البحث الثالث

درجة توافر عناصر المساءلة التربوية في نظام المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الاردن

د.حيدر محمد بركات العمري*

الملخص

تهدف الدراسة تحليل نظام المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، لتحديد: درجة توافر عناصر المساءلة التربوية في النظام التربوي الأردني.

تكون مجتمع الدراسة من موظفي الإدارة العليا في مركز الوزارة، وموظفي الإدارة الوسطى في مديريات التربية والتعليم؛ وتم اختيار عينة الدراسة المؤلفة من (٦٦٢ فرداً) بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم تطوير أداة الدراسة. وقد تم التحقق من صدقها وثباتها. وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار توكي للمقارنات البعدية.

بيّنت نتائج الدراسة توافر عنصرين فقط من عناصر المساءلة التربوية، وهما: عنصر الأهداف التربوية وعنصر الأهداف التعليمية، وغياب خمسة عناصر.

وفي ضوء النتائج السابقة، خلصت الدراسة إلى: العمل على تحديد عناصر المساءلة التربوية الملائمة لوزارة التربية والتعليم والمجتمع الأردني، واعتماد ما هو متوافر منها مثل: الأهداف التربوية والأهداف التعليمية.

* كلية التربية – جامعة جدارا (دراسات عليا وبكالوريوس) – اربد – الاردن.

١– مقدمة:

تستدعي الضغوط المستمرة والمتزايدة على النظم التربوية في العصور الحديثة قيام صانعي السياسات التربوية بالتفكير المتأني في هذه السياسات، وذلك لأن النظم التربوية في كل المجتمعات مسؤولة رئيسة عن تقدّم الأمم وانحطاطها، وما انعقاد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في أيلول عام ١٩٨٧، إلا شاهد على مراجعة وزارة التربية والتعليم الأردنية، لخططها وبرامجها من أجل عملية شاملة للتطوير التربوي.

وعملية التطوير التربوي عملية تتسم بالشمولية والتكاملية، إذ إنه من غير المعقول أن يتم تطوير جانب من جوانب النظام التربوي دون باقي الجوانب. كما أن عملية التطوير التربوي للبرامج والخطط التربوية تأتي استجابة لتساؤلات كثيرة قد يتم طرحها مثل: ما الذي يجري في المدارس؟ ومن المسؤول عما يجري فيها؟ فإذا كان ما يجري في المدارس من تعلّم وتعليم منسجماً مع أهداف النظام التربوي، كانت الأمور تدعو إلى الطمأنينة. وأما إذا كان ما يجري في المدارس عكس ذلك، فلا بد من البحث عن أسباب القصور والبحث عن المسببين له ومطالبتهم بتفسير ممارساتهم التي أدت إلى ذلك، ومن ثم مساءلتهم، وكلاً بحسب موقعه الوظيفي.

ويعتبر مفهوم المساءلة من المفهومات القديمة والحديثة نسبياً، فهو قديم قدم الإنسانية ذاتها. وقد كانت أولى المساءلات في هذا الكون عندما أمر الله سبحانه وتعالى الملائكة أن يسجدوا لآدم فسجدوا جميعاً إلا إبليس أبى واستكبر، فحاسبه الله وساءله على ذلك.

ولم يترك الإنسان بعد أن عهد إليه إعمار الأرض، فقد توالت الرسالات السماوية التي تكلف الإنسان وتعهد إليه بالمسؤولية، وكانت رسالة الإسلام خاتمة تلك الرسالات (مراد، ١٩٩٧). وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم المساءلة قد ورد في القرآن الكريم في تسعة مواقع، فقد ورد بمعنى السؤال في الآية رقم (١) من سورة النساء. قال تعالى: ﴿يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالاً كثيراً ونساء، واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام، إن الله كان عليكم رقيباً﴾ صدق الله العظيم. وتقرر هذه الآية معنى المساءلة ومعنى الرقابة. وفي الآية رقم (٧) من سورة الصافات يقول تعالى: ﴿وأقبل بعضهم على بعض يتساءلون﴾ صدق الله العظيم. والإشارة هنا إلى أهل النار، بمعنى أنهم يتلاومون ويتخاصمون، وقال سبحانه وتعالى في الآية رقم (٥٠) من السورة نفسها: ﴿فأقبل بعضهم على بعض يتساءلون﴾ صدق الله العظيم. والإشارة هنا إلى أهل الجنة، بمعنى أنهم يسألون بعضهم عما مر بهم في الدنيا. وقد ورد المفهوم أيضاً في سور "الكهف، والمؤمنون، والقصص، والطور، والمدثر، وسبأ".

وفي الحديث الشريف، عن ابن عمر ، عن النبي (ص) قال: "ألا كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، فالإمام الذي على الناس راع، وهو مسؤول عن رعيته، والرجل راع على أهل بيته وهو مسؤول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها وولده وهي مسؤولة عنهم، وعبد الرجل راع على مال سيده
وهو مسؤول عنه، ألاّ فكلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته"، رواه الخمسة (ناصيف، ١٩٦٢).

٢- مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في الجهل بواقع المساءلة التربوية ومدى توافر عناصرها في وزارة التربية والتعليم في الأردن، بحيث أصبح الموظفون وجميع المعنيين بتحقيق النتاجات التربوية لا يهتمون ببُعد النتاجات التربوية وتعلّم الطالب بشقيه القيمي والسلوكي من جهة والتعليمي من جهة أخرى، وبذلك أصبح من الضرورة بمكان التعرف إلى واقع المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن وتطويرها من خلال التعرف إلى العناصر المتوافرة والعناصر غير المتوافرة واستكمالها، وذلك ليكون نظام المساءلة التربوية فاعلا في النظام التربوي في وزارة التربية والتعليم في الاردن .

٣ – أسئلة الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة واقع المساءلة التربوية، في وزارة التربية في الأردن وبالتحديد فإن هذه الدراسة سعت للإجابة عن الأسئلة التالية:

٣-١- ما درجة توافر عناصر المساءلة التربوية من وجهة نظر موظفي الإدارة العليا والوسطى في نظام المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن ؟

٣-٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في تحديد درجة توافر عناصر المساءلة التربوية لدى موظفي الإدارة العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى جنسهم؟

٣- ٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في تحديد درجة توافر عناصر المساءلة التربوية لدى موظفي الإدارة العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى مؤهلهم العلمي؟

٣ ٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في تحديد درجة توافر عناصر المساءلة التربوية لدى موظفي الإدارة العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى تابعية الموظف إلى الادارة العليا أو الادارة الوسطى؟

٤ – أهمية الدراسة:

تسعى وزارة التربية والتعليم باستمرار إلى تحسين نظمها العامة والفرعية وتطويرها، وذلك لمواكبة التطوّرات التي تحصل في الميدان التربوي محلياً وإقليمياً وعالمياً. ويأتي ذلك السعي المستمر في مختلف المجالات التربوية لتحقيق أهداف الوزارة، وبدرجة عالية من الكفاءة والفعّالية. ومن التطورات التي حصلت في وزارة التربية والتعليم على سبيل المثال تطوير المناهج، وتطوير تعليمات رتب المعلمين، وتطوير السياسات التربوية والتعليمية.

وقد لمس الباحث من خلال خبرته في مجالات التعليم والإشراف التربوي، ومن خلال متابعته

للتغيرات التي تحدث على القوانين والأنظمة التربوية، ومن خلال التساؤلات التي يتم طرحها في الميدان التربوي، وفي المجتمع، ضرورة وأهمية القيام بدراسة واقع المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، من أجل التطوير وسد الثغرات إن وجدت.

إن القيام بمثل هذه الدراسة سيؤدي إلى الكشف عن عناصر المساءلة التربوية غير المتوافرة، ومن ثم العمل على توفيرها، وبالتالي فإن توافر نظام متكامل للمساءلة التربوية سيؤدي إلى تحقيق النتاجات التربوية التي تسعى وزارة التربية لتحقيقها.

وتنبع أهمية هذه الدراسة من أنها من الدراسات القليلة التي تناولت موضوع المساءلة التربوية، إذ إنها ستوفر مادة علمية، ومرجعاً حديثاً للباحثين الذين سيتناولون موضوع المساءلة التربوية، إذ تكاد تخلو المكتبة العربية من المراجع والدراسات المنظمة في المساءلة التربوية.

ويرى الباحث أن الأهمية الرئيسة للدراسة تكمن في الكشف عن عناصر المساءلة التربوية في النظام التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن وفي تحديد درجة توافر عناصرها.

٥ – حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على اكتشاف درجة توافر عناصر المساءلة التربوية في النظام التربوي في وزارة التربية والتعليم (القطاع العام) في الأردن في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤.

٦ – التعريفات الإجرائية:

٦ — ١– المساءلة التربوية:

سؤال عناصر النظام التربوي (المدخلات البشرية) فضلاً عن فئات أخرى رسمية وغير رسمية في المجتمع الأردني عن أعمالهم وتحملهم المسؤولية عن تحقيق النتاجات التربوية

٦ — ٢– المساءلة الإدارية:

سؤال عناصر النظام التربوي (المدخلات البشرية) عن سلوكاتهم وعن التزامهم بالانظمة والتعليمات والقوانين المطبقة في وزارة التربية والتعليم.

٦ — ٣– الأدب النظري:

٦ — ٤– تاريخ المساءلة:

مرت المساءلة في إطارها الواسع في أربع مراحل كونيه كما أشار مراد (١٩٩٧) وهي:

٦–٤–١– المرحلة الكونية الأولى: وكانت في عهد آدم عليه السلام وهو في السماء، وعندما طلب ربنا سبحانه وتعالى من الملائكة أن يسجدوا لآدم، فسجدوا جميعاً إلا إبليس، فساءله الله تعالى. قال تعالى: ﴿فاخرج منها فإنك رجيم، وإن عليك اللعنة إلى يوم الدين﴾ صدق الله العظيم (الحجر ٣٤،٣٥).

وحينما أسكن الله سبحانه وتعالى آدم عليه السلام، وزوجته الجنة طلب إليهما ألا يقربا إحدى أشجار الجنة، لكن الشيطان أزلهما فاستحقا المحاسبة والمساءلة: ﴿قال اهبطوا بعضكم لبعض عدو، ولكم في الأرض مستقر ومتاع إلى حين﴾ صدق الله العظيم (الأعراف، ٢٤).

٦-٤-٢- المرحلة الكونية الثانية: وكانت على الأرض من خلال الرسالات السماوية والأنبياء والرسل عليهم السلام حيث تعهد الله الناس بعنايته وهدايته لهم سبحانه حتى يظلوا في الدائرة التي أرادها لهم، فبعث فيهم الأنبياء والرسل ، ووضع الميزان الدقيق لذلك، قال تعالى : ﴿وما كنا معذبين حتى نبعث رسولا﴾ صدق الله العظيم (الإسراء، ١٥).

٦-٤-٣- المرحلة الكونية الثالثة: وكانت من خلال الرسالة السماوية الخاتمة، وهي القرآن الكريم، ورسولها محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم.

٦-٤-٤- المرحلة الكونية الرابعة للمساءلة: وذلك يوم الدين، إذ سيكون الإنسان مساءلاً عن جميع أعماله في الدنيا، مصداقاً لقوله سبحانه وتعالى: ﴿فلنسألن الذين أرسل إليهم ولنسألن المرسلين﴾ صدق الله العظيم (الأعراف، ٦).

وبهذا، فالمساءلة لم تكن من صنع إنسان، أو جماعة أو دولة، وإنما كانت تقريراً من رب العالمين ليكون الإنسان مسؤولاً عن عمله محاسباً على قصوره ومجزياً على فلاحه. وفي المراحل المذكورة سابقا فإن المساءلة هي مساءلة عقائدية عن أعمال الفرد.

لا تعتبر المساءلة قضية حديثة في بريطانيا، بل إن لها جذورها العميقة في الدستور المعدل Revised Code لعام ١٨٦٢ الذي رسخ نظام الأجور بحسب النتائج Payment by Results (Mitchel,1995) و(Neave ,1985.

ويشير رودل Ruddell, (1973) إلى أن الأصل في نشوء المساءلة الحديثة، يعود إلى عام ١٩١١، عند البدء بنظام محاسبة التكاليف الذي تم تطبيقه في مدارس Newton، (نيوتُن) ثم تبع ذلك بعض الأحداث، مثل مسوحات المدارس ١٩١٢ School Surveys، ثم حركة قياس الكفاءة التربوية ثم اختبارات كفاءة الطلبة ١٩١٥، ثم حركة الاستخدام الأمثل للمكان المدرسي ١٩١٦، ثم حركة سجل كفاءة المعلم ١٩١٧، ثم حركة زيادة حجم طلاب الصف لخفض التكلفة المدرسية ١٩٢٣، وأخيراً حركة العلاقات المدرسية العامة عام ١٩٥٢.

وتستمر أحداث المساءلة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية لتصبح على المستوى الرسمي فقد ظهرت المساءلة التربوية عام ١٩٧٠ وفي ٣٠ آذار ١٩٧٠ بالتحديد من خلال خطاب الرئيس الأمريكي Richard M. Nixon الموجه للكونجرس الأمريكي حول الإصلاح التربوي حيث قال: إننا نشتق مفهوماً جديداً هو: المساءلة. بحيث يكون المعلمون والإداريون في المدارس مساءلين عن أدائهم (Lessenger, 1970).

كما أن مساءلة الهيئات الإدارية والمدرسية عملية ثنائية، ففضلاً عن مساءلتها من قبل السلطات

التربوية والمحلية، فإنها تساءل من قبل أولياء الأمور، والسلطات التفتيشية، ورؤسائهم والمعلمين أيضا. (Farrell & Law, 1999, pp 5-15).

وترسيخاً لمبدأ الأجور وفق النتائج في بريطانيا فقد كانت تدفع رواتب المعلمين بناءً على أداء طلبتهم في الاختبارات المقننة، في القراءة والكتابة والحساب (Neave ,1985, pp19-29).

أما هذه الدراسة فستركز على اكتشاف درجة توافر عناصر المساءلة التربوية في النظام التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وذلك لان قضية المساءلة التربوية في الأردن مازالت غير واضحة.

٦–٥– مفهوم المساءلة:

يعتبر مفهوم المساءلة من المفهومات الشائكة التي يصعب تفسيرها في معزل عن المسؤولية. والمساءلة من المفهومات التي تلقي بظلالها على التربية والتعليم، وعلى سائر الأعمال العامة والخاصة منها.

يشير الطويل (١٩٩٩) إلى أن المساءلة لغة هي مصدر الفعل الرباعي "ساءل"، كما أن معاجم اللغة لا تتناول هذا المفهوم بل تفسره من خلال تفسير كلمة مسؤولية، والتي تعني الالتزام الأخلاقي للفرد بكل ما يصدر عنه من قول أو فعل، والمساءلة هي محاسبة الأفراد على تنفيذ الواجبات الموكلة إليهم أيضاً. أما المساءلة فتعني قيام الرئيس بمساءلة المرؤوس على ما يقوم بأدائه من أعمال، ومن ثم إشعاره بمستوى ذلك الأداء من خلال التقييم المناسب لتلك الأعمال.

وقد ورد في القضاة وأيوب (١٩٩٧،ص ١–٣٨) أن المساءلة هي إجابة الأفراد أو المؤسسات عن الأسئلة التي توجه إليها بسبب سلوكات غير مرغوب فيها، وتتنافى مع الأنظمة والمعايير ولا تنسجم معها؛ ويقتضي ذلك تقديم الأسباب أو المبررات التي دفعت إلى ممارسة تلك السلوكات أو اتخاذ تلك القرارات، فضلاً عن تحمّل أولئك الأفراد وتلك المؤسسات المسؤوليات والتبعات المترتبة على سلوكها غير المرغوب فيه.

ويضيف التعريف الأخير بعداً جديداً للمساءلة وهو أن المؤسسة قد تسأل بوصفها وحدة واحدة، وبذلك فإن المساءلة ليست للفرد فقط، بل هي للمؤسسة أيضاً. ويشير ذلك التعريف المذكور للمساءلة إلى أنظمة ومعايير يجب أن تنسجم معها سلوكات وأعمال وقرارات الأفراد والمؤسسات.

أما ماكفرسون (Macpherson (1996, pp80-100 فقد تناول الموضوع بطريقة أخرى حيث أشار إلى أن المساءلة تعني الاستعداد للإجابة عن أسئلة الآخرين فيما يتعلق بواجبات الفرد وأدائه، والمساءلة الفاعلة تتطلب جمع البيانات الموضوعية حول السلوكات المتعلقة بالأدوار، وتقييمها طبقاً لمقاييس ومعايير مناسبة، ومن ثم التخطيط المنظم للتطوير والتحسين في الواقع الحقيقي. وبذلك إشارة إلى أنّ المساءلة معيار وعملية:

٦–٦– المساءلة التربوية:

يعد مفهوم المساءلة قادما جديدا إلى القاموس التربوي نسبياً، وقد أتى المفهوم مع مجموعة كبيرة من التعريفات غير المحددة وغير الدقيقة، وقد تم اشتقاق تعريفات المساءلة التربوية من مفهومات الصناعة،

والأعمال الاقتصادية.

أما التعريف الإجرائي للمساءلة التربوية فهو وكما تمت الإشارة إليه سابقاً، سؤال عناصر النظام التربوي (المدخلات البشرية) فضلاً عن فئات أخرى رسمية وغير رسمية في المجتمع الأردني عن أعمالهم وتحميلهم المسؤولية عن تحقيق النتاجات التربوية و الأهداف التربوية، أي تعلّم الطالب.

والمساءلة التربوية تعد طريقة منظمة لإشاعة الطمأنينة لدى كل من المعلمين، وأولياء الأمور، وصانعي السياسات التربوية، والمجتمع بمؤسساته كلها على أن المدارس تحقق النتائج المخطط لها، وهذا يبين أن المساءلة التربوية تتضمن عناصر مثل: الأهداف التربوية، والمؤشرات أو التطوّر باتجاه الأهداف، والمعايير والمقاييس، وإجراءات تقديم التفسيرات، والنتائج والمحفزات (Ysseldyke,etal.,1998).والمساءلة التربوية أيضاً تعتبر فرصة لإخبار المجتمع وإعلامه كيف أصبحت المؤسسة التربوية أكثر مسؤولية عن نتائج أداء الطلبة (Cuneo et al., 1999).

إن المساءلة التربوية في النظم التربوية أمر في غاية الأهمية وذلك لأنها:

- تكشف عن القصور في أداء المدخلات البشرية – تكشف عن القصور في تنفيذ المناهج الدراسية.
- تطمئن المجتمع عن سير العملية التربوية.
- تجسر الهوة بين المخطط له وبين ما تم انجازه في التربية.

ومن التعريفات الأكثر شمولية للمساءلة التربوية، وصفها بأنها ممارسة عملية إبقاء النظم التربوية مسؤولة عن نوعية منتجاتها من معرفة الطلبة، والمهارات، والسلوكات، والاتجاهات (www.nerve.Berkeley.edu.). وهذه تمثل الأهداف العامة والأهداف التعليمية لجميع المراحل التعليمية.

ومن جهة أخرى تعتبر المساءلة التربوية مراقبة وضبطاً خارجياً لأداء الطالب وتحصيله وهي فرضية لأشكال جديدة من التدقيق العام، بمعنى جعل المشروع التربوي مساءلاً من قبل القطاع العام (Neave 1985,). ويجب أن تتضمن المساءلة بعداً آخر وهو بعد القيم والاتجاهات والسلوكات الفردية للطالب، لأن الرسالة الأهم للتربية هي البعد القيمي والسلوكي وبعد الاتجاهات.

ومن أفضل تعريفات المساءلة التربوية ما قدّمه جرونلند Gronlund (1974) إذ أشار إلى أن المساءلة التربوية تعني بقاء المجالس المدرسية والإداريين والمعلمين مساءلين (مستجوبين) عن درجة تعلم الطلبة وتطوّرهم، وهذا يتضمن قبول أولئك الأفراد اللوم على الإخفاق (الفشل) والمدح، والثناء عن النجاح وقد يضاف إلى ذلك أيضاً تفسير سبب الإخفاق أو الفشل وما يجب القيام به لتصويب الموقف. إن عملية تفسير سبب الإخفاق أو الفشل، وتوفير ما يجب القيام به لتصويب الموقف تضع الموظف أمام مسؤولياته ليفكر في تعديل الموقف بدلاً من أن يأخذ العقوبة وتبقى النتائج كما هي.

٦–٧– عناصر المساءلة ومكوناتها:

لقد ظهرت في الفترة الأخيرة وبالتحديد في العقدين الماضيين من القرن العشرين العديد والكثير من نظم، المساءلة التربوية ونماذجها وأطرها وفي جهات مختلفة من هذا العالم الواسع ومما تجدر الإشارة إليه هو أن هناك عدداً من الأمور المشتركة بين تلك النظم أو النماذج، سواء أكانت من حيث الجهات التي تتم مساءلتها، أم من حيث الاتفاق على المفهوم، أم من حيث جوانب أخرى، كالمكونات والعناصر.وفي الحقيقة، فإن مكونات نظام المساءلة هي أهم ما يمكن الحديث عنه في نظم المساءلة أو نماذجها.

وفي ذلك الصدد يشير Herman (1979) إلى أنه إذا أراد العاملون في النظام التربوي تحديد ما إذا كانوا يملكون المكونات الرئيسية لنظام إدارة المساءلة أم لا، فإنهم يستطيعون تحديد ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

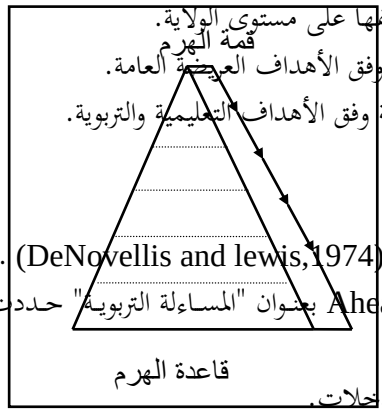
- هل هناك أهداف قابلة للتعرف إليها؟
- هل هناك أهداف محددة ووسائل لقياس درجة تحقق تلك الأهداف مرتبة وفق الأولويات؟
- هل يستطيع مطبقو النظام تفسير البرامج وما تم التوصل إليه بلغة سهلة؟
- هل هناك وصف وظيفي مفصل يملي المهام التي يكون الموظف والإدارة مسؤولين عنها؟
- هل هناك مؤشرات أداء تشير إلى الحد الأدنى؟
- هل هناك بنك بيانات للقياس؟
- هل هناك نظام معلومات إدارية؟
- هل كان تحديد الأهداف تشاركياً؟
- هل تمت مراقبة اتجاهات كل من الطالب، والموظف، والمجتمع؟
- هل ما تقوم به الإدارة واضح، وهل تم تحديد المسؤول عن نتاجات عمل ما؟

إن بناء نظام واضح للمساءلة يساعد على إيجاد الإدارة اللامركزية ومن أجل التوصل إلى مثل ذلك النظام للمساءلة التربوية يجب أن يتضمن العناصر الأربعة الآتية:

- مجموعة الأهداف التربوية الواضحة والقابلة للقياس ولجميع المدارس التابعة للنظام
- مجموعة من المعايير التي تشير إلى وضع أداء الطالب الحالي فيما يتعلق بتلك الأهداف،
- نظام الإعلام Reporting System ليخبر العامة وأولياء الأمور والطلبة عن أداء المدارس.
- مجموعة من المكافآت التي تركز على التغيير الكلي في أداء المدرسة. (North Central Regional Education Laboratoy. Retrieved from: www.ncrel.org).

أما ريبارير Rebarber (1991) فيضيف عنصر أدوات التقييم التي تقيس التقدم نحو أهداف المساءلة التربوية.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية وفي ولاية Michigan بالتحديد تمت عملية مؤسسة لخطط المساءلة، حيث تم كشف النقاب عن نموذج مساءلة يحتوي على العناصر الستة الآتية:



- تحديد الأهداف العامة وتعريفها على مستوى الولاية.
- تطوير أهداف قابلة للقياس وفق الأهداف العريضة العامة.
- تقدير وتقييم لحاجات الطلبة وفق الأهداف التعليمية والتربوية.
- تحليل النظام التعليمي.
- تقييم النظام التعليمي.
- توصيات بالتغيير والتحسين.(DeNovellis and lewis,1974) .

في دراسة أجرتها Ahearn(2000) بعنوان "المساءلة التربوية" حددت من خلالها ثلاثة مكونات للمساءلة وهي:

- المساءلة تجاه العمليات والمدخلات.
- المساءلة تجاه المعايير
- المساءلة تجاه تعلم الطالب

وفي دراسة أخرى قام بها Kuchapski(2001) بعنوان "إعادة الصوغ المفهوماتي للمساءلة التربوية" استطاع تحديد أربعة عناصر أساسية للمساءلة التربوية وهي: التخطيط، والتقييم، والاستجابة، والاتصال.

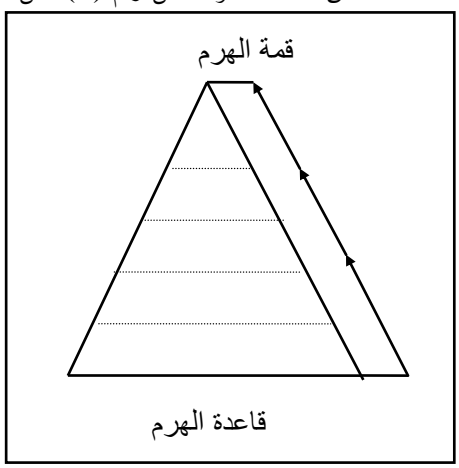
ومن خلال استعراض أنظمة المساءلة التربوية والأدب التربوي بشكل عام، يتبين أن العناصر التالية من بين عناصر المساءلة التربوية: الأهداف التربوية العامة، و الأهداف التعليمية، والوصف الوظيفي، والمعايير، والإعلام التربوي، والمكافآت، والعقوبات؛ وبذلك فإن الباحث سيقوم بالتأكد من توافر هذه العناصر في النظام التربوي الاردني، بوصفه عنصراً للمساءلة التربوية.

٦-٧-١- أما المساءلة من حيث مصدر صدورها فيرى الباحث أنها تقسم إلى نوعين وهما:

٦-٧-١-١- المساءلة من القمة إلى القاعدة (Top- Bottom): يتعلق هذا النوع من المساءلة بالنظام المركزي، والمساءلة هنا أحادية الاتجاه، بحيث يقوم الرئيس بمساءلة المرؤوس أو يقوم المسؤول بمساءلة التابع له وظيفياً، وهذا النمط من المساءلة هو الأكثر شيوعاً في النظم الاجتماعية ومنها النظام التربوي، وكثيراً ما نشهد ممارسات من هذا النوع من المساءلة، مثل مساءلة المدير لرئيس القسم،أو الأخير لموظفيه. والشكل رقم (٤) يمثل هذا النوع من المساءلة.

الشكل رقم (٤) المساءلة من القمة إلى القاعدة TOP- BOTTOM

٦–٧–١–٢– المساءلة من القاعدة إلى القمة (Bottom-Top): وهذا النمط من المساءلة ثنائي المسار ويمثل أعلى درجات الحرية والديمقراطية. إذ تدعّي العديد من المؤسسات والأنظمة وكذلك الدول أنها تمارسه، إلا أن الواقع ربما لا يكون كذلك. ولو قمنا بمراجعة سريعة لتاريخنا العربي الإسلامي، نجد كثيراً من الأمثلة على هذا النمط من المساءلة. والشكل رقم (٥) يمثل هذا النمط من المساءلة.



الشكل ٥ :المساءلة من القاعدة إلى القمة BOTTOM - TOP

٧– الدراسات السابقة:

سيتم استعراض عدد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المساءلة التربوية، وقد توزعت تلك الدراسات بين مصدرين مختلفين وهما الدراسات العربية والدراسات الأجنبية. وتجدر الإشارة إلى أن تلك الدراسات عربية وأجنبية، تناولت المساءلة من جوانب مختلفة، تراوحت بين الاتجاهات نحو المساءلة وبين معايير، وأنواع المساءلة التربوية فضلاً عن الجهات التي تتم مساءلتها في نظم المساءلة العالمية.

٧–١– الدراسات العربية:

٧-١-١- في دراسة قام بها مصطفى (١٩٩٧) بعنوان: "المساءلة وتطبيقاتها في تحسين عمل مدير المدرسة في الأردن": تهدف إلى طرح عدد من الأفكار المتعلقة بالمساءلة ودرجة توظيف هذا المفهوم في تغيير مستوى المدرسة نحو الأفضل من الافكار والمقترحات التي قدمتها:

٧-١- ١-١- تطوير وصف وظيفي دقيق، ومحدد، وشامل، يتناول كلاً من الجانبين الإداري والفني لكل مدير مدرسة في الأردن، يتفق مع واقع النظام التربوي والتطلعات المستقبلية لهذا النظام.

٧-١-١- ٢- تطوير لوائح الحوافز والعقوبات في قوانين وزارة التربية والتعليم وأنظمتها وتعليماتها.

٧-١-١- ٣- وضع نظام مساءلة للمعلمين وتصنيفهم على أساسه إلى: معلم مبتدئ، وفني، وماهر.

٧-١-١- ٤- تطوير أدوات تقويم لمتابعة أعمال المديرين ومساءلتهم وفق القوانين والأنظمة في وزارة التربية والتعليم.

٧-١-٢- وفي دراسة أجراها القضاة وأيوب (١٩٩٧) بعنوان: "المعايير التي يقوم عليها نظام المساءلة في وزارة التربية والتعليم في الأردن": تهدف إلى معرفة المعايير التي يقوم عليها نظام المساءلة في وزارة التربية والتعليم في الأردن، والتعرف إلى درجة رضا العاملين في الوزارة عن تلك المعايير

وقد توصل الباحثان إلى أمكانية تصنيف معايير المساءلة إلى صنفين وهما:

٧-١-٢-١- معايير المساءلة التي تتعلق بالطالب.

٧-١-٢-٢- معايير المساءلة التي تتعلق بالموظف.

توصلت الدراسة إلى أن درجة رضا العاملين عن المعايير التي يقوم عليها نظام المساءلة لدى الطالب والموظف كانت متوسطة . وقد تناولت الدراسة المساءلة الإدارية من حيث العقوبات التي توقع على الطالب والموظف عند مخالفة الأنظمة والقوانين والتعليمات التي تطبقها وزارة التربية والتعليم.

٧-١-٣- وفي دراسة أجرتها الدريني (٢٠٠١) بعنوان: "اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو المساءلة في محافظة العاصمة": تهدف إلى تعرف اتجاهات مديري المدارس الثانوية ومديراتها في محافظة العاصمة نحو المساءلة في الإدارة التربوية. استخدمت الباحثة للاجابة عن اسئلة الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الاحادي. تضمن مجتمع الدراسة ٢٩٧ مدرسة ثانوية وتم اختيار ١٥٠ مدرسة منها بالطريقة العشوائية عينة للدراسة.

ولقد خلصت الدراسة إلى:

٧-١-٣-١- أن اتجاهات مديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة نحو المساءلة كانت إيجابية.

٧-١-٣-٢- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المديرين والمديرات نحو المساءلة تعزى إلى كل من الجنس ونوع المدرسة (عامة أو خاصة) .

٧–١–٣–٣– ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المديرين والمديرات نحو المساءلة التربوية تعزى إلى كل من المؤهل العلمي والخبرة وطبيعة الكلية التي تخرج فيها المدير.

٧–٢– الدراسات الأجنبية:

٧–٢–١– في دراسة قام بها (Rebarber (1991 بعنوان: "المساءلة في التربية: تعليم أفضل من خلال مجموعة تشريعات معلنة و معروفة"، بيّنت أن المساءلة ذات شأن مرتفع في أجهزة التطوير التربوي، حيث أن دافعي الضرائب، وقادة الأعمال، والمسؤولين المنتخبين يبحثون دائماً عن إثباتات للنتائج، وعلى الرغم من أن العديد من الولايات أظهرت تحسينات واعدة في ترتيباتها المتعلقة بالمساءلة، فلم يكن لدى أي نظام شامل، ومثل ذلك النظام الشامل يتضمن ثلاثة عناصر أساسية للمساءلة وهي:

٧–٢–١–١– أهداف واضحة وقابلة للقياس تصف النتاجات المرغوب فيها.

٧–٢–١–٢– أدوات تقييم التقدّم نحو تلك الأهداف واتجاهاتها.

٧–٢–١–٣– محفزات تقدم مكافآت على إنجاز الأهداف، وتضمن التعديل في حال الفشل. وأخيراً، فنظام المساءلة الجيد، يجب أن يتم إعداده ليناسب النظام التربوي الذي سيتم تنفيذه فيه.

٧–٢–٢– وفي دراسة أجراها ماذرز (Mathers (2000 بعنوان: "المساءلة التربوية: مدركات المعلمين في مقاطعات مختارة في كوالادور" تهدف إلى:

٧–٢–٢–١– تحديد مدركات المعلمين ووصفها للمساءلة التربوية في التعليم العام.

٧–٢–٢–٢– تحديد وجهات نظر المعلمين تجاه عناصر نظم المساءلة ومؤشراتها التربوية في كوالادور وولايات أخرى، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

٧–٢–٢–٣– يفضل المعلمون العقوبات من المستويات التي لا تؤثر في المعلم، على العقوبات التي لها تأثير مباشر فيه.

٧–٢–٢–٤– يعتقد المعلمون ضرورة تضمين المكافآت في نظام المساءلة إلى درجة كبيرة، أكثر من إدراكهم لإمكانية تأثير ذلك التضمين في سلوكهم.

٧–٢–٢–٥– أشار المعلمون إلى إمكانية إن يكون للمكافأة تأثير أكبر فيهم إذا كانوا المستفيدين من تلك المكافآت بوصفهم أفراداً.

٧–٢–٢–٦– يدرك المعلمون مؤشرات المساءلة المتعلقة بتحصيل الطلبة، وحضورهم وسلوكهم بوصفها ذات أهمية أساسية. وهنا إشارة إلى اهتمام المعلمين بمكافأتهم، وإلى مساءلة الطالب عن أمور مختلفة.

٨ – المنهجية وطرائق البحث (الطريقة والإجراءات):

٨ – ١– مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من موظفي الإدارة المركزية العليا في وزارة التربية والتعليم ، فضلاً عن موظفي الإدارة الوسطى في مديريات التربية والتعليم التابعة للوزارة في الميدان، ويتضمن مجتمع الدراسة الفئات، والمراكز الوظيفية التالية: مديري الإدارة، والمديرين المختصين، ورؤساء الأقسام، والمشرفين التربويين في مركز الوزارة، ومديري التربية، ومديري الشؤون التعليمية والفنية، ومديري الشؤون الإدارية والمالية، ورؤساء الأقسام، والمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في الميدان. وقد بلغ مجتمع الدراسة، الذي تم حصر عدد أفراده بناءً على إحصائيات قسم الإحصاء ومديرية البحث والتطوير التربوي في الوزارة (١٥٣٠) فرداً تقريباً. والجدول رقم (١) يبين اعداد أفراد مجتمع الدراسة وفقا للمركز الوظيفي.

الجدول رقم (١)

يبين مجتمع الدراسة موزعاً وفقا للمراكز الوظيفية

المركز الوظيفي	مدير إدارة	مدير تربية	مدير	رئيس قسم	مشرف تربوي	المجموع
العدد	١٤	٣٢	٨٦	٦٤٧	٧٥١	١٥٣٠

٨- ٢- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٦٦٢) فرداً أي (٤٣٪) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وبنسب متفاوتة تبعاً لعدد أفراد كل مركز وظيفي.

٨-٣- أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة فقد تم تطوير استبانة، بهدف جمع البيانات المتعلقة بهذه الدراسة من خلال الإطلاع على الأدب النظري المتعلق بالمساءلة التربوية ومجموعة من الأدوات ، وتلك الأدوات هي:

٨-٣-١- المعيار العام لبرنامج المساءلة (Gronlund, 1974).

٨-٣-٢- التقييم المدرسي لمكتب منطقة تعليمية في أمريكا - أداة رقم ١٦ والمساءلة - أداة رقم 14http://www.ncrel.org

تضمنت الأداة (٣٥) فقرة موزعة على سبعة مجالات، تم خلط فقراتها لئلا تتأثر استجابة الأفراد بفقرات المجال الواحد اما مجالات الاستبانة فهي: الاهداف التعليمية، والاهداف التربوية، والوصف الوظيفي، والمعايير، ونظام الاعلام ، والمكافآت، والعقوبات. واسُتخدم مقياس ليكرت الخماسي، إذ تقع الإجابة عن كل فقرة بين: بدرجة كبيرة جداً، وتعطي (٥) درجات، وبين: بدرجة قليلة جداً وتعطى درجة واحدة عند التحليل، والجدول رقم (٢) يبين عدد الاستبانات المسترجعة من افراد العينة وفقا لكل من الجنس والمؤهل العلمي والمركز الوظيفي.

الجدول رقم (٢)

الاستبانات المسترجعة لأفراد عينة الدراسة وفقا لجنسهم، ومؤهلهم العلمي، ومركزهم الوظيفي

المتغير	الفئات	التكرار

الجنس	ذكر	٥٢٦
	أنثى	٦٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٢٥٣
	ماجستير	٢٨٧
	دكتوراة	٤٦
المركز الوظيفي	مدير إدارة	١٢
	مدير تربية	٢٤
	مدير (إداري، فني، متخصص)	٦٢
	رئيس قسم	٢١٥
	مشرف تربوي	٢٧٣
	المجموع	٥٨٦

٨–٤– صدق الاستبانة:

تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية فضلاً عن مجموعة من القادة التربويين . بلغ عدد المحكمين (١٥) محكما طلب إليهم إعطاء رأيهم بملاءمة الفقرة للمجال الذي تندرج تحته، وسلامة الصياغة اللغوية ودقتها، وبإمكانية إضافة أو حذف أية فقرة، وتم الأخذ بآراء المحكمين من حيث: الحذف والتعديل والإضافة إلى أن وصلت الاستبانة إلى شكلها النهائي ملحق رقم (١).

٨–٥– ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال تطبيقها على مجموعة تم اختيارهم عشوائياً من أفراد العينة، بلغ عددهم (٢٠) فرداً، كما تمت إعادة التطبيق بعد (٣) أسابيع على المجموعة نفسها. بعد ذلك تم استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة فبلغ٠.٨٩ ، و تم حساب معامل الاتساق الداخلي بطريقة ألفا لكرونباخ فبلغ٠.٩٣

٨–٦– متغيرات الدراسة:

٨–٦–١– المتغيرات التابعة: تضمنت الدراسة متغيراً تابعاً وهو:

عناصر المساءلة التربوية وتتضمن سبعة مجالات هي: الأهداف التعليمية، والأهداف التربوية، والوصف الوظيفي، والمعايير، والإعلام التربوي، والمكافآت، والعقوبات.

٨–٦–٢– المتغيرات المستقلة: تضمنت الدراسة ثلاثة متغيرات مستقلة وهي:

الجنس: (ذكر، وأنثى)، **والمؤهل العلمي** (بكالوريوس، وماجستير، ودكتوراه)، **و المركز الوظيفي** (مدير إدارة، ومدير تربية، ومدير (إداري، وفني، ومختص)، ورئيس قسم، ومشرف تربوي).

٨–٧– إجراءات الدراسة:

بعد أن حدد الباحث عينة الدراسة، قام بتوزيع الاستبانات على أفراد العينة وعددهم (٦٦٢) فرداً موزعين على مركز الوزارة، ومديريات التربية والتعليم، وعددها (٣٣) مديرية، وقد تم استرجاع (٥٨٦) استبانة شكلت نسبة (٨٨.٥١٪) من مجموع الاستبانات الموزعة، وكانت نسبة الفاقد أو الهدر (١١.٤٨). وبهذا تكون نسبة الاستبانات المسترجعة مقبولة لإجراء التحليلات الإحصائية واستخراج النتائج.

٨-٨- المعالجة الإحصائية:

بعد استرجاع العدد المقبول من الاستبانات لغايات التحليل الإحصائي، استخدمت المعالجات الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات و تحليل التباين الأحادي واختبار توكي للمقارنات البعدية عند اللزوم للكشف عن مصادر الفروق بين المتوسطات الحسابية.

٩- النتائج:

سيتم عرض النتائج المتعلقة بدرجة توافر عناصر المساءلة التربوية، باستخدام الجداول والمتوسطات الحسابية، وسيتم اعتبار درجة (٣.٥) هي الدرجة المعيارية للحكم على درجة توافر عناصر المساءلة التربويةً. كما وسيتم عرض نتائج الأسئلة من الثالث حتى الرابع المتعلقة بالفروق ذات الدلالة الإحصائية للمتغيرات المستقلة: الجنس، والمؤهل العلمي، والمركز الوظيفي، ومصادر تلك الفروق من خلال استخراج تحليل التباين الأحادي، واختبار توكي، وفيما يلي عرض لتلك النتائج.

٩-١- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما درجة توافر عناصر المساءلة التربوية من وجهة نظر موظفي الإدارة العليا والوسطى في نظام المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن"؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة عن أسئلة الاستبانة. تراوحت المتوسطات الحسابية لعناصر المساءلة التربوية بين (٣.٥٢) لعنصر الأهداف التعليمية و(٢.٦٩) لعنصر العقوبات، وبلغ المتوسط الكلي لجميع العناصر (٣.١٠) على النحو الوارد الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة توافر عناصر المساءلة التربوية في نظام المساءلة التربوية في الوزارة، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط	الانحراف	النسبة
١	.٢	الأهداف التعليمية.	٣.٥٢	٠.٦٢	٧٠.٤٥
٢	.١	الأهداف التربوية.	٣.٥٠	٠.٥٩	٧٠.٠٥
٣	.٣	الوصف الوظيفي.	٣.١٩	٠.٦٦	٦٣.٧٨
٤	.٤	معايير تحقق الأهداف.	٣.١٣	٠.٦٣	٦٢.٦٦

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط	الانحراف	النسبة
٥	٥.	نظام الإعلام التربوي.	٢.٩١	٠.٧٢	٥٨.٢٧
٦	٦.	المكافآت.	٢.٧٢	٠.٦٧	٥٤.٣١
٧	٧.	العقوبات.	٢.٦٩	٠.٦٣	٥٣.٨٤
		الكلي	٣.١	٠.٥٥	٦١.٩١

يتبين من الجدول رقم (٣) أن عنصر الأهداف التعليمية قد حصل على المرتبة الأولى بمتوسط وقدره (٣.٥٢)، أما عنصر العقوبات فقد حصل على المرتبة السابعة بمتوسط وقدره (٢.٦٩). وتجدر الإشارة إلى أن عنصر معايير تحقق الأهداف قد حصل على المرتبة الرابعة (الوسطى) بمتوسط (٣.١٣) وكان المتوسط الكلي لجميع العناصر (٣.١٠). وبمقارنة المتوسطات الحسابية للعناصر جميعها مع المتوسط المعياري (٣.٥)، يتبيّن لنا توافر عنصرين من عناصر المساءلة التربوية في النظام التربوي الأردني وهما:

١- عنصر الأهداف التعليمية.

٢ - عنصر الأهداف التربوية.

وبمقارنة المتوسط الكلي لجميع المتوسطات بالمتوسط المعياري (٣.٥)، يتبيّن أن درجة توافر عناصر المساءلة التربوية بشكل عام كانت دون المحك، إذ بلغت (٣.١٠)، وهذه إشارة إلى عدم توافر عناصر المساءلة التربوية في النظام التربوي الأردني بشكل عام.

٩-٢- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في تحديد درجة توافر عناصر المساءلة التربوية لدى موظفي الإدارة العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى جنسهم"؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية لدرجة توافر عناصر المساءلة وفقاً للجنس، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين تلك المتوسطات، وعلى النحو الوارد في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة توافر عناصر المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم وفقاً للجنس

الرقم	عناصر المساءلة التربوية	المتوسطات الحسابية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		ذكور (٥٢٦)	إناث (٦٠)		
١.	الأهداف التربوية.	٣.٥١	٣.٤٤	٠.٨١	٠.٤١٧
٢.	الأهداف التعليمية.	٣.٥٣	٣.٤٨	٠.٥٢	٠.٦٠٤
٣.	الوصف الوظيفي.	٣.٢٠	٣.١٢	٠.٨١	٠.٤١٨
٤.	معايير تحقق الأهداف.	٣.١٤	٣.٠٦	٠.٩٥	٠.٣٤٣
٥.	نظام الإعلام التربوي.	٢.٩٢	٢.٨١	١.١٣	٠.٢٥٩
٦.	المكافآت.	٢.٧٢	٢.٦٩	٠.٣٥	٠.٧٢٤

٧.	العقوبات.	٢.٧١	٢.٥٣	٢.٠٥	٠.٠٤١*
	الكلي	٣.١٠	٣.٠٢	١.١٢	٠.٢٦٣

لم تظهر في الجدول رقم (٤) فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر عناصر المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى الجنس، وذلك في جميع هذه العناصر فيما عدا عنصر العقوبات، إذ يرى الذكور (المتوسط الحسابي=٢.٧١) أن عنصر العقوبات متوافر أكثر، وبدلالة إحصائية، مما تراه الإناث (المتوسط الحسابي=٢.٥٣)، وبذلك يكون الفرق بين المتوسطات الحسابية لصالح فئة الذكور.

٩-٣- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في تحديد درجة توافر عناصر المساءلة التربوية لدى موظفي الإدارة العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى مؤهلهم العلمي"؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية لدرجة توافر عناصر المساءلة التربوية وفقاً للمؤهل العلمي، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين تلك المتوسطات، وكما يبين الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة توافر عناصر المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وفقاً للمؤهل العلمي

الرقم	عناصر المساءلة التربوية	المتوسطات الحسابية			قيمة ف	مستوى الدلالة
		بكالوريوس (٢٥٣)	ماجستير (٢٨٧)	دكتوراه (٤٦)		
١.	الأهداف التربوية.	٣.٥٦	٣.٤٥	٣.٤٨	٢.٢٨٤	٠.١٠٣
٢.	الأهداف التعليمية.	٣.٥٨	٣.٤٧	٣.٥٥	٢.٠٦٣	٠.١٢٨
٣.	الوصف الوظيفي.	٣.٢٦	٣.١٢	٣.٢٣	٢.٨٦٧	٠.٠٥٨
٤.	معايير تحقيق الأهداف.	٣.٢٠	٣.٠٨	٣.١٤	٢.٤٨٩	٠.٠٨٤
٥.	نظام الإعلام التربوي.	٢.٩٩	٢.٨٤	٢.٩٥	٣.٠٩٣	٠.٠٤٦*
٦.	المكافآت.	٢.٧٥	٢.٦٨	٢.٧٧	٠.٩٩٨	٠.٣٦٩
٧.	العقوبات.	٢.٧٤	٢.٦٦	٢.٦٥	١.٣٥٠	٠.٢٦٠
	الكلي	٣.١٥	٣.٠٤	٣.١١	٢.٨٥٤	٠.٠٥٨

لم تظهر في الجدول رقم (٥) فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر عناصر المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، تعزى إلى المؤهل العلمي وذلك في جميع هذه العناصر، فيما عدا عنصر نظام الإعلام التربوي، إذ يرى أفراد فئة البكالوريوس (المتوسط الحسابي=٢.٩٩) أن عنصر نظام الإعلام التربوي متوافر أكثر، وبدلالة إحصائية، مما يراه أفراد فئة الماجستير (المتوسط الحسابي=٢.٨٤)، وبذلك يكون الفرق بين المتوسطات الحسابية لصالح أفراد فئة البكالوريوس.

٩–٤– النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في تحديد درجة توافر عناصر المساءلة التربوية لدى موظفي الإدارة العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى تابعية الموظف إلى الادارة العليا او الادارة الوسطى"؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية لدرجة توافر عناصر المساءلة التربوية وفقاً للمراكز الوظيفية المختلفة، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرّف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين تلك المتوسطات، وكما يبين الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة توافر عناصر المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وفقاً للمركز الوظيفي

الرقم	عناصر المساءلة التربوية	المتوسطات الحسابية					قيمة	مستوى
		مدير إدارة (١٢)	مدير تربية (٢٤)	مدير (٦٢)	رئيس قسم (٢١٥)	مشرف (٢٧٣)	ف	الدلالة
١.	الأهداف التربوية.	٣.٧٠	٣.٩٥	٣.٦١	٣.٤٩	٣.٤٤	٥.١٥٥	*٠.٠٠٠
٢.	الأهداف التعليمية.	٣.٧٠	٣.٨٩	٣.٧٥	٣.٥٣	٣.٤٣	٦.٣٧٩	*٠.٠٠٠
٣.	الوصف الوظيفي.	٣.٦٣	٣.٥٩	٣.٣٥	٣.٢٢	٣.٠٨	٦.٧٧١	*٠.٠٠٠
٤.	معايير تحقيق الأهداف.	٣.٣٢	٣.٥٨	٣.٢٤	٣.١٣	٣.٠٧	٤.٥٢٦	*٠.٠٠١
٥.	نظام الإعلام التربوي.	٣.١٢	٣.٣٣	٣.٠٥	٢.٩٤	٢.٨٢	٣.٩٨٥	*٠.٠٠٣
٦.	المكافآت.	٢.٨٢	٣.١٧	٢.٧٦	٢.٧٢	٢.٦٥	٣.٥٩٠	*٠.٠٠٧
٧.	العقوبات.	٢.٧٣	٣.٠٦	٢.٧٣	٢.٧٠	٢.٦٥	٢.٤١٨	*٠.٠٤٨
	الكلي	٣.٢٩	٣.٥١	٣.٢١	٣.١٠	٣.٠٢	٦.٠٥٥	*٠.٠٠٠

يبين الجدول رقم (٦) فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر عناصر المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، تعزى إلى المركز الوظيفي وذلك في جميع هذه العناصر. ولتحديد مصادر تلك الفروق بين المتوسطات الحسابية، فقد تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية، وكما يبين الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧) نتائج اختبار توكي لتحديد مصادر الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر عناصر المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وفقا للمركز الوظيفي

الرقم	عناصر المساءلة التربوية	المتوسطات الحسابية	الفئات	مشرف	رئيس قسم	مدير	مدير إدارة	مدير تربية
		٣.٤٤	مشرف					
١.	**الأهداف التربوية**	٣.٤٩	رئيس قسم					
		٣.٦١	مدير					
		٣.٧٠	مدير إدارة					
		٣.٩٥	مدير تربية	*	*			
		المتوسطات الحسابية	الفئات	مشرف	رئيس قسم	مدير إدارة	مدير	مدير تربية
		٣.٤٣	مشرف					
٢.	**الأهداف التعليمية**	٣.٥٣	رئيس قسم					
		٣.٧٠	مدير إدارة					
		٣.٧٥	مدير	*				
		٣.٨٩	مدير تربية	*	*			

		المتوسطات الحسابية	الفئات	مشرف	رئيس قسم	مدير	مدير تربية	مدير إدارة
		٣.٠٨	مشرف					
٣.	**الوصف الوظيفي**	٣.٢٢	رئيس قسم					
		٣.٣٥	مدير	*				
		٣.٥٩	مدير تربية	*				
		٣.٦٣	مدير إدارة	*				
		المتوسطات الحسابية	الفئات	مشرف	رئيس قسم	مدير	مدير إدارة	مدير تربية
		٣.٠٧	مشرف					
٤.	**معايير تحقيق الأهداف**	٣.١٣	رئيس قسم					
	التربوية والتعليمية	٣.٢٤	مدير					
		٣.٣٢	مدير إدارة					
		٣.٥٨	مدير تربية	*	*			
		المتوسطات الحسابية	الفئات	مشرف	رئيس قسم	مدير	مدير إدارة	مدير تربية
		٢.٨٢	مشرف					
٥.	**الأعلام التربوي**	٢.٩٤	رئيس قسم					
		٣.٠٥	مدير					
		٣.١٢	مدير إدارة					
		٣.٣٣	مدير تربية	*				
		المتوسطات الحسابية	الفئات	مشرف	رئيس قسم	مدير	مدير إدارة	مدير تربية
		٢.٦٥	مشرف					
٦.	**المكافآت:**	٢.٧٢	رئيس قسم					
		٢.٧٦	مدير					
		٢.٨٢	مدير إدارة					
		٣.١٧	مدير تربية	*	*			
		المتوسطات الحسابية	الفئات	مشرف	رئيس قسم	مدير	مدير إدارة	مدير تربية
		٢.٦٥	مشرف					
٧.	**العقوبات:**	٢.٧٠	رئيس قسم					
		٢.٧٣	مدير					
		٢.٧٣	مدير إدارة					
		٣.٠٦	مدير تربية	*				
		المتوسطات الحسابية	الفئات	مشرف	رئيس قسم	مدير	مدير إدارة	مدير تربية
		٣.٠٢	مشرف					
	الكلي:	٣.١٠	رئيس قسم					
		٣.٢١	مدير					
		٣.٢٩	مدير إدارة					
		٣.٥١	مدير تربية	*	*			

يبيّن الجدول رقم (٧) فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر عناصر المسائلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى المركز الوظيفي، إذ يرى مديرو التربية والتعليم (المتوسط الحسابي= ٣.٩٥) أن عنصر الأهداف التربوية متوافر أكثر، وبدلالة إحصائية، مما يراه كل من المشرفين التربويين ورؤساء الأقسام (المتوسطات الحسابية على التوالي= ٣.٤٤ و٣.٤٩)، وبذلك يكون الفرق بين المتوسطات الحسابية لصالح مديري التربية والتعليم.

ويرى مديرو التربية والتعليم والمديرون (المتوسطات الحسابية= ٣.٨٩ و٣.٧٥) أن عنصر الأهداف التعليمية متوافر أكثر، وبدلالة إحصائية، مما يراه المشرفون التربويون (المتوسط الحسابي= ٣.٤٣). وبذلك

يكون الفرق بين المتوسطات الحسابية لصالح مديري التربية والمديرين. كما ويرى مديرو التربية (المتوسط الحسابي = ٣.٨٩) أن عنصر الأهداف التعليمية متوافر أكثر، وبدلالة إحصائية، مما يراه رؤساء الأقسام (المتوسط الحسابي= ٣.٥٣)، وبذلك يكون الفرق بين المتوسطات الحسابية لصالح مديري التربية والتعليم.

ويرى مديرو الإدارة ومديرو التربية والتعليم والمديرون (المتوسطات الحسابية على التوالي= ٣.٦٣ و٣.٥٩ و٣.٣٥) أن عنصر الوصف الوظيفي متوافر أكثر، وبدلالة إحصائية، مما يراه المشرفون التربويون (المتوسط الحسابي= ٣.٠٨)، وبذلك يكون الفرق بين المتوسطات الحسابية لصالح مديري الإدارة ومديري التربية والمديرين.

ويرى مديرو التربية والتعليم(المتوسط الحسابي = ٣.٥٨) أن عنصر معايير تحقق الأهداف التربوية والتعليمية متوافر أكثر، وبدلالة إحصائية، مما يراه كل من المشرفين التربويين (المتوسط الحسابي=٣.٠٧) ورؤساء الأقسام (المتوسط الحسابي = ٣.١٣)، وبذلك يكون الفرق بين المتوسطات الحسابية لصالح مديري التربية والتعليم.

كما يرى مديرو التربية والتعليم (المتوسط الحسابي = ٣.٣٣) أن عنصر الأعلام التربوي متوافر أكثر، وبدلالة إحصائية، مما يراه المشرفون التربويون (المتوسط الحسابي = ٢.٨٢)، وبذلك يكون الفرق بين المتوسطات الحسابية لصالح مديري التربية والتعليم.

وكذلك يرى مديرو التربية والتعليم (المتوسط الحسابي= ٣.١٧) أن عنصر المكافآت متوافر أكثر، وبدلالة إحصائية، مما يراه كل من المشرفين التربويين (المتوسط الحسابي = ٢.٦٥) ورؤساء الأقسام (المتوسط الحسابي= ٢.٧٢). ويرى مديرو التربية والتعليم (المتوسط الحسابي= ٣.٠٦) أن عنصر العقوبات متوافر، وبدلالة إحصائية أكثر، مما يراه المشرفون التربويون (المتوسط الحسابي= ٢.٦٥)، وبذلك يكون الفرق بين المتوسطات الحسابية في كلتا الحالتين لصالح مديري التربية والتعليم.

وأخيراً، يرى مديرو التربية والتعليم (المتوسط الحسابي = ٣.٥١) أن جميع عناصر المساءلة التربوية متوافرة أكثر، وبدلالة إحصائية، مما يراه كل من المشرفين التربويين (المتوسط الحسابي = ٣.٠٢) ورؤساء الأقسام (المتوسط الحسابي= ٣.١٠)، وبذلك يكون الفرق بين المتوسطات الحسابية لصالح مديري التربية والتعليم.

٩–٥ – مناقشة النتائج:

سيتم تفسير النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ومناقشتها وتقديم عدد من المقترحات بناءً على تلك النتائج، وتسهيلاً لتفسير نتائج الدراسة ومناقشتها، سيقوم الباحث بتناول كل سؤال على انفراد ليصار إلى مناقشة نتائجه ومقارنة تلك النتائج بالدراسات السابقة.

٩-٥-١- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما درجة توافر عناصر المساءلة التربوية من وجهة نظر موظفي الإدارة العليا والوسطى في نظام المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن"؟

لم تظهر نتائج الدراسة توافر عناصر المساءلة التربوية بشكل عام في وزارة التربية والتعليم، إذ بلغ المتوسط الكلي لجميع عناصر المساءلة التربوية (٣.١٠)، وهذا المتوسط دون المتوسط المعياري الذي تم اعتماده في هذه الدراسة. وقد يعود السبب في عدم توافر عناصر المساءلة التربوية بشكل عام إلى عدم توافر نظام للمساءلة التربوية، متكامل العناصر والمدخلات بشرياً ومادياً في وزارة التربية والتعليم، وهذا ما أشارت إليه وثائق الوزارة، حيث لم تتم الإشارة إلى نظام للمساءلة التربوية في اكتساب مجموعة القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية الصادرة عن الوزارة للعام ٢٠٠٣. وتجدر الإشارة إلى أن المعلم والموظف في وزارة التربية والتعليم يحتكمان إلى نظام الخدمة المدنية، الذي يحتكم إليه جميع موظفي الدولة.

أما من حيث توافر كل عنصر من عناصر المساءلة التربوية على انفراد، فقد أشارت الدراسة إلى توافر عنصر الأهداف التعليمية، إذ حصل على متوسط حسابي مقداره (٣.٥٢)، وهذا المتوسط أعلى من المتوسط المعياري بدرجتين. إن الإشارة إلى توافر عنصر الأهداف التعليمية من بين عناصر المساءلة التربوية في الوزارة أمر بديهي، إذ لا يعقل أن يكون في بلد ما وزارة للتربية والتعليم، دون أهداف تعليمية للمباحث الدراسية، والمراحل التعليمية المختلفة. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى توافر عنصر الأهداف التربوية في وزارة التربية والتعليم، إذ حصل هذا العنصر على متوسط حسابي مقداره (٣.٥٠)، وهذا المتوسط مطابق للمتوسط المعياري (٣.٥).

إن الإشارة إلى توافر عنصر الأهداف التربوية في وزارة التربية والتعليم أمر في غاية الأهمية،إذ كيف سيكون لوزارة التربية والتعليم وجودٌ دون توافر أهداف تربوية لها؟ يشير قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ إلى توافر الأهداف التربوية التي تنبثق من فلسفة التربية وعلى أساسها تتم صياغة مبادئ السياسة التربوية وأعمال الوزارة.

إن توافر عنصري: الأهداف التعليمية والأهداف التربوية لا يشير إلى نظام للمساءلة التربوية في وزارة التربية، وذلك لأن نتائج الدراسة أشارت إلى عدم توافر باقي العناصر في الوزارة. فلو أخذنا عنصر الوصف الوظيفي لوجدناه حصل على متوسط (٣.١٩) أي دون المتوسط المعياري.

أما معايير تحقق الأهداف التربوية، فهي غير متوافرة في وزارة التربية أيضاً، وكما أشارت نتائج الدراسة فقد حصلت على(متوسط ٣.١٣) فقط.. ولو تناولنا عناصر نظام الإعلام التربوي، والمكافآت والعقوبات لوجدناها حصلت على متوسطات (٢.٩١)، و(٢.٧٢)، و(٢.٦٩) على التوالي. وهذه إشارة إلى عدم توافر هذه العناصر للمساءلة التربوية في الوزارة.

يتضح مما سبق أن نتائج الدراسة أشارت إلى عدم توافر عناصر المساءلة التربوية في وزارة التربية

بشكل عام، على الرغم من توافر عنصري: الأهداف التربوية والأهداف التعليمية، وبهذا لابد من تطوير باقي عناصر المساءلة التربوية الواردة في هذه الدراسة.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة قام بها مصطفى (١٩٩٧) حيث توصل إلى ضرورة تطوير وصف وظيفي دقيق ومحدد وشامل يتناول الجانبين: الإداري والفني لكل مدير مدرسة.

وأشارت دراسة مصطفى إلى ضرورة تطوير لوائح الحوافز والعقوبات في قوانين الوزارة وأنظمتها، ووضع نظام لمساءلة المعلمين. وبهذا فإن دراسة مصطفى (١٩٩٧) تختلف مع الدراسة الحالية، إذ يجب وضع نظام مساءلة لجميع المدخلات البشرية في النظام التربوي الأردني. كذلك الأمر لدى أدوات التقييم، فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة مصطفى (١٩٩٧) بهذا الموضوع، واختلفت معها على أن تكون أدوات التقييم لجميع مدخلات النظام التربوي.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة القضاة وأيوب (١٩٩٧)، إذ تبيّن لهما أن معايير المساءلة في وزارة التربية والتعليم تنقسم إلى قسمين وهما:

٩–٥–١–١– معايير المساءلة التي تتعلق بالطالب من حيث: سلوكه والتزامه بتعليمات الامتحانات المدرسية والعامة.

٩–٥–١–٢– معايير المساءلة التي تتعلق بالموظف عند مخالفة القوانين والأنظمة والتعليمات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة Kuchapski (2001) في تحديد عنصر التقييم بوصفه أحد عناصر المساءلة التربوية، وتختلف معها في عدم اعتماد عناصر التخطيط والاستجابة والاتصال، بوصفها عناصر رئيسية للمساءلة.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة Mathers (2000)، التي أشارت إلى اعتقاد المعلمين بضرورة تضمين المكافآت في نظام المساءلة إلى درجة كبيرة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة أيضاً مع دراسة Ahearn (2000) في تحديد عنصري: التقييم والمعايير بوصفهما عنصرين أساسيين من عناصر المساءلة التربوية، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة Ahearn (2000) باعتبار عناصر السياسة والاحتواء والتكلفة والبيانات والإدارة والقيادة بوصفها قضايا حرجة تؤثر في جهود المساءلة.

كما وتتفق هذه الدراسة مع دراسة Rebarber (1991)، في تحديد ثلاثة عناصر للمساءلة التربوية وهي:

- الأهداف التي تكون واضحة وقابلة للقياس.
- أدوات التقييم.
- محفزات تكافئ الإنجاز، وتضمن التعديل في حال الفشل.

يتضح مما سبق، أن الدراسة الحالية "درجة توافر عناصر المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليمة في الاردن" قد حددت سبعة عناصر للمساءلة التربوية من خلال الأدب النظري، بحيث تكون مناسبة للنظام

التربوي الأردني. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسات كثيرة في تحديد عناصر المساءلة التربوية، كما تمت الإشارة إليها.

واختلفت مع بعض الدراسات، تمت الإشارة إليها، وسبب الاختلاف مع بعض الدراسات هو أن نموذج المساءلة التربوية الذي يناسب مجتمع ربما لا يناسب مجتمع آخر، إلا أنه يجب أن تكون هناك عناصر تناسب جميع المجتمعات مثل: الأهداف، والمعايير والمحفزات. تجدر الإشارة إلى أن الباحث لم يعثر على دراسة تبحث عن درجة توافر عناصر المساءلة التربوية في نظام ما.

٩-٥-٢- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في تحديد درجة توافر عناصر المساءلة التربوية لدى موظفي الإدارة العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى جنسهم"؟

لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة توافر عناصر المساءلة التربوية تعزى إلى الجنس. يعود السبب في ذلك إلى أن أفراد العينة جميعهم من أصحاب الخبرات الطويلة الذين يستطيعون تحديد عناصر المساءلة التربوية بدقة، ففئات المشرفين التربويين ورؤساء الأقسام والمديرين ومديري التربية، ومديري الإدارات جميعهم (ذكوراً وإناثاً) يصلون إلى تلك المراكز بعد خبرات طويلة في التربية، وهذا يؤهلهم إلى أن يحددوا درجة توافر عناصر المساءلة التربوية تحديداً دقيقاً، بحيث تكون درجة التحديد متقاربة بين الذكور والإناث، ويؤكد ذلك أن المتوسط الكلي للذكور كان (٣.١٠)، وكان المتوسط الكلي للإناث (٣.٠٢).

أما على مستوى العناصر فأظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة توافر عنصر العقوبات تعزى إلى الجنس. حصلت فئة الذكور على متوسط (٢.٧١) فيما حصلت فئة الإناث على متوسط (٢.٥٣) يلاحظ أن الفرق بين المتوسطين كان (١٨) درجة وهذا اكبر الفروق بين الذكور والإناث، ويعود السبب في ذلك إلى أن شعور فئة الإناث بوجود عنصر العقوبات في وازرة التربية والتعليم أقل من الذكور وذلك لقلة تعرضهن للعقوبات نتيجة التزامهن بتنفيذ الانظمة والقوانين والتعليمات او محاباة لهن .

٩-٥-٣- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في تحديد درجة توافر عناصر المساءلة التربوية لدى موظفي الإدارة العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى مؤهلهم العلمي"؟

لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة توافر عناصر المساءلة التربوية، تعزى إلى المؤهل العلمي. وذلك لأن تحديد درجة توافر عناصر المساءلة التربوية لا يرتبط بالمؤهل العلمي الذي قد يختلف من حيث التخصص والمستوى من فرد لآخر.

٩-٥-٤- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في تحديد درجة توافر عناصر المساءلة التربوية لدى موظفي الإدارة العليا

والوسطى في وزارة التربية والتعليم في الأردن تعزى إلى تابعية الموظف إلى الادارة العليا أو الادارة الوسطى"؟

لقد أظهرت نتائج هذه الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة توافر عناصر المساءلة التربوية تعزى إلى المركز الوظيفي بشكل عام ولجميع العناصر. ويلاحظ أن متوسطات درجة توافر عناصر المساءلة التربوية وفقاً للمركز الوظيفي اتبعت تدريجاً موحداً تقريباً. إذ كانت المتوسطات وفقاً لفئة المشرفين التربويين ثم رؤساء الأقسام هي الأدنى وعلى مستوى جميع العناصر، والمستوى الكلي.

وكانت المتوسطات وفقاً لمديري التربية ثم مديري الإدارات هي الأعلى وعلى مستوى جميع العناصر، والمستوى الكلي، باستثناء عنصر الأهداف التعليمية إذ كان أعلى متوسطين متوسطا: مديري التربية ثم المديرين، وعنصر الوصف الوظيفي إذ كان أعلى متوسطين: متوسط مديري الإدارة ثم مديري التربية. أما متوسط المديرين فقد كان موقعاً متوسطاً وفي جميع الحالات باستثناء عنصر الأهداف التعليمية، إذ تبادل المواقع مع مديري الإدارات.

إن انخفاض المتوسط الحسابي لفئتي المشرفين التربويين ورؤساء الأقسام عند تحديد درجة توافر عناصر المساءلة التربوية يعود إلى أن الفئتين أقل مرتبة وظيفية من باقي الفئات الأخرى، وبذلك فإن درجة إطلاعهم على الأنظمة والقوانين والتشريعات والتعليمات أقل من درجة إطلاع الفئات الأخرى. ففئة المشرفين التربويين مثلاً يغلب على عملها الطابع الفني وهو متابعة المعلمين في الميدان، وبذلك فإن الجانب الإداري ربما لا يكون عليه تركيز كبير في عمل أفراد تلك الفئة. كذلك الأمر لدى رؤساء الأقسام، إذ يشغل هذا المركز الوظيفي أفراد تتفاوت طبيعة أعمالهم، فمنهم من يختص بشؤون الموظفين ومنهم من يختص بالتخطيط ومنهم من يختص باللوازم، وبذلك تنحصر اهتماماتهم بظروف أعمالهم، أما مديرو التربية فطبيعة عملهم تمكنهم من الإطلاع على جميع التشريعات التربوية: (قوانين، وأنظمة، وتعليمات)، لأنهم المسؤولون عن متابعة أمور مديريات التربية والتعليم التي يديرونها، فمن خلالهم يتم تمرير جميع التعليمات والتشريعات والأنظمة التربوية إلى الميدان، لذلك جاءت متوسطات تحديدهم لدرجة توافر عناصر المساءلة التربوية هي الأعلى من بين جميع الفئات، وجاء بعد مديري التربية وفي أغلب الأحيان مديرو الإدارة.

ويفسر ذلك اشتراك مديري الإدارات المختلفة مع مديري التربية في لجنة التخطيط على مستوى الوزارة، بحيث تشترك الفئتان باجتماعات دورية يتم تمرير الأنظمة والتعليمات والتشريعات ومناقشتها من خلالها، بينما يتميز مديرو الإدارات، بأن أعمالهم أكثر تخصصاً، فهناك مدير إدارة التدريب، وهنا مدير إدارة المناهج وهكذا. هذا الوضع لدى مديري الإدارات يخفض من دقة تحديدهم لدرجة توافر عناصر المساءلة التربوية. وتجدر الإشارة إلى ارتفاع درجة توافر عنصر الوصف الوظيفي وفقاً لمديري الإدارة مقارنة بمديري التربية، وذلك لتوافر الوصف الوظيفي لموظفي الوزارة في المركز فقط، وهذا الأمر ربما لا يعرفه مديرو التربية او قد يجدونه غير كاف للمساءلة لذلك انخفض تقديرهم لدرجة توافر هذا العنصر.

١٠- المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يقدّم الباحث المقترحات التالية:

١٠-١- تختلف عناصر المساءلة التربوية من نظام مساءلة إلى نظام آخر. ولما كان النظام التربوي الأردني يتوافر فيه بعض عناصر أنظمة المساءلة التربوية، أصبح من الضرورة بمكان استكمال بقية العناصر ليصبح نظاماً مناسباً للنظام التربوي الأردني في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

١٠-٢- يعتبر التدريب أثناء الخدمة من أهم الأعمال التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم، ولما كان هناك خلط بين مفهومات المساءلة كان لابد من عقد دورات ولقاءات تعريفية وتوعوية لموظفي وزارة التربية والتعليم في موضوعي: المساءلة التربوية والمساءلة الإدارية والتمييز بينهما. جدير بالذكر أن المساءلة التربوية هي سؤال الموظف عن تحقيقه نتاجاته التربوية، أما المساءلة الإدارية فتتعلق بسلوك الموظف وانتظام درجة تقيده بالأنظمة والتعليمات والقوانين السائدة في وزارة التربية والتعليم.

١٠-٣- إن إجراء البحوث والدراسات في الميدان التربوي من أهم الأعمال التي يجب القيام بها. ولما لم تستطع الدراسة الحالية تناول جميع جوانب المساءلة التربوية اقترح الباحث إجراء دراسات تشتمل على جوانب أخرى للمساءلة كدراسة: أثر المساءلة التربوية في تحسين أداء الطالب والمعلم، ودراسة اتجاهات موظفي الإدارة العليا والوسطى نحو المساءلة التربوية

المراجع

المراجع العربية:

– القرآن الكريم.

– الحديث الشريف (ناصيف، منصور علي. (١٩٦٢). *التاج الجامع للأصول في أحاديث الرسول*ﷺ، الجزء الثالث، (ط ٣)، دمشق: دار إحياء الكتب العربية).

– الدريني، لبنى نعيم أحمد. (٢٠٠٠). *اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو المساءلة في محافظة العاصمة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

– رئاسة الوزراء. (٢٠٠٢). *نظام الخدمة المدنية*، عمان، الأردن.

– الطويل، هاني عبد الرحمن صالح. (١٩٩٩). *الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق*، (ط ١)، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

– القضاة، قاسم سلمان وأيوب، سعاد ناصر. (١٩٩٧). المعايير التي يقوم عليها نظام المساءلة في وزارة التربية والتعليم في الأردن، *المؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية* (المساءلة في التربية)، عمان، ١٠-١٩٩٧/٥/١١، ص ١-٣٨.

– مراد، حمدي. (١٩٩٧). المساءلة في التراث العربي والإسلامي، *المؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية (المساءلة في التربية)* عمان، ١٠/-١٩٩٧/٥/١١، ص ١-١٢.

– مصطفى، شريف. (١٩٩٧). المساءلة وتطبيقات في تحسين عمل مدير المدرسة في الأردن، *المؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية* (المساءلة في التربية) عمان، ١٠-١٩٩٧/٥/١١.

– وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٤). *قانون التربية والتعليم رقم (١٣)*، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

– Ahearn, Eileen M(.2000). ***Educational Accountability: A Synthesis of the Literature and Review of A Balanced Model of Accountability,*** Virginia, Eric Data base.

– Cuneo, J. & Bell, S. Welsh- Gray,. Coral .(1999). Planning for Accountability. ***Thrust for Educational Leadership***. 28(3) Retrieved from http:// www.jontventure.org/.

– Denovellis, Richard L. & Lewis, Arthur J. (1974). ***Schools Become Accountable*****:** A Pact Approach. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.

– Farrell Catherine, & Law, Jennifer. (1999). The accountability of school Governing Bodies. ***Educational Management and Administration***. 27(1), 5-15.

– Gronlund, Norman E. (1974). ***Determining Accountability for Classroom Instruction***. New York, U.S.A., Macmillan Publishing Company. Inc.

– Herman, Jerry J. (1979). ***School Administrator's Accountability Manual***.. New York: Parker Publishing Company

– ***http:// www. ncrel.org/ csri/ mgcdist/ tool/ 14.htm.***

– ***http:// www. ncrel.org/ csri/ mgcdist/ tool/ 16.htm.***

– Kuchapski, Renee Patricia. (2001). ***Reconceptualizing Accountability for Education***. Unpublished doctoral dissertation, The University of Saskatchewan, Canada.

– Macpherson, R.J.S. (1996). Educative Accountability Policy Research: Methodology and Epistemology***. Educational Administration Quarterly***. 32(1), 80-106.

– Macpherson, R.J.S. 'Mac' .(1996). Accountability, Toward Reconstructing a Politically Incorrect Policy Issue. ***Educational Management and Administration***. 24(2)., 139-150.

– Mathers, Judith Kay. (2000). ***Educational Accountability: Perceptions of Teachers in Selected Colorado School Districts***. Unpublished diploma dissertation, University of Northern Colorado, Colorado.

– Mitchell, Philip. (1995). Accountability and the Professional Environment of Teachers. In Peter, Mackenzie, Mitchell, Philip and Paul, Oliver (Eds.), ***Competence and Accountability in Education*** (PP. 87- 103) England: Arena.

– Neave, G. (1985). ***Accountability in Education***, In: Husen, Toresten, and Postleth waite, T. Neville (Eds.) ***The International Encyclopedia of Education's***: (PP. 19-29) Oxford: Pergamon Press.

– Rebarber, Thoedore. (1991***). Accountability in Education: Better Education Through informed Legislation Series***. Washington: National Conference of State Legislators. ERIC.

– Ruddell, Robert B. (1973). ***Accountability of Reading Instruction: Critical Issues*** California, National Council of Teachers of English.

– The Nature of Accountability in Educational. retrieved from http:// www. NCRVE. Berkeley. edu.

– Ysseldyke, J. & Krentz, J. & Elliott J. & Thurlow, M.L. & Erkson, R. & Moore, M.L. (1998). NCEO, ***Framework for Educational Accountability***. Retrieved November 18, 2002, from http://www.coled. umn. Edu/ NCEO

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ ٢٠٠٨/٣/١٣ وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠٠٩/٥/١٧>>