# واقـــــع المساءلة التربوية ومعوقـــات تطبيقها في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي

د.رمضـــــــان سعد كريم• – د.ابتسام علي حمزة العبار•• – أ.عصام حسين بالرأس علي•••

**المستخلص**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة المهنية، فضلاً عن تحديد المعوقات التي تواجه تطبيقها. تكونّ مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدراس التعليم الأساسي بمركز مدينة بنغازي ومعلماتها، البالغ عددهم (6253) معلمًا ومعلمةً خلال العام الدراسي 2016–2017. اختيرت منه عينة عشوائية طبقية نسبية بلغ حجمها (313)، وطُورت أداة لجمع بيانات الدراسة التي تحَقّق صدقُها الظاهريّ، وتأكّد ثباتُها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.79) وهي قيمة ذات دلالة احصائية، وأُستخدمت بعض الوسائل الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة، شملت المتوسطات=∝ مستوى دلالة 0.05 المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون. من نتائج الدراسة: أن تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمركز مدينة بنغازي يزيد عن المتوسط النظري، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق المساءلة التربوية في تلك المدارس تعزا إلى متغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة الشهادات الجامعية، واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ذلك المستوى من التطبيق تعزا إلى متغير التخصص، مع وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة احصائية بين مستوى تطبيق المساءلة التربوية والخبرة المهنية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها. كذلك، وجود بعض المعوقات التي تواجه تطبيق المساءلة التربوية من بينها الافتقار إلى نظم للحوافز، ووجود قناعة بين بعض الممارسين التربويين بأن المساءلة التربوية تهمل الفروق الفردية بين المعلمين، وأنها عمل غير ضروري في الوقت الراهن، فضلاً عن وجود ثقافة مجتمعية غير داعمة لمأسسة المساءلة التربوية.

**الكلمات المفتاحية: المساءلة التربوية – التعليم الأساسي.**

• قسم التخطيط كلية الآداب جامعة بنغازي.
•• قسم التخطيط كلية الآداب جامعة بنغازي.
••• قسم التخطيط كلية الآداب جامعة عمر المختار – فرع درنة.

## المقدمة

ترجع الجذور التاريخية للمساءلة الإدارية إلى حركة الإدارة العلمية، وذلك عندما نشر تايلور Frederick Taylor كتابه عن أصول الإدارة العلمية The Principle of Scientific Management مع بداية العقد الثاني من القرن العشرين، الذى أكد فيه على ضرورة دراسة الوقت والحركة في الانتاج، وتحديد الجهود اللازمة لإنجاز كل مهمة، وكمية العمل ونوعه، والوقت اللازم لأداء ذلك العمل، الذي يجب أن ينجزه كل فرد من أفراد المنظمة، حيث يتعرض العاملون للمساءلة في حالات الفشل أو التقصير في القيام بأدوارهم المحددة سلفاً بطريقة علمية من قبل الإدارة، وشهدت نظم المساءلة بعد ذلك نوعاً من التراخي والتراجع، مع ظهور حركة العلاقات الإنسانية في الإدارة، والزخم الصاحب هذه الحركة والذى طرح العديد من التساؤلات المتصلة بجدوى الإدارة العلمية وأهدافها وفاعلية أساليبها، وذلك عندما أجرى مجموعة من علماء النفس والاجتماع سلسلة من البحوث تحت إشراف جورج ألتون مايو George Elton Mayo عرفت بدراسات الهاثورن Hawthorn Studiesخلال الفترة الممتدة مابين (1927–1932 ) التي أسهمت في تغيير مناحي التركيز والاهتمام بالعوامل النفسية والاجتماعية للعاملين، بدلاً من الاهتمام بالعمل وسبل الأداء. وعاد التركيز على المساءلة الإدارية من جديد خلال الخمسينات من القرن العشرين بعد إطلاق المركبة الفضائية السوفيتية سبوتنك (1) Sputnik حيث بدأت المطالبة بمراجعة مناهج تدريس الرياضيات والعلوم في الولايات المتحدة الأمريكية، واعُتمدت المساءلة التربوية في البرامج التربوية الأمريكية في الستينات من القرن العشرين، وفي عام (1970) أعلن الرئيس الأمريكي ريتشارد نيكسون Richard Nixon عن بداية حقبة جديدة للمساءلة التربوية (الدرينى ،2000).

بدأ التركيز على الأبعاد A Nation at Risk ومع بداية ثمانينات القرن نفسه ظهر تقرير أمة في خطر النوعية في النظام التربوي الأمريكي من خلال الارتقاء بالمعايير وأدوات القياس، والرقابة المستمرة على المدارس، والتطوير المستمر لأداء العاملين فيها، بهدف تحسين نوعية المخرجات التربوية ضمن المساعي الأمريكية للسيطرة على العالم، وفى عام( 2001) أطلق الرئيس الأمريكي جورج دبليو بوش (George W. Buch2002) شعار "لاطفل يترك من دون تعليمNCLB: No Child Left Act "الذي أصبح قانوناً عاماً بهدف معالجة الفروق وسد الفجوة التي كشفت عنها بعض الدراسات الدولية المقارنة في الرياضيات والعلوم بين الولايات المتحدة الأمريكية، وبعض الدول كدول شرق آسيا (الطويل وعبابنة ،2009) .

وتمهد المساءلة التربوية لظهور حركات الإصلاح التربوي، حيث بدأت المجتمعات المتقدمة بالعمل على مأسسة المساءلة في نظمها التربوية، وعملت على مراجعة سياساتها، وأهدافها، وخططها و برامجها التعليمية بصفة مستمرة، بهدف معالجة جوانب الضعف والقصور في أداء مؤسساتها، وتحسين نوعية التعليم الذي تقدمه للمتعلمين بوصفها نظماً مسؤولةً اجتماعياً وأخلاقياً عن المخرجات التربوية، وعن عميات توظيفها للمصادر المادية والمالية والبشرية، حيث تعيش حالة مستدامة من الشعور بالمسؤولية الأخلاقية والاجتماعية تجاه تصرفات وممارسات قياداتها، واستخداماتهم للقوة التنظيمية التربوية. فضلاً عن ذلك تعد المساءلة التربوية ضرورية لإنجاز مهمات التقييم التربوي، ولتحقيق أهداف برامج الجودة الشاملة، وينظر إليها بوصفها أحد المداخل المهمة في تصميم الخطط الاستراتيجية بإدارة النظم التربوية، كما تعد من بين التقنيات الحاسمة التي يجب استخدامها عند تنفيذ استحقاقات التغيير والإصلاح التربوي، الذي يحقق الفاعلية الداخلية والخارجية في إدارة النظم التربوية، وفي مناخات مؤسساتها التعليمية ضمن مساعيها الرامية إلى الاستجابة الفاعلة والمستمرة لحاجات مجتمعاتها المتغيرة.

## مفهوم المساءلة التربوية:

حاول العديد من الباحثين تحديد مفهوم المساءلة في إدارة النظم التربوية ضمن مؤسساتها العاملة على اختلاف مراحلها ومستوياتها، وذلك بهدف توضيح أبعادها، وغاياتها، وتحديد الأطراف المعنية بها، حيث عُرفت بأنها "قيام فرد بمساءلة فرد آخر عن أداء من المفروض أن يقوم به، وإشعاره بمستوى هذا الأداء، فالمساءلة وسيلة يحصل بواسطتها متابعة العاملين عن كيفية استخدامهم للصلاحيات والسلطات والمسؤوليات الموكلة لهم "(الطويل، 2001 :230). كما أنها "عملية إدارية يقوم بها الفرد لتوضيح المدخلات والعمليات والمخرجات وشرحها، ثم يتحمل النتائج سواء بتلقي المكافآت على الإنجاز أو اللوم على الفشل، ويتبع ذلك شرحاً لما عُمِل لتفادي الفشل في المستقبل، إذ تكون مساءلة الفرد بعد تحديد مسؤوليته عن العمل من قبل الجانب الذي يمتلك الحق القانوني في ذلك، فتحديد المسؤولية ليس بكاف لإنجاز الأهداف، بل يجب أن تحدث مساءلته للتأكد من الوصول إلى الأهداف (أبوكركي :2003: 5).

وتنظر هاموند (1999) إلى المساءلة التربوية بوصفها " مجموعة من الالتزامات والسياسات والممارسات التي صُممت من أجل زيادة الاستخدام لممارسات تربوية سليمة، وخفض الاستخدام Hammond,

لممارسات مهدرة للوقت والجهد، وإيجاد سبل داخلية تُمكن من تعرف وتشخيص وتغيير مسارات الأداء التي لاتقود إلى عملية تعلم وتعليم فاعلة (الراسبي ،2011: 51).

وتعرف المساءلة بأنها " نظام يتم من خلاله تقييم أداء المرؤوسين ومتابعته بهدف تحسين بيئة العمل التربوي وتطويرها، والكشف عن مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لمعالجتها (الحارثي :2008: 6). كما تعرف المساءلة التربوية على المستوى الإجرائي وفي مدارس التعليم الثانوي بأنها "قيام مدير المدرسة الثانوية بمساءلة المعلمين على مايقومون بأدائه من أعمال، وإشعارهم بمستوى هذا الأداء، وتشمل التفسير والتحفيز والتطوير والعقاب، ومايتطلبه من تصحيح (أبوحشيش : 2010: 15) . كما ينظر إليها بوصفها " عملية مخططة ومنظمة وهادفة يقوم بها مدير المدرسة من خلال متابعته لما ينفذه المعلمون من مهام كماً وكيفاً وصولاً لأهداف المدرسة، وتشمل الجانب الإيجابي من التعزيز والتطوير، والثقة، والإفادة من معطيات التغذية الراجعة، والجانب السلبي من محاسبة وعقاب بهدف تحسين أداء المعلم " ( سلامة، 2013: 15). و تعرف بأنها "إلتزام المدارس الحكومية بتقديم التوضيحات اللازمة عن طبيعة ممارستها للواجبات المنوطة بها وفق الأهداف المرسومة، والقوانين واللوائح المعمول بها في وزارة التربية والتعليم؛ للتأكد من أن القرارات والأنشطة المختلفة داخل المدرسة تتوافق مع رؤيتها ورسالتها وأهدافها والنتائج المرغوبة، ويكون ذلك من خلال المراقبة ومتابعة أداء المدارس، وتصحيح الانحراف وعلاجه، واتخاذ الاجراءات بحق المخالفين (عيسان والخروصي ،2016: 58).

بناء على ماتقدم يمكن تعريف المساءلة التربوية بأنها " نظام صُمم لصيانة النظم التربوية ومؤسساتها من الانزلاق والانحراف عن الأداء المتوقع في أبعاده الكمية والنوعية، لجعلها تتمتع بخصائص الصحة المنظمية في كافة مستوياتها الإدارية والتربوية، وفي جميع مراحلها التعليمية من خلال اعتماد برامج التقييم المستمر للأدوار، والنشاطات، والالتزام بمبدأ الشفافية في إدارة المصادر، وتوظيف الصلاحيات والسلطات التربوية، وتطبيق نظم عادلة لمنح المكافآت وتوقيع العقوبات؛ بهدف تحقيق أبعاد القيمة والقيمة المضافة في إدارة النظم التربوية، ومناخات عمل مؤسساتها التعليمية، فالمساءلة يمكن وصفها بأنها استراتيجية وقائية تحمي النظم والعاملين فيها من الوقوع في دائرة الترهل والفساد، الناتج عن هدر المصادر والتعسف في استخدام السلطة أو توظيفها؛ لتحقيق المنافع والمصالح الشخصية على حساب الصالح العام.

ويلاحظ من التعريفات السابقة أن المساءلة التربوية نظام يحقق الكفاية والفاعلية التربوية، ويضمن تحقيق النمو الشامل للمتعلمين ويحميهم من التعليم الضعيف، ويقوم على تطبيق نظم للحوافز والعقوبات من خلال الكشف عن نواحي القوة في الأداء وتعزيزها، وجوانب الضعف لمعالجتها بهدف حماية النظم التربوية من الانزلاق والانحراف عن الأداء المتوقع في كافة المستويات الإدارية التربوية، وفي جميع المراحل التعليمية، فضلاً عن ذلك فإن المساءلة التربوية تنساب من قمة النظام التربوي إلى قاعدته عبر المستوى الوطني، أو المستوى المحلي، أو مستوى المدرسة كما قد تُجرى على مستوى الصف الدراسي أو تُنجز لغايات الكشف عن مستوى التحصيل الأكاديمي للدارسين .

## مسوغات المساءلة التربوية وأهميتها:

توجد العديد من المبررات التي تدفع باتجاه مأسسة المساءلة في إدارة النظم التربوية، من بينها شح المصادر وندرة الموارد، وتنامي الإنفاق التربوي، وارتفاع التكاليف، الذي لم يصاحبه تحسين في نوعية التعليم الذي يقدم للمتعلمين في كافة المراحل التعليمية، وانتشار الوعي التربوي والمجتمعي بأهمية المساءلة في ضبط النوعية، وتحقيق بعدي الكفاية والفاعلية في النظام التربوي، وذلك بالنظر إلى النجاحات التي تحققت في المنظمات العاملة التي اعتمدت أساليب المساءلة، وتأثير التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية في النظام التربوي، وتعقد وتنامي التوقعات المتصلة بدور التعليم في تطوير بقية النظم الاجتماعية، إذ يوجد إحساس عام يؤكد أن أداء النظام التربوي لايزال دون التوقعات المأمولة، فضلاً عن شعور قيادات النظم التربوية بالإحباط الناتج عن الهدر في المصادر التربوية، واتساع الفجوة بين أداء النظام التربوي وممارساته والتوقعات المتصلة بأدواره، وذلك بالنظر إلى الفروق القائمة بين تكاليف تشغيل ذلك النظام والنتائج المتحققة كما تنعكس في نوعية مخرجاته، وسوغت النجاحات الكبرى التي أحرزتها بعض النظم التربوية من خلال اعتمادها لنظام المساءلة التربوية لضرورة تأسيس أساليبها في بقية النظم (الطويل : 2001). فالمساءلة تمثل قيمة اجتماعية لارتباطها بقيم الشفافية، والديمقراطية، والتمكين، والشراكة بين العديد من الأطراف التي يشملها العقد الاجتماعي التربوي، كما تعد مدخلاً مناسباً لصيانة عناصر الثقة البينية في إدارة النظم التربوية، ووسيلة فعالة لضبط ممارسات العاملين في تلك النظم؛ لضمان تحقيق الأهداف والمرامي التربوية (أخوارشيدة :2004). في ظل تراجع ثقة أولياء الأمور بفاعلية المدارس؛ نتيجة لتدني المستوى الأكاديمي للدارسين (العمري :2004). فضلاً عن فشل النظم التربوية في معالجة مشكلات البطالة والفقر؛ بسبب فقدانها لعمليات الاتصال

والتواصل المستمر بقطاعات العمل، وانتشار مظاهر الفساد الإداري في القطاع التربوي، وإخفاق أنظمة المساءلة في تجفيف منابعه، جميعها عوامل سوغت لاعتماد أساليب المساءلة التربوية (الحارثي :2008). وتدفع المساءلة المعلمين والإداريين التربويين والعاملين الآخرين في القطاع التربوي إلى تطوير أساليبهم وطرائقهم، وتدعوهم إلى إعادة فحص قناعاتهم وفرضياتهم ومسلماتهم المهنية، والنظر إلى أدوارهم بمناظير جديدة أكثر انفتاحاً في ضوء علاقة تلك الأدوار ببقية الأدوار الأخرى، وتأثيرها في تحديد درجة كفايتها وفاعليتها، وترفع من مستوى وعيهم وإدراكهم بتنظيم الأدوار التربوية.

وتسهم المساءلة التربوية في تحديد الأدوار والواجبات التربوية مما يوفر المنصات الموضوعية لإنجاز مهمات التقييم التربوي، وتطبيق مبدأ المحاسبة، وتعزيز الثقة في النظام التربوي، وتقويض مظاهر الفساد كالوساطة والمحسوبية، وهدر المصادر والموارد التربوية ( بطاح :2006). حيث يقدم نظام المكافآت والعقوبات الدليل جهود المدارس، ومستوى الأداء فيها. وفي هذا السياق يؤكد لسوى (Lashway, 1999) على توجه معظم الولايات في أمريكيا بشكل حذر نحو تطبيق الإدارة بلا استثناء (الإيجابية والسلبية)؛ لأن المساءلة من دون عقوبات تظل دون مغزى، وفارغة المضمون، وقليلة الأثر، وعديمة القيمة ( أبوكركي: 2003). إذ تتطلب المساءلة وجود نظام رقابي ينطلق من مستوى الحزم والصرامة في تأكيد القواعد القانونية وتطبيقها، واستخدام السلطة والقوة الرسمية الهيراركية، ونظم الحوافز للوصول بالعاملين في إدارة النظم التربوية ومؤسساتها إلى درجة من الوعي والتيقظ والإدراك والنضج المهني، تجعلهم قادرين على إدارة أنفسهم بأنفسهم، وبما يمهد لظهور المساءلة الذاتية، ووسائل الضبط والتحكم الذاتي (الطويل : 2001). و تتحول المدارس حينها إلى مجتمعات جوهرها المشاركة الفاعلة، والثقة المتبادلة، وتقاسم القيم والمعتقدات والالتزامات، ويندفع المعلمون للعمل بدافع الوجدان والضمير والإيمان، والفضيلة المهنية، والالتزام الذاتي، والشعور بعمق الواجب، وجسامة المسؤوليات التربوية ( دواني :2003). وتتطلب إعادة هندسة النظم التربوية من أجل الاستجابة الفاعلة لاستحقاقات التغيير التربوي، الذي أصبح قاعدةً وليس استثناءً، أو مايعرف (بالاستثناء الدائم ) اعتماد برامج التقييم التربوي المستمر، وفقاً لمفاهيم كونية قائمة على الشفافية والمساءلة، والرقابة المجتمعية، بحيث تتمكن السلطات المحلية من تطوير معدلات الأداء من خلال إبقاء المعلمين وجعل الإداريين التربويين والمسؤولين الآخرين في حالة مساءلة دائمة، ضمن المساعي الرامية لتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية الحقيقية في الرقابة والإشراف على المدارس والإدارات التربوية المحلية (حسين :2007). لذلك يمكن النظر إلى المساءلة التربوية بوصفها استراتيجية وقائية تحمي النظم التربوية من: الانزلاق، والتيه، والتشويش، من خلال تركيزها على الرؤية، والأهداف التربوية، والمقاصد

والغايات الكبرى للنظام التربوي، لجعل النظم التربوية أكثر قدرة على التوظيف الفعال للمصادر التربوية، وتمكنها من الاستجابة المستمرة لحاجات مجتمعاتها، من خلال التطوير الدائم لنوعية التعليم، وتحسين نوعية المخرجات التربوية، بحيث تجد قبولاً داخل مستويات النظام التربوي ومكوناته، وفي قطاعات العمل والإنتاج .

## معوقات تطبيق المساءلة التربوية:

أكد العديد من الباحثين في الإدارة التربوية على وجود جملة من المعوقات التي تعترض تطبيق المساءلة التربوية، وتحول دون تجذيرها وتأصيلها في الإدارات والمؤسسات التربوية، من بينها ضعف مستوى الوعي بمفهوم المساءلة وأهميتها، وعدم وضوح الأدوار والمسؤوليات والتوقعات المتصلة بها، وغياب سبل التغذية الراجعة، وضعف عمليات الاتصال والتواصل بين مكونات النظام التربوي ومستوياته، وضعف التخطيط والتدريب، وإهمال الفروق الفردية بين العاملين في القطاع التربوي (القضاة :2005) . ووجود ولاءات اجتماعية تقليدية تسهم في نشر الوساطة والمحسوبية وغيرها من مظاهر الفساد في إدارة النظم التربوية، والاتجاهات السلبية نحو المساءلة لدى العاملين في القطاع التربوي (الحارثي: 2008). ويؤكد بوفينس (Bovens,2003) على أن المساءلة قد ترفع من مستوى القلق والضغط النفسي لدى المعلمين، وتشعرهم بأن عليهم تحقيق النجاح مع كل متعلم، وقد تهمل الفروق الفردية بين المتعلمين، كما قد ينظر إليها على أنها عملية تقنية لا تراعي المتغيرات الوسيطة المؤثرة في المدرس، فضلاً عن وجود صعوبة في قياس فاعلية المخرجات التربوية؛ لعدم وجود معايير واضحة متفق عليها لإنجاز مهمات القياس والتقييم؛ ويحول كل ذلك دون تحديد المسؤول عن النتاجات التربوية، فهذه المعتقدات والقناعات التي يحملها بعض المربين تشكل تحدياً يواجه تطبيق المساءلة التربوية في المدارس (حويل :2012). فضلاً عن سيطرة النظام الإداري المركزي، وانخفاض رواتب العاملين في القطاع التربوي، وعدم الاهتمام بنشر ثقافة المساءلة في المدارس (الشريف :2013). وعلى الرغم من هذه التحديات فإنه يمكن النظر إلى المساءلة التربوية بوصفها استراتيجية تدخل فعالة تضعف من احتمالية هدر المصادر التربوية، وتخفض من إمكانية وقوع العاملين في الخطأ، وتحمي المتعلمين من التعليم الضعيف.

## مشكلة الدراسة:

ينظر إلى المساءلة التربوية بوصفها تقنية فعالة لتعزيز قدرات النظم التربوية، وتحقيق أبعاد القيمة والقيمة المضافة في إدارة النظم التربوية ،بالنظر إلى دورها في ترشيد النفقات التربوية، والتوظيف العقلاني

الرشيد للمصادر التربوية النادرة، إذ تمكن المساءلة النظام التربوي من الاستجابة الفاعلة والدائمة لحاجات مجتمعه، وتطلعاته التربوية من خلال تحسين التعليم والبرامج التعليمية، والأداء التربوي في المدارس لجعل المخرجات التربوية تلقى قبولاً في المستويات التربوية الأعلى، وفي قطاعات العمل والإنتاج .

وتهتم المساءلة التربوية النظمية الشاملة بالأبعاد المادية وغير المادية في النظام التربوي، وتسهم في تحقيق فاعليته الداخلية والخارجية، إذ تعمل المساءلة التربوية على توفير الآليات اللازمة لحمايته من الترهل والفساد في ظل ارتفاع التكاليف، وندرة الموارد، وتنامي الشعور الاجتماعي بأهمية النظام التربوي، وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم .

وتشهد النظم التربوية تغييرات جوهرية شملت البنى، والأهداف، والغايات ووسائل تنفيذها، الأمر الذي جعلها تعمل في مناخات مضطربة، وحالة دائمة من عدم التأكد، وجميعها عوامل تتطلب تأسيس المساءلة في إدارة النظم التربوية بعد تنامي الإحساس بعدم تجاوب هذه النظم مع حاجات مجتمعاتها في ظل اتساع الفجوة بين مصادر المؤسسات التربوية ونوعية مخرجاتها، حيث يؤكد زاموتو (Zammuto,1982) بأنه كلما زادت الفجوة بين الأداء الفعلي، والأداء المستهدف زادت عوامل التوتر بين العاملين في النظام الاجتماعي، وكذلك بين هذا النظام وبقية النظم الاجتماعية (الطويل ،2001). وتواجه المدارس تحديات أخلاقية عديدة ناتجة عن الإحساس بالشخصنة في التعاملات المؤسسية كحجم الصفوف الدراسية، وفترة الدوام المدرسي، وسياسات الانضباط، كما توجد ممارسات عديدة يمكن أن تكون منصة مناسبة لمساءلات أخلاقية كنظام الاختبارات والعلامات، وتصنيف الدارسين إلى موهبين ومتخلفين أو إلى مجتهدين ومقصرين، وغياب البدائل في تقديرات التلاميذ ،والمعايير المعتمدة في منح الجوائز، وغيرها من الإجراءات التي تحمل في طياتها مضامين أخلاقية، وعندما تصبح الإجراءات الرسمية أكثر أهمية من الجوانب الإنسانية قد تزداد الممارسات غير الأخلاقية، وقد تتحول إلى مصدر للأذى الأخلاقي، لذلك ينبغي على الإداريين والمشرفين التربويين والمعلمين أن يعملوا على أنسنة الإجراءات المدرسية الرسمية وتأطيرها بمضامين ديمقراطية وتشاركية (دواني،2003).

وبالنظر إلى إدارة النظم التربوية الوطنية، وظروف عمل مؤسساتها، وعمليات المساءلة التربوية السائدة فيها، يلاحظ أن التغييرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية البنيوية العميقة أسهمت في تراجع القوة التنظيمية، وأدت إلى تقويض مصادر السلطة التربوية، الأمر الذي يجعل من عمليات توظيف المصادر، ونوعية التعليم الذي يقدم للمتعلمين موضع تساؤلات عديدة، فالاعتمادية المتبادلة التي تعيشها النظم الاجتماعية ألقت بظلالها

على أهداف النظام التربوي وأساليب عمل مؤسساته، وعلى نوعية التعليم الذي يقدم للمتعلمين، ومخرجات المؤسسات التربوية، وفي هذا السياق يؤكد (كريم والطبولي،2011) على وجود جوانب ضعف عديدة في مكونات النظام التربوي المحلي وضمن مكوناته ومستوياته كافة، إذ يعاني النظام التربوي الوطني جملة من المثالب والهنات شملت المناهج الدراسية ،وطرائق التدريس المعتمدة، ونظم التقييم والقياس، وبرامج إعداد المعلمين والمشرفين التربويين، وعمليات تدريبهم، وإجراءات استقطابهم وتوظيفهم، فضلاً عن ذلك يعيش النظام التربوي الوطني حالة من العزلة الداخلية في ظل غياب سبل الاتصال والتواصل بين فروعه، ومكوناته، ومستوياته، وحالة من الانفصال والانغلاق الخارجي الناتجة عن فقدان الاتصال والتواصل بين النظام التربوى وبقية النظم المجتمعية المتزامنة معه، الأمر الذى جعل من هذا النظام يعمل بمعزل عن حاجات المجتمع المحلي من القوى العاملة في أبعادها الكمية والنوعية .

وتطرح مناخات التغيير والتحول العديد من الأسئلة المتصلة بفاعلية النظام التربوى المحلي، وقدرته على التعاطي مع آثار التغيير، والأزمات الناتجة عن ظروف الهشاشة، والاستثناء الدائم الذي يعج بالفوضى والتأزم، وعدم الاستقرار في ظل انحسار إجراءات التقييم التربوي، وتراجع العمل بالمعايير، وضعف نظم الرقابة والمعلومات، وسيادة بيئات عمل مفعمة بمشاعر الريبة وعدم اليقين ( الترهوني وبحيح ،2016). وبناء على ماتقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

- السؤال الأول: مامستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين ؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وصف المعلمين لمستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي تعزا إلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية وتخصصاتهم الأكاديمية ؟
- السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وصف المعلمين لمستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي وخبرتهم المهنية؟
- السؤال الرابع: مامعوقات تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين؟

## أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية والإجرائية التطبيقية لهذه الدراسة بالنظر إلى دورها المتوقع في تقديم الإضافات المحتملة إلى جسم المعرفة النظرية المتخصصة، ومساهمتها المأمولة في طرح العديد من التساؤلات التي قد تسهم في إثراء الأدب النظري لموضوع المساءلة في إدارة النظم التربوية، كما يتوقع أن تعمل هذه الدراسة على نشر الوعي بين صفوف الباحثين والممارسين التربويين بأهمية إجراء المزيد من البحوث والدراسات، التي تتناول واقع المساءلة التربوية في جميع مكونات النظام التربوي وفي مستوياته كافة، وفي إدارة النظم التربوية على اختلاف مستوياتها الإدارية ، ويؤمل أن تسهم هذه الدراسة في إثارة الشعور التربوي العام بأهمية تصميم معايير للمساءلة الإدارية والتربوية، تطُبّقُ في المؤسسات التربوية، ويجرى العمل على تطويرها وصيانتها في ظل التطورات التربوية المحلية والإقليمية والدولية.

فضلاً عن ذلك قد توفر هذه الدراسة المنصات التربوية اللازمة والضرورية لإجراء العديد من الدراسات، التي تتناول علاقة المساءلة التربوية بالمتغيرات التنظيمية التربوية؛ كالفساد الإداري التربوي، والإصلاح التربوي، والشفافية الإدارية التربوية، ويتوقع أن تعمل هذه الدراسة على تحديد بعض مواطن الضعف والقصور في أداء مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي في جوانبه الإدارية والتربوية، وتقدم الاقتراحات والتوصيات اللازمة لتقويض آثارها على نوعية التعليم الذي يقدم للدارسين، وذلك لأن وجود نظام للمساءلة التربوية يقدم دليلاً على رغبة قيادات النظم التربوية في الإصلاح الإداري والتربوي، كما يوفر الإحساس والشعور بالمسؤولية لدى المستخدمين، الأمر الذي يجعلهم يعيشون بعد الاستغراقية في أداء أدوارهم وواجباتهم المهنية، وينظرون إلى ممارستهم من مناظير عديدة، ويسألون أنفسهم عن مشروعية مايقومون به، ويبحثون عن المسوغات القانونية والتربوية والأخلاقية للأنشطة التي يرغبون في ممارستها ،ويتأملون في مترتبات تلك الأنشطة والممارسات، وهي بذلك قد تسهم في الحد من هدر المصادر، والتقصير والإهمال في أداء الواجبات الإدارية والتربوية، وتقوض من التعسف في استخدام السلطة التربوية أو استغلال القيادات التربوية لمواقعهم؛ لتحقيق أغراضهم ومصالحهم الشخصية الضيقة .

## أهداف الدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- – معرفة مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي.

- – معرفة دلالة الفروق الإحصائية في وصف المعلمين لمستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، التي يمكن أن تعزا إلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية، وتخصصاتهم الأكاديمية .
- – معرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين وصف واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي والخبرة المهنية لمعلمي تلك المدارس.
- – معرفة المعوقات التي تحول دون تطبيق نظم المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين.

## عرض الدراسات السابقة:

حظيت المساءلة التربوية باهتمام الباحثين والممارسين للعمل التربوي والأكاديمي في المؤسسات التربوية جميعها، وعلى اختلاف المراحل التعليمية، وفي المستويات الإدارية التربوية كافة، وأسهم ذلك في توسيع مفهوم المساءلة التربوية، وتحديد أبعادها الجوهرية في ضوء اختبار علاقة تطبيق المساءلة التربوية بالعديد من المتغيرات الشخصية والتنظيمية، ومعرفة التحديات التي تواجه تأسيس هذا المفهوم في بيئات تربوية متنوعة، وفي هذا السياق هدفت دراسة الزعبي (2003) إلى تحديد درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم الأردنية، ومعرفة معوقات تطبيقها من وجهة نظر القيادات الإدارية التربوية، في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمسمى الوظيفي، والمنطقة الإدارية التعليمية. وتكوّن مجتمع الدراسة من (551) قائداً تربوياً، وطُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة التي تأكد من صدقها وثباتها، واسُتخدمت بعض الوسائل الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة شملت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون. وأظهرت نتائج الدراسة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم الأردنية بدرجة متوسطة، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق المساءلة الإدارية، تعزا إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمنطقة الإدارية التعليمية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق المساءلة الإدارية تعزا إلى متغير المسمى الوظيفي، فضلاً عن ذلك أظهرت النتائج عدم وجود معوقات تواجه تطبيق المساءلة الإدارية، ووجدت علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المساءلة الإدارية ومعوقات تطبيقها في مديريات التربية والتعليم الأردنية.

وهدفت دراسة أبوكركي (2003) إلى معرفة مستوى إدراك مديري المدارس الحكومية الأردنية لمفهوم المساءلة التربوية وأهدافها في ضوء بعض المتغيرات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية في محافظة الكرك، البالغ عددهم (228) مديراً ومديرة، خلال العام الدراسي(2002–2003) سحبت منه عينة عشوائية بسيطة قوامها (218) مديراً ومديرة، وطُورت أداة لجمع بيانات الدراسة خضعت لاختبار الصدق الظاهري، وتأكد من ثباتها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية شملت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إدراك عينة الدراسة لمفهوم المساءلة وأهدافها كان مرتفعاً، واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك عينة الدراسة لمفهوم المساءلة التربوية، تعزا إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية ،ومستوى المدرسة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك عينة الدراسة لأهداف المساءلة التربوية تعزا إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة ، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى هذا الإدراك تعزا إلى متغير الخبرة الإدارية ولصالح مديري المدارس الذين تصل مدة خبرتهم الإدارية أو تزيد عن (10) سنوات، فضلاً عن ذلك أكدت نتائج الدراسة وجود اعتقادٍ راسخٍ بين مديري المدارس مفاده أن المساءلة التربوية تركز على مخرجات النظام التربوي دون مدخلاته.

وهدفت دراسة أخوارشيدة (2004) إلى تحديد درجة وعي معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الأردنية الحكومية بمفهوم المساءلة، وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الأردنية الحكومية، والبالغ عددهم (11490) معلماً ومعلمة، اختيرت منه عينة عشوائية طبقية قوامها (585) معلماً ومعلمة، وطُورت استبانة لقياس درجة وعي عينة الدراسة بمفهوم المساءلة، كما طُورت استبانة أخرى لقياس فاعلية المدرسة، واستخدمت بعض الوسائل الإحصائية لتحليل البيانات شملت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل الانحدار، ومعامل ارتباط بيرسون. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود درجة متوسطة لوعي عينة الدراسة بمفهوم المساءلة وفاعلية المدرسة، ووجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وعي عينة الدراسة بمفهوم المساءلة وفاعلية المدرسة ومتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة، كما وجدت علاقة ارتباطية قوية وذات دلالة إحصائية بين وعي عينة الدراسة بمفهوم المساءلة وفاعلية المدرسة.

وفي دراسة تحليلية تطويرية أجراها العمري(2004) هدفت إلى تحديد درجة توفر عناصر المساءلة التربوية، ومعرفة معوقات تطبيقها في النظام التربوي الأردني، وتكون مجتمع الدراسة من جميع موظفي الإدارة العليا في مركز الوزارة، وموظفي الإدارة الوسطى في مديريات التربية والتعليم، البالغ عددهم (1530) موظفاً وموظفة، سحبت منه عينة عشوائية طبقية قوامها (662) موظفاً وموظفة، وطُورت أداة لجمع بيانات الدراسة خضعت لاختبار الصدق الظاهري، وتأكد من ثباتها، ولتحليل بيانات الدراسة اسُتخدمت بعض الوسائل الإحصائية من بينها المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار توكي للمقارنات البعدية. وبينت نتائج الدراسة ممارسة المساءلة التربوية في بعدي الأهداف التربوية، والأهداف التعليمية، واتضح عدم توجيه المساءلة التربوية لأي طرف عن التقصير في تحقيق النتائج التربوية، ووجدت العديد من المعوقات التي تعترض تطبيق المساءلة التربوية، من أهمها: العلاقات الشخصية، والجهوية، والوساطة، والعلاقات الإنسانية، وبعض الصفات الشخصية لبعض الموظفين؛ كعدم الانتماء، والضغوط الاجتماعية والعشائرية التي يتعرض لها الموظفون.

وأجرى فورت وهبلر( Fort and Hebbler، 2004) دراسة نوعية هدفت إلى اختبار مصداقية أنظمة المساءلة التربوية في بعض الولايات المتحدة الأمريكية، في ضوء أهداف المساءلة التربوية وقواعد القرارات، والمؤشرات التربوية، ونتائج عمليات المساءلة على فاعلية المدارس، وأظهرت النتائج أن أنظمة الحوافز والعقوبات تؤدي الدور الحاسم في تحسين الأداء الإداري التربوي في المدارس، كما تبين وجود العديد من التحديات التى تواجه تطبيق أنظمة المساءلة التربوية في بعض الولايات المتحدة الأمريكية، وقدمت المقترحات اللازمة لتجاوز تلك التحديات من أجل تعظيم الآثار الإيجابية لنظم المساءلة المعمول بها في المدارس الأمريكية.

وهدفت دراسة القضاة (2005) إلى تحديد أنماط القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش الأردنية، وعلاقتها بالمساءلة الإدارية للمعلمين في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة، وتكون مجتمع الدارسة من جميع مديري ومديرات المدراس الحكومية في محافظة جرش، البالغ عددهم (147) مديراً ومديرة، واستخدم أسلوب المسح الشامل لمجتمع الدراسة، وطُورت أداتي الدراسة بالإفادة من الأدب التربوي والدراسات السابقة المتصلة بموضوعها، واستخدمت بعض الوسائل الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة شملت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار توكي للمقارنات البعدية، وأظهرت نتائج الدراسة أن النمط القيادي السائد في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة

جرش هو النمط المتمركز حول العمل، كما اتضح ممارسة مديري ومديرات تلك المدارس للمساءلة الإدارية وبدرجات مرتفعة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مجتمع الدراسة للمساءلة الإدارية تعزا إلى متغيري النوع الاجتماعي والخبرة، بينما وجدت فروق ذات دلالة احصائية في هذه الممارسة تعزا إلى متغير المؤهل العلمي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط القيادة التربوية وممارسة وظيفة المساءلة التربوية من قبل مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش الأردنية .

وهدفت دراسة بلجيت (Billget, 2007) إلى تحديد العلاقة بين اللوائح المنظمة للحوافز في قوانين وأنظمة وتعليمات النظام التعليمي بولاية الينوى Illinois State واتجاهات مديري المدارس نحو المساءلة التربوية. وتكونت عينة الدراسة من (729) مديراً ومديرة في ولاية إلينوى الأمريكية، وأكدت نتائج الدراسة على ضرورة تطوير نظم الحوافز والمكافآت والعقوبات في قوانين التعليم بالولاية، إذ يرتبط الأداء الإداري التربوي الفعال بالرواتب والمكافآت المجزية ذات القيمة المرتفعة، حيث اتضح أن اتجاهات مديري المدارس نحو المساءلة التربوية غير منسجمة مع أنظمة الحوافز (المكافآت والعقوبات )، كما تبين أن تطبيق معايير المساءلة التربوية يرتبط بالرواتب والمكافآت المرتفعة التي تدفعهم إلى تطوير برامج المساءلة التربوية في المدارس.

وعملت دراسة الحارثي (2008) إلى بناء أنموذج للمساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية السعودية، البالغ عددهم (3341) مديراً ومديرة، خلال العام الدراسي (2007–2008) سحبت منه عينة قصدية قوامها (397) مديراً ومديرة، وصممت استبانة لجمع بيانات الدراسة خضعت لاختبار الصدق الظاهري، وجرى التأكد من ثباتها باستخدام طريقة الاختبار، إعادة الاختبار، ولتحليل بيانات الدارسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية من بينها المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم بالمملكة السعودية كان في المستوى المتوسط، حيث وجدت معوقات وبمستويات مرتفعة حالت دون تطبيقها بالمستويات المتوقعة والمأمولة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وصف واقع المساءلة التربوية تعزا إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وعملت دراسة أبوحمدة (2008) على معرفة مستوى تطبيق المساءلة الإدارية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية قوامها (309) معلماً ومعلمة، وطُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة، جرى التأكد من صدقها الظاهري، والتحقق من ثباتها، ولتحليل بيانات الدراسة اسُتخدمت بعض الوسائل الإحصائية شملت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، ومعامل ارتباط بيرسون.

وكشفت نتائج الدراسة عن تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الثانوية الخاصة بمستويات مرتفعة، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق المساءلة الإدارية تعزا إلى متغير النوع الاجتماعي، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق المساءلة الإدارية بالمدارس الثانوية الخاصة تعزا إلى متغيري المؤهل العلمي، والخبرة، فضلاً عن ذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لعينة الدراسة كان متوسطاً، ووجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تطبيق المساءلة الإدارية والرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان.

وسعت دراسة بوليم (Pulliam, 2008) إلى معرفة تأثير انتقال الطلبة على تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس، وأداء العاملين فيها، والتحصيل الأكاديمي للمتعلمين في ولاية تكساس الأمريكية، حيث جُمِعت بيانات الدراسة من (3447) مدرسة من مدارس الولاية، وبعد تحليل هذه البيانات كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير سلبي لانتقال الطلبة على تطبيق المساءلة الإدارية، والتحصيل الأكاديمي للمتعلمين، ومستوى أداء العاملين في المدارس، حيث شكلت عمليات انتقال الطلبة التحدي الأبرز الذي قوض المساعي الرامية لتطبيق المساءلة الإدارية في المدارس بالكيفية المتوقعة والمأمولة، وأوصت الدراسة بضرورة معالجة ظاهرة انتقال الطلبة، وتركيز المساءلة الإدارية في المدارس التي تعاني من ارتفاع معدلات الانتقال المدرسي .

وعملت دراسة لوندا (Lawanada ،2009) على تحديد مستوى استخدام المشرفين التربويين للمساءلة الإدارية، ومعرفة مستوى مطابقتها للأنموذج الفيدرالي للمساءلة، وشملت الدراسة عينة عشوائية بسيطة قوامها (420) مديراً ومديرة، في المدارس بولاية ألاباما Alabama State ، وكشفت نتائج الدراسة عن ممارسة المشرفين التربويين للمساءلة الإدارية بمستويات ضعيفة وخاصة في الأبعاد المتصلة بالتحصيل الأكاديمي للدارسين، ذلك وفقاً للأنموذج الفيدرالي للمساءلة الإدارية.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة دوجان (Duagan ،2009) إلى معرفة تأثير المساءلة المدرسية في تحسين جودة المخرجات المدرسية بإدارات التعليم في أستراليا الغربيةWestern Australia ، حيث أجريت العديد من المقابلات مع مديري الإدارات التعليمية بالمقاطعات، وعينة من مديري المدراس، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير جوهري للمساءلة التربوية المدرسية في تحسين المخرجات التربوية المدرسية من خلال الالتزام بممارسة إجراءات المساءلة التربوية المدرسية على مستوى الإدارة المدرسية والتعليمية .

وهدفت دراسة الحسن (2010) إلى تحديد درجتي المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية، والعلاقة بينهما في المدارس الثانوية ، من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات الضفة الغربية، تكون مجتمع الدراسة من (693) موظفاً، اختيرت منه عينة عشوائية طبقية قوامها (245) موظفاً، وطُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة جرى التحقق من صدقها الظاهري، و التأكد من ثباتها، واسُتخدمت بعض الوسائل الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة، من بينها المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى ممارسة المساءلة الإدارية التربوية في المدارس الثانوية الحكومية، بينما كانت الفاعلية الإدارية المستوى المتوسط، ووجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى تطبيق المساءلة الإدارية التربوية، والفاعلية الإدارية التربوية في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات الضفة الغربية .

وعملت دراسة أبوحشيش (2010) على تحديد مستوى ممارسة مديري المدراس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة، وتكون مجتمع الدراسة من (841) معلماً ومعلمة، خلال العام الدراسي (2009–2010) سحبت منه عينة عشوائية بسيطة قوامها (212) معلماً ومعلمة، وطُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة خضعت لاختبار الصدق الظاهري، جرى التأكد من ثباتها باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية من بينها المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي، وكشفت نتائج الدراسة عن ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة وبمستويات مرتفعة، وذلك حسب وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية للمساءلة تعزا إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص، وسنوات الخدمة أو الخبرة المهنية لعينة الدراسة.

وسعت دراسة أتافيا (Ataphia ،2011) إلى الكشف عن تصورات معلمي ومديري المدارس الثانوية في ولاية الدلتا بنيجيريا Dalta State عن نظم المساءلة السائدة في تلك المدارس، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة قوامها (535) من معلمي ومديري المدارس الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات عينة الدراسة عن نظام المساءلة التربوية، وأهمية تطبيقها على المستويين المحلي والمجتمعي لتعزيز قدرات النظام المدرسي، وتحقيق الأهداف التربوية، وتنفيذ السياسات التربوية الوطنية.

وهدفت دراسة حويل (2012) إلى معرفة واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس وكالة الغوث الدولية، واستُخدم أسلوب المسح الشامل لمجتمع الدراسة، الذي تكون من (91) مدير مدرسة، وطُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة جرى التحقق من صدقها الظاهري وثباتها، واستُخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون لتحليل بيانات الدراسة، التي كشفت عن وجود مستويات مرتفعة للمساءلة التربوية والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية، كما اتضح وجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية بين واقع المساءلة التربوية والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث بالضفة الغربية من وجهة نظر مديري تلك المدارس.

وفي دراسة قام بها الشريف (2013) هدفت إلى تحديد علاقة المساءلة الإدارية بالأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة، وطُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة، طبقت على عينة عشوائية طبقية تكونت من (320) موظفاً إدارياً، واستُخدمت بعض الوسائل الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة، من بينها المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، وأظهرت نتائج الدراسة وضوح مفهوم المساءلة الإدارية لدى عينة الدراسة، كما تبين وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المساءلة الإدارية ( الانضباط الوظيفي، والعمل والإنجاز، وأخلاقيات الوظيفة العامة، والعلاقات الإنسانية ) والأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم بقطاع غزة.

وسعت دراسة سلامة (2013) إلى معرفة دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، وتكون مجتمع الدراسة من (245) مديراً ومديرة، اختيرت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (205) مديراً ومديرة، وطُورت استبانة لجمع البيانات خضعت لاختبار الصدق الظاهري، وتم التحقق من ثباتها، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود دور جوهري للمساءلة في تحسين أداء المعلمين، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بقطاع غزة، تعزا إلى

متغيري المؤهل العلمي ونوع المدرسة، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لدور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزا إلى متغير الخبرة.

وقامت الداهوك (2014) بوضع تصور لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، واسُتخدم أسلوب المسح الشامل لمجتمع الدراسة الذي تكون من (245) مديراً ومديرة، وطُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة جرى التأكد من صدقها الظاهري، والتحقق من ثباتها، ولتحليل بيانات الدراسة اسُتخدمت بعض الوسائل الإحصائية من بينها المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي، وأشارت نتائج الدراسة إلى ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لأساليب المساءلة الذكية بمستويات مرتفعة، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة المساءلة الذكية تعزا إلى متغيري النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تلك الممارسة تعزا إلى متغير الخبرة في صورتها الكلية ولصالح فئة الخبرة التي تقل عن خمس سنوات.

وهدفت دراسة عيسان والخروصي (2016) إلى تحديد متطلبات تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، من وجهة نظر مديري تلك المدارس، في ضوء متغيري المؤهل العلمي والخبرة الوظيفية، وتكون مجتمع الدراسة من (947) مديراً ومديرة، اخُتيرت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (171) مديراً ومديرة، وطُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة خضعت لاختبار الصدق الظاهري، وجرى التأكد من ثباتها، واسُتخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي لتحليل بيانات الدراسة التي كشفت عن ممارسة مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان للمساءلة الإدارية بمستويات مرتفعة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلك الممارسة، تعزا إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح حملة شهادة التخصص العالي (الماجستير ) وحملة شهادات التخصص الدقيق (الدكتوراه)، وتبعاً إلى متغير سنوات الخبرة الوظيفية ولصالح ذوي الخبرة الطويلة.

تظهر المراجعة المعمقة للدراسات السابقة التي أجُريت في بيئات تربوية متنوعة تنامي الإحساس بأهمية تأسيس المساءلة الإدارية والتربوية في إدارة النظم التربوية، والشعور بضرورة اتخاذ كافة الإجراءات لتقويض المعوقات التي تحول دون تطبيقها في المؤسسات التعليمية، حيث طرحت بعض الدراسات نماذج إجرائية للتعاطي مع هذه المعوقات، فضلاً عن ذلك يلاحظ أن أغلب هذه الدراسات استخدمت تصاميم البحث الكمي

في تطوير أدوات القياس والتحليل الإحصائي للبيانات التي جُمعت من عينات عشوائية بسيطة أو طبقية، كما اسُتخدمت تلك التصاميم في مناحي الوصف والتحليل، وتأسيس الفهم والتفسير؛ لتؤكد على أهمية تطبيق المساءلة التربوية في المدارس، وفي إدارة النظم التربوية، نظراً لدورها الحاسم في تطوير الأداء التربوي المدرسي، ولارتباطها الجوهري بالتحصيل الأكاديمي للمتعلمين، وتحسين المخرجات التربوية، ونوعية التعليم الذي يقدم للمتعلمين، وتحقيق الفاعلية الداخلية والخارجية في إدارة النظم التربوية

## منهجية الدراسة:

أُتبع المنهج الوصفي التحليلي لوصف واقع المساءلة التربوية، والكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيقها في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدرس، وفي ضوء التباين القائم في مؤهلاتهم العلمية، وتخصصاتهم، وخبراتهم المهنية.

## مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي التابعة لمكتب خدمات تعليم بنغازي المركز، البالغ عددهم (6253) معلماً ومعلمة، حسب الإحصاءات الصادرة عن شؤون قطاع التربية والتعليم خلال العام الدراسي 2016–2017. وأُختيرت منه عينة عشوائية طبقية نسبية بلغ حجمها (313) معلماً ومعلمة، ويشكل هذا العدد (5%) من مجتمع الدراسة تقريباً، وبتوزيع الاستبانات على عينة الدراسة، بلغ عدد الاستبانات المسترجعة والقابلة للتحليل الإحصائي (272) استبانة.

## أداة الدراسة:

طُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة ومن بينها دراسة أبي حمدة (2008) الموسومة بـ" درجة تطبيق المساءلة الإدارية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم"، ودراسة الحسن (2010) " درجتا المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية والعلاقة بينها لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم"، حيث طُورت أداة تكونت في صورتها النهائية من (28) فقرة لقياس واقع المساءلة التربوية، و (23) فقرة لتحديد الصعوبات التي تعترض تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس .

## صدق أداة الدراسة وثباتها:

للتأكد من صدق أداة الدراسة، ولضمان أنها تقيس ما أُعدت لقياسه أُستخدم الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين، وأُجريت التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظاتهم، حيث حُذِفت (3) فقرات من أداة القياس؛ لعدم اتفاق المحكمين على صلاحيتها، كما أُجريت بعض التعديلات على الصياغة اللغوية لبعض فقرات أداة الدراسة، وللتحقق من ثبات أداة القياس اسُتخدمت معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة المعامل (.79)∝. وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 =

## عرض نتائج الدراسة :

يمكن عرض نتائج الدراسة وفقاً لتساؤلاتها وذلك على النحو الآتي:

- **السؤال الأول: مامستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين ؟**

للإجابة عن هذا السؤال أُستخرج المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على أداة "لاختبار دلالة t.test قياس المساءلة التربوية والمتوسط النظري لفقرات هذه الأداة، وأُستخدم الاختبار التائي " الفرق بين المتوسطين، وذلك كما هو موضح بالجدول (1).

**جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، والمتوسط النظري لأداة القياس والقيمة التائية لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين**

| المتغير | عدد الحالات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط النظري | درجة الحرية | قيمة (t) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المساءلة التربوية | 272 | 107.47 | 6.31 | 84 | 271 | ( *) 69.26 | 0.000 |

- ∝ (*) قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

يلاحظ من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على أداة قياس واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي قد بلغ ( 107.47) بانحراف معياري قدره (6.31)، في حين بلغ المتوسط النظري لأداة القياس (84 ) وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية.(69.26) وهي =∝قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 ، وبتحليل فقرات قياس واقع

تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، يتضح أنها أسهمت في رفع مستوى إلتزام مديري المدارس والمعلمين بمستوى مواعيد الدوام الرسمي، وضبط ومتابعة انتظام الدارسين في المدارس، فضلاً عن دورها في تعزيز الروابط وتوثيق الصلة بالمجتمع المحلي، ضمن المساعي الرامية لتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها التربوية.

وفي الصورة العامة تظهر هذه النتيجة أن مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي يزيد عن المتوسط النظري، وتتفق بذلك مع نتائج دراسة العمري (2004)، التي كشفت عن ممارسة المساءلة التربوية في بعدي الأهداف التربوية والأهداف التعليمية في النظام التربوي الأردني، ودراسة القضاة (2005) التي أظهرت ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش الأردنية للمساءلة الإدارية. ودراسة أبي حمدة (2008) التي أكدت على تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان، ودراسة الحسن(2010) التي توصلت إلى ممارسة المساءلة الإدارية التربوية في المدارس الثانوية الحكومية بمديريات التربية والتعليم بمحافظات الضفة الغربية، ودراسة أبي حشيش (2010) التي كشفت عن ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة التربوية، ودراسة حويل (2012) التي أظهرت ارتفاع مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس وكالة الغوث الدولية بالضفة الغربية، ودراسة عيسان والخروصي (2016) التي توصلت إلى ممارسة مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان للمساءلة الإدارية وبمستويات مرتفعة .

- **السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وصف المعلمين لمستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي تعزا إلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية، وتخصصاتهم الأكاديمية؟**

**أولاً المؤهل العلمي:** لتحديد دلالة الفروق في وصف تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، التي يمكن أن تعزا إلى متغير المؤهل العلمي حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على أداة القياس، واسُتخدم الاختبار التائي (t.test) لتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين، كما هو موضح بالجدول (2).

**جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة والقيمة التائية لتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

| المؤهل العلمي | عدد الحالات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (t) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| شهادة جامعية | 180 | 108.03 | 5.72 | 270 | ( *) 2.06 | 0.033 |
| شهادة تعليم متوسط | 92 | 106.38 | 7.22 | | | |

**( * ) قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05=∝**

يوضح الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من حملة الشهادات الجامعية قد بلغ (108.03) بانحراف معياري قدره (5.72) في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من حملة شهادات التعليم المتوسط (106.38) وبانحراف معياري (7.22) وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (2.06)، وهي قيمة ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة0.05، وتظهر هذه النتيجة =∝ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وصف مستوى تطبيق المساءلة التربوية بمدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، تعزا إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الشهادات الجامعية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الاختلاف المتوقع بين أصحاب المؤهلات الجامعية، والمؤهلات التربوية المتوسطة في مناحي القدرة على الوصف والتحليل، والوعي بمفهوم المساءلة التربوية وأهميتها وإجراءات تطبيقها، والتباين والفروق القائمة بينهم في استبصار وإدراك الأنماط السلوكية والممارسات العملية المتصلة بها، التي جاءت جميعها لصالح معلمي مدارس التعليم الأساسي من حملة الشهادات الجامعية.

ويحظى هذا التفسير بالدعم والقبول المستمد من نتائج الدراسات السابقة ومن بينها دراسة أخوارشيدة (2004) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وعي معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الأردنية الحكومية، وإدراكهم لمفهوم المساءلة التربوية ومؤهلاتهم العلمية، ودراسة القضاة (2005) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مديري ومديرات الحكومية في محافظة جرش الأردنية للمساءلة التربوية تعزا إلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية، ودراسة أبي حمدة (2008) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان، تعزا إلى متغير المؤهل العلمي، وذلك وفقاً لوجهات نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس، ودراسة عيسان

والخروصي (2016) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية بسلطنة عمان للمساءلة الإدارية العالي (الماجستير) وحملة شهادات التخصص الدقيق (الدكتوراه).

**ثانياً التخصص:** لاختبار دلالة الفروق في وصف مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، التي يمكن أن تعزا إلى متغير التخصص، أُستخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وأُستخدم الاختبار التائي (t.test) لتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين، وذلك كما هو مبين بالجدول (3).

**جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة والقيمة التائية لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين تبعاً لمتغير التخصص.**

| التخصص | عدد الحالات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (t) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| علوم إنسانية | 130 | 106.73 | 6.29 | 270 | ( *) 1.88 | 0.13 |
| علوم تطبيقية | 142 | 108.16 | 6.25 | | | |

**( * ) قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 =∝**

يلاحظ من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة للمتخصصين في العلوم الإنسانية قد بلغ (106.73) بانحراف معياري قدره (6.29)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة للمتخصصين في العلوم التطبيقية (108.16) بانحراف معياري قدره (6.25) وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (1.88) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= ∝.

وتظهر هذه النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وصف مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي تعزا لاختلاف تخصصات عينة الدراسة، حيث وصف معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي مستوى تطبيق المساءلة التربوية في هذه المدارس بأنه يزيد عن المتوسط النظري، إذ لم يسهم اختلاف تخصصاتهم في تباين الأوصاف والنعوت التي يقدمونها، والمتصلة بواقع تطبيق المساءلة التربوية في المدارس التي يعملون بها، وقد يعزا ذلك إلى طبيعة أهداف مرحلة التعليم الأساسي التي تركز بشكل جوهري على تمكين الدارسين من اكتساب المهارات العامة، وتنمية قدراتهم الأساسية، بحيث يجدون قبولاً في المراحل التعليمية الأعلى القائمة على التخصص، إذ يمكن وصف الممارسات والأنشطة التربوية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بأنها أنشطة عامة يشرف على ممارستها جميع المعلمين، بهدف تحقيق

النمو الشامل للدارسين، الأمر الذى جعل من عمليات المساءلة التربوية، تنجز ضمن السياقات العامة للأنشطة والممارسات التربوي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة دوجان (Duggan, ،2009) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات مديري الإدارات التعليمية بمقاطعات أستراليا الغربية، ومديري المدارس في تلك المقاطعات، والمتصلة بالدور الجوهري للمساءلة التربوية المدرسية في تحسين المخرجات التربوية، من خلال الالتزام بممارسة إجراءاتها على مستوى الإدارة التعليمية والمدرسية، ودراسة أبي حشيش (2010) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وصف مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة، تعزا إلى اختلاف تخصصات معلمي ومعلمات تلك المدارس، ودراسة أتافيا (Ataphia, ،2011) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين ومديري المدارس الثانوية في ولاية الدلتا Dalta state نحو نظام المساءلة التربوية وأهمية تطبيقها على المستويين المحلي والمجتمعي .

- **السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين وصف المعلمين لمستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي وخبرتهم المهنية؟**

للإجابة عن هذا السؤال اسُتخدم معامل ارتباط بيرسون بهدف الكشف عن دلالة العلاقة بين مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي والخبرة المهنية لعينة الدراسة، وذلك كما هو مبين بالجدول (4).

**جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، وقيمة معامل ارتباط بيرسون لتحديد دلالة العلاقة الارتباطية بين مستوى تطبيق المساءلة التربوية والخبرة المهنية للمعلمين .**

| عدد الحالات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة معامل ارتباط بيرسون |
|---|---|---|---|
| 272 | 107.47 | 6.31 | (*)-0.049 |

**(*) قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 =∝**

يلاحظ من الجدول (4) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي والخبرة المهنية للمعلمين قد بلغت (0.049-) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= ∝ .

وتظهر هذه النتيجة وجود علاقة ارتباطية عكسية، وذات دلالة إحصائية بين وصف واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، والخبرة المهنية لمعلمي ومعلمات تلك المدارس، حيث قدم المعلمون والمعلمات ذوو الخبرة الطويلة وصفاً لواقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، أكثر ضيقاً وانحساراً مقارنة بزملائهم من ذوي الخبرة المهنية القصيرة، الذين يرون أن المساءلة التربوية تُطبق بمستويات أكثر شمولاً واتساعا، فالأوصاف والنعوت المتصلة بمستويات تطبيق المساءلة التربوية جاءت غير متطابقة مع الخبرة المهنية لعينة الدراسة، وقد يعزا ذلك إلى التوقعات العالية التي تشكل قناعات ومعتقدات ذوي الخبرة الطويلة بوصفهم أكثر وعياً وإدراكاً لمتطلبات تطبيق المساءلة التربوية وأهدافها، وأهميتها، وإجراءاتها، وأساليب ممارستها، بحيث تصبح دائمة ومستمرة وحاضرة وشاخصة في المناخات المدرسية، وشاملة لكافة الممارسات وأنماط السلوك التربوي، والأنشطة التربوية، وذلك على الرغم من أن الوصف العام لمستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي يؤكد أنها تُمارس وتُطبق بمستويات تزيد عن المتوسط النظري.

ويحظى هذا التفسير بالدعم والتأييد المستمد من نتائج دراسة أبو كركي (2003) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك مديري المدارس الحكومية الأردنية لأهداف المساءلة التربوية تعزا إلى خبرتهم المهنية، ودراسة أخوارشيدة (2004) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة وعي معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الأردنية الحكومية بمفهوم المساءلة وفاعلية المدرسة وخبرتهم المهنية، ودراسة أبي حمدة (2008) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وصف مستوى تطبيق المساءلة الإدارية بالمدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان، تعزا إلى متغير الخبرة المهنية لمعلمي تلك المدارس، ودراسة عيسان والخروصي (2016) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مديري المداس الحكومية بسلطنة عمان للمساءلة الإدارية، تعزا إلى متغير الخبرة الوظيفية ولصالح ذوى الخبرة الطويلة.

- **السؤال الرابع : مامعوقات تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين ؟**

للإجابة عن هذا السؤال استُخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النظري لفقرات أداة قياس معوقات تطبيق المساءلة التربوية، واستخدم الاختبار التائي (t.test) لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين، كما هو مبين بالجدول (5).

**جدول(5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة والمتوسط النظري لفقرات قياس معوقات تطبيق المساءلة التربوية والقيمة التائية لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين**

| معوقات تطبيق المساءلة التربوية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط النظري | درجة الحرية | قيمة (t) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ترفع من مستوى القلق والتوتر لدى المعلمين. | 3.90 | 1.02 | 3 | 271 | 14.58 | 0.000 |
| الاعتقاد بأنها يجب أن تركز على قيادات النظم التربوية بدلا عن مساءلة المعلم ومدير المدرسة. | 3.88 | 22.7 | 3 | 271 | 5.33 | 0.000 |
| الاعتقاد بأنها تلحق الضرر بالمكانة والسمعة التربوية للمدرسة. | 3.87 | 1.042 | 3 | 271 | 7.913 | 0.000 |
| الاعتقاد بأنها تشكل أحد عوامل الهدر فى المصادر التربوية . | 3.80 | 1.11 | 3 | 271 | 11.88 | 0.000 |
| غالباً لاتهتم بالعوامل الاخرى المؤثرة في التعلم التي تتجاوز أدوار المدرسة. | 3.87 | 1.06 | 3 | 271 | 12.05 | 0.000 |
| الاعتقاد بانها تنجز من خلال لجان تفتقد للمعرفة المهنية التربوية . | 3.77 | 21.16 | 3 | 271 | 9.610 | 0.000 |
| الاعتقاد بأنها عملية معقدة وتحتاج إلي فرق عمل على درجة عالية من المهنية والتخصص . | 3.76 | 71.0 | 3 | 271 | 11.81 | 0.000 |
| الاعتقاد بأنها غير ضرورية نظراً لوجود قوانين واضحة تطبق في المدارس. | 3.70 | 1.05 | 3 | 271 | 9.310 | 0.000 |
| غالباً ما يستغل أعضاء لجان المساءلة التربوية أدوارهم لتحقيق مصالحهم الشخصية . | 3.66 | 21.2 | 3 | 271 | 8.95 | 0.000 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تؤدي إلى الشعور بالاستياء في المدارس لفرضها من الإدارة التعليمية العليا. | 53.5 | 1.30 | 3 | 271 | 46.93 | 0.000 |
| غالباً لايتم تطبيق نتائج المساءلة التربوية . | 3.51 | 1.30 | 3 | 271 | 76.4 | 0.000 |
| الاعتقاد بأنها غير ضرورية نظراً لقيام مدير المدرسة والمعلمين بواجباتهم المرسومة لهم. | 3.50 | 91.2 | 3 | 271 | 86.4 | 0.000 |
| الاعتقاد بأنها مهمة صعبة لافتقار النظام التربوي للمصادر المادية والمالية اللازمة لإنجاز مهامها. | 3.44 | 1.37 | 3 | 271 | 15.3 | 0.000 |
| غياب نظم التغذية الراجعة بين المعلمين وداخل المنظومة التربوية وخارجها. | 3.12 | .996 | 3 | 271 | 2.008 | .046 |
| انتشار أمراض البيروقراطية الإدارية في إدارة النظم التربوية الوطنية. | 2.92 | 1.105 | 3 | 271 | -1.262 | .208 |
| عدم فهم المعلمين والعاملين في الإدارة المدرسية للأهداف التربوية والتعليمية. | 2.91 | .921 | 3 | 271 | -1.580 | .115 |
| وجود ثقافة مجتمعية غير داعمة لتأسيس مفهوم المساءلة في إدارة النظم التربوية وداخل مؤسساتها. | 12.8 | 1.066 | 3 | 271 | -(*) 2.957 | .003 |
| صعوبة قياس فاعلية المخرجات التربوية. | 2.76 | .894 | 3 | 271 | -(*) 4.337 | 0.000 |
| عدم قناعة العاملين في الإدارة التربوية بجدوى المساءلة التربوية. | 2.55 | 8.943 | 3 | 271 | -(*) 7.902 | 0.000 |
| الاعتقاد بأنها عمل غير ضروري في الوقت الراهن | 2.52 | 8.858 | 3 | 271 | -(*) 9.179 | 0.000 |
| الاعتقاد بانها تهمل الفروق الفردية بين المعلمين. | 4.92 | 71.1 | 3 | 271 | -(*) 7.265 | 0.000 |
| عدم وجود نظام للحوافز يحظى بالقبول والرضا من كافة الأطراف التربوية | 2.47 | 41.1 | 3 | 271 | -(*) 7.686 | 0.000 |

(*)قيم تائية لمعوقات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\propto=0.01$

يظهر الجدول (5) وجود تحديات تواجه تأسيس المسألة التربوية ونشر ثقافتها في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، وشكلت معوقات أسهمت في انحسار عمليات ممارستها عن المستويات المأمولة والمتوقعة، وذلك على الرغم من أن مستويات تطبيقها في تلك المدارس يزيد عن المتوسط النظري، وذلك لأن المسألة التربوية كغيرها من المتغيرات التنظيمية التربوية الأخرى لايمكن أن تصل مستويات تطبيقها إلى حدودها النهائية، وفي هذا السياق تؤكد التناولات الإنسانية المابعدية Trans humanism على أن ماوصلت إليه النظم الآن لايمثل قمة أونهاية مايمكن أن تصل إليه، وأن أداء الأفراد في النظم كما هو عليه الآن هو مجرد بداية لممكنات لاحدود ولانهاية لها (الطويل ،2006).

وبتحليل معوقات المسألة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، يلاحظ أنها تكمن في عدم وجود نظام للحوافز يحظى بالقبول والرضا من كافة الأطراف التربوية، والاعتقاد بأنها تهمل الفروق الفردية بين المعلمين، وأنها عمل غير ضروري، ولاتقع ضمن أولويات العمل التربوي المحلي في الوقت الراهن، وعدم قناعة العاملين في الإدارة التربوية بأهميتها، والاعتقاد بصعوبة قياس المخرجات التربوية، كما توجد ثقافة مجتمعية غير داعمة لتأسيس المساءلة في إدارة النظم التربوية وداخل مؤسساتها.

وتحظى هذه النتيجة بالدعم والتأييد المستمد من الأدب النظري ونتائج الدراسات السابقة، حيث يؤكد لسوي (Lashway,1999 ) على توجه معظم الولايات في أمريكيا إلى استخدام نظم للمكافآت والعقوبات لتعزيز المساءلة التربوية في المدارس، وذلك لأن المساءلة من دون إجراءات التحفيز الإيجابي والسلبي تظل فارغة من مضامينها، وعديمة القيمة، وقليلة الأثر (أبوكركي، 2003)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العمري (2004) التي أكدت على وجود العديد من المعوقات التي تعترض تطبيق المساءلة التربوية في النظام التربوي الأردني؛ من بينها العلاقات الشخصية، والجهوية، والوساطة، والعلاقات الإنسانية، وبعض الصفات الشخصية لبعض الموظفين؛ كتراجع مستوى الولاء للمهنة التربوية، وتعرض موظفي الإدارة العليا في مركز وزارة التربية وموظفي مديريات التربية والتعليم للضغوط الاجتماعية والعشائرية، كما تتفق مع نتائج دراسة فورت وهبلر (Fort and Hebbler,2004 ) التي أكدت على الدور الحاسم الذي تؤديه أنظمة الحوافز والعقوبات في تحسين الأداء التربوي في المدارس، ودراسة الحارثي (2008) التي كشفت عن وجود معوقات عديدة تواجه تطبيق المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية من بينها وجود ولاءات اجتماعية تقليدية أسهمت في انتشار الوساطة والمحسوبية، ووجود اتجاهات سلبية نحو المساءلة لدى العاملين في القطاع التربوي.

فضلاً عن ذلك أشار بوفنيس (Bovens,2003 ) إلى أن المساءلة التربوية قد تهمل المتغيرات الوسيطة المؤثرة في التدريس، ولاتراعي الفروق الفردية بين المعلمين، كما توجد صعوبة في قياس فاعلية المخرجات التربوية، ويحول ذلك دون تحديد المسؤول عن النتاجات التربوية (حويل،2012) ، كما يعد انخفاض رواتب العاملين في القطاع التربوي، وعدم وعي المعلمين والعاملين الآخرين بمفهوم المساءلة، وعدم إدراكهم لأهميتها، وعدم الاهتمام بنشر ثقافة المساءلة في المدارس، من أهم المعوقات التي تواجه تطبيقها فى المؤسسات التربوية (الشريف، 2013).

إن كافة المعوقات التي تواجه تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي لها تجسيدات واضحة في الأدب النظري، وتحظى بالدعم والقبول في التفسيرات المتصلة بها، والمستوحاة من نتائج الدراسات السابقة .

## نتائج الدراسة وتوصياتها :

يمكن إيجاز نتائج الدراسة على النحو الآتي:

– إن مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي يزيد عن المتوسط النظري.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وصف مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي تعزا إلى متغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة الشهادات الجامعية، بينما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ذلك الوصف تعزا إلى اختلاف التخصصات العلمية لعينة الدراسة.

– وجدت علاقة ارتباطية عكسية وذات دلالة إحصائية بين وصف مستوى تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي والخبرة المهنية لمعلمي ومعلمات تلك المدارس.

– كشفت نتائج الدراسة عن وجود بعض المعوقات التي تعترض تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي؛ من بينها عدم وجود نظام للحوافز يحظى بالقبول والرضا من كافة الأطراف التربوية، ووجود قناعة بين بعض الممارسين التربويين بأنها تهمل الفروق الفردية بين المعلمين، وأنها عمل غير ضروري في الوقت الراهن، كما توجد صعوبة في قياس المخرجات التربوية، ووجود ثقافة مجتمعية غير داعمة لتأسيس المساءلة في إدارة النظم التربوية الوطنية وداخل مؤسساتها التربوية .

**وبناء** على هذه النتائج وبالإفادة من أدبيات المساءلة التربوية يمكن تقديم التوصيات الآتية:

– نشر الوعي بأهمية تطبيق المساءلة التربوية في المؤسسات التعليمية، وتأصيل ثقافتها وتجذيرها، وتدريب قيادات النظم التربوية في كافة مستوياتها الإدارية على ممارستها؛ لجعلها مكوناً جوهرياً من مكونات النظام التربوي .

– تصميم نظم للحوافز والعقوبات تطبق من أجل دفع المعلمين ومديري المدارس والعاملين الآخرين في النظام التربوي لتحسين أدائهم الإداري و التربوي.

– الانطلاق من فرضيات نظرية (Y) ومن أساليب المساءلة النظمية التربوية عند الشروع في تطبيق أنظمة المساءلة التربوية في جميع مستويات النظام التربوي ومكوناته، وفي أثناء مساءلة أداء العاملين فيه.

– عقد المؤتمرات التربوية، وإقامة الندوات وورش العمل التي تتناول أهداف المساءلة وأهمية تطبيقها، والحاجة إلى نشر ثقافتها وتأسيس أنظمتها في إدارة النظم التربوية.

– تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين؛ لتعزيز مشاركة المجتمع المحلي، في مساءلة الأداء التربوي، ونوعية التعليم الذي يقدم للدارسين.

– إعادة تشكيل المجالس المدرسية؛ لتضم في عضويتها بجانب (مدير المدرسة ومساعديه، والمعلمين، والإداريين) أعضاء من المجتمع المحلي، وبنسبة تمثيل وشروط تضعها وزارة التربية والتعليم؛ لجعل أولياء الأمور مشاركين حقيقيين في صنع القرار التربوي المدرسي، ولتوسيع قاعدة المسؤولية عن توظيف المصادر التربوية .

– توسيع نطاق البحث، بإجراء المزيد من الدراسات المعمقة عن واقع تطبيق المساءلة التربوية وعلاقتها ببعض المتغيرات التنظيمية، وتحديد معوقات وتأسيسها في مدارس التعليم الثانوي، ومؤسسات التعليم العالي، وفي إدارة النظم التربوية الوطنية.

## قائمة المصادر:

1. أبو حشيش، بسام (2010). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة تجاه المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية : سلسلة الدراسات الإنسانية، 18 (2)،597–626.

2. أبو حمدة، سعدة أحمد (2008).درجة تطبيق المساءلة الإدارية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن.
3. أبوكركي، ساجدة غالب مهاوي (2003). مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية وأهدافها وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن.
4. أخوارشيدة، عالية خلف (2004) . درجة وعي المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة في الأردن بمفهوم المساءلة وعلاقة ذلك بفاعلية المدرسة . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
5. بطاح، أحمد ( 2006) . قضايا معاصرة في الإدارة التربوية . ط1، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.
6. – الترهوني، رمضان سعد كريم وبحيح، خديجة أحمد عثمان (2016) . التأثيرات المحتملة لعناصر الثقافة التنظيمية في الولاء التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي . مجلة نقد وتنوير، 2(4)، 185–228.
7. – الحارثي، عبدالله بن صالح مريس (2008). بناء أنموذج للمساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن.
8. حسين، سلامة عبدالعظيم (2007) . ثورة إعادة الهندسة : مدخل جديد لمنظومة التعليم . (ط1)، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
9. الحسن، مي محمد محمود (2010) . درجتا المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية والعلاقة بينها لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
10. حويل، إيمان مصطفي (2012) . واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين .
11. الداهوك، هبة وهيب (2014) . تصور مقترح لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

12. الدريني، لبنى نعيم أحمد (2000) . اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو المساءلة في محافظة العاصمة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

13. دواني، كمال سليم (2003). الإشراف التربوي : مفاهيم وآفاق . (ط1) عمان : الجامعة الأردنية

14. الراسبي، زهرة بنت ناصر بن محمد (2011) . تصميم أنموذج مساءلة الأداء في النظام التربوي .(ط1)، عمان : دار الخليج للنشر والتوزيع .

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

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

17. الشريف، حنين نعمان على ( 2013) . أثر المساءلة الإدراية على الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

18. الطويل، هاني عبدالرحمن (2001) . الإدارة التعليمية : مفاهيم وآفاق . (ط2)، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.

19. الطويل، هاني عبدالرحمن (2006). الإدارة بالإيمان: أبدال في إدارة النظم التربوية وقيادتها .(ط1) ، عمان : الجامعة الأردنية .

20. الطويل، هاني عبدالرحمن و عبابنة، صالح أحمد أمين (2009) . المدرسة المتعلمة : مدرسة المستقبل. (ط1)، عمان : دار وائل للنشر .

21. العمري، حيدر محمد بركات (2004) . واقع المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن : دراسة تحليلية تطويرية . أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

22. عيسان، صالحة عبدالله و الخروصي، شيخة بنت سعيد (2016) . متطلبات تطبيق المساءلة الإدارية على المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر مديريها . مجلة العلوم التربوية والنفسية، 17(2)، 45-79.

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

24. كريم ،رمضان سعد والطبولي، محمد عبدالحميد (2011) . تشخيص واقع التربية النوعية للمتعلمين : وجهة نظر بديلة باستخدام منحى تحليل النظم . مجلة جامعة بنغازي العلمية، 24(1،2)،74–103.

25. Ataphia, Dorah Akporehe (2011).An Assessment of Accountability among teachers in Secondary Schools in Delta State, African Journal of Social Sciences, 1( 1), 115-125.

26. Billget, Sherrilyn (2007). Principles as Agents? Investigating Accountability in the compensation and performance of school principles. Forthcoming in industrial and labor Relation Review. Eric, ED. 761147.

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

28. Fort, Ellen and Hebbler, Steve .(2004). A Framework for ExaminingValidity in State Accountability Systems, Washington; Council of Chief State School Officers.

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

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