزانية لتوفير المواد اللازمة فمن المسؤول ؟ " واستنتجا أن نجاح الطلبة والعملية التعليمية لا يقع على عاتق المعلمين وحدهم، وإنما يشاركهم المسؤولية الطلبة أنفسهم وأولياء الأمور والمشرفون التربويون وجميع عناصر الإدارة التربوية (Kukhun,1975).

أما هامند فترى أن التوجه غالبا ما يكون لمساءلة المعلم أو مساءلة المدرسة ، ونادرا ما يتم التحدث عن مساءلة صانعي السياسات التربوية ، ولا عن مساءلة الدولة باعتبارها ملزمة بتوفير المصادر اللازمة للمدرسة كي تتمكن من أداء دورها التربوي بشكل ملائم، وهي - أيضا - ملزمة بمتابعة القطاعات الموازية الأخرى ، لذا، فالمطلوب هو تحقيق العدالة في موضوع المساءلة لا سيما مساءلة الدولة و مسؤولياتها عن توزيع المصادر على المدارس وضمان سبل تأهيلها وتفعيلها بالشكل الأنسب ، سواء في مصادرها البشرية أم المادية أم المعنوية ، مع الاهتمام ببيئات المدارس وبسبل التربية الموازية فيها، فمساءلة المجتمعات المحلية وما تتضمنه من ممارسات موازية ومؤثرة في عملية التعلم والتعليم أمر لا يجب إغفاله، أو إغفال أثره في فاعلية أداء النظام التربوي ، وبشكل خاص في أداء المدرسة في هذا النظام (Hammond , et.al ,1999) .

وهذا ما يؤكد كومبس (Combs,1975) الذي يرى أن التربويين يجب أن يتحملوا المسؤولية ، ولكن عن ماذا يجب أن يساءلوا ؟ إن جعل شخص محدد مسؤول عن كل ما يفعله الطلبة هو أمر مستحيل ، ولكن يمكن القول: إن التربوي في المحصلة مسؤول عن الإطار المعرفي والمفاهيمي لعمله ودوره المحدد، واهتمامه بمصالح التلاميذ وقابليتهم للمعرفة ، ومستوى فهمه للسلوك البشري والإنساني ، والأهداف التي يفترض أن يحققها، والأساليب التي يستخدمها في تنفيذ الأهداف والمرامي المتوخاة .

مراحل المساءلة

يرى (الكيلاني، ١٩٩٧) أن أية خطة للمساءلة يجب أن تمر بمراحل هي: تقييم مبدئي للحاجات -تقديرات أولية لجوانب القصور ، وتحديد أغراض المساءلة (الكشف عن جوانب القصور ومصادره ، و اقتراح أساليب المعالجة والتحسين)، تحديد المفوضين بالمساءلة :من

خارج النظام ومن داخله ، وتصميم خطة المساءلة، والاتفاق على معايير المساءلة :بمشاركة فريق المساءلة من داخل النظام وخارجه وبالاستعانة بخبرات متخصصين لتحديد نتائج التعلم ومعايير الأداء بصيغ إجرائية إن أمكن ، وتحديد المجالات التي سيتم تقويمها على أساس النتائج أو معايير الأداء، وتحديد المراحل التي سيتم فيها جمع البيانات، وتهيئة مناخ تقبل عمليات المساءلة يشتمل (التوعية بالغرض الرئيسي للمساءلة وهو تحسين مخرجات النظم ورفع مستوى الكفاءة ، وتنفيذ إجراءات جمع البيانات ، ومناقشة النتائج من قبل فريق المساءلة بشكل جماعي، والتوصل إلى أحكام تقويمية، وإعداد تقرير موثق بالنتائج والأحكام التي تم التوصل إليها وتتضمن) تشخيص جوانب القصور ، واقتراحات المعالجة والتطوير والتحسين ، وتحديد الأشخاص والجهات الذين تتناولهم المساءلة، والتعديلات المطلوبة لتحسين أدائهم ، ووصف عمليات المتابعة .

مكونات المساءلة :

تري هامند (Hammonod,1999) أن المساءلة تقوم على معايير ثلاثة، هي: ضرورة وجود معايير تمكن من الحكم على المخرجات الطلابية ، وضرورة وجود معايير تمكن من الحكم على السبل التي تعتمد عليها مختلف الجهات المعنية في توفير المصادر اللازمة للنظام التربوي، وضرورة وجود معايير تضمن حق المعلمين وإمكانية وصولهم إلى المعرفة المتعلقة بالتدريس والممارسات الداعمة لعملية التعلم والتعليم.

ويرى جرونلند (Gronlund , 1974) أن العناصر الأساسية لمفهوم المساءلة هي: الالتزام بالمسؤولية وتقبل المساءلة من جانب المستخدم ، تحديد المعايير أو المؤشرات أو المواصفات لمخرجات النظام ، تقويم المخرجات بدلالة المعايير أو المواصفات ، تقدير ما يترتب على نجاح المستخدم أو فشله من جزاء أو عقاب، وتحديد المسؤول، ومن يمكن أن توجه إليه المساءلة ، ويمكن أن يتضمن مفهوم المساءلة أحكاماً أخلاقية باعتبار أن القرارات التي تستخلص من عملية المساءلة لها تأثير في الآخرين .

وقدم (مصطفى، ١٩٩٧) بعض الأفكار المتعلقة بالمساءلة ودرجة تأثير هذا المفهوم في تغيير مستوى مدير المدرسة، منها: تطوير وصف وظيفي دقيق ومحدد وشامل يتناول الجانبين الإداري والفني لكل مدير مدرسة في الأردن، وتتفق مع واقع النظام التربوي فيه، والتطلعات المستقبلية وفق منظور المجتمع ، وتطوير لوائح الحوافز والعقوبات في قوانين وزارة التربية والتعليم وأنظمتها وتعليماتها ، وتأهيل المديرين الجدد وإعادة تأهيل المديرين القدامى في برامج تدريبية قبل تطبيق نظام المساءلة عليهم ، وتجذير الديمقراطية باتباع مساءلة تستند إليها عمليات الترفيع والإقالة وإرسال البعثات، ووضع نظام مساءلة للمعلمين وتصنيفهم على أساسه

إلى معلم مبتدئ، ومعلم فني، ومعلم ماهر ، وذلك وفق معايير محددة، وتطوير أدوات تقويم لمتابعة أعمال المديرين ومساءلتهم وفق القوانين والأنظمة في وزارة التربية والتعليم.

التأثيرات الإيجابية والسلبية للمساءلة :

توجد تأثيرات عامة للمساءلة منها أنها : تجعل التركيز الأكبر على نواتج تعلم الطلبة، وتعطي دافعية أكبر لتطوير المناهج ، وترفع من مستوى التوقعات ، وبالتالي ترفع من مستوى التحصيل ، وتدفع التربويين إلى تحسين الوسائل المستخدمة في التعليم والتقييم، وتزيد من مستوى الاهتمام عند كل المشاركين في العملية التربوية، وكذلك المؤثرين فيها، وتساعد المعلم على التركيز على تعلم الطلبة ، وتؤدي إلى تحديد دور كل من الطالب والمعلم والمدير والمعنيين بمختلف عمليات النظام التربوي بهدف تحقيق عملية مساءلة واعية .

ورغم إيجابيات برامج المساءلة ، إلا أن البعض يرى أن للمساءلة بعض الآثار السلبية فيواجهها بالرفض والسخط ، حيث يرى فيها تهديداً لأمنه وانتقاصاً لكرامته، ومن سلبياتها أنها: تجعل المعلمين قلقين على (كيف سيتم تقييمهم) ، وتزيد الضغط النفسي على التربويين لتحسين مستوى الطلبة ، وتشعر التربويين بأن عليهم النجاح مع كل طالب ، مع أن هناك عوامل بسيطة كثيرة تؤثر في كفاءة الطلبة لا يمكن التحكم بها ، و توجد عصبية لدى بعض التربويين لشعورهم بأنهم دائماً تحت المجهر، وخاضعين للمساءلة ، وتهمل الفروق الفردية بين الطلبة الذين لم يتم تأسيسهم بشكل جيد ، و لا تنظر إلى تقدمهم الفردي، بل تأخذ النتائج النهائية -فقط- لكل الطلبة .

وتعزى الآثار السلبية المتصورة للمساءلة إلى خلل في المنطلقات والمسلمات التي تنبثق عنها بعض برامج المساءلة ، لأنه من المفروض أن تنطلق المساءلة من مسلمة نظرية (Y) التي تفترض في مضمونها أن الفرد نشيط في العمل، وراغب في تحمل المسؤولية، ولديه القدرة على التوجيه الذاتي والسيطرة الذاتية ، وذلك في مقابل انطلاق البعض في ممارستهم لعملية المساءلة من مسلمة نظرية (X) والتي تفترض أن الفرد بطبيعته كسول وخامل، ولا يعمل إلا خوفاً من التهديد، كما ينقصه الطموح ، ولا يرغب في تحمل المسؤولية، وللتقليل من مثل هذه الآثار السلبية للمساءلة يجب التركيز على البعد الأخلاقي والتوعوي والتثقيفي في المساءلة ، لأن القرارات التي يصنعها القادة يترتب عليها نتائج بُعد أخلاقي، وبالتالي فإن عملية صنع القرار هذه يجب أن تخضع للتقييم الذاتي ، وعلى القادة أن يكونوا منفتحين ومتقبلين للتقييم الأخلاقي (الكيلاني، ١٩٩٧) .

وبما أن المساءلة الإيجابية تساعد على الإنجاز المنضبط وصنع القرارات التي تتسم بالمصداقية والعلمية، وتسهم في متابعة فاعلية وكفاية النظام التربوي، فإن الاتجاه نحو مؤسسة المساءلة أصبح أمراً ضرورياً، أي جعلها مكوناً وجزءاً رئيسياً في النظم التربوية، بحيث تمارس كل وحدة بعد المساءلة فيها لكي تكون الحصيلة النهائية مساءلة ممثلة وشاملة للنظام بأكمله، مما يعطي المسؤول عن النظام المقدرة على استبصار حقيقي لفاعلية وكفاية أداء نظامه، فالقيادة المتمكنة والواعية والمسؤولة تفرض احترام إرادتها وشخصيتها داخل النظام، فتأتي مساءلتها مقبولة من العاملين فيه دون حاجة إلى تفعيل قوة البعد القانوني في النظام من أجل دفع العاملين وحفزهم على العمل بأقصى طاقاتهم الممكنة، إذ تكون علاقة العاملين بقادتهم علاقة تقدير واحترام وثقة وإعجاب، متطلعين للإفادة من خبراتهم والتأسي بمسلكهم الذي يعيشه قادتهم (الطويل، ١٩٩٩).

و تعمل المساءلة على تخليص الإدارة من أبعاد المحسوبة، وتدفعها نحو الاستقامة في العمل وفق قواعد الجدارة، والاستحقاق، وتكافؤ الفرص، وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، وهذا ينعكس إلى حد كبير على انتماء الفرد وولائه للنظام الذي يعمل فيه نظراً لإحساسه وشعوره بعدالة بعد مساءلة النظام للعاملين فيه (الطويل، ١٩٩٧).

المساءلة وتحسين المناهج :

المناهج هو أحد مظاهر المساءلة، ويعرف بأنه البرنامج المستخدم في المدارس لتحقيق أهدافها، وأن على كل مدرسة أن تحتوي على هذه العناصر : برنامج خاص للدراسة، وبرنامج خاص للأنشطة، وبرنامج للخدمات مثل المكتبات والخدمات الصحية والإرشادية والتوجيهية للطلاب، كما يعرف المنهج بأنه التصميم التربوي لتعليم الطلبة الخبرات، وهو معتقدات الناس وفلسفاتهم، إنه التعاون بين التربويين وأولياء الأمور من أجل تطوير التربية، ويعكس القيم السياسية والدينية والاجتماعية والعرقية للمجتمع، إنه يشبه المظلة التي تغطي الخبرات المدرسية (Kuhun, 1975).

ونظراً لأهمية المناهج الدراسية في تحقيقها للأهداف التربوية - وخصوصاً بأن المنهج هو الأداة المناسبة التي تحقق الأهداف التربوية - فإنه يجب أن يوجد توافق بين المناهج الدراسية والأهداف التربوية، حتى تستطيع إعداد شخصية الطلبة، وتصبح شخصيتهم متكاملة في جميع جوانبها (جبر، ١٩٨٧)، كما تقدم الأهداف التربوية دليلاً لما يركز في البرنامج التعليمي، وتحكم العمل المدرسي لانبثاقها، من فلسفة التربية، وفلسفة المجتمع والأفراد وقيمهم، والمنهج التربوي هو الذي يعمل على تحقيق هذه الأهداف (عليان وآخرون، ١٩٩٥).

وتحدد أهمية الأهداف التربوية في أنها تساعد على اختيار المحتوى التعليمية، وتنظيمه، وترتيبه بطريقة تتفق واستعداد الطالب، ودوافعه، وقدراته، وخلفيته الأكاديمية، والاجتماعية، وتساعد المصمم التعليمي على التعرف إلى الطرق التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف، والتعرف إلى الأدوات، والمواد والمراجع والمصادر اللازمة لتعلم المادة المراد تصميمها، كما تحدد طرق التقويم والقياس اللازمة لتحديد مدى نجاح تعلم المادة المصممة (دروزة، ١٩٩٥).

وتعتبر المساءلة مدخلاً للتأكد من كفاءة الأداء الفعلي، وتكوين أفكار عن كفاءة الأداء الأنسب، كما أنها تلقي الضوء على أي خلل تعيشه المؤسسات، فالمساءلة بمعنى آخر تزودنا بالصورة الحقيقية للنظام، وتعزز من قوة القيادة فيه، وتعمل على توفير ظروف أكثر مناسبة لتفعيل مسؤولية الأفراد العاملين في هذا النظام عبر تعاملها بشفافية - أي المساءلة - مع كافة مكونات النظام وأدائه وجعلها عرضة للنقاش والاستبصار (Bruce et.al, 1971).

المساءلة والمشاركة

أن المساءلة والمشاركة بعدان يشملهما مفهوم الديمقراطية، وهي بطبيعتها تشتمل في مضمونها على المساءلة، أما مفهوم المساءلة والمشاركة في النظام التربوي فلم يحظيا بشمولية الاهتمام اللازم من قبل المعنيين، إذ ابتعدوا عن معاشة هذين المفهومين بشكلهما الشمولي اللازم، وخاصة فيما يتعلق بمساءلتهم أمام مجتمعاتهم وأولياء الأمور في هذه المجتمعات، مما جعل مخرجات النظام التربوي بعيدة بعض الشيء، أو غير متفاعلة بالشكل اللازم مع احتياجات المجتمع ونظمه الاجتماعية المختلفة التي يفترض أن يكون النظام التربوي الرافد الأولى لاحتياجاتها من القوى البشرية، وإن المساءلة كغيرها من عمليات الإدارة لا تنطلق من المطلق، إذ لا يوجد مطلق، بمعنى أن المساءلة لا تقوم على أساس من التعسف في التواصل والتفاعل بين المساءل والمساءل، بل هي في جوهرها أمر تشاركي هدفه ضبط أداء النظام وصيانتة والمحافظة عليه، لأن المشكلة ليست الالتزام بحرفية المعيار، بمقدار ما تكمن في قناعات طرفي المساءلة ومسلّماتها اللذين يعيشان أبعاد هذا المعيار (الطويل، ١٩٩٩).

ويرى ليفي (Levy, 1998) في دراسته أن هناك حاجة إلى نظام مساءلة مشتركة تساهم في امتداد المشاركة إلى جميع المؤثرين والمتأثرين بالنظام التعليمي، واستنتاج أن المساءلة في التربية هي تقدم مستمر للتقييم الذاتي، وممارسة التقييم الذي يقود إلى الهدف المشترك لإمكانية الحصول على مستوى عالٍ من تعلم الطلبة.

ثانياً : الدراسات السابقة:

سيتم عرض الدراسات السابقة التي بحثت موضوع المساءلة التربوية بشكل عام، العربية منها والأجنبية ، على الرغم من قلة الدراسات العربية .

الدراسات العربية :-

أجرى القضاة ورفيقه (١٩٩٧) دراسة هدفت الى التعرف إلى المعايير التي يقوم عليها نظام المساءلة في وزارة التربية والتعليم في الأردن ، والتعرف إلى درجة الرضا الوظيفي لدى العاملين في الوزارة عن هذه المعايير .

واستهدفت الدراسة موظفي وزارة التربية والتعليم في الأردن ، وموظفي مديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون للعام الدراسي ١٩٩٦/١٩٩٧، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٧) موظفاً، رئيساً ومروّساً ، وتم اختيار العينة عشوائياً ، واستتجت الدراسة وجود بعض المعايير التي يجب إعادة النظر فيها، فالموظف الذي تتم مساءلته لا يعود لممارسة السلوك الذي تمت فيه مساءلته مرة ثانية، وبخاصة إذا كانت المساءلة متبوعة بعقوبة ، وندرة استخدام معايير المساءلة بموضوعية ، وعدم تناسب بعض هذه المعايير مع طبيعة الأخطاء التي يقع فيها العاملون، وأخيراً ، ليس للمؤهل العلمي أثر في درجة رضا العاملين عن معايير المساءلة.

وفي دراسة المحمود (١٩٩٩) والتي هدفت إلى التعرف إلى درجة التقويم والمساءلة التي يتبعها المسؤولون عن المشرف التربوي في الأردن ، وعلاقتها بمؤهل هؤلاء المسؤولين وخبرتهم من وجهة نظر المسؤولين أنفسهم .

واستهدفت الدراسة مديري تربية ، ومديرين مساعدين للشؤون الفنية، ورؤساء أقسام الإشراف في المديریات العامة للتربية والتعليم في محافظات المملكة الأردنية الهاشمية وكانت العينة قصدية شاملة تكونت من (١١٩) مسؤول، تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على (١٥) محكماً من هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك ، وتم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث وصل إلى (٠,٩٢).

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في درجة التقويم تعزى للمؤهل العلمي ولصالح حملة الدكتوراه ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في درجة المساءلة تعزى للمؤهل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في درجة التقويم تعزى للخبرة لصالح (٦ سنوات فأكثر)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة المساءلة تعزى للخبرة ، ووجود ارتباط إيجابي بين التقويم والمساءلة، فكلما زاد التقويم زادت المساءلة .

أجرى هيرمان دراسة (Herman,1979) هدفت إلى التعرف إلى جميع عناصر الإدارة في المدرسة والواجبات والمسؤوليات والمبادئ التي قامت عليها المدرسة، وعلاقة كل ذلك بنظام المساءلة المطبق، واستهدفت الدراسة الإداريين في مدرسة (وست بلوم فيلد) في ولاية ميشيجان الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : يقوم مبدأ المساءلة في الإدارة والإشراف التربوي -كجزء من الإدارة - على أساس توفير القائد والمشرف التربوي الذي يتسم بقدرات وكفاءات قادرة على تنفيذ البرنامج المحدد له، لنستطيع محاسبته على نتاجاته بعد ذلك ،وهذه القدرات هي : المؤهلات العلمية والمسلية المطلوبة للعمل . الخبرة في مجال الإدارة والتعليم وتطوير المناهج . استمراريته بالاطلاع على آخر المستجدات التربوية والقيام بالأبحاث التربوية . القدرة على التعامل مع الجماعات والأفراد بروح الفريق . أن يكون ديمقراطيا في التعامل مع تابعيه ،وتوفر الصفات القيادية ومهارات تقييم العمل المهني في مجال مهنته ،والتعامل مع المجتمع، وبناء على هذه الكفايات الواجب توفرها في القائد التربوي والمشرف التربوي يتم تحديد الأهداف الموكولة إليهما ،ومن ثم الوقوف على مخرجات التعليم وتقييمها، وعليه تتم مساءلتها. أن يتم نظام المساءلة بشكل شامل بحيث يرتبط عضويا بالتخطيط والاتصال والتنسيق المتبع في الإدارة ،لأن كل هذه العناصر تؤثر في نظام المساءلة . كما يعتمد نظام المساءلة على الأولويات التي حددتها الإدارة في أهدافها وتصنيفها حسب نظام محدد يبين أهميتها . وضع وسائل وتقنيات (معايير المساءلة من قبل فريق الإدارة شريطة أن تكون مبنية على أساس الإنجاز)

وفي دراسة (Office of Educational Research and Improvement, 1988) التي أجريت في كولومبيا ، تقدم أسئلة وإجابات تشير إلى زيادة اهتمام الولايات المتحدة في تطوير نجاح المدارس وتشكيلها وتقييمها، وتقدم أهم تحليل وتوصيات ممثلين عن عشر ولايات والتي اتحدت فيما يعرف باسم The United States Department of Education لدراسة التغييرات الحديثة في سياسات المساءلة ،وهذه التوصيات تتضمن ما يلي : جعل هدف النظام واضحا للمدرسة وللمجتمع ، والتنسيق بين الولاية وبيانات الأنظمة المحلية للتأكد من جمع البيانات بأعلى مستويات الاستفادة للجانبين ، وتأسيس شخصية مستقلة رفيعة المستوى تراقب النظام وتوصي بالتعديلات ، واستخدام مؤشرات متعددة للأداء ،ليس - فقط - باستخدام علامات الاختبارات ،وذلك من أجل إعطاء صورة عادلة ومستقيمة عن التعليم ومراعاة المدى الواسع من المساعدة لتشجيع الأداء العالي المطلق ،والأداء العالي النسبي وعندما تتدخل

الولايات في حالات ضعف أداء المدرسة ،يجب أن تستمر بالعدالة وتعريف المراحل تعريفاً جيداً ، وجعل البيانات عن أداء المدرسة والولايات في متناول الجميع .

عند تصميم نظام للمساءلة على كل ولاية أن تستجيب للأسئلة الآتية : من يصمم النظام ؟ أي نوع من البيانات سوف تجمعها الولاية أو المنطقة ؟ على أي مستوى سوف يتم جمع البيانات واستخدامها؟ لمن سوف تكتب هذه البيانات وبأي شكل ؟ هل يجب المقارنة بين المدارس ،وإذا كان ذلك ، ما هي الأساليب ؟ هل يجب أن تكون النتائج مرتبطة مع نتائج تقارير المساءلة ،وإذا كان ذلك، فأي منها ؟

وفي دراسة ديرلن (Derlin,1991) والتي هدفت إلى التعرف إلى استراتيجيات الإدارة والظروف التي تسهل نجاح الأداء الإداري ،كذلك قامت الدراسة بعملية تقييم لمدارس المقاطعة لتحديد فيما إذا كانت عملية الخضوع للقوانين إجبارية أم اختيارية ، وفيما إذا كانت الأهداف المنشودة منسجمة مع برامج المدرسة أم لا ،واستنتجت الدراسة أن معايير المساءلة أوجدت حداً أدنى من توقعات الأداء في مدارس المقاطعة ،تقارير المساءلة لها تأثير محدد في ممارسة التعليم .

وفي دراسة كيلفويل (Kilfoil,1995) والتي تمت من أجل الحصول على درجة الماجستير من جامعة Saint Mary's University ، وهدفت إلى التعرف إلى اتجاهات المعلمين والمدرين حول احتمالية تعريف نتائج تربوية معينة وقياسها ليكونوا مساءلين عن هذه القياسات ،وصممت الدراسة لتحديد فيما إذا كان يوجد اختلاف في اتجاهات التربويين وملاحظاتهم في مختلف المناطق الجغرافية ،حيث استهدفت الدراسة مديري المدارس والمعلمين ،وخلصت الدراسة إلى أن النتائج التربوية يمكن ويجب تعريفها وقياسها، وأن "النتائج" التربوية تستحق اهتماماً أكبر ،مثل المدخلات التربوية . يشعر المعلمون والمديرون أن المجتمعات تلعب دوراً أساسياً في تقدم التربية، ويجب أن يسمح لهم الحصول على معلومات عن أداء المدرسة .الاتجاهات نحو العلاقة بين مكونات المساءلة تم بحثها لتحديد هذه العلاقة ، فوجد أن هناك علاقة قوية تربط بين التعريف والمساءلة والقياس .

وفي دراسة هاني (Hanne ,1996) ،والتي هدفت إلى تحليل عملية الإصلاح في المساءلة التي تبنتها وزارة التربية والتدريب في أونتاريو سنة ١٩٩٥ كجزء من الأسس الجديدة في التربية،وتضع الدراسة الخطوط العريضة لضمان إصلاح أنظمة المساءلة من أجل "إعادة الإبداع في التعليم ،وتقدم الدراسة الأسئلة الآتية : ما دوافع تطبيق المساءلة الموجودة

في العديد من المناطق ؟ ما هي الأمور والأسئلة المتعلقة بالإطار الذي يراقب نظام المساءلة؟ ما هي أنظمة القوانين والمحفزات التي عرضتها حركة الإصلاح في أنتاريو للمبادرة والمحافظة على عملية التحسين و المساءلة ؟ ما هي إمكانية إعادة الإبداع في التعليم من خلال عملية الإصلاح في نظام المساءلة ؟

واستهدفت الدراسة صانعي السياسة في وزارات التربية الإقليمية ،حيث تم جمع المعلومات عن طريق المقابلات التلفونية .

واستنتجت الدراسة أن مبادرات المساءلة في أنتاريو أوجدت مؤسسات تعليمية وعمليات إدارية جديدة ، وهناك خطر من أن المدارس ربما تركز على التقييم بشكل واسع بدلاً من تحسين البرامج التربوية ، والتحدي الكبير الذي واجه صانعي السياسة والتربويين هو التأكيد على أن عمليات الإصلاح ترابطت وشكلت لدعم المتطلبات من أجل تقدم التعلم واستمرار التحسين .

وفي دراسة إبراهيم (Ibrahim, 1996) ،والتي هدفت إلى وضع إطار مفاهيمي من أجل فهم أنظمة المساءلة في بيئة التعليم في ماليزيا، وترصد الدراسة كيف يمكن ترجمة الأفكار حول المساءلة ونوعية التعليم إلى ممارسات في النظام على مستوى المؤسسة والصف ،كما تبحث الأسس المتعلقة بالتناسق بين سياسات المساءلة والممارسات ، ومدى استخدام المؤشرات في قياس أداء البرامج التربوية المحددة والمشاريع والأنشطة، واستندت الدراسة على تحليل الوثائق والدراسات وملاحظات المشاركين في لجنة صنع القرار، واستنتجت الدراسة أن كل مؤسسة تخضع للمساءلة من قبل المؤسسات الحكومية التي تدعمها ،كما أنه يمكن رؤية المساءلة دائماً من خلال عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم للبرامج والمشاريع والأنشطة.

وفي دراسة جيمس و روبرتا (James, et.al, 1996) والتي تمت في جامعة ميريلاند، وهدفت إلى فحص استمرارية وتغيير مستوى سياسات تقديم التقارير عن الأداء في الولايات المتحدة الأمريكية ،أجريت الدراسة على (٤٨) ولاية أمريكية من أصل خمسين وتم جمع البيانات عن طريق الاتصالات الهاتفية مع المسؤولين في التربية في كل ولاية، وعن طريق مراجعة الوثائق ،ومن مكاتب , Council of Chief State School التي صرحت بأن السياسات والممارسات تختلف باختلاف الولاية ،ومن نتائج الدراسة ، تقديم تقارير عن الأداء الذي أصبح موجوداً بعمق في سياسة الأنظمة التربوية ،ويرجع ذلك إلى الضغوطات من أجل زيادة المساءلة التربوية ، هناك عدة معوقات تحد من أن تكون سياسة تقديم التقارير عن الأداء

مهمة في عملية الإصلاح في عدة ولايات، سياسة تقديم التقارير عن الأداء لم تصبح بعد متحدة بشكل كامل مع نظام سياسات الإصلاح التربوي المتناسك .

وفي دراسة قام بها ميريل (Merrill, 1996) والتي هدفت إلى تعريف شكل المساءلة المستخدمة في التعليم، وتحديد إيجابياتها وسلبياتها، واستهدفت الدراسة التربويين من المديرين والمعلمين والمشرفين.

ومن نتائج هذه الدراسة أن المساءلة مرتبطة بالنتائج المتوقعة للعملية التعليمية والمساءلة تتم من خلال البرامج التي تصمم لقياس مدى الاستفادة من عملية التعليم لدى المتعلمين، ووجدت الدراسة أن المساءلة في الإشراف التربوي تعني مساعدة المتعلمين على تطوير سلوك يمكن قياسه، وكتابة تقارير عن ذلك، لتحديد المسؤولية والمساءلة لكل الأطراف المشاركة في العملية التعليمية، كما أن المساءلة تعكس شخصية المتعلمين تجاه الأهداف التعليمية، وتحدد لكل شخص ما يتوقع منه للمشاركة بفعالية في إنجاز هذه التوقعات أو الأهداف، وأن المساءلة في إطار تنظيمي تعتمد على: النظرة الشمولية للعملية التعليمية، وتحديد الأهداف، واختيار الموارد والاستراتيجيات لتحديد المدخلات، والتقييم والتقويم الفعال (المحمود، ١٩٩٩) .

وفي دراسة ماكفرسون (MAC MACPHERSON, 1996) والتي تمت في جامعة تسمانيا، هدفت إلى التعرف إلى السياسة المستقبلية للبحث في المساءلة منذ الاعتقاد حول ماذا تشكل المعرفة، وكيف يمكن تحقيق المساءلة التربوية، وقدمت الدراسة الأسئلة الآتية : ما القيم التربوية التي يجب أن تستخدم لتبرير سياسات المساءلة؟ ما نظرية المعرفة التي يجب استخدامها لتحسين عمليات المساءلة ومعاييرها ؟ ما نظريات التعلم والتعليم والقيادة التي يجب أن تتناسب مع سياسة المساءلة التربوية ؟

وحتى تعطي سياسة المساءلة التربوية مستويات عالية من التقدم فعليها التناسق بين الأمور الأربعة التالية: تشكيل عمليات التقييم والتحفيز، تطور التعلم عن التعليم، التعلم، القيادة . استخدام العدل والمعايير الواضحة في صنع القرار والتوثيق، كتابة تقارير صريحة تتعلق بجمع بيانات حول الأهداف والأحداث والنتائج والخطط وتخزينها ونشرها وجعل هؤلاء الذين يصنعون القرارات مساءلين عنها، تضمين التخطيط الإستراتيجي للمحافظة على سياسة البحث بأسلوب سياسي حساس .

وخلصت الدراسة إلى أن مثل هذا البحث سوف يكون رئيسيا في الصراع من أجل التربية، وأوصت الدراسة بالتعاون في منهجية البحث الذي سيخدم المجتمع من النواحي التقنية والاقتصادية والسياسية والثقافية والاستراتيجية، والأبعاد الفلسفية لمفهوم المساءلة.

وفي دراسة ينج (Young, 1996) ، سنة ١٩٩٢ فوض المشرعون نظام تينيس للمحاسبة الإضافية (المساءلة)، مقياساً للمساءلة من أجل أنظمة المدارس والمعلمين بشكل فردي، معتمدة على مرجع نموذجي وهو نتائج الاختبار المقنن للطلبة، تهدف هذه الدراسة إلى المقارنة بين وجهات نظر المعلمين والمديرين والمشرفين وعلاقتهم بهذا النظام ، ووجهات نظر السلطات الحاكمة في تينيس والمسؤولين في كليات التربية الذين يقومون بتنفيذ هذا البرنامج ، تكونت عينة الدراسة من (٦٧٦) تربوياً .

وتسلط الدراسة الضوء فيما إذا كان حجم المدرسة ، وسنوات الخبرة التربوية تؤثر في آراء التربويين ، ثم مراجعة الأدب التربوي فيما يتعلق باختبارات الطلبة من أجل مساءلة المعلمين وأثر نظام تينيس في المحاسبة الإضافية ، وقد وجد أن العديد من الأسئلة المتعلقة بأثر استخدام اختبارات الطلبة في مساءلة المعلمين لم يتم الإجابة عنها، وتتضمن أيضاً أثرها في الطلبة والمعلمين والتعليم والمنهاج، وشرعية هذه الاختبارات وتغيرها.

ومن نتائج الدراسة أن معظم التربويين لم يدعموا نظام تينيس للمحاسبة الإضافية مع العلم أن السلطات الحاكمة والمسؤولين في كليات التربية يدعمون هذا البرنامج ، و ٨٥% من التربويين يرون أن هذا النظام ليس له معنى فعال يظهر أثر المعلم في تعلم الطلبة، و ٧٠% من المشرعين والمسؤولين في التربية الذين صوتوا على النظام ونفذوا هذا البرنامج يرون أن له معنى فعالاً.

هذه الدراسة تعكس الاختلاف الكبير في وجهات النظر في فعالية نظام تينيس للمحاسبة والمشاكل الناجمة من عدم الاستقرار ، والاضطراب ، والمناقشات العامة الموجودة في حكومة تينيس ، والتي تتعلق بنظام المساءلة ، واستنتج الباحث أنه يجب أن تتوفر الأمور التالية من أجل بناء نظام للمساءلة التربوية : التعاون بين التربويين والمشرعين والموظفين في الأقسام التربوية ، وضرورة تطوير مناسب للموظفين .

وفي دراسة بيشتل (Bechtel, 1997) والتي هدفت إلى اختبار قناعات مديري المدارس الثانوية في تبسيير ضرورة الوصول إلى إعادة هيكلة المدرسة لإيجاد نظام مساءلة محدد. بينت الدراسة استناداً إلى الأسس النظرية الآتية : المقاطعات التعليمية تطالب بمستوى استقلالية أكبر للوصول إلى مستوى أفضل للمساءلة ، ينظر إلى بناء المدرسة على أنه وحدة تغيير ، المدارس تتلقى حوافز بالاعتماد على نتائجها التي تقاس بشكل أولي من خلال نتائج الطلبة .

ولإنجاز الدراسة قام الباحث بإجراء مقابلات مع مديري (١١) مدرسة ثانوية، وقام بتحليل نصوص المقابلات، وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية : مديرو المدارس يرون أن متطلبات المساءلة كانت عالية، وبالمقابل لم يكن هناك استقلالية عالية . معظم المديرين لديهم وجهة نظر إيجابية حول ضرورة مساعدة الطالب على النجاح، إلا أن معظمهم لديهم وجهة نظر سلبية نحو خطط المساءلة . يرى المديرون أنهم بحاجة إلى طاقة ودعم من أجل الوصول إلى مستوى متطلبات المساءلة . يرى المديرون أنهم بحاجة إلى دعم من خلال زيادة التدريب والأموال والوقت في العمل مع الكادر من أجل إجراء التغيير في المدرسة . وتوصل الباحث إلى أن بيئة المدرسة تشكل عنصراً حساساً في نجاح المدرسة ونجاح نظام المساءلة ، كما أن هناك عوامل مثل أزمة الميزانية يمكن أن تعرقل جهود المديرين من أجل تحسين طلبتهم .

وفي دراسة كاليرو (Callero,1998) والتي هدفت إلى اختبار قناعات مديري المدارس التقليدية ومديري المدارس ذات التميز حول الاستقلالية، والابتكار ، والمساءلة في مدارس ولاية كاليفورنيا.

تكونت عينة الدراسة من (٤٧) مدير مدرسة تقليدية و(٥٦) مدير مدرسة متميزة، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (٢٠) سؤالاً، و(١٦٨) فرعاً، وقام الباحث أيضاً بإجراء (٤) مقابلات تم تنفيذها على العينة .

ومن نتائج الدراسة: وجد الباحث أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين قناعات مديري المدارس التقليدية العامة، ومديري المدارس المتميزة فيما يخص المستويات العامة للاستقلالية والابتكار والمساءلة، ولصالح مديري المدارس المتميزة، إذ أن قناعاتهم كانت أكثر إيجابية نحو المستويات السابقة .

وفي دراسة جارن (Garn,1998) والتي هدفت إلى وصف نظام المساءلة نحو المدارس ذات الامتياز في أريزونا، وتسعى الدراسة لفهم أهداف صانعي السياسات في تطوير سياسة المدارس ذات الامتياز، وتفحص الإجراءات، وطرق جمع البيانات . بالإضافة إلى ذلك فإن أنواع المساءلة (المهنية، والبيروقراطية، ومساءلة السوق، ومساءلة الأداء) المستخدمة تم تحليلها.

ويهدف المدير إلى خلق سياسة تربوية تضع ميكانيكية مساءلة السوق في المدارس . العامة، نجح صانعو السياسة في تحقيق هذا الهدف، ووجدت الدراسة بأن المساءلة المهنية هي الأقل ثقة بين أنواع المساءلة ، وأن الثقة بالمساءلة البيروقراطية، قليلة أيضاً، وأخذ المشرعون

خطوات واضحة لتقليل المساءلة البيروقراطية ونجحوا في إزالة بعض أشكال الرقابة، وما تتطلبه التقارير، في حين فإن صانعي السياسة معنيون بمساءلة الأداء ليلعب دوراً مهماً في تكملة مساءلة السوق، ومن ناحية أخرى وجدت الدراسة أنهم لعبوا دوراً ثانوياً- فقط- في النظام، وذلك لعدة أسباب منها: ضعف الاتصال بين الإدارات والأقسام، نقص في الأدوات لقياس الأداء، الخلط في أساليب مراقبة المالية.

ومن نتائج الدراسة، أن المساءلة التربوية للمدارس في أريزونا تتق بمساءلة السوق فوق جميع أنواع المساءلة، زد على ذلك فإن النقص الجوهرى في تصميم نظام السوق شكل صعوبة على المستهلكين (أولياء الأمور والطلبة) لعمل خيارات.

وفي دراسة ليفي (Levy,1998) والتي هدفت إلى بحث الرأي الحالي والقناعات التي تحيط بقضية المساءلة في نظام اونتاريو التعليمي.

ويرى الباحث أن التميز والنوعية في كل مستويات التعليم وأنظمتها يساهمان في الاقتصاد والتطور الاجتماعي والثقافي للمجتمع، وتقليل الدعم وزيادة الطلب على المصادر المتوفرة أدى إلى إيجاد الضغط على أنظمة التعليم التي تدنت نوعيتها، وكنتيجة لذلك فإن متلقي الدعم تم سؤالهم عن مدى تحملهم للمسؤولية، مما أدى إلى إعادة تقييم نظام التعليم، حيث أن العديد من الحكومات والمعلمين والمنتفعين يرون أن تحملهم للمسؤولية غير كاف.

من هنا قام الباحث بإجراء ثلاثين مقابلة تم تنفيذها في مدارس اونتاريو الثانوية والجامعة والمتقنين على مستوى الدولة لمدة ستة أشهر، وتم جمع المعلومات وتحليلها وتلخيصها في ستة مجالات رئيسية هي: تعريف عام للتربية، تعريف وفهم المساءلة، والمسؤولية، والقياس، واتجاهات المستقبل، والموارد المالية.

وتوصل إلى النتائج التالية: هناك حاجة ماسة إلى نظام مساءلة مشتركة تساهم في امتداد إصدار المشاركة إلى جميع المؤثرين والمتأثرين بالنظام التعليمي، هناك حاجة إلى توضيح عملية التداخل في العوامل المؤثرة في النظام التعليمي، ضرورة تعريف وتوضيح نظام المساءلة الذي تم تطويره.

وفي دراسة نونماشير (Nonnemacher,1998) والتي تمت في جامعة كولومبيا من أجل الحصول على درجة الدكتوراه، وتهدف إلى معرفة مدى وجود معايير مكتوبة تهتم بإمكانية إيجاد أسس للمسؤولية القانونية في حالة الخطأ التربوي، حيث وجد أن هناك خيبة أمل متزايدة من المدارس والمعلمين بشكل عام، مما أدى إلى زيادة المطالبة بالمساءلة التربوية في الأداء

التربوي، وأصبح اهتمام المجتمعات منصباً نحو التوجه إلى لمحاكم بسبب فشل المدارس والمعلمين بالتربية.

وصرحت المحاكم أنه بدون وجود اهتمام بالمعايير - والتي يمكن الحكم من خلالها على التربويين - فإنه لا يمكن إيجاد هذا الإهمال في الخطأ التربوي ، وكانت توجهات التربويين للمطالبة القانونية كما يلي : زيادة استخدام الاختبارات ذات المستوى القومي لاعتمادها من قبل المعلمين ، استخدام الاختبارات المقننة على أساس معرفة القراءة والكتابة للطلبة والمعلمين، واستخدام الاختبارات المقننة لتحديد العجز الشخصي المطالبة باعتماد المعاهد التربوية وبرامج تدريب المعلمين . واستنتجت الدراسة أنه يوجد أسس قانونية لمستوى الأداء في حالة الخطأ التربوي .

وفي دراسة سيلس (Seals, 1998) والتي هدفت إلى بحث نموذجين لتقييم المعلمين للحكم على أيهما أفضل للتقييم من وجهة نظر المعلمين الذين لم يخضعوا لاختبار المهنة موزعين على (٢٥) مدرسة في ولاية فرجينيا ،النموذج الأول ويهتم بالتكيف مع التطور ،ويهتم النموذج الآخر بترسيخ المسألة من منطلق أن أنظمة تقييم المعلم الفعال مظهر هام في تحسين المدرسة ،واستنتجت الدراسة أن هناك فروقاً دالة في وجهات نظر المجموعتين في اتجاهاتهما نحو عمليات التقييم المستخدمة لقياس أداءهما، وتأثير ممارسات التقييم في سلوكهما في التعليم ، هناك فروق دالة في اتجاهات المعلمين تعزى إلى التغذية الراجعة خلال عملية التقييم ، متوسط الإجابات كان عالياً لصالح المعلمين من المدارس التي تستخدم المسألة يرجع إلى التغذية الراجعة خلال فترة عمليات التقييم ، لا يوجد فروق بين المجموعتين تعزى إلى نوعية عمليات التقييم المستخدمة لقياس الأداء ،وتأثير التقييم في فهم العملية التعليمية التعليمية ،والإجراءات المستخدمة لقياس أداءهما.

وفي دراسة اويني (Aune,1999) والتي هدفت إلى اختبار دور حركة الإصلاح التعليمي في ولاية واشنطن التي تأسست سنة (١٩٩٣) من حيث تعديل القوانين ، استنتجت الدراسة ضرورة التركيز على المسألة فيما يخص أداء الطلبة من خلال تطبيق هذه القوانين ، وأن عملية التعليم الفردية يمكن أن تستخدم كوسيلة لتسهيل الاستجابة إلى القوانين المستخدمة .

وفي دراسة كونراد (Conrad, 1999) و التي أجريت في جامعة Northern Arizona University وتهدف إلى التعرف وتحليل ووصف قدرة المعلمين والمديرين على إدراك استمرار تطور المدرسة وفهمه وتفتت الدراسة اتجاهات واهتمامات (٢٧) من التربويين الذين يقومون بتطوير المدرسة الخاصة بهم .وفي بحث الصيغة (النظام) ، أو الخطة الاستراتيجية التي يمكن أن تتم بمشاركة الجهود المبذولة من أجل تطوير المدرسة: كان صدى رأي التربويين عالياً مطالبين بالمساءلة التربوية لكافة الطلاب والموظفين ، وفي هذه الدراسة أراد التربويون أن ينقلوا للآخرين اعتقادهم بأن التفكير الجيد خارج نطاق الأهداف يعتبر أداة مهمة تستخدم في نطاق المنهاج لزيادة قوة الدفع نحو تقدم إنجاز الطلبة .إن تطوير المدرسة يعتبر تحدياً حقيقياً لهؤلاء الذين يكافحون من أجل زيادة خبرة المساءلة التربوية لطلاب اليوم.

وفي دراسة كيشينج (Cushing, 1999) والتي أجريت في جامعة هامبشير من أجل الحصول على درجة الدكتوراه ،هدفت إلى تحديد وجهات نظر أعضاء مجتمع المدرسة، ومديري المدارس الثانوية ،والمشرفين ،وأعضاء الهيئة التعليمية نحو تأثير وقيمة خطوات تفويض اتحاد المدارس والكليات البريطانية وبخاصة تأثيرها في المساءلة التربوية، وتطوير مدارسهم، وتلقي الدراسة الضوء على العلاقة بين خطوات تفويض اتحاد المدارس والكليات البريطانية ، وتفويض خطة هامبشير الحكومية لتطوير التربية .

أكدت الدراسات التي أجريت سنة ١٩٨٣ أن أمريكا أصبحت "أمة في خطر " وذلك بسبب فشل النظام المدرسي العام ،فبدأت حركة مقاييس حديثة في الإصلاح التربوي في الثمانينيات، واستمرت حتى التسعينيات، و أدت إلى ظهور أشكال للمساءلة التربوية، ومبادرات تطوير تستهدف المدارس ،وخلال هذا الوقت فإن اتحاد المدارس والكليات البريطانية ومن خلال لجنة المدارس الثانوية العامة وبالتعاون مع خمس من الوكالات المعتمدة بالمنطقة حيث استمروا بالتقييم وتفويض المدارس الثانوية .

ووجدت الدراسة أنه بسبب اعتماد المساءلة ومبادرات التطوير على المستوى المحلي والحكومي ،إلى جانب التغييرات في اتحاد المدارس والكليات البريطانية ،وبناءً على "أمة في خطر " فإن اتجاهات المجتمع التربوي وآراءه نحو خطوات التفويض تغيرت خلال القرن الأخير.

تم جمع المعلومات لهذه الدراسة من (٦٦) مدرسة ثانوية والتي خضعت لاتحاد المدارس والكليات البريطانية خلال السنوات (٨٧-٩٧).

وفي دراسة (Education Commission of the States, 1999) وهي دراسة تختبر أنظمة المساءلة المستندة على الأداء في الولايات المتحدة الأمريكية، وتعرف الدراسة أربعة مكونات لأنظمة المساءلة هذه وهي- المعايير والتقييم، والمؤشرات المتعددة، والمكافئات، والعقوبات- وتناقش هذه الدراسة ما هو مطبق منها في كل ولاية وإذا كانت هذه المكونات - أي البنود الأربعة - تظهر في القوانين والأنظمة، فهل يمكن أن تتواجد جميعها في إحدى الولايات، أم توجد واحدة منها، أم لا يوجد منها قط؟ ويمكن لجميعها أن تتواجد بطريقتين: إما بشكل رسمي من قبل الحكومة، أو كجزء من سياسة التربية وقوانينها .

تم جمع بيانات الدراسة عن طريق المكالمات الهاتفية مع الأقسام التربوية في كل ولاية، وعن طريق البحث في الكتب .

ومن نتائج الدراسة أنه تم تعريف مكونات أنظمة المساءلة التربوية في كل ولاية في رسم بياني، مع رقم القانون المناسب له، كما تم توضيح الفئات الأربع -المحتويات التي تربط المعايير، والتقييم بالمكافئات والعقوبات - الرئيسية للمؤشرات المتعددة للمساءلة وتفصيلها.

وصممت هذه الدراسة من أجل مساعدة صانعي السياسة لرؤية المقارنة بين ولايتهم مع الولايات الأخرى في تطوير أنظمة المساءلة المستندة على الأداء، وتفهم أثر سلطة الحكومة في مراقبة المدارس مقابل اللامركزية في أنظمة المساءلة.

وفي دراسة هابيت (Habit, 1999) والتي أجريت في جامعة كولمبيا، توصي -مكونات نظام المساءلة - بتمويل التربية المحلي كتنظيم قاعدة جماعية تبحث في تطوير المدارس العامة، وهناك اثنا عشر تمويلاً للتربية المحلية -كل منها ينتسب إلى شبكة التربية العامة، التنظيم الشعبي لتمويل التربية المحلي- شارك في التحليل النوعي الذي يتضمن ملاحظة المشاركين، والمقابلات الجماعية والفردية، وتحليل الوثائق .

ومن خصائص تنظيم تمويل التربية المحلي أنه يحتوي على أسس داخل المجموعة - الاستقلالية، قانون إعفاء الضريبة، و القرار الشخصي لبناء الحكم -مقارنة بنماذج المساءلة التي استخدمت من قبل المكتبات العامة ومجتمع المستشفيات والتي توافقت مع وجهة نظر معرفة المجتمع والتي أبدت مكونات مرغوب فيها لنظام المساءلة، مناسبة لتمويل التربية المحلي .

وتضمنت النتائج تطوير نظام المساءلة لتمويل التربية محلياً بمشاركة أفراد المجتمع كلاعبين مؤهلين باستخدام بيانات مختلفة الأدوات، و من أجل المحاسبة الذاتية يجب أن مشاركة المقومين مثل المشرفين وهيئة التربية في توضيح القوانين والتوقعات، وأخيراً

فالمعلومات الموضوعية يجب أن تخلق باستخدام مصادر تمويل التربية المحلي والتي تفرق بين التدريب الحقيقي وبين الهدف المعلن .

وفي دراسة هوارد (Howard,1999) ،لدراسة حالة نوعية، تمت بتوجيه من المدارس الريفية المتوسطة للتعرف إلى وجهة نظر المعلمين من أثر المساءلة في شمال كارولينا ،خطة أساسية ومسيطر (ABCplan) على الممارسات التعليمية داخل الصف، وبشكل دقيق ، تحاول الدراسة تحديد ما يلي: كيف يستجيب المعلمون لمقياس المساءلة ، كيف تؤثر خطة (ABC) في الممارسات التعليمية في هذه المدرسة ، تأثير المديرين على الممارسات التعليمية ،استجابة المعلمين لحوافز الدفع ،رؤية المعلمين لأثر حوافز الدفع في مهنة التعليم .

تم استخدام حد أعلى من العينات المتنوعة ، وتم اختيار (١٣) مشاركاً مع الانتباه إلى وجهة نظر المشاركين الشخصية، مع الأخذ بعين الاعتبار سنوات الخبرة ،ومستوى الصف،والمواضيع التي يتم تعليمها والجنس.

تم جمع البيانات عن طريق ملاحظة الباحث للمشاركين خلال فترة التعليم بالإضافة إلى المقابلات ، وعلاوة على الدراسة الاستطلاعية ،والملاحظات ،والمقابلات ،قام الباحث بمراجعة الوثائق واستشارة الخبراء في هذا المجال.

واستناداً إلى المقابلات تم تثبيت أربعة مواضيع عن طريق الدراسة الاستطلاعية والملاحظات والخبرات ومراجعة الوثائق ،وقد أعطت هذه المواضيع تفهماً أكبر لآراء المعلمين حول تأثير خطة (ABC) ليس - فقط - في ممارستهم التعليمية بل -أيضاً- في مواضيع المساءلة ،والقيادة التعليمية ،وهذه المواضيع هي : لا يعتقد المعلمون أن الممارسات التعليمية هي الأساس في تقرير أداء الطلبة في الاختبارات المقننة،فهناك عدة أسباب أخرى غير نوعية التعليم قدمت لتوضح أسباب ارتفاع أو انخفاض العلامات في اختبارات آخر صف في الولاية. مع أن هناك تغيرات تعليمية في المدرسة ،إلا أن المعلمين أصروا بشكل عام على أن ممارستهم التعليمية لم تتغير كاستجابة إلى خطة (ABC) ،التغيرات التي حصلت ،هي نتيجة لطلب المدير ،وليس بناء على خطة (ABC) يرى المعلمون أن التغير كان نابعاً من تحريض المدير وليس من أنفسهم . قيمة حافز الدفع كعامل باعث ،يؤكد المعلمون أن النقص الذي يأخذونها كجائزة يتم تقديرها ، لكنها لن تغير من عطائهم التعليمي، على أمل أن هذه التغيرات ستغير من علامات الطلبة .

وفي دراسة مسنليس (Mcnelis,1999) والتي تهدف إلى دراسة نتائج عملية تطوير التخطيط والتطلعات المستقبلية للمكاتب المركزية ومديري المدارس كوسيلة للوصول إلى نظام للمساءلة .

وكانت عينة الدراسة عشوائية حيث تكونت من (١٩) مقاطعة من أصل (٥٤) مقاطعة للمدارس الابتدائية المشمولة في خطط التحسين، كما قام الباحث بمقابلة (٢٢) مديراً من مديري المدارس والكادر المركزي، وكانت نتائج هذه الدراسة كما يلي : هناك استخدام تحليل للبيانات كدليل لتطوير الخطة . لا يوجد جدولة للأولويات في المدارس . لا يوجد تقييم أو معالجة للنتائج . لا يوجد تحليل للخطط . الخطط الموضوعية لا يمكن أن تخدم في عملية المساءلة في المدارس وذلك للعديد من الأسباب، منها: الأهداف الموضوعية عامة جداً، ولا تركز أو توضح شيئاً من الأولويات ، المعالجة غير محددة ،الخدمات المركزية المطلوبة للتخطيط غير محددة بشكل كاف ، الاستراتيجيات المقترحة كثيرة ، خطط التقييم لم تتطور ، عملية تحليل المقابلات بينت أن هناك اختلافاً في وجهات النظر حول عملية تحسين التخطيط، وفيما يجب عمله لتحسين هذه العملية .

وفي دراسة مونسون (Monson,1999) والتي أجريت في جامعة هارفارد. قياس الأداء يتم ترويجه كوعد بديل عن الاختبارات المقننة، ويعتقد المؤيدون لهذه الفكرة أنه يعطي شرعية للحكم المهني، ويقاس قدرة الطلبة على استخدام المعرفة من سياق المعنى، وتمكن الطلبة من لعب دور فاعل أكبر في التقدير، وبسبب هذه الميزات ، فإنه ينصح باستخدامها كوسيلة كامنة لحمل المدرسة لتكون مساءلة عن توسيع مدى أداء الطلبة.

من خلال هذه الدراسة اختبر الباحث قياس الأداء من وجهة نظر معلمي الصف، وناقش أن قياس الأداء يحتوي على طاقة كامنة كبيرة ، وبخاصة في تعزيز الحكم المهني، بحيث يشمل الطلبة ويقوي المساءلة داخل النظام ، ولتحقيق هذه القوة الكامنة، على المعلمين السيطرة على سلسلة من القياسات المعقدة التي عليهم مواجهتها في خطوات التنفيذ، فالعديد من العاملين يتنازلون في هذه المواجهة عن جهودهم، والبعض الآخر يجد طرقاً لإدارة المأزق عن طريق بناء مسافة بين وعود قياس الأداء، وواقع التنفيذ.

استطاع الباحث توثيق أربع صور توضح طرق التغلب على الصعوبات وهي: استخدام متطلبات الدور الجديد، والصراع من أجل تطوير قياس متوازن ، والعمل على بناء بيئة متفاعلة ، ومحاولة للاستجابة على متطلبات المساءلة المتعددة.

ومن نتائج هذه الدراسة أنها أوجدت بيئة للمعلمين لكي يكونوا ناجحين ولكي يجدوا طرقاً تساعد في إدارة المقاييس التي يواجهونها، وذلك بجعل ممارسة الأداء تعمل لأجلهم

وفي دراسة نورلين وآخرون (Norlin,et.al.,1999) ، والتي هدفت إلى التعرف إلى المؤشرات المقترحة لتقييم المدارس في ولاية مينوسوتا ومدى الاستفادة التي تحققها المدارس بناء على هذه المؤشرات . وكان تحدي الحكومات هو تطوير مؤشر مساءلة النظام الذي يعكس نوعية المهارات والمعرفة التي يحتاجها الطلبة من أجل أن يصبحوا عمالاً ومواطنين منتجين ، وكانت نتيجة الدراسة تبين نجاح مؤشرات المساءلة المحلية والحكومية في ولاية مينوسوتا، حيث وجد أن هناك مؤشرات محورية لعملية التقدم في مدارس الولاية، كما أن مدارس الولاية تسلط الضوء على التوقعات على الصعيد المحلي والحكومي، وتمضي قدماً لتقرير متطلباته لتحديد تلك المؤشرات وتقييمها.

وفي دراسة بوخ (Poch,1999) والتي هدفت إلى التعرف درجة اقتناع مديري الجامعات بقوانين المساءلة في مؤسسات التعليم العالي : ففي سنة (١٩٩٧) أدخلت في ولاية واشنطن قوانين المساءلة الموجهة لمؤسسات التعليم العالي ، وأحد أهداف هذا التوجه هو جعل الجامعات تقوم بتطوير استراتيجيات لزيادة كفاءة الطلبة الجامعيين من خلال دليل أطلق عليه مقياس كفاءة الخريج ، ويعود السبب في ذلك أن ثلث خريجي البكالوريوس يبدأون دراستهم في كليات مجتمع في واشنطن ، وتؤثر التشريعات في نقل الطلبة إلى مؤسسات التعليم العالي. تم الحصول على معلومات الدراسة من خلال : الولاية والجامعة والطلبة والمقابلات الفردية، ثم حللت البيانات واستنتجت الدراسة: أن اهتمام الولاية كان منصباً على ارتفاع تكاليف التعليم. وزيادة الفترة الزمنية للحصول على الدرجة الجامعية. و تردد مديري الجامعات في قبول المساءلة. ورغبة الطلبة في وجود نظام للمساءلة عن تعليمهم. وأوصى الباحث بضرورة العمل على اقتناع مديري الجامعات ببرنامج المساءلة من خلال برامج خاصة ، كما أوصى صانعي القرار بضرورة إيجاد المساءلة في مجال التعليم العالي.

وفي دراسة قام بها واشنطن (Washington,el.al.,2001)، والتي تمت في جامعة Bowling Green State University وتهدف إلى البحث في اتجاهات المشرفين في المدارس العامة في أهايو نحو المساءلة التربوية لنتائج أداء الطلبة من وجهة نظر أعضاء مجلس التعليم ، وإذا كان يوجد فروق في الاتجاهات تعزى لمتغيرات الجنس ، والعمر، والشهادة الأكاديمية، والخبرة في التعليم، وسنوات الخبرة الإدارية، وسنوات الإشراف التربوي ، وخبرته كعضو في مجلس التعليم.

مه
مجلس
تؤدي !
معاهد لقي

لخص الدراس
تضمن هذا ال
ات المساءلة

القضاة وآخ
ك الذي تم
زد (٩٩٩)

يتسم، يقوم
البيانات على
مدير

المقاطات
كيفية
اهتماماً
هائي:
إدارية ج

ابراهيم (Ibrahim,1996)، يمكن رؤية المساءلة من خلال عمليات التخطيط والتفويض والتقييم للبرامج والمشاريع والأنشطة.

جيمس وروبرت (James,el.al.,1996) تقديم تقارير عن الأداء أصبح موجوداً بعمق في سياسة الأنظمة التربوية بسبب الضغوط من أجل زيادة المساءلة التربوية.

ميريل (Merrill,1996)، المساءلة في إطار تنظيمي تعتمد على النظرة الشمولية للعملية التعليمية وتحديد الأهداف واختيار الموارد والاستراتيجيات لتحديد المدخلات والتقييم والتقويم الفعال.

ماكفرسون (Mac Macpherson,1996)، البحث في السياسة المستقبلية للمساءلة سوف يكون رئيسياً في الصراع من أجل التربية .

ينج (Young,1996)، معظم التربويون لم يدعموا نظام تينيس للمحاسبة الإضافية مع العلم أن السلطات الحاكمة والمسؤولين يدعمون هذا البرنامج .

بيتشل (Bechtel,97)، يرى المديرون أنهم بحاجة إلى طاقة ودعم من أجل الوصول إلى مستوى متطلبات المساءلة.

كاليرو (Callero,1997)، وجد الباحث أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين قناعات مديري المدارس التقليدية العامة، ومديري المدارس المتميزة ولصالح المدارس المتميزة. جرن (Garn,1998)، وجد الباحث أن المساءلة التربوية للمدارس في أريزونا تتق بمساءلة السوق أكثر من أنواع المساءلة الأخرى.

ليني (Levy, 1998)، هناك حاجة ماسة إلى نظام مساءلة مشتركة تساهم في امتداد إصدار المشاركة إلى جميع المؤثرين والمتأثرين بالنظام التعليمي.

نونماشير (Nonnemacher,98)، يوجد أسس قانونية (مساءلة) لمستوى الأداء في حالة الخطأ التربوي.

اويني (Aune,1999)، ضرورة التركيز على المساءلة فيما يخص أداء الطلبة من خلال تطبيق القوانين المعدلة.

كونراد (Conrad,1999)، تطوير المدرسة يعتبر تحدياً حقيقياً لهؤلاء الذين يكافحون من أجل زيادة خبرة المساءلة التربوية لطلبة اليوم.

كيشينج (Cushing,1999)، وجدت الدراسة أنه بسبب اعتماد المساءلة ومبادرات التطوير فإن اتجاهات المجتمع التربوي وآراءه نحو خطوات تفويض خطة التطوير تغيرت خلال القرن الأخير.

(Education Commission of the States,1999)، ومن نتائج الدراسة أنه تم توضيح الفئات الأربع الرئيسية للمؤشرات المتعددة للمساءلة وتفصيلها.

هابيت (Habit,1999)، تطوير نظام المساءلة من أجل تمويل التربية محلياً بمشاركة أفراد المجتمع كلاعبيين مؤهلين باستخدام بيانات مختلفة الأدوات.

هوارد (Howard,1999) ، لا يعتقد المعلمون أن الممارسات التعليمية هي الأساس في تقرير أداء الطلبة في الاختبارات المقننة، فهناك عدة أسباب أخرى غير نوعية التعليم قدمت لتوضح أسباب ارتفاع أو انخفاض العلامات في اختبارات آخر صف في الولاية.

مسنليس (Mcnelis,1999)، الخطط الموضوعية لا يمكن أن تخدم عملية المساءلة في المدارس وذلك لأن الأهداف الموضوعية عامة جداً، ولا توضح شيئاً من الأولويات .

مونسون (Monson,1999)، قياس الأداء أوجد بيئة للمعلمين لكي يكونوا ناجحين و يجدوا طرقاً تساعدهم في إدارة المقاييس التي يواجهونها.

نورلين وجينيز (Norlin,el.al.,1999) ، بينت الدراسة نجاح مؤشرات المساءلة المحلية والحكومية في ولاية مينوسوتا، حيث وجد أن هناك مؤشرات محورية لعملية التقدم في مدارس الولاية.

بوخ (Poch,1999)، تردد مديري الجامعات في قبول المساءلة ورغبة الطلبة في وجود نظام للمساءلة عن تعليمهم.

واشنطن (Washington,el.al.,2001)، استنتجت الدراسة أن المشرفين وأعضاء مجلس التعليم في أهايو يؤيدون فكرة أن تكون المدرسة مساءلة عن حصول الطلبة على مهارات التسويق والتخطيط للمهنة قبل تخرجهم في المدارس.

أما هذه الدراسة فهي كباقي الدراسات السابقة تناولت اتجاهات التربويين نحو المساءلة التربوية، إلا أنها تميزت عنهم في أنها قاست هذا المفهوم من مجالات متعددة حيث قاست اتجاهات المديرين في مجال مفهوم المساءلة وأهميتها ، ومجال المناهج، و مجال الطلبة، و مجال المعلمين و مجال التجديد والإبداع أي أنها تناولت المساءلة التربوية من جميع جوانبها، وكان من أهم نتائجها أن اتجاهات المديرين والمديرات نحو المساءلة في الإدارة التربوية كانت إيجابية .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- متغيرات الدراسة
- أداة الدراسة
- تقنين أداة الدراسة (الصدق والثبات)
- إجراءات الدراسة
- محددات الدراسة
- المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة، ووصفاً لمجتمعها، وأداة القياس التي تم استخدامها من حيث إجراءات بنائها، والمجالات التي اشتملت عليها، والفقرات التي يتضمنها كل مجال، وإجراءات حساب الصدق والثبات، ومتغيراتها وإجراءات تطبيقها والمعالجات الإحصائية التي استخدمت لتحليل البيانات واستخلاص النتائج لمناقشتها وتفسيرها.

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي الذي أخذ صورة الدراسة المسحية لملاءمته لأغراض هذه الدراسة .

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية للعام الدراسي (٢٠٠٠/٢٠٠١)، والذي يضم مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات نابلس، وسلفيت، وجنين، وطولكرم، وقلقيلية .

واشتمل مجتمع الدراسة على كافة المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية والبالغ عددهم (٢٠٤) مدارس تضم (٢٠٤) مديراً ومديرة ، اثنان منهم لم يجيبا على الاستبانة، وقد تم الحصول على البيانات الخاصة بمجتمع الدراسة من قسم الإحصاء التابع لوزارة التربية والتعليم، والملحق (١) يبين توزيع مجتمع الدراسة تبعاً للمحافظات.

والجدول (١) يوضح عدد المدارس في كل محافظة :

الجدول (١)

توزيع مدارس مجتمع الدراسة تبعاً للمديريات

المديرية	عدد المدارس
جنين	٢٩
سلفيت	٢٧
طولكرم	٣٣
قباطية	٣٥
قلقيلية	٢٤
نابلس	٥٦
المجموع	٢٠٤

• تم استبعاد استبانيتين من مجتمع الدراسة، أصبح مجتمع الدراسة يتكون من (٢٠٢) مديراً ومديرة.

وفيما يلي توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيراتها :-

١. متغير الجنس

الجدول (٢)

توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	١١٨	% ٥٨,٤
أنثى	٨٤	% ٤١,٦
المجموع	٢٠٢	% ١٠٠

٢. متغير سنوات الخبرة

الجدول (٣)

توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	٤٠	% ١٩,٨
من ٥-١٠ سنوات	٣٨	% ١٨,٨
أكثر من ١٠ سنوات	١٢٤	% ٦١,٤
المجموع	٢٠٢	% ١٠٠

٣. متغير نوع المدرسة

الجدول (٤)

توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير نوع المدرسة

نوع المدرسة	العدد	النسبة المئوية
حكومية	١٩٤	% ٩٦
خاصة	٨	% ٤
المجموع	٢٠٢	% ١٠٠

٤. متغير المؤهل العلمي

الجدول (٥)

توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
دبلوم	٤٧	% ٢٣,٣
بكالوريوس	١١٢	% ٥٥,٤
بكالوريوس + دبلوم	٣٢	% ١٥,٨
ماجستير	١١	% ٥,٤
المجموع	٢٠٢	% ١٠٠

٥. متغير طبيعة الكلية التي تخرج فيها المدير

الجدول (٦)

توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير طبيعة الكلية التي تخرج فيها المدير

طبيعة الكلية	العدد	النسبة المئوية
علمية	١٢٣	% ٦٠,٩
إنسانية	٧٩	% ٣٩,١
المجموع	٢٠٢	% ١٠٠

أداة الدراسة:

استخدمت في هذه الدراسة استبانة تم تطويرها من قبل الباحثة ، بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ، حيث تم الإفادة من استبانة الباحث المحمود في دراسته بعنوان عام (١٩٩٧) في جامعة اليرموك "درجات المساءلة والتقويم في الإشراف التربوي " حيث استفادت الباحثة منها في مجالات الاستبانة كما تم اقتباس بعض الفقرات منها ، و تم الاستفادة من الأدب التربوي في صياغة فقرات الاستبانة .

وصف الأداة:

١. القسم الأول :المعلومات الديمغرافية

تتمثل المعلومات الديمغرافية في :

الجنس ،وسنوات الخبرة ،ونوع المدرسة ،والمؤهل العلمي ،وطبيعة الكلية التي تخرج فيها المدير .

٢.القسم الثاني :

اشتملت الاستبانة على (٧٢) فقرة تم توزيعها على خمس مجالات رئيسية هي:مجال مفهوم المساءلة وأهميتها وخصص لها (٣٣) فقرة ، ومجال المناهج،وخصص له (٧) فقرات، ومجال المعلمين، وخصص له (١٣) فقرة ،ومجال الطلبة ، وخصص له (١٣) فقرة ، ومجال التجديد والإبداع، وخصص له (٦) فقرات .

صدق الأداة :

للتحقق من صدق أداة الدراسة ،تم عرضها على تسعة محكمين ،من ذوي الاختصاص والخبرة في كلية العلوم التربوية ،وكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية في جامعة النجاح الوطنية ومديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس ، للحكم على مدى مناسبة كل فقرة من حيث صياغتها ومدى تحقيقها للهدف الذي وضعت من أجله .

وقد اختيرت الفقرات التي أجمع عليها المحكمون ،وعدلت الفقرات التي اقترح المحكمون تعديلها أو إعادة صياغتها بعد إبداء توجيهاتهم وملاحظاتهم المكتوبة ، ثم صيغت فقرات الأداة بصورتها الجديدة ،وعرضت من جديد على لجنة المحكمين الذين أجمعوا على صدق مضمون الفقرات .

ثبات أداة الدراسة :

من أجل تحديد معامل الثبات لأداة الدراسة استخدمت طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha) التي تعتمد على حساب تباين الفقرات (تباين استجابات أفراد المجتمع على كل فقرة) وعلى ثبات الأداة الكلية (تباين استجابات أفراد المجتمع على الأداة بأكملها) وقد وصل معامل الثبات الكلي للأداة إلى (٠,٩٦) وهو معامل ثبات جيد يفي بأغراض الدراسة والجدول (٧) يبين ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا .

الجدول (٧)

ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

المجالات	الثبات
مفهوم المعاملة وأهميتها	٠,٩٥
مجال المناهج	٠,٨٣
مجال المعلمين	٠,٨٨
مجال الطلبة	٠,٨٨
مجال التجديد والإبداع	٠,٨٠
الثبات الكلي	٠,٩٦

يتضح من الجدول (٧) أن معاملات الثبات للأداة على مجالات الأداة تراوحت بين (٠,٨٠-٠,٩٥) وجميعها جيدة تفي بأغراض الدراسة.

تطبيق أداة :

بعد التأكد من صدق الاستبانة في قياس الهدف الذي وضعت من أجله وثباتها قامت الباحثة بالإجراءات التالية من أجل تطبيقها على جميع أفراد المجتمع :

تم توجيه كتاب رسمي من قبل عمادة الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية إلى وزارة التربية والتعليم من أجل تسهيل مهمة الباحثة في توزيع الاستبانة على مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية، والملحق (٣) يوضح ذلك، ثم الحصول على كتاب رسمي من قبل المسؤولين في وزارة التربية والتعليم يفوض الباحثة بإجراء دراستها بعد التنسيق مع مديريات التربية والتعليم في كل محافظة .

وضع الاستبانة مع الكتاب الرسمي الذي تم الحصول عليه من كل مديرية في مغلف خاص لكل مدرسة .

توزيع الاستبانات على المدارس الثانوية في كل محافظة .

كان عدد الاستبانات الراجعة (٢٠٢) استبانة من أصل (٢٠٤) ، فكانت نسبة المستجيبين (٩٩ %) وكان عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (٢٠٢) استبانة ، أي بنسبة (٩٩ %) .

استغرقت عملية جمع المعلومات ثلاثة أشهر .

تصميم الدراسة:

اشتملت الدراسة على متغيرات هي :

المتغيرات المستقلة :

سنوات الخبرة ولها ثلاث مستويات هي : أقل من (٥) سنوات، ومن (٥-١٠) سنوات ، و أكثر من (١٠) سنوات .

نوع المدرسة وله مستويان : حكومية ، وخاصة .

المؤهل العلمي وله أربع مستويات هي : دبلوم ، وبكالوريوس ، و(بكالوريوس + دبلوم) ، وماجستير .

طبيعة الكلية التي تخرج فيها المدير : علمية ، وإنسانية .

المتغير التابع : المساءلة التربوية .

المتغير المعدل : الجنس .

المعالجات الإحصائية :

تم تغريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS والتي تمثلت باستخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية.

ومن أجل تفسير النتائج تم اعتماد تدرج ليكرت الخماسي :

- (٨٠ % فأكثر) درجة كبيرة جداً.
- (٦٠ % - ٨٠ %) درجة كبيرة
- (٤٠ % - ٦٠ %) درجة متوسطة
- (٢٠ % - ٤٠ %) درجة قليلة
- (أقل من ٢٠ %) درجة قليلة جداً

الفصل الرابع

عرض النتائج

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة على النحو التالي :-

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في مجال مفهوم المساءلة وأهميتها؟ من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات المجال وللمجال الكلي استخدمت الدرجة الكلية ، ونتائج الجدول (٨) تبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية في مجال مفهوم المساءلة وأهميتها .

الجدول (٨) .

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو
المساءلة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية في مجال مفهوم المساءلة وأهميتها

(ن = ٢٠٢)

الرقم في الاستبانة	متوسط الاستبانة	النسبة المئوية (%)	الانحراف	الدرجة	الرقم في الاستبانة	متوسط الاستبانة	النسبة المئوية	الانحراف	الدرجة
١	٤,٤١	٨٨,٢	٠,٥٧	كبيرة جدا	٢٧	٣,٨٧	٧٧,٤	٠,٩٧	كبيرة
٢	٤,١٣	٨٢,٦	٠,٧٢	كبيرة جدا	٢٨	٣,٩٩	٧٩,٨	٠,٧٩	كبيرة
٣	٣,٩٦	٧٩,٢	٠,٩٠	كبيرة	٢٩	٤,٠٨	٨١,٦	٠,٦٩	كبيرة جدا
٤	٤,١٦	٨٣,٢	٠,٧٩	كبيرة جدا	٣٠	٤,٠٠	٨٠,٠	٠,٨٤	كبيرة جدا
٥	٣,٨٠	٧٦,٠	٠,٨٤	كبيرة	٣١	٣,٥١	٧٠,٢	٠,٨٨	كبيرة
٦	٤,٠٤	٨٠,٨	٠,٧٤	كبيرة جدا	٣٢	٣,٢٤	٦٨,٤	١,٠٠	كبيرة
٧	٤,٠٤	٨٠,٨	٠,٧٦	كبيرة جدا	٣٣	٣,٦١	٧٢,٢	٠,٩٧	كبيرة
٨	٤,٠٠	٨٠,٠	٠,٧٩	كبيرة جدا	•	٣,٩٧	٧٩,٤	٠,٤٩	كبيرة
٩	٣,٧٥	٧٥,٠	٠,٨٧	كبيرة					
١٠	٣,٩٢	٧٨,٤	٠,٨١	كبيرة					
١١	٤,١٠	٨٢,٠	٠,٧٧	كبيرة جدا					
١٢	٤,١٦	٨٣,٢	٠,٧٠	كبيرة جدا					
١٣	٤,٠٧	٨١,٤	٠,٦٥	كبيرة جدا					
١٤	٤,٠٦	٨١,٢	٠,٧١	كبيرة جدا					
١٥	٤,٠٧	٨١,٤	٠,٧٨	كبيرة جدا					
١٦	٣,٨٦	٧٧,٢	٠,٨٣	كبيرة					
١٧	٣,٨٨	٧٧,٦	٠,٧٩	كبيرة					
١٨	٤,٠٢	٨٠,٤	٠,٩٥	كبيرة جدا					
١٩	٣,٩٨	٧٩,٦	٠,٩٥	كبيرة					
٢٠	٣,٥٩	٧٩,٠	٠,٨٢	كبيرة					
٢١	٤,٠٥	٨١,٠	٠,٧١	كبيرة جدا					
٢٢	٣,٩٧	٧٩,٤	٠,٧٣	كبيرة					
٢٣	٤,٠٧	٨١,٤	٠,٦٧	كبيرة جدا					
٢٤	٣,٩٣	٧٨,٦	٠,٧٧	كبيرة					
٢٥	٤,٠١٩	٨٣,٨	٠,٦٦	كبيرة ا					
٢٦	٤,٠٤	٨٠,٨	٠,٧٢	كبيرة جدا					

• الدرجة الكلية.

• أقصى درجة للاستبانة (٥) درجات.

ويتضح من الجدول (٨) أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في مجال مفهوم المساواة وأهميتها كانت كبيرة جداً على الفترات ذات الأرقام (٤,٠-٤,٤١)، وكانت كبيرة على الفترات ذات الأرقام (٣٠,٢٩,٢٦,٢٥,٢٣,٢١,١٨,١٥,١٤,١٣,١٢,١١,٨,٧,٦,٤,٢,١) حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها من (٨٠% - ٨٨,٢%) والمتوسط الحسابي من (٤,٠-٤,٤١)، وكانت كبيرة على الفترات ذات الأرقام (٣٣,٣٢,٣١,٢٨,٢٧,٢٤,٢٢,٢٠,١٩,١٧,١٦,١٠,٩,٥,٣) حيث بلغت النسبة المئوية للإجابة عليها من (٦٨,٢% - ٧٩,٨%) والمتوسط الحسابي من (٣,٤٢ - ٣,٩٩)، وفيما يتعلق بالاتجاهات الكلية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في مجال مفهوم وأهمية المساواة فقد وصلت النسبة المئوية للإجابة عليها (٧٩,٤%)، وبلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٧) والانحراف المعياري (٠,٤٩) وهذه النتيجة تعبر عن درجة كبيرة.

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساواة في مجال المناهج؟ من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات المجال، وللمجال الكلي استخدمت الدرجة الكلية، ونتائج الجدول (٩) تبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساواة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية في مجال المناهج.

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية في مجال المناهج

(ن=٢٠٢)

الرقم في الاستبانة	الفقرات	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	الدرجة
١	تعمل المساءلة على تطوير المناهج وحسن تنفيذها	٣,٩	٠,٧١	٧٨,٢	كبيرة
٢	تعمل المساءلة على ايجاد جوا من الثقة بين المدير والمعلمين لتطوير اقتراحات إضافية تغني المنهاج	٣,٩٥	٠,٧٨	٧٩	كبيرة
٣	تساعد المساءلة المعلم على الاستخدام الفاعل للكتاب المدرسي	٤,١٤	٠,٥٦	٨٢,٨	كبيرة جدا
٤	توجه المساءلة المعلم لاستخدام الوسائل التعليمية استخداما وظيفيا	٤,٠٩	٠,٦٤	٨١,٨	كبيرة جدا
٥	تساعد المساءلة في مراقبة البرامج التعليمية بفاعلية وكفاءة	٤,١١	٠,٦٤	٨٢,٢	كبيرة جدا
٦	تساهم المساءلة في تحقيق الأهداف التربوية للبرامج التعليمية	٤,٠٥	٠,٦٧	٨١	كبيرة جدا
٧	تساهم المساءلة في إضافة مراجع تثري المنهاج	٤,٠٠	٠,٦٨	٨٠	كبيرة جدا
	الدرجة الكلية	٤,٠٣	٠,٤٧	٨٠,٦	كبيرة جدا

• أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتضح من الجدول (٩) أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في مجال المناهج كانت كبير جدا على الفقرات ذات الأرقام (٧,٦,٥,٤,٣) إذ كانت النسبة المئوية للإجابة عليها من (٨٠% - ٨٢,٨%) ، والمتوسط الحسابي من (٤,٠ - ٤,١٤) ، وكانت كبيرة على الفقرات (٢,١) إذ كانت النسبة المئوية للإجابة عليها من (٧٨,٢%- ٧٩%) والمتوسط الحسابي (٣,٩١ - ٣,٩٥) . وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لمجال مفهوم المساءلة وأهميتها وصلت النسبة المئوية للإجابة عليها (٨٠,٦%) والمتوسط الحسابي إلى (٤,٠٣) والانحراف المعياري إلى (٠,٤٧) ، وهذه النتيجة تعبر عن درجة كبيرة جدا.

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في مجال المعلمين ؟ من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات المجال ،وللمجال الكلي استخدمت الدرجة الكلية ،ونتائج الجدول (١٠) تبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية في مجال المعلمين.

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال فلسطين في مجال المعلمين

(ن = ٢٠٢)

الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	الدرجة
١	تساعد المساءلة على تحديد حاجات المعلم	٤,١٨	٠,٦٢	٨٣,٦	كبيرة جدا
٢	تقود المساءلة إلى انضباط المعلمين في المؤسسة	٤,١٩	٠,٦٩	٨٣,٨	كبيرة جدا
٣	تحفز المساءلة المجتهد على أداء عمله بدقة	٤,١٢	٠,٨٥	٨٢,٤	كبيرة جدا
٤	تريد المساءلة من الانضباط والنظام بين المعلمين	٤,١٢	٠,٧٣	٨٢,٤	كبيرة جدا
٥	تبعث المساءلة جوا من الثقة بين المعلمين وللمدير	٣,٦٤	٠,٨٨	٧٢,٨	كبيرة
٦	تحفز المعلمين على التطور المهني	٣,٩٢	٠,٦٤	٧٨,٤	كبيرة
٧	تسهم في تحسين أداء المعلمين من خلال الدورات التدريبية	٤,٠١	٠,٦٢	٨٠,٢	كبيرة جدا
٨	تشجع المساءلة على القيام بالبحوث الإجرائية	٣,٧٧	٠,٧٣	٧٥,٤	كبيرة
٩	تشجع المساءلة على تطور التفكير الإبداعي لدى المعلمين	٣,٨٧	٠,٦٧	٧٧,٤	كبيرة جدا
١٠	تعمل المساءلة على تحسين أداء المعلمين معرفيا وسلوكيا	٣,٨٧	٠,٧٢	٧٧,٤	كبيرة جدا
١١	تساعد في الحوار والنقاش البناء بين المعلمين وتبادل الخبرات في جو من الثقة	٤,٠٠	٠,٧٠	٨١	كبيرة جدا
١٢	تريد من المنافسة بين المعلمين	٣,٩٤	٠,٧٣	٧٨,٨	كبيرة
١٣	تساعد في تركيز المعلم على أداء الطلبة	٤,٠١	٠,٦٥	٨٠,٢	كبيرة جدا
	الدرجة الكلية	٣,٩٦	٠,٤٦	٧٩,٤	كبيرة

- أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

ويتضح من الجدول (١٠) أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في مجال المعلمين كانت كبيرة جداً على الفقرات ذات الأرقام (١٣،١١،٧،٤،٣،٢،١) حيث تراوحت النسبة المئوية للإجابة عليها من (٨٠،٢% - ٨٣،٨%) والمتوسط الحسابي (٤،٠١ - ٤،١٩)، وكانت درجة الإجابة كبيرة على الفقرات (١٢،١٠،٩،٨،٦،٥) حيث تراوحت نسبة الإجابة عليها من (٧٢،٨% - ٧٨،٨%) والمتوسط الحسابي من (٣،٦٤ - ٣،٩٤)، أما الدرجة الكلية لمجال المعلمين فإن النسبة المئوية للإجابة عليها وصلت إلى (٧٩،٤%)، والمتوسط الحسابي (٣،٩٦) والانحراف المعياري (٠،٤٦)، وهذه النتيجة تعبر عن درجة كبيرة.

رابعاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :

ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في مجال الطلبة؟ من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات المجال، وللمجال الكلي استخدمت الدرجة الكلية، ونتائج الجدول (١١) تبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية في مجال الطلبة.

الجدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو
المساءلة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية في مجال الطلبة

(ن = ٢٠٢)

الرقم في الاستبانة	الفقرات	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	الدرجة
١	تساعد المساءلة في تحديد حاجات الطلبة	٤,١٢	٠,٦١	٨٢,٤	كبيرة جداً
٢	تهتم المساءلة بنوعية العلاقة التي تربط المعلمين بأولياء الأمور	٣,٩٢	٠,٦١	٧٨,٤	كبيرة
٣	تهتم المساءلة بنوعية العلاقة التي تربط المعلمين بالطلبة	٤,٠٠	٠,٥٢	٨٠	كبيرة جداً
٤	تهتم المساءلة بتطوير الطلبة وإنجازاتهم	٤,١١	٠,٥٤	٨٢,٢	كبيرة جداً
٥	تساعد المساءلة في حل مشكلات الطلبة السلوكية	٤,٠٠	٠,٦٧	٨٠	كبيرة جداً
٦	تساعد المساءلة في حل مشكلات الطلبة الأكاديمية	٤,٠٦	٠,٦٩	٨١,٢	كبيرة جداً
٧	تحفز المساءلة الطالب المجتهد في عمله	٤,٢٠	٠,٧٤	٨٤	كبيرة جداً
٨	تسهم المساءلة في ضبط الطلبة وتنظيمهم	٤,٢٢	٠,٦١	٨٤,٤	كبيرة جداً
٩	تقود المساءلة إلى تحسين سلوك الطلبة	٤,٠٥	٠,٧١	٨١	كبيرة جداً
١٠	تسهم المساءلة في التقويم الفعال للطلبة	٤,١٣	٠,٦٩	٨٢,٦	كبيرة جداً
١١	تزيد المساءلة من فرص المنافسة بين الطلبة	٤,٠٨	٠,٦٧	٨١,٦	كبيرة جداً
١٢	تركز المساءلة على نواتج تعليم الطلبة	٣,٩٨	٠,٦٣	٧٩,٦	كبيرة
١٣	ترفع المساءلة من مستوى التوقعات للطلبة مما يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل	٤,٠٧	٠,٦٥	٨١,٤	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية	٤,٠٧	٠,٤١	٨١,٤	كبيرة جداً

• أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات .

يتضح من الجدول (١٣) أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في مجال الطلبة كانت كبيرة جداً على الفقرات (١٣,١١,١٠,٩,٨,٧,٦,٥,٤,٣,١) إذ بلغت النسبة المئوية للإجابة عليها (٨٠% - ٨٤,٤%) والمتوسط الحسابي من (٤,٠ - ٤,٢٢)، وكانت نسبة الإجابة كبيرة على الفقرات (٢,١٢) حيث وصلت النسبة المئوية من (٧٨,٤% - ٧٩,٦%) والمتوسط الحسابي من (٣,٩٨ - ٣,٩٢)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاتجاهات في مجال الطلبة فكانت كبيرة جداً حيث وصلت النسبة المئوية للإجابة عليها (٨١,٤%) والمتوسط الحسابي إلى (٤,٠٧) والانحراف المعياري إلى (٠,٤١).

خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس :

ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في مجال التجديد والإبداع؟ من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات المجال، وللمجال الكلي استخدمت الدرجة الكلية، ونتائج الجدول (١٢) تبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية في مجال التجديد والإبداع.

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية في مجال التجديد والإبداع

(ن = ٢٠٢)

الرقم في الاستبانة	الفقرات	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	الدرجة
١	تشجع المساءلة على القيام بإجراء البحوث والدراسات الإبداعية	٣,٩٩	٠,٦٧	٧٩,٨	كبيرة
٢	تساعد المساءلة على تنشيط التفكير الإبداعي لدى المدير والمعلم والطالب	٤,٠٣	٠,٦٦	٨٠,٦	كبيرة جدا
٣	تركز المساءلة على نوعية المخرجات التربوية	٣,٨٩	٠,٥٧	٧٧,٨	كبيرة
٤	تهتم المساءلة بأحدث المستجدات التربوية والأخذ بها	٣,٩٨	٠,٦٣	٧٩,٦	كبيرة
٥	تهتم المساءلة بالأساليب الحديثة في التعليم من خلال ورشات العمل والدورات المنظمة	٤,١٣	٠,٦٥	٨٢,٦	كبيرة جدا
٦	تساعد المساءلة في جعل المؤسسة التربوية مفتوحة على المجتمع المحلي	٤,٠٦	٠,٦٢	٨١,٢	كبيرة جدا
	الدرجة الكلية	٤,٠١	٠,٤٥	٨٠,٢	كبيرة جدا

• أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات .

يتضح من الجدول (١٢) أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في مجال التجديد والإبداع كانت كبيرة جدا على الفقرات (٦,٥,٢)، حيث تراوحت نسبة الإجابة عليها من (٨٠,٦% - ٨٢,٦%) والمتوسط الحسابي من (٤,٠٣ - ٤,١٣)، وكانت كبيرة على الفقرات (٤,٣,١) حيث كانت النسبة المئوية للإجابة عليها من (٧٧,٨% - ٧٩,٦%) والمتوسط الحسابي من (٣,٨٩ - ٣,٩٨).

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للاتجاهات في الإبداع والتجديد وصلت نسبة الإجابة عليها (٨٠,٢%) والمتوسط الحسابي (٤,٠١) والانحراف المعياري (٠,٤٥)، ومثل هذه النسبة تعبر عن درجة كبيرة جداً.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المسألة في الإدارة التربوية ؟ من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، والنسب المئوية لكل مجال من مجالات الدراسة، واستخدمت الدرجة الكلية للاستبانة ككل، ونتائج الجدول (١٣) تبين المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في جميع المجالات نحو المسألة في الإدارة التربوية.

الجدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في جميع المجالات نحو المسألة التربوية

(ن=٢٠٢)

الرقم المتسلسل	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	الدرجة
١	مفهوم وأهمية المسألة	٣,٩٧	٠,٤٩	٧٩,٤	كبيرة
٢	مجال المناهج	٤,٠٣	٠,٤٧	٨٠,٦	كبيرة جداً
٣	مجال المعلمين	٣,٩٧	٠,٤٦	٧٩,٤	كبيرة
٤	مجال الطلبة	٤,٠٧	٠,٤١	٨١,٤	كبيرة جداً
٥	مجال التجديد والإبداع	٤,٠١	٠,٤٥	٨٠,٢	كبيرة جداً
٦	الدرجة الكلية	٤,٠١	٠,٣٨	٨٠,٢	كبيرة جداً

• أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات

يتضح من الجدول (١٣) أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية كانت كبيرة جداً على مجالات المناهج، والطلبة، والتجديد والإبداع حيث كانت المتوسطات الحسابية على التوالي (٤,٠٣، ٤,٠٧، ٤,٠١) والنسب المئوية (٨٠,٧%، ٨١,٤%، ٨٠,٢%) والانحرافات المعيارية (٠,٤٧، ٠,٤١، ٠,٤٥)، وكانت كبيرة على المجالين مفهوم المسألة وأهميتها، ومجال المعلمين، حيث بلغت المتوسطات

الحسابية (٣,٩٧ ، ٣,٩٧) وكانت النسب المئوية (٧٩,٤ % ، ٧٩,٤ %) والانحرافات المعيارية (٠,٤٦ ، ٠,٤٩) ، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة التربوية فكانت كبيرة جدا حيث وصلت المتوسط الحسابي إلى (٤,٠١) و النسبة المئوية (٨٠,٢ %) والانحراف المعياري (٠,٣٨) ، ومثل هذه النسبة تعبر عن درجة كبيرة جدا.

سابعا : النتائج المتعلقة بالسؤال السابع :

هل يوجد اختلاف في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات الشمال نحو المساءلة تعزى إلى الجنس؟ من أجل الإجابة على هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال ونتائج الجدول (١٤) تبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية تبعا لمتغير الجنس.

الجدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية تبعا لمتغير الجنس

مجلات المساءلة التربوية			ذكور (ن = ١١٨)			إناث (ن = ٨٤)		
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %
٣,٩٩	٠,٥٠	٧٩,٨	٣,٩٣	٠,٤٨	٧٨,٦	٣,٩٣	٠,٤٨	٧٨,٦
٤,٠٥	٠,٤٦	٨١	٤,٠١	٠,٤٨	٨٠,٢	٤,٠١	٠,٤٨	٨٠,٢
٣,٩٧	٠,٤٦	٧٩,٤	٣,٩٧	٠,٤٥	٧٩,٤	٣,٩٧	٠,٤٥	٧٩,٤
٤,٠٧	٠,٤٣	٨١,٤	٤,٠٦	٠,٣٨	٨١,٢	٤,٠٦	٠,٣٨	٨١,٢
٤,٠٠	٠,٤٣	٨٠	٤,٠١	٠,٤٨	٨٠,٢	٤,٠١	٠,٤٨	٨٠,٢
٤,٠٢	٠,٣٨	٨٠,٤	٤,٠٠	٠,٣٧	٨٠	٤,٠٠	٠,٣٧	٨٠

يتضح من الجدول (١٤) أن المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمجالات مفهوم المساءلة وأهميتها، والمناهج، والطلبة، كانت أعلى عند الذكور منها عند الإناث، حيث كانت المتوسطات الحسابية عند الذكور على التوالي (٣,٩٩ ، ٤,٠٥ ، ٤,٠٧) وكانت النسب المئوية (٧٩,٨ % ، ٨١ % ، ٨١,٤ %) ، بينما كانت المتوسطات عند الإناث عليها على التوالي (٣,٩٣ ، ٤,٠١ ، ٤,٠٦) ، والنسب المئوية (٧٨,٦ % ، ٨٠,٢ % ، ٨١,٢ %) أما الانحرافات المعيارية فكانت متقاربة عدا مجال الطلبة الذي كان أقل عند الإناث (٠,٣٨) من الذكور

(٠,٤٣) وفيما يتعلق بمجال التجديد والإبداع كان المتوسط والنسبة المئوية والانحراف المعياري عند الإناث أعلى منه عند الذكور حيث كان عند الإناث (٤,٠١، ٨٠,٢%، ٠,٤٨) بينما كان عند الذكور (٤,٠٠، ٨٠%، ٠,٤٣)، وفي مجال المعلمين كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية متساو عند الذكور والإناث حيث وصل إلى (٣,٩٧، ٧٩,٤%) والانحراف المعياري كان متقارباً أيضاً حيث بلغ عند الذكور (٠,٤٦) وعند الإناث (٠,٤٥)، وفيما يتعلق بالكلية للمجالات مجتمعة تبين أن هناك تقارباً بين المتوسطات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية وبفارق بسيط لصالح الذكور حيث وصل عند الإناث (٤,٠٠، ٨٠%، ٠,٣٧) بينما وصل عند الذكور إلى (٤,٠٢، ٨٠,٤%، ٠,٣٨) .

ثامناً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن :

هل يوجد اختلاف في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة تعزى إلى الخبرة ؟من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال ، وللمجال الكلي استخدمت الدرجة الكلية ، ونتائج الجدول (١٥) تبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الجدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

مجال المساءلة	أقل من ٥ سنوات (ن=٤٠)			من ٥-١٠ سنوات (ن=٣٨)			أكثر من ١٠ سنوات (ن=١٢٤)		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية
الأول	٣,٩١	٠,٤٢	٧٨,٢	٣,٨٧	٠,٥٣	٧٧,٤	٤,٠٢	٠,٥٠	٨٠,٤
الثاني	٤,٠١	٠,٤٥	٨٠,٢	٣,٨٦	٠,٥٦	٧٧,٢	٤,٠٩	٠,٤٣	٨١,٨
الثالث	٣,٩٠	٠,٤٧	٧٨	٣,٩٣	٠,٤٧	٧٨,٦	٤,٠٠	٠,٤٥	٨٠
الرابع	٤,١١	٠,٣٦	٨٢,٢	٣,٩٨	٠,٣٦	٧٩,٦	٤,٠٨	٠,٤٤	٨١,٦
الخامس	٤,٠٨	٠,٣٦	٨١,٦	٣,٩٣	٠,٤٤	٧٨,٦	٤,٠١	٠,٤٨	٨٠,٢
الكلية	٤,٠٠	٠,٣٣	٨٠	٣,٩٢	٠,٣٩	٧٨,٤	٤,٠٤	٠,٣٩	٨٠,٨

(٨٠,٤,٠٠%) ، ويليه أصحاب الخبرة (١٠-٥) سنوات (٧٨,٤, ٣,٩٢%) ، أما الانحراف المعياري فقد تساوت قيمته عند أصحاب الخبرة (١٠-٥) سنوات وأصحاب الخبرة أكثر من (١٠) سنوات حيث بلغت (٠,٣٩) وكان أقل عند أصحاب الخبرة أقل من (٥) سنوات (٠,٣٣).

تاسعاً : النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع :

هل يوجد اختلاف في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة تعزى إلى نوع المدرسة ؟من أجل الإجابة على هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال ونتائج الجدول (١٦) تبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغير نوع المدرسة.

الجدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغير نوع المدرسة

خاصة (ن = ٨)			حكومية (ن = ١٩٤)			مجالات المساءلة التربوية
النسبة المئوية (%)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية (%)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٩٠	٠,٤٥	٤,٥٠	٧٩	٠,٤٨	٣,٩٥	مجال مفهوم وأهمية المساءلة
٨٩,٦	٠,٣٨	٤,٤٨	٨٠,٢	٠,٤٦	٤,٠١	مجال المناهج
٨٩,٢	٠,٤٨	٤,٤٦	٧٩	٠,٤٥	٣,٩٥	مجال المعلمين
٨٨,٢	٠,٣٢	٤,٤١	٨١	٠,٤١	٤,٠٥	مجال الطلبة
٨٩,٤	٠,٣٦	٤,٤٧	٧٩,٨	٠,٤٤	٣,٩٩	مجال التجديد والإبداع
٨٩,٢	٠,٢٩	٤,٤٦	٧٩,٨	٠,٣٧	٣,٩٩	الكلي (المجالات مجتمعة)

يتضح من الجدول (١٦) ما يلي :

مجال مفهوم المساءلة وأهميتها : كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية أعلى عند المدارس الخاصة حيث كانت القيم على التوالي (٤,٥٠ ، ٩٠ %) من المدارس الحكومية (٣,٩٥ ، ٧٩ %)، الانحراف المعياري كانت قيمه متقاربة حيث وصل في المدارس الخاصة إلى (٠,٤٥) وفي المدارس الحكومية إلى (٠,٤٨).

مجال المناهج: كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية أعلى لدى المدارس الخاصة (٤,٤٨ ، ٨٩,٦ %) من المدارس الحكومية (٤,٠١ ، ٨٠,٢ %)، والانحراف المعياري كان لدى المدارس الحكومية (٠,٤٦) أعلى من المدارس الخاصة (٠,٣٨) .

مجال المعلمين : كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والانحراف المعياري أعلى عند المدارس الخاصة (٤,٤٦ ، ٨٩,٢ %، ٠,٤٨) من المدارس الحكومية (٣,٩٥ ، ٧٩ %، ٠,٤٥).

مجال الطلبة : كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية أعلى عند المدارس الخاصة (٤,٤١ ، ٨٨,٢ %)، من المدارس الحكومية (٤,٠٥ ، ٨١ %)، والانحراف المعياري كان لدى المدارس الحكومية (٠,٤١) أعلى من المدارس الخاصة (٠,٣٢).

مجال التجديد والإبداع : كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية أعلى عند المدارس الخاصة (٤,٤٧ ، ٨٩,٤ %) من المدارس الحكومية (٣,٩٩ ، ٧٩,٨ %) وكان الانحراف المعياري لدى المدارس الحكومية (٠,٤٤) أعلى من المدارس الخاصة (٠,٣٦).

الكلية (المجالات مجتمعة) : كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية أعلى عند المدارس الخاصة (٤,٤٦ ، ٨٩,٢ %) من المدارس الحكومية (٣,٩٩ ، ٧٩,٨ %) وكان الانحراف المعياري لدى المدارس الحكومية (٠,٣٧) أعلى من المدارس الخاصة (٠,٢٩).

عاشراً : النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر :

هل يوجد اختلاف في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات الشمال نحو المساءلة تعزى إلى المؤهل العلمي ؟ من أجل الإجابة على عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال ونتائج الجدول (١٧) تبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الجدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مجالات	دبلوم (٤٧ = ن)			بكالوريوس (١١٢ = ن)			بكالوريوس + دبلوم (٣٢ = ن)			ماجستير (١١ = ن)		
	س	ف	(%)	س	ف	(%)	س	ف	(%)	س	ف	(%)
الأول	٣,٩٦	٠,٤٧	٧٩,٢	٣,٩٠	٠,٤٨	٧٨	٤,١٢	٠,٤٩	٨٢,٤	٤,٢٢	٠,٥٧	٨٤,٤
الثاني	٤,٠٥	٠,٤١	٨١	٣,٩٦	٠,٥٠	٧٩,٢	٤,١٩	٠,٣٧	٨٣,٨	٤,٢٤	٠,٥١	٨٤,٨
الثالث	٣,٩٠	٠,٥١	٧٨	٣,٩٤	٠,٤٤	٧٨,٨	٤,٠٧	٠,٤٠	٨١,٤	٤,١٨	٠,٤٨	٨٣,٦
الرابع	٤,٠٢	٠,٤٤	٨٠,٤	٤,٠٤	٠,٣٩	٨٠,٨	٤,١٧	٠,٣٩	٨٣,٤	٤,٢٧	٠,٤٦	٨٥,٤
الخامس	٣,٩٧	٠,٥٧	٧٩,٤	٣,٩٩	٠,٣٩	٧٩,٨	٤,٠٩	٠,٤٢	٨١,٨	٤,١٣	٠,٥٥	٨٢,٦
الكلية	٣,٩٨	٠,٣٩	٧٩,٦	٣,٩٧	٠,٣٧	٧٩,٤	٤,١٣	٠,٣٥	٨٢,٦	٤,٢١	٠,٤٣	٨٤,٢

س: المتوسط الحسابي، ف: الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (١٧) أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية على المجالات المختلفة، والمجال الكلي، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، جاء على النحو التالي: مجال مفهوم المساءلة وأهميتها: كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والانحراف المعياري أعلى عند الذين يحملون شهادة الماجستير (٤,٢٢، ٨٤,٤ %، ٠,٥٧)، يليهم حملة شهادة (بكالوريوس + دبلوم) (٤,١٢، ٨٢,٤ %، ٠,٤٩)، يليهم حملة شهادة الدبلوم (٣,٩٦، ٧٩,٢ %، ٠,٤٧)، يليهم حملة شهادة البكالوريوس (٣,٩٠، ٧٨,٣ %، ٠,٤٨).

مجال المناهج: كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والانحراف المعياري أعلى عند الذين يحملون شهادة الماجستير (٤,٢٤، ٨٤,٨ %، ٠,٥١)، يليهم حملة شهادة (بكالوريوس + دبلوم) حيث وصل المتوسط الحسابي والنسبة المئوية إلى (٤,١٩، ٨٣,٨ %)، يليهم حملة شهادة الدبلوم (٤,٠٥، ٨١ %)، يليهم حملة شهادة البكالوريوس (٤,١٩، ٨٣,٨ %) أما الانحراف

المعياري فكان أعلى لدى حملة بكالوريوس (٠,٥) من حملة الدبلوم (٠,٤١) ومن حملة (بكالوريوس + دبلوم) حيث وصل إلى (٠,٣٧).

مجال المعلمين: كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية أعلى عند الذين يحملون شهادة الماجستير (٤,١٨ ، ٨٣,٦%)، يليهم حملة شهادة (بكالوريوس + دبلوم) حيث وصل المتوسط الحسابي والنسبة المئوية إلى (٤,٠٧ ، ٨١,٤%) ، يليهم حملة شهادة البكالوريوس (٣,٩٤ ، ٧٨,٨%) ، يليهم حملة شهادة الدبلوم (٣,٩ ، ٧٨%) أما الانحراف المعياري فكان أعلى لدى حملة الدبلوم (٠,٥١) من حملة الماجستير (٠,٤٨) ومن حملة البكالوريوس (٠,٤٤)، ومن حملة (بكالوريوس + دبلوم) حيث وصل إلى (٠,٤).

مجال الطلبة: كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والانحراف المعياري أعلى عند الذين يحملون شهادة الماجستير (٤,٢٧ ، ٨٥,٤% ، ٠,٤٦) ، يليهم حملة شهادة (بكالوريوس + دبلوم) حيث وصل المتوسط الحسابي والنسبة المئوية (٤,١٧ ، ٨٣,٤%) ، يليهم حملة شهادة البكالوريوس (٤,٠٤ ، ٨٠,٨%) ، يليهم حملة شهادة الدبلوم (٤,٠٢ ، ٨٠,٤%) ، أما الانحراف المعياري فكان أعلى لدى حملة الدبلوم (٠,٤٤) من حملة بكالوريوس و حملة (بكالوريوس + دبلوم) الذين تساوت لديهم قيم الانحراف المعياري (٠,٣٩).

مجال التجديد والإبداع: كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية أعلى عند الذين يحملون شهادة الماجستير (٤,١٣ ، ٨٢,٦%) ، يليهم حملة شهادة (بكالوريوس + دبلوم) (٤,٠٩ ، ٨١,٨%) ، يليهم حملة شهادة البكالوريوس (٣,٩٩ ، ٧٩,٨%) ، يليهم حملة شهادة الدبلوم (٣,٩٧ ، ٧٩,٤%) ، أما الانحراف المعياري فكان أعلى لدى الدبلوم (٠,٥٧) يليهم حملة ماجستير (٠,٥٥) يليهم حملة (بكالوريوس + دبلوم) (٠,٤٢) يليهم حملة بكالوريوس (٠,٣٩).

الكلية (المجالات مجتمعة): كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والانحراف المعياري عند الذين يحملون شهادة الماجستير (٤,٢١ ، ٨٤,٢% ، ٠,٤٣) ، يليهم الذين يحملون (بكالوريوس + دبلوم) حيث كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية (٤,١٣ ، ٨٢,٦%) ، يليهم الذين يحملون شهادة الدبلوم (٣,٩٨ ، ٧٩,٦%) ، يليهم الذين يحملون شهادة البكالوريوس (٣,٩٧ ، ٧٩,٤%) ، وكان الانحراف المعياري أعلى لدى حملة الدبلوم (٠,٣٩) من حملة بكالوريوس (٠,٣٧) ومن حملة (بكالوريوس + دبلوم) (٠,٣٥).

الحادي عشر : النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر :

هل يوجد اختلاف في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة تعزى إلى طبيعة الكلية التي تخرج فيها المدير ؟ من أجل الإجابة على هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال، وللمجال الكلي استخدمت الدرجة الكلية، ونتائج الجدول (١٨) تبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغير طبيعة الكلية التي تخرج منها المدير .

الجدول (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغير طبيعة الكلية التي تخرج فيها المدير

انسانية (ن=٧٩)			علمية (ن=١٢٣)			مجالات المساءلة التربوية
النسبة المئوية %	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية %	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٧٨,٨	٠,٥١	٣,٩٤	٧٩,٦	٠,٤٨	٣,٩٨	مجال مفهوم وأهمية المساءلة
٨٠,٤	٠,٤٣	٤,٠٢	٨٠,٨	٠,٤٩	٤,٠٤	مجال المناهج
٧٩,٢	٠,٤٢	٣,٩٦	٧٩,٤	٠,٤٨	٣,٩٧	مجال المعلمين
٨١,٦	٠,٣٧	٤,٠٨	٨١,٢	٠,٤٣	٤,٠٦	مجال الطلبة
٨٠	٠,٤٤	٤,٠٠	٨٠,٢	٠,٤٥	٤,٠١	مجال التجديد والإبداع
٨٠	٠,٣٦	٤,٠٠	٨٠,٢	٠,٣٩	٤,٠١	الكلي (المجالات مجتمعة)

يتضح من الجدول (١٨) أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية على المجالات المختلفة، والكلي، تبعاً لمتغير طبيعة الكلية التي تخرج فيها المدير/المديرة، جاء على النحو التالي :مجال مفهوم المساءلة وأهميتها : كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية أعلى لطبيعة الكلية عند الذين تخرجوا في الكلية العلمية (٣,٩٨، ٧٩,٦%) من الذين تخرجوا في الكلية الإنسانية (٣,٩٤، ٧٨,٨%)، أما الانحراف المعياري فكان متقارباً حيث وصل إلى (٠,٥١) لدى الكلية الإنسانية و(٠,٤٨) لدى الكلية العلمية.

مجال المناهج : كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والانحراف المعياري أعلى عند الذين تخرجوا في الكلية العلمية (٤,٠٤ ، ٨٠,٨% ، ٠,٤٩) ، من الذين تخرجوا في الكلية الإنسانية (٤,٠٢ ، ٨٠,٤% ، ٠,٤٣).

مجال المعلمين: كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والانحراف المعياري أعلى عند الذين تخرجوا في الكلية العلمية (٣,٩٧ ، ٧٩,٤% ، ٠,٤٨) ، من الذين تخرجوا في الكلية الإنسانية (٣,٩٦ ، ٧٩,٢% ، ٠,٤٢).

مجال الطلبة : كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية أعلى عند الذين تخرجوا في الكلية الإنسانية (٤,٠٨ ، ٨١,٦%) من الذين تخرجوا في الكلية العلمية (٤,٠٦ ، ٨١,٢%) في حين كان الانحراف المعياري أعلى لدى الذين تخرجوا في الكلية العلمية (٠,٤٣) من الذين تخرجوا في الكلية الإنسانية (٠,٣٧).

مجال التجديد والإبداع: : كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والانحراف المعياري أعلى عند الذين تخرجوا في الكلية العلمية (٤,٠١ ، ٨٠,٢% ، ٠,٤٥) ، من الذين تخرجوا من الكلية الإنسانية (٤,٠٠ ، ٨٠% ، ٠,٤٤) .

الكلية (المجالات مجتمعة) : : كان المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والانحراف المعياري أعلى عند الذين تخرجوا في الكلية العلمية (٤,٠١ ، ٨٠,٢% ، ٠,٣٩) ، من الذين تخرجوا في الكلية الإنسانية (٤,٠٠ ، ٨٠% ، ٠,٣٦) .

٥٨٠٨٣٥

النتائج العامة

أهم نتائج الدراسة ما يلي :

كانت أعلى نسبة مئوية في مجال مفهوم المساءلة وأهميتها لدى الفقرة (تساعد في تحديد دور كل من المدير والمعلم والطالب في العملية التعليمية التعلمية) حيث وصلت إلى (٨٨,٢%)، وكانت أقل نسبة لدى فقرة (تقوي العلاقة بين المدير والمعلمين) حيث وصلت إلى (٦٨,٤%)، أما الدرجة الكلية فوصلت إلى (٧٩,٤%) وهذه تعبر عن درجة كبيرة، وفي مجال المناهج كانت النسب المئوية كبيرة جدا لدى معظم الفقرات حيث وصلت الدرجة الكلية إلى (٨٠,٦%)، في حين وصلت الدرجة الكلية في مجال المعلمين إلى (٧٩,٤%) وهذه تعبر عن درجة كبيرة، وكانت النسبة المئوية أقل لفقرة (تبعث المساءلة جوا من الثقة بين المعلمين والمدير) حيث وصلت إلى (٧٢,٨%) .

أما في مجال الطلبة فكانت النسب المئوية كبيرة جدا على معظم فقرات المجال حيث وصلت النسبة المئوية للدرجة الكلية (٨١,٤%) وهذه تعبر عن درجة كبيرة جدا، وفي مجال التجديد والإبداع وصلت النسبة المئوية إلى (٨٠,٢%) وهذه تعبر عن درجة كبيرة جدا.

اتجاهات المديرين نحو المساءلة في الإدارة التربوية ، لوحظ أن النسب المئوية كانت كبيرة جدا لجميع المجالات عدا مجال مفهوم المساءلة وأهميتها ،ومجال المعلمين حيث كانت النسب المئوية لهما كبيرة .

وفيما يتعلق باتجاهات المديرين نحو المساءلة التربوية تبعا لمتغير الجنس فقد لوحظ أن النسب المئوية كانت أعلى لصالح الذكور في معظم المجالات ،والدرجة الكلية حيث وصلت النسبة المئوية عند الذكور (٨٠,٤%) وعند الإناث (٨٠%)..

أوضحت النتائج أن النسب المئوية لاتجاهات المديرين نحو المساءلة التربوية تبعا لمتغير سنوات الخبرة كانت الدرجة الكلية أعلى لأصحاب الخبرة أكثر من (١٠) سنوات (٨٠,٨%) ،يليه أصحاب الخبرة أقل من (٥) سنوات (٨٠%) ،ويليه أصحاب الخبرة (٥-١٠) سنوات (٧٨,٤%)، في حين أوضحت النتائج أن النسب المئوية لاتجاهات المديرين نحو المساءلة التربوية تبعا لمتغير نوع المدرسة كانت أعلى في جميع المجالات للمدارس الخاصة من المدارس الحكومية حيث وصلت النسبة المئوية للدرجة الكلية للمدارس الخاصة (٨٩,٢%) وللمدارس الحكومية (٧٩,٨%).

أوضحت النتائج أن النسب المئوية لاتجاهات المديرين نحو المساءلة التربوية تبعا لمتغير المؤهل العلمي كانت أعلى لحملة الماجستير حيث وصلت النسبة المئوية للدرجة الكلية إلى (٨٤,٢%) ، يليهم حملة (بكالوريوس +دبلوم) (٨٢,٦%) ، ويليه حملة الدبلوم (٧٩,٦%) ، ويليه حملة البكالوريوس (٧٩,٤%)، أما اتجاهات المديرين نحو المساءلة التربوية تبعا لمتغير طبيعة الكلية التي تخرج فيها المدير فقد أوضحت النتائج أن النسب المئوية كانت أعلى لطبيعة الكلية العلمية في جميع المجالات عدا مجال الطلبة حيث كانت النسبة المئوية أعلى لدى الذين تخرجوا في الكلية الإنسانية، حيث وصلت النسبة المئوية للدرجة الكلية للذين تخرجوا في الكلية العلمية (٨٠,٢%) ،في حين وصلت إلى (٨٠%) للذين تخرجوا في الكلية الإنسانية .

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً مفصلاً لمناقشة النتائج ، والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية .

أولاً - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في مجال مفهوم المساءلة وأهميتها ؟
لقد تبين أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو مجال مفهوم وأهمية المساءلة هي كما يلي :-

أظهرت نتائج الجدول (٨) أن الاتجاهات كانت كبيرة جداً على الفقرات، حيث تراوحت النسبة المئوية للإجابة عنها بين (٨٠% - ٨٨,٢%)، وأن هذه النتيجة تعكس دورها المتمثل في أنها: تساعد في تحديد دور كل من المدير والمعلم والطالب في العملية التعليمية ، وتعد وسيلة لإنصاف الأداء الجيد للمدير ، وتساعد على التطوير المستمر في الإدارة المدرسية، وتدفع المدير إلى التطور المهني ، وتدفع المدير إلى التطور الأكاديمي ، وتزيد من نجاعة عمل المدير ، وتقود المدير إلى تحقيق نجاح أكبر في مدرسته ، وتشعر المدير بأهمية الأعمال الموكلة إليه ، وتجعل المدير أكثر حرصاً على المخرجات التربوية ، وتقود إلى تحسين فاعلية المؤسسة التربوية ، وتعد وسيلة لتقييم أداء المعلمين ، وتعد خطوة للقضاء على الأمراض الإدارية ، وتجعل القرارات الإدارية أكثر منطقية وواقعية ، وتسهم في زيادة معدل الممارسات التربوية السليمة ، وتحفز المدير لاستخدام أساليب علمية في قراراته الإدارية ، وتسهم في تطوير بدائل ذكية في التعاون مع المشكلات التي تواجه الإدارة التربوية ، وتساعد المدير في تطوير أهدافه السنوية وتحديثها كي تتلاءم مع المستجدات والأولويات، وتطور روح المسؤولية لدى المدير إزاء مهماته.

وهذه النتيجة تعكس وعي الإداريين بأنه في حالة تطبيق مثل هذا النظام سيجعل كل عمل معرض للتقييم والمحاسبة والنقاش ، وهذا بالتالي يحفز على تطوير المدير مهنيّاً وأكاديمياً من خلال الحصول على درجة علمية في الإدارة التربوية ، أو من خلال المطالبة بورشات عمل ودورات تأهيل ، أو من خلال المطالعة الذاتية ، مما يجعل القرارات اللاحقة أكثر منطقية وواقعية ومسؤولية ، والأساليب المستخدمة تستند إلى العلم والمعرفة ، ويصبح المدير بحكم

الخبرات التي مر بها أكثر قدرة على القيام بالمهام الإدارية ، وحل المشكلات التي تواجهه بأقل وقت وجهد .

وكانت الاتجاهات كبيرة على الفقرات ، حيث تراوحت النسبة المئوية للإجابة عنها بين (٦٨,٤ % - ٧٩,٨ %)، وأن هذه النتيجة تعكس دورها المتمثل في أنها: تزيد من فرص إبداع المدير، وتساعد على تنمية الحس بالأمن الوظيفي ، وتقلل من الرتابة والروتين في عمل المدير ، وتساهم في حل المشكلات الإدارية ، وتساعد في التقليل من الهدر في المال ، وتساعد في التقليل من هدر الوقت والجهد ، وتضع الشخص المناسب في المكان المناسب، وتحول دون الترهل الإداري تلغي صفة الغموض عن مبررات الضعف في مخرجات العملية التربوية، وتساهم في زيادة الحوافز لاستمرار التطور المهني، وتجعل الالتزام نابعا من الذات ، وتساهم في التقييم الذاتي للمدير ، وتزيد من فسحة حرية المدير، وتقوي العلاقة بين المدير والمعلمين، وتقلل من الضغط النفسي لدى المدير .

هذا يعزى إلى أن الإداريين يدركون أن المساءلة ستؤدي إلى إعادة النظر في الروتين القائم والأساليب التقليدية ، وستعرض جميعها إلى التدقيق والتمحيص للتأكد من مدى فاعليتها وجدواها ، وتغييرها لتجعل الالتزام والمسؤولية نابعين من الذات، وأن الاهتمام بمراقبة العاملين ومساءلتهم وتقييمهم هو من دلائل النضج والرشد من أجل التقدم بالعاملين والطلبة والمنهاج إلى حيث يجب أن يكونوا من مستوى الأداء المتميز دون إهمال أو إهدار .

وكانت النسبة المئوية أقل على الفقرة (تقوي العلاقة بين المدير والمعلمين) وهذا يعكس أحد جوانب مفهوم المساءلة في أنها تعد نوعا من المحاسبة وهذا ما يجعل المعلمين قلقين نوعا ما على تقييمهم ، مما يتطلب توضيحا مفاده أن النظرة إلى المساءلة لا تتم في ضوء الإحساس بالتقصير في الأداء وإنما لتعزيز الأداء الجيد أيضا وأن المساءلة ليست وسيلة لتصيد الأخطاء، وإنما هي وسيلة لتقييم أداء المعلمين بشكل مستمر ، والأخذ بيدهم ، وتقويتهم وتجديدهم كل حسب قدراته وإمكاناته ومواهبه ، للتغلب على الصعوبات التي تواجههم ، ومن ثم متابعتهم في عملهم للتأكد من فاعلية أدائهم وكفاءته، ومدى التغيرات التي حصلت نتيجة لذلك .

وفيما يتعلق بالاتجاهات الكلية لمفهوم وأهمية المساءلة في الإدارة التربوية فقد كانت كبيرة حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٧٩,٤ %)، هذه النتيجة تؤكد رغبة الإداريين في التقدم والنجاح ، وتحسين أدائهم ، وهم على دراية بأن الإداري الناجح والقائد المتميز هما اللذان يبحثان عن التجديد والحديث في الإدارة التربوية بشتى الوسائل ، للتخلص من السلبيات. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من وايت (White, 1987) والذي يوضح فيها أن زيادة المساءلة تتم عن طريق استخدام الخطط المشتركة والتي يعتبر فيها التقييم مكونا أساسيا في

نظام المساءلة ، واتفقت مع ما نشر في عن مركز البحث والتطوير (١٩٨٨) حول دراسة التغيرات الحديثة في سياسات المساءلة حيث أوصوا بجعل هدف النظام واضحا للمدرسة والمجتمع ، وطرحوا عدة أسئلة على المدرسة أن تستجيب لها عند تصميم نظام للمساءلة ، واتفقت مع تقرير هانسن (Hansen,1991) الذي حدد أن المدرسة هي النقطة المحورية المناسبة لإحداث الإصلاح عن طريق تحفيز الأجيال وكتابة التقارير الضرورية لتقييم الجهود المبذولة ، وأن المساءلة الدقيقة تقود إلى التطوير في التربية ، واتفقت مع دراسة جيمس وآخرون (James,et.al.,1996) التي أكدت أن الضغوطات من أجل زيادة المساءلة التربوية أدت إلى إيجاد تقارير عن الأداء بعمق في سياسة الأنظمة التربوية ، واتفقت مع دراسة (Macpherson,1996) في أن التعاون في منهجية البحث سيخدم المجتمع من النواحي التقنية والاقتصادية والسياسية والثقافية والاستراتيجية والأبعاد الفلسفية لمفهوم المساءلة ، واتفقت مع نتائج دراسة ليفي (Levy,1998) في أن هناك حاجة ماسة إلى نظام مساءلة مشتركة تساهم في امتداد إصدار المشاركة إلى جميع المؤثرين والمتأثرين بالنظام التعليمي .

ثانيا - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في مجال المناهج؟

لقد تبين أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في مجال المناهج هي كما يلي :

أظهرت نتائج الجدول (٩) أن الاتجاهات كانت كبيرة جدا على الفقرات ، حيث تراوحت النسبة المئوية للإجابة عنها بين (٨٠% - ٨٢,٢%) ، وأن هذه النتيجة تعكس دورها المتمثل في أنها: تساعد المساءلة المعلم على الاستخدام الفاعل للكتاب المدرسي ، وتوجه المعلم لاستخدام الوسائل التعليمية استخداما وظيفيا ، وتساعد في مراقبة البرامج التعليمية بفاعلية وكفاءة ، وتساهم في تحقيق الأهداف التربوية للبرامج التعليمية ، وتساهم في إضافة مراجع تثري المنهاج .

وكانت كبيرة على الفقرات ، حيث تراوحت النسبة المئوية للإجابة عنها بين (٧٨,٢% - ٧٩%) ، وأن هذه النتيجة تعكس دورها المتمثل في أنها: تعمل على تطوير المناهج وحسن تنفيذها ، وتعمل على إيجاد جوا من الثقة بين المدير والمعلمين لتطوير اقتراحات وأنشطة إضافية تغني المنهاج .

وفيما يتعلق بالاتجاهات الكلية نحو المناهج كانت كبيرة جدا ، وبلغت النسبة المئوية للاستجابة عنها (٨٠,٧%) .

وهذا يعني أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية إيجابية نحو مجال المناهج ، وهذا يعكس إدراك الإداريين أن الأهداف الأساسية للمساءلة هو تحقيق الأهداف التربوية ، ولا يتم ذلك إلا من خلال تقييم البرامج التعليمية ومراقبتها ، وملاحظة ما تتضمنه من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس وأنشطة تربوية ووسائل تعليمية وأساليب القياس والتقييم ، مما يحتم دراسة المنهج بعمق للتعرف إلى نقاط القوة فيه ، ونقاط الضعف ، لاتخاذ الإجراءات المناسبة لدعم المنهج عن طريق إضافة مراجع أخرى، أو دعمه بوسائل وأنشطة ، أو غير ذلك من الأساليب المناسبة لإثراء المنهج من أجل تحقيق الأهداف التربوية ، وهذا سيؤدي إلى إيجاد جو من الثقة بين المديرين والمعلمين ، لأن لكل منهم دوره الفاعل في تقديم اقتراحاته وأفكاره حول المنهج من أجل الارتقاء به .

ولذا ، فإنه يقع على عاتق وزارة التربية والتعليم إعطاء صلاحيات لإدارات المدارس في التعامل مع المنهج بما يتناسب وحاجات الطلبة وقدراتهم ودوافعهم واستعداداتهم وما يتوقع منه في إكساب الطلبة القيم والمعارف والمهارات والسلوك بعيدا عن المركزية في اتخاذ القرارات وفي جو من الديمقراطية.

واتفقت مع دراسة (Ibrahim,1996) الذي بحث في مدى استخدام المؤشرات في قياس أداء البرامج التربوية المحددة والمشاريع والأنشطة ، واستنتج أنه يمكن رؤية المساءلة من خلال تقييم البرامج التربوية والمشاريع والأنشطة، واتفقت مع نتائج دراسة ميريل (Merrill,1996) الذي أكد أن المساءلة مرتبطة بالنتائج المتوقعة للعملية التعليمية، والمساءلة تتم من خلال البرامج التي تصمم لقياس مدى الشمولية للعملية التعليمية، وتحديد الأهداف ، واختيار الموارد والاستراتيجيات لتحديد المدخلات .

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في مجال المعلمين ؟

أظهرت النتائج أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في مجال المعلمين كانت كما يلي :-

أظهرت نتائج الجدول (١٠) أن الاتجاهات كانت كبيرة جدا على الفقرات ، حيث تراوحت النسبة المئوية للإجابة عنها بين (٨٠,٢% - ٨٣,٨%) ، وأن هذه النتيجة تعكس دورها المتمثل في أنها: تساعد المساءلة على تحديد حاجات المعلم ، وتقود إلى انضباط المعلمين في المؤسسة

التربوية، وتحفز المجتهد على أداء عمله بدقة وإتقان ، وتزيد من الانضباط والنظام بين المعلمين ، وتسهم في تحسين أداء المعلمين من خلال الدورات التدريبية ، وتشجع على تطور التفكير الإبداعي لدى المعلمين ، وتعمل على تحسين أداء المعلمين معرفيا وسلوكيا ، وتساعد في الحوار والنقاش البناء بين المعلمين وتبادل الخبرات في جو من الثقة والاحترام ، وتساعد في تركيز المعلم على أداء الطلبة. وكانت كبيرة على الفقرات ، حيث تراوحت النسبة المئوية للإجابة عنها بين (٧٢,٨% - ٧٨,٨%) ، وأن هذه النتيجة تعكس دورها المتمثل في أنها: تبعث المساءلة جوا من الثقة بين المعلمين والمدير ، وتحفز المعلمين على التطور المهني ، وتشجع على القيام بالبحوث الإجرائية ، وتزيد من المنافسة بين المعلمين، وفيما يتعلق بالاتجاهات الكلية نحو المساءلة في مجال المعلمين كانت كبيرة ، وبلغت النسبة المئوية للاستجابة عنها (٧٩,٤%).

تعبّر هذه النتيجة عن الاتجاهات الإيجابية لدى الإداريين نحو المساءلة في الإدارة التربوية في مجال المعلمين ، لأن المساءلة تهتم بالمعلمين وتطورهم، لأنهم هم الذين يتواجدون في ميدان العمل، ويقع على عاتقهم تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وتتسجم هذه النتيجة مع الدور الذي حددته وزارة التربية والتعليم في أن المدير هو مشرف مقيم في المدرسة، يحاسب المعلم إداريا وأكاديميا ومهنيا ضمن معايير محددة وواضحة ، مما يجعل المعلم يركز على أدائه ويفكر بطرق تحسين هذا الأداء وتطويره لتحقيق غايات النظام الذي يعمل به وطموحاته، ويعزى تدني النسبة المئوية للفقرة (تبعث المساءلة جوا من الثقة بين المعلمين والمدير) إلى أن المدير أحيانا يقوم بدوره بنوع من التسلط والفوقية مما يؤدي إلى خلخلة العلاقة التي يجب أن تقوم على التشاركية والاحترام المتبادل في الآراء ، وفي جو من الثقة المتبادلة ، لتحديد حاجات المعلمين بدقة ، ومن ثم تأهيلهم عن طريق دورات نظرية وعملية ، أو إتاحة الفرصة أمامهم لاستكمال تعليمهم والحصول على درجة علمية ، مع التركيز على نقاط القوة وتعميمها للاستفادة منها ، وزيادة المنافسة بينهم ، على أن لا يلزم المعلم بأسلوب محدد أو سلوك تربوي لا يتعداه، بل تترك له حرية الحركة والإبداع مع مراعاة الأصول التربوية.

واتفقت هذه الدراسة مع اقتراحات مصطفى (٩٧) في وضع نظام مساءلة للمعلمين وتصنيفهم على أساسه إلى معلم مبتدئ ، معلم فني ، ومعلم ماهر ، وفق معايير محددة ، واتفقت مع دراسة كونراد (Conrad, 1999) في مطالبة المعلمين والمديرين بشدة بالمساءلة التربوية للطلبة والموظفين ، واتفقت مع دراسة (Nonnemacger, 1998) في أن التوجهات التربوية كانت نحو المطالبة ببرامج لتدريب المعلمين نتيجة لخيبة أمل متزايدة من المدارس والمعلمين ، واتفقت مع دراسة سيلس (Seals, 1998) حيث كان متوسط الإجابات عاليا لصالح المعلمين من المدارس التي تستخدم المساءلة ، يرجع إلى التغذية الراجعة خلال فترة التقييم ، واتفقت مع

دراسة ليتليتون (Littleton,2000) حيث وجد الباحث أن الطريق الوحيد لتطوير المخرجات التربوية هو تنفيذ أنظمة المساءلة والتي تسلط الضوء على تطور البرامج التربوية ،والربط بين تقييم الأداء من أجل تحضير برامج لتطوير المعلمين . ولم تتفق مع نتائج الكيلاتي (١٩٩٧) الذي يرى أن المساءلة تزيد من الضغط النفسي على التربويين لتحسين مستوى الأداء ،وتوجد عصبية لدى بعضهم لشعورهم أنهم دائماً تحت المجهر وخاضعين للمساءلة .

رابعا - ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في مجال الطلبة ؟
لقد تبين أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات الشمال نحو مجال الطلبة كانت كما يلي :-

أظهرت نتائج الجدول (١١) أن الاتجاهات كانت كبيرة جدا على الفقرات ، حيث تراوحت النسبة المئوية للإجابة عنها بين (٨٠% - ٨٤,٤%) ، وأن هذه النتيجة تعكس دورها المتمثل في أنها: تساعد المساءلة في تحديد حاجات الطلبة ، وتهتم بنوعية العلاقة التي تربط المعلمين بالطلبة ، وتهتم بتطوير الطلبة وإنجازاتهم ، وتساعد في حل مشكلات الطلبة السلوكية ، وتساعد في حل مشكلات الطلبة الأكاديمية ، وتحفز الطالب المجتهد في عمله ، وتسهم في ضبط الطلبة وتنظيمهم ، وتقود إلى تحسين سلوك الطلبة ، وتسهم في التقييم الفعال للطلبة ، وتزيد من فرص المنافسة بين الطلبة ،ترفع من مستوى التوقعات للطلبة مما يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل ،وكانت كبيرة على الفقرات ، حيث تراوحت النسبة المئوية للإجابة عنها بين (٧٨,٤% - ٧٩,٦٥%) ، وأن هذه النتيجة تعكس دورها المتمثل في أنها: تهتم المساءلة بنوعية العلاقة التي تربط المعلمين بأولياء الأمور ،وتركز على نواتج تعليم الطلبة ، وفيما يتعلق بالاتجاهات الكلية نحو المساءلة في مجال الطلبة كانت كبيرة جدا حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٨١,٤%).

هذا يعني أن الاتجاهات إيجابية في مجال الطلبة ، وهذا يعزى إلى أن الإداريين يدركون أن الطالب هو محور العملية التعليمية التعليمية ، وأن المخرجات التربوية تعكس مدى صلاحية النظام التربوي القائم وفاعليته ،لذا، فإن التركيز على الطالب وأدائه وتطوره من النواحي السلوكية والأكاديمية والمعرفية والثقافية هي من النتائج الهامة للمساءلة ، والمساءلة التربوية تركز على تطوير الإداريين والمعلمين من أجل تمكينهم من أداء واجبهم نحو الطلبة بأمانة وإخلاص ،مستندين إلى العلم والمعرفة والخبرة من أجل تحديد حاجات الطلبة ، ومراعاة الفروق الفردية وزيادة المنافسة بينهم ، ومن ثم تقييمهم أكاديميا وسلوكيا ضمن معايير متفق

عليها ، لأن هدف التربية هو بناء الإنسان الصالح ، والنظام الحالي السائد هو مساءلة الطالب سلوكياً وأكاديمياً ، سواء أكان ذلك من قبل المدير أم من المعلمين أم من أولياء الأمور ، لذا ، فإن المديرين والمديرات وجدوا في المساءلة ما يعزز دورهم ، لأنهم يرون أنفسهم مسؤولين عن الطلبة من الناحية الأكاديمية ، وتوسيع مداركهم ومعرفتهم ، وإكسابهم الخبرات والمهارات المختلفة ، خاصة وأن المرحلة هنا هي الثانوية ، فمنهم طلبة التوجيهي ، فمن هنا يكون التركيز عليهم بشكل كبير ، لأن نجاحهم وتفوقهم يعني نجاح المدير والمعلمين وتفوقهما ومن ثم نجاح المدرسة أمام وزارة التربية والتعليم وأمام المجتمع .

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة ارمسترونج (Armstrong,1998) الذي وضع نموذج للتركيز على إنجازات الطلبة وليس على أساليب وطرائق التدريس فقط ، والاهتمام بنتائج التعليم ، كما اتفقت مع دراسة ميريل (Merill,1996) الذي استنتج أن على المدير أن يتخذ إجراءات مساءلة فعالة إذا وجد أن سلوكيات وتصرفات المشرف التربوي والمعلم تعرض الطلبة للخطر وتشكل إهمالاً للواجب وأن المساءلة تتم من خلال البرامج التي تصمم لقياس مدى الاستفادة من عملية التعليم لدى المتعلمين ، وأنها تعكس شخصية المتعلمين تجاه الأهداف التعليمية والمشاركة الفاعلة . في إنجاز التوقعات والأهداف ، واتفقت مع دراسة (Gronlund ,1977) حيث وجد أن المساءلة يجب أن تركز على جميع الجوانب التي تخدم الطالب وتعطي أفضل نتيجة لصالحه ، فالمساءلة في التربية تركز على أداء المعلم في غرفة الصف لأن الطالب هو محور العملية التربوية ، واتفقت مع دراسة (Alberta ,1995) في أن نتائج الطلبة يجب أن تعكس مدى إنجاز الطلبة الأكاديميين وغير الأكاديميين ، ودراسة (Aune ,1999) الذي وجد ضرورة التركيز على المساءلة في أداء الطلبة من خلال تطبيق القوانين المعدلة ، ودراسة (Douglas ,1998) أن التركيز على تعلم وأداء الطلبة والتوازن بين الإنجاز والتطور والتكيف مع الفروق الفردية هي من الأمور الهامة لتحقيق مساءلة فعالة ، ودراسة بوخ (Poch ,1999) في رغبة الطلبة في وجود نظام للمساءلة عن تعليمهم في مؤسسات التعليم العالي .

خامساً- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في مجال التجديد والإبداع ؟

لقد تبين أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في مجال التجديد والإبداع كانت كما يلي :-

أظهرت نتائج الجدول (١٢) أن الاتجاهات كانت كبيرة جدا على الفقرات ، حيث تراوحت النسبة المئوية للإجابة عنها بين (٨٠,٦% - ٨٢,٦%) وأن هذه النتيجة تعكس دورها المتمثل في أنها: تساعد المساءلة على تنشيط التفكير الإبداعي لدى المدير والمعلم والطالب في الإدارة التربوية ، وتهتم بالأساليب الحديثة في التعليم من خلال ورشات العمل والدورات المنظمة للمعلمين ، وتساعد في جعل المؤسسة التربوية مفتوحة على المجتمع المحلي للاستفادة المتبادلة، وكانت كبيرة على الفقرات ، حيث تراوحت النسبة المئوية للإجابة عنها بين (٧٧,٨% - ٧٩,٨%)، وأن هذه النتيجة تعكس دورها المتمثل في أنها: تشجع المساءلة على القيام بإجراء البحوث والدراسات الإبداعية ، وتركز على نوعية المخرجات التربوية ، وتهتم بأحدث المستجدات التربوية والأخذ بها، أما الاتجاهات الكلية كانت كبيرة جدا حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عنها (٨٠,٢%).

هذا يعني أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية كانت إيجابية في مجال التجديد والإبداع ، وهذه النتيجة تعتبر من النتائج الطبيعية للمساءلة ، لأن من مهام المساءلة مراقبة كل خطوة من خطوات العمل التربوي، لذا، فإنها ستحفز التفكير بأساليب تربوية جديدة خارجة عن الروتين والتقليد السائد لشعورهم بأن أدائهم مراقب، وأن هناك تعزيزا للأداء المتميز ، فإن المساءلة هنا تخلق روح المنافسة بين الإداريين ، وبين المعلمين ، وبين الطلبة أيضا ، لأن كلا منهم يريد أن يثبت جدارته أمام الآخر ، وقدرته على التميز ، وتجعلهم يبحثون عن كل جديد في التعليم ، وربما تقود الإداريين والمعلمين للقيام بدراسات وأبحاث عن ظواهر معينة تتكرر معهم.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة مركز الأبحاث التربوية والتطوير (١٩٨٨) الذي دعا إلى مساعدة المدارس لتشجيع الأداء العالي المطلق والأداء العالي النسبي، واتفقت مع دراسة هاني (Hanne, 1996) في أن عمليات الإصلاح في أنظمة المساءلة من أجل "إعادة الإبداع" ترابطت وشكلت لدعم المتطلبات لضمان استمرارية التطور وتقديم التعلم في التربية، ودراسة كونراد (Conrad, 1999) أن التفكير الجيد خارج نطاق الأهداف يعتبر أداة مهمة في المنهاج لزيادة قوة الدفع نحو تقدم إنجاز الطلبة، واتفقت مع دراسة ارمسترونج (Armstrong, 1998) أن على المديرين الابتعاد عن الاستبداد الرسمي ومنح المعلمين سلطات مكافئة لمسؤولياتهم حتى يصلوا إلى درجة الإبداع وتنوع الأفكار، ليكونوا مسؤولين عن أعمالهم تخطيطا وتنفيذا وتقييما، وبالتالي مساءلتهم عن النتائج التي يصلون إليها.

سادسا - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

ما هي اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في الإدارة التربوية ؟

تبين أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة في الإدارة التربوية هي كما يلي .

أظهرت نتائج الجدول (١٣) أن الاتجاهات كانت كبير جدا على مجالات المناهج، والطلبة، والتجديد والإبداع حيث كانت نسبة الإجابة عليها أكثر من (٨٠%)، وكانت كبيرة على مجال مفهوم وأهمية المساءلة، ومجال المعلمين، حيث كانت نسبة الإجابة عليها (٧٩,٤%) وفيما يتعلق بالاتجاهات الكلية نحو المساءلة في الإدارة التربوية فقد كانت كبيرة جدا حيث بلغت النسبة المئوية عليها (٨٠,٢%).

وهذا يعني أن اتجاهات مديري ومديرات المدارس نحو المساءلة في الإدارة التربوية كانت إيجابية، حيث أبدوا اهتماما كبيرا بموضوع المساءلة، وهذا يدل على أن المديرين والمديرات يروون أهمية وجود هذا النظام لأنه يقع على عاتقه في حالة تطبيقه بشكل مناسب التخلص من السلبات ودفعها نحو الاستقامة في العمل وفق الاستحقاق والجدارة وتكافؤ فرص العمل، وبالتالي الانتماء للعمل نظرا للإحساس بعدالة هذا النظام .

وتعكس هذه النتيجة أيضا تفهم الإداريين لدورهم في التقدم لتحقيق أهداف النظام وأن الأمور تسير وفقا لما هو مخطط لها وضمن أقصى المستطاع للوصول إلى مستويات الإبداع، وبينت النتائج أن النسب المئوية لمجال مفهوم وأهمية ومجال المعلمين كانت أقل من النسب المئوية للمجالات الأخرى وهذه النتيجة تعكس غموض هذا المفهوم الجديد في الإدارة التربوية وعلى النظام عمل الكثير لتوضيحه وتوضيح أهدافه ومعايير.

وأتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة كونراد (Conrad, 1999) في أن صدى رأي التربويين كان عاليا مطالبين بالمساءلة التربوية .

ولم تتفق مع نتائج دراسة بوخ (Poch, 1999) الذي وجد تردد مديري الجامعات في قبول المساءلة .

هل يوجد اختلاف في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساواة تعزى إلى الجنس ؟

أظهرت نتائج الجدول (١٤) أن المتوسطات الحسابية لدى الذكور كانت أعلى منها لدى الإناث على المجالات التالية :

مجال مفهوم وأهمية المساواة ؛ وكان المتوسط الحسابي له عند الذكور (٣,٩٩) ، وعند الإناث (٣,٩٣) .

أما مجال المناهج ، كان المتوسط الحسابي عند الذكور (٤,٠٥) ، وعند الإناث (٤,٠١) . وكذلك لمجال الطلبة ، حيث كان المتوسط الحسابي له عند الذكور (٤,٠٧) ، وعند الإناث (٤,٠٦) .

وكانت المتوسطات الحسابية عند الإناث أعلى منها عند الذكور في مجال التجديد والإبداع حيث كان المتوسط الحسابي عند الإناث (٤,٠١) ، وعند الذكور (٤,٠٠) .

وكانت المتوسطات الحسابية متساوية عند الذكور وعند الإناث في مجال المعلمين حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٧) .

وبالنسبة للدرجة الكلية للمجالات مجتمعة فقد كانت عند الذكور أعلى منها عند الإناث لصالح الذكور ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجالات مجتمعة عند الذكور (٤,٠٢) ، والمتوسط الحسابي للمجالات مجتمعة عند الإناث (٤,٠٠) .

من الواضح أن المتوسطات الحسابية للذكور أعلى منها للإناث ، وهذا ينسجم مع طبيعة الذكور في المجتمع الشرقي في أنهم يساءلون وينتظرون التعليل والتبرير من الطرف الآخر ، ولكن الفرق بين المتوسطات الحسابية لم يكن كبيرا وهذا يدل على أن المديرات يحاولن منافسة المديرين في العمل مما يدفعهن لبذل جهود لبذل جهود كبيرة لتحقيق الأهداف وهذا ما يبرر تفوقهن على الذكور في مجال الإبداع والتجديد ومساواتهن مع المديرين في مجال المعلمين .

وترى الباحثة أن الفرق البسيط في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث يرجع إلى كونهم قد تلقوا نفس الإعداد سواء في كليات المجتمع أو الجامعات ، ويخضعون لنفس السلطة التربوية والتأهيل الإداري من قبل وزارة التربية والتعليم .

ثامنا - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن

هل يوجد اختلاف في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة تعزى إلى الخبرة ؟

أظهرت نتائج الجدول (١٥) أن المتوسطات الحسابية عند أصحاب الخبرة أقل من خمس سنوات كانت أعلى في المجالات التالية :

مجال المعلمين ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفئة أصحاب الخبرة أقل من خمس سنوات (٤,١١) ، ويليه المتوسط الحسابي لأصحاب الخبرة من أكثر من (١٠) سنوات (٤,٠٨) ، ويليه المتوسط الحسابي لأصحاب الخبرة من (٥-١٠) سنوات (٣,٩٨) .

ومجال التجديد والإبداع ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفئة الخبرة أقل من خمس سنوات (٤,٠٨) ويليه أصحاب الخبرة أكثر من (١٠) سنوات (٤,٠١) ، ويليه أصحاب الخبرة من (٥-١٠) سنوات (٣,٩٣) .

وكان المتوسط الحسابي عند أصحاب الخبرة أكثر من (١٠) سنوات كانت أعلى في المجالات التالية :

مجال مفهوم وأهمية المساءلة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفئة الخبرة أكثر من ١٠ سنوات (٤,٠٢) ، ويليه أصحاب الخبرة أقل من ٥ سنوات (٣,٩١) ، ويليه أصحاب الخبرة من (٥-١٠) سنوات (٣,٨٧) .

ومجال المناهج ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفئة الخبرة أكثر من (١٠) سنوات (٤,٠٩) ، ويليه أصحاب الخبرة من أقل من (٥) سنوات (٤,٠١) ، ويليه أصحاب الخبرة من (٥-١٠) سنوات (٣,٨٦) .

ومجال المعلمين ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفئة الخبرة أكثر من ١٠ سنوات (٤,٠٠) ، ويليه أصحاب الخبرة من (٥-١٠) سنوات (٣,٩٣) ، ويليه أصحاب الخبرة أقل من ٥ سنوات (٣,٩٠) .

وبالنسبة للمجال الكلية للمجالات مجتمعة فقد كان أعلى متوسط حسابي عند أصحاب الخبرة أكثر من (١٠) سنوات (٤,٠٤) ، ويليه المتوسط الحسابي لفئة أصحاب الخبرة أقل من (٥) سنوات (٤,٠٠) ، ويليه المتوسط الحسابي لفئة أصحاب (٥-١٠) سنوات (٣,٩٢) .

من الواضح أن أصحاب الخبرة أكثر من (١٠) سنوات لديهم أعلى متوسط حسابي ، وترى الباحثة أن السبب في ذلك يرجع إلى إلمامهم بالمهارات الإدارية الواسعة بحكم خبرتهم ، فلديهم القدرة على اتخاذ القرارات الهامة بدون خوف أو تردد مثل تطبيق نظام المساءلة وأنهم يرون به الوسيلة لعملية الإصلاح التربوية ، أما أصحاب الخبرة أقل من (٥) سنوات فإنهم متحمسون ويشعرون أنهم في قمة عطائهم ، لإثبات أنفسهم وجدارتهم أمام المسؤولين ، ولم تتبلور لديهم

تجاهات معينة بعد ، فالمساءلة بالنسبة لهم ربما تكون وسيلة للتغيير والإصلاح التربوي، يشعرون أنهم أقرب إلى الطلبة وفهم احتياجاتهم أكثر من أصحاب الخبرة الطويلة ، يستطيعون الاستفادة من كل ما هو جديد أكثر من أصحاب الخبرة الطويلة. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة هيرمان (Herman,1979) في تفسير القائد والمشرّف التربوي الذي له خبرة في مجال الإدارة والتعليم وتطوير المناهج .

لم تتفق مع دراسة المحمود (١٩٩٧) الذي لم يجد فروقا دالة إحصائية في درجة المساءلة يعزى إلى خبرة المسؤولين عن المشرّفين التربويين ، وترى الباحثة أن السبب يعود إلى اختلاف مجتمع الدراسة .

تاسعا - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع

يوجد اختلاف في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة تعزى إلى نوع المدرسة ؟

ظهرت نتائج الجدول (١٦) أن المتوسطات الحسابية كانت أعلى عند المدارس الخاصة منها عند المدارس الحكومية على جميع المجالات التالية :

بمجال مفهوم وأهمية المساءلة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي عند المدارس الخاصة (٤,٥٥) والمتوسط الحسابي عند المدارس الحكومية (٣,٩٥).

بمجال المناهج ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى المدارس الخاصة (٤,٤٨) ، والمتوسط الحسابي لدى المدارس الحكومية (٤,٠١).

بمجال المعلمين ، بلغ المتوسط الحسابي لدى المدارس الخاصة (٤,٤٦) ، والمتوسط الحسابي لدى المدارس الحكومية (٣,٩٥).

بمجال الطلبة ، بلغ المتوسط الحسابي لدى المدارس الخاصة (٤,٤١) ، والمتوسط الحسابي لدى المدارس الحكومية (٤,٠٥).

بمجال التجديد والإبداع ، بلغ المتوسط الحسابي لدى المدارس الخاصة (٤,٤٧) ، والمتوسط الحسابي لدى المدارس الحكومية (٣,٩٩).

بالنسبة للدرجة الكلية للمجالات مجتمعة كان أعلى متوسط حسابي للمدارس الخاصة حيث بلغ (٤,٤٦) ، وكان المتوسط الحسابي للمدارس الحكومية (٣,٩٩).

من الواضح أن النتيجة كانت لصالح المدارس الخاصة، وربما يعود ذلك إلى أن مديري ومديرات المدارس الخاصة يمارسون المساءلة في مدارسهم أكثر من المدارس الحكومية انطلاقا من اهتمامهم بنوعية المخرجات التربوية وتميزها ، وأن للمدارس الخاصة حرية أكثر في اختيار المعلمين ذو الكفاءة ، واختيار الطلبة أيضا، واستبعاد من لا يحقق لها المستوى

المطلوب ،عكس المدارس الحكومية التي هي ملزمة بجميع الطلبة ،ونادراً ما تؤخذ إجراءات بحق المعلم الذي ليست لديه الكفايات المهنية اللازمة ،هذا بالإضافة إلى جو التنافس بين المدارس الخاصة في التميز والإبداع في الأداء ،وإثبات الجدارة والقدرة لتحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية .

وهناك سبب آخر مهم وهو أن المدارس الخاصة معرضة لمساءلة أولياء الأمور بشكل كبير، لضمان التعليم الجيد لأبنائهم في كل صف ، ومستوى ، وسنة دراسية ، وأن المدرسة مهمة بتطوير ممارساتها ،للتأكد من أن أموالهم لا تهدر وإنما تصرف بالشكل الأمثل.

عاشراً- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر

هل يوجد اختلاف في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية نحو المساءلة التربوية تعزى إلى المؤهل العلمي ؟

أظهرت نتائج الجدول (١٧) أن المتوسطات الحسابية كانت أعلى عند أصحاب المؤهل العلمي الماجستير في المجالات التالية :

مجال مفهوم وأهمية المساءلة ،حيث كان المتوسط الحسابي لدى حملة الماجستير (٤,٢٢)، ويليه المتوسط الحسابي لدى حملة (بكالوريوس +دبلوم) (٤,١٢) ،ويليه المتوسط الحسابي لدى حملة الدبلوم (٣,٩٦) ،ويليه المتوسط الحسابي لدى حملة البكالوريوس (٣,٩٠) .

مجال المناهج ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى حملة الماجستير (٤,٢٤) ،ويليه المتوسط الحسابي لدى حملة (بكالوريوس + دبلوم) (٤,١٩) ، ويليه المتوسط الحسابي لدى حملة الدبلوم (٤,٠٥) ، ويليه المتوسط الحسابي لدى حملة البكالوريوس (٣,٩٦) .

مجال المعلمين ، بلغ المتوسط الحسابي لدى حملة الماجستير (٤,١٨) ،ويليه المتوسط الحسابي لدى حملة (بكالوريوس +دبلوم) (٤,٠٧) ،ويليه المتوسط الحسابي لدى حملة البكالوريوس (٣,٩٤) ،ويليه المتوسط الحسابي لدى حملة الدبلوم (٣,٩٠) .

مجال الطلبة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى حملة الماجستير (٤,٢٧) ،ويليه المتوسط الحسابي لدى حملة (بكالوريوس + دبلوم) (٤,١٧) ، ويليه المتوسط الحسابي لدى حملة البكالوريوس (٤,٠٤) ،ويليه المتوسط الحسابي لدى حملة الدبلوم (٤,٠٢) .

مجال التجديد والإبداع ، بلغ المتوسط الحسابي لدى حملة الماجستير (٤,١٣) ،ويليه المتوسط الحسابي لدى حملة (بكالوريوس +دبلوم) (٤,٠٩) ،ويليه المتوسط الحسابي لدى حملة البكالوريوس (٣,٩٩) ،ويليه المتوسط الحسابي لدى حملة الدبلوم (٣,٩٧) .

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجالات مجتمعة فقد كانت أعلى المتوسطات الحسابية لدى حملة الماجستير (٤,٢١) ،ولديه حملة (بكالوريوس +دبلوم) (٤,١٣) ،يليه المتوسط الحسابي لدى حملة الدبلوم (٣,٩٨) ،وليه المتوسط الحسابي لدى حملة البكالوريوس (٣,٩٧) .

من الواضح أن حملة الماجستير و (بكالوريوس +دبلوم) لديهم اتجاهات إيجابية أكثر نحو المساءلة في الإدارة التربوية ، وترى الباحثة أن للمؤهل العلمي دور كبير في تحديد الاتجاهات بسبب المعرفة التي يكتسبها المديرون والمديرات، سواء من الناحية الإدارية أو المهنية أو العلمية ، فتتشكل لديهم خبرات وقناعات تجعلهم أكثر قدرة على قبول أنظمة المساءلة وتفهمها وتطبيقها في الإدارة التربوية وسوف يتم ذلك عن اقتناع تام ولن يكون مفروضاً عليهم ، حيث أنهم أكثر استعداداً لذلك من حملة الدبلوم والبكالوريوس .

واتفقت هذه النتائج مع دراسة المحمود (١٩٩٧) الذي وجد فروقاً في درجة المساءلة تعزى للمؤهل العلمي.

ولم تتفق مع دراسة القضاة وآخرون (١٩٩٧) في أن المؤهل العلمي ليس له أثر في درجة رضا العاملين عن معايير المساءلة .

الحادي عشر - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر

هل يوجد اختلاف في اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات

شمال الضفة الغربية نحو المساءلة تعزى إلى طبيعة الكلية التي تخرج فيها المدير ؟

أظهرت نتائج الجدول (١٨) أن المتوسطات الحسابية كانت أعلى لدى أصحاب الكلية العلمية من المتوسطات الحسابية لدى أصحاب الكلية الإنسانية في المجالات التالية :

مجال مفهوم وأهمية المساءلة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الخريجون في الكلية العلمية (٣,٩٨) ، والمتوسط الحسبي لدى الخريجون في الكلية الإنسانية (٣,٩٤) .

مجال المناهج ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الخريجون في الكلية العلمية (٤,٠٤) ، والمتوسط الحسبي لدى الخريجون في الكلية الإنسانية (٤,٠٢) .

مجال المعلمين ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الخريجون في الكلية العلمية (٣,٩٧) ، والمتوسط الحسبي لدى الخريجون في الكلية الإنسانية (٣,٩٦) .

مجال التجديد والإبداع ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الخريجون في الكلية العلمية (٤,٠١) ، والمتوسط الحسبي لدى الخريجون في الكلية الإنسانية (٤,٠٠) .

التوصيات

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها توصي الباحثة بما يلي :

١. أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتعميق مفهوم المساءلة في الإدارة التربوية، لكافة العاملين من خلال تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية على كافة المستويات التربوية ، وتوضيح أبعاده في حالة تطبيقه على الإدارة والمعلمين والطلبة والمناهج ، مع ضرورة استثمار الاتجاهات الإيجابية للمديرين والمديرات وأخذ النقاط التالية بعين الاعتبار:
 - إعطاء الصلاحيات للمديرين في التعامل مع المنهاج المقرر، بحيث يتم التركيز على الكيف بدرجة أكبر من الكم .
 - متابعة المعلمين وتقييمهم، ثم عمل دورات تدريبية لهم حسب احتياجاتهم ومن ثم مساءلتهم عن مدى تحقيقهم للأهداف والبرامج التربوية .
٢. أخذ خبرة المدير بعين الاعتبار عند تعيينه حيث أظهرت النتائج أهمية الخبرة في تكوين الاتجاهات الإيجابية .
٣. الاهتمام بالمؤهل العلمي عند تعيين المدير حيث دلت النتائج أهمية للمؤهل العلمي في تكوين الاتجاهات الإيجابية ، مع التركيز على تأهيل المديرين أثناء خدمتهم في مجال الإدارة التربوية .
٤. الاستفادة من أنظمة المساءلة المعمول بها في المدارس الخاصة، للوقوف على الأسباب الحقيقية للاتجاهات الإيجابية لدى إدارات المدارس الخاصة .
٥. بما أن مفهوم المساءلة في الإدارة التربوية حديث في التربية ، فإن الباحثة توصي بالقيام بأبحاث أخرى في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور ، ومن وجهة نظر مديري التربية والتعليم .

المراجع

المراجع العربية

- الأمير ،كوثر (١٩٩٧). واقع التعليم في مدارس فلسطين. مطبعة العرب. فلسطين.
- البرادعي ،عرفان (١٩٨٨). مدير المدرسة الثانوية . دار الفكر. دمشق -سورية .
- جبر ، فهم (١٩٨٧). دراسات تربوية في الوطن المحتل . مطبعة الأمل. القدس - فلسطين.
- حلس ،أحمد (١٩٩٣). " كلمة مدير التعليم بوكالة الغوث الدولية" تطوير التعليم في الأراضي المحتلة من أين نبدأ ؟ المؤتمر التربوي الأول .جامعة الأزهر. غزة - فلسطين. ص ٤١٦-٤٢٠.
- دروزة ،أفنان (١٩٩٥).اجراءات في تصميم المناهج. مركز التخطيط والتوثيق. جامعة النجاح الوطنية. نابلس- فلسطين .
- الطويل ،هاني عبد الرحمن(١٩٩٨). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي .دار وائل للنشر. عمان -الأردن.
- الطويل ،عبد الرحمن (١٩٩٩). الإدارة التعليمية مفاهيم ...وآفاق ،دار وائل للنشر . عمان -الأردن .
- الطويل ،عبد الرحمن. التقييم والمساءلة كمدخل في إدارة النظم التربوية، الجامعة الأردنية .عمان - الأردن .
- عبد الدايم،عبد الله (١٩٧٢). التخطيط التربوي، ط٢. دار العلم للملايين. بيروت - لبنان.
- عدس ،محمد عبد الرحيم (١٩٩٥) . واقعنا التربوي إلى أين .دار الفكر. عمان -الأردن.

- عليان ،هاشم، وآخرون (١٩٨٩). **تخطيط المناهج وتطويرها**. دار الفكر للنشر والتوزيع .عمان - فلسطين.
- عمران ،محمد (١٩٩٩). "الاحترافية في المدارس الفلسطينية " **الإصلاح التربوي في فلسطين ... رؤى وآفاق**. وقائع اليوم الدراسي منشورات مشروع الإعلام والتنسيق التربوي ،رام الله - فلسطين.ص ٣٣-٢٧ .
- الفرا ،فاروق حمدي (١٩٩٣). **تطوير التعليم في الأراضي المحتلة من أين نبدأ ؟ المؤتمر التربوي الأول**. جامعة الأزهر. غزة - فلسطين.
- القضاة ، قاسم سليمان وأيوب ،سعاد ناصر (١٩٩٧). "المعايير التي يقوم عليها نظام المساعلة في وزارة التربية والتعليم في الأردن " .ورقة عمل غير منشورة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية في عمان - الأردن .
- الكيلاني ،عبدالله زيد (١٩٩٧). "المساعلة في الأردن :محاولة لتطوير نظام مساعلة في النظام التربوي في الأردن " ورقة عمل غير منشورة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية في عمان -الأردن.
- المحمود ،أحمد زعبي (١٩٩٩). **التقويم والمساعلة في الإشراف التربوي**. رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة اليرموك .إربد -الأردن .
- المسدي ،عبد السلام (١٩٩٩) . **العولمة والعولمة المضادة**. المؤلف. القاهرة. مصر.
- مصطفى ،شريف (١٩٩٧). "المساعلة وتطبيقات في تحسين مستوى مدير المدرسة في الأردن " ورقة عمل غير منشورة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية في عمان - الأردن.
- نصرالله ،تيسير محمد(٢٠٠٠). **اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو برنامج التعليم المفتوح في مناطق جامعة القدس المفتوحة ومراكزها**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح .نابلس -فلسطين.

- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠) ، تقرير التعليم للجميع ،تقييم العام ٢٠٠٠.
- يوسف ،عبد القادر (١٩٨٩). تعليم الفلسطينيين ماضياً وحاضراً و مستقبلاً. دار الجليل للنشر دائرة التربية والتعليم العالي.منظمة التحرير الفلسطينية. عمان - الأردن.

- Armstrong, William B., (1998). **Accountability as educational reform in the California community colleges: A policy perspective.** San Diego Community District. USA.
- Aune, N. A., (1999). Preparing the elementary school for accountability stemming from the Washington State education reform movement, Pacific Lutheran University. **Pro Quest-Dissertation Abstract**, degree: MA. pp:78.
- Bechtel, D. (1997). Principal perception of accountability autonomy, and assessment as part of a school restructuring deal, **Pro Quest-Dissertation Abstract**, University of Pittsburgh, USA.
- Bruce, L.R.; Hague, D. C. (1971), **The dilemma of accountability in modern government: independence versus control**, N.Y. USA.
- Callero, E., (1998).The relationship between autonomy, innovation, and accountability in traditional public schools and charter schools in California , **Pro Quest-Dissertation Abstract**. University of San Francisco, USA.
- Combs, A. W., (1975). **Educational accountability: beyond behavioral objectives**, Association for supervision and Curriculum development, Washington, USA.
- Conrad, R. B., (1999), School improvement :a case study,Northern Arizona University, **Pro Quest Dissertation Abstract** , Degree: EDD. PP: 137.
- Cushing, G. A., (1999). Analysis of impact and value of neasc high school accreditation procedures on school accountability and school improvement from (1987-1997), University of new Hampshire, **Pro Quest-Dissertation Abstract**, Degree: PHD, pp: 161.
- Derlin, R. ,(1991),Fact and fancy of wisconsin's accountability reporting standard :a comparison of two suburban districts, **Pro Quest-Dissertation Abstracts**

- Douglas B. R., (1998). Holding principals accountable. **Eric**, American association of school administration. Denever, pp: 10
- Education Commission of the State ,(1999), Educational Accountability System in 50 States .**ERIC**, Colorado, pp : 26
- Garn, G. A., (1998), The accountability system for Arizona charter school (education reform), Arizona State University. **Pro Quest Dissertation Abstract**, Degree : PHD, pp: 343
- Groudland, N. E., (1974). **Determining accountability for classroom instruction**, New York. USA.
- Habit, M. A., (1999). An analysis of accountability models for local education funds as community collaboratives with public schools, Columbia University Teachers College. **Pro Quest-Dissertation Abstracts**, Degree: EDD. pp: 157
- Hammond, L. D., (1989), Accountability Mechanisms in big city school system. **ERIC**, N. Y. USA.
- Hammond, L. D., (1999), **Developing professional model of accountability for our School**, Stanford University, N.Y. USA.
- Hammond, L. D.; Ascher, C. (1991). Creating accountability in big city school system, **ERIC**, Columbia University, New York. pp: 28
- Hanne B. M., (1996). **Systemic reform: generating accountability through Onario's**, accountability research in education, University of Ottawa, Ontario, Canada.
- Hansen, J. B. (1991). Is educational reform through mandated accountability an oxymoron? **ERIC**, Colorado, pp:22
- Howard, T. L., (1999). A qualitative study: teachers Perceptions of North Carolina's accountability, basics and control plan, North Carolina State University. **Pro Quest-Dissertation Abstracts**, degree: PHD , pp:110.

- Ibrahim, A. B., (1996), **Assessment of accountability system in Malaysian education**, Accountability Research In Education, Institute Aminuddin Baki, Malaysia.
- James G. C.; Roberta L. D., (1996). **State educational performance reporting policies in the U.S.: accountability's many faces**, Accountability Research In Education, University of Maryland and New Mexico State University. USA.
- Kenneth, L.; Karen, E.; Doris, J., (1999), **Educational accountability: the state of art**. Bertelsmann foundation publishers Gutersloh. U.K.
- Kilfiol, W. J., (1995), Educator's perceptions of educational accountability, Saint Mary's University, **Pro Quest_Dissertation Abstract**, Canada, and Degree: MA. pp: 217
- Kukhun, A. A., (1975). **A strategy for implementing accountability in the Jordan system of public education**, A dissertation Submitted to Michigan State University, Degree of Doctor of Philosophy USA.
- Lesley H. B., (1971), **emerging patterns of administrative Accountability**, Mccutchan Berkeley, California, USA.
- Levy, A., J., (1998), educational accountability in Ontario: where do we stand? University of Guelph (Canada), **Pro Quest Dissertation Abstract**, Degree: MA, pp: 117.
- Macpherson, M., (1996), **struggling for the soul of education: towards accountability policy research**, Accountability Research in Education, University of Tasmania, Australia.
- Macpherson, R., (1997), Building a communitarian policy of Educative Accountability Using a Critical Pragmatist Epistemology, **Eric**, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, March 24-28, Australia (Tasmania), pp:19 .
- Merrill, C. E. (1996), **Accountability in educating**.

- Mcnelis, R. H., (1999), The school improvement plan as a model for school-level accountability: an investigation of The Pittsburgh public schools ,planing requirement, **Pro Quest Dissertation Abstract** .
- Monson, M. W., (1999), Performance assessment: profiles in Dilemma management (accountability).Harvard University , **Pro Quest-Dissertation Abstract**, degree: EDD, pp: 267.
- National Center on Educational Outcomes, (2001), Accountability for student with Disabilities. **ERIC**,University of Minnesota, USA, pp:7 .
- Nimely, W.; Deborah, K., (2001). An investigation of the attitudes of Ohio urban public school superintendents regarding educational accountability and the comparison of these attitudes with those perceived by Board of Education members. Bowling Green State University, **Pro Quest Dissertation Abstract**, degree: PHD, pp:147.
- Nonnemacher, M. M., (1998). Statutory basis for standards of practice in cases of educational malpractice, University Of Florida , **Pro Quest Dissertation Abstract**, Degree : PHD PP: 252
- Norlin, W.; Jennifer L., (1999. Selecting educational accountability indicators: exploring state and local preferences. University of Minnesota, **Pro Quest Dissertation Abstract**, Degree: EDD. PP:166
- Office of Educational Research and Improvement, (1988). Measuring Up: questions and answers about state roles in educational accountability, **ERIC**, District of Colombia, pp:13 .
- Poch, S. L., (1999), Accountability in Washington's higher education institutions : do community colleges transfer students Fit in, Washington State University, **Pro Quest Dissertation Abstract**, Degree : PHD, PP:161.
- Seals, B. P. , (1998), The perceptions of non-probationary teachers toward growth-oriented and accountability driven teacher evaluation models. Virginia Commonwealth University, **Pro Quest-Dissertation Abstracts**, degree: PHD, pp: 224.

- Shavelson, R., and others, (1994), Steps in designing an indicators system, Eric, University of Minnesota, pp: 3 .
- Smith, R., (1995), **Successful school Management**, New York, USA.
- Young, T. A., (1996). A study of the perceptions of Tennessee teachers, principals, superintendents, legislators, and department of education representatives regarding the impact of the Tennessee value-added assessment system (standardized tests, accountability), **ProQuest-Dissertation Abstracts**, Degree:EDD .pp87

الملاحق

- ملحق (١) أسماء المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية للعام الدراسي (٢٠٠٠/٢٠٠١).
- ملحق (٢) صورة عن الاستبانة.
- ملحق (٣) كتاب عميد كلية الدراسات العليا إلى وزارة التربية والتعليم .
- ملحق (٤) كتاب وزارة التربية والتعليم إلى عميد كلية الدراسات العليا.
- ملحق (٥) كتب مديريات التربية والتعليم إلى مديري ومديرات المدارس .

ملحق (١)

أسماء المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية للعام الدراسي
(٢٠٠١/٢٠٠٠)

ملحق (١)

أسماء المدارس الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية للعام الدراسي

(٢٠٠١/٢٠٠٠)

المحافظة	المديرية	الموقع	اسم المدرسة	الجهة المشرفة
جنين :	جنين:			
		جنين	بنات جنين الثانوية	حكومية
		يعبد	بنات يعبد الثانوية	حكومية
		يعبد	الشهيد عز الدين القسام	حكومية
		جنين	السلام الثانوية للبنين	حكومية
		جنين	الزهراء الثانوية للبنات	حكومية
		جنين	جنين الثانوية للبنين	حكومية
		جنين	الخنساء الثانوية للبنات	حكومية
		برقين	بنات برقين الثانوية	حكومية
		اليامون	بنات اليامون الثانوية	حكومية
		رمانة	الشهيد نجيب الأحمد الثانوية	حكومية
		برطعة الشرقية	برطعة الثانوية للبنين	حكومية
		طورة الغربية	ذكور طورة الغربية الثانوية	حكومية
		عانين	عانين الثانوية للبنين	حكومية
		السيلة الحارثية	بنات سيلة الحارثية الثانوية	حكومية
		فقوعة	بنات فقوعة الثانوية	حكومية
		كفردان	كفردان الثانوية للبنين	حكومية
		العرقه	العرقه الثانوية المختلطة	حكومية
		جلقموس	بنات جلقموس الأساسية	حكومية
		دير أبو ضعيف	بنات دير أبو ضعيف الثانوية	حكومية
		برقين	برقين الثانوية للبنين	حكومية
		عانين	بنات عانين الأساسية	حكومية
		جلقموس	جلقموس الثانوية للبنين	حكومية
		فقوعة	فقوعة الثانوية للبنين	حكومية

المحافظة	المديرية	الموقع	اسم المدرسة	الجهة المشرفة
		السيلة الحارثية	سيلة الحارثية الثانوية للبنين	حكومية
		برطعة الشرقية	بنات برطعة الثانوية	حكومية
		اليامون	اليامون الثانوية للبنين	حكومية
		الجلمة	الجلمة الثانوية للبنين	حكومية
		جنين	ثانوية جنين الشرعية	خاصة
		جنين	العربية الثانوية	خاصة
سلفيت:	سلفيت:			
		سلفيت	سلفيت الثانوية للبنين	حكومية
		سلفيت	بنات سلفيت الثانوية	حكومية
		بديا	ذكور بديا الثانوية	حكومية
		كفل حارس	ذكور كفل حارس الثانوية	حكومية
		دير استيا	ذكور دير استيا الثانوية	حكومية
		ابروقين	ابروقين الثانوية للبنين	حكومية
		كفر الديك	ذكور كفر الديك الثانوية	حكومية
		دير بلوط	دير بلوط الثانوية للبنين	حكومية
		الزاوية	ذكور الزاوية الثانوية	حكومية
		سرطة	ذكور سرطة الثانوية	حكومية
		رافات	رافات الثانوية المختلطة	حكومية
		مردة	ذكور مردة الثانوية المختلطة	حكومية
		مسحة	ذكور مسحة الثانوية	حكومية
		حارس	ذكور حارس الثانوية	حكومية
		قراوة بني حسان	ذكور قراوة بني حسان الثانوية	حكومية
		ياسوف	ذكور ياسوف اسكاكا الثانوية	حكومية
		زيتا جماعين	ذكور زيتا جماعين الثانوية	حكومية
		بديا	بنات بديا الثانوية	حكومية
		كفل حارس	بنات كفل حارس الثانوية	حكومية
		الزاوية	بنات الزاوية الثانوية	حكومية
		كفر الديك	بنات كفر الديك الثانوية	حكومية

المحافظة	المديرية	الموقع	اسم المدرسة	الجهة المبرشة
		دير استيا	بنات دير استيا الثانوية	حكومية
		ابروقين	بنات ابروقين الثانوية	حكومية
		قراوة بني حسان	بنات قراوة حسان الثانوية	حكومية
		دير بلوط	بنات دير بلوط الثانوية	حكومية
		سرطة	بنات سرطة الثانوية	حكومية
		حارس	بنات حارس الثانوية	حكومية
طولكرم:	طولكرم:			
		طولكرم	الفاضلية الثانوية	حكومية
		طولكرم	بنات جمال عبد الناصر الثانوية	حكومية
		طولكرم	العدوية الثانوية للبنات	حكومية
		طولكرم	إحسان قاسم سمارة الثانوية	حكومية
		طولكرم	طولكرم الثانوية الصناعية	حكومية
		طولكرم	الشويكة الثانوية للبنين	حكومية
		عنبتا	عبد الرحيم محمود الثانوية للبنين	حكومية
		صيدا	بنات صيدا الثانوية	حكومية
		نزلة عيسى	بنات نزلة عيسى الثانوية	حكومية
		بيت ليد	بنات بيت ليد الثانوية	حكومية
		بلعا	بنات بلعا الثانوية	حكومية
		فرعون	بنات فرعون الثانوية	حكومية
		قفين	ذكور قفين الثانوية	حكومية
		قفين	بنات قفين الثانوية	حكومية
		علار	بنات علار الثانوية	حكومية
		دير الغصون	بنات دير الغصون الثانوية	حكومية
		كفر اللبد	ذكور سامي حجازي الثانوية	حكومية
		باقة الشرقية	بنات باقة الشرقية الثانوية	حكومية
		بلعا	بلعا الثانوية للبنين	حكومية
		عتيل	عتيل الثانوية للبنين	حكومية
		رامين	رامين الثانوية المختلطة	حكومية

المحافظة	المديرية	الموقع	اسم المدرسة	الجهة المشرفة
		النزلة الشرقية	النزلات الثانوية المختلطة	حكومية
		دير الغصون	دير الغصون الثانوية للبنين	حكومية
		علار	ذكور علار الثانوية	حكومية
		عتيل	بنات عتيل الثانوية	حكومية
		زيتا جماعين	بنات زيتا الثانوية	حكومية
		طولكرم	الشويكة الثانوية للبنات	حكومية
		عنبتا	بنات عنبتا الثانوية	حكومية
		كفر اللبد	بنات كفر اللبد الثانوية	حكومية
		باقة الشرقية	عمر بن الخطاب للبنين	حكومية
		بيت ليد	ذكور بيت ليد الثانوية المختلطة	حكومية
		طولكرم	النهضة العربية الثانوية	خاصة
		طولكرم	مدرسة الأوقاف الشرعية للبنين	حكومية
	قباطية:			
		طوباس	طوباس الثانوية للبنين	حكومية
		طوباس	بنات طوباس الثانوية	حكومية
		عرابة	عرابة الثانوية للبنين	حكومية
		عرابة	بنات عرابة الثانوية	حكومية
		قباطية	الشهيد عزت أبو الرب الثانوية	حكومية
		قباطية	بنات قباطية الثانوية	حكومية
		قباطية	بنات قباطية الثانوية الغربية	حكومية
		جبع	الشهيد فريد غنام الثانوية للبنين	حكومية
		جبع	بنات جبع الثانوية	حكومية
		الجديدة	الجديدة الثانوية للبنين	حكومية
		الجديدة	مدرسة بنات الجديدة الثانوية	حكومية
		رابا	رابا الثانوية للبنين	حكومية
		الزبادة	الزبادة الثانوية للبنين	حكومية
		الزبادة	بنات الزبادة الثانوية	حكومية
		سيلا الظهر	سيلا الظهر الثانوية للبنين	حكومية

المحافظة	المديرية	الموقع	اسم المدرسة	الجهة المشرفة
		سيلة الظهر	بنات سيلة الظهر الثانوية	حكومية
		سيلة الظهر	سيلة الظهر الثانوية الصناعية	حكومية
		سيريس	سيريس الثانوية للبنين	حكومية
		سيريس	بنات سيريس الثانوية	حكومية
		صانور	صانور الثانوية للبنين	حكومية
		صانور	بنات صانور الثانوية	حكومية
		طمون	مدرسة طمون الثانوية للبنين	حكومية
		طمون	بنات طمون الثانوية	حكومية
		عجة	عجة الثانوية للبنين	حكومية
		عجة	بنات عجة الثانوية	حكومية
		عقابا	ذكور عقابا الثانوية	حكومية
		عقابا	بنات عقابا الثانوية	حكومية
		عنزة	عنزة الثانوية للبنين	حكومية
		عنزة	بنات عنزة الثانوية	حكومية
		فحمة	فحمة الثانوية للبنات	حكومية
		كفر راعي	كفر الراعي الثانوية للبنين	حكومية
		كفر راعي	بنات كفر راعي الثانوية	حكومية
		ميثلون	ميثلون الثانوية للبنين	حكومية
		ميثلون	بنات ميثلون الثانوية	حكومية
		الزباددة	البطيريركية اللاتينية الثانوية	خاصة
	فَلَقِيلِيَّة : فَلَقِيلِيَّة :			
		فَلَقِيلِيَّة	أبو علي إباد الثانوية للبنات	حكومية
		فَلَقِيلِيَّة	السلام الثانوية للبنين	حكومية
		فَلَقِيلِيَّة	الشيما الثانوية للبنات	حكومية
		فَلَقِيلِيَّة	السعدية الثانوية للبنين	حكومية
		حبله	ذكور حبله الثانوية	حكومية
		باقة الحطب	ذكور باقة الحطب الثانوية	حكومية
		أماتين	ذكور أماتين الثانوية	حكومية

المحافظة	المديرية	الموقع	اسم المدرسة	الجهة المشرقة
		جيت	جيت الثانوية المختلطة	حكومية
		حجة	حجة الثانوية للبنين	حكومية
		عزون	عزون الثانوية للبنين	حكومية
		حبله	بنات حبله الثانوية	حكومية
		جينصافوت	جينصافوت الثانوية للبنين	حكومية
		كفر قدوم	بنات كفر قدوم الثانوية	حكومية
		عزون	بنات فاطمة سرور الثانوية	حكومية
		كفر ثلث	بنات كفر ثلث الثانوية	حكومية
		كفر زيباد	كفر زيباد الثانوية	حكومية
		كفر جمال	كفر جمال الثانوية للبنين	حكومية
		جيوس	بنات جيوس الثانوية	حكومية
		كفر ثلث	كفر ثلث الثانوية للبنين	حكومية
		كفر قدوم	ذكور كفر قدوم الثانوية	حكومية
		جيوس	ذكور عبد الرحيم عمر الثانوية	حكومية
		عزون العتمة	عزون بيت أمين الثانوية	حكومية
		سنيريا	ذكور سناريا الثانوية	حكومية
		قلقيلية	المستقبل الثانوية الخاصة	خاصة
نابلس :	نابلس :			
		نابلس	الصلاحية الثانوية للبنات	حكومية
		نابلس	الملك طلال بن عبد الله الثانوية	حكومية
		نابلس	ظافر المصري الثانوية للذكور	حكومية
		نابلس	العائشية الثانوية للبنات	حكومية
		نابلس	قذري طوقان الثانوية	حكومية
		نابلس	جمال عبد الناصر الثانوية للبنات	حكومية
		نابلس	نابلس الثانوية الصناعية للبنين	حكومية
		نابلس	سمير سعد الدين الثانوية للبنات	حكومية
		نابلس	الحاجة رشدة المصري الثانوية	حكومية
		نابلس	كمال جنبلاط الثانوية	حكومية

المحافظة	المديرية	الموقع	اسم المدرسة	الجهة المشرفة
		قَبْلان	بنات قَبْلان الثانوية	حكومية
		سبسطية	بنات سبسطية الثانوية	حكومية
		بيتا	ذكور بيتا الثانوية	حكومية
		بورين	بورين الثانوية	حكومية
		قربوت	قربوت الثانوية المختلطة	حكومية
		عقربا	عقربا الثانوية	حكومية
		الساوية	بنات الساوية الثانوية	حكومية
		طلوزة	طلوزة الثانوية المختلطة	حكومية
		مادما	مادما الثانوية المختلطة	حكومية
		ياصيد	ياصيد الثانوية المختلطة	حكومية
		عقربا	بنات عقربا الثانوية	حكومية
		روجيب	روجيب الثانوية للبنين	حكومية
		بيت دجن	بنات بيت دجن الثانوية	حكومية
		قصرة	قصرة الثانوية المختلطة	حكومية
		عورتا	عورتا الثانوية المختلطة	حكومية
		تلفيت	تلفيت الثانوية المختلطة	حكومية
		بيت امرين	بيت امرين الثانوية للبنين	حكومية
		سبسطية	ذكور سبسطية الثانوية	حكومية
		بيت ايبا	الاتحاد الثانوية للبنين	حكومية
		الساوية	الساوية اللين الثانوية	حكومية
		عصيرة القبلية	عصيرة القبلية الثانوية للبنين	حكومية
		دوما	دوما الثانوية المختلطة	حكومية
		سالم	بنات سالم الثانوية	حكومية
		قَبْلان	قَبْلان الثانوية للبنين	حكومية
		عورتا	بنات عورتا الثانوية	حكومية
		برقة	برقة الثانوية للبنين	حكومية
		تلفيت	تل الثانوية للبنين	حكومية
		بيتا	بنات بيتا الثانوية	حكومية

المحافظة	المديرية	الموقع	اسم المدرسة	الجهة المشرفة
		دير شرف	دير شرف الثانوية المختلطة	حكومية
		سالم	سالم /دير الحطب الثانوية للبنين	حكومية
		العقربانية	العقربانية الثانوية	حكومية
		يتما	بنات يتما الثانوية	حكومية
		تلفيت	بنات تل الثانوية	حكومية
		بيت فوريك	بنات بيت فوريك الثانوية	حكومية
		عصيرة الشمالية	بنات عصيرة الشمالية	حكومية
		بيت فوريك	بيت فوريك الثانوية للبنين	حكومية
		صرة	صرة الثانوية المختلطة	حكومية
		حوارة	ذكور حوارة الثانوية	حكومية
		عصيرة الشمالية	ذكور عصيرة الشمالية	حكومية
		حوارة	بنات عقاب مفضة الثانوية	حكومية
		جماعين	ذكور جماعين الثانوية	حكومية
		جماعين	بنات جماعين الثانوية	حكومية
		اللبن الشرقية	بنات اللبث الثانوية	حكومية
		نابلس	المدرسة الثانوية الإسلامية	خاصة
		نابلس	الفاروق الثانوية الوطنية	خاصة
		نابلس	الروضة الثانوية المختلطة	خاصة

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

السيد مدير المدرسةالسيدة مديرة المدرسة

تحية طيبة وبعد ،

تقوم الباحثة بإعداد دراسة حول "اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال فلسطين" ، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير .

أرجو التكرم بالتعاون مع الباحثة في تعبئة هذه الاستبانة بدقة ودون ذكر الاسم ، مع العلم أن المعلومات التي ستقدمونها مهمة جداً وسيتم التعامل معها بسرية تامة وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

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

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحثة

عبير عيد يوسف كسبري

أولاً : البيانات الشخصية

أرجو التكرم بوضع علامة (x) في المربع الذي ينطبق على حالتك

الجنس

أ- ذكر ☐ ب- أنثى ☐

سنوات الخبرة

أ- أقل من ٥ سنوات ☐ ب- من ٥ - ١٠ سنوات ☐
ج- أكثر من ١٠ سنوات ☐

نوع المدرسة

أ- حكومية ☐ ب- خاصة ☐

المؤهل العلمي

أ- دبلوم ☐ ب- بكالوريوس ☐ ج- بكالوريوس + دبلوم ☐
د- ماجستير ☐

طبيعة الكلية التي تخرج منها المدير /المديرة

أ- علمية ☐ ب- إنسانية ☐

ثانياً: أرجو وضع شارة (x) في المربع الذي يتفق ورأيك ، وذلك أمام كل فقرة من الفقرات الآتية :

المجال الأول : مفهوم المساءلة وأهميتها

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١-	تساعد في تحديد دور كل من المدير والمعلم والطالب في العملية التعليمية التعلمية.					
٢-	تعد وسيلة لإنصاف الأداء الجيد للمدير.					
٣-	تزيد من فرص إبداع المدير.					
٤-	تساعد على التطوير المستمر في الإدارة المدرسية.					
٥-	تساعد على تنمية الحس بالأمن الوظيفي للمدير.					
٦-	تدفع المدير إلى التطور المهني.					
٧-	تدفع المدير إلى التطور الأكاديمي في مجال الإدارة التربوية.					
٨-	تزيد من نجاعة عمل المدير.					
٩-	تقلل من الرتابة والروتين في عمل المدير.					
١٠-	تسهم في حل المشكلات الإدارية.					
١١-	تقود المدير إلى تحقيق نجاح أكبر في مدرسته					
١٢-	تشعر المدير بأهمية الأعمال الموكلة إليه.					
١٣-	تجعل المدير أكثر حرصاً على المخرجات التربوية.					
١٤-	تقود إلى تحسين فاعلية المؤسسة التربوية					
١٥-	تعد وسيلة لتقييم أداء المعلمين.					
١٦-	تساعد في التقليل من الهدر في المال.					
١٧-	تساعد في التقليل من هدر الوقت والجهد.					
١٨-	تعد خطوة مهمة في القضاء على الأمراض الإدارية (كالمحسوبية والرشوة وغيرهما).					
١٩-	تضع الشخص المناسب في المكان المناسب.					
٢٠-	تحول دون الترهل الإداري.					
٢١-	تجعل القرارات الإدارية أكثر منطقية وواقعية					
٢٢-	تلغي صفة الغموض عن مبررات الضعف في مخرجات العملية التربوية.					
٢٣-	تسهم في زيادة معدل الممارسات التربوية السليمة.					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
٢٤-	تسهم في زيادة الحوافز لاستمرار التطور المهني.					
٢٥-	تحفز المدير لاستخدام أساليب علمية في قراراته الإدارية.					
٢٦-	تسهم في تطوير بدائل ذكية في التعاون مع المشكلات التي تواجه الإدارة التربوية.					
٢٧-	تجعل الالتزام عند المدير نابعاً من الذات.					
٢٨-	تسهم في التقييم الذاتي للمدير.					
٢٩-	تساعد المدير في تطوير أهدافه السنوية وتحديثها كي تتلاءم مع المستجدات والأولويات.					
٣٠-	تطور روح المسؤولية لدى المدير إزاء مهماته.					
٣١-	تزيد من فسحة حرية المدير.					
٣٢-	تقوي العلاقة بين المدير والمعلمين.					
٣٣-	تقلل من الضغط النفسي لدى المدير.					

المجال الثاني : مجال المناهج

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١-	تعمل المساءلة على تطوير المناهج وحسن تنفيذها.					
٢-	تعمل المساءلة على إيجاد جو من الثقة بين المدير والمعلمين لتطوير اقتراحات وأنشطة إضافية تغني المنهاج.					
٣-	تساعد المساءلة المعلم على الاستخدام الفاعل للكتاب المدرسي.					
٤-	توجه المساءلة المعلم لاستخدام الوسائل التعليمية استخداماً وظيفياً.					
٥-	تساعد المساءلة في مراقبة البرامج التعليمية بفاعلية وكفاءة.					
٦-	تساهم المساءلة في تحقيق الأهداف التربوية للبرامج التعليمية.					
٧-	تساهم المساءلة في إضافة مراجع تثري المنهاج.					

المجال الثالث: مجال المعلمين

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١-	تساعد المساءلة على تحديد حاجات المعلم.					
٢-	تقود المساءلة إلى انضباط المعلمين في المؤسسة التربوية.					
٣-	تحفز المساءلة المجتهد على أداء عمله بدقة وإتقان .					
٤-	تزيد المساءلة من الانضباط والنظام بين المعلمين.					
٥-	تبعث المساءلة جواً من الثقة بين المعلمين والمدير .					
٦-	تحفز المعلمين على التطور المهني.					
٧-	تسهم في تحسين أداء المعلمين من خلال الدورات التدريبية.					
٨-	تشجع المساءلة على القيام بالبحوث الإجرائية.					
٩-	تشجع المساءلة على تطور التفكير الإبداعي لدى المعلمين.					
١٠-	تعمل المساءلة على تحسين أداء المعلمين معرفياً وسلوكياً.					
١١-	تساعد في الحوار والنقاش البناء بين المعلمين وتبادل الخبرات في جو من الثقة والاحترام .					
١٢-	تزيد من المنافسة بين المعلمين.					
١٣-	تساعد في تركيز المعلم على أداء الطلبة.					

المجال الرابع: مجال الطلبة

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١-	تساعد المساءلة في تحديد حاجات الطلبة.					
٢-	تهتم المساءلة بنوعية العلاقة التي تربط المعلمين بأولياء الأمور.					
٣-	تهتم المساءلة بنوعية العلاقة التي تربط المعلمين بالطلاب.					
٤-	تهتم المساءلة بتطوير الطلبة وإجازاتهم.					
٥-	تساعد المساءلة في حل مشكلات الطلبة السلوكية.					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
٦-	تساعد المساءلة في حل مشكلات الطلبة الأكاديمية.					
٧-	تحفز المساءلة الطالب المجتهد في عمله.					
٨-	تسهم المساءلة في ضبط الطلبة وتنظيمهم.					
٩-	تقود المساءلة إلى تحسين سلوك الطلبة.					
١٠-	تسهم المساءلة في التقييم الفعال للطلبة.					
١١-	تزيد المساءلة من فرص المنافسة بين الطلبة.					
١٢-	تركز المساءلة على نواتج تعليم الطلبة.					
١٣-	ترفع المساءلة من مستوى التوقعات للطلبة مما يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل .					

المجال الخامس : التجديد والإبداع

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١-	تشجع المساءلة على القيام بإجراء البحوث والدراسات الإبداعية.					
٢-	تساعد المساءلة على تنشيط التفكير الإبداعي لدى المدير والمعلم والطالب في الإدارة التربوية.					
٣-	تركز المساءلة على نوعية المخرجات التربوية.					
٤-	تهتم المساءلة بأحدث المستجدات التربوية والأخذ بها.					
٥-	تهتم المساءلة بالأساليب الحديثة في التعليم من خلال ورشات العمل والدورات المنظمة للمعلمين.					
٦-	تساعد المساءلة في جعل المؤسسة التربوية مفتوحة على المجتمع المحلي للاستفادة المتبادلة .					

ملحق (٣)

كتاب عميد كلية الدراسات العليا إلى وزارة التربية والتعليم



التاريخ : ٢٠٠١/٧/١٨

معالي وزير التربية والتعليم المحترم

تحية طيبة وبعد ،،

الموضوع : تسهيل مهمة الطالبة "عير عبد يوسف كسيري" رقم التسجيل (٩٨٥:٣٤٠)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة / عير عبد يوسف كسيري من طلبة الماجستير تخصص الادارة التربوية في كلية التربية لاجراء دراستها. وهي الآن بضدد إجراء دراسة بعنوان :
(اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المسائلة التربوية في محافظات شمال فلسطين)

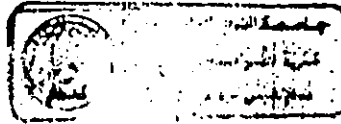
لذا يرجى التكرم تسهيل مهمتها في توزيع الاستبانة على مديري ومديرات المدارس الثانوية في مدارس محافظات شمال فلسطين ، والحصول على معلومات تساعد في انجاز الدراسة .

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

وتفضلوا بقبول الاحترام ،،،

عميد كلية الدراسات العليا

د. محمد العملة



نسخة : الملف

ملحق (٤)

كتاب وزارة التربية والتعليم إلى عميد كلية الدراسات العليا

ملحق (٥)

كتب مديريات التربية والتعليم إلى مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات
شمال الضفة الغربية



Palestinian National Authority
Ministry of Education
Directorate of Education
Jenin



المعلمة الومازينة الماظم —————
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم

الرقم

الرقم ١٠٠٩/١٣/٤
التاريخ: ٢٠٠١/٨/٢٠م
الموافق: ١٤٢٢/٥/١١هـ

حضرة السيد مدير / مدرسة المحترم /ة

تحية طيبة وبعد ..

الموضوع : الدراسات الميدانية

يقوم الطالبة بـ بإجراء دراسة حول إنجازاتها
الممارس الثانوية نحو الماولة التربوية في
وتوزيع الاستبانة المعدة لهذه الغاية.
رجاء تسهيل مهمته وإعادة الاستبانة الى
على مدير الحصص الدراسية.

مع الاحترام ..

مدير التربية والتعليم

جمال طريف



ر.ف.ك.م.

.....



Palestinian National Authority Ministry of Education Directorate of Education Qabatia		السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم مديرية التربية والتعليم قباطية
---	---	---



Palestinian National Authority Ministry of Education Directorate of Education Qabatia		السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم مديرية التربية والتعليم قباطية
---	---	---

الرقم : ١٦٢٥ / ٥٦ / ٥
التاريخ : 2001/8/2 م
الموافق : 13 جمادي الاولى / 1422 هـ

الرقم : ١٦٤٥ / ٥٦ / ٥
التاريخ : 2001/8/2 م
الموافق : 13 جمادي الاولى / 1422 هـ

الرقم : ١٦٤٥ / ٥٦ / ٥
التاريخ : 2001/8/2 م
الموافق : 13 جمادي الاولى / 1422 هـ

حضرات مديرات المدارس الثانوية ومديريها المحترمين
تحية طيبة وبعد ،،،

حضرات مديرات المدارس الثانوية ومديريها المحترمين
تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع: الدراسة الميدانية
الطالبة عبير يوسف عسيري

الموضوع: الدراسة الميدانية
الطالبة عبير يوسف عسيري

الأخارة محتاج معالي وزير التربية والتعليم رقمه وبتة / 31/30 / 4701 تاريخ 2001/7/29

أرجو تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه في توزيع استبانتها (اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال فلسطين) . أرجو تعينها وأعادتها الى المديرية / قسم التعليم العام .

أرجو تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه في توزيع استبانتها (اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال فلسطين) . أرجو تعينها وأعادتها الى المديرية / قسم التعليم العام .

أرجو تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه في توزيع استبانتها (اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال فلسطين) . أرجو تعينها وأعادتها الى المديرية / قسم التعليم العام .

مع الاحترام ،،،

مدير التربية والتعليم
 لطفي حنانة


مدير التربية والتعليم
 لطفي حنانة


مدير التربية والتعليم
 لطفي حنانة




ع.ع. عيسى
عليه الصلوة والسلام

Palestinian National Authority

Ministry of Education

Directorate of Education -Nablus



السلطة الوطنية الفلسطينية:

وزارة التربية والتعليم

دائرة التربية والتعليم - نابلس

١٤٢٢/٥/١١

2001/ 7 / 31 م

1422/ 5 / 11 هـ

مديري ومديرات المدارس الثانوية المحترمين ،

الموضوع : الدراسة الميدانية/الطالبة عبير يوسف كسبري

الإشارة : كتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم

وت/30/31/4704 بتاريخ 2001/7/25

لا مانع من قيام الطالبة " عبير يوسف كسبري " بإجراء دراستها الميدانية حول " اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال فلسطين " وتوزيع الاستبانة المعدة لهذه إلى مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظات الشمال .
راجية تسهيل مهمتها ،

مع الاحترام ،

مديرة التربية والتعليم

ريما زيدا الكيلاني



رقم: ١١٨٦٩/٢٠٠١ م
تاريخ: ١٥/١١/٢٠٠١ م

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

السلامة طيبة وبعد ..

الموضوع: الدراسة الميدانية للطلبة عير يوسف كسبري.

الإشارة: كتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم وت/30/31/4704 بتاريخ 23/7/2001 م

تقوم الطلبة المذكورة اعلاه باجراء دراسة ميدانية حول (اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو المساءلة التربوية في محافظات شمال فلسطين) وتوزيع الاستبانة المعدة لهذه الغاية.

ارجو التعاون معها وتسهيل مهمتها.

مع الاحترام،

مدير التربية والتعليم
محيط عاتية



مخة / الملف.

ع.ل.ع.



رقم ت ط / 16 ٢٢٦٥
تاريخ: 30/7/2001
الوقت: 10 جمادى الأولى 1422هـ

حضرات مديري ومديرات المدارس الثانوية المحترمين

طيبة وبعد ،،،

الموضوع:- الدراسة الميدانية
للطالبة : عبير يوسف كسبري

ارجو تعبئة الاستبانة المرفقة وهي بعنوان " اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية
المساهلة التربوية " واعادتها الى هذه المديرية في موعد اقصاه نهاية دوام يوم الاربعاء
تاريخ 15/8/2001م.

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم
حسني صاكى بدامرن



11. Attitudes towards educational accountability, by secondary schools principals at the Northern governorates of the West Bank, was influenced by variable of type of school he/she graduated from, with a slight difference in favor of science college.

Recommendations:

In the light of the study findings the researcher recommends the following:

The Ministry of Education should deepen the accountability concept in educational administration among all the employees through planning and executing practical programs in all the educational levels. then explain its results as soon as it is pervaded on administration, teachers, students as well as curriculum.

It is essential to employ a well qualified principal, since the result showed the importance of qualifications in forming attitudes, whereas training during work is essential too.

The questionnaire was checked for validity by a group of experts on the subject. The reliability of the questionnaire was calculated by using Cronbach–Alpha. The reliability coefficient of the educational accountability questionnaire was (0.96).

The collected data was analyzed by using SPSS (Statistical packages for social sciences) the following statistical methods were used in answering the questions of the study:

1. Percentage.
2. Means.
3. Standard deviation.

Findings:

1. Principals attitudes towards accountability in the domain concept and the importance of accountability was high. Their response was (79.4%).
2. Principals attitudes towards accountability in the domain curriculum was very high. Their response was (80.7%).
3. Principals attitudes towards accountability in the domain teachers was high. Their response was (79.4%).
4. Principals attitudes towards accountability in the domain students was very high. Their response was (80.4%).
5. Principals attitudes towards accountability in the domain renewal and creativity was very high. Their response was (80.2%).
6. Principals attitudes towards educational accountability was very high. Their response was (80.2%).
7. Attitudes towards educational accountability, by secondary schools principals at the Northern governorates of the West Bank, was influenced by gender variable with a slight difference in favor of males.
8. Attitudes towards educational accountability, by secondary schools principals at the Northern governorates of the West Bank, was influenced by variable of years of experience in administrative work, in favor of those having more than ten years.
9. Attitudes towards educational accountability, by secondary schools principals at the Northern governorates of the West Bank, was influenced by variable of kind of school, in favor of private schools.
10. Attitudes towards educational accountability, by secondary schools principals at the Northern governorates of the West Bank, was influenced by variable of academic degree, in favor master degree.

Abstract

The attitudes of Secondary Schools Principals towards Educational Accountability at the northern governorates of West Bank

Prepared by:

Abeer Eid Yousef Kasbari

Supervised by:

Dr. Mahmoud Ahmad Kuri

The purpose of this study was to investigate the attitudes of secondary school principals towards educational accountability at the northern governorates of West Bank. The effect of gender, years of experience in administrative work, kind of school, academic degree, type of college he/she graduated from and the educational accountability.

The research questions:

1. What is the attitude of secondary school principals at the Northern governorates of Palestine towards accountability in the domains, concept and the importance of educational accountability, accountability in the domain of curriculum, in the domain of teachers, in the domain of students, in the domain renewal and creativity?
2. What is the attitude of secondary school principals at the Northern governorates of West Bank , towards educational accountability?
3. Is educational accountability ,by secondary school principals at the Northern governorates of Palestine, influenced by the variables (gender ,years of experience in administrative work ,kind of school, academic degree, and type of college he/she graduated from)?

Methodology the population of the study consisted all principals at the Northern Governorates of West Bank, they were (204) principals.

For data collection, the researcher used a questionnaire consisting of two parts:

Part A personal.

Part B consisted of five domains: (the concept and the importance of accountability, curriculum, teachers, students, renewal and creativity).

Abstract

An- Najah Natinal University
Faculty of Graduated Studies

**The attitudes of Secondary Schools Principals towards
Educational Accountability at the northern governorates of
West Bank**

Master Thesis

By

Abeer Eid Yousef Kasbari

Supervised

By

Dr. Mahmoud Ahmad Kuri

Submitted In Partial Fulfillment Of The Requirement For The
Degree Of Master In Education

Palestine – Nablus

2003/1423