برنامج الدراسات العليا

واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس القدس كما يراها المسؤولون، المديرون والمعلمون

The Reality of Educational Accountability in Jerusalem Schools from the Perspective of Officers, Principals and School Teachers

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

هبه عاطف رياض طهبوب

إشراف

د. أحمد فتيحة

2021

برنامج الدراسات العليا _كلية التربية

واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس القدس كما يراها المسؤولون، المديرون والمعلمون

The Reality of Educational Accountability in Jerusalem Schools from the Perspective of Officers, Principals and School Teachers

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

هبه عاطف رياض طهبوب

إشراف

د. أحمد فتيحة

قدمت هذه الاطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية

من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت _ فلسطين

آب-2021

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY

واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس القدس كما يراها المسؤولون، المديرون والمعلمون

The Reality of Educational Accountability in Jerusalem Schools from the Perspective of Officers, Principals and School Teachers

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة هبه عاطف رياض طهبوب

تمت مناقشة هذه الرسالة واجازتها بتاريخ 23 /8/2021

توقيع أعضاء لجنة الإشراف:

د. أحمد فتيحة _ رئيساً _____

د. نعيم أبو الحمص _ عضواً _____

د. موسى الخالدي _ عضواً _____

قدمت هذه الاطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت _ فلسطين

آب-2021

الإهداء

أُهدي عملي هذا خالصاً إلى الذي أخرجني من ظلماتٍ ثلاث،

لأبصرَ نورَ الحياة،

إلى الذي جعل لي مع كل عسرٍ يسراً،

وجعلَ لي من كلِ ضيق مخرجاً ومن كل هم فرجاً،

إلى الذي لن أُوفيهِ حقهُ عليَ حمداً وثناءً وتسبيحاً ولو عشت عمري مرتين.

إليك خالقي ومولايَ ومعلمي أهدي عملي المتواضع

وأسألك أن تكتب له القبول في

السماء قبل الأرض.

الشكر والتقدير

الشكر لمعلمي وأستاذي د. أحمد فتيحة، الذي أشار لنا الى ندرة الدراسات حول موضوع الرسالة والذي وجهني الى اختيار عنوان الرسالة، بالإضافة لدعمه وتقدم التغذية الراجعة اللازمة لي طوال رحلتي الطويلة مع الرسالة، كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لأعضاء لجنة المناقشة المحترمين، د. نعيم أبو حمص، وزير وزارة التربية والتعليم السابق والذي كان له أثر بارز في توجيه سياق الرسالة و د. موسى الخالدي، الذي كانت لملاحظاته أثر بارز في سياق الرسالة والتحليل، كما ولا أنسى جميع أساتذتي في كلية التربية الذين لولاهم ما كنت لأصل فلكم مني خالص الشكر والتقدير.

كما أتوجه بخالص الشكر والتقدير الى عائلتي الكريمة التي غرست في نفوسنا حبَ العلم منذ نعومة أظفارنا، والدتي السيدة الفاضلة " حنان طهبوب" ووالدي العزيز "عاطف طهبوب"، إخوتي "رياض وإبراهيم طهبوب"، أخواتي "ربى، رشا، رباب وآيات" على مساندتي ودعمي. إلى زوجي الغالي الدكتور "علي عبده" لمساندته وتشجيعه الدائم لي، وقلقه الدائم عليَ فهو كان نعم الصاحب والزوج والسند إلى أطفالي "حسن، محمد ويحيى" الذين تحملوا انشغالي عنهم في سبيل طلب العلم، وإلى والدا زوجي الغاليين الذين لم ينسوني من دعمهم وخالص دعائهم الخالة الغالية " هيفاء سموم عبده"، والعم " حسن عبده".

وكل الشكر والتقدير لجميع المشاركين في الدراسة، الذين تفضلوا عليَّ بوقتهم، وإلى الصرح العلمي الكبير "مؤسسة دار الطفل العربي" المتمثلة بمديرة المؤسسة السيدة ماهرة الدجاني وأخص بالذكر مديرتي الفاضلة السيدة إيمان التاجي التي ساندتني ودعمتني طوال رحلتي في الماجستير.

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
قائمة المحتويات	ه
قائمة الجداول	ط
قائمة الاشكال	ي
قائمة الملاحق	ك
ملخص الدراسة باللغة العربية	ل
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ن
الفصل الأول: خلفية الدراسة	1
مشكلة الدراسة	4
أسئلة الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	7
حدود الدراسة ومحدداتها	9
مصطلحات الدراسة	9
ملخص الفصل الأول	11
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	12
الإطار النظري	12
مفهوم المساءلة التربوية	13
التطور التاريخي لعملية المساءلة التربوية	15

الموضوع	رقم الصفحة
معوقات المساءلة التربوية	21
مبررات المساءلة التربوية	23
أنواع المساءلة التربوية	25
المساءلة التربوية الذكية	28
معايير المساءلة التربوية الذكية	30
نظام المساءلة التربوية المتبع في هونغ كونغ، الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا	35
نظام المساءلة التربوية المتضمن في وثائق وزارة التربية والتعليم الفلسطينية	44
الدراسات السابقة	46
- دراسات عامة حول المساءلة التربوية	46
- دراسات حول المساءلة التربوية الذكية	53
ملخص الفصل	57
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وتصميم البحث	60
منهجية الدراسة	60
سياق الدراسة والوثائق التي تم تحليلها	61
المشاركون في الدراسة	65
الإطار التحليلي للوثائق ذات العلاقة	66

الموضوع	رقم الصفحة
المقابلات شبه المنظمة	68
أدوات الدراسة	70
صدق الأدوات	70
ثبات الأداة	72
إجراءات الدراسة	72
تحليل البيانات	74
الاعتبارات الاخلاقية	75
ملخص الفصل	76
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	77
نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس الأول: ما واقع المساءلة التربوية المتضمن في القوانين والوثائق ذات العلاقة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وفق المعايير الدولية الخاصة بتقييم التعليم الجيد (الأهمية، الكفاءة، الفاعلية، الاستدامة)؟	
واقع المساءلة التربوية وفق معيار الأهمية	78
واقع المساءلة التربوية وفق معيار الكفاءة	85
واقع المساءلة التربوية وفق معيار الفاعلية	95
واقع المساءلة التربوية وفق معيار الاستدامة	107
نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس الثاني: ما واقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية في مدارس القدس وفق معايير Crooks للمساءلة الذكية؟	109
واقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية وفق معيار الثقة المتبادلة	110
واقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية وفق معيار المشاركة والمسؤولية	120
واقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية وفق معيار الاهتمام بجودة التعليم	127

الموضوع	رقم الصفحة
واقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية وفق معيار التقييم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء	136
واقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية وفق معيار التغذية الراجعة الفعالة	143
واقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية وفق معيار التحفيز وزيادة الدافعية	147
واقع المساءلة التربوية المتضمن في الوثائق ذات العلاقة لوزارة التربية والتعليم والمطبق على أرض الواقع	149
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	152
تفسير نتائج السؤال الرئيس الأول: ما واقع المساءلة التربوية المتضمن في القوانين والوثائق ذات العلاقة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وفق المعايير الدولية الخاصة بتقييم التعليم الجيد (الأهمية، الكفاءة، الفاعلية، الاستدامة)؟	152
تفسير نتائج السؤال الرئيس الثاني: ما واقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية في مدارس القدس؟	161
خلاصة الدراسة	165
توصيات الدراسة	166
مقترحات لدراسات مستقبلية	168
قائمة المراجع العربية	169
قائمة المراجع الأجنبية	174
الملاحق	188

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
جدول رقم (3.1)	توزيع المدارس الحكومية (التابعة لوزارة الأوقاف) في القدس لعام (2021/2020)	65
جدول رقم (3.2)	معايير ومحاور الإجابة عن سؤال الدراسة الأول	67
جدول رقم (4.1)	ملخص لأهم مؤشرات الأداء المستخدمة لقياس جودة مخرجات العملية التعليمية	98
جدول رقم (4.2)	مجالات توزيع مؤشرات قياس أبعاد الحوكمة والمساءلة	105
جدول رقم (4.3)	درجة مراعاة الوزارة بمستوياتها كافة لأبعاد الحوكمة والمساءلة	106

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
شكل رقم (2.1)	مؤشرات الأداء الخاصة بالعملية التعليمية التربوية في هونغ كونغ	37
شكل رقم (2.2)	التقييم الذاتي للمدرسة تحت إطار عمل المساءلة والتطوير المدرسي	42
شكل رقم (4.1)	أهداف خطة التنمية المستدامة 2030	80
شكل رقم (4.2)	الإطار المنطقي الذي يربط بين الرؤية والاولويات الوطنية وبرامج الخدمة	82
شكل رقم (4.3)	الملخص التنفيذي لتقييم الخطة السنوية المنبثقة عن الخطة الاستراتيجية لقطاع العليم 2017–2022	84
شكل رقم (4.4)	دورة التخطيط المدرسي ومراحلها	89
شكل رقم (4.5)	مرحلة التهيئة والاستعداد	90
شكل رقم (5.1)	دورة التخطيط المدرسي/ خطة التقييم الذاتي للمدرسة، (نموذج مطور من قبل الباحثة)	155
شكل رقم (5.2)	نموذج التحليل البيئي SWOT	156
شكل رقم (5.3)	التخطيط على مستوى المديرية (نموذج مطور من إعداد الباحثة)	159

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
ملحق رقم (1)	نموذج المقابلة شبه المنظمة لدائرة المتابعة الميدانية في مديرية القدس	188
ملحق رقم (2)	نموذج المقابلة شبه المنظمة للدائرة الفنية في مديرية القدس	189
ملحق رقم (3)	نموذج المقابلة شبه المنظمة لمديري المدارس	190
ملحق رقم (4)	نموذج المقابلة شبه المنظمة للمعلمين في المدارس	192
ملحق رقم (5)	مؤشرات الأداء الخاصة بالتعليم الأساسي من الصف الأول حتى التاسع	194
ملحق رقم (6)	مؤشرات الأداء الخاصة بالتعليم الثانوي	195
ملحق رقم (7)	مؤشرات الأداء الخاصة بالحوكمة والإدارة	196
ملحق رقم (8)	مؤشرات الأوضاع المضطربة	197
ملحق رقم (9)	استمارة المتابعة الميدانية المتبعة لتقييم أداء مدير المدرسة	198
ملحق رقم (10)	استمارة تقييم مدير المدرسة المتبعة من قبل مديريات التربية والتعليم	202

ملخص الدراسة

هدف الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق المساءلة التربوية في القدس، ولتحقيق ذلك وفي ظل التزام وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتحقيق الهدف الرابع من أهداف خطة التنمية المستدامة 2030 عمدت إلى تغير منظومتها التعليمية إلى نظام المساءلة المعتمد على النتائج، هذا الذي أحدث تغيرات عميقة في المنظومة التربوية المعتمدة وفي هذا الاتجاه وكخطوة في سبيل فهم واقع المساءلة التربوية عمدت الباحثة الى تحليل قانون ونظام المساءلة المتضمن في الوثائق ذات العلاقة وفق معايير التقييم العالمية (الأهمية، الكفاءة، الفاعلية، الاستدامة). ولتشخيص واقع المساءلة التربوية تم عقد اثنتا عشرة مقابلة فردية شبه منظمة مع ثلاث مجموعات مختلفة (مسؤولون من مديرية التربية والتعليم في القدس، مديرون ومعلمون) وقد استخدمت الباحثة المنهج الكيفي بتصميم وصفي تحليلي ونقدي لتحليل البيانات والوصول لنتائج الدراسة وفق معايير Crooks (2003) للمساءلة التربوية الذكية.

وكان من أبرز نتائج التحليل أن المساءلة المتضمنة في القانون والوثائق مساءلة تقليدية داعمة لمركزية القرار والتخطيط على الرغم من اهتمامها بتحسين التحصيل العلمي. كما قامت الباحثة بتطوير نموذج مساءلة على مستوى المديرية وعلى مستوى المدرسة في ضوء التجارب العالمية المشابهة. وتوصلت الدراسة من خلال تحليل المقابلات إلى أن أبرز نقاط القوة، هي المشاركة والمسؤولية، وأن أبرز نقاط الضعف تكمن في المراقبة والتقييم وتطوير التعلم العميق. كما أظهرت نتائج الدراسة أن نظام المساءلة الحالي يشوبه بعض الضعف في التحقق من سلامة المناهج وتلبيتها لحاجات الطلبة، بالإضافة إلى أنه يعود إلى مركزية القرار والأهداف، والذي

تعارض مع الأولويات الوطنية لوزارة التربية والتعليم. وفي هذا دعوة إلى ضرورة دعم المدارس نحو عمليات التقييم والتطوير والتخطيط الذاتي، بما يتلاءم مع حاجات المدرسة ويلبي الأولويات الوطنية.

في ضوء ذلك خرجت الباحثة بجملة من التوصيات لصناع القرار والجهات الإشرافية والإدارية وكان أهم تلك التوصيات أنَّ على وزارة التربية والتعليم الاستفادة من تجارب الدول التي تعتمد على نظام المساءلة المعتمد على النتائج في تطوير منظومتها التربوية للحد من وجود الثغرات والعمل فعلياً على تحسين التحصيل العلمي للطلبة. كما على وزارة التربية والتعليم تفعيل نظام مساءلة صاعدة وإعادة النظر في الهيكلية الخاصة بمديريات التربية والتعليم لتتلاءم مع النظام الجديد والمهام الموكلة اليها من خلاله.

Abstract

The present study aimed to explore the reality of educational accountability in Jerusalem and to study the accountability under the commitment of the Palestinian Ministry of Education to achieve the fourth goal of the 2030 Sustainable Development Plan. The ministry has changed its educational system to the system of accountability based on results, which has brought about profound changes in the approved educational system and in this direction. A step towards understanding the reality of educational accountability, the researcher analyzed the law and the accountability system contained in the relevant documents in accordance with the standards of global evaluation (importance, Efficiency, effectiveness, sustainability). To discover the reality of educational accountability, twelve individual Semi-Structured interviews were held with three different groups (perspective of officials, Principals, and Teachers). The researcher used the qualitative structure with an analytical and critical descriptive to analyze data to reach the results in accordance with Crooks standards (2003) for intelligent educational accountability.

One of the most notable outcomes of this study was that the accountability contained in the law and documents were traditional accountability that support the central decision-making and planning, despite its interest in improving educational attainment. The researcher also develop a model of accountability at the directorate and school level based on the international standards. After analyzing the interviews, the researcher found that the most prominent strength in the current accountability system is the participation and responsibility in the teaching process. And the most prominent weaknesses are in monitoring, evaluation, and the development of deep learning. The results of the study showed also that, the current accountability system is characterized by some weaknesses in verifying the integrity of the curriculum and meeting the needs of students, in addition to the centrality of decisions and objectives, which is contrary to the national priorities of the Ministry of Education. and this call for the need to support schools towards evaluation, development, and self-planning, under the centrality of decision and objectives, which is contrary to the national priorities of the Ministry of Education. These results lead to support schools towards evaluation, development, and self-planning, following the national priorities of the Ministry of Education and satisfy the needs of the schools and national priorities.

The researcher put some recommendations for decision-makers and supervises, that the Ministry of Education should take advantage of the experiences of countries that apply educational accountability to improve the current educational system and to reduce the gaps and modify the educational attainment of the students. The Ministry of Education should activate an accountability system, and to review the structure of the education system making it fit with the new system and the tasks assigned to it.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

شهدت الأنظمة التربوية حول العالم تحولاً عميقاً لتحقيق المزيد من الكفاءة والجودة في المؤسسات التربوية، نظراً لكونها اللبنة الأولى التي تنطلق منها الشعوب نحو التقدم والازدهار. من هنا ينظر إلى الإدارة المدرسية باعتبارها المحرك الرئيس للمؤسسة التعليمية والتي يقع على عاتقها العديد من المسؤوليات التي تصب في تحقيق تعليم ذا جودة عالية، ولتحقيق هذا الهدف لا بد من وجود نظام مساءلة ينظم جهود الأفراد ويتيح الفرصة لقياس أبعاد العملية التعليمية ونوعية التعليم المقدم للطلبة في محاولة لقياس مدى كفاءة المدرسة والتعليم المقدم فيها.

مفهوم المساءلة هو مفهوم قديم، فالمساءلة سنة عامة قررها جل وعلا بقوله: "فَوَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِيْنَ *عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ" (الحجر، 93). فالكل مسؤول قادة وأتباع رسلاً ومرسلون، وفي وصف أولى محطات يوم القيامة، قوله جل وعلا: "وَقِفُوهُمْ إِنَّهُم مَّسْئُولُونَ" (الصافات، 24)، يسأل الإنسان بدقة متناهية عن كل أقواله وأفعاله وحتى سكناته؛ لذلك نشهد تطبيق مفهوم المساءلة في شتى مجالات الحياة القانونية، الاقتصادية والصناعية؛ لوضوح مدخلاتها ومخرجاتها وسهولة قياسها، أما في الميدان التربوي لا يمكن التحكم في العوامل الكثيرة التي تدخل في صياغة مخرجات العملية التعليمية، الا بضبط جوانب العملية التعليمية وزيادة فاعلية الإنجاز، عبر تطبيق مفهوم المساءلة على النظام التربوي ليصبح جزءاً منه.

في ظل انتشار الإصلاحات التعليمية للمدارس خلال العقدين الماضيين، والسعي الدائم الى تحسين التحصيل العلمي للطلبة، تم التوجه إلى مفهوم المساءلة التربوية باعتباره أكثر المفاهيم التي تولي اهتماماً كبيراً بالنتائج (Rodriguez، 2015). ففي ستينيات القرن المنصرم اقتصر مفهوم المساءلة التربوية على الاهتمام

بتمويل التعليم ونجاح الطلبة، تطور بعد ذلك في التسعينيات حيث عني بمراقبة الأداء وتقييمه، وصولاً الى أوائل القرن العشرين حيث اهتم بتحديد الأهداف والمعايير، تطبيق الاختبارات، جمع معلومات عن الأداء المدرسي والإعلان عنه بشفافية، واستخدام المكافآت والعقوبات (2017,Erdag).

أقرت الولايات المتحدة الامريكية منذ عام 2001، حق التعليم للجميع تحت عنوان " لا طفل يترك وراء" (No Child Left Behind) معتمدة على ثماني أولويات لعملية التعليم تحت قانون يعنى بالمساءلة والرقابة التربوية على جميع المدارس بمختلف المقاطعات، على إثر تلك الأولويات طولبت المدارس بوضع خطط سنوية للمساءلة والرقابة بهدف تحسين وتطوير البيئة التعليمية وطرائق التدريس والتقييم للطلبة، وذلك بصدد تحقيق أهداف المدرسة ولضمان أولويات الدولة (2003, Peterson & West). وسرعان ما طُبقت أنظمة مساءلة تربوية في العديد من الدول منها هونغ كونج والتي تشابهت في أولوياتها ومؤشرات الأداء الخاصة فيها بتلك المتبعة في الولايات المتحدة الامريكية.

لذلك اعتبرت المساءلة روح العملية التعليمية، كونها أداة اصلاح للمدارس وطرائق التدريس (Jantzi & Leithwood Edge ، 1999). وبالنظر إلى مفهوم المساءلة التي يعمل في ظلها معظم قادة المدارس الآن، يمكن القول بأن الدراسات حوله لم تكن واسعة بما فيه الكفاية (2013,Cranston).

يتطلب الوصول لمساءلة تربوية موزونة قادة تربويون يتقنون عمل المعلمون والمعلمات في المدارس ويثقون بقدرتهم على تلبية احتياجات الطلبة في المدرسة (Gonzalez, 2018). بالتعمق في ممارسات المعلمين في المدرسة نرى أن هناك جهوداً تبذل وتضمحل دون أن يراها أحد ولا يتم قياسها أو تقديرها ومن المحتمل أن تكون تلك الجهود هي من أهم الأمور التي تروي حكاية نجاح في المدرسة، هذا ما تم الاستشهاد به من قبل

الباحثين Fullan & Quinn (2016)، في إشارة منهما الى ضرورة وجود مقاييس نوعية للمساءلة والتي من شأنها الكشف عن تلك الجهود المبذولة؛ لإعلاء شأنها واعطائها المكان المناسب في المدرسة.

يتطلب وجود نظام مساءلة ورقابة تربوية قوانين واضحة تحفظ الحقوق وتراعي الواجبات وتطبق على الجميع دون تمييز. لتبرز المساءلة التربوية في كونها مفهوماً إيجابياً لا سلبياً، فالقائد التربوي الناجح يبتعد عن كلمة " محاسبة" بمفهومها السلبي ويتجه نحو المساءلة بمفهومها الإيجابي الذي يركز جهود الأفراد نحو تحقيق الأهداف ويعمل على تصحيح الأخطاء إنَ وجدت. لذلك نجد أن المساءلة التربوية لاقت اهتماماً متزايداً في العقد الماضي، كونها وسيلة لتشخيص واقع المدرسة ومراقبة الأداء لتحسينه وتطويره.

يعد النظام التعليمي جزءاً مهماً وأساسياً في فلسطين بما يمثله من بناء عقول الأجيال وقيمهم واتجاهاتهم، ولا يمكن لهذا النظام من الارتقاء دون متابعة ومساءلة تساير جميع عملياته (الدريني، 2000؛ الشريف، 2013). على الرغم من حداثة التجربة التربوية الفلسطينية إلا إنها أفرزت العديد من الإنجازات التربوية على المستوى الكمي والنوعي، ومن الأمثلة البارزة على ذلك: بناء المنهاج الفلسطيني الذي يعبر عن احتياجات الطلبة الفلسطينيين ومتطلبات مجتمعهم ويوحد النظام التعليمي الفلسطيني ويحل مسالة الازدواجية في الضفة الغربية وغزة. وانطلاقاً من أهمية دور الرقابة في تحسن العملية التعليمية وتشخيص الواقع التربوي، قامت وزارة التربية والتعليم عام 1996 باستحداث الإدارة العامة للتدقيق والرقابة الداخلية. ولأهمية دور الرقابة الداخلية أصدر وزير التربية والتعليم عام 2006 قراراً تم فيه فصل الإدارة العامة للرقابة الداخلية عن الإدارة العامة لمتابعة الميدان التربوي لتكون تابعة للوزير مباشرةً، وفي خضم نفس الحقبة الزمنية قامت الوزارة بإعداد أول خطة خمسية تطويرية (2000–2005)، مستفيدة من تجارب الدول العربية والأجنبية وبمساعدة المجتمع

المحلي والدولي، والتي بنيت على أساس دراسة القطاع التربوي (استراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين، 2008). ثمَّ تتالت الخطط الاستراتيجية التي تهدف الى تطوير العملية التعليمية وصولاً الى الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017–2022، والتي جاءت امتداد للخطة الاستراتيجية الثالثة 2014–2019، حيث عمدت الوزارة الى وضع أجندة وسياسات وأولويات وطنية منسجمة مع الأهداف العالمية المستدامة 2030 للقطاعات كافة (الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم، 2017– 2022).

في ظل ملاحظة الباحثة أن نظام المساءلة التربوية مشمول ضمنياً في القانون والخطط الاستراتيجية والوثائق ذات العلاقة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ولتحقيق فهم عميق للمساءلة التربوية عمدت الباحثة إلى منهج تحليل الوثائق وفق معايير التقييم العالمية (الأهمية، الكفاءة، الفاعلية، الاستدامة)؛ للكشف عن واقع المساءلة التربوية المتضمن فيها. ثم عمدت الباحثة إلى معايير المساءلة الذكية لتيري كروكس (Crooks، 2003)؛ لتشخيص واقع تطبيق المساءلة التربوية في القدس ولصياغة أدوات الدراسة.

مشكلة الدراسة

تشكل المساءلة التربوية الوسيلة والمرجع المتين الذي يستند له جميع العاملين في السلك التربوي بدءً من وزارة التربية والتعليم فمديريات التربية والتعليم في جميع المحافظات وصولاً الى المدرسة، فهي حجر الأساس وقناة التواصل الرئيس بين المدير والمعلم، هذا إذا اتسمت بالعدالة والشفافية، الأمر الذي يوثق العلاقة بين المدير والمعلمين ويدعم قنوات الاتصال والتواصل التربوي الفعال ويعزز الشعور بالأمن الوظيفي والعدالة بين المعلمين وبالتالي يحفز على رفع الأداء الأكاديمي والتجديد والابتكار.

منذ نشأة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية عام 1994 حرصت على النهوض بالعملية التربوية، وبذلت جهوداً كبيرة في هذا المجال، حيث تولت منذ ذلك الوقت مسؤولية الإشراف على التعليم الفلسطيني وتطويره في مختلف مراحله، ولازالت تسعى لتحسين نوعية وجودة التعليم والتعلم للارتقاء به بما يتلاءم مع متطلبات العصر، كما أنها تسعى إلى تنمية القوى العاملة في القطاع التعليمي، حيث اعتمدت وزارة التربية والتعليم الى التخطيط المسبق بهدف التحسين والتطوير منذ بداية الالفية الثانية، حيث أعدت الخطة الخمسية الأولى 2000–2005، وتتالت بعدها الخطط وصولاً الى الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017–2022 وهي النسخة المطورة للاستراتيجية القطاعية الثالثة، والتي تعهدت فيها بتحسين نوعية التعليم من خلال تعزيز المُدخلات والعمليات لتحسين المخرجات ووضعت اليات للقياس والتقويم؛ لتفي بالتزامها بتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة 2030 والقائم على مساءلة جميع الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية. وقد حددت الوزارة ثلاثة أولويات وطنية متمثلة في ضمان التحاق آمن وشامل وعادل في التعليم على مستويات النظام جميعها، تطوير أساليب وبيئة تعليم وتعلم متمحورة حول الطالب، وأخيراً تعزيز المساءلة، والقيادة المبنية على النتائج، والحوكمة والإدارة؛ وخدمة التعليم الفلسطيني عموماً.

على الرغم من التحرك في الاتجاه الصحيح، إلا أنَ الباحثة لا زالت تشعر بعدم تكاملية نظام المساءلة المتبع كمعلمة وباحثة في الميدان التربوي؛ لذلك عمدت الباحثة الى تحليل الوثائق ذات الشأن وفقاً لمعايير التقييم الدولية (الأهمية، الكفاءة، الفاعلية والاستدامة)؛ لفهم واقع المساءلة التربوية المتضَمن في الوثائق.

وعلى الرغم من الأهمية البالغة لنظام المساءلة التربوية، ودورة في تنمية المدرسة وتحسين قدرتها على حل المشكلات والارتقاء بمستواها الأكاديمي والتربوي، إلا أنه لم يلقَ الاهتمام الكافي فالمساءلة التربوية في الفكر

العربي وفي فلسطين خاصةً لا تزال في مرحلة النمو، وفقاً لما وجدته الباحثة أثناء دراستها من تفاوت بين الدراسات العربية والدولية، فالدراسات العربية كانت في جلها ذات طابع كمي، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى قلة الدراسات في هذا المجال؛ لذلك وفقاً إلى ما سبق عمدت الباحثة الى الكشف عن واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس القدس باستخدام المقابلات شبه المنظمة. حيث تعتبر مدينة القدس ذات أهمية فلسطينية وعربية ودولية، وهي منطقة ذات صراع تاريخي وديني، تتميز بتعددية المرجعيات التربوية فيها خصوصاً الصراع الفلسطيني الإسرائيلي على المدينة وتعرضها للمحاولات المستمرة للتهويد وطمس هويتها الفلسطينية والتاريخية.

وبعد الجهد المبذول في البحث والقراءات المتعددة لم تجد الباحثة على حد علمها ومجال بحثها أي دراسة تناولت المساءلة التربوية في القدس، وما زاد الدراسة أهمية اتخاذها المنهج الكيفي للدراسة وهو ما يميّز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات العربية، وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة على أسئلتها.

أسئلة الدراسة

يؤمل أن تجيب هذه الدراسة على السؤال الرئيس التالي:

ما واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس القدس كما يراها المسؤولون، المديرون والمعلمون؟

والأسئلة الفرعية المنبثقة عنه:

السؤال الفرعي الأول: ما واقع المساءلة التربوية المتضمن في القوانين والوثائق ذات العلاقة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وفق المعايير الدولية الخاصة بتقييم التعليم الجيد (الأهمية، الكفاءة، الفاعلية، الاستدامة)؟

السؤال الفرعي الثاني: ما واقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية في مدارس القدس وفق معايير Crooks (2003) للمساءلة الذكية؟

أهداف الدراسة

تمثلت اهداف الدراسة فيما يلي:

1- تحليل واقع المساءلة التربوية المتضمن في القوانين الوثائق ذات العلاقة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية من خلال التعرف على الأولويات، الأهداف التعليمية التربوية ومؤشرات الأداء المستخدمة لقياس مخرجات العملية التعليمية التربوية وأساليب التقييم.

2- تشخيص واقع المساءلة التربوية الذكية في مدارس القدس وفق معايير Crooks(2003) للمساءلة الذكية.

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية الجوهرية للدراسة كونها تتناول قضية تربوية تعتبر وسيلة أساسية للإصلاح والتطوير في المدارس بشكل عام ومدارس القدس بشكل خاص، ألا وهي المساءلة التربوية، حيث تعنى عملية المساءلة التربوية بتوضيح أولويات العملية التعليمية، والعمل ضمن استراتيجيات وخطط لتحقيق أهداف المدرسة بما

يتلاءم مع أولوياتها، واتخاذ الإجراءات اللازمة لمتابعة الجهد المبذول في صدد تحقيق الأهداف والعمل على تصحيح الأخطاء وتوجيه الانحرافات إن وجدت، وبالتالي خلق مجتمعات تعلم مهنية.

أما فيما يتعلق بالأهمية البحثية فتكمن في قلة الدراسات التي تناولت موضوع المساءلة التربوية خاصة عملية التخطيط من أجل المساءلة والرقابة التربوية، بالإضافة إلى ندرة الأبحاث التي تناولت المساءلة التربوية بأسلوب كيفي، والذي من شأنه الوصول الى نتائج أكثر دقة وعمقاً.

كما أن هذه الدراسة من شأنها تطوير أنظمة المساءلة والرقابة التربوية ليس فقط في فلسطين بل وعلى صعيد الوطن العربي. كما أنها قد تعمل على تشجيع باحثين آخرين للقيام بأبحاث أخرى تتناول المساءلة التربوية كيفياً وتربط المساءلة باللامركزية والحوكمة، وتناول أبحاث تربط المساءلة بالمنظمة المتعلمة والقيادة التوزيعية وغيرها من المواضيع المتعلقة بالعملية التعليمية التربوية ككل. وعلى الصعيد العالمي والتربوي فإن الدراسة الحالية قد تساهم في تشخيص واقع المساءلة التربوية الذكية في القدس والكشف عن مؤشرات الأداء المعتمدة فيها والتحديات التي تقف أمامها.

الفئات المستهدفة للإفادة من هذه الدراسة:

- القائمون على نظام الإشراف والرقابة والمتابعة والتقييم والتخطيط في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، من خلال وضع خطط لتطوير نظام المساءلة التربوية.
- إدارات المدارس، وذلك من خلال العمل على تطبيق المقترحات التي ستتوصل إليها الدراسة.
- المعلمون والمعلمات، من خلال تحسين نظام المساءلة التربوية المتبعة في المدارس.

- الباحثون في مجال التربية حيث يشكل هذا البحث قاعدة لأبحاث مشابهة حيث يعمل البحث على تشخيص الواقع الحالي للمساءلة والرقابة التربوية المتبعة في المدارس بجميع أبعاده.

حدود الدراسة

فيما يلي الحدود التي اقتصرت عليها الدراسة:

1. البشرية: اقتصار الدراسة على المشاركين فيها من مسؤولين، مديرو/ات، ومعلمو/ومعلمات المدارس الحكومية (مدارس الأوقاف[1]) التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية القدس.

2. الزمانية: طبقت هذه الدراسة بحول الله وقوته في العام الدراسي 2020– 2021.

مصطلحات الدراسة

الحوكمة المؤسسية: هي مجموعة من القوانين والنظم والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط وأهداف المؤسسة، وبذلك تهدف قواعد وضوابط الحوكمة إلى تحقيق الشفافية والعدالة، ومنح حق مساءلة إدارة المؤسسة، وبالتالي تحقيق الحماية للأفراد، مع مراعاة مصالح العمل والعاملين، والحد من استغلال السلطة في غير المصلحة العامة (هواش، 2011).

[1] مدارس الاوقاف: هي مدارس مديرية التربية والتعليم في القدس والتي تعمل ضمن إطار وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وتلتزم بالمنهاج الفلسطيني (تقرير المتابعة والتقييم، 2017).

التقييم: هو عبارة عن عملية ممنهجة وموضوعية هادفة إلى قياس مدى التقدم في تنفيذ البرامج أو قياس البرامج التي تم الانتهاء من تنفيذها أو المنوي تنفيذها من حيث السياسات القائمة عليها وتصميمها وآلية تنفيذها وصولاً إلى النتائج، وذلك بهدف تحديد مدى انسجام تلك البرامج والخطط مع أولويات وسياسات المنظمات التي تشرف على التنفيذ أو التمويل أو الجهة المستفيدة (تقرير المتابعة والتقييم، 2017).

الشفافية الإدارية: من المفاهيم الإدارية الحديثة والمطورة، التي تشير إلى تقاسم المعلومات والتصرف بطريقة مكشوفة، فهي تسمح لأصحاب المصلحة الحصول على المعلومات، والتي قد يكون لها دور حاسم في الكشف عن المساوئ وحماية المصالح، وتمتلك الأنظمة ذات الشفافية إجراءات واضحة لآلية صنع القرار على الصعيد العام، كما تمتلك قنوات اتصال مفتوحة بين أصحاب المصلحة والمسؤولين وتضع سلسلة واسعة من المعلومات في متناول الجمهور (سالم، 2014).

المساءلة التربوية: هي أداة للمؤسسات التعليمية لتحديد الأهداف التعليمية التربوية وتخطيط إجراءات التنفيذ بشفافية، معتمدة على مؤشرات واضحة لقياس الأداء مبنية لمراعاة أولويات العملية التربوية حيث يجب على كل مؤسسة تعليمية إشراك أربعة من أصحاب المصلحة في وضع أهداف وخطط عملية المساءلة (مستخدمو الخدمة التعليمية " أولياء الأمور والطلبة"، مقدمو الخدمات التعليمية المباشرون" معلمون أو موظفون"، الجهات التنظيمية المسؤولة عن تقديم الخدمات التعليمية "الإدارة المدرسية ، المدير ، الهيئة الادارية" و صانعو السياسات الذين يحددون الإجراءات اللازمة للتحسين)، (McMeekin، 2006).

التعريف الاجرائي للمساءلة التربوية: هي الاستراتيجيات والخطط المتبعة للحفاظ على جودة العملية التعليمية التعلمية، حيث تعمل على تحديد أولويات العملية التعليمية وأهداف المدرسة التي تسعى لتحقيقها بمشاركة

أصحاب المصلحة (هيئة إدارية، معلمين، أولياء أمور...) وتساهم في توزيع المسؤولية على الافراد العاملين في المدرسة، وتستخدم مؤشرات أداء كمية ونوعية لقياس مخرجات العملية التعليمية؛ لتعمل على تصحيح الأخطاء فور وقوعها أو حتى تفاديها أثناء التنفيذ، وإصدار تقارير السنوية للعمل على تطوير الأهداف المستقبلية للمدرسة.

المساءلة التربوية الذكية: نظام مهني إنساني قائم على الثقة بخبرات العاملين ومعارفهم وقدراتهم، ويعمق الإحساس بالمسؤولية الذاتية والجماعية اتجاه عملهم، ويقدم التغذية الراجعة المناسبة حول الأداء؛ لتحقيق الأهداف المشتركة للمؤسسة التعليمية (طرخان، 2009).

التعريف الإجرائي للمساءلة التربوية الذكية: أسلوب إداري مبني على الثقة المتبادلة بين أصحاب المصلحة في العملية التعليمية التربوية يعزز قنوات التواصل الإيجابية ويدعم العلاقات الإنسانية، ويعزز الروح المهنية لدى العاملين ويفهم نحو التقويم الذاتي لممارساتهم المهنية، ويقدو التغذية الراجعة الفعالة لهم.

ملخص الفصل

تناول هذ الفصل تهيئة للدراسة وخلفيتها، حيث تضمن مشكلة الدراسة وإطارها النظري، أهداف الدراسة وأسئلتها، أهميتها، مصطلحاتها، بالإضافة إلى حدود الدراسة.

ويتناول الفصل التالي مراجعة الأدبيات السابقة بهدف عرض أهم الدراسات التي تناولت المساءلة التربوية من جوانبها المختلفة؛ لتكوين صورة شمولية عن موضوع المساءلة.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس القدس من وجهة نظر المسؤولون، المديرون والمعلمون، وفي سبيل تحقيق أهداف الدراسة عملت الباحثة على تحليل الوثائق ذات العلاقة بعملية المساءلة التربوية المتبعة لوزارة التربية والتعليم، كما عمدت الباحثة إجراء المقابلات لفهم واقع المساءلة التربوية المعمول به في القدس؛ للتعرف على أهم الثغرات التي تعتري نظام المساءلة، وتقديم مقترحات وتوصيات بخصوص عمليات التطوير المستقبلية.

في سبيل الإجابة عن أسئلة الدراسة وفي محاولة لفهم واقع المساءلة، يتم فيما يلي عرض الإطار النظري وفق المحاور التالية:

- المحور الأول: مفهوم المساءلة.
- المحور الثاني: التطور التاريخي لعملية المساءلة التربوية.
- المحور الثالث: معوقات المساءلة.
- المحور الرابع: مبررات المساءلة التربوية.
- المحور الخامس: أنواع المساءلة.

- المحور السادس: المساءلة التربوية الذكية.
- المحور السابع: معايير المساءلة التربوية الذكية.
- المحور الثامن: نظام المساءلة التربوية المتبع في هونغ كونغ، الولايات المتحدة الامريكية وبريطانيا.
- المحور التاسع: نظام المساءلة التربوية المتضمن في وثائق وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

مفهوم المساءلة التربوية

أطلق العديد من المصطلحات على المساءلة التربوية، ففي بعض الدراسات العربية أطلق عليها محاسبية تربوية وبعضها الاخر أطلق عليها مساءلة تربوية، وفي الولايات المتحدة الامريكية، هونغ كونغ، كندا وتركيا أطلق عليها المساءلة التربوية، وفي إنجلترا أطلق عليها مصطلح التفتيش، وفي فنلندا تسمى المحاسبية، ولكن عند التحليل نجدهم يتشابهون في المحتوى. وبهذا يعتبر مصطلح المحاسبية والمساءلة هما وجهان لعملة واحدة، ولكن نتيجة لترجمة **Accountability** الى اللغة العربية نشأ الاختلاف في الاسم.

تناولت العديد من الدراسات تعريف المساءلة التربوية، حيث عرفها سلامة (2013) بأنها 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، والاستفادة من معطيات التغذية الراجعة، والجانب السلبي من تعزير ومحاسبة وعقاب بهدف تحسين أداء المعلم، وعرفها المالكي (2015) بأنها كافة الوسائل والآليات التي يتم من خلالها متابعة مهام واعمال العاملين من قبل مديري مكاتب التربية والتعليم وكيفية

تنفيذ مسؤولياتهم وذلك لضمان تحقيق أهداف العمل الإداري داخل النظام التعليمي. وعرفها حبيب (2013) بأنها مصدر للمعلومات المطلوبة لمعرفة مستوى أداء العاملين في المؤسسات التربوية والتعليمية والتحكم في الممارسات التعليمية وتصحيح مساراتها، وقياس مدى كفاءة العاملين ونزاهتهم وتقبلهم للنقد الموضوعي والتغيير والإصلاح في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة.

ويرى عياصرة (2013) أن المساءلة بمعناها التربوي الحديث لا تعني إلحاق الأذى أو الضرر بالأشخاص أو المؤسسات، ولا تعني القاء الاحكام وتعنيف الافراد، بل تعني التوجيه وحسن الإفادة من الخبرات النافعة وتبادلها، ووضع ذلك في إطار إنساني يستند الى مجموعة من المفاهيم الأخلاقية القائمة على العدالة والمساواة بما يكفل تجويد الكفايات التعليمية بتحسين القائمين عليها، وفي هذا السياق أضافت جودة (2016) بأن المساءلة هي طريقة ذكية تخلق جو من الثقة والطمأنينة لدى المعلمين، وأولياء الأمور لا بل والمجتمع بمؤسساته وذلك لاشتمالها على استراتيجية تساعد في عملية التقييم التربوي من جهة واستراتيجية أخرى تدعم التغيير التربوي في حينه.

وقد قام Mestinsek (1993) بتعريف عملية المساءلة على أنها أداة لتقييم المدرسة أو الولاية من خلال تقارير مفتوحة للعامة تتضمن مجموعة من المعلومات الخاصة بالأداء الأكاديمي للطلبة، الأنشطة الصفية واللاصفية، درجة التغيير ومشاركة أولياء الأمور، كما يجب أن تشمل على الأهداف وآلية تحقيقها ومؤشرات الأداء وكيفية التحقق منها. أضاف Leithwood Edge& Jantzi (1999) إلى ما سبق أن هذه التقارير يجب أن تحتوي على معلومات عن تحسين المدرسة مثل معلومات عن احتياجات المدرسة، الأهداف واستراتيجيات التنفيذ؛ لتتكمن من حشد دعم المعلمين وأولياء الأمور والمسؤولين.

وعرفها Hunt (2002) على أنها عملية أخلاقية تعبر عن الاستعداد لتقديم تفسير أو مبرر لأصحاب المصلحة ذوي الصلة فيما يتعلق بالأحكام والنوايا والأفعال عند دعوتهم بشكل مناسب للقيام بذلك، وعند الاقتضاء، قبول المسؤولية عن الأخطاء وسوء التقدير والإهمال والاعتراف بالكفاءة والشمول والتميز والحكمة. وعبر Zalec (2013) عن المساءلة الذكية، على انها نظام مهني انساني قائم على الثقة بالمهنيين والتركيز على التقييم الذاتي لأنفسهم واتخاذهم التدابير اللازمة للوصول الى الأهداف والتحفيز على التطور والازدهار.

مما سبق يمكننا تعريف المساءلة التربوية بأنها أداة لتحسين جودة وبيئة العمل، حيث تضمن للمعلمين الشفافية والعدالة من خلال مجموعة واسعة من المعلومات حول المدخلات، العمليات، مؤشرات الأداء والمخرجات مما يؤمن لهم بيئة ملائمة لتبادل الاتصالات الهادفة، وتعزز قدرة الافراد على التقييم الذاتي؛ للسير نحو تحسين نوعية وكفاءة التعليم لا بل والسعي نحو التطوير، فهي أداة لحفظ وتنظيم جهود الافراد. وزد على ذلك وجوب وجود الثقة بين العاملين وأصحاب المصلحة لتكون المساءلة مساءلة ذكية.

التطور التاريخي لعملية المساءلة التربوية

لقد أثرت التغيرات السياسية والاقتصادية منذ بداية التسعينيات من القرن الماضي على النظم التعليمية في العديد من الدول مثل: الولايات المتحدة الامريكية، اسكتلندا، الدول الأوروبية، هونغ كونغ، هنغاريا وغيرها. حيث أصبح التعليم في خضمَ هذه التغيرات ملتزماً بهدف التطوير والتحسين وتعزيز مبادئ الديمقراطية. فقد كان تمويل المدارس الحكومية في الولايات المتحدة الامريكية مشروطاً بتقارير عن متوسط الحضور اليومي للطلبة، وقد شبه كارلسون هذه المساءلة "بالبحث عن العلف "وطالب بوجود أنظمة تنافس وتناضل لأجل

الحصول على التمويل. شهد العالم بعدها فترة ركود الى أن تم الإعلان عن حركة المساءلة من خلال تقرير الأمة في خطر "Nation at Risk" عام 1983 حيث نادى هذا التقرير الى استخدام مقاييس أداء أكثر صرامة، بما في ذلك الاختبارات الموحدة على الصعيد الوطني. وفي بريطانيا، وتحديداً في مقاطعة أونتاريو، كانت المساءلة أحد أعمدة إصلاح التعليم منذ بداية التسعينيات. في عام 1995، أدخلت الحكومة اختبارات معيارية واسعة النطاق في أونتاريو وأنشأت مكتب جودة التعليم والمساءلة (Educational Quality and Accountability Office) حيث دعمت الحكومات الليبرالية المتعاقبة نظام المساءلة من خلال الاختبارات واسعة النطاق لقياس أداء الطلبة في الاختبارات الدولية مثل PISA (Carlson, 1965؛ Gonzalez، 2018؛ Goli، Rezai-Rashti & Allison , 2020).

في ظل التوجه العالمي نحو الإصلاح التربوي والمساءلة كشفت هنغاريا النقاب عن إطار العمل لمستقبل التعليم الهنغاري تحت عنوان " استراتيجية التنمية طويلة المدى" عام 1996، وفي اسكتلندا كان التعليم فيها عبارة عن شراكة بين المدرسة والحكومة، حيث كانت الدولة هي المسؤولة عن الاشراف العام والتطوير لنظام التعليم في اسكتلندا، بالإضافة الى تعزيزها نظام التقييم الذاتي للمدارس تحت اشراف وتوجيه مفتشو المدارس والحكومة، هذا وشهد عام 1997 اهتماماً عاماً لنظام المساءلة وأهميته في تطوير المنظومة التعليمية لهولندا وألمانيا، وفي نيوزيلندا التي أصدرت عام 1986 سياسة مدارس الغد حيث تم إعادة هيكلية للنظام المدرسي وغطت جميع المدارس الحكومية والخاصة واعتبرت التعليم الزامي لجميع الأطفال من سن السادسة الى السادسة عشر، وكلفت المدارس بالمسؤولية من أجل ادارتهم الخاصة بالشراكة مع المجتمع المحلي (Edge & Jantzi Leithwood, 1999).

توسع التركيز والاهتمام بعملية المساءلة، فقد كانت المساءلة في المدارس العامة معضلة تواجه صانعي السياسات والمعلمين على حد سواء. إلى أن سنت الولايات المتحدة الامريكية في عام 2002 قانون المساءلة تحت عنوان لا طفل يترك في الخلف (No Child Left Behind)، كان القصد من هذا القانون هو إعطاء معلومات عامة عن تقدم المدارس الأمريكية. ولتحقيق هذه المهمة، كانت الولايات والمقاطعات والمدارس مطالبة بالقيام باختبارات على أساس سنوي يحدد تقدم المدارس في تلبية المعايير الأكاديمية (NCLB " No Child Left Behind ",2001؛ Thompson & Allen , 2002) وحصلت المدارس على درجة أساسية مرجعية وتم منحها أهداف النمو سنويا، وكان مطلوباً من المدارس أن تنمو بشكل عام والفشل في القيام بذلك سيؤدي إلى فقدان التمويل الفيدرالي (NCLB, 2001؛ Au, 2013).

السباق نحو القمة (Race to the Top). في بداية عام 2009، ظهر شكل جديد من المساءلة على الصعيد الوطني. حيث منحت الدولة 11 ولاية داخل أمريكا فرصة تطوير استراتيجيات مبتكرة لمواءمة المعايير والممارسات لدعم تقدم الطلبة نحو التحضير للكلية والوظيفة. كما طُلب منهم تطوير أنظمة لدعم التعليم الفعال إلى جانب التركيز على الالتفاف حول المدارس الأقل أداءً. وكان العنصر الحاسم في السباق نحو القمة هو التحرك نحو التقييمات التي تعتمد على مهارات التفكير النقدي، والابتعاد عن الاختبارات القائمة على الحفظ عن ظهر قلب الذي أدى الى تحول درامي كان ضرورياً ومرتبطاً بمعايير الدولة الخاصة بالمواد التعليمية (CCSS "Common Core State Standards") من أجل تحقيق الاستعداد للكلية والمهنة (Gonzalez، 2018).

من الدول التي سارعت في تطوير منظومتها التعليمية تحت إطار المساءلة هونغ كونغ، حيث قدمت إطار عمل تحت عنوان " تطوير ومساءلة المدرسة" (School Development and Accountability) في عام 2003، وكان هذا الإطار يهدف إلى تمكين المدارس من تعزيز تقييمها الذاتي من أجل التحسين المستمر مع تعزيز المساءلة والشفافية. يتم استكمال التقييم الذاتي للمدرسة (School Self-Evaluation) من خلال عمليات التفتيش على المدارس من قبل الولاية (External School Reviews) لمنح المدارس ميزة التغذية الراجعة الخارجية لتقديم الاقتراحات بهدف رصد وجهات نظر مختلفة للتحسين والتطوير، الهيئة العامة للتعليم في هونغ كونغ (Government of the HKSAR Education Bureau, 2015).

نذكر من الأنظمة التي طوَرت في مجال المساءلة التربوية، نظام المساءلة العرضية- المزدوجة – والمشتركة لرومزيك ودوبنيك (Romzek & Dubnick، 1987)، لقد كانت كندا أول من طبق هذا النظام، حيث أنَ كل من الطرفين " الحكومة الفيدرالية وأفراد المجتمع" مسؤول عن العملية التعليمية (Shepherd، 2006). يمكن اعتبار المساءلة هنا بمثابة "شد الحبل" بين مطالب المساءلة الناتجة عن الحكومة ومطالب المساءلة لأعضاء المجتمع على حكومتهم المحلية، وهذا يسبب المنافسة بين متطلبات المساءلة الصادرة من الحكومة المحلية وأعضاء المجتمع الأمة (Alcantara et al, 2012). ولا يمثلون فقط الاتجاه المكاني لعلاقة المساءلة، بل يسلطون الضوء على مصادر السيطرة والسلطة التي يخضع لها المسؤول والمسائل (Swift, 2016). من الواضح أن نظام المساءلة المزدوج يعزز ويدعم الاتصال بكلا الاتجاهين، ويدعم عمليات التطوير والتغيير.

قد يكون من الصعب العثور على مصطلح المساءلة التربوية في فنلندا، ولكنها كانت سارية التطبيق منذ أوائل التسعينيات، وكانت تؤكد على اللامركزية في الإدارة، وتفويض الصلاحيات لبناء المسؤوليات المهنية داخل المدارس، وعززت المهارات والقدرات المهنية للمعلمين، هذا الذي كان بديلا عن تطبيق آليات المساءلة كالاختبارات الموحدة والعينات والتقييمات الموضوعية (Sahlberg ,2010).

[2]واجهت العملية التعليمية في فلسطين بعد عام النكسة 1967 العديد من التحديات، فالاحتلال لم يقدم على بسط القوانين الإسرائيلية على الضفة الغربية وغزة، وتركها للعمل تحت ستار القوانين الأردنية السابقة في الضفة الغربية، والمصرية السابقة في قطاع غزة، الأمر الذي خلق ثنائية في العليم الذي أفقده توازنه. وكان لمدينة القدس نصيباً خاصاً من تلك التحديات منها: تطبيق المناهج الإسرائيلية الرسمية خلال الفترة ما بين (1968/1967–1972/1971) في صفوف المرحلة الثانوية، تطبيق المناهج الإسرائيلية الموحدة خلال الفترة ما بين العامين الدراسيين (1972/1971 –1973/1972)، ثم العودة لتطبيق المنهاج الأردني في عام (1974/1973) في المرحلة الثانوية ثم طبق المنهاج الأردني في المرحلة الإعدادية (1979/1978) وفي العام الدراسي (1981/1980) جرى تطبيق المنهاج الأردني في المرحلة الابتدائية مع الحفاظ على تطبيق المنهاج الإسرائيلي فيما يتعلق باللغة العبرية والمدنيات الإسرائيلية، تلاها مرحلة الانتفاضة الأولى (1987 – 1994)، حيث عانى النظام التعليمي في فلسطين بشكل عام خلال الانتفاضة الفلسطينية من تطبيق قوات الاحتلال لعدة ممارسات تعسفية، كان منها الإغلاق الجماعي لكل المؤسسات التعليمية في الضفة الغربية

[2] لم تجد الباحثة – في مجال بحثها وحد علمها – دراسات تناولت التطور التاريخي للمساءلة التربوية في البلدان العربية.

وقطاع غزة، وكذلك اعتبرت سلطات الاحتلال كل تجمع من أجل التعليم امراً خارجاً عن القانون ويعاقب عليه، الموقع الرسمي لوزارة الخارجية الفلسطينية (http://www.mofa.pna.ps/ar-jo/).

إلى أن نشأة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بعد تسلم السلطة الوطنية الفلسطينية، مهام الاشراف على التعليم عام 1994، والتي حرصت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، منذ توليها قيادة دفة التعليم، على النهوض بالعملية التربوية، وبذلت جهوداً كبيرة في هذا المجال لمواكبة الاهتمام المتنامي بالعملية التعليمية التربوية، حيث قامت وزارة التربية والتعليم العالي بإعداد أول خطة خمسية تطويرية (2000-2005)، مستفيدة من تجارب الدول العربية والأجنبية وبمساعدة المجتمع المحلي والدولي، والتي بنيت على أساس دراسة للقطاع التربوي؛ للتعرف على جوانبه وأبعاده المختلفة ونقاط القوة والضعف فيه الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية (http://www.moehe.gov.ps/moehe/moehecreation). وكان من أبرز التحديات التي واجهت عملية التطوير التربوي الإبقاء على نسب الالتحاق عالية في التعليم الأساسي، ورفع نسبة الالتحاق المتدنية في المرحلة الثانوية، وتطوير نظام الإشراف التربوي والتقييم النوعي للتعليم، وتطوير وتحديث محتوى وأساليب واستراتيجيات التدريب. بالنسبة للتحدي المرتبط بظروف الطوارئ، فقد تم وضع مجموعة من الاستراتيجيات البديلة لمواجهة مثل هذه الظروف، تمثلت في خطة الطوارئ خلال انتفاضة الأقصى. كذلك، كانت هناك الخطة الوطنية الفلسطينية للتعليم للجميع والتي تسعى إلى تحقيق الأهداف العامة والالتزامات التي تعهدت بها الحكومات والمجتمعات الدولية في المنتدى العالمي للتربية في دكار، السنغال، المنعقد عام 2000 (استراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين، 2008).

ولازال البحث والتطوير على أنظمة المساءلة التربوية يحظى كبير حول العالم، من الواضح أن العديد من الدول استفادت من خبرات بعضها البعض في سبيل تطوير نظمها التعليمية لتحسين مخرجات العملية التعليمية. في ظل البحث عن المساءلة التربوية لم تجد الباحثة على الصعيد العربي أبحاث متعلقة بسياسات عامة أو منظومات مساءلة تربوية متبعة في البلدان العربية بما في ذلك فلسطين. بعد عرض التطور التاريخي للمساءلة التربوية حول العالم ننتقل الى أهم معوقات المساءلة التربوية التي عرضتها الأدبيات السابقة.

معوقات المساءلة التربوية

ومن خلال استعراض النتائج التي حصل عليها سلامة (2013) خلال دراسته تبين أن هناك معوقات تقسم لثلاثة جوانب الأول: معوقات ترتبط بإدارة التعليم تشمل ضعف صلاحيات مدير المدرسة في إعطاء المكافآت وإيقاع العقوبات، صعوبة الإجراءات المتبعة في التحقيق الإداري وتغليب الجانب الإنساني في معظم الحالات. الثاني: معوقات مرتبطة بالمعلمين أنفسهم تشمل عدم تقبل المعلمين المساءلة من قبل مدير المدرسة، ضعف ثقافة المساءلة لدى المعلمين وقناعة المعلمين بصعوبة إيقاع عقوبات مالية عليهم. وأخيراً معوقات ترتبط بالمدير نفسه تكمن في ضعف شخصية المدير في مواجهة المخالفين، تنفيذ المساءلة بشكل انتقائي لوجود الشللية وغياب التخطيط للمساءلة بشكل منظم ومستمر. كما أظهرت دراسة Gonzalez (2018) أن انشغال الإدارات في تلبية الاحتياجات العاجلة للطلبة وعدم تقدير الجهود النوعية المبذولة في سبيل تطوير المساءلة وعدم امتلاك مقاييس لتلك الجهود، تعتبر من أهم المعوقات التي تواجه عملية المساءلة التربوية.

في سياق ثابت، أجمل العثمان (2017) المعوقات التي قد تواجه التصورات المقترحة لتطوير المساءلة التربوية في البلدان النامية كالتالي: افتقار مكاتب التعليم للاستقلال الإداري والتعليمي والمالي ويتطلب ذلك تطوير لوائح وأنظمة التعليم لمنح المكاتب قدر أكبر من الاستقلال الإداري والتعليمي والمالي، قصور الثقافة السائدة نحو أهمية تطبيق المساءلة التربوية، مقاومة الأفراد للتغيير وذلك لإحساسهم بأن ذلك سيلقي عليهم أعباء جديدة، ويتطلب ذلك توعية العاملين بمكاتب التعليم بمزايا استخدام المساءلة التربوية وتوعيتهم بالفوائد التي تعود عليهم وعلى مكاتب التعليم، خاصة أن تطبيق المساءلة التعليمية تساعد الأفراد في إبراز ما يقومون به من أعمال، وتسهم في تحديد الأدوار وتشجيع مبادراتهم نحو تحقيق الأهداف. قلة الموارد البشرية المتخصصة، قصور الصلاحيات الخاصة بالمساءلة لدى القائمين عليها، عدم الالتزام بتطبيق الأنظمة المالية والإدارية في مكاتب التعليم من قبل بعض العاملين والقصور في بعض الأنظمة وعدم ربطها بتقنية المعلومات، عدم تفعيل الثواب والعقاب، قلة الحوافز المالية والمعنوية للقائمين بالمحاسبية البيروقراطية في العمل الإداري لبعض قيادات مكاتب التعليم، وحاجتهم لفهم وتغيير بعض المفاهيم فيما يتعلق بالمساءلة.

نستنتج مما سبق أن غياب التخطيط للمساءلة يمكن اعتباره أساس لجميع معيقات المساءلة التربوية، والتي تكمن في عدم وجود إطار واضح للعملية التعليمية بشكل عام وبالتالي صعوبة قياس أبعاد العملية التعليمية بدقة، بالإضافة الى ضرورة وجود مقاييس نوعية للمساءلة تكشف عن الجهود التي تبذل في سبيل التطوير والتحسين، إلى جانب المقاييس الكمية التي تحتكم إليها الدولة لقياس التقدم في عمليات التحسين.

مبررات المساءلة التربوية

اتخذت أنظمة المساءلة في بريطانيا عبر التاريخ النهج التقليدي في التفتيش عن الأخطاء ومعاقبة مرتكبيها الذي أدى إلى حالة من عدم اليقين المهني، حيث عانى المعلمون من الإرباك والقلق والشك بسبب كفاءتهم، الذي أدى بدوره الى نزع الإنسانية، وفقدان القيم التربوية (Jeffry & Woods, 1996). واستمرت المساءلة التربوية بشكلها التفتيشي تعمل كقوى قمعية تقتضي محاسبة المعلمين عند ارتكاب الأخطاء، الذي أدى الى ضعف الأداء التعليمي لديهم (Au، 2013؛ Kim& Kemp Graham ، 2013).

في ظل الاهتمام بالعملية التعليمة؛ لتجويد مخرجات النظام التعليمي، تم ربط النظام التعليمي ضمن قوانين سياسية تعمل على المساءلة لتلبية مجالات اعتبرتها بعض أولويات للعملية التعليمية، والتي لم تولي اهتمام بالحاجات الخاصة بالمدارس؛ لذلك ظهرت نداءات تدعو الى إيلاء الاهتمام بحاجات المدرسة وضمها الى أولويات الدولة (Gonzalez، 2018).

وفي ظل البحث عن آليات مناسبة لتجويد العمليات التربوية، وتحسين المخرجات التعليمية، فقد ظهرت توجهات متسارعة في دراسة أنظمة المساءلة ومفاهيمها: التقييم والمتابعة، وبناء المعايير، ودراسة العلاقة بين المساءلة وعمليات المراجعة الذاتية والتقييم الخارجي، وبيان أثر المساءلة على كل جوانب العملية التعليمية التعلمية (الطويسي وطراونة،2018).

إنَ الأسباب التي تدعو إلى تطبيق المساءلة في المؤسسات على اختلاف أنواعها كثيرة، ويكفي القول إن التطبيق الفعال للمساءلة لا يحد من الفساد الإداري، وهدر الموارد فقط، بل إنه يشكل ضرورة لا مفر منها

لإرساء قواعد صلبة للممارسة الأخلاقية، وكذلك لفحص نقاط القوة والضعف في المؤسسة، وتقويم الأداء وتطويره وضمان التحسين المستمر (طرخان، 2006).

تساعد أنظمة المساءلة التي تتسم بالعدل والشفافية على تغليب الجوانب المهنية والموضوعية على الجوانب العاطفيّة والإنسانية، فضلًا عن التغلب على ثقافة المحسوبية التي تظهر في بعض المواقف في الوسط التربوي (خير الله والسعود،2018)، كما تساعد في تخفيف حالة التسيب والقصور التي يعاني منها النظام التعليمي في فلسطين (أبو حشيش، 2000). ويعد النظام التعليمي جزءاً مهماً وأساسياً في فلسطين بما يمثله من بناء عقول الأجيال وقيمهم واتجاهاتهم، ولا يمكن لهذا النظام من الارتقاء دون متابعة ومساءلة تساير جميع عملياته (الدريني، 2000).

إنَّ المساءلة التربوية بحد ذاتها ما هي إلا وسيلة لتحقيق الغايات المنشودة من العملية التعليمية وتحسين جودة المخرجات من العملية التعليمية التربوية. ويمكن أن نبرز بعض هذه المبررات، الحاجة الى تفعيل التقويم في العمل التعليمي لتحقيق الانضباط التعليمي وسيادة المساواة وتحقيق التنمية بالإضافة الى توجيه القيادة الإدارية إلى التدخل لحماية الصالح العام واتخاذ ما يلزم من قرارات لتقييم الأخطاء وتوجيه الأفراد نحو تحقيق الأهداف المحددة مسبقا (العثمان، 2017). كما أن المساءلة تعمل على تحسين الأداء المهني من خلال توجيه المعلمين الى معرفة مستوياتهم وواجباتهم في المدرسة. وتحفيز المعلمين على التقييد بموعد الحصة الصفية واستثمار وقتها بأفضل السبل (السيسي، 2017). بالإضافة الوعي بدور المساءلة الإدارية كعامل ضبط للنوعية، والكفاية، والأداء الجيد، وحتى نستطيع تحقيق ذلك لا بد من توفر المعلومات المناسبة عن أداء

المعلمين واحتياجاتهم، فهي عملية تساعد على التطور والتحسين، ووضع نظام للتغذية الراجعة لتحسين مستوى الأداء، وبالتالي زيادة فاعلية وجودة المدرسة (المالكي، 2015).

وبناء على ما سبق تتضح أهمية المساءلة كعملية لضبط العمل الإداري التربوي، كما أن عملية المساءلة تضمن التوجيه، وتحقيق الفاعلية، والكفاءة، وزيادة الإنتاجية، وفق المعايير المتفق عليها؛ للوصول إلى مستوى عالي من الكفاية والفاعلية، ولذلك فإن من المهم النظر للمساءلة كوسيلة لتحسين نوعية التعليم والإدارة التربوية في المؤسسات التعليمية.

أنواع المساءلة

تعمل أنظمة المساءلة المدرسية وفقًا لمجموعة من المبادئ، وتستخدم مجموعة متنوعة من استراتيجيات التنفيذ. في مجال التعليم، هناك خمسة أنواع رئيسية من نظم المساءلة: البيروقراطية، الامتثال للوائح، الالتزام بالمعايير المهنية، الأنظمة المدعمة بالنتائج وأخيرا نظام المساءلة المعتمد على السوق، وغالبا ما يتم العمل على أكثر من نظام في ان واحد من قبل ذوي الاختصاص (Anderson، 2005؛ Erdag & Karadag، 2018). نذكر منها نموذج المساءلة البيروقراطية الذي يهدف إلى التحكم في العمليات التعليمية بالمدرسة واستخدام الموارد المالية والمادية والبشرية، فضلاً عن اعتماد وتنفيذ القواعد البيروقراطية. حيث يضع المعايير للعمليات التعليمية المعلمون والمديرون معًا ويكونون مسؤولين عن العمل وفقاً لهذه القواعد والمعايير ويحاسبون على أفعالهم (Bovens, 2010).

يتطلب النظام الثاني الامتثال للقوانين واللوائح مثل تلك المجسدة في المكتب البريطاني للمعايير في التعليم، وترتكز أنظمة الامتثال باللوائح على المدرسة على أنها تجسيد العمليات المستمرة وتسمح بتنوع النتائج، والتي تُعزى عمومًا إلى الخصائص المتباينة للطلبة. ببساطة، المعلمون مسؤولون عن الالتزام بالقواعد والمساءلة أمام البيروقراطية (Anderson، 2005).

يعتمد النظام الثالث على الالتزام بالمعايير المهنية، حيث يختلف نظام المساءلة المعتمد على الأداء عن نظام الامتثال باللوائح في انه لا يركز على العمليات التعليمية بل على النتائج. ففي هذا النموذج، تقوم الإدارة بوضع معايير عالية المستوى للرياضيات والعلوم وبرامج القراءة، يتحمل المعلمون والمديرون مسؤولية إنجاح هذه المعايير. كما تحدد الإدارة العليا معايير التدريس بحيث يتحمل المعلمون المسؤولية عن أدائهم وعن الالتزام بالمعايير (Bruns، Filmer & Patronas ، 2011). ويشدد نموذج المساءلة المهنية على الريادة في التدريس وصنع القرار، كما يترك نموذج المساءلة المهنية السلطة والمسؤولية لاتخاذ قرارات بشأن المسائل المدرسية للمعلمين، لأنهم هم الخبراء الوحيدون في التدريس وكونهم الأكثر كفاءة ومعرفة في المدرسة (Erdag & Karadag، 2017). نهج المساءلة المهنية ظهر كرد فعل على النماذج البيروقراطية الأكثر توجهاً نحو المدخلات والنتائج، فهذا النهج يركز أكثر على عامل المعلم بسبب مساهمته الكبيرة في تعلم الطلبة. ويجادل بأن عملية التدريس، التي تتطلب المزيد من القدرات المهنية، لا يمكن إدارتها بشكل فعال من خلال القواعد والمثاليات البيروقراطية، ولكن بدلاً من ذلك، من خلال المعلمين الأكثر تخصصًا في المواد الدراسية ومهارات التدريس. كلما زاد تخصص المعلمين في التدريس، زادت قدرة المدرسة المهنية (Erdag & Karadag، 2018).

يعتمد نظام المساءلة الرابع على النتائج، وقد نشأ هذا النظام من زيادة المشاركة السياسية في التعليم. ودعما لمتطلبات برنامج (No child left behind) في الولايات المتحدة وفرقة العمل الوطنية الأسترالية لمراقبة أداء التعليم والتي تعد أمثلة للأنظمة القائمة على النتائج، في هذه الأنظمة يكون المعلمون مسؤولين عن تعلم الطلاب ويكونون مسؤولين أمام عامة الناس (Anderson، 2005).

يدافع نموذج المساءلة الخامس والمعتمد على السوق عن تحرير قواعد الدولة والاستفادة من بيئات الطلبة في المنزل والمدرسة. حيث يمكن أولياء الأمور ومجتمع المدرسة المحلي من سلطة اتخاذ القرارات المتعلقة ببرنامج التدريس والتعليم والميزانية والموظفين، تاركا التحكم في أداء المدرسة لأولياء الأمور والمجتمع الذين تم تمكينهم على هذا النحو. وللأهل الحق في اختيار المدرسة التي سيحضرها الطفل، ونقل الطفل إلى مدرسة أخرى من اختيارهم في حالة عدم رضاهم، والمشاركة في القرارات المدرسية (Bruns, Filmer & Patronas, 2011).

غالبا ما يجد ذوي الاختصاص أنفسهم يطبقون أكثر من نظام، محاولين تحقيق التوازن بين متطلبات كل منها. من ناحية أخرى، غالبًا ما تتعارض أنظمة الامتثال للوائح مع تلك المعتمدة على النتائج، جزء من هذا الصراع يعود الى عدم الرضا عن النتائج التي تحققت في ظل أنظمة الامتثال، والذي يعزز أنظمة النتائج. في الوقت الحاضر، تركز أنظمة المساءلة بشكل أقل على الامتثال وأكثر على النتائج (Anderson، 2005).

وفي شأن نظام التعليم في فلسطين فهو نظام معتمد ومبني على النتائج حسب ما ورد في الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017–2022 والتي هدفت الى تحويل نظام التعليمي من التلقين الى نظام تعليمي يتمحور حول الطالب بوجود المعلم المؤهل كموجه لعملية التعلم. هذا الذي تطلب من الوزارة القيام بإصلاحات

عميقة في المنهاج، وما تبعه من أساليب التقويم والتعليم، وتغير أدوار المعلمين والمشرفين (الخطة الاستراتيجية الثالثة، 2017–2022).

المساءلة التربوية الذكية

لقد امتد التغير المطلوب لمواكبة تحديات القرن الواحد والعشرين ليشمل أنظمة المساءلة التربوية، هذا الذي يستلزم وجود قيادات تربوية إبداعية، تعمل على تحقيق أهداف المدرسة من خلال زيادة الالتزام لدى العاملين نحو تحقيق أهداف المدرسة، وجمع المعلومات المرتبطة بأدائهم، وتوفير قاعدة من البيانات لهم لتمكنهم من التحفيز والتطوير، واقتراح نظم مساءلة جديدة وبرامج تدريب؛ الذي يعمل على تحسين مستوى الأداء المقاس والمرتبط بالنتائج.

من هنا انطلق مصطلح المساءلة التربوية الذكية، وهو من المفاهيم الحديثة المرتبطة بالمساءلة التربوية والعلوم الإدارية التربوية. وقد تم استخدام هذا المصطلح لأول مرة من قبل ليونورا أونيل (Leonora O'Neil) عام (2002) من جامعة كامبرج، اذ أنها رأت أنّ أنظمة التقويم والمساءلة تحد من جو الثقة، الذي يحتاج إليه العاملون لكي يكونوا ذوي انجاز وهو ما أطلقت عليه اسم" المساءلة الذكية" في ظل انتقادها للأساليب الإدارية التفتيشية في المساءلة والتي وصفتها "بالمساءلة ذات الاسنان الحادة" (منصور، 2016). وطالبت بإعطاء العاملين دوراً بارزاً في تأمل أعمالهم ومراجعتها وتقويمها وتحسينها، وأشارت إلى أنّ ممارسة المساءلة التربوية بتشدد لا يعني الأفضل دائما بل قد تفرض تكلفة عالية من غير ضمان نتائج من شأنها إحداث التغيير العظيم، وتشير إلى أنّ المساءلة الذكية في التعليم كما هي في المجالات الأخرى تحتاج إلى عملية تواصل فعال، وليس

مجرد نشر معايير معينة يمكن استخدامها كمقياس من قبل الاداريين التربويين. وعليه، فإنّ المساءلة التي لا تراعي وجود الثقة تذهب هباءً منثورا، وهي أنظمة معقدة وغامضة بذاتها، وليس من الغريب أن تفشل وتقابل بالرّفض؛ لهذا الحل الذي قدمته هو تطوير نظام مساءلة أكثر ذكاءً مع الثقة والشفافية كأركان أساسية والتركيز على التقييم الذاتي واتخاذ التدابير اللازمة للوصول الى الأهداف والتحفيز على التطور والازدهار؛ لذلك تعتبر المساءلة مصطلحا شاملاً؛ فالمعلمين والمتعلمين يحتاجون مثل غيرهم، إلى المساءلة، لكن هذا يتطلب أنظمة ذكية للمساءلة لا تشوه الانظمة الأساسية، لهذا جاءت المساءلة الذكية لتدعم الأنظمة الموجودة ولتراعي القيم الإنسانية من غير تكاليف إضافية (O'Neill ، b2013؛ O'Neill ،a2013؛ Zalec ، 2013؛ O'Neill،2004).

وأشار باحثون في مجال المساءلة الذكية، إلى ان الفكرة تحتاج إلى مزيد من التفصيل وأن الغرض الأساسي منها هو القاء الضوء على التدهور العام للثقة في المجتمعات الحديثة وتقديم أمثلة تجريبية لكيفية تصور المساءلة الذكية وتشغيلها وممارستها (Andreasen et al. 2013; Ellison, 2012; Hodgson, 2011; Sahlberg, 2010). وترى الداهوك (2014) أن المساءلة الذكية تدعم الشفافية والاستقلالية المهنية، وأن تشمل المشاركين في العملية التعليمية والمجتمع المحلي لتحديد معايير التقييم، وتحديد اهداف والوسائل المتعدد اللازمة لتطوير الطلاب والتي تستند لعمليات التحفيز، وبالتالي يمكن النظر للمساءلة الذكية من خلال ما تم تحقيقه من معايير الجودة في كل مدرسة، ولتحقق كل مدرسة أهدافها يجب أن يكون هناك اهتمام بالتخصيص، والكفاءة المهنية، والمشاركة والمسؤولية، والتفويض والتي إذا استخدمت بذكاء يمكنها تحقيق إمكانات إصلاح التعليم.

معايير المساءلة التربوية الذكية

المساءلة التربوية المتبعة في النظم التربوية يغلب عليها رؤية التفتيش وتصيد الأخطاء الأمر الذي يضر بالثقة على وجه خاص، ولا يدعم عمليات التحسين والتطوير التي ترنو لها النظم التربوية حول العالم، كذلك لا يدعم الروح المهنية لدى المعلمين باعتبارهم وسيلة ليس إلَا لتحقيق الأهداف المرسومة من قبل الهيئات الإدارية ومتخذي القرار، من هنا جاءت معايير المساءلة الذكية لدعم عمليات التحسين المستمرة في العملية التعليمية، وبهذا الاتجاه قام أستاذ التقويم التربوي تيري كروكس (Crooks، 2003) من جامعة ارتاجو في نيوزيلندا بتحديد ستة معايير لتكون المساءلة مساءلة ذكية تهتم بتحسين نوعية التعليم وتتمثل هذه المعايير بما يلي:

" **الثقة المتبادلة**" حيث يجب تعزيز الثقة بين أصحاب المصلحة في العملية التعليمية، لكن التحدي الأكبر هو آلية تطبيق الثقة بحيث تكون وسطية لا مفرطة ولا قليلة، فيجب على أصحاب المصلحة أن يثقوا ببعضهم وعند تقييم آليات المساءلة يجب قياس الى أي مدى تعزز المساءلة الثقة بين المعلمين ومديريات التربية والتعليم، المعلمين والإداريون، المعلمين والطلبة وبين المدرسة والمجتمع المحلي (Crooks، 2003). حيث تعتبر الثقة المتبادلة واحدة من أهم مؤشرات جودة المناخ المدرسي، والثقة بين العاملين في المجال التربوي تعني إمكانية اعتماد بعضهم على بعض، فنجد المدارس التي تتمتع بمستوى عالٍ من الثقة لا يتردد العاملون فيعا بطلب النصح والإرشاد والتوجيه المهني، وتدعم بدورها المشاركة الفاعلة وتعزز قنوات الاتصال والتواصل وتبادل وجهات النظر المختلفة بشأن التغيير، من هنا يجب إيجاد السبل للتغلب على معيقات الثقة للوصول الى الأهداف المنشودة (Wolfe، 2010). في فنلندا، على سبيل المثال، الثقة في المعلمين قوية لدرجة أنه لا

يوجد عمليات تفتيش على المدارس وبدلاً من ذلك، يعمل النظام من خلال الثقة في مستوى عالٍ من المهنية والأخلاقيات المهنية للمعلمين وقادة المدارس. وفي العديد من البلدان الأخرى، تعتبر عمليات التفتيش على المدارس أداة لمراقبة الجودة يمكن تفسيرها على أنها عدم ثقة في المدارس والمعلمين. وبالمثل، فإن الاستقلالية في تصميم المناهج والتخطيط يمكن أن تشير إلى الثقة في قادة المدارس والسلطات البلدية (Burns & Köster، 2012).

"**المشاركة والمسؤولية**" حيث تشمل مشاركة جميع أصحاب المصلحة في العملية التعليمية التربوية مما ينمي شعوراً قوياً بالمسؤولية المهنية مما يسهم في تعزيز الثقة والأخذ بزمام المبادرة، وتسهم المشاركة النشطة في تنمية قدرات الطلبة وتساعدهم على التقويم الذاتي والذي يعد جزء مهم وعنصر من عناصر التقويم التكويني، فإذا شعر المعلم أو المدير أنهم يتم تقيمهم والتحكم بهم من قبل الأخرين، تقل دافعيتهم وسيتم تهديد شعور المهنية الخاص بهم، وما يميز المهنية هو قدرة الفرد على تقييم أعماله ذاتياً وقبول المسؤولية عليها وبذلك يحقق مستوى عالٍ من الإنجاز (Crooks،2003). إن التعليم مسؤولية مشتركة بين جميع أصحاب المصلحة والمدارس هي الأقدر على دعم التحصيل الأكاديمي للطلبة من خلال تطوير مشاركة قوية بينهم مما يسهم في تقاسم السلطة باتخاذ القرارات المشتركة وبالتالي تقاسم المسؤولية وتعزيز المناخ المدرسي الإيجابي (Hughes & Pickeral،2013).

" **الاهتمام بجودة التعليم**" هذا النوع من التعليم يكون حصيلة قياس النتائج على المدى الطويل، عن طريق استخدام اختبارات ذات مواصفات محددة للحصول على نتائج أفضل ضمن مواصفات معينة (Crooks،

2003). فهي عملية يقوم بها المدير بتوجيه المعلمين نحو اتقان العمل عن طريق استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم، والتخطيط المسبق لتحسين نوعية التعليم لضمان جودة المخرجات (داهوك، 2014).

"**التقييم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء**" تقدم المساءلة الذكية مؤشرات متنوعة عن الأداء وتعمل على مستويات عدة من مهام فردية او جماعية بحيث تهدف الى قياس الأداء في مجال معين ليتم وضع القرارات بناءً عليها (Crooks، 2003). ولذلك يجب أن يكون التقييم شامل وممنهج باستخدام مزيج من البيانات ومؤشرات الأداء الكمية والنوعية لتوضيح فاعلية النظام ويعكس صورة شاملة عنه (Stecher، 2010).

" **التغذية الراجعة الفعالة**" والتي تعد أساس جيد يدعم القرارات الجيدة حول ما يجب القيام به وما يجب تغييره، بحيث تدعم التغذية الراجعة الأداء الجيد وتعمل على انتقاد الأداء الضعيف، ولا بد من استكمال الدور بتوجيهات عما يحتاج إلى تحسين وكيفية التوجه نحوه، فالهدف من التغذية الراجعة مساعدة المعلم على فهم المطلوب مع إعطاء تفاصيل حول ما يستطيع الطلبة فعله؛ حتى يتمكن المعلم من التفكير بطرائق التدريس التي تساعد في التركيز على المعضلات التي تواجه الطلبة أثناء التعلم (Crooks، 2003). وتقدم التغذية الراجعة من (المشرف التربوي، المدير، المعلمون وأولياء الأمور) فيما يتعلق بفهم المطلوب، فهي نتيجة للأداء، ويمكن للمعلمين توضيح الأهداف وتعزيز الجهود المبذولة للوصول إليها من خلال التغذية الراجعة، فالتدريس الفعال لا يقتصر على نقل المعلومات، ولكن يشمل أيضاً على التقدير وتقييم فهم الطالب ثم تقديم التغذية الراجعة (Hattie & Timperley, 2007).

" **التحفيز وزيادة الدافعية**" والذي يعتبر كنتيجة للمساءلة الذكية، فالحوافز تشكل أهمية بالغة في مجال التعليم، مما يمكن من تحقيق نتائج أفضل هذا إذا استثمر المعلمون جزءاً بسيطاً من طاقتهم التي يسخرونها

في نقل المعارف والمعلومات في تحفيز الطلبة نحو التعلم. من هنا يجب الموازنة بين الحوافز الداخلية والخارجية، فالتحفيز الخارجي مطلوب ولكن ليس بقدر إثارة الحوافز الذاتية الداخلية والتي يجب تنميتها وحمايتها قدر الإمكان (Crooks، 2003). تحفيز المعلمين ينتقل الى المتعلمين، ويثري قيمة التعليم لديهم، كما ويجعل الطلبة يتقبلون المحتوى الدراسي أكثر، وأشارت الدراسات الى ان تحفيز المعلمين يزيد من مشاركتهم الفاعلة والالتزام والمثابرة في التعليم، ويزيد رغبتهم في تنمية قدراتهم المهنية وتطويرها (Karabenick & Others، 2011).

من أجل إحداث تحسين شامل وضمان جودة التعليم في المدارس لا بد أن تقوم المدرسة بعملية التقييم الذاتي وإعداد الخطط اللازمة للتطوير (Hodgson،2011)، هذا الذي يؤكد ما أشار إليه Fullan (2010) في أنَّ تحسين المدرسة يكمن في تطوير عمليات داخلية قوية للتقييم والتأمل الذاتي. فإذا طبقت المساءلة التربوية بذكاء ستؤدي الى التطوير والتجديد والابتكار، هذا لما لها من دور كبير بتعزيز الثقة بالنفس والآخرين والذي ينمي روح المبادرة والابتكار والتجديد.

حيث يعد ضعف التواصل والمساءلة والثقة والمشاركة بين أولياء الأمور والمجتمعات والمدارس ووزارة التربية والتعليم معيقاً رئيسياً يواجه تقديم تعليم عالي الجودة، فالمساءلة يمكن فهمها كعملية تعاونية حيث أن أصحاب المصلحة يعملون معاً لضمان خدمة الأهداف التعليمية، وهناك علاقة إيجابية بين اللامركزية وزيادة المساءلة والملكية العامة (الحوكمة) على العملية التعليمية بين أصحاب المصلحة المعنين، وبالتالي فمن المهم عدم دراسة هذه الأفكار بمعزل عن بعضهما البعض (التعليم من أجل المستقبل، 2017).

من خلال المعايير التي حددها Crooks نستنتج أن المساءلة الذكية تحمل في ثناياها مفاهيم عميقة نحو الإصلاح التربوي، كما أنها ترتبط ببعضها ارتباطاً وثيقاً، فإذا ما نظرنا الى الثقة لا يمكن أن تتحقق وتنمى إلا بوجود ثقافة عامة للمشاركة وتحمل المسؤولية المشترك بين أصحاب المصلحة في المجال التربوي وبهذا فنحن نتحدث عن مفاهيم أساسية في عالم القيادة التربوية ألا وهي المنظمة المتعلمة والقيادة الموزعة، وهذا للوصول لتعليم ذا جودة عالية متمحور حول الطالب؛ لهذا السبب لا بد من التنوع في أساليب التقييم باستخدام مزيج من الأساليب الكمية والنوعية في التقييم وجمع البيانات لتقديم التغذية الراجعة الفعالة أثناء التنفيذ وبعده، هذا الذي يعزز قيمة التعليم لدى المعلمين ويثير دافعيتهم نحو التطوير والذي ينتقل بدوره الى المتعلم.

من خلال ما سبق نرى الاهتمام المتزايد لتحسين جودة التعليم، وفي هذا الاتجاه سعت الدول لتطوير نظم تربوية مبنية على المساءلة، ومن خلال البحث وجدت الباحثة أن النظام التربوي في هونغ كونغ والولايات المتحدة الأمريكية هما الأقرب للنظام التربوي الفلسطيني؛ لكون هونغ كونغ كانت سابقاً مستعمرة بريطانية وكون فلسطين كانت تحت حكم الانتداب البريطاني لحقبة من الزمان، وتجدر الإشارة الى أن نظام المساءلة المعتمد في الولايات المتحدة الامريكية وهونغ كونغ يتبنيان نظام المساءلة التربوية المعتمد على النتائج، والذي تبنته ايضاً وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ضمن خطة التنمية المستدامة كما سيتم توضيح بعض الامور الخاصة بنظام ال Ofsted البريطاني مثل: الأولويات التعليمية ومؤشرات الأداء لتكوين صورة شمولية عن موضوع المساءلة التربوية.

نظام المساءلة التربوية المتبع في هونغ كونغ، الولايات المتحدة الامريكية وبريطانيا

عمد نظام المساءلة التربوية المتبع في الولايات المتحدة الامريكية والمقتبس من الموقع الرسمي للتعليم في ولاية كاليفورنيا (California Department of Education)، ونظام المساءلة المتبع في هونغ كونغ والمقتبس من الموقع الرسمي لها (The Government of Hongkong Special Administrative Region) ، إلى استخدام مفهوم المساءلة كوسيلة لضبط جوانب العملية التعليمية ورفع مستوى الأداء، وتم استخدامه كإطار تنظيمي لمدخلات ومخرجات العملية التعليمية. عن طريق تحديد أولويات العملية التعليمية ومجالات التحسين والتطوير باستخدام مؤشرات أداء واضحة وقابلة للقياس. فهذان النظامان يعززان قدرة المدرسة على التقييم الذاتي بطريقة منظمة وقوية، من خلال التخطيط المسبق للنتائج والأهداف المراد تحقيقها، حيث يجمعان بطريقة واضحة وبسيطة أولويات العملية التعليمية والإجراءات الموجهة لضمان تحقيق الأولويات عن طريق استغلال الموارد المتاحة.

للمساءلة التربوية عدة مستويات مساءلة على المستوى الوطني المتمثلة بتلبية الأولويات أو مجالات التركيز للدولة، مساءلة على مستوى المنطقة (الولاية/ المديرية/ المحافظة) لجمع مؤشرات الأداء الخاصة بالتقدم في العملية التعليمية التربوية والتحصيل، مساءلة على مستوى المدرسة (وضع الخطط السنوية، تحديد الأهداف، مراقبة الإنجاز والتقدم، تقديم التغذية الراجعة الفعالة ...الخ) تتضمن مساءلة على مستوى التحصيل ومساءلة على مستوى الصف Ellison (2013).

فيما يتعلق بأولويات المساءلة فقد حددت الولايات المتحدة الامريكية ثمانية مجالات اعتبرتها كأولويات للدولة، والتي تشمل عوامل التمكين مثل (مديرون أكفاء، معلمون مؤهلون، بيئة تعليمية امنة...)، تنفيذ المعايير الأكاديمية الخاصة بالمباحث التعليمية، مشاركة أولياء الأمور، تحسين تحصيل الطلبة ونتائجهم، دعم مشاركة الطلبة، البيئة المدرسية، ضمان وصول جميع الطلبة إلى الفصول الدراسية ونتائج الطلبة (Furger, Hernández, and Darling-Hammond, 2019).

مجالات المساءلة في هونغ كونغ حسب ما ورد في الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم فيها، والتي يمكن اعتبارها أيضاً أولويات للعملية التعليمية تتمثل في أربع أولويات تتمثل في الإدارة المدرسية، التعليم والتعلم، دعم الطلبة والبيئة المدرسية وأداء الطلبة (Performance Indicators for Hong Kong Schools, 2016). في الشأن البريطاني فقد حددت الحكومة البريطانية في نظام ال " Ofsted " المتبع فيها مجالات التفتيش والمساءلة في خمسة مجالات ألا وهي نوعية التعليم، السلوك والحضور، التطور الذاتي، القيادة والإدارة وتقييم التعليم في مراحل التعليم المبكر (School inspection handbook, 2019).

كما تبين فإن مجالات أو ما أطلق عليه أولويات العملية التعليمية في البلدان السابق ذكرها هي أولويات عالمية في مضمونها تتمحور حول مصلحة الطالب بشكل رئيس، وتتشابه في مضمونها على اختلاف تسميتها وتقسيمها. وللتحقق من تحقيق الأولويات العامة للعملية التعليمية التي حددتها الدولة اتخذت مؤشرات الأداء الخاصة بعملية المساءلة التربوية كوسيلة للرقابة ورصد التقدم. في هذا الصدد نجد أن مؤشرات الأداء ارتبطت بشكل كبير بأولويات العملية التعليمية، ولكنها تتعمق فيها بشكل كبير وتفصل جميع الأمور التي يتوجب على مسؤول التربية أو الشخص الموكل إليه أمر الإشراف على المدارس وجميع العاملين في السلك التربوي الاهتمام

بها وأخذها بعين الاعتبار من الناحية التربوية والتعليمية للطلبة، وتوفر مؤشرات أداء خاصة بالطالب، بالمعلم ومدير المدرسة. وبالنظر الى الشكل (2.1) الممثل لمؤشرات الأداء المتبعة في هونغ كونغ والعودة الى أولويات العملية التعليمية كما حددتها الولايات المتحدة الأمريكية وهونغ كونغ نجد أن هناك توافق كبير بينهما، مما سهل على الباحثة عملية دمج مؤشرات النموذجان معاً.

لقد عرض الموقع الخاص بالتعليم في هونغ كونغ معلومات عن مؤشرات الأداء التي يمكن استخدامها لقياس مخرجات العملية التعليمية كما هو موضح في الشكل:

مؤشرات الأداء							
الإدارة المدرسية		**التعلم والتعليم**		**دعم الطلبة، البيئة المدرسية**		**أداء الطلبة**	
الإدارة المدرسية	**قيادة المدرسة**	**المنهاج والتقييم**	**تعليم وتعلم الطلبة**	**دعم الطلبة**	**الشراكات**	**الأداء والسلوك**	**الحضور والإنجاز**
التخطيط، التنفيذ والتقييم.	القيادة والمراقبة، الدعم والتطور المهني.	تنظيم المنهاج، تنفيذ المنهاج، تقييم الأداء وتقييم المنهاج.	آلية التدريس، كفاءة التدريس، عملية التعليم والتغذية الراجعة.	دعم تطور الطلبة وتوفير المناخ المدرسي الملائم.	توثيق العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة والربط مع منظمات خارجية.	تطوير أداء فعال وتطوير مجتمعي.	الأداء الأكاديمي والأداء اللاصفي.

شكل (2.1): مؤشرات الأداء الخاصة بالعملية التعليمية التربوية في هونغ كونغ (Performance Indicators for Hong Kong Schools, 2016, page 1).

مؤشرات الأداء دائماً ما تخدم الأولويات والأهداف التربوية، ففي نظام ال "Ofsted " البريطاني حددت الحكومة مؤشرات الأداء المتعلقة بمجالات/ أولويات العملية التعليمية، بحيث يجب على المفتش التربوي الاهتمام بنوعية التعليم المقدم للطلبة من حيث المدخلات، مرونة المنهاج وملائمته للمعارف التي يجب على الطالب ان يكتسبها، الثقافة العامة وتتمثل في المعارف التي يجب أن يكتسبها الطالب ليكون مواطن متعلم من خلال تعريفهم بأفضل ما تم التفكير به لتوليد شعور التقدير للإبداع والانجاز البشري لدى الطلبة. السلوك والحضور من حيث توفر بيئة هادئة ومنظمة في المدرسة، يتمثل ذلك في وضع إجراءات روتينية وتوقعات واضحة لسلوك الطلبة في المدرسة بشكل عام، مع التركيز الشديد على الحضور والالتزام بالمواعيد ووضع سياسات واضحة بهذا الصدد مع توضيح العواقب في حال عدم الالتزام (School inspection handbook، 2019).

كما ان نظام ال "Ofsted[3] " أولى اهتماماً بالغاً للتطور الذاتي للطلبة واستخدم العديد من المقاييس النوعية للكشف عن مدى اهتمام المدرسة بمجال التطور الذاتي حيث يحب على المدرسة الاهتمام بتنمية شخصية الطلبة، بامتلاكهم مجموعة من السمات الإيجابية وتوجيه سلوكهم بحيث يعكسون الحكمة ويتعلمون بشغف ويتصرفون بنزاهة ويتعاملون بشكل جيد مع الاخرين، بالإضافة الى تعزيز مفهوم المساواة وتكافؤ الفرص وتوعية الطلبة بأن الاختلاف هو أمر إيجابي لا سلبي وأن الاختلافات الفردية تجعلنا مميزين ووجوب احترام الأديان المختلفة، وفي شأن الصحة العامة يرصد المفتش التربوي مؤشرات عامة للكشف عن مدى توعية المدرسة للطلبة لمخاطر الانترنت والهواتف الذكية، وللمخاطر العامة التي يمكن للطلبة أن يتعرضوا لها من استغلال

[3] نظام ال "Ofsted " هو نظام المساءلة المتبع في بريطانيا.

اجرامي، مخدرات، عنف أسري، تطرف وما هو الدعم المتاح في حال تعرض الطالب لأي نوع من الاستغلال، بالإضافة الى ضرورة تنمية فهم عميق للطلبة عن كيفية الحفاظ على الصحة الجسدية وتناول الطعام الصحي للمحافظة على نمط حياة صحي (School inspection handbook، 2019).

أما من ناحية الأولوية الرابعة فمؤشرات الأداء تتعلق بمعرفة القائد ما إذا كان التطور المهني للمعلمين يتماشى مع المنهاج الدراسي ومدى تطور المعرفة لدى المعلمين مع الوقت، وما إذا كان القادة يسعون الى اشراك أولياء الأمور والمجتمع بشكل إيجابي ومدروس، أخيراً مدى معرفتهم بأدوارهم كقادة ومسؤولين عن الحوكمة في المدرسة. كما ذكر سابقا في أولويات العملية التعليمية فإن الحكومة البريطانية أولت اهتمام كبير بتعليم الطلبة في المراحل الأولى حيث يتوجب فحص مدى قيام القادة والمعلمون بتخطيط وتصميم وتنفيذ المنهاج الدراسي، ومدى تلبية المنهاج الدراسي لذوي الاحتياجات الخاصة، كما يتوجب فحص النمو الشخصي والعاطفي والاجتماعي للأطفال بما في ذلك إذا كانوا يشعرون بالأمان والتحفيز والسعادة (School inspection handbook، 2019).

بعد تحديد أولويات العملية التعليمية ومؤشرات الأداء الخاصة بها، تتم عملية التخطيط للمساءلة والتطوير على المستوى المحلي (الولاية /المدينة)، عمدت الباحثة الى الدمج بين نظام المساءلة المتبع في الولايات المتحدة الامريكية وهونغ كونغ، حيث اختلفت تسمية عملية المساءلة بينهما ولكنهما تشابهتا في المضمون والفترة الزمنية للتنفيذ، حيث أطلق عليها في الولايات المتحدة الأمريكية اسم[4] المساءلة والرقابة المحلية، بينما

[4] المساءلة والرقابة المحلية، ترجمة لِ (Local Control and Accountability Plan) ويشار إليها باختصار "LCAP".

أطلق عليها في هونغ كونغ اسم [5]التخطيط المدرسي للتطوير ، وعملية الرقابة على المدرسة أطلق عليها مساءلة ورقابة في الولايات المتحدة الامريكية بينما في هونغ كونغ أطلق عليها مصطلح تفتيش كما في النظام البريطاني.

ومن الجدير بالذكر أن الخطتان مطالبتان بتقديم مستند تخطيط على مستوى الولاية التعليمية المحلية (LEA–Local Educational Agency) مع جدول زمني مدته ثلاث سنوات لمراجعة الوضع الحالي للمدرسة، ردود الفعل من أصحاب المصلحة على أداء الطلبة، البرامج المقدمة والأداء الأكاديمي. كذلك بيان الأهداف المراد تحقيقها في الثلاث سنوات القادمة تحت إطار أولويات الدولة وأولويات العملية التعليمية، في حين ان الخطط المدرسية تكون لمدة عام واحد (على الرغم من هذا الاختلاف في الإطار الزمني، الا أن طبيعة الخطط متشابهة في التصميم). كما أن على مشرفي المدارس في الولاية، مراجعة"SDP" أو "LCAP " وخطط المدرسة لضمان أن الخطتان متسقتان، الموقع الرسمي لولاية كاليفورنيا (https://www.cde.ca.gov/re/lc/) والموقع الرسمي للتعليم في هونغ كونغ (https://applications.edb.gov.hk/).

حيث يجب الاهتمام عند التخطيط الى ملائمة المنهاج (تغطية وعمق)، آلية التدريس من حيث ملائمة الأهداف لحاجة الطلبة، دعم التعليم من حيث ملائمة البيئة المدرسية للتعليم، واقعية التحديات واستخدام العائد الإيجابي من النتائج وطرق التدريس داخل الغرف الصفية وتهيئة المعلم والتأكد من تعامله بكفاءة مع التحديات التي يمتلكها (School Self-evaluation Manual، 2020).

---

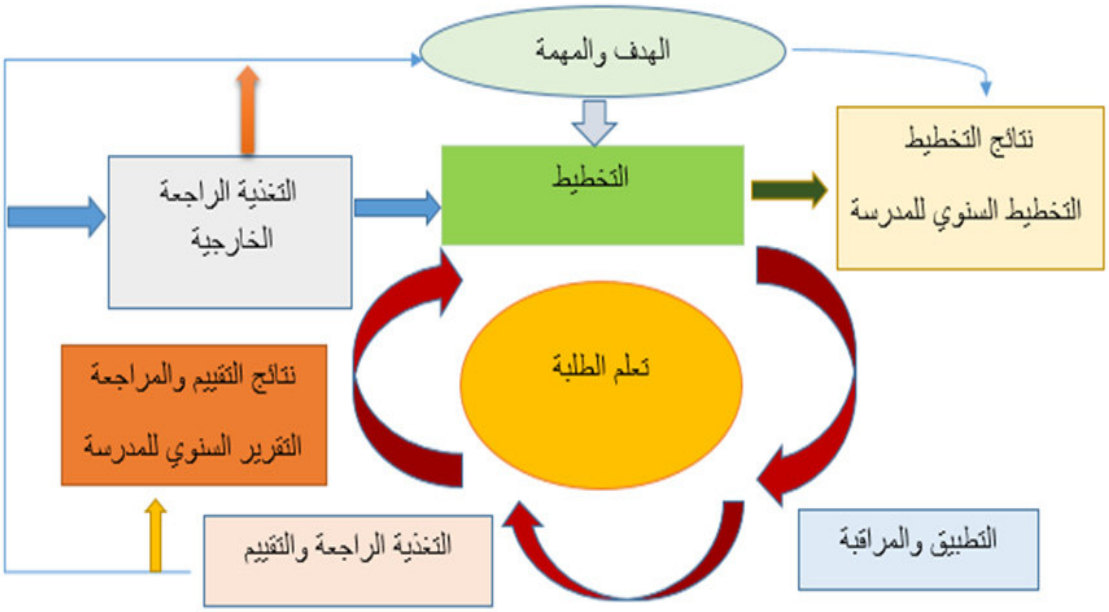
[5] التخطيط المدرسي للتطوير ترجمة لِ (School Development Planing) ويشار إليها باختصار "SDP".

من هنا ننتقل إلى خطة المدرسة للمساءلة والرقابة أو ما يسمى بخطة التقييم الذاتي للمدرسة، حيث يجب تطوير الخطة بمشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع الآخرين الذين سيتم خدمتهم والأفراد الذين سينفذون هذه الخطة، بما في ذلك المعلمين ومديري المدارس، وإذا كان ذلك مناسبًا، أفراد الدعم التعليمي المتخصص ومقدمي المساعدة الفنية وموظفي المدرسة. إذا كانت الخطة تتعلق بمدرسة ثانوية، فيجب أيضًا تطوير خطة المدرسة بمشاركة الطلبة (Governance handbook، 2020).

تعمل الخطة المدرسية على ضمان العمل، إنشاء الأولويات، توضيح نقاط التركيز، وضع الأهداف، تحقيق التقدم المرئي والقابل للقياس وإشراك الاخرين لتحقيق المساءلة من أجل صناعة الاختلاف، فهي وسيلة أساسية للتقييم الذاتي في المدرسة تحت إطار المساءلة التربوية، (Guidelines on the Compilation of School Development Plan Annual School Plan School Report،2020).

يوضح الشكل (2.2) التالي نموذج التقييم الذاتي[6] المتبع في هونغ كونغ:

[6] التقييم الذاتي ترجمة لِ (School Self-evaluation under the School Development & Accountability Framework) ويشار اليها بالاختصار "SSE "



شكل (2.2): التقييم الذاتي للمدرسة تحت إطار عمل المساءلة والتطوير المدرسي، الموقع الرسمي للتعليم في هونغ كونغ، (To Promote School Development and Accountability through Strategic Planning، 2020، page 1).

لقد اشتركت الخطة العامة للمساءلة المدرسية في الولايات المتحدة الامريكية مع خطة التقييم الذاتي للمدرسة المتبعة في هونغ كونغ فيما يلي: تحديد الحاجات من خلال مراجعة نتائج التقييم وتحديد نقاط التركيز، والتي من خلالها يتم تحديد الاهداف حيث يجب أن يكون الهدف مكتوب جيداً وواضح ومرتبط بالحاجات المحددة سابقاً مع مراعاة أن يكون الهدف محدد Specific، قابل للقياس Measurable، قابل للتحقيق Achievable، واقعي من حيث امتلاك الموارد والعناصر اللازمة للتحقيق وذو صلة Realistic & Relevant و محدد بفترة زمنية للإنجاز Time، فالهدف الذي يفي بالخطوات السابقة يسمى هدف ذكي (SMART)، (California Department of Education، 2017).

تليها مرحلة تحديد الإجراءات وطرق التنفيذ، والتي يتم من خلالها وضع نظرية عامة للعمل بهدف تحسين الأداء، ثم يتم تجميع الأفكار حول آلية العمل، وتكون هذه الأفكار عبارة عن الافتراضات الأولية للمدرسة حول ما يجب التركيز عليه وتقدم نظرة عامة على المشهد الذي سيخضع للتغيير وأخيراً يجب تحديد مزيد من الأفكار الفرعية عن طريق إجراء تحليل للأفكار الرئيسية حتى يتم الوصول إلى مستوى مناسب من التفاصيل. قد يأخذ مثل هذا التحليل في الاعتبار أي عمليات جديدة محتملة يمكن إضافتها، والعمليات الحالية الموجهة للتغيير، والبرامج الجديدة للتصميم و / أو الاختبار، والمعايير التنظيمية الجديدة التي يجب أن تكون حاسمة لتنفيذ الأفكار الرئيسية بنجاح للوصول الى الهدف المنشود، يجب اخذ المستوى الحالي للقدرة التنظيمية والقدرة الفردية المتاحة لتنفيذ الإجراءات بعين الاعتبار. وصولاً الى عملية التقييم واعداد التقارير السنوية باستخدام النتائج التي قد تكون كمية (مثل معدل التخرج من المدرسة الثانوية) أو نتائج نوعية (مثل مدى شعور الطلبة بالأمان في المدرسة) حسب الاقتضاء. أخيراً مشاركة أصحاب المصلحة الهادفة لتطوير الخطة السنوية، من خلال تقديم التغذية الراجعة الخارجية للمدرسة (Guidelines on the Compilation of School Development Plan Annual School Plan School Report، 2020).

كما تبين من خلال عرض الانظمة أنَّ خطة الدولة للمساءلة وخطة المدرسة متسقان وتعملان لتحقيق نفس الأولويات على اختلاف الفترات الزمنية لاختلاف موقع المسؤولية لكل منهما، فالمدرسة على احتكاك مباشر مع أصحاب المصلحة في العملية التعليمية، هذا ما يوجب عليها أن تكون على اطلاع دائم على حاجات أصحاب المصلحة وترتيب هذه الحاجات حسب أولويتها وارتباطها بأهداف العملية التعليمية واولوياتها المرتبطة بتلك المفروضة على المدرسة من الدولة. كما ان خطة المساءلة المفروضة من الدولة تكون خلال حقبة زمنية

تمتد لثلاث سنوات لإعطاء فرصة كافية للمدرسة لتحديد حاجاتها من ناحية ومن ناحية أخرى لتحقق الأهداف التربوية التحصيلية المفروضة من الدولة، ليأتي دورها من خلال دراسة التقارير السنوية المدرسية، بالإضافة الى تقارير المفتشين / المشرفين؛ لتقديم الخطط التنموية الشمولية ولتحديد أهداف المرحلة اللاحقة.

نظام المساءلة التربوية المتضمن في وثائق وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

اعتمدت وزارة التربية والتعليم الى التخطيط المسبق بهدف التحسين والتطوير منذ بداية الالفية الثانية، حيث أعدت الخطة الخمسية الأولى 2000–2005، وتتالت بعدها الخطط وصولا الى خطة تنمية وطنية 2017–2022، والتي تعهدت فيها بتحسين نوعية التعليم من خلال تعزيز المُدخلات والعمليات لتحسين المخرجات ووضعت اليات للقياس والتقويم (الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017–2022).

لأن التعليم الفلسطيني بحاجة الى رؤية عامة تقوم عليها المنظومة التربوية، فقد تم اعتماد الرؤية الآتية لقطاع التعليم في فلسطين "*مجتمع فلسطيني يمتلك القيم والعلم والثقافة والتكنولوجيا لإنتاج المعرفة وتوظيفها في التحرر والتنمية*" (الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017–2022، صفحة 39) انبثق من الرؤية [7]ثلاثة أولويات وطنية متمثلة في ضمان التحاق آمن وشامل وعادل في التعليم على مستويات النظام جميعها، تطوير أساليب وبيئة تعليم وتعلم متمحورة حول الطالب، وأخيراً تعزيز المساءلة، والقيادة المبنية على النتائج، والحوكمة والإدارة؛ وخدمة التعليم الفلسطيني عموماً، وهي امتداد لأهداف الخطة الاستراتيجية الثالثة

[7] الأولويات الوطنية، استخدمت بمواضع أخرى على أنها غايات ومواقع أخرى أهداف استراتيجية، ولكن الباحثة ستقوم باستخدام مصطلح أولويات وطنية في الدراسة للإشارة لأولويات الوزارة/ الدولة في العملية التعليمية.

2014–2019؛ لشمولها على جميع غايات التعليم الخاصة بالهدف الرابع للتنمية المستدامة 2030 (الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017–2022، صفحة 40).

لتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق الأولويات الوطنية جاء الدليل الإجرائي لمدير المدرسة لينظم عمل المديرين، ليكونوا قادرين على توجيه تعلم الطلبة وتقديم المبادرات التي تسهم في تحسين نوعية التعليم ومخرجاته بما يضمن التعليم الجيد والشامل، كما أن الدليل الاجرائي جاء ليوضح عملية التخطيط والتقييم الذاتي للمدرسة، ووضح دور المدير كمشرف مقيم، عليه وضع برنامج دوري لمتابعة الأعمال الكتابية للمعلمين وتقديم التغذية الراجعة الواضحة حولها، كما عليه عقد اجتماعات خاصة حول أدوات التقويم المستخدمة من قبل المعلمين ومدى وملاءمتها وانسجامها مع تعليمات وزارة التربية والتعليم (أسس التقويم التربوي)، بالإضافة إلى تنفيذ زيارات إشرافيه للمعلمين بغية الاطلاع على آليات عملهم في تنفيذ الحصص الصفية، ومدى امتلاكهم المهارات والكفايات اللازمة وتحقيقهم للمعايير المهنية للمعلم (الدليل الإجرائي لمدير المدرسة 2020).

كما يتم الإشراف على المعلم من قبل المديرية عن طريق قسم الإشراف التربوي من خلال الزيارات الصفية بهدف تحديد عوامل النقص في الأداء الصفي، لتحسين مهارات المعلمين المهنية من حيث الأهداف التعليمية والتخطيط للتدريس وإدارة الصف (دليل الإشراف التربوي 2016– صفحة 28).

تناول الإطار النظري مواضيع أساسية أهمها المساءلة التربوية من حيث المفهوم والتطور التاريخي للمساءلة التربوية ومعوقاتها ومبرراتها وأنواعها، ومما تم عرضه من دراسات نستنتج أنَّ المساءلة التربوية تعتبر وسيلة أساسية للإصلاح التربوي وضبط جميع جوانب العملية التعليمية، بهدف التحسين المستمر وتحقيق التعلم العميق

للطلبة، من خلال عمليات التخطيط المسبقة. يتم في الجزء التالي عرض أهم الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة بشكل عام، وأهم الدراسات السابقة المتعلقة بالمساءلة التربوية الذكية، في الجزء التالي:

الدراسات السابقة

قامت الباحثة بمراجعة عدد من الدراسات المتعلقة بموضوع المساءلة التربوية، وحيث يتم عرض الدراسات السابقة على محورين رئيسيين:

أ. المحور الأول: دراسات حول المساءلة التربوية.

ب. المحور الثاني: دراسات حول المساءلة التربوية الذكية.

دراسات حول المساءلة التربوية

تعددت الدراسات التي تناولت المساءلة التربوية بناءً على أنظمة وقوانين مفروضة من الدولة، وقد كان بعض هذه الدراسات دراسات نوعية تهدف الى التطوير والتنمية، ونذكر في صدد الدراسات التي أجريت للكشف عن واقع المساءلة دراسة (Gonzalez، 2018)، التي هدفت إلى الكشف عن الثغرات في نظام المساءلة الصاعدة ومعالجة تدابير المساءلة الرسمية، والتي تم تحديد أولوياتها من قبل المسؤولون عن نظام المساءلة في الدولة، وقد قامت بجمع المعلومات عن طريق مقابلات فردية أو مقابلات في مجموعات بؤرية للمديرين، تم إجراء مقابلة ثلاثة مدراء، واحد من كل من المدارس المشاركة في الدراسة (هذه المدارس التي تخدم المجتمعات ذات الدخل المنخفض في جميع أنحاء مدينة باسو نويفو) كما أجريت مقابلات مع ثلاثة من مديري المقاطعات بالإضافة الى مقابلات مع المسؤول عن تلك المقاطعات، وأشارت النتائج إلى أن القضايا الأوسع

وذات التأثير الأكبر لا تقاس بمؤشرات الأداء او المعايير الرسمية المفروضة من الدولة، والتي تؤثر بدورها على قدرة المدارس على تهيئة ظروف التدريس والتعلم. هذا ما أكدته دراسة (Darling–Hammond، 2010) والتي أشارت الى أن المعلمين والقادة والموظفين في هذه المدارس هم الذين يمكنهم بدقة توضيح الطرق التي يمكنهم من خلالها تلبية احتياجات الطلبة وأنهم يفهمون سياق مدارسهم وهم في أفضل وضع للتحدث عن كيفية معالجة التحديات الرئيسية التي يوجهها الطلبة. حيث أن الولايات والمقاطعات والمدارس في الولايات المتحدة الأمريكية مطالبة بالقيام باختبارات سنوية؛ لقياس التقدم نحو تحقيق الأهداف (NCLB، 2001؛ Thompson & Allen، 2012). وتحصل المدارس على أهداف النمو السنوية من الولاية، ومطلوب من المدارس أن تنمو كل عام والفشل في القيام بذلك يؤدي إلى فقدان التمويل الفيدرالي "التمويل من الدولة" (NCLB، 2001؛ Au، 2013).

في السياق نرد دراسة (Bea ،2018) التي هدفت الى عرض نظام المساءلة التربوية المطبق في مقاطعة أريزونا في محاولة لتطوير النظام بما يلائم المخرجات المتوقعة من النظام التعليمي والتي تستعرض أنظمة المساءلة على مستوى الولايات ومقاطعة اريزونا بشكل خاص. وخلصت الدراسة الى أنه يمكن لنهج المقاييس المتعددة للمساءلة أن يحفز ويدعم الدول لتطوير مجموعة واسعة من المعرفة والمهارات والتصرفات لدى جميع الطلبة. علاوة على ذلك، يوفر النهج شفافية للنظام حتى يتسنى لجميع أصحاب المصلحة الوصول إلى المعلومات التي يمكنهم من خلالها اتخاذ قرارات مستنيرة حول كيفية دعم التعلم الأعمق والتحسين المستمر وكذلك التأكد من أن جميع الجهات الفاعلة على جميع مستويات النظام. وقد يؤدي القيام بذلك إلى تحفيز السلوكيات الحسنة وحماية ضد السلوكيات التي نسعى إلى تثبيطها. وختمت الدراسة بتوجيهات لصانعي

السياسات والممارسين حول طرق دعم تطوير وتنفيذ نظام تدابير متعددة للمساءلة بحيث تصبح مساءلة المدرسة مرادفاً لمسؤولية التعلم الأعمق ودعم التحسين المستمر والتي اتفقت بذلك مع الدراسة السابقة.

اتفقت الدراسات السابقة على كون أهداف المديرون كانت مرتبطة بمدى محدد من احتياجات الطلبة والمجتمع، كما أشارت الدراسات الى ضرورة تطور أنظمة مساءلة متبادلة تُخضع المناطق والدولة للمساءلة، وتعمل على تلبية احتياجات المدارس وتدعمها، كما توصلت الدراسات الى وجوب وجود نظام مساءلة يتصف بالشفافية حتى يتسنى للجميع الوصول إلى المعلومات، هذا في ظل السعي إلى دعم المدارس نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وتثبيط السلوكيات السيئة.

كما نشير الى دراسة (Brown ،2017) التي هدفت الى التعرف على المساءلة في التعليم العالي في أمريكا، حيث سعت الدراسة لتحديد المناهج المتضاربة المتعددة للمساءلة في التعليم العالي وشرح ثباتها، من خلال المجالات السبعة التي تعمل كحقول لكل منها منهج فريد للمساءلة وهي: (التقييم، الاعتماد، البحث المؤسسي، الفعالية المؤسسية، التقييم التربوي، القياس التربوي والسياسة العامة للتعليم العالي) ، وتم تصميم المجالات السبع في نموذج مفاهيمي واحد باستخدام إطار المنطق المؤسسي والذي درس أيضاً الآثار المترتبة على نهج المساءلة المتكاملة لمدة خمس سنوات في المجالات التالية: البيانات والمهن والبنية والمسؤولية والشفافية. التي جاءت استجابةً للدعوات المستمرة من القطاعات الاجتماعية المتعددة حول توسيع نطاق المساءلة في أمريكا ليشمل التعليم العالي، وزيادة اتخاذ التدابير اللازمة نتيجة لتعدد السياقات التي أثرت على نظام التعليم العالي، والتكلفة العالية للتعليم العالي الذي اثار المجتمع الأمريكي للمطالبة بمزيد من الشفافية

فيما يتعلق بالتأمين والرعاية الصحية والبنوك والحكومة والكليات، وقد تم وضع العديد من المعايير ومقاييس للمساءلة بما يتلاءم مع مطالب المجتمع ويخدم العملية التعليمية.

وفي تركيا هدفت دراسة كاراداغ وايرداغ (2018)، الكشف عن ضغوط المساءلة على المدارس والاستجابات المدرسية في تركيا والذي طبق على عينة عشوائية طبقية من المدارس في كوتاهيا، وأظهرت النتائج ان المعلمون يشعرون بضغط أقل من إدارة المدرسة والمجتمع ولكنهم يشعرون بأنهم مسؤولون اتجاه المشرفون والسلطة البيروقراطية العليا (Erdag & Karadag، 2018). في حالة الولايات المتحدة الامريكية كان الامر مشابهاً حيث شعر المعلمون والمديرون بضغط قوي لزيادة الأداء الأكاديمي للطلبة، والذي تم إنشاؤه بواسطة سياسات الدولة مثل التقييم والمراقبة وإظهار النتائج ونشرها (Holbein & Ladd، 2015؛ Thompson، 2013).

أما في هونغ كونغ فقد أجرى كو وهالينجر (2015) دراسة استقصائية استمرت لمدة سنتان، شملت 32 مدرسة و2924 طالب وطالبة في هونغ كونغ، والتي هدفت الى الكشف عن طبيعة وتأثيرات القيادة للتعلم ودرست كيفية إدراك ممارسات القيادة وتشكيلها في سياق المساءلة التربوية عن طريق اختبارات تحصيلية أجريت للطلبة وأظهرت الدراسة العلاقة بين قيادة المدرسة، والقدرة على تحسين مستوى المدرسة ونتائج تعلم الطلبة. وأظهرت تحليلات النتائج تأثير مختلط بين القيادة الرئيسية والنتائج الأكاديمية للطلبة، حيثُ كانت سلبية فيما يتعلق بالممارسات في التوجيه الاستراتيجي والسياسات المتبعة، ولكنها كانت إيجابية في نمو وتنمية القادة والمعلمين (Hallinger & Ko، 2015).

كما أنَّ هناك بعض الدراسات والتي كانت ذات طابع خاص في مجال المساءلة مثل دراسة (Ng, 2010) التي طالبت بإعادة النظر الى المساءلة على أنها أداة إصلاح وتطوير المدارس، كما أظهرت دور المساءلة في اظهار مدى إخلاص المدارس للمطالب الملقاة على عاتقها.

ودراسة ويبر (Weber, 2005) التي هدفت الى تحليل نظام الجودة المتكامل (Integrated Quality Management System (IQMS) والذي تناول ثلاث جوانب: جدلية العالمية والمحلية، سياسات المساءلة، تنمية الموارد البشرية والتناقضات بين التقييم الداخلي والخارجي، ويعتبر نظام (IQMS) ان المساءلة تعد من أهم التدابير التي يقوم عليها النظام التربوي والتي تشمل تحديد الكفاءة، تقييم مواطن الضعف والقوة ومراقبة الفعالية الكلية للمؤسسة، ودعا الى ربط نظام المساءلة بنظام تطوير الموارد البشرية.

من الملاحظ إجماع الدراسات السابقة على الضغط الموجه إلى المدارس من خلال السلطات الرسمية لزيادة التحصيل الأكاديمي وقد أجمعت الدراسات على أن هذا الضغط يؤثر سلباً على الأداء المدرسي، حيث أصبحت المدارس تسعى لتلبية مطالب الدولة، وأوضحت أهمية التوجه إلى المدرسة ومشاركتها في وضع الأهداف؛ لأن المدرسة هي الأقدر على تحديد احتياجاتها. وأوضحت بعض الدراسات ضرورة تنوع المقاييس المدرسية بحيث تصبح مساءلة المدرسة مفهوم موازي لعمليات التحسين المستمر والتعليم العميق.

أجرت (الصخري،2019) دراسة للكشف عن واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس الزرقاء الأولى في الأردن من وجهة نظر مدراء المدارس العاملين فيها، وكان من أبرز النتائج التي حصلت عليها من خلال دراستها التي طبقتها على 147 مديراً ومديرة في محافظة الزرقاء بالأردن، مستخدمة الاستبانة كأداة للدراسة،

الى حصول المدير على درجات مرتفعة بوصفه مشرف مقيم، وأنه يهتم بالعلاقات الإنسانية وتعزيز قنوات الاتصال مع العاملين والمجتمع المحلي.

هدفت دراسة (العثمان, 2017) استعراض النماذج العالمية لتطبيق المحاسبية في المجال التربوي، لتقديم تصور مقترح لتطبيق المحاسبية في مكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات من عينة الدراسة التي تكونت من 61 مديراً ومديرة ومن 340 مشرف ومشرفة تربوية(صممت الاستبانة بحيث تحتوي على مبادئ المساءلة التربوية ومدى تطبيقها)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم متطلبات تفعيل المحاسبية في مكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية، إيجاد توصيف وظيفي واضح للوظائف، وتفعيل مبدأ الثواب والعقاب دون تمييز، ووضع مقاييس أداء واضحة يستدل بها الأفراد للوصول الى الأداء المطلوب، كما قدمت الدراسة تصورا مقترح لتنفيذ المساءلة التربوية في مكاتب التعليم في المملكة العربية السعودية .

كذلك هدفت بعض الدراسات ايضاً مثل (العمري، 2012؛ خمايسة ،2012؛ الطويسي والطراونة ،2018) والتي أجريت في مناطق مختلفة في الأردن، قياس درجة تطبيق نظام المساءلة والتي اتبعت في مجملها المنهج الكمي في البحث واستخدمت الاستبانة كأداة، وقد كشفت دراسة العمري (2012) عن توافر عنصرين فقط عناصر المساءلة التربوية وهما الأهداف التربوية والاهداف التعليمية وغياب بقية العناصر والتي تشمل على الوصف الوظيفي، المعايير، نظام الاعلام، المكافآت والعقوبات ، كما أشار في نتائج دراسته إلى وجود سبعة معيقات تعترض تنفيذ المساءلة التربوية في الوزارة، من أهمها: العلاقات الشخصية، والجوانب الإنسانية مثل : الشللية، والجهوزية، والوساطة، والمعرفة، والصفات الشخصية لبعض الموظفين مثل :عدم الانتماء، والضغوط

الاجتماعية، والعشائرية، والتي يتعرض لها الموظفون، وتوافقت دراسة العمري (2012) مع دراسة خمايسة (2012) في وجود مستوى متوسط من المساءلة التربوية في الأردن. في حين توصلت دراسة الطويسي والطراونة (2018) الى توفر مستوى جيد نسبياً في درجة ممارسة المساءلة التربوية في الأردن إلّا أنَّ هذه الدراسات اختلفت عن الدراسات الأخرى في تناولها محاور أخرى للدراسات كالاختلاف في الأقاليم والجنس وغيرها.

كشفت دراسات (سمير ،2008؛ الحسن ،2010؛ حويل،2012؛ منصور ،2016) المتعلقة بالمساءلة والتي أجريت في مناطق مختلفة في فلسطين والتي استخدمت في مجملها الاستبانة كأداة لجمع البيانات، أن هناك واقع عال جدا للمساءلة التربوية والجودة الشاملة في مدارس الضفة الغربية بشكل عام وغزة من وجهات نظر المديرين وجود ارتباط إيجابي بين متوسطي المساءلة التربوية، والجودة الشاملة في المدارس من وجهات نظر المديرين. ولم يكن هناك فروق في تقييم واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية تعزى لمتغيرات (المديرية، مستوى المدرسة، وجنس مديرها، موقعها، ومؤهل مديرها وتخصصه).

لقد كانت الدراسات الفلسطينية التي تناولت المساءلة التربوية والدراسات العربية في غالبيتها دراسات كمية الطابع مستخدمة الاستبانة كأداة للدراسة، وعددها قليل نسبياً، وهذا يؤكد الحاجة وضرورة التعمق في دراسة موضوع الدراسة وتناوله من جوانبه كافة والاستفادة من الدراسات الأجنبية ذات العلاقة.

دراسات حول المساءلة التربوية الذكية

هدفت دراسة (Earl Rinehart، 2019) الى تقييم واقع المساءلة التربوية الرسمية في المدارس النيوزيلندية الابتدائية ذاتية الإدارة، حسب معايير Crooks للمساءلة الذكية واستخدمت هذه المبادئ لاستكشاف الأبعاد والتوترات المرتبطة بعملية التقييم. جمعت الأدلة من خلال ثلاث مقابلات مع ستة مديرين خلال فترة 18 شهرًا، حيث توصلت الدراسة إلى أن أبرز نقاط القوة، وفقاً لمعايير المساءلة الذكية لِ Crooks، هي المشاركة والمسؤولية، وكانت نقاط الضعف المرونة في المراقبة وتطوير التعلم العميق. يعتمد تعزيز الثقة على المدير وعلى الاعتراف بقيود مؤشرات التقييم، وأوضح أن نتائج هذه الدراسة لها آثار على سياسة التقييم وبرامج الإعداد الرئيسية.

وهدفت دراسة (العواملة، 2019) إلى التعرف إلى واقع المساءلة التربوية المتضمنة في قانون، وتعليمات جامعة البلقاء التطبيقية المتعلقة بأعضاء الهيئة التدريسية، واستخدم الباحث أسلوب تحليل الوثائق من المنهج النوعي، وذلك بغرض بناء تصور مقترح للمساءلة لدى هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في القرن الحادي والعشرين لمواكبة المعايير والعالمية، وتوصلت الدراسة إلى أن المساءلة التربوية المتضمنة في نظام وقانون وتعليمات جامعة البلقاء التطبيقية جاءت في أغلبها مساءلة تقليدية متمثلة في العقوبات والإجراءات التأديبية، على حين جاء بعض ها ضمن معايير المساءلة الذكية. وقام الباحث ببناء تصور للمساءلة الذكية مكوناً من سبعة معايير هي :تعزيز الثقة بالنفس وبالغير أهدافًا وأقوالاً وأفعالاً، تنمية مبادئ التشارك والتفاعل والإبداع والمسؤولية، تعزيز الجودة المهنية والتعليمية، إيجاد نظم للتقويم الشامل، استخدام أساليب التحفيز

والتعزيز، الشفافية والحوكمة الرشيدة والتغذية الراجعة. وأوصى الجامعات الأخرى بدراسة إمكانية الاستفادة من التصور المقترح.

هدفت دراسة (خير الله والسعود، 2018) الى التعرف على درجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن واختيرت العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، وتكون مجتمع الدراسة من 462 مدير/ة معلم/ة مديري المدارس الثانوية الخاصّة ومعلميها وطوّر الباحثان استبانة تكوّنت من (58) فقرة موزعة على عشر مجالات، هي :الشفافيّة، وسرعة كشف الانحرافات، ونظام الشكاوى، الالتزام والثقة، والاتّصال والتواصل، والشموليّة والمرونة، والانضباط المدرسي، والمعلمون، والطلبة، والتحسين المستمر. وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أنّ واقع تطبيق المساءلة التربويّة الذكيّة كانت متوسطة مع وجود انحرافات لصالح المديرون لأثر المسمى الوظيفي وسنوات الخبرة. وأوصى الباحثان بنشر الوعي لدى العاملين في السلك التربوي حول أهمية تطبيق مفهوم المساءلة التربوية الذكيّة ومبادئها، التي تقوم على تبادل الثقة، وتحسين الأداء، والابتعاد عن تصيد الأخطاء، وضرورة تفعيل نظام إلكتروني للشكاوى يساعد في عمليّة تتبّعها على نحو سريع ومعالجتها، ورفع مستوى الشعور بالاستقرار المهني والأمن الوظيفي لدى معلمي المدارس؛ لأن التعليم لا يستقيم من غير تحقيق هذا الجانب، وتنمية الاتجاه الإيجابي لدى المعلم نحو التعلّم الذاتي، من خلال عقد الدوا رت التدريبيّة، وتوفير مناهج تكسب الطلبة مهارات تساعدهم على التعامل مع الانفتاح والعولمة، فضلًا عن إكسابهم القيم الأخلاقيّة التي تشكل لهم درعًا في مواجهة التحديات. وقد توافقت نتيجة (خير الله والسعود،2018) مع النتيجة التي حصل عليها العمر (2016)، وأشارت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المديرين لأثر المسمى الوظيفي وسنوات الخبرة وعدم وجود فروق تعزى للجنس والمؤهل العلمي هذه النتائج توافقت الى درجة كبيرة

مع النتائج التي حصل عليها (المالكي، 2015) الا ان دراسة المالكي أظهرت درجة كبيرة من ممارسة المساءلة التربوية.

هدفت دراسة (الداهوك، 2014) الى التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للمساءلة الذكية، ومن ثم وضع تصور مقترح لتطوير هذه الممارسة. ولتحقيق أغراض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لقياس درجة ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، والمنهج البنائي لتقديم التصور المقترح، حيث استخدمت استبانة أعدت لأغراض الدراسة، وتكونت من (57) فقرة موزعة على ستة مجالات هي :الثقة المتبادلة، المشاركة والمسؤولية، الاهتمام بجودة التعليم، التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء، التغذية الراجعة الفعالة، وزيادة الدافعية والتحفيز. وتوصلت الدراسة الى أن الدرجة الكلية لممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة كانت عالية، وجاءت استجابات المديرين على مجالات أداة الدراسة حسب الترتيب التنازلي التالي :التغذية الراجعة الفعّالة، التحفيز وزيادة الدافعية، الثقة المتبادلة، المشاركة والمسؤولية، الاهتمام بجودة التعليم وأقل نسبة عادت للتقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء.

هدفت دراسة (Rodriguez، 2015) الى التعرف على المساءلة الذكية والعقبات التي تحول دون تنفيذها، والتحديدات التي تواجهها في أمريكا اللاتينية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوثائقي بالرجوع إلى التعليمات والإحصاءات والوثائق في المدارس وإدارات المناطق، وأظهرت النتائج أنّ المساءلة التربوية تقوم على خمسة مجالات رئيسية، هي :التحقق من تطبيق التعليمات الإدارية، ومدى تحقق الأهداف التربويّة وفق معايير تقييمها، ومدى كفاءة المباني المدرسية وتسهيلاتها، وكفاءة نظام الاتّصال، وكفاءة نظام تقييم

تحصيل الطلبة ومدى مواكبته، وكانت أهم النقاط التي تعيق تطبيق نظام المسائلة الذكيّة الحاجة إلى تأهيل الكوادر الإدارية، وربط معاييرها بحاجات الطلبة، وبالبيئة المدرسية، الأمر الذي أكد ضرورة تغيير هذه المعايير باستمرار لمواكبة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتقدم التكنلوجي، ويشدد على ضرورة الاستمرارية في التدريب لمواكبة كل ما هو جديد ومستحدث.

هدفت دراسة (Ellison، 2012) إلى تحديد معايير المساءلة الذكيّة ضمن سياسة الإصلاح العامة التي أجريت للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج النوعيّ والملاحظة المباشرة كأداة لها، كما تم استخدام المنهج الوثائقي بالرجوع إلى الوثائق والسجلات ذات العلاقة بمعايير المساءلة الذكية في التعليم، إضافة إلى مراجعة نتائج الدراسات التي تناولت هذا الموضوع داخل الولايات المتحدة وخارجها، وأفرزت الدراسة في نتائجها أن أهم معايير المساءلة الذكيّة المواكبة تطورات العصر هي التحقق من تعليم الطلبة المهارات الأساسية (القراءة والكتابة والحساب) وضمان بناء منظومة فكرية للطلبة تواكب القرن الحادي والعشرين، وتحديد نوع المعارف المعقدة التي يجب إكسابها للطلبة، والتحقق من عدم استخدام العنف بجميع أشكاله، والتحقق من استخدام التقييم التكويني في عمليات التعليم، والنظر إلى تحصيل الطلبة بوصفه مؤشر على نجاح السياسة المتبقة فقط، وليس غاية منشودة.

أجرى (Wyatt–Smith & Klenowski ، 2012) دراسة هدفت إلى تقييم نظام المساءلة الذكيّة في أستراليا وتقديم حلول للمعوقات التي تحول دون تطبيقها. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج النوعي، ومعايير تقييم المساءلة التربوية الذكيّة، وتمّ اختيار عينة بلغت (89) معلم ومعلمة وزع عليهم المقياس، واختير منهم (88) معلم ومعلمة قوبلوا وجها لوجه على فترات زمنية متقطعة ولمدة أربع سنوات، وأبرزت النتائج أن

نظام المساءلة الذكيّة يعتريه بعض جوانب القصور، إذ أنه يتصف بالصرامة، ودعا الباحثان إلى استخدام نظام أكثر مرونة؛ حيثُ أنَ النظام المرن يحفز المعلمين ويطور أداءهم، كما أدعا إلى اشراك الطلبة في عمليات التقييم بدرجة أكبر بأسلوب أكثر وضوحاً، كما أظهرت نتائج الدراسة أن نظام المساءلة الحالي يشوبه ضعف في التحقق من سلامة المناهج في جانب تنويع مصادر المعرفة، وعدم الاعتماد على المعلم كمصدر وحيد للتعلم.

بالنظر الى الدراسات السابقة المتعلقة بالمساءلة التربوية، وجدت الباحثة ان الأنظمة السياسية والأنظمة الإدارية على وعي تام بأهمية المساءلة التربوية وما لها من دور عظيم في تحسين جودة العمل وضبط الأداء للموظفين، ووجدت الباحثة ان غالبية الدراسات التي لها بصمات نوعية للتغير والتحسين في أنظمة المساءلة كانت جلها دراسات أجنبية، ولعل هذا يعود الى فرض الحكومات لقوانين صارمة تقتضي بمتابعة الأداء وتقديم التقارير السنوية وتجويد مخرجات العملية التعليمية. كذلك ظهر قصور الدراسات العربية في هذا المجال.

ملخص الفصل

في هذا الفصل تم عرض الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالمساءلة التربوية بشكل عام؛ لتكوين صورة عن مفهوم المساءلة التربوية. وتم عرض أهم جوانب نظام المساءلة التربوية المتبع في هونغ كونغ والولايات المتحدة الأمريكية كمثال للأنظمة التربوية القائمة على أساس المساءلة المعتمد على النتائج، من هذا المنطلق عمدت الباحثة الى تحليل قانون رقم (8) من الدستور الفلسطيني والوثائق ذات العلاقة بالمساءلة التربوية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية باستخدام معايير التقييم العالمية؛ للكشف عن واقع المساءلة التربوية المتضمن فيها،

وذلك في خطوة الى الكشف عن أهم الثغرات الموجودة فيها بهدف تقديم تصور مقترح لتطوير والتحسين اللاحق بالاستفادة من التجارب العالمية المشابهة.

وبهذا تكون الدراسة الحالية دراسة أولى من نوعها في هذا المجال على الصعيد الفلسطيني وعلى الصعيد العربي –على حد علم الباحثة–، شابهتها دراسة العواملة (2019) ولكنها اختلفت عنها في المعايير المستخدمة للتحليل.

كما تناول الفصل معايير المساءلة التربوية الذكية التي أشار إليها Crooks (2003) والتي اعتمدها الكثير من الباحثون حول العالم واعتبرت كوسيلة للإصلاح التربوي؛ للحد من التحديات التي تواجه المؤسسة التربوية بشكل خاص والمنظومة التعليمية بشكلٍ عام، والتي اعتمدتها الباحثة للكشف عن واقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية في القدس ولتحليل المقابلات شبه المنظمة.

أظهرت مراجعة الأدبيات السابقة ندرة الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع المساءلة التربوية في السياق الفلسطيني والعربي. ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة كونها تملئ ثغرة في الأدب التربوي الفلسطيني المتعلق بالمساءلة التربوية، وخاصة بعد البحث والتدقيق في المصادر المتوفرة في السياق المحلي والتي تم الوصول إليها، لذا برزت أهمية هذه الدراسة كدراسة تحليلية نقدية تطورية أولى للنظام التربوي الفلسطيني تحت عنوان المساءلة التربوية، كما تميزت باستخدامها المنهج الكيفي والذي ميزها عن باقي الدراسات التي تناولت المساءلة التربوية في الضفة الغربية وغزة، وخصصت الدراسة لدراسة واقع المساءلة التربوية الذكية في القدس لافتقارها للدراسات التي عنيت بدراسة واقع المساءلة فيها ولعل هذا قد يعود إلى تعددية المرجعيات التربوية فيها كذلك ضغوطات الاحتلال المستمرة في سبيل تهويد القدس وإضعاف الجيل الناشئ؛ لذلك جاءت هذه الدراسة في محاولة للتطوير والتحسين اللاحق على أنظمة الاشراف والرقابة والتقييم والتخطيط ولمواكبة الدراسات التنموية

الأخرى والتي أجريت خارج فلسطين، على أمل ان يكون هذا البحث بمثابة نقلة نوعية في مجال المساءلة وتطوير نظام المساءلة والرقابة في فلسطين وفي القدس خاصة.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة وتصميم البحث

تهدف الدراسة إلى الكشف عن واقع المساءلة التربوية في مدارس القدس التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، هذا وقد استندت الباحثة إلى إطار تحليلي للوثائق ذات العلاقة بموضوع الدراسة؛ وذلك للإجابة على سؤال الدراسة الفرعي الأول، ما واقع المساءلة التربوية المتضمن في القوانين والوثائق ذات العلاقة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وفق المعايير الدولية الخاصة بتقييم التعليم الجيد (الأهمية، الكفاءة، الفاعلية، الاستدامة)؟

وتم اعتماد معايير المساءلة الذكيَة لِ Crooks (2003) في تحليل المقابلات وللوصول إلى الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الثاني، ما واقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية في القدس، وفق معايير Crooks (2003) للمساءلة الذكية؟

يتم في هذا الفصل تقديم وصف توضيحي لمنهجية الدراسة، سياق الدراسة، صدق وثبات أدوات الدراسة، إجراءات الدراسة، تحليل البيانات، والمعايير الأخلاقية التي تم اتباعها.

منهجية الدراسة

استندت الباحثة في هذه الدراسة الى المنهج الكيفي بتصميم وصفي تحليلي ونقدي، للإجابة عن السؤال الفرعي الأول، حيث تم مراجعة وتحليل الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والمتمثلة في الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017–2022 والوثائق ذات العلاقة مثل تقرير المتابعة والتقييم 2017–

2018، والدليل الإجرائي لمدير المدرسة 2020، كإطار مرجعي لبناء فهم لواقع المساءلة والرقابة المشمول ضمنياً فيها. وتم اعتماد المنهج الكيفي، للإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الثاني من خلال إجراء مقابلات شبه المنظمة (Semi– structured interview) باستخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) للتعمق وفتح المجال أمام الأطراف المختلفة من مسؤولين ومديرين ومعلمين، للمشاركة الفاعلة، واستخدمت الأسئلة المفتوحة بهدف الحصول على معلومات أكثر دقة وعمق ولإبداء المقترحات للتطوير والتحسين، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ لأن الطرق النوعية قادرة على توفير فهم الطريقة التي يتفاعل بها الأفراد مع بعضهم البعض والتقاط تفاصيل تجاربهم (Maxwell، 2013).

سياق الدراسة

يتمثل سياق الدراسة من الوثائق ذات العلاقة بالمساءلة التربوية المتمثلة في الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017–2022، تقرير المتابعة والتقييم 2017–2018 والدليل الإجرائي لمدير المدرسة 2020، بالإضافة إلى معايير Crooks للمساءلة الذكية، وإلى مجموعة من المسؤولين العاملين في مديرية القدس، مجموعة من المديرين ومجموعة من المعلمين، حيث تمت مقابلتهم من خلال عقد مقابلة فردية شبه منظمة مع كل منهم.

الوثائق التي تم تحليلها

في الجزء التالي يتم تقديم تفصيل حول الوثائق التي تم تحليلها ومراجعتها.

- **الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017-2022**

استعانت الباحثة لفهم الواقع المقروء لنظام المساءلة المتبع من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بالخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017-2022 والتي جاءت امتداد للخطة الاستراتيجية الثالثة، حيث بنيت هذه الخطة لتنسجم مع أهداف التنمية العالمية المستدامة 2030، والتي شملت على العديد من الأهداف، نصَ هدفها الرابع على ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، ولتحقيق هذا الهدف عمدت الوزارة لوضع ثلاث أولويات وطنية متمثلة في ضمان التحاق آمن وشامل وعادل في التعليم على مستويات النظام جميعها، تطوير أساليب وبيئة تعليمية متمحورة حول الطالب، وتعزيز المساءلة والقيادة المبنية على النتائج والحوكمة والإدارة، وقد تضمنت هذه الأولويات مجموعة واسعة من الأهداف الاستراتيجية.

- **تقرير المتابعة والتقييم 2017-2018**

انطلاقاً من الأولويات الوطنية والأهداف المندرجة تحتها في الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017-2022، والتي جاءت امتداداً لأهداف الخطة الاستراتيجية الثالثة لوزارة التربية والتعليم 2014-2019، تمت مواءمة نظام المتابعة والتقييم ليتناسب مع منطق التخطيط الجديد وليشمل مؤشرات على مستوى المخرجات والأهداف والغايات (الأولويات الوطنية) والنتائج لإتاحة الفرصة لمأسسة نهج الإدارة القائمة على النتائج، والذي تتبناه الوزارة تدريجياً في جميع عملياتها وإدارتها. ويعطي هذا النظام مؤشرات سنوية تساعد في المراجعة السنوية للتقدم واتخاذ الإجراءات التصحيحية لضمان الحفاظ على المسار الصحيح

(الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017–2022، ص24). ارتبطت مؤشرات الأداء ارتباطاً وثيقاً بالأولويات الوطنية التي تسعى وزارة التربية والتعليم لتحقيقها، في سبيل الوصول لمستهدفات عام 2022.

كما احتوى النظام على مؤشرات تعرض واقع التعليم في المدارس التي تتعرض للانتهاكات سواء على صعيد البنية التحتية للمدارس، أو الاعتداءات على العاملين أو الطلبة، والهدر التعليمي الناتج عن ذلك. ليقدم نظام المتابعة والتقييم تقييماً سنوياً للخطة استناداً إلى معايير التقييم المتمثلة بالمواءمة والكفاءة والفاعلية (تقرير المتابعة والتقييم 2017–2018).

- **الدليل الإجرائي لمدير المدرسة 2020**

في صدد التقييم الذاتي للمدرسة والحوكمة اعتمدت الباحثة على الدليل الاجرائي لمدير المدرسة المعد من قبل الإدارة العامة للمتابعة الميدانية، والذي أوضحت من خلاله آلية التخطيط كوسيلة للتقييم الذاتي للمدرسة، هذا وعمدت الإدارة العامة للمتابعة والتقييم الى مدير المدرسة في تحديد مؤشرات الأداء المصاحبة لعملية التقييم واعداد الخطط الإجرائية المدرسية للتطوير والتحسين، لذلك ستوائم الباحثة بين مؤشرات الأداء المدرسية وبين مؤشرات الأداء التي اعتمدتها الإدارة العامة للمتابعة والتقييم خلال تقريرها لعام 2017–2018 ، في سبيل تحقيق الأولوية الوطنية الثالثة.

- **المواد المتعلقة بالتعليم الجيد ضمن قانون رقم (8) لسنة 2017 بشأن التربية والتعليم العام**

وذلك لفحص البيئة التشريعية والأطر القانونية الداعمة لسياسة التعليم المدرسي، ومدى التوافق في الأهداف والمفاهيم وأطر العمل. حيث ارتبط مادة رقم (9) بإلزامية التعليم الأساسي من الصف الأول حتى الصف

التاسع، مادة رقم (35) اهتمت بتطوير المناهج التعليمية لتراعي الفلسفة المجتمعية والقيم الوطنية المرتبطة بمنظومة القيم الدينية والأخلاقية والإنسانية، والتي تؤصّل قيم المواطنة والديمقراطية. ولتواكب التطورات العلمية والتقنية والاقتصادية والحضارية، وتتصف بالمرونة لتلبية احتياجات الطالب.

ومادة رقم (38) الذي اهتم بتنويع تقييم أداء الطلبة ومستوى تحصيلهم ونوعية تعلمهم وفقاً للتوجهات الحديثة في التقويم التربوي، وفي ضوء أهداف العملية التعليمية التي تركز على إنتاج المعرفة والتعلم العميق، على أن يشمل كافة المستويات التعليمية، ومادة رقم (41) يعد التعليم مسؤولية مشتركة بين المؤسسات المجتمعية جميعها.

المشاركون في الدراسة

تكون المشاركون في الدراسة من جميع العاملين في مديرية القدس والذين لهم علاقة مباشرة مع المدارس من حيث التقييم والتوجيه، متمثلاً في قسم المتابعة الميدانية لمديرية القدس، وقسم الإدارة الفنية والذي يعتبر هو المسؤول عن قسم الاشراف والتأهيل التربوي وقسم القياس والتقويم والامتحانات العاملين التابعين لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بالإضافة الى جميع مديري ومعلمي المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في القدس؛ للحصول على معلومات عن انظمة وسياسات المساءلة التربوية المفروضة على المدارس من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. يتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في مديرية القدس، مديري المدارس البالغ عددهم (51) يعملون في (51) مدرسة، والمعلمين والبالغ عددهم (954)، حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم لعام (2020-2021).

جدول (3.1): توزيع [8]المدارس الحكومية في القدس لعام (2021/2020)

المدارس	عدد المدارس	عدد المديرين/ات	عدد المعلمين/ات
مدارس القدس/ مرحلة أساسية	31	31	454
مدارس القدس/ ثانوية	20	20	500
المجموع	51	51	954

المشاركون في الدراسة

تم اختيار المشاركين في الدراسة، اثنين من مديرية التربية والتعليم في القدس، قسم المتابعة الميدانية والعامة والذي يشرف على مديري المدارس التربية والتعليم وتقييم أدائهم، الإدارة الفنية المسؤولة عن ستة أقسام تعد اقسام فنية منها قسم الاشراف والتدريب التربوي عبارة عن قسمين في قسم واحد، قسم التعليم العام، قسم الامتحانات، قسم النشاطات المدرسية وقسم الصحة المدرسية وقسم الارشاد التربوي والتربية الخاصة. ركزت الباحثة من خلال الأسئلة الموجهة للإدارة الفنية على مهام قسم الإشراف والتأهيل والذي يعتبر المسؤول عن تحسين الممارسات التعليمية في السياقات الصفية يسهم في تطوير أنظمة الوزارة وقسم القياس والتقويم والامتحانات، وهو المسؤول عن تحسين نوعية التعليم في القدس وتطوير استراتيجيات التقويم التربوي بالإضافة

[8] المدراس الحكومية ويطلق عليها أيضا مدارس الأوقاف وهي المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في القدس

الى مسؤوليته هذه الأقسام عن تزويد صناع القرار بمؤشرات كمية ونوعية عن مخرجات النظام التعليمي، الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم العالي (http://www.moehe.gov.ps/). وتم اختيار خمسة مديرين/ات، كون المدير يعتبر المحرك الرئيس للعملية التعليمية والمسؤول عن المدرسة بشكل عام، وهو الذي يقف على عتبات نجاح مدرسته أو فشلها، وخمسة معلمين/ات باعتبارهم عمود العملية التعليمية وحلقة الوصل الأساسية بين الطالب والمنهاج والإدارة المدرسية، بطريقة عشوائية بسيطة لجميع المشاركين، كما استخدمت كرة الثلج للوصول للمشاركين الأقدر والانفع لتحيق الأهداف المرجوة من الدراسة. وبهذا تكون الباحثة جمعت المعلومات من ثلاث مصادر رئيسة، مديرية التربية والتعليم، مديري المدارس والمعلمين.

كانت الأسئلة مقسمة الى أجزاء منها الذي من شأنه الكشف عن الأهداف التربوية لوزارة التربية والتعليم والاهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها بالإضافة الى أولوياتها، ومنها ما هو مخصص للكشف عن إجراءات ومؤشرات الأداء الخاصة بالمساءلة، ومنها ما هو متعلق بفهم طبيعة المدرسة ومنها ما هو متعلق بفهم طبيعة المساءلة الرسمية المفروضة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ومقارنتها مع معايير المساءلة الذكية لِ Crooks (2003).

الإطار التحليلي للوثائق ذات العلاقة

تم تحليل الوثائق ذات العلاقة والمعمول بها في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وذلك من خلال إطار تحليلي تم تطويره لهذا الغرض كما هو مبين في الجدول (3.1)، والذي يستند على أربعة معايير تقييمية دولية (الأهمية، الفعالية، الكفاءة، الاستدامة)، وهي نفسها المعايير المستخدمة لتقييم الخطة السنوية للمدرسة والمنبثقة

عن الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017–2022 تحت عنوان " التقييم من أجل التطوير" وتخدم أهداف الدراسة، تم اختيارها من الوثائق (قانون رقم (8) عام 2017 بشأن التربية والتعليم العام وذلك بالإشارة لأهم المواد المتعلقة بالقانون والتي تهتم بالتعليم الجيد، الخطة الاستراتيجية 2017–2022، تقرير التقييم والمتابعة 2017– 2018 والدليل الإجرائي لمدير المدرسة2020).

جدول (3.2): معايير ومحاور الإجابة عن سؤال الدراسة الأول

المعيار	المحاور
معيار الأهمية/المواءمة	◦ مدى توفر أطر قانونية عامة داعمة للتعليم الجيد والشامل ◦ مدى توفر أطر تخطيطية داعمة للتعليم الجيد والشامل ◦ مدى توفر أنظمة متابعة وتقييم لرصد التقدم المحرز حول التعليم الجيد والشامل
معيار الكفاءة	◦ مدى توفر أطر قانونية داعمة لتحسين نوعية التعليم، وداعمة للحوكمة واللامركزية ◦ مدى توفر أطر تخطيطية داعمة للحوكمة واللامركزية ◦ مدى توفر أطر داعمة للرقابة والتقييم الذاتيين للمدرسة
معيار الفاعلية	◦ مدى توفر أطر عمل على مستوى المديرية لمتابعة أعمال المدرسة (المديرون، والمعلمون) وتقديم التغذية الراجعة اللازمة لهم. ◦ مدى التنوع في استخدام مؤشرات الأداء لقياس مخرجات العملية التعليمية وقياس تطبيق مفهوم اللامركزية والحوكمة.
معيار الاستدامة	◦ مدى توفر أطر تنظيمية لقياس استدامة التغيرات (التقدم المحرز نحو تحقيق الأهداف والأولويات الوطنية).

استخدمت الباحثة هذه المعايير (الأهمية، الكفاءة، الفاعلية، الاستدامة) في تحليل الوثائق ذات العلاقة بالمساءلة التربوية، للوصول السياسة العامة الخاصة بالمساءلة (نظام المساءلة) والمتضمنة خلال الوثائق؛ للإجابة على سؤال الدراسة الفرعي الأول، حيث تم تحليل الوثائق وفق المعايير المدرجة في الجدول، وجمع البيانات اللازمة حيث قامت الباحثة بمواءمة البيانات وتحويلها إلى محاور مختلفة تحت كل معيار كما هي مبينة في الجدول 3.1 (معايير ومحاور للإجابة على سؤال الدراسة الفرعي الأول)؛ بهدف الخروج بوصف لواقع المساءلة التربوية المقروء من خلال الوثائق بطريقة سلسة وتسلسلية واضحة، وتحديد لأهم الفجوات في هذه السياسة.

المقابلات شبه المنظمة (Semi- structured interview)

تم إعداد أربعة نماذج للمقابلات شبه المنظمة اثنين منها موجهان لبعض الدوائر في مديرية التربية والتعليم، قسم المتابعة الميدانية، الإدارة الفنية المسؤولة عن قسم الإشراف والتأهيل التربوي وقسم القياس والتقويم والامتحانات، ونموذجان آخرين وجه أحدهما للهيئات الإدارية في المدارس والأخر للمعلمين/ات، وجهت الاسئلة بحيث شملت ثلاث محاور؛ للإجابة على سؤال الدراسة الفرعي الثاني، ولتشكل إطاراً لأسئلة المقابلات.

اشتملت الدراسة على مقابلة مجموعة من العاملين في مديرية التربية والتعليم فرع القدس، مجموعة من المديرين ومجموعة من المعلمين. والذين تم مقابلتهم خلال اثنا عشر مقابلة فردية شبه منظمة والموزعة كالتالي:

أ) مجموعة من المسؤولين في مديرية القدس وعددهم اثنان وهم: مسؤول من قسم المتابعة الميدانية (م ن) لها سنوات خبرة طويلة في العمل الإداري يفوق ال 30 عاماً، ومسؤولة من الإدارة الفنية (م ش)

تنقلت في مناصب عديدة في مديرية التربية والتعليم وذات خبرة واسعة في المجال وذات سنوات خبرة طويلة، هذا بهدف تشخيص واقع البرامج والإجراءات والتدخلات الحالية التي تقوم بها المديرية بهدف تحقيق معايير المساءلة التربوية الذكية والأولويات الوطنية.

ب) مجموعة من مديري المدارس، وعددهم خمسة أشخاص، من مدارس القدس (م1) مديرة مدرسة أساسية دنيا (ابتدائية) للإناث وسابقاً مديرة مدرسة من الصف الأول وحتى الحادي عشر، (م2) مديرة مدرسة أساسية دنيا للإناث، و(م3) مدير مدرسة أساسية عليا للذكور، (م4) مديرة مدرسة أساسية عليا وثانوية وسابقاً مديرة مدرسة أساسية من الصف الأول حتى التاسع، و(م5) مديرة مدرسة من الصف الأول حتى الثاني عشر.

ج) مجموعة من معلمي المدارس، وعددهم خمسة أشخاص، من مدارس القدس (ع1) معلمة رياضيات ذات خبرة في التدريس 22 عام للمرحلة الأساسية الدنيا، (ع2) معلمة علوم مشاركة في لجنة إعداد المناهج الأخيرة، قضت عمرها في السلك التعليمي وشارفت على التقاعد، (ع3) معلمة لغة عربية ذات خبرة 8 سنوات في التدريس للمرحلة الأساسية العليا، (ع4) معلمة تاريخ وجغرافيا للمرحلة الأساسية العليا ومشاركة في لجنة إعداد المناهج للمرحلة الثانوية ذات خبرة 8 سنوات في السلك التعليمي و(ع5) معلمة تكنلوجيا للمرحلة أساسية العليا والمرحلة الثانوية ومشاركة في لجنة إعداد المناهج الأخيرة، وذات خبرة في التدريس تفوق ال 10 سنوات.

وذلك للكشف عن واقع تطبيق المساءلة الذكية في مدارس القدس وفقاً لمعايير Crooks (2003) للمساءلة الذكية، المعيار الأول "الثقة المتبادلة"، المعيار الثاني " المشاركة والمسؤولية"، المعيار الثالث " الاهتمام بجودة

التعليم"، المعيار الرابع " التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء، والمعيار الخامس" التغذية الراجعة" والمعيار السادس" التحفيز وزيادة الدافعية".

أدوات الدراسة

تم إعداد أربع نماذج للمقابلات شبه المنظمة والتي استخدمتها الباحثة كأدوات للدراسة، تم تطوير أدوات الدراسة بناءً على معايير Crooks للمساءلة الذكية، كما استعانت الباحثة بأداة الدراسة الخاصة برسالة الدكتوراه لِ Gonzalez (2018) لتطوير الأدوات وبناء أسئلة إضافية لتتلاءم مع أهداف الدراسة الحالية ولتشمل المعلمين/ات أيضاً. بدأت الباحثة المقابلات بأسئلة مفتوحة للتعرف على طبيعة بيئة العمل والمدرسة، تليها أسئلة نوعية مفتوحة للكشف عن مؤشرات المساءلة المستخدمة، ثم أسئلة متعلقة بالمقاييس الكمية للكشف عن الاهداف التي تعمل المؤسسة التعليمية لتحقيقها، والإجراءات المتبعة للتحقق من التزام المعلم اتجاه المسؤوليات الموكلة إليه، واسئلة متعلقة بآليات تقديم التغذية الراجعة للهيئة التدريسية، من خلال طرح المحاور السابقة كما تم طرح أسئلة نوعية مفتوحة بهدف الكشف عن التحديات التي تواجه عملية المساءلة، والكشف عن اي مقترحات ممكنة للتطوير. واستخدمت الأدوات في اثنتا عشرة مقابلة فردية موزعة على ثلاث مجموعات وذلك بهدف المساهمة والدعم في سبيل الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الثاني.

صدق الأدوات

تم التأكد من صدق أدوات الدراسة من خلال قياس الصدق الظاهري، صدق المحتوى، وذلك للتحقق من صدق محتوى أدوات الدراسة، والتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة، بالإضافة إلى تثليث المعلومات

"Triangulation" (الوثائق التي تم تحليلها، معايير Crooks (2003) للمساءلة الذكية، والمشاركون في الدراسة)، وجمعت المعلومات من المشاركين على ثلاثة مستويات (مديرية، مديرون، معلمون) من خلال أدوات الدراسة، فيما يلي آلية التأكد من صدق الأدوات:

الصدق الظاهري: تم تصميم أدوات الدراسة بحيث تتناسب مع عنوان الدارسة وأهدافها وأسئلتها، كما عملت الباحثة على أن تكون الوثائق التي تم استندت اليها الباحثة في التحليل تتناسب مع الغرض من الدراسة وتخدم هدف الكشف عن الواقع المقروء للمساءلة التربوية.

صدق المحتوى: قامت الباحثة بعرض الإطار التحليلي الذي تم تطويره من قبل الباحثة في ضوء المعايير الأربعة التي تم تحديدها في عملية التقييم والتحليل على محكم خبير في عملية التحليل النوعي.

كما تم عرض أسئلة المقابلات على مجموعة سبعة من المحكمين في مجال تخصص الإدارة التربوية؛ لتأكد من صدق المحتوى، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل سؤال من أسئلة المقابلة وملائمته لأهداف الدراسة، وللإشارة إلى ما يجب تصحيحه من الفقرات، ومدى مناسبة الأسئلة لقياس الأهداف المنشودة من الدراسة، حيثُ عُمِلَ على إضافة أو تعديل أو حذف فقرات منها في ظل توجيهات المحكمين.

صدق المجيبين: تم إرسال نص أسئلة المقابلات للمشاركين قبل إجراء المقابلات، كما تم ارسال نص المقابلات مطبوعاً للمشاركين بالمقابلات، من ومسؤولين في مديرية التربية والتعليم، مديرين/ات ومعلمين/ات، وذلك بوساطة البريد الإلكتروني أو يدوياً أو وسائل التواصل الاجتماعي، للتأكد من فحوى ما دون في المقابلة؛ لتتم التعديلات في حال طلب المشاركون ذلك قبل البدء في عملية التحليل.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات التحليل للمقابلات من خلال الاتفاق مع باحث له خبرة في المجال لتحليل المقابلات للمرة الثانية، بعد قيام الباحثة الأصلية بتحليلها في المرة الأولى، وتم الاتفاق على آلية تحليل موحدة بين الباحثين وتوحيد الأهداف المرجوة من التحليل، ومن ثم احتساب نسبة التوافق بين التحليل الأول والثاني من خلال المعادلة التالية:

نسبة التوافق =عدد الوحدات التي اتفق عليها * % 100

عدد الوحدات الكلية

والتي بلغت 83%

إجراءات الدراسة

تضمن تنفيذ الدراسة مجموعة من الإجراءات الضرورية والمتسلسلة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم التوجه للمسؤولين في مديرية التربية والتعليم في القدس، المديرين والمعلمين، لجمع البيانات لخدمة أغراض البحث. واعتمدت الباحثة على التسجيل الصوتي للمقابلات لتسهيل عملية جمع وتحليل البيانات بعد طلب الإذن للقيام بالتسجيل والموافقة على ذلك من قبل المشاركين في الدراسة، هذا لتحافظ الباحثة على تفاعلها البصري مع المشاركين في الدراسة هذا في حال كانت المقابلات وجاهية أما في الحالات التي تمت فيها المقابلات عبر الهاتف فقد طلب من المشاركين الاذن بتسجيل المكاملة لضمان عدم ضياع المعلومات. كما طرح أسئلة المقابلات على المسؤولين والمديرين والمعلمين بطريقة المقابلات شبه المنظمة، وذلك لفتح باب النقاش والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات.

وفيما يلي تفصيلا لأهم الإجراءات التي اتبعت:

1- عرضت الأدوات على لجنة الرسالة، لأخذ آرائهم وإجراء التعديلات المناسبة، ومن ثم عرضها على لجنة محكمين متخصصين للتأكد من صدق المحتوى للاستبانة والصدق الخارجي للمقابلات.

2- تم الحصول على تسهيل مهمة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ومديرية التربية والتعليم في القدس.

3- تم اختيار عينة ممثلة من المسؤولين المباشرين عن الرقابة على سير العملية التعليمية في القدس، المديرين والمعلمين لإجراء المقابلات معهم.

4- تم الحصول على موافقة المشاركين في البحث وضمان سرية معلوماتهم الشخصية.

5- تم ارسال أسئلة المقابلة مسبقا للمشاركين في البحث لإتاحة الفرصة له/ا للتفكير او الإضافة أو التعقيب عليها.

6- كانت المقابلات فردية وتم عرض أسئلة عامة وشاملة عن المساءلة، تتفرع منها أسئلة للحصول على معلومات أكثر دقة.

7- تم إجراء المقابلات واعتماد التسجيلات الصوتية للمقابلات بعد أخذ إذن المشاركين بالمقابلات، وتوضيح حقهم في رفض التسجيل الصوتي. كما عُقِدَ أكثر من مقابلة لنفس المشارك في الحالات التي استدعت الحاجة الى الحصول على معلومات إضافية وبعد موافقته على ذلك.

8- توضيح أخلاقيات البحث العلمي للمشاركين في الدراسة، بتوضيح هدف البحث، وموافاتهم بنتائج الدراسة قبل القيام بتحليلها، وبيان حقهم في التوضيح أو الزيادة أو الحذف على نتائج الدراسة.

9- تم تفريغ البيانات وتحويلها من مقابلة صوتية إلى مكتوبة، ثم تحليلها بطريقة كيفية، باستخدام منهج التحليل الموضوعي " Thematic Analysis " بهدف حصر طرق المساءلة وتداعياتها والتحديات التي تواجه العملية التعليمية فيما يخص المساءلة من وجهة نظر المشاركين وبيان مقترحاتهم للتطوير لاحقاً.

10- وتم تحليل البيانات من المقابلات باستخدام الترميز اللوني البسيط لتحديد موضوعات التركيز (Quirkos) الخاصة بكل مقابلة.

11- تم إعطاء اسم لكل محور رئيسي، وتفريغ النصوص ضمن هذه المحاور، وفي النهاية عرضت النتائج بعد ترميز البيانات وتجميعها في أنماط وفئات، في محاور تم توضيحها لتفي بأسئلة وأهداف الدراسة.

تحليل البيانات

قامت الباحثة بهدف الكشف عن السياسة العامة لنظام المساءلة التربوية والمشمول ضمنياً خلال الوثائق بتحليل الوثائق والقوانين ذات العلاقة، بالرجوع معايير التحليل (معيار الأهمية، معيار الكفاءة، معيار الفاعلية ومعيار الاستدامة).

كما قامت الباحثة بتحليل البيانات المنقولة من خلال المقابلات باستخدام التحليل النوعي الموضوعي وذلك عن طريق تحديد موضوعات التركيز Thematic Analysis مستعينة بمعايير Crooks (2003) للمساءلة الذكية، وتحديد العناوين الفرعية المشمولة تحت نقاط التركيز، وذلك من خلال التركيز على القواسم

المشتركة بين البيانات، ووضع مؤشرات لما ورد في نصوص المقابلات من أجل تصنيفها إلى فئات ومحاور رئيسة، وبما يتوافق مع معايير Crooks الستة للمساءلة الذكية.

الاعتبارات الأخلاقية

- الأمانة العلمية واحترام الملكية الفكرية، وذلك بالالتزام بالتوثيق ونسب الافكار والمعلومات الى أصحابها بكل شفافية.

- تم الاهتمام بالصدق في الوصول لنتائج الدراسة وعدم (فبركتها) أو اي محاولة للتلاعب بها وتزويرها.

- لم يتم اشراك أي فرد في الدراسة الا من بعد اعلان موافقته ورغبته بالمشاركة.

- تم الاهتمام بالأخلاقيات الخاصة بالقابلات وعدم الاكراه أو الايذاء للحصول على المعلومات.

- تم استخدام الأسماء المستعارة والمحافظة على سرية المعلومات.

- المعلومات التي تم جمعها لن تستخدم إلا لأغراض الدراسة.

- لم يتم نشر الأدلة التي تم جمعها لأي فرد أو منظمة.

- ضمان عدم الحاق الأذى أو الضرر بأي من المشاركين في الدراسة.

ملخص الفصل

تناول هذا الفصل منهجية الدراسة وتصميمها وسياقها، المتمثل في الوثائق المقترحة للتحليل في صدد الكشف عن الواقع المقروء للمساءلة التربوية وفقاً للمعايير السابق ذكرها في جدول (3.1). كما تم توضيح أدوات الدراسة المستخدمة في المقابلات من حيث الوصف والمصدر والطريقة التي اعتمدت للتحقق من صدقها وثباتها، كذلك بيان إجراءات الدراسة لجمع البيانات وتحليلها، للحصول على النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة.

يتم في الفصل التالي عرض نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن المساءلة التربوية في القدس من خلال الرجوع الى الوثائق ذات العلاقة المطبقة من قبل وزارة التربية والتعليم، وعقد مقابلات مع اثنين من المسؤولين في مديرية التربية والتعليم، خمسة مديرين، وخمسة معلمين، وذلك لفهم المساءلة التربوية المتبعة. كما هدفت إلى الكشف عن واقع المساءلة التربوية الذكية وفق معايير Crooks (2003)، من خلال عقد المقابلات مع مسؤولين من مديرية التربية والتعليم في القدس، مديري المدارس والمعلمين؛ لتشخيص واقع المساءلة التربوية، بهدف تحديد أهم الفجوات بين نظام المساءلة المقروء في الوثائق والمطبق في الواقع واقتراح أهم التعديلات التي ينبغي إجراؤها.

لتحقيق أهداف الدراسة تبنت الباحثة المنهج الكيفي بتصميم وصفي تحليلي نقدي، حيث تم مراجعة وتحليل مضمون الوثائق الرسمية والخطط الاستراتيجية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، وما تبعها من وثائق أخرى ذات صلة بسياسات التعليم المتبعة وآليات تطبيقها ومؤشرات الأداء الخاصة بها؛ لفهم المساءلة التربوية المتضمنة خلالها. كما تبنت الباحثة المنهج الكيفي عن طريق إجراء المقابلات شبه المقننة بالاستناد إلى معايير Crooks (2003) للمساءلة الذكية، وذلك للوقوف على الواقع العام المعمول به فيما يخص المساءلة التربوية الذكية.

في هذا الفصل يتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها من تحليل الوثائق، للإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الأول، كما يتم عرض النتائج التي تم التوصل اليها من خلال عقد المقابلات للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني، كالتالي:

ما واقع المساءلة التربوية المتضمن في القوانين والوثائق ذات العلاقة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وفق المعايير الدولية الخاصة بتقييم التعليم الجيد (الأهمية، الكفاءة، الفاعلية، الاستدامة)؟

يتناول هذا الفصل الإجابة على السؤال الرئيس الأول للدراسة وذلك لتقييم مدى وضوح سياسة المساءلة التربوية في فلسطين والمتضمن في الوثائق ذات العلاقة، بالاستناد الى المعايير الدولية الخاصة بتقييم التعليم الجيد (الأهمية، الكفاءة، الفاعلية، الاستدامة)، حيث تناولت الباحثة كل معيار على حدة للإجابة عن محاور التركيز الخاصة به، وذلك للوصول إلى فهم الواقع المقروء للمساءلة التربوية المتضمن خلال الوثائق، كالتالي:

واقع المساءلة التربوية وفق معيار الأهمية

تم تحليل المساءلة التربوية وفق معيار الأهمية أو المواءمة بالاستناد إلى ثلاث محاور أساسية وهي:

أ. مدى توفر أطر قانونية وسياساتية داعمة للتعليم الجيد.

ب. مدى توفر خطط واستراتيجيات لتحقيق الأولويات الوطنية.

ت. مدى توفر أنظمة متابعة وتقييم لرصد التقدم المحرز حول التعليم الجيد.

وقد أمكن الوصول الى النتاجات الرئيسية العامة التالية بعد تحليل البيانات:

- وجود بيئة وأطر قانونية داعمة للتعليم الجيد والشامل والمنصف للجميع.
- وجود أولويات وطنية خاصة بسياسة التعليم الجيد والشامل والتي تسعى وزارة التربية والتعليم الى تطبيقها من خلال مواءمة الأولويات الوطنية والأولويات الاستراتيجية المدرجة تحت كل أولوية وطنية

ليتم توظيفها والعمل عليها وتطبيقها في منطقة السيطرة "المؤسسة التعليمية"، مع وجود بعض الأهداف المركبة.

- توفر أنظمة متابعة وتقييم لرصد التقدم المحرز حول التعليم الجيد، ولكنها بحاجة الى المزيد من الشرح والتوضيح والتفصيل.

في الجزء التالي تم تفسير وتوضيح هذه النتاجات بشكل أكثر تفصيلا:

مدى توفر أطر قانونية داعمة للتعليم الجيد

تظهر نتائج تحليل المواد (5، 9، 35) المندرجة تحت قانون رقم (8) وجود أطر قانونية داعمة للتعليم الجيد، *تم إقرار قانون (8) عام 2017 بشأن التربية والتعليم العام وكانت غالبية المواد الواردة تحت هذا القانون متمحورة حول الطالب، وتوفر بيئة تعليمية داعمة للتعلم الجيد والعميق للجميع، حيث جاء هذا القانون تلبية لخطة التنمية والاستدامة العالمية 2030* (الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017–2022، صفحة 5–23–24).

ولعل أهم المواد التي تخدم التعليم الجيد بشكل مباشر هي:

أ. مادة رقم (5) والتي تنص بإلزامية التعليم حتى الصف العاشر، ويقدم التعليم مجاناً في المؤسسات الحكومية.

ب. مادة رقم (9) التي تدعم تشجيع التعليم المهني والتقني من الصف 6 –9 بما يضمن اكساب الطلبة الخبرات والمهارات التقنية.

ت. مادة رقم (35) اهتمت بتطوير الوزارة للمناهج التربوية لجميع المراحل الدراسية، مرتكزة على الأسس والقواعد الواردة في التشريعات الوطنية والمواثيق الدولية الناظمة لحقوق الإنسان، والفلسفة المجتمعية والقيم الوطنية المرتبطة بمنظومة القيم الدينية والأخلاقية والإنسانية، والتي تؤصّل قيم المواطنة والديمقراطية، ومواكبة التطورات والمستجدات في جميع المجالات العلمية والتقنية والاقتصادية والحضارية.

مدى توفر بيئة تخطيطية داعمة للتعليم الجيد

تشير نتائج تحليل الوثائق ذات العلاقة أنَّ وزارة التربية والتعليم اعتمدت على إعداد الخطط الاستراتيجية للتحسين والتطوير منذ دخولنا في الالفية الثانية، حيث أعدت الخطة الخمسية الأولى للتحسين والتطوير، وتتالت من بعدها الخطط وصولا الى الخطة القطاعية وفق خطة تنمية وطنية 2017–2022، والتي جاءت امتداداً للخطة الاستراتيجية الثالثة 2014–2019. وجاءت لتنسجم مع قرار الجمعية العامة 1 / 70 المعنون "تحويل عالمنا : خطة التنمية المستدامة لعام 2030"، والتي شملت 17 هدفاً و169 غاية، كما هو موضح في الشكل:

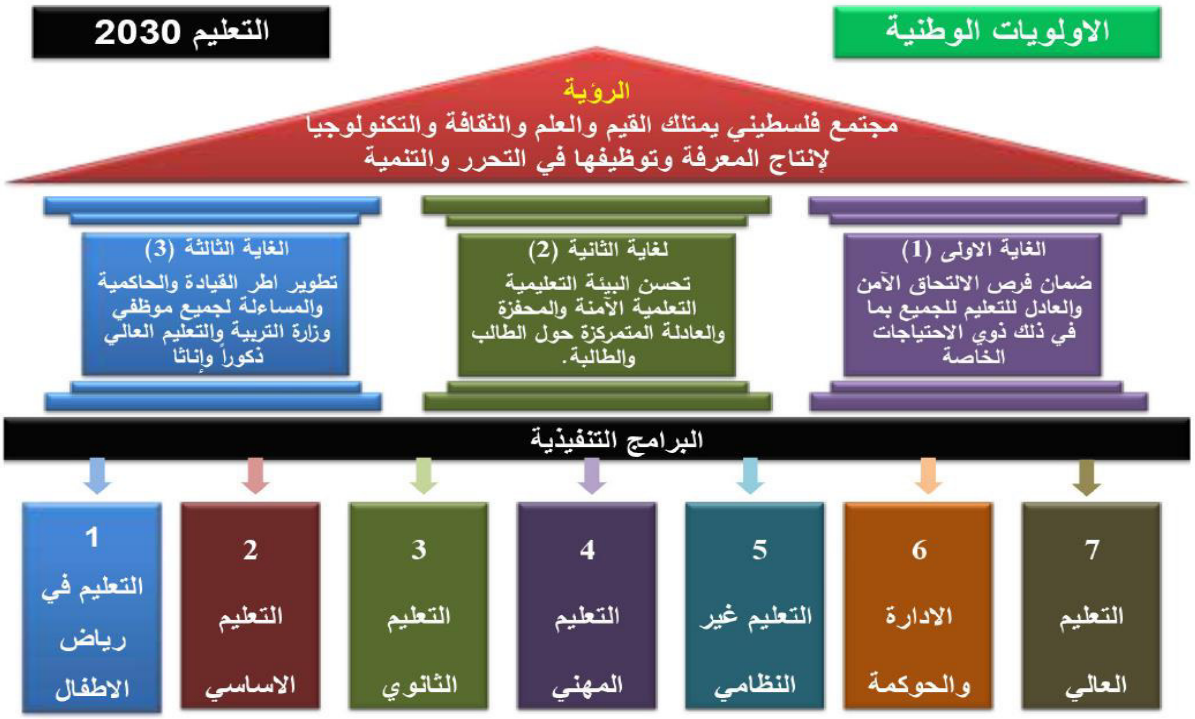
شكل (4.1): أهداف خطة التنمية المستدامة 2030 (الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم، 2017–2022، صفحة 19).

حيث تبين من خلال تحليل الوثائق أنَّ الوزارة بنت خططتها وما تبعه من وثائق ذات العلاقة؛ لضمان تحقيق الهدف الرابع والذي يشكل عنصراً أساسياً لتحقيق التنمية المستدامة والذي ينص على "*ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع*" (الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017–2022، صفحة 20)، كما أوضحت الخطة بعض الالتزامات العالمية بخصوص الهدف الرابع كان منها"*التعهد بتوفير التعليم الجيّد وبتحسن نتائج التعلّم، بما يطلبه من تعزيز المُدخلات والعمليات وتعزيز تقييم النتائج ووضع آليات لقياس التقدّم. وضمان تمكّن المعلمين والمربين وتوظيفهم توظيفاً ملائماً وتدريبهم تدريباً جيداً وتأهيلهم تأهيلاً مهنياً مناسباً، وضمان تمتعهم بالحوافز وأوجه الدعم اللازمة في إطار نُظم تعليمية ناجعة تُدار بكفاءة وتُزوّد بموارد كافية*" ، (الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017–2022، صفحة 21).

وبهذا الصدد تمثلت رسالة وزارة التربية والتعليم في "*بناء نظام تعليمي يسهم في ترسيخ القيم الأخلاقية الوطنية والإنسانية، ويشكل حاضنة للتفكير النقدي، ويطور أسس البحث والشغف والمعرفة، من خلال تمكين الكوادر التربوية المتميزة والقادرة على إحداث تغير إيجابي في العملية التعليمية، وتسهم مخرجات النظام التعليمي الجديد في تلبية متطلبات التنمية الشاملة، وإنشاء فرص اقتصادية واعدة تحقق أهداف المجتمع الفلسطيني المتنور الحديث*"، (ملخص الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017–2022).

وتشير الوثائق إلى إنبثاق أولويات وطنية للوزارة تندرج تحت رؤيتها/ رسالتها ومتمثلة في ضمان التحاق آمن وشامل وعادل في التعليم على مستويات النظام جميعها، تطوير أساليب وبيئة تعليم وتعلم متمحورة

حول الطالب، وأخيراً تعزيز المساءلة، والقيادة المبنية على النتائج، و[9]الحوكمة والإدارة، والتي يندرج منها سبع برامج خدمة كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل (4.2): الإطار المنطقي الذي يربط بين الرؤية والاولويات الوطنية وبرامج الخدمة (الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017–2022، ص 42).

[9] الحوكمة ذكرت في مواقع أخرى حاكمية ومواقع أخرى تم شرحها تحت عنوان التقييم الذاتي للمدرسة.

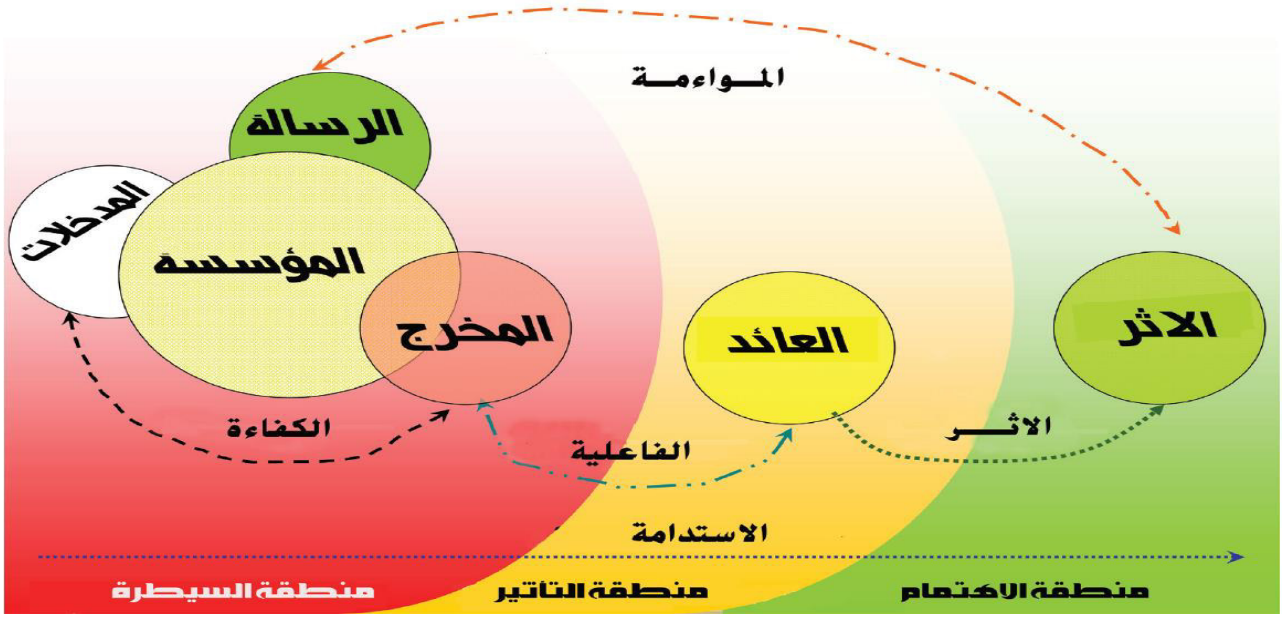
وظهر من خلال تحليل الوثائق أنَّ وزارة التربية والتعليم عمدت إلى مجموعة من [10]الأولويات الاستراتيجية المنوطة بكل أولوية وطنية، اهتمت الباحثة ببعض هذه السياسات/ الأولويات الاستراتيجية المرتبطة بالأولويات الوطنية. من حيث الأولوية الوطنية الأولى فعرض كنسب مئوية مأخوذة من مركز الإحصاء الفلسطيني لجميع الفئات العمرية، أما فيما يتعلق بالأولوية الوطنية الثانية المرتبطة بالتعليم الجيد والشامل، فنشير الى بعض الأولويات الاستراتيجية، متمثلة في دعم عملية تعليم متمحورة حول الطالب، واعتماد الإجراءات اللازمة في هذا الاتجاه من حيث تطوير المنهاج بحيث يرتقي لمتطلبات القرن الواحد والعشرين ويشجع النشاطات اللاصفية، تأهيل المعلمين وتمكينهم المهني، وتوفير موارد مناسبة للتعليم والتعلم، ومحاذاة مخرجات نظام التعليم مع احتياجات الطالب الفردية.

أما الهدف الثالث لوزارة التربية والتعليم، فقد عرضت الوزارة العديد من الأولويات الاستراتيجية لهذا الهدف كان منها تعزيز مفهوم اللامركزية الإدارية للمدارس، واتخاذ الإجراءات لتفويض صلاحيات إضافية للإدارات المدرسية وتشجيع مشاركة المجتمع المحلي في عملية تطوير التعليم، وتشجيع الشفافية والمساءلة. ولكن ما إن نظرنا الى الأولويات والأهداف الاستراتيجية المنسدلة تحتها نرى أن هناك بعض الأهداف مركبة هذا الذي أكد عليه تقرير المتابعة والتقييم –2017–2018، صفحة 143 في تفسير النتائج.

[10] والسياسات الوطنية ذكرت في مواقع أخرى على أنها أولويات استراتيجية وأخرى سياسات استراتيجية، ستقوم الباحثة باستخدام مصطلح أولويات استراتيجية للإشارة الى الأولويات المدرجة تحت الأولويات الوطنية.

مدى توفر أنظمة متابعة وتقييم لرصد التقدم المحرز حول التعليم الجيد

في تقرير المتابعة والتقييم تم اعتماد المخلص التنفيذي المبين في الشكل أدناه لمعرفة النتائج والأثر الحقيقي للخدمات التي تقدمها وزارة التربية والتعليم على أرض الواقع، بهدف التعلم من خبراتها ووضع متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم، ولجنة السياسات أمام حقائق ودلائل محددة أمام عملية التخطيط القائمة آلية تطويرها، فالشكل بعبر عن الملخص التنفيذي لتقييم الخطة السنوية المنبثقة عن الخطة الاستراتيجية لقطاع العليم 2017-2022 وفق معايير التقييم المواءمة للعام 2018 والكفاءة للعام 2017 " تقييم من اجل التطوير"، كالتالي:



شكل (4.3): الملخص التنفيذي[11] (تقرير المتابعة والتقييم، 2017، صفحة 139).

[11] للتوضيح (منطقة السيطرة "معيار الكفاءة" تعبر عن جميع العمليات التي تحدث داخل المؤسسة التربوية " المدرسة"، منطقة التأثير " معيار الفاعلية" هي المنطقة التي تجمع فيها مؤشرات الأداء الناتجة من منطقة الكفاءة وهي مهمة مديريات التربية

يمكن توضيح المواءمة بأنها عملية تسهم في التعرف على مدى انسجام المخرجات مع أهداف وسياسات الوزارة (العوائد) من حيث المضمون والاستهداف والصياغة، ومدى اسهام تلك السياسات في تحقيق النتائج وإحداث التغيير. أما الكفاءة فتشير إلى الاستخدام الأمثل للموارد (المادية، والبشرية) المتاحة لتحقيق حجم أو مستوى معين من النتائج بأقل التكاليف، فهي تمثل العلاقة بين المدخلات والمخرجات من حيث التكلفة (نسبة الصرف) والفائدة (تحقيق النتائج)، (تقرير المتابعة والتقييم، 2017- صفحة 140).

في الشكل السابق تم توضيح آلية متابعة الخطة المدرسية السنوية المنبثقة عن خطة الوزارة، ولكن لم يتم توضيح دور مديريات التربية والتعليم في المحافظات، كذلك اتجاهات الأسهم في الشكل لم يتم تفسيرها والتي تعتبر ذات أهمية بالغة في تحديد سير عملية التقييم، كذلك لم يتم تحديد آليات عمل أو أطر تخطيطية للعمل على استكشاف حاجات المدارس.

واقع المساءلة التربوية وفق معيار الكفاءة

تم تحليل واقع المساءلة التربوية وفق معيار الكفاءة بالاستناد إلى ثلاث مؤشرات أساسية وهي:

أ. مدى توفر أطر قانونية داعمة للتعليم الجيد.

ب. مدى توفر أطر تخطيطية داعمة للحوكمة واللامركزية.

والتعليم في مختلف محافظات الوطن، وأخيراً منطقة الأثر هي منطقة عمل وزارة التربية والتعليم والتي بدورها تجمع مؤشرات الأداء من مختلف محافظات الوطن وبالتالي العمل على وضع خطط للتحسين والتطوير اللاحق).

ت. مدى توفر أطر داعمة للرقابة والتقييم الذاتيين للمدرسة (المدير والمعلم).

وقد أمكن الوصول الى الاستنتاجات العامة، من خلال تحليل المواد (20، 28، 35، 41، 42) من قانون رقم (8) الخاص بالتعليم وتحليل الدليل الاجرائي لمدير المدرسة 2020، وكانت كالتالي:

- وجود أطر قانونية داعمة لتحسين نوعية التعليم، غير داعمة للحوكمة واللامركزية.
- وجود أطر تخطيطية داعمة للحوكمة واللامركزية، مع وجود بعض الأمور التي تحتاج إلى توضيح أكثر.
- توفر أطر داعمة للمدير بوصفة مشرف مقيم في المؤسسة التعليمية، عدم وجود أطر عمل تدعم التقييم الذاتي للمدرسة بشكل عام أو المدير وعدم وجود أطر عمل كافية لدعم عملية تقييم المعلم لممارساته التعليمية الذاتية.

في الجزء التالي تم تفسير وتوضيح هذه النتاجات بشكل أكثر تفصيلا:

مدى توفر أطر قانونية داعمة لتحسين نوعية التعليم وتعزيز الحوكمة واللامركزية

تظهر نتائج التحليل وفق قانون (8) عام 2017 بشأن التربية والتعليم العام وجود مواد متعلقة بالقانون داعمة لتحسين نوعية التعليم، منها:

أ. مادة (20) التي تنص على تولى الوزارة الإشراف والمتابعة على المؤسسات التعليمية الخاصة والأجنبية من خلال مراقبة التزام هذه المؤسسات بالسياسة التعليمية وتوجيهات الوزارة.

ب. مادة (28) تنص على تولي المعلمون في المؤسسة التعليمية الحكومية مهمة التربية والتعليم والتدريس والتقييم وفقاً للأهداف التي تحددها البرامج الرسمية للوزارة والمساهمة في تطوير البرامج التربوية والتأهيل المستمر.

ت. مادة (35) التي اهتمت بتنوع أساليب تقييم أداء الطلبة ومستوى تحصيلهم ونوعية تعلمهم وفقاً للتوجهات الحديثة في التقويم التربوي، وفي ضوء أهداف العملية التعليمية التي تركز على إنتاج المعرفة والتعلم العميق، على أن يشمل كافة المستويات التعليمية، وفقاً لتعليمات يصدرها الوزير.

ث. مادة (41) التي تنص على أنَ التعليم مسؤولية مشتركة بين المؤسسات المجتمعية جميعها، وبناءً عليه، يتم تشكيل مجالس أولياء الأمور، على أن يحدد دورها وفق تعليمات يصدرها الوزير، وأن يتم التعاون مع جميع المؤسسات المحلية والدولية العاملة في فلسطين لتعزيز العملية التعليمية، في إطار تشاركي فعال.

ج. مادة (42) التي تنص وضع الوزارة البرامج اللازمة وفقاً لاحتياجات الطلبة المتسربين أو المتغيبين بظروف قاهرة تقرها الوزارة، بهدف إعادتهم للدراسة، بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة، وأن تضع المدرسة البرامج والخطط لتحسين مستوى التحصيل العلمي للطلبة وأدائهم، بالتعاون مع ذوي العلاقة من الخبراء والتربويين على مستوى المجتمع ومؤسسات المجتمع المدني، وفقاً لتعليمات يصدرها الوزير.

من خلال المواد السابق ذكرها من قانون رقم (8) يبدو أنَّ هناك اهتمام معقول بتحسين نوعية التعلَم وتجويد نوعية التعليم المقدم، بصورة تجاري تطورات العصر، وسعيها لتحسين العلاقات بين أطراف العملية التربوية وتعزيز العمل التشاركي. ولكن إن عمقنا النظر في المواد السابق ذكرها ففي بداية كل مادة من المواد السابق

ذكرها نجد النص يدعم الديمقراطية وتوجهات العصر الحديث نحو تحسين العملية التعليمية، لنجد في نهاية كل نص من النصوص السابقة البيروقراطية واضحة جلية تحت عبارة " وفق تعليمات يصدرها الوزير". مما سبق يمكن الاستشفاف بعدم وجود بيئة وأطر قانونية داعمة للحوكمة واللامركزية.

مدى توفر أطر تخطيطية داعمة للحوكمة واللامركزية

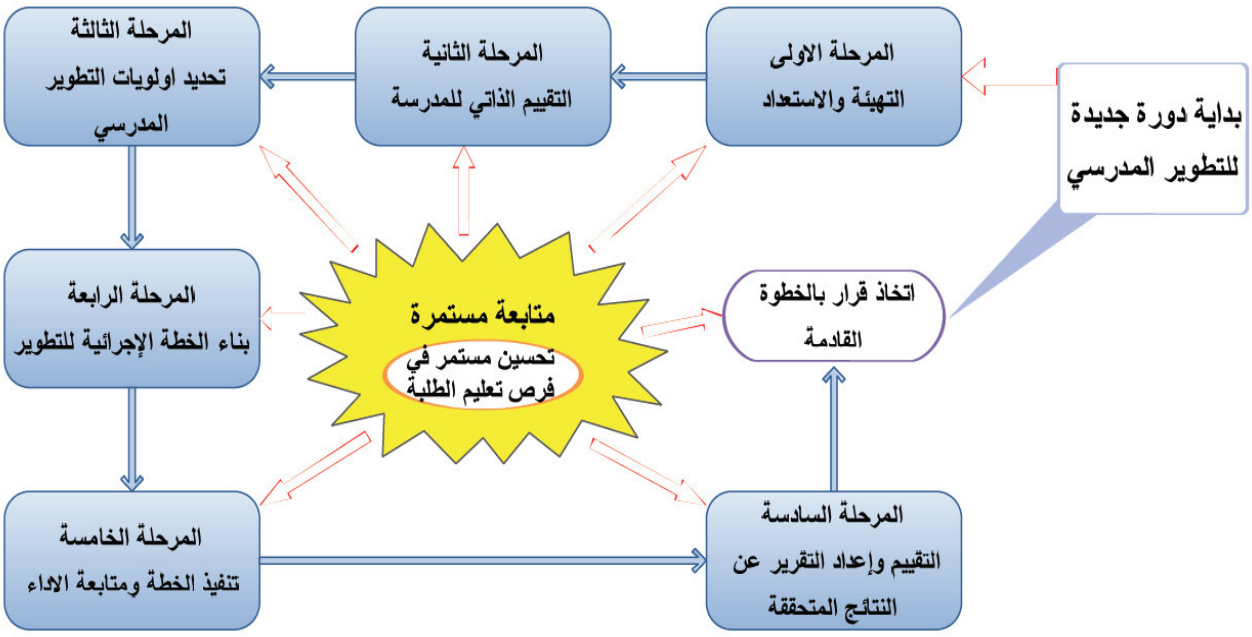
أستند إلى الدليل الإجرائي لمدير المدرسة 2020، والذي أعدته الإدارة العامة للمتابعة الميدانية لتحقيق هذا الغرض، والذي جاء وفق تصور الوزارة وخططتها التطويرية؛ لتأهيل مديري المدارس ليصبحوا قادة التغيير التربوي بصورة تجاري العصر وتدعم الدور التشاركي والديمقراطية، وذلك لمساعدة مديري المدارس على فهم أدوارهم؛ ليكون مرجع لهم في سياق عملهم الإداري والفني، حيث جاء الدليل لينظم سير عمل المديرين ويطور وعيهم ليكونوا قادرين على توجيه تعلم الطلبة، وتقديم مبادرات تسهم في تحسين جودة التعليم ومخرجاته بما يضمن التعليم الجيد والشامل ويحقق العدالة (الدليل الإجرائي لمدير المدرسة 2020، صفحة 5).

وينقسم الدليل إلى ستة أقسام، تناول القسم الأول منه الجانب الإداري من حيث التخطيط، إدارة الموارد البشرية والمادية وإدارة الشؤون المالية، والقسم الثاني فتناول قبول وانتقال الطلبة والتشكيلات المدرسية، فيما اختص القسم الثالث منه بجودة التعليم والتعلم والذي اشتمل على الصحة المدرسية والسالمة العامة، البيئة المدرسية الآمنة والصديقة، كما تناول أيضا دور مدير المدرسة كمشرف مقيم يدعم المعلمين في أعمالهم الكتابية، وينفذ الزيارات الإشراقية للمعلمين، ويتابع النمو المهني لهم وغيرها من المهام. أما القسم الرابع التعليم والتدريب المهني فقد تضمن التخطيط والتطوير، والتشبيك مع الشركاء، وجودة التعليم والتدريب، والإرشاد

والتوجيه المهني، فيما تناول القسم الخامس آليات إعداد المبادرة التربوية في حين تناول القسم السادس الاتصال والعلاقات في المدرسة (الدليل الإجرائي لمدير المدرسة 2020، صفحة 6).

تناولت الباحثة مجال التخطيط المدرسي من المجال الإداري كونه الركيزة الأساسية التي تقوم عليها جميع العمليات والأقسام الأخرى، بالإضافة الى الاتصال والعلاقات في المدرسة لكونهما من أهم العاصر التي تقوم عليها عملية المساءلة التربوية.

التخطيط المدرسي، أوضح الدليل الإجرائي لمدير المدرسة 2020، مراحل التخطيط في سبيل وضع تصور مستقبلي للمدرسة، وبالتالي تطوير الإجراءات والعمليات والوسائل الضرورية، بمراعات الاستجابة للتغيرات البيئية الداخلية والخارجية، في سبيل تحقيق هذا التصور. كما هو موضح في الشكل ادناه:



شكل (4.4): دورة التخطيط المدرسي ومراحلها (الدليل الاجرائي لمدير المدرسة، 2020، صفحة 12).

المرحلة الأولى من التخطيط تعتبر أهم مرحلة يتم فيها تشكيل فريق التخطيط (وفق المعايير والتعليمات الصادرة عن الوزارة) ، بمشاركة أفراد المجتمع المدرسي. ودائماً هناك نقطة بداية لعملية التخطيط في كل مدرسة وهي مرحلة "التهيئة والاستعداد" التي منها تنطلق من مجموعة تساؤلات لمدير المدرسة وفريق التخطيط الذي يتم تشكيله في المدرسة (وفق المعايير والتعليمات الصادرة عن الوزارة) وهذه الأسئلة هي:

شكل (4.5): مرحلة التهيئة والاستعداد (الدليل الاجرائي لمدير المدرسة، 2020- صفحة 13).

الخطوة الثانية وتكمن في" التقييم الذاتي" وتشخيص واقع المدرسة ولتنفيذ التقييم الذاتي للمدرسة لا بد من القيام العديد من الخطوات المتسلسلة تكمن أولها في تشكيل فريق قيادة التقييم الذاتي للمدرسة، ويتم الاختيار بطرق ديمقراطية وشفافة وحسب القدرات والرغبة، ثم تشكيل مجموعات العمل اللازمة للقيام بالتقييم الذاتي وتدريبها على جمع المعلومات اللازمة (كمية ونوعية) وطرق الحصول عليها. وتتكون هذه المجموعات من أعضاء فريق التقييم وآخرين من مجتمع المدرسة – حسب الحاجة – لمساعدتهم في جمع المعلومات والبيانات. ثم تنتقل المدرسة الى التحليل البيئي لتحليل وتشخيص البيئة الداخلية والخارجية والمعروفة باسم التحليل البيئي

SWOT، حيث يتم تحليل البيئة الداخلية إلى نقاط ومناطق قوة في المدرسة؛ لتعزيزها ودعمها، وتحديد مناطق ونقاط الضعف في المدرسة من سلبيات وإخفاقات ومناطق القصور التي تحتاج الى علاج. عناصر البيئة الخارجية المتمثلة في الفرص المتاحة في البيئة الخارجية ليتم استغلالها وتحويلها الى نقاط قوة، والمخاطر والمعوقات: هي كل المواقف الخارجية التي يحتمل أن تؤثر على أداء المدرسة بشكل سلبي ليتم الاحتياط والحذر من الوقوع فيها. يتم بعدها تحديد رؤية المدرسة ورسالتها (الدليل الاجرائي لمدير المدرسة 2020، صفحة 13 و14).

انتقالاً الى تصميم خطة إجرائية لتنفيذ التقييم الذاتي للمدرسة ومعالجة وتحليل المعلومات واستخلاص الدلالات، حيث تعتبر هذه الخطوة مهمة لكونها محصلة نهائية لجهود جميع فرق العمل، فضلاً عن أن نتيجتها النهائية تساعد في رسم وبلورة صورة متكاملة للوضع الراهن للمدرسة في مجالات العمل المختلفة، وأخيراً إعداد التقرير النهائي للتقييم الذاتي والذي يجب أن يتضمن: أهمية العمل وأهدافه، منهجية العمل وأدواته، جوانب العمل المدرسي التي تم إخضاعها لعملية التقييم الذاتي وخطوات العمل وإجراءاته التنفيذية.

المرحلة الثالثة من مراحل التخطيط هي مرحلة تحديد الأولويات، وتتم كما ورد في الدليل بالتعاون مع فريق التخطيط من خلال تحديد نقاط القوة والضعف المتعلقة بفرص تعليم الطلبة لمناقشتها ووضع الحلول الممكنة. المرحلة الرابعة هي مرحلة تصميم خطة إجرائية للمدرسة تنسجم مع نتائج التحليل ومع الخطة الاستراتيجية للمدرسة ونتائج تحليل الواقع المدرسي، وتم ذكر العديد من الخطوات لبناء الخطة أهمها العمل التشاركي، وتوزيع المهام وتحديد الإطار الزمني اللازم لها كذلك تحديد المخرجات المتوقعة منها وآخر خطوة بناء الخطة وفق المواصفات التي تحددها الوزارة (الدليل الاجرائي لمدير المدرسة 2020، صفحة 14 و15).

المرحلة الخامسة تنفيذ الخطة ومتابعة الأداء، وذلك من خلال الإعلان عن الخطة وإقرارها ثم وضع الخطة موضع التنفيذ، ووجوب المراجعة المستمرة للإجراءات التقويمية، واستخدام علامات مرجعية قبلية وبعدية لبيان قرب تحقيق الأهداف. المرحلة السادسة والأخيرة متابعة تنفيذ الخطة من خلال المتابعة الدورية وتقييم المخرجات وبالتالي اتخاذ القرارات (الدليل الاجرائي لمدير المدرسة 2020، صفحة 15).

يظهر لنا من خلال التحليل اهتمام الوزارة بعملية التخطيط على الرغم من وجود بعض النقاط التي تحتاج الى المزيد من التوضيح مثل التحليل البيئي، الأهداف الذكية، الأشخاص المشاركون في عملية التخطيط المدرسي ووضع الأهداف وأخيراً بناءً على ماذا يتم اختيار المجموعات التي تقوم بالتقييم الذاتي.

الاتصال والعلاقات في المدرسة

أوضح الدليل الإجرائي لمدير المدرسة 2020 أهمية بناء علاقات تواصل مهني بين العاملين في المدرسة من خلال اللقاءات والاجتماعات المستمرة، وضرورة اشراك المعلمين في صناعة القرار واطلاعهم على التقارير الخاصة بهم ومناقشتها أول بأول، أكد أيضاً على أهمية تفويض الصلاحيات وتوزيع المهام حسب القدرات، وأهمية تعزيز الثقة بين أفراد المجتمع المدرسي كما أكد على ضرورة إطلاع المجتمع المحلي على إنجازات المدرسة (الدليل الاجرائي لمدير المدرسة 2020، صفحة 68).

بشأن العلاقة مع مديرية التربية والتعليم، أوضح الدليل ضرورة مشاركة المديرية بإنجازات المدرسة وإطلاع المديرية باحتياجات المدرسة والالتزام بالتسلسل الإداري المعتمد في الإجراءات الرسمية. العلاقة مع المجتمع المحلي، أشار إلى أهمية إشراك المجتمع المحلي في عملية التخطيط والتنفيذ والتقييم للخطة المدرسية، وتعزيز

ثقافة أن التعليم مسؤولية مشتركة (الدليل الاجرائي لمدير المدرسة 2020، صفحة 69). أما بخصوص العلاقة مع أولياء الأمور، ضرورة *تفعيل دور أولياء الأمور وتشكيل مجلس أولياء الأمور وفق التعليمات الصادرة من الوزارة وتزويدهم بمستوى أبناءهم الأكاديمي* (الدليل الاجرائي لمدير المدرسة 2020، صفحة 70).

كما يبدو أن هناك اهتمام بتعزيز الاتصال الفعّال بين جميع أصحاب المصلحة في العملية التعليمية والتشبيك المدرسي، وتعزيز الثقة والعلاقات بين مجتمع المدرسة.

مدى توفر أطر داعمة للرقابة والتقييم الذاتيين للمدرسة في الدليل الإجرائي لمدير المدرسة

بهذا الاتجاه أكد الدليل الاجرائي لمدير المدرسة على دور المدير كمشرف مقيم في المدرسة، يقدم الدعم والمساندة لكل أعضاء المجتمع المدرسي، ويتجلى دوره في العديد من المجالات منها متابعة (الخطط اليومية والفصلية، سجلات العلامات، قوائم الرصد، نماذج الاختبارات، الإجراءات العلاجية، ملف الإثراء، ملف الإنجاز، عمل اللجان المختلفة)، (الدليل الاجرائي لمدير المدرسة 2020، صفحة 50).

وعليه ايضاً وضع برنامج دوري لمتابعة الأعمال الكتابية للمعلمين وتقديم التغذية الراجعة الواضحة حولها، وذلك بمتابعة مدى التزام المعلمين بالقوانين والأنظمة التربوية المعمول بها في هذا الجانب، وعقد اجتماعات خاصة حول أدوات التقويم المستخدمة من قبل المعلمين ومدى وملاءمتها وانسجامها مع تعليمات وزارة التربية والتعليم (أسس التقويم التربوي)، بالإضافة الى عقد لقاءات تربوية لمناقشة المستجدات التربوية وبناء الأدوات الخاصة بها (التخطيط بالمخرجات، التقويم النوعي، ملف انجاز للطالب، الخ)، ومتابعة رصد نتائج الطلبة.

ومن مهام المدير المدرسة تنفيذ زيارات إشرافيه للمعلمين بغية الاطلاع على آليات عملهم في تنفيذ الحصص الصفية، ومدى امتلاكهم المهارات والكفايات اللازمة وتحقيقهم للمعايير المهنية للمعلم، والمناخ التعليمي للموقف الصفي وطرق تفاعل الطلبة وكيفية تعبيرهم عن تعلمهم، والاتجاهات والقيم التي يمتلكونها تجاه المعلم والمبحث الذي يدرسه، بغية مساعدة المعلمين في الارتقاء بعملهم في هذا المجال، وتقديم الدعم والمساندة اللازمة لهم، وعليه لا بد من إجراءات محددة وواضحة لتحقيق أهداف هذه الزيارات، ووضع برنامج زيارات إشرافيه للمعلمين، مراعياً الأولويات والاحتياجات وذلك عن طريق تحديد الهدف من الزيارة.

ومن مهامه أيضاً متابعة النمو المهني للمعلمين من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، توفير البيئة التعليمية المناسبة (من خلال منح الثقة للمعلمين بقدراتهم)، لتشجيعهم على تنفيذ مبادرات تربوية هادفة، تفعيل مجتمعات التعلم المهنية وإشراف الأقران داخل المدرسة (من خلال تنفيذ زيارات تبادلية، وبناء اختبارات مشتركة، وإعداد أوراق عمل مشتركة)، منح المعلمين الثقة والتمكين لمساعدتهم على التأمل في ممارساتهم والتقييم الذاتي ودعم المعلمين في إعداد ملف الإنجاز، بهدف متابعة نموهم المهني والتقييم الذاتي. أضف على ذلك متابعة إثراء المنهاج وتدريب المعلمين على كيفية ربط المنهاج بسياقات حياتية وعقد دورات حول فلسفة المنهاج. وأهمية تفعيل مصادر التعلم وفق إمكانيات المدرسة، وتوظيف تكنلوجيا المعلومات. من مهامه أيضاً مراقبة تنفيذ النشاطات الطلابية التربوية ورعاية الطلبة ومتابعة المشاريع التربوية.

مما سبق يمكننا الاستنتاج أن هناك أطر داعمة لعمل المدير كمشرف مقيم في المدرسة، ولكن لا يوجد أطر تدعم المدرسة للتقييم الذاتي، حيث لا يمكن اعتبار عملية التحليل البيئي عملية تقييم ذاتي وما هي الا خطوة لتحديد أهم الأهداف التي ستسعى المدرسة لتحقيقها من خلال عملية التخطيط. وهناك أطر تدعم المعلم

وتدفعه الى التأمل في ممارساته التعليمية والتقييم الذاتي ولكنها بحاجة إلى إثراء وتفصيل أكثر وأعمق. من هنا يمكننا الانتقال الى معيار الفاعلية والذي يتم فيه جمع المؤشرات من منطقة الكفاءة "المدرسة" من خلال منطقة الفاعلية " مديريات التربية والتعليم".

واقع المساءلة التربوية وفق معيار الفاعلية

معيار الفاعلية يعبر عن حلقة الوصل بين المدرسة ومديرية التربية والتعليم، حيث يتم من خلاله جمع جميع المؤشرات والدلالات الكمية والنوعية من المؤسسات التعليمية، كما يتم من خلاله الرقابة على سير العملية التعليمية التعلمية فيها، حيث تم تحليل معيار الفاعلية بالاستناد على مؤشرين أساسيين:

أ. مدى توفر أطر عمل على مستوى المديرية لمتابعة أعمال المدرسة (المديرون، والمعلمون)، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة لهم.

ب. مدى التنوع في استخدام مؤشرات الأداء لقياس جودة مخرجات العملية التعليمية التعلمية وقياس تطبيق مفهوم الحوكمة واللامركزية.

من خلال تحليل (تقرير المتابعة والتقييم، 2017) و (دليل الإشراف التربوي، 2016)، أمكن الوصول حيث أمكن الوصول إلى الاستنتاجات العامة التالية:

- وجود بعض الدلالات عن الجهة المسؤولة عن متابعة أعمال المدير، وعدم وجود آلية لتقديم التغذية الراجعة له.
- وجود متابعة دورية للمعلمين عن طريق قسم الإشراف التربوي، وتقديم التغذية الراجعة لهم.

- وجود العديد من المؤشرات الكمية (المتمثلة بالاختبارات الوطنية التي تجرى كل عامين مرة واحدة لقياس درجة التقدم في التحصيل العلمي) والمؤشرات النوعية لقياس جودة مخرجات العملية التعليمية التعلمية، ووجود مؤشرات أداء خاصة بالمناطق ذات الصراع مثل مدينة القدس، مع عدم وجدود آلية للوصول لمستهدفات عام 2022.
- وجود مؤشرات خاصة لقياس درجة مراعاة الوزارة لأبعاد الحوكمة والمساءلة، ولكنها لم تكن واضحة ولا كافية، كذلك عدم منطقية نسب سنة الأساس التي وضحتها الوزارة، ولا قيم المستهدفات.

في الجزء التالي تم تفسير وتوضيح هذه النتاجات بشكل أكثر تفصيلا:

مدى توفر أطر عمل على مستوى المديرية لمتابعة أعمال المدرسة (المديرون، والمعلمون)، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة لهم

مشرف المتابعة الميدانية في قسم متابعة الميدان هو المسؤول عن متابعة مديري المدارس فنياً وإدارياً كما أنه يشارك في تحديد الحاجات التدريبية وإعداد البرامج التدريبية لمديري المدارس وتنفيذ التدريب وقياس أثره وإعداد التقارير الوصفية من خلال الزيارات الإشرافية لمدير المدرسة (الدليل الإجرائي لمدير المدرسة – صفحة 10). وهو الامتداد لرئيس قسم متابعة الميدان في المديرية والذي يعتبر حلقة الوصل بين المدرسة والوزارة، والذي يعتبر الامتداد الرسمي للإدارة العامة للمتابعة. ويتم الإشراف على المعلم من قبل المديرية عن طريق قسم الإشراف التربوي من خلال الزيارات الصفية بهدف تحديد عوامل النقص في الأداء الصفي، لتحسين مهارات المعلمين المهنية من حيث الأهداف التعليمية والتخطيط للتدريس وإدارة الصف (دليل الإشراف التربوي 2016– صفحة 28).

وتجدر الإشارة هنا أن الإشراف التربوي يمثل جزء أساسي من مكونات العملية التعليمية، وهو أحد مستهدفات الاحتلال في سياسة التضيق التي يمارسها ضد تعليم المنهج الفلسطيني في القدس واهم التحديات التي تواجهه قسم الإشراف التربوي في القدس قلة عدد المشرفين في المديرية (25 مشرف/ة) لجميع التخصصات مقارنة بأعداد المعلمين في مدارس الأوقاف والخاصة في المديرية، صعوبة دخول أي مشرف تربوي من خارج المدينة لمدارس البلدية والمعارف الإسرائيلية لتدريب المعلمين على المنهاج الجديد ومتابعة آليات تطبيقه، وحرمان بعض المشرفين من الحصول على تصاريح الدخول إلى القدس مما يعيق عملهم (تقرير المتابعة الميدانية 2017- صفحة 128).

مدى التنوع في استخدام مؤشرات الأداء لقياس جودة المخرجات التعليمية ومدى تطبيق الحوكمة واللامركزية.

يغطي نظام المتابعة والتقييم بمؤشراته مستويات النتائج جميعها، ويعزز الربط القائم بين النظام والفكر الجديد الذي تبنته الوزارة، والمستند إلى اعتماد برامج تقديم الخدمة لمأسسة نهج الإدارة القائمة على النتائج ودعمه، آخذين بعين الاعتبار أن المخرجات والأهداف والغايات صيغت كلها بطريقة ذكية ويمكن التحكم بها، حيث صيغت مؤشرات خاصة لكل برنامج من برامج الخطة: (التعليم الأساسي، والتعليم الثانوي، والتعليم المهني، ورياض الأطفال، والتعليم غير النظامي، التعليم العالي، والإدارة والحكومة) وفق مستويات رئيسية وأخرى فرعية " تناولت الباحثة ثلاث برامج فقط خلال التحليل مؤشرات برنامج التعليم الأساسي الرجاء الاطلاع على ملحق (5)، التعليم الثانوي الرجاء الاطلاع على ملحق (6) والإدارة والحكومة الرجاء الاطلاع على ملحق (7)".

تناول النظام تعريف لكل مؤشر وبياناته لسنة الأساس (2018–2017) والقيم المستهدفة للعام –2021 2022، كما تم توضيح أن مستهدفات نسبة التسرب والبقاء والانتقال تم الحصول عليها من نظام المحاكاة والتوقعات من قسم التخطيط في دائرة التخطيط، اما باقي المستهدفات فقد تم تشكيل لجان خاصة لكل مؤشر بالتعاون مع الإدارة ذات العلاقة.

ويحتوي النظام على مؤشرات تعرض واقع التعليم في المدارس التي تتعرض الانتهاكات الاحتلال سواء على صعيد البنية التحتية، أو الاعتداءات على الطلبة والعاملين والهدر التعليمي الناتج عن ذلك كما ويعرض التقرير واقع التعليم في مدارس مديرية القدس، الرجاء الاطلاع على ملحق (8). ويقدم نظام المتابعة والتقييم تقييماً سنوياً للخطة استناداً إلى معايير التقييم المتمثلة بالمواءمة والكفاءة والفاعلية.

فيما يتعلق بمؤشرات الأداء المستخدمة لقياس جودة مخرجات العملية التعليمية، فقد عمدت دائرة المتابعة والتقييم الى وضع أولويات استراتيجية مندرجة تحت كل أولوية وطنية ووضعت لها مؤشرات الأداء الخاصة بها، كما حددت مستهدفات عام 2022 بناءً على مؤشرات الأداء التي تم جمعها عام 2017.

جدول 4.1: ملخص لأهم مؤشرات الأداء المستخدمة لقياس جودة مخرجات العملية التعليمية من إعداد الباحثة بالرجوع الى تقرير المتابعة والتقييم 2017:

مؤشر الأداء الخاصة بالتقييم	سنة الأساس 2017	مستهدفات عام 2022
1– نسبة المعلمين المؤهلين للمرحلة الأساسية وفق استراتيجية إعداد المعلمين للمرحلة الأساسية وتأهيليهم	%68.3	%81.8

مؤشر الأداء الخاصة بالتقييم	سنة الأساس 2017	مستهدفات عام 2022
2- نسبة المعلمين المؤهلين للمرحلة الأساسية وفق استراتيجية إعداد المعلمين للمرحلة الثانوية وتأهيليهم	%38.8	%51.7
3- نسبة معلمي المرحلة الأساسية المتدربين ضمنن برامج التطوير المهني المستمر (الدورات التدريبية)	%51.5	%66.5
4- نسبة معلمي المرحلة الأساسية المتدربين ضمنن برامج التطوير المهني المستمر (الدورات التدريبية)	%23.4	%48.4
5- متوسط تحصيل طلبة الصف الخامس في العلوم	%44.3	%54.4
6- متوسط تحصيل طلبة الصف الخامس في اللغة العربية	%48.1	%58.1
7- متوسط تحصيل طلبة الصف الخامس في الرياضيات	%42.2	%57.8
8- متوسط تحصيل طلبة الصف التاسع في العلوم	%33.9	%48.9
9- متوسط تحصيل طلبة الصف التاسع في اللغة العربية	%61.8	%51.8
10- متوسط تحصيل طلبة الصف التاسع في الرياضيات	%30.1	%45.1
11- درجة امتلاك طلبة الصف الرابع للقيم الأخلاقية والاتجاهات الايجابية	%52.8	%67
12- درجة امتلاك طلبة الصف الرابع لأنماط التفكير(إبداعي، ناقد، تأملي، فوق المعرفي)	%53.8	%63
13- درجة امتلاك طلبة الصف الرابع للمهارات الحياتية	%64.4	%76

مؤشر الأداء الخاصة بالتقييم	سنة الأساس 2017	مستهدفات عام 2022
14- درجة امتلاك طلبة الصف الثامن للقيم الأخلاقية والاتجاهات الايجابية	%61	%76
15- درجة امتلاك طلبة الصف الثامن لأنماط التفكير (إبداعي، ناقد، تأملي، فوق المعرفي)	%44.8	%60
16- درجة امتلاك طلبة الصف الثامن للمهارات الحياتية	%63.1	%73
17- درجة امتلاك طلبة الصفوف الثانوية للقيم الأخلاقية الإيجابية	%60.9	%71
18- درجة امتلاك طلبة الصفوف الثانوية لأنماط التفكير (إبداعي، ناقد، تأملي، فوق المعرفي)	%50.3	%60
19- درجة امتلاك طلبة الصفوف الثانوية للمهارات الحياتية	%66.3	%77
20-درجة انخراط الطلبة في التعلم النشط داخل الحصة للمرحلة الأساسية	%13.2	%28.2
21- درجة انخراط الطلبة في التعلم النشط داخل الحصة للمرحلة الثانوية	%11.2	%26.2
22- درجة التنوع في أسئلة المعلم داخل الحصة الصفية وفق مهارات التفكير		
للمرحلة الأساسية .....معرفة	%59.1	%49
.....تطبيق	%28.1	%33
.....استدلال	%12.8	%18

مؤشر الأداء الخاصة بالتقييم	سنة الأساس	مستهدفات
	2017	عام 2022
24- نسبة الطلبة الذين يتعرضون للعنف داخل المدرسة (المرحلة الأساسية)		
..... العنف الجسدي	%52.4	%42.4
..... العنف اللفظي	%51	%41
..... العنف الناتج عن الاهمال	%35.9	%25.9
..... العنف الجنسي	%13.3	%7.1
25- نسبة الطلبة الذين يتعرضون للعنف داخل المدرسة (المرحلة الثانوية)		
..... العنف الجسدي	%52.8	%42.8
..... العنف اللفظي	%62.8	%52.8
..... العنف الناتج عن الاهمال	%42.1	%32.1
..... العنف الجنسي	%16.2	%11.2

تجدر الإشارة انه تم احتساب مراكز معلمي المرحلة الواردة في الجدول من نقطة 1 إلى 4 الخاصة بتمكين المعلمين وتأهيلهم، بناءً على نسبة حصص المعلم للمرحلة التعليمية من كامل نصاب المعلم. والنقاط من 5-10 فقد اعتمدت الوزارة على الاختبارات الموحدة كمؤشر كمي لقياس لجودة مخرجات العملية التعليمية (وهو مؤشر تبنته وزارة التربية والتعليم ضمن رؤيتها لتقويم مخرجات النظام التربوي، وينفذ كل عامين مرة واحدة).

بالإضافة الى مؤشرات نوعية أخرى مثل درجة امتلاك الطلبة للقيم الأخلاقية، فقد تم توضيح القيم والاتجاهات التي شملها المؤشر: (التسامح العمل الجماعي العدالة والمساواة، الإنجاز والدافعية، وتحمل المسؤولية الاجتماعية، والنزاهة، والصداقة والإيثار، والانتماء والالتزام، والمواطنة، ونمط الحياة، والاحترام والحوار)، أنماط التفكير بأنواعه المختلفة (إبداعي، ناقد، تأملي، فوق المعرفي) أنماط التفكير التي شملها المؤشر: التفكير الإبداعي وهو الخروج عن المألوف في طريقة حل المشكلات، التفكير الناقد وهو الفحص الحذر والدقيق في الأحداث وتقويمها، وهو عملية تحليل واهتمام بالبدائل وتقويم المعرفة (استخدام قواعد المنطق والتفكير المنطقي المعتمد على تحليل المعلومات والتجارب على نحو موضوعي)،التفكير التأملي وهو عملية استقصاء يتأمل خلالها الفرد الطريقة التي نفذ فيها الموقف و يعاود التفكير فيها، ويقوم بتحديد الجوانب الفاعلة فيه، والجوانب الأقل نجاحاً، والتفكير فوق المعرفي يعبر عن إدراك الطلبة لعملياتهم المعرفية ومقدرتهم على التخطيط لها، وإدارتها بالتنظيم والمراقبة أثناء الأداء، ومن ثم إجراء عملية التقييم لمخرجات تعلمهم.

فيما يتعلق بدرجة امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية والمواطنة وهي القدرات اللازمة للأفراد للتكيف والتصرف بإيجابية، والتعامل بفاعلية مع الحياة اليومية ومواجهة تحدياتها، المهارات الحياتية التي شملها المؤشر:

الاتصال والتواصل وهو القدرة عن التعبير عن الذات، وطلب النصيحة والمعونة في الوقت الملائم، كما تمكنه من التبادل الأفكار والمشاعر بإيجابية، حل المشكلات وهو القدرة على التعامل مع المشاكل بفاعلية وتحليلها ووضع الفرضيات لحلها، اتخاذ القرار وتتمثل هذه المهارة في القدرة تقييم المعلومات والنصائح وتحليلها من أجل اتخاذ القرارات عن معرفة، والقدرة على التوقع وتحديد الأهداف والتخطيط للمستقبل، الثقة بالنفس وهي نظرة الفرد لذاته، وتقديره لها، وشعوره بقيمته كفرد؛ ليستطيع التصرف في حياته اليومية بشكل إيجابي، مقاومة الضغوط متمثل في تحديد مصادر الضغط والإحباط، والتعامل مع هذه الحالة بطريقة إيجابية وفعالة ما يتيح

الفرد النجاح في مقاومة الضغوط التي يمارسها الأقران والمؤثرات الإعلامية والدعاية، وذلك باتخاذ القرارات المناسبة بمعزل عن الحالة الآنية.

ولقياس المؤشرات من نقطة 11–19 تم اعتماد أدوات تستند إلى الحالات والمواقف، وتم اعتماد أداة مكونة من مجموعة من أسئلة (اختيار من متعدد) تمثل عدداً من الحالات والمواقف الحياتية المكتوبة يعبر الطلبة من خلالها عن تصوراتهم للسلوك الأمثل في تلك المواقف والحالات، وقد تم اعتماد العينة الطبقية العنقودية المتعددة المراحل في استهداف المجتمع الذي يمثله المؤشر(طلبة الصفوف الرابع، الخامس، الثامن، التاسع، والمرحلة الثانوية).

كما كان هناك بعض المؤشرات التي اهتمت بسلوك المعلم داخل الحصص الصفية (نقطة 20–21) والذي يشمل الأقوال والأفعال والإيحاءات، وتكون جميع هذه الأقوال وما يرافقها من أفعال قابلة للملاحظة والتقويم. حيث يقيس المؤشر الوزن النسبي لكل سلوك يحدث داخل الحصة الصفية من المعلم والطلبة حسب السلوكيات غير المباشرة" المشجعة "والمتمثلة في تقبل مشاعر الطلبة، تشجيع الطلبة وتعزيزهم، تقبل أفكارهم والبناء عليها، طرح الأسئلة بمستوياتها وتنفيذ نشاط عملي، سلوكيات المعلم المباشرة المتمثلة في الشرح والانتقاد وإبراز السلطة، إعطاء التعليمات واستجابة الطالب لأسئلة المعلم ومبادرة الطالب دون الاستجابة لأي مؤثر خارجي كطرح الأسئلة وإبداء الرأي والتحليل، ايضاً حالات الصمت والفوضى والحديث غير المباشر عن المحتوى.

وقد تم اعتماد أداة ملاحظة صفية يتم من خلالها تصنيف الأسئلة التي يطرحها المعلمون في الحصص الصفية وفق أنواع، الاسئلة التي تقيس مستوى المعرفة، الاسئلة التي تقيس مستوى التطبيق والاسئلة التي تقيس مستوى الاستدلال؛ لقياس درجة التنوع في أسئلة المعلم داخل الحصة الصفية وفق مهارات التفكير (نقطة 22 و23).

لم يقصر اهتمام تقرير المتابعة والتقييم على النقاط السابق ذكرها ولكنه احتوى أيضاً على مؤشرات لرصد واقع العنف الذي يتعرض له الطلبة في المدارس بأشكاله المختلفة (نقطة 24 –25) وفق الآتي: العنف الجسدي :ويشمل الضرب بالأيدي أو الأدوات، صفع الوجه، الركلات، العنف اللفظي :ويشمل الصراخ، السب والشتم، الوشاية، الكلمات النابية، العنف الجنسي :ويشمل توجيه ألفاظ بذيئة أو حركات أو إيماءات غير أخلاقية أو التعرض لمواد إباحية أو الإجبار على التلفظ بألفاظ جنسية، العنف الناتج عن الحرمان والإهمال : ويشمل سرقة الأغراض أو كسرها، الحرمان من الاستراحة، الحرمان من المشاركة في الأنشطة وغيرها (تقرير المتابعة والتقييم ،2017). وغيرها من المؤشرات الأخرى.

يظهر من خلال تحليل الوثائق وجود درجة معقولة من التنوع في مؤشرات الأداء، كما تم توضيح آليات لقياس قيم سنة الأساس للنقاط من 1 إلى 23، ولم يتم توضيح الأداة أو الآلية التي تم بها قياس واقع العنف الذي يتعرض له طلبة المدارس من حيث قيم سنة الأساس، كما تبين من خلال التحليل التزام الوزارة بعمل اختبارات وطنية للمباحث الأساسية كل عامين مرة واحدة، لقياس التقدم نحو تحقيق الأهداف وبلوغ المستهدفات، في حين لم يذكر أي فترة زمنية لعمل اختبارات خاصة لقياس التقدم المحرز في القيم الأخلاقية والمهارات الحياتية التي يمتلكها الطلبة، كما لم تكن قيم المستهدفات لسنة 2022 لجميع المؤشرات واضحة، من حيث الأساس الذي وضعت عليه هذه القيم.

درجة مراعاة الوزارة لأبعاد الحوكمة والمساءلة

لقياس أبعاد الحوكمة والمساءلة اعتمدت وزارة التربية والتعليم على أربعة مجالات تشمل البيئة القانونية والتنظيمية، القيادة والتمكين، ثقافة المدرسة والمساءلة، والمتابعة والتقييم كما هو مبين في الجدول (4.2).

جدول (4.2): مجالات توزيع مؤشرات قياس أبعاد الحوكمة والمساءلة، (تقرير المتابعة والتقييم،2017 صفحة 91):

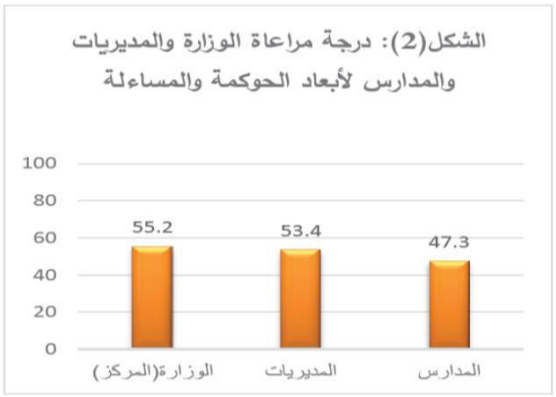
المجال	وصف مختصر للمؤشر
الأول: البيئة القانونية والتنظيمية والسياسات العامة	يضم الإطار القانوني الناظم للعملية التعليمية، وتوفر آليات المساءلة والمناصرة لحقوق الأطفال المهمشين وذوي الاحتياجات الخاصة، أنظمة الوزارة وأدلة عملها، الهيكل التنظيمي ومحاكاته لنهج الإدارة القائمة على النتائج.
الثاني: القيادة والتمكين وصنع القرار وفق المعايير المعتمدة كالشفافية والموضوعية	تطوير السياسات، قرارات القيادة بناء على الموضوعية والشفافية والوفاء بالالتزامات، نظام الشكاوي وفعاليته إعداد الموازنة موقع الوزارة الالكتروني.
الثالث: ثقافة المؤسسة وإدارة المواد وممارسة المساءلة	ممارسة المساءلة، الثواب والعقاب، وضوح المسؤوليات، تلاءم الوظائف مع "نهج تقديم الخدمة"، العمل ضمن الأوصاف الوظيفية نظام تقييم الأداء.
الرابع: المتابعة والتقييم والتعلم من النتائج	وجود أنظمة متابعة وتقييم على كافة المستويات وتوظيف نتائجها، توفر التدريب النوعي بناء على الاحتياج، الرضى عن ظروف العمل. ثقافة التعلم من نتائج المتابعة والتقييم.

كما تبين فقد تم ذكر مجالات توزيع مؤشرات قياس الحوكمة والمساءلة، ولكن لم يتم توضيح الأداة التي تم اعتمادها لجمع المعلومات الخاصة بقيم سنة الأساس، كما ظهر من خلال الاطلاع على مجالات توزيع

مؤشرات الأداء الخاصة بالحوكمة واللامركزية أنها وصفت بشكل موجز قد لا يحقق الفهم لمجالات توزيع المؤشر.

جدول (4.3): درجة مراعاة الوزارة بمستوياتها كافة لأبعاد الحوكمة والمساءلة (تقرير المتابعة والتقييم 2017 صفحة 91):

المجال	نتائج سنة الأساس 2017
الأول: البيئة القانونية والتنظيمية والسياسات العامة	53.9
الثاني: القيادة والتمكين وصنع القرار وفق المعايير المعتمدة كالشفافية والموضوعية	52
الثالث: ثقافة المؤسسة وإدارة المواد وممارسة المساءلة	50.9
الرابع: المتابعة والتقييم والتعلم من النتائج	54.4



لم تكن المعلومات ومؤشرات الأداء الخاصة بالحوكمة والمساءلة كافية، كما ان الإحصائيات لم تكن دقيقة، فإذا نظرنا إلى نتائج سنة الأساس 2017 وفق الجدول حسب المعايير الأربعة وقمنا بعملية حسابية بسيطة

(53.9+52+50.9+54.4) /4=52.8 وهي ليست نفس النسبة الموضوعة في الشكل رقم (1) صفحة 91، النسبة الموضوعة في الشكل رقم (1) هي نسبة جمع النسب الموضوعة في الشكل (2) وتقسيمها على عددها. كما ان نسبة الارتفاع لمستهدفات عام 2022 ما يقارب 30% فالسؤال هنا يكمن ما هي الآليات التي اتبعتها الوزارة لتحصل على هذه الزيادة؟

واقع المساءلة التربوية وفق معيار الاستدامة

معيار الاستدامة يعتبر عن حلقة الوصل بين المدرسة والأولويات الوطنية لوزارة التربية والتعليم، حيث يتم من خلاله قياس أثر التغيرات على سير العملية التعليمية التعلمية والتقدم المحرز نحو تحقيق الأولويات الوطنية، حيث تم تحليل معيار الاستدامة بالاستناد على محور أساسي: مدى توفر أطر تنظيمية لقياس استدامة التغيرات. حيث أمكن الوصول إلى الخلاصات التالية:

- توفر أطر تنظيمية ضعيفة لقياس استدامة التغيرات، على الرغم من اعتمادها على معايير عالمية لقياس استدامة التغييرات الا أنها تفتقر لآلية منظمة لقياس استدامة التغيير على أرض الواقع؛ لأن قياس التغيرات لا يمكن أن يكون سنوياً فالتغيير الحقيقي العميق لا يمكن أن يحدث بين الآن واللحظة.

في الجزء التالي تم تفسير وتوضيح هذه النتاجات بشكل أكثر تفصيلا:

تشير نتائج التحليل لاعتماد معايير عالمية وفق معايير نهج الإدارة القائمة على النتائج ووفق المعايير التربوية والإدارية المتعلقة بآليات تقييم البرامج التربوية في دراسة وتقييم برامج الخطة السنوية وهي المواءمة والكفاءة (تقرير المتابعة والتقييم 2017، صفحة 141).

آلية قياس معيار المواءمة: تم اعتماد المنحيين الوصفي والتحليلي في تقييم المؤشر من خال دراسة كل مخرج من مخرجات الخطة وعلاقته مع الهدف الفرعي الذي يندرج تحته، حيت تم تكميم المؤشر استناداً الى اربعة معايير رئيسية :

- مدى ارتباط المخرج بالهدف من حيث المحتوى والمفاهيم (50%).
- المخرج يحتوي على استهداف واضح للفئة التي يخدمها (15%).
- صياغة المخرج محدد وغير مركب ومكمم (15%).
- المخرج يندرج في الإطار العام للإدارة القائمة على النتائج بحيث يركز على النتيجة واحداث التغيير (20%).

كما تم تصنيف العلامة الكلية لكل مخرجة إلى أربعة فئات رئيسية :المؤشر مواءم بدرجة عالية (85–100)، المؤشر مواءم بدرجة جيدة (70–84)، المؤشر مواءم بدرجة متوسطة (50–69)، المؤشر موائم بدرجة ضعيفة (49–0) كما تم دراسة المخرجات ومقارنتها بنهج الادارة القائمة على النتائج أيضا.

بعد الوقوف على واقع المساءلة التربوية بجميع مستوياتها، من خلال تحليل الوثائق ذات العلاقة المتبعة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والتي جاءت امتداداً لتنفيذ الهدف الرابع من خطة التنمية المستدامة 2030 (المبني على مساءلة جميع الأطراف الفاعلة في العلمية التربوية)، والتي تبنتها الوزارة من خلال خططتها والوثائق ذات العلاقة وأصدرت سلطة الحكم المحلي بهذا الشأن قانون رقم (8) عام 2017. سيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال تحليل المقابلات، للإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الثاني:

واقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية في مدارس القدس وفق معايير Crooks للمساءلة الذكية

فيما يلي تم تحليل المقابلات الفردية التي أجريت مع مسؤولين من مديرية التربية والتعليم، المديرين والمعلمين، للوقوف على واقع تطبيق المساءلة التربوية في القدس من خلال الاستناد إلى معايير Crooks (2003) للمساءلة الذكية، للوقوف على الواقع العام المعمول به فيما يخص المساءلة التربوية، في سبيل الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: **ما واقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية في مدارس القدس وفق معايير Crooks للمساءلة الذكية؟**

تم تفصيل المعايير الستة على النحو التالي:

أ. واقع تطبيق المساءلة الذكية وفق معيار الثقة المتبادلة بين المعلمين، المديرين ومديرية التربية والتعليم.

ب. واقع تطبيق المساءلة الذكية وفق معيار المشاركة وتقاسم المسؤولية.

ت. واقع تطبيق المساءلة الذكية وفق معيار الاهتمام بجودة التعليم.

ث. واقع تطبيق المساءلة الذكية وفق معيار تنوع أساليب التقييم وشمولها.

ج. واقع تطبيق المساءلة الذكية وفق معيار تغذية راجعة فعالة.

ح. واقع تطبيق المساءلة الذكية وفق معيار التحفيز وإثارة الدافعية.

وذلك

في الجزء التالي يتم عرض النتاجات العامة من خلال محاور مستندة إلى معايير Crooks للمساءلة الذكية، كالتالي:

واقع تطبيق المساءلة الذكية وفق معيار الثقة المتبادلة بين المعلمين، المديرين ومديرية التربية والتعليم.

عبر هذا الجزء عن مدى توفر ثقة متبادلة بين أعضاء الهيئة التدريسية، المدير ومديرية التربية والتعليم، ففي هذه الدراسة، تم الكشف عن الثقة كأحد معايير تقييم الأداء حيث قدمت المعلمة (ع 4) وصف موجز للثقة بقولها:[12] " *الثقة هي مبدأ كلشي بالحياة إذا ما كان في ثقة بيني وبين زميلتي بيني وبين طالبتي بيني وبين مديرتي ما بتوقع في اشي بينجح بالحياة، الثقة هي مصدر الأمان الي إنت بتحسي فيه بالأمان على عملك، إذا ما حسيتي انو الشخص الي قبالك امين عليك امين على ظروفك اللي انت بتواجيها أمين على عملك وانجازاتك ما بتحسي انو هاد الانسان رح يقدرك بالنهاية*". فالثقة هي الأساس المتين الذي تقوم عليه جميع العلاقات الناجحة والفعالة.

تم تقسيم معيار الثقة إلى عدة مؤشرات بحسب العلاقات المباشرة المتبادلة بين المعلمين، المديرين والمسؤولين، كالآتي:

أ. مدى توفر الثقة بين المعلمين، من وجهة نظرهم، وأهم المعوقات التي تحول دونها.

ب. مدى توفر الثقة بين المعلمين والمديرين، من وجهة نظر المعلمين والمديرين.

ت. مدى توفر معززات للثقة بين المعلمين من قبل المديرين، وأهم المعوقات التي تحول دون وجودها.

ث. مدى توفر الثقة بين المدرسة ومديرية التربية والتعليم باعتبارها امتداد لوزارة التربية والتعليم.

---

[12] تم الاقتباس المباشر من أقوال المشاركين في الدراسة

وتوصلت الدراسة من خلال تحليل المقابلات إلى الاستنتاجات العامة التالية:

- توفر علاقة الثقة بين المعلمين بمستوى جيدة جداً قائمة على الاحترام المتبادل والتعاون بشكل عام، وأن أكبر عائق يقف أمام الثقة والزمالة عدم الوضوح وخيانة الثقة.
- توفر علاقة الثقة بين المعلمين والمديرين بمستوى جيد من وجهة نظر المعلمين، وتوفر علاقة الثقة بمستوى جيدة جداً بين المعلمين والمديرين من وجهة نظر المديرين.
- توفر معززات الثقة حيث أظهرت النتائج أن أهم معززات الثقة يكمن في النقاش والحوار واتخاذ القرارات المشتركة والعدالة التنظيمية، الذي يدعم الوضوح والشفافية ويؤدي بدوره إلى التعاون والعمل بروح الفريق وتوحيد الجهد المبذول نحو تحقيق الأهداف. وأكبر التحديات التي تحول دون تحقق الثقة هي مقاومة التغيير للمعلم أو المدير الجديد على حد سواء وانعدام الثقة، وإدارة المدرسة بأسلوب بيروقراطي لا يكترث بالأمور الإنسانية.
- توفر علاقة الثقة بين المعلمين والمديرين مع قسم الإشراف التربوي بمستوى متوسط، ولكن علاقة الثقة بين المدرسة بهيئتيها التدريسية والإدارية مع مديرية التربية والتعليم/ وزارة التربية والتعليم متدنية إلى ضعيفة.

وفيما يلي تفصيل للنتائج التي تم جمعها من خلال المقابلات التي أجريت مع المشاركين في الدراسة:

مدى توفر الثقة بين المعلمين، من وجهة نظرهم

تبين من خلال المقابلات والزيارات الميدانية أن علاقات العمل بين أعضاء الهيئة التدريسية فيما بينهم علاقة ودية قائمة على الاحترام المتبادل والتعاون بشكل عام والذي اعتبره المشاركون في الدراسة أول وأكبر

مردود إيجابي للثقة المتبادلة ووصفت أكبر العوائق التي تحول دون وجود الثقة عدم الوضوح وخيانة الثقة حيث وصفت (ع 1) المجتمع الذي تعمل فيه "*مجتمع أسري متكامل الجوانب حيث تسوده علاقة ود واحترام وتعاون متبادل بين أفراد الطاقم المدرسي، مجتمع تتبادل فيه الآراء والخبرة بين معلمات المدرسة.*" وهذا ما أكدت عليه (ع 2) حيث قالت: "*كهيئة تدريسية علاقاتنا طيبة مع بعض ... في ثقة وتعاون*". وقالت (ع 3) واصفة بيئة العمل" *البيئة كتير حلوة المعلمات مش بس زميلاتي ولكنهم أخوات لي*". ووصفت (ع5) المجتمع الذي تعمل فيه بشكل عام " قمة التعاون".

في حين عبرت (ع 3) عن استيائها من بيئة العمل بشكل عام حيث قالت "*احنا كجو نبدا كأساس مش مأسس صح... مش لدرجة كبيرة موجودة الثقة عادي موجود بس ما بشعر فيها اكتير، بين البينين يعني، يعني انا اشتغلت في مدرسة أخرى وكان الطاقم يعمل كأخوة، ولكن هنا موجود ولكن مش بشكل كبير*". وأوضحت (ع 4) ان أحد أكبر عراقيل الثقة هي خيانة الثقة بقولها "*إني أكون بشتغل معاك وبقوم باخد أفكارك اللي حكيتها او اعطيها لشخص تاني هاد الاشي ما بساعد وما بكون في ثقة بتكوني عايشة بجو ما رح يساعدك ورح تكتر المشاكل وما رح يكون في إنجازات*". كما أنها أوضحت أن أهم عامل لتعزيز الثقة هو الوضوح بقولها: "*احنا العلاقة بينا علاقة واضحة في بعض الأحيان بصير في تنافس ولكن هذا التنافس مش ضد الثقة بالعكس ان بتحاولي تثبتي جدارتك بمادتك او بإشي معين وبالنهاية لكل مجتهد نصيب وبياخد التقدير اللي هو بيستحقة اللي هو قدم عشانه*".

مدى توفر الثقة بين المعلمين والمديرين، من وجهة نظر المعلمين والمديرين

كشفت الدراسة عن طبيعة علاقة الثقة بين أعضاء الهيئة التدريسية والمديرين/ات، حيث أظهرت النتائج أن أهم معززات الثقة هو النقاش والحوار واتخاذ القرارات المشتركة والعدالة التنظيمية، الذي يدعم الوضوح

والشفافية ويؤدي بدوره إلى التعاون والعمل بروح الفريق وتوحيد الجهد المبذول نحو تحقيق الأهداف. وأكبر التحديات التي تحول دون تحقق الثقة هي مقاومة التغيير للمعلم أو المدير الجديد على حد سواء وانعدام الثقة، وإدارة المدرسة بأسلوب بيروقراطي لا يكترث بالأمور الإنسانية.

مستوى الثقة بين الهيئة التدريسية والمديرين، من وجهة نظر المعلمين/ات

من خلال المقابلات مع المعلمات المشاركات في الدراسة تبين أن علاقة الثقة بين المعلمين والمديرين/ات كانت وسطية، حيث كانت أكبر معززات الثقة بين المدير/ة والمعلم/ة هي الدعم النفسي، الوضوح، الشفافية والمشاركة وأكبر العوائق هي ممارسة الإدارة بشكلها البيروقراطي وعدم الاكتراث للواقع وعدم تقديم الدعم اللازم للمعلم. في هذا السياق عبرت (ع 5) عن مديرتها التي تدفع الطاقم التعليمي للعطاء من خلال حسن معاملتها معهم حيث قالت: "*المديرة تعمل على الدعم النفسي للمعلمين بشكل كبير فهي الصدر الحنون النا بتخلينا نقدم أفضل ما عنا بدون ما نحس أو نشعر انو هناك رقابة، فالمعلمات هون معطاءين لأنه العطاء نابع من القلب وهناك ثقة متبادلة كبيرة، والإدارة بتتعامل معنا بشفافية ودائماً بتحاورنا لنحل المشاكل سوا وبالغالب بكون الحل مشترك*". كما أوضحت (ع 4) أن تغيَر الإدارات المدرسية يؤثر على المعلمات وسير العملية التعليمية بشكل عام، مشيرة الى مقاومة التغيير للمدير والمعلم على حد سواء فالأول يسعى جاهداً لإثبات كفاءته في العمل والثاني يشعر بانعدام الراحة حيث قالت: "*الإدارة جديدة ما التقيت فيها كتير فكانت طلبات او واجبات ولازم تتنفذ، وما قدرت تعمل كتير ...، لازم تواجه مشاكل للتعرف على المدرسة بشكل عام* ". كما انها عقبت على علاقة الثقة مع الإدارة السابقة مشيرة الى أن الوضوح والشفافية والمشاركة كانا أكبر داعم للمديرة السابقة لتعزيز الثقة بقولها: "*الوضوح اهم اشي الوضوح، يعني إذا كان في موضوع معين بنتشاور فيه* ".

أما (ع 3) عبرت عن استياءها من المدير لعدم مراعاته ما يعانيه قطاع التعليم في القدس وقدر التحديات التي يواجها المعلم والطالب ليكون هو الداعم الرئيس ومصدر الثقة حيث قالت:" *للأسف احنا بنحاول كمعلمين انو الطالب يتقدم نغيير... ولكن ان نظرنا بعمق فالمعلم أكثر شخص يكترث بمصلحة الطالب وهو الموجود بمعركة تغيير الطالب للأفضل، فما بعرف المدير هل هدف المدير الأساسي هو كمهنة او الهدف اللي هو الطالب* ". فالمعلم يعتبر المحرك الرئيس للعملية التعليمية.

مدى توفر معززات للثقة بين الهيئة التدريسية والمديرين من قبل المديرين

من خلال المقابلات مع المديرين/ات نستنتج أن أهم معززات الثقة هو النقاش والحوار واتخاذ القرارات المشتركة والعدالة التنظيمية، الذي يؤدي بدوره إلى التعاون والعمل بروح الفريق وتوحيد الجهد المبذول نحو تحقيق الأهداف. وأكبر التحديات التي تحول دون تحقق الثقة هي مقاومة التغيير للمعلم أو المدير الجديد على حد سواء وانعدام الثقة. حيث كانت علاقة الثقة من وجهة نظر المديرون جيدة جداً.

حيث أشارت (م 2) أن أهم معزز للثقة هو الحوار والنقاش والوسطية ومراعاة الأمور الإنسانية للمعلمات، قالت: " *ضروري نتفاهم مع بعض، وانا متلي متلهم بالقوانين، ولازم امسك العصا بالوسط إدارة وزمالة ولازم يكون هناك فصل عن العلاقات الاجتماعية مع مراعاة الجانب الإنساني هاد بعتبره شي مهم*". ووصفت المعلمات " معلمات مؤهلات متعاونات لديهم روح المبادرة بشكل كبير طبعاً مع وجود تفاوت بينهم ".

اتفقت (م 5) مع (م 2) أن معززات الثقة تكمن في مراعاة الأمور الإنسانية وأضافت على ذلك التعاون وروح الفريق في العمل والعدل وعدم الانحياز (العدل) حيث عبرت المديرة (م 5): "*احنا عنا شغلة وحدة لو دخلت غرفة المعلمات مزبوط بتلاقيهم 44 معلمة بس بتلاقيهم خوات، ما عندي شلل ليش انا ما بميز بين المعلمات نهائياً ... شفتك انا مزنوقة بالشغل بجي بعرض عليك المساعدة...* ". وذكرت ان مشكلتها الحقيقة

في التعامل مع الثقة والزمالة هي لدى المعلمات الجدد أو الذين تم نقلهم إلى المدرسة من مدارس أخرى في إشارة منها إلى مقاومة التغيير ولكنهم سرعان ما ينخرطوا مع المعلمات ألأخريات.

كما رجحت (م 4) أن الثقة والزمالة تنبع بالأساس من المشاركة والجهد الجماعي الذي يثري المعلمة ويجعلها تتعلم من الأخرين وتقيم ذاتها فبمجرد انها شاركت باتخاذ القرار يعني الالتزام التقائي بتنفيذه (قيادة تحويلية) حيث قالت" *العمل الجماعي والجهد الجماعي فالجهد المشترك بخلي المعلمة تلقائي تشوف شغل غيرها وتتعلم منها وممكن تعلمها بالإضافة لأنه لما يكون في عنا ثقة بالقرار والالتزام بقرار معين تلقائي بيصير لكونهم مشاركين في صناعة القرار وحطو اقتراحاتهم وبناءً عليها اتخذ القرار فالمعلمة كانت جزء منه يختلف نهائي عن فرض القرارات عليهم، هذا يعزز ثقتهم بالقرار والانتماء الى المدرسة*". وذكرت أن من أبرز التحديات التي تواجهها هي مقاومة التغيير لدى المعلمات فهي ليست مديرة جديدة ولكنها انتقلت من مدرسة الى أخرى فالثقة في هذه الحالة تحتاج إلى وقت لتبنى لأنها لن تكون وليدة الآن واللحظة حيث قالت: *"كل شيء جديد بيلاقي مقاومة للتغيير...بضل في ناس متردد او متخوف خصوصا اني انا بروح للديمقراطية شوي في حين الإدارة القديمة هي اكثر بروح للبيروقراطية... بجي ناس متعودين عالقديم ...، وفي ناس متعطشين للتغبير وبضل الاشي لازم ياخد وقته لتنبنى هاي الثقة، ولكن الأشخاص غير الفاعلين بضلو على قلق دائم من التغيير وبعملو مشاكل من ولا اشي فبدنا نستوعبهم ونخليهم على اطلاع دائم بالأمور والتغيرات الي بتصيير لتتعزز الثقة ويشوفوا النتائج وتلقائيا مع الوقت بتنمو الثقة "*.

في حين أشارت (م 1) أن الزمالة والثقة تبنى من خلال انجاز المهام المحددة في وقتها وهي بذلك كانت أقرب إلى القيادة البيروقراطية والأسلوب التسلطي بقولها: "*الزمالة والثقة دائما لازم تشعري المعلمين بالأريحية*

يعني انا طول عمري ما بتعامل مع المعلمات بأسلوب تسلطي يعني هاتي دفترك التحضير هاتي اغراضك يعني انا بخصص يوم للمعلمة بالأسبوع تجيب علاماتها القوائم تبعتها اعمالها وبتجيبها عندي فهون بسير في ثقة فعلا هم طول الأسبوع بضلو يشتغلو ".

في سياق متصل، أشار (م 3) إلى دور المرشد الإيجابي في تعزيز الثقة بين المعلمين والإدارة وأولياء الأمور بالإضافة الى الاجتماعات الدورية على الرغم من قلتها " *بحكم انو المدرسة بنايتين وبحكم انها مدرسة ذكور فيها ضغط يعني مش بسهولة يقعدو مع بعض، ممكن الصبح لما يجو على مكتب الإدارة عندي بشربو شاي مع بعض شوي بيحكو مع بعض بس بالغالب بالمناسبات..."".* أما بخصوص التحديات أو العقبات التي تواجها الادارة في التعامل مع الثقة والزمالة عدم ثقة المعلم بالتقييم النهائي، المعد من قبل الإدارة حيث عبرت عن ذلك: " *طبعاً مثلاً لما يصل التقييم للمعلم ويكون المعلم بده امتياز يتحكيلو انا ما اعطيتك امتياز بس اعطيتك علامة امنيحه بجي يفند المعلم للإدارة انا عملت واحد تنين تلاتة بقله هاد جزء من وظيفتك لازم في أشياء تكون عاملها اكتر لتاخد الامتياز بصير في تصادم هون".*

اتفقت (م 3) مع (م 2) على مواجهة التحديات التي تقف امام الثقة بالحوار فإن لم تستطع فالقانون هو الحكم بينهم حيث قال (م3):" *عندها احنا بنرجع للقانون وبفهم المعلم اللي إله واللي عليه من ناحية في تسلسل انو المعلم برفع اعتراض للمتابعة والتقييم والمدير بيرفع رد لهادا الاعتراض بكون الاشي مهني".*

مدى توفر الثقة بين المدرسة (المعلم / المدير) مع مديرية التربية والتعليم ⬅ وزارة التربية والتعليم

يشير تحليل المقابلات ان علاقة الثقة بين المدرسة وقسم الإشراف التربوي متوسطة ولكن علاقة الثقة بين المدرسة (بهيئتيها التدريسية والإدارية) ومديرية التربية والتعليم/ وزارة التربية والتعليم متدنية إلى ضعيفة. وفي

هذا السياق نذكر مسؤولة الدائرة الفنية في قسم التربية (م ش) والتي لخصت عملية الثقة بين المديرية والتي هي امتداد للوزارة والمدارس حيث قالت: "علاقة *الثقة متفاوتة بين المدارس والمديرية بعض المدراء لديهم ثقة تامة بالمديرية لأنهم يجدون أن المديرية توفر لهم كل مطالبهم، وهناك من لا يثق بالمديرية لأنهم لا يرونها توفر لهم مطالبهم واحتياجاتهم مثل نقل معلم أو توفير ساعة كهرباء... كذلك الأمر بالنسبة للمجتمع المحلي والمعلمين*".

مستوى الثقة بين المعلمين وقسم الإشراف والتأهيل التربوي

أجمعت جميع المعلمات المشاركات في الدراسة على أنهم يتوجهون إلى قسم الإشراف التربوي فقط بعد أن يستنفذون جميع وسائل البحث عن الحلول الممكنة لأي مشكلة قد تقف أمامهم في آلية تدريس موضوع ما. حيث قالت المعلمة (ع 2):" *انا إذا في مشكلة بالمنهاج ببحث عن الأصول لهادا الموضوع وممكن اسال زميلتي إذا بتقدر تساعدني بأفكار كيف بقدر اعطي الدرس لأني بحس انو هاد الدرس جامد، وممكن نستعين بالإشراف بس ولا مرة بستعين فيهم لأنهم بتحججو دائما مش فاضين مع انهم بحكو اسالونا وإذا سألناهم بقدو يعملوكي مسخرة يعني انا والحمدلله ولا مرة توجهتلهم، بلاقي الأنسب وبعمله بدون اللجوء الهم*".

اما بخصوص علاقة الثقة بين المديرون وقسم الإشراف التربوي فأجمع جميع المديرون انهم لا يلجؤون إليه إلا عند مواجهة مشكلة كبيرة في أداء معلمة خلال الحصص كونهم أعلم بالمادة ويرون العديد من أساليب شرح المعلمات للمادة نفسها.

مستوى الثقة بين المدرسة مع مديرية التربية والتعليم ⬅ وزارة التربية والتعليم

من خلال المقابلات مع المسؤولين والمديرون والمعلمون يمكننا القول إن علاقة الثقة بمديرية التربية والتعليم/ وزارة التربية والتعليم متدنية إلى ضعيفة، اتفقت المديرات (م 1) مع (م 5) في كون المديرية لا تدعم المدارس في القدس حيث قالت (م5): *" لما استلمت المدرسة ما كان في مقومات انها تكون مدرسة، ...كانت المدرسة مش جاهزة ما كان فيها مختبرات ما كان فيها اثاث ولا اشي..... ولم تقم المديرية او الوزارة بدعمنا مادياً أبداً"*. وقالت المديرة (م 1)*:" يعني عفوا انا مديرة وما عندي لاب توب او كمبيوتر اشتغل علية .... في المدرسة اللي انا كنت سابقًا مديرتها كانت مستأجرة وكان صاحب الملك كل يوم والتاني يجيب ناس يشوفو البيت ويقطع الطالبات بالحصص انا مسكتش ... واجتمعت مع ناس من الوزارة وناس من المجتمع المحلي وخليتهم يشوفو نشاطات الطالبات وارفقت كتاب موجه للوزارة لحتى يشترو المبنى ويبطل صاحب الملك يزعجنا بالمدرسة"*.

اتفق المدير (م 3) مع (م 1) و(م 5) ولكنه أضاف أن هناك مشاريع خارجية تأتي لدعم المدرسة عن طريق الوزارة: *" عم نعمل حالياً مشروع اكتير كبير لترميمها دعم خصوصي عن طريق الوزارة من المغرب هاي السنة اجاها لعمل نادي بيئي يكون مثالي بالنسبة لمدرسة ذكور"*.

هذا على الرغم من أن جزء من وظيفة المتابعة الميدانية في مديرية التربية رصد لوازم المدارس حيث قالت (م ن): *" أهم جزء من وظيفتي متابعة المدارس ... وجانب من شغلنا بتابعة اللوازم المالية، ولكن أغلب الشغل في متابعة المدراء بيوقع علينا بنشوف شو في احتياجات عندهم اذا بحاجة لأجهزة بنتواصل مع التقنيات، احتياجات ابنة احتياجات برمجية بنتواصل مع قسم الهندسة وبنشوف ايش في لوازم بنتواصل مع قسم اللوازم وأحياناً يتجاوز الموضوع المديرية فبنتوجه للوزارة، في انتهاكات احتاج حدا لمحامي المدير بيلاقي اسهل انو*

يتواصل معنا مباشرة واحنا بنتبع مع بقية الأقسام، لهيك في بداية السنة في زيارات بتفذها للمدارس بشكل عام بنسميها دعم ومساندة وزيارات تفقدية".

اتفقت المعلمات (ع 1)، (ع 3) و (ع 4) على عدم توفر عنصر الثقة بالوزارة والمديرية ذكرت (ع 4) *" لو انهم بدهم يدعمو ما بدعمو بالطريقة الصح بدعموها من وجهة نظرهم همه مش من وجهة نظر المعلم انه هو شو بده... ما بلاقي من وجهة نظري هاي الراحة أو الدعم مثال ذلك ضعف الوسائل يعني بجو يحكولنا اعملي تطبيق معين طب انا كيف بدي اطبقه إذا انت حطيت شغلة انا ما بقدر اوفرها للطالب!".* أما (ع 3) فقد اثارت تساؤلات مشروعة لوزارة التربية والتعليم " *على مستوى الوزارة ما بلاقيها كأساسيات بنية صحيحة، مثلا بركزو على جانب التكنلوجيا وبنسو التقدم عند الطالب هي مجرد أمور انا باخدها وبطبقها وبننسى هل في تقدم لدى الطالب؟ هل في تقدم بتفكير الطالب أو لأ؟ بتخدم هاي الامور ابداعات الطالب ولا لأ؟* ".

تبين من خلال تحليل المقابلات أن الثقة المتبادلة بين أصحاب المصلحة في العلية التعليمية ضرورة ملحة وأساس جودة المناخ المدرسي، فكما ظهر في النتائج أن علاقة الثقة المتبادلة بين المعلمين فتحت قنوات الاتصال والتواصل بينهم وتبادل وجهات النظر المختلفة، ولكن علاقة الثقة كانت تضمحل كلما صعدنا السلم الوظيفي وصولاً إلى مستوى متدني للثقة بوزارة التربية والتعليم من وجهة نظر المعلمين والمديرين، فكما تبين أن المعلمون والمديرون لا يشعرون بدعم الوزارة لهم عن طريق تلبية احتياجاتهم الأساسية لتوفير بيئة معززة ومحفزة للتعلم (مختبرات، مباني، أدوات)، كذلك حالة عدم الرضا الذي يعانيه المعلمون بخصوص المناهج تجعلهم في موقف صراع بين أهمية المادة التعليمية ومدى توفر الوسائل المناسبة للتعليم، بالإضافة الى التركيز

على بعض الجوانب في العملية التعليمية مثل الجانب التكنلوجي وإهمال الجوانب الأخرى. من هنا ننتقل إلى المعيار الثاني من معايير المساءلة الذكية وهو المشاركة وتقاسم المسؤولية.

مدى مشاركة أصحاب المصلحة في العملية التعليمية التربوية وتقاسم المسؤولية

إن التعليم مسؤولية مشتركة بين جميع أصحاب المصلحة في العملية التعليمية، وتعتبر المدرسة هي الأقدر على دعم التحصيل الأكاديمي للطلبة، من خلال تطوير مشاركة قوية بينهم وتقاسم السلطة باتخاذ القرارات المشتركة وبالتالي تقاسم المسؤولية، وعبرت عن ذلك (ع 5) *"الجميع يتقاسم المسؤولية الإدارة والكادر التعليمي وأولياء الأمور وقسم من المسؤولية يتحملها الطالب فالطالب يجب ان يتحمل مسؤولية نفسه""*. من هذا المنطلق تم عرض النتائج الخاصة بالمشاركة وتقاسم المسؤولية خلال ثلاثة محاور رئيسية:

أ. مدى توفر بيئة داعمة للحوكمة واللامركزية.

ب. مدى توفر بيئة دتعمة لتقاسم المسؤولية.

ج. مدى توفر مشاركة فاعلة مع المجتمع المحلي.

حيث كانت أبرز الاستنتاجات التي حصلت عليها الباحثة من خلال تحليل المقابلات كالتالي:

- عدم توفر بيئة داعمة للحوكمة واللامركزية، فعلى الرغم من التوجه الإيجابي لجميع المدارس نحو استخدام التخطيط المسبق لضبط جوانب العملية التعليمية إلا أن السياسة المتبعة لا تدعم الحوكمة واللامركزية في اتخاذ القرارات، فالسياسات العامة المعمول بها في المدارس تدعم في ظاهرها اللامركزية ولكنها في مضمونها تعود الى مركزية القرار وضرورة الرجوع إلى صناع السياسات ومتخذي القرار

سواءً كانوا في المديرية أو الوزارة، من هنا جاءت المطالبة من بعض المشاركين بضرورة تفويض الصلاحيات لمدير المدرسة ولو بشكل بسيط.

- توفر بيئة داعمة لتقاسم المسؤولية، فهناك توجه إيجابي واجماع لدى جميع المشاركون في الدراسة على أن المسؤولية لتحقيق أهداف المدرسة هي مسؤولية جماعية مشتركة بين جميع أصحاب المصلحة في العملية التعليمية، كما أن هناك توجه إيجابي عام لتقاسم المسؤولية عن طريق اللجان المختلفة.
- هناك مشاركة مجتمعية محلية إيجابية فعالة لدعم المدارس وتلبية احتياجاتها.

فيما يلي النتائج التفصيلية التي تم جمعها من المشاركين في الدراسة:

مدى توفر بيئة داعمة للحوكمة واللامركزية

أظهرت النتائج أن المدارس المشاركة في الدراسة بشكل عام تعمل على تحقيق الأهداف الموضوعة في الخطة الاستراتيجية للوزارة أي انها تعود الى مركزية الأهداف على الرغم من خروج البعض عن إطار الأهداف المركزية للوزارة، هذا الذي تناقض مع الحوكمة واللامركزية القائمين على فكرة الحرية في اتخاذ القرارات ومنح السلطة للمؤسسة بمشاركة أصحاب المصلحة والعمل على إنجازها. وهذا ما أكدته المسؤولة من قسم متابعة الميدان (م ن) *" خطة المدرسة بشكل عام بتنبثق عن خطة المديرية وخطة المديرية برده بتنبثق عن خطة الوزارة لكن بصير لكل مدرسة خصوصية لالها وبنطلب من كل مدير في بداية كل سنة انو يعمل خطة لمدرستة مبنية على اشي اسمه تحليل الواقع البيئي ايش في تحديات ايش فيه إيجابيات وايش في سلبيات ايش في مخاطر على هادا الأساس بتشكل فريق تخطيط في المدرسة لازم يتكون من ولي امر أو عدة أولياء أمور مثلاً*

وطاقم من المعلمين والمرشد". وعلى الرغم من ذلك فهناك توجه إيجابي لدى جميع المدارس لاستخدام التخطيط في جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية لضبط مخرجاتها.

من حيث المشاركة في وضع الأهداف والخطط المدرسية، اتفق جميع المديرون/ات على أن هناك لجنة تخطيط مكونة من المدير نائب المدير معلمين من اختيار المدرسة واحد تخصص علمي وواحد تخصص ادبي يجب أن يكونوا معلمين متميزين ليساعدوا في التحليل البيئي ولديهم معرفة بالمدرسة واحتياجاتها، بالإضافة الى المرشد/ة التربوي/ة وشخص أو أكثر من أولياء الأمور وحين سألت المديرة (م 4) عن الذين تشاركهم في وضع أهداف المدرسة أجابت: *"هو المفروض الكل يشارك "مع تنهيدة عميقة ""*، ولكنها اتفقت مع بقية المديرين/ات على وجود لجنة مكونة من العناصر السابق ذكرها، وأن الأهداف تتمحور في أربع جوانب: جانب تطوير البيئة المدرسية، الجانب السلوكي (شؤون الطلبة)، الجانب الأكاديمي (تحسين تحصيل الطلبة) والنمو المهني للمعلمين. قالت (م 2) *" طبعا بيشاركو بس انا بعمله ... يعني هم بيشاركو بأفكار ما بيشاركو بإعداد وتنفيذ*". في إشارة منها الى مركزية الأهداف.

في مجال المشاركة في التخطيط أجمع جميع المشاركون في الدراسة أن الخطة الاستراتيجية تأتي جاهزة من الوزارة وتقوم كل مدرسة بانتقاء ما يلائمها من أهداف وتعمل على تحقيقها. وعندما تم السؤال عن أهداف المدرسة التي تسعى المدرسة لتحقيقها أجمع المشاركين على أن الأهداف تكون متضمنة خلال الخطة الاستراتيجية، يقوم المديرون باختيار ما يلائمهم منها عبرت عن ذلك المديرة (م 1) *"تستند المدرسة في أهدافها الى اهداف الوزارة واولوياتها".*

لكن المديرة (م5) كان لها جهود نوعية في المجال فحين سألت عن أهداف المدرسة قالت أضافت إلى الجوانب السابق ذكرها " *اول شي كنا نسعى لزيادة عدد طالبات المدرسة ...طبعاً احنا هدفنا نعلم المنهاج الفلسطيني ونبعد عن المنهاج الإسرائيلي والحمد لله انا اقدرت استقطب عدد كبير من طالبات مدارس البلدية، كمان شغلة بنسعى الها بشكل دائم هو انه يكون عنا أوائل على مستوى المديرية والوزارة* ". في حين لم يكن لبقية المديرون جهود خارجة عن إطار مركزية الأهداف.

وتتبع هذه الخطة خطة إجرائية للمدرسة حيث وضحت المديرة (م 3) " *هاي خطة مش حقيقية تقديرية بالاخر بعمل خطة بسميها خطة الإنجاز هلأ شو انجز منها مثلاً لو أنجزت 50% من الخطة طب ليش انا بس أنجزت هيك مثلاً تعطل بسبب الاحداث الطارئة اللي حصلت مثل كذا وكذا* ". وعبرت المديرة (م 4) عن استياءها من النظام بقولها " *أنا لهلأ بدها تخلص السنة وأنا مش عاملتها... إحنا عنا النظام ظاهره ديمقراطي وباطنه بيروقراطي*".

وأظهرت الدراسة علم جميع المعلمات بأمر لجنة التخطيط وعدم علمهن بحيثيات اختيار اللجنة! الأمر الذي لا يدعم الشفافية والديمقراطية. وقد عبرن عن الأهداف من خلال سرد رؤية المدرسة وقد تشابهت رؤى المدارس / رسالتها على اختلاف الصيغة الكلامية للمعلمات، وهذا ما عبرت عنه المعلمة (ع 4) " *هدفنا انو نوصل بالطالب لبر الأمان عبر رسالتنا ... احنا بنحاول كل جهدنا انا نطلع بطالب متفوق متمكن مادته مشارك متفاعل مع بيئته*". وانَّ المديرون والمعلمون لا يعلمون بالأولويات الوطنية سوى تحين التحصيل العلمي.

ومن حيث آلية تنظيم جهود المعلمين/ات للوصول إلى الأهداف، فقد اجمع المشاركون في الدراسة على أنهم يعملون على التخطيط المسبق لتحقيق أهداف المدرسة، عبرت عن ذلك (م 5) "*عادة من خلال الخطط*

بكون في عندي رؤية واضحة لشو انا بدي اشتغل مع المعلمات ومع الطالبات وبكون في عندي هدف بدي أوصل إله من خلال عقد الاجتماعات مع المعلمات ".

اتفق جميع المديرون/ات على آلية التخطيط بإتباع الجميع نموذج التحليل البيئي "SWOT" حيث وضحت ذلك (م 1) *آلية التخطيط اولاً الواقع الموجود عندي ثانياً العقبات الموجودة عندي وكيف ممكن نذللها وكيف ممكن نحولها لجانب إيجابي لالنا ونربط هاي العلاقات كلها مع بعض ومع العام الماضي شو الأشياء الي احنا حققناها وبناءً عليها بنبني احتياجات المدرسة".*

كما اتفقت الفئة المستهدفة من المعلمات على أن الإدارة تقوم بتنظيم جهود المعلمين/ات عن طريق التخطيط أيضاً وذلك ما عبرت عنه (ع 4) *"في عنا خطة اكاديمية كل معلم مطالب كل فصل انه يشوف الفترة الزمنية المناسبة لإنجاز المادة وهاي الخطة لازم تشمل على المناسبات والفعاليات السنوية اللي بنعملها خلال الفصل مع الطلاب وعنا تخطيط للرؤية العامة من حيث المشاركة بمسابقات...والتنظيم كمان بكون من خلال وضع البرامج التعليمية بتعرفي البرنامج هو نظام بحد ذاته ".*

مدى توفر بيئة داعمة لتقاسم المسؤولية

اتفق جميع المديرون/ات وجميع المعلمات على أن المسؤولية اتجاه تحقيق أهداف المدرسة هي مسؤولية مشتركة حيث قالت المديرة (م 5)" جنباً الى جنب مع بعض "، كما وضحت (ع 4) معبرة عن المشاركة *"اول شي انا احنا ما بنشتغل لحالنا احنا بنكمل بعضنا*

واجمع جميع المديرون/ات على أن تقاسم المسؤولية يتم عن طريق لجان المباحث واللجان الأخرى وذلك ما عبرت عنه المديرة (م 3) *توزيع المهام حسب التشكيلات الصادرة من الوزارة حسب نصاب كل معلم ونشاطة وطبعاً بالقانون وحسب تشكيلات الوزارة"* كما أوضحت المديرة (م 5)" *بحيث يكون لكل مبحث مسؤولة لجنة ... بحيث يكون لكل مادة مسؤولة لجنة مبحث نقاط مسؤوليتها مثلاً بتجي مسابقة هي بتعممها على المعلمات وبتقعد مع المعلمات وبجددو كيف يحطو امتحانات مع بعض كيف يخططو للفصل مع بعض إذا كانت المشكلة بالأساسيات بتقوم بترجع لمعلمة الصف اللي قبله ياريت تركزي على هاي الأساسيات وهيك".*

وعن آلية متابعة اللجان قالت المديرة (م 1) *" تتم متابعة اللجان مثلا عنا لجنة الكشافة يعني في مختصة بتابع هاي التشكيلات، للجنة الصحية في مسؤولة الصحة، الرياضة بجي مسؤول الرياضة وبتبع للنشاطات هيك يعني في المديرية نفسها متابعة غير انه الإدارة بتطلب كل أسبوع من كل معلم يوثق إنجازاته.* وأضافت على ذلك المديرة (م 4)" *طبعاً في خطط بتجيهم كأقسام وكمجالات صحة ورياضة وفن هاي جاهزة بتجيهم من الوزارة والمديرة شو الي بدهم يشتغلو ولكن كمان في للمعلمة جزء انو هي شو بدها تشتغل ".*

تمنت المديرة (م 5) و(م 4) أن يكون جزء من تقاسم المسؤولية مع المديرية تفويض الصلاحيات كون المدير هو حلقة الوصل بين المعلمين والمديرية، حيث عبرت (م 5) عن ذلك " *تفويض الصلاحيات والمهام يعني في أشياء لازم ترجعي فيها لمديرية التربية وهي ترجع للوزارة يعني في أشياء لازم يكون فيها مرونة يعني مثلاً موضوع تعيين المعلمين،... لأنه تعيين المعلم الغير كفئ بأثر على جيل كامل حتى لو بجزء بسيط لازم يكون للمدير مجال انه يشارك في تعيين المعلمين هاي اكبر معاناة بنعاني منها ... وكمان لما يبلش العام الدراسي ويمر شهر من غير ما يكون في تعيين للمعلمين هاد مثال".*

مدى توفر مشاركة فاعلة مع المجتمع المحلي

تشير نتائج الدراسة اهتمام جميع المدارس المشاركة في الدراسة بالشراكة مع المجتمع المحلي؛ لكونه الداعم الأكبر للأنشطة اللاصفية وتوفير احتياجات الطلبة وغيرها، ذكرت المعلمة (ع 4) بهذا الجانب "*كأولياء أمور اكيد لازم الإدارة يكون الها علاقات قوية مع أولياء الأمور، احنا الإمكانيات المادية عنا مش بزيادة فبجي أولياء الأمور بدعم بهاد الجانب الدعم هاد بالنهاية بساند الطالبة*". وذكر المدير (م 3) "*الأهالي كتير متعاونين* " والمديرة (م 4) " *بتهمنا الشراكة معهم على اختلاف الأهداف والمهمات الي بتقدمها المؤسسات لطلابنا*"، وذكرت المديرة (م 2) "*المشاركة ضرورية عشان ندعم النشاطات اللاصفية مثل الدبكة وغيرها*". وهذا ما أكدت عليه المديرة (م 1)" *لازم أستغل المجتمع المحلي مثلاً ولي امر عنده مطبعة تعال بدي اعمل عندك ختم انت أستاذ في الجامعة تعال اعمل محاضرة عن الصحة مثلاً كمان عندي المؤسسات بنروح عليها بجينا دعم اجهزه منها لوازم مكتبية لازم نحسن علاقتنا مع المجتمع المحلي*".

كان هناك اهتمام كبير من المدارس بالشراكة مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور، حيث أنهم الداعم الرئيس لتوفير احتياجات الطلبة وتوفير بيئة مدرسية محفزة للتعلم، كما أظهرت النتائج إجماع المشاركين على تقاسم المسؤولية بين أصحاب المصلحة في العملية التعليمية، على الرغم من ذلك فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود بيئة محفزة وداعمة للحوكمة واللامركزية.

واقع تطبيق المساءلة الذكية وفق معيار الاهتمام بجودة التعليم

لتحقيق أقصى منفعة ممكنة للطالب، يتم توجيه جميع الجهود المبذولة في الميدان التربوي لجعل الطالب محور العملية التعليمية، في سبيل ذلك يتم ملائمة المناهج لحاجات الطلبة والعمل على تحسين البيئة المدرسية وتأهيل المعلمين وتمكينهم، كل ذلك بهدف تحقيق التعلم العميق للطلبة وتحسن جودة التعليم، حيث وضحت (م ش) المسؤولة في مديرية التربية والتعليم عند سؤالها عن استراتيجية الوزارة التي تعمل من خلالها على الاهتمام بجودة التعليم " *ممكن نحكي العمل على تحسين البيئة المدرسية، العمل على مراعاة نفسيات الطلبة من خلال الارشاد التربوي العمل على الحد من العنف، العمل على القضاء على ظاهرة التسرب من المدارس، الاهتمام بالأنشطة الرياضية والثقافية الاهتمام بتنفيذ البروتوكول الصحي هاي هي المجالات التي بتهتم فيها المديرية للنهوض بالمديرية وتحسين العملية التعليمية وتحسين تحصيل الطلبة في المدارس*".

تم عرض معيار الاهتمام بجودة التعليم وفق المحاور الاتية:

أ. مدى توفر بيئة تعليمية متمحورة حول الطالب.

ب. مدى ملائمة المناهج لاحتياجات الطلبة.

ت. مدى توفر بيئة مدرسية محفزة للتعليم.

ث. مدى توفر أطر عمل لتأهيل المعلمين وتمكينهم.

ومن أبرز الاستنتاجات التي حصلت عليها الباحثة من خلال تحليل المقابلات:

- توفر بعض الجهود النوعية لدى المعلمات لدعم العملية التعليمية وجعل الطالب محور العملية التعليمية، لتحسين المخرجات، وأشير الى ضرورة وجود تخصصات أكثر لتراعي ميول الطلبة وتوجهاتهم المختلفة.
- أشير إلى عدم ملائمة المناهج لحاجات الطلبة، بحسب ما ورد من غالبية المعلمات المشاركات في الدراسة على اختلاف تخصصاتهن والآتِ عبرن عن عدم ملائمة المنهاج لحاجات الطلبة، وعن عدم قدرة المعلم الجديد على إيصال المعلومات بالشكل الصحيح لوجود ثغرات بالمنهاج كافتقاره لبعض الأساسيات، وأُشير الى ضرورة دعم التعليم المهني.
- توفر جهود نوعية من جميع المديرين والمعلمين المشاركين في الدراسة لتحسين البيئة المدرسية (كل شخص على حسب نشاطه وإمكانياته)، وقد كان أحد الأولويات المدرسية بشكل عام، وقد كانت من أبرز التحديات التي تواجه المدرسة وتمت مواجهتها بالتعاون مع المجتمع المحلي والجهات الداعمة.
- توفر طر عمل من قبل المديرية والجهات الداعمة، لتمكين المعلمين بشكل عام وبشكل خاص المعلم الجديد بما تقدمه له من دعم وارشاد.

وفيما يلي يتم عرض النتاجات بشكل أكثر تفصيلاً:

مدى توفر بيئة تعليم متمحورة حول الطالب

أشارت جميع المعلمات المشاركات في الدراسة إلى جهود نوعية لجعل الطالب هو محور العملية التعليمية لتحقيق التعليم العميق لدى الطالب ومساعدته على التغلب على مخاوفه وجوانب الضعف لديه. كما أشير الى ضرورة وجود تخصصات أكثر لتراعي ميول الطلبة وتوجهاتهم.

حيث أظهرت (ع 4) جهود نوعية في هذا المجال "*من ضمن الأشياء اللي انا بعملها اني اخلي الطالب هو محور العملية التعليمية انه يحضر قبل بأسبوع مثلاً شرح الدرس من خلال بوربوينت ممكن وسيلة انها تكون تشرح بطريقة معينه، طبعاً انا بكون داعمة للطالبة ...بساعد الطلاب قبال زملائهم ببني شخصياتهم انهم هم ما يخجلو من بعض قدر الإمكان... هاي أسلوب من الأساليب* " اتفقت المعلمة (ع 1) مع (ع 4) على استخدام الدراما في شرح الدروس التعليمية. وأشارت المعلمات (ع 5)، (ع 3) و(ع 1) الى انهن من خلال الحصص يلمسن احتياجات الطلبة ويعملن على تلبية الاحتياجات سواء كانت نفسية او تعليمية.

وضحت المعلمة (ع 5) أنَ ضبط الطالبات سلوكياً ساعد في تحسين التحصيل العلمي لديهن "بيئة المدرسة *رائعة جداً فضبط الطالبات سلوكياً كان يظهر مباشرة على المستوى الأكاديمي لهن وكنا نسمع هذا الامر من الطالبات نفسهن، أسلوب تعليم المدرسات هنا رائع باحتوائهم للطالبات.... بجميع مستويات الطلبة بمن فيهم صعوبات التعلم ويوجد لدينا أيضا طالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة وهن متفوقات دراسياً....."*.

هذا الذي أكدت عليه المعلمة (ع 1) على أن المشاركة في الأنشطة المختلفة ساعد في تطور قدرات الطالبات والضبط السلوكي لديهن "*ساهمت المبادرات بتحسين سلوكيات الطلبة بشكل عام واثراء للغة وتشجيع القراءة*".

كما أشارت مسؤولة مديرية التربية (م ش) والمعلمة (ع 5) والمديرة (م 4) و(م 5) الى ضرورة أن يكون مستويات تخصص متنوعة أكثر على مستوى الوزارة لتراعي جميع احتياجات وميول الطلبة بشكل عام، وذلك لأن بعض الطلبة ميولهم ليست اكاديمية، عبرت عن ذلك (م ش) "*احنا في مدارسنا نفتقر الى التعليم المهني؛*

لأنه التعليم المهني في مجمعنا ينظر إله بنظرة انه الطالب الكسلان هو اللي بيروح للتعليم المهني بيعرفوش انه التعليم المهني بحاجة لقدرات لازم نوازن بين التعليم المهني والتعليم الأكاديمي".

مدى ملائمة المناهج لاحتياجات الطالب

غالبية المعلمات على اختلاف تخصصاتهن أفصحن عن عدم ملائمة المنهاج لحاجات الطلبة، وافتقاره الى بعض الأساسيات الهامة لإيصال المعلومات الى الطالب بالشكل السليم وعدم مراعاته للفروق الفردية للطلبة، وأكدن على عدم استطاعة المعلم الجديد على التعامل مع المناهج الجديدة.

فحين سألت (ع 4 عن ملائمة المنهاج لحاجات الطلبة) وهي معلمة اجتماعيات للمرحلة الأساسية العليا قالت" *بصراحة انا كمعلمة بحس انو المنهاج اعلى من مستوى الطالبة في أنشطة ما بتلحقي تسويها مع الطالبات إذا بدي اعمل كل النشاطات بدي مش فصل بدي فصول، المنهاج كل سنة بجي للأسوأ، في مرات بحذفو بعض الأمور المهمة بكون في اشي لقدام مبني عليها..... شغلة تانية المادة طويله غير انها غير مناسبة للفئات العمرية الي بتدرسها"*...اتفقت المعلمة (ع 4) مع المديرة (م 5) على ضرورة التركيز على المحتوى أكثر من الكم وضحت ذلك المديرة (م 5) " *بعض المناهج الي بتلاقي فيها كم كبير لكن المحتوى شبه فاضي فاحنا لازم نركز على المحتوى أكبر من الكم".*

وأعربت معلمة اللغة العربية (ع 3) وهي معلمة ذات خبرة للمرحلة الأساسية العليا عن استيائها "*باختصار التعليم الفلسطيني بعتبره فقير مع الفروق الفردية الموجودة عند الطلاب ...ليش انا اجبرة على أشياء معينه ولكن هو عنده ابداع بأمور أخرى ممكن أبرزها عند الطالب وهاد اللي بيحرم الطالب من أمور كتير وبفقده*

فرصته بالإبداع، المنهاج الفلسطيني يعمل على تصنيف الطلاب انت ذكي انت مش ذكي هيك انا بعتبر المنهاج الفلسطيني للأسف"

كما أكدت المعلمات (ع 1 وع 3 وع 4) على ضرورة أن يكون المعلم متمكن ليمكن الطالب من المعلومات المراد إيصالها له حيث قالت (ع 1) *"... انا كمعلمة عندي خبرة بالمنهاج بقدر أوصل الأساسيات قبل ما ابدى بالمادة ولكن كمعلم جديد ما بيعرف كيف يتعامل مع المنهاج ليوصل المعلومات بالشكل المناسب للطلاب ورح يواجه صعوبة وما رح يعطي الطالب حقه"*...هذا الذي أكدت علية مسؤولة قسم المتابعة (م ن) *"المنهاج الحالي بيعتمد بشكل كبير على المعلم يعني في معلم بيعطي النتيجة جاهزة للمعلم وفي معلم بيشرك الطالب ليكتشف".* وقالت المديرة (م 5) *"المناهج حدث ولا حرج اشهد بالله فاضية ما لم يكون في عندي معلم ذوو خبرة فهو غير قادر انو يعطي هاد المنهاج بطريقة سليمة التعليم اليوم صعب كتير هي عناوين على شكل نشاطات إذا المعلم مش قادر يبحث ويعرف شو المطلوب من هاي المرحلة العمرية من خبرات لازم تتوفر عند الطالب بيضيع هو وطلابه".* واتفقت المعلمة (ع 2) مع المديرة (م 5) على وجود فجوة في المادة التعليمية حيث قالت (م 5) *"ويكون في فجوة بين المادة والمادة نفسها للمرحلة اللي بعدها".* هذا الذي يشير إلى ضرورة تمكين المعلمين، وضرورة تطوير المناهج وعرضها بطريقة تسلسلية تراعي الأساسيات التي يجب أن يكتسبها الطالب لتحقيق التعلم العميق.

كما أوضحت معلمة التكنلوجيا (ع 5) *"حالياً بعد التطوير امنيح بس لو سألتيني نفس السؤال قبل سنة فالمنهاج كان غير اما هلأ مناسب من حيث التقسيم علمي وادبي وتجاري (الادبي والتجاري نفس الكتاب) راعى المنهاج احتياجات الطلاب وبشكل عام هذا المبحث على وجه الخصوص بحاجة لتحديث دائم".*

(لو كنت في لجنة إعداد المنهاج) حين سُالت المعلمات عن النقاط التي سيعملن على دعمها في حال كن في لجنة إعداد المنهاج، ظهر للباحثة أن ثلاث معلمات قد شاركن فعلاً في لجان إعداد المناهج، عبرت (ع 4) عن تجربتها *"انا اشتغلت في ورشة كتابة المنهاج للصف العاشر في شغلة انا لاحظتها في اعداد الورشة، يعني هم بيكونو حاطين المادة بس بستشيرونا احنا المعلمين، ... لما ناقشنا لاحظت انهم هم كأنهم بحكو هاد الموضوع انتي ما تطبي فيه، يعني في موضوع من المواضيع اللي همه طارحينها قلنالهم انو هاي ما بتناسب المرحلة العمرية ولازم تتغير واخدنا محاضرة طويلة ... توجهات حزبية بينت اشكرة خبر...لازم لما احكي بمادة وطنية المفروض احكي من جميع جوانبها مش اني احكي من جانب وجانب لأ، ...واضعين المناهج بطلعو من ارض هم مش واقفين عليها المعلم بكون الاقدر ليعرف شو الأفضل للطلاب انو يتدرس".*

وعبرت معلمة العلوم (ع 2) عن تجربتها في إعداد المنهاج *" انا كنت في لجنة اعداد المنهاج احنا سعينا انو الطالب يتعلم الأمور من خلال الأنشطة من واقع حياته ... يعني كنا حابيين نثير التساؤلات عند الطلاب أفضل شي تعليم العلوم كمنهج حياة*...كمعلم جديد لن يستطيع أن يعطي المادة حقها". أوضحت (ع 5) إيجابية التجربة التي خاضتها كون معلم من الميدان يشارك في وضع المنهاج *" انا فعلاً كنت في لجنة اعداد المنهاج وكنا نجرب الأفكار الجديدة على ارض الواقع وكان جيد جداً مشاركة معلم من الميدان في التأليف لأنه ساعد بتجربته فوراً على ارض الواقع".*

في حين اشارت معلمة اللغة العربية (ع 3) إلى وجوب تدعيم اساسيات اللغة في المنهاج بالإضافة الى وجوب ربط دروس المطالعة بالأمور التربوية والتاريخية *"فلسطين عنا كتاب وشعراء فلسطينيين ليش ما أوجه الجيل الصاعد الهم واوعيهم للكتاب الفلسطينيين والشعراء الموجودين عنا".*

كما يبدو من خلال تحليل المقابلات أنَّ المناهج الفلسطينية في غالبية المباحث لا يلائم احتياجات الطلبة ولا يدعم عملية التعلم العميق، وان الناهج هي بحد ذاتها معضلو تواجه المعلمين لحاجتها الى الدعم والاثراء العميق من قبل المعلم في ظل غياب بعض الأساسيات التي يتم بناء المادة الدراسية عليها، كما أظهرت النتائج عدم إمكانية المعلم على إيصال المعلومات بالشكل المناسب للطلبة ما لم تكن لديه خبرة سابقة.

مدى توفر بيئة مدرسية محفزة للتعلم

يعتبر توفر البيئة التعليمية المناسبة والمحفزة للتعليم أحد أهم العوامل التي يقوم عليها التعلم العميق، وبهذا الاتجاه سعى جميع المديرين والمعلمين المشاركين في الدراسة لتحسين البيئة المدرسية، وقد كان أحد الأولويات المدرسية بشكل عام ونظر إليها من قبل غالبية المشاركين في الدراسة، كأحد التحديات التي تواجه المدرسة وتمت مواجهتها بالتعاون مع المجتمع المحلي والجهات الداعمة.

ذكرت المديرة (م 1) بخصوص البيئة المدرسية "*لما اجيت على المدرسة ما كان في مي يشربو الطالبات لا مشربية ولا اشي كيف بدهم يشربو كيف بدهم يغسلو اول ما اشتغلت الا على المشربية جبت أولياء الأمور وقلت الهم هادول بناتكم مش منطق يضلو حاملين القنينة طول اليوم، كمان حوالين الشجرة كان في طمم وحجار جبت لقيت الحجر واقع على رجل بنت وكاسرها قمت حوطت الشجرة* "، هذا الذي أكدت عليه المعلمات (ع 1) و(ع 2) على السعي الدائم تحسين البيئة المدرسية من خلال المبادرات المختلفة.

ذكر المدير (م 3) في شأن تحسين البيئة المدرسية " *عنا كان عائق الطابق الأول كان ممنوع انا نفتحه عينا محامي عشان نقدر نفتح بس مجرد قاعة يعني المدرسة هلا فيها شغل فيها ترميم عمالنا بنعمل حالياً زي*

ابيار عشان الطلاب يعرفوا يش يعني إعادة تدوير... ". وأضافت المعلمة (ع 3) "*العراقيل بسبب الاحتلال كبنية ومساحة تعتبر تحديات للطالب والمعلم بنفس الوقت*"... هذا الذي اتفقت فيه مع المعلمة (ع 2).

المديرة (م 5) كان لها جهود نوعية لتحسين البيئة المدرسية "*انا بشتغل باتجاهين سوا تحسين البيئة المدرسية لإنو في عندي قناعة تامة انو اذا الطالب ارتاح بمدرسته ببدع وهاد يؤدي الى تحصيل علمي ممتاز يعني مثال اول سنة كنا متواجدين فيها بالمدرسة ما كان عنا مختبرات حاسوب الطالبات ما كانو قادرين يواكبو التطور العلمي فيما بعد لما صار عنا بيئة مدرسية محفزة أبدعو الطالبات*" هذا ما أكدت عليه المعلمة (ع5) "*نحنا اجينا على المدرسة كانت من الصفر فكان الهدف الأساسي النا توفير بيئة مدرسية هدفها الطالب وتحسين مستواه النفسي والأكاديمي وتطوير الكادر التعليمي بنفس الوقت*". كما اخذت المديرة (م 5) الباحثة جولة في المدرسة لتريها بعض الإنجازات التي قامت بها وكان آخرها ملعب رياضة وحديقة مزودة بالألعاب مخصصة للمرحلة الابتدائية انجزتهما في فترة الحجر الصحي حيث استغلت خلو المدرسة من الطالبات لتنجزهما.....وأضافت ان كل ما قامت به هو من جهد شخصي ولم تقم المديرية او الوزارة بدعمها مادياً به حتى انها ارتني غرفة المكتبة قائلة بأن هذه الغرفة حصلت مشادة كبيرة بينها وبين وزير التربية والتعليم السابق بشأنها حيث أراد الوزير السابق ان يضمها لجمعية أخرى لاستغلالها وهي قاعة مشتركة بين المدرسة والجمعية أما عن المديرة فكما قالت انها ناضلت للحصول على القاعة حتى أقرت للمدرسة في النهاية.

مدى توفر أطر عمل لتأهيل المعلمين وتمكينهم

ذكرت مسؤولة المديرية (م ش) ان هناك جهود من قبل المديرية والوزارة من اجل تمكين المعلمين وخاصة المعلم المبتدئ "*اهم شي عملية التدريب وأهم شي المعلم المبتدئ عنا نعقد دورات هي الدورات تهيئة للمعلم*

الجديد كل ما يلزم المعلم من أساليب تدريس من محتوى من مهارات في القياس والتقييم كل هي المهارات يتم تهيئة المعلم بها، وهناك دورات بتشمل جميع المعلمين في عنا دورات في المحتوى للمباحث، وفي عنا دورات توظيف التكنلوجيا في العلوم،... بالإضافة الى ورشات عمل للمعلمين تعقد من قبل الاشراف التربوي في التخصصات المختلفة وورشات عمل تقوم بها الوزارة لتطوير أداء المعلم بالإضافة الى تشجيع المعلمين لإكمال تحصيله التعليمي وتشجيعه على المشاركة في المبادرات التربوية ،... في عنا المعلم المميز هاي مشاريع بتأدي الى انو المعلم يبحث ويطور من حاله، بالإضافة في عنا زيارات تبادلية بين المعلمين بين بعضهم وهناك ايضاً توأمة المدارس في نفس المديرية وبين المدارس في مديريات مختلفة يعني بين مديريتنا مع مديريات تانية او ممكن بين مدارسنا ومدارس في الأردن او مدارس في المانيا هاي بتأدي الى تطوير المعلم مهنياً".

كما تجدر الإشارة إلى اتفاق جميع المشاركون في الدراسة من معلمون ومديرون على وجود دورات لتمكين المعلمين حتى ولو كانت قليلة، وأكدوا على جهود المديرية بخصوص المعلم الجديد وما تقدمه له من دعم وارشاد، وأكد العديد منهم على استخدام الزيارات التبادلية كأسلوب للتطوير المهني للمعلمين.

أظهرت النتائج وجود جهود نوعية لبعض المعلمين لجعل الطالب محور العملية التعليمية، كذلك وجود جهود مرضية مبذولة من قبل مديرين المدارس لتحسين البيئة المدرسية وجعلها مناسبة ومحفزة للتعلم، بالإضافة إلى وجود توجهات من قبل مديرية التربية والتعليم لدعم المعلمين وتمكينهم، ولكن العنصر الأهم لتحقيق التعلم العميق ودعم عملية التعليم المتمحورة حول الطالب، كان هو العنصر الأضعف، ألا وهو ملائمة المنهاج لحاجات الطلبة، فكما أشارت النتائج الى وجود ضعف في تنظيم المنهاج الذي يؤدى إلى وجود ضعف في تنفيذه في بعض الأحيان، هذا الذي لا يدعم عملية التعليم العميق وتحسين التحصيل العلمي. ولقياس التقدم

الحاصل في جميع مناحي العملية التعليمية فلا بد من الانتقال الى المعيار الرابع للمساءلة الذكية التقييم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء.

واقع تطبيق المساءلة الذكية وفق معيار تنوع أساليب التقييم وشمولها.

وجدت الباحثة من خلال تحليل المقابلات انَ هناك مستويات التقييم مختلفة فقد كان هناك تقييم لمدير المدرسة من قبل مديرية التربية والتعليم بشكل عام، وهناك تقييم للمعلم من قبل المدير والمشرف التربوي، وتقييم للطالب من قبل المعلم.

حيث سيتم توضيح النتائج وفق المحاور الآتية:

أ. مدى توفر أطر تقييمية كمية ونوعية للمدرسة.

ب. مدى توفر أطر تقييمية كمية ونوعية للمعلم.

ت. مدى توفر أطر تقييمية كمية ونوعية للطالب.

حيث كانت أبرز الاستنتاجات التي حصلت عليها الباحثة، كالتالي:

- توفر أطر لتقييم المدرسة ومتابعتها، تتم عن طريق مديرية التربية والتعليم حيث يتم متابعة متابعة المدير لأعمال المعلم والأنشطة المختلفة وذلك بإجماع جميع المشاركون في الدراسة، كما تم الإجماع على أن المدرسة لا تقوم بتقييم نفسها ذاتياً، وكما هو موضح في الملحق (8) والملحق (9) فإنَ مؤشرات الأداء تراوحت بين الكمية والنوعية.

- توفر أطر لتقييم المعلم تتم عن طريق قسم الاشراف التربوي في مديرية التربية والتعليم وأيضاً عن طريق مدير المدرسة ويكون التقييم بالغالب مشترك، ولم يكن للطالب دور في تقييم معلمه أو حتى دور للمعلم في تقييم نفسه ذاتياً. هذا وأنَ الرقابة كانت تتم عن طريق متابعة السجلات المختلفة. والمؤشرات النوعية للمعلم كانت تقاس بمدى مشاركته بالمبادرات المختلفة.
- وجود قصور في الاختبارات الوطنية الهادفة لقياس التقدم في التحصيل العلمي للطلبة، حيث تبين من خلال المقابلات أنَ الاختبارات الوطنية المعمول بها من قبل الوزارة ليس لها فترة دورية معينة، لقياس مدى التقدم في تحصيل الطلبة، وعدم توفر معلومات لدى المعلمين والمديرين بهذا الاتجاه سوى أنها تكون على فترات طويلة لدراسات معينة تقوم بها الوزارة. كما لوحظ جدلية الصف العاشر باعتباره مشمول ضمن المرحلة الأساسية ام الثانوية. من حيث المؤشرات النوعية لسلوك الطلبة أشار غالبية المشاركون في الدراسة الى ضرورة تعزيز الاخلاق من خلال الحصص المدرسية وعدم الاهتمام بالجانب التحصيلي فقط للطلبة وإهمال التربية والأخلاق.

سيتم عرض النتائج بشكل أكثر تفصيلاً، كالآتي:

مدى توفر أطر تقييمية كمية ونوعية للمدرسة

تم الإجماع على ان تقييم المدرسة يتم عن طريق مديرية التربية والتعليم من قبل العديد من الأقسام فيها، وبالأخص قسم المتابعة الميدانية، كما اشارت النتائج عن عدم قيام المدرسة بالتقييم الذاتي.

فكما وضحت مسؤولة المتابعة الميدانية (م ن) " *تتم متابعة المدرسة عن طريق متابعة أعمال المدراء بجميع أفرعها يعني الإدارية والفنية وجانب من شغلنا يتابعة اللوازم المالية، الرقابة، ولكن أغلب الشغل في*

متابعة المدراء بيوقع علينا لهيك في بداية السنة في زيارات بنسميها دعم ومساندة وزيارات تفقدية، المباحث التشكيلات ، وبنتابع متابعة المدير لأعمال المعلم، متابعة المدير لحضوره لغيابه لمغادرته، حضور المدير لحصص المعلمين، وبنتابع متابعة المدير لتحصيل الطلبة أنشطة الطلبة" وعند سؤالها عما إذا كان هناك نماذج متبعة لتقييم المدير ومتابعة متابعة المدير للأمور السابق ذكرها، ذكرت (م ن) *"....في عندي نموذجين واحد منهم فيه النقاط الشاملة لجميع الاشيا التي تتم متابعتها مني للمدرسة وللإدارة وفي كمان أداة انا بعبيها عند المدير بس ما بيكون فيها كل النقاط بشكل عام بس المدير لازم يكون عنده مجهز هاي النقاط وعلى أساسها بتسوى التقييم...."* أعطت المشاركة (م ن) الباحثة ملحق (9) والذي يتم تقييم على أساسه مدير المدرسة كما تم إعطاء الباحثة أداة ثانية تتم تعبئتها في المديرية بالاشتراك مع عدة أقسام ملحق (10).

هذا ما أكد عليه جميع المديرون/ات أن تقييم المدرسة يتم من خلال المديرية فقط، وأُكد على أنه في نهاية العام الدراسي من كل سنة يتم تقييم مدير المدرسة من قبل جميع الأقسام ويرفع التقييم للوزارة. وأجمع جميع المديرون/ات المشاركين في الدراسة على أنَ المدارس لا تقييم نفسها حيث أوضح المدير (م 3) *اللي بقيمنا اكتر المديرية احنا ما بنقييم حالنا...، انت جيتي وشفتي انه في متابعة ميدان مفاجئة الي قيموني".*

مدى توفر أطر تقييمية كمية ونوعية للمعلم

من خلال المقابلات تم التوصل إلى ان تقييم المعلم يتم عن طريق قسم الاشراف التربوي في مديرية التربية والتعليم ومدير المدرسة ويكون التقييم بالغالب مشترك حيث يضع المشرف علامة للمعلم والمدير له علامة، ولم يكن للطالب دور في تقييم معلمه أو حتى دور للمعلم في تقييم نفسه ذاتياً. هذا وأنَ الرقابة تتم عن طريق متابعة السجلات المختلفة، والمؤشرات النوعية للمعلم كانت تقاس بمدى مشاركته بالمبادرات المختلفة.

حيث أكد جميع المشاركون في الدراسة على أن تقييم المعلم يتم من قبل المدير ومكتب التربية /قسم الاشراف، بقول المديرة (م1) و(م 5) *"عنا قسم الاشراف بتابع المعلمين"* وضح ذلك المدير (م 3) *"نموذج من الوزارة يتم تقييم المعلم بناءً عليه ونهاية كل سنه بيستلم المعلم تقييمه"* ولمزيد من التوضيح قالت المسؤولة من قسم الإشراف التربوي (م ش) *يتم تقييم المعلم من خلال القياس والتقويم مثلاً بدك تقيمي معلم من خلال البنود الموضوعة ممكن ان يضع مدير المدرسة يده على نقاط الضعف لدى المعلم او حتى المشرف التربوي من خلالهم بتوضع معايير او أمور أخرى ليتم اصلاح هذا الخلل ..تتم المتبعة لمعرفة ما إذا حقق المعلم الاهداف التي ترنو اليها وزارة التربية والتعليم لرفع مستوى الطلاب وتحصيلهم أم لا"* .

هذا بالإضافة لتأكيد جميع المعلمات المشاركات في الدراسة على ان التقييم عملية مشتركة بين المدير والمشرف التربوي، حيث قالت (ع 1) بهذا الشأن " *يتم تقييم المعلم من خلال التقييم السنوي المشترك بين المدير كمشرف مقيم والمشرف التربوي الذي يقوم بزيارتين، المشرف إله تقريره والمدير كمان إله تقريره بالنهاية بجمعو العلامات اللي بحطها المدير وتقييم المشرفة وبطلع المعدل العام بالغالب بكون في تشاور بينهم ليطلع المعدل صح"* . وأضافت (ع 4) على أن التقييم ليس بيد الطالب *"تقيم المعلم للأسف مش من الطالب لا يأخذ برأي الطالب في التقييم"* .

وفيما يتعلق بالرقابة على العملية التعليمية وسيرها أكد جميع المشركون في الدراسة على أن الرقابة تتم عن طريق متابعة السجلات المختلفة وضحت المديرة (م 1) *"في سجل متابعة لأعمال المعلم بكون عند المدير بحيث يتم رصد حضور الشهر وأسباب الغياب متابعة دفاتر العلامات متابعة دفاتر بالإضافة الى متابعة سلوك الطلبة من خلال سجلات سلوك الطلبة، تأخير الطلاب وسجلات تأخير الطلاب سجلات النظام بالإضافة الى*

التحصيل الأكاديمي ومهمات مربية الصف تسجل على سجل سلوك الطلبة". هذا ما أكدت عليه جميع المعلمات على أن الرقابة على سير العملية التعليمية تتم عن طريق مراقبة السجلات المختلفة. أضافت (م 4) *قي عنا الزيارات الصفية، متابعة خطط المعلم متابعة، بالإضافة للخطط العلاجية*." كما أكد جميع المديرون/ات على استخدام السجلات لمتابعة أعمال المعلم.

عبر المدير (م 3) عن استياءه من كثرة الأعمال الكتابية التي ارهقت المدير والمعلم" *الاشاء الكتابية للمعلم هاي الأمور أنهكت المعلم وأنهكت الإدارة كلشي ملفات ملفات اشي كتير متعب والتوثيق بشكل كبير مهلك*".

وعند السؤال عن بعض جهود المعلمين النوعية التي كان لها الأثر الكبير على سلوك الطلبة؟ أجابت (م 1) *"المعلمة كمربية صف بتعطي الارشادات وبتابع البنات ..... أثر بارز لا مش الهم مش دورهم هادا، في الهم مدير والهم مرشد ماخد مركز كامل"*.... بخلاف غالبية المديرون الذين أشاروا الى وجود مبادرات متعددة للمعلمين في هذا الاتجاه.

مدى توفر أطر تقييمية كمية ونوعية للطالب

لاحظت الباحثة من خلال النتائج التي حصلت عليها من خلال المقابلات أنَ الاختبارات الوطنية المعمول بها من قبل الوزارة ليس لها فترة دورية معينة، لقياس مدى التقدم في تحصيل الطلبة، وعدم توفر معلومات لدى المعلمين والمديرين بهذا الاتجاه سوى أنها تكون على فترات طويلة لدراسات معينة تقوم بها الوزارة. كما لوحظ جدلية الصف العاشر باعتباره مشمول ضمن المرحلة الأساسية ام الثانوية. من حيث المؤشرات النوعية لسلوك

الطلبة أشار غالبية المشاركون في الدراسة الى ضرورة تعزيز الاخلاق من خلال الحصص المدرسية وعدم الاهتمام بالجانب التحصيلي فقط للطلبة وإهمال التربية والأخلاق.

عند سؤال مسؤولة قسم الإشراف عن وجود امتحانات على مستوى المديرية والوزارة لقياس مدى عمق تعلم الطلبة قالت (م ش) "*كان في اختبارات اسمها الاختبارات الوطنية كانت تجرى كل أربع سنين مرة، عنا الاختبار الدولي كل 3 سنين مرة بالإضافة الى الاختبارات الموحدة تناولت المباحث الأساسية اللغة العربية وللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم هاي الهم تقريبا 3 سنوات عزفو عنها ولكن هذه كانت اختبارات موحدة تشمل جميع محافظات الوطن، ... في عنا امتحانات تحصيلية وامتحانات لقياس مدى اتقان الطالب للمهارات والمعارف الموجودة عنده وفي امتحانات دورية مثل التييمز و فيزا اللي جديد يتم تطبيقه هذا العام على عينة من المدارس يتم اختيارها بصورة عشوائية وهاد الاختبار يعتبر تجريبي حيث سيتم تطبيقه بسنة 2022 بشكل دولي ومعتمد اما ما تم تطبيقه في هاي الفترة هو عبارة عن اختبار فيزا تجريبي هادا الاختبار تناول اكثر فئة مستهدفة اللي هم طلاب الصف العاشر تم اختبارهم بالمواد الأساسية وهاد الاختبارات بتعتمد على مهارات يمتلكها الطالب حتى نبين شو مدى امتلاك الطالب لهي المهارات فيزا هاد امتحان دولي ببين مستوى فلسطين بين الدول المشاركة في هذا الامتحان يعني في اختبارات بعدين.*" أثير في ذهن الباحثة جدلية اعتبار الصف العاشر ضمن المرحلة الأساسية ام الثانوية لذلك تم سؤال (م ش) عن ذلك: الباحثة: بحسب خطة الوزارة وتقرير المتابعة والتقييم ان المرحلة الأساسية تشمل الطلبة من الصف الأول حتى الصف التاسع والمرحلة الثانوية من الصف العاشر الى الثاني عشر!!! (م ش) "*مش غلط هو تعريف المرحلة الأساسية يقسم الى مرحلتين مرحلة*

أساسية دنيا من اول لرابع، ومرحلة أساسية عليا من خامس لتاسع او عاشر، عاشر إذا بتلاحظي بدخل ضمن التعليم الاجباري من اول لعاشر ومرات في تقسيمه من عاشر الى الثاني عشر "

عند السؤال عن وجود مؤشرات نوعية خاصة بسلوك الطلبة ذكر مدير مدرسة الذكور (م 3) "بالنسبة للذكور كمان بنعاني انو في عنف عند الأولاد.... عندهم *الأشياء عبارة عن حق مكتسب انا اللي وانا بطلعلي انا بدي أحد حقي بأيدي... التربية عمالها بتنزل لتحت..... ما في عنده أسلوب ليطلب او يعبر عن اللي بده إياه في فن التعامل للأسف ما في عندهم هاي الأمور* ". واتفق كل من (م 4)، (م 3)، (م 1)، (ع 2)، (ع 1) (ع 4) و(ع 3) على أهمية ان تكون الأخلاق ضمن الجدول الدراسي للطالب ستعرض الباحثة بعض أقوال المشاركين في الدراسة *"لازم نهتم بالأخلاق بحيث يكون في حصص للأخلاق نفسها المدرسة مش بس تعليم"....." تعزيز القيم والمبادئ ولازم يكونوا من سلم الأولويات المدير... لازم نشتغل على الاخلاق بشكل مكثف لأنه طالب بلا اخلاق يكون بالمدرسة صعب اكتير احنا بنبني جيل وما بنرمي فقط علم مجرد من الاخلاق والتربية".*

فقط المديرة (م 5) ذكرت بصمة نوعية لتعزيز الأخلاق والعمل الطلابي في مدرستها ألا وهو البرلمان الطلابي والذي أفصحت عنه المديرة وأوضحته كالتالي " *هي مبادرة بالتعاون مع قسم الارشاد ساعدت في تحسن من سلوك الطالبات خاصة الطالبات الي بجو من المدارس التانية، البرلمان هو مجموعة من الطالبات هم رشحو حالهم في بداية العام الدراسي تم انتخاب اعضاءه من قبل طالبات الصف نفسه يعني من كل صف رشحو حالهم مجموعة من الطالبات وتم ترشيح طالبة واحدة من كل صف لتكون من أعضاء البرلمان* ".

أظهرت النتائج وجود أطر تقييمية من الأعلى سلطة إلى الأدنى سلطة هذا الذي يشير إلى ان المساءلة التربوية المتبعة هي مساءلة هابطة. كذلك لم يكن هناك دعم للمعلم والمدير للتقييم الذاتي، وقد كان المشاركون في الدراسة على وعي تام بأهمية وجود مساءلة صاعدة تمكّن الطالب " مرحلة اعدادية وثانوية" من تقييم المعلم والمعلم من تقييم المدير وهكذا. كذلك أشير إلى الضعف في استخدام مؤشرات الأداء النوعية للطالب والمعلم والمدير على حد سواء، مما سبق نستنتج أنَّ التقييم المعمول به يعاني من بعض جوانب القصور من حيث شمولية معايير التقييم وتنوعها. ننتقل إلى المعيار الخامس من معايير المساءلة الذكية وهو التغذية الراجعة الفعّالة.

واقع تطبيق المساءلة الذكية وفق معيار مدى توفر تغذية راجعة فعالة

تم تقسيم التغذية الراجعة الى محورين حسب النتائج التي تم جمعها من المقابلات:

أ. مدى توفر أطر عمل لتقديم التغذية الراجعة للمعلم بخصوص آلية التدريس.

ب. مدى توفر أطر عمل داعمة لتقديم التغذية الراجعة من المعلم بخصوص تطوير المناهج.

وكانت أبرز الاستنتاجات التي حصلت عليها الباحثة من خلال المقابلات، كالتالي:

- توفر أطر عمل مرضية لتقديم التغذية الراجعة للمعلم بخصوص آلية التدريس من قبل المدير والمشرف التربوي وتكون بعد حضور الحصة الصفية، في حين أضافت المعلمات المشاركات في الدراسة على أن التغذية الراجعة لا تقتصر على دور المدير والمشرف بل تشمل التغذية الراجعة من أولياء الأمور.
- عدم توفر أطر عمل داعمة لتقديم التغذية الراجعة من المعلم بخصوص عمليات تطوير المناهج التعليمية، حيث أشارت نتائج الدراسة الى أنَ وزارة التربية والتعليم تأخذ تغذية راجعة من المعلمين

بخصوص المناهج، ولكنها بالغالب تترك سدى دون الاكتراث بها وبما هو مناسب للطالب وللعمر النمائي له، ليكون المعلم هو العنصر الأضعف في الميدان، والذي يتوجب علية التعامل مع كل التغيرات.

فيما يلي يتم عرض الاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة بشكل أكثر تفصيلاً:

مدى توفر أطر عمل لتقديم التغذية الراجعة للمعلم بخصوص آلية التدريس

أجمع جميع المديرون على أن التغذية الراجعة تكون بعد حضور الحصة، لإرشاد المعلم وتقديم النصيحة له، أوضحت (م 4) بخصوص التغذية الراجعة "*من خلال الزيارات الإشرافية وممكن نحكي انها زيارات داعمة وليس زيارات اشرافية وبعد الزيارة بنعمل جلسة بنقعد وهاد بعتمد على حسب احتياج المعلمة... ممكن للبعض نوجهم لعمل زيارات تبادلية ... بالإضافة للمعلمين الجدد بكون في الهم دورات وزيارات مكثفة من قبل الاشراف التربوي والإدارة من خلال المتابعة المستمرة وطبعاً المعلم الي بتقدم بنشتغل معاه*". في حين أنَّ المعلمات أجمعن أن التغذية الراجعة لا تقتصر على المدير والمشرف التربوي بل لأولياء الأمور دور كبير في تقديم التغذية الراجعة ذكرت(ع3) "*تفاعل الاهل وآرائهم بالاجتماعات إله دور كبير*".

مدى توفر أطر عمل داعمة لتقديم التغذية الراجعة من المعلم بخصوص تطوير المناهج

عندما سُألت (م ش) "بناء على ماذا تطور الوزارة المنهاج؟ أجابت "*بناءً على التغذية الراجعة المأخوذة من الميدان، المنهاج بيقى تحت التجربة لمدة ثلاث سنوات انت كمعلمة لغة عربية ممكن ان تعطي ملاحظات نحو المنهاج ممكن تقولي انه هذا المنهاج يفوق المستوى الذهني للفئة المستهدفة او هذا المنهاج تكثر فيه*

الأخطاء الاملائية، او الصور في كتاب العلوم لا تنسجم مع المحتوى يعنى الملاحظات والتغذية الراجعة التي يقدمها المعلم في الميدان تؤخذ في عين الاعتبار في تغيير المنهاج".

هذا الذي تعارض مع النتائج التي حصلت عليها الباحثة من قبل غالبية المديرون والمعلمون وضحت المديرة (م 2) *بيبعتو كتب وملاحظات ولكن فعلياً لا تؤخذ بعين الاعتبار وثانياً مع كل الاحترام لكل التغييرات اللي بتنعمل بالمنهاج هناك تغييرات كبيرة لازم تنوضع بالمنهاج كتسلسل ومادة مش بس يحطو رؤوس أقلام ويدبر راسه المعلم"* أضافت المديرة (م 1) *" باختصار عمليات التغيير ضعيفة ولا تخدم الطلاب".*

أكد على ذلك المدير (م3) *"مرات كتير بيبعتو شو رأيكم بالمنهاج وين في أخطاء بالمنهاج بس بالأول والأخر بسوو اللي بروسهم كله عالفاضي يعني لما سوو منهاج التربية المهنية لا نزلو كتب لعنا ولا نزلو تقييم لإلها وكان في تذمر كبير من المعلمين من هاي المادة فعلياً نزلولنا هاي المادة وما في الها مختبرات ولا موفرين الها أدوات ولا معلمين مختصين لهاي المادة..... يعني مرات بنزلو أشياء بالبراشوت .....، المعلم بهاد المجال بضل هو العنصر الضعيف .....بس الشي اللي بدي اوصلك إياه انه المعلم مجبر ومش مخيير يعني مثلاً لغو مادة الصحة والبيئة يعني كتير معلمين بحكو ياريت ترجع المادة هاي بدل التربية المهنية بالعكس كانت ممتعه اكتر ومفيدة اكتر واقرب لواقع حياة الطلاب".*

وأشارت المديرة الى ضرورة ان يوضع المنهاج في فترة تجربة (م 4) *"في عنا معلمين مميزين بالمدارس ممكن يختارو منهم اللي ممكن يفيدو بالتغذية الراجعة للمنهاج .....للأسف توجه وزارة التربية والتعليم في وضع المناهج بدها إعادة نظر طبعاً يستهجن انه خلال 3 او 4 اشهر تتغير المناهج يعني المفروض المنهاج ياخد وقت يكون مترابط بشكل عمودي وبشكل افقي ياخد وقت لدراسته بحيث يكون 100% ملائم للطلاب*

وهاد بده ما لا يقل عن 3 سنوات بحيث يدرسو كل جوانب المنهاج ولما يكون جاهز بتجرب على عينة او على مدرسة او تنتين او ثلاث معينين حتى اذا كان في أخطاء لا تعمم على جميع المدارس طبعا يوضع المنهاج الجديد بين ايدين معلمين اثق فيهم واثق بخبرتهم ليجربو هاد المنهاج ...ولا أعمم هذه الأخطاء على جيل كامل وبعدها يرجع يتنقح المنهاج مش اقل من سنة سنتين وبعدها يعمم على جميع المدارس انا مش كل سنة بدي اغير الكتب يعني لا لحقت اغير ولا أقيم ولا اعمل اشي".

كما أنَ غالبية المعلمات أجمعن على ان التطوير بالمنهاج لا يأتي للأفضل على الرغم من كتابة الملاحظات الخاصة بالمنهاج واشتراكهن بلجان إعداد المنهاج إلاَ أن ملاحظاتهن بالغالب لا يُأخذ بها، وذكرت المعلمة (ع 4) أن صعوبة المنهاج تفوق صعوبة التعامل مع الطالب نفسه "*أنك انت تحط منهاج وتمليه عليَ رح تلاقي المنهاج بالنسبة الي كمعلم أصعب من أنى اتعامل مع الطالب إذا الطالب نفسه*".

كما ظهر من خلال تحليل المقابلات اجماع المشاركون في الدراسة على وجود تغذية راجعة للمعلم من قبل المدير بوصفه مشرف مقيم والمشرف التربوي، بهدف دعم المعلم وتطوير أداؤه. ولكن وجد تناقض بين النتائج التي حصلت عليها الباحثة بخصوص التغذية الراجعة المقدمة من المعلم بهدف تطوير المناهج، حيث أشارت مديرية التربية والتعليم إلى وجود تغذية راجعة تقدم وتجمع من المعلمين العاملين في الميدان تؤخذ بعين الاعتبار لتطوير المناهج، في حين تناقضت مع النتائج التي حصلت عليها الباحثة من المعلمين والمديرين المشاركين في الدراسة، والذين أشاروا إلى أنه على الرغم من جمع التغذية الراجعة من المعلمين في الميدان من قبل وزارة التربية والتعليم إلا أنها لا تؤخذ في عين الاعتبار في عمليات تطوير المناهج، كذلك أشير إلى ضرورة إلى ضرورة أن تبقى المناهج في فترة تجربة قبل تعميمها على الطلبة.

واقع تطبيق المساءلة الذكية وفق معيار التحفيز وإثارة الدافعية

أظهرت النتائج ان هناك تقدير للمعلمات وتحفيز من قبل الإدارات المدرسية، من خلال أمور بسيطة متعلقة بالثناء والدعم النفسي والمعنوي والعمل على حل المشكلات التي تواجه المعلمة بالسرعة الممكنة وأيضاً التحفيز وإثارة الدافعية يكمن أيضاً بمعرفة الحقوق والواجبات "الشفافية" إضافة الى التحفيز الذاتي للإنجاز، وضعف التحفيز من قبل المديرية.

ذكرت المعلمة (ع 5) بخصوص التحفيز *"المديرة بتسمع باستمرار للمعلمات ومشكلاتهم وملاحظاتهم وبتم اخذها بعين الاعتبار ...هناك تقدير كبير من الإدارة حتى على ابسط الأمور ودعم نفسي للمعلمات كبير جداً..... عادةً ما بنتكلم مباشرة مع المديرة عن المشكلات وبتعمل على حلها بالسرعة الممكنة"*. أضافت المعلمة (ع 2) و (ع 4) " أنَ الثناء والتقدير له دور كبير في إثارة الدافعية وضحت ذلك (ع4) *"الثناء في الإذاعة الصباحية ثناء امام زميلاتك وحتى شخصي إذا شافتك عملت اشي معين تجي تقلك يعطيك العافية وهيك. ... فالتقدير موجود قبل ما يكون في تقدير من الإدارة تقديرك إنك لنفسك وشعورك إنك انت الي بتعملية محاسبة عليه امام نفسك وربك قبل ما يكون قبال ادارتك"*.

أضافت المعلمة (ع 1) أن الشفافية ومعرفة الحقوق داعم كبير للمعلم للإنجاز *" كمان إنك انت تعرفي حقوقك وواجباتك معروفه لما انت تعرفي شو الي الك والي عليك ما رح تحسي انو انجازك ما بتقدر او غيره"*

في حين نفت المعلمة وجود التحفيز حيث قالت (ع 3) *"بتمنى يكون في تحفييز ودعم للمعلم نفسياً ومعنوياً ... ولكن للأسف ما بلاقي المسؤولين او الموجودين بمحيطنا بيعطو للمعلم حقه "*.

كما ذكرت (م ش) *" أما تحفيز للمعلمين فبكون عن طريق تكريم المتميزين أو دورات خارج البلاد... يتم رفع الرواتب بناءً على غلاء المعيشة ... ممكن تعزيز عن طريق إ نهم ما يعطو المعلم فوق نصابه".* على الرغم من أن الأخيرة هي حق من حقوق المعلم!

أشارت النتائج أنَّ عمليات التحفيز وإثارة الدافعية تكون من خلال أمور بسيطة تكمن في طريقة تعامل المدير مع المعلمين، عن طريق المديح والشكر وتوفير بعض المكافأة العينية البسيطة. وأنَّ جهود المديرية والوزارة في مجال التحفيز وإثارة الدافعية كانت متواضعة جداً.

أشارت نتائج تحليل المقابلات الهادفة للإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الثاني وفق معايير Crooks (2003) للمساءلة الذكية إلى أن المشاركة والمسؤولية كان لها النصيب الأوفى في التطبيق حيثُ أجمع المشاركون في الدراسة على أن المسؤولية لتحقيق أهداف المدرسة هي مسؤولية جماعية مشتركة بين جميع أصحاب المصلحة في العملية التعليمية، تليها علاقة الثقة تتجه بانحدار كلما صعدنا السلم الإداري وصولاً الى وزارة التربية والتعليم حيث كانت علاقة الثقة بين المدرسة ووزارة التربية والتعليم متدنية إلى ضعيفة، في حين كانت علاقة الثقة بين المعلمين جيدة جداً. ثم معيار التحفيز وإثارة الدافعية الذي كانت نتائجه تتمحور حول تحفيز المدير للمعلم والمعلم للطالب في حين كان تحفيز المديرية والوزارة للمعلم والمدير شبه معدوم. ثم تأتي التغذية الراجعة، فكما أشارت نتائج الدراسة الى أنَ وزارة التربية والتعليم تقدم التغذية الراجعة للمعلمين بأسلوب تقليدي لا يقود المعلم الى تقييم ممارساته ذاتياً. أخيراً، وفي أدنى المستويات الاهتمام بجودة التعليم والتقييم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء، حيثُ أنَّ غالبية المعلمات المشاركات في الدراسة على اختلاف تخصصاتهن

عبرن عن عدم ملائمة المنهاج لحاجات الطلبة، وعن عدم قدرة المعلم الجديد على إيصال المعلومات بالشكل الصحيح لوجود ثغرات بالمنهاج كافتقاره لبعص الأساسيات.

واقع المساءلة التربوية المتضمن في الوثائق ذات العلاقة لوزارة التربية والتعليم والمطبق على أرض الواقع

أظهرت النتائج التي حصلت عليها الباحثة من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الأول والثاني عن وجود بعض أوجه التوافق والاختلاف بين واقع المساءلة التربوية المقروء في الوثائق ذات العلاقة وواقع المساءلة المطبق على أرض الواقع. تم تثليث البيانات من خلال مراجعة نتائج تحليل الوثائق ذات العلاقة بموضوع الدراسة، المقابلات ومعايير Crooks (2003) للمساءلة الذكية.

قد كان من أهم النقاط التي توافقت فيها، المشاركة وتقاسم المسؤولية حيث كان هناك توجه عام إلى تقاسم المسؤولية عن طريق لجان المباحث المختلفة، كما كان هناك توافق في الأولوية الاستراتيجية الرامية إلى تأهيل المعلمين وتمكينهم المهني، حيث كان الواقع يؤكد على ذلك الى حد مرضي، كما كان هناك جهود للمعلمين في الميدان التربوي لجعل عملية التعليم عملية متمحورة حول الطالب.

وقد كان من أهم أوجه الاختلاف التزام الوزارة في الوثائق ذات العلاقة بتطوير المناهج الفلسطيني ليرتقي بمتطلبات القرن الواحد والعشرين، ولتحقيق التعليم المتمحور حول الطالب هذا الذي تناقض مع الواقع الذي أكد على عدم ملائمة المناهج المطورة لحاجات الطالب وعدم صلاحيتها لتحقيق التعلم العميق طويل المدى، فنظام التعليم السائد لا يدعم محاذاة مخرجات التعليم مع احتياجات الطالب الفردية.

كذلك التزام الوزارة ضمن خطتها الاستراتيجية بتوفير اختبارات وطنية موحدة لقياس التقدم في التحصيل العلمي للطلبة والذي تناقض مع الواقع الذي أكد على عدم وجود اختبارات دورية من هذا القبيل. واهتمام الوزارة بوثائقها ذات العلاقة بقياس درجة امتلاك الطلبة للقيم الأخلاقية وأنماط التفكير الإبداعي لم يكن له انعكاس على أرض الواقع، حيث أُشير إلى ضرورة الاهتمام بالأخلاق كجزء من النظام التعليمي السائد لكونها الركيزة الأساسية التي تقوم عليها الأمة.

بالإضافة لكون الأولوية الوطنية الثالثة لوزارة التربية والتعليم التي تعنى بتطوير ودعم القيادة المبنية على النتائج والحوكمة واللامركزية ناقضت تناقضت مع الوثائق ذات العلاقة نفسها حيث كانت المواد الواردة في قانون رقم (8) تدعو في نهايتها إلى ضرورة الرجوع إلى الوزارة والذي يعتبر أكبر عائق أمام الحوكمة واللامركزية بالإضافة إلى أنَّ الأطر التخطيطية ومؤشرات الأداء لمجال الحوكمة لم تكن واضحة وبحاجة إلى المزيد من التفصيل والتوضيح، عدا عن الواقع والذي أكد أنَّ النظام التعليمي السائد يدعم مركزية القرار، فالمدارس ما هي إلا وسيلة لتحقيق أهداف وزارة التربية والتعليم، وأشير الى ضرورة قيام الوزارة بتفويض الصلاحيات لمديري المدارس ولو بشكل بسيط الذي يمكنهم من اتخاذ الإجراءات اللازمة لدعم العملية التعليمة، وتلبية احتياجات المدرسة.

في النهاية فإن نتائج الدراسة تشير الى وجود هوة واسعة بين وثائق وزارة التربية والتعليم ذات العلاقة والنظام التربوي المطبق على أرض الواقع، فنظام المساءلة المطبق يعود في آلية تطبيقه الى نظام المساءلة التقليدي مع وجود بعض التغيرات الطفيفة، كاستخدام عملية التخطيط ليس على مستوى الوزارة فقط بل على مستوى المدرسة ايضاً.

في الفصل التالي يتم تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الاستنتاجات العامة التي أظهرتها نتائج التحليل، كما تقوم الباحثة بتقديم رؤية تطويرية لنظام المساءلة التربوية السائد والمتضمن في الوثائق ذات العلاقة لوزارة التربية والتعليم، مستندة إلى الخبرات التي لديها من خلال بحثها واطلاعها خلال إعداد هذه الدراسة ومستندة للدراسات السابقة التي تدعم أو تناقض نتائجها.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

جاءت هذه الدراسة للكشف عن نظام المساءلة التربوية المتبع من خلال تحليل الوثائق ذات العلاقة لوزارة التربية والتعليم في ضوء المعايير العالمية (الأهمية، الكفاءة، الفاعلية والاستدامة) والكشف عن أهم الثغرات فيها ضوء التجارب العالمية الأخرى القائمة على النتائج، من خلال المنهج الكيفي بتصميم وصفي تحليلي نقدي تطويري. ثم استندت الباحثة إلى معايير Crooks (2003) للمساءلة الذكية، وذلك للوقوف على الواقع العام المعمول به فيما يخص المساءلة التربوية؛ للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني.

واقع المساءلة التربوية المتضمن في القوانين والوثائق ذات العلاقة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وفق المعايير الدولية الخاصة بتقييم التعليم الجيد (الأهمية، الكفاءة، الفاعلية، الاستدامة)

يتناول هذا الجزء تفسير نتائج السؤال الرئيس الأول للدراسة وذلك لتقييم مدى وضوح سياسة المساءلة التربوية في فلسطين والمتضمن في الوثائق ذات العلاقة، بالاستناد الى المعايير الدولية الخاصة بتقييم التعليم الجيد، حيث تناولت الباحثة كل معيار على حده؛ لنقد بعد الثغرات لواقع المساءلة التربوية المتضمن خلال الوثائق.

توافق نظام المساءلة التربوية المتضمن في الوثائق ذات العلاقة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية مع نظام المساءلة التربوية المتبع في الولايات المتحدة الامريكية والمقتبس من الموقع الرسمي لها (https://www.cde.ca.gov/re/lc/) ونظام المساءلة المتبع في هونغ كونغ والمقتبس من الموقع الرسمي لها (https://applications.edb.gov.hk/) في استخدام مفهوم المساءلة كوسيلة لضبط جوانب العملية التعليمية ورفع مستوى الأداء من خلال استخدام إطار تنظيمي لمدخلات ومخرجات العملية التعليمية. ولكنه

اختلف معهما في عدم وجود إطار تنظيمي واضح وداعم لعملية التقييم الذاتي وتطوير المدرسة وأن الأطر التنظيمية المعمول بها تدعم المركزية.

واقع المساءلة التربوية المتضمن في الوثائق ذات العلاقة وفق معيار الأهمية أو المواءمة

يعبر هذا المعيار عن منطقة الأولويات الوطنية التي تسعى وزارة التربية والتعليم الى تحقيقها، وابرزت النتائج عن وجود بيئة وأطر قانونية داعمة للتعليم الجيد، بالإضافة الى وجود أولويات وطنية خاصة بسياسة التعليم الجيد والشامل والتي تسعى وزارة التربية والتعليم الى تطبيقها من خلال مواءمة الأولويات الوطنية مع السياسات العامة " الأولويات الاستراتيجية" المدرجة تحت كل أولوية وطنية وبهذا تشابه النظام المتبع مع الأنظمة الأخرى المعتمدة على النتائج. ولمعالجة الأهداف المركبة يمكن الاستفادة من تجارب الدول التي اعتمدت نظام المساءلة المعتمد على النتائج، لفصل الأولويات الاستراتيجية/الأهداف المركبة ضمن أولويات وطنية أخرى منفصلة.

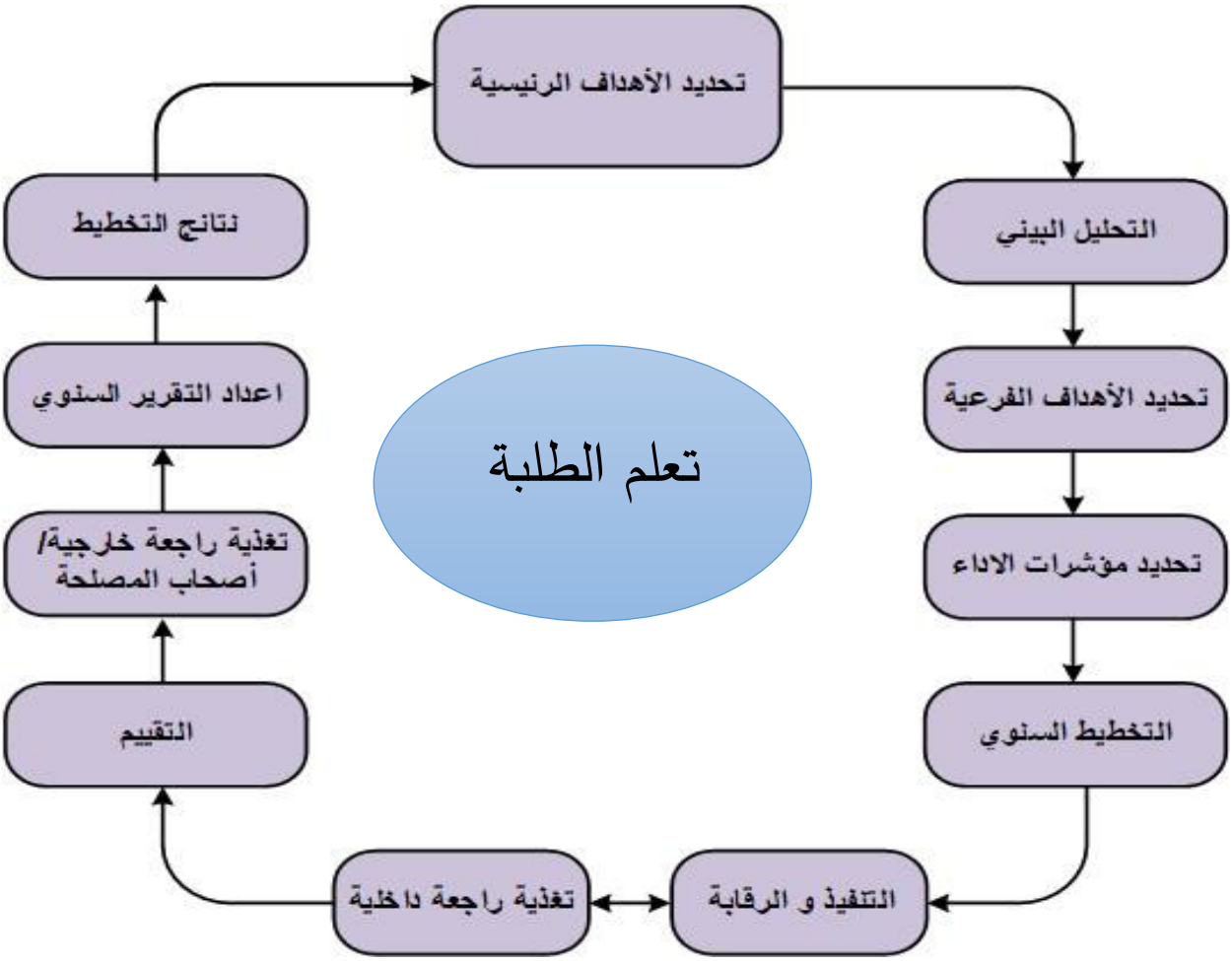
واقع المساءلة التربوية المتضمن في الوثائق ذات العلاقة وفق معيار الكفاءة

تم تحليل واقع المساءلة التربوية وفق معيار الكفاءة حيث أمكن الوصول الى وجود أطر قانونية داعمة لتحسين نوعية التعليم، غير داعمة للحوكمة واللامركزية، وفي ذلك دعوة الى توفير أطر قانونية داعمة للامركزية. ومن حيث التخطيط كانت الأطر التخطيطية داعمة للحوكمة واللامركزية، مع وجود بعض الأمور التي تحتاج إلى توضيح أكثر مثال ذلك: عملية التخطيط المدرسي والتحليل البيئي والأهداف الذكية توفر أطر داعمة للمدير بوصفة مشرف مقيم في المؤسسة التعليمية، وعدم وجود أطر عمل كافية لدعم عملية تقييم المدير

أو المعلم لممارساته الإدارية أو التعليمية الذاتية، هذا الذي تعارض مع نظام المساءلة المتبع في هونغ كونغ والولايات المتحدة اللذان يدعمان وبشدة عمليات التقييم الذاتي.

دورة التخطيط المدرسي/ خطة التقييم الذاتي للمدرسة، ومن أجل إحداث تحسين شامل وضمان جودة التعليم في المدارس لا بد أن تقوم المدرسة بعملية التقييم الذاتي وإعداد الخطط اللازمة للتطوير (Hodgson،2011). حيث يتم تطوير الخطة بمشاركة جميع أصحاب المصلحة في العملية التعليمية، وإذا كانت الخطة تتعلق بمدرسة ثانوية، فيمكن أن يتم تطوير خطة المدرسة بمشاركة الطلبة. يتم ذلك عن طريق رصد احتياجات جميع الأطراف المشاركة في العملية التعليمية والعمل على توضيح نقاط التركيز، مع موازنة الاحتياجات؛ لتحقيق التقدم المرئي والقابل للقياس. تعتبر عملية التعليم والتعلم مسؤولية مشتركة بين جميع أصحاب المصلحة والمدارس هي الأقدر على دعم التحصيل الأكاديمي للطلبة من خلال تطوير مشاركة قوية بينهم مما يسهم في تقاسم السلطة باتخاذ القرارات المشتركة وبالتالي تقاسم المسؤولية وتعزيز المناخ المدرسي الإيجابي (Hughes & Pickeral،2013).

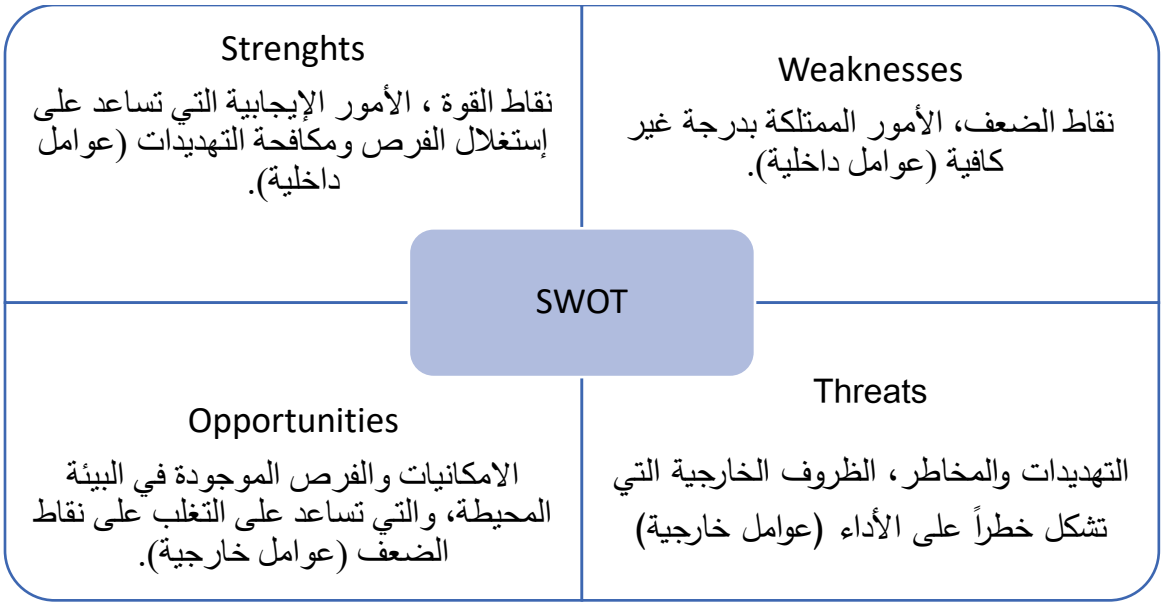
وقد عمدت الباحثة الى تبني عملية التخطيط المدرسي المتبعة في هونغ كونغ والولايات المتحدة الأمريكية كإطار لتطوير عملية التخطيط المدرسي كالتالي:



شكل (5.1): دورة التخطيط المدرسي/ خطة التقييم الذاتي للمدرسة، (نموذج مطور من قبل الباحثة).

يتم تحديد الحاجات من خلال مراجعة نتائج التخطيط الذي يجب أن يشتمل على (نتائج التخطط، التغذية الراجعة الخارجية، التقرير السنوي)، والتي من خلالها يتم تحديد الاهداف حيث يجب أن يكون الأهداف مكتوبة بشكل واضح ومرتبط بالحاجات المحددة سابقاً مع مراعاة أن يكون الهدف محدد Specific، قابل للقياس Measurable، قابل للتحقيق Achievable، واقعي من حيث امتلاك الموارد والعناصر اللازمة للتحقيق وذو صلة Realistic & Relevant ومحدد بفترة زمنية للإنجاز Time، فالهدف الذي يفي بالخطوات السابقة

يسمى هدف ذكي (SMART). تليها مرحلة التحليل البيئي الذي أمكن للباحثة بناء رؤية له كما يظهر في الشكل (5.2) التالي:



شكل (5.2): نموذج التحليل البيئي SWOT (من إعداد الباحثة).

يتم تحليل عناصر البيئة الداخلية الى نقاط قوة في المدرسة (كل الإمكانات والمواقف التربوية الإيجابية والمزايا المكونة فعلاً للبيئة الداخلية للمدرسة)، ونقاط ضعف في المدرسة (السلبيات الموجودة في المدرسة وتحتاج إلى علاج). عناصر البيئة الخارجية وتكمن في الفرص المتاحة (أي الفرص الواجب استثمارها وتوظيفها واستغلالها)، المخاطر والمعوقات :هي كل المواقف الخارجية التي يحتمل أن تؤثر على أداء المدرسة بشكل سلبي.

ثم تحديد مزيد من الأهداف الفرعية عن طريق إجراء تحليل للأهداف الرئيسية حتى يتم الوصول إلى مستوى مناسب من التفاصيل. وتوزيع المهام على جميع أعضاء الهيئة التدريسية. ينمي هذا العمل الشعور

بالقيم والمعتقدات المشتركة والمسؤولية الجماعية (Darling– Hammond، 2010)، حيث أنَّ محركات النجاح الرائدة ترتبط بالبنى التعاونية في المدارس (Fullan & Quinn، 2016). تليها مباشرة تحديد مؤشرات الأداء وتعميمها لتكون واضحة للجميع. حيث أكد العثمان (2017) على أهمية إيجاد توصيف وظيفي واضح للوظائف، وأهمية وضع مقاييس أداء واضحة يستدل بها الأفراد للوصول الى الأداء المطلوب.

بعد ذلك تتم عملية التخطيط السنوي لرفع مستويات الأداء أو الصيانة أو التطوير، بحيث تضمن العمل لتحقيق التقدم المرئي وصناعة الاختلاف، ومن الأمور التي يجب مراعاتها أثناء التخطيط ملائمة المنهاج تغطية وعمق لاحتياجات الطلبة، وملائمة بيئة التعليم واستغلال المصادر المتوفرة (القوى العاملة، المصادر المالية والمادية) وتهيئة المعلم (من خلال تنمية الشعور لديه بامتلاك الأهداف والتحديات الذي يقوده إلى العمل بكفاءة).

ثم تحديد طرق التنفيذ والرقابة؛ لأن التخطيط لن يكون ناجحاً الاّ إذا كانت آلية التنفيذ مراقبة بهدف تكوين نظرة شمولية للمشهد الذي سيخضع للتغيير مع الأخذ في الاعتبار أي عمليات جديدة يمكن إضافتها، مع اخذ المستوى الحالي للقدرة التنظيمية والقدرة الفردية المتاحة لتنفيذ الإجراءات بعين الاعتبار، وللتأكد من سلامة الأهداف وقابليتها للقياس والتحقيق، وواقعية الخطط وملائمتها للأهداف، بالإضافة الى تقديم التغذية الراجعة المرحلية الداخلية الفعالة أثناء التنفيذ ودعم عملية التقييم الذاتي للمعلمين. وتقدم التغذية الراجعة من (المشرف التربوي، المدير، المعلمون وأولياء الأمور) فيما يتعلق بفهم المطلوب، فهي نتيجة للأداء، ويمكن للمعلمين توضيح الأهداف وتعزيز الجهود المبذولة للوصول إليها من خلال التغذية الراجعة، فالتدريس الفعال لا يقتصر على نقل المعلومات، ولكن يشمل أيضاً على التقدير وتقييم فهم الطالب ثم تقديم التغذية الراجعة (Hattie & Timperley, 2007).

وصولاً الى عملية التقييم باستخدام النتائج التي قد تكون كمية (مثل معدل التخرج من المدرسة الثانوية) أو نتائج نوعية (مثل مدى تحلي الطلبة بالأخلاق الحميدة) حسب الاقتضاء. ومشاركة أصحاب المصلحة الهادفة لتطوير الخطة السنوية، من خلال تقديم التغذية الراجعة الخارجية للمدرسة واعداد التقارير السنوية.

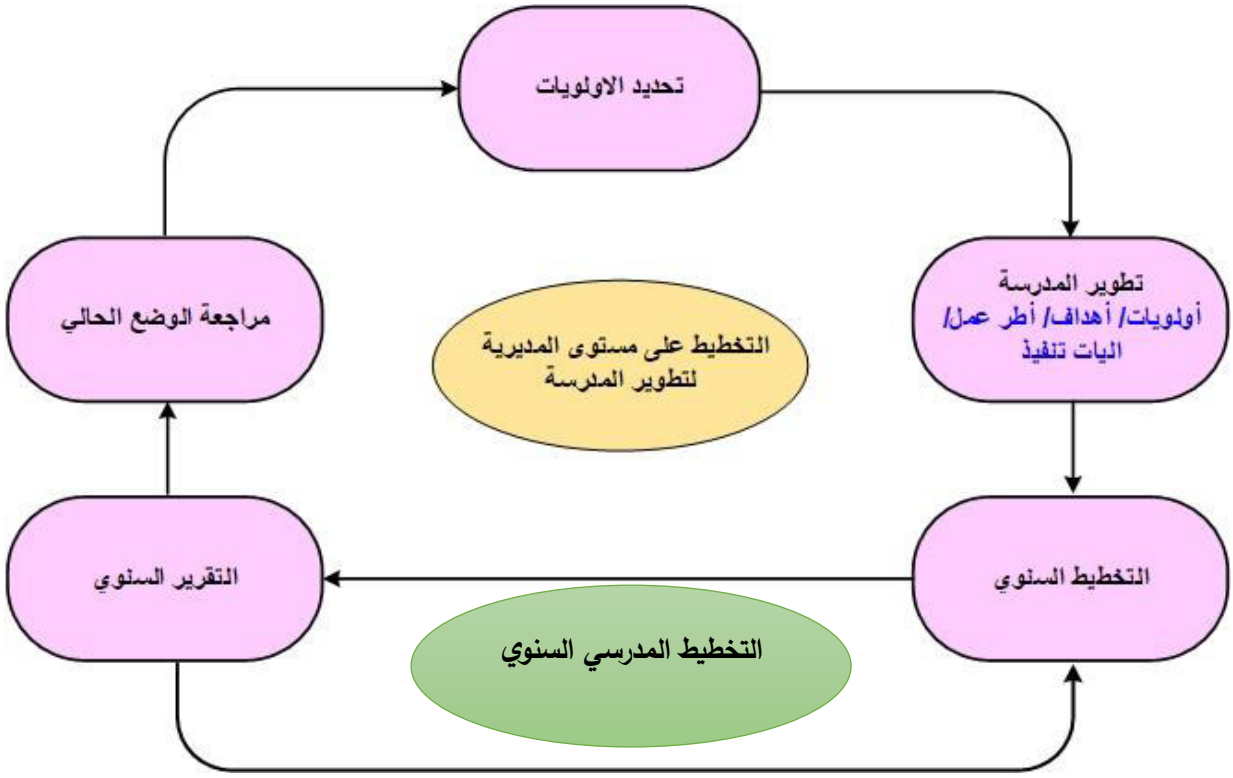
واقع المساءلة التربوية المتضمن في الوثائق ذات العلاقة وفق معيار الفاعلية

يعبر معيار الفاعلية عن حلقة الوصل بين المدرسة ومديرية التربية والتعليم، حيث يتم من خلاله جمع جميع المؤشرات والدلالات الكمية والنوعية من المؤسسات التعليمية، واظهرت النتائج توافق بين مؤشرات المساءلة المتضمنة في الوثائق مع المؤشرات المتبعة في بريطانيا (School inspection handbook، 2019) وهونغ كونغ (Performance Indicators for Hong Kong Schools, 2016) والولايات المتحدة الأمريكية (Furger, Hernández, and Darling-Hammond, 2019)، كما كان هناك توافق على وجود متابعة دورية للمعلمين عن طريق قسم الإشراف التربوي، وتقديم التغذية الراجعة لهم، ولكن لم تلحظ الباحثة أي اهتمام لعملية التطور الذاتي للطلبة كما في نظام ال "Ofsted " البريطاني (School inspection handbook، 2019) الذي أولى اهتماماً بالغاً للتطور الذاتي للطلبة واستخدم العديد من المقاييس النوعية للكشف عن مدى اهتمام المدرسة بمجال التطور الذاتي حيث وتنمية شخصيات الطلبة.

كما اشارت النتائج إلى وجود بعض الدلالات عن الجهة المسؤولة عن متابعة أعمال المدير، وعدم وجود آلية لتقديم التغذية الراجعة له ولم يتم تحديد فترة زمنية لتقديمها. هذا الذي تعارض مع نظام المساءلة في الولايات المتحدة الأمريكية وهونغ كونغ اللذات حددا فترة التخطيط على مستوى الولاية بثلاث سنوات لإعطاء الفرصة للمدارس لتحقيق التقدم المطلوب. كذلك أشارت النتائج إلى وجود مؤشرات خاصة لقياس درجة مراعاة

الوزارة لأبعاد الحوكمة والمساءلة، لكنها لم تكن كافية ولا واضحة الامر الذي دفع الباحثة الى وضع مخطط تطويري على مستوى المديرية بإطار زمني يمتد إلى ثلاث سنوات بالاستفادة من الأنظمة السابق ذكرها.

إن دور مديرية التربية والتعليم اقتصر على متابعة أعمال المديرين عن طريق قسم متابعة الميدان، ومتابعة المعلمين عن طريق قسم الاشراف التربوي، وكما اتضح للباحثة خلال البحث والتحليل أن دور المديريات لا يقتصر على ذلك فحسب، لذلك قامت الباحثة بتطوير نموذج التخطيط على مستوى المديرية كما هو موضح في الشكل (5.3) التالي:



شكل (5.3): التخطيط على مستوى المديرية (نموذج مطور من إعداد الباحثة).

التخطيط للمساءلة والتطوير على مستوى المديرية مراجعة الوضع الحالي للمدرسة، بالاستناد إلى ردود الفعل من أصحاب المصلحة على أداء الطلبة، البرامج المقدمة والأداء الأكاديمي. كذلك تحديد الأهداف المراد تحقيقها في الثلاث سنوات القادمة تحت إطار أولويات الدولة وأولويات العملية التعليمية، كما أن على مشرفي المدارس في المديرية مراجعة خطط المدرسة وخطة المديرية لضمان أن الخطتان متسقتان، من خلال دراسة التقارير السنوية المدرسية، بالإضافة الى تقارير المفتشين / المشرفين؛ لتقديم الخطط التنموية الشمولية ولتحديد أهداف المرحلة اللاحقة. (في هذا تغييراً جوهريا للدور الذي يلعبه مشرفي المدارس في مديريات التربية والتعليم).

واقع المساءلة التربوية المتضمن في الوثائق ذات العلاقة وفق معيار الاستدامة: عملية قياس استدامة التغيرات لا يمكن أن تكون سنوية فالتغيير الحقيقي العميق يحتاج الى وقت طويل وبالنسبة للتجربة الفلسطينية فهي حديثة العهد في إتباعها نظام المساءلة المعتمد على النتائج هذا ما يفتح المجال لباحثين آخرين للتعمق في هذا المجال مستقبلاً.

من ناحية أخرى، تشابهت نتائج السؤال الأول من الدراسة مع دراسة (العواملة، 2019) في كونها دراسة تحليلية تطويرية هدفت إلى التعرف إلى واقع المساءلة التربوية المتضمنة في قانون، والوثائق ذات العلاقة، لتقديم تصور مقترح لتطوير المساءلة التربوية لمواكبة المعايير والتطورات العالمية في هذا المجال، وتوصلت الدراستان إلى أن المساءلة التربوية المتضمنة في النظام المتبع مساءلة تقليدية تدعم المركزية. ولكن اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة العواملة في بناء تصور مقترح لتطوير المساءلة على مستوى المدرسة والمديرية أما في دراسة العواملة فقد قام ببناء تصور مقترح لتطوير المساءلة على مستوى جامعة البلقاء وأوصى الجامعات الأخرى بدراسة إمكانية الاستفادة من التصور المقترح، كما اختلفت عن دراسة العواملة في معايير التحليل.

تفسير نتائج السؤال الفرعي الثاني: واقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية في مدارس القدس وفق معايير Crooks للمساءلة الذكية

قامت الباحثة بالإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الثاني وفق معايير Crooks (2003) للمساءلة الذكية وتوصلت الباحثة من خلال الدراسة والتحليل أن المشاركة والمسؤولية كان لها النصيب الأوفى في التطبيق حيثُ أجمع المشاركون في الدراسة على أن المسؤولية لتحقيق أهداف المدرسة هي مسؤولية جماعية مشتركة بين جميع أصحاب المصلحة في العملية التعليمية، كما أن هناك توجه إيجابي عام لتقاسم المسؤولية عن طريق اللجان المختلفة، وعلى الرغم من ذلك إلا أنَّ السياسة العامة المتبعة لا تدعم الحوكمة واللامركزية في اتخاذ القرارات الخاصة بالمدرسة، فهي تدعم في ظاهرها اللامركزية ولكنها في مضمونها تعود الى مركزية القرار وضرورة الرجوع إلى صناع السياسات ومتخذي القرار سواءً كانوا في المديرية أو الوزارة.

تليها علاقة الثقة تتجه بانحدار كلما صعدنا السلم الإداري وصولاً الى وزارة التربية والتعليم حيث كانت علاقة الثقة بين المدرسة ووزارة التربية والتعليم متدنية إلى ضعيفة، في حين كانت علاقة الثقة بين المعلمين جيدة جداً. كما أشارت الدراسة الى معززات الثقة الاحترام المتبادل، النقاش، الحوار، اتخاذ القرارات المشتركة والعدالة التنظيمية، هذا الذي يدعم الوضوح والشفافية ويؤدي بدوره إلى التعاون والعمل بروح الفريق وتوحيد الجهد المبذول نحو تحقيق الأهداف، وأن أكبر عائق يقف أمام الثقة والزمالة عدم الوضوح وخيانة الثقة أو انعدامها، ضغط العمل، وإدارة المدرسة بأسلوب بيروقراطي تسلطي لا يكترث بالأمور الإنسانية. ثم معيار التحفيز وإثارة الدافعية الذي كانت نتائجه تتمحور حول تحفيز المدير للمعلم والمعلم للطالب في حين كان تحفيز المديرية والوزارة للمعلم والمدير شبه معدوم.

ثم تأتي التغذية الراجعة، فكما أشارت نتائج الدراسة الى أنَ وزارة التربية والتعليم تقدم التغذية الراجعة للمعلمين بأسلوب تقليدي لا يقود المعلم الى تقييم ممارساته ذاتياً وأن الوزارة تأخذ تغذية راجعة من المعلمين بخصوص المنهاج من حيث ملائمته لاحتياجات الطلبة، ولكنها بالغالب تترك سدى دون الاكتراث بها وبما هو مناسب للطالب وقدراته النمائية، ليكون المعلم هو العنصر الأضعف في الميدان، الذي يتوجب علية التعامل مع كل التغيرات.

أخيراً، وفي أدنى المستويات الاهتمام بجودة التعليم والتقييم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء، حيثُ أنَّ غالبية المعلمات المشاركات في الدراسة على اختلاف تخصصاتهن عبرن عن عدم ملائمة المنهاج لحاجات الطلبة، وعن عدم قدرة المعلم الجديد على إيصال المعلومات بالشكل الصحيح لوجود ثغرات بالمنهاج كافتقاره لبعص الأساسيات. كما لاحظت الباحثة من خلال النتائج التي أنَ الاختبارات الوطنية المعمول بها من قبل الوزارة ليس لها فترة دورية معينة، لقياس مدى التقدم في تحصيل الطلبة. ومن حيث المؤشرات النوعية لسلوك الطلبة أشار غالبية المشاركون في الدراسة الى ضرورة تعزيز الأخلاق من خلال الحصص المدرسية وعدم الاهتمام بالجانب التحصيلي فقط للطلبة وإهمال التربية والأخلاق.

في هذا السياق تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Earl Rinehart (2019) ودراسة (2012) Wyatt–Smith & Klenowski حيث توصلت الدراستان إلى أن أبرز نقاط القوة، وفقاً لمعايير المساءلة الذكية لِ Crooks، هي المشاركة والمسؤولية، وأن أبرز نقاط الضعف المرونة في المراقبة والتقييم وتطوير التعلم العميق، وتتفق الدراسات على أن نظام المساءلة الذكيّة يعتريه بعض جوانب القصور، لاعتماده على البيروقراطية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن نظام المساءلة الحالي يشوبه ضعف في التحقق من سلامة المناهج.

وفي هذا دعوة إلى استخدام نظام أكثر مرونة، حيثُ أنَ النظام المرن يحفز المعلمين ويطور أداءهم ودعوة إلى اشراك الطلبة في عمليات التقييم لكونهم عنصر أساسي ومحور العملية التعليمية. ولكن نتائج الدراسة الحالية اختلفت الى حدٍ ما في ترتيب المعايير عن دراسة (الداهوك، 2014) حيث كان ترتيب المعايير حسب الترتيب التنازلي التالي :التغذية الراجعة الفعّالة، التحفيز وزيادة الدافعية، الثقة المتبادلة، المشاركة والمسؤولية، الاهتمام بجودة التعليم وأقل نسبة عادت للتقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء.

يمكن الادعاء من خلال الإجابة عن السؤال الفرعي الأول والثاني أن المعايير المستخدمة في تحليل السؤال الفرعي الأول والمعايير المستخدمة في تحليل السؤال الفرعي الثاني متداخلة وتخدم أهداف الدراسة بشكل مباشر، مع إضافة معايرين إضافيين لتحليل المقابلات هما الثقة المتبادلة والتي تعتبر أساس عملية المساءلة والتحفيز وإثارة الدافعية الذي يعتبر نتاج لجميع المعايير الأخرى.

أظهرت النتائج أن نظام المساءلة المتبع حالياً لا يزال يحافظ على شكله التقليدي في متابعة المعلم والمدير (متابعة السجلات المختلفة) ولا يدعم نظام المساءلة المعتمد على النتائج الذي تبنته وزارة التربية والتعليم الفلسطينية خلال وثائقها، حيث ظهر من خلال تحليل الوثائق والمقابلات العديد من التناقضات منها ما جاء خلال الوثائق من أولويات وطنية تدعم عمليا تطوير المناهج لترتقي مع متطلبات القرن الواحد والعشرين وجعل عملية التعليم متمحورة حول الطالب حيث كانت المناهج لا تلبي احتياجات ولا تدعم عملية التعلم العميق، كذلك أن الوزارة أقرت من خلال الوثائق على وجوب عمل اختبارات تحصيلية لقياس التقدم لدى الطلبة هذا الذي تناقض مع الواقع، وتنوع مؤشرات الأداء النوعية ووجود مستهدفات لعام2022 أعطى انطباع يوحي بوجود جهود نوعية في الميدان التربوي تهدف الى رفع قيم المؤشرات بالنسبة الى سنة الأساس هذا الذي تناقض

مع الواقع حيث أشار جميع المشاركون في الدراسة الى ضعف عام في درجة امتلاك الطلبة للقيم الأخلاقية وأنماط التفكير الإبداعي، بالإضافة الى أن النظام الحالي يدعم مركزية القرار على عكس ما جاء في الأولوية الثالثة للوزارة، كما أن واقع تحليل المقابلات أظهر نسبة عالية لمشاركة المجتمع المحلي وتقاسم المسؤولية عن طريق لجان العمل المختلفة الأمر الذي توافق مع الوثائق، ولكن عملية تقديم التغذية الراجعة كانت ذات حد واحد من أعلى مستوى في الهرم التربوي الى القاعدة.

بناءً على ما سبق يمكن الادعاء بوجود هوة عميقة بين واقع المساءلة التربوية المتضمن في الوثائق ذات العلاقة وواقع المساءلة المطبق على أرض الواقع.

قد كانت النقاط التي توافقت فيها قليلة متمثلة في المشاركة وتقاسم المسؤولية وتأهيل المعلمين وتمكينهم المهني، كما كان هناك توجه لدعم عملية التعليم عملية متمحورة حول الطالب.

لكن أوجه التناقض كانت كثيرة منها: التزام الوزارة في الوثائق ذات العلاقة بتطوير المنهاج الفلسطيني ليرتقي بمتطلبات القرن الواحد والعشرين، حيث كان الواقع يظهر عدم ملائمة المناهج المطورة لحاجات الطالب وعدم صلاحيتها لتحقيق التعلم العميق طويل المدى، فنظام التعليم السائد لا يدعم محاذاة مخرجات التعليم مع احتياجات الطالب الفردية. كذلك وجود الاختبارات الوطنية والذي تناقض مع الواقع الذي أكد على عدم وجود اختبارات دورية من هذا القبيل. وأُشير هنا إلى ضرورة الاهتمام بالأخلاق كجزء من النظام التعليمي السائد لكونها الركيزة الأساسية التي تقوم عليها الأمة "فالأمم الأخلاق ما بقيت ويبقى العود ما بقي اللحاء".

بالإضافة لدعم الوزارة في وثائقها القيادة المبنية على النتائج والحوكمة واللامركزية، حيثُ أنَّ النظام التعليمي السائد يدعم مركزية القرار، فالمدارس ما هي إلا وسيلة لتحقيق أهداف وزارة التربية والتعليم، والذي يؤكد على ضرورة دعم المعلم والمدرسة والمديرية لتمكينهم من عمليات التخطيط للتطوير والتقييم الذاتي.

خلاصة الدراسة

على الرغم من أنَّ عملية التطوير التي طرأت على النظام التعليمي المتمثلة في اعتماد وزارة التربية والتعليم على نظام المساءلة المعتمد على النتائج والتحرك في الاتجاه الصحيح كما يظهر في وثائق الوزارة التي تم تحليلها وجزء من المقابلات التي تم عقدها لهذا الغرض، إلا أن الأولوية الوطنية الثانية لا تزال تركز على الأهداف المتعلقة بتحسين التحصيل الأكاديمي ولا تأخذ في الاعتبار تأثير حاجات الطالب الفردية المتمثلة في درجة امتلاك الطالب للمهارات الحياتية والقيم الأخلاقية وأنماط التفكير (الإبداعي، الناقد، التأملي، فوق المعرفي) التي يجب أن يتحلى بها الطالب كأولوية أساسية قابلة للقياس والمعالجة. وعندما يتعلق الأمر بمقاييس الثقافة المدرسية والانتماء، تربط ذلك بالأشكال التقليدية للمساءلة مثل معدلات الحضور والغياب على سبيل المثال، هذا الذي يشير أن هذه المقاييس يجب أن تكون واسعة بما يكفي وواقعية لتجميع صورة شمولية وعدم رصد البيانات بطريقة تجعل بعض أجزاء البيانات بعيدة عن الواقع، بالإضافة الى أن التزام الوزارة بنظام المساءلة المعتمد على النتائج يحتم عليها توفير امتحانات وطنية دورية لقياس التقدم في التحصيل الأكاديمي بهدف الوصول الى مستهدفات 2022 هذا الذي تناقض مع الواقع.

وبخصوص التزام الوزارة بتحقيق الأولوية الوطنية الثالثة المتمثلة في دعم الحوكمة واللامركزية والمساءلة، جاء تحليل الواقع المطبق في أرض الواقع معاكس لذلك في بعض الاحيان، حيث كان الواقع المعمول به ليؤكد على أن النظام السائد يدعم مركزية القرار والأهداف والخطط، ولا يدعم تفويض الصلاحيات لمدير المدرسة ولا يدعم دور المدرسة في التقييم الذاتي والتطوير. كل نظام جديد لا بد وان يواجه بعض التحديات أو أن تشوبه

بعض الثغرات ولعل هذه الدراسة ساهمت في تسليط الضوء على بعض هذه الثغرات، وعملت على سد بعض هذه الثغرات بتقديم بعض الحلول المقترحة للتحسين والتطوير المستقبلي.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة، توصي الباحثة بالقيام بمجموعة من الخطوات العملية لصناع السياسات في وزارة التربية والتعليم، وأخرى لدراسات مستقبلية يمكن ايجازها فيما يلي:

توصيات عملية خاصة بوزارة التربية والتعليم وصناع السياسات فيها

- على الوزارة أن تقوم بالاستفادة من تجارب الدول التي تعتمد على نظام المساءلة المعتمد على النتائج في تطوير منظومتها التربوية للحد من وجود الثغرات، للعمل فعلياً على تحسين التحصيل العلمي للطلبة.
- على وزارة التربية والتعليم تفعيل نظام مساءلة صاعدة، بحيث يحق للطالب تقييم المعلم (طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية)، يحق للمعلم تقييم المدير وهكذا، في خطوة لتلبية الاحتياجات ودعم الشفافية.
- على وزارة التربية والتعليم تعميم أولوياتها على جميع أصحاب المصلحة والمجتمع المحلي؛ لدعم الشفافية وتوحيد الجهود المبذولة.
- على وزارة التربية والتعليم توحيد المصطلحات العلمية المستخدمة في الوثائق الصادرة عنها؛ لتكون أقرب الى الفهم.
- إعادة النظر في الهيكلية الخاصة بمديريات التربية والتعليم من حيث تقسيم الدوائر فيها، وتطويرها لتتلاءم مع النظام الجديد والمهام الموكلة إليها من خلاله، ولتتمكن من متابعة التقدم في المدارس وتلبية احتياجاتها.

- على وزارة التربية والتعليم دعم المديريات للتخطيط على مستوى المنطقة بحيث يكون التخطيط بإطار زمني يمتد لثلاث سنوات، وذلك عن طريق مراجعة التقارير السنوية مع الأخذ بالاعتبار التغذية الراجعة الخارجية للعمل على تحديد أولويات المدارس بما يتلاءم مع حاجتها ولتلبية أولويات الدولة.
- على وزارة التربية والتعليم أن تقوم بدراسة عميقة لرصد احتياجات أصحاب المصلحة في العملية التعليمة، مع الاهتمام العميق باحتياجات الطالب والمعلم، والعمل على تلبيتها، واستخدام العائد منها في تطوير المناهج.
- على وزارة التربية والتعليم الاهتمام بالتطور الذاتي للطلبة، وقدرتهم على تلبية احتياجاتهم الشخصية والتعامل مع التحديات وعدم رصدها من خلال الاختبارات فقط.
- على وزارة التربية والتعليم الالتزام بتوفير اختبارات وطنية دورية لكافة المباحث ولجميع الفئات العمرية، لقياس مدى التقدم في التحصيل العلمي للطلبة.
- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتوفير أطر داعمة للحوكمة واللامركزية، وتوفير مؤشرات لقياس المهارات الإدارية والقيادية للمديرين.
- على وزارة التربية والتعليم دعم عملية تفويض الصلاحيات لمديري المدارس، ودفع المدارس نحو التقييم الذاتي.
- على وزارة التربية والتعليم الاهتمام بالمعلمين باعتبارهم مجتمعات التعلم وأنهم مسؤولون عن إدارة ومراقبة تعلم الطلبة.

مقترحات لدراسات مستقبلية

- أشارت الدراسة إلى قصور في الدراسات الخاصة بالمساءلة التربوية في فلسطين هذا الذي يستدعي تطبيق دراسات مشابهة في مديريات أخرى غير مديرية القدس.
- أشارت الدراسة إلى قصور النموذج الحالي للمساءلة المتضمن في الوثائق ذات العلاقة، لذلك توصي الباحثة بضرورة القيام بدارسة الحلول المقترحة لتطوير نموذج المساءلة المتبع حالياً وذلك بالاعتماد على توصيات الدراسة الحالية.
- أشارت الدراسة إلى قصور في الدراسات التي تربط اللامركزية والحوكمة بالمساءلة، على الرغم من العلاقة الإيجابية بينهم، وبالتالي فمن المهم عدم دراسة هذه الافكار بمعزل عن بعضها البعض.
- أشارت الدراسة إلى وجود ثغرات عميقة في إعداد المناهج، الذي يستدعي وجود دراسات تختص بالكشف عن المعايير التي يتم تطوير المنهاج من خلالها وآلية التطوير المتبعة من قبل المختصين في الوزارة.
- أشارت الدراسة إلى وجود قصور في معيار الاستدامة الأمر الذي يستدعي وجود دراسات تختص بدراسة آلية قياس استدامة التغيرات في النظام التعليمي وفق معايير الاستدامة العالمية (المواءمة والكفاءة).

المراجع العربية:

أبو حشيش، بسام (2010). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة تجاه المعلمين.** مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 18(2)، 579-626.

أخوراشيدة، عالية (2006)، **المساءلة والفاعلية في الإدارة التربوية.** دار ومكتبة الحامد، عمان: الأردن.

الحسن، مي (2010) **درجتا المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم،** رسالة ماجستير مير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

التعليم من أجل المستقبل " تعزيز ثقافة المسؤولية والمساءلة" من أجل تحسين البيئة التعليمية في الأردن (2017). حمل من https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/fostering_a_culture_of_responsibility_and_accountability.a.compressed.pdf، بتاريخ 2020/12/12.

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

السكني، أماني. (2016). **درجة التعاون بين مديري المدارس الأساسية ونوابهم بمحافظات غزة وعلاقتها بفاعلة الأداء المدرسي.** رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية غزة.

السيسي، احاندو (2017). **درجة التزام المديرين بترسيخ المساءلة التربوية ودوره في تحسين الأداء المهني للمعلمين في مدارس كون، ديفوار**. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. العدد (4)، 114-144.

الشاويش، ناريمان (2011). **تأثير السياسات الإسرائيلية على التحصيل العلمي في القدس الشرقية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

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

الصخري، هيام (2019). **واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس تربية الزرقاء الاولى في الأردن من وجهة نظر مدراء المدارس العاملين فيها**. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 27(6)، 951-975.

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

العمري، حيدر (2012). **درجة توافر عناصر المساءلة التربوية في نظام المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 10(1)، 71-98.

العثمان، خالد (2017). **تصور مقترح لتطبيق المحاسبية التعليمية في مكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية**. المجلة التربوية المتخصصة. 6(10)، 48-62.

العواملة، عبد الله. (2019). **تصور مقترح للمساءلة الذكية لدى أعضاء هيئة التدريس في القرن الحادي والعشرين "دراسة حالة لجامعة البلقاء التطبيقية"**. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية ج/قسم العلوم الاجتماعية العدد 21، 19-28.

الغامدي، سعد والشنطاوي، نواف (2018). **درجة ممارسة المساءلة التربوية لدى مديري المدارس في محافظة العقيق بالمملكة العربية السعودية؛ من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.** مجلة العلوم التربوية والنفسية. 13(2)، ISSN: 2522-3399

الداهوك، هبة (2014). **تصور مقترح لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الازهر. غزة.

الطويل، هاني عبد الرحمن. (2000). **التقييم والمساءلة كمدخل في إدارة النظم التربوية، تحرير عدنان الأمين، الإدارة التربوية في البلدان العربية**، الهيأة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت لبنان.

الطويسي، زياد والطراونة، اخليف. (2018). **المساءلة التربوية وعلاقتها بالفاعلية الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها.** المجلة التربوية الأردنية.3(1)، 235-260.

المالكي، جابر. (2015). **درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم للمساءلة التربوية من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ام القرى، مكة المكرمة: السعودية.

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

بيتراكيون، رالف هنترمان. (2000). **التحليل المنطقي للمساءلة من اجل ا لأداء في إصلاح الخدمة العامة. المجلة الدولية للعلوم الإدارية**، البحرين، 5(4)، 69-80.

حبيب، فاضل. (2013). "**المساءلة التربوية" وعلاقتها بتحسين أداء المدارس**. صحيفة الوسيط. عدد 3970.

حويل، ايمان. (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. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

خير الله، مها والسعود، راتب (2018). **درجة تطبيق المساءلة التربويّة الذكيّة في المدارس الثانويّة الخاصّة في الأردنّ**، كلية العلوم التربوية- عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية، 45(4)، 439- 494.

سالم، أمينة (2014). **الشفافية الإدارية لدى الادارات العليا في وزارة التربية والتعليم العالي وعلاقتها بالانتماء الوظيفي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة القدس، القدس، فلسطين.

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

طرخان، محمد عبد القادر (2009). **إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في الإدارة المدرسة**. الأونروا، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية. عمان.

عبد الكريم، نهى (2006). **المساءلة التربوية كمدخل لتقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة**، المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر، العربي الخامس، القاهرة.

كنتاب، محمد (2017). **أهمية تطبيق القيادات التعليمية لمبادئ المحاسبية الإدارية: دراسة ميدانية مطبقة بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.** المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 5(3)، 145-173.

عياصرة، أحمد. (2013). **مفهوم المساءلة وتطبيقه لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المديرين أنفسهم.** مجلة العلوم التربوية.74(14)، 169-210.

منصور، محمد. (2016). **جودة حياة العمل لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدرجة ممارستهم للمساءلة الذكية.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الازهر. غزة.

هلال، محمد (2010). **مهارات مقاومة ومواجهة الفساد: دور الشفافية والمساءلة والمحاسبة في محاربة الفساد.** مركز تاوير إهداء والتنمية، مصر الجديدة.

هواش، أماني. (2011). **واقع الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم كما يراها رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية في فلسطين.** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس: فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. الموقع الرسمي للوزارة على صفحة الانترنت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية <الوزارة <عن الوزارة <نشأة الوزارة(moehe.gov.ps)

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2008). **استراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين.** رام الله، فلسطين. حمَل من: http://www.moehe.gov.ps/services/educational-services/Teacher ، بتاريخ 2021/1/10.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2020). **الدليل الإجرائي لمدير المدرسة.** الإدارة العامة للمتابعة الميدانية دائرة الإدارات المدرسية، فلسطين، صفحة 12. حمَل من:

http://www.moehe.gov.ps/services/educational-services/director، بتاريخ 2021/1/10.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. **الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم (2017-2022)**، النسخة المطورة للاستراتيجية القطاعية الثالثة للتعليم. تم الحصول عليها بتاريخ 2021/1/5. http://www.moehe.gov.ps/moehe/plansandstrategies

المراجع الأجنبية:

Anderson, Jo A., (2005). **Accountability in education**. International Academy of Education.

Andreasen, K., Rasmussen, E. & Ydesen, C. (2013). **Standardized testing. In J. Ainsworth (Ed.), Sociology of education: An A-Z guide**. Thousand Oaks: Sage، 737-740.

Au, W. (2013). **Hiding behind high-stakes testing: Meritocracy, objectivity and inequality in U.S. education**. International Education Journal: Comparative Perspectives, 12(2), 7-19.

Alcantara, Christopher, Zachary Spicer, and Roberto Leone. 2012. "**Institutional Design and the Accountability Paradox: A Case Study of Three Aboriginal Accountability Regimes in Canada.**" Canadian Public Administration 55 (1), 69–90.

Bae, S. (2018). **Redesigning systems of school accountability: A multiple measures approach to accountability and support.** Education Policy Analysis Archives, 26(8), 1–32.

Belawati, T and Zuhairi, A. (2007). **The Practice of a Quality Assurance System in Open and Distance Learning: A case study at Universities Terbuka Indonesia (The Indonesia Open University).** International Review of Research in Open and Distance Learning. 8(1) ,1–15.

Bosch, T. (2019). **School leaders and accountability: Performance or performativity?** Educational Management Administration & Leadership, Vol. 47(2), 167–169.

Bovens, Mark, (2003). **Public Accountability**, From www.usg.uu.nl/organizatie/medewerkers/m.bovens,Retrieved10/12/2020.

Bovens, M. (2010). **Two concepts of accountability: Accountability as a virtue and as a mechanism. West European Politics**, 33(5), 946–967.

Bruns, B., Filmer, D., & Patronas, H. A. (2011). **Making schools work: New evidence on accountability reforms**. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank.

Brown.J.(2017). **The Seven Siols of Accountability in Higher Education**. ERIC,11(7), 58-41, ERIC: ISSN 1068-2341.

Burns, T. and F. Köster (eds.) (2016), **Governing Education in a Complex World**, **Educational Research and Innovation,** OECD Publishing, Paris.

Carlson, R. (1965). **Barriers to change in public schools**. In R. Carlson et al. (Eds.), Change processes in the public schools. University of Oregon, Center for the Advanced Study of Educational Administration.

California Department of Education. (2017). **Family Engagement Toolkit: Continuous Improvement Through an Equity Lens**. Sacramento, CA: Author.

Craig, S.E. (2016). **Trauma sensitive schools. Learning communities transforming children's lives, k-5**. New York, NY: Teachers College Press.

Cranston, N. (2013). **School Leaders Leading: Professional Responsibility Not Accountability as the Key Focus**. Educational Management Administration & Leadership .41(2). 129–142.

Crooks, T. (2003). **Some Criteria for Intelligent Accountability Applied to Accountability in New Zealand**. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, within Session 36.011 - Accountability from an International Perspective.

Dangara.Y.(2016). **Accountability in Education an Imperative for Service Delivery in Nigerian School Systems**. ERIC, 1,264-272, ERIC: ISSN 1068.

Darling-Hammond, L. (2010). **America's commitment to equity will determine our future**. Phi Delta Kappan, 91(4), 8-14.

Earl Rinehart, K. (2019). **Intelligent Accountability Evaluation of New Zealand Primary School Principals' Formal Appraisal Processes**. Faculty of Education, University of Waikato, NZ. 25(1), 72-88.

Education Burea .(2020) . **School Self-evaluation Manual**.

Ellison, S. (2012). **Intelligent accountability: Re-thinking the concept of "accountability" in the popular discourse of education policy**. Journal of Thought, 47(2), 19-41.

Erdag, C. (2017). **Accountability Policies at Schools: A Study of Path Analysis**. Educational Sciences: Theory & Practice. 17(4). 1405-1432.

Erdag, C., Karadag, E. (2017). **School Accountability Models: A Holistic Review**. Turkish Journal of Business Ethics. 10(2), 303 -341.

Erdağ, C., & Karadağ, E. (2018). **Exploration of possible individual and institutional effects on school accountability pressures and teacher responses**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24(1), 93-142.

Fullan, M. (2010). **The Big Ideas Behind Whole System Reform**. Canadian Education Association. 50(3). 24-27.

Fullan, M., & Quinn, J. (2016). **Coherence. The right drivers in action for schools, districts, and systems**. Thousand Oaks, CA: Sage.

Furger, R. C., Hernández, L. E., & Darling-Hammond, L. (2019). **The California Way: The Golden State's quest to build an equitable and excellent education system *(research brief)***. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Goli M. Rezai-Rashti & Allison Segeren (2020). **The game of accountability: perspectives of urban school leaders on standardized testing in Ontario and British Columbia, Canada**. International Journal of Leadership in Education, online, Pp 7. Retrieved from https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1808711 on 5/2/2021.

Gonzalez, C. (2018). **Bottom-Up Accountability: How Leadership Team Members in High-Need Schools Prioritize and Contextualize Their Work**. Doctor of Education University of California, Los Angeles. Retrieved from https://escholarship.org/uc/item/5w88m5dn

Garmston, R. J., & Wellman, B. M. (2009). **The adaptive school. A sourcebook for developing collaborative groups,** (2nd ed.). Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Government of the HKSAR Education Bureau, (2015). Retrieved on 4/1/2021. From:https://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/circulars-letter/edbc15011_next_phase_sda_en.pdf

Government of the HKSAR Education Bureau, **school self-evaluation**. Retrieved on 14/2/2021. From:https://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/sch-quality-assurance/about-sch-quality-assurance/index.html

Grounlund, N (1974)., **determining accountability for classroom instructions**, New York, Maemillam.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). **The Power of Feedback. American Educational Research Association**. Review of Educational Research. 77(1), pp. 81-112.

Hodgson, G. K. (2011). **Creating a climate of intelligent accountability in all-through academies**, National College for School Leadership.

Hughes, W. & Pickeral, T. (2013). **School Climate and Shared Leadership**. A School Climate Practice Brief, Number 1, New York: National School Climate Center.

Hunt, G. (2002). **Public accountability: We're the Ones we have been waiting for**. Royal Society of Arts Journal. 3(6), 1-10.

Hallinger, P. & Ko, J. (2015) **Education accountability and principal leadership effects in Hong Kong primary schools**, Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2015:3, 30150, DOI: 10.3402/nstep. v1.30150

Hodgson, G. (2011). **Creating a climate of intelligent accountability in all-through academies**. Research Associate. Full Report. National College for School Leadership. Google Scholar.

Holbein, J. B., & Ladd, H. F. (2015). **Accountability Pressure and Non-Achievement Student Behaviors. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research**, Working Paper No: 122 from https://caldercenter.org/sites/default/files/WP%20122.pdf. Retrieved on 10/2/2021

Jeffrey, Bob and Woods, Peter (1996). **Feeling deprofessionalised: The social construction of emotions during an OFSTED inspection**. Cambridge Journal of Education, 26(3), 325–343.

Karabenick, S. A., & Conley, A. (2011). **Teacher Motivation for Professional Development**. Math and Science Partnership Motivation Assessment Program, University of Michigan, Ann Arbor, MI 48109.

Klatt, M., (2002). **Frequently Asked Questions**. from:www.murphyklatt.com/fags.html Retrieved on 20/10/2020.

Khamisa, Safa Mousa. (2012). **The degree of application of administrative accountability by managers and their relation to the leadership styles used in Jordanian schools**. Dissertation thesis unpublished. University of Jordan, Amman, Jordan.

Kim, J., & Kemp-Graham, K. (2013). **Capacity rich? Or capacity poor? An exploratory examination of school capacity in texas public schools that have successfully turned around chronically low-performing schools into higher performing schools**. National Forum of Educational Administration & Supervision Journal, 30(2), 41-56.

Lashway, Larry (2001) **the new stand arts and accountability; will reward and sanctions motivate Americas school to peak performance**, Eugene.

LCAP, from the main site of "California Department of Education"., https://www.cde.ca.gov/re/lc/ .Retrieved on 9/12/2020.

Leithwood K., Edge K., Jantzi G. (1999). **Educational accountability: the state of the art**. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publ., ISBN 3-89204-435-X.

Lewis, A (2001). **Benchmarks for accountability in Ontario: where do we stand?** University of Guelph, dissertation abstracts international.

Maxwell, J. A. (2013). **Qualitative research design: An interactive approach (3rd ed)**. Thousand Oaks, CA: Sage.

McMeekin, R. (2006). **Accreditation, accountability and improvement of the quality of education in vulnerable schools** . Pensaminto Educativo, 39(2), 237-252.

Mestinsek, R. (1993). **District and school profiles for quality education**. Alberta Journal of Educational Research, 39(2), 179 – 189.

No Child Left Behind [NCLB] (2001). from http://www.k12.wa.us/esea/NCLB.aspx. Retrieved on 3/10/2020

Ng, P. T. (2010). **The evolution and nature of school accountability in the Singapore education system**. Springer Science+Business Media, Published online

Pollock, K., & Winton, S. (2015). **Juggling multiple accountability systems: How three principals manage these tensions in Ontario, Canada**. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 1–15.

O'Neill, O. (2002). **A question of trust: The BBC Reith lectures 2002**. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Neill, O. (2004). **Accountability, trust and informed consent in medical practice and research**. Clinical Medicine, 4(3), 269–276.

O'Neill, O. (2013b). **Intelligent accountability in education**. Oxford Review of Education, 39(1), 4–16.

Raywid, M. (1992). **Choice orientations, discussions, and prospects**. Educational Policy, 6(2), 105 – 122.

Rodríguez, Luis. (2015). **Educational Accountability: High and Low Points of Its Implementation and Challenges for Latin America**. Estudios Sobre Educación. 29(4), 191–213.

Romzek, Barbara S., and Melvin J. Dubnick. 1987. "**Accountability in the Public Sector: Lessons from the Challenger Tragedy.**" Public Administration Review 47 (3): 227–38.

Sahlberg, P. (2010). **Rethinking accountability in a knowledge society**. Journal of Educational Change, 11(1), 45–61.

Samir, Hanan Musa Mohammed. (2008). **The reality of administrative accountability in the directorates of education in the governorates of Hebron and Bethlehem from the point of view of the principals of public schools**. Master Thesis Unpublished. Al-Quds University, Abudis, Palestine.

Shepherd, Robert P. 2006. "**Moving Tenuously Toward Lasting Self-Government for First Nations: Understanding Differences with Respect to Implementing Accountability.**" University of Toronto.

Stecher, B. (2010). **Performance Assessment in an Era of Standards-Based Educational Accountability**. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Swift, A. (2016). **Under The Accountability Microscope, Canadian Indigenous Accountability Policies, 2006 to 2016**. A Master thesis. Johnson-Shoyama Graduate School of Public Policy. University of Saskatchewan Saskatoon.

Thompson, G. L., & Allen, T. G. (2012). **Four effects of the high-stakes testing movement on African American K-12 students**. The Journal of Negro Education, 81(3), 218-227.

Thompson, G. (2013). **NAPLAN, MySchool and Accountability: Teacher perceptions of the effects of testing. The International Education Journal: Comparative Perspectives**, 12 (2), 62-84.

Peterson P. & West M. (2003). **No Child Left Behind**. Brookings Institution Press. Washington, D.C.

Rodriguez, L. (2015). **Educational Accountability: High and Low Points of Its Implementation and Challenges for Latin America**. Estudios Sobre Educacion. 29(4). 191-213.

Sahlberg, P. (2010). **Rethinking accountability in a knowledge society**. Journal of Educational Change, 11(1), 45-61.

Thompson, G. L., & Allen, T. G. (2012). **Four effects of the high-stakes testing movement on African American K-12 students**. The Journal of Negro Education, 81(3), 218-227.

The Government of Hong Kong Special Administrative Region https://www.edb.gov.hk/en/index.html . Retrieved on 23/12/2020.

The Government of Hong Kong Special Administrative Region. Performance Indicators for Hong Kong Schools. Retrieved from: https://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/PI-2016_Eng.pdf. On 7/2/2021

Weber, E. (2005). **New controls and accountability for South African teachers and schools: The Integrated Quality Management System**. Perspectives in Education. 23(2).

Wolfe, C. (2010). **Behaviors That Develop Mutual Trust and Its Association with Job Satisfaction**. Doctor Dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State University. Blacksburg, Virginia.

Zalec, B. (2013). **Trust, Accountability, and Higher Education**. Synthesis Philosophica. 28 (1 – 2). 65-81.

الملاحق

ملحق رقم (1): نموذج المقابلة شبه المنظمة لدائرة المتابعة الميدانية في مديرية القدس

- هل يمكنك أن تبدأ بشرح دورك / منصبك، بما في ذلك عدد المدارس التي تعمل معها؟
- ما أهم الأهداف التعليمية التطويرية لوزارة التربية والتعليم؟ وكيف يتم التحقق من بلوغ هذه الأهداف؟
- ما أولويات العملية التعليمية من وجهة نظر وزارة التربية والتعليم الفلسطينية؟
- كيف تتحقق الوزارة من أن المدارس تعمل بهدف تحقيق هذه الأولويات، للوصول للأهداف التي وضعتها الوزارة؟
- هل يمكنك التحدث عن المؤشرات التي تستخدمها لتقييم أداء المدارس، أو الفعالية أو النجاح بشكل عام؟
- ما إجراءات الإدارة العامة للمتابعة الميدانية والعامة المعمول بها؟
- هل هناك مدارس مميزة إدارياً؟ نعم: إعطاء أمثلة ولماذا هي مميزة. لا: لماذا؟
- ما المؤشرات الكمية و/أو النوعية، التي تستخدمها لتشكيل تقييمك للمدرسة؟
- ما هي المعايير التي تستند اليها تطور وزارة التربية والتعليم في تطوير المناهج الدراسية؟
- هل من عقبات ومعيقات تواجهها العملية التعليمية في مدارس القدس بشكل خاص؟
- هل يمكنك التحدث عن علاقة الثقة بين أصحاب المصلحة في العملية التعليمية، وكيف يتم تعزيزها؟
- برأيك كيف يمكن تطوير عملية المساءلة والرقابة التربوية التي تقوم بها إدارة المتابعة الميدانية والعامة في وزارة التربية والتعليم؟

ملحق رقم (2): نموذج المقابلة شبه المنظمة للدائرة الفنية في مديرية القدس

- هل يمكنك أن تبدأ بشرح دورك / منصبك، بما في ذلك عدد المدارس التي تعمل معها؟
- ما أهم الأهداف التعليمية التطويرية لوزارة التربية والتعليم؟
- ما المجالات التي تعتبرها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أولويات للعملية التعليمية؟
- كيف تتحقق الوزارة من أن المدارس تعمل بهدف تحقيق هذه الأولويات، للوصول للأهداف التي وضعتها الوزارة؟
- ما هي المؤشرات الكمية و/أو النوعية التي تستخدمها لتقييم أداء المعلمين؟
- ما إجراءات الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي المعمول بها والتي تهدف الى تحسين الممارسات التعليمية للمعلمين؟ وكيف تقييم أداء المعلمين؟
- كيف تتم متابعة المعلمين الذين بحاجه لمساعدة وتوجيه؟
- بناءً على ماذا تطور وزارة التربية والتعليم المناهج الدراسية؟
- كيف يتم استشارة الإدارة العامة للإشراف والتأهيل في تطوير أنظمة الوزارة؟
- هل يمكنك التحدث عن مؤشرات الأداء المستخدمة من قبل الإدارة لتقييم المدارس والمعلمين، وبناءً على ماذا تم اعتمادها؟
- هل يمكنك التحدث عن الثقة وكيف يتم تعزيزها؟
- ما الإجراءات المتبعة في الإدارة العامة للقياس والتقويم المعمول بها والتي تهدف الى تحسين نوعية التعليم؟
- هل من عقبات تواجهها العملية التعليمية في مدارس القدس بشكل خاص؟

ملحق رقم (3): نموذج المقابلة شبه المنظمة لمديري المدارس

الجزء الأول: سنبدأ بفهم جوانب وخصائص المدرسة وأنشطتها.

- هل يمكنك تقديم وصف للمجتمع الذي تعمل فيه إيجابيات، سلبيات، تحديات، شراكات...؟
- ما هي أولويات المدرسة والى ماذل تستند؟

الجزء الثاني: متعلق بالمقاييس النوعية للمدرسة للكشف عن طبيعة المناخ المدرسي للمعلمين والطلبة

(يبذل المعلمون قصارى جهدهم لمساعدة الطلبة)

– ما رأيك في العبارة السابقة؟

- ما إجراءات المعلم/ة، إن وجدت، التي كان لها الأثر الكبير في الطلبة؟ وكيف انعكس ذلك سلوكياً عليهم؟

(تعزز هذه المدرسة الثقة والزمالة بين الموظفين)

– كيف تعزز المدرسة الثقة والزمالة بين الموظفين؟

- ما التحديات أو العقبات، إن وجدت، التي تواجها الادارة في التعامل مع الثقة والزمالة؟

الجزء الثالث: يتعلق بالمقاييس الكمية المتعلقة بإجراءات المساءلة

- ما أهداف المدرسة التي تسعى المدرسة لتحقيقها؟ وما هو مصدرها؟ لماذا هذه الأهداف مهمة؟ كيف تقوم الإدارة المدرسية بتنظيم الجهد لتعزيز هذه الأهداف؟
- على ماذا تستند المدرسة في وضع الأهداف؟ مع من تتشارك في وضع الأهداف؟
- إلى أي مدى يتقاسم جميع الموظفين المسؤولية في تحقيق هذه الأهداف؟
- هل بإمكانك توضيح الية التخطيط المتبعة لتحقيق الأهداف إن وجدت؟

- كمدير، كيف تعرف أن المعلم أتم مسؤولياته (تدريس الطلبة بكفاءة، وضع الامتحانات بإنصاف، التزامه بالمناوبة، التزامه بالحضور اليومي، اعداد الأنشطة الملائمة للدروس التعليمية...)؟
- كيف يتم تقديم التغذية الراجعة للمعلم، اثناء وبعد تنفيذ الخطة الفصلية الخاصة بالمنهاج؟
- كيف تولي وزارة التربية والتعليم اهتماماً بتطوير المناهج الدراسية من خلال المعلمين؟
- كيف يتم تقييم أداء المعلمين؟ ومتى تبرز أهمية متابعة المعلم؟ وكيف يتم ذلك؟
- كيف يتم متابعة وتقييم المدرسة من قبل وزارة التربية والتعليم؟
- لو كنت مسؤول في وزارة التربة والتعليم، ما أهم النقاط التي ستسعى لتطويرها؟

ملحق رقم (4): نموذج المقابلة شبه المنظمة للمعلمين المدارس

الجزء الأول: سنبدأ بفهم جوانب وخصائص المدرسة وأنشطتها.

- هل يمكنك اعطائي فكرة عن أولويات المدرسة والأمور التي تهتم بها كمؤسسة تعليمية؟
- ما الأنشطة التي تقوم بها كمعلم وتفتخر بها؟
- هل تعتقد أن هذا العمل موضع تقدير من قبل الادارة أو وزارة التربية والتعليم؟ لما نعم ولما لا؟
- كيف تقوم الإدارة بدعمك للتطور والتقدم المهني والأكاديمي؟

الجزء الثاني: متعلق بالمقاييس النوعية للمدرسة للكشف عن طبيعة المناخ المدرسي للمعلمين والطلبة

(يبذل المعلمون قصارى جهدهم لمساعدة الطلبة)

- ما إجراءات الإدارة للكشف عن جهود المعلمين التي كان لها الأثر الكبير على الطلبة، إن وجدت؟
- كيف انعكست جهود المعلمين على الطلاب سلوكياً أو أكاديمياً وعلى باقي المعلمين في هذه المدرسة؟

(تعزز هذه المدرسة الثقة والزمالة بين الموظفين)

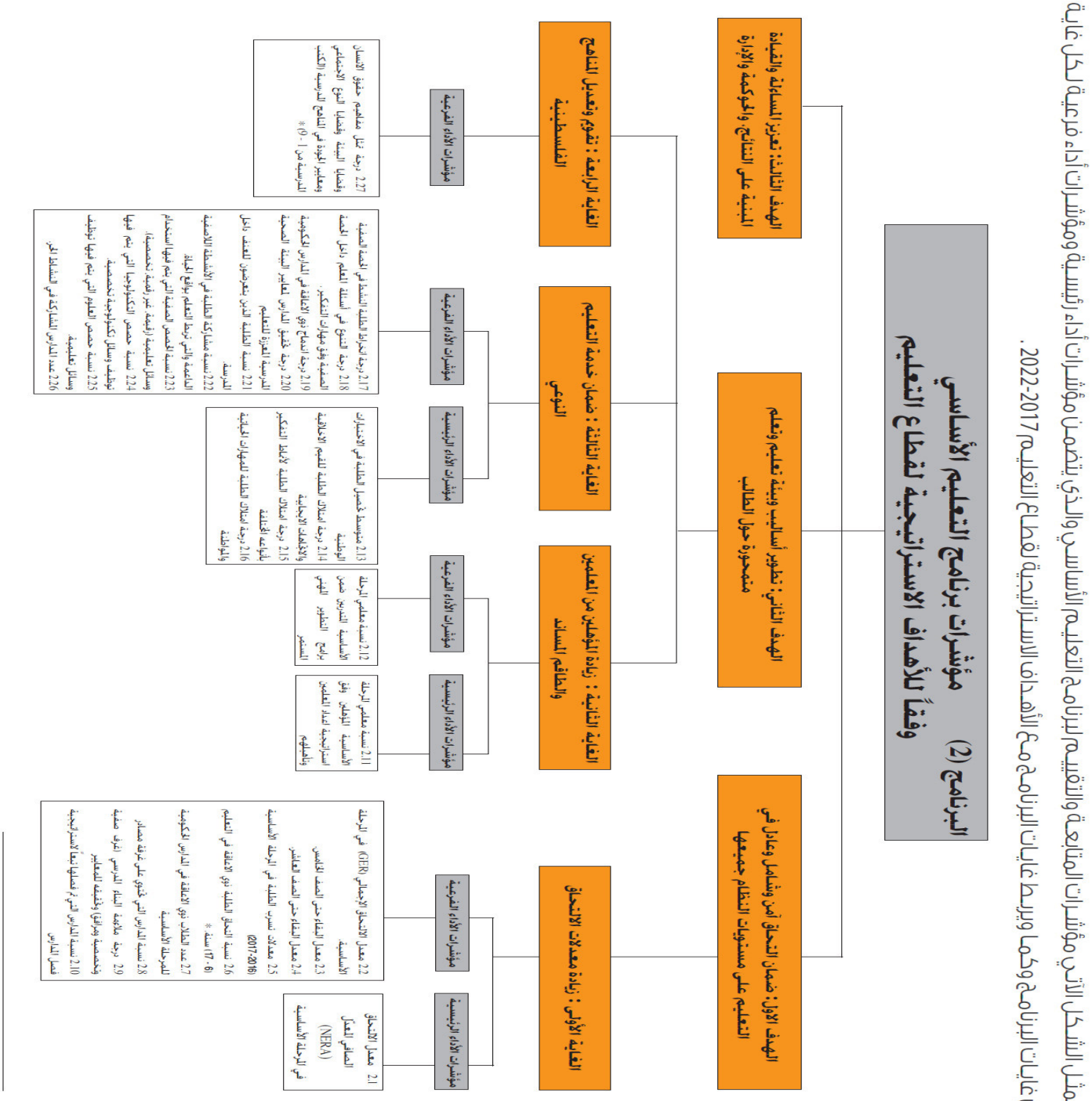
- كيف تعزز المدرسة الثقة والزمالة بين الموظفين؟

الجزء الثالث: يتعلق بالمقاييس الكمية المتعلقة بإجراءات المساءلة

- ما أهداف المدرسة التي تسعى لتحقيقها؟ لماذا هذه الأهداف مهمة؟
- كيف تقوم الإدارة المدرسية بتنظيم جهود المعلمين لتعزيز هذه الأهداف؟
- مع من تتشارك في وضع الأهداف؟ الى ماذا تستند في وضعها؟

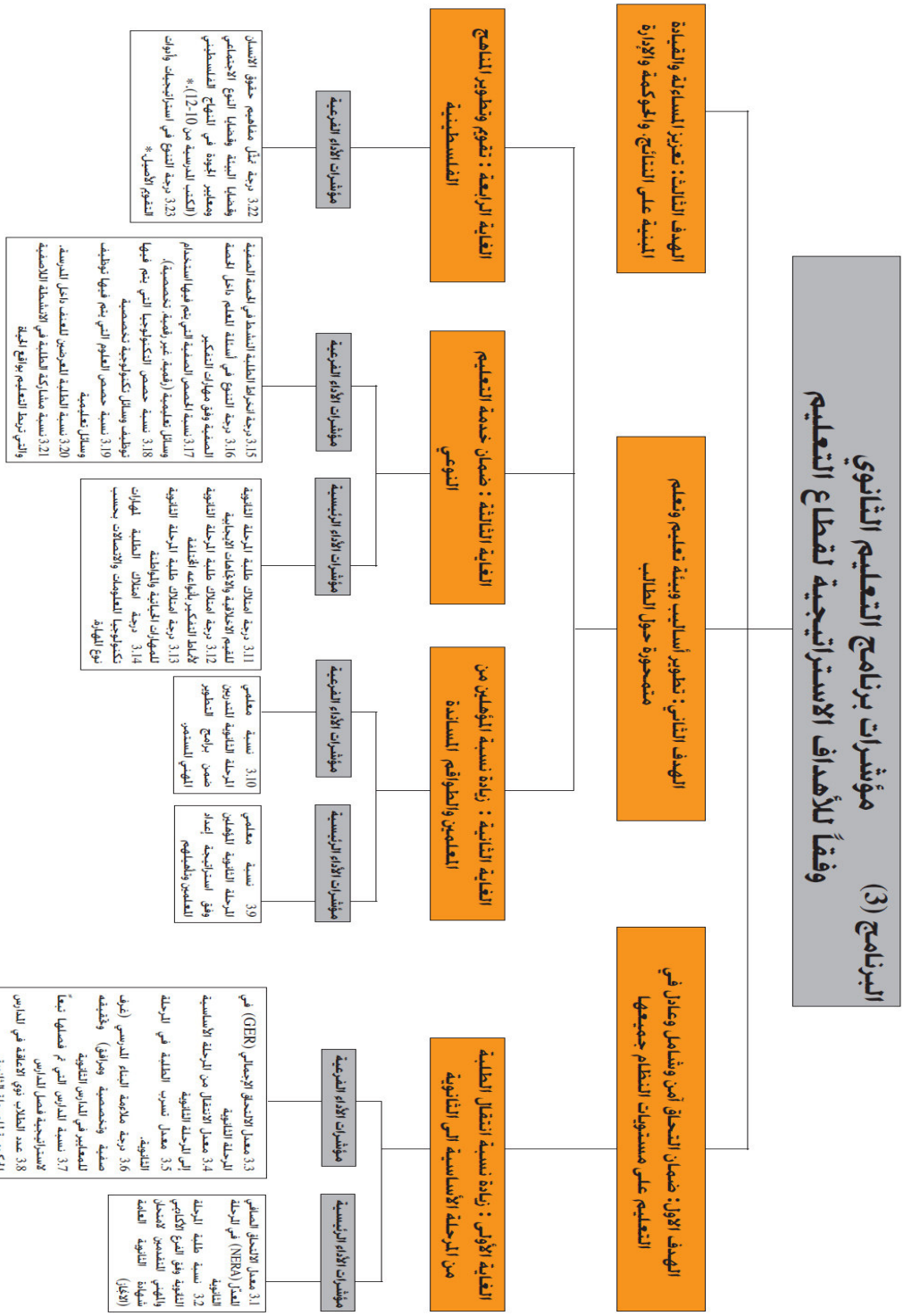
- كمعلم، كيف يعرف المدير أنك أتممت مسؤولياتك من حيث (تدريس الطلبة، وضع الامتحانات بإنصاف، الالتزام بالمناوبة، الالتزام بالحضور اليومي، اعداد الأنشطة الملائمة للدروس التعليمية...)؟
- كيف تقوم الإدارة بتقديم التغذية الراجعة لك؟
- كيف يتم تحديد المشكلات التي تعاني منها؟ وكيف يتم التعامل معها؟
- الى من تلجأ في حال اعترضتك مشكلة في الية تدريس مادة معينة في المنهاج؟
- صف مدى ملائمة المنهاج لحاجات الطلبة؟
- لو كنت في لجنة إعداد المناهج، ما الذي تود تغييره أو تعديله أو حذفه؟
- كيف يمكنك تقديم التغذية الراجعة الخاصة بمادتك لوزارة التربية والتعليم؟
- كيف يتم تقييم أداءك كمعلم؟ ومتى تبرز أهمية متابعة أي معلم؟ وكيف يتم ذلك؟
- من برأيك يتقاسم المسؤولية عن نجاح المدرسة؟

ملحق (5): مؤشرات الأداء الخاصة بالتعليم الأساسي من الصف الأول حتى التاسع (تقرير المتابعة والتقييم، صفحة 25):



* 2.6 سنتوفر رصده في تقرير العام (2018).

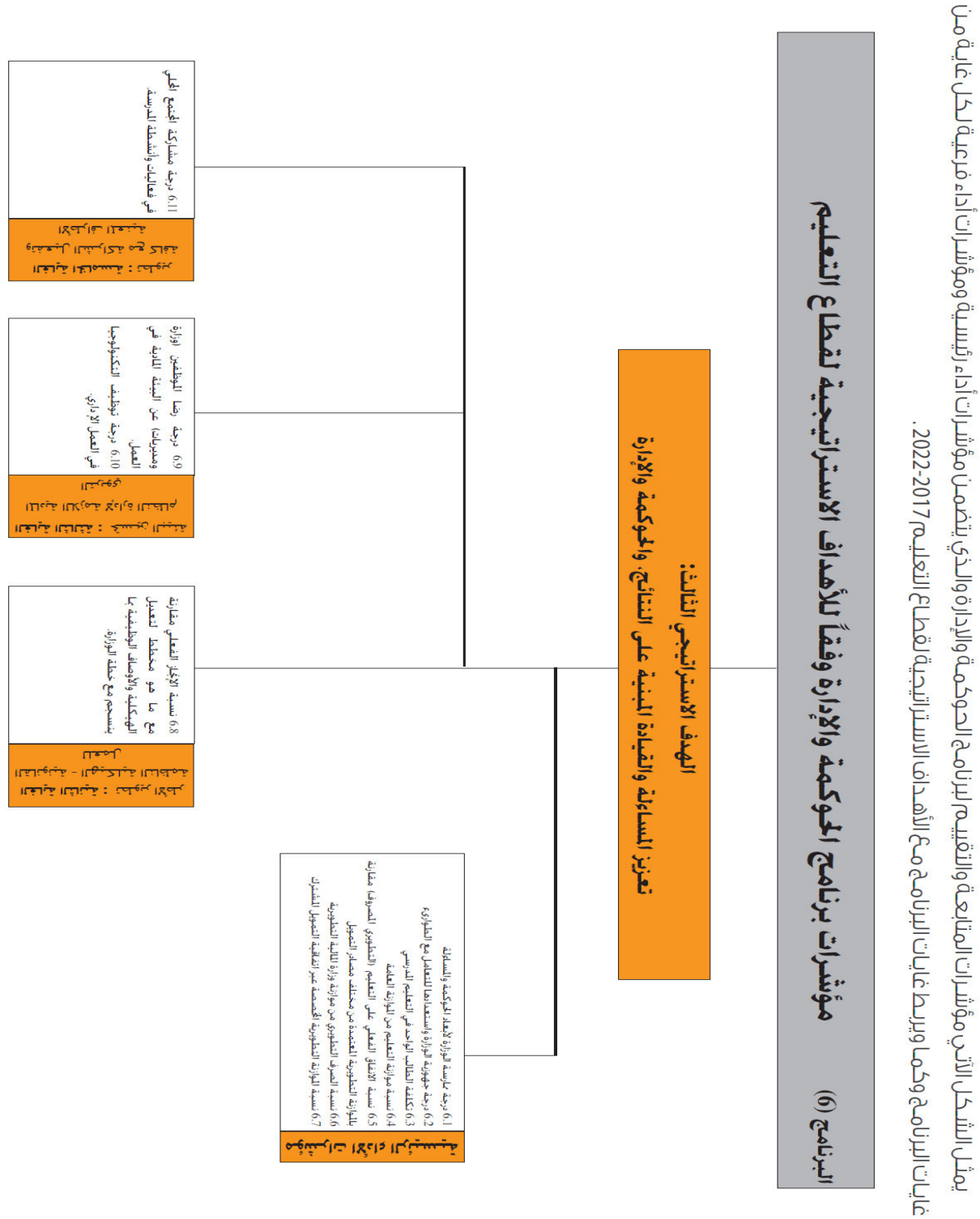
ملحق (6): مؤشرات الأداء الخاصة بالتعليم الثانوي، (تقرير المتابعة والتقييم لعام 2017، صفحة 50):



يمثل الشكل الآتي مؤشرات المتابعة والتقييم لبرنامج التعليم الثانوي والذي يتضمن مؤشرات أداء رئيسية ومؤشرات أداء فرعية لكل غاية من غايات البرنامج وكما ويربط غايات البرنامج مع الأهداف الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017-2022.

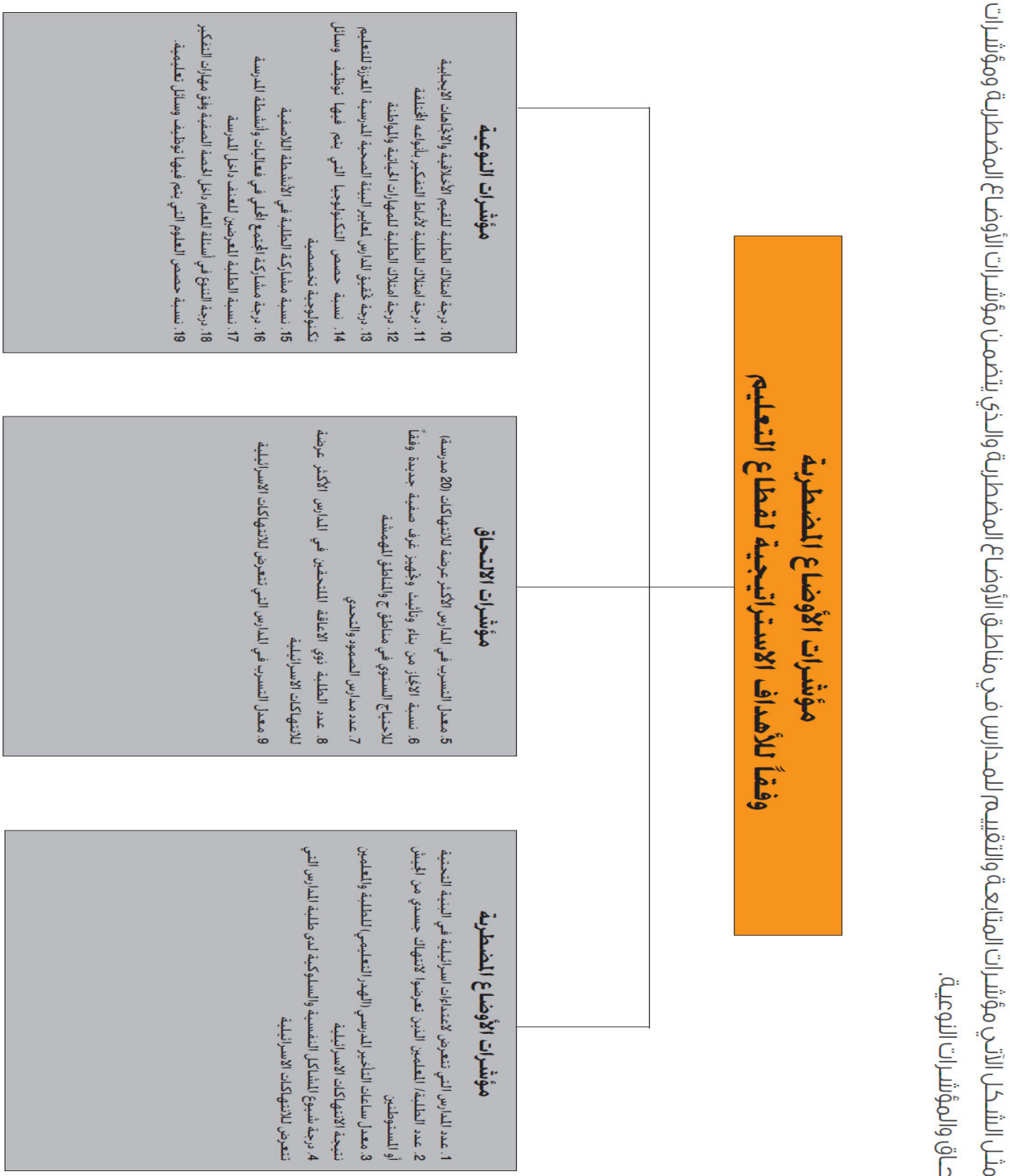
* 3.22 سيتم رصده في تقرير العام (2018).
* 3.23 سيتم رصده في تقرير العام (2018).

ملحق (7): مؤشرات الأداء الخاصة بالحوكمة والإدارة (تقرير المتابعة والتقييم لعام 2017، صفحة 90):



• تم حذف الغاية (1) والغاية (4) لعدم توفر مؤشرات.

ملحق (8): مؤشرات الأوضاع المضطربة، (تقرير المتابعة والتقييم لعام 2017،صفحة 106):



ملحق (9): استمارة المتابعة الميدانية المتبعة لتقييم أداء مدير المدرسة:

دائرة الأوقاف العامة مديرية التربية والتعليم القدس		Awqaf Department Directorate of Education Jerusalem

هاتف: 6270700 ص.ب P.O.Box 19092 Email: info@jdoe.edu.ps fax:-6270727

اليوم:.....

التاريخ:.....

الموضوع: **تقرير المتابعة الميدانية:**

بيانات عامة:

اسم مدير/ة المدرسة:	**اسم المدرسة:**	**الرقم الوطني:**
الإيميل:	**عدد الطلبة:**	**عدد الشعب:**
مستوى المدرسة:	**تاريخ استلام الإدارة:**	**عدد العاملين في المدرسة:**
تاريخ الزيارة:	**تاريخ استلام إدارة هذه المدرسة:**	**عدد المعلمين:**

ثانياً: محاور المتابعة:

1. **التخطيط:** (الخطة السنوية بكل مكوناتها؛ الوصف المدرسي، فريق التطوير، الرؤية، الرسالة، الخطة الإجرائية، المخطط اليومي:

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

2. **التقليل من المخاطر:** (تشكيل خلايا الأزمة والطوارئ، توزيع الأدوار والمسؤوليات)

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

3. **متابعة تفعيل مديري المدارس للمنصات التعليمية:**
   - **Office365** و تطبيقاتها؛ خاصة **Teams:**

.....

.....
.....

- **برنامج المرشد:**

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

.....
.....

4. **الإشراف على المعلمين:**

- الزيارات الإشرافية: .....
- اللجان المدرسية: .....
- الأنشطة اللاصفية: .....
- تفعيل المختبرات والتقنيات: .....
- متابعة الأعمال الكتابية: (التحضير اليومي، سجل العلامات، خطة المعلم،...):.....

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

- تحليل الاختبارات ونتائجها: .....
- تحديد مستويات تحصيل الطلبة والخطط العلاجية:

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

5. **النمو المهني للمعلمين:**

.....

.....

.....

.....

6. **الاجتماعات: (الدورية، الزمرية، الفردية):**

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

7. **متابعة دوام الطلبة:**
   - الحضور، الغياب، التأخر الصباحي، المغادرات، استدعاء أولياء الأمور،..:.....
.....
.....

8. **العلاقة مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور:**
   - .....
.....
.....
.....

9. **البيئة المدرسية: (النظافة، الأمن والسلامة العامة... وتطبيق البروتوكول الصحي):**

.....

.....

.....

10. **تفعيل دور المرشد التربوي:**

.....

.....

.....

11. **المشاريع الريادية، والمبادرات، والأبحاث، وتعزيز القيم:**

.....

.....

.....

.....

12. **ملف إنجاز المدير:**

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

13. **المعيقات والتحديات:**

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

ثالثاً: التوصيات:

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

توقيع الزائر/قسم متابعة الميدان **توقيع مدير /ة المدرسة** **توقيع مدير التربية والتعليم**

_____
_____
_____

ملحق (10): استمارة تقييم مدير المدرسة المتبعة من قبل مديريات التربية والتعليم:

استمارة تقييم اداء مدير المدرسة

للعام الدراسي

معلومات عامة عن مدير المدرسة:

اسم مدير المدرسة:		رقم الهوية:
المديرية:		اسم المدرسة:
المؤهل العلمي:		تاريخ التعيين:
تاريخ التعيين في الادارة:		

المهمات الرئيسة لمدير المدرسة	المجال	معيار المجال	المؤشرات	الدرجة المستحقة
	المجال الاول : التخطيط	معيار المجال الاول: يخطط وفق الاسس العلمية	يقدر احتياجات المدرسة من الامكانات المادية والبشرية	
			يبني الخطط المدرسية ويعمل على تحقيقها	
			يوزع مسؤولية التنفيذ ، والمتابعة، والتقييم	
			يوثق الانجازات ويطورها بما يخدم اهداف المدرسة	
	المجال الثاني: الاشراف والمتابعة	معيار المجال الثاني: يدير الموارد المادية والبشرية في المدرسة	يدير شؤون العاملين بالمدرسة (حضور وغياب واجازات ومغادرات ،----------)	
			يدير الامور المالية وفق الاسس والتعليمات	
			يراعي النواحي الصحية وجوانب الامن والسلامة	
			يجيد اليات التعامل مع المراسلات والتعليمات	
			يدير الامور المتعلقة بالبيئة المادية للمدرسة (لوازم، كتب، ابنية،----------)	
			يدير شؤون الطلبة الادارية	

اسم مدير المدرسة:		رقم الهوية:	
المديرية :		اسم المدرسة:	

المهمات الرئيسية لمدير المدرسة	المجال الثالث: النمو المهني	معيار المجال الثالث: يرعى النمو المهني لنفسه و للعاملين في المدرسة بشكل مستمر	يشترك ببرامج تأهيل تخصصية وتربوية ويرشح العاملين لها وفق الحاجة	
			يوظف اساليب الاشراف التربوي المختلفة	
			يحاكم الاختبارات المدرسية وبنائها مع المعلمين	
			يدعم المعلمين على تفعيل التقنيات في التعليم	
			يدعم المعلمين في تصميم وتنفيذ الانشطة الصفية واللاصفية (اللجان)	
	المجال الرابع: تعلم الطلبة	معيار المجال الرابع: يسهم بالنهوض بنتائج تعلم الطلبة	يستفيد من نتائج اختبارات الطلبة الكمية والنوعية لتحسين ادائهم	
			يواكب مدى انشغال الطلبة في عمليات البحث والاستقصاء	
			يتابع اتقان الطلبة للمهارات الاساسية	
			لديه سياسة واضحة لمشاركة الطلبة في عملية التعلم والتعليم	
			يعمل على انخراط الطلبة في عملية التعلم والتعليم	
			ينظم انشطة تسهم في تنمية الاتجاهات الايجابية والقيم لدى الطلبة	
	المجال الخامس: العلاقات والاتصال والتواصل	المعيار للمجال الخامس: يبني علاقات داخلية وخارجية فعالة تساعد المدرسة على اداء واجبها	يوظف مهارات الاتصال والتواصل في تحقيق اهداف المدرسة	
			يدير علاقات داخلية تسهم في توفير مناخ تعليمي	
			يستثمر العلاقات مع اولياء الامور في رعاية شؤون ابنائهم	
			يرعى نشاطات تسهم في ايجاد علاقات تكاملية مع المجتمع المحلي	

اسم مدير المدرسة:		رقم الهوية:	
المديرية:		اسم المدرسة:	
السمات الشخصية	يقود الاخرين ويؤثر فيهم		
	يبادر في انتاج افكار تربوية تخدم العملية التربوية		
	يمتلك ثقافة عامة ومعارف متخصصة ذات علاقة بعمله		

	يمارس عادات عمل ايجابية تخدم العملية التعليمية	
	يمتلك اتجاهات ايجابية نحو العمل	
مجموع العلامات		
المعدل المئوي		
التقدير		

اعضاء لجنة التقييم:

الاسم	المسمى الوظيفي	التوقيع	التاريخ

مصادقة رئيس اللجنة (مدير التربية والتعليم) التاريخ:

التقدير: التوقيع: