

تاريخ الإرسال (2019-04-12)، تاريخ قبول النشر (2019-05-12)

أ. وليد عباس حبيب

اسم الباحث الأول:

أ.د. كايد محمود سلامة

اسم الباحث الثاني:

الإدارة التربوية - التربية - اليرموك -
الأردن

¹ اسم الجامعة والبلد:

² اسم الجامعة والبلد:

* البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address:

Waleedadiga9@gmail.com

درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر مديري المدارس في الأردن

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر مديري المدارس في إقليم الشمال. وتكونت عينة الدراسة من (46) مديرة ومديرًا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات، وقد تكونت فقرات الاستبانة من (60) فقرة إيجابية، توزعت على أربعة مجالات هي: التعلم والتعليم، وبيئة الطالب، والمجتمع والمدرسة، والقيادة والإدارة، وتم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

أن درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، على جميع مجالات الدراسة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، لصالح ذوي المؤهل العلمي الأعلى، على مجالات الاستبانة والدرجة الكلية. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، ولصالح ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات، على مجالات الاستبانة والدرجة الكلية.

كلمات مفتاحية: وحدة جودة التعليم والمساءلة، وزارة التربية والتعليم.

The degree of effectiveness of the quality unit of education and accountability in the Ministry of Education from the perspective of school principals in Jordan

Abstract:

The study aimed to identify the degree of effectiveness of the quality unit of education and accountability in the Ministry of Education from the point of view of school principals in the North Region. The sample of the study consisted of (46) school principals randomly chosen.

In order to achieve the objective of the study, the questionnaire was used to collect data. The questionnaires were composed of (60) positive paragraphs, which were divided into four areas: learning and teaching, the student environment, society and school, leadership and administration. The results of the study showed the following:

- The degree of effectiveness of the quality unit of education and accountability in the Ministry of Education from the point of view of school principals came to a medium degree.
- There are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) in all areas of the effectiveness of the quality unit of education and accountability in the Ministry of Education according to the gender variable, and for the benefit of females in all fields of study.
- There are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) in the response averages on the areas of the questionnaire and the total score attributed to the variable of scientific qualification in favor of those with higher educational qualifications.
- There are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) in the response averages on the areas of the questionnaire and the total score of the questionnaire due to the variable of experience and experience for more than 10 years.

Keywords: Quality Education and Accountability Unit, Ministry of Education

المقدمة:

يعتبر تجويد التعليم وحدة البناء الأساسية في النظام التعليمي، من أجل إنجاز الأهداف المنشودة، ولتحقيق جودة التعليم التي تتوقف على جودة النظام ككل (المدخلات، والعمليات، والمخرجات)؛ لذلك لا بد من تقييم واقع الأداء فيها وتطويره باستمرار لضمان الجودة للأداء المدرسي، حيث تواجه الأنظمة التعليمية تحديات في ترسيخ جودة التعليم في لبناتها الأساسية ممثلة في الأداء المدرسي.

وتتطلب هذه التحديات ضرورة تطوير الفكر الإداري من حيث الاستراتيجيات، والفلسفات الإدارية داخل المؤسسات التعليمية، وكذلك ضرورة سعي النظام التعليمي إلى مراجعة أهدافه، وفلسفته، وتنظيماته، وعلاقته بالمجتمع الذي يوجد فيه، ومواجهة التعليم لمثل هذه التحديات ليس الغرض منها الاقتصار فقط على العمل لحل مشكلات حاضرة، وإنما تلافيتها في المستقبل وتحسين أداء المنظومة التعليمية (المليجي، والبرازي، 2009).

وتعني المساءلة تحمل المسؤولية الكاملة في النجاح والفشل، وتوظيف الإمكانيات المتاحة بأفضل طريقة وصولاً للأهداف، والاستفادة من الأخطاء، وتُعد المساءلة مدخلاً لتحقيق الثقة المتبادلة داخل الجهاز الإداري عندما ينظر إليها على أنها عملية تتضمن التوضيح والتبرير لطبيعة الأداء، وتعتبر هذه العملية مناسبة للقبول والتبرير الذي يجب أن يتسم بالوضوح والموضوعية، وهكذا تبرز أهمية المساءلة لضبط العمل الإداري، وضمان حسن التوجيه وتحقيق الفاعلية والكفاءة (الزعبي، 2003).

وتسهم المساءلة في تحقيق الترابط التنظيمي وتحقيق الثقة والشفافية في العمل، وتحقيق العدالة وإظهار الأداء المتميز، وتحقيق نتائج ايجابية من خلال تحسين الأداء، وتشجيع العاملين في عملية صنع القرارات، وتعزيز الجدارة والكفاءة في مستوى الأفراد والمؤسسات، وتسهم في تحقيق مستوى الرضا للعاملين مما يعزز الولاء التنظيمي، والموازنة الواقعية بين توقعات الأداء والأهداف من خلال الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة، وكذلك تسهم المراجعة المشتركة في مناقشة النتائج ومقارنتها مع المخطط لها في الوصول لعلاج نقاط الضعف والتحسين والتطوير (دويري، 2002).

ويمثل الاهتمام بتطوير التعليم، وتحقيق الجودة الشاملة أولوية ارتكاز بالنسبة لاقتصاديات البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء، حيث تمثل جودة التعليم مقياساً حقيقياً لتطور المجتمعات، ورمزاً لقدرتها وقوتها، وتعد كذلك ركيزة أساسية لتحقيق التقدم والتنمية، ولذا فإن تحقيق الجودة تتطلب اهتماماً متزايداً بالأفراد؛ لأنهم يعتبرون بمثابة الأساس في تحقيق الجودة العالمية، كما أن التحسينات الجزئية أبسط للتحقيق مقارنة بالتحسين الكلي الذي يحدث دفعة واحدة (المليجي، والبرازي، 2009).

ويتطلب تطبيق الجودة الشاملة في التعليم عدة عوامل منها:

- 1- دعم الإدارة العليا لبرنامج الجودة الشاملة: من خلال إيمان واقتناع الإدارة العليا لها، والتطوير والتحسين المستمر في الأداء، والقدرة على وضع رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها، لذلك لا بد من تغيير القيادة العليا في الهيكل التنظيمي والقوانين والسياسات التعليمية التي تعوق تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتخصيص الإمكانيات المادية والبشرية (أحمد، 2006).
- 2- تغيير النمط القيادي السائد في المدرسة: من خلال اللجوء إلى الإدارة الجواله أو المرئية (وهو خروج المسؤولين من مكاتبهم المغلقة، في جولة تفقدية، إلى أماكن العمل الفعلية أو ميادين العمل للتأكد من سير العمل) بمعنى أن يكون المدراء قريبين من مواقع العمل، بحيث يكونون قريبين من المشاكل والصعوبات التي تواجههم، حيث يعود ذلك إلى تحقيق عدة فوائد منها ممارسة الرقابة الصيقة والوقائية في آن واحد، وتكشف الخطأ قبل حدوثه، ويساعد في فتح قنوات الاتصال، وتساعد على تبني المدراء الاتصال غير الرسمي، وتصبح لدى المدراء نظرة واقعية للعمل والانخراط المباشر مع التحديات التي تواجهه، وتحقيق الانسجام والتفاعل الإيجابي بين المدراء والمعلمين (الصيرفي، 2005).

3- تغيير الثقافة التنظيمية السائدة في المدرسة: وذلك بتغيير الثقافة التنظيمية القديمة إلى ثقافة جديدة تساعد في توجيه سلوك العاملين وتحسين أدائهم والتكيف مع المتغيرات في بيئة العمل الداخلية والخارجية، والعمل ضمن الفريق الواحد (حلمي، وشرف الدين، 1998).

4- تعديل الهيكل التنظيمي للمدرسة: من خلال التحول من الهياكل العمودية التي تعتمد التوجيه من أعلى لأسفل إلى الهياكل المرنة المسطحة التي تعتمد التوجيه الأفقي بين العاملين، مما يسهل التواصل بينهم وزيادة كفاءة العمل، حيث تعمل على تفعيل هذه الأسس ومنها أن المدرسة عبارة عن فرق عمل متكاملة حيث العمل يكون فيها عمودي وأفقي في آن واحد، وتقسيم العمل إلى مهام مرحلية، بحيث تكون كل مرحلة مرتبطة بالمرحلة السابقة واللاحقة لها، مما يؤكد على مفهوم "سلسلة الجودة"، وكذلك تصميم الأدوار داخل المدرسة عبر جميع المستويات الإدارية من خلال "تحليل الوظائف"، حتى يستطيع جميع العاملين إدراك ما هو مطلوب منهم لمنع حدوث الصراعات، وتفعيل اللامركزية، وإخضاع العاملين للتدريب المستمر (عقيلي، 2001).

5- توافر نظم فعالة للمعلومات بالمدرسة: تتضمن قاعدة معلومات وبيانات تفصيلية يتم جمعها من الآباء وأعضاء المجتمع المدرسي حول أداء المدرسة وأنشطتها وبيانات عن المستوى التحصيلي للطلاب، والمتغيرات البيئية المحيطة والعالمية، ونتائج الامتحانات، ومستوى أداء العاملين بالمدرسة، ويتم جمع البيانات والمعلومات المدرسية عن جميع مجالات الأداء المدرسي وتختص بالطلاب، والمعلمين، والإدارة، والبيئة المدرسية (مصطفى، 2002).

ويرى الباحثان أن تطبيق العوامل السابقة في المنظمات التربوية له دوراً كبيراً في التغيير المنشود إلى الأفضل، مما ينعكس إيجاباً على تلك المنظمات. وتتمثل أهمية المساءلة كما يراها حرب (2011) في:

1- توجيه المؤسسات نحو تحقيق الأهداف الاستراتيجية.

2- حصر مواطن الضعف في العمل أثناء تراجع الأداء.

3- إطلاع العاملين على النتائج المتوقعة.

4- تحسين أساليب العمل.

5- إعطاء دافعية للتطوير في الإدارة.

5- والتشجيع على الإبداع والابتكار.

وهناك العديد من الوظائف للمساءلة لخصها طرخان (2005) وهي:

1- تحسين الأداء في المؤسسات التعليمية.

2- توفير الوقاية وتجنب الأخطاء.

3- والمتابعة بأسلوب ديمقراطي.

4- وتعزيز أخلاقيات الحكم العام.

وتشكل المساءلة مكانة في النظام التربوي، حيث تشكل مطلب أساسي لفئات المجتمع للتأكد من تحقيق النظام التربوي لتطلعات المجتمع خاصة في الأسئلة المثارة عن مدى فاعلية وكفاءة مخرجات هذا النظام في بناء المعرفة والاتجاهات والمهارات المراد إكسابها للطلبة، وتوقعات النظام في خدمة المجتمع وبناء الإنسان الصالح المنتمي لوطنه (الطويل، 1999).

الدراسات السابقة:

تناول الأدب النظري مفهوم المساءلة والجود من خلال الكثير من الدراسات، وقد رتبها الباحث زمنياً من الأحدث إلى

الأقدم، وهي:

- هدفت دراسة أبو كوش، والشرمان، وبركات (2017) إلى تقدير درجة تطبيق المساءلة الإدارية لمديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر، وتكونت عينة الدراسة من (323) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الاستبانة لجمع

البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن درجة تطبيق المساءلة الإدارية لمديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر كانت عالية، وتبين عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات إجابات العينة لدرجة المساءلة الإدارية لمديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر، تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

• هدفت دراسة حويل (2012) التعرف إلى واقع تطبيق مدارس وكالة الغوث الدولية للمساءلة التربوية، والجودة الشاملة فيها، والعلاقة بينهما من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها، وتكوّنت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (91) مديراً، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وصلت الدراسة إلى أن هناك واقع عال جداً للمساءلة التربوية والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهات نظر المديرين. ووجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين المساءلة التربوية، والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين.

• هدفت دراسة دوغان (Duggan, 2011) إلى فهم مديري المدارس لتأثير سياسة المساءلة على تحسين أداء المدرسة، من خلال التركيز على تجارب القادة في تنفيذ سياسة المساءلة من خلال التقييم الذاتي والمراجعة الذاتية من قبل المدرسة ووزارة التعليم بغرب استراليا من خلال تأثير ممارسات المعلمين في تحسين أداء الطلبة، وتم استخدام المقابلة شبه المنظمة من خلال عينة قصدية صغيرة مكونة من (14) من مديري المدارس من ذوي الخبرة الإدارية وحجم المدرسة ونوعها وموقعها، حيث استخدم الباحث المنهج القصصي وهي دراسة نوعية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلى وجود تضارب بين مديري المدارس ومديري المقاطعات في مواجهتهم للمساءلة الإدارية والبيروقراطية من خلال الاعتماد على الاختبارات الموحدة للطلاب كمؤشر للتحسين حيث تسهم في انخفاض دقة السياسات، حيث أن المراجعة المدرسية غالباً لا تؤدي إلى تحسين المدرسة، حيث التقييم الذاتي للمدرسة يعتبر أداة فعالة في تحسين تحصيل الطلبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود عقبات في تنفيذ سياسات المساءلة تتمثل في إدارة التغيير، والامتثال لنظم المساءلة دون النظر لاحتياجات المدرسة وطبيعتها.

• وهدفت دراسة روكوف وتيرنر (Rockoff&Turner, 2010) إلى معرفة أثر المساءلة على جودة المدارس، حيث تم استخدام أسلوب الملاحظة لجمع المعلومات وتكونت عينة الدراسة من (985)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المساءلة تؤثر مباشرة في تحصيل الطلبة الأكاديمي، ومهارات أساسية للمعلمين.

• هدفت دراسة الحارثي (2008) إلى بناء أنموذج للمساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. وقد تكونت العينة من (397) مديراً ومديرة في الإدارات الثلاث تبوك، ومكة المكرمة والرياض، وقد أظهرت النتائج وجود درجة متوسطة لواقع المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

• وهدفت دراسة بلجيت (Billget, 2007) التعرف على الأنظمة والتعليمات في النظام التعليمي والعلاقة بين الحوافز والقوانين، واتجاهاتهم نحو المساءلة، واشتملت عينة الدراسة على (729) من المديرين والمساعدین ورؤساء أقسام في ولاية إلينوي (ILLINOIS) أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المساءلة التربوية والتقييم، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين معدل الاحتفاظ والمساءلة التربوية لصالح الفئة (9-12) سنة، ووجود ارتباط قوي بين المساءلة التربوية ودرجة التحصيل الأكاديمي للطلبة.

• هدفت دراسة الراسبي (2006) إلى تطوير أنموذج مساءلة الأداء في النظام التربوي بسلطنة عُمان من خلال دراسة واقع مساءلة الأداء في الميدان التربوي بالسلطنة، وتكونت عينة الدراسة من (2393) فرداً من رؤساء أقسام مديريات التربية، والمشرفين، ومديري المدارس، وقد أظهرت النتائج أن تقديرات عينة الدراسة لدرجة تطبيق عناصر مساءلة الأداء جاءت بدرجة كبيرة في مجالي (نظام التقرير عن النتائج التربوية، والوصف الوظيفي)، وجاءت بدرجة متوسطة على التوالي في المجالات، كما بينت النتائج بأن تقديرات العينة لدرجة مساءلة فئات النظام التربوي عن تقصيرها في القيام بمسؤولياتها جاءت كبيرة عند جميع

الفئات، وخاصة فئتي المعلمين، ومديري المدارس، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وكانت لصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي، وكانت لصالح فئة دبلوم متوسط، ولمتغير طبيعة العمل، وكانت لصالح فئة المشرفين والمديرين والمعلمين، ولمتغير سنوات الخبرة وكانت لصالح فئة (11) سنة فأكثر.

• وهدفت دراسة ذيب، وآخرون (2006) حول تطبيق معايير ضمان الجودة من وجهة نظر مديري التعليم والمشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين في منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث إلى معرفة المعايير الأكثر تطبيقاً في المدارس والأدلة المتوفرة لكل معيار وقد تكونت عينة الدراسة من (500) تربوي، وأشارت نتائج الدراسة إلى ظهور تنوع عام في تطبيق المعايير المتصلة بالمجالات، وكذلك انخفاض مستوى التطبيق لدى كل من المديرين والمعلمين.

• وهدفت دراسة أبو كركي (2003) التعرف إلى مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات في الأردن، وتكونت العينة من (188) مديراً ومديرة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على إدراك المساءلة التربوية وأهدافها يعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على إدراك أهداف المساءلة التربوية يعزى لمتغير الخبرة.

• هدفت دراسة دلمر ولجيلر (Delmmer & Leggelr, 2001) إلى البحث في المساءلة والمسؤولية عند تطبيقها على مديري الحكومات المحلية في الولايات المتحدة، وتكونت عينة الدراسة من (488) من مديري المدارس، حيث أثارت هذه الدراسة مديري الحكومات المحلية، وطالبتهم بالإشارة إلى أهمية مصادر المساءلة أثناء تحديدهم لمسؤولياتهم، إذ أشار مديري المدارس أهمية لمهنتهم أكثر من المصادر الأخرى عندما يحددون مسؤولياتهم، لكنهم صنفوا مجلس الإدارة أكثر أهمية من الآخرين عندما يفكرون في خيارات سياسية جديدة أو عندما يستجيبون للمسائل الروتينية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن علاقة المساءلة والمسؤولية بين المسؤولين المنتخبين والمسؤولين العموميين والجمهور تحدث بطرق متعددة ومعقدة، مما يستدعي الحاجة إلى تمكين المسؤولين في تحديد مسؤولياتهم بشكل موضوعي وشخصي من خلال الانتقال من التركيز على العمل الروتيني إلى الأعمال ذات السياسة العامة الجديدة، وعند تحديد المسؤوليات بشكل عام بمنح مديري المدارس الأهمية للمساءلة بالمعرفة المهنية هي الجدارة، وأشار مديري المدارس أهمية الإعلام في أدنى درجات مصادر المساءلة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة في أهدافها، ومجتمعاتها ونتائجها، فبعضها تناول معايير الجودة، وبعضها تناول المساءلة التربوية، سواء من ناحية تطبيقية أو من ناحية تصميم نموذج أو من خلال دراسة واقع التطبيق أو دراسة الأثر الناتج من التطبيق. أما الدراسة الحالية فقد تناولت درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر مديري المدارس في إقليم الشمال من خلال فاعلية المعايير المتبعة في تقييم المدارس من قبل وحدة جودة التعليم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تواجه وزارة التربية والتعليم مجموعة من التحديات وخاصة فيما يتعلق في ضمان جودة التعليم في المدارس الحكومية، وقيام وزارة التربية والتعليم في الأردن بهيكلية (وحدة جودة التعليم والمساءلة)، ومن خلال عمل الباحث في وزارة التربية والتعليم، ومعرفته للواقع التربوي لاحظ أن هناك قصوراً في جودة التعليم لمعظم المدارس الحكومية، لذا فإن مشكلة الدراسة تتحدد في التعرف إلى درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر مديري المدارس في إقليم الشمال، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم بالأردن؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم تبعاً لاختلاف متغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي) لأفراد عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم بالأردن.
- التعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم تبعاً لاختلاف متغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي) لأفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

يؤمل من نتائج هذه الدراسة أن تقيّد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم لاتخاذ الإجراءات والقرارات المناسبة بصدد تحسين فاعلية الجودة والمساءلة، وأن تقيّد الإداريين التربويين ووحدة الجودة والمساءلة من خلال تعرف درجة فاعلية الجودة والمساءلة وصعوباتها والاقتراحات للتغلب عليها. ويمكن أن تكون هذه الدراسة معززةً لأبحاث أخرى بما توفره من أداتين سيتم التأكد من صدقهما وثباتهما، ويؤمل أن تثري هذه الدراسة المكتبة العربية بشكل عام ومكتبات الجامعات الأردنية، حول فاعلية الجودة والمساءلة في الميدان التربوي.

حدود الدراسة: حيث تكونت حدود الدراسة من:

الحد الموضوعي: جودة التعليم والمساءلة.

الحد المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة على المدارس الحكومية في إقليم الشمال في الأردن.

الحد الزمني: تم تنفيذ هذه الدراسة في الفصل الثاني 2017/2018.

الحد البشري: اقتصرَت الدراسة على مديري ومديرات المدارس الحكومية في إقليم الشمال في الأردن.

محددات الدراسة:

تحددت نتائج هذه الدراسة في ضوء صدق أداتها وتمتعها بالثبات المطلوب، وأن النتائج لا تعمم إلا على المجتمع الذي سحبت منه، والمجتمعات المماثلة، كما تحددت النتائج في ضوء أمانة المستجيبين وموضوعيتهم عند الإجابة عن فقرات أداة الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

جودة التعليم: تمثلت بإدراك اهتمامات المجتمع وتطلعاته، والتركيز على احتياجات سوق العمل، وتقديم تعليم حديث متطور، وخدمة تربوية متميزة بمعايير أداء عالية، والاستمرار في نهج الحداثة، وتطوير النظام الإداري لمنع الأخطاء قبل وقوعها، والارتقاء بمستوى الطلاب المعرفي والمهاري (المعاضيدي، والجبوري، 2014)

وتعرف جودة التعليم إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها المستجيبون من خلال الإجابة عن فقرات استبانة "فاعلية جودة التعليم والمساءلة".

المساءلة: عرفها (هلال، 2007، ص63) بأنها مدى تحمل الفرد مسؤولية ما يسند إليه من أعمال وما يتبعها من مهام تتطلبها تلك المسؤولية، وذلك طبقاً للشروط والمواصفات التي يكون قد سبق الموافقة عليها.

وتعرف المساءلة إجرائياً: مدى التزام مديري المدارس الحكومية في إقليم الشمال في الأردن بمسؤولياتهم من خلال الإجابة عن فقرات أداة الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج وأداة الدراسة

استخدم الباحث لتحقيق أهداف هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي كونه المنهج الأكثر ملاءمة لمثل هذا النوع من الدراسات، كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في إقليم الشمال الذين تم زيارتهم من قبل وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم الأردن، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2017/2018) والبالغ عددهم (67) مدير مدرسة،

تكونت عينة الدراسة من (46) مدير مدرسة لتشكل العينة ما نسبته (69 %) من مجتمع الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام (2017-2018)، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة:

الرقم	المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
1	الجنس	ذكر	24	52
		أنثى	22	48
		المجموع	46	100.0
2	المؤهل العلمي	بكالوريوس	15	33
		دبلوم عالي	6	13
		دراسات عليا	25	54
		المجموع	46	100.0
3	الخبرة	أقل من 5 سنوات	2	4
		5 - 10 سنوات	11	24
		أكثر من 10 سنوات	33	72
		المجموع	46	100.0

أداة الدراسة: تم تطوير استبانة تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (60) فقرة تضمنت أربعة مجالات رئيسية وفي ما يلي وصف لتوزيع فقرات الاستبانة على مجالاتها الأربعة: المجال الأول "تطبيق معايير التعلم والتعليم" وتكون من (20) فقرة، المجال الثاني "تطبيق معايير بيئة الطالب" وتكون من (16) فقرة، المجال الثالث "تطبيق معايير المجتمع والمدرسة" وتكون من (9)، والمجال الرابع "تطبيق معايير القيادة والإدارة" وتكون من (15) فقرة، وتم الاستجابة على هذه الفقرات وفق سلم ليكرت الخماسي.

صدق أداة الدراسة

أ- صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة على عدد من أعضاء هيئة التدريس في الإدارة التربوية والمناهج والتدريس، والقياس والتقويم، من أساتذة الجامعات الأردنية وعددهم (16) ، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراتها، ومدى وضوح لغتها، وفاعلية بدائل فقراتها، ومناسبة

عددها، ومدى تمثيلها لمجالات فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة التي وضعت لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة.

ج - صدق البناء

تم إجراء صدق البناء لبيانات الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) إداريًا من خارج عينة الدراسة، من خلال حساب معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة ومجالاتها وبين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لها وبين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية لها، وهو موضح كما في الجدول (2):

جدول (2): معاملات ارتباط الفقرات بمجالات استبانة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة وبالدرجة الكلية ومعاملات ارتباط

المجالات بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	المجال	ارتباط المجال بالدرجة الكلية
1	تبحث وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف المدرسة لثقافة النماذج والتجارب العلمية في المواقف الحياتية	**0.69	**0.66	تطبيق معايير التعلم والتعليم	0.74
2	تضمن وحدة جودة التعليم والمساءلة الخطط التعليمية للمدرسة لتوظيف المفاهيم والنظريات في المواقف الحياتية.	**0.40	*0.21		
3	تتابع وحدة جودة التعليم والمساءلة استخدام العاملون في المدرسة تكنولوجيا المعلومات في التعلم والتعليم.	**0.71	**0.64		
4	تدعم وحدة جودة التعليم والمساءلة المعلمين في بناء نماذج تطبيقية إبداعية جديدة مرتبطة بالمعارف والمهارات في المباحث المختلفة.	**0.66	**0.49		
5	تعزز وحدة جودة التعليم والمساءلة ثقافة العلاقات الإيجابية بين الطلبة في المدارس المختلطة.	**0.54	*0.34		
6	تبحث وحدة جودة التعليم والمساءلة في امتلاك المعلمين لمعايير الحكم على سلوك الطلبة	**0.69	*0.31		
7	تتابع وحدة جودة التعليم والمساءلة تمثل مجتمع المدرسة قدوة في المحافظة على الممتلكات العامة.	**0.57	**0.55		
8	تركز وحدة جودة التعليم والمساءلة على مراعاة المدرسة لاحتياجات الطلبة.	**0.80	**0.78		
9	تؤكد وحدة جودة التعليم والمساءلة على مراعاة المدرسة للفروق الفردية بين الطلبة.	**0.69	**0.55		
10	تهتم وحدة جودة التعليم والمساءلة بإتاحة المعلمين للطلبة فرص حل المشكلات.	**0.65	*0.31		
11	تبحث وحدة جودة التعليم والمساءلة المعلمين على	**0.72	**0.66		

				توظيف استراتيجيات التدريس حسب النتائج التعليمية المراد تحقيقها.	
		**0.88	**0.89	تركز وحدة جودة التعليم والمساءلة على توظيف الاستراتيجيات التي تعطي دورا اكبر للمتعلم كونه محور التعلم.	12
		**0.76	**0.63	تؤكد وحدة جودة التعليم والمساءلة على تخصيص أنشطة (الرأئية وعلاجية) للطلبة بحسب مستويات أدائهم.	13
		**0.79	**0.42	ترعى وحدة جودة التعليم والمساءلة المبادرات الإبداعية للطلبة الموهوبين من قبل المعلمين.	14
		**0.50	**0.85	تحرص وحدة جودة التعليم والمساءلة على توفير المدرسة فرص مناسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الخطط والأنشطة.	15
		**0.81	**0.63	تركز وحدة جودة التعليم والمساءلة على توظيف المعلمين استراتيجيات متنوعة في تقييم أداء الطلبة.	16
		*0.34	**0.48	تحرص وحدة جودة التعليم والمساءلة على عدالة التقييم من خلال بناء الاختبارات على أسس علمية سليمة من قبل المعلمين.	17
		**0.76	**0.88	تعزز وحدة جودة التعليم والمساءلة المعلمين بتبني ثقافة تقييم الطلبة الذاتي.	18
		*0.32	**0.46	تلتزم وحدة جودة التعليم والمساءلة المدرسة على توفير بيانات تحصيل الطلبة ورقيا وإلكترونيا.	19
		*0.30	**0.47	تهتم وحدة جودة التعليم والمساءلة بمقارنة نتائج الطلبة مع الاختبارات الوطنية والدولية من قبل المعلمين.	20
0.69	تطبيق معايير بيئة الطالب	**0.42	**0.49	تركز وحدة جودة التعليم والمساءلة على البيئة الصفية المنظمة التي تسمح بتنفيذ برامج تعديل السلوك الصفية من خلال النمذجة.	21
		**0.63	**0.68	تدعم وحدة جودة التعليم والمساءلة المدرسة في توفير نظاما واضحا لتعديل السلوك وضبط الطلبة.	22
		*0.38	**0.47	تسعى وحدة جودة التعليم والمساءلة على أن تكون المدرسة بيئة نفسية آمنة خالية من (العنف والتمييز والتنمر).	23
		**0.78	**0.55	تتأكد وحدة جودة التعليم والمساءلة من صلاحية الصفوف والساحات وسلامتها من قبل المدرسة.	24
		*0.39	**0.39	تعزز وحدة جودة التعليم والمساءلة امتلاك المدرسة سياسات صحية.	25

		*0.35	**0.57	تتابع وحدة جودة التعليم والمساءلة حفاظ المدرسة على مرافقها من أجل توفير بيئة آمنة للطلبة.	26
		*0.30	**0.47	تعزز وحدة جودة التعليم والمساءلة إظهار المعلمين اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم.	27
		**0.88	**0.60	تهييب وحدة جودة التعليم والمساءلة بالمعلمين ليكونوا قدوة في سلوكهم ومظهرهم وتعاونهم.	28
		**0.53	**0.66	تثمن وحدة جودة التعليم والمساءلة تقديم المعلمين أفكار مميزة تلهم الآخرين للاقتداء بهم.	29
		**0.67	**0.56	تشجع وحدة جودة التعليم والمساءلة المدرسة لتبني ثقافة التوقعات العالية الإيجابية للطلبة لتحسين أداء الطلبة.	30
		**0.55	**0.69	تعزز وحدة جودة التعليم والمساءلة كادر المدرسة بقدرتهم الذاتية على تحقيق النتائج التربوية.	31
		*0.35	**0.47	تتفحص وحدة جودة التعليم والمساءلة وجود خطط في المدرسة لتوفير مصادر تعلم.	32
		*0.39	**0.63	تقدر وحدة جودة التعليم والمساءلة تعزيز المعلمين في المدرسة دافعية الطلبة نحو التعلم الذاتي.	33
		**0.79	**0.47	تتوافق وحدة جودة التعليم والمساءلة مع سياسة المدرسة لتمكين الطلبة من التعبير عن آرائهم من خلال القيادات الطلابية.	34
		**0.46	**0.69	تعزز وحدة جودة التعليم والمساءلة ثقافة احترام الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	35
		*0.35	**0.55	تهتم وحدة جودة التعليم والمساءلة بامتلاك الطلبة المقدرة على إصدار أحكام بشأن المواقف الحياتية.	36
0.68	تطبيق معايير المجتمع والمدرسة	*0.34	**0.92	تركز وحدة جودة التعليم والمساءلة على ثقافة المدرسة في إشراك أولياء الأمور في لقاءات وجلسات استشارية وحوارية مع المعلمين	37
		**0.61	**0.80	تتفحص وحدة جودة التعليم والمساءلة مدى توفير المدرسة لأولياء الأمور تقدم أبنائهم في المدرسة.	38
		**0.39	**0.75	تتوافق وحدة جودة التعليم والمساءلة مع ثقافة المدرسة بتقبل آراء ومقترحات أولياء الأمور.	39
		**0.59	**0.40	تقر وحدة جودة التعليم والمساءلة السماح للمدرسة بإشراك أولياء الأمور في تعلم أبنائهم.	40
		**0.41	**0.60	تحرص وحدة جودة التعليم والمساءلة على تمكين المدرسة لأولياء الأمور من فهم المراحل النمائية لأبنائهم.	41
		*0.33	**0.82	تدعم وحدة جودة التعليم والمساءلة توظيف المدرسة	42

				إمكاناتها لدعم قرارات المجلس التربوي.	
		**0.56	**0.55	تسهل وحدة جودة التعليم والمساءلة التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي للاستفادة من خدمات ومرافق المدرسة.	43
		*0.36	**0.56	تعزز وحدة جودة التعليم والمساءلة دعم مجتمع المدرسة لبناء علاقات تعاونية وإيجابية مع المدرسة.	44
		*0.32	**0.89	تتبنى وحدة جودة التعليم والمساءلة قيام المدرسة بعمل شراكات مع مؤسسات المجتمع بهدف تطبيق الطلبة للمهارات العملية.	45
		**0.57	**0.45	تضمن وحدة جودة التعليم والمساءلة بناء رؤية ورسالة المدرسة اعتماداً على بيانات المراجعة الذاتية بمشاركة جميع العاملين فيها.	46
		**0.64	**0.63	تؤكد وحدة جودة التعليم والمساءلة على انطلاق جميع أنشطة المدرسة وفعاليتها المدرسية من رؤيتها ورسالتها.	47
		*0.30	**0.45	تدعم وحدة جودة التعليم والمساءلة إدارة المدرسة في تطوير مهارات العاملين فيها.	48
		**0.49	**0.39	تتبنى وحدة جودة التعليم والمساءلة المدرسة في وضع خطة واضحة للنمو المهني لجميع العاملين.	49
		**0.57	**0.46	توفر المدرسة للمعلمين فرصاً للنمو المهني الرسمي والذاتي.	50
		**0.42	**0.56	تعزز وحدة جودة التعليم والمساءلة تركيز القيادة المدرسية على المشاركة الجماعية في تحمل المسؤوليات بتفويض الصلاحيات لهم.	51
		**0.54	**0.47	تسعى وحدة جودة التعليم والمساءلة لتمكين المدرسة المعلمين من المساهمة في صنع القرارات التربوية.	52
		**0.56	**0.61	تؤكد وحدة جودة التعليم والمساءلة تركيز جميع ممارسات وخطط المدرسة على تعلم وتعليم الطلبة.	53
		**0.59	**0.77	تشجع وحدة جودة التعليم والمساءلة المدرسة على جمع البيانات وتحليلها باتخاذ القرارات المبنية على البيانات.	54
		**0.64	**0.69	تقدر وحدة جودة التعليم والمساءلة متابعة القيادة المدرسية لنتائج القرارات المتخذة.	55
		**0.56	**0.62	تضمن وحدة جودة التعليم والمساءلة عمل المدرسة على توظيف نتائج التقييم والمتابعة في اتخاذ قرارات لتحسين العملية التربوية.	56
		**0.72	**0.57	تشجع وحدة جودة التعليم والمساءلة على التواصل	57
0.72	تطبيق معايير القيادة والإدارة				

			بين جميع عناصر العملية التربوية.	
58		**0.73	**0.67	تشجع وحدة جودة التعليم والمساءلة المدرسة على تسويق نفسها في المجتمع المحلي.
59		**0.70	**0.75	تؤكد وحدة جودة التعليم والمساءلة على إعلان المدرسة لخارطة المصادر والموارد لجميع العاملين في المدرسة،
60		**0.47	**0.62	تعزز وحدة جودة التعليم والمساءلة استثمار قيادة المدرسة لمصادرها وفق أولوياتها التطويرية.

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$. ** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.01)$.

ثبات أداة الدراسة:

لإيجاد ثبات الدراسة تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ تراوحت قيمته بين (0.60 - 0.75)، والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3): قيم معاملات ارتباط بيرسون لثبات الإعادة وقيم الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا لاستبانة فاعلية تطبيق معايير وحدة جودة التعليم والمساءلة:

الرقم	المجال	قيم ثبات الإعادة	قيم الاتساق الداخلي
1	تطبيق معايير التعلم والتعليم	0.71	0.75
2	تطبيق معايير بيئة الطالب	0.70	0.60
3	تطبيق معايير المجتمع والمدرسة	0.63	0.63
4	تطبيق معايير القيادة والإدارة	0.66	0.64
	الدرجة الكلية لاستبانة تعزيز التعليم المهني	0.72	0.62

وقد اعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغيرات الرئيسية:

درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم وينبثق منه المجالات التالية: (تطبيق معايير التعلم والتعليم وتطبيق معايير بيئة الطالب وتطبيق معايير المجتمع والمدرسة وتطبيق معايير القيادة والإدارة).

المتغيرات التصنيفية الديموغرافية:

1. الجنس: (ذكر، أنثى).
2. المؤهل العلمي: (بكالوريوس، دبلوم عال، دراسات عليا).
3. الخدمة: (أقل من 5 سنوات، 5 - 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

المعالجة الإحصائية:

قام الباحث بإدخال النتائج إلى برنامج الرزم الإحصائية (Spss V.20):

1- لإجابة السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على استبانة الدراسة، وذلك لإيجاد درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم.

2- لإجابة السؤال الثاني ولفحص الفروق في درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم والتي تعزى لمغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة) فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، لتحديد الفروق الدالة من غيرها.

عرض النتائج:

السؤال الأول: ما متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم بالأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة المجال	درجة الفعالية
1	تطبيق معايير التعلم والتعليم	3.65	0.34	1	منخفضة
2	تطبيق معايير بيئة الطالب	3.58	0.34	2	متوسطة
3	تطبيق معايير المجتمع والمدرسة	3.46	0.42	4	متوسطة
4	تطبيق معايير القيادة والإدارة	3.54	0.39	3	متوسطة
	الدرجة الكلية لاستبانة الدراسة	3.58	0.30		متوسطة

يلاحظ من الجدول (4) أن المجال الأول: تطبيق معايير التعلم والتعليم، قد حصل على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره (3,65) ويشير إلى درجة متوسطة في درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة وانحراف معياري وقدره (0,34)، في حين تلاه المجال الثاني: تطبيق معايير بيئة الطالب، وحصل على الدرجة الثانية بمتوسط حسابي وقدره (3,58)، ويشير إلى درجة متوسطة أيضاً وانحراف معياري وقدره (0,34)، ثم تلاه المجال الرابع: تطبيق معايير القيادة والإدارة بمتوسط حسابي وقدره (3,54) ويشير إلى درجة متوسطة أيضاً وانحراف معياري وقدره (0,39)، وجاء في المرتبة الأخيرة المجال الثالث: تطبيق معايير المجتمع والمدرسة بمتوسط حسابي وقدره (3,46) وانحراف معياري وقدره (0,42)، ويشير إلى درجة منخفضة، وقد أشار متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على الاستبانة ككل إلى متوسط وقدره (3,58) وهو يشير إلى درجة متوسطة وانحراف معياري وقدره (0,30). وقد يعزى ذلك إلى عدم وعي المعلمين والمعلمات بمفهوم وثقافة المساءلة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أخو ارشيدة (2004).

وقد تعزى النتيجة إلى عدم ملائمة بعض معايير جودة التعليم للواقع الميداني التربوي بكونها مستوردة من بلدان متقدمة نجحت في تحقيق نتائج إيجابية في تطبيق جودة التعليم والمساءلة، وقد طورت معاييرها المتبعة في التقييم بناء على مراحل متتابعة ومتطورة على مراحل إلى أن وصلت لنتائجها الإيجابية وثمارها على الميادين التربوية التي تطبق عليها. وقد يكون السبب قصور دور التدريب التربوي وقصور في توافر الإمكانيات المادية والبشرية من أجل الوصول إلى تحقيق جودة نوعية في التعليم. وقد تعزى النتيجة لعدم توافر الحوافز المادية لكل من مدير المدرسة والمعلمين نتيجة تغير الدور التقليدي للمعلم ومطالبته بتقديم تعليم ذي جودة نوعية يشكل عبء ومجهود أعلى يتطلب من وزارة التربية والتعليم إعادة النظر في الرواتب والحوافز

المقدمة للعاملين في الميدان التربوي، وقد اتفقت مع دراسة بلجية (Billget, 2007). حيث ان أداء المدير الفعال يقترن إنجازه بسلم الرواتب المرتفع، وهو على علاقة عكسية في الأداء. وقد تعزى النتيجة أيضاً إلى انحراف في مسار تحقيق أهداف وحدة جودة التعليم والمساءلة، حيث لاحظ الباحث أن أغلبية المدارس التي تم زيارتها من قبل فريق التقييم التابع للوحدة (زيارة تقييمية) كانت لمدارس تعاني من مشاكل داخلية (فنية وإدارية) وخارجية مع المجتمع المحلي الموجودة فيه، وكانت بهدف الوقوف على المشاكل التي تعانيها لعلاجها كحالة طارئة، علماً أنه يفترض أن تكون زيارات الوحدة للمدارس تتناول كافة أوضاع المدارس عامة لتساعدها للوقوف على واقعها كعناصر قوة والسعي لتحويل نقاط ضعفها لنقاط قوة بهدف الوصول لجودة نوعية في التعليم.

1. السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم تبعاً لاختلاف متغيرات: (الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي) لأفراد عينة الدراسة؟

ولفحص الفروق التي تعزى لأثر متغيرات (الجنس، المركز الوظيفي، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) وفيما يلي بيان لتلك الفروق حسب المتغيرات:

أولاً- الجنس:

لإيجاد الفروق التي تعزى لمتغير الجنس في درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم، تم فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة من خلال أثر الجنس، وبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم تبعاً لفئات متغير الجنس:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم تبعاً لفئات متغير الجنس

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	(الفئة)	المجال
393	0.33	3.58	ذكر	تطبيق معايير التعلم والتعليم
243	0.32	3.77	أنثى	
636	0.34	3.65	المجموع	
393	0.32	3.51	ذكر	تطبيق معايير بيئة الطالب
243	0.34	3.70	أنثى	
636	0.34	3.58	المجموع	
393	0.39	3.37	ذكر	تطبيق معايير المجتمع والمدرسة
243	0.43	3.60	أنثى	
636	0.42	3.46	المجموع	
393	0.35	3.45	ذكر	تطبيق معايير القيادة والإدارة
243	0.42	3.69	أنثى	
636	0.39	3.54	المجموع	
393	0.28	3.50	ذكر	الدرجة الكلية لاستبانة الدراسة

243	0.30	3.70	أنثى
636	0.30	3.58	المجموع

يشير الجدول (5) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعاً لمتغير الجنس، وللكشف عن أثر متغير الجنس في كل مجال من مجالات الاستبانة تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر متغير الجنس في درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدالة الاحصائية
الجنس	تطبيق معايير التعلم والتعليم	5.684	1	5.684	53.002	0.00
	تطبيق معايير بيئة الطالب	5.230	1	5.230	48.891	0.00
	تطبيق معايير المجتمع والمدرسة	7.570	1	7.570	45.828	0.00
	تطبيق معايير القيادة والإدارة	8.350	1	8.350	58.839	0.00
	الدرجة الكلية للاستبانة	6.448	1	6.448	79.738	0.00
ويلكس لامدا = 0.887	تطبيق معايير التعلم والتعليم	67.993	634	.107		
	تطبيق معايير بيئة الطالب	67.816	634	.107		
	تطبيق معايير المجتمع والمدرسة	104.723	634	.165		
	تطبيق معايير القيادة والإدارة	89.969	634	.142		
	الدرجة الكلية للاستبانة	51.269	634	.081		
الخطأ	تطبيق معايير التعلم والتعليم	73.677	635			
	تطبيق معايير بيئة الطالب	73.046	635			
	تطبيق معايير المجتمع والمدرسة	112.292	635			
	تطبيق معايير القيادة والإدارة	98.318	635			
	الدرجة الكلية للاستبانة	57.717	635			
الكل المصحح	تطبيق معايير التعلم والتعليم	73.677	635			
	تطبيق معايير بيئة الطالب	73.046	635			
	تطبيق معايير المجتمع والمدرسة	112.292	635			
	تطبيق معايير القيادة والإدارة	98.318	635			
	الدرجة الكلية للاستبانة	57.717	635			

تشير نتائج الجدول (6) إلى وجود فروق دالة إحصائية في جميع مجالات درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم تبعاً لمتغير الجنس، وبالنظر إلى الدلالة الإحصائية يلاحظ وجود فروق دالة إحصائية لصالح الإناث على جميع أبعاد الدراسة، وقد يعزى ذلك إلى انضباطية مدارس الإناث أكثر من مدارس الذكور فالإدارة النسوية أكثر حزمًا في تنفيذ القوانين والأنظمة مما ينعكس إيجابيا على سير العمل من خلال اللوائح والقوانين والأنظمة، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الراسبي (2006)، وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة أبو كوش، والشومان، وبركات (2017)، والحارثي (2008)، وأبو كركي (2003).

ثانياً- المؤهل العلمي:

لإيجاد الفروق التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي في درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم، تم فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة من خلال أثر المؤهل العلمي، وبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم تبعاً لفئات متغير المؤهل العلمي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم
تبعاً لفئات متغير المؤهل العلمي

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد (الفئة)	المجال
248	0.32	3.60	بكالوريوس	تطبيق معايير التعلم والتعليم
258	0.34	3.69	دبلوم عال	
130	0.38	3.66	ماجستير فأكثر	
636	0.34	3.65	المجموع	
248	0.31	3.54	بكالوريوس	تطبيق معايير بيئة الطالب
258	0.33	3.59	دبلوم عال	
130	0.39	3.65	ماجستير فأكثر	
636	0.34	3.58	المجموع	
248	0.39	3.40	بكالوريوس	تطبيق معايير المجتمع والمدرسة
258	0.42	3.47	دبلوم عال	
130	0.45	3.56	ماجستير فأكثر	
636	0.42	3.46	المجموع	
248	0.32	3.50	بكالوريوس	تطبيق معايير القيادة والإدارة
258	0.41	3.55	دبلوم عال	
130	0.46	3.62	ماجستير فأكثر	
636	0.39	3.54	المجموع	
248	0.26	3.53	بكالوريوس	الدرجة الكلية لاستبانة الدراسة
258	0.30	3.60	دبلوم عال	
130	0.36	3.63	ماجستير فأكثر	
636	0.30	3.58	المجموع	

يشير الجدول (7) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وللكشف عن أثر متغير المؤهل العلمي في كل مجال من مجالات الاستبانة تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر متغير المؤهل العلمي في درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
المؤهل	تطبيق معايير التعلم والتعليم	1.159	2	0.579	5.058	0.01
ويلكس لامدا	تطبيق معايير بيئة الطالب	.973	2	0.487	4.274	0.01
=	تطبيق معايير المجتمع والمدرسة	2.233	2	1.116	6.420	0.00
0.958	تطبيق معايير القيادة والإدارة	1.289	2	0.645	4.205	0.02

0.00	6.050	0.541	2	1.083	الدرجة الكلية للاستبانة	
		.115	633	72.518	تطبيق معايير التعلم والتعليم	الخطأ
		.114	633	72.073	تطبيق معايير بيئة الطالب	
		.174	633	110.060	تطبيق معايير المجتمع والمدرسة	
		.153	633	97.029	تطبيق معايير القيادة والإدارة	
		.089	633	56.634	الدرجة الكلية للاستبانة	
			635	73.677	تطبيق معايير التعلم والتعليم	الكلية المصحح
			635	73.046	تطبيق معايير بيئة الطالب	
			635	112.292	تطبيق معايير المجتمع والمدرسة	
			635	98.318	تطبيق معايير القيادة والإدارة	
			635	57.717	الدرجة الكلية للاستبانة	

تشير نتائج الجدول (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لذلك تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد مصدر الفروق، والجدول (9) يوضح المقارنات المتعددة باستخدام طريقة شيفيه لأثر المؤهل العلمي في درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم:

جدول (9): متوسطات الفرق والخطأ المعياري والدلالة الإحصائية لاختبار شيفيه للمقارنات البعدية لأثر المؤهل العلمي في درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم:

المجال	المجموعة	المجموعات الأخرى	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الأول	بكالوريوس	دبلوم عال	-.0951*	.03010	0.01
		ماجستير فأكثر	-.0604-	.03665	0.26
	دبلوم عال	ماجستير فأكثر	.0347	.03640	0.64
الثاني	بكالوريوس	دبلوم عال	-.0513-	.03001	0.23
		ماجستير فأكثر	-.1048*	.03654	0.02
	دبلوم عال	ماجستير فأكثر	-.0535-	.03629	0.34
الثالث	بكالوريوس	دبلوم عال	-.0727-	.03708	0.15
		ماجستير فأكثر	-.1600*	.04515	0.00
	دبلوم عال	ماجستير فأكثر	-.0873-	.04485	0.15
الرابع	بكالوريوس	دبلوم عال	-.0516-	.03482	0.33
		ماجستير فأكثر	-.1223*	.04239	0.02
	دبلوم عال	ماجستير فأكثر	-.0707-	.04211	0.25
الدرجة الكلية للاستبانة	بكالوريوس	دبلوم عال	-.0695*	.02660	0.03
		ماجستير فأكثر	-.1030*	.03239	0.01
	دبلوم عال	ماجستير فأكثر	-.0334-	.03217	0.58

* دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$.

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الاستجابة على مجالات الاستبانة والدرجة الكلية لها تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل العلمي الأعلى.

وقد يعزى ذلك إلى كفاءتهم العلمية والعملية وثقافتهم في تقبل التغيير والتطوير، وقد اتفقت هذه الدراسة مع الراسبي (2006)، وقد يعزى ذلك أيضًا إلى دور التعليم الجامعي في صقل المعرفة العلمية لدى المديرين من ذوي الشهادات العليا، وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة أبو كوش، والشرمان، وبركات (2017)، والحارثي (2008)، أبو كركي (2003).

ثالثًا: سنوات الخدمة:

لإيجاد الفروق التي تعزى لمتغير الخبرة في درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم، تم فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة من خلال أثر الخبرة، ويبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم تبعًا لفئات متغير الخبرة:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم

تبعًا لفئات متغير الخبرة

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد (الفئة)	المجال
201	0.40	3.54	أقل من 5 سنوات	تطبيق معايير التعلم والتعليم
279	0.25	3.58	5 - 10 سنوات	
156	0.24	3.92	أكثر من 10 سنوات	
636	0.34	3.65	المجموع	
201	0.37	3.47	أقل من 5 سنوات	تطبيق معايير بيئة الطالب
279	0.28	3.53	5 - 10 سنوات	
156	0.25	3.83	أكثر من 10 سنوات	
636	0.34	3.58	المجموع	
201	0.46	3.38	أقل من 5 سنوات	تطبيق معايير المجتمع والمدرسة
279	0.34	3.37	5 - 10 سنوات	
156	0.39	3.72	أكثر من 10 سنوات	
636	0.42	3.46	المجموع	
201	0.43	3.45	أقل من 5 سنوات	تطبيق معايير القيادة والإدارة
279	0.32	3.46	5 - 10 سنوات	
156	0.35	3.81	أكثر من 10 سنوات	
636	0.39	3.54	المجموع	
201	0.36	3.47	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية لاستبانة الدراسة
279	0.21	3.50	5 - 10 سنوات	
156	0.20	3.84	أكثر من 10 سنوات	
636	0.30	3.58	المجموع	

يشير الجدول (10) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا لمتغير الخبرة، وللكشف عن أثر متغير الخبرة في كل مجال من مجالات الاستبانة تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر متغير الخبرة في درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
الخبرة	تطبيق معايير التعلم والتعليم	15.333	2	7.667	83.180	0.00
ويلكس لامدا = 0.737	تطبيق معايير بيئة الطالب	12.771	2	6.385	67.058	0.00
	تطبيق معايير المجتمع والمدرسة	14.580	2	7.290	47.225	0.00
	تطبيق معايير القيادة والإدارة	14.294	2	7.147	53.843	0.00
	الدرجة الكلية للاستبانة	14.209	2	7.105	103.368	0.00
الخطأ	تطبيق معايير التعلم والتعليم	58.343	633	.092		
	تطبيق معايير بيئة الطالب	60.275	633	.095		
	تطبيق معايير المجتمع والمدرسة	97.713	633	.154		
	تطبيق معايير القيادة والإدارة	84.024	633	.133		
	الدرجة الكلية للاستبانة	43.507	633	.069		
الكلية المصحح	تطبيق معايير التعلم والتعليم	73.677	635			
	تطبيق معايير بيئة الطالب	73.046	635			
	تطبيق معايير المجتمع والمدرسة	112.292	635			
	تطبيق معايير القيادة والإدارة	98.318	635			
	الدرجة الكلية للاستبانة	57.717	635			

تشير نتائج الجدول (11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الاستبانة تعزى لمتغير الخبرة لذلك تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد مصدر الفروق، والجدول (12) يوضح المقارنات المتعددة باستخدام طريقة شيفيه لأثر الخبرة في درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم:

جدول (12): متوسطات الفرق والخطأ المعياري والدلالة الإحصائية لاختبار شيفيه للمقارنات البعدية لأثر الخدمة في درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم:

المجال	المجموعة	المجموعات الأخرى	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الأول	أقل من 5	10 - 5	-0.0390	.02809	0.38
		أكثر من 10	-0.3815*	.03239	0.00
	10 - 5	أكثر من 10	-0.3424*	.03035	0.00
الثاني	أقل من 5	10 - 5	-0.0558	.02855	0.15
		أكثر من 10	-0.3571*	.03293	0.00
	10 - 5	أكثر من 10	-0.3013*	.03085	0.00
الثالث	أقل من 5	10 - 5	.0139	.03635	0.93
		أكثر من 10	-0.3435*	.04192	0.00

0.00	.03928	-.3575*	أكثر من 10	10 - 5	
0.95	.03371	-.0107-	10 - 5	أقل من 5	الرابع
0.00	.03888	-.3545*	أكثر من 10		
0.00	.03642	-.3438*	أكثر من 10	10 - 5	
0.49	.02425	-.0289-	10 - 5	أقل من 5	الدرجة الكلية للاستبانة
0.00	.02797	-.3630*	أكثر من 10		
0.00	.02621	-.3341*	أكثر من 10	10 - 5	

* دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$.

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الاستجابة على مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة تعزى لمتغير الخدمة حيث يلاحظ وجود فروق بين الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات وبين الذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات، حيث قدر الذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة بشكل أكبر، كما يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذين لديهم خبرة بين 5 - 10 سنوات وبين الذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات، حيث قدر الذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات درجة فاعلية وحدة جودة التعليم والمساءلة بشكل أكبر، في حين لم تظهر فروق بين الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات وبين الذين لديهم خبرة بين 5 - 10 سنوات.

وقد يعزى ذلك إلى ثقة مدير المدرسة بتفويض المهام القيادية من خلال منسقي المجالات في الخطة التطويرية لفئات المعلمين الأكثر خبرة مما يؤهلهم ليكونوا أكثر وعياً وثقافة في (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، والمتابعة) لأنشطة الخطة الإجرائية في الخطة التطويرية للمدرسة، في حين لم تظهر فروق بين الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات وبين الذين لديهم خبرة بين 5 - 10 سنوات، حيث يرى الباحث أن هذه الفئة من المعلمين تحتاج إلى تنمية مهنية مكثفة سواء في التدريب المتعلق بأساليب التدريس والتقييم الحديثة والأعمال الإضافية المتعلقة بالعمل المدرسي المنهجي واللامنهجي، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الراسبي (2006)، وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة أبو كوش، والشمران، وبركات (2017)، والحارثي (2008)، أبو كركي (2003). وبناء على مناقشة النتائج فإن الدراسة توصي بما يلي:

- عمل مراجعة دورية للمعايير المتبعة في تقييم المدارس من خلال مشاركة مديري المدارس بتقديم تغذية راجعة لتحقيق فاعلية إيجابية لأهداف الوحدة وعملها.
- توفير الحوافز المادية والمعنوية لمدرء المدارس، لاستقطاب الطاقات الإبداعية نحو تحقيق وحدة جودة التعليم لأهدافها.
- توفير الموارد المادية والكفاءات البشرية للتغلب على الصعوبات التي تعيق تحقيق معايير الجودة النوعية في المدارس.
- توفير التدريب المناسب لمديري المدارس من خلال فريق مساند لوحدة جودة التعليم والمساءلة مهمته مساعدة المدرء في إنجاح أهداف الوحدة في الميدان التربوي.

المصادر والمراجع

- أبو كركي، ساجدة. (2003). مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، عمان، الأردن.
- أبو كوش، سالم جمعة، والشرمان، منيرة محمود، والبركات، علي أحمد. (2017). درجة تطبيق المساءلة الإدارية لمديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج(26) ع(4) ص 528-546.
- أحمد، أحمد إبراهيم(2006). نحو تطوير الإدارة المدرسية - دراسات نظرية وميدانية. مكتبة المعارف الحديثة. الإسكندرية، مصر.
- الحارثي، عبد الله بن صالح مريس. (2008). بناء أنموذج للمساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، عمان.
- حرب، نعيمة محمد(2011). واقع الشفافية الإدارية ومتطلبات تحقيقها في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، غزة.
- حلمي، فؤاد أحمد، شرف الدين، نشأت(1998). مفهوم الجودة الشاملة بالتعليم الثانوي. التربية. جامعة الأزهر. العدد 76. ديسمبر 1998.
- حوليل، إيمان مصطفى(2012). واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها. أطروحة ماجستير جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.
- دويري، أحمد عودة(2002). المساءلة في الإدارة العامة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك، الأردن.
- ذيب، فاطمة، الحاج، ميسر، كيالي، ماجدة. (2006). المدرسة وحدة تطوير تربوي. المؤتمر التربوي الأول لوكالة الغوث المنعقد في عمان من 25 - 27 / 4 / 2006 .
- الزغبى، ميسون (2003). درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها. رسالة دكتوراه جامعة عمان العربية. عمان، الأردن .
- الصيرفي، محمد(2005). الجودة الشاملة طريقك للحصول على شهادة الأيزو. مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، مصر.
- طرخان، محمد عبد القادر (٢٠٠٥). المساءلة: مفهوما، وأنواعها، وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية الحديثة، الأنروا، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية، HT1.2006
- الطويل، هاني (1999). الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق. دار وائل للنشر. عمان، الأردن.
- عقيلي، عمر وصفي(2001). مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة - وجهة نظر. دار وائل للنشر. عمان، الأردن.
- المعاضدي، هدى، والجبوري، انتصار (2014). استخدام منهج Six Sigma لقياس جودة التعليم في الوحدات التعليمية - دراسة حالة في كلية الادارة والاقتصاد/ جامعة الموصل. مجلة الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، العراق، اصدار (98)، 231-244.
- مصطفى، سمير إسماعيل محمد(2002). تحليل النظم - منظومة الإدارة بالمعلومات مقدمة في منهجيات التحليل والتصميم. دار نافع للطباعة، القاهرة، مصر .
- المليجي، رضا إبراهيم، والبرازي، مبارك عواد(2009). الجودة الشاملة والاعتماد المؤسسي. الطبعة الأولى. عالم الكتب، القاهرة.
- هلال، محمد عبد الغني حسين(2007). مهارات مقاومة الفساد. مركز تطوير الأداء والتنمية. القاهرة، مصر.
- الراسبي، زهرة. (2006). "تطوير أنموذج مساءلة الأداء في النظام التربوي بسلطنة عمان". أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.

- Billget, Sherrilyn (2007). Principles as Agents? Investigating Accountability in the compensation and performance of school principles. Forthcoming in industrial and labor Relation Review. Eric, ED. 761147
- Delmmer, D., & Leggelr, J., (2001). U. S. Local Government Managers and The Complexity of Responsibility and Accountability in Democratic Governance, Journal of Public Administration Research and Theory, 11(1), 73.
- Duggan, M.(2011).School accountability in the Western Australian public school sector; Perceptions of leader in the field.MA. Thesis. Murdoch University, Perth Western, Australia.
- Rockoff, J.& Turner ,L(2010) Short run impacts of accountability on school quality. **Graduate School of business**, Columbia University.