الفصل الخامس

التقييم والمساءلة كمدخل في إدارة النظم التربوية

هاني عبد الرحمن الطويل*

ملخص: تطرح هذه الدراسة موضوع المساءلة في علاقتها بالقيادة والرؤية وموقعها في التحليل النظمي، وتعرف المفهوم، ثم تعالج المساءلة التربوية التي تعتبرها مطلبا لفئات المجتمع وشرائحه كافة، وتدعو إلى مناقشة من هو المساءل مناقشة جدية، ثم تتعرض لمكونات المساءلة وتأثيراتها الإيجابية والسلبية وما تثيره من قضايا جدلية ومن مشكلات. من أبرز هذه القضايا تلك المتعلقة بموضوعها والتفاعل فيها وبأنواعها. وتتوصل إلى أن إيجاد أنظمة مساءلة فعّالة في النظام التربوي أصبح ضرورة لا بد منه على مستوى العالم بأسره، وتعدد جملة من المبررات لذلك. وتتعرض أخيرا للمساءلة المستندة إلى الأداء التي اعتبر البعض أنها ترتبط بمدى استقلالية النظم التربوية، وتدعو إلى تطوير المساءلة في النظم التربوية بما يحقق الكفاية والفعالية في إدارة هذه النظم.

مقدمة

إن رؤيتنا التربوية وما نصبو إلى تحقيقه ونحن نعيش بدايات القرن الحادي والعشرين يجب أن يكون شعارهما: تحقيق القيمة من خلال التجديد أو الابتكار *value through innovation* ، باعتبارهما سبيلنا للتعايش الفاعل مع

---

* دكتوراه في إدارة التربية – جامعة تنسي– الولايات المتحدة. أستاذ في الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية– الجامعة الأردنية.

ما يكتنف هذا القرن من مفاجآت. هذا الشعار يجب أن يكون موجها لمسيرة نظمنا التربوية في كافة خططها وإجراءاتها في الوقت نفسه الذي يكون فيه طموحا مشتركا للعاملين فيها كافة . فهو منطلق لكافة التزامات النظم التربوية في تطلعها للتعامل مع المستقبل المعولم.

والقيادة الدينامية الفاعلة هي القيادة القادرة على بث دماء الحياة في هذه الرؤية التربوية. فالقيادة الدينامية بإمكانها أن تسهم في ذلك وتساعد على تحقيق رؤانا التربوية.

إن من يتولون القيادة وبغض النظر عن المستوى الهرمي الذي يشغلونه يجب أن يكونوا مدركين أولا ثم مدافعين ومناصرين لرؤانا ثانيا، ويتوقع منهم الالتزام الكامل بها. ويتوقع منهم السعي من أجل الحديث عنها وتجسيدها واقعا ممارسا وذلك حتى تكون قيادتهم قيادة نوعية وذات قيمة مضاعفة.

إن تعريف القيادة النوعية يكمن في مقدرتها على تفسير رؤانا وترجمتها بحيث تكون ديدن كل العاملين في النظام ، فتجسيد الرؤى هو الهدف وهو الغاية ... وحتى يصبح الشعار حقيقة لا بد من أن تكون الرؤية مفهومة وواضحة للجميع ويتم ترجمتها عبر كل مستويات النظام وذلك حتى يصبح من حق القيادة ممارسة عملية مساءلة العاملين .

لكن ما هي معايير الرؤى التربوية الفاعلة؟

يمكن تجسيد معنى الرؤية التربوية الفاعلة عبر التساؤلات التالية:

- هل الرؤية حاثة على الأداء والعمل؟ *Is it action provoking?*

- هل الرؤية مؤكدة على أهمية الإنسان؟ *Does it show that people are valued?*

- هل الرؤيـــــة:

- بسيطة ومفهومة؟ *Is it simple?*

- قابلة للنقل؟ *communicable?*

- مقنعة ومقبولة؟ *Buyable throughout the organization?*

- هل بإمكان الرؤية إثارة المشاعر لدى الجميع ؟ *Will it produce intensity of feeling everywhere?*

- هل تشكل الرؤية مؤشرات للأداء بالنسبة للجميع في كل الأوقات ؟ *Does it provide action guides to everyone at all times?*

- هل الرؤية ناضجة وتوفر درجة من الاستقرار للنظام مهما جابه من تغييرات داخلية أو خارجية؟ *Can it stand for several years to offer stability, what ever else changes , internally or externally?*

- هل الرؤية تضفي معنى ومضموناً على العمل؟ *Does it give purpose to working?*

- هل تقود الرؤية إلى المكافحة والمجاهدة والمفاضلة؟ *Does it lead to striving?*

وحتى تصبح المساءلة ممكنة فلا بدَّ من طرح الأسئلة التي تمكننا من وضع الرؤية ضمن أطر من الصيغ القابلة للقياس والمساءلة . بحيث نخلصها من التعميمات أو البلاغات اللفظية من هذه الأسئلة:

- ما السلوكات البديلة أو المختلفة أو الأفضل التي تتطلبها عملية تحقيق الرؤى ؟

- كيف نستطيع تحقيق تفهم واستبصار الرؤى لدى مختلف العاملين في النظام بشكل يمكن كل فرد في النظام من إدراك ما هو متوقع منه ؟

- ما المعايير التي يجب استخدامها لقياس التقدم في تجسيد الرؤى ؟

أولا: موقع المساءلة ومعناها

١. التقييم والمساءلة في إدارة النظم التربوية

إن العالم الذي نعيش يتألف من نظم معقدة، ومنها النظم الاجتماعية والتي غالباً ما ينظر إليها على أنها تجمعات بشرية يدرك أفرادها أنهم أعضاء في جماعة معينة ويترتب عليهم مسؤوليات في الوقت الذي يعيشون فيه منظومة من الرؤى والتوقعات . هذه النظم الاجتماعية تشتمل على مجموعة من النشاطات الإنسانية كما تسودها علاقات بينية. بمعنى أن النظام الاجتماعي - والنظام التربوي جزء منه - هو في حقيقته مزيج عقلاني لنشاطات إنسانية مترابطة تنساب ضمن هندسة من شبكة علاقات مدروسة .

إن افضل مدخل للتعامل مع هذه النظم هو مدخل التناول النظمي بحيث أنه معني بدراسة القضايا والأمور ليس ضمن تجزئتها وإنما ضمن الإطار والسياق الكلي الذي تتعايش فيه. فالتناول النظمي مدخل مناسب للتعامل الحصيف مع مدخلات وعمليات ومنتجات ومخرجات وموّظفات النظم الاجتماعية ويؤكد هذا التناول على حاجات ثلاث :

- الحاجة لفحص منظم ودقيق لأهداف ورؤى صانعي القرار والمعايير التي يعتمدونها لاختيار بديل من بين البدائل المحققة للأهداف المتفق عليها .

- الحاجة إلى تحديد البدائل وتفحص ملاءمتها من حيث الجدوى والتكلفة والوقت والمخاطر التي تكتنفها .

- الحاجة إلى التعرف على الجهود التي تبذل لتطوير بدائل أنسب وكذلك تعميق أهداف النظام وتطويرها .

فالتناول النظمي في حقيقته ليس بالأسلوب *technique* وحده ولا بالفلسفة *philosophy* وحدها. الأسلوب معني ببرنامج عمل محدد ودقيق للوصول إلى نتائج معيارية ، أما الفلسفة فهي دليل عمل واسع وعريض. الأسلوب يؤكد على بعد الكيف في العمل *the how* بينما تؤكد الفلسفة على بعد ماهية العمل *the what* . أما التناول النظمي فيجمع بين كليهما *how and what* . لذا فإن الباحث يرى أن أفضل تناول لدراسة بعد المساءلة في إدارة النظم التربوية يجب أن ينطلق من المفهوم النظمي لأن بعدي "الكيف والماهية" لا ينحصران بمكون دون آخر في النظام ولا بمستوى دون غيره ، فالنظام بكافة مكوناته مسؤول ومساءل عن كلا البعدين .

٢. مفهوم المساءلـــة

المساءلة من المفاهيم الحديثة نسبيا في الحقل التربوي غير أن لهذا المفهوم أصولا في الحقول الأخرى مثل الصناعة والطب والاقتصاد.

بدأت المساءلة تأخذ طريقها إلى النظام التربوي بشكل علمي وموضوعي في بداية الثمانينات ، مع أن الموسوعة العالمية للتربية ذكرت أن المساءلة ظهرت كقضية أساسية في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في الستينات من القرن العشرين وكانت تسير إلى الأمام في المملكة المتحدة في تلك

الفترة ، إذ كان الاهتمام في هذين البلدين يدور حول معايير التعليم وتحسين نوعيته والتعامل مع الشكوك التي كانت تدور حوله (تـــوق،١٩٩٧).

فالمساءلة هي : التزام العاملين في التربيـة بتقديم إجابات أو تفسيرات عما يقدمونه من نتاجات التعلم (الكيلاني، ١٩٩٧).

اما جرونلند (Gronlund,1974) فعرفها بأنها : الاستعداد لقبول اللـوم على الفشل أو قبول الثناء والتقدير على النجاح والإنجاز وتشـمل شرح وتفسير لماذا حدث الفشل وما يتوجب فعله لتصحيح مثل هذا الموقف.

في حيـن عرفـها ليزلي (Lesley,1971) بأنـها قدرة المستخدم علـى تنفيذ المهمات المحددة وقدرته على شرح وتفسير وتوضيـح مستوى المكتسبات التي حققها بطريقة تبني ثقة المراقب بعمل المستخدم .

بينمـا نظـرت هـامند (Hammoned,1989) إلـى المسـاءلة علـى أنـها عبارة عن مجموعة من الالتزامات والسياسات والممارسات صممت من أجـل: زيادة الاستخدام لممارسات تربوية سليمة، تقليل الاستخدام لممارسات مـهدرة للوقت والجـهد، إيجـاد آليـات وسبل داخليـة تمكن مـن التعـرف علـى تشـخيص وتغيير مسارات الأداء التي لا تقود إلى عملية تعلم وتعليم فاعلة.

أما الباحث فيعرفها بأنها: قيام الرئيـس بمحاسبة أو مسـاءلة المـرؤوس على ما يقوم بأدائه من أعمال وإشعاره بمستوى هذا الأداء وذلك من خلال تقييـم هذه الأعمال (الطويل، ١٩٩٩).

٣. المســاءلة التربويـــــة

يفترض مما سبق أن يكون لمفهوم المساءلة مكانـة خاصـة فـي سياق النظام التربوي، فالمساءلة في التربية تشكل مطلبا لفئات وشرائح المجتمـع كافـة

للتأكد من مدى تحقيق النظم التربوية لتوقعات ورؤى مجتمعاتها، خصوصا وأننا نلاحظ الكثير من التساؤلات تثار حول مدى فاعلية وكفاية مخرجات النظم التربوية ومدى نجاحها في بناء الأطر المعرفية والقيمية والاتجاهية والمهارية لمدخلاتها البشرية من طلبة وكذلك ما يتوقع منها من خدمة للمجتمع ومن إثراء للمعرفة والفكر الإنساني إضافة إلى مخرجها الرئيسي وهو بناء الإنسان الصالح.

من هنا كان لا بد من المناداة بتطوير نوع من المساءلة التربوية *educational accountability* وهذا أمر لا يقتصر على بلدان دون غيرها باعتبار أن المساءلة مطلب يعم النظم التربوية جميعا . إذ لا توجد نظم كاملة أو مثالية وعليه لا بد من ممارسة المساءلة التربوية سواء في النظم التربوية في بلدان العالم المتقدم أو في بلدان العالم النامي سعيا للوصول إلى أنسب الطرق وأكثرها نجاحا للعملية التربوية وذلك لتحقيق آمال وتطلعات مواطنيها في أن تكون التربية أداة فاعلة وإيجابية في بناء المجتمع المنشود والإسهام في صوغ الإنسان الصالح الذي تتطلع إليه هذه المجتمعات.

ولعل كتاب أمة في خطر *a nation at risk* والذي وزع في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل اللجنة الوطنية للامتياز في التربية The National Commission on Excellence in Education يعد دليلا ساطعا على مساءلة دولة متقدمة لواقع ومترتبات نظامها التربوي وعلى اكتشاف جوانب أخرى تنم عن عدم الرضى والقناعة بواقع هذا النظام وما يترتب على ذلك من إجراءات تصحيح للمسار التربوي الأمريكي.

لذا يمكن القول أن المؤسسة التربوية مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لخدمة أغراض محددة ومرام وغايات واضحة ولذا يجب أن تخضع للمساءلة كي يضمن المجتمع التحقق الفاعل والإسهام الواعي لنظامه التربوي في بناء الإنسان الذي يلبي له طموحاته ويحقق له استمرارية وجوده .

إن مدخلات العملية التربوية كثيرة ومتعددة ومتداخلة ويصعب الفصل بينها وبالتالي فإن بعد المساءلة في النظام التربوي حساس ومتداخل ويصعب توجيه المساءلة إلى عناصر ومكونات النظام التربوي بمعزل عن بعضها البعض بل يفترض التعامل معها على أنها مكونات في نظام اجتماعي هام تنشط ضمن شبكة علاقات تربط بينها . فتحديد من المسؤول لا يمكن عزله بنوع من الحدية ، وكذلك درجة مسؤوليته وحدود مسؤوليته ... إن هذه القضايا ليس من السهل حسمها في أي نظام اجتماعي دون التعامل مع النظام ككل متكامل وكذلك تفهم النظم الاجتماعية الأخرى التي تزامله وفهم البيئة الإنسانية الأوسع الذي ينشط فيها باعتبار أننا نعيش في عالم القرية الصغيرة.

٤. من المســـاءل؟

سؤال مطروح ومن الواجب أن يناقش بجدية ... من المساءل ؟ وعن ماذا؟ التوجه غالبا يكون لمساءلة المعلم أو مساءلة المدرسة ...ولكن نادرا ما يتم التحدث عن مساءلة صانعي السياسات التربوية ولا عن مساءلة الدولة باعتبارها ملزمة بتوفير المصادر اللازمة للمدرسة كي تمكنها من أداء دورها

التربوي بشكل ملائم وهي أيضا ملزمة بمتابعة القطاعات الموازية الأخرى .

لذا فالمطلوب هو تحقيق العدالة في موضوع المساءلة لا سيما مساءلة الدولة ومسؤوليتها عن توزيع المصادر على المدارس وضمان سبل تأهيلها وتفعيلها بالشكل الأنسب سواء في مصادرها البشرية أم المادية أم المعنوية ، مع الاهتمام ببيئات المدارس وبسبل التربية الموازية فيها. فمساءلة المجتمعات المحلية وما تتضمنه من ممارسات موازية ومؤثرة في عملية التعلم والتعليم أمر لا يجب إغفاله أو إغفال أثره في فاعلية أداء النظام التربوي وبشكل خاص في أداء المدرسة في هذا النظام .

إن مجتمعاتنا تحتاج إلى مدارس منفتحة ومستجيبة لمتطلبات التغيير وإلى معلمين مفعلين لممارساتهم المهنية بطريقة مناسبة في نفس الوقت الذي يحافظون فيه على نمائهم المستمر وبحثهم الجاد عن السبل الممكنة للإبداع، فلا يركنون إلى المعارف الجاهزة بل يبتكرون المعرفة النوعية ويقدمونها للمتعلمين ضمن إطار من دعم مختلف مؤسسات المجتمع المحلي (Hammond, 1999).

إن التربوي في المحصلة مسؤول عن:

- الإطار المعرفي والمفاهيمي لعمله ودوره المحدد.
- اهتمامه بمصالح التلاميذ وقابليتهم للمعرفة.
- مستوى فهمه للسلوك البشري والإنساني.
- الأهداف التي يفترض أن يحققها.
- الأساليب التي يستخدمها في تنفيذ الأهداف والمرامي المتوخاة (Combs, 1975).

ولكن يجدر التنويه إلى أن المحاور السابقة متغيرة تبعا للموقع الوظيفي الذي يحتله المسؤول التربوي ، كما أن هذه المحاور قد لا تعطى نفس الوزن في كل الظروف والأحوال . ولكن بالرغم من كل العقبات والمحددات تبقى المساءلة أمرا لازما وضروريا لفاعلية النظم التربوية، فمهنة التعليم مهنة بحاجة إلى تشذيب صارم بمعنى إزالة ما فيها من شوائب وذلك من أجل جعلها ملائمة للأهداف الدينامية الوظيفية الهادفة إلى تحقيق مخرجات بشرية مزودة بمفاهيم ومعارف ومهارات وقيم يطلبها السوق . فهناك افتراض يتضمن أنه إذا كان على المتعلم أن يصبح مسؤولا ويستطيع التكيف ويمتلك روح المبادرة فهناك مستوى عال من الجودة مطلوب من جميع التربويين وهذا لا يتم التأكد منه إلا من خلال برامج مساءلة ناضجة وناجحة (Peters, 1995).

إن المساءلة تعتبر مدخلا للتأكد من كيفية الأداء الفعلي وتكوين أفكار عن كيفية الأداء الأنسب كما أنها تلقي الضوء على أي خلل تعيشه المؤسسات . فالمساءلة بمعنى آخر تزودنا بالصورة الحقيقية للنظام وتعزز من قوة القيادة فيه وتعمل على توفير ظروف أكثر مناسبة لتفعيل مسؤولية أفراده عبر تعاملها بشفافية مع كافة مكونات وأداء النظام وجعلها عرضة للنقاش والاستبصار (Bruce and Hague, 1971).

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

٥. مكـونات المساءلـــة

تـرى هـامند (Hammond,1999) أن مكونـات المسـاءلة تقـوم علـى معايير ثلاثة:

أ. ضرورة وجود معايير تمكن من الحكم على المخرجات الطالبية.

ب. ضرورة وجود معايير تمكن من الحكم علـى السبل التـي تعتمدهـا مختلف الجهات المعنية في توفير المصادر اللازمة للنظام التربوي.

ج. ضرورة وجـود معـايير للممارسـة تضمـن حـق المعلميـن وإمكانيـة وصولـهم إلـى المعرفـة المتعلقـة بـالتدريس والممارسـات الداعمـة لعمليـة التعلـم والتعليم.

إن المساءلة لم تعد مطلبا تربويا فقط بل وجماهيريا أيضا فوجهـة نظـر أولياء الأمور تؤكد على ضرورة وجود نظام أو آلية تضمـن لأبنائـهم التدريـس الجيد في كـل صـف ومسـتوى وسنة دراسية ، ووجـود نظـام للتـأكد مـن عـدم معاناة أطفالهم وعدم وقوعهم في مزالـق أهملـت المدرسـة العنايـة بـها ، وكذلـك وجود نظام يؤكد لهم أن المدرسة مهتمة بسـعيها المسـتمر فـي البحـث عـن سـبل تطوير ممارستها.

أمـا جرونلنـد (Gronlund) فـيرى أن العنـاصر الأساسـية لمفـــهوم المساءلة هي:

أ. الالتزام بالمسؤولية وتقبل المساءلة من جانب المستخدم.

ب. تحديد المعايير أو المؤشرات أو المواصفات لمخرجات النظام.

ج. تقويم المخرجات بدلالة المعايير أو المواصفات.

د. تقدير ما يترتب على نجاح المستخدم أو فشله من جزاء أو عقاب.

هـ. تحديد المسؤول ومن يمكن أن توجه إليه المساءلة.

و. يمكن أن يتضمن مفهوم المساءلة أحكاما أخلاقية باعتبار أن القرارات التي تستخلص من عملية المساءلة لها تأثير على الآخرين.

ولكن رغم كل الإيجابيات التي يؤمل تحقيقها من برامج المساءلة إلا أن البعض يرى أن هناك بعض الآثار السلبية للمساءلة فيواجهها بالرفض والسخط والاستنكار ويرى فيها تهديدا لأمنه وانتقاصا لكرامته (الكيلاني).

٦. تأثيرات المساءلة

يلاحظ مما سبق تباين التوقعات حول تأثير المساءلة، فمن التأثيرات الإيجابية العامة للمساءلة:

- تجعل التركيز الأكبر على نواتج تعلم الطلبة.
- تعطي دافعية أكبر لتطوير المناهج.
- ترفع من مستوى التوقعات وبالتالي ترفع من مستوى التحصيل.
- تدفع التربويين إلى تحسين الوسائل المستخدمة في التعليم والتقييم.
- تزيد من مستوى الاهتمام عند كل المشاركين في العملية التربوية وكذلك المؤثرين فيها.
- تساعد المعلم على التركيز على تعلم الطلبة.
- تؤدي إلى تحديد دور كل من الطالب والمعلم والمدير والمعنيين بمختلف عمليات النظام التربوي بهدف تحقيق عملية مساءلة واعية.

ورغم النتائج الإيجابية للمساءلة إلا أن هناك من يتصور بعض النتائج السلبية لها:

- تجعل المعلمين قلقين على (كيف سيتم تقييمهم)؟!.

- تزيد الضغط النفسي على التربويين لتحسين مستوى الطلبة.

- تشعر التربويين بأن عليهم النجاح مع كل طالب مع أن هناك عوامل وسيطة كثيرة تؤثر في كفاءة الطلبة لا يمكن التحكم بها .

- توجد عصبية لدى بعض التربويين لشعورهم بأنهم دائما تحت المجهر وخاضعين للمساءلة .

- تهمل الفروق الفردية بين الطلبة الذين لم يتم تأسيسهم بشكل جيد ولا تنظر إلى تقدمهم الفردي بل تأخذ النتائج النهائية فقط لكل الطلبة .

ويعزو الباحث الآثار السلبية المتصورة للمساءلة إلى خلل في المنطلقات والمسلمات التي تنبثق عنها بعض برامج المساءلة . لأنه من المفروض أن تنطلق المساءلة من مسلمات نظرية (Y) التي تفترض في مضمونها أن الفرد نشيط في العمل وراغب في تحمل المسؤولية ولديه المقدرة على التوجيه الذاتي والسيطرة الذاتية. في المقابل ينطلق البعض ممارسته لعملية المساءلة من مسلمات نظرية (X) والتي تفترض أن الفرد بطبيعته كسول وخامل ولا يعمل إلا خوفا من التهديد كما ينقصه الطموح ولا يرغب في تحمل المسؤولية.

وللتقليل من مثل هذه الآثار السلبية للمساءلة يجب التركيز على البعد الأخلاقي والتوعوي والتثقيفي في المساءلة، لأن القرارات التي يصنعها القادة يترتب عليها نتائج ذات بعد أخلاقي وبالتالي فإن عملية صنع القرار هذه يجب أن تخضع للتقييم الذاتي وعلى القادة أن يكونوا منفتحين ومتقبلين للتقييم الأخلاقي (الكيلاني).

وبما أن المساءلة الإيجابية تساعد على الإنجاز المنضبط واتخاذ القرارات التي تتسم بالمصداقية والعلمية وتسهم في متابعة فاعلية وكفاية النظام التربوي فإن الاتجاه نحو مأسسة المساءلة أصبح أمرا ضروريا، والمقصود بمأسسة المساءلة هو جعلها مكونا وجزءا رئيسيا في النظم التربوية وعبر جميع وحداتها بحيث تمارس كل وحدة بعد المساءلة فيها لكي تكون الحصيلة النهائية مساءلة ممثلة وشاملة للنظام بأكمله مما يعطي المسؤول الرئيس عن النظام المقدرة على استبصار حقيقي لفاعلية وكفاية أداء نظامه (الطويل، ١٩٩٩).

ثانيا: قضايا المساءلة

إن المساءلة غير مقصورة على مستوى معين من التنظيم بل إنها موزعة عبر مختلف الوحدات التي يشملها النظام وضمن أطر الهيكلة التي يقوم عليها النظام المعين. وهي بذلك تتجاوز مسار السلطة التي تنساب عادة من أعلى قمة الهرم الإداري إلى مستوياته الإجرائية القاعدية.

وقد ينظر للمساءلة على أنها عملية تتم ضمن إطار من العلاقة بين من توكل إليهم مسؤولية إنجاز مهام محددة ومن يمتلكون سلطة محاسبتهم على أدائهم.

وهناك قضايا أساسية يمكن تناولها عبر مفهوم المساءلة، وتتضح من خلال أسئلة معينة وهي كالآتي:

- إلى أي مدى يمكن أن يعد الفرد مساءلا عن نتائج عمله؟
- أمام من سيكون هذا الفرد مساءلا ... بمعنى من هو الذي سيسائله؟
- كيف يجب أن تحدد وتعرف النتائج وتقاس؟

- من الذي سيقيم النتائج؟

- كيف يمكن قياس إسهام كل فرد؟

- ما المترتبات الممكنة على المساءلين فيما لو ظهر فشلهم في تحقيق التوقعات أو النتائج المرجوة؟

ويمكن النظر إلى مفهوم المساءلة عبر خمسة مستويات مختلفة وهي: المستوى الوطني، ومستوى المنطقة، ومستوى المدرسة، ومستوى التحصيل، ومستوى الصف.

وجدول رقم ١ يوضح أهم الأبعاد التي يشملها كل مستوى من المستويات الخمسة السابقة (Lello, 1974). حيث يلاحظ أن مفهوم المساءلة

جدول رقم ١: أبعاد ومستويات مفهوم المساءلة

نوع المساءلة	من هو المساءل	نحو من	عن ماذا	الجزاء
على المستوى الوطني	جهاز التربية والتعليم	مجالس التربية والتعليم العليا	التخطيط الاستراتيجي للتربية والخطط الإجرائية التنفيذية	التحدث جماهيريا عنه وخاصة في حالات الفشل في تقديم بدائل مناسبة
على مستوى المنطقة	العاملون في الإدارة الوسطى	مجالس التربية والتعليم المحلية	مستوى العاملين والخدمات في النظام التربوي بالمنطقة	النقل وإعادة التوزيع
على مستوى المدرسة	مدير المدرسة	أولياء الأمور والمعلمين	برنامج المدرسة	خسارة النقاط الإيجابية
على مستوى التحصيل	رؤساء الأقسام والشعب	لجنة مراقبة وتنسيق الخطط الدراسية	أداء الطلاب إجمالا وتفصيلا	خسارة النقاط الإيجابية
على مستوى الصف	المعلم	رئيس شعبته أو قسمه	أنشطة الطلاب	تقليل فرص التقدم في السلم الوظيفي

في النظام التربوي موزع بحيث يشمل جميع مكونات هذا النظام باعتبار أن النظام التربوي نظام إنساني يتحمل كل مشارك فيه، سواء أكان إداريا أم معلما أو متعلما أم ولي أمر معنيا بالتربية، دوره الذي يمكن أن يكون مساءلا عنه.

هذه الشمولية التي تكتنف مفهوم المساءلة في النظام التربوي أثارت العديد من القضايا الجدلية .

١. القضية الأولى: الموضوع

هل تتم المساءلة بدلالة نتاج التعلم أم بدلالة العمليات ؟

أ. المساءلة بدلالة نتاج التعلم *Outcome-Based Accountability*

تفترض المساءلة المستندة إلى نتاج التعلم أن النظام التعليمي هو المسؤول عن تحقيق نتاج تعلم مطلوبة عند الطلبة ويستخدم هنا أساليب تقييم تقليدية تعتمد على الاختبارات المقننة ويبلغ المعلمون بمستوى أدائهم لتحسينه ، ويفترض هذا المنهج أن المساءلة خارجية يتولاها من هم في المستويات الإدارية العليا باعتبارهم أصحاب القرار وفي أيديهم إيقاع العقوبة عند الفشل والمكافأة عند النجاح . أو قد تتولاها مؤسسات اعتماد متخصصة ترفع توصياتها إلى جهات رسمية معينة .

ب. المساءلة بدلالة العمليات *Process–Based Accountability*

في هذا النوع من المساءلة لا يكون المعلم هو المسؤول الوحيد عن نتاج التعلم وإنما توزع وتنتشر المسؤولية لتطال كل مسؤول تربوي وفقا للمواصفات والمعايير والتوقعات التي يتضمنها دوره .

وأصحاب وجهة النظر هذه ينطلقون من أن ما يتعلمه الطالب لا يعتمد على متغيرات كامنة في دور بعينه أو حتى في النظام التربوي بشموليته بل هناك متغيرات عدة لها أثرها على النظام التربوي مثل نظام الأسرة ونظام الإعلام وغيرها من الأنظمة الاجتماعية المصاحبة للنظام التربوي والموازية له

٢. القضية الثانية: التفاعل

هل نجعل المساءلة مشتركة أم منفردة؟

تباينت وجهات منظري التربية حول هذه القضية ولكن مجموعة من التربويين أجمعت على إيجابية المساءلة المشتركة على اعتبار أنها تبنى على أساس إنصاف جميع المؤثرين والمتأثرين بالعملية التربوية كون العملية التربوية عملية تفاعلية .

ويبرر الباحث وجهة النظر هذه بأن المساءلة كغيرها من عمليات الإدارة لا تنطلق من المطلق إذ لا مطلق هناك ، بمعنى أن المساءلة لا تقوم على أساس من التعسف في التواصل والتفاعل بين المسائل والمساءل، بل هي في جوهرها أمر تشاركي هدفه ضبط أداء النظام وصيانته والمحافظة عليه، لأن المشكلة ليست الالتزام بحرفية المعيار بمقدار ما تكمن في قناعات ومسلمات طرفي المساءلة اللذين يعيشان أبعاد هذا المعيار (الطويل، ١٩٩٩).

ويرى ليفي (Leivy, 1998) أن المساءلة يجب أن تكون مشتركة تمتد إلى جميع المؤثرين و المتأثرين بالنظام التعليمي لضمان نجاح نظام المساءلة.

أما هيرمان (Herman, 1979) فيرى أن نظام المساءلة يجب أن يتم بشكل شامل بحيث يرتبط عضويا بالتخطيط والاتصال والتنسيق في الإدارة لأن كل هذه العناصر تؤثر على نظام المساءلة.

٣. القضية الثالثة: أنواع المساءلة

وتتعلق بأنواع المساءلة فهل المساءلة أخلاقية أم مهنية أم تعاقدية أم تجريبية؟

أ. المساءلة الأخلاقية

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

ب. المساءلة المهنية

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

ج. المساءلة التعاقدية

بمعنى أن يتم مسبقا وضع شروط العقد ووصف ما هو مطلوب من المربي (المعلم و المدير وغيرهما) على وجه التحديد.

والاستجابة لهذا المفهوم في التربية تفترض التحديد المسبق للأهداف ومعايير التقييم وطريقة القياس و يترتب على ذلك تحديد أهداف قابلة للقياس (Smith, 1995).

د. المساءلة التجريبية

وقد أضاف جرونلند(Gronlund) صنفا آخر للمساءلة هو المساءلة التجريبية.

وفي هذا النوع من المساءلة يعتقد أن التعليم يمكن أن يتم تطويره وبشكل فعال من خلال تحميل المسؤولية لطاقم المدرسة تجاه التجريب، وبشكل نظامي، للأساليب المختلفة في التربية والتعليم و تقييم أساليب بديلة بهدف تطوير تعلم التلاميذ، كما أن المساءلة التجريبية تتحمل مسؤولية توجيه وتحديد وتعديل (حسب الحاجة) تلك الأساليب و المواد التي أثبتت أنها الأكثر فاعلية.

إن العرض السابق لأنواع المساءلة وما يثار حولها من جدل يثبت أن لكل منهج من المناهج المختلفة للمساءلة إيجابيات وسلبيات، وكل منهج يحاول أن يوجه المساءلة نحو منحى محدد مع أن العملية التربوية كل متكامل و متفاعل و من الصعب الاهتمام بجانب على حساب آخر. فالهدف هو الوصول بالنظام التربوي إلى مستوى من الأداء المتميز و هو الأداء الذي يتسم بالإبداع و التمايز والابتكار.

فالعالم الذي نعيش فيه معقد جدا ولا يمكننا العيش فيه بعزلة أو جهالة لذلك فإن مساءلة نظمه التربوية بهدف إنتاج الأعداد المتزايدة من الأذكياء لم يعد ترفا أو رفاهية بل حاجة وضرورة ملحة، والمقصود بالسلوك الذكي هو السلوك القادر على استبصار امتداد شبكة علاقات المواقف التي يعيشها الفرد بحيث تجعل الفرد مقبلا لا محجما في التعامل مع هذه المواقف. والإنسان الذكي الذي يفترض أن يكون نتاج عملية المساءلات التربوية الجادة هو الشخص الذي لا يتهيب المشاكل ويجد متعة في التعامل معها والتوصل إلى ما يناسبها من

بدائل وحلول. مثل هذا السلوك وما يشتمل عليه من مـهارات يحتـاج إلـى أنظمـة مسـاءلة تربويـة تبحـث عـن دور المـدارس فـي بنـاء الإنسـان الـذي يمتلـك هـذه المهارات.

كما أن للمساءلة في النظام التربوي بعدا أعـم وأشـمل وهـو مقـدرة هـذا النظام على تحقيق البعد الإنساني في مخرجاته ... بعد الإنسان الصالح ، بمعنى مدى تحقيقه وتعميقه للأبعاد الإنسانية في ذات المتعلم مثل أبعاد تحقيـق الـذات و الفـهم الإيجـابي لـها والانفتـاح علـى خـبرات الآخريـن واحـترام الـرأي والـرأي الآخر. هذه الأبعاد التي ليس مـن السـهل وضعـها ضمـن أهـداف سـلوكية قابلـة للتكمية والقياس ولكنها تبقى أساسية وضرورية.

٤. بعض المشكلات

إن التباينات السابقة حول أشكال المساءلة وكيفياتها، ومـن أيـن تنطلـق، وعـن مـاذا تسـاءل؟ أوجـدت جملـة مـن المشـاكل حـول أنظمـة المسـاءلة يمكـن إيجازها فيما يلي:

- تحديد من المسؤول عن نتاجات التعليم.
- تحديد الأهداف وتعريفها.
- الضغط على المعلمين و بالتالي على الطلاب.
- القياس و التقييم.
- تقبل المساءلة وآثارها السلبية المحتملة.
- تعريف النتائج وقياسها.
- تطوير توقعات أداء محددة وهو أمر صعب جدا.

- تحديد ماذا يجب أن تتحمل المدرسة، مسؤولية التطور الفكري والعقلي للطفل، أم مسؤولية تطوره الاجتماعي والأخلاقي والديني، أم المهني والجسمي والعاطفي، أم كل ذلك؟.

- تحديد الأولوية للمستويات السابقة.

- صعوبة تطوير توقعات المجتمع دون أن تتطور بالمقابل توقعات الإداريين التربويين وذلك يعود إلى ما يسمى بتفجر التوقعات أو ثورة الآمال البشرية.

- الضغط لإيجاد مساءلة تقيس مدى تلبية المدارس لاحتياجات الابتكار و الرؤى الجديدة و التغيرات في القيم و السلوك.

- عدم قدرة أنظمة المساءلة على مواجهة ما يسمى " بصدمة المستقبل" وهي حركة التغيير السريع في العالم وما يستتبعها من تسارع في التوقعات ومتطلبات السوق.

- الاتجاهات السلبية نحو المساءلة (John, 1979, Gronlound, Combs, 1975, Peters, Lesley).

٥. ضرورة المساءلة

إن أيجاد أنظمة للمساءلة في النظام التربوي و بالرغم من كل ما يثار حولها أصبح ضرورة لابد منها في أنظمة التعليم على مستوى العالم بأسره وهناك جملة من المبررات التي تدفع إلى البحث عن أنظمة مساءلة فعالة ومنها:

- المادية المتزايدة للنظام التربوي في ظل تفاوت الموارد ومدى توافرها .

- الوعي المتزايد بدور المساءلة كعامل ضبط للنوعية والكفاية والأداء الجيد .

- الشعور المتزايد عند أولياء الأمور بضرورة توجيه اهتمام أكبر لتعليم أبنائهم .

- الوعي المتزايد بضرورة الإفادة من مترتبات أساليب المساءلة المستخدمة في مجالات أخرى مثل الصناعة والعمل مما يفرض الإفادة منها وتطويعها في مجال التربية والتعليم.

- نجاح مترتبات الخبرات والتجارب في البلدان التي طبقت المساءلة لفترة طويلة نسبيا.

- إن تعقد النظام التربوي وتنامي أهميته المجتمعية و ما صاحب ذلك من السعي الحثيث لتوفير مقاييس للحكم على مستوى نجاح الأنظمة التربوية في تحقيق الآمال المعقودة عليها أدى إلى طرح مفهوم المساءلة كمدخل للحكم على ما يحدث في المؤسسات التربوية.

- تنامي إحساس المجتمعات بعدم تجاوب النظم التربوية مع طموحاتها.

- عدم توازي التوقعات مع الإنجاز في المؤسسات التربوية.

- حالة الإحباط التي يعيشها المخططون التربويون لصرفهم أموالا هائلة على البرامج التعليمية دون تغذية راجعة عن النتائج والمترتبات (Gronlund ,Herman)، (الطويل، ١٩٩٧، الكيلاني).

إن ما جاء في الصفحات السابقة يثبت أن هناك توجها لجعل المؤسسات التربوية أكثر قدرة على المساءلة وأكثر فاعلية وإنتاجية في مخرجاتها من الموارد البشرية التي تحتاجها مجتمعاتها.

فلم تعد المجتمعات تتقبل تعالي النظم التربوية أو انبهارها بنفسها أو انكفاءها على نفسها وأصبحت هذه المجتمعات أكثر ميلا لتعريض نشاط مؤسساتها التربوية للتمحيص من منطلق وجوب كونها أكثر تجاوبا مع المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية المتنامية محليا وعالميا (Barnett, 1992).

إن النظم التربوية عنصر حساس و هام في البنى الاقتصادية للمجتمعات البشرية (Marshall,1995) بحيث أصبحت التربية مكونا أساسيا من مكونات استراتيجيات الاستثمار في أي اقتصاد و طني ، ففي بيئة اقتصادية تنافسية و معولمة تشكل الزيادة في الاستثمار التربوي للتوصل إلى مخرجات متميزة في تربيتها و ماهرة عنصرا حيويا ومحوريا لأي نمو اقتصادي مستقبلي. فأثر التربية في مستقبل التطور للمجتمعات وفي تحديد موقعها على الخارطة التنافسية العالمية كبير وكبير جدا، من هنا لجأ العديد من الحكومات إلى تبني تناولات تستند إلى مفاهيم التنافسية في تقييمها لنظمها التربوية و في مساءلة هذه النظم. إن تبني هذا التوجيه قاد إلى ما يسمى اليوم بالمساءلة المستندة إلى الأداء .

٦. المساءلة المستندة إلى الأداء *Performance–Based Accountability*

النظم التربوية نظم مهنية لها حدودها الخاصة بها و لها هويتها وكينونتها التي تميزها، وقد رأى البعض في التوجه نحو المساءلة المستندة إلى الأداء على أنها تشكل مدخلا في مدى استقلالية النظم التربوية، فهل النظم التربوية ساعية إلى إعداد الأفراد أم إلى تربيتهم؟ بمعنى هل التربية عملية ترمي إلى إعداد فنيي أداء أم مفكرين ومبدعين؟

وقد يقود هذا التوجه إلى مناقشة أثر هذا النوع من المساءلة على استقلالية النظم التربوية أو ما يعرف بـ *accountability versus autonomy* لكن هذه الجدلية (المساءلة/الاستقلالية) يمكن تناولها، وبالرغم من أهميتها، على أنها مبررة للتغلب على ما يلمس من قصور في أداء نظمنا التربوية وفي نوعية مخرجاتها وفي دلالة هذه المخرجات على الأطر الاقتصادية التي تعيشها هذه المجتمعات باعتبار أن المؤسسات التربوية في معظم المجتمعات البشرية هي مؤسسات ينفق عليها من المال العام .

إن الكثير من نظمنا التربوية يعيش في أبراج عاجية وقد آن الأوان لإعادته إلى الواقع. وفي ضوء الإقبال الهائل على الالتحاق بالمدارس نتيجة لتفعيل تبني إلزامية التعليم وما يصاحب ذلك من شح الموارد الاقتصادية المتوافرة للإنفاق على هذا التعليم ، فالنظام التربوي هو وسيلتنا لزيادة مخزوننا التربوي من رأس المال البشري المؤهل الذي يمكننا من التنافس في أسواق عالمنا المعولم.

إن توجه النظم التربوية نحو المساءلة المستندة إلى الأداء يعني تحديد أهداف ومرام واضحة للنظام ومن ثم القيام بمتابعة دورية لتقييم التقدم نحو تحقيق هذه الأهداف والمرامي، وهذا مما يدفع بالنظم والمؤسسات التربوية لان تكون أكثر عطاء في ترجمتها لأهدافها ومراميها المحددة مسبقا، حتى لا تواجه مترتبات تراجعها سواء أكانت هذه المترتبات مادية أم معنوية.

إن مساءلة النظم المستندة إلى أدائها توفر فرصة لترتيب نظمنا ومؤسساتنا التربوية وفق سلم أولويات محلي ووطني وعالمي مما يجعل لمخرجاتها مكانة محلية ووطنية وعالمية تستحقها، وبالتالي تهيئ فرصا أفضل

وأوسع للإفادة من مخرجاتها خاصة عندما تتصف هذه المخرجات بالقيمة المضافة *value added* المستندة إلى نوعية التعلم والتعليم الذي تعيشه النظم.

إن الاهتمام بمراقبة وتقييم أداء النظم التربوية و مساءلتها هو من دلائل نضج هذه النظم ورشد بيناتها التي تعمل فيها، وفي مثل هذا النوع من المساءلة تصبح مسؤولية تقدم هذه النظم وتطورها ملقاة على عاتقها وعاتق أفرادها وأقسامها المختلفة .

إن تعايشنا مع عالم يحركه اقتصاد دينامي في كل مجتمعاته يتطلب نظما تربوية دينامية مبدعة قادرة على توفير مخرجات تتمتع بالمفاهيم والبنى المعرفية والمهارات والقيم والاتجاهات التي تعمق تحقق بعد الكفاية والفاعلية لهذه النظم .

المراجع

توق، محي الدين (١٩٩٧). المساءلة والديموقراطية، ورقة عمل غير منشورة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية في عمان–الأردن.

الطويل، هاني عبد الرحمن (١٩٩٧). المساءلة ... تصورات حديثة. ورقة عمل غير منشورة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية في عمان، الأردن .

الطويل، هاني عبد الرحمن (١٩٩٩). الإدارة التعليمية مفاهيم ... وآفاق. دار وائل للنشر، عمان – الأردن .

الكيلاني، عبدالله زيد (١٩٩٧). محاولة لتطوير نظام مساءلة في النظام التربوي في الأردن. ورقة عمل غير منشورة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية في عمان الأردن .

Barnett, R. (1992). Improving higher education: Total quality care. London: The Society for Research into Higher Education and the Open University.

Bruce, L., Smith, R., & Hague, D. C. (1971). The dilemma of accountability in modern government: Independence versus control. New York.

Combs, Arthur, Wright (1975). Educational accountability beyond behavioral objectives. Association for Supervision and Curriculum Development, Washington.

Grounlund, Norman, E. (1974). Determining accountability for classroom instruction. New York.

Hammond, Linda Darling (1989). Accountability mechanisms in big city school systems. ERIC Cleaning house on Urban Education, New York.

Hammond, Linda Darling (1999). Developing professional model of accountability for our schools.

Herman, J. Jerry (1979). School administration accountability manual. New York

John, Lello (1979). Accountability in education. London.

Lello, John (1979). Accountability in Education. London: Ward Lock Educational.

Lesley, H., Browder, Jr. (1971). Emerging patterns of administrative accountability. Berkeley, California.

Levy, Andera-Jane (1998). Educational accountability in Ontario: Where do we stand? (Doctoral Dissertation, University of Guelph), Dissertation Abstracts International.

Marshall, R. (1995). The global jobs crisis. Foreign policy: The U.N. in crisis. Washington, DC: The Carnegie Endowment for International Peace.

Peters, Mckenzie, Philip, Mitchell, & Fau, Loliver (1995). Competence and accountability in education. Atdershot:Arena.

Smith, Roqer, (1995). Successful school management. New York.