جامعــة عمان العربية للدراسات العليا
كليــة الدراســات التــــربوية العليـــــا
قســـم الأصـــول والإدارة التـــربويـــة

درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة

إعداد
عالية خلف أخو ارشيدة

اشراف
الدكتور يحيى شديفات

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه فلسفة في التربية تخصص إدارة تربوية

1425هـ- 2004م

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ ...20./ 7./2004م

لجنة المناقشة:		التوقيع
الأستاذ الدكتور راتب الســـــعود	رئيساً	.....
الأستاذ الدكتور خالد العمـــــري	عضواً	.....
الأستاذ الدكتور عباس عبد مهدي	عضواً	.....
الدكتور يحيى شـــــــــــديفات	مشرفاً	.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهـــداء

إلى من فارق الدنيا وفي نفسه أمل

إلى والدي الحبيب رحمه الله

إلى الشمعة التي احترقت لتضيء على غيرها

إلى والدتي الحبيبة

إلى من وضعني على سلم الحياة وثبت خطاي على درب العلم فاتحاً آفاق الأمل أمامي "زوجي العزيز"

إلى شركاء الجسد والروح ... إلى ريح المسك والعنبر إخواني وأخواتي

نايف،و محمد، وهايل، وعوض، وعبد السلام

إلى أبنائي وبناتي

المجد وأحمد ومحمد ونجم الدين والعندليب

إلى كل هؤلاء أهدي هذا الجهد

الباحثة

عالية أخو ارشيدة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

الحمد لله حمد الشاكرين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد ﷺ وعلى آله وصحبه أجمعين،، وبعد.

بعد الانتهاء من هذا العمل المتواضع، يسرني أن أعبر عن اعتزازي وافتخاري لأساتذتي الكرام صنيعهم وأولهم أساتذتي الأفاضل في كلية الدراسات التربوية العليا بجامعة عمان العربية للدراسات العليا.

كما أخص بالشكر الدكتور يحيى شديفات المشرف على هذه الرسالة، فقد رعاها منذ بدايتها وحتى نهايتها بكل أمانة وموضوعية، كما أخص بشكري معالي الأستاذ الدكتور خالد العمري الذي أعطاني وقتاً من وقته المحكوم بالمشاغل الكثيرة، وفتح لي قلبه بروح المربي السمح المتواضع، وإلى من منحني الاهتمام والرعاية أخي محمد أخو ارشيدة.

كما أتوجه بالشكر والعرفان إلى معالي الأستاذ الدكتور راتب السعود الذي قدم نصائحه لإخراج هذا العمل إلى حيز الوجود، أمّا الدكتور عباس مهدي فله مني كل الشكر والتقدير؛ لإسهامه المتميز والفعال في هذه الأطروحة.

كما لا يفوتني أن أقدم شكري واعتزازي إلى معالي الأستاذ الدكتور عبد الله عويدات وأخص بالشكر معالي الدكتور قاسم أبو عين، والأستاذ الدكتور عبد الرحمن عدس، وإلى الأستاذ الدكتور كايد عبد الحق وإلى كل من أسهم بالاستجابة والترجمة والتحرير اللغوي والمساندة المعنوية، فلهم مني جزيل الشكر والعرفان.

والله أسأل أن يوفقنا دائماً بما يحبه ويرضاه إنّه نعم المولى ونعم النصير.

الباحثة

عالية خلف أخو ارشيدة

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

فهرس المحتويات

قرار لجنة المناقشة	ب
الإهـــداء	ج
شكر وتقدير	د
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الجداول	ح
فهرس الملاحق	ي
الملخص	ك
ABSTRACT	م
الفصل الأول خلفية الدراسة وأهميتها	1
تمهيد:	1
مشكلة الدراسة وأسئلتها:	11
هدف الدراسة وأسئلتها:	12

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية الدراسة: 13

التعريفات الإجرائية: 13

حدود الدراسة: 14

الفصل الثاني الأدب النظري والدراسات السابقة 15

أولاً: الأدب النظري: 15

ثانياً: الدراسات السابقة: 64

الفصل الثالث الطريقة والإجراءات 78

مجتمع الدراسة: 78

عينة الدراسة: 80

أدوات الدراسة: 80

إجراءات تصحيح أدوات الدراسة: 85

إجراءات الدراسة: 85

متغيرات الدراسة: 86

المعالجات الإحصائية: 87

الفصل الرابع نتائج الدراسة 88

الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات 113

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: 113

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 114

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: 115

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: 116

التوصيات: 118

المراجع 120

الملاحق 131

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الجداول

الرقم	المحتوى	الصفحة
(1)	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الإقليم والمديرية والجنس	79
(2)	توزع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة	80
(3)	معامل ارتباط (بيرسون) ومعامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات الاستبانة	82
(4)	معامل ارتباط (بيرسون) ومعامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات الاستبانة	84
(5)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مجالات استبانة درجة وعيهم لمفهوم المساءلة	88
(6)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال الأول: "مجال فلسفة المساءلة" مرتبة تنازلياً	89
(7)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال الثاني: مجال الالتزام بالواجبات والتعليمات مرتبة تنازلياً	91
(8)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال الثالث: مجال الأداء الصفي مرتبة تنازلياً	93
(9)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال الرابع: مجال العلاقات الشخصية مع الزملاء والطلبة مرتبة تنازلياً	95
(10)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مجالات استبانة فاعلية المدرسة	96

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال الأول: مجال الإدارة المدرسية مرتبة تنازلياً..... 98

(12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال الثاني: "مجال الهيئة التدريسية" مرتبة تنازلياً..... 99

(13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال الثالث: "مجال المناخ التنظيمي" مرتبة تنازلياً 100

(14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال الرابع: "مجال طرق التدريس" مرتبة تنازلياً 102

(15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال الخامس: "مجال الأنشطة التربوية" مرتبة تنازلياً..... 103

(16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال السادس: "مجال العلاقة مع المجتمع المحلي" مرتبة تنازلياً 105

(17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال السابع: "مجال الطلبة" مرتبة تنازلياً 106

(18) قيم معاملات ارتباط (بيرسون) بين إجابات المعلمين والمعلمات على مجالات استبانة درجة وعيهم لمفهوم المساءلة وإجابات على مجالات استبانة فاعلية المدرسة 108

(19) يبيّن متغيرات الدراسة ودرجة وعي أفراد العينة بمفهوم المساءلة ودرجة الفاعلية لديهم ..... ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

(20) نتائج تحليل الانحدار المتدرج لأثر متغيرات الدراسة على درجة فاعلية المدارس الثانوية..... 111

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الملاحق

الرقم	المحتوى	الصفحة
(1)	الاستبانة الاستطلاعية	131
(2)	استبانة الخبراء والمحكمين	132
	استبانة درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة لمفهوم المساءلة	133
	استبانة فاعلية المدرسة	138
(3)	استبانة درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة بمفهوم المساءلة	144
	استبانة فاعلية المدرسة كما يراها معلمو المدارس الثانوية ومعلماتها في الأردن	148
(4)	قائمة أسماء المحكمين والخبراء	154

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملخص

درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة

إعداد

عالية أخو رشيدة

إشراف

د. يحيى شديفات

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- **السؤال الأول: ما درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن لمفهوم المساءلة؟**
- **السؤال الثاني: ما درجة فاعلية المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟**
- **السؤال الثالث: ما العلاقة بين درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية بمفهوم المساءلة ودرجة فاعلية المدارس؟**
- **السؤال الرابع: هل يوجد أثر لمتغيرات المؤهل والخبرة والجنس على العلاقة بين درجة وعي المعلمين والمعلمات بمفهوم المساءلة ودرجة فاعلية المدارس؟**

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية وعددهم (11490) معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية حيث تكونت من (6%) من مجتمع الدراسة وبلغ عدد أفرادها (585). وتم تطوير أداتين للدراسة: استبانة درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة بمفهوم المساءلة، واستبانة فاعلية المدرسة كما يراها معلمو ومعلمات المدارس الثانوية في الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما تمّ استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة متمثلة: بالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار المتعدد المتدرج. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- بلغت درجة وعي المعلمين والمعلمات بمفهوم المساءلة مستوى متوسط إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.95) والانحراف المعياري (0.56).
- بلغت درجة فاعلية المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين المعلمات مستوى متوسطاً إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.55) والانحراف المعياري (0.65).
- كانت العلاقة بين درجة وعي المعلمين والمعلمات بمفهوم المساءلة ومستوى فاعلية المدرسة قوية إذ بلغ معامل الارتباط (0.705).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

العلاقة بين درجة وعي المعلمين بمفهوم المساءلة ومستوى فاعلية المدرسة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة والجنس.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة تمّ اقتراح مجموعة من التوصيات كان أبرزها: وضع برامج تدريبية خاصة بالمساءلة للعاملين في المؤسسات التربوية من أجل زيادة نموهم المهني أثناء الخدمة وتضمين البرامج التدريبية لمواقف عملية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Abstract

The Degree of Male and Female Teacher' Awareness at the Public Secondary Schools in Jordan in the Accountability Concept and its Relation to the School Effectiveness.

This study aimed at Identifying the degree of male and female teachers at awareness the public secondary schools in the accountability concept and its relation to the school effectiveness.

To show the degree of the teachers' awareness in the accountability and its effectiveness on the secondary school, the study tried to answer the following questions:

1. What is the degree of male and female teachers' awareness of the accountability concept in Jordan?
2. What is the degree of the effectiveness of the public secondary school in the point of view of male and female teachers in Jordan?
3. What is the relationship between the degree of male and female teachers' awareness in the accountability concept in the secondary schools and the schools effectiveness?
4. Is there any impact to the qualifications, experience and Sex on the relationship in the third question or on the relationship between the degree of teachers' awareness in the accountability concept and the schools effectiveness degree?

The population of the study consisted of (11490) male and female teachers at the public secondary schools, whereas the sample of the study which consisted of (6%) of the population of the study and amounted (585) male and female teachers chosen by the stratified random way.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

For achieving the purposes of the study two devices were developed:

The questionnaire of the degree of the male and female teachers' awareness of the accountability in the public secondary schools and the questionnaire of the degree of the effectiveness of the public secondary schools in the point of view of the male and female teachers in Jordan.

Means, standard deviation, Personas coefficient (r) and the multiple regression analysis were also used as a suitable statistical method for the questions of the study.

The study showed the following results:

1. the degree of the male and female teachers' awareness of the accountability concept was at moderate level. The mean accounted (3.95) and the standard deviation accounted (0.56).
2. The degree of the effectiveness of the public secondary schools in the at moderate level of view of the male and female teachers was also high. The mean accounted (3.55) and the standard deviation accounted (0.65).
3. The relation between the degree of the teachers' awareness of the accountability concept and the level of school effectiveness was strong. Pearson's coefficient (r) amounted (0.705).
4. There was a statistical significance of (α 0.05) for the relation between the degree of teachers' awareness of the accountability concept and the effectiveness of the school level attributed to the scientific qualifications, experience and sex.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

According to the light of the results of the study the researcher suggested a set of recommendations the most importantly of which:

Conducting special training programs concerning accountability for the workers of the Educational Institutions to increase and improve their in-service professional growth.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

تمهيد:

تعد الإدارة السبب الرئيسي للتقدّم والتطوّر في كل مجالات الحياة باعتبارها أداة فاعلة وهامة لتحقيق الأهداف وبلوغ المرامي. وقد أصبحت في عصرنا هاجساً لأيّ تنمية أو تقدّم أو تطور بالنسبة للشعوب والدول في جميع أنحاء العالم.

إن التربية بمفهومها الشامل تتكون من عناصر متعددة، يؤثر كل عنصر منها على الآخر. ولتحقيق المخرجات التربوية المرجوة، لابد من أن يكون كل عنصر على درجة مناسبة من الكفاءة. ولعل إدارة المدرسة الثانوية من أهم هذه العناصر؛ فهي المسؤولة عن تنفيذ السياسات والبرامج التعليمية، وترجمة الأهداف إلى واقع ملموس، وهي التي تؤثر في أبنائها ذلك التأثير الذي يرافقهم في حاضرهم ومستقبلهم. ومن أجل تحقيق هذه المهام التربوية والفنية يجب أن تكون إدارة المدرسة على مستوى عال من الكفاءة في معالجة كافة المشكلات الإدارية والفنية بأسلوب يعتمد على التفكير والتحليل، والعمل على توطيد العلاقات الإنسانية بين جميع العاملين (البرادعي، 1988).

وتواجه المؤسسات التربوية ومنها المدرسة اليوم تحديات عديدة أفرزتها متغيرات متعددة في عالم سريع التغير، ولعل ظاهرة العولمة التي اكتسبت أبعاداً متشابكة تكاد تشكل صلب التحديات التي تواجه إدارة المدرسة، فهناك متغيرات أفرزتها تقانة المعلومات في كافة مجالات الحياة تتلاشى فيها الحدود وتحوّل عمل الأفراد في تلك المؤسسات إلى إبداع وتطوير مستمر سعياً وراء الأخذ بالجديد، كما أن هناك الطفرة المعلوماتية وعصر الإلكترونيات، والاندماج المتسارع للاقتصاد العالمي، وما يرافقه من تعاون وتحالفات ومعاهدات لها أثرها الكبير على جانب التربية والتعليم ومخرجاته لسوق العمل المحلي والعالمي.

بالإضافة إلى أننا نسمع ونشهد تغييرات تنظيمية عالمية تتمثل في الأدوار والمسؤوليات والعلاقات وأساليب المشاركة وعمليات الاتصال والتواصل على مستوى المؤسسة الواحدة، أو بين مستويات عدة من المؤسسات،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أن هناك تيارات ثقافية ومعلوماتية بالإضافة إلى عولمة السياسة والفكر والإدارة والإعلام (أبو عين، 1995).

وفي خضم تلك التحديات تجد الإدارة المدرسية نفسها أمام عقبات كثيرة جداً، ذلك لأنه يفترض ألا تعمل بمعزل عن معترك الحياة المعاصرة حلوها ومرها سيئها ورديئها، بل تعمل في غمار تلك الأحداث؛ لأن مهمتها أن تنشئ أجيالاً تتسلح بالعلم، وتوجد أمما من المفترض أن تتعايش مع الواقع وتساير الركب البشري وإلا ضاعت هويتها ودفنت أصولها. ذلك لأنّ دورها لا يعتمد على إدارة آلة عن طريق فنيين وخبراء، بل دورها أكثر عمقاً وأدق خطراً ألا وهو توجيه عقول ورعاية مشاعر، فيطلب منها اليوم أكثر ممّا يطلب من مدير الشركة أو المركز التجاري؛ لأنها تتعامل مع مشاعر وخصوصيات وأفكار، ولذلك تعنيها بالدرجة الأولى جودة هذا المنتج والمتمثلة في اكتساب هذا الفرد للمعارف، والسلوكيات، والمبادئ، والمعتقدات التي تحسّن هذا السلوك وتثري هذا المعتقد، وتوجه هذا الفرد إلى المستقبل برؤية استراتيجية يستشرف المستقبل فيها تفاؤلاً وطموحات وواقعية وتحديات وفرصاً (العويسي، 2002).

ويعد النظام التربوي التعليمي من أكثر الأنظمة أهمية وحساسية في المجتمع، لأنه يعد المصنع البشري الذي يقوم ببناء الأجيال من كافة الأبعاد: النفسية، والحركية، والمعرفية، والاجتماعية، والانفعالية. فنجاح أو إخفاق هذا النظام يعني بالضرورة النجاح أو الفشل لكافة مؤسسات المجتمع ونظمه الأخرى، لذا يجب أن يكون النظام التربوي محط أنظار واهتمام ومتابعة مستمرة ودائمة للتعرف إلى جوانب قوته وضعفه من أجل العمل على تصحيح مساره في أيّ نقطة أو مرحلة يوجد فيها انحراف يضر بمصلحة وجودة مخرجاته. فهذا النظام بحاجة إلى نوع خاص من الرقابة والمتابعة لاستباق المشكلات والشعور بها قبل أن تتحول إلى ظاهرة مزمنة ومستفحلة، لحلها أو التقليل من آثارها قدر الإمكان. وتؤثر العملية الإدارية بل وترتبط بصلة وثيقة مع تميز أيّ نظام، ومع تميز المدخلات البشرية، وتمكينها من معايشة حقوقها والقيام بمسؤولياتها بكفاءة وفاعلية (الطويل، 2000).

وقد أولت النظم التربوية في الكثير من الدول، موضوع الإدارة المدرسية اهتماماً ملحوظاً في الجهود التي تبذلها تلك النظم، من أجل تطوير العملية التربوية وتحسين فعاليتها وكفاءتها (الطعاني، 1999). وقد شهد الأردن في السنوات الأخيرة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عملية مراجعة وتطوير شامل لجميع عناصر النظام التربوي ومدخلاته؛ ليتمكن من إعطاء مخرجات تواكب طموحات هذا الوطن وتطلعاته، وتلبي حاجات إنسانه ورغباته، وجاءت الإدارة المدرسية في مقدمة الفعاليات التربوية التي ينبغي أن تحظى باهتمام بالغ، لأهمية دورها في العملية التربوية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً. وهذا ما أكده المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي عقد في عمان عام 1987، والمؤتمر الثاني للتطوير التربوي في الأردن عام 1999، إذ تبنى الدعوة إلى تطوير الإدارة المدرسية والاهتمام بالمعلم الذي أصبح محوراً للإدارة المدرسية، فلم يعد دور المدير يقتصر على الإشراف على عملية التدريس، بل تعدى ذلك إلى رفع مستوى المعلم وتحسين أدائه وتوفير الظروف المناسبة له، والعمل على زيادة الحوافز المادية والمعنوية التي تساعده في العمل (الطراونة، 2000).

ففي العقدين الأخيرين أصبح ينظر إلى المعلم على أنه مركز مشكلات التربية وحلولها في الوقت نفسه، وأصبح التحدي الذي يواجه الباحثين التربويين وقيادات المدارس هو خلق دافعية المعلم من اجل أعلى مستوى من الأداء
.(Clarendon & Arlington, 1999)

والقيادة لا يمكن أن تزدهر في فراغ فقد أكدت جميع نظريات القيادة الحديثة أنّ القيادة الفعالة هي إنتاج تفاعل القائد مع التابعين، حيث يحتل القائد دوراً رئيسياً في مسؤوليته عن إنتاج الأفراد العاملين معه، فعليه تقع مسؤولية تحقيق أداء يتسم بالكفاية والفاعلية وذلك بأقصى طاقة ممكنة وأقل تكلفة ممكنة، حيث ينظر إلى القائد على أنّه الشخص الذي يحدث نمط قيادته تأثيراً إيجابياً في المناخ المؤسسي بوجه عام وفي الروح المعنوية للمرؤوسين ودافعيتهم للأداء العام للمؤسسة (توفيق، 1997).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتشير التقارير والدراسات على مستوى عالمي إلى أن الأنظمة التربوية غير قادرة على تحقيق الأهداف المرغوبة والمطلوبة منها بما يتناسب مع متطلبات ومستجدات عصر العولمة وثورة المعلومات. وتتكرر النداءات لتحسين عملية التعليم وبالتالي نوعية مخرجات نظام التعليم. ويضع السياسيون والاقتصاديون وأفراد المجتمع اللوم على القائمين على النظام التربوي. ومن أهم الانتقادات للنظام التعليمي عدم اهتمامه بموضوع المساءلة، ومتابعة جوانب القصور وأسبابه، ووضع العلاج اللازم لذلك. ويجري نقاش جدلي بين من يضع اللوم والمسؤولية على القائمين على النظام من معلمين ومشرفين ومديرين، وبين القائمين أنفسهم والذين لهم رؤيتهم في أسباب ضعف الأداء وتدني مستوى التعليم، ويبرزون فيما يبرزون تعددية مصادر المسؤولين وأنهم ليسوا وحدهم المسؤولين عن هذا القصور. فمفهوم الإنتاجية والفاعلية للمدرسة قد تغير ولا يقاس بمدى التحصيل وحده بل إن هنالك عمليات لهذا النظام لابد من أخذها بعين الاعتبار، فضلاً عن العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية المؤثرة على مخرجات النظام (العمري، 2004).

في ظل هذا الجدل الدائر حول مخرجات التعليم وتجويدها وضبط عملياته، يركز الكثيرون على تفعيل دور المساءلة في التربية وأنها صمّام أمان إذا تظافرت جهود القائمين على النظام التربوي والمستفيدين منه، وتكاملت في تحديد نظام للمساءلة في التربية يهدف إلى تحسين العمل التربوي وتطويره؛ ليتمكن من تحقيق أهدافه (العمري، 2004).

وتعد المساءلة أحد أكبر الموضوعات المهمة في العملية التربوية بعامة، والعملية التعليمية التعلمية بخاصة، فالنظام التعليمي يخضع باستمرار للدراسة والتمحيص، وأداء العاملين في المؤسسات التعليمية بحاجة إلى تقويم مستمر، ونمط من المساءلة، لتصحيح مسار العملية التعليمية، وتحسين نوعية الخدمات المقدمة للطلبة، وكل ما له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والمساءلة ليست فكرة حديثة، وإنما هي قديمة، وإن كان ثمة تباين بين مفهومها في الماضي ومفهومها في الحاضر، إذ كان تركيز المساءلة في الماضي ينصب على ما يقدمه المعلمون من معلومات للطلبة، وعلى الكيفية التي يتم بها تقديم هذه المعلومات لهم، بالإضافة إلى ما يتوافر في المدارس من مدخلات مختلفة كالموارد المالية وغيرها، في حين يتم التركيز حالياً في المساءلة على مخرجات العملية التعليمية التعلمية، وعلى نوعية هذه المخرجات، ومدى تحقيقها لأهداف العملية التعليمية التعلمية بكفاءة وفاعلية (القضاة وأيوب، 1999).

ويعد مفهوم المساءلة الإدارية من المفاهيم المتداولة، وهو مفهوم متنوع يستخدم في حقول معرفية متعددة، ممّا يعني اختلاف دلالاته تبعاً لمقاصده، كما أنه مفهوم متجدد يرتبط بالسياق الحضاري والثقافي الذي يستخدم فيه. وقد استخدمت كلمة المساءلة الإدارية منذ عقود في أدبيات الإدارة، حيث ركز جوهر معناها على عملية محاسبة الأشخاص بموجب أعمالهم والسلطة الممنوحة لهم، مع اقتراب دلالة المفهوم للجانب التطبيقي الممارس أكثر منها للجانب النظري (سامح، 1999).

ويعد وجود نظام للمساءلة أمراً ضرورياً لأيّ سلوك في التنظيم الإداري الواجب وجوده لضبط سلوك العاملين وإلزامهم باتباع الأنظمة والقواعد التي يضعها هذا النظام بهدف إنجاز العمل، والحفاظ على حقوق العاملين؛ لذلك لابد من اتباع إجراءات المساءلة الإدارية للمحافظة على مصالح المنظمة وصيانة حقوق العاملين (نزار، 1976).

ويعني مفهوم المساءلة الإدارية، أنّ الفرد الذي يقوم بالوظيفة هو الأجدر بالمساءلة الإدارية عنها، ممّا يعني مساءلة القائمين على التربية عن مخرجاتها، الأمر الذي يجعل ممارساتهم مجالاً للتقييم والمساءلة الإدارية (Knirk, 1986).

هذا وتتمثل أهمية المساءلة الإدارية كمبدأ يحكم كل عمل يؤدّى وكل سلوك يمارس، حيث يؤدي تطبيق المساءلة الإدارية إلى نتائج عديدة منها ربط الفكر بالتنفيذ، ودقة اختيار القادة، وتقييم الأداء، وتفعيل الثواب والعقاب (فهمي، 1980).

وتُعد المساءلة في الإدارة أحد العناصر المهمة التي تستحق البحث والاهتمام، وقد ظهر ذلك في المساهمات المقدمة لمؤتمر المعهد الدولي للعلوم الإدارية للعام (1999)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في موضوع المساءلة في الإدارة (آدم وولف، 2000).

فالقيادة الإدارية المتمكنة والمسؤولة تفرض احترام شخصيتها داخل المؤسسة، فتأتي مساءلتها مقبولة ولطيفة، فيجب أن يكون المدير قادراً على إدارة شؤون مؤسسته بشكل صحيح فهناك مدير يدير، وآخر يدار، وثالث يدور لا يعرف من أين يبدأ. وربما كانت عوامل مثل وعي الموظفين المتزايد، وانتشار موجة الديمقراطية على المستوى العالمي، وظاهرة المعلوماتية، وما وفرته للمواطنين، هي التي أدت إلى قيام الشعوب بمطالبة حكوماتها بتحسين كفاءة الإدارة في مجال تقديم الخدمات العامة، بما فيها الخدمات التربوية، من حيث الجودة والنوعية، وتوفيرها للجميع، وتحقيق مبدأ العدالة في التوزيع، والاستغلال الأمثل للموارد المتوفرة، والضرائب التي يدفعها المواطنون، ممّا عنى ظهور قضية مساءلة المواطنين للإدارة العامة والحكومة بخصوص مستوى تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبشرية، ومساءلتهم للسياسات التربوية ومستوى تنفيذها (شكيب، 1992).

ويرتبط مفهوم المساءلة بعملية الإصلاح الإداري، حيث تعمل المساءلة عند تطبيقها بالشكل المناسب على تخليص المؤسسة من أبعاد المحسوبية وتدفعها نحو الاستقامة والعمل وفق قواعد الجدارة وتكافؤ الفرص. فقد هدفت كافة جهود الإصلاح في ظل ظروف كهذه إلى تغيير البيئة، وتغيير الثقافة والأطر التي يعمل خلالها (ضمنها) المديرون لزيادة وتحسين فاعلية مساءلة الحكومة، وتضمنت جهود الإصلاح، اللامركزية في الحكم، وتراجع حجم القطاع العام، وتخفيف الروتين، وزيادة التصرّف الإداري (عبود، 1992)، حيث توجد للمساءلة الإدارية رسالة هادفة أساسها الإصلاح والتقويم ورفع كفاءة أداء العاملين، فالقانون التأديبي وهو يحدد الواجبات والجزاءات يهدف إلى إصلاح الموظفين وتقويمهم ورفع كفاءتهم الإنتاجية؛ لهذا لابد من وجود أسس لتوقيع العقوبات على العاملين وعدم اللجوء المباشر إلى ذلك، بل يجب معرفة الأسباب المؤدية إلى هذا الخروج ومعالجته.

كما أن شعور العاملين بعدالة أسس المساءلة الإدارية الموضوعة للنظام يزيد من احترامهم لها ليس خوفاً من العقاب وإنّما لقناعتهم بضرورة وجود قواعد ولوائح عمل للمؤسسة. فرسوخ المساءلة يعني أنّ الجهاز الإداري في الدولة يعمل من أجل مصلحة المجتمع، وأن الدولة وأجهزتها تشعر بالمسؤولية تجاه المواطنين، وأنّ المواطنين في المقابل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يعرفون ويقدرون أهمية الجهود التي تبذل من قبل أجهزة الدولة لخدمتهم (الدويري، 2002).

لذلك تعتبر المساءلة مدخلاً لتحقيق الثقة المتبادلة داخل الجهاز الإداري، فعندما ينظر لها على أنها عملية تتضمن التوضيح والتسويغ لطبيعة الأداء والكيفية التي تمّ بها بين طرفين مُسائِل ومساءَل فإنّ هذه العملية تتضمن في ثناياها وجود الاستعداد للقبول بالتسويغ الذي يجب أن يتسم بالوضوح والموضوعية ليكون مقنعاً للطرف الآخر، وهكذا تبرز أهمية المساءلة كآلية لضبط العمل الإداري، وضمان حسن التوجه وتحقيق الفاعلية والكفاءة وزيادة الإنتاجية (الزعبي، 2003).

فالمساءلة هي جملة من العمليات والأساليب التي يتم بمقتضاها التحقق من أنّ الأمور تسير وفقاً لما هو مخطط لها، وضمن أقصى المستطاع، ولذلك فالمساءلة ليست تحقيقاً أو محاكمة، بل القصد منها أنّ الأداء يتم ضمن الأطر التي حددتها الأهداف والمرامي، ووفق المعايير المتفق عليها للوصول بالنظام إلى مستوى متميز من الكفاية والفاعلية (الطويل، 1999).

ولذلك من الضروري النظر للمساءلة كوسيلة لتحسين نوعية التعليم والإدارة المدرسية والتربوية في كل النظم والمؤسسات التربوية، ونتيجة لظهور حركة المساءلة بدأ التحول في النظم التربوية نحو إعادة التأهيل البنيوي للمدرسة لرفع درجة مسؤولياتها واستجاباتها للتغيرات (توق، 1997).

من هنا، أخذت الدعوة إلى تحسين فاعلية المدارس اهتماماً كبيراً لدى كافة الدول المتقدمة منها والنامية على السواء، وأصبح معيار الزيادة في الفاعلية المدرسية (School Effectiveness) أحد أهم المؤشرات الرئيسة على تطور نظام الدولة التربوي، وقدرته على مواكبة التغيرات السريعة التي يتميز بها هذا العصر.

غير أن دراسة الفاعلية التنظيمية (Organizational Effectiveness) للمؤسسات عموماً، والتربوية منها خصوصاً، يعد اتجاهاً حديثاً نسبياً، حيث لا يزال مفهوم الفاعلية مفهوماً غامضاً لا يستند إلى نظرية ثابتة. وينبع هذا الغموض عن كون الدراسات في هذا المجال لا تزال تعتمد على أمور وقواعد نسبية وليست مطلقة، نظراً لاختلاف طبيعة المؤسسات من جهة، وتعدد المجالات واختلاف المعاني التي يتضمنها مفهوم الفاعلية التنظيمية بوصفه مفهوماً مركباً (Complex Construct) من جهة أخرى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(أوربن، 1988؛ Goodman & 1977).

فالحديث عن مفهوم الفاعلية الإدارية شائك ومتباين بتباين النظريات الإدارية (Owens, 1970). وهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمفهوم فاعلية التنظيم. فالفاعلية الإدارية في نظر الإدارة العلمية تعني تحقيق أهداف المؤسسة في زيادة الإنتاج. وبالنسبة للمدرسة تعني زيادة التحصيل الأكاديمي للطلبة. وفي نظر حركة العلاقات الإنسانية تعني العمل على تحقيق حاجات الأفراد العاملين الاجتماعية والنفسية. أمّا في نظر الإدارة الحديثة فالفاعلية الإدارية لها بعدان: الأول قدرتها على تحقيق أهداف المؤسسة (الإنتاج) والثاني قدرتها على تحقيق أهداف الأفراد الاجتماعية والنفسية والمادية. فبعض الباحثين والإداريين أخذ قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها كاتجاه للحكم على فاعلية المنظمة. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ فاعلية المنظمة هي عبارة عن تنفيذ أهداف المنظمة أو أهداف أكثر من أهدافها، وتعد المنظمة فعّالة بمقدار ما تحقق من هذه الأهداف (بدر، 1982).

ويعد برنارد (Barnard) رائد هذا الاتجاه، حيث اعتبر النشاط فعالاً إذا ما نجح في تحقيق الهدف المحدد له (Campbell, 1977). وسار على درب (برنارد) كثيرون ومنهم اتزيوني (Etzioni) الذي يعتبر المنظمة فعّالة إذا ما نجحت في تحقيق الأهداف المرجوة من خلال الاستغلال الأمثل والمتوازن للموارد المتاحة لها في بيئتها الخارجية، وبحيث لا تتحقق فاعلية مطلب من مطالبها على حساب فاعلية المطالب الأخرى (Duncan, 1978). كذلك يعرفها جبسون وايكانس ودونلي، بأنها القدرة على تحقيق الأهداف في حدود الإمكانات المتاحة (عون الله، 1987).

أما الاتجاه الثاني فينظر إلى المنظمة كنظام اجتماعي مفتوح ويرى أنّ فاعلية المنظمة هي عبارة عن درجة نجاح المنظمة في الحصول على الموارد القيمة والنادرة الموجودة في داخل المنظمة أو خارجها، واستخدامها؛ لذا يركز أصحاب هذا الاتجاه على درجة تأقلم المنظمة مع ظروفها الخارجية والداخلية، وبمقدار تفاعل المنظمة مع هذه الظروف بمقدار ما تبقى منظمة فعّالة (بدر، 1982؛ Hoy & Miskel, 1991).

وتعد دراسة جورجي بولس وتاننبوم Georgopoulos & Tannenbaum أول دراسة جادة لاستخدام مدخل النظم لتحليل فاعلية المنظمات. وقد عرفت الدراسة الفاعلية التنظيمية بأنّها مدى قدرة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنظمة -كنظام اجتماعي- على تحقيق الأهداف المرجوة، دون أن يكون في ذلك إضعاف لوسائلها ومواردها أو إجهاد لقدرات وطاقات أفرادها (عون الله، 1987). واتفق كاتز وكان (Katz & Khan, 1971) مع بولس وتاننبوم على أهمية النظرة إلى الفاعلية التنظيمية من خلال مدخل النظم، ويعرفانها بأنها القدرة على مضاعفة النتائج النهائية للمنظمة من خلال الاستخدام الأمثل لكافة الوسائل المتاحة في البيئة الداخلية والخارجية.

كما عرّف سيشور ويختمان (Seashore & Yuchtman, 1981) الفاعلية التنظيمية في إطار هذا الاتجاه من خلال العلاقة بين ندرة الموارد في البيئة وقدرة المنظمة على التفاوض للحصول على ما تحتاجه من البيئة من موارد نادرة وقيمة. لذلك فإنّ المنظمة في نظرهم تعد فعّالة إذا ما زادت قدرتها على استغلال الفرص المتاحة لها في البيئة للحصول على احتياجاتها من الموارد القيمة والنادرة التي هي ضرورية لاستمرار نشاطاتها وتحقيق أهدافها.

من جانب آخر، شهدت فترة السبعينات والثمانينات ظهور اتجاهات وتيارات فكرية جديدة، تنظر إلى الفاعلية التنظيمية من زوايا جديدة. ومن أبرز هذه الاتجاهات المدخل الاجتماعي السياسي، ومدخل التطوير التنظيمي الذاتي. ويركز المدخل الاجتماعي السياسي على أن الفاعلية التنظيمية تتحدد بالمدى الذي تفي به المنظمة باحتياجات أقل الأفراد والجماعات تميزاً من بين سائر المستفيدين منها، بحيث تتحقق العدالة الاجتماعية.

ومن رواد هذا الاتجاه زاموتو (Zammuto)، الذي عرّف الفاعلية على أساس فكرتين هما: الشرعية الاجتماعية للمنظمة، وقدرة المنظمة على الوفاء باحتياجات المستفيدين، ورضاهم عنها (الشواف، 1989؛ Campbell, 1977).

أما مدخل التطوير التنظيمي الذاتي فأكد على قدرة المنظمة على تطوير ذاتها بذاتها كمعيار للحكم على مدى فاعليتها، في نطاق إطار سلوكي متعدد المتغيرات والأبعاد، ويتم التأكيد بشكل خاص على المتغيرات الإنسانية والبيئية التي تؤثر في المنظمة وتتأثر بها، ويعتبر شاين (Schien) وليكرت (Likert) وارجرس (Argyris) في مقدمة أنصار هذا المدخل، حيث يتفقون جميعاً على أنّ فاعلية المنظمة تقاس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بمدى وعي المنظمة بطبيعة عملياتها الداخلية والعوامل التي تحكم أداءها وتحدد علاقتها مع بيئتها الخارجية، وبمدى قدرة المنظمة على السيطرة على هذه العمليات، وإحداث تغيرات مخططة فيها، وتوجيهها لتحقيق أهدافها، والاستجابة للتغيرات التي تستجد في داخل وخارج المنظمة (الشواف، 1989).

ومن واقع هذه المعطيات، انشغل الفكر الإداري التربوي فترة طويلة في تحديد فحوى وفاعلية الإدارة المدرسية، وما زالت البحوث تنصب على تحديد الكفايات التربوية اللازمة لنجاح القائد التربوي وتحقيق فاعلية أدائه وكفاياته المهنية، وعلى وضع مقاييس محددة لقياس الفاعلية التنظيمية في المدرسة.

وذكر (اوربن) بأن كيرشوف (Kirchoff) يرى بأن الاهتمام الزائد بفاعلية القائد الإداري قد أدى إلى ظهور العديد من الدراسات والبحوث لتقويم فاعلية قيادته، ومعرفة العوامل المؤثرة فيها، وكيفية استغلال هذه العوامل في تحسين فاعلية القائد التربـوي (اوربن، 1998).

ومن المعروف أن المدرسة هي أولى المؤسسات المجتمعية الهامة التي تسعى لتؤدي رسالتها على الوجه المطلوب، إلاّ أنّ هناك مدارس لا تؤدي هذه الرسالة على أكمل وجه، أمّا لظروف خاصة بالمدرسة، أو لمعوقات أخرى خارجية.

فالمدرسة الجامدة في تركيباتها التنظيمية الإدارية، وأنظمتها الإجرائية لن تكون قادرة على إحداث التغيير والتجديد والتطوير، وعلى النقيض من ذلك تكون عقبة أمام إدخـال أيّ تجديد أو تغييـر فـي جميـع أنظمتها ممّا يفوت فرص الإبداع والابتكار والتجديد والتغيير، ويحيل المدرسة إلى مدرسة رتيبة تكرر نفسها أسلوباً ومحتوى ممّا قد يعيقها عن تحقيق الأهداف بكفاية وفاعلية (قرقش، 2002).

ولمّا كان النظام التربوي من الأنظمة الهامة والحساسة في المجتمع إذ يعتبر المعمل البشري الذي يعمل على بناء الأجيال من كافة الأبعاد النفس حركية والمعرفية والوجدانية، فنجاح أو إخفاق هذا النظام يعني نجاحاً أو إخفاقاً لكافة مرافق المجتمع وأنظمته الأخرى، فالنظام التربوي يجب أن يكون موضع اهتمام ومتابعة دائمة لمعرفة جوانب القوة والضعف فيه لتصحيح مساره كلما وجد فيه انحرافاً يضر بمصلحة مخرجاته، فالنظام التربوي يحتاج إلى نوع من الرقابة والمتابعة لتدارك المشاكل واستشعارها قبل تجذرها واستفحالها بهدف حلها والتقليل من آثارها ما أمكن، وكذلك للكشف عن مواطن الجودة والإبداع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في النظام التربوي بهدف تدعيمها وزيادة فاعليتها.

إنّ كل هذه الأمور مجتمعة أدت إلى ظهور مشكلة الدراسة التي تتساءل عن العلاقة بين درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المساءلة والعوامل المؤثرة في فاعلية المدرسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أصبحت الأنظمة التربوية عاجزة في عصر العولمة وثورة المعرفة وتكنولوجيا الاتصال والمعلومات عن مواكبة المستجدات في هذا العصر، فالعوامل الاقتصادية التنافسية والسياسية والتربوية والعلمية والتكنولوجية أدت إلى التنافسية في سوق العمل الحر للقوى العاملة التي أصبحت بحاجة إلى تأهيل وتدريب على المهارات اللازمة والتقانات الملائمة لإدارة المؤسسات الحديثة وتسيير أعمالها.

فالثورة في عالم الأعمال وتوظيفه لتكنولوجيا المعلومات والاتصال والتجارة الإلكترونية واقتصاد المعرفة، وقدرة المؤسسات في هذا القطاع على التأهيل والتدريب للعاملين فيها، وسرعة استجابتها ومرونتها لمواجهة التحديث والتطوير، جعل مؤسسات التعليم العام والعالي متخلفة عن ركب التقدم. ووضعها أمام تحد كبير لإعادة النظر في مناهجها وبرامجها وطرق التدريس والتقويم فيها. فالنظام التربوي يواجه نقداً كبيراً لمخرجاته وتدني مستواها وعدم ملاءمتها لمتطلبات العصر من جميع أطراف العلاقة والمستفيدين من هذا النظام كالآباء والتلاميذ وأصحاب العمل وأفراد المجتمع بشكل عام (العمري، 2004).

وتُعدّ المساءلة واحدة من القضايا الأكثر حساسية وأهمية في التعليم والمدارس العامة؛ فالإداريون والمعلمون والطلاب والآباء والمجتمع قلقون بخصوص نوعية التعليم العام ونظام المساءلة المتبع في مدارس التعليم العام الذي يضمن خير العملية التربوية في المدارس بشكل يؤدي إلى مدارس فعالة. ويعد موضوع فاعلية المدرسة من الموضوعات المهمة للتعرف إلى قدرة المؤسسات التربوية في تحقيق أهدافها والوصول إلى غاياتها بشكل عام إذ إنّ المدارس الفعالة تمتلك مديرين ينظر إليهم من قبل معلميهم على أنّهم قياديون ذوو كفاءة عالية،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأن المعلمين في هذه المدارس مصنفون على أنّهم منظمون منضبطون متابعون لتلاميذهم وأهدافهم واضحة ومحددة.

إلاّ أنّ الباحثة ومن خلال عملها في وزارة التربية والتعليم في الأردن لاحظت أن هناك غموضاً لدى المعلمين والمعلمات حول مفهوم المساءلة وترى أنّ ذلك ينعكس سلباً على فاعلية المدرسة. كما لاحظت من خلال عملها في وزارة التربية والتعليم عدم اهتمام المعلمين بنظام المساءلة، ممّا أدى إلى انخفاض فاعلية المدارس. ويعزز هذا الإحساس ظاهرة عقد كثير من المؤتمرات والندوات التربوية بهدف بحث جوانب هذا الموضوع كان أبرزها مؤتمر التطوير التربوي في الأردن لعام 1987، والمؤتمر الثاني للتطوير التربوي عام 1999، وإدخال وزارة التربية والتعليم نظام إدارة الجودة آيزو 9000 على كافة مديريات التربية والتعليم في الميدان الذي يهدف إلى الارتقاء بمستوى أداء الوحدات الإدارية والفنية لتقديم خدمات تربوية للمجتمع بمستوى عال من الجودة مع التطوير المستمر لهذه الخدمات كمّاً ونوعاً بما ينسجم وقانون التربية والتعليم وذلك من خلال تطبيق نظام إدارة الجودة آيزو 9001 لعام 1994.

وتتلخص مشكلة الدراسة في معرفة العلاقة بين درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة في وزارة التربية والتعليم بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة، وارتباط ذلك بجنس المعلم وخبرته ومؤهله.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن لمفهوم المساءلة؟
2. ما درجة فاعلية المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في وزارة التربية والتعليم في الأردن؟
3. ما العلاقة بين درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن ومفهوم المساءلة ودرجة فاعلية المدرسة؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. هل يوجد أثر لمتغيرات المؤهل والخبرة والجنس على العلاقة بين درجة وعي المعلمين بمفهوم المساءلة ودرجة فاعلية المدرسة؟

أهمية الدراسة:

ترى الباحثة أنّ هذه الدراسة مهمة للأسباب التالية:

1. تقدم هذه الدراسة صورة وتحليلاً لوعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية بمفهوم المساءلة في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وكذلك تحليلاً لدرجة فاعلية هذه المدارس من وجهة نظرهم. وهي بهذه الحالة تلقي الضوء على مدى قيام المدرسة بواجباتها، وبالتالي مدى ملاءمة نظامنا التربوي لمتطلبات العصر.
2. تلقي هذه الدراسة الضوء على أهمية المساءلة بكونها آلية أساسية للتغيير التربوي وأنّها معنية بكل جوانبه، تؤدي إلى مراجعة النظام التربوي لأهدافه وسياساته وبرامجه إذا ما استخدمت بشكل فعّال.
3. لمّا كانت المساءلة تتحقق عندما تكون الأهداف واضحة ومؤشرات الأداء محددة، فإنها تُعطى الاهتمام لتكون منطلقاً للإصلاح التربوي، وهذه الدراسة وفرت معلومات هامة عن المساءلة وأهميتها ودورها في ذلك.
4. توفر هذه الدراسة معلومات هامة عن درجة فاعلية المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ممّا يساعد مديري المدارس في إعادة النظر في سلوكهم القيادي وتطويره، وهذا له انعكاساته على تحسن أداء المدارس.
5. توفر هذه الدراسة أداتين للبحث قد تكونان مفيدتين للباحثين في هذا المجال.
6. تساعد هذه الدراسة في تفسير نتائج البحوث السابقة وتوجيه البحوث المستقبلية في هذا المجال.

التعريفات الإجرائية:

المساءلـــة: وهي الإجراءات التي يتخذها مدير المدرسة لمحاسبة المعلمين عن التقصير في أداء واجباتهم والتي يحددها مقياس درجة وعي المعلمين والمعلمات بمفهوم المساءلة المستخدم في الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فاعلية المدرسة: هي القدرة على تحقيق أهداف المدرسة التربوية بنجاح وكفاءة عالية، والتي تتوافر فيها الخصائص المحددة في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

المدرسة الثانوية: هي المدرسة الحكومية والتي تضم الصف الحادي عشر و(أو) الصف الثاني عشر (التوجيهي) التابعة لوزارة التربية والتعليم، بين صفوفها.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي:

1. تقتصر هذه الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي 2003-2004م.
2. اقتصرت هذه الدراسة على استخدام أداتين للدراسة:

- أداة درجة وعي المعلمين بمفهوم المساءلة والتي شملت المجالات التالية: فلسفة المساءلة، والالتزام بالواجبات والتعليمات، والأداء الصفي، والعلاقات الشخصية.
- أداة درجة فاعلية المدارس الثانوية والتي تشمل المجالات التالية: الإدارة المدرسية، الهيئة التدريسية، والمناخ الصفي، وطرق التدريس، والأنشطة التربوية، والعلاقة مع المجتمع المحلي، والطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع المساءلة والفاعلية. وقد قامت الباحثة بتقسيم هذا الفصل إلى قسمين.

الأول: الأدب النظري وفيه تمّ إلقاء الضوء على مفهومي المساءلة والفاعلية.

الثاني: الدراسات السابقة التي تمّ تقسيمها إلى؛ دراسات عربية وأخرى أجنبية والتي تمّ عرضها من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: الأدب النظري:

المساءلة من المفاهيم الحديثة نسبياً في الحقل التربوي، غير أنّ لهذا المفهوم أصولاً في الحقول الأخرى مثل الصناعة والطب والاقتصاد. وقد بدأت المساءلة تأخذ طريقها إلى النظام التربوي بشكل علمي وموضوعي في بداية الثمانينيات، مع أنّ الموسوعة العالمية للتربية ذكرت "أنّ المساءلة ظهرت كقضية أساسية في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في الستينات من القرن العشرين، وكانت تسير إلى الأمام في المملكة المتحدة في تلك الفترة إذ كان الاهتمام في هذين البلدين يدور حول معايير التعليم وتحسين نوعيته والتعامل مع الشكوك التي كانت تدور حوله (توق، 1997).

مفهوم المساءلة:

تظهر الأدبيات المتعلقة بالمساءلة تعدد تعريفات هذا المصطلح؛ وذلك لتعدد الزوايا التي ينظر منها الدارسون للمساءلة:

فقد عرفها ليزلي (Leseley, 1971) بأنّها قدرة المستخدم على تنفيذ المهمات المحددة وقدرته على شرح وتفسير وتوضيح مستوى المكتسبات التي حققها بطريقة تبني ثقة المراقب لعمل المستخدم.

أما جرونلند (Gronlund, 1974) فعرفها بأنّها الاستعداد لقبول اللوم على الفشل أو قبول الثناء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتقدير على النجاح والإنجاز، وتشمل شرحاً وتفسيراً لماذا حدث الفشل، وما يجب فعله لتصحيح مثل هذا الموقف.

وتعني المساءلة إجابة الأفراد أو المؤسسات عن الأسئلة التي توجه إليهم بسبب سلوكات غير مرغوب فيها، أو قرارات غير علمية قاموا بها تتنافى مع الأنظمة والمعايير المرعية، ولا تنسجم معها (Starling, 1977).

والمساءلة هي التزام العاملين في التربية بتقديم إجابات أو تفسيرات عما يقدمونه من نتاجات التعلم. وتعني العلاقة التعاقدية أو التفاوضية بين المستخدم أو ممثل السلطة أو مصدر التمويل وبين مستخدم أو متعهد بعمل، لأن يجيب عند سؤاله (أو مساءلته) عن نتائج العمل الموكل إليه (الكيلاني، 1997).

أما هاموند Hammond فتعد المساءلة بأنّها وسيلة يمكن للأفراد والمنظمات عبرها أن يتحملوا مسؤوليات أدائهم بحيث يؤدي ذلك إلى اطمئنان من يتعامل معهم بأن الأمور تجري للصالح العام وفق الأهداف المرسومة، وتستند إلى تعظيم الممارسات الجيدة وتحجيم الممارسات السيئة، وأنّ المشكلات يتم التعامل معها بعدالة ومساواة. وأيضاً هي قيام الرئيس بمحاسبة أو مساءلة المرؤوس على ما يقوم بأدائه من أعمال وأشعاره بمستوى هذا الأداء وذلك من خلال تقييم هذه الأعمال (الطويل، 1999).

وعرفها كلات (Klatt, 2002) بأنّها الوعد أمام المستخِدم (صاحب العمل) وأمام النفس والآخرين بتقديم نتائج محددة.

من خلال استعراض التعريفات السابقة تلاحظ الباحثة أنّها ركزت على مسؤولية الفرد عن تحقيق نتاجات محددة وفق معايير وأنظمة محددة؛ وفي حال وجود خلل في أيّ من هذه العناصر فعلى الفرد الاستعداد للإجابة عن السؤال المتوقع "لماذا حدث ذلك؟".

مكونات المساءلة:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يواجه موظفو الخدمة العامة وأجهزتها المختلفة احتمالية المساءلة أمام سلطات متعددة ومتنوعة، ولكل منها توقعاتها حول مستوى أداء الإدارة والتزامها بالقانون والتشريعات، وعلى العاملين في الجهاز الإداري تحقيق التوازن والتوفيق بين مختلف الأولويات والمفاضلة بين مختلف التوقعات، وهذا يعني شبكة علاقات واسعة للمساءلة. وتزايد الطلب على تفعيل عملية المساءلة للإدارة نظراً لزيادة الوعي العام وتأثير التغيرات المتسارعة والبيئة الديناميكية على المستوى العالمي، وقد شكلت المساءلة مبدأ وقيمة وأداة هامة من أجل تحسين كفاءة وفاعلية النظام الإداري، وتشمل مكونات المساءلة ما يلي:

1. مصادر المساءلة:

ويقصد بها كل من يضطلع بمهمة المساءلة سواء أكان فرداً أم وحدة تنظيمية أم جهازاً متخصصاً، ويمكن الإشارة هنا إلى وجود جهات كثيرة (متنوعة ومتعددة) تملك الحق في ممارسة المساءلة، ويمكن اعتبارُ كل طرف متأثر بنتائج أعمال وقرارات الإدارة العامة، مصدراً للمساءلة إذا توافرت له الإمكانيات والآليات الشرعية لمساءلة هذه الإدارة. وقد تعددت هذه المصادر في الأدبيات تبعاً لتصنيف الباحثين والممارسين لعملية المساءلة ، ولكن جميعها تنطلق من قاعدة واحدة وهي أنّ المصدر للمساءلة هو في الأصل المالك الأساسي لمشروعية السلطة العامة التي أؤتمن عليها الموظف العام أو الشخص العام، "وتتنوع المصادر تبعاً لموقعها في بيئة الإدارة العامة، فمثلاً نجد أنّ السلطة الشرعية في العلاقة الديكتاتورية هو المنظِّم، وفي العلاقة الديمقراطية هو المنتخَب (المواطن)، وفي المنظمة هو الرئيس ... وهكذا وفي الأنظمة الديمقراطية التعددية تستلزم السلطات الشرعية وجود علاقات واسعة للمساءلة بحيث تتضمن شبكة العلاقات بين الأجهزة الحكومية، وشبكة العلاقات خارجها مع جماعات المصالح والمنظمات غير الحكومية وجماعات الاهتمام أحياناً، وأطراف العلاقات خارج الدولة أيّ على المستوى العالمي مثل جهات التمويل الدولية وأطراف التعاقدات التجارية في السنوات الأخيرة، وكذلك وسائل الإعلام المختلفة (London & Smither, 1977)

ويمكن أن تنبع مصادر المساءلة من الذات، أو من المناخ الاجتماعي، أو العرف، ففي حالة المساءلة الذاتية يكون الضمير هو مصدر المساءلة، وأحياناً المعتقد والإيمان، فمصدر المساءلة لدى المسلمين مثلاً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نابع من العقيدة والالتزام الديني في مجال الاستقامة والنزاهة والعدالة (الدريني، 2001).

2. أهداف المساءلة:

هدف المساءلة هو ما يقدم الشخص العام (فرداً، منظمة) للمساءلة بموجبه، وهو ما يجيب عن السؤال: لماذا المساءلة؟ والهدف يجب أن يكون واضحاً، وفهمه ضمن قدرة أو استطاعة الشخص موضع المساءلة، لأنّ فهم الهدف يساعد على تقدير السلوك الملائم، وعلى تحديد التوقعات في مجال الأداء من قبل مصادر المساءلة، وتنبع أهداف المساءلة أصلاً من الأهداف المحددة لشخص أو منظمة لإنجازها، أو من المسؤوليات المحددة للشخص المساءل (فرداً، منظمة)، وأنّ وضوح الأهداف وتحديدها بحيث تكون ضمن إمكانية الشخص المعني بإنجازها، تمنح الشخص الشعور بالكفاءة الذاتية، وذلك من خلال الاستعداد المعنوي للعاملين وتقدير المصادر اللازمة والشعور بتوافرها وتوافر الصلاحيات والإمكانات اللازمة لإنجاز الأهداف، ممّا يجعل الشخص موضع المساءلة أكثر تقبلاً وتفاعلاً إيجابياً مع المساءلة، ويمكن القول إنّ الأهداف الفضفاضة تشتت عملية المساءلة وتجعلها غير واقعيــة (بيتراكيون، 2000).

ويرى بيتراكيون (2000) أنّه يمكن النظر إلى أهداف المساءلة ضمن ثلاثة أهداف رئيسة تتضمن:

أ. المساءلة كوسيلة للرقابة والتحكم. يتضمن مفهوم المساءلة الرقابة السابقة لعملية المساءلة، وتشكل المساءلة إحدى آليات ضبط الأداء، وتهدف الرقابة على السلطة إلى ضمان حسن الاستخدام أو منع استغلال السلطة، وقد استخدم نظام الأوامر ووضع التعليمات والرقابة على المدخلات والرقابة على العمليات أداة لتحقيق الإذعان وضمان اتساق السلوك مع القانون والتعليمات من قبل الإداريين التنفيذيين، بمعنى الحد من حرية التصرف والاختيار في أسفل الهرم الإداري، وهنا يمكن رؤية الهدف بأنه تقليل حجم الخطأ في التنفيذ. "ولكون المساءلة ترتكز على نتائج العمليات الرقابية فإنّها تشكل أداة لتوجيه السلوك لأن الشعور بحصول المساءلة بموجب نتائج الرقابة خاصة في حالة الرقابة على النتائج والمخرجات، يفرض على العاملين ومتخذي القرارات الإدارية إعطاء اهتمام أكبر لجعل النتائج المترتبة على قراراتهم متساوقة مع الخطط المرسومة، والعمل على تحقيق مستوى أفضل من عقلانية القرارات، مع الالتزام بانسجام السلوك والنتائج مع المصلحة العامة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقيم الخدمة العامة (بتراكيون، 2000).

ب. المساءلة كنوع من الضمان. تشكل المساءلة وسيلة يضمن المواطنون والمشرعون والرؤساء من خلالها حسن التزام بالقانون من قبل الممارسين للسلطة العامة في مجال الخدمة العامة، ومراعاة الأولويات في استغلال المصادر بغض النظر عن واقع تقاسم المسؤوليات.

وعليه لابد من وجود منظمات تعمل في إطار مؤسسي لتحقيق الأهداف العامة. وفي حالة تفعيل المساءلة فإنّ الأشخاص المسؤولين عن تنفيذ السياسات العامة والبرامج يخضعون للمساءلة، وعندها سيتم النظر للمنظمات كفعاليات مؤسسية، هذا وإن "وجود المساءلة يحقق ضمانة مراعاة قيم الخدمة العامة وحسن إدارة المديرين لموظفيهم. ويتم ذلك من خلال تحقيق المساءلة الأفقية سواء للمديرين من قبل أقرانهم ومن هم بسويتهم من المستوى الإداري، أو من خلال المساءلة العمودية بشكليها الصاعدة والهابطة (من أسفل لأعلى ومن أعلى إلى أسفل)، فوجود المساءلة وشيوع ثقافتها يسبب زيادة الالتزام والمراعاة لقيم الإدارة العامة وأخلاقياتها ولذا تكون المساءلة نوعاً من الضمان (بتراكيون، 2000).

جـ. المساءلة كعملية للتحسن المستمر. إنّ المساءلة عند تحقيقها للهدفين السابقين تكون أداة لخفض السلبية في الأداء، وتخلق استعداداً مسبقاً لدى العاملين للبحث وتجنب الأعمال التي من شأنها أن تؤدي لتلك الأنواع من الأخطاء، وبعد ذلك فإنّ مفهوم المساءلة قد توسع أكثر من معناه الجوهري المتضمن التقديم للمساءلة والمحاسبة أو إيقاع العقوبة أو تقاسم اللوم، فقد يتضمن مفهوم المساءلة عنصر التوضيح والشرح لكيفية أداء العمل أو السلوك، وتسويغ ذلك، فإنّ هذا العنصر يحتوي تقديم أسباب موضوعية ومقنعة، في محاولة الإجابة عن سؤال: لماذا اتخذ القرار أو كان السلوك أو العمل بهذا الشكل؟ أو لماذا تمّ الامتناع عن عمل ما؟ وهذا بحد ذاته يعني محاولة جادة لتشخيص مواطن الضعف والقوة، ومعرفة العوامل المؤدية للقصور في الأداء، أو بيان مواطن القوة وكيفية استغلالها وتوظيفها لتحقيق نتائج إيجابية، حيث يتضمن التوضيح شرحاً وتسويفاً لحالات الإخفاق والنجاح، ولا يخفى في اتباع هذا النهج للمساءلة أنها وسيلة للتعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وإنّ هذا الهدف للمساءلة يتحقق من خلال التوضيح، إذ أنّ التوضيح يتطلب وجود طرفين: الأول يطلب توضيحاً ويسأل ويتمتع بالسلطة لطلب ذلك، وطرف ثانٍ يقوم بالتوضيح والتسويغ. ولكي تكتمل دائرة المساءلة لابد من أن يكون التوضيح موضوعياً ومقنعاً، وهذا يتطلب مشاركة الطرفين في تداول معالجة الأمر، أيّ إنّ عنصر التوضيح في مفهوم المساءلة يحقق أيضاً مشاركة إيجابية بين الطرفين، ويمكن أن يشجع ذلك المديرين والعاملين على قبول وتحمل الخطأ كجزء طبيعي في عملية التعلم، وهنا تظهر حاجة كل شخص أو طرف في عملية المساءلة إلى أن يعتبر نفسه مستشاراً إدارياً (بيتراكيون، 2000).

3. معايير المساءلة:

يحدد هذا العنصر ما يجب أن يكون موجوداً، والذي يمكن مقارنة الحالات المكتشفة به، ويمكن أن تحدد المعايير بموجب نصوص نظام أو قانون أو سياسات أو لوائح، والمعايير تمثل جوهر عملية سابقة على المساءلة أو المحاسبة وحتى التقييم، ويمكن الحصول على المعايير من مصادر مختلفة، وتمثل قياسات الأداء معياراً ملائماً، ويمكن اعتبار موازنات البرامج والأداء كمعيار أو مؤشرات يقاس بها الأداء، ويمكن استخدام المواصفات وشروط تنفيذ السياسات وتقديم الخدمات كمعايير مثل استخدام المنظمة العالمية للمواصفات (International Standardization for Organization) (ISO)، ويمكن استخدام مدى الالتزام بالقانون والتشريعات النافذة كمعيار للمساءلة (دويري، 2002).

إنّ معيار المساءلة من حيث هو مصطلح تظهر فيه دلالة مفهوم المسؤولية ودلالة مفهوم المحاسبة فمفهوم المسؤولية تستمد أصوله التكوينية من المنبع الروحاني الذي قيدته الأديان بثنائية الثواب والعقاب المنصهرين في مفهوم الجزاء، ويرتبط مفهوم المحاسبة بمفهوم المسؤولية من حيث فكرة التعقب التي تتحقق بمبدأ الائتمان، وأن ذلك أدى بمعيار المساءلة للاستقرار على ثنائية الوسيلة والنتيجة، وهذا فسح المجال أمام الرؤى التقديرية المتخالفة (الدريني، 2001).

وتلتقي المساءلة لكونها أداة لضبط السلوك وإيقاع العقاب كرادع للانحراف الإداري مع المحاسبة، إلاّ أنّها أيضاً وسيلة لتحسين الأداء والتعلم المستمر، وذلك من خلال تبادل الآراء وبيان أسباب القصور أو الإبداع، ومن هنا فإن المساءلة تهتم بالنتائج من حيث مدى تحقيق الأهداف،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والذي يمكن عده معياراً ملائماً للمساءلة، والمساءلة تهتم بالوسيلة وكيفية حصول الأداء، وهذا يتوافق مع ما هو متفق عليه من حيث تحديد المسؤوليات وتوفير الإمكانيات لتحقيق الأهداف المتوخاة، إلاّ أنّ ذلك يتطلب التقيد بقيم وأعراف الخدمة العامة التي تمثل تحديداً على سلوك العاملين، والتي في ضوئها يمكن عد مدى الالتزام بأخلاقيات الخدمة العامة معياراً آخر للمساءلة، وهنا تبرز المساءلة في مجال أخلاقيات الإدارة العامة، وفي حالة تطبيق مبدأ الجدارة في العمل فإنّ ذلك يمكن اعتباره معياراً للمساءلة في مجال التوظيف مثلاً، ولذا نجدها تختلف أحياناً بسبب طبيعة ارتباطها بنوع الخدمة الاجتماعية أو الاقتصادية (دويري، 2002).

4. قوى المساءلة:

هي الأسباب الدافعة لشعور الأفراد بأنهم مساءلون، وهي تتناسب مع قوة الالتزام بتحمل المسؤوليات المحددة، هذه القوى يمكن أن يكون مصدرها داخلياً أو خارجياً، فنجدها على مستوى الشخص الفرد الذي يمكن أن تتمثل بنوازعه الداخلية من ذات نفسه مثل: (الضمير، والرغبة في تجنب اللوم، أو الرغبة في تحقيق التميز، ومحاولة تجنب عوائق تواجه تنفيذ المهام أو الواجبات الموكلة له، أو ربما السعي من أجل تحقيق الذات، أو لكسب احترام الآخرين).

ويمكن عد أيّ قوة دافعة لمساءلة النفس حول أيّ سلوك أو قرار اتخذ قوة مساءلة، وهي متنوعة يصعب حصرها، وهي مختلفة حسب اختلاف الأفراد ومكونات شخصياتهم، أمّا في حالة التنظيم فإنّ القوى الدافعة لحصول المساءلة تكون نابعة من داخل المنظمة والتي يمكن أن تشمل التشريعات والتعليمات النافذة والسياسة التنظيمية، ومشروعية السلطة التي يملكها الرؤساء النابعة من المركز الوظيفي أو من تدرج المستويات التنظيمية، وربما تكون قوى غير رسمية، كقوة الشعور بضرورة المحافظة على التماسك التنظيمي والانسجام بين الزملاء (الدريني، 2001).

أمّا في حالة كون هذه القوى خارجية، فهي بالنسبة للفرد كل قوة تلزمه تحمل مسؤولية أمام أيّ طرف أو جهة أخرى، وبهذه الحالة يكون الفرد مساءلاً أمام طرف آخر غير ذاته. وبموجب أفعال قام بها أو نتائج وعوائد لما قام به أو امتنع عن الإتيان به، وأمّا في حالة التنظيم فيمكن عد شبكة العلاقات التي تربط المنظمة مع بيئته الخارجية تشكل خطوطاً لممارسة قوى مختلفة من المساءلة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتعتمد على قدرة مصدر المساءلة على ممارسة عملية المساءلة، وعلى فاعلية الرقابة الخارجية بأنواعها، مع ملاحظة أنّ مخرجات وعوائد عمليات التنظيم سواء أكانت إيجابية أم سلبية تكون هدفاً للمساءلة تنتج قوى تستخدم من قبل المصادر الملائمة لإتمام عملية المساءلة (دويري، 2002).

5. آليات المساءلة:

وهي الطرق أو الوسائل التي بواسطتها تنشط وتفعل قوى المساءلة في الدول المتقدمة والديمقراطية. ترتكز هيكلية المساءلة على توفير معلومات بشكل تقارير من الشخص العام موضع المساءلة (المساءَل) إلى المُسائِل، وبشكل توفير هذه المعلومات وإتاحة الفرصة للمسائل للاطلاع عليها، تعزيزاً لموقف وقدرة المساءل، وهي توفر الشفافية في العمل. وتعتمد آليات المساءلة وتحديد أسلوب استخدامها على طبيعة علاقات المساءلة والتي بموجبها يتقرر شكل المساءلة وأبعادها، حيث إن لكل صنف أو شكل من العلاقات آليات تناسبها، فنجد أنّ آليات المساءلة البيروقراطية أو الهرمية تختلف عن المساءلة التشريعية أو المساءلة المهنية.

وقد اختصرت بأنها آليات المحاسبة المدعومة بعمليات المراجعة والتدقيق التي تساعد على تحقيق الاعتمادية لهذه الآليات، "ونظراً لتعدد تصنيفات المساءلة تبعاً للزاوية التي نظر منها الدارسون، يمكن العثور على آليات متعددة للمساءلة، وقد تتداخل نظراً لتعقد شبكات العلاقات بين أجهزة الإدارة العامة بسبب تداخل نشاطاتها، فقد توسعت هذه الآليات والوسائل حديثاً خاصة في مجال المساءلة الإدارية لتدمج مع جوانب الكفاءة والفاعلية الاقتصادية لتوظيف الموارد واستغلال المصادر المتوفرة من أجل تحقيق أهداف المشروعات والبرامج (Roger & Buritt, 1997).

إنّ آليات المساءلة تتعلق بقوة وسيادة المسائل على المساءل وعلى قوة العلاقة بينهما، ونظراً لتقلب مفهوم المساءلة وإمكانية استخدامه في مجالات عديدة، فيمكن أن يتسع حتى يشمل علاقات متنوعة، ومتداخلة في نفس الوقت، وحتى على المستوى الدولي. ومن أجل تفعيل المساءلة فلابد من بيان الآليات التي يمكن استخدامها وخاصة في المنظمات الكبيرة، فمثلاً نجد أنّ آليات المساءلة في دول الكومنولث تشمل: تشريعات المنافسة التجارية، وتنظيم الأسعار، وبرامج القروض، والالتزامات لجهات دولية، والمراجعات الإدارية، ومبادئ قانون المشاركات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالمقصود بآليات المساءلة هي أساليب مساءلة المعنيين، أو الوسائل التي تفعل عملية المساءلة من خلالها وهي ما تستخدمه مصادر المساءلة لتفعيل قوى المساءلة المختلفة، ومن خلالها يمكن تحقيق أهداف المساءلة، وقد تأخذ أشكالاً متعددة يعتمد تصنيفها على نمط المساءلة الجاري، فيمكن اعتبار التحديد الرئاسي أو التحديد القانوني للمسؤولية وسيلة للمساءلة، يستطيع من خلالها الرؤساء استخدام صلاحياتهم وسلطاتهم الممنوحة لهم بموجب التنظيم الهرمي مثلاً لمساءلة المرؤوسين، وقد تأخذ شكل توفير التغذية الراجعة أو رفع التقارير حول وقائع ممارسات إدارية، أو نتائج لعمليات ونشاطات محددة من قبل أحد فروع التنظيم إلى المستوى الإداري الأعلى، وتأخذ شكل السؤال كما يجري في المساءلة البرلمانية، كقيام أحد أعضاء البرلمان أو لجانه بمساءلة الإدارة العامة من خلال مساءلة الوزير اعتماداً على مبدأ المسؤولية الوزارية. "وعلى مستوى المنظمة يمكن أن تشكل الاستعانة بآراء الخبراء أو المختصين وسيلة لمساءلة المهنيين، أو استخدام الوصف الواضح للوظائف وإلزام المرؤوسين بتنفيذ كل ما تتطلبه مهامهم لإنجاز واجبات الوظيفة المسندة وسيلة لمساءلة هؤلاء العاملين حول أدائهم وواجباتهم (Roger & Buritt, 1997).

أساليب المساءلة:

المساءلة بمفهومها الإيجابي يمكن اعتبارها عملية إدارية تهدف لمساءلة الإنجاز، وهو مفهوم للمساءلة أشمل من المساءلة بموجب المدخلات أو العمليات أو النتائج فقط، ويفضل تصميم عملية المساءلة لتكون أداة لإحداث التغير الإيجابي في السلوك والأداء وأن لا تقتصر أهداف المساءلة على المحاسبة والعقاب. ويمكن إجمال أهداف المساءلة بحماية الصالح العام، وتحقيق القبول العام لمؤسسات الإدارة العامة من قبل العاملين والمواطنين، وهذا يقود لتحقيق هدف أبعد هو توفير الثقة المتبادلة في الجسد الإداري والسياسي للدولة، وتشكل تفصيلات أهداف المساءلة كمنطلقات لتحديد معايير المساءلة يتم الالتزام بها والمحاسبة أو المكافأة بناء على مستوى الاستجابة لها في جميع مفاصل ومراحل العملية الإدارية. ويمكن أن تلجأ المنظمة إلى المساءلة بأحد الأساليب التالية:

1. الأسلوب السلبي: يستند هذا الأسلوب في حفظ النظام ومراعاة قواعده إلى إجبار العاملين على الالتزام بقواعد النظام خوفاً من العقاب وجعل الجزاء حاضراً في ذهن العامل،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ممّا يدفع العامل إلى التفكير بأنّ الجزاءات هي غاية في حد ذاتها وليست وسيلة لتحقيق أهداف المنظمة والحفاظ على حقوق العاملين.

2. الأسلوب الإيجابي: يستند هذا الأسلوب إلى تنمية القابلية والرغبة والالتزام بقواعد المنظمة، إذ يوجه المدير الثناء والمكافآت للعاملين إذا كان سلوكهم متمشياً مع قواعد المنظمة، وقد يستخدم المدير العقاب نتيجة للسلوك غير المرغوب فيه، ويحاول المدير الربط بين سلوك العامل غير المرغوب فيه والعقاب في ذهن العامل، إذ يكون الهدف من العقاب مساعدة العامل ليتجنب السلوك غير المرغوب فيه، وليس الإضرار بالعامل، ويمتاز هذا الأسلوب بسهولة التعاون في تحقيق أهداف المنظمة والحفاظ على حقوق العاملين (محمد، 1977).

مبادئ المساءلة:

توجد عدة مبادئ يجب الأخذ بها عند إقرار قواعد المساءلة، وذكر الجغبير (1993) مجموعة من هذه المبادئ وهي كما يلي:

1. وضوح قواعد النظام وعواقب المخالفات: يجب أن يدرك العاملون إدراكاً واضحاً القواعد المطلوب الالتزام بها وعواقب مخالفاتها، وتوضح القواعد المطلوب الالتزام بها والجزاءات التي تفرض على المخالفين لها، وإنّ توضح الفائدة من التمسك بهذه القاعدة.

2. مبدأ المباشرة في تطبيق الجزاء: ويشير هذا المبدأ إلى إيجاد ارتباط بين المخالفة، والجزاء حتى يتجنبه العامل مستقبلاً، وليس معنى ذلك أن يتم العقاب في الحال دون دراسة، ويجب أن يكون هنالك تحقيق كاف للمخالفة وأسبابها، إذ المقصود هو إخطار العامل بمجرد المخالفة والبدء في اتخاذ الإجراءات الخاصة وتطبيق الجزاء.

3. عدالة تطبيق الجزاء: يجب أن يقتنع العاملون بعدالة تطبيق الجزاءات حتى يتقبلوها بلا تذمر، لذلك يجب أن لا تكون الجزاءات غير متوقعة، لأنّ العاملين يعتبرونها غير عادلة، فمن الواجب أن يكون هنالك تحذير واضح بأن مخالفة معينة تعرض من يرتكبها لجزاء معين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. المساواة والتجانس في توقيع العقوبة: يعد هذا المبدأ من أهم مبادئ المساءلة عند توقيع العقوبة، ويجب أن يفهم أنّ العقوبة لا ترتبط بالشخص المخالف ولكن ترتبط بنوع المخالفة، وأنّ العاملين الذين يرتكبون المخالفة نفسها، توقع عليهم العقوبة نفسها، وإذا ارتكب عاملان المخالفة نفسها وعاقب المدير عاملاً وترك الآخر، أو عاقبهما بعقوبتين مختلفتين فإنّ إدارته تتهم بالتحيز والمحاباة.

5. مبدأ التدرج في شدة العقاب: يجب أن يكون هناك نوع من التدرج في نوع العقوبة تناسب نوع المخالفة، وأنّ تتدرج العقوبة تبعاً لتكرار المخالفة ونوعها.

أنواع المساءلة:

تنبع المساءلة من الرقابة الذاتية والرقابة الاجتماعية، والمساءلة كمبدأ في الإدارة العامة تعني أن من واجب المسؤولين عن الوظائف الرسمية أن يقدموا تقارير ربما دورية عن طبيعة عملهم وسياساتهم وإنجازاتهم في تنفيذ الخطط المرسومة.

وقد تأخذ هذه التقارير أشكالاً متعددة، وهذه التقارير قد يكون من حق المواطنين أو بإمكانهم الاطلاع عليها كتقارير الإفصاح التي يطلب من الشركات العامة تقديمها، وقد تكون هذه التقارير موجهة للمستوى الإداري الأعلى أو لجهة إدارية أخرى ذات اختصاص محدد بموجب القانون، كل ذلك يتطلبه الاعتبار القاضي بأنّ أهم ما يميز تحقيق إخضاع الإدارة العامة للمساءلة هو التأكد من قانونية عملها ومدى اتساق قراراتها ونشاطاتها مع مقتضى القانون والتشريعات، ومدى صحة وسلامة إجراءاتها لتنفيذ السياسة العامة المقررة.

وفي الدول الديموقراطية تبنى المساءلة على المعلومات التي يوفرها المساءل إلى المسائل، حيث تنبع علاقة المساءلة من عقد (مكتوب أو غير مكتوب) يوضح شروط هذه العلاقة، فمثلاً يخضع المستخدمون في منظمات القطاع الخاص لعقد مكتوب يوضح شروط العمل، والتزامات أطراف العمل (العامل ورب العمل)، وتنبع العلاقات التي تنظم العمل في الإدارة العامة من مصادر دستورية أو قانونية أو أعراف اجتماعية أو جميعها (دويري، 2002).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ونظراً لتقلبية مفهوم المساءلة وتمتعه بقابلية التطور مع تطور المجتمعات، فقد بينت التعاريف المختلفة للمفهوم أنه يتوسع ليشير إلى علاقات ومكونات جديدة للمساءلة، تذهب به أبعد من معنى المساءلة الأساسي الذي يتمثل بثنائية المحاسبة والعقاب، فهو مفهوم يطاوع إعادة التراكيب والتنقية من خلال الاهتمام بالتفاصيل، حيث يمثل ذلك جوانب الضعف والقوة في المفهوم كونه يسمح بتطبيقات متعددة وقابلية التعامل والاستخدام في مواقف متفاوتة تتجاوب مع تطور المجتمعات، ويشكل جانب الضعف كونه يضيق أحياناً ليصبح محدداً ومحدوداً كما استخدم بالتعريف بدقة، وحسب قول أحدهم: عندما استخدم كلمة فإنّ معناها هو ما اخترته أنا فقط ليس أكثر ولا أقل (الدريني، 2001).

وبمراجعة الأدبيات المتعددة التي تناول بها الباحثون تصنيف المساءلة، يتضح وجود تصنيفات متباينة تعتمد على المدخل الذي استخدمه الباحثون في دراسة المساءلة كعلاقة أو عملية، وقد أطلق على تصنيف المساءلة تعابير متعددة مثل: أصناف المساءلة، أنواع المساءلة، أنماط المساءلة، أبعاد المساءلة، علاقات المساءلة.

وأنه يمكن تصنيف المساءلة إلى أربعة أنماط:

1. المساءلة القانونية.
2. المساءلة المالية.
3. المساءلة الأخلاقية.
4. مساءلة السياسة العامة والأداء (Wolf, 2000).

بينما اختصرها سميث (Smith, 1995) إلى ثلاثة أصناف:

1. المساءلة الأخلاقية.
2. المساءلة المهنية.
3. المساءلة السياسية.

ويرى حجار (2000) أن المساءلة تشمل ثلاثة أنواع:

1. المساءلة المالية.
2. المساءلة الإدارية.
3. المساءلة عن الفاعلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقسم بعض الباحثين المساءلة إلى داخلية وخارجية اعتماداً على مصدر المساءلة، ويرى بعضهم تقسيمها إلى رسمية وغير رسمية اعتماداً على طبيعة العلاقة التي تربط المساءل بالمسائل، ويرى آخرون أنه يمكن تصنيفها كمساءلة عامودية وأفقية أو المساءلة من أعلى أو المساءلة من أدنى، وذلك انطلاقاً من ارتباطها بطبيعة الاتصال والارتباط.

إن جميع هذه التصنيفات مهما تعددت لا تخرج عن كونها تعتمد على مشروعية السبب للمساءلة التي يمكن وصفها طبقاً لطبيعة العلاقة بين الطرفين في عملية المساءلة، والتي ترتكز على صفة الإجابة عن السؤال الأساسي من أسئلة المساءلة الرئيسة الثلاثة، وهو السؤال المتمثل بلماذا المساءلة؟

ويلاحظ كذلك أن تعدد التصنيفات يمكن إرجاعه إلى تعدد مداخل دراسة المساءلة في الإدارة العامة، حيث بين الدارسون أن هناك ثلاثة مداخل رئيسة لدراسة المساءلة في الإدارة العامة، وهي الإداري، والسياسي، والقانوني، وهي المداخل التي حاول أحد الدارسين تقديمها مجملة بمدخل أسماه المنظور التكاملي لدراسة المساءلة في الإدارة العامة.

أما الباحثون التربويون فقد حاولوا تقسيم المساءلة وتصنيفها إلى أنواع عدة، وكل طرف ينطلق في تصنيفه للمساءلة من الرؤى والمسلمات التي يستند إليها في بناء نظام للمساءلة. فقد صنفوا المساءلة التربوية إلى أربعة أنواع: (القضاة، وأيوب، 1999).

1. المساءلة الأخلاقية:

يتضمن هذا النوع من المساءلة التقارير التي يرسلها مديرو المدارس ومعلموها إلى أولياء أمور الطلبة، والاجتماعات التي يعقدونها معهم، بهدف مناقشة مدى سير أبنائهم السلوكي والتحصيلي، وكيفية توفير الفرص التي تشجعهم على بذل المزيد من الجهد.

وفي هذا النوع من المساءلة يكون مديرو المدارس والعاملون فيها مسؤولين أخلاقياً أمام الطلبة، وأولياء أمورهم والجهات الأخرى المعنية عن مدى تحقيقهم للمهام الموكولة إليهم بكفاءة وفاعلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. المساءلة المهنية:

وتتصف المساءلة المهنية بأن التركيز يكون على المساءلة كعملية، ويتضمن هذا النوع من المساءلة أساليب التقويم المختلفة التي يقوم بها مديرو المدارس ومعلموها على بعض مدخلات العملية التعليمية، كتقويم مديري المدارس لمعلميها من حيث طرائق تدريسهم، وأساليب تقويمهم، وأسلوب معاملتهم لطلبتهم، وتقويم معلمي المدارس لطلبتهم من حيث تحصيلهم، وسلوكهم، ومدى انضباطهم في مدارسهم، بالإضافة إلى تقويم كل من مديري المدارس ومعلميها للمناهج المدرسية، ومدى ملاءمتها للطلبة.

وفي هذا النوع من المساءلة يكون مديرو المدارس ومعلموها مسؤولين أمام أنفسهم، وأمام زملائهم عن مدى تحقيقهم أهدافهم بجودة وإتقان.

ويمتاز هذا النوع من المساءلة بأنه يكشف عن الثغرات أو جوانب القصور في العملية التعليمية، بالإضافة إلى أنه يكشف عن المعوقات أو الأزمات التي يتوقع حدوثها مستقبلاً، الأمر الذي يساعد على تلافيها قبل وقوعها.

3. المساءلة التعاقدية:

وتسمى المساءلة الهرمية وتتضمن المساءلة لأعلى، بمعنى أن يتم مسبقاً وضع شروط العقد ووصف ما هو مطلوب من المربي (المعلم، المدير، وغيرهما) على وجه التحديد. والاستجابة لهذا المفهوم في التربية تفترض التحديد المسبق للأهداف ومعايير التقويم وطريقة القياس، ويترتب على ذلك تحديد أهداف قابلة للقياس.

فالمساءلة التعاقدية قائمة على منهج الأهداف السلوكية بوصفها أهدافاً قابلة للقياس. ويشتمل هذا النوع من المساءلة على الزيارات، وحملات التفتيش التي يقوم بها المسؤولون في مركز الوزارة والميدان على المدارس بهدف التأكد من مدى فعاليتها، ومستوى تحصيل الطلبة فيها، ومدى تقيد العاملين في هذه المدارس بالتعليمات والتشريعات التربوية، ومدى نجاحهم في المهام المنوطة بهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي هذا النوع من المساءلة يكون العاملون في المدارس مسؤولين أمام رؤسائهم في مركز الوزارة، والميدان، وأمام الحكام الإداريين كالمحافظين وغيرهم (Smith, 1995).

أما سلبية هذا المنحى فيرى كومبس (Combs, 1975) أنها ناشئة من كون أنّ منهج الأهداف السلوكية نظام مغلق للتفكير وهو يتطلب تحديد النتائج مسبقاً، وفي ذلك قتل للإبداع في وقت يشهد العالم انفجاراً معلوماتياً ممّا يجعل الصف مملاً ويجعل منه مكاناً يتعلم فيه الطلاب إجابات صحيحة لمشكلات لم يجربوها، ومن الخطر على المدارس في مجتمع ديمقراطي أن تدار على نمط نظام مغلق.

4. المساءلة التجريبية:

في هذا النوع من المساءلة يعتقد أنّ التعليم يمكن أنّ يتم تطويره وبشكل فعال من خلال تحميل المسؤولية لطاقم المدرسة تجاه التجريب بشكل نظامي للأساليب المختلفة في التربية والتعليم، وتقييم أساليب بديلة بهدف تطوير تعلم التلاميذ، كما أنّ المساءلة التجريبية تضم أيضاً المسؤولية عن توجيه وتحديد وتعديل (حسب الحاجة) لتلك الأساليب والمواد التي أثبتت أنّها الأكثر فاعلية.

ولكن من سلبيات هذا النوع للمساءلة أنّ التشديد الكبير على استخدام إجراءات نموذجية في المساءلة يمكن أن يؤدي إلى إحباط عمليات التجريب، فالمنهج التجريبي يعني الابتعاد عن الأساليب التقليدية التي كانت تعطى أو تقول إن هذا "مجرب وصحيح" وتجرب إجراءات جديدة أخرى قد تبدو غير مبرهنة "غير مجربة" وهذا يتطلب جواً من الحرية للطاقم المدرسي، إذ إنّ هدف المنهج التجريبي تطوير عملية التعلم للطلاب وتطوير استراتيجيات فعالة وجديدة تساهم في التطويـــر العام لعملية التعليـم والتعلـم (Gronlund, 1974).

إن للمناهج المختلفة للمساءلة سلبيات وإيجابيات ولكن كل منهج يحاول أو يوّجه المساءلة نحو منحى محدد، مع أنّ العملية التربوية كل متكامل ومتفاعل ومن الصعب تحديد الأولويات فيها، فمن الممكن وضع حدٍ أدنى مطلوب للأداء المتوقع ولكن هناك حدود مفتوحة للأداء المتميز يجب أن لا تهملها برامج المساءلة، وهو الأداء الذي يتسم بالإبداع والتميز والابتكار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهذا ما أكده (Combs, 1975) بقوله إنّ العالم الذي نعيش فيه معقد جداً لدرجة أنّه يجب أن تكون لدينا مجموعات متواصلة وكبيرة من الخبراء ذوي الكفاءة لكي يبقى مسار الحياة يعمل أو يستمر وفي هذا العالم أيضاً نعيش في مجتمعات يعتمد فيها الناس على بعضهم، ولا يمكن لنا أن نعيش في عزلة؛ لذلك فإنّ إنتاج الأعداد المتزايدة من الأذكياء لم يعد ترفاً أو رفاهية بل حاجة وضرورة. والمقصود بالسلوك الذكي هنا السلوك أو الأفعال الفعالة، وذات الكفاءة، والقادرة على حل المشكلات التي تسهم في تحقيق حاجات الفرد وحاجات المجتمع، فالعبقري في رأيه هو الشخص الذي يدخل المشكلات لأجل التمتع بكيفية الخروج منها. وسلوك أو مهارة حل المشكلات ليس سلوكاً ثابتاً أو محدداً، ولكن نحتاج إلى أنظمة مساءلة

تبحث عن دور المدارس في بناء الإنسان الذي يمتلك هذه المهارة.

مسوغات المساءلة:

إنّ إيجاد أنظمة للمساءلة في النظام التربوي، أصبح ضرورة لابد منها في أنظمة التعليم كافة ومنها النظام التربوي في الأردن، وهناك جملة من المسوغات تدفع إلى البحث عن أنظمة مساءلة فعالة منها:

1. التكلفة المادية المتزايدة للنظام التربوي في ظل تفاوت الموارد ومدى توافرها.
2. الوعي المتزايد بدور المساءلة كعامل ضبط للنوعية والكفاية والأداء الجيد.
3. الشعور المتزايد عند أولياء الأمور بضرورة توجيه اهتمام أكبر لتعليم أبنائهم.
4. الوعي المتزايد بأنّ أساليب المساءلة المستخدمة في مجالات أخرى (الصناعة، العمل) يجب الإفادة منها وتطبيقها في مجال التربية.
5. نجاح مترتبات الخبرات والتجارب في البلدان التي طبقت المساءلة لمدة طويلة نسبياً (مثلاً: الولايات المتحدة بدأت حركة المساءلة فيها قبل حوالي 30 سنة من حيث إنها أتاحت الفرصة للتعرف على جوانب القوة والضعف في النظم التربوية).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6. تغير ضغوط العصر سياسياً واجتماعياً وتغير الضغوط الاقتصادية، ممّا يتطلب استجابة لمشاكل التعليم وملاحظتها.
7. تعقد النظام التربوي وتنامي أهميته المجتمعية وما صاحب ذلك من السعي الحثيث لتوفير مقاييس للحكم على مستوى نجاح الأنظمة التربوية في تحقيق الآمال المعقودة عليها، أدى إلى طرح مفهوم المساءلة كمدخل للحكم على ما يحدث في المؤسسة.
8. تنامي إحساس المجتمعات بعدم تجاوب النظم التربوية مع طموحاتها.
9. عدم تقابل التوقعات مع الإنجاز في المؤسسات التربوية.
10. حالة الإحباط التي يعيشها المخططون التربويون لصرفهم أموالاً هائلة على البرامج التعليمية وحصولهم بالمقابل على معلومات غير واضحة عن النتائج المكتسبة (الطويل، 1997، الكيلاني، 1997، Gronlonnd, 1974، Leslely, 1971، Herman, 1979).

وتشترك غالبية الأنظمة التربوية في المبررات السابقة لكن بالإضافة إلى المسوغات السابقة هناك مشكلات تعاني منها الأنظمة التربوية العربية وتجعلها بحاجة ماسة لأنظمة مساءلة فعالة لمراقبتها. فالمجتمعات العربية تعاني من حالة من الترهل والفساد الإداري التي يمكن أن تعزى إلى خلخلة المستوى الحضاري، وتراجع في القواعد التنظيمية، والضعف في المساءلة، وغياب وجود نظام واضح وصريح للمساءلة. ففي كثير من الدول النامية يكون الخضوع للمساءلة ضعيفاً، كما أنّ المؤسسات والجهات القانونية المكلفة بتنفيذ بعد المساءلة غير مهيأة للقيام بهذه العملية المعقدة على نحو جيد (جراي وكوفمان، 1998، باولـو، 1998).

فالترهل والفساد الإداري شامل لكافة أنظمة المجتمع، أمّا مظاهر هذا الترهل في أنظمة المجتمع العربي التربوية فيتمثل بما يلي (جراي وكوفمان، 1998):

1. الهوة الكبيرة بين البعد النظري والبعد العملي في النظم التربوية.
2. إعطاء الأولوية لكم التعليم على حساب كيفه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. عدم المقدرة على تغيير الفكر الإداري، وعدم الاعتراف بأنّ الإدارة مهنة وعلم متخصص له أصوله ومبادؤه وتقنياته التي لا يعرفها ولا يتمكن من توظيفها من لم يكن مؤهلاً لها بأعلى المستويات.

4. الاكتفاء بإدارة التسيير وتجاهل إدارة التطوير.

5. غياب مفهوم الإدارة العصرية التي هي مظهر من مظاهر الحياة الحديثة ومن ملامحها الرئيسة (المستقبلية، والعلمية، والتقنية، والديمقراطية، والكفاية).

6. غياب المنتفعين والمستفيدين من النظام التعليمي عن عملية التخطيط للإصلاح التربوي.

7. عدم تهيئة النظام التربوي لقابلية التغيير.

8. عدم قدرة النظام التربوي على توفير مناخات فكرية منفتحة على بيئاتها ومجتمعاتها.

9. عدم مقدرة النظام التربوي على تمرير طلبته في خبرات تعميق فهم وإدراك الذات وما تشتمله من أبعاد بنائية، مع فشله في توعيتهم بأنّهم يعيشون في عالم لم يعد يخضع لأيّ أطر مقولية أو انتماءات

معلقة.

10. عجز النظام التربوي عن الانتقال بالمتعلم من مستوى المحدودية والسذاجة والبساطة في الفهم والإدراك إلى التحليل الناقد لهذا الفهم والإدراك.

11. عدم مقدرة النظام التربوي على تنمية الأبعاد الآتية لدى الأفراد مع أنّها سلاح مهم في ميدان الحياة وهي:

- بعد الحوار البناء.
- بعد ممارسة التفكير الناقد.
- بعد شمولية التفكير.
- بعد الانتقائية الفكرية مع المحافظة على الأصالة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يلاحظ من المظاهر السابقة أنّ الأنظمة التربوية العربية تعاني من مشاكل جوهرية تضعف من كفاية وفاعلية هذه النظم، وهي بهذا تحتاج إلى أنظمة مساءلة تبحث في مدى كفاية وفاعلية هذه النظم، لأنّ التركيز لم يعد على كم التعليم فقط بل ونوع هذا التعليم، وهذا لا يتم إلاّ عبر أنظمة للمساءلة.

إنّ مظاهر الخلل في الأنظمة التربوية العربية والنظام التربوي في الأردن جزء منها، لذا فإنّ التخطيط لإيجاد أنظمة فعّالة للمساءلة أمر مهم وضروري.

المساءلة في الإدارة التربوية:

إنّ مدخلات العملية التربوية كثيرة ومتعددة ومتداخلة ويصعب الفصل بينها، وبالتالي فإن بعد المساءلة في النظام التربوي حساس ومتداخل ويصعب توجيه المساءلة إلى عناصر ومكونات النظام التربوي دون الاهتمام بشبكة العلاقات التي تربط بينها، فتحديد من المسؤول لا يمكن عزله بنوع من الحدية. وكذلك درجة مسؤوليته وحدود مسؤوليته قضايا ليس من السهل حسمها.

وهذا ما أشارت إليه هامند (Hammond, 1999) إذ إن البعد الآخر للمساءلة الذي لم يحظ بالتناول الكافي يدور حول من المساءل وعن ماذا؟ فغالباً ما يتم الحديث عن مساءلة المعلم أو مساءلة المدرسة ولكن لا يتم التحدث عن مساءلة صانعي السياسات التربوية، ولا عن مساءلة الدولة، ولكن إنشاء

نظام للمساءلة يجب أن يبحث في مسؤولية الدولة. فهي ملزمة بتوفير المصادر اللازمة للمدرسة التي تمكنها من أداء دورها التربوي بشكل ملائم، ولتحقيق ذلك فإنّ المطلوب العدالة في توزيع المصادر على المدارس وضمان سبل تأهيلها وتفعيلها بالشكل الأمثل سواء أكانت مصادر بشرية أم مادية. بعد ذلك يجب تحديد مسؤولية المجتمعات المحلية عبر ممارستها الداعمة للمدارس المتميزة في عملية التعلم والتعليم، ومن ثم تحديد مسؤولية المدرسة في تطوير البرامج المناسبة التي تعطي الإحساس والتسويغ المعلن بإمكانية نجاحها، ومراقبة المشكلات والتعامل معها، وتجاوب المدرسة وتفاعلها مع بيئتها المحلية وأولياء الأمور فيها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالحديث الآن يدور عن مدارس مستجيبة ومسؤولة وعن معلمين مسؤولين ضمن أطر محددة يفترض أن يفعلوا فيها ممارساتهم المهنية بطريقة جيدة، في الوقت الذي يحافظون فيه على نمائهم المستمر فيما يمكن أن يحققوه للمتعلمين، وفي سعيهم وبحثهم الجاد عن سبل لإبداعات معرفية، حيث لا تكون لديهم معارف جاهزة، بل يبتكرون المعرفة ويقدمونها للمتعلمين. وفي مثل هذه المواقف تكون علامات الاختيار مجرد مؤشرات أو علامات يفيد منها النظام إلاّ أنّها ليست نظاماً للمساءلة.

وهذا ما أكده كومبس (Combs, 1975) الذي رأى أن التربويين يجب أن يتحملوا المسؤولية ولكن عن ماذا يجب أن يساءلوا؟ وللإجابة عن هذا السؤال يجب الإجابة عن سؤال له أولوية أكثر وهو إلى أيّ مدى يستطيع شخص سواء أكان معلماً أم مديراً أن يساءل عن سلوك شخص آخر؟ فجعل شخص محدد مسؤول عن كل ما يفعله الطلاب هو أمر مستحيل ولكن يمكن القول إنّ التربوي -سواء كان معلماً أو مديراً أو مشرفاً مسؤول عن:

1. الإطار المعرفي والمفاهيمي لعمله ودوره المحدد.
2. نوع اهتمامه بمصالح الطلاب وقابليتهم للمعرفة.
3. مستوى فهمه للسلوك البشري والإنساني.
4. الأهداف التي يفترض أن يحققها.
5. الأساليب التي يستخدمها في تنفيذ الأهداف المتوخاة.

ولكن يجدر التنويه إلى أن المحاور السابقة متغيرة تبعاً للموقع الوظيفي الذي يحتله المسؤول التربوي، كما أنّ هذه المحاور قد لا تعطى الوزن نفسه في أثناء المساءلة إذ تقسم إلى أولويات حسب الغرض من برنامج المساءلة.

فالمساءلة - وعلى الرغم من كل العقبات والمحددات- تبقى أمراً لازماً وضرورياً لفاعلية النظم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التربوية، فمهنة التعليم مهنة بحاجة إلى تشذيب صارم بمعنى إزالة الشوائب وذلك من أجل جعلها ملائمة للأهداف الوظيفية في تكوين أشخاص مزودين بمفاهيم ومهارات وقيم يطلبها السوق، فهناك افتراض يتضمن أنّه إذا كان على المتعلم أن يصبح مسؤولاً ويستطيع التكيف ويمتلك روح المبادرة فهناك مستوى عال من الجودة مطلوب من جميع التربويين وهذا لا يتم التأكد منه إلاّ من خلال برامج مساءلة ناجحة (Peter, 1995).

لقد أصبحت المساءلة مدخلاً للتأكد من معرفة كيفية الأداء الفعلي، وتكوين افكار عن كيفية الأداء الأنسب، كما أنّها تلقي الضوء على المؤسسات التي يبدو فيها خلل من وجهة نظر الجمهور، فالمساءلة بمعنى آخر تزودنا بالحقيقة وتعزز من قوة القيادة، وتعمل على توفير ظروف مناسبة لتفعيل مسؤولية الفرد عبر تعاملها بشفافية مع كافة الحقائق وجعلها عرضة للنقاش والاستبصار (Bruce & Hague, 1971).

وثمة بُعد آخر مهم في المساءلة وهو أنّها تعمل على تخليص الإدارة من أبعاد المحسوبية وتدفعها نحو الاستقامة في العمل وفق قواعد الجدارة والاستحقاق وتكافؤ الفرص وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، وهذا ينعكس إلى حد كبير على انتماء الفرد وارتباطه وولائه للنظام الذي يعمل فيه نظراً لإحساسه وشعوره بعدالة بعد مساءلة إدارة النظام للعاملين فيه (الطويل، 1997).

أهمية المساءلة:

تكثر وسائل الإعلام المختلفة من استخدام كلمة المساءلة، وتتناولها بشكل مبسط مشيرة إلى عملية وضع اللوم على بعض الفاعلين، بسبب بعض أوجه القصور في إدارة الخدمات العامة، وهي تتضمن إشارات إلى ضرورة معاقبة ومساءلة المسببين، ولكون النظام الإداري يمثل موقعاً مؤثراً بين الأنظمة المجتمعية المختلفة.

نلاحظ أنّ الأفراد والمجتمعات تبدو حريصة ولو بدرجات متفاوتة على دينامية النظام الإداري والمطالبة بجعلها موضع مساءلة وتقييم، ويبدو ذلك جلياً من خلال المطالبات المستمرة والتوجهات الحديثة لتقليص حجم القطاع العام وتقليص/ خفض الإنفاق العام، فنجد كثرة ترديد المساءلة بين العاملين في أجهزة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإدارة العامة والمواطنين بشكل عام، ولكن هل هناك مفهوم موحد محدد لهذا (المصطلح)؟ ويمكن القول إن كثرة استخدام المصطلح يدل نسبياً على أهميته في مجال الممارسة لتصويب حالات القصور التي يشعر بها أفراد المجتمع.

وفي المقابل استخدم مصطلح المساءلة في أدبيات الإدارة العامة، على أنّها حافظ إيجابي لإظهار الإنجاز الجيد، ومعاقبة الإنجاز القاصر، وإنّ تفعيل المساءلة كمبدأ وعملية وانتشارها كقيمة في ممارسات الإدارة العامة، تؤدي إلى تصحيح أعمالها من خلال خلق ثقافة إدارية وتنظيمية تعتمد على التوجه بالنتائج، والتزام الشفافية، ممّا يعمق حسن العلاقات بين الحكومة والمواطنين، ويعمل على تحسين التماسك الاجتماعي (الدويري، 2002).

فالمساءلة تمثل قيمة اجتماعية ترتبط بتحقيق قيم الديمقراطية والشفافية والتمكين، حيث يؤدي رسوخ الشفافية في أعمال الإدارة العامة إلى تدعيم المساءلة وبدون المساءلة لا قيمة للشفافية في العمل، ويرتبط مفهوم المساءلة في مفهوم التمكين بأن كليهما يسعى لإيجاد مؤسسات إدارية قادرة على الحفاظ على شرعية تخصيص وتوظيف مصادر وموارد المجتمع، فالتمكين مشتق من مفهوم القوة التي تعنى السيطرة على المصادر، وهو يعني قدرة الأفراد على الاتصال واستخدام الموارد المتوافرة في المجتمع، وقد اعتبر الدارسون أنّ شيوع قيمة المساءلة يرتبط ببقاء ثقة المواطنين في أيّ نظام للحكم العام، لأن رسوخ قيمة المساءلة في المجتمع يعني أنّ الجهاز الإداري في الدولة يعمل من أجل مصلحة المجتمع، وأنّ الدولة وأجهزتها -الإدارة العامة- تشعر بالمسؤولية تجاه المواطنين، وأنّ المواطنين في المقابل يعرفون ويقدرون أهمية الجهود التي تبذل من قبل أجهزة الدولة لخدمتهم (الدويري، 2002).

وتعد المساءلة وسيلة لتأسيس وتعزيز علاقات فعالة بين الشركاء الأطراف في العقد الاجتماعي الذي سبقت الإشارة إليه، والمتمثل في عقد اجتماعي ضمني يمنح المواطنون بموجبه لأشخاص الإدارة العامة (أفراد ومنظمات) سلطات واسعة لإدارة شؤون الدولة والمجتمع، مقابل الرضا بتحديد حرياتهم وحقوقهم من أجل تأمين الاستقرار للنظام العام، ولتوفير مناخ يتمتع به الجميع بحياة كريمة، وتنسيق وتوجيه وتوحيد الجهود نحو تحقيق الدولة الرفاه المنشودة، من خلال إنجاز الأعمال والأدوار كتقديم وتوفير خدمات وسلع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عامة، وبمستوى ملائم من تحمل المسؤولية، وبتنظيم يعتمد تقسيم السلطة وصلاحية توظيف الموارد المالية والمادية والبشرية واستغلال المصادر المتاحة بأفضل الطرق، وباستقامة ونزاهة، وذلك من خلال ممارسة المساءلة كأداة لإخضاع ممارسي السلطة لتوضيح وتسويغ أعمالهم والاستعداد المسبق لذلك (سامح، 1999).

إنّ موجة الإصلاح والتطوير الإداري في أواخر القرن العشرين تظهر بوضوح تزايد الاهتمام بقيم الإدارة العامة وعلى المستوى العالمي، فنجد ذلك في مضامين برامج الدعم من قبل هيئات الأمم المتحدة والمنظمات الدولية ذات العلاقة ببرامج التصحيح والتحول الاقتصادي والإداري، حيث أصبحت قيم الإدارة العامة- والتي تمثل المساءلة إحداها - تحل محل اللوائح والهياكل الرسمية، ويمكن تلمس ذلك من خلال عمليات تبسيط الإجراءات وإعادة الهيكلة لبعض أجهزة ومنظمات الإدارة العامة، وقد تجدد الاهتمام بقيمة المساءلة من خلال حركة النموذج البيروقراطي إلى ما بعد النموذج البيروقراطي، وإشراك القطاعين العام والخاص في تقديم الخدمات العامة، وتزايد التوجه لدعم مبادرات القطاع الخاص في هذا المجال (سامح، 1999).

وفي الممارسة اليومية، فإنّ المساءلة تشير إلى عملية توضيح تسويغ وجود الاختلاف بين الأداء الفعلي للعاملين والأداء المتوقع من رؤسائهم، فمثلاً: لو "أبلغ موظف أن رئيسه يريد رؤيته على الفور، فإنّ أول ما يتبادر إلى ذهنه هو وجود خطأ أو قصور في أحد جوانب عمله/ مسؤوليته وسيقوم بجردة ذهنية للأعمال السابقة محاولاً تذكر أو توقع السبب لطلبه، وسيحضر إجابات محتملة لما يتوقعه، وأن استحضار هذه الصورة العملية لطبيعة العمل اليومي يمكن أن توضح كيف أنّ المساءلة تعد -أو يمكن عدها- وسيلة لمتابعة عمل المرؤوسين.

وهي أمر لازم لتحقيق فاعلية التنظيم، من حيث إنّها مدخل للكشف عن الكيفية أو الصورة التي تمّ بها العمل، ومحاولة بيان الصعوبات أو الأخطاء ومسبباتها والعمل على تجاوزها أو تصويبها من خلال مراجعة العمل السابق (الدريني، 2001).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتعد المساءلة مدخلاً لتحقيق الثقة المتبادلة داخل التنظيم الواحد، فعندما ينظر لها على أنّها عملية تتضمن التوضيح والتسويغ بطبيعة الأداء والكيفية التي تمّ بها بين طرفين مساءل ومسائل أو رئيس ومرؤوس، فإنّ هذه العملية تتضمن في ثناياها وجود الاستعداد للقبول بالتسويغ الذي يجب أن يتسم

بالوضوح والموضوعية ليكون مقنعاً للطرف الآخر، وهذا يتطلب أن يكون العمل والتفسير واعياً وعقلانياً، ويقتضي الالتزام بتحقيق أهداف محددة، والانسجام مع سياسة عامة متفق عليها، وتعميم ذلك في جميع فروع المنظمة وبين مختلف مستوياتها التنظيمية، وتفعيل هذه القيمة والمبدأ في عمل المنظمات العامة للإدارة مع البيئة الخارجية والمتمثلة في المجتمع ومنظماته، لأنّ ذلك يحقق الثقة المتبادلة التي توجد مناخاً تنظيمياً عاماً أنسب للإنجاز الجيد.

وهكذا تبرز أهمية المساءلة كآلية لضبط العمل الإداري وضمان حسن التوجه وتحقيق الفاعلية والكفاءة لمنظمات الإدارة العامة، وحيث أنّ الكفاءة تعني القدرة على إنجاز المهام المطلوبة وتحقيق الأهداف الموضوعية، وتعني الفاعلية اختيار أنجع الوسائل لتحقيق تلك الأهداف. وقد لاحظ سدلر (Sadler) أنّه في إطار توزيع المهام والمسؤوليات بين القطاعين العام والخاص يزداد اقتراب المساءلة عن الأداء من هدف تحسين جودة الخدمة، وإلى زيادة دور المواطن (مستخدم الخدمة) في عمليات صنع القرارات وإعادة إنتاج أنماط جديدة من المسؤولية والمساءلة في إطار تقل عدد من الصلاحيات للفاعل الجديد، ممّا يوفر تحسين جودة الخدمات من خلال مراعاة رغبات المستهلكين (دويري، 2002).

ومن خلال ما سبق تبرز أهمية المساءلة بالنسبة للنسق القيمي العام من حيث ارتباطها بقيم الشفافية والديمقراطية والتمكين، ومن خلال السعي الدؤوب لتحقيق جودة الخدمات العامة، وتحسين مستوى كفاءة وفاعلية الإدارة العامة، وتحقيق الالتزام بتنفيذ صحيح وملائم للسياسات العامة من خلال الحاجة لتوضيح وتسويغ مقبول لطبيعة وكيفية الأداء في تنفيذها.

ولكونها سبباً مباشراً في ضرورة وجود معايير يحتكم لها عند تقييم الأداء، ولكونها وسيلة لضبط السلوك من خلال استعداد العاملين لتحمل مسؤولياتهم نحو نتائج أعمالهم،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهي مهمة أيضاً كونها وسيلة لتحسين المناخ العام للمنظمة وتوفير بيئة وثقافة إدارية يسودها الثقة بين الأطراف من موظف وصاحب عمل، أو أفراد المجتمع وعمال الإدارة العامة الممارسين للسلطات العامة، وحيث يشكل وجودها مدخلاً وعاملاً داعماً لحسن تصميم وتنفيذ السياسات العامة وانسجامها مع مقاصدها وتطبيق فعال للبرامج والمشروعات.

توفر المساءلة الإدارية، إذا ما طبقت بالطريقة الصحيحة، وبالشكل المناسب، مجموعة من الميزات والفوائد ذكرها (الطويل، 2000) على النحو الآتي:

1. توجيه كافة طاقات المؤسسة نحو الأهداف الاستراتيجية.
2. تنظيم الفرق والأفراد مع بعضها طبقاً لاستراتيجية المؤسسة.
3. تحديد أماكن تداخل المساءلة الإدارية بين الفرق والأفراد.
4. تحديد الفجوات التي يفشل فيها العمل في أثناء التراجع في أدائه.
5. مناقشة وتحليل أمور دعم المؤسسات التربوية ضمن اجتماعات فرق الجودة والمستفيدين.
6. معرفة الموظفين بالنتائج المتوقعة وبشكل واضح.
7. رفع مستوى التفكير الاستراتيجي وعلى المستويات المختلفة.
8. القدرة على بناء علاقات قوية بين الموظفين والمؤسسة بتحديد ما سيقومون بتوفيره من الدعم المطلوب.
9. توجه تركيز الموظفين على نتائج أعمالهم.
10. إعطاء دافعية أكبر للتطور والتقدم في العملية الإدارية.
11. تحسين الوسائل المستخدمة في تسيير أمور المديريات.
12. تحديد دور كل موظف في الدائرة.
13. تشجيع الموظفين على المشاركة الأوسع في عملية صنع القرارات الإدارية ممّا يحقق مستوى أفضل من الالتزام في إنجاح العملية الإدارية نظراً لاحتوائهم وشعورهم بالأهمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

14. تعزيز الشعور بالجدارة والكفاءة على مستوى الأفراد والمنظمات.

15. تساعد على الإبداعية والابتكار، حيث إنّ تفعيل المساءلة في حالة إظهار الإنجاز الحسن تنمي لدى العاملين الرغبة بمحاولة الإبداع والبحث عن الوسائل لتحقيق ذلك، وهو ما يمكن ربطه مع حب تحقيق الذات لدى العامل اعتماداً على أنّ الموظف أو عامل الإدارة يسعى لتحمل المسؤولية انسجاماً مع النظرية (Y).

ويمكن القول إنّ كل ذلك وغيره كثير من الإيجابيات والمنافع يمكن تحقيقها في حالة النظر للمساءلة كعملية مستمرة لإكمال وإتمام العملية الإدارية بصورة سليمة، وتصويب الأخطاء، لتحقيق التقويم المؤسسي، ممّا يساعد على اعتبار تفعيل المساءلة يساعد على التناغم والانسجام في العمل، وبالتالي إضعاف مقاومة التغير وتعزيز الثقة المتبادلة، ممّا يبرز الحاجة لتحقيق التوازن بين إمكانية تفعيل المساءلة وتحقيق أهدافها، مع قدرة البيروقراطيين على إضعافها من خلال قدرتهم على احتكار المعلومات، وسعة اطلاعهم عليها ومعرفتهم وحسن خبرتهم بالإجراءات الإدارية وتفصيلات العملية الإدارية، إضافة لقدرتهم على التأثير في سير عملية المساءلة من خلال تأثيرهم على القائمين على عملية المساءلة، ممّا يدعو إلى الاعتماد على الخبراء والمهنيين للحكم على المنتج النهائي المسبق للخدمات في دراسات الجدوى.

لقد أشار الدويري (2002) إلى ما أورده مكتب المراجع العام في كندا، واعتماداً على الخبرة الكندية، جملة مبادئ تجسد ممارسات وخصائص علاقات المساءلة المألوفة في ظل الإدارة العامة الموجهة بالنتائج، وهي لا تتطلب ممارسة علاقات مساءلة إضافية عن ما هو سائد، وإنّما تتطلب ممارسات إدارية جيدة، والتي تعتقد الباحثة أنّه يمكن الاستفادة منها في البيئة الأردنية والتي يمكن إجمالها بما يلي:

1. وجود تحديد واضح لأهداف العملية الإدارية وبالدقة الممكنة.

2. بيان ووضع الأدوار والمسؤوليات للأطراف المشتركة في تقديم خدمات معينة أو إنجاز عملية إدارية مشتركة.

3. وجود وصف وظيفي لكل وظيفة إدارية يراعي قدرة العاملين من خلال الاعتماد على نظام الجدارة في التعيين، وتوفير الإمكانات والسلطة اللازمة لتنفيذ مهام كل وظيفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. الموازنة الواقعية بين طبيعة توقعات الأداء، والأهداف المحددة لكل طرف في العملية الإدارية، مع القدرات والإمكانات المتوافرة لكل طرف (المهارات المتوافرة، المصادر المخصصة، السلطات الممنوحة).

5. وجود نظام لرفع التقارير للجهات ذات العلاقة على أن تكون معلومات هذه التقارير دقيقة، وموثوقة، وصادقة، تصف النتائج المتحققة مع التسبيب الملائم سلباً وإيجاباً.

6. المراجعة المشتركة بين الأطراف ومناقشة النتائج المتحققة ومقارنتها مع المخطط لها، والتعاون على تحديد سبل العلاج، وإجراءات التحسين والتطوير، ووضع نظام للاستفادة من التغذية الراجعة بين الأطراف.

مما سبق يمكن النظر إلى المساءلة عند تفعيلها كمبدأ وممارستها كعملية في مجال نشاطات وأعمال الإدارة التربوية، أنها بمثابة عملية تساعد على القضاء على الأمراض الإدارية: المتمثلة بالمحسوبية والواسطة والهدر للوقت واللامبالاة، وتساعد على تعزيز الثقة بالجهاز التربوي، وخلق إدارة أكثر استجابة لحاجات المواطنين، حيث وجودها يؤكد على سيادة الالتزام الأخلاقي والعقلانية، وسيادة مبدأ العدالة، ممّا يعزز السعي لتحقيق فاعلية الجهاز التربوي والمدرسة كمحصلة نهائية.

معوقات تفعيل المساءلة:

إنّ المشكلات التي ارتبطت بأنظمة المساءلة متعددة ومتباينة فمنها ما ارتبط بتحديد أطراف عملية المساءلة من مؤثرين ومتأثرين، ومنها ما ارتبط بمحتوى أنظمة المساءلة إذ إنّ إيجاد نظام يسائل القائمين على النظام التربوي عن نوع مخرجاتهم أمر صعب، لأنّ التوقعات والآمال المعقودة على النظام التربوي في تبدل وتنام مستمر وسريع ومرتبطة إلى حد كبير بما يسود المجتمع من أفكار مثل العولمة، والتفجر المعرفي، وتفجر التوقعات ممّا يدعو إلى التفكير بتصميم أنظمة مساءلة تتسم بالمرونة وتراعي حاجة المتأثرين بالنظام التربوي، وكذلك قناعات المؤثرين به للوصول إلى نظم مساءلة أقرب ما يكون إلى النظم المقبولة التي تلبي ما هو متوقع منها بأقل قدر ممكن من المشاكل.

وقد قسم الدويري (2002؛ والدريني، 2001) المعوقات التي تحول دون مساءلة فعّالة إلى فئتين:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفئة الأولى: معوقات إدارية تتعلق بالجهاز الإداري وتشمل:

1. سطوة المركزية الشديدة وضعف اللامركزية على مستوى الإدارة، ولذا يلتزم الإداريون التنفيذيون بما يملى عليهم من رؤسائهم أو من المركز، ويكون التفويض في هذه الحالة بأدنى درجاته، ممّا يضعف قدرة الرئيس على مساءلة المرؤوس خارج قاعدة الإذعان، وهذا يشكل تحديداً على كون المساءلة عملية تشمل جميع جوانب العملية الإدارية، والتي تتطلب من الإداري استخدام مهاراته والاستفادة من جدارته بالعمل، ومحاولة الابتكار، وهذا يضعف المساءلة أمام الجمهور حيث تجد الموظف الإداري الذي يتعامل مع الجمهور مباشرة، يعزو وجود أيّ مشكلة يشكو منها المواطن إلى أن التعليمات تقتضي ذلك وهو ينفذها فقط.
2. ضعف التخطيط الشامل الذي بدوره يتسبب بإضعاف أو إهمال الاستخدام الأمثل للطاقات التنظيمية، وحيث يؤدي إلى عدم تحديد الأدوار بدقة أو حدوث الازدواجية في النشاطات أو التداخل في الواجبات والمهام ممّا يشوش خطوط المساءلة في مرحلة العملية أو التنفيذ، ويجعل من الصعوبة بمكان عزو المستوى المتحقق للنتائج إلى أيّ فرد أو وحدة تنظيمية مثلاً.
3. صعوبة تفعيل الرقابة والإشراف الإداري بسبب تضخم حجم الجهاز الإداري وتعدد نشاطاته، إضافة لوجود عمالة زائدة ممّا يعقد عمليات المساءلة، ويضعف القدرة على ممارستها.
4. تعقد اللوائح والإجراءات وليس أدل على ذلك من كثرة التجارب القائمة لتبسيط الإجراءات، وتزايد الشكوى من الروتين في إنجاز معاملات المواطنين، وسيادة الروتين في عمل الجهاز الإداري الحكومي بشكل عام.
5. ضعف الحماية الممنوحة للأشخاص والوحدات الإدارية التي تمارس أعمال المساءلة أو الرقابة.
6. كثرة المتغيرات في القوانين والتعليمات، وأحياناً كثيرة تجعل إعادة الهيكلة من الصعب ممارسة المساءلة بصورة متصلة منتظمة.

الفئة الثانية: معوقات اجتماعية ثقافية:

1. وجود ولاءات اجتماعية تقليدية تؤدي إلى شيوع المحسوبية في عمل الإدارة وتحول علاقة المواطن إلى علاقة السيد بالتابع.
2. انتشار الفساد الذي أصبح من المعوقات الخطيرة ضد تفعيل مفهوم المساءلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. انخفاض مستوى رواتب العاملين في الجهاز الإداري مقارنة بارتفاع تكاليف المعيشة ممّا يساعد على إيجاد بيئة ملائمة للفساد، إضافة إلى توافر العروض المغرية لتداول السيولة الزائدة بسبب توجهات الدول المختلفة لتشجيع الاستثمارات.

4. ضعف التدريب، وبخاصة عدم احتواء البرامج على نشاطات تدريبية تحقق تعميم ثقافة المساءلة، وبيان متطلباتها ومنافعها.

5. ضعف التنشئة الاجتماعية الأساسية للأفراد العاملين في منظمات الإدارة العامة، وعدم مراعاة ذلك في برامج التكيف التنظيمي والتي تتمثل في تأهيل الموظفين الجدد خاصة في مجال المساءلة ومقتضياتها.

6. الاتجاهات السلبية نحو المساءلة.

ثانياً: الفاعلية (Effectiveness):

إنّ التربية بمفهومها الشامل تتكون من عناصر متعددة، يؤثر كل عنصر منها في الآخر. ولتحقيق المخرجات التربوية المرجوة، لابد من أن يكون كل عنصر على درجة مناسبة من الكفاءة والفاعلية، ولعل إدارة المدرسة الثانوية من أهم هذه العناصر، فهي المسؤولة عن تنفيذ السياسات والبرامج التعليمية، وترجمة الأهداف إلى واقع ملموس، وهي التي تؤثر في أبنائها ذلك التأثير الذي يرافقهم في حاضرهم ومستقبلهم. ومن أجل تحقيق هذه المهام التربوية والفنية يجب أن تكون إدارة المدرسة، على مستوى عال من الكفاءة في معالجة كافة المشكلات الإدارية والفنية بأسلوب يعتمد على التفكير والتحليل، والعمل على توطيد العلاقات الإنسانية بين جميع العاملين (البرادعي، 1988).

وتُعد الفاعلية المدرسية هدفاً ووسيلة، فهي هدف باعتبارها ظاهرة صحية لازمة لضمان عنصر الاستمرار والبقاء على المدى الطويل، وهي وسيلة لكونها الأداة المحققة لبلوغ الأهداف والنتائج.

من هنا، فقد حظيت دراسات الفاعلية المدرسية باهتمام كبير من قبل الباحثين والدارسين في ميدان الإدارة العامة والإدارة التربوية، حيث سعوا من خلال دراساتهم إلى وضع معايير ومؤشرات عامة للفاعلية تصلح لقياس فاعلية المدارس بهدف تحسينها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مفهوم الفاعلية:

خلط بعض الباحثين والدارسين في مجال الإدارة بين مفهومي الكفاءة Efficiency والفاعلية Effectiveness، إلاّ أن هناك شبه إجماع بين علماء الإدارة على التمييز بين هذين المفهومين، فبينما يركز مفهوم الفاعلية على أسلوب تحقيق الأهداف المؤسسية، يقيس مفهوم الكفاءة مدى تحقيق المخرجات والمدخلات (تكلفة الحصول على هذه المخرجات)، فكفاءة المنظمة هي مخرجات المنظمة بالقياس إلى مدخلاتها أيّ عن مخرجات المنظمة/ مدخلات المنظمة (بدر، 1982).

وقد فرّق أتزيوني Etzioni بين هذين المفهومين، ويؤكد أنه على الرغم من تلازمهما، إلاّ أنّه ليس بالضرورة أن تكون المنظمة فعّالة وذات كفاءة عالية في آن واحد، بل أنّ الكفاءة ربما تحد من مجالات وأنشطة المنظمة، باعتبارها تركز على التكلفة بينما قد تتطلب الفاعلية عدداً أوفر من هذه الأنشطة (شعبان، 1993).

وميّز جورجي (1984) بين مفهومي الكفاءة والفاعلية، حيث اعتبر الكفاءة داخلية وتقاس بالنسبة إلى الطاقة والنشاط والحيوية القائمة داخل المنظمة، مع الأخذ بعين الاعتبار الجانب الاقتصادي المتمثل في تناسب النتائج والموارد المستثمرة، أمّا الفاعلية فيرى أنها خارجية بمعنى نوعية الخدمة التي تؤثر في العالم الخارجي والمستهدف في خدمة المنظمة له.

وهكذا فإن مفهوم الفاعلية مفهوم أوسع وأشمل من مفهوم الكفاءة، بل يمكن استخدام الكفاءة كمؤشر من مؤشرات الفاعلية التنظيمية كما في العديد من الدراسات.

فالفاعلية الإدارية إذاً هي نسبية تختلف باختلاف تصور الفرد المقيم لها. ففي رأي فدلر (Fiedler)، مثلاً، تقدّر فاعلية القائد بمدى الإنجاز الذي تحققه مجموعة العمل التابعة له في أهدافها. بينما تقدر هذه الفاعلية في رأي هاوس (House) بدلالة الحالة النفسية لأفراد مجموعة العمل، أيّ بمقدار ما يحققه القائد من رضا وظيفي ودافعية للعاملين معه، وبمقدار تقبلهم له وثقتهم به. أمّا هيرسي وبلانشارد (Hersey & Blanchard)، فيعرفان الفاعلية الإدارية حسب نظريتهما الموقفية، بدلالة أداء المجموعة وإنتاجيتها ومدى تحقق أهدافها من جهة، والظروف النفسية والاجتماعية والمادية للأفراد العاملين فيها من جهة أخرى (العمري، 1992).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعرّف ويب (Webb, 1974) الفاعلية بأنّها القدرة على تنفيذ وتحقيق الأهداف المرجوة. أمّا اتزيوني (Etzioni) فيعتبر المنظمة فعّالة إذا ما نجحت في تحقيق الأهداف المرجوة من خلال الاستغلال الأمثل والمتوازن للموارد المتاحة لها في بيئتها الخارجية. وتعرف فاعلية المنظمة بأنّها عبارة عن درجة نجاح المنظمة في الحصول على الموارد القيمة والنادرة الموجودة في داخل المنظمة أو خارجها، واستخدامها (بدر، 1982، Hoy & Miskel, 1991).

- وقد عرفها آخرون بأنّها القدرة على تحقيق الأهداف في ظل الموارد المحدودة المتاحة (شهيب، 1982).
- درجة تحقيق الهدف إضافة إلى مراعاة متغيرات أخرى، مثل الإنتاجية، والتكيف، والمعنويات المرتفعة، والانسجام (قرقش، 2002).

كما عرفت الفاعلية التنظيمية بأنها مدى قدرة المنظمة -كنظام اجتماعي- على تحقيق الأهداف المرجوة، دون أن يكون في ذلك إضعاف لوسائلها ومواردها أو إجهاد لقدرات وطاقات أفرادها (عون الله، 1987). ويؤكد كاتزوكان (Katz & Khan, 1971) على أهمية النظر إلى الفاعلية التنظيمية من خلال مدخل النظم، ويعرفانها بأنها القدرة على مضاعفة النتائج النهائية للمنظمة من خلال الاستخدام الأمثل لكافة الوسائل المتاحة في البيئة الداخلية والخارجية.

ورأى شعبان (1993) أنّ الفاعلية المدرسية تعني: قدرة المدرسة كنظام اجتماعي مفتوح على تحقيق أهدافها التربوية المرجوة منها، في ظل الاستغلال الكفء والتأقلم الفعّال مع ظروف المدرسة الداخلية والخارجية.

تطوّر مفهوم الفاعلية الإدارية:

إنّ الاهتمام بالفاعلية الإدارية كهدف رئيسي وأساسي في الجهاز الإداري الحكومي يمكن أن يعود إلى كتابات نظريات التنظيم الكلاسيكية في الإدارة العامة، أو ما يسمى مدرسة الإدارة العلمية التي سادت في أواخر القرن الماضي وأوائل القرن العشرين 1880م-1940م

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وركزت تلك الكتابات على أنّ هناك مبادئ علمية للإدارة إن تعلمها الإداريون وطبقوها في منظماتهم تزددْ فاعلية وكفاءة الإدارة في المنظمة. كذلك ينظر هؤلاء الكتاب إلى أنّ المنظمات الرشيدة (Rational) المغلقة لا تتأثر ببيئتها الخارجية، ويمكن عن طريق إعادة تنظيمها تحقيق مستوى من الفاعلية والكفاءة الإدارية المطلوبة. وتسمى هذه الحقبة أيضاً بحقبة فصل السياسة عن الإدارة. ومن أوائل هؤلاء الكتاب والمنظرين تايلور (Taylor) وكولك وأرويك (Gulick & Urwick).

وقد لحق بهؤلاء الكتاب فيبر (Weber) الذي وضع نظرية البيروقراطية التي يعتقد أنّها التنظيم المثالي لتحقيق الفاعلية والكفاءة الإدارية، وإنّ أيّ تغيير في الهيكل التنظيمي يجب أن يؤدي إلى زيادة تقسيم العمل، وتخفيض نطاق الإشراف كمعيار لقياس الفاعلية الإدارية في المنظمة. ويلاحظ في تلك الحقبة أنّ المنظمات كانت تعتبر كينونة راشدة ونظاماً مغلقاً لا يتأثر بالبيئة الخارجية للمنظمة ولا بالسياسة العامة للدولة، وإنّ أيّ إعادة تنظيم في الهيكل التنظيمي للمنظمة ككل أو في إحدى وحداتها يجب أن يؤدي إلى تحسين في الفاعلية والكفاءة الإدارية للمنظمة. ومع تطور هذا المفهوم، أصبح ينظر إلى مشاكل الإدارة الحكومية على أنّها مشكلات تقنية وفنية بحتة من الممكن حلها عن طريق تحليلها ودراستها بأسلوب علمي بحت وذلك بتطبيق المبادئ العلمية للإدارة (الملحم، 2002).

ومع نهاية الحرب العالمية الثانية أصبحت وجهة النظر الكلاسيكية في الإدارة حول التنظيم وإعادة التنظيم قديمة وغير متمشية مع الواقع، وتطور حقل الإدارة العامة بشكل خاص، حيث حل محلها وجهة نظر علماء ومفكري الإدارة من الجيل الثاني الذين يعتبرون استخدام التنظيم وإعادة التنظيم والهيكلة الإدارية في الجهاز الإداري الحكومي عبارة عن وسيلة سياسية والهدف الرئيسي لها هو بروز أولويات جديدة في السياسة العامة للدولة، وتوحيد السياسات، وتحسين الكفاءة، وإعادة توزيع السلطات، والنفوذ، وتقسيم الوظائف والموارد المالية والبشرية والتقنية داخل الجهاز الإداري الحكومي بالدرجة الأولى وليس تحقيق الفاعلية والكفاية الإدارية. لقد تساءل ماركس عن إمكانية فصل الإدارة عن السياسة في الجهاز الحكومي -القطاع العام- وانتهى إلى عدم إمكانية ذلك، حيث ثبت أن ما كان يعتقد أن للإدارة مبادئ علمية، وأنّها خالية من أيّ مفاهيم وقيم اجتماعية وسياسية أخرى غير صحيح،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالإدارة مملوءة بالقيم الاجتماعية والسياسية الأخرى التي تؤثر على أدائها ومن ثم يجب أخذها في الاعتبار. وكذلك فعل والدو (Waldo) إذ هاجم مدرسة الإدارة العلمية وتركيزها على مفهوم الفاعلية والكفاية الاقتصادية والإدارية وإهمال القيم السياسية والاجتماعية الأخرى مثل: العدالة والمساواة (Waldo). وسايمون (Simon) الذي رفض مبادئ الإدارة العلمية واعتبرها مبادئ متضاربة (الملحم، 2000).

وبدأ عدد من هؤلاء الكتاب والمفكرين يتكلم عن دور المدير الإداري في الجهاز الحكومي في اللعبة السياسية، حيث من الممكن عن طريق إعادة التنظيم أن يتم التأثير في نظام توزيع السلطات والموارد المالية والبشرية والتقنية والوظائف، وتغيير المستوى التنظيمي للإدارات داخل الجهاز الإداري. كما أنّ قيام المديرين البيروقراطيين بممارسة سلطاتهم المخولة لهم بموجب النظام، وخلق نظام من قيم العمل داخل المنظمة، والاختيار بين البدائل المتوافرة في اتخاذ القرار حول موضوع معين، تجعلهم أحد اللاعبين السياسيين الرئيسيين في الأجهزة الحكومية. فقد أشار (كوفمان) على سبيل المثال إلى أنّ توزيع السلطة وقوة التأثير داخل الجهاز الإداري بين الإداريين والمسؤولين تسهل عملية إحداث التغيير في السياسة العامة للجهاز وترسل إشارات إلى ظهور أولويات جديدة كسبب مهم ورئيسي لإعادة التنظيم (الملحم، 2000).

أمّا (مانسفيلد) فقد أورد في تحليله لأهداف وأسباب التنظيم وإعادة التنظيم في الأجهزة الحكومية أسباباً مشابهة منها أنّ التنظيم وإعادة التنظيم يعطيان إشارة واضحة للتغيير في السياسة العامة، ويؤدي إلى زيادة الاهتمام بالبرامج المفضلة سياسياً والتي ترغب الحكومة في تنفيذها عن طريق الجهاز الإداري ووضعها من الأولويات أو في أعلى القائمة ويعمل على عدم الاهتمام بالبرامج غير المرغوب في تنفيذها سياسياً، ووضعها في آخر قائمة البرامج أو حتى حذفها من القائمة ومنح الأفراد الرئيسيين في الجهاز الإداري صلاحيات وسلطات كبيرة تتناسب مع مناصبهم ومسؤولياتهم الإدارية.

وتعد كتابات (سيدمان) من أهم المصادر الشاملة والرئيسة الغنية بالمعلومات حول اللعبة السياسية في التنظيم وإعادة التنظيم في أجهزة الحكومة الفدرالية الأمريكية وتحديد العوامل والقوى التي تصوغ إعادة تنظيم الإدارة التنفيذية في الولايات المتحدة الأمريكية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث أوضح أنّ هناك قوى ولاعبين كثيرين يقررون أهداف وغايات إعادة التنظيم للإدارة التنفيذية الأمريكية منها أصحاب المصالح ولجان الكونجرس المختلفة والمؤسسات العامة في الولايات والحكومات المحلية، هذا إضافة إلى الثقافة والخصوصية الإدارية التي يختص بها كل جهاز أو مؤسسة إدارية ويميزها عن المؤسسات الأخرى.

لقد أصبحت السياسة ميدان تنافس مشروع بين المديرين والبيروقراطيين في الأجهزة الحكومية وعملية إعادة توزيع السلطة والنفوذ والامتيازات والموارد والوظائف أيضاً دافع مشروع لعملية إعادة التنظيم في البيروقراطية الحكومية (الملحم، 2000).

هذا وقد تطورت نظريات الإدارة من النظرية الكلاسيكية للإدارة التي تنظر للمنظمة كنظام راشد مغلق جامد ولا تتأثر ببيئتها الخارجية، والتي تركز بشكل كبير على التخطيط والمراقبة لتحقيق الفاعلية الاقتصادية، أدت إلى ظهور النظريات الإدارية الحديثة مثل نظرية النظام الإداري المفتوح. التي تنظر إلى المنظمة كنظام مكون من مجموعة من الأنظمة الثانوية متداخلة مع بعضها تعمل كنظام واحد مفتوح، تتداخل وتتفاعل مع ما يحدث في بيئتها الخارجية من تغيرات اقتصادية وسياسية وتقنية واجتماعية تحدث في بيئتها الخارجية وتتفاعل معها، ومن ثم تتأثر بها وتأخذها في الاعتبار.

إن الميزة التي تتصف بها الإدارة هي قدرتها على التعامل مع التغير والمتغيرات، فالإدارة ما هي إلاّ إجراءات تحتوي وتربط مختلف الأنظمة أو الوحدات الثانوية للمنظمة مع بعضها. فمن وجهة نظر نظرية النظام المفتوح فإن المنظمة تواجه حالات دائمة التحرك والتغير وتتصف هذه التغيرات بعدم التأكد والغموض، وليس بيد المنظمة في مثل تلك الحالات السيطرة التامة على أوضاع وعوامل الإنتاج المختلفة، حيث إنها في هذه الحالات محددة أو مقيدة بعدة عوامل بيئية خارجية وقوى أخرى داخلية تقنية وهيكلية ونفسية واجتماعية، ممّا ينبغي على المنظمة أن تعي وتفهم هذه القوى والعوامل وكيفية التعامل مع بيئتها الداخلية والخارجية ممّا يحقق أهدافها العامة.

إن مفاهيم وأسس نظرية النظام الإداري المفتوح تتناسب جيداً مع بيئة وتركيبة الجهاز البيروقراطي الحكومي، حيث تتداخل العوامل والقوى السياسية والاقتصادية والتقنية والاجتماعية في الضغط والمصالح مع بعضها للتأثير على تنظيم الجهاز الحكومي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والكيفية التي يتم بها وضع الأولويات وتوزيع السلطات والصلاحيات والوظائف والموارد المالية والبشرية داخل الجهاز الحكومي، والبرامج والمشاريع بشكل عام. إنّ تطبيق مبادئ ومفاهيم نظرية النظام الإداري المفتوح في الجهاز البيروقراطي تسمح وتأخذ في الاعتبار ما يحدث في البيئة الخارجية للمنظمة وتتفاعل معها وتتأثر بها (الملحم، 2002).

مداخل قياس الفاعلية التنظيمية: يشير الأدب الإداري المتصل بهذا الموضوع إلى وجود العديد من المداخل والنماذج النظرية التي حاولت تحديد مفهوم الفاعلية التنظيمية وعناصرها، إلاّ أنّ مدخلي

الأهداف ومصادر النظم يعدان أقدمهما وأهمهما، وإنّ بقية المداخل بوجه عام قد انبثقت عن هذين المدخلين. ومع ذلك تبقى هذه المداخل جميعها باختلاف مقاييسها وعناصرها، ذات أهمية في مواقف معينة أو منظمات محددة ولها مؤيدوها ومعارضوها. وفيما يلي عرض مختصر لأهم هذه المداخل:

أولاً: مدخل الهدف (Goal Model):

يعد مدخل الهدف أقدم المداخل استخداماً لقياس الفاعلية التنظيمية، حيث اعتمدت بقية المداخل التي تمّ التوصل إليها على مدخل الهدف كأساس لبنائها (Steers, 1977). وينطلق دعاة هذا المدخل لقياس الفاعلية التنظيمية من افتراضين رئيسيين: الأول أنّ لكل منظمة غاية نهائية تسعى للوصول إليها، والافتراض الثاني أنّه بالإمكان تحديد الغاية النهائية لكل منظمة ومن ثم قياس مدى النجاح في تحقيقها.

ولذلك يجمع مؤيدو هذا المدخل على تعريف الفاعلية بأنّها مدى تحقيق المنظمة لأهدافها المحددة لها (Hoy & Ferguson, 1985).

على أية حال، فإنّ مفهوم الأهداف ليس على قدر من البساطة والوضوح كما تفترضه بعض النماذج المبنية على أساسه. فعلى الرغم من أنّ عدداً من الباحثين يقبلون فكرة أنّ الأهداف تمثل حالة نهائية تسعى كافة المنظمات إلى تحقيقها، فإنّ هناك على الأقل ثلاثة أنواع مختلفة من الأهداف المؤسسية، وتوجد في معظم أنواع المنظمات، وهي: (Hoy & Ferguson, 1985؛ عون الله 1987؛ Hoy & Miskel, 1991).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1. الأهداف الرسمية (Officinal goals): وهي صيغ رسمية تمثل الغرض الذي تحمله رسالة المنظمة، وتصدر عادة في شكل وثيقة أو نظام أساسي، أو من خلال تصريحات علنية تصدر من قيادة المؤسسة العليا. فالهدف الرسمي للمدرسة على سبيل المثال. هو "تعليم كل طالب إلى أقصى قدراته وإمكاناته".

2. أهداف التشغيل (Operative goals): وتمثل الأهداف المترجمة على شكل سياسات فعلية. حيث تقود هذه الأهداف النشاطات والوظائف الفعلية التي تنجز في المدرسة بغض النظر عن الأهداف الرسمية. وهكذا فإنّ الأهداف الرسمية قد تكون أولاً أهدافاً عملية، وتعتمد في ذلك على المدى الذي تعكس فيه حقيقة الممارسات التربوية الفعلية.

3. الأهداف العملية (Operational Goals): وهي الأهداف التي يمكن قياس التقدم فيها من خلال معايير ثابتة ومحددة. وفي المدرسة من الأهداف الواقعية القول إنّ 80% من طلاب الصف العاشر سوف ينجحون في اختبارات المهارات الأساسية في القراءة والحساب. لذلك تُعد هذه الأهداف أنسب الأنواع لقياس الفاعلية التنظيمية؛ لأنّها قابلة للقياس بصورة مباشرة.

وعلى الرغم من أهمية مدخل الأهداف في قياس الفاعلية التنظيمية للمؤسسات إلاّ أنّه واجه العديد من الانتقادات، أهمها: (Hoy & Miske, 1991):

1. أنّه في أغلب الأحيان ولقياس الفاعلية يتم التركيز على أهداف القادة والرؤساء، بدلاً من تلك التي توضع من قبل المعلمين والطلبة والآباء، أو الفئات الأخرى.

2. في عدة حالات، يتغاضى الباحثون عن عدم وضوح الأهداف وتناقضها، ويتم التعامل بطريقة منطقية كما لو كانت الأهداف منسجمة.

3. التعامل مع الأهداف كما لو كانت ثابتة ونهائية، دون الأخذ بالاعتبار التغيرات في العوامل البيئية والسلوك المدرسي الوظيفي.

4. إهمالها للأهداف والإجراءات الواقعية غير الرسمية.

5. تجاهل أهداف البيئة وتأثيراتها على المنظمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ونتيجة لهذه الانتقادات والعيوب في مدخل الأهداف ظهرت مداخل أخرى لقياس الفاعلية، وحاولت تجاوز تلك العيوب والثغرات، وكان من أهمها مدخل مصادر النظام.

ثانياً: مدخل النظم:

ينص مدخل النظم أنّه بما أنّ المطالب التي تقع على عاتق المنظمات كثيرة ومعقدة وديناميكية، فإنّه من المستحيل وضع أهداف محددة وبطريقة منطقية. لذلك فإن الهم الأكبر للمنظمات هو البقاء والنمو. من هنا، يركز هذا النموذج على قدرة المنظمة على الحصول على المصادر النادرة والقيمة من بيئتها الخارجية واستخدامها. لذلك، ولقياس فاعلية المنظمة، لابد من تقييم الانسجام الداخلي للمنظمة، وكفاءتها في استخدام مصادرها ونجاح ميكانزم عملها، وقدرتها على التنافس للحصول على مصادرها وخصوصاً النادرة والقيمة منها (Cameron, 1978; Hoy & Ferguson, 1985)؛ لذلك ووفقاً لمنظور مدخل النظم، فإنّ المدرسة الأكثر فاعلية هي التي تحافظ على النمو أو تقليل الانحدار إلى أدنى درجة من خلال التفاوض البناء مع الآباء والطلبة وغيرهم من المعنيين، ومعيار الفاعلية هنا هو قدرة المدرسة على الحصول على مصادرها.

إلاّ أن هذا المدخل أيضاً، تعـرض كسابقه للكثيـر من الانتقادات، حيث كان أهمها: (Steers, 1977; Cameron, 1978؛ عون الله، 1987).

1. عدم الفصل بين مفهومي الكفاءة والفاعلية.
2. عدم ملاءمة هذا المدخل لقياس الفاعلية في حالة المنظمات غير الربحية أو الخدمية مثل المدرسة، وذلك لاستناده على المعلومات الكمية.
3. المبالغة في التركيز على المدخلات المتمثلة في استقطاب المصادر، الأمر الذي قد يكون له أثر على المخرجات.
4. تعدد مكونات النظام الداخلية منها والخارجية يعني تعدد قيمها، واختلاف وجهات النظر فيما يجب أن تكون عليه أهداف المنظمة، ووسائل تنفيذها، واختيار وتطبيق مقاييس الفاعلية.
5. الافتراض القائم على أنّ المنظمات خالية من الصراعات والمعوقات الداخلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: مدخل تطوير الذات (Self-Development):

ويركز هذا المدخل على قدرة المنظمة على تطوير ذاتها بذاتها، كمعيار للحكم على مدى فعاليتها في نطاق إطار سلوكي متعدد المتغيرات والأبعاد، ويتم التأكيد بشكل خاص على المتغيرات الإنسانية والبيئية التي تؤثر في المنظمة وتتأثر بها (الشواف، 1989).

ويتفق رواد هذا المدخل جميعاً على أنّ فاعلية المنظمة تقاس بمدى وعي المنظمة بطبيعة عملياتها الداخلية، والعوامل التي تحكم أداءها وتحدد علاقتها مع بيئتها الخارجية، وبمدى قدرة المنظمة على السيطرة على هذه العمليات، وإحداث تغيرات مخططة فيها، وتوجيهها لتحقيق أهدافها، والاستجابة للتغيرات التي تستجد في داخل المنظمة وخارجها. لذلك يركز هذا النموذج على تطوير ممارسات عملية من أجل تعزيز:

1. **السلوك الإشرافي الذي يُظهر اهتماماً بالعاملين.**
2. **روح الفريق وعمل الفريق بين العاملين والإدارة.**
3. **عدم الفصل بين مفهومي الكفاءة والفاعلية.**
4. **عدم ملاءمة هذا المدخل لقياس الفاعلية في حالة المنظمات غير الربحية أو الخدمية مثل المدرسة، وذلك لاستناده على المعلومات الكمية.**
5. **المبالغة في التركيز على المدخلات المتمثلة في استقطاب المصادر، الأمر الذي يكون له أثر على المخرجات.**
6. **تعدد مكونات النظام الداخلية منها والخارجية يعني تعدد قيمها، واختلاف وجهات النظر فيما يجب أن تكون عليه أهداف المنظمة، ووسائل تنفيذها، واختيار وتطبيق مقاييس الفاعلية.**
7. **الافتراض القائم على أنّ المنظمات خالية من الصراعات والمعوقات الداخلية (شعبان، 1993).**

المدير الفعّال:

إنّ نجاح المؤسسة التربوية، بدءاً بالمدرسة، في أداء مهماتها يتوقف إلى حد كبير على قدرة تفعيل إدارتها وقدرتها على توجيه العملية التربوية نحو الأهداف المرسومة لها، "كما أنّ نجاح الإدارة -هو الآخر-

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يعتمد على ما يمتلكه الإداري من قدرات ومهارات يستطيع توظيفها في المواقف الإدارية لقيادة مدرسته الثانوية، وما يتصف به من صفات ومميزات وما يعرفه من معارف ومعلومات تتعلق بهذا الميدان (البدري، 2001، 14).

إنّ التوجهات الحديثة والمرتكزات الأساسية لتطوير فعاليات الإدارة التربوية، بالشكل المناسب، تتطلب مديراً ناجحاً وقائداً تربوياً فعالاً، فالإدارة المدرسية علم، وهي تخصص مهني تتطلب قادة تربويين واعين وقادرين على رؤية الأبعاد الحقيقية للعملية التربوية، ولديهم المهارات والكفايات المعرفية والأدائية والسلوكية والوجدانية اللازمة لتفعيل متطلبات دورهم،

إذ تعد قيادة مدير المدرسة مفتاح فاعلية المدرسة. فمدير المدرسة بحكم منصبه يتوقع منه تقديم خدمة عالية تعليمية وتربوية وتحقيق معدلات من الترابط التنسيقي بين العاملين معه لرفع وتحسين العملية التعليمية وتطوير الأداء العام وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة له وذلك بتكلفة محددة في وقت معين فإذا حقق مدير المدرسة هذه التوقعات منه بحكم منصبه (كمدير مدرسة) نطلق عليه (مدير فعال) (صالح، 2003).

والفعال أو الفاعلية هي مسألة محكومة بتحقيق نتائج بصرف النظر عن المجهودات التي قام بها والاجتماعات التي حضرها والخطابات التي أرسلها (فالمسألة ليست مسألة نشاطات أو مجهودات ولكنها مسألة نتائج) (Herbst, 2003).

فالفاعلية في المدرسة تتمثل في تحقيق نتائج عالية من مستويات التعليم ولا يقاس ذلك بنسبة النجاح العام بقدر مدى استفادة الأبناء من التعليم وأثر ذلك على سلوكهم ومعلوماتهم الثقافية والعلمية والاجتماعية وتفاعلهم مع المجتمع واستفادة المجتمع المحيط بهم من تعليمهم، ولا تكون الفاعلية بكثرة الجهد المبذول والوقت المستغرق في العمل وكثرة الاجتماعات واللجان بقدر تحقيق النتائج المتوقعة. وهي ليست صفات يتحلى بها مدير المدرسة ولكنها نتائج متوقعة منه بحكم المنصب (الكيتاني، 2004).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالمدير الناجح هو الذي يستخدم السلطة بحكم منصبه، أمّا المدير الفعال فهو الذي يعتمد على سلطته الشخصية والرسمية، بمعنى أنّ كثيراً من المديرين يحصلون على مستوى مقبول من النتائج طالما كانوا موجودين في مواقعهم يلاحظون العمل ويتابعونه وبمجرد أن يتركوا العمل أو يتغيبوا فإنّ الإنتاج ينخفض، وربما يصل إلى حد الاضطراب والفوضى والانهيار.

ولكن المدير الفعال يستمر العمل ويرتقي باستمرار حتى في غيابه. ويمكن أن يكون المدير ناجحاً وغير فعال؛ وذلك لأنه يؤثر في سلوك الآخرين في الأجل القصير فقط. ويمكن أن يكون المدير ناجحاً وفعالاً في نفس الوقت وتأثيره سيؤدي إلى تطوير تنظيمي وإلى كفاءة إنتاجية في الأجل الطويل، وهذا هو المطلوب (De Stefano, 2003).

يقول (وارن بينس) لابد قبل أن يكون المدير فعالاً أن يكون هذا المدير فعالاً أولاً على المستوى الشخصي. فلابد أن تكون له رؤية مستقبلية "Vision" فالرؤية بمثابة حلم مطلوب تحقيقه، فيه إحساس بغرض نبيل، ووتر انفعالي يحفزه هو شخصياً قبل أن يحفز الآخرين. ولابد لأي شخص أن تكون مصداقيته عالية فليس هناك أمل في شخص لا يثق الناس فيه، ومن أجل أن يتمتع بثقة الناس لابد من أن يتوحد معهم وجدانياً "Empathy" أيّ يشعر بمشاعرهم (Herbst, 2003).

ولابد لأيّ إنسان لكي يكون فعالاً من أن يعرف أهدافه وإذا تعددت الأهداف فلابد من تحديد الأولويات "Priorities". ينظر المدير الفعّال إلى الوقت على أنه أغلى شيء في الوجود لا يمكن إحلاله أو شراؤه أو استئجاره، ولكنه بالرغم من ذلك فهو يفهم الوقت على أنه مورد يجب استثماره في المستقبل. بمعنى أنّ الوقت استثمار محسوب قد يحقق مردوداً مستقبلياً أيّ نظرة مستقبلية. فالوقت ثمين، والحرص عليه عظيم، ومدير المدرسة الفعال يعمل على استغلاله الاستغلال الأمثل في كل ما هو مفيد ومثمر للمدرسة، من تنظيم للأعمال وتحديد زمن محدد للإنجازات، والحرص على جدولة الأعمال زمنياً، وعمل الخطط اللازمة لذلك (صالح، 2003).

إنّ طريقة تفكير المدير الفعال تقترب أن تكون طريقة تفكير منهجية علمية، وتفكير مرتب منطقياً وتفكير خالٍ من التحيز والانفعال، وتفكير إبتكاري إبداعي وتبني قراراته على معلومات وتشخيصات دقيقة، ويشجع المرؤوسين على المشاركة في التشخيص وفي اتخاذ القرارات. وأخيراً إن مفهوم الرقابة عند المدير الفعال أنها رقابة ذاتية وأن الخطأ يكون نتيجة سوء فهم، ولابد من معرفة سببه، بمعنى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أن المدير الفعال له طريقة للرقابة متميزة وفريدة: حيث يعتبر أن الرقابة الذاتية ممكنة جداً في ضوء الالتزام وأن كل مدير قادر على رقابة نفسه من أجل تحقيق الأهداف، وبالتالي فإن سبب الخطأ لابد من أن يكون نتيجة سوء فهم، وعلى ذلك فمن الواجب البحث عن سبب الخطأ وليس البحث عن المتسبب في الخطأ (صالح، 2003).

إلاّ أنّ مدير المدرسة يواجه تحديات العولمة والانفجار المعرفي؛ وكما ذكر الكيتاني بعضاً ممّا ينبغي على مدير المدرسة الفعّال أن يجند نفسه في سبيل مواجهة تلك التحديات وهي: (الكيتاني، 2004)

أولاً: الرؤية الاستراتيجية (Strategic Vision):

إن أولى مسؤوليات مدير المدرسة لمواكبة عصر العولمة وما تحمله من تحديات وضع رؤية استراتيجية واضحة تجد استعداداً للمشاركة في تنفيذها من العاملين بالمدرسة سواء أكانوا معلمين أم إداريين أم طلاباً، وتعتبر الرؤية المستقبلية هي العين النافذة التي ينظر من خلالها مدير المدرسة والعاملين معه للوصول إلى الأهداف المرسومة، إذ هي الوضع المستقبلي الذي تسعى المدرسة إليه وهي في نفس الوقت متطلب هام للقيادة الإدارية الفعالة.

وتتمثل الرؤية الاستراتيجية للمدرسة في رؤية مدير المدرسة والعاملين معه للعمل المدرسي في الأهداف التي يتوقع من المدير تحقيقها في فترة زمنية محددة، بحيث تحدد هذه الرؤية مستقبل المدرسة ومستواها التعليمي والتربوي والثقافي.

لهذا كان من المهم وضع استراتيجيات مستقبلية لرؤية العمل المدرسي ومستقبل المدرسة، والنظر للقضايا الاستراتيجية ذات الأولوية في العمل المدرسي عن طريق إيجاد مجموعة من البدائل التي تساعد مدير المدرسة في تحديد ما يمكن أن تكون عليه المدرسة في المستقبل من حيث عمليات التحسين والتطوير، وتوصيف الوظائف، والمسؤوليات، ودراسة احتياجات المجتمع، والعمليات، والموارد، وفرص المنافسة، وتحليل البيئة المدرسية، ولتحقيق ذلك فإنّ على مدير المدرسة "أن يشرك المعلمين والإداريين لتنفيذ هذه الرؤية، ويتوصل إلى إجماع في الرأي حول هذه الرؤية، ويحدد مهام التوجيه والعوامل المحفزة للنجاح، ومسح المعلومات الداخلية والخارجية المتعلقة بتنفيذ هذه الرؤية، وتحديد اتجاهات الأفراد من هذه الرؤية، وتحليل العوامل الداخلية والخارجية المتعلقة بتنفيذ هذه الرؤية،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويحدد مهام التوجيه والعوامل المحفزة للنجاح، ومسح المعلومات الداخلية والخارجية المتعلقة بتنفيذ هذه الرؤية، وتطوير الأهداف الاستراتيجية الواقعية، وتطبيق خطط العمل، وتخصيص الموارد المالية والبشرية لتنفيذها، وأخيراً فإنّ عليه أن يطور الأساليب لتقييم هذه الأهداف.

ثانياً: التخطيط الاستراتيجي (Strategic Planning):

إنّ مدير المدرسة في ظل التنافس العالمي والطفرة المعرفية والمعلوماتية مطالب بإدارة بيئة مدرسته من منظور الجودة الشاملة من خلال ترسيخ مفاهيم المشاركة والمساواة والحرية، مديرا يرى في تقنيات المعلومات أسلوباً للتطوير، ويرى في المشاركة وسيلة للعمل والأداء، ولا شك بأن أساليب الجودة الشاملة وسيلة المدير الفعّال نحو تحقيق الكفاءة والفاعلية في الأداء المؤسسي.

وليتحقق ذلك، فمن الأهمية بمكان إعطاء مدير المدرسة المساحة الكافية والموضوعية من الحرية في اتخاذ القرارات الداخلية، ومن الصلاحيات ما يساعده على إحداث التطوير العلمي المخطط في مدرسته. إنّ ذلك لن يحقق لمدير المدرسة التفوق في إدارته لمدرسته إلاّ من خلال قدرة المدير على استخدام استراتيجيات مستمدة من واقع المدرسة وبيئتها الداخلية والخارجية، ومهارته في تفعيل تلك الاستراتيجيات في مواجهة التغيير، والاستفادة من عملية التطوير الحاصلة في مؤسسات البيئة المحلية والإقليمية والعالمية.

فالمسح الاستراتيجي لهذه البيئة المدرسية والتحليل الداخلي والخارجي لها، ودراسة جوانب القوة والضعف والفرص والتهديدات فيها، والمشاركة الهادفة في العملية التخطيطية من قبل أفراد المجتمع المدرسي، إجراءات استراتيجية مهمة تساعد مدير المدرسة على إدراك التحديات التي تواجه العمل من أجل التغلب عليها ويحدد الفرص التي يجب الاستفادة منها.

لقد أدت التحديات الرئيسة التي تواجه مدير المدرسة إلى ضرورة إعادة هيكلة العمل المدرسي وتطوير المناهج الدراسية لتكون متجاوبة بشكل أكبر مع حاجات الطالب والمجتمع المحلي والمجتمعات العالمية سريعة التغير، لذا كان التخطيط الاستراتيجي من أكبر التحديات التي تواجه مدير المدرسة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فمجاراة التغيرات السريعة في العالم، وتزويد الطلاب في المدارس بالأدوات والوسائل التي تعتبر من ضرورات تحقيق النجاح في القرن القادم، حيث ستكون لدى الطلاب الكفايات والمهارات المتعلقة بكيفية وأساليب التعامل مع الطفرة العالمية في مجال المعلومات من حولهم، كل ذلك يتطلب من مدير المدرسة وعياً بمفهوم التخطيط الاستراتيجي وأساليبه ومنهجيته.

ثالثاً: إدارة التغيير (Management of Change):

إنّ على مدير المدرسة وهو يواجه تحديات العولمة في قيادته للمؤسسة التربوية أن يعتمد على التغيير المدروس والمخطط له، إذ إنّ التغيير الحقيقي في العملية التعليمية يهدف إلى تطوير فاعلية عمل الإدارة المدرسية عن طريق مساعدة إدارة المدرسة في طريقة حلها للمشكلات وتجديدها وتغييرها لممارستها الإدارية.

فإدارة التغيير تعني قدرة الإدارة المدرسية على مواجهة الأوضاع والتحديات الجديدة التي تؤثر على العمل التربوي بحيث يمكن الاستفادة من عوامل التغيير الإيجابي وتجنب أو تقليل عوامل التغيير السلبي، وهي بهذا المعنى تعبر عن كيفية استخدام أفضل الطرق بصورة أكثر فاعلية لإحداث التغيير بهدف تحقيق الأهداف المرسومة.

وممّا لا شك فيه أنّ نجاح مدير المدرسة في تحقيق التغيير الإيجابي المنشود يتوقف بدرجة كبيرة على نوعية الأسلوب المستخدم وعلى إدارة وحفز العاملين ومتابعة وتطوير ممارستهم باستمرار ذلك لأنّ مجرد إدارة المؤسسة التربوية بأسلوب كلاسيكي قد لا يحمل في طياته الاستعداد التام للتغيير والتطوير، ولذلك فإنّ شكل الإدارة وأسلوبها في العمل يؤثر بشكل جذري في مستوى نتاجها التعليمي ومدى قدرتها على الاستفادة من فرص التغيير والتطوير.

إنّ التحديات المعاصرة التي تواجه العمل التربوي اليوم تتطلب من مدير المدرسة أن يكون له دور فاعل وملموس في عملية التغيير بحيث يكون قائداً وموجهاً له

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وذلك من خلال العمل على إحداث تغييرات بمدرسته تؤدي إلى إحداث تطوير جذري في عملية التعليم والتعلم، وكما سلف لا يمكن أن يقوم بهذا التغيير بمفرده بل لابد من مشاركة أفراد المجتمع المدرسي والمحلي والإدارة العليا في عملية التغيير حتى تؤتي ثمراتها المرجوة، ولا يتم ذلك أيضاً إلاّ من خلال اقتناع المدير أولاً بعملية التغيير، وإقناع الآخرين به وبث روح الرغبة والتجديد في الفريق الإداري والفني الذي يعمل معه، وهذا حقاً ما يتطلبه عصرنا الحالي الذي يتسم بالتحولات السريعة في جميع المجالات.

إذاً، نحن نحتاج إلى إدارة تبني على ما أفرزه التعليم المطوّر، ومدير يؤمن بالتغيير الهادف فيهيئ أبواب الابتكار ويكافئ عليه ويستغله في تصميم وتطوير استراتيجيات تفعيل أداء العمل التربوي، فيا أيها المربي الفاضل ... عليك إذاً أن تسعى للتغيير وتجعله وسيلة للوصول بمدرستك إلى مواجهة تحديات العولمة سواء أكان ذلك التغيير في الفرد عن طريق تنمية القيم والاتجاهات والقدرات الابتكارية والإبداعية، أو كان التغيير في التنظيم الإداري وأسلوب العمل، أو التغيير في النظام الإداري القائم ليكون أكثر إسهاماً في تعزيز الكفاءة والفاعلية.

رابعاً: التفكير الإبداعي (Creative Thinking):

إن من أهم أدوار مدير المدرسة في مواجهة تحديات العولمة التطوير والإبداع والابتكار في العمل المدرسي، ذلك لأنّ طبيعة العمل الإداري هي التطوير والتغيير في الاستراتيجيات والسياسات والأنظمة والإجراءات والأدوات وغيرها، فإذا أراد مدير المدرسة لمدرسته أن تواكب التطور الحاصل في الفكر وانفتاحه وتهذيبه وتكامل الأساليب أو التغير الحاصل في العلاقات الإنسانية ومنهجية العمل المدرسي أن يأخذ بالإبداع الخلاّق والتفكير الابتكاري، فإنّ التطور والتنمية يتوقفان على الإبداع بدرجة كبيرة، إذ إن مسيرة التقدم المؤسسي تتحقق بالتدبير الإبداعي والتفكير الابتكاري، لذا ينبغي عليه أن يأخذ بالإبداع من حيث كونه مبدعاً ومبتكراً في فكره وأساليبه في التعامل مع عمله الإداري، وفي تعامله مع العاملين في المجتمع المدرسي، وفي تعامله مع قضايا العولمة والتغيير والتطوير، وأن يكون لديه السماحة الإدارية والتحفيزية للعاملين معه بعملية الإبداع والسعي المتواصل لجذب العناصر المبدعة وتعبئة المؤسسة التربوية لها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إنّه في ظل التطورات الحاصلة وأساليب الإدارة الحديثة كان لابد من أن يتغير مفهوم الإدارة المدرسية وأن تتحول من إدارة تعمل في ظل نظام مغلق تقليدي إلى إدارة مفتوحة للجميع، يشارك في خططها وبرامجها فريق العاملين بالمدرسة، هذه المشاركة تجسد العلاقة بين الإدارة المدرسية وسائر العاملين في المدرسة وبالتالي فهي عنصر حاسم في المناخ المدرسي الإيجابي، إذ على مدير المدرسة أن يعمل على إيجاد التفاعل الإداري بين العاملين في المدرسة، -كأن يحفز المدرسين وينمّي بينهم الدافعية للعمل الجماعي المشترك عن طريق تكوين مجموعات للإشراف على تسيير العمل في كل الأمور التعليمية والأنشطة المدرسية، وأن يتخذ من الإجراءات ما يمكّن المدرسين من المساهمة الفعالة في جماعات العمل هذه، وعليه أن يمنح الأفراد الذين يظهرون تقدماً ونمواً وفاعلية في الأداء الفرصة في إبداء الرأي والمشاركة في تحقيق أهداف العمل المدرسي والحرية للمساهمة في تحقيق هذه الأهداف، ولا شك بأنّ النجاح في تنمية شعور الجماعة نحو العمل الفعّال يساهم بعد ذلك في التركيز على حل المشكلات التي تعوق تحقيق الأهداف.

فالمدير الفعّال ينبغي أن يعمل بأسلوب الإدارة بالرؤية المشتركة بحيث يهتم جميع العاملين من إداريين ومنفذين وطلاب بنجاح مدرستهم وأساليب تطوير الأداء بما يحقق التكامل والترابط في النسيج المدرسي، وليس من شك في أنّ وجود رؤية مشتركة للجهازين الفني والإداري بالمدرسة ينمّي لديهم أسلوب

المساءلة الذاتية.

وهناك تكمن أهمية الإدارة بالرؤية المشتركة حيث تساعد على صياغة المناخ المناسب للابتكار والإبداع وتحقق الولاء والانتماء للمدرسة من خلال تحفيز العاملين في تأدية وظائفهم ورغبتهم الصادقة في الوصول بالمدرسة إلى التفوق والنجاح.

إذا، فالمطلوب مدير يساهم في بناء وتطوير مدرسته، ويشعر أنه جزء منها ومن تقدمها، وقائد يعمل من خلال الجماعة وبروح العمل الجماعي ويأخذ بمبدأ الفريق الواحد في العمل، ومن خلال ذلك كله يحقق معنى الجودة الشاملة في الواقع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مؤشرات فاعلية المدرسة:

الفاعلية المدرسية تشتمل على جوانب عديدة لما يتم في المدرسة من أنشطة وعمليات تنعكس على الإدارة والمعلمين والطلبة، وبالتالي على المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي. لذا فإنّ السؤال العام عمّا إذا كانت المدرسة فعالة أم لا، ليس بذي قيمة، فالفاعلية ليست شيئاً واحداً، ولا يمكن تعريفها أو قياسها على أساس بعد واحد. كما أنّ المدرسة أو أيّ منظمة يمكن أن تكون فعّالة وغير فعّالة بنفس الوقت اعتماداً على المعيار المستخدم في قياس فعاليتها (Hoy & Miskel, 1991).

وقد ظهر في الأدب التربوي العديد من المؤشرات والمعايير التي استخدمت لقياس فاعلية المدارس. فمن الباحثين الذين تناولوا موضوع الفاعلية المدرسية أوستن Austin، والذي يرى أن المدرسة الفعالة هي تلك التي يتوفر لها مدير قائد، له مشاركة قوية في برامج التعليم الصفي فيها، ولديه توقعات عالية بالنسبة لأداء المعلمين والطلبة، وكذلك توافر معلمين لديهم توقعات عالية بالنسبة لنجاح طلبتهم، وبإمكانهم اختيار استراتيجية التعليم المناسبة لنجاح كل طالب كفرد، وتوافر علاقات جيدة بين المعلمين وأولياء أمور الطلبة. كما أنّه في هذه المدرسة (الفعّالة) يُصرف كثير من الوقت في التعليم، ويعتمد في تقويم الطلبة على الاختبارات التي يعدها ويطورها المعلمون، وكذلك على حكم المعلمين على إنجاز طلبتهم (Feldman, 1985).

أمّا موس (Moos) فيقترح ثلاث خصائص تسهم في تحقيق الفاعلية المدرسية هي: علاقات دافئة ومساندة الإدارة للمعلمين، والتأكيد على المهام الأكاديمية، وأخيراً توافر وسط اجتماعي لعمل المعلمين (Feldman, 1985).

كذلك حاول مورتيمور وسامونز (Mortemore & Sammons, 1987) تحديد العوامل التي تُميز المدرسة الفعّالة عن غيرها، وتوصلاً إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر على فاعلية المدرسة، كان أهمها: قيادة مدرسية هادفة، وقيام المعلمين بواجباتهم الأكاديمية بشكل جيد، وتوافر بيئة تعليمية إيجابية ومنظمة، وتعليم يضع التحديات أمام عقل الطالب، ومشاركة الآباء والتعاون معهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما قام ريتشارد هيرش Hersh المشار إليه في (Orlosky, 1984) بتحليل شامل للبحوث والدراسات التي جرت حول المدارس الفعالة، وقد حدد العناصر التي تزيد من فاعلية المدرسة على النحو التالي:

1. أهداف أكاديمية واضحة (Clear Academic Goals):

ويؤكد هذا العنصر على أهمية إيضاح أهداف المدرسة الأكاديمية. حيث يشارك في تحقيق تلك الأهداف كل من الإدارة المدرسية، والمعلمون، والمجتمع، والآباء، والطلاب أنفسهم، ولكي تشارك هذه الأطراف في تحقيق الأهداف المدرسية بفاعلية لابد من وضوح تلك الأهداف لهم.

2. النظام والانضباط (Order & Discipline):

لزيادة فاعلية المدرسة لابد أن تكون الأنظمة والتعليمات المدرسية مناسبة بحيث تؤدي إلى تحقيق الأهداف الأكاديمية، ومرنة بحيث تسمح للمدرسة بمواجهة المواقف المتجددة والمشكلات الطارئة بفاعلية عالية. كما يجب أن تشجع هذه الأنظمة وتساعد المعلمين والطلبة على تحقيق أهدافهم، وحاجاتهم الخاصة، وأنّ لا تعيق عملية تحقيقها.

3. توقعات عالية (High Expectations):

ومن طرق إيجاد الثقة عند الطلبة هو القول بأنّ المدرسة لديها الثقة في قدرتها على الأداء الجيد، فثقة الإدارة بعملها ينعكس على ثقة الطالب نفسه بقدراته، وهذا ما يميز المدارس الفعالة عن غير الفعالة.

4. كفاية المعلم (Teacher Efficiency):

إنّ حصول الطلبة على انطباع بأنّ المدرسة تريد منهم أن يتعلموا، وتتوقع أن يكون لهم القدرة على ذلك، وعندما يقوم المعلمون بإفهام طلابهم بأنّهم يتوقعون نجاحهم، فإنّ ذلك سيؤدي إلى مردود هائل، وتحصيل أفضل وهذا لا يتحقق إلاّ بوجود معلم مؤهل وفعّال.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5. العناية الفائقة (Intensive Caring):

وتتحقق من خلال اهتمام المعلم بتحقيق الأهداف التعليمية عند الطلبة أكثر من اهتمامه بانتهاء الحصة أو اليوم الدراسي، وهذا الاهتمام يولد عند الطلبة شعورا بالرضا والإشباع الآمر الذي ينعكس على تحصيلهم.

6. الحوافز والمكافآت العامة (Public Reward and Incentives):

من المعروف أن المكافآت تعطي شهرة للتحصيل الأكاديمي بمختلف أشكاله، كما تخلق المنافسة بين الطلبة، وتولد لديهم الثقة بقدراتهم وإنجازاتهم، ممّا يدفع الطالب المتفوق إلى طلب التفوق باستمرار. لذلك فإنّ المدرسة الفعالة تتميز بوجود نظام للحوافز والمكافآت العامة.

7. تأييد المجتمع (Community Support):

لكي تحقق المدرسة الفاعلية لابد لها من الحصول على دعم المجتمع وتأييده، ويتم ذلك من خلال تعزيز تعاون المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة مع المدرسة.

هذا ويتم ذلك من خلال تعزيز تعاون المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة مع المدرسة، وهذا يتطلب خلق الاهتمام عند المجتمع بالمدرسة، وذلك بتحديد الأعمال التي يمكن للمجتمع أو الآباء القيام بها للمساعدة في زيادة فاعلية المدرسة.

8. القيادة الإدارية (Administrative Leadership):

من العناصر الهامة لزيادة فاعلية المدرسة هو وجود قائد فعال، يؤيد ويشجع عناصر زيادة الفاعلية للمدرسة، ويعمل على تحقيقها من خلال توجيه المعلمين والطلبة وتنسيق جهودهم نحو تحقيق أهداف المدرسة بفاعلية.

9. وقت التعلم الأكاديمي العالي (High Academic Learning Time):

وذلك بتقسيم الوقت على المناهج المختلفة حسب أهميتها وحاجتها ، ودور المدير هنا هو الحد من تسرب أو ضياع الوقت التعليمي في المدرسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

10. الأعمال البيتيـة المتكـررة والمراقبـة (Frequent and Monitored Homework):

إنّ تعيين واجبات بيتية للطلبة بحيث تتناسب مع وقتهم وقدراتهم يؤكد على خصائص عديدة للتعلم، منها أنّ المدرسة ليست المكان الوحيد للتعلم، واستقلالية الطالب ومسؤوليته عن تعلمه. من هنا يجب على المعلمين مراقبة الواجبات البيتية وتقويمها بحيث تحقق أهدافها.

11. منهاج متوازن تماماً (Tightly Coupled Curriculum):

في هذا المنهاج لابد من انسجام محتوى المنهاج مع طرق التعليم وأساليب تقويم الطلبة، كذلك لابد من تخطيط محتوى المنهاج ليسند محتوى المنهاج الأخرى.

12. استراتيجيات تعليم متنوعة (Variety of Teaching Strategies):

إنّ تنويع الأساليب المستخدمة في عملية التدريس تقوي البرنامج التعليمي وتدعمه، كما يمكن أنّ تزيد من حماس المعلم وأدائه، وذلك بتجنيب التدريس الروتيني المتكرر سنة بعد سنة، كذلك فإنّ الطلبة جميعهم لا يتعلمون بطريقة واحدة، كما يصعب تعليم محتوى المنهاج بكامله بطريقة واحدة.

13. فرص تحمل الطالب المسؤولية (Opportunities for Student Responsibility):

ويتم ذلك في المواقف الصفية، بتحميل الطالب مسؤولية تعلمه لإظهار ما يمكنه عمله، وإتاحة الفرص للطلبة لعرض أعمالهم على المعلم، ومساعدة بعضهم البعض أكاديمياً، والمشاركة في تحديد أنشطة التعلم وواجباتهم البيتية.

وهكذا، ممّا تقدم نجد أنّ فاعلية المدرسة تتأثر بعوامل عديدة تؤثر في قدرتها على تحقيق أهدافها التربوية، وأنّ دراسة فاعلية المدرسة أمر مهم للقائمين على التربية والتعليم للتأكد من قدرة هذه المؤسسة على بلوغ الأهداف والغايات المنشودة منها. وبما أن مديري المدارس هم من أهم العناصر الأساسية في تفعيل دور المدرسة، وعليهم يقع عبء كبير في حمل الأهداف المدرسية وتحقيقها، فإنّ الباحثة تأمل من خلال دراستها هذه التعرف على تصوراتهم لأهم الخصائص المميزة للمدرسة الفعالة، ودرجة توافر هذه الخصائص في مدارسهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات المتعلقة بالمساءلة التربوية وتنوعت، إلاّ أنّ الباحثة لاحظت حسب اطلاعها ندرة الدراسات التي بحثت مباشرة موضوع المساءلة التربوية وارتباطها بفاعلية المدرسة وبخاصة المحلية منها والعربية، إلاّ أن معظم الدراسات تناولت الموضوع بشكل غير مباشر، وسيتم تصنيف الدراسات السابقة إلى ما يلي:

- الدراسات العربية: المتعلقة بموضوع المساءلة.
- الدراسات الأجنبية: المتعلقة بموضوع المساءلة.
- الدراسات العربية: المتعلقة بموضوع الفاعلية.
- الدراسات الأجنبية: المتعلقة بموضوع الفاعلية.

وسيتم اعتماد التسلسل التاريخي التصاعدي في عرض هذه الدراسات.

الدراسات العربية المتعلقة بموضوع المساءلة:

هدفت دراسة الجغبير (1993) إلى التعرف إلى درجة فهم مديري الأقسام في وزارة التربية والتعليم للمناخ الديمقراطي ولمبدأ المساءلة، وأثر ذلك الفهم في سلوكهم الإداري، وبيان أثر الخبرة والمؤهل العلمي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في فهم المديرين وأثرهما في سلوكهم الإداري. ولأغراض هذه الدراسة تمّ استخدام استبانة فهم المساءلة، واستبانة المناخ التنظيمي، واستبانة سلوك المساءلة، واستبانة السلوك القيادي. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. أظهر المديرون فهماً عالياً للمناخ الديمقراطي ولمبدأ المساءلة.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين فهم المديرين للمناخ الديمقراطي وسلوكهم الإداري.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين فهم المديرين لمبدأ المساءلة وسلوكهم الإداري.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين فهم المديرين للمناخ الديمقراطي وسلوكهم الإداري تعزى إلى الخبرة والمؤهل العلمي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين فهم المديرين لمبدأ المساءلة وسلوكهم الإداري تعزى إلى الخبرة والمؤهل العلمي.

أما دراسة القضاة وأيوب (1997) فقد هدفت إلى التعرف إلى المعايير التي يقوم عليها نظام المساءلة في وزارة التربية والتعليم في الأردن، والتعرف إلى درجة رضا العاملين في وزارة التربية والتعليم عن هذه المعايير. وتكونت عينة الدراسة من موظفي وزارة التربية والتعليم والموظفين العاملين في مديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون وكانت العينة مكونة من (197) موظفاً وموظفة وتمّ اختيار العينة عشوائياً. وقد خلص الباحثان إلى النتائج التالية:

1. أنّ هناك بعض المعايير يجب إعادة النظر فيها.
2. المؤهل العلمي ليس له أثر في درجة رضا العاملين عن معايير المساءلة.
3. عدم تناسب بعض هذه المعايير مع طبيعة الأخطاء التي يقع فيها العاملون.
4. غلبة الاستخدام اللاموضوعي لمعايير المساءلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5. الموظف الذي تتم مسائلته لا يعود لممارسة السلوك الذي تمّت فيه مساءلته مرة ثانية خاصة إذا كانت المساءلة متبوعة بعقوبة مناسبة.

وهدفت دراسة المحمود (1999) إلى التعرف إلى درجة التقويم والمساءلة التي يتبعها المسؤولون عن المشرف التربوي في الأردن، وعلاقتها بمؤهل وخبرة هؤلاء المسؤولين من وجهة نظر المسؤولين أنفسهم. وتكون مجتمع الدراسة من (119) مسؤولاً من مديري تربية ومديرين مساعدين للشؤون الفنية ورؤساء أقسام الإشراف في المديريات العامة للتربية والتعليم في محافظات المملكة الأردنية الهاشمية ومديريات التربية والتعليم التابعة لها، وكانت العينة قصدية شاملة لجميع أفراد مجتمع الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة التقويم تعزى للمؤهل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة المساءلة تعزى للمؤهل.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة المساءلة تعزى للخبرة.
- وجود ارتباط إيجابي بين التقويم والمساءلة، كلما زاد التقويم زادت المساءلة.

وهدفت دراسة سامح (1999) إلى تحديد مفهوم المساءلة وبيان جذوره وتحليل مكوناته في الحالة المصرية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ. إن تحديد قضية المساءلة بشكل واضح ودقيق يؤدي إلى تفعيل المساءلة.

ب. أهمية دور الإعلام والمثقفين في تحقيق المساءلة في النظام الإداري.

جـ. عند تحقيق تكامل الأدوار بين المؤسسات الرسمية والفعاليات غير الرسمية في تناول قضية المساءلة، فإنّ ذلك يحقق إنجازاً فعلياً في الحفاظ على سلامة الأداء في الوظيفة العامة.

أما الدريني (2001) فقد أجرت دراسة هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات مديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة نحو المساءلة في الإدارة التربوية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتضمنت الدراسة مجموعة من المتغيرات المستقلة وهي: الجنس، نوع المدرسة (حكومية، خاصة)، المؤهل العلمي، الخبرة، طبيعة الكلية التي تخرج منها المدير (علمية، إنسانية) ومتغير تابع واحد هو اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة العاصمة نحو المساءلة في الإدارة التربوية. ولقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. كانت اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة العاصمة إيجابية، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاتجاهاتهم (2.67).
2. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين اتجاهات المديرين واتجاهات المديرات نحو المساءلة في الإدارة التربوية إذ كانت اتجاهات المديرات أكثر إيجابية نحو المساءلة في الإدارة التربوية من اتجاهات المديرين.
3. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين اتجاهات مديري ومديرات المدارس الحكومية واتجاهات مديري ومديرات المدارس الخاصة. إذ كانت اتجاهات مديري ومديرات المدارس الخاصة أكثر إيجابية نحو المساءلة في الإدارة التربوية من اتجاهات مديري ومديرات المدارس الحكومية.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في اتجاهات المديرين والمديرات نحو المساءلة في الإدارة التربوية يعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة والكلية التي تخرج فيها.

أما دراسة الدويري (2002) فقد هدفت إلى التعرف إلى واقع عملية المساءلة الإدارية في الإدارة العامة في الأردن، من حيث إدراك المديرين لمفهوم المساءلة الإدارية وآليات ممارستها، وآرائهم حيال تفعيلها، ومعوقات التفعيل، وآرائهم نحو دور المواطنين في تفعيلها، والتغيرات التي طرأت على عملية المساءلة الإدارية تبعاً لمشاركة القطاعين العام والخاص في تقديم الخدمات العامة. وقد أجريت على عينة من (102) من شاغلي الوظائف الإدارية باستخدام طريقة المسح بالاستبانة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. تمتع المديرين بدرجة عالية من الإدراك لجميع جوانب المساءلة الإدارية.
2. وجود رؤية إيجابية نحو تفعيل المساءلة الإدارية من قبل المديرين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. وجود بعض المعوقات أمام تفعيل المساءلة الإدارية، بإجماع آراء المديرين.

4. هناك أهمية لدور المواطنين في تفعيل المساءلة الإدارية.

5. ازدياد الحاجة لمأسسة المساءلة الإدارية وضرورة تفعيلها في ظل الشراكة بين القطاعين العام والخاص.

6. لم يؤثر جنس المبحوث، والمؤهل العلمي، والخبرة في آراء المبحوثين نحو المساءلة الإدارية.

7. وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو دور المواطن في تفعيل المساءلة الإدارية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

8. وجود علاقة ارتباط إيجابية قوية بين تفعيل المساءلة ومعوقات تفعيلها ودور المواطن في تفعيلها.

وأجرت الزعبي (2003) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها من قبل القادة التربويين (مدير تربية، ومساعد مدير تربية، ورئيس قسم) في مديريات التربية والتعليم في الأردن. إضافة إلى الكشف عن أيّ فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق المساءلة الإدارية ضمن أربعة مجالات هي: مجال العالم والإنجاز، والانضباط الوظيفي، وأخلاقيات الوظيفة العامة، والمجال الإنساني، أو في درجة وجود المعوقات، تعزى إلى المتغيرات التالية (الخبرة، والمسمى الوظيفي، والمنطقة، والمؤهل العلمي، والجنس) لأفراد العينة.

وتكونت عينة الدراسة من (228) قائداً تربوياً واستخدمت الباحثة في الدراسة أداتين الأولى خاصة بالمساءلة الإدارية والثانية خاصة بمعوقات المساءلة الإدارية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- كانت درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن متوسطة.
- جاء مجال الانضباط الوظيفي في المرتبة الأولى من حيث درجة تطبيق المساءلة الإدارية من قبل القادة، تلاه مجال العمل والإنجاز، ومجال أخلاقيات الوظيفة العامة، وأخيراً جاء المجال الإنساني.
- جاءت فقرة "يرتكب الموظف الأخطاء المتكررة في العمل" في المرتبة الأولى، أمّا فقرة "يحضر إلى الدوام بملابس لا تليق بالموظف العام" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة.
-

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق المساءلة الإدارية ضمن المجالات الأربعة تعزى لمتغيرات "الخبرة والمنطقة، والمؤهل العلمي، والجنس".

- أظهر متغير المسمى الوظيفي وجود فروق ذات دلالة في درجة تطبيق المساءلة الإدارية لصالح مديري التربية في مجالات: العمل والإنجاز، والانضباط الوظيفي، والمجال الإنساني، ولصالح مساعدي مديري التربية في مجال أخلاقيات الوظيفة العامة والمجال الإنساني مقابل رؤساء الأقسام.
- جاء معوق "لأنني اعتقد بعدم وجود عقوبات رادعة للموظف المقصر" في المرتبة الأولى بين معوقات تطبيق المساءلة الإدارية، وجاء معوق "لأنني لا أستحق الموقع الذي أعمل به" في المرتبة الأخيرة.
- لم يظهر أيّ فرق دال إحصائياً في درجة وجود المعوقات يعزى لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي والجنس، في حين أن متغيرات المسمى الوظيفي كانت ذات أثر دال إحصائياً ولصالح مساعدي مديري التربية، والمنطقة لصالح إقليم الشمال.
- تبين أن هناك علاقات ارتباط سالبة ودالة إحصائياً بين مجالات المساءلة الإدارية وأداة المساءلة الإدارية ككل من جهة، وبين معوقات تطبيق المساءلة الإدارية من جهة أخرى.

الدراسات الأجنبية المتعلقة بموضوع المساءلة:

هدفت دراسة ديرلين (Derlin, 1991) إلى التعرف إلى استراتيجيات الإدارة في عمليات المساءلة والظروف التي تسهل نجاح الأداء الإداري في مقاطعة ويسكونسين. كذلك قامت الدراسة بعملية تقييم لمدارس المقاطعة لتحديد فيما إذا كانت عملية الخضوع للقوانين إجبارية أم اختيارية. وفيما إذا كانت الأهداف المنشورة في التقارير منسجمة مع برامج المدرسة أم لا. ومن نتائج هذه الدراسة:

- معايير المساءلة أوجدت حداً أدنى من توقعات الأداء في مدارس المقاطعة.
- تقارير المساءلة لها تأثير محدد على ممارسة التعليم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتائج بشكل عام لم تدعم الاقتراحات التي قدمت من صانعي القرار والتي تربط بين تقارير المساءلة وتحسين المدرسة المساءلة.

وقامت بنيت (Bennett, 1997) بدراسة هدفت إلى الكشف عن القضايا والتحديات والنجاح المتحقق من إعادة هيكلة المدارس وتبني نظام المساءلة الإدارية والتعرّف إلى أنواع الحكم والقيادة الأكثر اتباعاً من قبل المعلمين والإداريين، والنظر في ثقافة المساءلة الإدارية والتعرف إلى أنواع الحكم والقيادة الأكثر من قبل المعلمين والإداريين، والنظر في ثقافة المساءلة الإدارية في المدارس، ومناقشة المضامين لصانعي وممارسي السياسة التربوية.

وخلصت إلى أنّ تطبيق سياسة المساءلة الإدارية ينتج عن مزيد من التفاعل بين السياق وثقافة المدرسة، والتجربة الجماعية، وقد أدى التركيز على المعايير والتقييم والتي أدخلت المعلمين في مناقشات حول أداء المدارس تسير طبقاً لهياكل الحكم التشاركي التي تعمل على تفويض المعلمين للمشاركة والتأثير في اتخاذ القرارات.

وقام بيشتل (Bechtel, 1997) بدراسة هدفت إلى اختبار إدراكات مديري المدارس الثانوية في (بتسبرغ) بضرورة الوصول إلى إعادة هيكلة المدرسة لإيجاد نظام مساءلة جيد يساعد في تحقيق نتائج أفضل.

ولإنجاز هذه الدراسة قام الباحث بإجراء مقابلات مع مديري إحدى عشرة مدرسة ثانوية وقام بتحليل نصوص المقابلات وتوصل الباحث بعد تحليل البيانات إلى النتائج التالية:

- مديرو المدارس يرون أنّ متطلبات المساءلة كانت عالية وبالمقابل لم يكن هناك استقلالية عالية.
- معظم المديرين لديهم وجهة نظر إيجابية حول ضرورة مساعدة الطالب على النجاح إلاّ أنّ معظمهم لديهم وجهة نظر سلبية نحو خطط المساءلة.
- يرى المديرون أنّهم بحاجة إلى طاقة ودعم من أجل الوصول إلى مستوى تحمل متطلبات المساءلة.
- يرى المديرون أنّهم بحاجة إلى دعم من خلال زيادة التدريب والأموال والوقت في العمل مع الكادر من أجل إجراء التغيير في المدرسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من خلال النتائج السابقة توصل الباحث إلى ما يلي:

1. البيئة عنصر حساس في نجاح المدرسة ونجاح نظام المساءلة.
2. هناك عوامل مثل أزمة الميزانية من المحتمل أن تعقد جهود المديرين من أجل تحسين تحصيل طلبتهم.

وفي دراسة قام بها ارمسترونج (Armstrong, 1998) حول المساءلة وأحكام التعليم في كاليفورنيا ومن خلالها تمّ تصميم نموذج لإعادة هيكلة سياسية صحية لتشكيل وتطوير أدوات المساءلة الشاملة ومعاييرها نفذ خلال السنة الأكاديمية (الدراسية) 92/91 لتزويد واضع القانون والمسؤولين الإداريين بالبيانات لخمس قطاعات (حقوق الطلاب، نجاح الطلاب، رضا الطلاب، تكوين الهيئة التدريسية، المناخ الرسمي أو الظروف الرسمية) والهدف العام من إعادة التشكيل هو تحسين التعليم في كليات المجتمع والنتائج سوف تستخدم لإعطاء معلومات كافية عن مناخ المسؤولية والأداء العام ووضع التقارير. وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

1. إن تفسير استخدامات إعادة الهيكلة وجدت أنّها تختلف بين المستويات المختلفة للمسؤولين فمسؤولي الكليات على مستوى الولاية اهتموا بالأمور السطحية لإعادة الهيكلة والعلاقات العامة ومحاولة الابتعاد عن استخدام القوانين والأنظمة والصلاحيات الممنوحة لهم في مساءلة المستويات الأدنى.

أمّا الهيئة القانونية في الكليات فقد اهتمت باستخدام المعلومات وإعادة الهيكلة لتعزيز دور المساءلة وتحسين المخرجات والمقارنة بين الكليات في استخدام المصادر والمخرجات. أمّا هيئة الكلية المحلية فكانت مهتمة باستخدام المعلومات في برامج المراجعة والتقييم والميزانية وضبط المؤثرات المحلية.

2. وجود افتراضات خاطئة تعيق من إمكانية تحقيق أهداف البرنامج المرجوة، مثل الافتراضات المقدمة بخصوص علاقة التراث بمستوى الكليات، انعدام التوافق بين أهداف الكلية وأهداف المجتمع المتعارض بين نموذج المساءلة وهدف الكلية الذي قد يسبب عدم فهم المتغيرات التي تحكم سير العمل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. المساءلة يجب أن تركز على فعاليات كليات المجتمع في تطوير المهارات الفردية للطلاب، فالنموذج المقترح يستخدم مؤشرات تحدد الظروف التي تسهل التغيير نحو الأفضل وليست مؤشرات لتقييم الفعاليات فقط.

4. التعامل مع الآباء وأولياء أمور الطلبة بطريقة فضلى فولي الأمر يختار لابنه المدرسة التي يعتقد أنها جيدة وتدريس نوع وطريقة التعليم التي يريدونها لأبنائهم ولكن إدارة المدرسة تستطيع العمل مع أولياء الأمور والمعلمين لإعطاء إمكانية جعل المدارس الموجودة جيدة كما يريدونها ولذلك ركز النموذج على أن يتناول المساءلة في النموذج المطروح الأمور التالية:

أ. الاهتمام بنتاجات التعليم وعدم التركيز فقط على الاستقرار والنظام.

ب. التركيز على إنجازات الطلاب وليس على أساليب وطرائق التدريس فقط.

أما دراسة راجلاند (Ragland, 1999) فقد هدفت إلى دراسة الأداء في المدارس الفقيرة في ولاية تكساس في ظل نظام المساءلة.

في هذه الدراسة تمّت دراسة مجموعة من المدارس في ولاية تكساس الفقيرة والتي حققت إنجازات أكاديمية عالية.

هذه المدارس كانت فقيرة جداً وقدرة طلبتها على تحدث الإنجليزية ضعيفة ولكن المقابلات والملاحظات بينت أنّ أجواء النجاح فيها كانت واضحة. ومن نتائج هذه الدراسة:

- المشرفون وقادة المقاطعة خلقوا في مجتمعاتهم حسّاً بضرورة وجود تحسين في مجال التحصيل الأكاديمي.
- قادة المقاطعة أوجدوا أجواءً يتم فيها تحسين التعليمات الأكاديمية وأصبحت فيها المسؤولية مشتركة من قبل كل فرد في المدرسة.
-

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قادة المقاطعة أقروا بأنّ التوقعات الكبيرة في مجال المساءلة بحاجة إلى دعم ذي نوعية عالية.

الدراسات العربية المتعلقة بموضوع الفاعلية:

هدفت دراسة شعبان (1993) إلى التعرف على تصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها حول درجة أهمية خصائص المدرسة الفعالة ودرجة توافر هذه الخصائص في مدارسهم، وإلى بيان أثر كل من مؤهلات المديرين وسنوات خبرتهم وجنسهم على تصوراتهم لدرجة أهمية الخصائص ودرجة توافرها. وقد كان مجتمع الدراسة جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، وقد تمّ جمع البيانات من عينة عشوائية تمّ اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، كما قام الباحث بتطوير وبناء استبانة تحدد خصائص المدرسة الفعالة من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الثانوية، واستفاد الباحث من عملية التطوير من الأدب التربوي المتعلق بالفاعلية، وأظهرت الدراسة من نتائجها أنّ أهم خصائص المدرسة الفعالة هي البناء المدرسي، والمرافق المدرسية والصحية، والمعلم الفعال والقيادة المدرسية القوية والعادلة. بينما كانت أقل الخصائص أهمية هي تفاعل المدرسة مع المجتمع والانفتاح عليه، ورضا الطالب التربوي. كما أشارت الدراسة إلى أنّ مديري المدارس الثانوية ومديراتها يدعمون خصائص المدرسة الفعالة، ويرون بأن هذه الخصائص تحتل درجة أهمية أعلى من درجة تحققها في مدارسهم. كما أنّهم ينظرون إلى أنّ مدارسهم عالية الفاعلية، وأنّه لا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري مدارس الثانوية لدرجة أهمية خصائص المدرسة الفعّالة تعزى إلى المؤهل العلمي أو الخبرة وأنّ هناك فروقاً ذات دلالة لصالح المديرات.

وهدفت دراسة طناش (1993) إلى التعرّف على مستوى فاعلية المدرسة الثانوية الحكومية في محافظة إربد في الأردن، ومعرفة أثر طبيعة العمل والخبرة والجنس ومكان وجود المدرسة في تقدير هذه الفاعلية، وتكوّنت عينة الدراسة من (280) فرداً، (60 مديراً، 220 معلماً)، واستخدمت الدراسة أداة قياس فاعلية المدرسة، التي أعدتها وطورتها الجمعية الأمريكية للإشراف وتطوير المناهج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأشارت نتائج الدراسة إلى وإنّ مستوى فاعلية المدرسة الثانوية في محافظة اربد متوسط، إذ حقق مجال سلوك المعلمين أعلى مستوى في تقدير الفاعلية المدرسية، بينما حقق مجال سلوك التلاميذ أدنى مستوى في تقدير الفاعلية المدرسية. وقد أظهرت النتائج أيضاً أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقدير فاعلية المدرسة الثانوية تعزى لطبيعة العمل والخبرة، وكذلك فإنّ تقديرات فاعلية مدارس الإناث، أعلى من تقديرات فاعلية مدارس الذكور وتقديرات فاعلية المدارس الموجودة في المدينة أعلى من تقديرات فاعلية المدارس الموجودة في القرى.

وهدفت دراسة الفرماوي (2004) إلى معرفة خصائص المدرسة الفعالة في البيئة العربية من خلال نمط المناخ المدرسي (ديمقراطي، استبدادي) ومستوى ضغوط المعلمين، وتحصيل التلاميذ وحضورهم، إذ أجرى الباحث دراسة ميدانية على 180 معلماً ومعلمة يعملون في 15 مدرسة من المدارس الإعدادية في محافظتي المنوفية والغربية (مصر)، وجميع معلومات عن التحصيل ونسب الحضور خلال أربع سنوات. وتبيّن له أن هناك علاقة بين نمط المناخ المدرسي والضغط المهني لدى المعلمين وأن ضغوط المعلمين تنخفض لصالح المدارس الديمقراطية، بحيث أنّ مستوى الضغوط يعد دالاً على المناخ المدرسي. كما تبيّن أنّ المناخ المدرسي القائم على الديمقراطية يزيد التحصيل الدراسي لدى الطلاب. أمّا العلاقة بين المناخ وحضور الطلاب فلم تتأكد. وفي الخلاصة تبيّن أن خصائص المدرسة الفعالة هي التي تضمنت مناخاً ديمقراطياً وضغوطاً أقل لمعلميها وتحصيلاً دراسياً مرتفعاً.

الدراسات الأجنبية المتعلقة بموضوع الفاعلية:

أجرى جورمان (Gorman, 1998) دراسة هدفت إلى استطلاع مشاعر المعلمين للفاعلية وتأثرها بالطريقة التي يتعرضون فيها للمساءلة وذلك من خلال مقارنة فاعلية المعلمين الذين يتم تقييمهم باستخدام ثلاثة نماذج؛ الناقل (يتم تشكيل الإجراءات والسياسيات بمدخلات قليلة من المعلمين، والنموذج التأويلي السريري (يشترك المشرف والمعلم بدرجة متساوية في عملية توسيع مهارات المعلمين) والنموذج التأويلي الناقد (يعد الطرفان مشاركين متعاونين في مساعدة المعلم على تعلم العمل وتقميمه).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أجريت الدراسة على عينة مـن (100) معلم من معلمي المدارس الابتدائية التابعة للمنطقة التعليمية في مدينة روشستر (Rochester) وحددت الدراسة خصائص النماذج الحالية لمساءلة المعلم. وتم الافتراض أن فاعلية المعلم تتأثر بمصادر العمل الخارجية للمساءلة وخصائص الثقافة التنظيمية والقوة الداخلية لنظرة المعلمين للتدريس الجيد ومتغيرات أخرى مثل: الجنس، والخبرة، والأصل العرقي للمعلم. وقد تمّ جمع البيانات اعتماداً على أسلوب المسح الذي طبق على المعلمين في مدارسهم. وأشارت الدراسة إلى النتائج التالية. يمكن اعتبار فاعلية المعلم مخرجاً للكيفية التي يعد فيها المعلمون عرضة للمساءلة.

وهدفت دراسة بفريج (Beverage, 2003) لتحديد العوامل التي تمنع فاعلية مديري التربية الجدد في ولاية فرجينيا (Virginia). وقد استخدمت الدراسة الأسلوب النوعي والكمي في البحث على عينة مقدارها (11) مدير تربية جديداً وكانت نتائج الدراسة تشير إلى العوامل التالية كمحبطات للفاعلية في المدارس وهي: الوضع المالي غير المناسب في المدارس والمطالب الهامة والكبيرة الملقاة على عاتق المدارس والانصياع للتعليمات التي تصدر من المركز.

كما أظهرت النتائج بعض العوامل التي تؤدي إلى الفاعلية كأهمية الاتصال الفعّال والعمل بجميع إمكانيات وطاقات المدرسة والعمل على بناء الثقة مع كافة المؤسسات التي لها علاقة بالمدرسة والعمل على كسب قاعدة كبيرة من الخبرة.

وهدفت دراسة بالن (Balen, 2004) إلى تحديد مؤشرات الفاعلية المدرسية في مدارس الولايات الجنوبية ومقارنتها مع المدارس النموذجية، واستخدمت الدراسة مقياس ليزوت (Lezotte) ولورنس (Lawrence) للفاعلية المدرسية والذي يركز على المناخ المدرسي ومهمة المدرسة والقيادة التعليمية وتوقعات المعلمين لسلوك الطلاب ومراقبة تقدم الطلاب والعلاقة بين المدرسة والبيت.

وبينت الدراسة أنّ من مؤشرات المدارس الفعّالة ما يلي: التحصيل العالي الواضح للطلبة واستخدام استراتيجيات وبرامج تعليمية فعّالة وأنّها تستخدم برامج منظمة وجهوداً مدروسة لتحقيق أهدافها ومخرجاتها المرجوة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرت دي سيتفانو (De Stefano, 2003) دراسة هدفت إلى تحديد سلوكات مدير المدرسة التي تسهم في تحقيق الفاعلية المدرسية في المدارس الثانوية العامة في ولاية سانتا في بروفنس في الأرجنتين، واستخدمت الباحثة أسلوب الملاحظة والمقابلة الشخصية لـ45 مشاركاً في الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب قيادة مدير المدرسة يعد مفتاح فاعلية المدرسة فضلاً عن سلوك الانضباط الذي يظهره مدير المدرسة، والاستخدام الفعال للمصادر الموجودة في المدرسة، بالإضافة إلى بناء العلاقات الطبية مع المجتمع المحلي.

ملخص الدارسات السابقة:

من خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة لاحظت أنّ الدراسات تباينت في تركيزها على عناصر المساءلة وفاعليتها على السلوك الإداري؛ فقد ركز بعضها على مدى فهم مبدأ المساءلة وعلى المعايير التي يقوم عليها نظام المساءلة وعلى دور المساءلة في تحسين الأداء المدرسي وأهمية بناء نظام للمساءلة التربوية، والاتجاهات نحو المساءلة، ومعوقات تفعيل المساءلة، ودرجة تطبيق المساءلة.

ولاحظت من خلال استعراضها للدراسات السابقة أيضاً ندرة الدراسات التي ربطت بين مفهوم المساءلة والفاعلية المدرسية؛ وهذا ما تميزت به هذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة. حيث تعددت الدراسات التي تناولت موضوع المساءلة في المدارس الحكومية، في طريقتها وهدفها، وتحليلها، ممّا أعطى هذا الموضوع الأثر الواضح في إغناءه البحثي وتباينت النتائج تبعاً للطريقة والهدف، وأهم أهداف الدراسات السابقة والنتائج التي توصلت إليها:

تراوحت أهداف الدراسات من فهم للعاملين في وزارة التربية والتعليم لمفهوم المساءلة وفي هياكلها التنظيمية المختلفة لمحاولة تطبيقها (الجغبير، 1993).

أمّا العوامل المؤثرة في فاعلية المدارس الثانوية الحكومية فنجد (الدريني، 2001)؛ إيجابية اتجاهات مديرية المدارس الشاملة نحو المساءلة. ووضع تقارير للمساءلة لها تأثير على ممارسة التعليم (Derlin,1991)؛ شكل المساءلة المستخدمة في التعليم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وإيجاد نظام مساءلة جيد يساعد في تحقيق نتائج أفضل (Bechtel, 1997)؛ وأثر طريقة المساءلة الإدارية على فاعلية المعلمين والاهتمام بنتاجات التعليم وعدم التركيز فقط على الاستقرار والنظام (Corman, 1998)؛ الاتفاق على معايير محددة للمساءلة من داخل النظام وخارجه؛ ومراجعة الأدب المتعلق بالمساءلة الإدارية وعرض نماذج تتعلق بذلك، واثر نظام المساءلة الإدارية على نجاح الإدارات المدرسية والمؤسسات التربوية بشكل عام، وضرورة تفعيل المساءلة من قبل أصحاب القرارات (Parker,1999)، والتزام المديرين بتقديم تقارير كافية لتبرير تصرفات العاملين لديهم، وتكامل الأدوار بين مختلف المؤسسات الرسمية وغير الرسمية لتحقيق إنجاز فعلي للحفاظ على سلامة الأداء الوظيفي (سامح، 1999).

أما الدراسة الحالية فهي تغطي موضوعاً هاماً في المساءلة الإدارية من خلال التعرف على درجة الوعي لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية وعوامل التأثير في فاعلية المدرسة، ومن ثم الخروج بتوصيات قد تساعد متخذي القرارات وصانعي السياسات التربوية في تفعيل نظام المساءلة للحد من المشكلات التي قد تنجم من خلال العاملين في المؤسسات التربوية ووضع حد لها.

وهذه الدراسة أيضاً تغطي متغيرين هما: درجة الوعي بالمساءلة ودرجة فاعلية المدرسة وهذان المتغيران لم تغطهما الدراسات السابقة - في حدود اطلاع الباحثة - بالرغم من أهمية ارتباطهما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداتي الدراسة وكيفية بنائهما، وإجراءات التحقق من صدقهما وثباتهما، وإجراءات الدراسة ومتغيراتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية التابعين لوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي 2004/2003 وبلغ عددهم (11490)* معلماً ومعلمة منهم (5348) معلماً و(6142) معلمة. والجدول (1) يبين توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب الإقليم.

* الدليل: إحصاءات التعليم للعام الدراسي 2004/2003، إدارة التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم الأردنية، ص14.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الإقليم والمديرية والجنس

الإقليم	المديرية	عدد المعلمين		المجموع
		ذكور	إناث	
إقليم الشمال	اربد الأولى	442	514	956
	اربد الثانية	152	194	346
	بني كنانة	142	155	297
	الكورة	105	122	227
	الشونة الشمالية	64	45	109
	الأغوار الشمالية	99	118	217
	الرمثا	122	138	260
	جرش	236	198	434
	عجلون	169	262	431
	المفرق	163	188	351
	البادية/ش/ش	76	87	163
	البادية/ش/غ	52	67	119
إقليم الوسط	عمان الأولى	483	442	925
	عمان الثانية	301	360	661
	عمان الثالثة	101	113	214
	عمان الرابعة	333	628	961
	مادبا	130	152	282
	ذيبان	031	058	89
	قصبة الزرقاء	635	816	1451
	الرصيفة	190	270	460
	السلط	280	232	512
	دير علا	072	093	165
	عين الباشا	078	165	243
إقليم الجنوب	الكرك	159	202	361
	المزار الجنوبي	66	103	169
	لواء القصر	44	54	98
	الأغوار الجنوبية	34	29	63
	الطفيلة	131	156	287
	معان	93	91	184
	البتراء	27	58	85

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	الشوبك	68	83	151
	العقبة	70	104	174
المجموع الكلي		5348	6142	11490

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (585) معلماً ومعلمة من الذين يعملون في المدارس الثانوية الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ويشكلون ما نسبته (6%) من مجتمع الدراسة، ويبين الجدول (2) توزع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (2)

توزع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	269	%46.0
	إناث	316	%54.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	88	%15.0
	أكثر من بكالوريوس	497	%85.0
الخبرة	10 سنوات فما دون	311	%53.2
	أكثر من 10 سنوات	274	%46.8

أدوات الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة في هذه الدراسة أداتين من أجل تحقيق أهداف الدراسة وهما:

1. استبانة درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة بمفهوم المساءلة:

وقامت الباحثة بتطوير الاستبانة بالاعتماد على مراجعة الأدب التربوي للبحث والمتعلق بالمساءلة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التربوية، ومراجعة الدراسات السابقة، ومن خلال الاستبانة الاستطلاعية التي شملت 50 معلماً ومعلمة.

صدق الأداة الأولى:

عرضت الباحثة الاستبانة التي تمّ بناؤها وتطويرها لقياس درجة وعي المعلمين والمعلمات بمفهوم المساءلة في المدارس الثانوية العامة في الأردن على (15) خمسة عشر محكماً من أعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات التربوية العليا في جامعة عمان العربية للدراسات العليا، وكلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك. وقسم العلوم التربوية في جامعة آل البيت بالإضافة إلى مشرفين تربويين في وزارة التربية والتعليم ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية. وذلك للكشف عن مدى صدق الاستبانة وملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه من مجالات الاستبانة الأربعة.

وقد طلبت الباحثة من المحكمين الحكم على كل فقرة من حيث الصياغة اللغوية ووضوح الفقرة ومدى انتماء الفقرة إلى المجال الذي وضعت فيه. وتركت مساحة في استبانة التحكيم للتعديل أو الحذف أو إبداء أية ملاحظات أخرى. وبعد استرداد الاستبانات من لجنة التحكيم، قامت الباحثة بتفريغ آراء المحكمين التي أبدوها حول كل فقرة فيها. وقامت باعتماد كل فقرة فيها أجمع 80% فأكثر من المحكمين على ملاءمتها، أو تعديل، أو إعادة صياغة الفقرات.

وتكونت الاستبانة في صورتها النهاية من أربعة مجالات يشكل كل مجال جانباً من جوانب المساءلة التربوية حيث تكونت الاستبانة من (64) فقرة، فقد شملت الاستبانة المجالات التالية:

1. فلسفة المساءلة وقد تكون من (25) فقرة.
2. الالتزام بالواجبات والتعليمات وقد تكون من (13) فقرة.
3. الأداء الصفي وقد تكون من (13) فقرة.
4. العلاقات الشخصية مع الزملاء والطلبة وقد تكون من (13) فقرة.

وقد وضع أمام كل فقرة خمس إجابات هي: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة وبدرجة قليلة جداً)، أمّا طريقة الإجابة على الأداة: فهي أن يختار المستجيب، أو المستجيبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إحدى الإجابات الخمس السابقة. وقد تمّ توزيع فقرات الاستبانة عشوائياً لجميع المجالات.

ثبات الأداة الأولى:

لاستخراج ثبات الأداة قامت الباحثة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) بتطبيق الاستبانة على مجموعة مكونة من 30 معلماً ومعلمة، حيث تمّ إعطاء كل معلم أو معلمة رقماً من 2.30 وبعد مضي أسبوعين تمّ تطبيق الاستبانة على نفس العينة وبنفس الأرقام التي أعطيت في المرة الأولى وبعد ذلك تمّ حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين العلامات المحصلة في المرتين وقد كانت معاملات الارتباط للمجالات والأداة ككل كما هو موضح بالجدول (3).

جدول (3)

معامل ارتباط بيرسون ومعامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات الاستبانة

المجال	معامل الارتباط	معامل الثبات المحسوب باستخدام معادلة كرونباخ ألفا
فلسفة المساءلة	0.82	0.90
الالتزام بالواجبات والتعليمات	0.79	0.88
الأداء الصفي	0.84	0.90
العلاقات الشخصية مع الزملاء والطلبة	0.81	0.86
المقياس الكلي	0.90	0.90

كما تمّ استخراج ثبات الأداة بواسطة حساب معالم الاتساق الداخلي للاستبانة على عينة الدراسة بواسطة معادلة (كرونباخ ألفا) كما هو موضح بالجدول (3). وقد اعتبرت هذه القيم كافية لغايات الدراسة.

2. استبانة فاعلية المدرسة كما يراها معلمو ومعلمات المدارس الثانوية العامة في الأردن:

قامت الباحثة بتطوير الاستبانة بالاعتماد على مراجعة الأدب التربوي للبحث والمتعلق بالفاعلية،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومراجعة الدراسات السابقة ومن خلال الاستبانة الاستطلاعية التي شملت 50 معلماً ومعلمة.

صدق الأداة الثانية:

عرضت الباحثة الاستبانة التي تمّ بناؤها وتطويرها لقياس درجة فاعلية المدرسة كما يراها معلمو ومعلمات في المدارس الثانوية العامة في الأردن على (15) خمسة عشر محكماً من أعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات التربوية العليا في جامعة عمان العربية للدراسات العليا، وكلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وقسم العلوم التربوية في جامعة آل البيت بالإضافة إلى مشرفين تربويين في وزارة التربية والتعليم ممن يحملون درجة الدكتوراه والماجستير في الإدارة التربوية. وذلك للكشف عن مدى صدق فقرات الاستبانة وملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه من مجالات الاستبانة الأربعة.

وقد طلبت الباحثة من المحكمين الحكم على كل فقرة من حيث الصياغة اللغوية ووضوح الفقرة ومدى انتماء الفقرة إلى المجال الذي وضعت فيه. وتركت مساحة في استبانة التحكيم للتعديل أو الحذف أو إبداء أية ملاحظات أخرى. وبعد استرداد الاستبانات من لجنة التحكيم، قامت الباحثة بتفريغ آراء المحكمين التي أبدوها حول كل فقرة فيها. وقامت باعتماد كل فقرة فيها أجمع 80% فأكثر من المحكمين على ملاءمتها، أو تعديل، أو إعادة صياغة الفقرات.

وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من سبعة مجالات يشكل كل مجال جانباً من جوانب فاعلية المدرسة حيث تكونت الاستبانة من (77) فقرة، فقد شملت الاستبانة المجالات التالية:

1. الإدارة المدرسية وقد تكون من (11) فقرة.
2. الهيئة التدريسية وقد تكون من (11) فقرة.
3. المناخ التنظيمي وقد تكون من (11) فقرة.
4. طرق التدريس وقد تكون من (11) فقرة.
5. الأنشطة التربوية وقد تكون من (11) فقرة.
6. العلاقة مع المجتمع المحلي وقد تكون من (11) فقرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7. الطلبة وقد تكون من (11) فقرة.

وقد وضع أمام كل فقرة خمس إجابات هي: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة وبدرجة قليلة جداً). أمّا طريقة الإجابة على الأداة: فهي أن يختار المستجيب، أو المستجيبة إحدى الإجابات الخمس السابقة. وقد تمّ توزيع فقرات الاستبانة عشوائياً لجميع المجالات.

ثبات الأداة الثانية:

لاستخراج ثبات الأداة قامت الباحثة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) بتطبيق الاستبانة على مجموعة مكونة من 30 معلماً ومعلمة، حيث تمّ إعطاء كل معلم أو معلمة رقماً من 2.30 وبعد مضي أسبوعين تمّ تطبيق الاستبانة على نفس العينة وبنفس الأرقام التي أعطيت في المرة الأولى وبعد ذلك تمّ حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين العلامات المحصلة في المرتين وقد كانت معاملات الارتباط للمجالات والأداة ككل كما هو موضح بالجدول (4).

كما تمّ استخراج ثبات الأداة بواسطة حساب معالم الاتساق الداخلي للاستبانة على عينة الدراسة بواسطة معادلة (كرونباخ) ألفا كما هو موضح بالجدول (4). وقد اعتبرت هذه القيم كافية لغايات الدراسة.

جدول (4)

معامل ارتباط بيرسون ومعامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات الاستبانة

المجال	معامل الارتباط	معامل الثبات المحسوب باستخدام معادلة كرونباخ ألفا
الإدارة المدرسية	0.84	0.90
الهيئة التدريسية	0.82	0.89
المناخ التنظيمي	0.85	0.90
طرق التدريس	0.78	0.84
الأنشطة التربوية	0.86	0.93
العلاقة مع المجتمع المحلي	0.85	0.91

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الطلبة	0.86	0.93
المقياس الكلي	0.88	0.95

إجراءات تصحيح أدوات الدراسة:

تم تدريج أداتي الدراسة حسب تدريج (ليكرت) الخماسي كما يلي:

- بدرجة كبيرة جداً وأعطيت 5 درجات.
- بدرجة كبيرة وأعطيت 4 درجات.
- بدرجة متوسطة وأعطيت 3 درجات.
- بدرجة قليلة وأعطيت درجتان.
- بدرجة قليلة جداً وأعطيت درجة واحدة.

وبالنسبة للفقرات السلبية في الأداتين فقد أعطيت الدرجات التالية:

- بدرجة كبيرة جداً وأعطيت درجة واحدة.
- بدرجة كبيرة وأعطيت 2 درجتان.
- بدرجة متوسطة وأعطيت 3 درجات.
- بدرجة قليلة وأعطيت 4 درجات.
- بدرجة قليلة جداً وأعطيت 5 درجات.

بعد رصد الدرجات لكل مجال تمّ حساب المتوسطات، وقد تمّ اعتماد التصنيف التالي لمستوى المتوسطات الحسابية:

1. المستوى المنخفض ويمثله المتوسط الذي يقع بين 1 إلى أقل من 3.
2. المستوى المتوسط ويمثله المتوسط الذي يقع بين 3 إلى أقل من 4.
3. المستوى المرتفع ويمثله المتوسط الذي يقع بين 4 -5.

إجراءات الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة تمّ اتباع الإجراءات الآتية:

- إعداد أدوات الدراسة في صورتها النهائية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إجراء المخاطبات الرسمية لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق الاستبانة.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة لتقدير قيمة الثبات.
- توزيع الاستبانة على عينة الدراسة عن طريق الزملاء، والمشرفين التربويين في المناطق المختلفة مرفقة برسائل خطية تعرفهم بموضوع الدراسة، أعيدت للباحثة (585) أداة من أصل (625) استبانة معبأة بالاستجابات المطلوبة من فئة المعلمين والمعلمات وبنسبة تقدّر بـ (93.6%).
- جمع البيانات الخاصة بالاستبانة في جداول خاصة تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.
- إجراء الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات المستقلة وتشمل:

1. درجة وعي المعلمين والمعلمات بمفهوم المساءلة والذي يعبر عنه بتقديرات أفراد العينة على فقرات ومجالات استبانة وعي المعلمين بمفهوم المساءلة.
2. الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى).
3. المؤهل العلمي وله مستويان (أقل من بكالوريوس، أكثر من بكالوريوس).
4. الخبرة ولها مستويان (10 سنوات فما دون، أكثر من 10 سنوات).

ثانياً: المتغير التابع وهو:

درجة فاعلية المدارس الثانوية الذي عبر عنه بتقديرات أفراد العينة على مجالات وفقرات استبانة فاعلية المدرسة الثانوية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.**
- **معامل ارتباط (بيرسون) للإجابة عن السؤال الثالث.**
- **تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للإجابة عن السؤال الرابع.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تمّ التوصل إليها بعد أن تمّ جمع البيانات اللازمة عن طريق أداتي الدراسة "استبانة درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية لمفهوم المساءلة في الأردن"، واستبانة فاعلية المدرسة كما يراها معلمو ومعلمات المدارس الثانوية في الأردن، كما قامت الباحثة بتحليل تلك البيانات للتوصل إلى النتائج، وسيتم عرض تلك النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية لمفهوم المساءلة في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مجالات استبانة درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة لمفهوم المساءلة، كما هو في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مجالات استبانة درجة وعيهم لمفهوم المساءلة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
.2	الالتزام بالواجبات والتعليمات	4.10	0.63	1
.4	العلاقات الشخصية مع الزملاء والطلبة	4.07	0.64	2
.3	الأداء الصفي	4.00	0.66	3
.1	فلسفة المساءلة	3.79	0.67	4
	الأداة ككل	3.95	0.56	

* الدرجة العليا من (5).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبيّن الجدول (5) أنّ مستوى وعي المعلمين والمعلمات لمفهوم المساءلة كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.95) والانحراف المعياري (0.56).

كما يبيّن الجدول (5) أنّ المجال الثاني: "مجال الالتزام بالواجبات والتعليمات" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.63)، وجاء المجال الرابع: "مجال العلاقات الشخصية مع الزملاء والطلبة" بالمرتبة الثانيـــة بمتوسط حسابـــي (4.07) وانحراف معياري (0.64). أمّا المجال الثالث: "مجال الأداء الصفي" فقد احتل المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.63). واحتل المجال الأول: "مجال فلسفة المساءلة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.67). وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على الأداة الكلية (3.95) وانحراف معيـــاري (0.56) وهو يقابل درجة التقدير بدرجة متوسطة.

كما تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجالات، حيث كانت كما يلي:

أ. المجال الأول: مجال فلسفة المساءلة:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال الأول: "مجال فلسفة المساءلة" مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعياري	الرتبة
.4	التفاعل بين المدير والمعلمين يولد الثقة	4.39	0.87	1
.20	عملية تعتمد على الشفافية والرقابة وتأتي بعدهما	4.21	0.85	2
.11	الحد من الترهل والقصور والإهمال والفساد	4.09	0.74	3

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.12	تفعيل الدافعية للعمل والأداء	4.00	0.79	4
.18	الالتزام بالعمل والمسؤولية	3.99	0.81	5
.2	تقييم أداء المعلمين في ضوء واجباتهم وصلاحياتهم	3.98	0.88	6
.5	عملية حتمية يخضع لها كل من يلتزم بالقوانين	3.95	0.98	7
.16	اعتماد مبدأ الثواب والعقاب	3.93	0.76	8
.9	دعم الشفافية والتعاون	3.88	0.76	9
.15	تحسين الأداء وتحقيق الأهداف	3.84	0.84	10
.14	تحقيق كفاءة المدرسة	3.83	0.82	11
.7	تعزيز الرقابة الداخلية في المدرسة	3.82	0.99	12
.21	التأكد من تحقيق الصالح العام	3.75	0.81	13
.17	عملية تؤدي إلى شمولية التخطيط في المدرسة	3.74	0.77	14
.22	التأكد من مستوى الأداء وفق المعايير المحددة	3.73	0.79	15
.24	تحديد المساءل والثواب/ العقاب الموجه له	3.72	0.81	16
.6	تقويم التغذية الراجعة عن الأداء بهدف تحسينه	3.71	0.91	17
.23	السعي للتحسين والتطوير المستمرين للأداء	3.70	0.86	18
.13	تحقيق عقلانية الإدارة	3.66	0.97	19
.8	البحث عن أسباب القصور في الأداء والإنجاز	3.64	0.84	20
.10	تحقيق ديمقراطية الإدارة	3.61	0.98	21
.19	منع سوء استخدام السلطة	3.52	0.92	22
.1	تصويب عمل الإدارة	3.51	0.75	23

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.3	ضمان جودة الأداء والإنجاز	3.03	0.88	24
	المجال ككل	3.79	0.67	

يبيّن الجدول (67) أنّ الفقرة (4) والتي نصت على "التفاعل بين المدير والمعلمين يولد الثقة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.39) وانحراف معيـاري (0.87)، وجاءت الفقرة (20) والتي كان نصها "عملية تعتمد على الشفافية والرقابة وتأتي بعدهما بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.85)، أمّا الفقرة (3) والتي نصت على: "ضمان جودة الأداء والإنجاز" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.03) وانحراف معياري (0.88). وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال (3.79) بانحراف معياري (0.67) وهو يقابل درجة التقدير بدرجة متوسطة.

ب. المجال الثاني: مجال الالتزام بالواجبات والتعليمات:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (7).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال الثاني مجال الالتزام بالواجبات والتعليمات مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعياري	الرتبة
.27	يساهم في واجبات المناوبة بجدية	4.34	0.78	1
.35	يشجع الآخرين على المحافظة على الممتلكات المدرسية	4.29	0.76	2
.29	يرشد في الحصول على الإجازات المرضية	4.23	0.73	3
.31	يتعرف التعليمات والأنظمة والقوانين المعمول بها	4.21	0.88	4
.34	يحافظ على ممتلكات المدرسة	4.17	0.84	5

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.32	يتفاعل مع الأنظمة والقوانين المعمول بها	4.10	0.67	6
.37	يشارك في اللجان المدرسية، مثل اللجان الثقافية، والمقاصف، والكشافة، والمرشدات.	4.08	0.77	7
.26	يحافظ على بدايات الحصص ونهايتها	4.06	0.77	8
.36	ينمي قيمة النظافة عند الطلبة	4.00	0.71	9
.30	يحترم تعليمات الإدارة المدرسية	3.90	0.75	10
.33	يشارك في حفظ النظام المدرسي	3.87	0.90	11
.25	يشارك في الفعاليات الصباحية قبل بدء الحصص الصفية	3.51	0.82	12
.28	يحافظ على أوقات الدوام الرسمي	3.20	0.81	13
	المجال ككل	4.10	0.63	

يبيّن الجدول (7) أنّ الفقرة (27) والتي نصت على "يساهم في واجبات المناوبة بجدية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.34) وانحراف معيـــاري (0.78)، وجاءت الفقرة (35) والتي كان نصها "يشجع الآخرين على المحافظة على الممتلكات المدرسية "بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.29) وانحراف معياري (0.76)، أمّا الفقرة (28) والتي نصت على "يحافظ على أوقات الدوام الرسمي" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (0.81). وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال (4.10) بانحراف معياري (0.63) وهو يقابل درجة التقدير بدرجة كبيرة.

المجال الثالث: مجال الأداء الصفي:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (8).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال الثالث مجال الأداء الصفي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعياري	الرتبة
.40	يهتم بنتائج الطلبة ومستويات تحصيلهم	4.43	0.78	1
.47	ينوع في أساليبه ويشرك الطلبة بالأنشطة الصفية	4.27	0.76	2
.42	يهتم بتنمية القيم والاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة	4.25	0.87	3
.48	يوظف التعزيز الملائم ويراعي الفروق الفردية	4.21	0.71	4
.41	يضع الخطط العلاجية لتحسين مستوى الطلبة	4.20	0.81	5
.44	يستفيد من توجيهات مدير المدرسة والمشرفين التربويين	4.19	0.82	6
.50	يقوي علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي عبر الأنشطة اللاصفية، ومجالس المعلمين.. الخ	4.11	0.85	7
.45	يستخدم التقنيات التعليمية الحديثة	4.10	0.81	8
.49	يهتم بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (مميزين ومعوقين)	4.07	0.68	9
.39	يضع الخطط اليومية لدروسه	4.06	0.74	10
.43	يتيح حرية التعبير اللفظي والحركي للطلبة في إطار تربوي منضبط	3.90	0.84	11

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.46	يستخدم التقويم التكويني والختامي والتغذية الراجعة	3.77	0.84	12
.38	يضع الخطط السنوية والشهرية للمواد التي يدرسها	3.51	0.75	13
	المجال ككل	4.00	0.66	

يبين الجدول (8) أنّ الفقرة (40) والتي نصت على "يهتم بنتائج الطلبة ومستويات تحصيلهم" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.34) وانحراف معيـاري (0.78)، وجاءت الفقرة (47) والتي كان نصها "ينوع في أساليبه ويشرك الطلبة بالأنشطة الصفية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.27) وانحراف معياري (0.76)، أمّا الفقرة (38) والتي نصت على "يضع الخطط السنوية والشهرية للمواد التي يدرسها" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.75). وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال (4.00) بانحراف معيـاري (0.66) وهو يقابل درجة التقدير بدرجة متوسطة.

المجال الرابع: مجال العلاقات الشخصية مع الزملاء والطلبة:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (9).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال الرابع مجال العلاقات الشخصية مع الزملاء والطلبة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
.59	يحترم زملاءه وأولياء الأمور	4.25	0.83	1
.60	يشارك الزملاء في أفراحهم وأحزانهم	4.20	0.79	2
.58	يتعامل مع رؤسائه في العمل بكياسة واحترام	4.19	0.71	3
.61	يشارك في الأنشطة التربوية والمناسبات العامة	4.17	0.84	4
.56	ينمي مهارات الحوار وتقبل الرأي الآخر عند الطلبة	4.15	0.76	5
.54	يهتم بغياب الطلبة ويعالج مشكلاتهم	4.13	0.81	6
.63	يحرص على سمعة مدرسته ويعمل على تحسينها باستمرار	4.07	0.87	7
.53	ينمي الثقة بينه وبين الطلبة	4.02	0.87	8
.57	يتعاون مع زملاء العمل	3.99	0.78	9
.62	يحرص على توفير جو العائلة في العمل (الثقة، والمودة، والرحمة)	3.96	0.81	10
.55	يتقبل أسئلة الطلبة وإجاباتهم وآراءهم	3.81	0.73	11
.51	يحترم الطلبة احتراماً غير مشروط	3.80	0.76	12

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.52	يعالج أخطاء الطلبة ويعلمهم الصواب	3.74	0.84	13
	المجال ككل	4.07	0.64	

يبين الجدول (9) أنّ الفقرة (59) والتي نصت على "يحترم زملاءه وأولياء الأمور" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.83)، وجاءت الفقرة (60) والتي كان نصها "يشارك الزملاء في أفراحهم وأحزانهم" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.79)، أمّا الفقرة (52) والتي نصت على "يعالج أخطاء الطلبة ويعلمهم الصواب" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (0.84). وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال (4.07) بانحراف معياري (0.64) وهو يقابل درجة التقدير بدرجة كبيرة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة فاعلية المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مجالات استبانة فاعلية المدرسة، كما هي موضحة في الجدول (10).

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مجالات استبانة فاعلية المدرسة

الرقم	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة
.1	الإدارة المدرسية	3.94	0.74	1
.2	الهيئة التدريسية	3.83	0.66	2
.3	المناخ التنظيمي	3.70	0.72	3
.4	طرق التدريس	3.59	0.68	4

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.5	الأنشطة التربوية	3.34	0.83	5
.7	الطلبة	3.26	0.85	6
.6	العلاقة مع المجتمع المحلي	3.16	0.90	7
	الأداة ككل	3.55	0.65	

* الدرجة العليا من (5).

يبين الجدول (10) أنّ مستوى فاعلية المدارس الثانوية الحكومية كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.55) والانحراف المعياري (0.65)، ويبين الجدول (10) أن المجال الأول "مجال الإدارة المدرسية" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.74)، وجاء المجال الثاني: "مجال الهيئة التدريسية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.83) بانحراف معياري (0.66). أمّا المجال السادس "مجال العلاقة مع المجتمع المحلي" فقد احتل المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.16) وانحراف معياري (0.90). وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على فقرات استبانة فاعلية المدارس (3.55) وانحراف معياري (0.65)، وهو يقابل درجة التقدير بدرجة متوسطة. وقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات مجالات أداة فاعلية المدارس حيث كانت على النحو التالي:

أ. المجال الأول: مجال الإدارة المدرسية:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (11).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال الأول مجال الإدارة المدرسية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
.1	تحيط إدارة المدرسة بعملها وتعرفه معرفة كبيرة	4.45	0.81	1
.8	تتميز إدارة المدرسة بالمحافظة على أوقات الدوام الرسمي	4.20	0.83	2
.2	تتحمل إدارة المدرسة المسؤولية وتنجزها	4.10	0.82	3
.3	إدارة المدرسة قادرة على تحمل مسؤولية أكبر	4.08	0.95	4
.11	تتميز سجلات المدرسة بالدقة	4.01	0.76	5
.7	تلتزم إدارة المدرسة بإنجاز العمل	3.96	0.76	6
.6	تتميز إدارة المدرسة بالتخطيط الدقيق للعمل	3.82	0.78	7
.10	تتميز إدارة المدرسة بالعدالة والنزاهة	3.80	0.81	8
.9	يمتلك مدير المدرسة قدرة على استشراف المستقبل	3.79	0.74	9
.5	تتميز إدارة المدرسة بالنمو المهني المستمر	3.73	0.72	10
.4	تتميز إدارة المدرسة بالتفكير المستقل	3.72	0.74	11
	الأداة ككل	3.94	0.74	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبين الجدول (11) أنّ الفقرة (8) والتي نصت على "تتميز إدارة المدرسة بالتخطيط الدقيق للعمل" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.83)، وجاءت الفقرة (1) والتي كان نصها "تحيط إدارة المدرسة بعملها وتعرفه معرفة كبيرة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.81)، أمّا الفقرة (4) والتي نصت على "تتميز إدارة المدرسة بالتفكير المستقل" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (0.74). وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال (3.94) بانحراف معياري (0.74) وهو يقابل درجة التقدير بدرجة متوسطة.

ب. المجال الثاني: مجال الهيئة التدريسية:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (12).

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال الثاني "مجال الهيئة التدريسية" مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
.12	تسعى الهيئة التدريسية إلى تحقيق الأهداف المدرسية.	4.10	0.79	1
.13	تلتزم الهيئة التدريسية بإنجاز أعمالها.	4.05	0.70	2
.14	تتميز الهيئة التدريسية بالإخلاص في العمل.	4.04	0.77	3
.21	تشارك الهيئة التدريسية الطلبة في الفعاليات الصباحية.	3.89	0.85	4
.22	تؤدي الهيئة التدريسية أعمالها بروح الفريق.	3.85	0.77	5
.16	تهتم الهيئة التدريسية بتحصيل الطلاب.	3.84	0.89	6
.20	تستعمل الهيئة التدريسية مصادر التعلم كالمكتبات والمختبرات.	3.82	0.84	7
.15	تسعى الهيئة التدريسية للتنمية المهنية.	3.80	0.89	8

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.18	تهتم الهيئة التدريسية بالموهوبين/ المبدعين.	3.66	0.83	9
.19	تستخدم الهيئة التدريسية التقنيات التعليمية الحديثة.	3.65	0.92	10
.17	تضع الهيئة التدريسية الخطط العلاجية للطلبة للضعاف أكاديمياً.	3.48	0.86	11
	المجال ككل	3.83	0.66	

يبين الجدول (12) أنّ الفقرة (12) والتي نصت على "تسعى الهيئة التدريسية إلى تحقيق الأهداف المدرسية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.79) وجاءت الفقرة (13) والتي كان نصها "تلتزم الهيئة التدريسية بإنجاز أعمالها" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.05) وانحراف معياري (0.70)، أمّا الفقرة (17) والتي نصت على "تضع الهيئة التدريسية الخطط العلاجية للطلبة الضعاف أكاديمياً" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (0.86). وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال (3.83) بانحراف معيـاري (0.66) وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة.

المجال الثالث: مجال المناخ التنظيمي:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (13).

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال الثالث "مجال المناخ التنظيمي" مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
.23	التعاون والعمل بروح الفريق.	4.03	0.70	1
.32	العلاقة بين العاملين تقوم على الاحترام المتبادل.	3.93	0.79	2
.25	العلاقات الاجتماعية السائدة طيبة وموثوقة.	3.91	0.74	3

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.33	جو العمل تسوده الثقة والمودة.	3.75	0.86	4
.26	يشعر العاملون في المدرسة بالراحة والطمأنينة.	3.70	0.84	5
.31	العلاقة السائدة بين الإدارة والعاملين تتصف بالديمقراطية.	3.67	0.74	6
.24	المشاركة في اتخاذ القرارات.	3.64	0.81	7
.27	يحب العاملون في المدرسة العمل ويتحمسون له.	3.56	0.76	8
.30	توافر الحرية الأكاديمية عند العاملين في المدرسة.	3.52	0.79	9
.28	يشعر العاملون في المدرسة بالأمن الوظيفي.	3.50	0.81	10
.29	العاملون في المدرسة روحهم المعنوية عالية.	3.47	0.75	11
	المجال ككل	3.70	0.72	

يبين الجدول (13) أنّ الفقرة (23) والتي نصت على "التعاون والعمل بروح الفريق" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.03) وانحراف معياري (0.70)، وجاءت الفقرة (32) والتي كان نصها "العلاقة بين العاملين تقوم على الاحترام المتبادل" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (0.79)، أمّا الفقرة (29) والتي نصت على "العاملون في المدرسة روحهم المعنوية عالية" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.47) وانحراف معياري (0.75). وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال (3.70) بانحراف معياري (0.72) وهو يقابل درجة التقدير بدرجة متوسطة.

المجال الرابع: مجال طرق التدريس:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (14).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال الرابع "مجال طرق التدريس" مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
.43	تنفيذ المناهج الدراسية في أوقاتها المخصصة لها	3.99	0.73	1
.44	الاختبارات والامتحانات أدوات قياس وفرص للتعلم	3.89	0.84	2
.41	مراعاة الفروق الفردية في العملية التعليمية التعلمية	3.85	0.65	3
.37	استخدام الحوار والمناقشة بدل التلقين	3.76	0.72	4
.39	استخدام التغذية الراجعة للتحكم بالمخرجات التعليمية	3.63	0.86	5
.40	تثبيت المهارات المكتسبة بالتطبيق الفعلي لها	3.56	0.74	6
.34	أسلوب التدريس السائد عند غالبية المعلمين هو القائم على مبدأ التعلم الإتقاني Mastery Learning	3.50	0.84	7
.42	الاهتمام بذوي الحاجات الخاصة	3.48	0.79	8
.38	في كل حصة صفية هناك استغلال للأنشطة الإثرائية والختامية	3.39	0.81	9
.35	يوظف المعلمون أسلوب التدريس القائم على مبدأ التعلم الفوقي Over Learning	3.34	0.77	10
.36	يسود استخدام الحاسوب في التعلم والتعليم الصفي	3.06	0.75	11
	المجال ككل	3.59	0.68	

يبين الجدول (14) أنّ الفقرة (43) والتي نصت على: "تنفيذ المناهج الدراسية في أوقاتها المخصصة لها" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.73)، وجاءت الفقرة (44) والتي كان نصها "الاختبارات والامتحانات أدوات قياس وفرص للتعلم "بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.84)، أمّا الفقرة (36) والتي نصت على "يسود استخدام الحاسوب في التعلم والتعليم الصفي" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (0.75). وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال (3.59) بانحراف معيـاري (0.68) وهو يقابل درجة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التقدير بدرجة متوسطة.

المجال الخامس: مجال الأنشطة التربوية:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (15).

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال الخامس "مجال الأنشطة التربوية" مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
.50	مشاركة أولياء الأمور في أنشطة المدرسة	3.82	0.68	1
.45	تنوع الأنشطة التربوية الثقافية في المدرسة: علمية، وأدبية، واجتماعية، وفنية، ورياضية ... الخ	3.70	0.73	2
.52	يتم تخطيط الأنشطة في ضوء القيم المتوخاة	3.51	0.84	3
.55	الأنشطة هادفة بشكل عام لتحقيق الأهداف التربوية	3.49	0.78	4
.51	يتم تخطيط الأنشطة بحيث تعمق الانتماء والولاء الوطني	3.44	0.78	5
.53	يتم التركيز على الأنشطة التي تثبت الهوية الثقافية للأمة	3.40	0.76	6
.48	اختيار الأنشطة التي تعمق أهداف المنهاج	3.39	0.81	7
.54	مساهمة الأنشطة في تسجيل القيم لدى الطلبة	3.36	0.71	8

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.49	اختيار الأنشطة المحققة للنمو المتكامل المتوازن	3.26	0.74	9
.46	مشاركة الطلبة جميعهم بالأنشطة الثقافية	3.22	0.78	10
.47	توافر المرافق اللازمة لممارسة الأنشطة	3.20	0.75	11
	المجال ككل	3.34	0.83	

يبين الجدول (15) أنّ الفقرة (45) والتي نصت على "تنوع الأنشطة التربوية الثقافية في المدرسة: علمية، أدبية، اجتماعية، فنية، رياضية ...الخ".

قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.73)، وجاءت الفقرة (52) والتي كان نصها "يتم تخطيط الأنشطة في ضوء القيم المتوخاة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.84)، أمّا الفقرة (50) والتي نصت على "مشاركة أولياء الأمور في أنشطة المدرسة" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.82) وانحراف معياري (0.68). وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال (3.34) بانحراف معياري (0.83) وهو يقابل درجة التقدير بدرجة متوسطة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال السادس: مجال العلاقة مع المجتمع المحلي:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (16).

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال السادس "مجال العلاقة مع المجتمع المحلي" مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
.56	علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي علاقة تعاونية تكاملية.	3.64	0.74	1
.57	طرق الاتصال بين المدرسة والمجتمع المحلي مفتوحة ونشطة.	3.57	0.78	2
.66	تعمل المدرسة على تنقية العادات والتقاليد الاجتماعية السائدة في البيئة المحلية.	3.34	0.79	3
.61	تساهم المدرسة بأعمال تطوعية لنظافة البيئة.	3.33	0.63	4
.65	تقوم المدرسة بدور قيادي في المهمات التنويرية.	3.23	0.74	5
.59	يشارك أولياء أمور الطلبة في مجالس المدرسة المختلفة.	3.20	0.77	6
.64	تشارك المدرسة المجتمع المحلي في المناسبات المختلفة.	3.17	0.68	7
.58	يشارك أصدقاء المدرسة من المجتمع المحلي في أنشطتها المتنوعة.	3.14	0.83	8
.63	استخدام المجتمع المحلي لمرافق المدرسة.	2.80	0.81	9

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.60	يشارك المجتمع المحلي في صيانة المدرسة ومرافقها.	2.75	0.69	10
.62	تساهم المدرسة في برامج محو الأمية وتعليم الكبار.	2.54	0.76	11
	المجال ككل	3.16	0.90	

يبين الجدول (16) أنّ الفقرة (56) والتي نصت على "علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي علاقة تعاونية تكاملية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (0.74)، وجاءت الفقرة (57) والتي كان نصها "طرق الاتصال بين المدرسة والمجتمع المحلي مفتوحة ونشطة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.78)، أمّا الفقرة (62) والتي نصت على "تساهم المدرسة في برامج محو الأمية وتعليم الكبار" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.54) وانحراف معياري (0.76). وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال (3.16) بانحراف معياري (0.90)، وهو يقابل درجة التقدير بدرجة متوسطة.

المجال السابع: مجال الطلبة:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (17).

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال السابع "مجال الطلبة" مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
.67	تقوم العلاقة بين الطلبة والمعلمين على الاحترام المتبادل.	3.74	0.84	1
.72	ينتمي طلبة المدرسة للوطن انتماءً واعياً.	3.42	0.85	2

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.69	يواظب الطلبة على أوقات الدوام الرسمي.	3.36	0.91	3
.71	يحترم الطلبة القيم الاجتماعية السائدة.	3.35	0.74	4
.77	يحرص الطلبة على التحصيل الأكاديمي العالي.	3.32	0.94	5
.73	تسهم مجالس الطلبة في تقويم سلوكاتهم.	3.26	0.83	6
.74	تعزز مجالس الطلبة الروح القيادية لديهم.	3.25	0.78	7
.70	يساهم الإرشاد التربوي في المدرسة في تشخيص مشكلات الطلبة ومعالجتها.	3.22	0.87	8
.75	يسهم طلبة المدرسة في الفعاليات المنتجة في المجتمع المحلي.	3.12	0.90	9
.68	يحرص الطلبة على ممتلكات المدرسة.	3.05	0.92	10
.76	يسهم الطلبة في التوعية المرورية في المدرسة.	2.80	0.77	11
	المجال ككل	3.26	0.85	

يبين الجدول (17) أنّ الفقرة (67) والتي نصت على "تقوم العلاقة بين الطلبة والمعلمين على الاحترام المتبادل" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (0.84)، وجاءت الفقرة (72) والتي كان نصها "ينمي طلبة المدرسة للوطن انتماءً واعياً" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (0.85)، أمّا الفقرة (76) والتي نصت على "يسهم الطلبة في التوعية المرورية في المدرسة" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري (0.77). وقد بلغ المتوسط الحسابي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال (3.26) بانحراف معيـاري (0.85) وهو يقابل درجة التقدير بدرجة متوسطة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما العلاقة بين درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بمفهوم المساءلة ودرجة الفاعلية لديهم؟.

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين إجابات المعلمين والمعلمات على مجالات استبانة درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية لمفهوم المساءلة، وإجاباتهم على مجالات استبانة فاعلية المدرسة، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (18).

جدول (18)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين إجابات المعلمين والمعلمات على مجالات استبانة درجة وعيهم لمفهوم المساءلة وإجابات على مجالات استبانة فاعلية المدرسة

فاعلية المدرسة		فلسفة المساءلة	الالتزام	الأداء الصفي	علاقات شخصية	الأداة الكلية
الإدارة المدرسية	قيمة معامل ارتباط بيرسون	0.639	0.514	0.641	0.623	0.721
	مستوى الدلالة الإحصائية	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
الهيئة التدريسية	قيمة معامل ارتباط بيرسون	0.476	0.467	0.645	0.609	0.631
	مستوى الدلالة الإحصائية	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
المناخ التنظيمي	قيمة معامل ارتباط بيرسون	0.523	0.410	0.618	0.604	0.632
	مستوى الدلالة الإحصائية	0.000*	0.001	0.000*	0.000*	0.000*
طرق التدريس	قيمة معامل ارتباط بيرسون	0.518	0.461	0.663	0.625	0.658
	مستوى الدلالة الإحصائية	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
الأنشطة التربوية	قيمة معامل ارتباط بيرسون	0.469	0.336	0.626	0.579	0.586
	مستوى الدلالة الإحصائية	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العلاقة مع المجتمع المحلي	قيمة معامل ارتباط بيرسون مستوى الدلالة الإحصائية	0.404 0.001	0.233 *0.023	0.504 *0.000	0.446 *0.000	0.471 *0.000
الطلبة	قيمة معامل ارتباط بيرسون مستوى الدلالة الإحصائية	0.442 *0.000	0.300 0.011	0.462 *0.000	0.456 *0.000	0.496 *0.000
الأداة الكلية	قيمة معامل ارتباط بيرسون مستوى الدلالة الإحصائية	0.585 *0.000	0.451 *0.000	0.700 *0.000	0.662 *0.000	0.705 *0.000

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

يبين الجدول (18) أنّ هناك علاقة ارتباط إيجابية قوية وذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.01) بين درجة وعي المعلمين بمفهوم المساءلة ومستوى فاعلية المدرسة، إذ بلغ معامل الارتباط (0.71).

كما يبين أنّ قيم معاملات الارتباط بين إجابات أفراد العينة على مجالات استبانة درجة الوعي لمفهوم المساءلة وإجاباتهم على مجالات استبانة فاعلية المدرسة إيجابية وذات دلالة إحصائية إذ:

أ. تراوحت قيم معاملات الارتباط بين إجابات أفراد العينة على مجال فلسفة المساءلة وإجاباتهم على مجالات استبانة فاعلية المدرسة بين (0.404- 0.639) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq$ 0.01).

ب. تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات تقديرات أفراد العينة على مجال الالتزام ودرجات تقديراتهم على مجالات استبانة فاعلية المدرسة بين (0.233- 0.514) وهي معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جـ. تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات تقديرات أفراد العينة على مجال الأداء الصفي ودرجات تقديراتهم على مجالات استبانة فاعلية المدرسة بين (0.462- 700) وهي معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

د. تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات تقديرات أفراد العينة على مجال علاقات شخصية ودرجات تقديراتهم على مجالات استبانة فاعلية المدرسة بين (0.446- 0.662) وهي معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

هـ. تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات تقديرات أفراد العينة على مجال الأداة الكلية ودرجات تقديراتهم على مجالات استبانة فاعلية المدرسة بين (0.471- 0.721) وهي معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يوجد أثر للمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة على العلاقة بين درجة وعي أفراد عينة الدراسة بمفهوم المساءلة ودرجة الفاعلية لديهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب قيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة ودرجة وعي أفراد العينة بمفهوم المساءلة ودرجة الفاعلية لديهم، والجدول (19) يبيّن ذلك.

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج بحيث تكون درجة الفاعلية هي المتغير التابع ودرجة الوعي بمفهوم المساءلة والجنس والمؤهل والخبرة هي المتغيرات المستقلة. يبيّن الجدول (19) مصفوفة معامل الارتباط بين هذه المتغيرات الخمسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (19)

مصفوفة معامل الارتباط بين المتغيرات الخمسة

	الفاعلية	الوعي	الجنس	المؤهل	الخبرة
الفاعلية	1.000 - 585	0.705** 0.000 585	-0.331** 000 585	-0.105* 011 585	0.001 0.986 0.585
الوعي	0.705** 0.000 585	1.000 - 585	-0.250** 0.000 585	0.070- 090 585	0.026 0.534 858
الجنس	-0.331** 0.000 585	-0.250** 585	1.000 - 585	0.120** 0.004 585	0.193** 0.00 585
المؤهل	-0.105* 0.011 585	0.070 0.090 585	0.120** 004 585	1.000 - 585	0.021 0.608 585
الخبرة	0.001 0.986 585	0.026 0.534 585	0.193** 0.000 585	0.021 0.608 585	1.000 - 585

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

جدول (20)

يبين معامل الارتباط المتعدد بين الدرجة الفاعلية من جهة ومتغيرات الوعي والجنس والخبرة والمؤهل مجتمعة

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1.	0.724	0.524	0521	0.4470

* الخبرة، المؤهل، الوعي، الجنس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبيّن الجدول رقم (20) تحليل الانحدار المتعدد المتدرج معامل الارتباط المتعدد بين متغير الفاعلية من جهة ومتغيرات الوعي والجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

جدول (21)

خلاصة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج

Model	Unstandardized Coefficients		standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1. Constant	0.658	0.151	-	4.372	0.000
الوعي	0.768	0.035	0.660	22.224	0.000
الجنس	-0.213	0.039	-0.165	-5.411	0.000
المؤهل	-7.035E- 02	0.052	-0.039	-1.350	0.1378
الخبرة	2.095 E-02	0.038	0.016	0.553	0.580

ويبيّن الجدول (21) خلاصة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لتباين درجة الفاعلية مع تباين المتغيرات الأربعة.

نلاحظ من الجدول (19) أن هنالك معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية وكل من الوعي والجنس والمؤهل.

هذا ويبيّن جدول (20) أن معامل الارتباط المتعدد بين الفاعلية من جهة والمتغيرات الأربعة الأخرى قد بلغ 72% وهي دالة إحصائياً وبلغ مربع معامل الارتباط (التباين المشترك) بين المتغيرات الخمسة 52% وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدد المتدرج في جدول (20) تبيّن أن الوعي بمفهوم المساءلة يشرح حوالي 49% وأن متغير الجنس يشرح حوالي 3% وأما متغيرا الخبرة والمؤهل فلم يكن إسهامها في شرح التباين في الفاعلية دال إحصائياً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة في الأردن، بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة، ومعرفة ما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة بمفهوم المساءلة ودرجة فاعلية المدرسة.

ولتحقيق ذلك فقد تمّ تحديد أربعة أسئلة تمّت الإجابة عنها من خلال فصل النتائج السابق، وفيما يلي مناقشة النتائج تبعاً لتسلسل أسئلة الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية لمفهوم المساءلة في الأردن؟

أظهرت النتائج أنّ مستوى وعي المعلمين والمعلمات لمفهوم المساءلة كان متوسطاً (3.95). وتعد هذه النتيجة نتيجة طبيعية نظراً لغياب التركيز على هذا المفهوم وغياب ورش العمل الخاصة بذلك من قبل وزارة التربية والتعليم، والتي اكتفت بإبراز هذا المفهوم من خلال التعليمات المكتوبة والتي يمكن أن تبقى داخل الملفات في معظم المدارس واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الزعبي (2003).

كما أشارت نتائج هذا السؤال إلى أنّ مجال الالتزام بالواجبات والتعليمات قد احتل المرتبة الأولى في درجة وعي المعلمين والمعلمات لمفهوم المساءلة.

وتعزو الباحثة السبب إلى أنّ مفهوم الالتزام بالواجبات والتعليمات أصبح من المفاهيم الدارجة والمتداولة في العملية التربوية، وأصبح مفهوماً واضحاً وممارساً لمعظم العاملين في التربية والتعليم، وهو اتجاه حديث تبنته وزارة التربية والتعليم لتطوير العملية التربوية والتي تهدف إلى تعزيز الرقابة الداخلية لدى عناصر العملية التربوية من مدير مدرسة ومعلم وطالب وغيرهم من العناصر الداخلة في النظام التربوي،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالإضافة إلى التأكد من مستوى الأداء وفق المعايير المحددة، ويعد المعلمون أنفسهم بأنهم ملتزمون بمعايير الالتزام بالواجبات والتعليمات حيث يرون أنفسهم انهم يقومون بجميع الأعمال والمهام الموكولة إليهم بكل الالتزام والدقة: مثل مشاركتهم في الفعاليات الصباحية قبل بداية الحصص الصفية والمشاركة في حفظ النظام المدرسي، والمحافظة على الممتلكات المدرسية، وتنمية القيم الأخلاقية لدى الطلبة، والمشاركة في اللجان المدرسية المختلفة، وكذلك اهتمامهم بنتائج الطلبة ومستويات تحصيلهم، ووضع الخطط العلاجية لمعالجة الضعف لدى الطلبة، واهتمامهم بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة سواء المتميزين أو المعوقين، وتنويعهم في أساليب وطرائق التدريس والأنشطة المختلفة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجغبير (1993)، ونتائج دراسة مصطفى (1997) ونتائج دراسة الدريني (2001)، ونتائج دراسة دويري (2002).

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما درجة فاعلية المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الأردن؟

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة عوامل أهمها: ضعف إمكانيات المدارس المادية، إذ إنّ المدارس تعتمد على رسوم التبرعات المدرسية لتغطية مصاريفها المتعددة والمتنوعة، وهي مبالغ رمزية، تكاد لا تغطي الحاجات الطارئة للمدرسة. فضلاً عن الرواتب المتدنية للمعلمين والمعلمات وكثرة أعداد الطلاب في الصف الواحد، وزيادة العبء التدريس للمعلم. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة طناش (1993).

دلت نتائج هذا السؤال أن فاعلية المدارس الثانوية الحكومية كانت ضمن المستوى المتوسط، وقد احتل مجال الإدارة المدرسية المرتبة الأولى، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنّ الإدارة المدرسية تلتزم بإنجاز الأعمال المطلوبة منها، والتخطيط الدقيق للعمل، ومتابعة النمو المهني للمعلمين، وتحافظ على أوقات الدوام المدرسي الرسمي، وتميزها بالعدالة والنزاهة وقدرة مدير المدرسة على استشراف المستقبل ووضع الخطط لمواجهته، وكل هذه المهمات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يقوم بها مدير المدرسة لتصبح المدرسة فاعلة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن معظم المعلمين والمعلمات يرون أنّ مدارسهم نموذج يحتذى، ويرون فريق أعضاء هيئة التدريس، فريقاً نموذجياً يقوم بجميع أعماله ومهماته.

واحتل مجال العلاقة مع المجتمع المحلي في المرتبة الأخيرة، حيث إنّ مساهمة المدرسة في فعاليات المجتمع المحلي محدودة وقليلة، وتعزو الباحثة ذلك إلى نظرة المجتمع المحلي إلى المدرسة على أنّها مكان لتعليم أبنائهم فقط، ولا ينظرون إليها على أنّها مؤسسة تقدم للمجتمع خدمات غير الخدمات التعليمية، حيث يمكن أن تسهم المدرسة بأعمال تطوعية لخدمة البيئة المحيطة ونظافتها، وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار. واستخدام المجتمع مرافق المدرسة ومشاركة المدرسة للمجتمع المحلي في المناسبات المختلفة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى النظرة التقليدية التي سادت في السابق حول المدرسة على أنها تقبع في برج عاجي لا يجوز لأحد دخوله سوى المعلمين والطلبة، ولا يتم فيه سوى الفعاليات التعليمية فقط. بالإضافة إلى اقتصار دور مديري المدارس على العملية التعليمية وتركيزهم الكبير على هذا الجانب، وإهمالهم للجوانب الأخرى مثل: خدمة وتنمية المجتمع المحلي، وإشراكه في العملية التعليمية والاستفادة من خبراته وقدراته وإمكانياته لخدمة المدرسة، وزيادة فاعليتها.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة شعبان (1993)، ودراسة بفريج، (Beverage 2003)، ونتائج دراسة بالن (Balen, 2004).

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما العلاقة بين درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بمفهوم المساءلة ودرجة فاعلية المدرسة؟

بينت نتائج هذا السؤال أنّ هناك علاقة إيجابية قوية بين عناصر درجة وعي المعلمين والمعلمات بمفهوم المساءلة، وعناصر درجة فاعلية المدرسة، حيث إن درجة فاعلية المدارس الثانوية تتأثر إيجابياً بدرجة وعي المعلمين والمعلمات بمفهوم المساءلة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن وعي المعلمين بمفهوم المساءلة ومعرفتهم بعناصرها سوف يدفعهم للاجتهاد في العمل وبذل المزيد من الجهد والعمل في سبيل تحقيق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أفضل نتائج للمدرسة وبذلك تصبح المدرسة فاعلة، ويتم إنجاز الأعمال والمهام بصورة دقيقة وفعالة.

وهذه النتيجة تتفق مع طبيعة النفس البشرية والتي تحتاج إلى المراقبة والمتابعة لإنجاز الأعمال بالشكل الأمثل فكلما شعرنا بالمسؤولية أكثر التزمنا بأعمالنا أكثر وإحساسنا بالمساءلة عن أعمالنا يجعلنا نهتم بعملنا ونقوم بإنجازه بأفضل شكل، وكذلك المعلم فكلما أدرك أنه مساءل عن عمله يجعله ذلك حريصاً على أدائه بأفضل شكل ممّا ينعكس على المدرسة بالفاعلية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المحمود (1999)، ونتائج دراسة جورمان (Gorman, 1998)، ونتائج دراسة ارمسترونج (Armstrong, 1998).

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل يوجد أثر للمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة على درجة وعي أفراد عينة الدراسة بمفهوم المساءلة، ودرجة الفاعلية لديهم؟

بينت نتائج هذا السؤال أنّ هناك علاقة ارتباطية متوسطة بين الجنس وتقديرات أفراد العينة على استبانة درجة وعيهم بمفهوم المساءلة حيث يدل ذلك على أنّ الجنس لا يؤثر كثيراً على درجة الوعي بمفهوم المساءلة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات بغض النظر عن جنسهم يطبق عليهم القوانين والأنظمة والتعليمات نفسها في المدارس، ولا يوجد أيّ تمييز بينهم يعزى لجنسهم. لذلك كان الجنس ذا تأثير متوسط في تفسير نسبة التباينات حيث بلغت (18.9%) من التباينات الكلية.

وكذلك بالنسبة لمتغير عدد سنوات الخبرة حيث كان معامل الارتباط بينه وبين تقديرات أفراد العينة على استبانة درجة وعيهم بمفهوم المساءلة متوسطاً، وكانت درجة تفسيره للتباينات (19.4%) من التباينات الكلية. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ مفهوم المساءلة لا يحتاج إلى خبرة طويلة للتوصل إليه ومعرفته، وإنما يتعرف إليه الفرد ويدخل إلى بنيته المعرفية، وحسب تلك البنى المعرفية لديه يتحدد مفهوم المساءلة حيث تعمل على تحديد المفهوم وآليات التعامل معه واتجاهاته نحوه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فقد كانت درجة ارتباطه بتقديرات أفراد العينة على استبانة درجة وعيهم بمفهوم المساءلة قوية، وكانت له قدرة تفسيرية للتباينات كبيرة حيث بلغت (24.5%) وهي نسبة كبيرة نسبياً في درجة تفسير التباينات الكلية وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المؤهل العلمي للفرد هو الذي يشكل البنى المعرفية لديه وتلك البنى المعرفية هي التي تحدد درجة وعي الفرد بمفهوم المساءلة.

وكانت درجة الارتباط بين تقديرات أفراد العينة على استبانة درجة فاعلية المدارس الثانوية والجنس متوسطة أمّا درجة ارتباط تقديراتهم مع متغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة فكانت بدرجة قوية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن متغير الجنس لا يؤثر كثيراً في فاعلية المدرسة، فالمعلمون والمعلمات مطلوب منهم واجبات عليهم القيام بها بغض النظر عن جنسهم حيث إنهم يقومون بتدريس نفس المناهج المدرسية ويخضعون لنفس القوانين والأنظمة ويتعاملون مع نفس المعطيات التربوية بصرف النظر عن جنس طلبة ومعلمي تلك المدرسة.

وقد كانت درجة تفسير متغيري الجنس والمؤهل العلمي منخفضة حيث كانت نسبة تفسيرها للتباينات (13.2% و 12.9%) على التوالي، أمّا متغير عدد سنوات الخبرة فكانت نسبة تفسيره للتباينات (26.1%) وهي نسبة مرتفعة نسبياً، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ عامل الخبرة يؤثر في درجة فاعلية المدارس الثانوية، حيث كان الارتباط إيجابياً ممّا يعني أنه كلما زادت خبرة المعلم أو المعلمة كانت فاعلية المدرسة أكبر، حيث تعمل الخبرة على تذليل الصعوبات التي تواجه المدرسة، وتساعد على إنجاز المهمات بصورة أفضل وفاعلية أعلى.

فالمعلم ذو الخبرة الواسعة له أثر كبير في فاعلية المدرسة نظراً لما يملكه من معرفة واسعة تساعده في ابتداع الأساليب المناسبة للتعامل مع الطلبة والمعلمين والإدارة فضلاً عن اهتمامه الكبير بأمور المدرسة، وسمعتها وانتمائه وولائه لمدرسته.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة شعبان (1993)، ونتائج دراسة المحمــود (1999).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات:

بناء على النتيجة التي حصلت عليها الدراسة عند إجابتها عن السؤال الأول والتي أشارت بها إلى: ما درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية لمفهوم المساءلة في الأردن توصي الباحثة:

1. **ضرورة إطلاع وزارة التربية والتعليم على أشكال المساءلة المطبقة في القطاعات الأخرى والإفادة منها في المدارس الحكومية وتعميم القوانين والأنظمة العاملين في المؤسسات التربوية للاطلاع عليها بشكل دوري.**
2. **ضرورة تفعيل نظام المساءلة من قبل وزارة التربية والتعليم وتعميمها على المؤسسات التربوية التابعة لها بشكل جاد للحد من التجاوزات في سلوكات العاملين وعقد الندوات التثقيفية بهدف توعية المعلمين والمعلمات بمفهوم المساءلة وإيجابيات تفعيلها في الممارسة العملية داخل المؤسسات التربوية.**

وبناء على النتيجة التي حصلت عليها الدراسة عند إجابتها عن السؤال الثاني: ما درجة فاعلية المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

3. **ضرورة بناء برامج تدريبية للعاملين في المدارس الحكومية في ضوء احتياجاتهم الفعلية للقيام بمهامهم بشكل فاعل.**
4. **قيام وزارة التربية والتعليم في الأردن بدراسة إمكانية اعتماد أداة مساءلة لأداء للعاملين في المؤسسات التربوية.**

وبناءً على النتيجة التي حصلت عليها الدراسة عند أجابتها عن السؤال الثالث والتي أشارت إلى: ما العلاقة بين درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية بمفهوم المساءلة ودرجة الفاعلية لديهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5. حفز وتشجيع المعلمين والمعلمات على إبداء الأفكار الناقدة البناءة والتفاعل معها من قبل المدراء من اجل القضاء على الخوف من المساءلة والقلق على الأمن الوظيفي ليكون بذلك حافزاً للعطاء الجيد ممّا ينعكس على فاعلية المدرسة.

6. للمساءلة دور هام وضروري لضمان سير العمل والحفاظ على حقوق العاملين في المؤسسات التربوية وتحقيق أهدافها ويتم ذلك من خلال وصف دقيق للمهمات والواجبات التي ينبغي أن يقوم بها كل فرد في المؤسسة التربوية.

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

8. إجراء دراسات مماثلة لقياس مستوى فاعلية المدارس من وجهة نظر الطلاب وأولياء الأمور.

9. إجراء دراسات مماثلة لقياس درجة وعي المعلمين بمفهوم المساءلة من وجهة نظر مديري المدارس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع

المراجع بالعربية:

أبو عين، قاسم محمد مصطفى. (1995). تطوير معايير التنظيم الإداري بين المركزية واللامركزية في وزارة التربية والتعليم الأردنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، السودان، جامعة أم درمان.

آدم، وولف. (2000). المساءلة في الإدارة العامة، إصلاح الديمقراطية والكفاءة والأخلاق. المجلة الدولية للعلوم الإدارية، م11، ع10.

أوربن، كرستوفر. (1998). نحو تصنيف لمقاييس الفاعلية التنظيمية. الإدارة العامــة، 27 (57)، 42.55.

باولو، مورو. (1998). الفساد الأسباب والنتائج، مجلة التمويل والتنمية، م4.

بدر، حامد. (1982). الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بكلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة الكويت. مجلة العلوم الاجتماعية، م7، ع11.

البدري، طارق عبد الحميد. (2001). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. الأردن، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

البدري، عبد القادر عبد الحفيظ. (2002). دوافع العمل وعلاقتها بنظم القيم الشخصية لدى موظفي القطاع العام في منطقة بنغازي، ليبيا. الإدارة العامة، م42، ع2، 379.429.

البرادعي، عرفان. (1988). مدير المدرسة الثانوية: صفاته، مهامه، أساليب اختياره وإعداده. دمشق: دار الفكر.

بيتراكيون، رالف. (2000). التحليل المنطقي للمساءلة من أجل الأداء في إصلاح الخدمة العامة. المجلة الدولية للعلوم الإدارية، م5، ع40.

توفيق، جميل أحمد. (1997). إدارة الأعمال: مدخل وظيفي. دار الجامعات المصرية، الإسكندرية.

توق، محيي الدين. (1997). المساءلة الإدارية والديمقراطية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية، عمان، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جراي، شيريل وكوفمان، دانيـال. (1998). الفساد والتنميـة. مجلـة التمويل والتنميـة، م5، 29.40.

الجغبير، عبد الآله. (1993). درجة فهم مديري الأقسام في وزارة التربية والتعليم للمناخ الديمقراطي ولمبدأ المساءلة وأثر ذلك في سلوكهم الإداري. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

جورجي، أناندا .(1984). المبادئ العامة للإدارة للمخططين والإداريين والتربويين، سلسلة ملاحظات وتعليقات، الخلاصة رقم (8)، اليونسكو.

حجاز، محمد أحمد. (2000). المحاسبة الحكومية والإدارة العامة. عمان، المكتبة الوطنية.

حكيم، منتظر بن حمزة. (1995). الحوافز المهنية والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين. مجلة جامعة الملك عبد العزيز. م8، 93.155.

الدريني، لبنى نعيم أحمد. (2001). اتجاهات مديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة نحو المساءلة في الإدارة التربوية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الدويري، أحمد عودة. (2002). المساءلة في الإدارة العامة في الأردن، دراسة ميدانية تحليلية من وجهة نظر المدراء في وزارة التنمية الإدارية وأجهزة الرقابة المركزية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

الزامل، أحمد. (1991). المساءلة الإدارية والمحاسب الإداري. مجلة البحوث التجارية، مجلد 2، عدد 1.

الزعبي، ميسون طلاع. (2003). درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

سامح، فوزي. (1999). المساءلة الإدارية والشفافية. القاهرة، مركز الأهرام للدراسات.

شعبان، واصف عبد الرحيم. (1993). خصائص المدرسة الفعّالة في رأي مديري المدارس الثانوية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

شكيب، بشير. (1992). القيادة والتغيير (ط1). جدة، دار الحافظ للنشر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشواف، سعيد علي .(1989). قياس متغيرات الفاعلية التنظيمية: إطار مفتوح، الإدارة العامة، 28، (6)، 49- 91.

الشيخ، سليمان الخضري وسلامه، محمد أحمد، (1982). الرضا المهني لدى المعلمين في دولة قطر. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية (8)، 8، 85.119.

صالح، الأيهم. (2003). المدير الفعّال. www.annajah.net/article.php.

صوفان، أحمد إبراهيم. (1989). مدى توافر القيادات الإدارية في المناصب العليا مقارنة بالكفاءات الأخرى في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.

الطراونه، اخليف يوسف. (2000). تقدير الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك. مؤتة للبحوث والدراسات، م15، ع3، 12.41.

الطعاني، حسن. (1999). دراسة ميدانية لبناء برنامج تدريبي لمديري المدارس الثانوية في الأردن في ضوء أدائهم لمهماتهم المطلوبة. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، (2)، 25، 107.130.

طناش، سلامة .(1993). أثر طبيعة العمل والخبرة ومكان وجود المدرسة في تقدير فاعلية المدرسة الثانوية الأكاديمية في محافظة اربد. مجلة أبحاث اليرموك، 9، (1)، ص ص 169- 193.

الطويل، هاني عبد الرحمن. (1997). المساءلة- تصورات حديثة. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية في عمان.

الطويل، هاني عبد الرحمن. (1999). الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الطويل، هاني عبد الرحمن. (2000). العولمة والنظام التربوي. ورقة عمل مقدمة لندوة العولمة ومستقبل النظام التربوي في الأردن، عمان.

الطويل، هاني عبد الرحمن. (2001). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عامر، سعيد يس. (2000). البعد الثالث لإدارة القرن الحادي والعشرين. القاهرة، شركة (واید سیرفیس) للاستشارات والتطوير الإداري.

عبود، عبد الغني. (1992). إدارة التربية في عالم متغير. (ط1). دار القاهرة العربية، مصر.

العمري، خالد. (1992). السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وبفاعلية المدير من وجهة نظر المعلمين. مجلة أبحاث اليرموك. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (8)، 3، ص143.174.

العمري، خالد. (2004). المساءلة والإصلاح التربوي في إطار المدخل المنظومي. بحث مقدم للمؤتمر العربي حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم من 3.4 نيسان 2004، جامعة عين شمس، القاهرة.

العميان، محمود سلمان. (2002). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

عون الله، صلاح الدين. (1987). مداخل ومشكلات قياس الفاعلية التنظيمية. الإدارة العامة، (26)، 54، 7- 29

العويسي، رجب بن علي بن عبيد. (2002). مدير المدرسة وتحديات العولمة.

..Bookmark not defined !Error

الفرحان، اسحق أحمد ولطيفة، لطفي أيوب والخوالده، محمد. (1982). قياس مدى ارتباط المعلمين في الأردن بمهنة التربية والتعليم وولائهم لها والعوامل المؤثرة في ذلك. دراسات، م9، عدد 2، ص ص29.67.

الفرماوي، حمدي علي. (2003). المدرسة الفعّالة في ضوء المناخ المدرسي وضغوط المعلمين. www.laes.org/Apubseries/Aeduca ti/ch15.ht.

قرقش، عبد الكريم نظام عبد الكريم. (2002). فاعلية القيادة الإدارية التربوية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظر المديرين والمديرات وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

القضاة، قاسم سليمان وأيوب، سعاد ناصر. (1999). المعايير التي يقوم عليها نظام المساءلة في وزارة التربية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتعليم في الأردن. دراسة قدمت في المؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية، عمان: الأردن.

الكيتاني، سعيد بن سليم بن سالم، (2004). النظام التعليمي وتحقيق الفاعلية. ورقة عمل قدمت خلال ندوة التواصل بين وزارة التربية والتعليم والمجتمع في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط. http://www.moe.gov.om/moe/bulletin/7thIssue/EducSyst.htm

الكيلاني، عبد الله زيد. (1997). المساءلة الإدارية في الأردن، "محاولة لتطوير نظام مساءلة في النظام التربوي في الأردن. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية، عمان: الأردن.

محمد، صلاح الدين عبد العزيز. (1977). مشاكل المسلك الوظيفي في الخدمة المدنية. مركز البحوث الإدارية، القاهرة.

المحمود، احمد زعبي العبد الرحمن. (1999). التقويم والمساءلة في الإشراف التربوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

مراد، حمدي. (1997). المساءلة الإدارية في التراث العربي والإسلامي. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول للجمعية التربوية الأردنية، عمان: الأردن.

مصطفى، شريف. (1997). المساءلة وتطبيقاتها في تحسين عمل مدير المدرسة في الأردن. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية في الأردن، عمان.

الملحم، إبراهيم بن علي. (2000) التطوير المؤسسي وإدارة التغيير في القطاع العام العربي. بحث مقدم لمؤتمر الإبداع والتجديد في الإدارة في مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين، من 6-8 نوفمبر 2000، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الملحم، إبراهيم بن علي. (2002) تطوير وتنمية الجهاز الإداري والحكومي في عهد خادم الحرمين الشريفين: دراسة تحليلية. المجلة العربية للإدارة، العدد الأول.

نزار، نهاد. (1976). المرشد التنظيمي لإجراءات شؤون الموظفين، القاهرة: دار الكتب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الهاشل، سعد جاسم يوسف. (1987). القيادة التربوية في الفكر المعاصر. حولية كلية التربية، جامعة قطر، (5)، 250-269.

المراجع الأجنبية:

Armstrong, William B. (1998). Accountability as Educational reform in the California colleges: A policy perspective. San Diego Community District.

Avolio, Bruce, J. (1999). Full Leadership Development, Building the Vital Forces in Organization. Thousand Oaks, Sage Publication.

Balen, Marie. (2004). A Study of Effectiveness Indicators in an Exemplary Title School. Dissertation Abstracts International, A 64/07, P. 2388.

Bechtel, David. (1997). Principal Perceptions of Accountability as a Part of a School Restructuring. Dissertation Abstracts International A57/08 P.2943.

Bennett, Sally. (1997). Empowering Teachers, Empowering leadership: A Case Study of School Restructuring and Accountability for Student Achievement. Dissertation Abstracts International, A 58/03, P. 654.

Beverage, Layton Hubert. (2003). Inhibiting Factors to Effectiveness and Adaptability of New Superintendents in Virginia. Dissertation Abstracts International. A 64/01, P. 31.

Bishay, Andre. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method. Journal of Undergraduate Sciences, 3, P. 147.154.

Brunce L. R. Smith & H., D.C. (1971). The Dilemma of Accountability in Modern Government: Independence Versus Control. New York: Macmillan.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Cameron, Kim. (1978). Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education. Administrative Science Quarterly, 23, PP. 604.633.

Campbell, John P. (1977). On the Nature of Organizational Effectiveness. In P.S. Goodman, J. M. Pennings, & Associates (Eds.). New Perspectives on Organizational Effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.

Catherine M. Farrele & Jennifer Law. (1999). Changing forms of Accountability in Education? A Case Study of LEAS in Wales. Public Administration, Vol. 77.2, PP. 293.310.

Clarendon, B & Arlington, V. (1999). Motivating Teachers to Improve Instruction. North American Association of Educational Negotiators (NAEN). Vol. 15. No. 1. July/August 1999.

Combs, Arthar Wright. (1975). "Educational Accountability: Beyond Behavioral Objectives" Association for super vision and curriculum development, Washington.

D'Ambrosio, Melody. (2002). Leadership in Today's World. Internet site: Error ! Bookmark not defined.

De Stefano, M. (2003). School Effectiveness: The role of the principal in a leading public secondary school in Santa Fe Province, Argentina. Dissertation Abstract International, AAT3091243.

Derlin, Roberta. (1991). "Fact and Fancy of Wisconsin's Accountability Reporting Standard. A Comparison Of Two Suburban Districts. Dissertation Abstracts International, A 51/05 P.310.

www.manaraa.com

Feldman, J. (1985). Effective schools. The Elementary school Journal, 83 (4) PP. 427-452.

Goodman, Paul S. (1977). New Perspectives on Organizational Effectiveness. San Francisco: Jossey - Bass, Inc.

Gorman, William. (1998). A Study of the Impact of Accountability in Teacher Efficiency. Dissertation Abstract International. A 58/09, P. 3423.

Gronlund, Norman E. (1974). Determining Accountability for Classroom Instruction. New York, Macmillan.

Hammond, Linda Darling. (1999). Developing Professional Model of Accountability for our Schools. Stanford University, N.Y.

Hammond, Linda. (1989). Accountability Mechanisms in Big City School System. Eric clearing house on urban education, New York.

Herbest, J. D. (2003). Organizational Servant Leadership and its Relationship to Secondary School Effectiveness. Dissertation Abstracts International, AAT 3110574.

Herman, J. Jerry. (1979). School Administrations Accountability Manual. Parker publishing company, Inc, West Nayck, New York.

Hoy, W. K. Miskel. C. J. (1991). Educational Administration Theory, Research And Practice. (4th ed.) McGraw Hill Inc. New York.

Hoy, Wayne K. & Ferguson, Judith. (1985). A Theoretical Framework and Exploration of Organizational Effectiveness of schools. Educational Administration Quarterly, 21(2), PP. 117 -134.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Jerry, Michall. (1993). Accountability and the Management of Public Authorities in the United States. International Review of Administrative Science, Vol. 59, PP. 477- 492.

Katz, Daniel, and Kahn Robert L. (1971). The Concept of Organizational Effectiveness In Jaisingh Ghorpade (Eds.). Assessment of organizational effectiveness: Issues, analysis and readings, California: Good Year Company, Inc.

Klatt, M. (2002). Frequently asked Questions. Error !Bookmark not defined..

Knirk, Federich G. (1986). Instructional Technology: A Systematic Approach Education. Rinehart and Winston, the Dryden Press, New York.

Kukhun Amin. (1976). A Strategy for Implementing Accountability in the Jordan System of Public Education. Ph.D. Michigan State University.

Leseley, B. (1971). Emerging Patterns of Administrative Accountability. Berkeley, California.

London, M. & Smither, L. (1997). Accountability, Group and Organization. Management, Vol. 22, issue 2.

Louise Kloot. (1999). Performance Measurement and Accountability in Victorian Local Government. The International Journal of Public Sector Management, Vol. 12, issue. 7.

Mortimore, Peter & Sammons, P. (1987). New Evidence on Effective Elementary Schools. Educational Leadership, (45) 14- 9.

Orlosky, Donald E. (1984). Educational Administration Today. Ohio: Bell and Howell Company.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Owens, Robert. (1970). Organizational Behavior in Schools. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall.

Parker, J., (1999). Changing Public Sector Accountability: Critiquing new Directions. Accounting Forum, Vol. 23 Issue. 3.

Peter M. P & Mitchell. (1995). Competence and Accountability in Education. Atdershot: Arena.

Ragland, Mary. (1999). Urgency, Responsibility, Efficacy: Preliminary Findings of Study of High Performing Texas school districts. Dissertation abstract international. A59/10 P. 3703.

Roger, L. & Burritt, S. (1997). Accountability for Environmental Performance of the Australian Commonwealth Public Sector. Accounting, Auditing and Accountability Journal. Vol. 10. No. 4.

Seashore, R. & Yuchtman, D. (1981). Personnel and Human Resource Management. West publishing company, New York.

Sinclair, Amanda. (1995). The Chameleon of Accountability: forms and Discourses. Accounting Organizations and Society, Vol. 20, No. 23, PP. 219/237.

Smith, Roger. (1995). Successful School Management. New York: Cassen.

Starling, Grover, (1977). Managing the Public Sector. Illinois: Dorsey Press.

Steers, R. M. (1977). Organizational Effectiveness: A Behavioral View. Santa Monica, California: Good Year Publishing Company, Inc.

Webb, Ronald. (1974). Organization Effectiveness. Administrative Science Quarterly, (7) 4.

www.manaraa.com

Wolf, A .(2000). Accountability in Public Administration: General Conference Report, UK, 12.15 July 1999.

www.manaraa.com

الملاحق

ملحق (1)

الاستبانة الاستطلاعية

جامعة عمان العربية للدراسات العليا
كلية الدراسات التربويـــــــــــة العليا
قســـــــــــم الأصول والإدارة التربوية

الأخوة المعلمين..

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

تعد الباحثة دراسة تهدف إلى التعرّف إلى درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة، وتتطلب تلك الدراسة بناء أداتين:

الأداة الأولى: تتعلق بوصف درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة بمفهوم المساءلة.

الأداة الثانية: تتعلق بفاعلية المدرسة كما يراها معلمو ومعلمات المدارس الثانوية في وزارة التربية والتعليم.

ولأهمية الدور الذي تحتلونه في إنجاح العملية التربوية، فضلاً عما تتمتعون به من وعي وإدراك لهذا الدور الهام، ولما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال، فإنكم الأقدر على وصف المجالات التي تساعد في إعداد هاتين الأداتين.

والباحثة تقدر لكم الشكر الجزيل لما ستبذلونه من جهد ووقت في الإجابة الدقيقة والوافية والموضوعية عن هذه الأسئلة أملاً في إعطاء هذه الاستبانة اهتمامكم الذي سيكون خير عون لنجاح الباحث في مهمته العلمية. أمّا الأسئلة فهي كالآتي:

س1: ما هي الأمور التي تراها موجبة للمساءلة في المدارس الثانوية في الأردني؟

س2: ما مؤشرات فاعلية المدارس الثانوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن؟

س3: يرجى ذكر أية ملاحظات أو مقترحات تخدم هدف الدراسة؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (2)

استبانة الخبراء والمحكمين

جامعة عمان العربية للدراسات العليا
كلية الدراسات التربويـــــــــــة العليا
قســـــــــــم الأصول والإدارة التربوية

الأستاذ الدكتور المحترم

تحية طيبة وبعد..

نظراً لخبراتكم الطويلة في مجال الإدارة، أضع بين أيديكم هذه الاستبانة وهي في مراحلها الأولى والتي تمثل أداة لموضوع أطروحة دكتوراه بعنوان: "درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة".

علماً بأنّ المساءلة هي الاستعداد لقبول اللوم عن الإخفاق أو الثناء عن النجاح والإنجاز، بما في ذلك تفسير وشرح الأسباب وراء ذلك.

ونظراً لأهمية المساءلة ودروها في تطوير وتحسين الأداء في المدارس الأردنية أرجو تكرمكم بإبداء ملاحظاتكم وآرائكم حول فقرات الاستبانة من حيث:

1. **مدى مناسبة الفقرة للمجال الذي أدرجت تحته.**
2. **وضوح الفقرة.**
3. **الصياغة اللغوية.**
4. **حذف، إضافة، تعديل.**
5. **أية ملاحظات أخرى ترونها مناسبة.**

وسيكون لملاحظاتكم وآرائكم السديدة دور فاعل في إثراء وتطوير الاستبانة (أداة البحث) وإخراجها بصورة أفضل.

ولكم جزيل الشكر والعرفان

رمضان 1424هـ **الباحثة**

تشرين أول/ وثاني 2003هـ **طالبة دكتوراه**

عالية خلف أخو ارشيدة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استبانة درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة لمفهوم المساءلة

الرقم	الفقرة	مدى مناسبة الفقرة للمجال		وضوح المجال		الصياغة اللغوية		حذف، تعديل، إضافة	ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة		
المجال الأول: فلسفة المساءلة: إلى أيّ مدى يتضح مفهوم المساءلة بأذهان المعلمين والمعلمات:									
.1	تصويب لعمل الإدارة								
.2	محاسبة الأشخاص في ضوء أعمالهم وصلاحياتهم								
.3	مبدأ وقيمة وعملية وأداة إدارية								
.4	تتبع الرقابة								
.5	تفاعل يولد الثقة								
.6	حتمية يخضع لها كل من يلتزم بالقوانين								
.7	بيان أسباب الفعل								
.8	حافز للإنجاز الجيد								
.9	حافز لمعاقبة الإنجاز القاصر								
.10	تدعم الشفافية								
.11	تحقق ديمقراطية الإدارة								
.12	تؤدي إلى محاربة الفساد								
.13	تؤدي إلى استغلال أمثل لقدرات المؤسسة الإدارية								
.14	تحقق عقلانية الإدارة								
.15	تعكس فاعلية الإدارة								
.16	تعمق الثقة داخل التنظيم								

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.17	تحقق الفعالية والكفاءة للمؤسسات								
.18	تحسن جودة الخدمة								
.19	تشير إلى المسؤولية نحو الصالح العام								
.20	تسعى إلى تفعيل الرقابة								
.21	تقوي بالتخطيط القوي الشامل في المؤسسات								
.22	تقوى بقوى العاملين عليها								
.23	تقوي بوجود معايير محددة لممارستها								
.24	الالتزام بالعمل والمسؤولية								
.25	تحديد المسؤول والمساءل								
.26	تحديد الجزاء/ العقاب الموجه للمساءل								
.27	تتضمن أحكاماً أخلاقية بالضرورة								
.28	تمنح سوء استخدام السلطة								
.29	تعتمد على الشفافية والرقابة								
.30	التزام بالمسؤولية								
المجال الثاني: الانضباط المدرسي:									
.31	يشارك في الفعاليات الصباحية قبل بدء الحصة								
.32	يحافظ على بداية الحصص ونهايتها								
.33	يساهم في واجبات المناوبة								

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.34	يحافظ على أوقات الدوام الرسمي								
.35	يرشد في الحصول على الإجازات المرضية								
.36	يحترم تعليمات الإدارة المدرسية								
.37	يتعرف التعليمات والأنظمة والقوانين المعمول بها								
.38	يتفاعل مع الأنظمة والقوانين المعمول بها								
.39	يشارك في حفظ النظام المدرسي								
.40	يحافظ على ممتلكات المدرسة								
.41	يشجع الآخرين على المحافظة على الممتلكات المدرسية								
.42	يتيح للتلاميذ حرية التعبير اللفظي والحركي								
.43	يحرص على أن تكون حرية التعبير في إطار تربوي منضبط								
المجال الثالث: العطاء المهني:									
.44	يضع خطة سنوية/ شهرية للمباحث التي يدرسها								
.45	يخطط لدروسه اليومية								
.46	يحرص على المستوى التحصيلي للطلبة								
.47	يطوّر كفاياته التعليمية: (المهارات والمعارف)								

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.48	يطبقها في المواقف الصفية								
.49	ينوع في أسلوبه								
.50	يستفيد من توجيهات مدير المدرسة والمشرفين التربويين								
.51	يوظف التقنيات التعليمية الحديثة								
.52	يراعي التقويم التكويني والختامي وكذلك التغذية الراجعة								
.53	يوظف التعزيز الملائم								
.54	يراعى الفروق الفردية								
.55	يهتم بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (مميزين ومعوقين)								
.56	يشرك الطلاب بأنشطة الحصة								
المجال الرابع: العلاقات الإنسانية:									
.57	يحترم الطلبة احتراماً غير مشروط								
.58	يعلم الطلبة الصواب مستغلاً أخطاءهم								
.59	يحل مشكلات الطلبة بأسلوب آخر								
.60	يعالج مشكلات تسرّب الطلبة								
.61	يتقبل إجابات الطلبة وآراءهم								
.62	ينمي مهارات الطلبة في الحوار								
.63	يعامل زملاءه باحترام غير مشروط								

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.64	يعامل رؤساءه في العمل بكياسة واحترام								
.65	يعامل الجمهور بلباقة وكياسة								
.66	يشارك الجميع في مناسباتهم السارة وغير السارة								
.67	يحرص على الثقة والمودة في جو العمل								
.68	يتعاون مع الزملاء في العمل								
.69	يحرص على توفير جو العائلة في العمل (الثقة، المودة، الرحمة)								

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استبانة فاعلية المدرسة

الرقم	الفقرة	مدى مناسبة الفقرة للمجال		وضوح المجال		الصياغة اللغوية		حذف، تعديل، إضافة	ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة		
المجال الأول: الامتحانات والنتائج المدرسية:									
.1	عدم إجراء امتحانات المستوى المناسبة للمادة الدراسية								
.2	إهمال أوراق امتحانات الطلاب اليومية والشهرية.								
.3	وضع العلامات المدرسية بشكل مزاجي								
.4	التقصير في إعداد التحليلات اللازمة للامتحانات المدرسية								
.5	عدم قيامك بوضع امتحانات مناسبة								
.6	عدم إرجاع أوراق الامتحانات للطلبة								
.7	لا تستخدم أساليب تقييم فعالة في قياس درجة تحقق النتائج المدرسية								
.8	تكافئ الهيئة التدريسية عند تحقيق النتائج التربوية								

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.9	تقدّم خطة علاجية فورية للمدرسة المتعثرة في تحقيق النتائج المدرسية								
.10	يوجه المعلمين لاستخدام أساليب متطورة للنتائج المدرسية ومعالجتها								
.11	التقصير في تعبئة سجل العلامات أولاً بأول								
المجال الثاني: الجانب الإداري:									
.12	يخطط المدير لعمله الإداري								
.13	يحرص على تنفيذ القوانين والأنظمة الصادرة من الوزارة								
.14	ينجز المدير الأعمال دون تأخير أو تأجيل								
.15	ينظم السجلات الإدارية والمالية بشكل متكامل								
.16	ينفق ميزانية المدرسة بشكل مخطط ومدروس								

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.17	يشرف على عمليات توزيع الكتب المدرسية على الطلبة في موعدها المحدد								
.18	يوزع المهام والمسؤوليات على المعلمين بعدالة								
.19	يعمل على تيسير العمل في المدرسة								
.20	يوازن بين متطلبات العلم وحاجات المعلمين								
.21	يتابع إنجاز الأعمال أولاً بأول								
.22	يدير التزام المعلمين بالدوام والعمل								
.23	يتابع التزام المعلمين بالدوام والعمل								
.24	يلجأ إلى تطوير مهارات المعلمين التربوية								
.25	يساهم المدير بفعالية في إعداد الخطط التي يحتاجها المعلم								

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.26	يحفز المعلمين ويثير دافعيتهم واستعدادهم للعمل التربوي								
.27	يتباحث مع المعلمين حول المواد الدراسية التي تحتاج إلى تطوير								
.28	يوجه المعلمين حيثما تنحرف العملية التربوية عن أهدافها								
.29	يعمل على تسهيل الاتصال والتفاعل الإيجابي بين المعلمين والمشرفين التربويين								
.30	يحث المعلمين على تبادل الزيارات الصفية فيما بينهم								
.31	يحرص على توفير البيئة التعليمية التعلمية المناسبة للمعلمين والطلبة								
.32	يتعاون مع المعلمين في تنظيم النشاطات								
.33	تشارك المدرسة في المناسبات الوطنية والقومية								

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.34	تشارك المدرسة في التدريب الخاص بفعاليات الدفاع المدني								
.35	تعمل المدرسة على تنظيم النشاطات الفنية والاجتماعية والمعارض بشكل دوري								
.36	تنظم المدرسة رحلات داخلية وخارجية وفقاً للتعليمات الخاصة بها								
.37	تعمل المدرسة سنوياً حملات تطوعية مختلفة لخدمة المجتمع المحلي								
.8	يشارك المجتمع المحلي في النشاطات الاجتماعية التي تقيمها المدرسة								
.39	تحصل المدرسة على نتائج متقدمة في النشاطات الرياضية على مستوى المديرية/ الوزارة								
.40	تساهم المدرسة بمساعدة المجتمع المحلي بعمليات قطف الزيتون								
.41	تعقد المدرسة ندوات ثقافية وعلمية وصحية لأبناء المجتمع المحلي								

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (3)

جامعــة عمان العربية للدراسات العليا

كليــة الدراســات التــربوية العليــا

قســم الأصــول والإدارة التــربويــة

أختي المعلمة/ أخي المعلم

تحية طيبة وبعد..

تهدف هذه الاستبانة إلى بيان درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة، ولأغراض البحث العلمي فقط، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية، وستكون هذه المعلومات موضع سرية تامة، فأرجو تعبئتها بدقة وموضوعية مع شكري وتقديري.

- جنس المعلم: ☐ ذكر ☐ أنثى

- المؤهل العلمي: ☐ أقل من بكالوريوس ☐ أكثر من بكالوريوس

- مديريات التربية: ☐ إقليم الشمال ☐ إقليم الوسط ☐ إقليم الجنوب

- سنوات الخبرة: ☐ 10 سنوات فما دون ☐ أكثر من 10 سنوات

الباحثة

عالية خلف أبو ارشيدة

تعليمات:

فيما يلي (141) فقرة، ولكل فقرة خمسة مستويات تقدير، فما عليك إلا وضع علامة (×) أمام الفقرة، وحسب التقدير الذي تراه مناسباً، والتقديرات هي: بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استبانة درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة بمفهوم المساءلة

يرى المعلمون أن المساءلة هي:

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
المجال الأول: فلسفة المساءلة:						
.1	تصويب عمل الإدارة					
.2	تقييم أداء المعلمين في ضوء واجباتهم وصلاحياتهم					
.3	ضمان جودة الأداء والإنجاز					
.4	التفاعل بين المدير والمعلمين يولد الثقة					
.5	عملية حتمية يخضع لها كل من يلتزم بالقوانين					
.6	تقويم التغذية الراجعة عن الأداء بهدف تحسينه					
.7	تعزيز الرقابة الداخلية في المدرسة					
.8	البحث عن أسباب القصور في الأداء والإنجاز					
.9	دعم الشفافية والتعاون					
.10	تحقيق ديمقراطية الإدارة					
.11	الحد من الترهل والقصور والإهمال					
.12	تفعيل الدافعية للعمل والأداء					
.13	تحقيق عقلانية الإدارة					
.14	تحقيق كفاءة المدرسة					
.15	تحسين الأداء وتحقيق الأهداف					
.16	اعتماد مبدأ الثواب والعقاب					
.17	عملية تؤدي إلى شمولية التخطيط في المدرسة					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.18	الالتزام بالعمل والمسؤولية					
.19	منع سوء استخدام السلطة					
.20	عملية تعتمد على الشفافية والرقابة وتأتي بعدهما					
.21	التأكد من تحقيق الصالح العام					
.22	التأكد من مستوى الأداء وفق المعايير المحددة					
.23	السعي للتحسين والتطوير المستمرين للأداء					
.24	تحديد المساءل والثواب/ العقاب الموجه له					
.25	أسلوب أصحاب الأيادي البيضاء في مكافحة الفساد					
المجال الثاني: الالتزام بالواجبات والتعليمات:						
.1	يشارك في الفعاليات الصباحية قبل بدء الحصص الصفية					
.2	يحافظ على بدايات الحصص ونهاياتها					
.3	يساهم في واجبات المناوبة بجدية					
.4	يحافظ على أوقات الدوام الرسمي					
.5	يرشد في الحصول على الإجازات المرضية					
.6	يحترم تعليمات الإدارة المدرسية					
.7	يتعرف التعليمات والأنظمة والقوانين المعمول بها					
.8	يتفاعل مع الأنظمة والقوانين والمعمول بها					
.9	يشارك في حفظ النظام المدرسي					
.10	يحافظ على ممتلكات المدرسة					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.11	يشجع الآخرين على المحافظة على الممتلكات المدرسية					
.12	ينمي قيمة النظافة عند الطلبة					
.13	يشارك في اللجان المدرسية: مثل اللجان الثقافية، والمقاصف، والكشافة، والمرشدات..الخ					
المجال الثالث: الأداء الصفي:						
.1	يضع الخطط السنوية والشهرية للمواد التي يدرسها					
.2	يضع الخطط اليومية لدروسه					
.3	يهتم بنتائج الطلبة ومستويات تحصيلهم					
.4	يضع الخطط العلاجية لتحسين مستوى الطلبة					
.5	يهتم بتنمية القيم والاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة					
.6	يتيح حرية التعبير اللفظي، والحركي للطلبة في إطار تربوي منضبط					
.7	يستفيد من توجيهات مدير المدرسة والمشرفين التربويين					
.8	يستخدم التقنيات التعليمية الحديثة					
.9	يستخدم التقويم التكويني والختامي والتغذية الراجعة					
.10	ينوع في أساليبه ويشرك الطلبة بالأنشطة الصفية					
.11	يوظف التعزيز الملائم ويراعي الفروق الفردية					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.12	يهتم بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (مميزين ومعوقين)					
.13	يقوي علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي عبر الأنشطة اللاصفية، ومجالس المعلمين..الخ					
المجال الرابع: العلاقات الشخصية مع الزملاء والطلبة:						
.1	يحترم الطلبة احتراماً غير مشروط					
.2	يعالج أخطاء الطلبة ويعلمهم الصواب					
.3	ينمي الثقة بينه وبين الطلبة					
.4	يهتم بغياب الطلبة ويعالج مشكلاتهم					
.5	يتقبل أسئلة الطلبة وإجاباتهم وأراءهم					
.6	ينمي مهارات الحوار وتقبل الرأي الآخر عند الطلبة					
.7	يتعاون مع زملاء العمل					
.8	يتعامل مع رؤسائه في العمل بكياسة واحترام					
.9	يحترم زملاءه وأولياء الأمور					
.10	يشارك الزملاء في أفراحهم وأحزانهم					
.11	يشارك في الأنشطة التربوية والمناسبات العامة					
.12	يحرص على توفير جو العائلة في العمل: (الثقة، المودة، الرحمة)					
.13	يحرص على سمعة مدرسته ويعمل على تحسينها باستمرار					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استبانة فاعلية المدرسة كما يراها معلمو ومعلمات المدارس الثانوية في الأردن

إلى أيّ درجة تمثل الفقرات التالية خصائص الإدارة المدرسية في هذه المدرسة:

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
المجال الأول: الإدارة المدرسية:						
.1	تحيط إدارة المدرسة بعملها وتعرفه معرفة كبيرة					
.2	تتحمل إدارة المدرسة المسؤولية وتنجزها					
.3	إدارة المدرسة قادرة على تحمل مسؤولية أكبر					
.4	تتميز إدارة المدرسة بالتفكير المستقل					
.5	تتميز إدارة المدرسة بالنمو المهني المستمر					
.6	تتميز إدارة المدرسة بالتخطيط الدقيق للعمل					
.7	تلتزم إدارة المدرسة بإنجاز العمل					
.8	تتميز إدارة المدرسة بالمحافظة على أوقات الدوام الرسمي					
.9	يمتلك مدير المدرسة قدرة على استشراف المستقبل					
.10	تتميز إدارة المدرسة بالعدالة والنزاهة					
.11	تتميز سجلات المدرسة بالدقة					
المجال الثاني: الهيئة التدريسية:						
.12	تسعى الهيئة التدريسية إلى تحقيق الأهداف المدرسية					
.13	تلتزم الهيئة التدريسية بإنجاز أعمالها					
.14	تتميز الهيئة التدريسية بالإخلاص في العمل					
.15	تسعى الهيئة التدريسية للتنمية المهنية					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.16	تهتم الهيئة التدريسية بتحصيل الطلاب					
.17	تضع الهيئة التدريسية الخطط العلاجية للطلبة للضعاف أكاديمياً					
.18	تهتم الهيئة التدريسية بالموهوبين/ المبدعين					
.19	تستخدم الهيئة التدريسية التقنيات التعليمية الحديثة					
.20	تستعمل الهيئة التدريسية مصادر التعلم: كالمكتبات والمختبرات					
.21	تشارك الهيئة التدريسية الطلبة في الفعاليات الصباحية					
.22	تؤدي الهيئة التدريسية أعمالها بروح الفريق					
المجال الثالث: المناخ التنظيمي:						
.23	التعاون والعمل بروح الفريق					
.24	المشاركة في اتخاذ القرارات					
.25	العلاقات الاجتماعية السائدة طيبة وموثوقة					
.26	يشعر العاملون في المدرسة بالراحة والطمأنينة					
.27	يحب العاملون في المدرسة العمل ويتحمسون له					
.28	يشعر العاملون في المدرسة بالأمن الوظيفي					
.29	العاملون في المدرسة روحهم المعنوية عالية					
.30	توافر الحرية الأكاديمية عند العاملين في المدرسة					
.31	العلاقة السائدة بين الإدارة والعاملين تتصف بالديمقراطية					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.32	العلاقة بين العاملين تقوم على الاحترام المتبادل					
.33	جو العمل تسوده الثقة والمودة					
المجال الرابع: طرق التدريس:						
.34	أسلوب التدريس السائد عند غالبية المعلمين هو القائم على مبدأ التعلم الإتقاني Mastery Learning					
.35	يوظف المعلمون أسلوب التدريس القائم على مبدأ التعلم الفوقي Over Learning					
.36	يسود استخدام الحاسوب في التعلم والتعليم الصفي					
.37	استخدام الحوار والمناقشة بدل التلقين					
.38	في كل حصة صفية هناك استغلال للأنشطة الإثرائية والختامية					
.39	استخدام التغذية الراجعة للتحكم بالمخرجات التعليمية					
.40	تثبيت المهارات المكتسبة بالتطبيق الفعلي لها					
.41	مراعاة الفروق الفردية في العملية التعليمية التعلمية					
.42	الاهتمام بذوي الحاجات الخاصة					
.43	تنفيذ المناهج الدراسية في أوقاتها المخصصة لها					
.44	الاختبارات والامتحانات أدوات قياس وفرص للتعلم					
المجال الخامس: الأنشطة التربوية:						
.45	تنوع الأنشطة التربوية الثقافية في المدرسة: علمية، وأدبية، واجتماعية، وفنية، ورياضية ... الخ					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.46	مشاركة الطلبة جميعهم بالأنشطة الثقافية					
.47	توافر المرافق اللازمة لممارسة الأنشطة					
.48	اختيار الأنشطة التي تعمق أهداف المنهاج					
.49	اختيار الأنشطة المحققة للنمو المتكامل المتوازن					
.50	مشاركة أولياء الأمور في أنشطة المدرسة					
.51	يتم تخطيط الأنشطة بحيث تعمق الانتماء والولاء الوطني					
.52	يتم تخطيط الأنشطة في ضوء القيم المتوخاة					
.53	يتم التركيز على الأنشطة التي تثبت الهوية الثقافية للأمة					
.54	مساهمة الأنشطة في تسجيل القيم لدى الطلبة					
.55	الأنشطة هادفة بشكل عام لتحقيق الأهداف التربوية					
المجال السادس: العلاقة مع المجتمع المحلي:						
.45	علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي علاقة تعاونية تكاملية					
.46	طرق الاتصال بين المدرسة والمجتمع المحلي مفتوحة ونشطة					
.47	يشارك أصدقاء المدرسة من المجتمع المحلي في أنشطتها المتنوعة					
.48	يشارك أولياء أمور الطلبة في مجالس المدرسة المختلفة					
.49	يشارك المجتمع المحلي في صيانة المدرسة ومرافقها					
.50	تساهم المدرسة بأعمال تطوعية لنظافة البيئة					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.51	تساهم المدرسة في برامج محو الأمية وتعليم الكبار					
.52	استخدام المجتمع المحلي لمرافق المدرسة					
.53	تشارك المدرسة المجتمع المحلي في المناسبات المختلفة					
.54	تقوم المدرسة بدور قيادي في المهمات التنويرية					
.55	تعمل المدرسة على تنقية العادات والتقاليد الاجتماعية السائدة في البيئة المحلية					
المجال السابع: الطلبة:						
.45	تقوم العلاقة بين الطلبة والمعلمين على الاحترام المتبادل					
.46	يحرص الطلبة على ممتلكات المدرسة					
.47	يواظب الطلبة على أوقات الدوام الرسمي					
.48	يساهم الإرشاد التربوي في المدرسة في تشخيص مشكلات الطلبة ومعالجتها					
.49	يحترم الطلبة القيم الاجتماعية السائدة					
.50	ينتمي طلبة المدرسة للوطن انتماءً واعياً					
.51	تسهم مجالس الطلبة في تقويم سلوكاتهم					
.52	تعزز مجالس الطلبة الروح القيادية لديهم					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

.53	يسهم طلبة المدرسة في الفعاليات المنتجة في المجتمع المحلي					
.54	يسهم الطلبة في التوعية المرورية في المدرسة					
.55	يحرص الطلبة على التحصيل الأكاديمي العالي					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (4)

قائمة أسماء المحكمين والخبراء

الرقم	الاسم	مكان العمل
.1	معالي الأستاذ الدكتور عبد الله عويدات	كلية الدراسات التربوية العليا / جامعة عمان العربية
.2	معالي الأستاذ الدكتور خالد العمري	كلية الدراسات التربوية العليا/ جامعة عمان العربية
.3	معالي الأستاذ الدكتور راتب السعود	كلية الدراسات التربوية العليا/ جامعة عمان العربية
.4	معالي الأستاذ الدكتور قاسم أبو عين	وزير الثقافة والشباب سابقاً
.5	الأستاذ الدكتور كايد عبد الحق	جامعة عمان العربية
.6	الأستاذ الدكتور عبد الرحمن عدس	قسم القياس والتقويم/جامعة عمان العربية
.7	الأستاذ الدكتور محمد خوالده	كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك
.8	الأستاذ الدكتور أنمار الكيلاني	كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية
.9	الأستاذ الدكتور عباس عبد مهدي	قسم الإدارة التربوية/ جامعة عمان العربية
.10	الأستاذ الدكتور كمال ديواني	قسم الإدارة التربوية/ جامعة عمان العربية
.11	الأستاذ الدكتور كايد سلامة	كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك
.21	الدكتور يحيى شديفات	قسم العلوم التربوية/ جامعة آل البيت
.13	الدكتور عاطف مقابلة	قسم الإدارة وأصول التربية/ جامعة عمان العربية
.14	الدكتور كامل خزاعله	قسم الإشراف التربوي/ مديرية تربية المفرق
.15	الدكتور علي العياصره	مشرف تربوي/ مديرية التربية والتعليم قصبة المفرق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com