

درجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن

مها سليمان عارف خيرالله، راتب سلامة السعود *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف درجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن. وعليه، فقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وتكوّنت من مديري المدارس الثانوية الخاصة ومعلميها، وعددهم (462) خلال العام الدراسي (2015-2016). ولتحقيق هدف الدراسة طوّر الباحثان استبانة تكوّنت من (58) فقرة موزعة على عشرة مجالات، هي: الشفافية، وسرعة كشف الانحرافات، ونظام الشكاوى، والثقة والالتزام، والاتصال والتواصل، والشمولية والمرونة، والانضباط المدرسي، والمعلمون، والطلبة، والتحسين المستمر. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ واقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها على نحو عام كانت متوسطة؛ إذ بلغ متوسط الحسابي (3.04)، بانحراف معياري (0.52)، وجاءت جميع مجالات الدراسة في الدرجة المتوسطة. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية تُعزى لأثر المُسمى الوظيفي، كانت لصالح المديرين، وسنوات الخبرة (11 سنة فأكثر)، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية تُعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي. ويوصي الباحثان بنشر الوعي لدى مديري المدارس ومعلميها حول أهمية تطبيق مفهوم المساءلة التربوية الذكية ومبادئها، التي تقوم على تبادل الثقة، وتهتم بكشف الانحرافات، وتحسين الأداء، والابتعاد عن تصيّد الأخطاء، وضرورة تفعيل نظام إلكتروني للشكاوى يساعد في عملية تتبّعها على نحو سريع، ثمّ معالجتها، ورفع مستوى الشعور بالأمن والاستقرار الوظيفي لدى معلمي المدارس؛ لأنّ التعليم لا يستقيم من غير تحقيق هذا الجانب، وتنمية الاتجاه الإيجابي لدى المعلمين نحو التعلّم الذاتي، من خلال عقد الدورات التدريبية، وتوفير مناهج تكسب الطلبة مهارات التعامل مع أجواء الانفتاح والعولمة، فضلاً عن إكسابهم القيم والاتجاهات الأخلاقية التي تشكّل لهم درعاً أمام موجات الانحراف، ونشر تقارير دورية تكشف فيها عن مستويات المدارس الخاصة للمجتمع المحلي، وعمل دراسات نوعية في مجال المساءلة التربوية الذكية.

الكلمات الدالة: المساءلة التربوية الذكية، المدارس الثانوية الخاصة.

المقدمة

لما كانت التربية تودّي دوراً رئيساً ومهماً في حياة الأفراد والجماعات، فقد أصبحت استراتيجية قومية لكلّ شعوب العالم، لا تقلّ أهميتها من حيث الأولوية عن أولوية الدفاع، والأمن القومي؛ وذلك لأنّ رقيّ الشعوب وتقدّمها وحضارتها تعتمد على نوعية الأفراد وليس على عددهم. ولتزايد أهمية التربية في حياة الشعوب فقد أصبحت تمثل اهتماماً قومياً لكلّ الحكومات، ولا يمكن لأيّ حكومة أن تترك ميدان التربية لتتولاه الجهة المحليّة من غير توجيه قومي من جانب الدولة.

وقد أكد القواسمي وخزاعله والسخني (2012) أنّ التربية أصبحت تمثل عصب حياة الشعوب، وهي وسيلة المجتمعات الأساسية في النمو الاقتصادي والثقافي والاجتماعي، وركيزة رئيسة في حلّ مشكلات المجتمع التنموية. وفي ذات السياق، فقد أشار عليمات (2004) إلى أنّ الأنظمة التربوية تُعدّ صورة لحياة المجتمع تعكس فكره التربوي والاجتماعي، وتشير إلى مدى نموه وتطوره، وتحدّد طموحه المستقبلي وتطلّعاته اللاحقة. والنظام التربوي هو أكثر أنظمة المجتمع التي تحتاج إلى التغيير والتعديل المستمرين؛ انطلاقاً من أنّ التربية عملية نمو، وأداة تغيير في المجتمعات نحو تحقيق الأهداف المرسومة.

ولما كان النظام التربوي يشكّل دعامة رئيسة لفلسفة أيّ مجتمع من المجتمعات الإنسانية وقيمه، فقد أصبح لازماً عندها أن يرتقي بنظام المساءلة لتتواءم مع متطلّبات أيّ تعديل، أو أيّ تحديث في هذا النظام من أجل رصد مواطن الضعف والقوة

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الاردنية. تاريخ استلام البحث 2016/5/16، وتاريخ قبوله 2016/6/18.

ومراقبتها؛ حتى تجري المساءلة في وقت مبكر بُغْيَة التحسين؛ لذا فإنّ المساءلة في هذه النظم تعدّ مطلباً تربوياً رسمياً وأساسياً، وهي أداة مهمة وفعّالة تضمن تعليمًا فعّالاً على جميع المستويات، والمراحل التعليمية (Champan, 1996). من هنا، يجب أن يكون لمفهوم المساءلة Accountability مكانته الخاصة في سياق النظام التربوي؛ فالمساءلة في التربية تشكّل مطلباً لفئات المجتمع وشرائحه كافّة من أجل التأكد من مدى تحقيق النظم التربويّة توقّعات مجتمعاتها. وتكمن أهمية هذا المطلب خاصة، انطلاقاً من ملاحظة الكثير من التساؤلات التي تُثار حول مدى فاعليّة مُخرجات النظم التربويّة ومقدار كفايتها، ومدى نجاحها في بناء الأطر المعرفيّة والقيميّة والاتجاهيّة والمهاريّة المتعلّقة بمدخلاتها البشريّة من الطلبة، وكذلك ما يُتوقع منها في سياق خدمة المجتمع، وإثراء المعرفة والفكر الإنساني، إضافة إلى مُخرجها الرئيس، وهو بناء الإنسان الصالح. ولعلّ تقرير أمة في خطر A Nation At Risk الذي أعدته الهيئة الوطنيّة للتّميّز في التعليم The National Commission on Excellence in Education، وصدر في عام (1983)، يعدّ دليلاً ساطعاً على المساءلة التي قامت بها إحدى الدول المتقدّمة لواقع نظامها التربوي ومعطياتها. علماً أنّ الجذور التاريخيّة لحركة المساءلة تعود إلى بداية القرن العشرين (1900)؛ حيث ربطها العديد من الكُتّاب بحركة الإدارة العلميّة لفريدريك تايلر، ومع أنّها شهدت تراجعاً في الفترة ما بين (1930-1940) فإنّها عادت في الخمسينيّات، وذلك بعد إطلاق المركبة الفضائيّة السوفييتيّة (Sputnik) عام (1957)، التي حرّكت النظام التربويّ الأمريكي نحو تأكيد تدريس الرياضيات والعلوم؛ إذ رافق هذه الحركة زيادة الاهتمام بالمساءلة التربويّة، بحيث اعتُمدت في البرامج التربويّة في ستينيّات ذلك القرن (الزعبى، 2003).

إنّ المساءلة التربويّة بجوانبها وأبعادها وعملياتها ليست تحقيقاً أو محاكمة حسّ، بل هي جملة من العمليات والأساليب التي يُتَحَقَّقُ بمقتضاها من أنّ الأمور تسير وفقاً لما هو مخطّط لها؛ أي أنّ الأداء يتمّ ضمن الأطر التي حدّتها الأهداف والمرامي، ووفق المعايير المُتفق عليها للوصول بالنظام إلى مستوى متميّز من الكفايّة والفاعليّة، ومن غير أيّ تسبّب أو إهدار. على الرّغم ممّا سلف، فإنّ هناك سلبات للمساءلة، ومنها أنّها ترفع درجة القلق لدى العاملين، وبالذات حول الأسلوب الذي سيعتمد في تقييمهم، وإهمال الفروق بينهم، وصعوبة قياس المخرجات التربويّة، وعدم وجود معايير مُتفق عليها (بطاح، 2006).

من هنا، فإنّ الهدف الرئيس من المساءلة التربويّة لا يتحقّق بتصيّد الأخطاء، ومعاينة مرتكبيها، بل يسعى إلى قياس نشاط المرؤوسين وتصحيحه، ومحاولة اكتشاف الأخطاء والانحرافات في مجال العمل وعلاجها، والعمل على عدم تكرارها في المستقبل؛ بُغْيَة رفع مستوى الأداء، وتحقيق أهداف العمليّة التعليميّة بأعلى جودة وأقلّ تكلفة ممكنة (جوهر ورضوان، 2014).

لقد أشارت أونورا أونيل (O'Neil, 2013) أنّ أغلب المساءلات التي تتولّتها نُظم التعليم تتعلّق بالمساءلة من الخارج باتّجاه الفرد، سواء أم مديراً كان أم معلّماً أم مؤسّسة، وهو ما يعرف بالمساءلة الإداريّة، وانتقدت ما تراه من أساليب إداريّة تفتيشيّة في المساءلة، واصفة إياها بالمساءلة "ذات الأسنان الحادّة"، التي عدّتها قائمة على غياب الثقة بالعاملين. وممّا يحسُنُ ذكره في هذا السّياق، أنّ أونورا أونيل (O'Neil, 2013) أول من استخدمت مصطلح المساءلة التربويّة الذكيّة، وكان ذلك في عام (2002)؛ إذ أوضحت أنّ أنظمة التّقييم الخارجيّة تقلّل من الثقة التي يحتاج إليها المهنيّون ليكونوا فاعلين، وأنّه لا بدّ من إعطاء العاملين دوراً بارزاً في تأمل أعمالهم ومراجعتها وتقويمها وتحسينها. ومن هنا برز مفهوم المساءلة التربويّة الذكيّة Smart Educational Accountability القائمة على تعزيز الثقة بالعاملين، ورفع روحهم المعنويّة، وتوفير إحساس قوي بمسؤوليتهم المهنيّة، وإثارة روح المبادرة لديهم، ممّا يعني أنّ المساءلة الذكيّة في حدّ ذاتها ينبغي أن تنطوي على زيادة دافعيّة العاملين لا على إحباطهم.

وقد اهتمّ الأردنّ بالتعليم كراسمال بشري منذ مدّة طويلة نسبياً، حتى إنه تمكّن من تحقيق تعميم التعليم الكميّ؛ حيث باتت التربية أكبر قطاع في الدولة والمجتمع، وانتشرت المدارس الخاصّة في كلّ زاوية من زوايا الوطن، فوصل عددها في مدينة عمّان وحدها إلى نحو خمسمائة، وقد باتت هذه الزيادة لا تخضع لاستراتيجيّة تربويّة، ولا تخدم رؤيا منهجيّة لإعداد الجيل الناشئ؛ بسبب عجز وزارة التربية والتعليم عن أداء دورها المتعلّق بالمساءلة التربويّة والرّقابة الفعّالة، ممّا أوجد وضعاً صعباً انعكس على الطلبة ومستوى إعدادهم، وعلى آبائهم ومستوى قدراتهم الماديّة، فضلاً عن خلق مجتمع غير متجانس يهدّد الوحدة الوطنيّة؛ نظراً إلى تنوّع البرامج التربويّة، وغياب توحيد الثقافة الوطنيّة لجميع أبناء المجتمع من جهة أخرى (الفريجات، 2015).

كما شهد قطاع المدارس في التعليم العامّ نتيجة الظروف السياسيّة التي تحيط بالمنطقة منذ التسعينيّات، وازدياد أعداد القادمين إلى الأردنّ من الدول المجاورة، والتحاق أبنائهم في مدارس هذا القطاع، اكتظاظاً في الصّفوف بصورة أصبح معها التعليم العامّ يعاني من مشكلات عديدة، إضافة إلى أنّ التحاق أبناء هؤلاء الوافدين بمدارس القطاع الخاصّ قد أدّى أيضاً إلى زيادة مضطّرة في أعداد المدارس الخاصّة في الأردنّ.

وعليه، فإن مدير المدرسة الفعّال هو الذي يمارس المساءلة الذكيّة، فيقدّم ملاحظاته عن الأداء المتدنّي بطريقة تجعل المعلم يقرّ بما ارتكبه من أخطاء، ويعدّ بألا تتكرّر، منطلقاً في ذلك من التزام مهني أخلاقي، وتحت طائلة المساءلة التربويّة التي قد تلحق الضرر بمن يصير على ارتكاب الأخطاء المقصودة، أو غير المقصودة (عايش، 2009).

بناءً على ما سلف، يمكن القول إنّ المؤسسة التربويّة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لخدمة أغراض محدّدة ومرامٍ وغايات واضحة؛ لذا يجب أن تخضع للمساءلة الذكيّة؛ كي يضمن المجتمع التحقق الفاعل والإسم همّ الوعي لنظامه التربوي في بناء الإنسان الذي يلبي طموحاته ويحقق له استمراريّة وجوده. ونظراً إلى أهميّة المساءلة التربويّة الذكيّة، فإنها تُعدّ من المبادئ الحديثة في التعامل الإداري، التي تضمن تحقيق ترابط المعلمين مهنيّاً، وتحسّن من أداء المدرسة والنظام التعليمي من خلال توفير فرص للتعلّم، والتطوير المستمرّ.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحثان، من خلال معاشتهما الواقع التربوي، تغليب الجوانب العاطفيّة والإنسانيّة على حساب الجوانب المهنيّة والموضوعيّة، فضلاً عن ظهور ثقافة المحسوبيّة في بعض المواقف في الوسط التربوي. وفي ضوء ذلك، ظهرت حاجة المدارس إلى زيادة فاعليّة المساءلة الذكيّة لما لها من دور فعّال في تحسين مُخرجات التعليم، ودعم المسؤوليّة المهنيّة والمبادرة بما يضمن جودة التعليم المطلوبة، والحفاظ على الثقة، والانفتاح والصدق. ويرى الباحثان أنّ المتاجرة بالتعليم وتحقيق الأرباح باتت ظاهرة سلبية، وقد تفاقمت هذه الظاهرة في غياب المساءلة التربويّة الذكيّة من قبل جميع الجهات المعنيّة، سواء المسؤولّة عن ترخيص العمل في هذه المدارس، أو مراقبة البرامج التي تدرّسها خارج منهاج وزارة التربية والتعليم.

ولما كانت المدرسة أولى المؤسسات المجتمعية المهمّة التي تسعى إلى أن تؤدّي رسالتها على الوجه المطلوب، فإنّ الجدير بالذكر في هذا السياق أنّ هناك مدارس لا تؤدّي هذه الرسالة على أكمل وجه؛ إمّا لظروف خاصّة بالمدرسة أو لمعوقات أخرى خارجيّة. وعليه، فإنّ المساءلة التربويّة تُعدّ واحدة من القضايا الأكثر حساسيّة وأهميّة في التعليم والمدارس؛ فالإداريون، والمعلّمون، والطلبة، والآباء، والمجتمع قلقون بخصوص نوعيّة التعليم ونظام المساءلة المتبع في المدارس، الذي ينبغي له أن يضمن سير العملية التربويّة على نحو يؤدّي إلى مدارس فعّالة. ويُعدّ موضوع أداء المعلمين من الموضوعات المهمّة لتعرّف قدرة المؤسسات التربويّة في تحقيق أهدافها، والوصول إلى غايتها على نحو عام.

وبدأ، فإنّ الغرض من هذه الدراسة هو تعرف درجة تطبيق المساءلة التربويّة الذكيّة في المدارس الخاصّة في الأردنّ، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما درجة تطبيق المساءلة التربويّة الذكيّة في المدارس الثانويّة الخاصّة في الأردنّ؟

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف درجة تطبيق المساءلة التربويّة الذكيّة في المدارس الثانويّة الخاصّة في الأردنّ، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما درجة تطبيق المساءلة التربويّة الذكيّة في المدارس الثانويّة الخاصّة في الأردنّ من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلّميها؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha = 0.05$) في تصوّرات مديري المدارس الثانويّة الخاصّة في الأردنّ ومعلّميها لدرجة تطبيق المساءلة التربويّة الذكيّة في هذه المدارس تُعزى لمتغيّرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمسمى الوظيفي)؟

أهمية الدراسة:

إنّ المساءلة التربويّة الذكيّة في جوهرها ومضمونها تصحيح للأخطاء، ومحاولة لمنع تكرار حدوثها، وفي الوقت نفسه تعزيز للإيجابيات وحثّ على ممارستها. علماً أنّ القيادة الإدارية المتمكّنة والواعية تفرض احترام إرادتها، فتأتي مساهمتها مقبولة من العاملين من غير الحاجة إلى تفعيل قوّة البُعد القانوني. وعليه، فتؤمّل هذه الدراسة أن تفيد نتائجها:

- مديري ومديرات المدارس الخاصّة والعامة في الأردنّ، وذلك من خلال إمكانية تطبيق النموذج الإداري المقترح لتطبيق المساءلة التربويّة الذكيّة والإفادة من نتائجها.

- وزارة التربية والتعليم في الأردنّ، من حيث تبني صانعي قراراتها النموذج الإداري المقترح في هذه الدراسة، واتخاذ ما يلزم من إجراءات لتفعيلها.

- تلقي هذه الدراسة الضوء على أهمية المساءلة، من حيث إنها آلية أساسية للتغيير التربوي تؤدي إلى مراجعة النظام التربوي لأهدافه وسياساته وبرامجه إذا ما استُخدمت على نحو فعال.
- توفر هذه الدراسة معلومات مهمة عن مستوى أداء المعلمين والمعلمات من وجهة نظرهم، مما يساعد مديري المدارس في إعادة النظر في سلوكهم القيادي وتطويره، فيؤدي ذلك إلى تحسن أداء المعلمين.
- نظرًا إلى محدودية الدراسات في هذا المجال، فإنه يؤمل من هذه الدراسة أن تشكل إضافة للأدب الإداري المتعلق بموضوع المساءلة التربوية الذكية في المدارس الأردنية.

تعريف المصطلحات:

اعتمد الباحثان التعريفات الآتية لأهم مصطلحات الدراسة:

- **المساءلة Accountability:** هي قيام الرئيس بمساءلة المرؤوسين عما يؤدونه من أعمال، وإشعاره بمستوى هذا الأداء من خلال عملية تقييم تستند إلى معايير واضحة ومنسجمة مع أهداف متفق عليها (Madaus, 2000).
- **المساءلة التربوية Educational Accountability:** هي "وسيلة يتم عبرها متابعة العاملين في المجال التربوي، وتعرف كيفية استخدامهم الصلاحيات والسلطات والمسؤوليات الموكولة إليهم؛ لضمان تفعيل مداخلات النظام التربوي وعملياته ومخرجاته جميعها" (الدريني، 2000، ص5).
- **المساءلة التربوية الذكية Smart Educational Accountability:** 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 حدة" (Dunford, 2009, p1).
- **ويعرف الباحثان المساءلة التربوية الذكية إجرائياً بأنها:** "المحاسبة الذكية الشفافة التي يمارسها مديرو المدارس، وتهدف إلى تحسين أداء المعلمين، وتنبؤ حول تعزيز الثقة المتبادلة بين المديرين والمعلمين، وسرعة كشف انحرافاتهم، وتقييم مهاراتهم الذاتية من خلال عملية الاتصال والتواصل الفعالة، وتشجيعهم على العمل والإنجاز باحتراف باستخدام المكافآت والحوافز، وتحسين أدائهم على نحو مستمر من أجل تحقيق الجودة المطلوبة لسير العملية التعليمية بما يوافق الأهداف والمتطلبات المتعلقة بالإدارة التعليمية والمجتمع المحلي"، كما تقيسه أداة الدراسة التي طورها الباحثان لهذا الغرض.
- **حدود الدراسة:** اقتصرَت هذه الدراسة على مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان/ العاصمة، في الأردن ومديراتها ومعلميها ومعلماتها، العاملين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015/2016م.
- **محددات الدراسة:** تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء الخصائص السيكمترية لأداتها، التي تشمل صدق أداة الدراسة التي طورتها الباحثة وثباتها، ومدى موضوعية إجابات أفراد عينة الدراسة على أداتها. كما يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على المجتمعات المشابهة لمجتمعها.

الأدب النظري:

المساءلة التربوية الذكية Smart Educational Accountability:

تعَد المساءلة التربوية الذكية Smart Educational Accountability من المفاهيم الإدارية الحديثة في التعامل الإداري، وهي مفهوم مغاير للمساءلة التقليدية/ التقنيّة، التي غالباً ما تتم من خارج المؤسسة، وتؤدي في معظم الأحيان إلى تدني الرضا الوظيفي وتدني معنويات العاملين ودافعيتهم وفعاليتهم. وقد أظهرت أونورا أونيل (Leonora O'Neil) من جامعة كمبرج مفهوم المساءلة الذكية (Smart Accountability) لأول مرة في عام (2002)؛ إذ رأت أن أنظمة التقويم والمساءلة تحدّ من جو الثقة الذي يحتاج إليه العاملون لكي يكونوا فعالين، وطالبت بإعطاء العاملين دوراً بارزاً في تأمل أعمالهم ومراجعتها وتقويمها وتحسينها، وأشارت إلى أن شدة المساءلة التربوية لا تعني الأفضل دائماً بل قد تفرض تكلفة عالية من غير ضمان نتائج جهرية، وقد تؤدي إلى تدمير الأداء من المهمة الأولى، وتشير إلى أن المساءلة الذكية في التعليم كما هي في المجالات الأخرى تحتاج إلى عملية تواصل، وليس مجرد نشر لأدلة معينة يمكن استخدامها كمقاييس مستخدمة من قبل المسؤولين التربويين. وعليه، فإن المساءلة التي لا تراعي معيار الثقة تُعدّ سراً، وهي أنظمة معقدة وغامضة بذاتها، وليس من الغريب أن تفشل وتُقابل بالرفض؛ لأن مثل هذه الأنظمة المستخدمة في المساءلة، سواء في المجال التعليمي أو غيره، خلقت دوافع غير سوية، وأحبطت الكثير من الأهداف التربوية والتعليمية، ولم تترك إلا الضرر، وبالنهاية لم تكن بديلاً عن الثقة (O'Neil, 2013).

وعزف هوبكنز Hopkins (Hopkins, 2013, p153) المساواة الذكية بأنها "إطار يضمن عمل المدارس بفاعلية وكفاءة لتطوير طلبتها، عن طريق استخداما بياناتٍ توضّح نقاط القوة والضعف في المدرسة".

مبادئ المساواة التربوية الذكية:

تستند المساواة التربوية في المؤسسات التعليمية إلى عشرة مبادئ رئيسية، هي:

1. **الشفافية Transparency:** يرتبط مبدأ الشفافية بالبحث عن معايير النزاهة، والعدالة، والمصداقية، والوضوح، والمساواة في الممارسات الإدارية على اختلاف أنواعها. والشفافية هي جعل الأمر واضحاً بعيداً عن اللبس والغموض وتعدّ الإجراءات بطريقة لا تتيح إمكانية متابعتها، ومعرفة أوجه القصور، والخلل فيها؛ وهي نظرة منهجية وعلمية تتسم بالوضوح التام في آليات صناعة القرار (الغالبى والعامري، 2010).

2. **الشمولية Totalitarianism:** ويقصد بها أن تكون المساواة شاملة لكل الأنشطة والعمليات والنتائج المهمة، سواء الملموسة أو غير الملموسة، التي لها أثر فعال في نتائج أعمال المؤسسة التعليمية. كما يتضمن مبدأ الشمولية المساواة التربوية قبل الأداء وفي أثناءه وبعد إتمامه (الفقي، 1994). وتشمل المساواة التربوية جميع جوانب العملية التعليمية القابلة للقياس؛ فهي لا تشمل فقط درجات اختبار الطلبة، بل إنها مجموعة من الممارسات التعليمية ونتائج أنظمة المساواة التربوية المتمثلة في معلومات حول المنهج، وأساليب التعليم، ونظم التقويم التي يمكن أن تقود مباشرة إلى أفضل الممارسات وأصوب القرارات بالنسبة إلى أعضاء هيئة التدريس والمسؤولين في المؤسسة التعليمية (أحمد، 2009).

3. **الثقة والالتزام Commitment Trust and:** وهو انعكاس مدى التزام المؤسسات التربوية وأعضائها بالتعهدات التي قطعتها على نفسها من أجل تنفيذ ما هو مُراد منها عن طريق مراقبة جودة الخدمات التي تقدمها للطلبة، وكذلك التزام المعلمين بتحسين أدائهم وزيادة إنتاجيتهم العلمية. كما تكسب المساواة التربوية القائمين على الخدمة في المؤسسات التربوية مجموعة من القيم، من مثل: المشاركة، والتعاون، والشعور بالمسؤولية، والحرص على التقييم، ومراقبة العمل على نحو مستمر (جوهر، 2014).

4. **الحافز الذاتي Self-Motivation:** أشار كلرس (J.Klasers, 1995) إلى أنّ من الأمور الطبيعية وجود مقاومة لنظم المساواة التربوية من جانب العاملين، لذلك يجب أن تسعى نظم المساواة التربوية إلى تنمية الجوانب الإيجابية وزيادتها من جهة، وإلى تقليل الجوانب السلبية من جهة ثانية؛ حتى يضمن النظام وجود حوافز ذاتية لدى الإدارة المدرسية والعاملين على تنفيذ النظام وضبطه، والعمل على إنجاحه، ومراعاة العوامل النفسية في تطبيق نظم المساواة لضمان التنفيذ السليم. ومن الأساليب التي يمكن استخدامها لتنمية حوافز العاملين الذاتية:

- إشراكهم في وضع معايير المساواة التربوية؛ إذ إنّ هذا الأسلوب يولّد لديهم حافزاً ذاتياً للتنفيذ.
- إعطاؤهم حرية تضمن لهم مرونة في الأداء.
- تعاون مسؤولي المساواة مع العاملين في عملية تصحيح الانحرافات، وتفاهم معاً وتفاعلهم، ممّا ينجم عنه توليد حافز ذاتي للنجاح، من غير أن يؤثر ذلك على نحو سلبي في الحالات النفسية.
- التنسيق بين العاملين من جهة ومسؤولي المساواة (المعلم، مدير المدرسة، المشرف التربوي) من جهة ثانية، بحيث يكون الهدف من المساواة تشخيص الواقع على نحو يودّي من ثمّ إلى تصحيح المسار.

5. **التقويم Evaluation:** يمثل التقويم التربوي نشاطاً مرجعياً يبني التربويون من خلاله تفسيراتهم لواقع الطلبة والعاملين والمديرين في المؤسسات التربوية، سواء أذاتياً كان التقييم؛ بمعنى أنه يتمّ بواسطة خبراء ميدانيين بناء على تعليمات من الإدارة، أم مستقلاً خارجياً يتمّ بواسطة مكاتب التدقيق (الخواجة، 2010).

6. **البساطة Simplicit:** تعتمد المساواة التربوية على البساطة في تقديم المعلومات، وعلى البيانات الخاصة بتقييم أداء العاملين في المؤسسات التربوية، وتكون البيانات في هذه الحال ذات قيمة عندما تكون مفهومة. وعليه، فإنّ البساطة تعدّ شيئاً ضرورياً، من حيث إنها تتمثل في توضيح ما أنجزه أعضاء هيئة التدريس والعاملون في المؤسسات التربوية في مجال التدريس (Feldman, 2005).

7. **المرونة Flexibility:** إذ يستجيب نظام المساواة التربوية للتغيرات المتوقعة الحدوث من غير أن يكون هناك حاجة إلى تغيير جوهري فيه؛ وبذا يحافظ النظام على صفة الاستقرار، فلا يحدث فيه أي خلل (الفقي، 1994).

8. **الاستمرارية Continuity:** تتميز المساواة التربوية بالاستمرارية، بما يمكن من سرعة اكتشاف الأخطاء، ومعرفة

أسبابها، وإبلاغ المسؤولين عنها لتصحيحها وتعديلها أولاً بأول، كما ينبغي ألا تتوقف المساواة عند مرحلة معينة نتيجة صعوبات أو ضغوطات داخلية كانت أو خارجية؛ إذ تبدأ المساواة مع تنفيذ أية مهمة أو نشاط، وتستمر إلى أن يتم الانتهاء منها (Pmela, 2005).

9. النظرة المستقبلية Look at the future: إن نظام المساواة الناجح هو الذي يركز على المستقبل أكثر من الماضي (Us, 2001)، وهو يعني: الاهتمام بالتنبؤ بالانحرافات قبل وقوعها، والاهتمام بالتشخيص الصحيح، والاهتمام بالاتجاهات المستقبلية أكثر من الماضي والحاضر فقط، والاهتمام بتحقيق النتائج أكثر من ملاحظة الأفراد.

10. سرعة كشف الانحرافات Speed detecting deviations: ترتبط المساواة التربوية ارتباطاً رئيساً بعنصر الوقت؛ فكلما كانت سريعة في كشف الانحرافات وفي تحديد أسبابها تطلب ذلك نظاماً متطوراً للمعلومات يحقق سرعة التغذية الراجعة، ويوفر المعلومات الرقابية لتحديد الانحراف وتحليلها أو تصحيحها (Wayne, 1991).

التعليم الخاص في الأردن:

أخذ التعليم في الأردن يتطور بعد إعلان الاستقلال عام 1946م، واستبدل بالتنظيم الإداري الموضوع عام 1936م تنظيمًا إداريًا جديدًا تديره وزارة المعارف، التي أوكل إليها مسؤولية التوجيه والإشراف على المدارس الرسمية والخاصة. وقد أخذ يوازي هذا التوسع والتطور في التعليم، وازدياد المدارس الرسمية خلال العقود المتلاحقة منذ عهد الاستقلال، توسع في التعليم الخاص، وبدأت تنشأ المدارس التي يشرف عليها التعليم الخاص، وتمولها مؤسسات أهلية ووطنية، تلك المدارس التي أخذت تلقى الدعم والتقدير من وزارة التربية والتعليم بوصفها مكملّة ودريفة للتعليم الحكومي (دواني، وآخرون 1995).

وقد انتشرت المدارس الخاصة في الأردن انتشاراً ملحوظاً، في العقد الأخير من القرن الماضي خاصة؛ حيث وصل عدد المدارس الخاصة في الأردن إلى (1011) مدرسة، وبلغ عدد المعلمين والمعلمات (21816)، وما يزال عددها بازدياد (موقع وزارة التربية والتعليم الإلكتروني، 2014).

ويمكن تقسيم المدارس الخاصة في الأردن، من حيث الجنس، ثلاثة أشكال، هي: مدارس ذكور، ومدارس إناث، ومدارس مختلطة، أما من حيث طبيعة التعليم والبرامج التعليمية فيمكن تقسيم تلك المدارس نوعين، كما ذكرها الفريجات (2015)، هما:

1. المدارس التي تنفذ البرنامج الوطني: وتعتمد هذه المدارس المنهاج الأردني في التعليم؛ حيث يتم تعليم الطلبة المناهج الأردنية كما هي في مدارس القطاع العام، باستثناء مبحث اللغة الإنجليزية، وتعتمد بعض السلاسل الأجنبية، بدلاً من منهاج وزارة التربية المقرر، وفي بعض المدارس تعتمد سلسلة مختلفة لكل مرحلة، وتستند المدارس الخاصة في ذلك إلى حجة مفادها أن السلاسل الأجنبية أقوى من السلسلة Action Pack، أو أن في تدريس السلاسل الأجنبية إرضاء لرغبات الأهل.

2. المدارس التي تنفذ البرامج الدولية: تعتمد العديد من برامج التعليم الخاص في الأردن البرامج الأجنبية في التعليم، حتى إنها أصبحت مصدراً آخر للكسب المادي من جهة، ومصدراً لبناء ثقافة دخيلة على المجتمع الأردني من جهة أخرى؛ إذ نشأ جيل لا يجيد استخدام اللغة العربية، وأصبحت اللغة الإنجليزية هي اللغة الأم. علماً أن الأردن أصبحت بفضل التعليم الخاص سوقاً لترويج البرامج الأجنبية، التي تمتاز عن البرنامج الوطني بسهولتها، خاصة في ما يتعلق بالمرحلة الثانوية. وهناك مجموعة من البرامج الأجنبية التي تنفذ في مدارس القطاع الخاص، وهي: النظام البريطاني IGCSE، والنظام البريطاني GCE، ونظام البكالوريا الدولية IB، والنظام الأمريكي H.SD، والنظام الأمريكي SATI.

واستناداً إلى تعليمات وزارة التربية والتعليم، فإنه يمنع تدريس البرامج الأجنبية في المدارس الأردنية قبل بلوغ الطالب الصف العاشر الأساسي. علماً أن وزارة التربية والتعليم هي الجهة الرسمية الوحيدة التي تعنى بمتابعة المدارس الخاصة فنياً وإدارياً من خلال إدارتها وأقسامها المختلفة، وهي لا تتقاضى أية مبالغ من تلك المدارس مقابل الخدمات التي تقدمها إليها.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

يشتمل هذا الجزء على عرض للدراسات السابقة؛ العربية والأجنبية، ذات الصلة بموضوع المساواة التربوية على نحو عام والمساواة التربوية الذكية على نحو خاص، مع مراعاة تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو الآتي:

أ- الدراسات العربية:

أجرت صفاء خميسة (2012) دراسة هدفت إلى تعرف درجة تطبيق المساواة الإدارية من قبل المديرين وعلاقتها بأنماط القيادة المتبعة في المدارس الأردنية، وتكونت عينتها من (352) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد أظهرت الدراسة أن درجة المساواة الإدارية كانت كبيرة من وجهة نظر المعلمين، وأن النمط الديمقراطي هو النمط السائد في المدارس الأردنية.

بينما هدفت دراسة **هبة الداهوك (2014)** إلى تعرّف درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للمساءلة الذكية. ولتحقيق أغراض الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت استبانة أعدت خصيصاً لأغراض هذه الدراسة، تكونت من (57) فقرة موزعة على سبعة مجالات، هي: الثقة المتبادلة، المشاركة والمسؤولية، الاهتمام بجودة التعليم، التقويم الشامل، تنوع مؤشرات الأداء، التغذية الراجعة الفعالة، زيادة الدافعية. أما مجتمع الدراسة فتكوّن من (245) مديراً ومديرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ درجة ممارسة المساءلة الذكية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة كانت عالية.

ب- الدراسات الأجنبية:

أجرى **إيلسون (Ellison, 2012)** دراسة هدفت إلى تحديد معايير المساءلة الذكية ضمن السياسة العامة لإصلاح التعليم في الولايات المتحدة، بما يواكب النهضة الاقتصادية والاجتماعية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج النوعي والملاحظة المباشرة أداة لها، كما تمّ استخدام المنهج الوثائقي بالرجوع إلى الوثائق والسجلات المتعلقة بمعايير المساءلة الذكية في التعليم، إضافة إلى مراجعة نتائج الدراسات التي تناولت هذا الموضوع داخل الولايات المتحدة وخارجها. أظهرت نتائج الدراسة أنّ أهمّ معايير المساءلة الذكية مواكبة للتطورات العصرية هي التحقق من تعليم الطلبة المهارات الأساسية، وهي: القراءة والكتابة والحساب، وضمان بناء منظومة فكرية لدى الطلبة مواكبة لاقتصاد القرن الحادي والعشرين، وتحديد نوع المعارف المعقدة التي يجب إكسابها للطلبة، والتحقق من عدم استخدام العنف بجميع أشكاله، والتأكد من سلامة الإجراءات التي تحقق الإبداع، والتحقق من استخدام التقويم التكويني في عمليات التعلم كلّها، والنظر إلى تحصيل الطلبة بوصفه مؤشراً على نجاح السياسات التعليمية فقط، وليس غاية، وإشراك المجتمع في الدور الرقابي.

وهدف دراسة **سميث وكليونسكي (Smith & Klenowski, 2012)** إلى تقييم نظام المساءلة الذكية في أستراليا، وتقديم الحلول لمعوقات تطبيقها. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج النوعي، ومقياس تقييم المساءلة الذكية، وتم اختيار عينة بلغت (89) معلماً ومعلمة، موزعة بواقع (66) إناث و (23) ذكور، وُرّع عليهم المقياس، كما اختير (75) معلماً ومعلمة، بواقع (12) ذكور، و (63) إناث قبلوا وجهاً لوجه على فترات زمنية مقطّعة، لتستمرّ الدراسة مدّة أربع سنوات. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ نظام المساءلة الذكية يشوبه بعض جوانب القصور؛ إذ يتسم بالصرامة، الأمر الذي يجعل استخدام نظام أكثر مرونة هو الأنسب؛ حيث إنّ النظام المرن أكثر تحفيزاً للمعلمين، ويحسن أداءهم، كما أنّ نظام المساءلة الحالي يشرك الطلبة في عمليات التقييم بدرجة متواضعة، الأمر الذي يفرض إشراكهم وفق منهجية وأسس أكثر وضوحاً، كما أظهرت نتائج الدراسة أنّ نظام المساءلة الحالي يشوبه ضعف في التحقق من سلامة المناهج في جانب تنوع مصادر المعرفة، وعدم الاعتماد على المعلم بوصفه المصدر الوحيد للمعرفة.

وأجرى **رودريجز (Rodriguez, 2015)** دراسة هدفت إلى تعرّف المساءلة الذكية والنقاط الصعبة في تنفيذها، والتحديات التي تواجهها في أمريكا اللاتينية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوثائقي بالرجوع إلى التعليمات والإحصاءات والوثائق في المدارس وإدارات المناطق التعليمية، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ المساءلة التربوية تقوم على خمسة مجالات أساسية، هي: التحقق من تطبيق التعليمات الإدارية المقررة، ومدى تحقق الأهداف التربوية وفق معايير تقييمها، ومدى كفاءة المباني المدرسية وتسهيلات، وكفاءة نظام الاتصال، وكفاءة نظام تقييم تحصيل الطلبة ومدى مواكبته، وكانت أهم النقاط التي تعيق تطبيق نظام المساءلة الذكية الحاجة إلى تأهيل الكوادر الإدارية، وربط معاييرها بحاجات الطلبة الفعلية، وبالبيئة المدرسية، الأمر الذي يؤكّد ضرورة تغيير هذه المعايير على نحو مستمرّ بما يواكب التغيرات الاجتماعية والتطورات التكنولوجية والاقتصادية، ويفرض حاجة ماسة إلى التدريب المستمر.

خلاصة الدراسات السابقة، وموقع الدراسة الحالية منها:

يظهر من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة أنّ موضوع المساءلة التربوية على نحو عام، والمساءلة التربوية الذكية على نحو خاصّ قد حظي باهتمام واسع؛ وذلك من أجل تحسين الأنظمة التربوية وتطويرها، وقد ركّزت الدراسات السابقة على جوانب عدّة لتطبيق المساءلة التربوية الذكية في المؤسسات التربوية. واسترشاداً بما جاء من الدراسات السابقة، يمكن تلخيص أهمّ النتائج التي توصّلت إليها فيما يأتي:

- تقديم تصوّر مقترح وفقاً لمعايير المساءلة التربوية الذكية، وهي: الثقة المتبادلة، المشاركة والمسؤولية، الاهتمام بجودة التعليم، التقويم الشامل، تنوع مؤشرات الأداء، التغذية الراجعة الفعالة، زيادة الدافعية، كما بيّنت دراسة (الداهوك، 2014).
- كانت درجة المساءلة الإدارية كبيرة من وجهة نظر المعلمين، كما كان النمط الديمقراطي هو السائد في المدارس الأردنية، كما بيّنت دراسة (صفاء خميسة، 2012).

- أن أهم معايير المساواة التربوية الذكوية المواءمة للتطورات العصرية، هي: التحقق من تعليم الطلبة المهارات الأساسية، وضمان بناء منظومة فكرية لدى الطلبة، كما بينت دراسة إيلسون (Ellison, 2012).
- أن نظام المساواة التربوية الذكوية يشوبه بعض جوانب القصور؛ إذ يتسم بالصرامة، الأمر الذي يجعل استخدام نظام أكثر مرونة هو الأنسب؛ حيث إن النظام المرن أكثر تحفيزاً للمعلمين، ويحسن أداءهم، كما بينت دراسة سميث وكليينوسكي (Smith & Klenowski, 2012).
- وعليه، فإن الاطلاع على الدراسات السابقة قد أفاد الباحثين في الجوانب الآتية:
 - زيادة وعيها بمتغيرات الدراسة، وبخاصة موضوع المساواة الذكوية.
 - الاطلاع على أدوات الدراسة السابقة، مما أعانها على تطوير أداة الدراسة الحالية.
- وفي ما يتعلق بموقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، فإن الاتفاق بينها يتمثل في استناد الدراسة الحالية لمفهوم المساواة التربوية. أما تمايزها عن تلك الدراسات فيظهر في قياس درجة تطبيق المساواة التربوية الذكوية، ودورها في تحسين أداء المعلم، والانضباط الوظيفي، وسرعة الكشف عن الانحرافات، وكيفية التعامل مع الشكاوى ومعالجتها؛ حيث لم يتوفر في حدود علم الباحثين أية دراسات متعلقة بذلك في الأردن.
- منهجية الدراسة، وإجراءاتها:**
 - **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين، والمديرات، والمعلمين، والمعلمات العاملين في المدارس الثانوية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في العاصمة عمان، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2015/2016، والبالغ عددهم (21) مديراً، و (142) مديرة، و (2.270) معلّم، و (6.661) معلّمة (وزارة التربية والتعليم، 2013، 63-69).
 - **عينة الدراسة:** اختيرت عينة الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:
 - أ. اختار الباحثان عشوائياً (4) مديريات من مديريات التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم في العاصمة عمان؛ وبذا وقع اختيارها على المديريات الآتية: لواء قصبة عمان، ولواء الجامعة، ولواء وادي السير، ولواء ناعور.
 - ب. اختار الباحثان جميع أفراد مجتمع الدراسة من المديريات الأربعة التي تم اختيارها عشوائياً؛ وبذا يكون مجموع عينة الدراسة من المديرين (18)، ومن المديرات (112).
 - ت. اختار الباحثان بطريقة عشوائية ثلاثة معلمين من كلّ مدرسة من مدارس العينة؛ وبذا تشكلت العينة من (54) معلّماً، و (336) معلّمة، وبلغت بعد توزيعها واستردادها (462) معلّماً ومعلّمة. والجدول (4) يبين توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها.

الجدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	الكلّي
الجنس	ذكر	69	462
	أنثى	393	
المسمى الوظيفي	مدير/ة	108	462
	معلم/ة	354	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	272	462
	دبلوم تربية	85	
	ماجستير فأعلى	105	
الخبرة	أقل من 5 سنوات	108	462
	5 إلى 10 سنوات	160	
	11 سنة فأكثر	194	

- **أداة الدراسة:** طور الباحثان أداة (استبانة) لجمع بيانات الدراسة، تكونت بصورتها الأولية من (61) فقرة. وللتأكد من صدق أداة الدراسة، استخدم صدق المحتوى (Content Validity) من خلال عرضها على (12) مُحكِّمًا من أعضاء هيئة التدريس من

نوي الخبرة والكفاءة المتخصصين في الإدارة التربوية، وأصول التربية، ومناهج وأساليب التدريس في بعض الجامعات الأردنية. وقد طلب الباحثان من جميع المحكمين التأكد من مدى ملائمة فقرات أداة الدراسة لموضوعها ولأبعادها، ووضوحها، وصحة صياغتها اللغوية، وإبداء أية ملاحظات يرونها ضرورية. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تبين أن الفقرات كان ارتباطها بمجالاتها عالية؛ إذ بلغت نسبة الاتفاق (95%)، وتعدّ هذه النسبة مناسبة لأغراض الدراسة، وقد أجرى المحكمون بعض التعديلات اللغوية، وتمّ إلغاء فقرتين من المجال الخامس (23-24)، وفقرة واحدة من مجال السابع (41)؛ وبذا فقد أصبح عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (58) فقرة. وللتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على (25) فرداً من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، كما حُسِبَ معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Gronbach Alpha) لمجالات الاستبانة، فبلغ المجموع الكلي لمعامل الاتساق الداخلي (0.972)، وتتراوح هذه القيم بين (0.752) في حدّها الأدنى، و(0.921) في حدّها الأعلى، وهي قيم مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة. ويتحقق الباحثين من صدق أداة الدراسة وثباتها، تكون الأداة قد استقرت في صورتها النهائية.

- متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات المستقلة: اشتملت الدراسة على متغير مستقل واحد، هو تصورات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن.

ب. المتغيرات المستقلة الوسيطة: اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة الوسيطة الآتية:

- الجنس، وله فئتان (ذكر، أنثى).

- المسمى الوظيفي، وله فئتان: (مدير/ مديرة، معلم / معلمة).

- المؤهل العلمي، وله ثلاث فئات: (بكالوريوس، دبلوم تربية، ماجستير فأعلى).

- الخبرة، ولها ثلاث فئات: (5 سنوات فأقل، 6 سنوات إلى 10، 11 سنة فأكثر).

ت. المتغيرات التابعة: اشتملت الدراسة على متغير تابع واحد، هو: درجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن.

- إجراءات تطبيق الدراسة: بعد أن حدد الباحثان مجتمع الدراسة وعينتها، وطورا أداة جمع بياناتها، وتحققا من صدقها وثباتها، قاما بتوزيع الاستبانات على جميع أفراد العينة وفق جدول زمني، فبلغ عددهن (520) استبانة، استُرِدَّ منها (462) استبانة، تمت معالجتها احصائياً، كما رُصدت البيانات في جداول خاصة. استُخرجت النتائج، ثم فُرِغت الاستجابات في ذاكرة الحاسوب، ثم أُجريت التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS). ولغايات الحكم على درجة تصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في هذه المدارس، اعتمد الباحثان تقسيم مستويات المقاييس إلى ثلاثة مستويات: منخفض، ومتوسط، ومرتفع. وقد تمّ احتساب مدى كلّ مستوى من هذه المستويات الثلاثة وفق المعادلة الآتية: القيمة العليا - القيمة الدنيا / عدد المستويات = $(1-5) / 3 = 3/4 = 1.33$. وعليه، فقد استُخدم المعيار الآتي لأغراض تفسير النتائج: المستوى المنخفض: من (1+1.33=2.33)، والمستوى المتوسط: من (1.33+2.34=3.67)، والمستوى المرتفع: من (3.68) فأكثر. وعليه، فقد تمّ اعتماد المحكّ الآتي لدرجة تطبيق الأداة ككلّ ولمجالات الدراسة وفقراتها:

- درجة تطبيق منخفضة: تمثلها الدرجات الواقعة بين (1-2.33).

- درجة تطبيق متوسطة: تمثلها الدرجات الواقعة بين (2.34-3.67).

- درجة تطبيق مرتفعة: تمثلها الدرجات الواقعة بين (3.68-5).

نتائج الدراسة ومناقشتها: فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لترتيب أسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي نصّ على: ما واقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها؟ للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها على نحو عام، ولكلّ مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (2) ذلك.

الجدول(2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها للمجالات والكلية مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
7	الانضباط المدرسي	3.47	0.60	1	متوسط
1	الشفافية	3.36	0.59	2	متوسط
4	الثقة والالتزام	3.18	0.61	3	متوسط
10	التحسين المستمر	3.13	0.63	4	متوسط
9	الطلبة	3.05	0.60	5	متوسط
5	الاتصال والتواصل	2.97	0.67	6	متوسط
8	المعلمون	2.95	0.72	7	متوسط
3	نظام الشكاوى	2.92	0.64	8	متوسط
2	سرعة كشف الانحرافات	2.80	0.74	9	متوسط
6	الشمولية والمرونة	2.56	0.78	10	متوسط
الكلية		3.04	0.52	متوسطة	

يتبين من الجدول (2) أن جميع المجالات كانت درجة تقديرها متوسطة، وأكبر تقدير كان لمجال الانضباط المدرسي وبلغت قيمة متوسطة الحسابي (3.47)، بانحراف معياري (0.60)، وكان أقل تقدير لمجال الشمولية والمرونة؛ حيث بلغت قيمة متوسطة الحسابي (2.56)، بانحراف معياري (0.78)، وكان التقدير الكلي لواقع تطبيق المساواة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها بدرجة متوسطة؛ إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (3.04)، بانحراف معياري (0.52). وربما يعزى ذلك إلى غياب مفهوم المساواة التربوية الذكية عن أذهان القائمين عليها والمعنيين بها، وبقاء مفهومها ضمن الإطار التقليدي الذي يقتصر دوره على ثنائية المحاسبة والعقاب. فضلاً عن تخوف بعض أصحاب النفوذ من فقدان بعض صلاحياتهم، كما قد يعزى إلى غموض في مسؤوليات العاملين في جهاز المساواة التربوية الذكية، وقصور البرامج التدريبية للقائمين بمهام تلك المساواة. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة ربما تُعزى إلى سيادة المركزية، التي تؤدي إلى عدم منح الرؤساء صلاحيات مما يضعف قدرتهم على مساءلة المسؤولين، فضلاً عن عدم مقدرة النظام التربوي على تنمية بعض الأبعاد المهمة لدى العاملين في نظام المساواة التربوية الذكية، من مثل: بُعد الحوار البناء، وبُعد ممارسة التفكير الناقد، وبُعد شمولية التفكير. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة هبة داهوك (2014)، التي كانت بدرجة كبيرة. كما استخرج الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها لفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة على جده، وذلك على النحو الآتي:

المجال الأول: الشفافية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق المساواة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها لفقرات مجال الشفافية، والجدول (3) يوضح هذه النتائج.

الجدول(3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها لفقرات مجال الشفافية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
5	الابتعاد عن جميع الممارسات المثيرة للشك والريبة.	3.77	0.80	1	مرتفع
1	امتلاك رؤية ورسالة واضحتين.	3.67	0.69	2	مرتفع
2	الإعلان لجميع المعلمين عن الأنظمة والقوانين المعمول بها.	3.41	0.79	3	متوسط

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
6	امتلاك موقع للمدرسة على شبكة الإنترنت يمتاز بالصدق والنزاهة.	3.24	1.00	4	متوسط
3	وضوح آليات وإجراءات العمل داخل المدرسة.	3.23	0.76	5	متوسط
4	امتلاك مدونات أخلاقية يضعها نُصَّب أعين المعلمين.	3.14	0.88	6	متوسط
7	نشر تقارير دورية حول نشاطات المدرسة.	3.05	1.01	7	متوسط
الكلية		3.36	0.59	متوسطة	

يتبين من الجدول (3) أنَّ الفقرتين (5,1) كانت درجة تقديرهما مرتفعة، وكانت درجة تقدير باقي الفقرات متوسطة، وكان أكبر تقدير للفقرة (الابتعاد عن جميع الممارسات المثيرة للشك والريبة)؛ إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (3.77) بانحراف معياري (0.80)، وكان أقل تقدير للفقرة (نشر تقارير دورية حول نشاطات المدرسة)، وبلغت قيمة متوسطة الحسابي (3.05) بانحراف معياري (1.01). وربما يُعزى ذلك إلى أنَّ مدير المدرسة يسعى إلى استخدام النمط الإداري الديمقراطي، الذي يسعى بدوره إلى زرع مفهوم الشفافية والثقة لدى المعلمين، واحترام العاملين في المدرسة، ومد جسور العلاقات الإنسانية معهم بما يناسبهم، سواء أُمُعلِّمين كانوا أم مستخدمين أم طلبة أم أولياء أمور. فضلاً عن تمتع هذا المدير باعتدال المزاج، وثبات الشخصية وعدم تقلبها. كما يُعزى إلى إلمامه بالفنون الإدارية للعملية التربوية ومتطلباتها وإحاطته بها على نحو كافٍ، وقدرة المدير على قيادة المجموعة بالطرائق الملائمة، بحيث يحقق الأهداف المنشودة، ويبتعد عن الأعمال المثيرة للشك؛ فيتحقق له من ثمَّ النجاح.

وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (7)، التي تنصّ على "نشر تقارير دورية حول نشاطات المدرسة"؛ إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (3.05) بانحراف معياري (1.01) ودرجة متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى صعوبة جمع البيانات والمعلومات وتوثيقها حول طبيعة الأنشطة المدرسية، ممَّا يشكل عبئاً على المعلمين في متابعتها، فضلاً عن المهام الموكولة إليهم، ممَّا يؤدي إلى ضعف في عملية نشر التقارير الدورية حول الأنشطة المدرسية.

المجال الثاني: سرعة كشف الانحرافات: تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها لفقرات مجال سرعة كشف الانحرافات، والجدول (4) يوضّح هذه النتائج.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها لفقرات مجال سرعة كشف الانحرافات مرتتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
10	الاهتمام بالاتجاهات المستقبلية.	2.98	0.81	1	متوسط
8	التنبؤ بالانحرافات قبل وقوعها.	2.90	0.86	2	متوسط
12	الاهتمام بالتشخيص الصحيح.	2.90	0.89	3	متوسط
11	النظر إلى الأخطاء على أنها فرص للتعلم.	2.79	0.99	4	متوسط
14	مراعاة الإجراءات الوقائية لمنع حدوث الخطأ.	2.74	0.95	5	متوسط
13	السعي إلى إيجاد بدائل ذكية للتعامل مع الانحرافات.	2.65	0.98	6	متوسط
9	توفير نظام متطور من المعلومات الدقيقة؛ لتحديد الانحرافات.	2.64	0.90	7	متوسط
الكلية		2.80	0.74	متوسطة	

يتبين من الجدول (4) أن درجة تقدير جميع الفقرات كانت متوسطة، وكان أكبر تقدير للفقرة (الاهتمام بالاتجاهات المستقبلية)؛ إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (2.98) بانحراف معياري (0.81)، وربما يُعزى ذلك إلى سعي المدير إلى تشجيع التغيير والابتكار لدى المعلمين، بما يتفق مع احتياجات المدرسة المستقبلية. وكان أقل تقدير للفقرة "توفير نظام متطور من المعلومات الدقيقة لتحديد الانحرافات"؛ إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (2.64) بانحراف معياري (0.90)، وبدرجة متوسطة. وربما يُعزى ذلك إلى أن نظام البحث والتحري، والكشف عن الصعوبات والمعوقات والانحرافات متعلق ببعض قيود الموظف الشخصية، مثل: نقص القدرات، والتدريب، والخبرة، أو أية قيود من شأنها أن تحد من تأدية العامل لعمله على أفضل وجه. ومن ثم فإن تحديد المعوقات الوظيفية، أو ما يُسمى بالعجز الوظيفي قد يعزز دور الإدارة في كشف الانحرافات وتصحيحها قبل أن تصبح هذه الأخطاء أكثر خطورة ويتعذر على الإدارة معالجتها.

المجال الثالث: نظام الشكاوى: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق المساواة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها لفقرات مجال نظام الشكاوى، والجدول (5) يوضح هذه النتائج.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها لفقرات مجال نظام الشكاوى مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
15	النتائج السريعة للشكاوى ومعالجتها.	3.38	0.78	1	متوسط
19	استقبال جميع أنواع الشكاوى الخطية، والإلكترونية، والهاتفية لمعالجتها.	3.15	0.92	2	متوسط
16	ضمان سرية المعلومات للمتقدمين بالشكاوى.	3.11	0.92	3	متوسط
18	التعامل مع المعلومات الخاصة بالشكاوى بخصوصية تامة.	3.00	0.92	4	متوسط
17	امتلاك نظام إلكتروني لاستقبال الشكاوى.	1.96	0.99	5	منخفض
الكلية		2.92	0.64	متوسطة	

يتبين من الجدول (5) أن الفقرة (امتلاك نظام إلكتروني لاستقبال الشكاوى) كانت درجة تقديرها منخفضة، بينما كانت درجة تقدير باقي الفقرات متوسطة، وكان أكبر تقدير للفقرة (النتائج السريعة للشكاوى ومعالجتها)؛ إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (3.38) بانحراف معياري (0.78)، وكان أقل تقدير للفقرة (امتلاك نظام إلكتروني لاستقبال الشكاوى)، وبلغت قيمة متوسطة الحسابي (1.96) بانحراف معياري (0.99)، وربما يُعزى ذلك إلى حرص مديري المدارس الخاصة على المحافظة على سمعة مدارسها من خلال متابعة جميع أنواع الشكاوى، والملاحظات الواردة، وأخذها بالحسبان، والعمل على تحسين أدائها لضمان استقطاب أعداد كبيرة من الطلبة في مدارسها. فضلاً عن التنافسية الشديدة بين المدارس الخاصة في تقديم ما هو أفضل على جميع المستويات. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (17)، التي تنص على "امتلاك نظام إلكتروني لاستقبال الشكاوى"؛ إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (1.96)، بانحراف معياري (0.99)، وبدرجة منخفضة. وقد يُعزى ذلك إلى قلة توفر بنية شبكية تحتية قوية سريعة، وأمنة، كما يُعزى إلى صعوبة في إيجاد كادر بشري تقني قادر على القيام بعمليات الدعم الفني المستمر، وتطوير النظم المعلوماتية المختلفة. فضلاً عن الخوف من التغيير، والبقاء ضمن أسلوب الإدارة التقليدية.

المجال الرابع: الثقة والالتزام: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق المساواة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها لفقرات مجال الثقة والالتزام، والجدول (6) يوضح هذه النتائج

الجدول(6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها لفقرات مجال الثقة والالتزام مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
22	متابعة درجة التزام المعلمين بتنفيذ مهامهم.	3.60	0.86	1	متوسط
20	تعزيز الثقة المتبادلة بين المعلمين.	3.24	0.78	2	متوسط
21	تحفيز الرقابة الذاتية لدى المعلمين.	3.21	0.78	3	متوسط
24	تقوية إحساس المعلمين بالانتماء لمهنتهم.	2.95	0.86	4	متوسط
23	تقليل الشعور بعدم الأمن الوظيفي لدى المعلمين.	2.91	0.85	5	متوسط
الكلي		3.18	0.61	متوسطة	

يتبين من الجدول(6) أن درجة تقدير جميع الفقرات كانت متوسطة، وكان أكبر تقدير للفقرة (متابعة درجة التزام المعلمين بتنفيذ مهامهم)، إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (3.60) بانحراف معياري (0.86)، وكان أقل تقدير للفقرة (تقليل الشعور بعدم الأمن الوظيفي لدى المعلمين)، وبلغت قيمة متوسطة الحسابي (2.91) بانحراف معياري (0.85). وربما يعزى ذلك إلى اهتمام إدارة المدارس الخاصة بتحقيق الكفاءة والفاعلية في المدرسة من خلال الثقة والالتزام في علاقات العمل، التي تعدّ من أهمّ الدعامات الأساسية في نظام المساءلة التربوية الذكية، وتساعد المدرسة على تدعيم فاعليتها، وتحقيق أهدافها، وهما أمران متلازمان، وتكون الإدارة جديرة بالثقة من خلال إشباع حاجات المعلمين المعنوية والمادية، وتوفير الهيكل التنظيمي المرن، فضلاً عن التعامل العادل بين المعلمين في جميع الأقسام. علماً أن انعدام الثقة يجعل المعلمين يفضلون مصالحهم الشخصية على مصلحة العامة، وهذا يؤدي من ثمّ إلى انخفاض ولائهم والتزامهم. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (23)، التي تنصّ على "تقليل الشعور بعدم الأمن الوظيفي لدى المعلمين"؛ إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (2.91)، بانحراف معياري (0.85)، وبدرجة متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى أن المدارس الخاصة من أكثر المؤسسات عرضة للنقد من جانب قطاعات عريضة في المجتمع؛ وذلك لأنها تؤدي أدواراً ومهاماً تربوية بالغة الأهمية في تنشئة الطلبة، وتأهيلهم للقيام بمسؤولياتهم المستقبلية المتعددة، ويرجع هذا النقد إلى اهتمام الآباء بما تقدّمه المدرسة من خدمات تربوية لأبنائهم كمّاً وكيفاً، الأمر الذي جعل مديري المدارس الخاصة يمارسون ضغطاً على المعلمين، وينهون عقود عمله، في حال عدم تحقيق المعايير المتفق عليها، ممّا يقلل من شعورهم بعدم الأمن الوظيفي. علماً أن التعليم لا يستقيم من غير توفير الأمن الوظيفي والمعيشي والاجتماعي للمعلم. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة هبة داهوك (2014)، التي جاءت فيها فقرة الثقة المتبادلة بدرجة كبيرة.

المجال الخامس: الاتصال والتواصل: تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها لفقرات مجال الاتصال والتواصل، والجدول (7) يوضّح هذه النتائج.

الجدول(7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها لفقرات مجال الاتصال والتواصل مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
1	تشجيع تبادل الخبرات العلمية بين المعلمين على نحو دائم.	3.09	0.72	1	متوسط
2	بناء علاقات إيجابية بينه وبين المعلمين لتسهيل عملية التواصل.	3.03	0.83	2	متوسط
3	تشجيع العمل الجماعي بين المعلمين.	3.01	0.84	3	متوسط
4	تبني فلسفة المشاركة في صنع القرار.	2.99	0.86	4	متوسط

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
5	توفير وسائل اتصال فعّالة بين المعلمين.	2.88	0.84	5	متوسط
6	الاتصال والتواصل بالمستويات الإدارية العليا من غير عوائق.	2.85	0.92	6	متوسط
الكلّي		2.97	0.67	متوسطة	

يتبين من الجدول (7) أنّ درجة تقدير جميع الفقرات كانت متوسطة، وكان أكبر تقدير للفقرة (تشجيع تبادل الخبرات العلمية بين المعلمين على نحو دائم)؛ إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (3.09) بانحراف معياري (0.72)، وكان أقلّ تقدير للفقرة (الاتصال والتواصل بالمستويات الإدارية العليا من غير عوائق)، وبلغت قيمة متوسطة الحسابي (2.85) بانحراف معياري (0.92). وربما يُعزى ذلك إلى أنّ الإدارة المدرسية توفّر دعماً لأسلوب تبادل الخبرات بين المعلمين، أو مفهوم إشراف الأقران، وهو أسلوب يعدّ من أساليب الإشراف التربوي المهمة، الذي يسعى إلى تحسين مهارات المعلمين التعليمية، وتطوير أدائهم الصفي، وتشجيع المبدعين منهم على ابتكار طرائق تدريسية حديثة وتطبيقها. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (28)، التي تنصّ على "الاتصال والتواصل بالمستويات الإدارية العليا من غير عوائق"؛ إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (2.85)، بانحراف معياري (0.92)، وبدرجة متوسطة. وقد يُعزى ذلك إلى أنّ بعض المدارس الثانوية الخاصة ما زال يسودها النظام الهرمي التقليدي في طريقة الاتصالات؛ فقد تكون صاعدة أو هابطة. وعليه، فإنّ نجاح تطبيق المساواة التربوية الذكيّة يعتمد على سرعة الاتصال والتواصل، وعلى دقة المعلومات، وهذا يتطلب توفّر نظم اتصالات فاعلة، واستخدام تقنيات للاتصالات أكثر مرونة استجابة لمتطلبات العمل. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة رودريجو (Rodriguez, 2015)، التي أشارت إلى أنّ المساواة التربوية الذكيّة بحاجة إلى نظام اتّصال فعّال.

المجال السادس: الشمولية والمرونة: تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق المساواة التربوية الذكيّة في المدارس الثانوية الخاصة في الأردنّ من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها لفقرات مجال الشمولية والمرونة، والجدول (8) يوضّح هذه النتائج.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكيّة في المدارس الثانوية الخاصة في الأردنّ من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها لفقرات مجال الشمولية والمرونة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
31	توفير نظام للمساواة التربوية الذكيّة يشمل جميع الأنشطة والعمليات التعليمية.	2.62	0.86	1	متوسط
34	السعي إلى تكامل الأهداف التربوية لجميع مراحل التعليم بالمدرسة.	2.59	0.89	2	متوسط
35	تطبيق الأنظمة والقوانين بمرونة عالية.	2.56	0.97	3	متوسط
32	تضمّن مبدأ شمولية المساواة الذكيّة (قبل الأداء - في أثناء الأداء - بعد إتمام الأداء).	2.52	0.87	4	متوسط
33	الاستجابة للتغيرات متوقعة الحدوث من غير أيّ تغيير جوهري في النظام.	2.50	0.86	5	متوسط
الكلّي		2.56	0.78	متوسطة	

يتبين من الجدول (8) أنّ درجة تقدير جميع الفقرات كانت متوسطة، وكان أكبر تقدير للفقرة (توفير نظام للمساواة التربوية الذكيّة يشمل جميع الأنشطة والعمليات التعليمية)؛ إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (2.62) بانحراف معياري (0.86)، وكان أقلّ تقدير للفقرة (الاستجابة للتغيرات متوقعة الحدوث من غير أيّ تغيير جوهري في النظام)، وبلغت قيمة متوسطة الحسابي (2.50) بانحراف معياري (0.86). وربما تُعزى هذه النتيجة إلى محاولة إدارة المدارس الخاصة رفع كفاءة أنظمة المتابعة والتقييم والمساواة التربوية؛ لما لها من في تحسين جودة التعليم، وذلك من خلال تبني نظام المساواة التربوية الذكيّة، الذي يضمن استخدام المعرفة والعمليات التعليمية

جميعها على نحوٍ مرن وشامل ونشط. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (33)، التي تنصّ على "الاستجابة للتغيرات المتوقعة الحدوث من غير أيّ تغيير جوهري في النظام"؛ إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (2.50)، بانحراف معياري (0.86)، وبدرجة متوسطة. وقد يُعزى ذلك إلى قلة شموليّة النظام التربوي وضعف مرونته وجموده عند التصديّ لرياح التغيير، وللتقلبات العالميّة السريعة، فيفقد قدرته على الاستجابة لهذه التغيّرات. كما قد يُعزى إلى بقاء النظام التربوي ضمن الأطر التقليديّة؛ نتيجة قلة استجابته لحاجات السّوق، وقلة دعم خبرات الطلبة بالمهارات اللازمة للقرن الواحد والعشرين. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سميث وكليوسكي (Smith & Klenowski, 2012)، التي أشارت إلى الحاجة إلى نظام للمساءلة التربويّة يتّصف بالمرونة.

المجال السابع: الانضباط المدرسي: تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لواقع تطبيق المساءلة التربويّة الذكيّة في المدارس الثانويّة الخاصّة في الأردنّ من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلّميها لفقرات مجال الانضباط المدرسي، والجدول (9) يوضّح هذه النتائج.

الجدول (9): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة تطبيق المساءلة التربويّة الذكيّة في المدارس الثانويّة الخاصّة في الأردنّ من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلّميها لفقرات مجال الانضباط المدرسي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نصّ الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
36	تحفيز المعلّمين على الإنجاز المنضبط.	3.70	0.67	1	مرتفع
40	تشجيع المعلّمين على التزام وقت الدوام الرّسمي.	3.54	0.82	2	متوسط
37	إثارة وعي المعلّمين بأهميّة النظام المدرسي.	3.53	0.73	3	متوسط
39	وضع آليات ضبط دوام الطلبة بالتعاون مع مديريّة التربية والتعليم.	3.44	0.75	4	متوسط
38	محااربة المحسوبيّة في العمل المدرسي.	3.15	0.98	5	متوسط
الكلّي		3.47	0.60	متوسطة	

يتبيّن من الجدول (9) أنّ الفقرة (تحفيز المعلّمين على الإنجاز المنضبط) كانت درجة تقديرها مرتفعة، بينما كانت درجة تقدير باقي الفقرات متوسطة، وكان أكبر تقدير للفقرة (تحفيز المعلّمين على الإنجاز المنضبط)؛ إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (3.70) بانحراف معياري (0.67)، وكان أقلّ تقدير للفقرة (محااربة المحسوبيّة في العمل المدرسي)، وبلغت قيمة متوسطة الحسابي (3.15) بانحراف معياري (0.98). وربّما يُعزى ذلك إلى إدراك الإدارة ووعيتها بمفهوم التحفيز، الذي يعدّ من أسس المساءلة التربويّة الذكيّة. إنّ التحفيز الذاتي لدى المعلّم يدفعه نحو العمل بعطاء؛ أي أنه يعمل بدافع حبّ الآخرين، ويدافع المصلحة العامة، ويهتمّ بالجانب النوعي من العمليّة التعليميّة، ويخصّص وقتاً وجهداً كبيرين لخدمة الزملاء والمدرسة. ويُعدّ الإنجاز -كما هو معلوم- أهمّ عوامل التحفيز جميعها؛ لأنه يرفع من تقدير الذات والإحساس بقيمة النفس، كما يساعد الطلبة على أن يكون لديهم شعور أفضل نحو أنفسهم، ونحو أعمالهم، ونحو مدرستهم، ممّا يساعدهم على النّمّ المستمر. والتحفيز الذاتي قادر على التأثير إيجاباً في أداء المعلّم، بحيث يزد من ولائه للمدرسة، وهذا بدوره يساعدها على البقاء والتطوّر، ممّا يؤدي إلى أداء منضبط وفق الأهداف والمعايير المرغوب فيها. كما قد يُعزى إلى توقّر نظام حوافز ومكافآت للمعلّمين واضح ومعلن، الأمر الذي يؤدي من ثمّ إلى تشجيعهم على العمل المنضبط والمتقن. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (38)، التي تنصّ على "محااربة المحسوبيّة في العمل المدرسي"؛ إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (3.15)، بانحراف معياري (0.98)، وبدرجة متوسطة. وقد يُعزى ذلك إلى قلة الالتزام بالسياسات التربويّة المرسومة للتعين؛ ممّا يؤدي إلى وضع الرّجل غير المناسب في المكان غير المناسب، كما قد يُعزى ضعف المساءلة التربويّة والرّقابة إلى انتشار المحسوبيّة، بالإضافة إلى المبالغة في تركيز السّلطة، فضلاً عن الأسباب الاجتماعيّة، التي تتمثّل في تغلغل الرّوابط الاجتماعيّة التي تسود مجتمعاتنا؛ حيث تشكّل العائلة والقبيلة المرجع الأهمّ، بحيث يقدّم الفرد انتماءه إليها على انتمائه للمجتمع ككلّ، أو للدولة، يساعد في ذلك البيئة المحيطة، وعدم تخصيص مساحات كافية لغرس قيم النزاهة وتعزيزها في نفوس الطلبة من خلال مناهج التربية والتعليم.

المجال الثامن: المعلمون: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق المساواة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها لفقرات مجال المعلمون، والجدول (10) يوضح هذه النتائج.

الجدول(10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها لفقرات مجال المعلمين مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
41	وضع معايير واضحة لتقييم أداء المعلمين.	3.17	0.81	1	متوسط
42	تعزيز أداء عمل المعلم بارتياح داخل المدرسة.	3.05	0.77	2	متوسط
43	جعل المعلمين قادة ومرشدين لطلبتهم.	2.94	0.85	3	متوسط
44	دعم طاقات المعلمين الإبداعية.	2.80	0.85	4	متوسط
45	تنمية اتجاه المعلمين الإيجابي نحو التعلم الذاتي.	2.79	0.86	5	متوسط
الكل		2.95	0.72	متوسطة	

يتبين من الجدول(10) أن درجة تقدير جميع الفقرات كانت متوسطة، وكان أكبر تقدير للفقرة (وضع معايير واضحة لتقييم أداء المعلمين)؛ إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (3.17) بانحراف معياري (0.81)، وكان أقل تقدير للفقرة (تنمية اتجاه المعلمين الإيجابي نحو التعلم الذاتي)، وبلغت قيمة متوسطة الحسابي (2.79) بانحراف معياري (0.86). وربما تُعزى هذه النتيجة إلى أن الإدارة المدرسية تسعى إلى استخدام المعايير المهنية للمعلمين كجزء رئيس من عملية تطوير المعلمين مهنيًا، وتقويمهم باستمرار، كما تساعدنا عملية التقويم هذه في تعرف التطور اللازم من أجل تحسين الإنجازات، وتحصيل الطلبة، ومدى نجاح الأهداف الاستراتيجية وتحقيقها في مستويات الدراسة المختلفة. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (45)، التي تنص على "تنمية الاتجاه الإيجابي للمعلمين نحو التعلم الذاتي"؛ إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (2.79)، بانحراف معياري (0.86)، وبدرجة متوسطة. وقد يُعزى ذلك إلى قصور وعي الإدارة المدرسية في تنمية المعلمين نحو اتجاه التعلم الذاتي، الذي يبتعد فيه المعلم عن دوره التقليدي في نقل المعرفة، وتلقين الطلبة، وبأخذ دور الموجه والمرشد والناصح لطلبتهم، ويظهر دور المعلم في التعلم الذاتي في تعرف قدرات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم من خلال الملاحظة المباشرة، والاختبارات التقويمية البنائية والختمية والتشخيصية، وتقديم العون لهم في تطوير قدراتهم وتنمية ميولهم واتجاهاتهم. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سميث وكليوسكي (Smith & Klenowski, 2012)، التي أشارت إلى قصور في أداء المعلمين كمرشدين، وبيّنت الحاجة إلى تنميتهم.

المجال التاسع: الطلبة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق المساواة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها لفقرات مجال الطلبة، والجدول (11) يوضح هذه النتائج.

الجدول(11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها لفقرات مجال الطلبة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
46	السعي إلى إعداد الطلبة لمواجهة التحديات الصعبة المتلاحقة.	3.25	0.71	1	متوسط
51	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	3.15	0.72	2	متوسط
50	تحسين دافعية الطلبة للتعلم.	3.08	0.78	3	متوسط
47	تنمية التفكير المنهجي الناقد لدى الطلبة.	3.07	0.73	4	متوسط
48	تدريب الطلبة على مهارات التفاعل مع الآخرين.	3.05	0.77	5	متوسط

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
52	إكساب الطلبة القدرة على حلّ المشكلات.	2.97	0.75	6	متوسط
49	تعزيز معرفة الطلبة بالحضارات العالمية.	2.79	0.91	7	متوسط
الكلّي		3.05	0.60	متوسطة	

تبيّن من الجدول (11) يتبيّن من الجدول (15) أنّ درجة تقدير جميع الفقرات كانت متوسطة، وكان أكبر تقدير للفقرة (السعي إلى إعداد الطلبة لمواجهة التحديات الصعبة المتلاحقة)؛ إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (3.25) بانحراف معياري (0.71)، وكان أقلّ تقدير للفقرة (تعزيز معرفة الطلبة بالحضارات العالمية)، وبلغت قيمة متوسطة الحسابي (2.79) بانحراف معياري (0.91). وربما يُعزى ذلك إلى الاستجابة لمتطلبات التنمية الاجتماعية، والرغبة في الارتقاء بواقع العملية التربوية من خلال تنمية خبرات الطلبة في مواجهة التحديات، وحلّ المشكلات، ويحدث ذلك من خلال مناهج مطوّرة قادرة على مواجهة التحديات، تنهض بمستوى الطلبة العقليّ (الفكريّ)، والمهنيّ، كما تقدّم حلولاً علمية وعملية تساعدهم على العيش في المجتمع بفاعلية وإيجابية. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (49)، التي تنصّ على "تعزيز معرفة الطلبة بالحضارات العالمية"؛ إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (2.79)، بانحراف معياري (0.91)، وبدرجة متوسطة. وقد يُعزى ذلك إلى قصور المناهج وأساليب التدريس عن إعداد الطلبة لمعرفة خصائص العالم الجديد، الذي يحكمه الانفتاح والعولمة وفيض المعلومات والمعرفة، فضلاً عن قلة الانفتاح على ثقافة الحضارات العالمية على نحوٍ يسمح للطلبة بمعرفة كلّ جديد على الساحة العلمية والثقافية العالمية، وبما لا يهدّد ثقافتنا العربية الإسلامية.

المجال العاشر: التحسين المستمر: تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق المسألة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردنّ من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها لفقرات مجال التحسين المستمر، والجدول (12) يوضّح هذه النتائج.

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق المسألة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردنّ من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها لفقرات مجال التحسين المستمر مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
56	توظيف التقنيات الحديثة لخدمة العمل التربوي.	3.31	0.82	1	متوسط
55	تحسين المخرجات التعليمية من خلال تجويد العمليات التعليمية.	3.25	0.77	2	متوسط
53	تبنيّ منحى النمو المهني باستمرار.	3.18	0.74	3	متوسط
54	الإسهام في حفز المعلمين على المزيد من الاطلاع؛ لتحقيق التطور المهني المستمر.	3.02	0.83	4	متوسط
57	وضع معايير واضحة لتحسين جودة التعليم.	3.01	0.82	5	متوسط
58	تعزيز ثقافة التحسين المستمر داخل المدرسة.	2.98	0.87	6	متوسط
الكلّي		3.13	0.63	متوسطة	

يتبيّن من الجدول (12) أنّ درجة تقدير جميع الفقرات كانت متوسطة، وكان أكبر تقدير للفقرة (توظيف التقنيات الحديثة لخدمة العمل التربوي)؛ إذ بلغت قيمة متوسطة الحسابي (3.31) بانحراف معياري (0.82)، وكان أقلّ تقدير للفقرة (تعزيز ثقافة التحسين المستمر داخل المدرسة)، وبلغت قيمة متوسطة الحسابي (2.98) بانحراف معياري (0.87). وربما يُعزى ذلك إلى وعي مديري المدارس الخاصة بأهمية استخدام التقنيات التكنولوجية؛ فهي تؤدّي دور المرشد الذي يساعد المعلم في توجيه المادة العلمية للطلبة؛ فالتكنولوجيا تستطيع أن تغيّر شكل تقديم الدروس للطلاب على نحوٍ يعطي فرصة أكبر وأسهل في الفهم والتعلّم، بحيث

تتحقق المتعة والفائدة، فضلاً عن سهولة أداء الأعمال الإدارية، والاتصال والتواصل، وحفظ المعلومات، والبيانات، واسترجاعها عند الحاجة. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (58)، التي تنص على "تعزيز ثقافة التحسين المستمر داخل المدرسة"؛ إذ بلغت قيمة متوسط الحسابي (2.98)، بانحراف معياري (0.87)، وبدرجة متوسطة. وقد يُعزى ذلك إلى قلة سعي إدارة المدارس الخاصة إلى تبني فلسفة إدارية تهدف إلى العمل على تطوير العمليات والأنشطة المتعلقة بالتقنيات التكنولوجية على نحو مستمر؛ وذلك لمواكبة المستجدات العصرية؛ بُغية تحقيق رضا المستفيدين ورغباتهم. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة رودريغوز (Rodriguez, 2015)، التي أشارت إلى ضرورة التغيير المستمر في المعايير بما يواكب التغييرات الاجتماعية والتكنولوجية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي نصّ على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في هذه المدارس تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والخبرة)؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال وفقاً لكل متغير على حدة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: متغير الجنس: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في هذه المدارس وفق متغير الجنس، والجدول (13) يبين نتائج ذلك.

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في هذه المدارس للمجالات وفق متغير الجنس مرتبة تنازلياً

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشفافية	ذكر	3.42	0.47
	أنثى	3.35	0.61
	الكل	3.36	0.59
سرعة كشف الانحرافات	ذكر	3.04	0.49
	أنثى	2.76	0.76
	الكل	2.80	0.74
نظام الشكاوى	ذكر	3.07	0.47
	أنثى	2.89	0.67
	الكل	2.92	0.64
الثقة والالتزام	ذكر	3.19	0.48
	أنثى	3.18	0.63
	الكل	3.18	0.61
الاتصال والتواصل	ذكر	3.12	0.51
	أنثى	2.95	0.69
	الكل	2.97	0.67
الشمولية والمرونة	ذكر	2.75	0.63
	أنثى	2.52	0.80
	الكل	2.56	0.78
الانضباط المدرسي	ذكر	3.58	0.53
	أنثى	3.45	0.61
	الكل	3.47	0.60
المعلمون	ذكر	3.04	0.62
	أنثى	2.94	0.73

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الجنس	المجال
0.72	2.95	الكل	
0.45	2.88	ذكر	الطلبة
0.61	3.08	أنثى	
0.60	3.05	الكل	
0.53	3.09	ذكر	التحسين المستمر
0.65	3.13	أنثى	
0.63	3.13	الكل	

يتبين من الجدول (13) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لتصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساعلة التربوية الذكّية في هذه المدارس للمجالات وفق متغير الجنس. ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، أُجري تحليل التباين الأحادي المتعدد (ANOVA)، والجدول (14) يبين نتائج ذلك.

الجدول (14): نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد (ANOVA) لأثر الجنس في تصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساعلة التربوية الذكّية في هذه المدارس للمجالات مرتبة تنازلياً

مصدر التباين وقيمة هوتلنج	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس قيمة هوتلنج 0.116	الشفافية	263	1	263	.747	.388
	سرعة كشف الانحرافات	4.526	1	4.526	8.357	.004
	نظام الشكاوى	1.751	1	1.751	4.200	.041
	الثقة والالتزام	.003	1	.003	.007	.935
	الاتصال والتواصل	1.776	1	1.776	3.952	.047
	الشمولية والمرونة	2.995	1	2.995	4.939	.027
	الانضباط المدرسي	1.021	1	1.021	2.825	.093
	المعلمون	.571	1	.571	1.089	.297
	الطلبة	2.357	1	2.357	6.603	.010
	التحسين المستمر	.110	1	.110	.270	.604
الخطأ	الشفافية	162.076	460	.352		
	سرعة كشف الانحرافات	249.125	460	.542		
	نظام الشكاوى	191.768	460	.417		
	الثقة والالتزام	173.223	460	.377		
	الاتصال والتواصل	206.715	460	.449		
	الشمولية والمرونة	278.919	460	.606		
	الانضباط المدرسي	166.297	460	.362		
	المعلمون	241.044	460	.524		
	الطلبة	164.184	460	.357		
	التحسين المستمر	186.940	460	.406		
المجموع	الشفافية	162.339	461			
	سرعة كشف الانحرافات	253.651	461			

مصدر التباين وقيمة هوتلنج	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	نظام الشكاوى	193.519	461			
	الثقة والالتزام	173.226	461			
	الاتصال والتواصل	208.491	461			
	الشمولية والمرونة	281.914	461			
	الانضباط المدرسي	167.318	461			
	المعلمون	241.614	461			
	الطلبة	166.541	461			
	التحسين المستمر	187.050	461			

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في هذه المدارس على مجالات: (سرعة كشف الانحرافات)، (نظام الشكاوى)، (الاتصال والتواصل)، (الشمولية والمرونة)، (الطلبة) تُعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور ولجميع المجالات، ماعدا مجال الطلبة الذي كانت فيه الفروق لصالح الإناث، كما يتضح من قيم المتوسطات الحسابية في الجدول (13). كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في هذه المدارس وفق متغير الجنس للكل، كما تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لاختبار دلالة الفروق، والجدول (15) يبين نتائج ذلك.

الجدول (15): نتائج اختبار (ت) (t-test) لأثر الجنس على تصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في هذه المدارس للكل مرتبة تنازليا

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	3.12	0.42	1.244	460	.214
أنثى	3.03	0.54			

يتبين من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في هذه المدارس للكل تُعزى لمتغير الجنس. ويتبين من هذه النتيجة أن هناك تقارباً من كلا الجنسين (الذكور / الإناث) لتصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في هذه المدارس. وهذا يشير إلى أن متغير الجنس لم يكن له أية دلالة، أو أثر في استجابات أفراد العينة. وربما يُعزى ذلك إلى تشابه المناخ التنظيمي، والثقافة التنظيمية المؤثرة في تصورات مديري المدارس ومعلميها، ولذلك وجد اتفاق في إجاباتهم عن فقرات أداة القياس المعتمدة لهذه الدراسة.

ثانياً: متغير المُسمى الوظيفي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في هذه المدارس وفق متغير المُسمى الوظيفي، والجدول (16) يبين نتائج ذلك.

الجدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصوّرات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في هذه المدارس للمجالات وفق متغير المُسمّى الوظيفي مرتبة تنازلياً

المجال	المُسمّى الوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشفافية	مدير/ة	3.66	0.60
	معلم/ة	3.27	0.56
	الكل	3.36	0.59
سرعة كشف الانحرافات	مدير/ة	3.22	0.79
	معلم/ة	2.67	0.67
	الكل	2.80	0.74
نظام الشكاوى	مدير/ة	3.20	0.69
	معلم/ة	2.84	0.60
	الكل	2.92	0.64
الثقة والالتزام	مدير/ة	3.54	0.64
	معلم/ة	3.07	0.56
	الكل	3.18	0.61
الاتصال والتواصل	مدير/ة	3.44	0.69
	معلم/ة	2.83	0.59
	الكل	2.97	0.67
الشمولية والمرونة	مدير/ة	2.95	0.86
	معلم/ة	2.44	0.71
	الكل	2.56	0.78
الانضباط المدرسي	مدير/ة	3.69	0.68
	معلم/ة	3.40	0.55
	الكل	3.47	0.60
المعلمون	مدير/ة	3.42	0.80
	معلم/ة	2.81	0.63
	الكل	2.95	0.72
الطلبة	مدير/ة	3.35	0.67
	معلم/ة	2.96	0.54
	الكل	3.05	0.60
التحسين المستمر	مدير/ة	3.48	0.64
	معلم/ة	3.02	0.59
	الكل	3.13	0.63

يتبين من الجدول (16) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لتصوّرات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في هذه المدارس للمجالات وفق متغير المُسمّى الوظيفي. ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، أُجري تحليل التباين الأحادي المتعدد (ANOVA)، والجدول (17) يبين نتائج ذلك.

الجدول (17): نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد (ANOVA) لأثر المسمى الوظيفي في تصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في هذه المدارس للمجالات مرتبة تنازلياً

مصدر التباين وقيمة هوتلنج المسمى الوظيفي قيمة هوتلنج 0.229	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	الشفافية	12.410	1	12.410	38.075	.000
	سرعة كشف الانحرافات	24.513	1	24.513	49.210	.000
	نظام الشكاوى	10.906	1	10.906	27.472	.000
	الثقة والالتزام	18.326	1	18.326	54.422	.000
	الاتصال والتواصل	30.715	1	30.715	79.475	.000
	الشمولية والمرونة	21.277	1	21.277	37.552	.000
	الانضباط المدرسي	6.714	1	6.714	19.230	.000
	المعلمون	31.032	1	31.032	67.787	.000
	الطلبة	12.621	1	12.621	37.718	.000
	التحسين المستمر	18.089	1	18.089	49.249	.000
الخطأ	الشفافية	149.929	460	.326		
	سرعة كشف الانحرافات	229.138	460	.498		
	نظام الشكاوى	182.613	460	.397		
	الثقة والالتزام	154.900	460	.337		
	الاتصال والتواصل	177.777	460	.386		
	الشمولية والمرونة	260.637	460	.567		
	الانضباط المدرسي	160.604	460	.349		
	المعلمون	210.582	460	.458		
	الطلبة	153.920	460	.335		
	التحسين المستمر	168.960	460	.367		
المجموع	الشفافية	162.339	461			
	سرعة كشف الانحرافات	253.651	461			
	نظام الشكاوى	193.519	461			
	الثقة والالتزام	173.226	461			
	الاتصال والتواصل	208.491	461			
	الشمولية والمرونة	281.914	461			
	الانضباط المدرسي	167.318	461			
	المعلمون	241.614	461			
	الطلبة	166.541	461			
	التحسين المستمر					

يتبين من الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في هذه المدارس على جميع المجالات تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وكانت الفروق لصالح المديرين، كما يتضح من قيم المتوسطات الحسابية في الجدول (16).
كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في هذه المدارس وفق متغير المسمى الوظيفي للكلية، كما تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لاختبار دلالة الفروق، والجدول (18) يبين نتائج ذلك.

الجدول (18): نتائج اختبار (t-test) لأثر المُسمّى الوظيفي في تصوّرات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردنّ ومعلّمها لدرجة تطبيق المساعلة التربوية الذكيّة في هذه المدارس للكلّي مرتبة تنازلياً

المُسمّى الوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مدير/ة	3.40	0.61	8.599	460	.000
معلّم/ة	2.93	0.44			

يتبيّن من الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصوّرات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردنّ، ومعلّمها لدرجة تطبيق المساعلة التربوية الذكيّة في هذه المدارس للكلّي تُعزى لمتغيّر المُسمّى الوظيفي، وكانت الفروق لصالح المديرين. ويستدلّ من هذه النتيجة أنّ هذا المتغيّر من المتغيّرات التي تحدث فرقاً في استجابة أفراد العينة في ما يتعلّق بتصوّرات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردنّ ومعلّمها لدرجة تطبيق المساعلة التربوية الذكيّة في مدارسهم. وربّما يُعزى ذلك إلى أنّ طبيعة الأدوار، والمهام، والمسؤوليات، والصلاحيات التي يؤدّيها المديرين مختلفة عن مهامّ المعلّمين، ومن هذه المسؤوليات مواجهة المشكلات المدرسية وتحديدها، وتحديد الأولويات، وتحسين عمليّات التخطيط والإدارة الماليّة وإدارة الموارد البشرية، وجمع المعلومات والبيانات التي تساعد في اتّخاذ القرارات المناسبة، والاهتمام بالعلاقات مع المجتمع، فضلاً عن التركيز على الهدف الأساسي لوجود المدرسة من ناحية توفير أفضل سبل التعلّم للطلبة، ممّا يتطلّب من مدير المدرسة أن يمتلك المعرفة السليمة والشاملة بعملية التعليم والتعلّم؛ لتكون هذه المعرفة قادرة على خدمة الهدف من وجود المدرسة.

ثالثاً: متغيّر المؤهل العلمي: تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصوّرات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردنّ ومعلّمها لدرجة تطبيق المساعلة التربوية الذكيّة في هذه المدارس وفق متغيّر المؤهل العلمي، والجدول (19) يبيّن نتائج ذلك.

الجدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصوّرات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردنّ ومعلّمها لدرجة تطبيق المساعلة التربوية الذكيّة في هذه المدارس للمجالات وفق متغيّر المؤهل العلمي مرتبة تنازلياً

المجال	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشفافية	بكالوريوس	3.31	0.61
	دبلوم تربية	3.37	0.46
	ماجستير فأعلى	3.48	0.60
	الكلّ	3.36	0.59
سرعة كشف الانحرافات	بكالوريوس	2.77	0.75
	دبلوم تربية	2.82	0.67
	ماجستير فأعلى	2.86	0.76
	الكلّ	2.80	0.74
نظام الشكاوى	بكالوريوس	2.91	0.67
	دبلوم تربية	2.94	0.54
	ماجستير فأعلى	2.93	0.66
	الكلّ	2.92	0.64
الثقة والالتزام	بكالوريوس	3.16	0.62
	دبلوم تربية	3.20	0.53
	ماجستير فأعلى	3.22	0.64
	الكلّ	3.18	0.61
الاتصال والتّواصل	بكالوريوس	2.93	0.68
	دبلوم تربية	3.03	0.54

المجال	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشمولية والمرونة	ماجستير فأعلى	3.05	0.72
	الكل	2.97	0.67
	بكالوريوس	2.57	0.78
	دبلوم تربية	2.44	0.69
	ماجستير فأعلى	2.61	0.84
	الكل	2.56	0.78
الانضباط المدرسي	بكالوريوس	3.48	0.62
	دبلوم تربية	3.43	0.55
	ماجستير فأعلى	3.49	0.58
	الكل	3.47	0.60
المعلمون	بكالوريوس	2.89	0.72
	دبلوم تربية	3.00	0.67
	ماجستير فأعلى	3.06	0.75
	الكل	2.95	0.72
الطلبة	بكالوريوس	3.00	0.59
	دبلوم تربية	3.02	0.55
	ماجستير فأعلى	3.21	0.62
	الكل	3.05	0.60
التحسين المستمر	بكالوريوس	3.08	0.64
	دبلوم تربية	3.12	0.49
	ماجستير فأعلى	3.24	0.69
	الكل	3.13	0.63

يتبين من الجدول (19) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لتصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكوية في هذه المدارس للمجالات وفق متغير المؤهل العلمي. ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد (ANOVA)، والجدول (20) يبين نتائج ذلك.

الجدول (20): نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد (ANOVA) لأثر المؤهل العلمي في تصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكوية في هذه المدارس للمجالات مرتبة تنازلياً

مصدر التباين وقيمة هوتلنج	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي قيمة ولكس لامدا 0.919	الشفافية	2.323	2	1.162	3.332	0.037
	سرعة كشف الانحرافات	.599	2	.300	.544	.581
	نظام الشكاوى	.078	2	.039	.092	.912
	الثقة والالتزام	.321	2	.161	.426	.653
	الاتصال والتواصل	1.462	2	.731	1.620	.199
	الشمولية والمرونة	1.493	2	.747	1.222	.296
	الانضباط المدرسي	.161	2	.080	.221	.802
	المعلمون	2.363	2	1.181	2.267	.105
	الطلبة	3.507	2	1.754	4.937	0.008

1.05	2.262	.913	2	1.825	التحسين المستمر	الخطأ
		.349	459	160.016	الشفافية	
		.551	459	253.052	سرعة كشف الانحرافات	
		.421	459	193.441	نظام الشكاوى	
		.377	459	172.905	الثقة والالتزام	
		.451	459	207.029	الاتصال والتواصل	
		.611	459	280.421	الشمولية والمرونة	
		.364	459	167.157	الانضباط المدرسي	
		.521	459	239.251	المعلمون	
		.355	459	163.034	الطلبة	
		.404	459	185.224	التحسين المستمر	المجموع
			461	162.339	الشفافية	
			461	253.651	سرعة كشف الانحرافات	
			461	193.519	نظام الشكاوى	
			461	173.226	الثقة والالتزام	
			461	208.491	الاتصال والتواصل	
			461	281.914	الشمولية والمرونة	
			461	167.318	الانضباط المدرسي	
			461	241.614	المعلمون	
			461	166.541	الطلبة	
			461	187.050	التحسين المستمر	

يتبين من الجدول (20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في هذه المدارس على مجالي (الشفافية) و (الطلبة) تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولمعرفة لصالح من كانت الفروق، تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شيفيه (Scheffe test)، والجدول (21) يبين نتائج ذلك.

الجدول (21): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe test) لأثر المؤهل العلمي في تصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في هذه المدارس للمجالات مرتبة تنازلياً

المجال	الوسط 1	الوسط 2	الفرق بين الوسطين	مستوى الدلالة
الشفافية	ماجستير فأعلى	بكالوريوس	.1743*	<u>.038</u>
الطلبة	ماجستير فأعلى	بكالوريوس	.2127*	<u>.008</u>

يتبين من الجدول (21) أن الفروق على المجالين كانت بين ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) وذوي المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى)، وكانت الفروق لصالح ذوي المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى)، كما يتضح من الجدول (19). كما حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتصورات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية في هذه المدارس وفق متغير المؤهل العلمي للكل، والجدول (22) يبين نتائج ذلك.

الجدول (22): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصوّرات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في هذه المدارس وفق متغيّر المؤهل العلمي للكلّي مرتبة تنازلياً

الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	3.01	0.53
دبلوم تربوية	3.04	0.43
ماجستير فأعلى	3.12	0.56
الكلّ	3.04	0.52

تبيّن من الجدول (22) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لتصوّرات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في هذه المدارس وفق متغيّر المؤهل العلمي للكلّي. ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (23) يبيّن نتائج ذلك.

الجدول (23): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر المؤهل العلمي لتصوّرات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في هذه المدارس للكلّي مرتبة تنازلياً

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخبرة	.932	2	.466	1.675	.188
الخطأ	127.654	459	.278		
المجموع	128.585	461			

يتبيّن من الجدول (23) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصوّرات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في هذه المدارس للكلّي تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي. ويرى الباحثان أنّ هذه النتيجة ربّما تُعزى إلى النضج الفكري، والاطّلاع الواسع الذي يتمتّع به مدير والمدارس ومعلموها، والانفتاح في العلاقات، والبحث عن كلّ جديد على السّاحة التعليمية بهدف تحسين أوضاعهم.

رابعاً: متغيّر الخبرة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصوّرات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في هذه المدارس وفق متغيّر الخبرة، والجدول (24) يبيّن نتائج ذلك.

الجدول (24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصوّرات مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن ومعلميها لدرجة تطبيق المساواة التربوية الذكية في هذه المدارس للمجالات وفق متغيّر الخبرة مرتبة تنازلياً

المجال	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشفافية	أقلّ من 5 سنوات	3.24	0.55
	5 إلى 10 سنوات	3.38	0.59
	11 سنة فأكثر	3.40	0.60
	الكلّ	3.36	0.59
سرعة الانحرافات كشف	أقلّ من 5 سنوات	2.67	0.71
	5 إلى 10 سنوات	2.79	0.68
	11 سنة فأكثر	2.88	0.78
	الكلّ	2.80	0.74
نظام الشكاوى	أقلّ من 5 سنوات	2.81	0.58