كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

درجة تطبيق القيادات المدرسية لإجراءات المساءلة الذكية الدّاعمة لتحويل المدارس الحكومية إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسية.

إعـــــداد

د/ ختام عبد الحميد السعود

أ.د/ إخليف يوسف الطراونة

كلية العلوم التربوية – الجامعة الأردنية

﴿ المجلد السابع والثلاثون – العدد الحادي عشر – نوفمبر ٢٠٢١م ﴾
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الملخص

هدفت الدّراسة إلى تعرف درجة تطبيق قادة المدارس لإجراءات المساءلة الذكية الدّاعمة لتحويل المدارس الحكومية إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسية، واستخدم المنهج المسحي الوصفي، ولتحقيق الأهداف تم تطوير استبانة طبقت على عينة طبقية عشوائية تكونت من (٧٧٠) مديرا ومديرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق القيادات المدرسيّة لإجراءات المساءلة الذكيّة الدّاعمة لتحول المدارس الحكوميّة إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسيّة متوسطة للمجالات جميعها؛ وجاء بالمرتبة الأولى التقويم وتنوع مؤشرات الأداء بمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٤٤). ، تلاه مجال المشاركة والمسؤولية بمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٤٢). وأخيرًا مجال الاهتمام بجودة التعليم بمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٤١). وبلغ المتوسّط الحسابيّ لتقديرات القيادات المدرسيّة لمجالات الدّراسة ككُل (٣,٤٢) بواقع تطبيق مُتوسط. وفي ضوء النتائج أوصت الدّراسة بضرورة إعداد دليل إداري للقيادات المدرسية لتطبيق إجراءات المساءلة الذكية الدّاعمة لتحويل المدارس الحكومية إلى وحدات جودة.

الكلمات المفتاحية: القيادات المدرسية، إجراءات، المساءلة الذكية، المدارس الحكومية.

Abstract

This study aimed to know the degree to which school leaders applied smart accountability measures in support of transforming public schools into quality units from the point of view of school leaders, and used the descriptive survey approach, and to achieve the goals, a questionnaire was developed that was applied to a random stratified sample consisting of (٧٧٠) principals and managers for the academic year 2020 / 2021, and its validity and reliability were verified. The results of the study indicated that the degree of school leaders' application of smart accountability measures that support the transformation of public schools into quality units from the school leaders' point of view is average for all fields; The evaluation and diversity of performance indicators came in first place, with an arithmetic average of (3.44). , followed by the area of participation and responsibility with an arithmetic average of (3.42). Finally, the area of interest in the quality of education with an arithmetic mean of (3.41). The arithmetic mean of the school leaders' estimates for the fields of study as a whole was (3.42) with an average application. In light of the results, the study recommended the necessity of preparing an administrative guide for school leaders to implement smart accountability measures that support the transformation of public schools into quality units.

Key words: school leadership, procedures, smart accountability, public schools.

المقدمة:

تعني إدارة الجودة في التعليم الانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز في إطار من التنافس والتحدي من أجل البقاء، ولأن التعليم أحد الاحتياجات الرئيسة للمجتمعات الإنسانية كافة؛ فإن النظم التربوية المتمتعة بالصحة الإيجابية والقادرة على الاستمرار والمنافسة يفترض أن تكون واعية في ممارساتها التجويدية لتلبية متطلبات ومتغيرات الواقع الاجتماعي الذي تنشط فيه، وهذا يستدعي تحولا في النمط الإداري المركزي في إدارة النظم إلى توجهات من اللامركزية تجعل هذه النظم أقرب إلى توجهات قيادة الجودة الشاملة التي تحرص على منح العاملين في النظم التربوية هوامش من حرية اجتهاد وإبداع ممكنة سعيًا لتجويد أداءاتها، ولخدمة مستوى توقعات حاجات بيئاتها والتجاوب معها، ولكن ضمن إطار من مواصفات آيزو جودة وفاعلية تربوية متفق عليها تستوعبها وتتطلع إليها هذه البيئات، وهذا لا يعني بالضرورة المناداة باللامركزية المطلقة؛ لأن ذلك قد يتناقض في بعض جوانبه مع المطالبة بمستويات لازمة من المساءلة، بل إن القصد عدم إهمال التوجهات اللّامركزية، ولكن دعمها بهدف توفير هوامش مناسبة من حرية العمل ضمن توجهات الحركة والأداء المنضبط للنظام ككل (الطويل، ٢٠١٩).

هذا وقد أولت الحكومات – في معظم دول العالم – عمليات إصلاح التعليم اهتمامًا كبيرًا، كما ونالت الجودة الجزء الأكبر من هذا الاهتمام، كونها الركيزة الأساسية لنموذج الإدارة الجديد الذي نشأ لمواكبة المتغيرات الدولية والمحلية، ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة.

وفي المدرسة، تعمل أنظمة ضمان الجودة على تطوير المدرسة والابتكار من خلال التفاعل بين العناصر الداخلية والخارجية للنظام، حيث إن الهدف النهائي لضمان الجودة هو ضمان حصول المتعلمين على أفضل فرص للتعلم، ويشتمل ضمان الجودة على المراجعة المنظمة للعمليات والبرامج التعليمية للمحافظة على الجودة، والمساواة، والفاعلية، وتحسينها.وبالرغم من الاختلاف في تصميم أنظمة ضمان الجودة (الأدوات، والعمليات، والعاملين) حسب السياقات الوطنية، فإن هدفها المشترك هو تحسين التّعليم والتّعلم مع العمل على تحقيق الهدف النهائي في دعم أفضل نتاجات التعلم (European Commission, 2017).

وفي المملكة الأردنية الهاشمية جاء الاهتمام بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الحكومية لما لها من أهمية في إمكانية تطبيقها لتحسين مخرجات التعليم العام وتجويد مدخلات التعليم العالي.

ولأن المدرسة هي الوحدة الأساسية في النظام التعليمي، وهي المعنية ببناء الانسان الصالح الذي يتحلى بالمهارات والمعارف المختلفة، فهي الأَوْلى بعمليات الإصلاح وعمليات التجويد، لذا تنبهت وزارة التربية والتعليم لأهمية وضرورة السعي نحو تطوير العملية التعليمية وتجويد مخرجاتها من خلال استحداثها لوحدة جودة تعليم ومساءلة تستند في نظامها إلى مؤشرات نوعية وفاعلة للمدرسة والمديرية.

كما وتعمل هذه الوحدة على توفير الحوافز اللازمة لتطوير عمل المديريات والمدارس، وبنفس الوقت تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف من خلال منهجية التطوير الذاتي للمدرسة والمديرية على حد سواء والعمل على تحسين نقاط الضعف مما يوفر آلية سليمة للسير نحو تطوير عمل كل من المدارس والمديريات، ومن الجدير بالذكر أنه تم تأسيس نظام لوحدة جودة التعليم والمساءلة في شهر نيسان من عام (٢٠١٤) والتي باشرت عملها الرسمي في شهر آذار عام ٢٠١٦ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨).

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن أهم الأسباب التي تدعو إلى تطبيق الرقابة والمساءلة في العملية التربوية الحد من الفساد الإداري وهدر الموارد، وإرساء قواعد صلبة للممارسات الأخلاقية، وكذلك لفحص نقاط القوة والضعف في العملية التربوية، وتقويم الأداء وتطويره، وضمان التحسين المستمر، من خلال دور الإدارة المدرسية الذي يتمثل في ممارسة التغيير لتطوير العمليات الإدارية والفنية ومعاصرة المستقبل ومتطلباته لتحسين أداء المدرسة وطاقمها من الإداريين والمعلمين وصولا للطلبة (حويل، ٢٠١٢).

ومن هنا يُفترض أن يكون لمفهوم المساءلة والمساءلة الذكية بشكل خاص مكانتها الخاصة في سياق النظام التربوي، فالمساءلة الذكية تشكل مطلبا لفئات وشرائح المجتمع كافة للتأكد من مدى تحقيق النظم التربوية لتوقعات مجتمعاتها وبخاصة وجود الكثير من التساؤلات حول مدى فاعلية وكفاية مخرجات النظم التربوية ومدى نجاحها في بناء الأطر المعرفية والقيمية والاتجاهية والمهارية لمدخلاتها البشرية من الطلبة وكذلك ما يتوقع منها من خدمة للمجتمع، ومن إثراء للمعرفة والفكر الإنساني إضافة إلى مخرجها الرئيس وهو بناء الإنسان الصالح (الطويل، ٢٠١٨).

وقد أكد مؤتمر "اجتماع مبادرة بيرل للتكامل" الذي عقد في الجامعة الأمريكية بالشارقة بتاريخ ٩ يونيو ٢٠١٣، على أهمية المساءلة الذكية في المؤسسات التعليمية (مبادرة بيرل، ٢٠١٣).

وهنا يمكن القول أن لمدير المدرسة – الذي يقف على قمة هرم الإدارة المدرسية – دورا رئيسا في مواجهة التحديات في قيادته لمدرسته وتحقيق أهدافها، وإن مدير المدرسة الذي يمارس المساءلة الذكية يمرر ملاحظته عن الأداء المتدني يطريقة تجعل المعلم يقر بما ارتكبه من أخطاء، ويَعِدْ بأن لا تتكرر مثل تلك الأخطاء تحت الالتزام المهني الأخلاقي، وتحت طائلة المساءلة الإدارية التي قد تلحق الضرر بمن يصر على ارتكاب الأخطاء المقصودة أو غير المقصودة (الداهوك، ٢٠١٤).

إن المساءلة الذكية تمثل أداة من أدوات تطوير التعليم وتعد ركيزة أساسية في تطوير وتحسين الإدارات المدرسية من خلال إسهاماتها في تقليل التسيب والترهل الإداري والأكاديمي في مؤسسات التعليم لذلك ارتبط القياس والتقويم ارتباطا تاما بالمساءلة ويعد القياس مهما لأنه يصف كل ما يدور داخل النظام ويكون التركيز على اكتساب المعرفة وتطبيق المهارات في محتويات جديدة ودمج الطلبة في قيم اجتماعية ويستخدم القياس لأغراض اتخاذ قرارات حول الطلبة (Earl & Bradley: 1995) وذلك لارتباطهما أيضا بمفهوم الجودة.

ومن المأمول أن تؤدي المساءلة الذكية أدوارا جوهرية في مجالات الاصلاح التربوي في القرن الحادي والعشرين، جزءا من العمليات الإدارية والأكاديمية في المؤسسات التعليمية لتحسن كفاءتها وفعاليتها، حيث تستند المساءلة الذكية إلى التأمل والاستقصاء واستثارة التفكير وطرح الأسئلة بمهارة عالية من أجل تحسين الفهم وتطوير الأداء بروح جماعية تشاركية (مصطفى، ٢٠١٧: ١٦)

فالمساءلة الذكية تتعلق بتطوير المعايير والمؤشرات الأكاديمية الأساسية المشتركة بما فيها معايير الجودة التعليمية (Vanderploeg, 2013: 3) فهي جزء من إطار ضمان الجودة (Quality Assurance Framework) الذي تسعى المؤسسة من خلاله إلى التخطيط من أجل التحسين عبر آليات المراجعة الذاتية المسندة (Supported Selfrevic) يعني تطبيقا فعالا للمساءلة الذكية

وقد ارتبط مفهوم المساءلة الذكية ارتباطا وثيقا بمفهوم الثقة في المهنيين مرتكزة إلى التقييم الذاتي لهم والمقاييس المناسبة التي لا تشوه الأهداف العامة للتعليم (Cowie& Croxford, 2017).

والمساءلة الذكية تتركز حول تطوير الذات وتعني أخذ المبادرة لفهم وتقويم العمل الذي يقوم به الفرد، وكذلك هي أسلوب للتعلم من أجل استعمال الموارد بطريقة أكثر انتاجية وفاعلية، وقد قدم تيري كروكس (Crooks,2003) أستاذ التقويم التربوي في جامعة أرتاجو في نيوزلندا مجموعة من المعايير لتكون المساءلة ذكية (Intelligent Accountability) تهتم بتحسين نوعية التعليم (الطويل، ٢٠١٩):

١. المشاركة والمسؤولية: تشمل المساءلة الذكية المشاركين في العملية جميعهم وتنمي شعورا قويا بالمسؤولية المهنية والمبادرة مما يسهم في تعزيز الثقة، ومثال لى ذلك مشاركة الطلبة النشطة في التقويم الذاتي هي عنصر حيوي من عناصر التقويم التكويني مع الطلاب.

٢. الاهتمام بجودة التعليم: تعزز المساءلة الذكية التعليم العميق وعالي الجودة في المجال الذي ينبغي تقييمه وهذا الناتج يكون حصيلة قياس الناتج على المدى الطويل وتقديم طرق استراتيجية ومواصفات محددة من الاختبارات لتحقيق نتائج جيدة على مقياس معين.

٣. التقويم الشامل وتنويع مؤشرات الأداء: تقدم المساءلة الذكية مؤشرات متنوعة عن الأداء وتعمل على مستويات عدة مثل المهام الفردية أو المهام الجماعية حيث تهدف تقييم الأداء في مجال معين، ليتم وضع عدة قرارات بناء عليها مثل تطوير مهارات التعلم والمواقف والتربية الوطنية.

وتعمل المساءلة الذكية في المدارس على مساندة المعلمين والمعلمات والمشرفين التربويين لبناء الثقة المتبادلة وتحثهم على تحمل مسؤولياتهم وتشجعهم على الاحتراف وتقدم تغذية راجعة لمتخذ القرار بصورة مستمرة تتناسب مع الحماس لتوحيد الفهم المشترك والاتجاه نحو العمل الفريقي التشاركي.

وبعد إيضاح الخلفية الفكرية التي كانت وراء صوغ مصطلح المساءلة الذكية والمعايير التي يجب أن تتوفر عند تطبيقها حتى تتحقق مساءلة ذكية، يمكن القول أن المساءلة الذكية أسلوب قيادي ينتهجه قادة التّجويد في المنظمات التربوية لغايات الاصلاح والارتقاء بمستوى أداء المعلمين، ورفع مستوى تحصيل الطلبة، وتجويد مخرجات العملية التربوية بشكل عام، من خلال التركيز على شفافية الأسلوب ووضوح المعايير، والمهام لكل فرد داخل المنظمة، ضمن تعاقد مبني على الاحترام والثقة المتبادلة بين القائد وأعضاء الفريق، وأن جميع العاملين معنيون ومسؤولون ومساءلون عن المخرجات ومستوى جودتها، من خلال التركيز على العمل الجماعي وروح الفريق، وتعزيز الأداء الجيد، وتوجيه المقصرين ومساندتهم، وبناء قدراتهم لتقديم الأفضل، فهو يعتبر أداة لتحقيق الجودة، ويبنى هذا الأسلوب القيادي على اعتماد التقييم الذاتي على مستوى الفرد والمنظمة، لتحديد نقاط القوة والضعف كأولى خطوات التجويد وذلك من خلال تعزيز الإيجابيات وتقديم الحوافز والمكافآت وتعزيز مبدأ تكافؤ الفرص، وتحقيق العدالة، ومن خلال التركيز على الأداء الجيد والتعليم المستمر، وهو نظام مغاير تماما للمساءلة التقليدية التفتيشية والتي غالبا ما تتم من خارج المؤسسة وتؤدي في معظم الأحيان إلى تدني الشعور بالرضا والسعادة الوظيفية وتخفيض معنويات العاملين ودافعيتهم وفعاليتهم.

وخلاصة القول أن ضمان الجودة هدفا تسعى إليه المؤسسة التعليمية وهو في الوقت نفسه طريقة منظمة لتطوير ثقافة مؤسسية قائمة على تحسين الجودة بشكل متواصل، أما المساءلة الذكية فهي المنحى الذي نسلكه من أجل التأكد من تحقق ضمان الجودة، فيما تأتي المراجعة الذاتية المسندة لتشكل آلية الوصول إلى تحقيق فكرة المساءلة الذكية وفلسفتها الإدارية (العواملة، ٢٠١٩).

وقد أجريت بعض الدراسات التي تناولت تطبيق القيادات المدرسية لإجراءات المساءلة الذكية الدّاعمة لتحويل المدارس الحكومية إلى وحدات جودة، ومن أبررزها:

دراسة العواملة (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرف واقع المساءلة التربوية المتضمنة في قانون ونظام وتعليمات جامعة البلقاء التطبيقية المتعلقة بأعضاء الهيئة التدريسية، واستخدم الباحث أسلوب تحليل الوثائق من المنهج النوعي وذلك بغرض بناء تصور مقترح للمساءلة الذكية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في القرن الحادي والعشرين لمواكبة المعايير الوطنية مع المعايير العالمية وتوصلت الدراسة إلى أن المساءلة التربوية المتضمنة في قانون ونظام وتعليمات جامعة البلقاء التطبيقية جاءت في أغلبها مساءلة تقليدية وتتمثل في عقوبات وإجراءات تأديبية في حين جاءت بعض المواد ضمن معايير المساءلة الذكية، حيث قام الباحث ببناء تصور للمساءلة الذكية مكونا من سبعة معايير هي: تعزيز الثقة بالنفس وبالغير أهدافا وأقوالا، وأفعالًا، وتنمية مبادئ التشارك والتفاعل والإبداع والمسؤولية، وتعزيز الجودة المهنية التعليمية، وإيجاد نظم للتقويم الشامل، واستخدام أساليب التعزيز والحفز، والشفافية والحوكمة الرشيدة، والتغذية الراجعة، ويوصي الباحث الجامعات الأخرى ببحث إمكانية الاستفادة من التصور المقترح.

كما أجرت مها خير الله والسعود (٢٠١٨) دراسة هدفت تعرف درجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن، حيث تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وتكونت من مديري المدارس الثانوية الخاصة ومعلميها، وعددهم (٤٦٢) للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها على نحو عام كانت متوسطة، وجاءت جميع مجالات الدراسة في الدرجة المتوسطة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في تصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية تعزى لأثر المسمّى الوظيفي، كانت لصالح المديرين، وسنوات الخبرة (١١ سنة فأكثر)، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية تعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي .

أما دراسة بيرهل وليني (Berryhil & Linney, 2016) فهدفت تعرف درجة فهم مديري المدارس الثانوية في استراليا لتأثير المساءلة الإدارية على العملية التعليمية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي عن طريق تطبيق استبانة تكونت من (٣٠) فقرة على عينة تكونت من (١٤) من مديري المدارس الثانوية في استراليا، أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يعون أهمية تطبيق المساءلة الإدارية في مدارسهم، ويدركون دورها في تحسين العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المحددة.

كما أجرى أتفيا (Ataphia, 2014) دراسة هدفت تقييم واقع المساءلة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية في ولاية الدلتا في نيجيريا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي عن طريق تطبيق استبانة تكونت من (٢٥) فقرة على عينة من مديري المدارس تكونت من (٣١) مديراً، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس مرتفعة، كما وأظهرت النتائج عدوم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توجهات مديري المدارس نحو تطبيق المساءلة الإدارية تبعا لمتغيري الجنس والخبرة الإدارية .

مما سبق، يتبين أن الدراسات السابقة تناولت موضوعي الجودة والمساءلة بشكل مستقل، حيث وردت دراسات تناولت المساءلة والمساءلة الذكية وتطبيقاتها، وأخرى تناولت الجودة والجودة الشاملة ومعاييرها، أما هذه الدراسة تتفق مع الدراسات السابقة بتناولها متغيري المساءلة الإدارية والذكية، والجودة والجودة الشاملة، إلّا أنها جمعت بين الجودة والمساءلة وعرضت المساءلة كأداة لتحقيق الجودة فلا جودة دون مساءلة، ولا مساءلة مثمرة دون وجود نمط قيادي يعنى بالجودة الشاملة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تحددت مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحثين في مجال التربية والتعليم حيث لاحظا أن المساءلة والمحاسبة التقليدية التي تتمحور في أساسها على عقوبات وإجراءات تأديبية بحق أعضاء الهيئة التدريسية لم تعد تجدي نفعا والتطور الحادث في الألفية الثالثة، حيث عمد الباحثان في هذا البحث إلى الكشف عن واقع المساءلة التربوية المتبع في المدارس الحكومية واقتراح تصور لتعريف قادة المدارس الحكومية وأعضاء هيئة التدريس بالمساءلة الذكية وفقا للمعايير والمؤشرات الوطنية والعالمية، وتمثلت مشكلة هذه الدراسة بالإجابة عن السؤال الآتي: ما درجة تطبيق القيادات المدرسية لإجراءات المساءلة الذكية الداعمة لتحويل المدارس الحكومية إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسية؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة بما ستقدمه من فائدة للباحثين في مجال التربية وخاصة فيما يتعلق بجودة التعليم والمساءلة ودور القيادات التربوية في تجويد العمليات والمخرجات، بالإضافة إلى اعتبارها نقطة انطلاق لأبحاث أخرى من خلال الاستفادة من الأدب النظري والأداة المستخدمة ونتائج الدراسة.

الأهمية التطبيقية:

يؤمّل أن تفيد نتائج الدراسة الجهات التالية:

- المخططون التربويون إذ يمكن استخدام هذا الدليل للمساعدة في تحديد الأهداف ضمن الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم.
- قادة المدارس، للاسترشاد بالدليل في تحسين الممارسات القيادية نحو الجودة.
- مديرية إدارة الإشراف للاستفادة من الدليل في إعداد الحقائب التدريبية الخاصة في تطبيق المساءلة الذكية داخليا (داخل المدرسة).

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى إلى معرفة درجة تطبيق القيادات المدرسية لإجراءات المساءلة الذكية الدّاعمة لتحويل المدارس الحكومية إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسية.

مصطلحات الدراسة:

تشتمل هذه الدّراسة على المفاهيم والمصطلحات الأساسية التالية وسيتم تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً على النحو الآتي:

إجراءات المساءلة (مفاهيمياً): "مجموعة الأساليب والوسائل التي يلجأ لها قائد – قائدة المدرسة في تفعيل المساءلة من أجل التخلص من السلوكيات غير المرغوبة لتحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية" (Newman, 2014, 23).

إجراءات المساءلة (إجرائيًا): الأساليب والاستراتيجيات التي يتبعها القائد المُسائِل في منظمته بهدف الاصلاح وتحسين الجودة في النظام ككل (مدخلات، عمليات، مخرجات) وفقا لمؤشرات ومعايير واضحة ومعلنة، وتم قياسها بدرجة استجابة عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة الخاصة بمجال المساءلة.

المساءلة الذكية Smart Accountability (مفاهيميًا): "هي إطار عمل لضمان فعالية المدارس وكفاءتها تجاه الصالح العام، بحيث تعمل على أكمل وجه لتنمية طلبتها، وتستخدم مجموعة غنية من البيانات التي تعطي التعبير الكامل لنقاط قوة المدرسة وضعفها في تحقيق إمكانات هؤلاء الطلبة، وتجمع بين العمليات الداخلية للمدارس ومستويات الرصد الخارجية الملائمة لحالة التنمية في كل مدرسة على حدى" (Dunford, 2009, p1).

المساءلة الذكية (إجرائيًا): أسلوب قيادي ينتهجه قادة التّجويد في المنظمات التربوية لغايات الاصلاح والارتقاء بمستوى أداء المعلمين، ورفع مستوى تحصيل الطلبة، وتجويد مخرجات العملية التربوية بشكل عام، من خلال التركيز على شفافية الأسلوب ووضوح المعايير، والمهام لكل فرد داخل المنظمة، وتم قياسها بدرجة استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة الخاصة بالمساءلة الذكية.

الجودة (مفاهيمياً): هي ملاءمة السلع والخدمات لاستخدام العملاء ومطابقتها للمواصفات التي تلبي احتياجاتهم وتوقعاتهم.

الجودة (إجرائيًا): مطابقة المنتج للمواصفات والمعايير الموضوعة وتم قياسها بدرجة استجابة عينة الدراسة على فقرات الاستبانة الخاصة بالجودة.

حدود الدراسة: تتمثل حدود الدّراسة بالآتي:

- **حدود بشرية:** اقتصرت هذد الدراسة على القيادات التربوية في المدارس الحكومية.
- **حدود مكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في الأردن.
- **حدود زمانية:** تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١.

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج المسحي التطويري، باعتباره الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة من خلال جمع البيانات وتحليلها وتحليل النتائج وتفسيرها من خلال ارتباطها بالواقع، وفي ضوء ذلك تم معرفة درجة تطبيق القيادات المدرسية لإجراءات المساءلة الذكية الداعمة لتحول المدارس إلى وحدات جودة في المدارس الحكومية، وسيتم إجراء الدراسة وفق المراحل الآتية:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من قادة المدارس _ مديري ومديرات _ الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم وعددهم (٣٨٥٣) مدير ومديرة. **وتم** اختيار عينة طبقية عشوائية من مديري ومديرات المدارس الحكومية في وزارة التربية في الأردن توزعت على ثلاثة أقاليم: الشمال (اربد)، والوسط (عمان)، والجنوب (الطفيلة) مكونة من (٧٧١) مديرًا ومديرة، وفقًا لجدول العينات (Magic Systems, 2021)

أداة الدراسة:

ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة تكونت من (٤٤) فقرة توزعت على ثلاثة مجالات(**التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء، المشاركة والمسؤولية**، والاهتمام بجودة التعليم).

ولأغراض التحليل الإحصائي أعطيت بيانات الدراسة الدرجات التالية لفقرات درجة التطبيق وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي. درجة منخفضة جدًا(١) ، درجة منخفضة(٢)، درجة متوسطة(٣)، درجة كبيرة(٤)، درجة كبيرة جدًا(٥)

وتم نقسيم الإستجابة من (٥ – ١) إل ٣ فئات متساوية الطول، أي بطول ١,٣٣ وبذلك:

- يعتبر المتوسط الحسابي ذو درجة منخفضة إذا قل عن ٢,٣٣.
- يعتبر المتوسط الحسابي ذو درجة متوسطة إذا تراوح بين ٢,٣٤ – ٣,٦٧.
- يعتبر المتوسط الحسابي ذو درجة مرتفعة إذا زاد عن ٣,٦٨ – ٥.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام صدق المحتوى (Content Validity) إذ تم عرضها بصورتها الأولية على (١٠) من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعات الأردنية للحكم على درجة انتماء الفقرات للمحاور التي سيتم تحديدها، والصياغة اللغوية وإخراج الأداة بشكل عام، للتأكد من أن الأداة تقيس الهدف المراد قياسه، وقد تم تعديل الفقرات في ضوء ملاحظات المحكمين.

ثبات أداة الدراسة:

للتّحقق من ثبات أداة الدّراسة، تمّ حساب مُعامل ثبات الاتّساق الدّاخليّ باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لكلّ مجال من مجالات الدّراسة؛ إذ تراوحت قيم معاملات الثّبات بين (0.94 – ٠,٧٨)، وتُعدّ هذه المُعاملات مُرتفعة ومُناسبة لأغراض الدّراسة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال وعلى الأداة الكلية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج سؤال الدراسة ومناقشتها: ما درجة تطبيق القيادات المدرسية لإجراءات المساءلة الذكية الداعمة لتحويل المدارس الحكومية إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمَّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرُّتب لتقديرات واقع تطبيق القيادات المدرسيّة لإجراءات المساءلة الذكيّة الداعمة لتحول المدارس الحكوميّة إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسيّة، ولكل مجال من مجالات أداة الدّراسة، والجدول (١) يُبين نتائج ذلك على النّحو الآتي:

جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المِعياريّة والرُتَب لتقديرات واقع تطبيق القيادات المدرسيّة لإجراءات المساءلة الذكيّة الداعمة لتحول المدارس الحكوميّة إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسيّة الأكاديميّة، ولكل مجال من مجالات أداة الدّراسة مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية

الرّقم	المجال	المُتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريُّ	الرُتبة	الواقع
1	مجال التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء	3.44	0.471	1	متوسّط
2	مجال المشاركة والمسؤولية	3.42	0.389	2	متوسّط
3	مجال الاهتمام بجودة التعليم	3.41	0.438	٣	متوسّط
الكُلّيّ		3.42	0432	متوسّط	

يتبيّن من نتائج الجدول (١) أنّ المُتوسّطات الحسابيّة لتقديرات درجة تطبيق القيادات المدرسيّة لإجراءات المساءلة الذكيّة الدّاعمة لتحول المدارس الحكوميّة إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسيّة، قد تراوحت ما بين (٣,٤١- ٣,٤٤)، وبواقع تطبيق مُتوسّط للمجالات جميعها؛ وجاء بالمرتبة الأولى التقويم وتنوع مؤشرات الأداء بمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٤٤). ، تلاه مجال المشاركة والمسؤولية بمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٤٢). وأخيرًا مجال الاهتمام بجودة التعليم بمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٤١). وبلغ المتوسّط الحسابيّ لتقديرات القيادات المدرسيّة لمجالات الدّراسة ككُل (٣,٤٢) بواقع تطبيق مُتوسط.

كما تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات درجة تطبيق القيادات المدرسيّة لإجراءات المساءلة الذكيّة الداعمة لتحول المدارس الحكوميّة إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسيّة على فقرات كلّ مجال على حدى، وكانت على النّحو الآتي:

المجال الأول: المشاركة والمسؤولية

لبيان درجة تقدير القيادات المدرسيّة لفقرات هذا المجال، تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لكل فقرة على حدى، وللفقرات كَكل، والجدول (٢) يبيّن ذلك.

جدول ٢: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للفقرات المتعلقة بمجال المشاركة والمسؤولية في ضوء الواقع مرتّبة تنازليًّا حسب المتوسّطات الحسابيّة

الرّقم	الفقرة	المتوسّط الحسابيّ	الانحرافُ المعياريّ	الرّتبة	الواقع
11	متابعة درجة تبادل الأفكار الدّاعمة للعمل الإبداعي بين أفراد المدرسة.	3.52	0.563	1	متوسّط
22	تحفيز طاقم المدرسة بأن يمثل القدوة الأنموذج.	3.50	0.591	2	متوسّط
24	تعزيز القيادة التشاركية بين العاملين في المدرسة.	3.48	0.597	3	متوسّط
20	تفعيل الشراكة التبادلية مع المجتمع المحلي لدعم تطوير المدرسة.	3.48	0.612	3	متوسّط
16	متابعة توظيف عمليات الإرشاد للمشاركة في التعامل الإيجابي مع المشكلات التي تواجه الطلبة.	3.46	0.658	5	متوسّط
17	توجيه المعلمين نحو تحمل المسؤولية تجاه أدائهم المدرسي.	3.46	0.626	٥	متوسّط
21	توظيف استراتيجيات ملائمة لضبط سلوك الطلبة بهدف تعديلة.	3.45	0.576	٧	متوسّط
14	التنسيق مع المعلمين حول متطلبات تنفيذ آليات المساءلة في المدرسة.	3.45	0.627	٧	متوسّط
15	مشاركة المعلمين في في عملية التقويم بهدف التخطيط لتعرف آلية التحسينات اللازمة المعززة للمساءلة.	3.42	0.667	٩	متوسّط
12	مشاركة مديرية التربية في وضع الخطط للتعامل بإيجابية مع تحديات متوقعة.	3.41	0.652	١٠	متوسّط
25	توجيه المعلمين نحو تحمل المسؤولية تجاه أدائهم المدرسي.	3.41	0.610	١٠	متوسّط
18	متابعة درجة التزام العاملين بتنفيذ المهام الموكلة إليهم.	3.41	0.616	١٠	متوسّط
13	مشاركة المشرفين في متابعة أداء (المعلمين والطلبة).	3.38	0.598	١٣	متوسّط
23	تطوير منظومة قيمية إيجابية لدى الطلبة.	3.38	0.678	١٣	متوسّط
10	التشارك مع المعلمين في صياغة الآليات التي تضمن مسؤولية كل معلم تجاه طلبته.	3.33	0.743	١٥	متوسّط
19	العمل على مشاركة أولياء أمور الطلبة في بعض الشؤون المدرسيّة التي تهمهم.	3.18	0.841	١٦	متوسّط
	الكُلّيّ	3.42	0.389	متوسّط	

يتبيّن من نتائج الجدول (٢) أنّ المتوسّطات الحسابيّة لتقديرات واقع تطبيق القيادات المدرسيّة لإجراءات المساءلة الذكيّة الداعمة لتحول المدارس الحكوميّة إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسيّة، قد تراوحت ما بين (3.52– 3.18)، وبواقع تطبيق متوسّط للفقرات جميعها؛ وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (١١) الّتي تنص على " متابعة درجة تبادل الأفكار الدّاعمة للعمل الإبداعي بين أفراد المدرسة." بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.52)، وبواقع تطبيق متوسّط. بينما جاءت الفقرة (١٩) الّتي تنصّ على "العمل على مشاركة أولياء أمور الطلبة في بعض الشؤون المدرسيّة التي تهمهم". في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.18)، وبواقع تطبيق متوسّط. وبلغ المُتوسّط الحسابيّ لتقديرات القيادات المدرسيّة على فقرات مجال المشاركة والمسؤولية ككلّ (3.42)، وانحراف معياريّ (0.389)، وبواقع تطبيق متوسط.

المجال الثاني : الاهتمام بجودة التعليم

لبيان درجة تقدير القيادات المدرسيّة لفقرات هذا المجال، تمّ حساب المُتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لكل فقرة على حدى، وللفقرات ككل، والجدول (3) يبيّن ذلك.

جدول ٣: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للفقرات المتعلقة بمجال الاهتمام بجودة التعليم في ضوء الواقع مرتّبة تنازليًّا حسب المتوسّطات الحسابيّة

الرّقم	الفقرة	المتوسّط الحسابيّ	الانحرافُ المعياريّ	الرّتبة	الواقع
26	الحث على استثمار المواقف المدرسيّة لتطوير الأداء المدرسي.	3.48	0.612	1	متوسّط
38	التركيز على ربط المعرفة بالحياة.	3.48	0.629	1	متوسّط
28	توجيه المعلمين لعلاج نقاط الضعف في أدائهم.	3.47	0.610	3	متوسّط
36	متابعة توظيف المعلمين (لكفايات ومهارات التعامل) مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة: (الموهوبين، وبطيئي التعلم، وصعوبات التعلم)	3.47	0.601	3	متوسّط
35	التأكد من استخدام المعلمين لموارد المدرسة بفاعلية.	3.47	0.618	3	متوسّط
33	متابعة الإفادة من البريد الإلكتروني للتواصل المستمر مع أولياء أمور الطلبة.	3.45	0.640	٦	متوسّط
32	تشجيع المعلمين على التقويم الذاتي لدرجة استخدامهم كل ما هو حديث من تقنيات تعليمية لتحسين أدائهم.	3.45	0.652	٦	متوسّط
37	التركيز على التنويع في إستراتيجيات التدريس لمراعاة الفروق الفردية بما يلبي احتياجات الطلبة.	3.43	0.658	٨	متوسّط
31	مناقشة المعلمين في سبل تطوير مرافق المدرسة.	3.43	0.635	٨	متوسّط
34	التأكد من توفر الإمكانات المادية اللازمة لتطوير الأجهزة المدرسيّة.	3.42	0.657	١٠	متوسّط
39	توظيف (استراتيجيات وأساليب) متنوعة لتعديل سلوك الطلبة.	3.41	0.700	١١	متوسّط
40	توفير بيئة صحية آمنة يتم صيانتها بشكل مستمر.	3.41	0.680	١١	متوسّط
29	تعزيز استخدام المعلمين لأساليب التدريس القائمة على مبدأ التعلم التشاركي.	3.37	0.600	١٣	متوسّط
30	التأكد من رضا أولياء الأمور عن مستوى تقدم أبنائهم الطلبة بشكل دوري مستمر.	3.36	0.710	١٤	متوسّط
27	متابعة المعلمين في عملية إثراء المنهاج بما يساعد في تحقيق جودة العملية التعليمية التعلمية.	3.10	0.890	١٥	متوسّط
الكُلّيّ		3.41	0.438	متوسّط	

يتبيّن من نتائج الجدول (٣) أنّ المتوسّطات الحسابيّة لتقديرات واقع تطبيق القيادات المدرسيّة لإجراءات المساءلة الذكيّة الداعمة لتحول المدارس الحكوميّة إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسيّة، قد تراوحت ما بين (3.48– 3.10)، وبواقع تطبيق متوسّط للفقرات جميعها؛ وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرتين (٢٦) و (٣٨) اللّواتي تنصّان على "الحث على استثمار المواقف المدرسيّة لتطوير الأداء المدرسي."، و"التركيز على ربط المعرفة بالحياة." بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.48)، وبواقع تطبيق متوسّط. بينما جاءت الفقرة (٢٧) الّتي تنصّ على "متابعة المعلمين في عملية إثراء المنهاج بما يساعد في تحقيق جودة العملية التعليمية التعلمية". في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.10)، وبواقع تطبيق متوسّط. وبلغ المُتوسّط الحسابيّ لتقديرات القيادات المدرسيّة على فقرات مجال الاهتمام بجودة التعليم ككلّ (3.41)، وانحراف معياريّ (0.438)، وبواقع تطبيق متوسط.

المجال الثالث: التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء

لبيان درجة تطبيق القيادات المدرسيّة لفقرات هذا المجال، تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لكل فقرة على حدى، وللفقرات ككل، والجدول (٤) يُبين ذلك.

جدول (٤): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات للفقرات المتعلقة بمجال التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء في ضوء الواقع مرتّبة تنازليًّا حسب المتوسّطات الحسابيّة

الرّقم	الفقرة	المتوسّط الحسابيّ	الانحرافُ المعياريُّ	الرّتبة	الواقع
45	التأكد من استخدام المعلمين مؤشرات تثبت حسن الأداء في المدرسة.	3.55	0.617	1	متوسّط
47	تعزيز مهارات تطوير أدوات التقويم باستمرار لدى المعلمين.	3.54	0.666	2	متوسّط
48	التأكد من استخدام نتائج التقدم المحرز بهدف التطوير.	3.54	0.599	2	متوسّط
51	متابعة تحصيل الطلبة بشفافية بما يعكس أداء الطلبة الواقعي الفعلي.	3.51	0.667	4	متوسّط
46	المقارنة بين نتائج تحصيل الطلبة لدى أكثر من معلم في نفس المدرسة.	3.50	0.633	5	متوسّط
50	متابعة أداء المعلمين باستخدام مؤشرات أداء متنوعة.	3.47	0.690	6	متوسّط
49	الإفادة من توظيف نتائج التقويم في تعديل المنهاج.	3.46	0.700	٧	متوسّط
44	توجيه المعلمين لتقويم الوسائل التعليمية المستخدمة.	3.45	0.664	٨	متوسّط
53	التأكد من استخدام نتائج التقدم المحرز بهدف التطوير.	3.44	0.724	٩	متوسّط
52	استخدام نتائج تقويم الطلبة الفردية التراكمية للمدرسة بفاعلية لدعم العملية التعليمية التعلمية للطلبة.	3.44	0.700	٩	متوسّط
43	تفعيل مشاركة أولياء الأمور في عملية تقويم أبنائهم الطلبة.	3.41	0.717	١١	متوسّط
41	متابعة توظيف المعلمين لمهارات التقويم الذاتي.	3.25	0.790	١٢	متوسّط
42	تمكين المعلمين من تعديل المواقف غير الملائمة التي يمارسونها خلال جلسات حوارية معهم.	3.22	0.784	١٣	متوسّط
الكُلّيّ		3.44	0.471	متوسّط	

تبيّن من نتائج الجدول (٤) أنّ المتوسّطات الحسابيّة لتقديرات واقع تطبيق القيادات المدرسيّة لإجراءات المساءلة الذكيّة الداعمة لتحول المدارس الحكوميّة إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسيّة، قد تراوحت ما بين (3.55– 3.22)، وبواقع تطبيق متوسّط للفقرات جميعها؛ وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (٤٥) الّتي تنص على "التأكد من استخدام المعلمين مؤشرات تثبت حسن الأداء في المدرسة " بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.55)، وبواقع تطبيق متوسّط. بينما جاءت الفقرة (٤٢) الّتي تنصّ على "تمكين المعلمين من تعديل المواقف غير الملائمة التي يمارسونها خلال جلسات حوارية معهم". في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٢٢)، وبواقع تطبيق متوسّط. وبلغ المُتوسّط الحسابيّ لتقديرات القيادات المدرسيّة على فقرات مجال التقويم الشامل وتنوع مؤشرات الأداء ككلّ (3.44)، وانحراف معياريّ (0.471)، وبواقع تطبيق متوسط.

بينت نتائج الدراسة أن المُتوسّطات الحسابيّة لتقديرات درجة تطبيق القيادات المدرسيّة لإجراءات المساءلة الذكيّة الدّاعمة لتحول المدارس الحكوميّة إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسيّة، قد تراوحت ما بين (٣,٤١- ٣,٤٤)، وبواقع تطبيق مُتوسّط للمجالات جميعها؛ وجاء بالمرتبة الأولى التقويم وتنوع مؤشرات الأداء بمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٤٤). ، تلاه مجال المشاركة والمسؤولية بمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٤٢). وأخيرًا مجال الاهتمام بجودة التعليم بمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٤١). وبلغ المتوسّط الحسابيّ لتقديرات القيادات المدرسيّة لمجالات الدّراسة ككُل (٣,٤٢) بواقع تطبيق مُتوسط. وترى الباحثة أن هذه النتائج تعكس الصورة الحقيقية لتراجع جودة المخرجات والتي ظهرت جليا بنتائج طلبة المملكة في الاختبارات الدولية والمحلية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إلى التوجه العام نحو الأنشطة اللامنهجية الموجهة وارتباط التقييم العام للمعلمين والقيادات بناء على هذه الأنشطة ودرجة الترويج لها دون ايلاء الاهتمام لما يحدث داخل الغرف الصفية من عمليات تعلم وتعليم.

وترى الباحثة ومن خلال عملها كمقيم في وحدة جودة التعليم والمساءلة ومن خلال زياراتها المختلفة للمدارس على اختلاف مستوياتها أن نتائج الدراسة الحالية قد لا تمثل الواقع الفعلي لدرجة تطبيق القيادات المدرسية لإجراءات المساءلة الذكية، علمًا أنّ هذه النتائج توافقت ونتائج دراسة خير الله والسعود (٢٠١٨) بوجود فارق جوهري أنّ الدّراسة الحالية استهدفت المدارس الحكومية ودراسة خير الله والسعود استهدفت المدارس الثانوية الخاصة حيث وجود فارق كبير بين النّظام الدّاخلي للقطاعين وانعكاس ذلك على أداء العاملين والتزامهم.

التوصيات:

١. العمل على إعداد دليل إداي لمساعدة ومساندة المدارس الحكومية وقياداتها على تفعيل إجراءات المساءلة الذكية الدّاعمة لتحويل إلى وحدات جودة.
٢. منح المدارس التي تحرز تقدمًا في مستوى مخرجاتها (تحصيل طلبتها) على الاختبارات الدولية والمحلية ونتائج الثانوية العامة وتحقق نقاط قوة تتجاوز العشرة في ضوء مؤشرات المدرسة الفاعلة مساحة من اللامركزية المؤطرة وغير المطلقة.
٣. اعداد البرامج التدريبية الخاصة بالمساءلة الذكية وتوجيهها للمدارس وكوادرها كمؤسسات تعليمية.
٤. متابعة المشرفين وزياراتهم للمدارس والفعاليات الإشرافية التي يقومون بها مع التركيز على مجتمعات التعلم المبنية على حاجات حقيقية والتي تتسجم وقائمة الحاجات التدريبية النى تم إعدادها.
٥. العمل على نشر ثقافة المساءلة بشكل عام والمساءلة الذكية بشكل من خلال اللقاء والنشرات التوعوية والفيديوهات التعليمية.
٦. توجيه الاشراف التربوي للعمل على دعم (المعلمين/المعلمات) وبشكل مستمر وتنميتهم في مجال الاستراتيجيات والتقويم وتفعيل أدوات التقويم لواقعي لدعم التعلم والتعليم وتجويد المخرجات.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- خيرالله، مها سليمان عارف والسعود، راتب سلامة (٢٠١٨). درجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن، **دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، المجلد (٤٥)، العدد (٤)، ملحق (٢)، ص (٤٣٩ – ٤٦٤).تم الاسترجاع من الموقع بتاريخ ٢٠٢٠/٣/١٥
- حويل، إيمان (٢٠١٢). واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح، نابلس: فلسطين.
- الداهوك، هبة وهيب سعيد (٢٠١٤). **تصور مقترح لتطوير ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية. غزة: كلية التربية قسم الأصول.
- الطويل، هاني عبد الرحمن (٢٠١٩). **أبدال في إدارة النظم التربوية وقيادتها، الإدارة في الإيمان**. عمان: دار وائل للنشر.
- الطويل، هاني عبد الرحمن (٢٠١٨). **الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**، عمان: دار وائل للنشر.
- العواملة، عبدالله أحمد (٢٠١٩). تصور مقترح للمساءلة الذكية لدى أعضاء هيئة التدريس في القرن الحادي والعشرين: دراسة حالة جامعة البلقاء التطبيقية، **مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية**، ع (٢١)، ١٩ – ٢٨. http://search.mandumah.com/Record/959445.

- **مبادرة بيرل** (٢٠١٣). تم الاسترجاع الموقع الإلكتروني في تاريخ ٤/١٤ /٢٠٢٠
- مصطفى، رامي محمد خليل (٢٠١٧). **درجة تطبيق مباديء إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط. عمان. الأردن.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨). **دليل الجودة الشاملة**.

المراجع الأجنبية:

- Ataphia, D. (2014). An Assessment of Accountability among Teachers in Secondary School in Delta State. **African Journal of Social Sciences**, 1(1), pp 115 – 125.
- Berryhil, B. & Linney, L. (2016). **School accountability in the Western Australian Public school sector: Perceptions of leaders in the field.** M. A thesis, Murdoch University perth Western Australia.
- Cowie, M. & Croxford, L. (2017). **Intelligent Accountability: Sound-Bite or Sea-Change? Scottish education**, 43, retrieved from: http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20files/Brief043.pdf.
- Dunford, J. (2009). **Accountability in education**. Public Services Trust Seminar.
- European Commission (2017). Quality assurance for school development
- Earl, R & Bradley, b. (1995). Guiding Principles for policy development on Quality assurance in school education, ET2020 **working Group Schools 2016-2018**.
- Lawanda, E. (2015). **Accountability Practices of School Counselors**, Unpublished Master Thesis Auburn University, Thesis, and Dissertation. http://hdl.handle.net/10415/1715.
- Magic System, 22, 2021.
- Vanderploeg,G. (2013): "TQM – self based – assessment in education sector: Experiences from Swedish upper secondary school project, **Quality Assurance in Education**, (14), 47-88.

- Moses, W. David K. & Stephen O. (2006). Total quality management in secondary schools in Kenya: extent of practice, **Quality Assurance in Education**, 14(4), pp. 339 – 362.
- Crooks, K. (2003).,). Continues improvement depending on principas of total quality management as applicated on educational environment, **National Institute for Automotive Services Excellence, USA**, (10), 2-8.
- Weller, L. D. (2000) School attendance problems: Using thal TQM tools to identify root causes. **Journal of Total Management in Educational Administra+-tion**.