

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

**دراسة مقارنة لدخول الإدارة المرتكزة إلى المدرسة SBM والمحاسبية في
كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وإمكان الاستفادة منها في
المملكة العربية السعودية**

المؤلف

أ.د/ أحمد عبد النبي عبد العال خلاف

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية

جامعة الطائف - جامعة سوهاج

المجلة التربوية - العدد الثامن والأربعون - أبريل ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)



وحدة النشر العلمي



المجلة التربوية لكلية التربية



كلية التربية

المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج

print: (ISSN 1687-2649) (Online) (ISSN 2536-9091)

مجلة علمية ورقية وإلكترونية محكمة متخصصة، تصدر عن كلية التربية بجامعة سوهاج، بانتظام ربع سنوية، في أربعة أعداد: شهور : يناير - أبريل - يوليو - أكتوبر. تم إصدار العدد الأول منها عام ١٩٨٦ م ، وتعني بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق في مجالات بحوث التربية وعلم النفس بشتى الفروع والتخصصات المتنوعة من جميع دول الوطن العربي، ويشرف على إصدارها نخبة من أساتذة التربية في جميع التخصصات، وتخضع جميع البحوث والدراسات للتحكيم من قبل متخصصين من ذوي الخبرة البحثية، والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية، وتعد بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها باللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية، وتشمل:

البحوث، ومشروعات التخرج، وتقارير المؤتمرات، واللقاءات، والندوات، وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية.

تتميز المجلة بأنها من الدوريات العلمية التي تتمتع بخاصية التحكيم والنشر الإلكتروني، بالإضافة إلى أنها مفهرسة ومصنفة ضمن اتحاد المكتبات الجامعية المصرية EULC وعدد من قواعد البيانات العالمية، وضمن المجلات العلمية المعترف بها في مشروع معامل التأثير العربي AIF.

رقم الإيداع بدار الكتب: ٢٠١٦/٦٣٤٠ م

(Online): (ISSN 2536-9091)

(ISSN 1687-2649) (print) :

رؤية ورسالة وأهداف المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج

الرؤية:

مجلة تربوية علمية عالمية رائدة، تعنى بنشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية لخدمة وتطوير الإنسانية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح وعاءاً لنشر البحوث والدراسات التربوية المحكمة، ومرجعاً علمياً للباحثين وفق المعايير العالمية من حيث الأصالة، والمنهجية، والحفاظ على القيم التربوية.

الأهداف:

- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية المحكمة من المتخصصين.
- تلبية حاجات الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال بحوث التربية.
- إيجاد وعاء نشر بحثي علمي إلكتروني متخصص لخدمة الباحثين في المجال التربوي.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال بحوث التربية .
- إتاحة الفرصة للباحثين والدارسين لنشر الأبحاث في مختلف المجالات التربوية.
- نشر الأبحاث الأصيلة والمبتكرة بما يخدم المجتمع ويحافظ على القيم.

وسائل التواصل:

وحدة النشر العلمي – جامعة سوهاج الجديدة – كلية التربية – سوهاج – جمهورية مصر العربية

هاتف/فاكس الوحدة: ٩٣٢٢٨٧٩٤٦ داخلي: ١٠١٢٢ محمول: ١٠٢٣٤٥٥٧٥٢

<http://jedu.sohag-univ.edu.eg>

E-mail: journalofeducationsoh@yahoo.com

Facebook: [journalofeducationsoh@facebook.com](https://www.facebook.com/journalofeducationsoh)

سياسة وقواعد النشر بالمجلة التربوية في وحدة النشر العلمي

تلتزم هيئة التحرير بشروط النشر بشكل كامل؛ إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي :

أولاً : الشروط الإدارية

١- تنشر المجلة التربوية بحوث التربية وعلم النفس التربوي المقدمة من السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وغيرها، أو الباحثين في الجامعات والمعاهد العلمية والمراكز والهيئات.

٢- تنشر البحوث العلمية بأسبقية ورودها للمجلة .

٣- يقدم الباحث ثلاث نسخ من كل بحث (الأصل + صورتين + اسطوانة إلكترونية) إلى سكرتير تحرير المجلة، ومعها رسوم نشر التحكيم، كما يمكن إرسال الأبحاث إلكترونياً على البريد الإلكتروني للمجلة: journalofeducationsoh@yahoo.com

٤- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير، أو الهيئة الاستشارية.

٥- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين – ومحكم ثالث إن لزم الأمر- من بين الأساتذة والمتخصصين في مجال كل دراسة ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث، وتحديد مدى صلاحيته للنشر، وفقاً لنموذج تحكيم محكم من قبل وحدة المكتبة الرقمية بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية.

٦- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من الأساتذة الذين يرغب في تحكيمهم لبحثه، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من الأسماء المقترحة.

٧- تنشر المجلة مقالات وبحوث الأساتذة مجاناً، وبدون تحكيم بحد أقصى عشرين صفحة.

٨- تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي تمنحها الكلية في فترة إصدار المجلة على صفحة واحدة لكل رسالة.

٩- كل ما ينشر في المجلة لا يجوز نشره بأي طريقة في أي مكان آخر إلا بموافقة كتابية من هيئة التحرير.

١٠- يقدم الباحث تعهداً موقفاً منه، ومن جميع الباحثين المشاركين – إن وجدوا – يفيد بأن البحث لم سبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (نموذج التعهد بنشر بحث).

ثانياً : الشروط الفنية :

١- يراعى أن يكون البحث خالياً من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية والمطبعية، وأن تكون كتابة البحث والمراجع والكتب والرسائل طبقاً للقواعد العلمية المتفق عليها، وللبحوث باللغة العربية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Simplified Arabic* بحجم (١٣) *Bold*، وتكتب العناوين بخط *AL-Mateen* بحجم (١٦) *Bold* وبمواضع حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

وللبحوث باللغة الإنجليزية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Time New Roman* بحجم (١٣) *Bold*، وتكتب العناوين بحجم (١٤) *Bold* وبمواضع حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

تستخدم الأرقام العربية ١، ٢، ٣ في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٣- تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب عناوينها فوقها، أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

٤- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.

٥- في حالة نشر البحث: يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (١٠) مستلآت من الدراسة.

ثالثاً : الرسوم المقررة للنشر.

أ- رسم تحكيم بحث المقدم للنشر بالمجلة التربوية (٣٠٠) ثلاثمائة جنهما مصرياً فقط لاغير.
ب- بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من داخل جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (٣٠٠) ثلاثمائة جنهما رسوم نشر البحث حتى (٢٠) عشرين صفحة.

* ما زاد عن (٢٠) عشرين صفحة فتحسب الصفحة (١٥) بخمسة عشر جنهما عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

ج - بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من خارج جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (٢٠٠) مائتا دولار رسوم نشر البحث حتى (٢٠) عشرين صفحة .

* ما زاد عن (٢٠) عشرين صفحة، فتحسب الصفحة (١٠) بعشرة دولارات عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

هيئة تحرير المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

١	أ.د/ محمود السيد عباس	عميد كلية التربية ورئيس تحرير المجلة التربوية
٢	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث وسكرتير تحرير المجلة
٣	أ.د/ خلف محمد البحيري	وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب وأستاذ أصول التربية، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات
٤	أ.د/ مصطفى محمد رجب	أستاذ أصول التربية، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٥	أ.د/ نبيل سعد خليل	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٦	أ.د/ هدى مصطفى محمد	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بالكلية
٧	أ.د/ عواطف محمد حسنين	أستاذ علم النفس التربوي، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٨	أ.د/ خلف أحمد مبارك	أستاذ الصحة النفسية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	أستاذ المناهج وتكنولوجيا التعليم، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
١٠	د/ مصطفى أحمد فهمي	مدير وحدة النشر العلمي والمنسق الأكاديمي لوحدة المكتبة الرقمية بجامعة سوهاج
١١	أ / جمال السيد محمد	سكرتير إداري ومدير إدارة الدراسات العليا والبحوث

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية للمجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

ورئيس التحرير ورئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ محمود السيد عباس عميد الكلية

سكرتير التحرير ونائب رئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث

مستشار النشر العلمي لوحدة النشر والمجلة التربوية

أ.د/ محمود عبد العاطي أبو حسوب رئيس قسم الرياضيات بجامعة زويل

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم أصول التربية (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد سيد خليل	أسوان	١٦	أ.د/ مصطفى محمد رجب	سوهاج
٢	أ.د/ أحمد محمد محمد	المنيا	١٧	أ.د/ مياده محمد فوزى الباسل	دمياط
٣	أ.د/ جمال علي الدهشان	المنوفية	١٨	أ.د/ نصر محمد محمود	أسيوط
٤	أ.د/ خلف محمد البحيري	سوهاج			
٥	أ.د/ راضي عبد المجيد طه	أسوان			
٦	أ.د/ سعيد اسماعيل القاضي	أسوان			
٧	أ.د/ عبد التواب عبداللاه عبدالنواب	أسيوط			
٨	أ.د/ عبد المعين سعد الدين هندي	سوهاج			
٩	أ.د/ علي صالح جوهر	دمياط			
١٠	أ.د/ فتحي عبد الرسول محمد	جنوب الوادي			
١١	أ.د/ فتحي كامل زبادي	المنيا			
١٢	أ.د/ فيصل الراوي طابع	سوهاج			
١٣	أ.د/ لمياء محمد أحمد	عين شمس			
١٤	أ.د/ محمد الأصمعي محروس	سوهاج			
١٥	أ.د/ محمود السيد عباس	سوهاج			

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم المناهج وطرق التدريس

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إبراهيم شلبي	عين شمس	٣٠	أ.د/ عوض حسين محمد التودري	أسيوط
٢	أ.د/ أحمد جابر أحمد السيد	سوهاج	٣١	أ.د/ عيد عبد الغني الديب	جنوب الوادي
٣	أ.د/ أحمد سيد محمد إبراهيم	أسيوط	٣٢	أ.د/ عيد عبدالواحد على	المنيا
٤	أ.د/ أحمد محمد سيف الدين	المنوفية	٣٣	أ.د/ فاطمة أبو النوارح	حلوان
٥	أ.د/ أماني حلمي عبد الحميد	سوهاج	٣٤	أ.د/ فايزة مصطفى محمد	سوهاج
٦	أ.د/ أنور رياض عبد الرحيم	المنيا	٣٥	أ.د/ كوثر شهاب الشريف	سوهاج
٧	أ.د/ إيمان عبدالحكيم الصافوري	حلوان	٣٦	أ.د/ لوسيل لويس برسوم	المنيا
٨	أ.د/ بدرية محمد محمد حسانين	سوهاج	٣٧	أ.د/ ليلى حسني إبراهيم حسني	حلوان
٩	أ.د/ جمال محمد شحاته	المنيا	٣٨	أ.د. ماجدة مصطفى السيد	حلوان
١٠	أ.د/ جمال محمد فكري	أسيوط	٣٩	أ.د/ ماجدة هاشم بخيت	أسيوط
١١	أ.د/ حسين محمد عبدالباسط	جنوب الوادي	٤٠	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	بنها
١٢	أ.د/ حلمي أحمد الوكيل	عين شمس	٤١	أ.د/ محمد حسن المرسي	دمياط
١٣	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	سوهاج	٤٢	أ.د/ محمد خيرت محمود	جنوب الوادي
١٤	أ.د/ خديجة بخيت	جدة	٤٣	أ.د/ محمد رجب فضل الله	العريش
١٥	أ.د/ رفعت محمد حسن المليجي	أسيوط	٤٤	أ.د/ محمد عبدالواحد على	المنيا
١٦	أ.د/ رفعت محمود بهجات	جنوب الوادي	٤٥	أ.د/ محمود إبراهيم عبد العزيز طه	كفر الشيخ
١٧	أ.د/ زين العابدين شحاته خضراوي	سوهاج	٤٦	أ.د/ محمود سيد محمود أبو ناجي	أسيوط
١٨	أ.د/ سمية عبدالرازق صدقي	حلوان	٤٧	أ.د/ مصطفى محمد زايد	سوهاج
١٩	أ.د/ سيد السايح حمدان	جنوب الوادي	٤٨	أ.د/ منصور إبراهيم عبد الهادي	أسيوط
٢٠	أ.د/ السيد شحاتة محمد المراغي	أسيوط	٤٩	أ.د/ هدى مصطفى محمد	سوهاج
٢١	أ.د/ صابر حسين محمود	عين شمس	٥٠	أ.د/ يحيى عطية سليمان خلف	عين شمس
٢٢	أ.د/ صلاح الدين عرفة محمود	حلوان	٥١	أ.د/ علي كمال معبد	أسيوط
٢٣	أ.د/ عادل رسمي حماد النجدي	أسيوط	٥٢	أ.د/ عبادة أحمد عبادة	السويس
٢٤	أ.د/ عبد الحفيظ محمود حفي	جنوب الوادي	٥٣	أ.د/ عبد الله محمود إسماعيل	سوهاج
٢٥	أ.د/ عبد الرزاق مختار محمود	أسيوط	٥٤	أ.د/ طاهر محمد الهادي	قناة السويس
٢٦	أ.د/ عبد الشافي أحمد أبو رحاب	جنوب الوادي	٥٥	أ.د/ حسين طه عطا	سوهاج
٢٧	أ.د/ عزة جاد النادي	حلوان	٥٦	أ.د/ عبدالرازق مختار محمود	أسيوط
٢٨	أ.د/ على سيد محمد عبد الجليل	أسيوط	٥٧	أ.د/ زينب عاطف خالد	الأزهر
٢٩	أ.د/ عمر سيد خليل	أسيوط	٥٨	أ.د/ أحمد السيد عبد الحميد	المنيا

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	حلوان	٧	أ.د/ فاروق شوقي البوهي	الإسكندرية
٢	أ.د/ إبراهيم عباس إسماعيل الزهيري	حلوان	٨	أ.د/ نبيل سعد خليل	سوهاج
٣	أ.د/ جمال محمد أبو الوفا	بنها	٩	أ.د/ محمد أحمد محمد عوض	سوهاج
٤	أ.د/ سوزان محمد المهدي	عين شمس	١٠	أ.د/ يوسف عبد المعطي جوهر	الفيوم
٥	أ.د/ عبد الجواد سيد سعد بكر	كفر الشيخ	١١	أ.د/ هند اوي محمد حافظ	حلوان
٦	أ.د/ شاكر محمد فتحي	عين شمس	١٢	أ.د/ سعاد بسيوني عبد النبي	عين شمس

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم الصحة النفسية وعلم النفس التربوي

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أحمد علي بديوي	حلوان	١٠	أ.د/ محمد رياض أحمد	أسيوط
٢	أ.د/ أسامة محمد عبد المجيد	الملك عبدالعزيز	١١	أ.د/ محمود عبد الحليم منسي	الإسكندرية
٣	أ.د/ آمال عبد السميع باظة	كفر الشيخ	١٢	أ.د/ يوسف عبد الصبور عبد الله	سوهاج
٤	أ.د/ حسنين محمد الكامل	حلوان	١٣	أ.د/ أنور رياض عبد الرحيم	المنيا
٥	أ.د/ خلف أحمد مبارك	سوهاج	١٤	أ.د/ علاء الدين أيوب	الملك فيصل
٦	أ.د/ عبد الرقيب أحمد إبراهيم	أسيوط	١٥	أ.د/ خضر مخيمر أبو زيد	أسيوط
٧	أ.د/ عبد العال حامد عجوة	المنوفية	١٦	أ.د/ عادل عبد الله محمد	الزقازيق
٨	أ.د/ عبد المنعم أحمد الدردير	جنوب الوادي	١٧	أ.د/ سناء محمد سليمان	عين شمس
٩	أ.د/ عواطف محمد حسانين	سوهاج	١٨	أ.د/ محمود فتحي عكاشة	دمهور

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم تكنولوجيا التعليم

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	سوهاج	٥	أ.د/ أمل عبد الفتاح سويدان	القاهرة
٢	أ.د/ حسن علي حسن سلامة	سوهاج	٦	أ.د/ محمد عطيه خميس	عين شمس
٣	أ.د/ عماد ثابت سمعان	سوهاج	٧	أ.د/ زينب محمد أمين	المنيا
٤	أ.د/ وليد يوسف محمد	حلوان	٨	أ.د/ محمد إبراهيم الدسوقي	حلوان

محتويات العدد (٤٨) أبريل ٢٠١٧م

م	الاسم	الموضوع	الصفحة
١.	أ.د/ أحمد عبد النبي عبد العال خلاف	دراسة مقارنة لمدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة SBM والمحاسبية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وإمكان الإفادة منها في المملكة العربية السعودية	١ - ١٢٩
٢.	د. السيد أحمد عبد الغفار	الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية في ضوء التحديات المعاصرة	١٣١-٢١٥
٣.	د/ وئام محمد السيد إسماعيل	تقويم نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات بجامعة نجران	٢١٧-٢٥١
٤.	د/ منى مصطفى محمد عبد الرحيم أ.م.د/ وجدى رفعت فريد أ.م.د/ أميرة أحمد حسين	تعدد الرؤى الجمالية للمشغولة الفنية الواحدة لإثراء مادة الأشغال الفنية	٢٥٣-٢٧١
٥.	أ. عبد الرحمن حسن عواض عرابي	الحصان في مجال النحت عبر العصور "دراسة تحليلية"	٢٧٣-٢٩٣
٦.	أ/ شريف عبد الله سليمان د. عبد الرحمن د. أحمد ندا	تصور مقترح لإنشاء مركز للتميز البحثي في العلوم الإنسانية بجامعة الملك سعود	٢٩٥-٣٥٢
٧.	د. عاصم أحمد حسين محمد	متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية	٣٥٣-٣٩٢
٨.	د/ مها عثمان الزامل	واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري ومعوقاته لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملات فيها	٣٩٣-٤٤٥
٩.	د/ بشرى حسن مذكور نحيو	أثر استخدام استراتيجية اليد النشطة في تدريس الاجتماعيات علي تنمية المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي	٤٤٧-٤٧٦

أولاً الإطار العام للبحث

مقدمة البحث :

شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين وبدايات الألفية الثالثة توجهات دولية متعددة لمزيد من اللامركزية التي عكست التحركات الاجتماعية المطالبة بالتعبير عن ذاتها وخصوصيتها، ومنح مزيداً من الصلاحيات للأقاليم والمحليات المدارس في إدارة شؤون خدماتها التعليمية وذلك بالتوجه إلى اللامركزية أو الحكم الذاتي أو ما عُرف بالإدارة الذاتية للمدرسة المرتكزة إلى المدرسة ذاتها.

الأمر الذي ساعد على انتشار تطبيق آليات اللامركزية في إدارة التعليم في العديد من الدول التي كانت تتبنى فلسفة نمط الإدارة المركزية وتطبق آلياتها التي انعدمت معها روح الإبداع والابتكار وقيدت أطراف المشاركة الاجتماعية وأصحاب المصلحة التعليمية من أداء وتفعيل دورها في صناعة القرارات التعليمية ورسم ملامح السياسة التعليمية بمستوياتها الإقليمية والمحلية والمؤسسية، وعلى أثر ذلك تم نقل سلطة اتخاذ القرارات إلى المحليات والمؤسسات التعليمية لتحسين الكفاءة من خلال المشاركة المجتمعية ومن ثم انتشار الكيانات التعليمية الإقليمية والمحلية كالمجالس التعليمية الإقليمية والمحلية والمجالس المدرسية في العديد من الدول على سبيل المثال: الولايات المتحدة الأمريكية، أستراليا، كندا، معظم دول أمريكا اللاتينية (الأرجنتين، البرازيل، المكسيك، بيرو، تشيلي، ميناس، جيريس، السلفادور، هندوراس، كوستاريكا، الإكوادور، بوليفيا) وألمانيا، نيوزيلندا، روسيا، ماليزيا، الهند، نيكاراغوا، فنلندا، وهولندا، أرمينيا، جنوب أفريقيا، باكستان، إنجلترا. (UNESCO, (Leslie E. Anderson and Lawrence C, 2009, pp1-16-17, (2007, pp 16-17, (Michael S. Greve, 2012, pp.1-3), (Phang Siew Nooi, 2008, p106), (2), (Litvack, J., 2006, p.1), (Diana Rhoten, 2000, 2)

ولهذا شهد نهاية عقد التسعينيات من القرن المنصرم وبداية الألفية الثالثة موجة إصلاحات كبيرة في المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء تلك الدول بفضل تطبيق اللامركزية في إدارة التعليم ومنح السلطات المحلية والمدارس حكماً ذاتياً مستقلاً إدارياً مع ضمان مشاركة جمعيات ومنظمات المجتمع المدني وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي من خلال منح المجالس المحلية والمدرسية سلطات أوسع في صنع القرارات التعليمية؛ حيث

ساعدت اللامركزية في تشجيع بناء القدرات المحلية والآباء والأوصياء وأصحاب المصلحة للمشاركة في صناعة القرارات التعليمية. مما ساعد على ميلاد مجموعة من الإصلاحات تضمنت الاتجاه نحو المزيد من اللامركزية في إدارة السياسة العامة للدولة وفي صناعة القرارات المحلية، فنجد أن مصطلح اللامركزية *Decentralization* أصبح يأخذ حيزاً كبيراً في النقاشات بين الأكاديميين وظهرت مصطلحات أخرى كعدم التركيز *Deconcentration* والتفويض *Delegation* وتحويل الصلاحيات *Devolution* كوصف لعملية نقل بعض السلطات المركزية إلى الوحدات المحلية أو المؤسسات التعليمية *Kathleen Onffill*, (2005, p. 17) ، (Republic of Argentina, 2004, pp.1-2)

فضلاً عن ظهور أشكال وصور اللامركزية في العديد من المسميات الإدارية الذاتية للمدرسة / الإدارة المرتكزة إلى المدرسة *School – Based Management* والإدارة من موقع المدرسة *School Site Management* استقلالية المدرسة *School Autonomy* الإدارة الذاتية للمدرسة *School Self Management* الأمر الذي جعل مدخل الإدارة الذاتية من أهم أشكال الإصلاح الإداري والمداخل الإدارية المعاصرة التي أستند عليها جودة وفاعلية العملية التعليمية وإعلاء قيم المحاسبية والشفافية والمشاركة المجتمعية والديمقراطية في صنع القرار التعليمي على المستوى المدرسي . فضلاً عن ما أطلق عليه مؤخراً إعادة هيكلة المدرسة *School Restructuring*، كاتجاه إداري عالمي معاصر ظهرت تطبيقاته في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا والمملكة المتحدة ونيوزيلندا وكمبوديا واندونيسيا وتايلاند والفلبين وكندا وأستراليا وإنجلترا وغيرها من الدول، بهدف تحسين الفعالية المدرسية *School Effectiveness* من خلال توجه هذه الدول إلى مزيد من اللامركزية في إدارة تعليمها، وجعل المدرسة وحدة إدارية قائمة بذاتها، تعمل تحت قيادة واعية وتصنع قراراتها بحرية واستقلالية- بعيداً عن مخالب المركزية المعقدة - وتعزز من قدرات معلمها، وتشارك في وضع قراراتها بحرية واستقلالية، ومحاسبتها (مساءلتها) وتشارك الآباء وأعضاء المجتمع المحلي في تحقيق التقدم الدراسي وتحسين وجودة مخرجاتها التعليمية (سلامة، عادل عبد الفتاح، ٢٠٠٠م، ١)

وانتشر في العديد من الدول مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة *School-Based Management* رغبة في تحسين المدرسة وإداراتها وعملياتها التعليمية والتي تمثل أهمية

كبرى لهيئات التعليم وصناع السياسة والمدراء والمعلمين وأولياء الأمور والمهتمين بالتعليم من أجل تحسين جودة العملية التعليمية ومخرجاتها النهائية، وخلق مدارس أفضل تؤدي إلى تحسين المنتج التعليمي، ورفع كفاءة العاملين فيها للحصول على خريجين يمتلكون معارف أساسية تؤهلهم للتنافس في كافة المجالات العملية بكفاءة عالية على المستوى المحلي والعالمي واعتبار الإصلاح المتمركز على المدرسة *SBM* نقلة نوعية في إدارة التعليم للوصول إلى المدرسة لتنميتها وتحسينها باعتبارها الوحدة الرئيسية التي يتم فيها فعل التغيير والتطوير وفق هذا المدخل على أساس دعم الصلاحيات الإدارية والمالية والأكاديمية للإدارة على مستوى المدرسة، وفي نفس الوقت إعطاء مزيداً من المرونة للمدرسة لتوجيه مواردها لتفي بالاحتياجات التربوية المطلوبة لتنمية وتعليم أبنائها .

وتختلف خبرات الدول في هذا الاتجاه ففي دول شرق آسيا مثل كمبوديا واندونيسيا وتايلاند، فأحرزت كمبوديا تقدماً ملحوظاً في تحسين جودة التعليم وبناء القدرات لتحقيق اللامركزية من خلال تمكين الاستقلال الذاتي للمدارس *Autonomy of Schools* ولهذا أعلنت الحكومة الكمبودية في عام ٢٠٠٣م عن خطتها الوطنية للتعليم للجميع لعام ٢٠١٥م بالتعاون مع منظمة اليونسكو وتحقيق تعميم التعليم الأساسي للجميع والقضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم الأساسي بحلول عام ٢٠١٥م .(The World Bank,2005,72-73),(Ministry of Planning ,Cambodia,2003,p.2), (UNESCO,2008,pp.6-7)

وبدأ تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في اندونيسيا عام ١٩٩٩م في بعض المناطق التجريبية *SBM in Indonesia was Introduced in Some Pilot Areas in* 1999 وتم التوسع للعمل بهذا المدخل مع بداية عام ٢٠٠١م في جميع أنحاء اندونيسيا بعد أن كان نظام التعليم بها مركزياً (Kristiansen.S ,2001,pp.384-389), (Nakaya A.2001,pp.384-389), (and Pratikno,2006,pp513-516),

وتايلاند *Thailand* نادت بالتغيير والإصلاح في عام ١٩٩٧م وقامت بمبادرة الإصلاحات من خلال الإدارة الذاتية للمدارس (Gamage, D.T.andSookSomchitra,P.,2004,PP.289-290) . وإصلاحات الإدارة الذاتية للمدرسة في شرق آسيا غالباً ما تقدم نتيجة الإصلاحات والاهتمامات السياسية والمالية، وفي

عام ٢٠٠١م عندما قدمت الإدارة الذاتية للمدرسة على المستوى القومي وأصبحت المدارس هي المسؤولة عن الإدارة الذاتية وإدارة شئون التعليم بها وبهذا ألغيت بالكامل مكاتب التربية في المحافظات والمقاطعات التابعة لوزارة التربية الوطنية التي كانت مسؤولة عن إدارة التعليم. (Sumintono, B., 2007, p.2)

وفي إنجلترا وبحلول عام ١٩٩٣م صدر قانون التعليم الذي حدد إطاراً عاماً للمدارس لتسهيل انتقالها إلى الإدارة الذاتية من خلال نظام الإدارة المحلية للمدارس *Local School Management* الذي يُحد من صلاحيات السلطات التعليمية المحلية، ويفوض سلطة التمويل وإدارة الموارد إلى المجالس المدرسية .

وفي هونج كونج فقد بدأت الإدارة الذاتية للمدرسة بها عام ١٩٩١م وبصفة أساسية عبر مبادرة الإدارة المدرسية *School Management Initiative (SMI)* عام ١٩٩١م والتي آلت إلى تغييرات جوهرية في أداء الإدارة المدرسية وقد تبنت حكومة هونج كونج هذه المبادرة لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة ودعم مبدأ المحاسبة التعليمية. (سلامة، عادل عبد الفتاح، ٢٠٠٠م، ١٠٩).

وفي المكسيك فقد بدأت إصلاح التعليم وتجويده عام ١٩٩٢م وذلك بالتوجه نحو اللامركزية في إدارة التعليم من خلال نقل بعض الصلاحيات إلى المدارس لتحسين جودة التعليم في المدارس وبدأت تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدارس عام ٢٠٠١م. (سلامة، عادل عبد الفتاح، ٢٠٠٠م، ١٠٩).

وأخذت جمهورية التشيك تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة عام ١٩٩٢م لتمكين مديري المدارس وزيادة الفاعلية المدرسية. وفي موزامبيق تم زيادة فرص الحصول على التعليم عالي الجودة من خلال التوجه نحو اللامركزية في ضوء تطبيق مدخل الإدارة الذاتية منذ عام ١٩٩٧م.

وسعت أستراليا وكندا منذ السبعينيات والثمانينيات لزيادة الفاعلية من خلال الاستقلال الذاتي الكامل للمدارس ومنحها مزيداً من الحرية في صنع القرارات والعمل على زيادة المشاركة المجتمعية في التعليم. وكانت الولايات المتحدة الأمريكية من الدول التي سارعت إلى عمل الإصلاحات التي تهدف إلى زيادة الفاعلية المدرسية وتمكين المعلمين وإشراك المجتمع المحلي في إدارة التعليم بالمدارس وبدأت تطبيق

مدخل الإدارة الذاتية للمدارس منذ السبعينيات والتسعينيات في ولاية شيكاغو، وفلوريدا، فيرجينيا، ونيويورك وغيرها من الولايات .

(The World Bank , 2008, pp. 10-11)

ومما لاشك فيه أن التحولات والتغيرات العالمية ستلقى بظلالها على إدارة التعليم وتمويله في الدول المختلفة من حيث العلاقة بين المستويات الإدارية المختلفة، وتعامل تلك المستويات الإدارية مع القوى البشرية (المعلمين والطلاب والإداريين والخدمات المعاونة وأولياء أمور الطلاب وغيرهم)، وفي تفاعلها مع البيئة والمجتمع؛ إذ يواجه العالم اليوم العديد من الصعوبات والتغيرات التي تطالب نظم التعليم وإدارتها بالجودة والكفاءة والفعالية وهذا لن يتأتى إلا عن طريق استغلال وتوظيف إمكانيات وجهود جميع المسؤولين عن التعليم والتوسع في تفويض السلطات والمسئوليات والمشاركة في اتخاذ وصنع القرار التعليمي، وتبني مداخل إدارية جديدة لمواجهة التحديات والمتغيرات التي تطرأ على المدرسة (حسين، سلامة عبد العظيم، ٢٠٠٦، ٢٨٠)

وفي ضوء ما سبق يتضح أن الإدارة المرتكزة إلى المدرسة *SBM* أصبحت أكبر حركة إصلاح نالت قبولاً شعبياً واسعاً المدى في العقد الماضي واعتبرتها دول العالم من ضمن مجموعة من الإستراتيجيات الرامية إلى تحسين وتوفير جودة الخدمات التعليمية وتحقيق اللامركزية في التعليم وصنع القرار من خلال إشراك الوالدين وأعضاء المجتمع المحلي والمعلمين وزيادة استقلال المدارس وإدارتها ذاتياً وتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب وزيادة الاستجابة للاحتياجات المحلية وإتاحة الفرص الكافية للمدارس والمحليات لتحديد محتوى مناهجها وتخصيص وإدارة مواردها والارتقاء بمستوى أداء الطلاب؛ ومن ثم إتاحة مبدأ الشفافية والمساءلة/ المحاسبية التعليمية (United Nations Development Programme, 2011, pp4-6)

ولهذا جاءت الدراسة الحالية للاستفادة من الخبرات الناجحة المتميزة في تطبيق الإدارة المرتكزة إلى المدرسة ودعمها للمحاسبية في كل من في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا بهدف الاستفادة من هذه خبراتهما في تطوير الإدارة المدرسية وضمان جودة الفعالية والمحاسبية المدرسية في المملكة العربية السعودية .

مشكلة البحث :

على الرغم من أن وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية تتطلع إلى المزيد من عدم المركزية وإعطاء إدارات التعليم صلاحيات إدارية تنفيذية مباشرة في حدود إمكاناتها ، ورغم أن التوجه العام في المملكة يتجه نحو تجنب المركزية بموجب النظام الأساسي للحكم ونظام المناطق والمحافظات، ورغم أن هذا المنحى سيكون له أثره البالغ في مسيرة العملية التعليمية ويلقي بقسط كبير من المسؤوليات عن كاهل وزارة التربية والتعليم ؛ حيث يُنَاطُ أمرها بإدارات التعليم ضمن مناطقهم، ورغم أن الإدارة المركزية في الوزارة تنازلت عن بعض صلاحياتها لإدارات التعليم ، إلا أنه مازالت الإدارات التعليمية في المملكة العربية السعودية أقرب إلى المركزية منها إلى اللامركزية (الغامدي، حمدان أحمد، وعبد الجواد، نور الدين محمد، ٢٠٠٥م، ٧٨ - ٧٩).

إلا أن الملاحظ أن المناخ الإداري السائد داخل مدارس التعليم العام بالمملكة يقع في مجمله تحت وطأة المركزية، وينحصر دور إدارتها في تنفيذ الخطط المحددة مسبقاً ، مما أدى إلى قلة الشعور بأهمية المشاركة في صنع القرار واتخاذها وبالتالي تحويلها إلى إدارة توكيلية ، غير قادرة على إدارة المواقف بصورة حاسمة كما أنها تعاني من قلة السيطرة على الممارسات التربوية ، نتيجة لضعف قدرتها على التصرف المباشر حيالها ؛ مما يؤثر على حجم مخرجاتها ونوعه، وملائمة تلك المخرجات مع متطلبات سوق العمل ، فيما أكد التقرير الوطني لعام ٢٠٠٤م الصادر عن وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية عن تطور التعليم في المملكة لم يُعد أمام النظم التقليدية ستؤدي إلى تكريس معارف لم تعد صالحة لمسايرة متطلبات اقتصاد المعرفة (وزارة التربية والتعليم، التقرير الوطني ، ٢٠٠٤م، ١٥) .

إلا أن النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية يُعد نظاماً مركزياً يمنع مشاركة إدارة المدارس وأصحاب المصلحة الحقيقية من التعليم في صناعة واتخاذ القرار التعليمي، ويتصف هذا النظام بالبيروقراطية التي نجم عنها الروتين الواضح في عمل إدارات المدارس، وتدار فيه المدارس ضمن نظام المركزية الإدارية ، وما لهذا النظام المركزي من تأثير سلبي على سير العملية التعليمية متجسداً ذلك في بطء صناعة واتخاذ القرارات في كثير من المواقف والقضايا ذات الصلة بالعملية التعليمية فضلاً عن التعقيد في الإجراءات التي تتبعها إدارة المدارس حين رفعها للإدارات العليا مما يسبب تعطيلاً كبيراً في جوانب العمل الإداري

وهذا ما ينعكس سلباً على التعليم بشكل عام وعلى إدارات المدارس بشكل خاص. (جبران ، علي محمد والشمري ، راضي ٢٠١١م ، ١٣٢٤) .

فضلاً عن أن النظام التعليمي في المملكة يعاني من تضخم الجهاز الإداري مما يشكل تكديساً في الوظائف الإدارية ونوعاً من البطالة المقنعة الأمر الذي ترتب عليه أن نسبة كبيرة من المخصصات المالية تذهب لهذه الوظائف مع بطء في حركة الإنجاز الإداري . (الغامدي، حمدان أحمد ، وعبد الجواد ، نور الدين محمد، ٢٠٠٥م، ٧٩).

كما يعاني نظام التعليم في المملكة من نقص حاد في القيادات التربوية المؤهلة ، نتيجةً إلى استقطاب مؤسسات القطاع الحكومي والأهلي للكفاءات التربوية المؤهلة وعدم وجود الحوافز المادية والمعنوية لدى الأجهزة التعليمية لاستبقاء هذه الكفاءات، كما أن الجهات المشرفة على التعليم لا تهتم بتربية وتدريب قياداتها التربوية، و أن الأسلوب المستخدم في بعض أجهزة التعليم لا يزال تقليدياً واستخدام التقنية الحديثة يسير فيه على استحياء. (الغامدي، حمدان أحمد ، وعبد الجواد ، نور الدين محمد، ٢٠٠٥م، ٧٩).

وأثبتت نتائج إحدى الدراسات أن نظام التعليم في المملكة العربية السعودية يعاني من المركزية الشديدة في الإدارة والتي لها أثر سلبي على جميع المقومات التعليمية في المملكة . (الغامدي، راشد بخيت، ١٤١٣هـ) .

وتأسيساً على أهمية التحول نحو اللامركزية عن طريق تطبيق الإدارة المرتكزة إلى المدرسة *School – based Management* / الإدارة الذاتية أُجريت الدراسة الحالية للاستفادة من خبرات كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا في تطبيق الإدارة المرتكزة على المدرسة وتفعيل دور المحاسبية من أجل تحسين الفعالية المدرسية ونجاحها في تفعيل الأداء المدرسي وتحسين التعليم وتحقيق التنمية المهنية المستدامة وتوسيع صلاحيات مديري المدارس وتفعيل دور المشاركة الاجتماعية في صنع القرار التعليمي وتفويض السلطات والصلاحيات على المستوى المؤسسي .

أسئلة البحث :

وفي ضوء المشكلة تبلورت أسئلة البحث على النحو التالي:

- ما ملامح مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة والمحاسبية في أستراليا في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها؟

- ما ملامح مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة والمحاسبية في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها؟
- ما أوجه الشبه والاختلاف بين ملامح مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة والمحاسبية في كل من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية ؟
- ما الإجراءات المقترحة لتطبيق مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة في المملكة العربية السعودية في ضوء الاستفادة من خبرات كل من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية بما يتوافق مع طبيعة وأيديولوجية المجتمع السعودي ؟

أهمية البحث:

تعود أهمية البحث الحالي إلى العوامل التالية:

- تتزامن الدراسة مع التغيرات الإصلاحية التي يتبناها خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز التي يشهدها المجتمع السعودي في الوقت الراهن حيث رؤية المملكة ٢٠٣٠ الداعمة، للتوجه نحو الإصلاح الإداري والتعليمي في ظل اللامركزية والحرية والديمقراطية.
- يلمس الدارس لنظام الإدارة التعليمية في المملكة العربية السعودية أن هناك اتجاهاً حتمياً نحو تخفيف حدة المركزية وأن التغيرات الإصلاحية التي يتبناها خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز تقتضى ضرورة إعادة النظر في هذا النمط.
- حاجة المملكة العربية السعودية في الوقت الراهن إلى الإدارة التعليمية الواعية التي يمكنها تعبئة كافة الجهود البشرية والمادية وتوجيهها من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية وزيادة كفاءتها في حدود الإمكانيات المتاحة. ولن يتحقق ذلك إلا من خلال مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة وتفويض السلطات والصلاحيات لأصحاب المصلحة الحقيقية من التعليم ودعم المشاركة المجتمعية في إدارة التعليم وصنع القرارات التعليمية وفي ظل الشفافية والمحاسبية وجعل المدرسة المستقلة ذاتياً هي الوحدة الأساسية للإصلاح .

أهداف البحث:

- تتبلور أهداف البحث الحالي في النقاط التالية:
- دراسة مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة في كل من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية، بهدف تحسين نظام الإدارة التعليمية والمدرسية في المملكة العربية السعودية من خلال الفهم العميق للمشكلات، والتصدي لها، ومحاولة وضع الحلول المناسبة.
 - إبراز دور تطبيق مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة في تحقيق الإصلاح الإداري والتعليمي ودعم نظم المشاركة المجتمعية في صناعة القرارات التعليمية وإدارة التعليم على المستوى المدرسي، وتفعيل المساءلة التعليمية في ظل الشفافية والمراقبة المجتمعية في دول العالم المتقدم .
 - الوقوف على أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين دولتي المقارنة (أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية) فيما يتعلق بمدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة.
 - تحديد الإجراءات المقترحة لتطبيق مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة والمحاسبية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاستفادة من خبرات كل من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية بما يتوافق مع طبيعة وأيديولوجية المجتمع السعودي .

حدود البحث:

الحدود المكانية:

حيث اقتصر البحث على دراسة مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة في كل من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية.

الحدود الموضوعية:

مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة والمحاسبية ودوره في تحسين الجودة والفاعلية المدرسية وتوسيع فرص ومساحة المشاركة المجتمعية في صنع القرار التعليمي وإدارة التعليم على المستوى المدرسي، وتفعيل المساءلة التعليمية للمدارس أمام أصحاب المصلحة الحقيقية من التعليم .

الحدود الزمنية:

يتزامن هذا البحث مع مبادرة الإصلاحات التعليمية التي تتبناها المملكة العربية السعودية في ظل توجهات خادم الحرمين الشريفين في الوقت الراهن ورؤية المملكة ٢٠٣٠م.

مصطلحات البحث:

- الإدارة المرتكزة إلى المدرسة: *SBM*

التعريف الاصطلاحي:

الإدارة المرتكزة إلى المدرسة:

- هي مدخل إداري معاصر يقوم على اعتبار المدرسة وحدة إدارية مستقلة بذاتها لها حرية التصرف في إدارة شؤونها من خلال التوجه نحو مزيد من اللامركزية في مختلف مجالات العمل بها مع خضوع المدرسة لنظام فعال من المساءلة عن طريق الحكم على جودة المخرجات التعليمية بها (العجمي، محمد حسنين، ٢٠٠٧م)

- وتعرف بأنها طريق صياغة مهام الإدارة المدرسية وفق ظروف المدرسة ذاتها وسماتها واحتياجاتها، وبذلك يصبح أعضاء مجلس إدارة المدرسة أكثر استقلالية في توظيف الموارد المتاحة لحل المشكلات وتفعيل الأنشطة التربوية الفاعلة لتطوير المدرسة على المدى البعيد. (David, J.I. 1996, 3)

- هي عملية إعادة توزيع السلطة بحيث تتحلل المدارس من سطوة السلطات التعليمية المركزية أو الإقليمية فتتمركز رسالتها حول السيطرة المحلية وتمكنها من شؤونها الخاصة وتبني إستراتيجيات التحسين والتطوير وإعادة هيكلة الإدارة المدرسية من خلال المشاركة المجتمعية وتمكين أصحاب المصلحة من المدراء المعلمين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي في صنع القرارات التعليمية ورسم وإدارة السياسة التعليمية على المستوى المدرسة. (The World Bank, 2007, p.3), (Barbara Bruns and Others, 2011, p.12)

- عرفت وزارة التربية والتعليم السعودية بأنها المدارس التي فيها إيكال أمر إدارة جميع الشؤون التعليمية والإدارية والفنية إلى المدرسة ذاتها مع تفويضها بالصلاحيات وإمدادها

بالإمكانات التي تعينها على ذلك ، مع وجود آلية واضحة للمتابعة والتقييم للمدرسة من
الجهات الأعلى(وزارة التربية والتعليم ، خطة الوزارة ، ٢٠٠٤، ٢٢).

التعريف الإجرائي :

- مجموعة من المهام المناطة بمدير المدرسة مع منحه مجموعة واسعة من الصلاحيات
كصناعة الرؤى والأهداف التربوية ، وتوظيف كوادر المدرسة من معلمين وعاملين
وإشراكهم في صناعة القرارات واتخاذها دون الرجوع للسلطة العليا مما يعزز لديهم
الانتماء للمؤسسة التعليمية وتوسيع روافد المشاركة المجتمعية في صنع القرار التعليمي
على مستوى المدرسة .

المحاسبية التعليمية :

تعرف المحاسبية التعليمية بأنها إخضاع نظام المدرسة للمساءلة والمراقبة من قبل
أصحاب المصلحة من التعليم (أولياء الأمور، المعلمين، أفراد المجتمع المحلي وصناع
القرار التعليمي على المستوى المدرسي) من أجل ضمان تحقيق الجودة في الأداء
التعليمي من خلال جمع وتنظيم وإعداد التقارير والمعلومات التي تصف الأداء التعليمي
والمهني للمؤسسات التعليمية واتخاذ القرارات الرشيدة في ضوء مؤشرات المحاسبية /
المساءلة. (Louis Volante,2007, p.26)

- تعرف المحاسبية أيضاً بأنها التزام العاملين في مجال التعليم بتقديم إجابات أو تفسيرات
عما يقدمونه من نتائج التعلم، وتعنى العلاقة التعاقدية أو التفاوضية بين المستخدم أو
ممثل السلطة أو مصدر التمويل وبين المتعهد بالعمل، لأن يجيب عند سؤاله أو مسأئلته
(محاسبته) عن نتائج العمل المُسند إليه. وتعرف أيضاً بأنها الوعد والالتزام، أما
المستخدم (صاحب العمل) وأمام النفس والآخرين بتقديم نتائج محددة.
(Jascob, B.A.2007, p2) -

الدراسات السابقة :

ترتكز الدراسة الحالية على نتائج مجموعة من الدراسات العربية التي تناولت
مشكلات إدارة التعليم في المملكة العربية السعودية والحاجة الملحة لمداخل عصرية إدارية
تسعى للإصلاح الإداري في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية فضلاً عن الاستفادة

من بعض الدراسات السابقة التي تدعم هذا المدخل في بعض الدول العربية والأجنبية، وعليه
تتنوع الدراسات السابقة على النحو التالي :

الدراسات العربية :

١ - دراسة خلود الدوسري (٢٠٠٧ م) : (الدوسري، خلود محمد، ٢٠٠٧ م)
هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح للإدارة الذاتية في مدارس البنات في مدينة الرياض،
واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أهم مبررات التوجه نحو
الإدارة الذاتية حاجة المديرات إلى إصدار قرارات متعلقة بالشؤون المدرسية ، دون الرجوع إلى
إدارات التعليم العام، وأن من أهم منطلقات الإدارة الذاتية توفير ميزانية للصرف سريعة ومرنة،
والاهتمام بالمبنى المدرسي ومرافقه وتجهيزاته، والاهتمام بتنمية موظفات المدرسة مهنيًا.

٢ - دراسة سلطان الديحاني (٢٠٠٩ م) : (الديحاني، سلطان، ٢٠٠٩ م)
هدفت الدراسة إلى: رصد واقع أداء الإدارة المدرسية بمدارس الكويت والتوصل إلى تصور
مقترح لتطبيق مدخل الهندرة الإدارية في الإدارة المدرسية بمدارس الكويت، واستخدم الباحث
المنهج الوصفي لوصف واقع أداء الإدارة المدرسية وذلك في إطار الإدارة الذاتية للمدرسة،
وأكدت نتائج الدراسة على ضرورة إعادة الهيكلة في مدارس الكويت كإطار للإصلاح التعليمي
والإداري .

٣ - دراسة حشمت عبد الحكم محمددين (٢٠١٠ م) : (محمددين، حشمت عبد الحكم، ٢٠١٠ م، ٤٦٩ -

٥١٢)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على الأسس النظرية لمدخل الإدارة الذاتية في ضوء أدبيات
الفكر الإداري التربوي المعاصر، والتعرف على متطلبات تطوير الإدارة المدرسية في ضوء
مدخل الإدارة الذاتية من أجل تقديم تصور مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في ضوء مدخل
الإدارة الذاتية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وتطبيق استبانة كأداة للدراسة، وأسفرت
نتائج الدراسة عن تقديم تصور مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في ضوء تطبيق مدخل الإدارة
الذاتية .

٤- دراسة عبد العزيز داود (٢٠١٠م): (داود، عبد العزيز، ٢٠١٠، ٥٤٤-٤٦٥)

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، والتعرف على واقع مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان والوقوف على مفاهيم ومبادئ الإدارة الذاتية للمدرسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج منها: حاجة مديري المدارس إلى إصدار القرارات المتعلقة بشؤون التعليم دون الرجوع لإدارة التعليم في جميع الأمور وحاجتهم أيضاً إلى توفير ميزانية للصرف لتوفير متطلبات المدرسة دون تعقيدات قد تعرقل سير العمل .

٥- دراسة علي محمد جبران ، راضي الشمري (٢٠١١م): (جبران ، علي محمد ، الشمري راضي، ٢٠١١م، ١٣٢٣-١٣٤٣ .

هدفت الدراسة التعرف على درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية، واستخدما الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الملائم لطبيعة وأهداف الدراسة واستعانا في ذلك بتطبيق استبانة مكونة من ٤٠ عبارة تخدم هدف الدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية بدرجة كبيرة .

٦- دراسة سعود سعيد السلمي (٢٠١١م): (السلمي ، سعود سعيد ، ٢٠١١م ، ٤١٥-٤٣٢).

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الصراع وأسبابه وأنواعه ومراحلها في المؤسسات التعليمية. تحليل إستراتيجيات الصراع في المؤسسات التعليمية. والوقوف على الأدوار الإشرافية لكل من مدير المدرسة والمشرف التربوي، وضع تصور مقترح لإستراتيجية مناسبة لإدارة الصراع بين مديري المدارس والمشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية لترتيب إستراتيجيات إدارة الصراع أن أفراد عينة الدراسة يرتبونها على النحو التالي: (المشاركة، التسوية، المواجهة، التجنب، الإجماع)، وهذا يشير إلى أن إستراتيجية المشاركة هي أفضل إستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر أفراد العينة وضع تصور مقترح لإستراتيجية إدارة الصراع بين مديري مدارس التعليم العام والمشرفين التربويين بمحافظة جدة.

٧- دراسة تهناني الفياض (٢٠١٢م) : (الفياض، تهناني، ٢٠١٢م)

هدفت الدراسة التعرف على واقع تطبيق نظام الإدارة الذاتية ومعوقاتها في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض من وجهة نظر المديرات والمعلمات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج من بينها: أنه يتم تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بدرجة متوسطة، ومن بين معوقات تطبيق الإدارة الذاتية كثرة الأعباء الإدارية، قلة الدعم المالي للمدرسة، قلة الصلاحيات الممنوحة للمدرسة، غلبة المكون المركزي لإدارة التعليم في المملكة العربية السعودية .

٨- دراسة أريج حمزة السيسي (٢٠١٤م) : (السيسي، أريج حمزة، ٢٠١٤)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس البنات الابتدائية بالمدينة المنورة واستعدادها لها، مع تبيان المعوقات التي تعترض سبل تطبيقها بغرض التوصل إلى مقترحات لتطوير الإدارة المدرسية من خلال تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، من خلال توزيع الاستبانة على عينة من مديرات المدارس الابتدائية الحكومية في المدينة المنورة بلغت ٥٠ مديرة بنسبة ٤٠% من إجمالي المديرات ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: إمكان تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية للبنات في المدينة المنورة بدرجة متوسطة عموماً، وعلى مستوى المجالات كان إمكان تطبيق الإدارة الذاتية في مجال تحسين أداء الطالبات بدرجة كبيرة ، أما بقية المجالات فجاءت بدرجة متوسطة ومرتبطة تنازلياً كالاتي: مجال لامركزية الإدارة ومجال المساءلة عن النتائج، ومجال التنمية المهنية المستدامة، ووجود معوقات إدارية ومالية وبشرية تواجه تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس البنات الابتدائية في المدينة المنورة بدرجة متوسطة عموماً، وأن أكبر هذه المعوقات: المعوقات الإدارية والمالية حيث جاءت بدرجة كبيرة بينما جاءت المعوقات البشرية بدرجة متوسطة .

٩- دراسة ريم بنت إبراهيم الغدير وأخريات (٢٠١٥م) : (الغدير ، ريم وأخريات، ٢٠١٥ ، ٣٣٨-

(٣٩٨)

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق إدارة الجودة وإدارة الوقت لدى مديرات مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج الارتباطي وتم تطبيق استبانة كأداة للدراسة لاستطلاع رأي عينة الدراسة البالغ عددها ٥٠ مديرة من

مديرات مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض، وأسفرت نتائج الدراسة عن ما يلي: أولاً أن مديرات مدارس الإدارة الذاتية يرين أن إدارة الجودة مطبقة بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٣,٧٩) من أصل (٤)، ثانياً أن مديرات مدارس الإدارة الذاتية يرين أن إدارة الوقت مطبقة بدرجة عالية أيضاً تمثلت نسبتها (٣,٨٦) من أصل (٤)، ثالثاً يوجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض وهذا يعني أنه كلما زادت إدارة الجودة في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض كلما زادت إدارة الوقت .

١٠- دراسة أحمد عبد النبي (٢٠١٥م) : (عبد العال، أحمد عبد النبي، ٢٠١٥، ١-٢٠٧)
هدفت الدراسة إلى دراسة لامركزية الإدارة التعليمية في كل من جمهورية الأرجنتين وجمهورية فنلندا بُغية تطوير وإصلاح الإدارة التعليمية في جمهورية مصر العربية من خلال تقديم تصور مقترح في ضوء الاستفادة من خبرات دولتي المقارنة ، واستخدم الباحث المنهج المقارن من خلال تطبيق مدخل جورج بيريداي *G.Bereday* الملائم لطبيعة وأهداف الدراسة، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج من بينها: أسفرت نتائج البحث عن وجود تشابه عام بين كل من الأرجنتين وفنلندا في إدارة التعليم حيث تتسم إدارة التعليم بكل منهما باللامركزية، وأن كل منهما حققا نجاحاً بارزاً في التحول نحو اللامركزية وديمقراطية صناعة القرارات التعليمية على كافة المستويات الإدارية مما حدا بهما لتحقيق نجاحات مهمة في مجال التعليم، كما أسفرت نتائج البحث عن وضع تصور مقترح لتطوير الإدارة التعليمية في مصر من خلال الاستفادة من خبرات كل من الأرجنتين وفنلندا في مجال التحول اللامركزي في الإدارة التعليمية.

الدراسات الأجنبية :

١- دراسة البنك الدولي ٢٠٠٧م *The World Bank* , : (The World Bank ,2007)
بعنوان " ما هي الإدارة الذاتية للمدرسة ؟ " ومن بين أهداف هذه الدراسة ما يلي:
التعرف على مفاهيم الإدارة الذاتية للمدرسة ، الوقوف على نظرية الإدارة الذاتية للمدرسة،
التعرف على دور الإدارة الذاتية للمدرسة في زيادة المشاركة وتحسين مخرجات المدرسة،
وأبرزت نتائج الدراسة أن تطبيق ومدخل الإدارة الذاتية في المدارس ساعد على زيادة المشاركة المجتمعية في صنع القرار التعليمي على المستوى المدرسي وتحسين مخرجات

المدرسة وتمكين أصحاب المصلحة من صنع القرار التعليمي وإدارة التعليم ورسم السياسات على المستوى المدرسي.

٢- دراسة فيليب وآخرون، *Felipe Barrera and Others* (٢٠٠٩):

(*Felipe Barrera and Others*, 2009)

بعنوان " اللامركزية : صنع القرار في المدارس، النظرية وأدلة الإدارة الذاتية للمدرسة " وبين وهدفت الدراسة إلى دراسة إصلاحات الإدارة الذاتية للمدرسة حول العالم ، عرض أشكال مختلفة للإدارة الذاتية للمدرسة، الوقوف على مبادرات الإدارة الذاتية للمدرسة في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي وبعض المبادرات في أفريقيا وآسيا. واستخدم المنهج المقارن والوصفي الملئم لأهداف الدراسة، ومن نتائج الدراسة قد تم تحسين التعليم في معظم بلدان المقارنة عند تطبيقها للإدارة الذاتية للمدرسة وتمكين أولياء الأمور في تحسين المدارس والإسهام بشكل فعال في توسيع المشاركة المجتمعية في صنع القرار التعليمي على المستوى المدرسي وتحسين جودة التعليم في المدارس .

٣- دراسة جونسون وبيمولبونغ *Jogthong&Pimolbunyong* (٢٠١٠م): (*Jothong, C. and*

Pimolbunyong, R. ,2010, pp.1-8)

والتي ركزت في موضوعها على تطوير المعلم مهنيًا في المدارس ذاتية الإدارة في تايلند؛ حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي الكيفي للتوصل إلى وجود عوامل داخلية وخارجية قد تؤثر في التطوير المهني للمعلم ، وذكرت الدراسة أن من أهم تلك العوامل الخارجية هو مصادر التعلم الخاصة بالمعلم والطالب، ودعم المجتمع وأولياء الأمور، والتمويل الخاص بالتدريب ، والحوافز المقدمة للمعلم، أما العوامل الداخلية فقد ركزت الدراسة على الإدارة المدرسية ذاته، كالتعاون من إدارة المدرسة وإتاحة الفرصة للمعلم بالمشاركة ومراعاة العمر وسنوات الخبرة في التعليم .

٤- دراسة بوذا أرجي *Botha R. J* (٢٠١١م) : (*Botha .R. J ,2011, pp. 15-23*)

موضوع الدراسة يدور حول العوامل المرتبطة في تقييم تأثير الإدارة الذاتية في فعالية المدرسة بجنوب أفريقيا متبعاً في دراسته المنهج الوصفي وأسفرت نتائج الدراسة عن أنه عند تقييم تأثير الإدارة المدرسية على فعالية المدرسة يجب مراعاة مدى تكيف المدرسة مع البيئة

الداخلية والخارجية والأخذ بعين الاعتبار التخطيط السليم والتوظيف المناسب والتقييم البناء
والقيادة الفاعلة والمشاركة المجتمعية وطبيعة الأنشطة المقامة والعلاقات الإنسانية .

٥- دراسة تشينجويو Cheng & Yau (٢٠١١م) : (Cheng , A..L and Yau, H.K,2011, pp.109-120)

والتي بحثت في آراء وملاحظات المديرين والمعلمين حول السياسة المتبعة في
المدارس الابتدائية في هونج كونج ، وهدفت الدراسة إلى اختبار تأثير تطبيق سياسة الإدارة
الذاتية المدرسية في مدارس هونج كونج الابتدائية، واتبعت الدراسة المنهج الكيفي؛ حيث
أجرى الباحث المقابلات مع بعض مديري المدارس ومعلميها للتوصل للدراسة إلى أن
السياسات الواضحة المتبعة في المدارس ذاتية الإدارة تساعد في نجاح المدرسة والأهداف
المخطط لها .

٦- دراسة سينونوتيغو ويوسف روحيل Rohaila Sihonon, Teguh & Yosof (٢٠١٢م) Rohaila,
(2012, pp.142-152) Sihonon, Teguh & Yosof

وهدفت الدراسة التعرف على كيفية تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في تحقيق الفعالية
المدرسية واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الملائم لطبيعة وأهداف الدراسة
وأُسفرت نتائج الدراسة عن هناك عدة عوامل تسهم في تحقيق الفعالية المدرسية منها تطبيق
الإدارة الذاتية للمدرسة المستندة على المناخ الديمقراطي وتوسيع الصلاحيات الممنوحة
لمديري المدارس ومشاركة جميع أطراف العملية التعليمية كأولياء الأمور والمعلمين وأفراد
المجتمع المحلي في صناعة القرارات التعليمية وتجويد العملية التعليمية ورفع كفاءة الأداء
المهني للمعلمين.

٧- دراسة جوليان فاسكين Julian Vasquez Heilig, and others (٢٠١٤م) : (Julian Vasquez Heilig, and
others,2014, 871 –894)

موضوع الدراسة "بناء مجتمع المدرسة المرتكز على المساءلة والمالية: رؤية جديدة
للتحكم المحلي في سياسة التعليم"، وهدفت الدراسة إلى الوقوف على سياسات المساءلة من
أعلى إلى أسفل وتأثيراتها خلال العشرين سنة الماضية، والتعرف على أشكال جديدة للمساءلة
من أسفل إلى أعلى في عام ٢٠١٣م ودور المشاركة المجتمعية من خلال الجماعة المنظمة
في إصلاح التعليم والمشاركة في صنع القرارات التعليمية على المستوى المحلي.

تعقيب على الدراسات :

استفاد البحث الحالي من مجموعة الدراسات السابقة العربية والأجنبية في بناء الإطار النظري للبحث حول موضوع الإدارة المرتكزة إلى المدرسة وبلورة وصياغة مشكلة البحث الحالي والتي أكدت معظمها على أن نظام التعليم في المملكة العربية السعودية يعاني من المركزية الشديدة في الإدارة التعليمية إذ تسيطر وزارة التربية والتعليم السعودية بسن التشريعات والقوانين التعليمية وتعيين المعلمين وتحديد الميزانية وتصميم المناهج الدراسية تمارس السلطات المركزية في رسم السياسة التعليمية وحدها دون السماح بمشاركة إدارات التعليم الإقليمية والمحلية في محافظات المملكة ودون السماح لمدراء مدارس التعليم العام للمشاركة في صناعة القرارات التعليمية على المستوى المدرسي أو السماح بدور المشاركة المجتمعية أن تلعب هذا الدور نظراً لغلبة المكون المركزي الذي اتسم به نظام التعليم في السعودية رغم الجهود المؤخرة لمحاولة تطبيق اللامركزية، وأوصت الدراسات العربية السعودية بضرورة الأخذ بتطبيق مدخل الإدارة الذاتية لمنح مزيد من الصلاحيات لمرء المدارس والسماح بالمشاركة المجتمعية من أصحاب المصلحة الحقيقية من التعليم أمثال أولياء الأمور والمعلمين وأفراد المجتمع المحلي وممثلي القطاع الخاص في صناعة القرارات التعليمية على مستوى المدرسة . ولوحظ على الدراسات العربية تناولها لإمكانية تطبيق الإدارة الذاتية في منطقة الرياض فقط مثل دراسة كل من خلود الدوسيري ٢٠٠٧م ، على جبران وراضي الشهري ٢٠١١م ، ودراسة ريم إبراهيم وأخريات ٢٠١٥م ، ودراسة تهاني الفياض ٢٠١٢م ، وكذلك دراستي كل من أريج السيسي ٢٠١٤م بالمدينة المنورة ، ودراسة سعود السلمي بمدينة جدة وهي في مجملها دراسات ميدانية لم تضع إجراءات ومبادرات تتسم بالواقعية وإمكانية التطبيق والتطوير. كما تناولت دراسة عبد العزيز داود تطبيق الإدارة الذاتية بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، كما انفردت دراسة سلطان الريحاني بالهندرة الإدارية بمدارس الكويت. أما فيما يختص بالدراسات الأجنبية فتشابهت مع البحث الحالي في بعض المتغيرات البحثية دون الأخرى فمثلاً دراسة البنك الدولي ٢٠٠٧م تناولت ماهية الإدارة الذاتية ، دراسة فيليب وآخرون ٢٠٠٩م تناولت صنع القرار وأدلة الإدارة الذاتية في أمريكا اللاتينية، جوسنجومولنج ٢٠١٠م تناولت تطوير المهام مهنيًا في المدارس الذاتية في تايلاند ، ودراسة بوذا أر جي ٢٠١١م تناولت فعالية المدرسة بجنوب أفريقيا ، دراسة تشينجويو

٢٠١١م حول السياسة التعليمية المتبعة في المدارس الابتدائية في هونج كونج، ودراسة سينونوتيجو ويوسف رويحلا ٢٠١٢م وتناولت تطبيق الإدارة الذاتية في تحقيق الفعالية المدرسية ، ودراسة جوليان فاسكيز ٢٠١٤م وتناولت المساءلة التعليمية في المدارس ذاتية الإدارة .

في حين انفرد البحث الحالي عن الدراسات السابقة في العديد من الجوانب منها :

- دراسة مقارنة لمدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة والمحاسبية في كل من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكان الإفادة منها في المملكة العربية السعودية.
- يتناول البحث الحالي دراسة علاقة الإدارة المرتكزة إلى المدرسة بالمحاسبية والشراكة المجتمعية في تحسين جودة الأداء المدرسي وجودة المخرجات التعليمية .
- استعانة البحث الحالي بتطبيق المنهج المقارن وهذا لم تتناوله الدراسات السابقة كلها نظراً لطبيعة الدراسة من الدراسات المقارنة .
- يعتمد البحث الحالي على الاستفادة من خبرات ونجاح نماذج تطبيق مدخل إداري معاصر في الإدارة المرتكزة إلى المدرسة في دولتين من الدول المتقدمة تعليمياً وهما أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية.
- يقدم البحث الحالي مجموعة من الإجراءات المقترحة لتطبيق مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة كمدخل إداري معاصر يساعد على التحول اللامركزي في إدارة التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء الاستفادة من خبرتي أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية في هذا المجال.

منهج البحث وخطواته: . (أحمد، شاكراً فتحي و زيدان ، همام بدرأوي، ٢٠٠٣م، ١٤١-١٤٣)، (عبود، عبد الغني وآخرون ، ٩٦، ٢٠٠٥-٩٨)

نظراً لأن طبيعة البحث ضمن نطاق الدراسات المقارنة التي تناولت دراسة مقارنة لمدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة والمحاسبية في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وإمكان الإفادة منها في المملكة العربية السعودية، فقد استخدم الباحث المنهج المقارن والذي يركز على التحليل الشامل لمدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة والمحاسبية في أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية وذلك بهدف التحليل والإفادة منها بما يتناسب مع واقع المجتمع السعودي؛ لذا يحدد الباحث معالجته المنهجية للدراسة من خلال الخطوات التالية :

- موضوع البحث :

الذي يشمل مشكلة البحث ؛ حيث تتبلور مشكلة البحث في مشكلات الإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية ومعالجة هذه المشكلات من خلال تطبيق مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة (الإدارة الذاتية) من خلال الاستفادة من خبرات كل من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية في هذا المجال.

- الإطار الأيديولوجي :

الذي يحيط بالمشكلة وساعد على إبرازها، ويتبلور هذا الإطار الأيديولوجي للبحث في الإجراء الوصفي التحليلي لملامح الإدارة المرتكزة إلى المدرسة في كل من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية.

- تفسير الظواهر :

وفي هذه الخطوة يقوم الباحث بتفسير وتحليل المادة العلمية التي قام بوصفها في الخطوة الثانية، وفي هذا التفسير يهتم الباحث بتفسير مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة والمحاسبية في أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية، وإرجاع ذلك التطبيق للعوامل الثقافية، وكل ذلك يؤدي إلى إبراز العوامل المؤثرة في نظم الإدارة التعليمية ومدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة والمحاسبية في دولتي المقارنة .

- المقارنة :

حيث تتم المقارنة بين مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة والمحاسبية في أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية في ضوء محاور الدراسة، لإظهار أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

- التعميم :

وتأتي هذه الخطوة بعد إبراز أوجه الشبه والاختلاف وتفسيرها بالقواعد العامة التي تحكم الظاهرة مما يساعد على الوقوف على القواعد/التعميمات (جوانب الإفادة) وجعلها إطاراً مرجعياً يفيد في تحديد مجموعة من الإجراءات المقترحة لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية في مدارس المملكة العربية السعودية في ضوء خبرتي أستراليا وأمريكا في هذا المجال.

- التنبؤ:

وهو ثمرة الحقيقية للتربية المقارنة؛ حيث يمكن من خلال الدراسة بالمنهج المقارن تحديد الإجراءات المقترحة لتطبيق مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة بأسلوب علمي تحليلي.

خطوات السير في البحث :

وتتمثل خطوات البحث فيما يلي :

- الخطوة الأولى: وتتضمن الإطار العام للبحث؛ حيث: مقدمة البحث، المشكلة، الأهمية والأهداف، منهج البحث، مصطلحات البحث، والدراسات السابقة.
- الخطوة الثانية : وتتضمن دراسة تحليلية لمدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة في أستراليا في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.
- الخطوة الثالثة : وتتضمن دراسة تحليلية لمدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.
- الخطوة الرابعة : وتتضمن الدراسة المقارنة لتطبيقات مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة والمحاسبية في كل أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في كل منهما.
- الخطوة الخامسة : تحديد الإجراءات المقترحة لتطبيق مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة والمحاسبية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاستفادة من خبرات كل من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية بما يتوافق مع طبيعة وأيديولوجية المجتمع السعودي .

ثانياً : ملامح الإدارة الذاتية المرتكزة إلى المدرسة *SBM* والمحاسبية في أستراليا في ضوء

القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها

قد شهد التعليم العام في جميع أنحاء العالم اتجاهات متعاقبة شملت تحولاً ملحوظاً نحو التركيز على إدارة المدرسة وتحولها نحو خلال سلسلة متصلة من المركزية إلى اللامركزية. وفي هذا السياق، يؤكد العديد من الباحثين أن واحداً من الإصلاحات الأكثر أهمية في إعادة الهيكلة الحالية لنظم المدرسة كانت من انتقال السلطة إلى مستوى المدرسة من خلال التوجه الإدارة القائمة على المدرسة *SBM*

(Gamage, D.T,2008,27-41),(Gamage, D.T,2007,21-23), (Gamage, D.T,2006b,27-43),(Gamage, D.T,2007,77-91), Richardson, A.M. (2007,1-7).

وفي أستراليا يؤكد جاماج *Gamage* أنه منذ منتصف السبعينيات، ظهر المفهوم الجديد للمركزية التعليمية؛ حيث تداول السلطة على المستويات الإقليمية والمحلية والمستوى المدرسي في ظل المشاركة المجتمعية في إدارة المدارس باعتبارها ثقافة جديدة في نظم التعليم. (Gamage, D.T,2008,27-41)

إذ أظهرت نتائج الأبحاث أن من خلال تنفيذ مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة *SBM* تم تمكين أصحاب المصلحة في المدرسة من عملية صنع القرار، مما ساعد على خلق مستويات عالية من مشاركة الوالدين والمجتمع الأمر الذي انعكس في النهاية وأكده بعض العلماء أن مشاركة الوالدين والمجتمع في المدارس قد خلق مدارس أكثر فعالية ساعدت في تحسين إنجازات الطلاب. فضلاً عن تمكين المدارس من أجل تطوير العملية التعليمية وتحسين نوعية وصحة بيانات التعليم، ونتائج تحسن الطلاب -269 (10), 51 (Grauw, A., 2005, 287), (Zajda, J. , 2004, 199-221), (Nobbs, C. J. S.,2006), (Caldwell,B.J.,2008,235-252), (Grauw, A., 2005, 51 (10), 269-287) ومن الواضح أن الإدارة الذاتية للمدرسة *SBM* يمكن أن توفر نموذجاً بديلاً لإدارة المدارس من أجل تحقيق الحكم الذاتي، والمرونة، والمشاركة والفعالية والاستجابة، والرضا، والقيادة الرشيدة والإنتاجية والمساءلة.

والتعليم في أستراليا مسئولية الولايات، حيث لا توجد سيطرة للحكومة الفيدرالية المركزية على إدارة وتنظيم التعليم، فطبقاً للدستور الأسترالي، حكومة كل ولاية ومقاطعة مسئولة مسئولية كاملة عن إدارة التعليم ولذا فهي مسئولة عن إدارة التعليم المدرسي. (Australian Government,2014,17)

الأمر الذي جعل أستراليا من الدول المتقدمة التي يُشهد لها بجودة نظامها التعليمي؛ إذ يُعد النموذج الأسترالي في التعليم معترف كواحد من أفضل الأساليب وأكثرها ابتكاراً في العالم (Australian Government,2008,12-13)

ويرجع ذلك إلى أن نظام الحكم في أستراليا أنشئ على الطراز الديمقراطي، انعكاساً للنموذجين البريطاني والأمريكي. (Australian Government,2007,1-2)

فأستراليا إحدى دول الكومنولث البريطاني، وترتبط بإنجلترا حتى الآن في كثير من الجوانب وخاصة التعليمية، وتتكون من ست ولايات وهي: نيو ساوث ويلز *New South Wales*، وفيكتوريا *Victoria*، وكوينزلاند *Queensland*، وجنوب أستراليا *South Australia* وغرب أستراليا *Western Australia*، وتاسمانيا *Tasmania*، بالإضافة إلى إقليمين آخرين هما: إقليم العاصمة الأسترالية *(ACT) Australia Capital Territory* والإقليم الشمالي *(NT) Northern Territory*.

(*Australian Bureau of Statistics, 2006 ACT, 7-9*)

وتتحمل حكومات الولايات الست والمقاطعات الأسترالية دستورياً المسؤولية التمويلية والقانونية فيما يتعلق بمجال التعليم المدرسي .

(*Australian Government, the Commonwealth Department of Education, 2012-2013, 2013, 34*)

١ - نشأة وتطور مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة *SBM* في أستراليا :

اتسمت الإدارة التعليمية في أستراليا في بادئ الأمر بالمركزية الشديدة خاصة قبل السبعينيات من القرن العشرين، ومع مطلع السبعينيات بدأت التحولات نحو اللامركزية في الإدارة التعليمية على مستوى جميع الولايات الأسترالية بغية التوجه نحو موجة الإصلاحات التي ناشدتها السياسية العامة للدولة آنذاك شُكلت على إثرها لجنة تقصي الحقائق لتقييم التعليم بالمدارس في ديسمبر ١٩٧٢م بقيادة بيتر كارمل *Peter Karmel* وأسفرت التحقيقات عن المشكلات التي تعاني منها المدارس نظراً لعدم الحرية والاستقلالية وانعدام المشاركة الوالدية والمجتمعية في صنع القرارات التعليمية نتيجة مجموعة القيود التي تفرضها الأوضاع والسياسات المركزية آنذاك. وفيما يلي تحليل تاريخي لنشأة وتطور الإدارة الذاتية المرتكزة إلى المدرسة في جميع الولايات والأقاليم الأسترالية:

أ - نشأة وتطور الإدارة الذاتية للمدرسة في فيكتوريا : *Victoria*

نتج عن هيكل الإدارة التعليمية في فيكتوريا التي أنشئت بموجب قانون ١٨٧٢ في نظام التعليم مركزي للغاية حتى الستينيات، في جميع وظائفه الأساسية، من الناحيتين المهنية والإدارية، كانت تحت سيطرة وزارة التربية والتعليم، وتقع في ملبورن؛ حيث أدت سياسات الحكومة حتى منتصف الستينيات المركزية، أن المديرية الإقليمية، وقادة المدارس دورهم ضعيف في المشاركة في صنع القرار.

ومع ذلك، منذ السبعينيات، تغير الاتجاه نحو نظام لامركزي للإدارة التعليمية وزيادة
الحكم للمدرسة وبناء شراكات بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع في فيكتوريا.
(AgustinusBandur,2008,34)

ومع صدور قانون مجالس مدرسة التعليم لعام ١٩٧٥ *the Education School*
Councils Act of 1975 وإنشاء مجالس المدرسة في عام ١٩٧٦، جاء التحرك في
فيكتوريا نحو *SBM*. القانون (المادة ١٤، المادة ١).
(Victorian Education and Training , Reform Act No.24L2006,2007, 4-

7),(Zajda, J. 2004,199-221)

وأن قانون التعليم الخاص (بالمجالس المدرسية) الذي صدر في عام ١٩٧٥ مقدم
انتقال السلطة من بيروقراطية وزارة التربية والتعليم إلى المجالس المدرسية. وتم تعديل قانون
التعليم الفيكتوري في عام ١٩٨٣ لنقل السلطة للمجالس المدرسية *transfer more*
genuine authority to school councils، بما في ذلك القرارات الخاصة بميزانية
المدرسة، وتحديد سياسة التعليم العامة في كل مدرسة، واختيار مدير ونائب مدير المدرسة
في عام ١٩٩٣م، وتم إدخال صيغة "مدارس المستقبل" (*SOF*) " *Schools of the*
Future " بما شملته من حزمة من الإصلاحات مع السلطة للمدارس لاختيار موظفيها
والسيطرة على ٩٠٪ من ميزانية المدرسة (Zajda, J. 2004,199-221)

وفيكتوريا حالياً تنفيذ النظام الأكثر تطوراً مما أدى إلى إدخال تحسينات على نتائج
الطلاب ويدعى أن مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة تم دعمه من خلال برامج مدارس المستقبل
والتي تمثل واحدة من الاستراتيجيات الأكثر شمولاً في اللامركزية المدرسية لتحسين أداء
الطالب. وفي عام ٢٠٠٦م أصدرت حكومة فيكتوريا قانون إصلاح التعليم والتدريب في
المجالس المدرسية وتقديم أهداف ووظائف المجالس المدرسية على أساس قانوني.
(Victorian Education & Training Reform Act No.24/2006 Division

3)

ب- نشأة وتطور الإدارة الذاتية للمدرسة في إقليم العاصمة الأسترالية *Australian Capital Territory (ACT)*

لعب تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في مدارس إقليم العاصمة الأسترالية دوراً مهماً وفاعلاً في دعم المشاركة المجتمعية في صنع القرارات التعليمية وإيجاد ما يعرف بالحكم القائم على المدرسة *SBG* (Gamage, D.T., 2008, 27-4) وتؤكد بعض الدراسات :

(Gamage, D.T., 2007, 21-23), (Zajda, J., 2004, 199-221)

أنه في منتصف الستينيات، كان مواطني إقليم العاصمة الأسترالية محبط للغاية مع نوع التعليم المقدم من خلال النموذج البيروقراطي؛ ولهذا نشأت مبادرات مجتمعية من خلال عقد ندوة عامة شارك فيها جميع المتضررين والمهتمين بالتعليم، وأسفرت الندوة عن تأسيس حزب العمل برئاسة السير جورج كوري *a working party, headed by Sir George Currie* عام ١٩٦٧م الذي أوصى بضرورة تفعيل المشاركة المجتمعية بمشاركة أولياء الأمور والمهتمين بشؤون التعليم في صناعة واتخاذ القرارات التعليمية، كما أوصى التقرير بضرورة استقلال المدارس وتشكيل المجالس المدرسية في المدارس، وأن يتألف مجلس المدرسة من مدير المدرسة (بحكم منصبه)، وممثلين عن أولياء الأمور والمعلمين والمجتمع.

(Gamage, D.T., 2007, 21-23), (Zajda, J., 2004, 199-221)

وانتهت الأمور بتطبيق وتنفيذ مدخل الإدارة الذاتية الذي يحقق جميع التوصيات السابقة وأنشأت على غرار ذلك لجنة المدارس الأسترالية *Australian Schools Commission (ASC)* وأنشأت وزارة للتعليم وهيئة المدارس بإقليم العاصمة الأسترالية، لتولي شؤون التعليم بالمدارس بإقليم العاصمة الأسترالية *ACT* عام ١٩٧٤م وإنشاء المجالس المدرسية في جميع المدارس الحكومية. ومع صدور قانون سلطة المدارس في إقليم العاصمة *ACT* عام ١٩٧٦، وبموجبه تحولت المجالس المدرسية إلى هيئات حاكمة إلزامية.

(Zajda, J., 2004, 199-221), (Agustinus Bandur, 2008, 34)

وفيما يتعلق بالتطورات التي حدثت بموجب تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدارس *SBM* في إقليم العاصمة الأسترالية *Act*، وإدارة التعليم به أكدت وزارة التعليم والتدريب بإقليم العاصمة الأسترالية عام ٢٠٠٤م *the ACT Department of Education & Training (2004)*

أنه منذ عام ١٩٩٧م والإدارة الذاتية المرتكزة إلى المدرسة *SBM* شهدت قدراً أكبر
من التفويض للموارد والمسؤوليات الإدارية لقانون المدارس العامة.

(The ACT Department of Education and Training, 2004,1-5)

حيث زادت الصلاحيات المخولة للمدارس المطبقة لهذا المدخل الإداري الناجح والذي
جعل من صلاحيات المدارس تخصيص وتحديد ميزانية المدرسة وتعيين المعلمين والموظفين
وتفعيل مشاركات أعضاء المجتمع المحلي وأصحاب المصلحة الحقيقية في صناعة القرارات
التعليمية وشهدت المدارس موجة من الإصلاحات بموجب مدخل الإدارة الذاتية *SBM* في عام
١٩٩٧م في إقليم العاصمة الأسترالية. ومنذ إدخال مدخل الإدارة الذاتية للمدارس *SBM* في
عام ١٩٩٧م اتخذت أربعة اتجاهات هي :

(The ACT Department of Education and Training, 2004,1-5)

(١) مراجعة اتجاهات تمويل المدارس "١٩٩٦-١٩٩٨" (أغسطس ١٩٩٩م). *Review*

of Schools' Funding Trends from 1996 to 1998 (August, 1999)

(٢) إدارة المدرسة بناءً على تقرير التقدم المحرز (تموز ٢٠٠٠م). *School-Based*

Management: Progress Report by the School Resources Group

(July 2000)

(٣) إدارة الموارد في المدارس الحكومية *ACT* (نوفمبر ٢٠٠٢م). *Resource*

Management in ACT Government Schools (November 2002);

(٤) تقرير عن تقييم فاعلية إدارة المدرسة القائمة إلى المدرسة (يونيو ٢٠٠٤م). *Report*

on Evaluation of School-Based Management (June 2004)

حيث إن المراجعات الثلاثة الأولى تناولت ضرورة تحسين التخطيط المالي والتشغيلي،
وتحسين التقارير المالية وتدابير المساءلة مثل مؤشرات الأداء، وزيادة التركيز على التدريب
ودعم مديري المدارس ومديري المكاتب / المسجلين وأعضاء مجلس المدرسة. وقد أظهرت
النتائج أن الإدارة الذاتية المرتكزة إلى المدرسة *SBM* حسنت البيئات التعليمية على مستوى
المدرسة، وحسنت عملية صنع القرار على المستوى المحلي، وحسنت نتائج الطلاب.

(The ACT Department of Education & Training, 2004: 25)

وبالمثل، وجد بعض الباحثين أن إدارة المدارس الذاتية ساعدت على نقل السلطة إلى مستوى المدرسة؛ حيث تمكن الأفراد من صنع القرار في مدارس إقليم العاصمة الأسترالية *ACT* ودعم قدر أكبر من الحرية والاستقلالية، وتحقيق قدر أكبر من المساواة بين المدارس وكذلك خلق تكافؤ الفرص للطلاب والمرونة في استخدام مرافق المدرسة مما يؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل للطلاب وتعليم ومدارس أكثر فعالية. (Gamage, D.T, 2008, 27-41)

ج- نشأة وتطور الإدارة الذاتية في جنوب أستراليا: *South Australia*

بدأت إرهابات تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في ولاية جنوب أستراليا في عام ١٩٧١م عندما رفعت مذكرة إلى لجنة التحقيق برئاسة بيتر الكرمل *The Karmel Committee*، أوصى فيها مدير عام التربية والتعليم *the Director General of Education (DGE)* بضرورة إنشاء المجالس المدرسية في المدارس الحكومية؛ حيث أصدرت لجنة الكرمل *The Karmel Committee*، الذي حقق في نظام التعليم بجنوب أستراليا، تقريرها في عام ١٩٧١م التوصية بإنشاء مجالس المدارس بصلاحيات واسعة إلى حد ما، واستجابة لهذه المذكرة تم تعديل قانون التعليم جنوب أستراليا في عام ١٩٧٢م، الذي أوصى بضرورة إنشاء المجالس المدرسية في شكل هيئات قانونية إلزامية مستمرة، قادرة على إجراء التعامل مع الممتلكات العقارية والشخصية، ولها صلاحيات وسلطات وواجبات والتزامات بموجب قانون التعليم.

(AgustinusBandur, 2008, 42, 43)

كما أوصت لجنة كافيز *The Keeves Committee* في عام ١٩٨١م بضرورة التوسع التدريجي للسياسة اللامركزية والتفويض الإداري ونقل الصلاحيات للمدارس بهدف توفير مزيد من الحرية والاستقلالية للمدارس. وبناء على ذلك، تم تفويض بعض من سلطة مدير عام التربية والتعليم *the Director General of Education (DGE)* إلى مديري المدارس والمجالس. لجعل هذه السلطة فعالة تماماً، حيث أعطيت المدارس المنح صلاحية الإنفاق على المعدات والأراضي والمواد التعليمية واتسعت المشاركة المجتمعية في صنع القرارات التعليمية، وبالتالي أصبحت جنوب أستراليا أول ولاية أسترالية لتنفيذ الإصلاح في التعليم من خلال إشراك المشاركة المجتمعية في إدارة المدارس.

(AgustinusBandur, 2008, 42, 43)

وبموجب تعديل قانون التعليم الصادر عام ١٩٧٢م، والذي صدر في ١ أبريل ٢٠٠٧م *The latest version of Education Act 1972, which was released on 1 April 2007*، أصبح هناك أساساً قانونياً للمجالس المدرسية بجنوب أستراليا *the South Australian school councils* (South Australia Department of Education and Children's Services, 2008, 4-6)

وفي ضوء ما سبق يتضح أن ولاية جنوب أستراليا حدث فيها تطور كبير في تطبيق مدخل الإدارة الذاتية المرتكزة إلى المدرسة *SBM* مع صدور قانون التعليم لعام ١٩٧٢م الذي يوصي فيها بضرورة تطبيق الإدارة الذاتية في جميع مدارس الولاية، لتحسين جودة الأداء المدرسي ورفع الكفاءة المهنية والإدارية للمدارس وتشكيل المجالس المدرسية بناءً على هذا المدخل الإداري الحديث. (وزارة التربية والتعليم وخدمات الأطفال بجنوب أستراليا، ٢٠٠٨م)

(South Australia Department of Education and Children's Services, 2008, 4-6)

د- نشأة وتطور الإدارة الذاتية للمدرسة في ولاية كوينزلاند: *Queensland*

لم تكن إدارة التعليم بولاية كوينزلاند بمعزل عن باقي الولايات الأسترالية؛ حيث تأثرت جميعها بسياسات التعليم اللامركزية من خلال تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدارس *SBM* أو ما يطلق عليه بالإدارة المرتكزة إلى المدرسة. وارتبطت الإدارة الذاتية بالمدرسة بولاية كوينزلاند بالفاعلية والمشاركة المجتمعية ودعم المساهلة التعليمية وتحقيق الاحترافية للمعلمين وتقييم الأداء وتحقيق الرؤى المستقبلية، والمشاركة في صنع القرارات التعليمية وزيادة الرضا الوظيفي لدى الموظفين وتوفير الفرص للمدارس لإتاحة تعليم أفضل وأكثر ملائمة، واستندت التطورات في الإدارة الذاتية للمدرسة بكوينزلاند على قانون التعليم لعام ٢٠٠٦م وتفعيل المجالس المدرسية لتحسين الفاعلية المدرسية وتحسين نتائج تعلم الطلاب ودعم التوجه الاستراتيجي للمدرسة.

(Queensland Department of Education, 2008, 4-7)

هـ - نشأة وتطور الإدارة الذاتية للمدرسة في نيوساوث ويلز *New South Wales (NSW)*

المتتبع للتطور التاريخي لنظام التعليم في ولاية نيوساوث ويلز يلاحظ أن وزارة التربية والتعليم *NSW Department of Education* بالولاية أصدرت ورقة عمل للمناقشة حول ضرورة تفعيل المشاركة المجتمعية واللامركزية في نظم التعليم عام ١٩٧٣م وفي ذات الوقت تم تعيين فريق عمل مؤلف من أصحاب المصلحة المعنيين الذي أصدر تقريراً مفاده ضرورة إنشاء المجالس المدرسية دعماً لتطبيق الإدارة الذاتية والحكم الذاتي للمدارس .
(AgustinusBandur,2008,42,43)

وتعطل تفعيل المجالس المدرسية بعد ذلك في عقد الثمانينيات وتأسس حزب العمل الثاني عام ١٩٨٣م وسنت مجموعة من التشريعات من شأنها تحجيم وتحديد صلاحيات المجالس المدرسية وعارض اتحاد المعلمين *NSWTF* آنذاك مشاركة المجتمع المحلي الأمر الذي عطل تنفيذ الإصلاحات الخاصة بالإدارة الذاتية للمدرسة *SBM* وفي عام ١٩٨٨م، كلف وزير التربية والتعليم مستشار الأعمال لإعادة النظر في مهام ومسؤوليات وزارته. وأوصى التقرير بأن مديري المدارس ينبغي تشجيعه على إنشاء المجالس المدرسية مع تمثيل المجتمع ولكن مع عدم وجود تمثيل المعلمين. (Gamage, D.T.,2007,12-13)

وقدم التقرير النهائي للمراجعة الذي صدر في عام ١٩٩٠م مزيداً من التفاصيل حول المجالس المدرسية مع ممثلي الآباء والمعلمين والهيئة المعاونة، والمجتمع والمدارس الثانوية، والطلاب مع مدير المدرسة باعتباره عضواً في المجلس بحكم منصبه. كما أثيرت مخاوف بشأن إدراج ممثل معلم واحد فقط، وعليه وافق الوزير لتشمل رئيس الرابطة المحلية للآباء والمواطنين (*P & CA*) وثلاثة من ممثلي المعلمين. فأصبحت المجالس المدرسية الاستشارية في نيوساوث ويلز طريقة واحدة لزيادة مشاركة الوالدين والمجتمع *The advisory school councils in NSW are considered as one way to increase parental and community participation*

ويلاحظ أن إنشاء مجالس المدرسة في نيوساوث ويلز بدأ ببطء وفي بعض المدارس، وحتى عام ١٩٩٨م كان عدد من المجالس المدرسية قد ألغيت أو كانت في عتلة بسبب العديد من التغييرات في الهيكل التنظيمي الإداري والتغييرات في الموظفين الرئيسيين.

و- نشأة وتطور الإدارة الذاتية للمدرسة في غرب أستراليا *Western Australia*

عرفت غرب أستراليا مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة *SBM* في أواخر الثمانينيات من القرن العشرين ١٩٨٠م بغرض تحسين المدارس ورفع كفاءتها التعليمية وتحقيق مزيد من الاستقلالية للمدارس في إدارة التعليم على المستوى المحلي والمؤسسي وأظهرت نتائج البحوث في منتصف التسعينيات أن تطبيق الإدارة الذاتية أثر على نجاح الممارسات الصفية على مستوى المدرسة وأسهمت بشكل إيجابي على جودة البرامج التعليمية. واستند تنفيذ مدخل الإدارة الذاتية المرتكزة إلى المدرسة (*SBM*) في غرب أستراليا على قانون التعليم عام ١٩٩٩م *The implementation of School-Based Management (SBM) in Western Australia is based on the School Education Act 1999* حيث كان مطلوباً من جميع المدارس الحكومية إنشاء مجالس المدرسة لتعزيز مشاركة الوالدين والمجتمع (Western Australia Department of Education, 1999, 1-4)

في ضوء ما سبق يتضح التأصيل التاريخي لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية عندما تعالت الأصوات ونتائج التقارير العلمية في أستراليا منذ مطلع السبعينيات من القرن العشرين والتحول السياسي نحو تفعيل اللامركزية في الإدارة التعليمية ونقل الصلاحيات الإدارية والمالية من المستويات الإدارية العليا ممثلة في الحكومة المركزية ووزارة التربية والتعليم المركزية وكذلك من المستويات الإقليمية إلى المستويات المحلية والمدرسية.

٢- مفهوم الإدارة المرتكزة إلى المدرسة *SBM* في أستراليا:

ارتبط مفهوم الإدارة المرتكزة إلى المدرسة *School-Based Management* في أستراليا بمفهوم التفويض الإداري *Delegation* والمالي للمؤسسات التعليمية منذ عام ١٩٨٣م عندما اتجهت الحكومة الأسترالية لتفويض المدارس بجميع الولايات الأسترالية بإدارة شؤونها المالية والإدارية بذاتها وأصبحت بموجب جملة من القوانين التعليمية المدارس مناط بها مسؤولية التخطيط الاستراتيجي، إدارة الميزانية، صنع القرارات التعليمية، فتح آفاق المشاركة المجتمعية ومد جسورها للمدارس، ودعم المحاسبية التعليمية في ظل الرقابة المجتمعية.

الإدارة الذاتية للمدرسة (*SBM*) في أستراليا هي إستراتيجية إصلاح التعليم في جميع أنحاء الولايات الأسترالية التي تظهر تحت مصطلحات مختلفة منها:

(Kimber, Megan & Ehrich, 2011, 179-199)

الإدارة اللامركزية *Decentralization Management* المدرسة المرتكزة على
صنع القرار *School -Based Decision* أو صنع القرار القائم على الموقع -*site*
Decentralized based decision-making, management السلطة اللامركزية
Authority التفويض *Delegation* وعليه استند مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة في أستراليا
من خلال المفاهيم التالية :

اللامركزية والتفويض :

حيث اتجهت الحكومة الأسترالية للقيام بمجموعة من الإجراءات لتحقيق التوازن
الصحي بين المركزية واللامركزية والذي يُعد من أهم القضايا السياسية في إصلاحات التعليم
في أستراليا التي شهدتها أستراليا في عقد السبعينيات من القرن العشرين بهدف إصلاح
السياسة التعليمية وتطوير بيئة التعليم والتعلم وتحسين الأداء الأكاديمي وتحسين نتائج
الطلاب بالمدارس.

اللامركزية :

- يعرف هانسون *Hanson* ببساطة اللامركزية بأنه "نقل سلطة اتخاذ القرار والمسؤولية
والمهام من أعلى مستويات التنظيم إلى أقل المستويات أو بين المستويات التنظيمية
للمنظمات". وارتبط مفهوم اللامركزية بالتفويض والتنازل (*Hanson ,E.M, 1998,2*)
- اللامركزية عادة ما تنطوي على نقل المهام والعمل إلى وحدات أخرى في المنظمة؛ حيث
نقل سلطة اتخاذ القرارات من أعلى وحدة هرمية إلى أقل مستوى. ويشير نقل السلطة إلى
وحدة مستقلة يمكنها أن تعمل بشكل مستقل، أو الوحدة التي يمكن أن تعمل دون
الحصول أولاً على إذن.

(AgustinusBandur, 2008, 42-43)

- تدعم الإدارة المرتكزة إلى المدرسة في أستراليا تمكين المعلمين ومديري المدارس وأولياء
الأمر والمجتمع المحلي الذين هم الأقرب للأطفال، وهم الأقدر، لتحديد الاستراتيجيات التي
تلبى احتياجات طلابهم بشكل خاص.
- تستند الإدارة الذاتية المرتكزة إلى المدرسة على ركن ركين هو المشاركة المجتمعية
باعتباره عنصراً رئيساً في *SBM* في الإصلاحات المدرسية.

التفويض:

والمسؤولية لأداء واجبات ومهام محددة للهيئات المحلية داخل يؤكد أن التفويض
واللامركزية ويمكن أيضاً اعتبار المفاهيم ذات الصلة.

- ويقصد به نقل الصلاحيات والوظائف والمهام من السلطات العليا للسلطات الدنيا التابعة
وعلى سبيل المثال الأكثر شيوعاً لمبدأ انتقال المهام والصلاحيات بين حكومة الولاية
والحكومة المحلية، لأسباب من الكفاءة والاقتصاد، والتحويلات بموجب قانون صادر عن
البرلمان الدولة والسلطة الدولة. فيمثل هذه الحالة، والهيئات المحلية التي تقوم عليها
وآلت واجبات ووظائف استخدام السلطة التقديرية الخاصة بهم لأفضل وسيلة لأداء هذه
المهام والمسؤوليات.

- يشير إلى أنه من المرغوب فيه أن نقل السلطة إلى المدارس في أستراليا له أساس
تشريعي من أجل توفير هيكل إداري أكثر دواماً.

وتعددت مفاهيم الإدارة الذاتية في أستراليا على النحو التالي :

- ارتبط مفهوم الإدارة الذاتية المرتكزة إلى المدرسة في الولايات الاسترالية بتوسيع نطاق
صنع القرار وإدارة الموارد على مستوى المدارس. حيث إن تفويض السلطة للمدارس يسهم
بفاعلية في مزيد من الابتكار، والروح المعنوية العالية، وزيادة الالتزام والإنتاجية وتشجيع
مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي، لتنفيذ أفضل جودة التعليم.
(AgustinusBandur,2008,30)

- تحدد مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة في ولاية فيكتوريا، وإقليم العاصمة الاسترالية
ACT وولاية نيوساوث ويلز، وغيرها من الولايات الاسترالية باعتبارها نهجاً عملياً يسعى إلى
التغيير الرسمي للنموذج البيروقراطي من إدارة المدرسة إلى هيكل أكثر ديمقراطية.
(AgustinusBandur,2008,30)

- يستند مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة في أستراليا على أن المدرسة الفردية المستقلة
باعتبارها الوحدة الأساسية لتحسين الاعتماد على إعادة توزيع السلطة في صنع القرار،
والتركيز على تسهيل إدخال تحسينات في المدرسة باعتبارها المفتاح لاستراتيجيات
الإصلاح التعليمي الناجح.

- الإدارة المرتكزة إلى المدرسة (الإدارة الذاتية) (*SBM*) هي حركة عالمية من أجل الحكم الذاتي لاتخاذ القرارات المشتركة والشاركة داخل المجتمع المدرسي بهدف تحقيق تحسين الأداء المدرسي وجودة التعليم ودعم المحاسبية.

(Anderson, W., 2006, 223-244)

- يعتبر مدخل الإدارة الذاتية المرتكزة إلى المدرسة *SBM* نظام فعال لتمكين المدارس المحلية في اتخاذ القرارات التي تعطى أصحاب المصلحة في المدرسة المزيد من القوة والسلطة لإدارة المدرسة؛ حيث اتخاذ القرارات الجماعية بمشاركة المتخصصين ومديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب وغيرهم من المهتمين في الشؤون التربوية (Caldwell, B.J. 2008, 235-252)

- ارتبط مفهوم الإدارة المرتكزة إلى المدرسة (الإدارة الذاتية *SBM*) باللامركزية وتداول السلطة وانتقالها إلى مستوى المدرسة مع توسيع دائرة المشاركة المجتمعية وتمكينها في إدارة المدرسة وتقديم المشورة لمجلسها.

- تعرف الإدارة الذاتية للمدرسة في أستراليا بأنها ثقافة جديدة في نظم التعليم تُسهم في تمكين أصحاب المصلحة من العملية التعليمية في عملية صنع القرار في المدرسة، مما يؤدي إلى خلق مستويات عالية من مشاركة الوالدين والمجتمع وخلق مدارس أكثر فعالية وتحسين إنجازات الطلاب.

(Caldwell, B.J. 2008, 235-252)

- ارتبط مفهوم الإدارة الذاتية في أستراليا بالالتزام مع إنشاء المجالس المدرسية الفعالة بهدف زيادة قوة ونفوذ أصحاب المصلحة المدرسية وتشجيع مشاركتهم، لتحقيق قدر أكبر من الابتكار، والروح المعنوية العالية، وزيادة الالتزام والإنتاجية، وتحسين النتائج التعليمية للطلاب.

- وتعتبر الإدارة الذاتية للمدرسة *SBM* كمدخل يجري حالياً اتخاذ القرارات التي تتم عادة من قبل مفتش من قبل مجلس المدرسة تتألف من مدير المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور والمواطنين والطلاب.

- حدد أندرسون Anderson أن الإدارة الذاتية للمدارس *SBM* بأنها الحركة نحو تطبيق الإدارة الذاتية للمدارس *SBM* التي غالباً ما تقترب من خدمة الطلاب بشكل أفضل من خلال

تحسين صنع القرار ونقل سلطة صناعته من مستوى الولاية إلى المستوى المدرسي؛ حيث
إن الممارسات المدرسية تُسهّم في تلبية توقعات أصحاب المصلحة في بيئة متغيرة نحو
زيادة أداء الطالب والإنجازات.

(Anderson, W., 2006, 233)

- وتقوم الإدارة الذاتية للمدرسة الأسترالية *SBM* على سبعة افتراضات أساسية لنجاح
تطبيق مدخل الإدارة الذاتية هي على النحو التالي:

(AgustinusBandur, 2008, 30)

- الافتراض الأول: هو أن يتكون مجلس المدرسة من جميع أصحاب المصلحة مثل مدير
المدرسة وممثلي الموظفين، والآباء وممثلي المجتمع والطلاب.
- الافتراض الثاني: تفويض أو نقل السلطة للمدرسة بشكل قانوني.
- الافتراض الثالث: الاعتماد على المشاركة أولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلي والطلاب
في عملية صياغة السياسات في إدارة المدرسة.
- الافتراض الرابع : أن المجالس المدرسية، تساعد على اكتساب المعرفة الكافية للعمل
كشركاء على قدم المساواة. وتدعم استيفاء احتياجات المدارس.
- الافتراض الخامس: فعالية المدرسة وتحسين الأداء فيها سيُسهّم في جذب مستويات
عالية من الالتحاق بالمدارس .
- الافتراض السادس: هو أن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة *SBM* سيؤدي إلى
التقليل من التكاليف وتحسين الاستفادة من الموارد المحدودة نتيجة لتقليص حجم
البيروقراطية التعليمية.
- الافتراض السابع: تفعيل المحاسبية وتشديد الرقابة لضمان محاسبة المسؤولين عن
الشؤون المالية وتفعيل التقارير الدورية والسنوية للسلطات الأخرى ذات الصلة والمجتمع
المدرسي.

٣- أهداف الإدارة المرتكزة إلى المدرسة في أستراليا:

شهد المجتمع الأسترالي في السبعينات من القرن العشرين تحولاً إصلاحياً ملحوظاً
في تطبيق اللامركزية في جميع المجالات ومن أهمها الإدارة التعليمية سعياً لتحقيق موجة
من الإصلاحات التعليمية واعتمدت في ذلك على تطبيق مدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة

(الإدارة الذاتية للمدرسة) بجميع الولايات والأقاليم الأسترالية وذلك بآليات التفويض ونقل
الصلاحيات من المستويات الهرمية المركزية والإقليمية والمحلية إلى المستوى المدرسي
بُغية تحقيق مجموعة من الأهداف من بينها ما يلي:

(AgustinusBandur,2008,30), (Western Australia Department of
Education,1999,1-4), (Queensland Department of Education ,2008,4-7),
(The ACT Department of Education & Training, 2004: 1-5), (Victorian
Education and Training , Reform Act No.24L2006., 2007, 3-4)

- نقل الصلاحيات والمسؤوليات والمهام الإدارية والمالية من المستويات الإدارية العليا
إلى المستوى المدرسي.
- توسيع صلاحيات مديري المدارس وتمكينهم من تحقيق الإصلاح الحقيقي ورفع مستوى
الأداء المدرسي وإدارة الشؤون التعليمية والمالية بشكل مستقل دون قيود.
- منح المشاركة المجتمعية فرصاً أكبر في صناعة واتخاذ القرارات التعليمية وذلك بتمكين
أصحاب المصلحة الحقيقية من التعليم في إدارة التعليم على المستوى المدرسي (أولياء
الأُمور، المعلمين، مدراء المدارس، أفراد المجتمع المحلي) بُبغية تحقيق المشاركة
الشعبية في إدارة التعليم.
- تفعيل دور المدارس لتكون قادرة على المنافسة مع المدارس المحلية .
- إعلاء الشفافية والمحاسبية والمساءلة التعليمية ومراقبة المجتمع لأداء المدارس ونتائج
الطلاب.
- تحقيق الإصلاح الإداري في إدارة المدارس وإعلاء قيم الاستقلالية والحكم الذاتي
للمدارس.
- تسيير شؤون المدارس وفقاً لحاجاتها وإمكاناتها المادية والبشرية .
- دعم صنع القرار التعليمي بمشاركة جميع الأطراف المعنية.
- إعطاء مزيداً من المرونة في توظيف التمويل بشكل إيجابي وإدارة ميزانية المدرسة في
ظل الشفافية والمحاسبية .
- منح المدارس فرصاً أوسع في اختيار مناهجها واستخدام مواردها لتحقيق إنجاز أعلى
في تعليم الطلاب وجودته .

- تحقيق الفعالية المدرسية من خلال استراتيجيات تحسين الأداء المهني والأكاديمي للمعلمين ومن ثم تحسين إنجازات الطلاب من خلال توفير بيئة تعليمية صحية سليمة ومناهج تتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم العقلية.
- خلق قيادة إدارية مدرسية واعية قوية تسهم في توفير مناخ تنظيمي مدرسي قائم على العدل والمشاركة والتعاون والالتزام.
- جعل المدرسة وحدة إدارية مستقلة بذاتها لديها مرونة وصلاحيات كافية في إدارة شؤونها.
- تشجيع الرقابة الذاتية لدى العاملين بالمدارس من خلال نظم تقييم الأداء.
- ترشيد استخدام الموارد المالية والتجهيزات المدرسية وتحديد أوجه الصرف.
- تحسين جودة العملية التعليمية والارتقاء بمستوى أداء الطلاب وإنجازاتهم.
- التوسع في إنشاء المجالس المدرسية وفتح قنوات المشاركة المجتمعية من خلال التمثيل المجتمعي وتفعيل أدوارها في صناعة القرارات التعليمية.
- منح المدرسة صلاحية تعيين المعلمين والموظفين أو إعفاءهم بسبب تدني مستوى أدائهم.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية المدرسية في أستراليا أسهم بنجاح في تحسين الفعالية المدرسية ورفع إنجازات الطلاب التحصيلية وتلبية احتياجاتهم التعليمية من خلال تحسين بيئة التعليم واستثمار الموارد البشرية والمادية وذلك بمشاركة أصحاب المصلحة التعليمية وأعضاء المجتمع المحلي في صناعة القرارات التعليمية في ظل بيئة ديمقراطية تفعل المحاسبية والمساءلة التعليمية لأداء المدارس أمام المجتمع المحلي والسلطات الإقليمية والمحلية.

٤- المجالس المدرسية ذاتية الإدارة في أستراليا :

نظراً لاستحداث مدخل إداري جديد يسعى إلى التخلص من النظام المركزي والتخلص من قيود التبعية الإدارية تمثل في تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة وما تبعه من ضرورة تشكيل مجالس مدرسية تضمن التخلص من العيوب السابقة وتضمن تفعيل المشاركة المجتمعية وزيادة صلاحيات مدراء المدارس والمجالس المدرسية والتي استندت على أساس تشريعي قانوني بجميع الولايات الأسترالية فصدرت في هذا الشأن عدة قوانين مستقلة بكل ولاية

أسترالية تنظم تشكيل هذه المجالس المدرسية وتحدد مهامها وصلاحياتها وذلك على النحو
التالي:

تشكيل مجلس المدرسة ذاتية الإدارة في أستراليا:

ففي إقليم العاصمة الأسترالية حدد قانون التعليم ٢٠٠٤م والمعدل عام ٢٠٠٦ م

تشكيل مجلس إدارة المدرسة ذاتية الإدارة على النحو التالي:

(The ACT Department of Education & Training, 2006,4)

- مدير المدرسة. *the principal of the school.*
- عضو (معين) من قبل الرئيس التنفيذي .
- عضوان (من الموظفين) المنتخبين من قبل موظفي المدرسة. *2 members (the staff members) elected by staff of the school and appointed by the chief executive*
- ثلاثة أعضاء من (الوالدين والمواطنين كأعضاء منتخبين) من قبل جمعية الآباء والمواطنين. *3 members (the parents and citizens members) elected by the parents and citizens association of the school and appointed by the chief executive*
- أعضاء (معينين من قبل مجلس الإدارة) لمدة (لا تتجاوز ١٢ شهراً). *for a school prescribed under the regulations*
- عضوان (من الطلاب منتخبين) من قبل الطلاب في المدرسة. *2 members (the student members) elected by the students at the school and appointed by the chief executive*

وفي نيوزساوث ويلز يتشكل مجلس المدرسة من عضوية كل من:

(Western Australia Department of Education, 1999, 2-4)

الوالدين. *parents* (٢) أفراد المجتمع *community members* (٣) العاملين في المدرسة *school staff* (٤) طالباً أو طالبة *students* بشرط أن لا يقل عمر الطالب عن ١٨ سنة، فضلاً عن مدير المدرسة، ويجب على الآباء وأفراد المجتمع تشكيل أغلبية أعضاء المجلس. (School Education Act 1999, Part 3, Division 8)

مهام المجالس المدرسية في إقليم العاصمة الأسترالية :

حدد قانون سلطة المدارس في إقليم العاصمة *ACT* عام ١٩٧٦ مهام المجالس المدرسية ذاتية الإدارة، والذي بموجبه تحولت المجالس المدرسية إلى هيئات حاكمة إلزامية، على أن يكون من بين مهامها ما يلي :

(Zajda, J., 2004 ,220), (AgustinusBandur,2008,30)

- تحديد السياسات التعليمية. *determine the educational policies.*
- تقييم احتياجات المباني والمرافق والمعدات والأموال، والمعلمين، وغيرهم من الموظفين. *assess the needs for buildings, facilities, equipment, funds, teachers, and other staff;*
- تحديد أوجه الإنفاق والصرف من الميزانية. *determine the expenditure of funds;*
- تقديم توصيات بشأن استخدام المباني والمنشآت والمعدات اللازمة لأغراض أخرى غير الأغراض المدرسية. *make recommendations*

وبالمثل، وجد بعض الباحثين أن إدارة المدارس الذاتية ساعدت على نقل السلطة إلى مستوى المدرسة؛ حيث تمكين الأفراد من صنع القرار في مدارس إقليم العاصمة الأسترالية *ACT* ودعم قدر أكبر من الحرية والاستقلالية، وتحقيق قدر أكبر من المساواة بين المدارس وكذلك خلق تكافؤ الفرص للطلاب والمرونة في استخدام مرافق المدرسة مما يؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل للطلاب وتعليم ومدارس أكثر فعالية. (Gamage, D.T.2008, 32-34)

صلاحيات المدرسة ذاتية الإدارة في إقليم العاصمة الأسترالية :

في الآونة الأخيرة في ديسمبر ٢٠٠٦م أصدر المستشار البرلماني لإقليم العاصمة الأسترالية *ACT* تعديلات على قانون التعليم عام ٢٠٠٤م، لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية المرتكزة إلى المدرسة *SBM* وعلى أساس هذا القانون، اتسعت مهام وصلاحيات مجلس إدارة المدرسة لتشمل ما يلي :

(The ACT Department of Education & Training, 2006,2-4)

- التخطيط الاستراتيجي وتحديد أولويات واتجاهات المدرسة. *establish strategic direction and priorities for the school*

- رصد ومراجعة الأداء المدرسي وإعداد التقارير التنفيذية وأولياء أمور الطلبة في المدارس والموظفين. *monitor and review school performance and to report on it to the chief executive, parents of students at the school and staff*
- تطوير ومراجعة المناهج الدراسية للمدرسة. *establish budgetary policies for the school and approve the school budget*
- وضع خطة ميزانية المدرسة واعتمادها ووضع سياسات للاستخدام الكفء والفعال للأصول المدرسية وإدارة المخاطر المالية. *establish policies for the efficient and effective use of school assets and the management of financial risk*
- تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع وبين منظمات المجتمع المحلي والمدرسة. *develop relationship between the school and the community and between the school and community organizations;*
- تقديم توصيات إلى الرئيس التنفيذي في القضايا التي تمس المدرسة. *make recommendations to the chief executive on issues affecting the school;*
- تشجيع مشاركة الوالدين في تعليم أطفالهم. *encourage parent participation in their children's learning*

وفي ولاية فيكتوريا تم تمكين مجلس المدرسة من:

(Victorian Education and Training , Reform Act No.24L2006,2007,4-7),(Zajda, J., 2004 ,220)

- تقديم المشورة للمدير والموظفين على السياسة التعليمية العامة. *advice the principal and staff on general educational policy*
- الإشراف العام على المباني والأراضي. *have general oversight on buildings and grounds*

- تقدم أية توصية لإدخال التحسينات على المباني والأراضي. *make any recommendation on improvements to buildings and grounds*
- تقديم خدمات لتنظيف الصرف الصحي. *provide for cleaning and sanitary services*
- تحديد إنفاق المصروفات / التمويل *determine the expenditure of funds*
- مساعدة وتوفير السكن للمعلمين (مجالس مدرسية لسنة ١٩٧٥ م *help providing accommodation for teachers*)

مهام مجلس المدرسة ذاتية الإدارة في فيكتوريا : *school councils, providing objectives, functions, and power to the school councils*
(Victorian Education and Training , Reform Act No.24L2006,2007,4-7),(
The Parliament of Victoria ,2006,1-476),(Victorian State Government ,
Department of Education and Training,2016,1-3)
(١) مساعدة المدرسة في تحقيق إدارة فعالة. *assist in the efficient governance of the school*

(٢) ضمان أن القرارات التعليمية تلبي متطلبات وحاجات الطلاب التعليمية. *ensure that its decisions affecting students of the school are made having regard to the best interests of students at the school*
(٣) تعزيز الفرص التعليمية للطلاب في المدرسة (الفيكتورية) *enhance the educational opportunities of students at the school*

وعليه لقد حدد قانون إصلاح التعليم والتدريب بفيكتوريا لعام 2006 / NO.24 مادة (٣).

وظائف مجلس المدرسة على النحو التالي :

- (Victorian Education and Training , Reform Act No.24L2006,2007,3-4), (Victorian State Government , Department of Education and Training,2016,1-3)
- تحديد ورؤية المدرسة ورسالتها في المجتمع. *establish the broad direction and vision of the school within the school's community*
 - اتخاذ الترتيبات اللازمة لتوفير الخدمات والمرافق و المواد والمعدات والأشياء أو الأمور الأخرى المطلوبة لتسيير المدرسة. *to arrange for the supply of goods,*

services, facilities, materials, equipment and other things or matters that are required for the conduct of the school

- جمع الأموال لأغراض تتعلق بالمدرسة. *raise funds for school related purposes*

- التأكد من أن جميع الأموال القادمة في أيدي المجلس وأنفقت للأغراض السليمة المتعلقة بالمدرسة. *ensure that all money coming into the hands of the council is expended for proper purposes relating to the school*

- الأخذ بعين الاعتبار في آراء المجتمع المدرسي لغرض اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالمدرسة والطلاب في المدرسة. *inform itself and take into account any views of the school community for the purpose of making decisions in regard to the school and the students at the school*

- تحفيز الفائدة في المدرسة في المجتمع على نطاق أوسع. *generally stimulate interest in the school in the wider community*

ثم، لغرض تحقيق أهدافه وأداء واجباتها، يحق لمجلس المدرسة ما يلي:
(Victorian Education and Training , Reform Act No.24L2006,2007,3-4),

(١) إبرام العقود والاتفاقات أو الترتيبات *enter into contracts, agreements or arrangements*

(٢) إكساب الثقة ويكون بمثابة الوصي منهم. *establish trusts and act as trustee of them*

(٣) القيام بأي شيء آخر ما هو ضروري أو مناسب مما يتعين القيام به أو في اتصال مع، تحقيق أهدافه أو أداء وظائفها أو الواجبات. *do any other thing that is necessary or convenient to be done for, or in connection with, meeting its objectives or performing its functions or duties*

(٤) ويدخل في اختصاص وسلطة المجالس أيضاً توظيف أو إعفاء المعلمين وغيرهم من العاملين في المدارس *vested with power and authority to either*

employ or terminate teachers and other staff in schools

وعليه أفاد باحثون بأن سياسات الإدارة الذاتية للمدرسة الفيكتورية *SBM* لها تأثير إيجابي على بيئات التعلم والتدريس وأن أداء المجالس المدرسية أصبح ممتاز بعد تطبيق هذا المدخل المعاصر للإدارة مما ساعد على وجود قيادة إدارية واعية داعمة لجودة بيئة التعلم وتطور إنجازات تحصيل الطلاب من خلال زيادة مساحة المشاركة المجتمعية. (Agustinus Bandur, 2008, 37)

مهام المجالس المدرسية ذاتية الإدارة في جنوب أستراليا:

ويعمّج تعديل قانون التعليم الصادر عام ١٩٧٢م، والذي صدر في ١ أبريل

The latest version of Education Act 1972, which was ٢٠٠٧م

released on 1 April 2007، أصبح هناك أساساً قانونياً للمجالس المدرسية بجنوب

أستراليا *the South Australian school councils*. الجزء الثامن من المادة ٨٣ من

القانون الذي يعرف مجلس المدرسة على أنه عن: (South Australia Department of

Education and Children's Services, 2008, 4-6)

(أ) هو شخصية اعتبارية عامة تتسم بالاستمرارية. *is a body corporate with*

perpetual succession and a common seal

(ب) أن تعمل في ظل دستور وافق عليه مجلس الوزراء. *is to operate under a*

constitution approved by the Minister

(ج) مجالس تتكون من أعضاء على النحو الذي يحدده مجلس الوزراء. *is to consist of*

members as prescribed by the Minister

(د) مجالس لها وظائف محددة بموجب أحكام هذا القانون أو دستورها. *has the*

functions prescribed by or under this Act or its constitution

(هـ) المجالس ليست وكالة أو جهاز تابع للتاج البريطاني. *is not an agency or*

instrumentality of the Crown.

- قد حدد قانون إدارة التعليم بوزارة التربية والتعليم بجنوب أستراليا لعام ٢٠٠٨ *the South Australian Department of Education & Children's Services (2008)* سلطة وواجبات ومسؤوليات مجلس المدرسة على النحو التالي: (South Australia Department of Education and Children's Services, 2008, 4-6)
- وضع التوجهات العامة بما في ذلك رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها، ومجموعة من القيم التي تركز بشكل واضح على تحسين تعلم الطلاب . *set broad directions including school's vision, mission, goals, and a set of values that clearly focus on improving student learning*
 - وضع بيانات السياسة والاتجاهات الواسعة لتسهيل تحقيق رؤية المدرسة والتوجيه واسع النطاق. *develop a broad directional policy statements to facilitate the achievement of the school vision and broad direction;*
 - الموافقة على التوصيات والاستراتيجيات التي تتفق مع السياسات التي وضعتها السلطات النظامية. *approve recommendations and strategies which are in conformity with policies set up by the systemic authorities*
 - رصد التقدم المحرز بما في ذلك الإتفاق من ميزانية المدرسة والتوجهات العامة والخطط الدراسية. *monitor progress including the expenditure of school budget and broad directions and school plans*
 - التقرير المرحلي الذي يحدث مع مدير المدرسة وأمين الصندوق الذين يقدمون البيانات و التقارير في الوقت المناسب التي تمكن المجلس من الحكم أن يقدم بثقة إلى الوزير والمجتمع على مدى نجاح المدرسة هو المنفذ. *report progress that occurs with the principal and treasurer who provide data and timely reports that enable the governing council to confidently report to the Minister and community on how well the school is performing.*

وظائف مجلس المدرسة ذاتية الإدارة بجنوب أستراليا : *the functions of a school council are to:* (South Australia Department of Education and Children's Services, 2008, 4-6)

- التأكد على الاحتياجات التعليمية للمجتمع المحلي وموقف المجتمع المحلي للتطورات التعليمية داخل المدرسة وتقديم المشورة للمدير بشأن هذه المسائل.
- التعبير لمدير المدرسة من وقت لآخر، وجهات النظر فيما يتعلق بتصور المجتمع المحلي للمدرسة.
- تقديم المشورة للرئيس التنفيذي لأي تحسينات التي يعتبرها المجلس ضرورية لأماكن الإقامة والملاعب والمعدات من المدرسة.
- تحديد الاتجاهات الواسعة بما في ذلك مهمة المدرسة، والرؤية، والأهداف، ومجموعة من القيم التي تركز بشكل واضح على تحسين تعلم الطلاب.
- وضع السياسية العامة للمدرسة التي تخدم وتحقق رؤية المدرسة وخططها الإستراتيجية.
- الموافقة على التوصيات والاستراتيجيات التي تتوافق مع السياسات التي وضعتها السلطات النظامية.
- رصد التقدم المحرز بما في ذلك الإنفاق من ميزانية المدرسة والتوجهات العامة.
- إعداد التقرير المرحلي للمدرسة مشفوعاً بالبيانات والتقارير في الوقت المناسب توطئة لرفعه إلى الوزير والمجتمع يبرز مدى نجاح المدرسة وتقديمها.

مهام وصلاحيات المجالس المدرسية ذاتية الإدارة بكوينزلاند *Queensland : Queensland*

(Department of Education ,2008,7)

- رصد الاتجاه الاستراتيجي للمدرسة. *Monitor the school's strategic direction*
- الموافقة على خطط وسياسات المدرسة ذات الطابع الاستراتيجي واعتماد التقارير السنوية للنفقات والإيرادات المدرسية . *Approve plans and policies of the school of a strategic nature*
- متابعة تنفيذ الخطط والسياسات وغيرها من الوثائق التي تؤثر على القضايا الإستراتيجية. *Monitor the implementation of the plans, policies and other documents affecting strategic matters*
- تقديم المشورة لمدير المدرسة حول المسائل الإستراتيجية. *Advise the school's principal about strategic matters*

وعلى الرغم من المهام المذكورة أعلاه، إلا أنه لا توجد سلطة لمجلس المدرسة فيما يلي:

(Queensland Department of Education ,2006,8)

(أ) لا يتدخل مع مدير المدرسة في الممارسات اليومية لإدارة المدرسة وكذلك فيما يختص
بالمناهج. *interfere with the management by the school's principal of*

the day-to-day operations of the school and its curriculum

(ب) اتخاذ قرارات تنفيذية حول استخدام الموارد التعليمية أو التعلم في المدرسة. *make*
operational decisions about the use of teaching or learning
resources at the school

(ج) اتخاذ قرارات حول أسلوب التدريس الفردي المستخدمة، أو لاستخدامها، في المدرسة.
make decisions about the individual teaching style used, or to be
used, at the school

(د) اتخاذ قرار مخالف للقانون أو سياسة مكتوبة من الإدارة. *make a decision that is*
contrary to law or a written policy of the department

(هـ) التصرف في الأموال الخاصة بالمدرسة أو ممتلكات المدرسة. *control funds.*
(و) إبرام العقود. *enter into contracts*

مهام المجالس المدرسية ذاتية الإدارة في نيوز ساوث ويلز : *A school council is responsible for*

وصف مجلس المدرسة بأنه مجلس المدرسة هو المجموعة المسؤولة عن تحديد
الأهداف والاتجاهات المستقبلية للمدرسة، كما أنه أصبح يلعب دوراً مهماً في دعم وتفعيل
المشاركة المجتمعية في صنع القرارات التعليمية، ومن مهامه تقييم الاحتياجات المالية
المدرسة، إعطاء المشورة الرئيسة في العديد من الأمور مثل مدى نجاح المدرسة بالإعلان
عن إنجازات الطلاب للوالدين أو حول رفاهية الطلاب في المدرسة.

ويلاحظ أن إنشاء مجالس المدرسة في نيوز ساوث ويلز بدأ ببطء وفي بعض
المدارس، وحتى عام ١٩٩٨م كان عدد من المجالس المدرسية قد ألغيت أو كانت في عطة
بسبب العديد من التغييرات في الهيكل التنظيمي الإداري والتغييرات في الموظفين الرئيسيين.

مهام المجالس المدرسية ذاتية الإدارة في غرب أستراليا :

(New South Wales Department of Education and Training, 2008, 2-6), (Western Australia Department of Education, 1999, 1-4)

- التأسيس والمراجعة من وقت لآخر للأهداف والأولويات والتوجهات والسياسة العامة للمدرسة. **establishing and reviewing from time to time the school's objectives, priorities, and general policy directions**
- التخطيط للترتيبات المالية اللازمة لتمويل هذه الأهداف والأولويات، والاتجاهات. **planning financial arrangements necessary to fund those objectives, priorities, and directions**
- تقييم أداء المدرسة في تحقيق أهدافها وأولوياتها، والسياسات. **evaluate the school's performance in achieving its objectives, priorities, and policies;**
- دعم دمج المدرسة في المجتمع. **Promote the school in the community**
- يشارك في صياغة مدونات قواعد السلوك للطلاب في المدرسة. **Take part in formulating codes of conduct for students at the school**
- تحديد الزبي المدرسي للطلاب الممثل للمدرسة من خلال التشاور مع الطلاب وأولياء الأمور والعاملين في المدرسة.

دور مدير المدرسة ومجلس المدرسة Role of principal and school council president

دور مدير المدرسة ذاتية الإدارة: *Role of the principal:*

- مدير يتحمل المسؤولية الكاملة عن التعليم المقدم للطلاب وإدارة المدرسة في إطار المبادئ التوجيهية الإدارة والسياسات الحكومية. الرئيسية يؤدي إلى تنمية الاتجاه الواسع، الرؤية والخطة الإستراتيجية للمدرسة. ويشارك مجلس المدرسة بنشاط في هذا عملية. مدير المدرسة له دور القيادة ومجموعة واضحة من المسألة في بالنسبة لتشغيل المدرسة. كما التنفيذي لمجلس المدرسة، مدير المدرسة هو المسئول عن: (Victoria Department of Education and Early Childhood Development, 2016, 12)
- توفير المشورة المناسبة في مجلس المدرسة مع بشأن القضايا التعليمية وغيرها.

- رفع تقارير سنوية إلى مجلس المدرسة على أداء المدرسة والإعلان عن الخطة الإستراتيجية.
- تقديم الدعم والموارد الكافية لإجراء اجتماعات المجلس.
- التواصل مع رئيس مجلس المدرسة حول أعمال المجلس.
- كونه عضواً بحكم منصبه من جميع لجان مجلس المدرسة. هذا يعني ذاك بحكم منصبه الرسمي لها، مديرة قد يكون عضواً في كل اللجان.

دور رئيس مجلس المدرسة ذاتية الإدارة: *Role of school council president*

دور رئيس مجلس المدرسة هو: *(Victoria Department of Education and Early Childhood Development, 2016,12)*

- يرأس اجتماعات مجلس المدرسة *chair school council meetings*
- التأكد من أن كل من لديه رأي في القرارات داخل الاجتماعات فهم وسُجل بشكل سليم *ensure that at meetings everyone has a say and decisions are properly understood and well recorded*
- اعتماد العقود والخطة الإستراتيجية للمدرسة.
- ضمان أن المجلس يركز على تحسين نتائج تعلم الطلاب. *ensure council stays focused on improving student learning outcomes*
- تشجيع المشاركة في أعمال المجلس واللجان الفرعية المنبثقة عنها. *encourage participation in the work of the council and its sub-committees*
- التأكد من أن أعضاء المجلس الجدد يتلقون التقديم المناسب *ensure that new council members receive appropriate induction*

وفي ضوء ما سبق وتأكيداً عليه أجريت دراسة بانغ *Pang* مقارنة لنماذج الإدارة الذاتية للمدرسة *SBM* في نيوساوث ويلز وهونج كونج فيما يختص بالمجالس المدرسية أبرزت نجاح المجالس المدرسية في تمكين أصحاب المصلحة والتعليمية من أولياء الأمور والمعلمين والطلاب وأفراد المجتمع المحلي في صناعة القرارات التعليمية وإدارة الشؤون المالية والإدارية للمدرسة. (*Pang, I.W, 2008, 27*)

وفي ولاية كوينزلاند قد أُجريت دراسة من قبل وزارة التعليم بالولاية عن مدى ارتباط سياسات وممارسات الإدارة الذاتية للمدرسة *SBM* بنتائج الطلاب في ولاية كوينزلاند أجراها باحثون من كلية التربية بجامعة كوينزلاند في الفترة من ١٩٩٨-٢٠٠٠م، وهدفت الدراسة إلى التحقيق حول العلاقات الممكنة بين المدرسة والممارسات الإدارية ونتائج الطلاب، سواء الأكاديمية والاجتماعية. لغرض الدراسة، تمج مع موارد البيانات من ٢٤ مدرسة، منها ١١ مدرسة ابتدائية و ١ ف ١٠، و ١٢ مدرسة ثانوية. وبعد ذلك مقابلات مع كبار الموظفين غير التدريس والإشراف، حين شاركت المعلمين في استكمال الاستبيانات. النتائج الرئيسة للدراسة تظهر أن مستويات الطلب الفكري والدعم الاجتماعي على حد سواء، وأسفرت نتائج الدراسة أن هناك علاقات إيجابية مهمة بين الإدارة الذاتية للمدرسة وتحسين الأداء الإنتاجي في المدارس، وبالتالي مع تقدم نتائج الطلاب. (Nobbs, C. J. S., 2006, 1-3)

وأكدت على وجود علاقة بين المدرسة والإدارة القائمة على (*SBM*)، ونتائج الطلاب، والأداء المدرسي. وكان الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو تحديد الظروف التي توجد في المدارس المدارة ذاتياً والتي تسهل تحسين نتائج الطلاب والأداء المدرسي. لغرض الدراسة، أجريت دراسات حالة نوعية في أربع مدارس ابتدائية بكوينزلاند. على أساس البيانات النوعية، وأشارت الدراسة إلى أن العلاقة بين الإدارة الذاتية للمدرسة *SBM*، ونتائج الطلاب، وأداء المدرسة كانت تعتمد على وجود العديد من الأوضاع داخل المدارس *SBM*، بما في ذلك: (Nobbs, C. J. S., 2006, 1-3)

- فهم شامل للموارد المتاحة ضمن الإدارة الذاتية المرتكزة إلى المدرسة.
 - قدرة المدرسة على تنفيذ الإدارة المدرسية من حيث القضايا السياقية مثل حجم المدرسة، تجربة القوى العاملة والكفاءات، والموقع الجغرافي.
 - متطلبات سلطة السيطرة على تفويض الصلاحيات والموارد الأساسية مثل التوظيف، وإدارة المرافق والميزانية المدرسة.
 - عمليات لإدارة التغييرات والتحسينات المدرسية.
- وأُسفرت النتائج النهائية أن الإدارة الذاتية للمدرسة *SBM* في ولاية كوينزلاند تعتبر وسيلة ممكنة لتحسين نتائج الطلاب والأداء المدرسي.

٥- المشاركة المجتمعية في ظل الإدارة الذاتية للمدرسة في أستراليا :

حرصت التشريعات والقوانين التعليمية بأستراليا على أهمية تفعيل المشاركة المجتمعية من خلال تضمين مشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي والمعلمين وممثلي منظمات المجتمع المحلي وأرباب العمل كشركاء فاعلين في صناعة القرارات التعليمية على مستوى المجالس المدرسية المحلية، ففي فيكتوريا صدر قانون الإدارة عام ٢٠٠٤م *Administration Act 2004* وكذلك قانون إصلاح التعليم عام ٢٠٠٦م وقوانين أخرى مماثلة في الولايات الأخرى تؤكد جميعها على أهمية الشراكة المجتمعية في إدارة التعليم على المستوى المحلي والمدرسي.

الشراكات *Partnerships*

تميزت المجالس المدرسية في جميع الولايات الأسترالية في ظل الإدارة الذاتية بالفعالية والكفاءة نظراً لما استند عليه تشكيل هذه المجالس من ممثلي المجتمع المحلي والتي تقوم على علاقة العمل الطيبة بين مدير المدرسة ورئيس مجلس المدرسة وجميع أعضاء مجلس المدرسة؛ حيث تقوم هذه العلاقة على الاحترام المتبادل والثقة والرؤية المشتركة حيال الخطة الإستراتيجية للمدرسة. فهناك شراكات اجتماعية مهمة بين مجلس المدرسة على نطاق المجتمع المحلي، وبين مجلس المدرسة والإدارة .

وبناء الشراكات بين المدارس وأولياء الأمور والمجتمع المحيط *parents and the wider community* تساعد بحق على تحسين فرص التعلم للأطفال والشباب. فضلاً عن وجود شراكات بين المدارس والمدارس الأخرى، ومنظمات المجتمع المحلي *community support organizations* وأرباب العمل المحليين *local employers and businesses* وتعد الشراكة بين أعضاء مجلس المدرسة والمجالس المدرسية هي جزء من الفريق الداعم لصنع القرارات التعليمية على المستوى المدرسي المحلي .

الشراكة بين أعضاء مجلس المدرسة: *Partnership between members of school council*

ويضم إطار الشراكة المجتمعية في أستراليا الممثل في المجالس المدرسية كل من:

(South Australia Department of Education and Children's Services, 2008, 4-6), (Victoria Department of Education and Early Childhood Development ,2016, 12)

الآباء والأمهات، والمعلمين، وأفراد القطاع الخاص وأرباب العمل المحليين وتتبلور مهام هذه الشراكة في تقديم الدعم للمجالس المدرسية من خلال عرض وجهات النظر المختلفة عند مناقشة قضايا التعليم على المستوى المدرسي والمحلي من خلال لقاءات ومجالس اجتماعات مفتوحة على المجتمع المحلي الأمر الذي يسهم في صناعة واتخاذ قرارات تعليمية رشيدة تلبي الاحتياجات الفعلية للمتعلمين المجتمع المحلي المحيط في جو تسوده الديمقراطية وشفافية وموضوعية الحوار والمناقشة التي تساعد على صدور قرار مستنير بناءً على رؤية مشتركة وخطة تعكس قيم المجتمع المدرسي والمحلي.

العلاقة بين مجلس المدرسة والوزارة: Relationship between school council and the Department

تستند المجالس المدرسية في أستراليا على أساس تشريعي يؤكد على استقلاليتها وذاتيتها ، وعلى الرغم من الحكم الذاتي المستقل إلا أن هناك علاقة شراكة بين هذه المجالس القانونية ووزارة التربية والتعليم بكل ولاية تقوم على الاحترام وتقديم الدعم والتوجيه وليس الفرض والسيطرة الأمر الذي يساعد هذه المجالس وتمكينها من اتخاذ القرارات التعليمية الواعية الرشيدة.

ج- رابطة أولياء الأمور والمواطنين:

أنشئت مجالس (روابط) أولياء الأمور والمواطنين بجميع الولايات والأقاليم لم لها من أهمية بالغة في صنع القرار التعليمي، ويعد هذا الاتحاد من المنظمات المهمة التي تمثل أولياء أمور التلاميذ وأعضاء المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة ومن أهم أهدافها رفع جودة التعليم بالمدارس وزيادة وتشجيع مشاركة أولياء الأمور في إدارة شئون المدارس واستثمار موارد المجتمع المحلي في تمويل المدارس الحكومية وتقديم خدمات تعليمية مناسبة لكل التلاميذ، ويضم هذا الاتحاد كل من: والد أحد التلاميذ المقيدين بالمدرسة وعضو هيئة تدريس بالمدرسة مراجع حسابات ومدير المدرسة. (*New South Wales Department of Education, 2008,1-2*)

وتتعدد هذه المجالس على النحو التالي:

- مجلس الآباء والمواطنين بإقليم العاصمة الأسترالية *Act Council of Parents & Citizens Association*.

(The Australian Capital Territory, 2008,1)

– مجلس الآباء والمواطنين بكونيزلاند *Queensland Council of Parents and Citizens Associations*

(Queensland Council of Parents and Citizens Associations, 2008,2)

– اتحاد أولياء أمور التلاميذ بنيويوساوث ويلز *New South Wales Federation of Parents and Citizen's Association*

(New South Wales, 2008,1)

– رابطة ولاية جنوب أستراليا للآباء والمدارس *South Australia Association of School Parents Clubs* وتم إنشائها عام ١٩٢٣

– رابطة المعلمين بشمال سيدني *Northern Sydney Regional Council of Parents & Citizens Association*

(Northern Sydney Region, 2008,1)

– رابطة الآباء وأصحاب المصلحة بمدارس الولاية بتسمانيا *Tasmanian State School Parents & Friends Incorporated*

(Tasmania, 2008,4)

وبجانب أدوارها الاستشارية في صنع القرار التعليمي بأستراليا تتعدد اختصاصاتها

كهيئة مهمة للمشاركة المجتمعية على النحو التالي:

(South Australia, 2008,1-3), (New South Wales, 2008), (Australian Capital Territory, 2008,1-2) (Victorian State Government, Parent Clubs: Purpose and Activities, 2016,1-3)

- تقديم النصح والتوجيه والإرشاد لمدير المدرسة فيما يتعلق بالطلاب.
- تقديم المساعدة والمساندة للمدرسة بتقديم خدمات ومصادر مالية .
- دعم دور حق المشاركة في تعليم الأطفال بالمدارس العامة بأستراليا.
- دعم صنع القرارات التعليمية بمشاركة الآباء والمعلمين وأعضاء المجتمع.
- وضع الإستراتيجية المستقبلية المحلية في ضوء الاحتياجات التعليمية.
- المشاركة في تحسين نتائج الطلاب وأداء المدارس ورفع كفاءتها التعليمية.
- مواجهة التحديات التي تقابل التعليم في القرن الحادي والعشرين بالولاية.

- التأكيد على تحرير المدارس من أغلال البيروقراطية *Liberating Schools From Bureaucratic Shackles*

- تعد هذه المجالس هي الصوت الجماعي لآباء وأمهات الأطفال في قانون المدارس الحكومية *Is the Collective Voice of Parents of Children in Act Government Schools*

- دعم وجهات نظر أولياء الأمور في النظام المدرسي وتشجيع المناقشة التعليمية.
- توفير منتديات لمناقشة الوالدين للقضايا والمشكلات التعليمية.
- تشجيع الآباء والأمهات للترشيح للانتخابات في مجلس إدارة المدرسة.
- دعم وتشجيع مبدأ المحاسبية والمساءلة لأداء المدارس الحكومية بالولاية.
- إدخال التغيرات على قوانين التعليم (صناعة القرارات التعليمية).
- تحسين جودة التعليم ورفع كفاءة الأداء المهني للمعلمين بالمدارس
- دعم تطوير وتحسين المناهج الدراسية بالمدارس وتوفير الرعاية للأطفال.
- تعزيز الصحة والرفاهية المادية للمدارس والطلاب والمعلمين.
- العمل على تحقيق المساواة لجميع الطلاب في فرص التعليم بغض النظر عن ظروفهم.
- تحديد احتياجات المجتمع من مجالات التعليم و تحسين المشاركة الفعالة للأسر والآباء والأمهات والطلاب في التعليم.

في ضوء ما سبق من اختصاصات يتضح الدور الحيوي الذي تمارسه روابط أولياء الأمور والمواطنين في دعم المشاركة المجتمعية في صناعة واتخاذ القرارات التعليمية على المستوى المحلي، وتعد هذه ترجمة فعلية للامركزية في صناعة القرارات التعليمية بأستراليا.

د- مجلس اتحاد الطلاب *Student's Council*

تلعب مجالس الطلاب أدواراً حقيقية في صنع القرار التعليمي فيما يتعلق بقضايا الطلاب، ويمثل هذا المجلس أعضاء منتخبين منه في لجنة المدرسة وكذلك عضوية الشبكة الطلابية للخدمات المجتمعية وقسم التعليم ومن بين أدوارها: *(Australian Capital Territory,2007,15-18)*

- السعي نحو توفير بيئة تعليمية مناسبة من خلال تحسين مرافق المدرسة.
- دعم الأنشطة الطلابية و توجيه الطلاب الجدد ومساعدتهم في تذليل عقباتهم

- دعم أنشطة المقاصف المدرسية لزيادة مصادر تمويل المدرسة.
- إعلان تقارير عن أداء المدرسة والمعلمين وإبراز المشكلات التعليمية. وفي ضوء ما سبق عرضه نلاحظ مدى ما تتمتع به صنع القرارات التعليمية على المستويات الإدارية بأستراليا حيث (المستوى القومي، الإقليمي، المحلي، المدرسي) نتيجة اللامركزية التي يشهدها النظام التعليمي الأسترالي

ركائز الشراكة المجتمعية في ظل الإدارة الذاتية المرتكزة إلى المدرسة في أستراليا :

لقد حدد قانون الإدارة الصادر عام ٢٠٠٤ *Administration Act 2004*

ركائز العمل من خلال الشراكة المجتمعية في المجالس المدرسية على النحو التالي:
(Victoria Department of Education and Early Childhood Development, 2016,8)

- العمل مع الصدق والنزاهة *act with honesty and integrity*
- التصرف بحسن نية في مصلحة المدرسة *act in good faith in the best interests of the school*

- العمل بنزاهة وحيادية *act fairly and impartially*
- استخدام المعلومات بشكل مناسب *use information appropriately*
- استخدام مناصبهم/ مواقعهم بشكل مناسب *use their position appropriately*
- التصرف بطريقة مسؤولة مالياً *act in a financially responsible manner*
- العناية الواجبة الممارسة والاجتهاد والمهارة *exercise due care, diligence and skill*

- الامتثال للتشريعات الملزمة *comply with the appropriate legislation*
- إظهار القيادة والإشراف *demonstrate leadership and stewardship*.

٦- المحاسبية/المساءلة التعليمية في ظل الإدارة الذاتية للمدرسة في أستراليا :

تدعم الإدارة المرتكزة على المدرسة تفعيل المساءلة التعليمية والتي تسمح للجمهور من أفراد المجتمع المحلي والجهات الحكومية من مراقبة وتقييم أداء المدرسة وإنجازات الطلاب وتقديمهم دراسياً وهذا ما يعرف بالمساءلة العامة *public accountability*.

(Kimber, Megan & Ehrich, Lisa C. ,2011,197-199)

وفي هذا السياق، جاء في إطاراً لمساءلة المدرسة **the School Accountability Framework** الصادر عن وزارة التربية والتعليم بغرب أستراليا ٢٠٠٨م ضرورة تفعيل آليات المحاسبية التعليمية.

(*Western Australia Department of Education, 2008, 1-2*)

ودعماً لتفعيل المساءلة المدرسية في مدارس ولاية غرب أستراليا، أكدت وزارة التربية والتعليم بالولاية أنه يجب أن تتضمن الخطة الإستراتيجية للمدرسة أهداف المدرسة، والأولويات، والمبادرات الرئيسة، والتدابير التي يمكن استخدامها في تقييم التقدم المحرز؛ حيث تحتاج إلى إجراءات التقييم لتزويد أفراد المجتمع المدرسي مع المعلومات ذات الصلة وذات المغزى. وفي المقابل يتبلور دور مجلس المدرسة في المراجعة بانتظام للتقدم المحرز نحو تحقيق أهداف المدرسة والمعلومات التي تم جمعها من خلال إعداد تقرير عن الأداء المدرسي السنوي.

(*Western Australia Department of Education, 2008, 2-8*)

وفي فيكتوريا أكد قانون الإصلاح التعليمي الصادر في عام ٢٠٠٦م على ترسيخ ركائز المحاسبية على النحو التالي:

(*Victorian State Government , 2016, 1-3*), (*Victorian Education and Training , Reform Act No.24L2006, 2007, 3*), (*The Parliament of Victoria , 2006, 37-47*)

- من مهام مجلس المدرسة إعداد التقارير الخاصة بالمساءلة / المحاسبية التعليمية وكذلك إعداد الخطة الإستراتيجية للمدرسة وتحديد أهداف المدرسة وغاياتها لمدة أربع سنوات مستقبلية ومن ثم اعتماد هذه الخطة من مدير المدرسة ومجلس إدارة المدرسة.

- ومن بين أهم مهام مجلس المدرسة لتفعيل المحاسبية إعداد التقرير السنوي *School council to prepare annual report* الذي يضم بين ثناياه الأنشطة المالية، خطة المدرسة وأي قضايا تعليمية أخرى تتعلق بالأنشطة التعليمية، ومن ثم نشرها وإتاحتها للمجتمع المحلي والمدارس الأخرى دعماً للشفافية والمحاسبية المجتمعية .
صلاحيات المجلس فيما يتعلق بحسابات المراجع العام وما يتعلق بالأموال قيد تصرف

المجلس، والمجالس المدرسية مسئولة ومحاسبة أمام المجتمع المحلي وزارة التربية
والتعليم عن أدائها. (The Parliament of Victoria ,2006,79)

المجالس التي تدعم تفعيل المحاسبية التعليمية للمدارس في أستراليا :
تأكيداً على تطبيق ثقافة المحاسبية التعليمية تم إنشاء مجموعة من المجالس من
بينها :

- مجالس حماية الحقوق (الاستحقاق) : *Merit Protection Boards*
لحماية الحقوق من بين مهامه تقديم المشورة حول مبادئ الحماية والإنصاف ليتم
تطبيقها في خدمة التعليم وفحص ومراجعة الطعون (The Parliament of
Victoria ,2006,80)

- السلطة الفيكتورية لتقييم المناهج : *VICTORIAN CURRICULUM AND
ASSESSMENT AUTHORITY*
أنشئت الهيئة الفيكتورية لتقييم المناهج بموجب قانون السلطة الفيكتورية لتقييم
المناهج الدراسية، تتابع باهتمام جودة المناهج الدراسية وتقييم المنتجات والخدمات، تقييم
إنجازات الطلاب فيما يختص بالمناهج الدراسية، مراجعة وفحص مراكز الاختبارات وغلقها إذا
خالفت التشريعات وإجراء التحقيقات- (The Parliament of Victoria ,2006,104
106)

أهداف المحاسبية التعليمية في ظل الإدارة الذاتية للمدرسة في أستراليا :
- مراقبة وتقييم الأداء المهني والأكاديمي للمدارس.
- تقييم أداء المعلمين والموظفين ومديري المدارس وإنجازات الطلاب.
- مراقبة أوجه الصرف الخاصة بميزانية المدارس والتأكد من صرفها في مساراتها
الصحيحة.
- إعلاء روح المساءلة والشفافية والنزاهة فيما يختص بالأداء المالي والإداري والمهني
والتعليمي للمدارس.
- تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين ومديري المدارس في ظل مراقبة الأداء
باستمرار.
- مراقبة مطابقة الأداء المدرسي لمعايير الجودة والخطط الإستراتيجية المعلنة.

٧- القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في الإدارة المرتكزة إلى المدرسة في أستراليا :

لقد لعبت العوامل الثقافية لأستراليا أدواراً مباشرة أثرت بشكل أو بآخر على تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في أستراليا على النحو التالي :

العامل الجغرافي :

أستراليا هي أصغر قارة في العالم وسادس أكبر بلدان العالم تقع بين المحيطين الهندي والهادي تقع في الجزء الجنوبي من الكرة الأرضية، مساحتها ٧,٦١٧,٩٣٠ كيلو متر مربع، يحدها المحيط الهندي غرباً والهادي شرقاً ويفصلها عن آسيا بحر تيمور وعن نيوزيلندا بحر تسمان.

(Australian Government, Geosciences Australia, 2006, 1-3)

وتأسست أستراليا عام ١٧٨٨م باعتبارها مستعمرة بريطانية حصلت على استقلالها عام ١٩٠١م وهي إحدى دول الكومنولث البريطاني، وترتبط بإنجلترا حتى الآن في كثير من الجوانب وخاصة التعليمية، وتتكون من ست ولايات هي : نيو ساوث ويلز *New South Wales* وفكتوريا *Victoria* وكوينزلاند *Queensland* وجنوب أستراليا *South Australia* وغرب أستراليا *Western Australia* وتسمانيا *Tasmania*، وإقليمين : إقليم العاصمة الأسترالية *Australia Capital Territory (ACT)* والإقليم الشمالي *Northern Territory (NT)*، وتتكون منها الكومنولث الأسترالي وعاصمتها كانبرا *Canberra* (وأكبر ولايتين بالكومنولث فيكتوريا ونيو ساوث ويلز)، وبرغم مساحتها التي تربعو على مساحة الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أن خمسة أسداس القارة على إجمالها صحراء قاسية، ويتكدس غالبية السكان على طول الساحل من برسبان *Brisbane* إلى أدلريد *Adelaide*، حيث عواصم الولايات الست وهي أدلريد وپرسبان وهوربارت *Hobart* وميلبورن *Melborne* وپيرث *Perth* وسيدني *Sydney* ويمثلون ٦٠٪ من السكان، ويعيش ثلثهم في نيو ساوث ويلز وربعمهم في فيكتوريا حيث المناخ أقل قسوة، أما سكان الريف فهم أقل من ١٥٪ من جملة السكان البالغ عددهم ٢٢,٥٩٦,٠٠٠ نسمة وفقاً لتعداد مارس ٢٠١٢م . (Australian Bureau of Statistics, 2012, 1-2)

والذي تزايد ليصبح ٢٣,٠٣٢,٧ مليون نسمة وفقاً لإحصاء مارس عام ٢٠١٣م، ويتمركز معظمهم في المدن الساحلية، واللغة الرئيسة بأستراليا هي الإنجليزية والمستخدم

من معظم السكان، وحوالي ٤ مليون نسمة يتكلمون لغات غير الإنجليزية. انعكس ذلك على
تمركز معظم السكان في المنطقة الجنوبية الشرقية للبلاد؛ حيث يقطن ٥٠٪ من السكان في
المدن الثلاثة الكبرى (سيدني وملبورن وپرسبان. - Lydia Mihelic Publisher, 2005, 211-
214)

وانعكس هذا التقسيم الجغرافي للولايات والأقاليم الأسترالية على أن أصبح التعليم في
أستراليا مسئولية الولايات الأسترالية الست والإقليم الأستراليان كل في حدودها، حيث لا
توجد سيطرة للحكومة الفيدرالية المركزية على إدارة وتنظيم التعليم بأستراليا، ويقتصر دورها
في تقديم بعض الإعانات المالية للولايات على هيئة منح حتى تتمكن الولايات من تنفيذ
برامجها التعليمية بصورة أفضل. ولتحقيق تكافؤ الفرص بين الولايات في توزيع الخدمات
ومنها التعليمية؛ ولهذا فأستراليا ليس لها نظاماً تعليمياً واحداً. (Skibek, M. & Connell,
H., 2003, 1-7)

العامل التاريخي:

كان السكان الأوائل من شعوب السكان الأصليين الأبوريجين الذين هاجروا القارة منذ
٦٠ ألف سنة من جنوبي شرق آسيا، عندما كانت المياه حولها ضحلة وتسمح للأفراد
بالهجرة إليها بحراً، ثم ارتفعت المياه المحيطة مما عزلت هؤلاء الوافدين إليها من الاتصال
بموطنهم الأصلي وأصبحوا معزولين داخل قارتهم الجديدة، وكانت هذه القارة مجهولة وكان
هؤلاء المهاجرون من جامعي الثمار للعالم الخارجي حتى القرن ١٧ وصاندي الحيوانات
والأسماك، ورغم أنه شعب بدوي حينئذ إلا أنه كان يتسارع في التغيير مرتبطاً بأرضه
مستخدماً آلاته الحجرية، وتوائمو مع العوامل البيئية وكانت لهم سماتهم الثقافية والحضارية
عندما اكتشفت من قبل الأوروبيين في أواخر القرن ١٧؛ حيث كان يوجد بالقارة وقتئذ أكثر
من ٢٥٠ لغة متداولة، وهذا يعكس أنها مجتمع متنوع الثقافات منذ اكتشافها، وانقرضت هذه
اللغات مع مطلع القرن ١٩ وأصبحت اللغة ثنائية أو متعددة، ومع مجيء المستوطنين
الأجانب قلت أعداد الشعب الأصلي نتيجة للتطهير العرقي والإبادة الجماعية التي تعرضوا لها
ووفد أول المستوطنين الأوروبيين عام ١٧٨٨م عندما أقاموا مستوطنة بريطانية.

(Peter Reynders, 2006, 1-8), (Frances Peters, 2005, 31-33)

أصبحت أستراليا دولة واحدة عندما دخلت المستعمرات المنفصلة في اتحاد فيدرالي
عام ١٩٠١م، وأصبح الكومنولث الأسترالي رسمياً كدولة داخل المملكة البريطانية، ودخلت

أستراليا مع القوات البريطانية في الحرب العالمية الأولى والثانية، وبعد الحرب العالمية الثانية وفد إليها أعداد كبيرة من المهاجرين مما أثر ذلك على زيادة التنوع الثقافي بأستراليا والانتعاش الاقتصادي. (Andrew Barnett, 2008, 1-9)

وانعكس ذلك على اهتمام الدولة التوجه نحو اللامركزية في إدارة التعليم منذ بدء السبعينيات من القرن العشرين على مستوى جميع الولايات الأسترالية بغية التوجه نحو موجة الإصلاحات التي ناشدتها السياسية العامة للدولة آنذاك شكلت على إثرها لجنة تقصي الحقائق لتقييم التعليم بالمدارس في ديسمبر ١٩٧٢م بقيادة بيتر كارمل *Peter Karmel* وأسفرت التحقيقات عن المشكلات التي تعاني منها المدارس نظراً لعدم الحرية والاستقلالية وانعدام المشاركة المجتمعية في صنع القرارات التعليمية نتيجة مجموعة القيود التي تفرضها الأوضاع والسياسات المركزية آنذاك. ففي فيكتوريا تغير الاتجاه نحو نظام لامركزي للإدارة التعليمية وزيادة الحكم للمدرسة والتحول الواضح للسلطة في صنع القرارات التعليمية.

(Agustinus Bandur, 2008, 34)

وذلك مع صدور قانون المجالس المدرسية لعام ١٩٧٥ *the Education School Councils Act of 1975* الذي بموجبه تم انتقال السلطة من بيروقراطية الوزارة إلى المجالس المدرسية.

(Victorian Education and Training , Reform Act No.24L2006, 2007, 4-7), (Zajda, J., 2004, 199-220)

وعليه تم تعديل قانون التعليم الفيكتوري في عام ١٩٨٣م لنقل السلطة للمجالس المدرسية، وفي عام ٢٠٠٦م أصدرت حكومة فيكتوريا قانون إصلاح التعليم والتدريب في المجالس المدرسية وتقديم أهداف ووظائف المجالس المدرسية على أساس قانوني. (

Victorian Education and Training , Reform Act No.24L2006, 2007, 4-7 وفي إقليم العاصمة الأسترالية *ACT* يتضح أن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة منذ أن أنشأت المجالس المدرسية في جميع المدارس الحكومية. ومع صدر قانون سلطة المدارس في إقليم العاصمة *ACT* عام ١٩٧٦، وبموجبه تحولت المجالس المدرسية إلى هيئات حاكمة إلزامية. (Agustinus Bandur, 2008, 34)، (Zajda, J., 2004, 199-220)

أنه منذ عام ١٩٩٧م والإدارة الذاتية المرتكزة إلى المدرسة *SBM* شهدت قدراً أكبر من التفويض للموارد والمسؤوليات الإدارية لقانون المدارس العامة.

(The ACT Department of Education & Training, 2004: 1-5)

وبدأت إرهابات تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في ولاية جنوب أستراليا في عام ١٩٧١م عندما رفعت مذكرة إلى لجنة التحقيق برئاسة بيتر الكرمل *The Karmel Committee*، أوصى فيها مدير عام التربية والتعليم *the Director General of Education (DGE)* ضرورة إنشاء المجالس المدرسية في المدارس الحكومية، كما أوصت لجنة كافيز *The Keeves Committee* في عام ١٩٨١م ضرورة التوسع التدريجي للسياسة اللامركزية والتفويض الإداري ونقل الصلاحيات للمدارس بهدف توفير مزيد من الحرية والاستقلالية للمدارس.

(Agustinus Bandur, 2008, 42-43)

وبموجب تعديل قانون التعليم الصادر عام ١٩٧٢م، والذي صدر في ١ أبريل ٢٠٠٧م، أصبح هناك أساساً قانونياً للمجالس المدرسية بجنوب أستراليا.

(South Australia Department of Education and Children's Services 2008, 4-6)

ولم تكن إدارة التعليم بولاية كوينزلاند بمعزل عن باقي الولايات الأسترالية؛ حيث استندت التطورات في الإدارة الذاتية للمدرسة بكوينزلاند على قانون التعليم لعام ٢٠٠٦م وتفعيل المجالس المدرسية لتحسين الفاعلية المدرسية وتحسين نتائج تعلم الطلاب ودعم التوجه الاستراتيجي للمدرسة.

(Queensland Department of Education , Training and Arts, 2008, 4-7)

والمتتبع للتطور التاريخي لنظام التعليم في ولاية نيوساوث ويلز يلاحظ أن وزارة التربية والتعليم بالولاية أصدرت ورقة عمل للمناقشة حول ضرورة تفعيل المشاركة المجتمعية واللامركزية في نظم التعليم وفي عام ١٩٨٨م وأوصى التقرير بضرورة إنشاء المجالس المدرسية مع تمثيل المجتمع المحلي فيه. (Gamage, D.T., 2007, 12-13)

وعرفت غرب أستراليا مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة *SBM* في أواخر الثمانينيات من القرن العشرين ١٩٨٠م بغرض تحسين المدارس ورفع كفاءتها التعليمية وتحقيق مزيد من الاستقلالية للمدارس (Western Australia Department of Education, 1999, 1-4)

في ضوء ما سبق يتضح التأصيل التاريخي لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية عندما تعالت الأصوات ونتائج التقارير العلمية في أستراليا منذ مطلع السبعينيات من القرن العشرين والتحول السياسي نحو تفعيل اللامركزية في الإدارة التعليمية ونقل الصلاحيات الإدارية والمالية من المستويات الإدارية العليا ممثلة في الحكومة المركزية ووزارة التربية والتعليم المركزية وكذلك من المستويات الإقليمية إلى المستويات المحلية والمدرسية.

• العامل الاقتصادي:

تمتلك أستراليا نموذجاً ناجحاً من الاقتصاد الرأسمالي الغربي، ولهذا تُعد من الدول المتقدمة، التي أخذت المركز الثالث عشر في التقدم الاقتصادي وتحتل المركز السادس عشر في تصنيف مؤشر التنافس العالمي عام ٢٠١٠ - ٢٠١١ م للمنتدى الاقتصادي العالمي (World Economic Forum, 2010, 73-74)

فضلاً عن تصنيف أستراليا في مراكز عالية في العديد من التصنيفات العالمية مثل: التنمية البشرية وجودة الحياة والرعاية الصحية والعمر المتوقع والتعليم العام والحرية الاقتصادية وحماية الحريات المدنية والحقوق السياسية إذ تعتبر أستراليا الأولى في معيار جودة المعيشة خارج أوروبا، وبلغ الناتج المحلي لأستراليا ١,٥٢١ تريليون دولار أمريكي لعام ٢٠١٢ م وفقاً لمؤشرات البنك الدولي، ولهذا تُعد أستراليا الدول عالية الدخل وفقاً لتصنيف منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وبلغ نصيب الفرد من إجمالي الدخل القومي ٥٩,٥٧٠ دولار عام ٢٠١٢ م (Australian Government, Geosciences Australia, 2006, 1-3)

حيث أضحت أستراليا سوق اقتصادي غربي مزدهر يهيمن عليه قطاع الخدمات ٦٨% من إجمالي الدخل القومي، فهي دولة غنية بثروتها الحيوانية حيث تشتهر سهولها الوسطى بأنها من أكثر الأقاليم في العالم تربيةً للأغنام وكذلك تقوم بتربية الأبقار مما ترتب عليه ازدهار في جميع الصناعات الخاصة بالإنتاج الحيواني فنتج أستراليا اللحوم والألبان والجلود، فضلاً عن شهرتها بالثروات المعدنية العديدة مثل الذهب والرصاص والحديد والفحم، كما يوجد بها عدد من الصناعات الثقيلة والتي تتركز في نيوساوث ويلز مثل صناعة السيارات وبناء السفن وأصبح معدل البطالة في أستراليا عند ٥,٨ وفقاً لإحصاء نوفمبر ٢٠١٣ م.

(*Australian Bureau of Statistics, 2013,1-2*), (*Australian Bureau of Statistics, 2013,1*)

فأصبحت أستراليا من أعلى دول منظمة التعاون في الميدان الاقتصادي، ويرجع

الأداء الاقتصاد القوى لأستراليا إلى العوامل التالية: (*Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD), 2007,4-7*)

- تعد أستراليا في السوق العالمية مصدراً للخامات والمنتجات الحيوانية والزراعية .
- أستراليا دولة غنية بالموارد الطبيعية ومزدهرة اقتصادياً في مجال السلع الأساسية.
- القوى العاملة الأسترالية مدربة ومتعلمة تعليماً جيداً ذا جودة عالية.
- الإصلاحات الهيكلية التي كانت سبباً في افتتاح الاستثمار والمنافسة أمام الاقتصاد الأسترالي و زيادة الإنتاجية واستقرار الاقتصاد الكلي.

وساعد هذا الانتعاش الاقتصادي الأسترالي على تقدم التعليم الذي أدى بدوره إلى الإسهام بفاعلية في إدارة عجلة التنمية الاقتصادية والاتجاه نحو توسيع قادة الشراكة المجتمعية في التعليم التي تساعد بدورها في التعرف على احتياجات ومتطلبات سوق العمل من التعليم و صناعة القرارات التعليمية التي تخدم النمو الاقتصادي الأسترالي (*Australian Bureau of Statistics, 2005,30-31*)

واحتلت أستراليا المكانة الأولى في قائمة الصادرات وهي غنية بأنواع مختلفة من مصادر الطاقة ويعد الفحم والنفط المصدرين الرئيسيين لتوليد الطاقة مما جعلها من الدول الرأسمالية في العالم نظراً لنموها الاقتصادي الذي انعكس بالضرورة على تبني موجات الإصلاح التعليمي والتوجه نحو تطبيق اللامركزية في إدارة التعليم وتطبيق المداخل الحديثة في عملية الإصلاح ومن بينها مدخل الإدارة الذاتية للمدرسية ومنح المدارس والمجالس المدرسية صلاحيات واسعة في الإدارة المالية للمدارس.

العامل الاجتماعي:

تُعد أستراليا مجتمع شمولي ومتسامح يتألف من مواطنين ذوي خلفيات متعددة، فأستراليا مجتمع متعدد الثقافات وهي مجتمع منسجم متطور مفتوح على العالم الخارجي بحكم تكوينه؛ لذا فهو مجتمع متعدد العرقيات؛ حيث يرجع أصل السكان إلى السكان الأصليون الأبورجنيال *Aboriginal* والذي وصل عددهم وفقاً لإحصاء عام ٢٠٠٦م إلى ٥١٧,٢٠٠ نسمة من جملة السكان (*Australian Bureau of Statistics, 2007,1-2*)

ويرجع التنوع الثقافي واللغوي والعرقي الذي في أستراليا حالياً إلى الهجرات المتتالية إلى القارة الأسترالية منذ اكتشافها من إندونيسيا وإيطاليا واليابان وآسيا وتركيا والصين وبريطانيا وأيرلندا؛ حيث شهدت أستراليا التوسع في الهجرات إليها من بلدان العالم المختلفة خاصة بعد تخليها عن سياسات التميز العنصري في منتصف السبعينيات من القرن العشرين، الأمر الذي ساعد على تعدد الأجناس واللغات والديانات والذي كان له أثر مباشر على التعليم الأسترالي.

(David Hampshire,2005,174), (Lan Keeby,2004,112)

الذي لم يفرق بين جنس وآخر في توفير فرص التعليم؛ حيث حرصت السياسة التعليمية الأسترالية على إتاحة فرص التعليم لجميع السكان سواء الأصليين أو المهاجرون، وانتشرت مجالس الآباء والمواطنين لخدمة الطلاب بجميع جنسياتهم، فلا توجد ديانة رسمية في أستراليا وإنما يمكن القول: أن الديانة المسيحية تحتل المرتبة الأولى لمعظم السكان إذ يدين بها حوالي ٦٤% من الأستراليين أما باقي السكان فيدينون بديانات أخرى غير المسيحية مثل الإسلامية واليهودية والبوذية والهندوسية ويمثلون حوالي ٦% من جملة السكان والنسبة الباقية من السكان لا ديانة لهم (Australian Bureau of Statistics ,2013,2-3)

ويتضح من ذلك أن عدد المسيحيين بالمجتمع الأسترالي كبيراً جداً فهي الديانة الأولى في أستراليا وللكنائس فيها دوراً بارزاً في رسم ملامح السياسة التعليمية وإنشاء العديد من مراكز خدمات رعاية الطفولة المبكرة ورياض الأطفال ، ويشهد المجتمع الأسترالي تسامحاً دينياً ملحوظاً الأمر الذي انعكس على التعليم وإدارته، فلا يوجد بالمجتمع الأسترالي تحيز ديني في المؤسسات التعليمية أو السلطات التعليمية على مستوى الولايات والمحليات كما تلعب اللغة بالمجتمع الأسترالي دوراً بارزاً في تحقيق التنوع الثقافي الذي يتسم به ذلك المجتمع، واللغة الإنجليزية هي اللغة الأكثر استخداماً بين الشعب الأسترالي؛ إذ يتحدث بها أكثر من ٧٩% من جملة السكان وفقاً لتقدير عام ٢٠١٠م، في حين يتحدث النسبة الباقية

من السكان لغات أخرى (Australian Bureau of Statistics ,2013,2-3),

(Australian Bureau of Statistics , Australian Overall Claim More Than 250 Ancestries ,2013,3)

ويتميز المجتمع الأسترالي بالتحضر والتميز يسعى إلى تكثيف الجهود لرفع جودة التعليم وتحقيق الفرص التعليمية المتكافئة أمام جميع الأفراد بغض النظر عن الخلفية الثقافية أو الدينية أو العرقية للأفراد وينعكس ذلك في الدعم الذي تقدمه حكومة الكومنولث للولايات لتحقيق تكافؤ الفرص .

• العامل السياسي:

أستراليا دولة فيدرالية ديمقراطية برلمانية تقسم إدارياً وفقاً لقانون التقسيمات الإدارية إلى ست ولايات وهي: نيوساوث ويلز، وكوينزلاند، وجنوب أستراليا، وتسمانيا، وفيكتوريا، وأستراليا الغربية إضافة إلى إقليمين هما: إقليم العاصمة الأسترالية، والإقليم الشمالي، فضلاً عن المناطق التابعة لأستراليا، فأستراليا دولة تعتمد على النظام التشريعي *Legal System* الذي يتفق مع القانون الإنجليزي العام، فتتولى الملكة إليزابيث الثانية رئاسة الدولة ويكفل لها الدستور تعيين الحاكم العام وله اختصاصات واسعة في صنع القرارات التعليمية من خلال تعيينه لأعضاء المجلس التنفيذي وتعيين الوزراء ومنها وزراء التعليم بالولايات وإقرار القوانين العامة للتعليم بعد موافقة البرلمان عليها؛ حيث ترسم السياسة العامة لأستراليا من خلال الهيئة التنفيذية والهيئة التشريعية.

❖ الهيئة التنفيذية:

تضم الهيئة التنفيذية في أستراليا ما يلي: (Australian Government, D F A T,2007,1-7)

أ- رئيس الدولة: ملكة المملكة المتحدة ويمثلها في أستراليا الحاكم العام.

ب- رئيس الحكومة: هو رئيس مجلس الوزراء

ج- مجلس الوزراء: يختار الحاكم العام أعضاء مجلس الوزراء، من أعضاء البرلمان

د- الانتخابات: نظم الحكم في أستراليا ملكي وراثي، وتعين الملكة الحاكم العام في أستراليا عقب الانتخابات التشريعية، ويعين الحاكم العام عادة زعيم الأغلبية، سواء كان حزباً أو ائتلاًفاً، رئيساً للوزراء لفترة ثلاث سنوات.

❖ الهيئة التشريعية:

يتكون البرلمان الفيدرالي من مجلسين تشريعيين:

(Commonwealth of Australia, 2010, 1), (Commonwealth of Australia, 2013, 124)

أ- مجلس الشيوخ *The Senate*: والذي يتكون من ٧٦ مقعداً ويتم تعيين عضوان من كل ولاية، وعددهم ١٢ عضواً واثنان من كل إقليم يتم اختيارهم كل ثلاث سنوات بالتصويت المباشر لكي يكملوا ست سنوات.

ب- مجلس النواب *House of Representatives*: ويتم انتخاب أعضاؤه بالتصويت المباشر على أساس التمثيل النسبي ليكمل ثلاث سنوات، ويمثل كل ولاية على الأقل خمس أعضاء ويتكون المجلس من ١٤٨ مقعداً.

كما تلعب الأحزاب السياسية *Political Parties* دوراً مهماً في رسم ملامح السياسة التعليمية، ومن بين هذه الأحزاب: الحزب الديمقراطي الاشتراكي، حزب العمال، حزب الخضر، الحزب الليبرالي وهو حزب الأغلبية في المجلس، الحزب الأحادي القومي، فضلاً عن مجموعات الضغط السياسي المتمثلة في حزب العمال الديمقراطي الأسترالي وحركة السلام ونزع السلاح النووي.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن النظام السياسي الأسترالي يمنح لحكومات الولايات والأقاليم الاستقلال الإداري التام دون أي تدخل في الشؤون الداخلية من قبل حكومة الكومنولث، ويقتصر دورها في تقديم الدعم المالي والفني وتوفير الخدمات للولايات، فضلاً عن اهتمامها بالشؤون الخارجية والعامة للبلاد وانعكس هذا النظام على التوجه اللامركزي في إدارة التعليم.

ثالثاً: ملامح الإدارة المرتكزة إلى المدرسة *SBM* والمحاسبية في الولايات المتحدة

الأمريكية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها

١- نشأة وتطور الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية:

شهد المجتمع الأمريكي منذ الستينيات من القرن العشرين محاولات عديدة لدعم مبادئ الديمقراطية في توسيع مساحة المشاركة في صنع القرارات التعليمية على المستوى المحلي، وبموجبها منحت السلطات التعليمية المحلية قدراً كبيراً من الصلاحيات والمسؤوليات

في إدارة التعليم. وفي منتصف السبعينيات ومطلع الثمانينات هيمن التوجه التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية نحو فعالية المدارس لتحقيق التفوق الدراسي للطلاب خاصة بعد صدور تقرير أمة في خطر *Nation at Risk* الصادر نتيجة تقييم أداء الطلاب وتحصيلهم في القراءة والكتابة والعلوم والرياضيات الأمر الذي دعا إلى ضرورة البحث عن مداخل وآليات جديدة تدفع بتحسين الفعالية في المدارس من أجل الارتقاء بمستوى أداء الطلاب التحصيلي استجابةً لتقرير أمة في خطر (Marphy, J.,1997,3)

وفي عام ١٩٨٤م صدر قانون تحسين التعليم في ولاية كارولينا الجنوبية حيث تضمن سبعة عناصر أساسية تؤثر على سير المدارس وتحسين التعليم *The Education Improvement Act 1984* وفي عام ١٩٨٥م صدر قانون الإصلاح التعليمي في ولاية إلينوى الذي أسند مسئولية تحسين المدارس إلى المجالس التعليمية المحلية. *The State of Illinois Enacted its School Reform Act in 1985 Providing for the Man Adatory Local School Improvement Councils (LSICS).*

(Gamage, D. T.,1996,5)

وساعدت هذه القوانين الصادرة بعد تقرير أمة في خطر على انتشار البحوث والدراسات التي تناولت خصائص المدارس الفعالة *Effective Schools*، الأمر الذي دعم تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة (*SBM*) في العديد من الولايات كما في ولاية شيكاغو وفلوريدا وفيرجينيا ونيويورك ونيوجرسي ولوس أنجلوس وكنتاكي ومارييلاند وتكساس وسينسيناتي وكالورينا الجنوبية وإيلينوى، وتلازم انتشار تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة صدر قانون إصلاح المدرسة عام ١٩٨٨م: *The School Reform Act 1988*.

(Rowan, B.,2002,283-284)

وفي عام ١٩٨٩م تم تقاسم عملية صنع القرار في ولاية لوس أنجلوس تمهيداً لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة. *Shared Decision-Making Commenced in 1989, while Full (SBM) Came Only After Xperience and Planning Reached the Required Level in the First Stage.* وهكذا نلاحظ أن الفترة من ١٩٨٦ إلى عام ١٩٩٠م شهدت توسعاً ملحوظاً لتعميم ونشر فلسفة الإدارة الذاتية للمدرسة (*SBM*) في معظم الولايات التي وصل عددها عشرين ولاية، وأصدرت ولايات أخرى مبادرة

تعميم مدارس الميثاق *Shorter Schools* التي تطبق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة. (Brian J. Caldwell, 2005)

حيث أصبحت مبادرة الإدارة الذاتية للمدرسة هدفاً للإصلاح التعليمي القائم على اللامركزية لتعزيز الرقابة وضمان جودة التعليم من خلال تقنيات الإدارة - *The School-Based Management Initiative in the Earle 1990s, the Aims of the Government's Decentralization Reform* لتصبح بهذا الإدارة الذاتية للمدرسة أداة لتحسين الفعالية المدرسية وتحسين مخرجات التعليم وأداة للإصلاح التعليمي، وأصبحت الولايات المتحدة الأمريكية تقدم بعض الأمثلة للديمقراطية والإدارة الذاتية للمدارس من قبل المعلمين *The United States Also Provides Some Examples of Democratic Self-Management of Schools by Teachers* وإعادة توزيع السلطة داخل المدرسة وبين أعضاء هيئة التدريس ودعم مشاركة جميع أعضاء المجتمع المدرسي والمحلى في صنع القرار التعليمي، والقرارات المتعلقة ببرامج المدارس التعليمية (Richard Hatcher, 2009, 2), (David L. Jane, 1989, 45-46), (Wohlstetter Priscilla and Others, 1999, 2)

ولهذا تزايدت المطالبة بتطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية كاستراتيجية للإصلاح التعليمي عام ١٩٩٣م إلى أن أصبح هناك أكثر من ٤٤ ولاية تمارس شكلاً من أشكال الإدارة الذاتية للمدرسة (*SBM*) وتفعيل وزيادة الممارسات الديمقراطية في صنع القرار التعليمي على المستوى المدرسي. (Leithood, Kenneth, 1998, 325-326)

ومع بداية عام ١٩٩٤م انتشرت في الولايات المتحدة الأمريكية فكرة مدارس المستقبل لمساعدة جميع المدارس للانتقال إلى تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة (*SMB*)، وعززت الاتجاه لمديري المدارس وتوسيع صلاحياتهم. ومع بداية عام ١٩٩٥م قد وضعت ولاية نيوجرسي إطاراً لوصف عناصر الإدارة الذاتية للمدرسة التي أكدت على: (New Jersey Department of Education, 2000, 2-3)

- أن أصحاب المصلحة الحقيقية من التعليم هم المسؤولين عن صنع القرار التعليمي في المدارس.

- وحددت اللوائح التي تحكم عملية صنع القرار المحلي وكيفية تطبيق دعم نظام المسائلة التعليمية في المدارس.
- تفعيل دور الآباء والمعلمين والطلاب وأفراد المجتمع المحلي ومديري المدارس في إدارة المدرسة ذاتياً ومشاركتهم في صنع القرارات التعليمية والمالية بالمدرسة.
- ومع عام ١٩٩٨م بدأت الإصلاحات التعليمية في المدارس في ولاية نيوجرسي تبلغ ذروتها عندما دعت المحكمة العليا في الولاية إلى تنفيذ الإصلاحات بتشكيل فرق إدارة المدرسة *School Management Teams* بهدف ضمان مشاركة الآباء والمعلمين وأعضاء المجتمع المحلي والموظفين والمديرين في صنع القرار على مستوى المدرسة وتطوير ثقافة المساءلة والتعاون والالتزام.

(Elain M. Walker, 2000, 1)

ومع بداية عام ١٩٩٩م أصدر الكونجرس الأمريكي قانون إصلاح المدرسة الشاملة الذي أكد على استقلال المدارس ذاتياً ومحلياً (The World Bank, 2009, 9)

وعلى إثر هذه الإصلاحات تزايدت شعبية الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية لنجاحها في تفعيل الكفاءة والفاعلية المدرسية كاستراتيجية من إستراتيجيات الإصلاح التعليمي والتي تسهم بشكل مباشر في تمكين الآباء والأمهات وأفراد المجتمع المحلي والمعلمين ومديري المدارس من المشاركة الفعالة في إدارة المدارس وتحديد احتياجاتها وأولوياتها وتخصيص ميزانياتها وتطوير مناهجها وصنع قراراتها التعليمية والمالية من خلال المشاركة المجتمعية المحلية بهدف زيادة وتحسين فعالية أداء المدارس ورفع مستوى أداء المعلمين ومواكبة التطور والمنافسة في السوق العالمية.

(The World Bank, 2007, 3-6), (Fasih, T. and Partrinos, H., 2006, 4-5)

٢- مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية:

لقد شهدت الولايات المتحدة الأمريكية العديد من الإصلاحات التعليمية منذ الستينيات من القرن العشرين، حيث كانت هناك محاولات عدة لزيادة عملية توسيع رقعة المشاركة واللامركزية في صناعة القرارات التعليمية على المستوى المحلي والمدرسي ومنح وتفويض السلطات والصلاحيات الواسعة للمجتمع المحلي في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية.

فظهرت بالولايات المتحدة الأمريكية جملة من الإصلاحات وتتضمن نوعان أساسيان هما:

(Murphy, J., 1997, 39)

- **الإصلاح الأول: اللامركزية الإدارية *Administrative Decentralization* حيث**
التحول اللامركزي في السلطات التعليمية المحلية وتوسيع الصلاحيات والسلطات المحلية والمجالس المدرسية.
- **الإدارة المستندة على الموقع:** (الإدارة الذاتية للمدرسة) وهو الهيكل الذي يُمكن الآباء والمعلمين ومديري المدارس في كل مدرسة بناء على تحديد أولوياتها إلى تخصيص ميزانياتها تبعاً لذلك لتشكيل مناهجها الدراسية وتعيين وفل الأفراد وسلطة صنع القرار محلياً ومدرسياً.
- وفي ضوء هذه الإصلاحات بزرت ملامح ومفاهيم الإدارة الذاتية المدرسية في الولايات المتحدة لتتضمن المفاهيم التالية: (Cook, Thomas, D., 2007, 2-5)
- من بين مفاهيم الإدارة الذاتية لمدرسة *School-Based Management*، أو ما يعرف بالمدرسة المرتكزة على الإدارة (القيادة) *School-Based Leadership*.
- أو الإدارة اللامركزية *Administrative Decentralization*، وتعرف أيضاً في بعض الولايات المدرسة المستندة على صنع القرارات *School-Based Decision Making*.
- وتضمنت مفاهيم الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية مفاهيم مدارس المستقبل *Tomorrow's Schools*، ومدارس الميثاق *Charter Schools*.
- وتعتبر الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية هي نقل مستويات السلطة والصلاحيات إلى المدرسة ذاتها بما تتضمنه عملية صناعة واتخاذ القرارات التعليمية بمشاركة مديري المدارس والمعلمين وأعضاء المجتمع المحلي وأولياء أمور التلاميذ والطلاب أحياناً، بشكلي ضمن مشاركة الآباء والمجتمع المحلي في إدارة المدارس. (Fiske, E., 1996, 2)
- وهذا ما حرصت عليه التغيرات والإصلاحات التعليمية الأمريكية لضمان تحويل الرقابة المركزية بالمكاتب التعليمية بالولايات والمناطق إلى المدرسة ذاتها وإلى أصحاب المصلحة الحقيقية من التعليم أمثال: مديري المدارس، المعلمين، الآباء، أعضاء المجتمع المحلي، الطلاب أنفسهم وما يرتبط بذلك من تحول لسلطة صناعة القرارات التعليمية إلى المستوى المدرسي الإجرائي وضمان مشاركة جميع العاملين وأصحاب المصلحة في صنع القرار

التعليمي بالمدرسة، وما يتبع ذلك من إعادة توزيع للسلطة في المدارس. وهذا ما أكدت عليه
اللامركزية الأمريكية التي تعنى تسليم بعض مقدار السلطة الإدارية أو المسؤولية إلى
مستويات أدنى والتحول من البيروقراطية والديكتاتورية إلى الديمقراطية وتوسيع اختصاصات
سلطات الحكم المحلي والمدارس، وهكذا ارتبط مفهوم اللامركزية بالإدارة الذاتية للمدارس
(*SBM*) في الولايات المتحدة الأمريكية ومفهوم المدارس الفعالة *Effective Schools*.

وفي ضوء ذلك عُرِفَت الإدارة الذاتية للمدرسة بأنها «المدارس التي تدير نفسها بنفسها
في ضوء اللامركزية على مستوى المدرسي وتتمتع باختصاصات واسعة وسلطة اتخاذ القرارات
المتصلة بتخصيص الموارد» .

*A Self Managing School as one for Which there has Been Significant
and Consistent Decentralization to the School Level of Authority to Make
Decision Related to the Allocation of Resources.*

(Di Groplo, E.,2006,2), (Candoli, I.C.,1995,6)

وتتضمن الموارد هذه (المعرفة والتكنولوجيا والسلطة والموارد البشرية والمالية):
ويقصد بالإدارة الذاتية للمدرسة منح المدارس المزيد من الاستقلال الذاتي في إدارة
مواردها وتفعيل المساءلة عن نتائج الطلاب من جانب المعلمين والنظام المدرسي. (Candoli,
I.C.,1995,6)

وتعرف الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية «بأنها شكلاً من أشكال
اللامركزية التي تحدد المدرسة الفردية (المستقلة) وتجعلها وحدة من الوحدات الأساسية
للتطوير والتي تعتمد على إعادة توزيع سلطة صنع القرار والتي تُعد ضرورة من ضرورات
التطوير والتحسين» . *SBM as a From of Decentralization that Identifies the
Individual School as the Primary Unit of Improvement and Relies on the
Redistribution of Means Through Which Improvements Might be Stimulated
and Sustained.*

(Malen, B. Ogawa, R.T., Kranz J.,1990,1), (Bardhan Pranab and
Dilp Mookherigee,2009,113-114)

ويعرف ديفيد *David* الإدارة الذاتية للمدرسة (المدرسة المستندة على الإدارة) *SBM*
هي شكل جديد يهدف إلى إصلاح نظام الإدارة التي تسعى إلى تغيير ميزان السلطة بين
المدارس والولايات والدولة (الوزارة) وإتاحة الفرص للمدارس لتحقيق الاستقلالية للمدارس
ودعم المساءلة (المحاسبية) للولاية والآخرين، وتوسيع قاعدة صنع القرار سواء داخل

المدرسة أو المجتمع الأكبر وجعل الديمقراطية القرار هي الغاية في حد ذاتها. فالإدارة الذاتية
للمدرسة *SBM* هي أسلوب للإصلاح الإداري لجعل المدارس أكثر كفاءة وفاعلية (David, J.,1990,6-7)

وهكذا أصبحت الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية كما في كثير
من دول العالم المتقدم مدخلاً ووسيلة لزيادة كفاءة وفعالية المدارس *Effectiveness of School Efficiency* والتي تؤدي إلى زيادة المسائلة (المحاسبية) للآباء وأرباب العمل
والمجتمع الأوسع والآليات لإجراء عمليات التفتيش ومساءلة المدارس ونشر سجلات وإنجازات
الطلاب.

ويقصد بالإدارة الذاتية للمدرسة *SBM* هي صيغة يحركها تخصيص الموارد في كل
مدرسة *Formula-Driven Resource Allocations to Each School*، وهي
أيضاً تمكن مجلس المدرسة في كل مدرسة لتوظيف وعزل المعلمين
والموظفين *Empowering a Board of Governors at Each School to Hire and Fire Staff and Teacher*

(Wirth, G.M., 1991,3)

وبهذا أصبحت الإدارة الذاتية للمدرسة مدخلاً لتحديد الأولويات في كل مدرسة
وللإنفاق من مخصصاتها *Setting Priorities at each School Site for Spending its Allocation* ومدخلاً لتوفير المعلومات لأولياء الأمور عن أداء المدرسة
Provision of in Formation to Parents on the School's Performance

وعرفت الإدارة الذاتية للمدرسة بالولايات المتحدة الأمريكية أيضاً بأنها: «اللامركزية
التي يتم من خلالها نقل المسؤولية لمديري المدارس والمعلمين والآباء والطلاب أحياناً وغيرهم
من أعضاء المجتمع المدرسي والجهات الفاعلة على مستوى المدرسة».

School-Based Management (SMB) is the Decentralization of Levels of Authority to the School Level, Responsibility and Decision-making Over School Operations is Transferred to Principals, Teachers, Parents, Sometimes Students, and Other School Community Members, the School Level.

(The World Bank,2011,1), (Felipe Barrera and Others,2009,15-16),(
Brian Caldwell, J.,2005,3)

وفي ضوء ذلك أصبحت الإدارة الذاتية للمدرسة (*SBM*) شكلاً من أشكال اللامركزية
تكون فيها المدرسة الوحدة الأساسية للتحسين التي تعتمد على إعادة توزيع السلطة وصنع
القرار التعليمي.

(Brian Caldwell, J.,2005,3), Lucrecia, Santibanez,2006,5-6)

وساعد تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة كإستراتيجية للإصلاح التعليمي والإداري
على جودة وفعالية المدارس وكفاءة أداء المعلمين وزيادة مستوى تحصيل الطلاب وتوفير
المناخ الملائم للإبداع والابتكار والمشاركة المجتمعية في إدارة التعليم على المستوى المحلي،
وإتاحة الفرص الكافية للمعلمين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي والطلاب في رسم
السياسة التعليمية وصناعة القرارات التعليمية والمالية على مستوى المدارس، ودعم الشفافية
في نظام المحاسبية التعليمية وتقييم الأداء.

٣- أهداف الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية:

تشترك فلسفة الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية من فلسفة
المجتمع الأمريكي التي تؤمن بالديمقراطية والشراكة المجتمعية والإيمان المطلق بدور الآباء
والأمهات في تعليم أبنائهم وتفعيل دور أعضاء المجتمع المحلي وأصحاب المصلحة الحقيقية
من التعليم أمثال (مدراء المدارس، والمعلمين، وأعضاء المجتمع المحلي، والطلاب أحياناً،
وأولياء الأمور) في تحسين جودة الخدمات التعليمية والارتقاء بأداء المعلمين ورفع كفاءة
التدريس ورفع مستوى أداء الطلاب وضمان جودة مخرجات التعليم ومنح المدرسة السلطة
الكاملة في إدارة نفسها إدارة ذاتية ومزیداً من الرقابة الذاتية على أداء المدرسة والمعلمين
وتقييم أداء وتحصيل الطلاب.

وفي ضوء ذلك تتحدد أهداف الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية على
النحو التالي:

١- (The World Bank,2008,2-5),(Lewis, M,2006,17), (Leithwood, (K., and
Teresa Menzies,1998,325), (Cook, T. D. ,2007,12),(The World
(Brian Caldwell. J,2005,5) (Bank,2007,2),)

٢- نقل المسؤولية والسلطة لمدراء المدارس والمعلمين.

٣- الارتقاء بجودة العملية التعليمية في المدارس والارتقاء بمستوى أداء المعلمين والطلاب.

٤- تحسين الإدارة المدرسية والقيادة التعليمية.

Improved School Management and Educational Leadership.

٥- تحسين مخرجات (نتائج الطلاب) *Improved Student Outcome*

٦- تحسين فعالية القرارات التعليمية في المدرسة.

An Improvement in the Effectiveness of Decisions Related to Education in School.

٧- تقديم استخدام أكثر كفاءة للموارد.

Provision of a More Efficient Use of Resources

٨- تعزيز سلطة الآباء والمجتمعات المحلية في تحقيق اللامركزية في صنع القرار على مستوى المدرس المحلي.

٩- تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب.

Improving Students Academic Performance.

١٠- زيادة استقلال المدارس وإدارتها ذاتياً. *Increased School Autonomy.*

١١- زيادة الاستجابة للاحتياجات المحلية.

١٢- إتاحة الفرصة للسلطات المحلية والمدارس للحكم الذاتي (الاستقلال الذاتي) لتحديد محتوى مناهجها وتخصيص وإدارة مواردها والارتقاء بمستوى أداء الطلاب في الاختبارات الدولية .

Empowering Principals and Teachers, Strengthening Their Professional Motivation

١٤- دعم تطبيق مدخل المساءلة (المحاسبية) التعليمية لقياس أداء المدارس من خلال المراقبة الشعبية (المجتمعية).

١٥- إتاحة الفرصة لأعضاء المجتمع المحلي للمشاركة في تحسين الخدمات التعليمية وصنع القرار التعليمي وإدارة المدارس .

١٦- (Cook, T. D., 2007, 12)

Making Budgetary Decision.

١٨- تمكين المعلمين وإشراك أعضاء المجتمع المحلي في إدارة المدارس.

- ١٩ - زيادة الفاعلية في الإدارة المدرسية من خلال توسيع رقعة المشاركة المجتمعية في صنع القرارات التعليمية.
- ٢٠ - السماح للمزيد من التنوع في البرامج التعليمية والخدمات وتمكين المدارس من تحسين الأداء على نحو أفضل بمشاركة الطلاب وأولياء الأمور على نحو أفضل. (Peter Coleman, 1984, 26)
- تسهيل مشاركة الموظفين (الأعضاء) في صنع القرارات التعليمية والالتزام بتحسين المدرسة (Duke, D. L, Showers, B.K, 1985, 14)
- ٢١ - زيادة المساءلة لمديري المدارس عن فعالية المدرسة. *To Increase the Accountability of School Administrators for School Effectiveness.*
- ٢٢ - منح المدارس الحرية في تحديد ميزانياتها وتحديد أوجه الإنفاق والصرف والتحول إلى جودة المدرسة.
- ٢٣ - العمل على تحسين المدارس وإعطاء الحرية للمديرين. *Improving Schools Freeing Principals.*
- (Goodlad, J. I., 1987, 6), (Leithood, K. A. and Montgomery D., 1987, 309-310)
- ٢٤ - تحقيق قدر أكبر من المرونة والسرعة في اتخاذ القرارات. *Flexibility, Speed of Decision-Making.*
- ٢٥ - التقليل من البيروقراطية. *Less Bureaucracy.*
- ٢٦ - توسيع قاعدة مشاركة الآباء ومجالس المدارس المجالس المحلية. *Involvement of Parents and School Boards/ Councils.* (Borman, G. D. G.M. Hewes, and S. Brown, 2002, 4)
- ٢٧ - إدارة الموارد على مستوى المدرسة وليس على المستوى المركزي. *Management of Resources at the School Level Rather than at a System or Centralized Level.*
- ٢٨ - الرقابة على الميزانية التي تعد من صميم قلب عمل الإدارة الذاتية للمدرسة. *Control Over the Budget is Considered at the Heart of (SBM)*
- ٢٩ - إعادة هيكلة الإدارة المدرسية. *Restructuring School Governance.*

- ٣٠- **Defining of Roles and the Hiring and Development of Staff.** (Sawada, Y. and A. B. Ragatz,2005,2)
- ٣١- **Schools are Given Control Over the Curriculum as Part of School-Based Management.**
- ٣٢- **Staff Determine their Own Professional Development.**
- (Priscilla Whoistetter and Others, 1997,1-3)
- ٣٣- **In SBM Indicated that Principals Report Greater Job Satisfaction.**
- ٣٤- **Raising Student Performance by Improving Academic Standards.** (Gamage, D.T, 1996,3)
- ٣٥- **Creating More Effective Partnerships Among Schools, Parents, Communities, and Business People**
- ٣٦- **Devolution of Authority to School Level and Community Participation.**
- ٣٧- **Empowering the School Community to Improve the Quality of Education.** (Rowan, B., E.Camburn and C. Barnes,2004,2)
- ٣٨- **Improving the Quality of Teaching and Learning in the School.** (De Grauwe, A.,2010,2670-2671)

٤ - المجالس المدرسية المحلية للمدارس ذاتية الإدارة في الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر المجالس المدرسية سمة وجزء لا يتجزأ من نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية منذ ما يقرب من ١٠٠ عام، وتُعد المجالس المدرسية هي الهيئات الديمقراطية القادرة على تمثيل المواطنين في اتخاذ القرارات التعليمية المحلية وعلى المستوى المدرسي. فالمجالس المدرسية الأمريكية هي هيئة منتخبة ديمقراطياً التي تهدف إلى تمثيل مصالح المجتمع فيما يتعلق بقضايا وبشئون التعليم، ومجلس المدرسة الأمريكية هو رمز للسيطرة المحلية على التعليم العام من خلال توفير منتدى للوصول لمناقشة قضايا التعليم التي تؤثر على المجتمعات المحلية. وقد وُصفت المجالس المدرسية المحلية باعتبارها الركيزة الأساسية التاريخية لإدارة التعليم الأمريكي في مجتمع متنوع الثقافات.

Local School Boards have Been Described as a Historic Linchpin of American Educational Governance, in a Divers Society With a Multiplicity of Cultures.

(Joseph Beckhan and Barbara Klay Meier,2010,10-11)

إذ يرجع الأساس القانوني لسلطات المجلس المدرسي المحلي إلى دستور الولايات المتحدة الأمريكية *Legal Basis for Local School Board Powers to the U.S. Constitution*، ومنذ ذلك الحين وتؤكد المجالس المدرسية المحلية على ضرورة كفاءة نظام المدارس العامة *Efficient System of Public Schools*، وتستمد هذه المجالس من الدستور وقوانين الولايات القرارات القضائية سلطة وضع السياسات والقواعد والأنظمة للتحكم في تشغيل المدارس بما في ذلك تنظيم المدارس وتمويلها وشراء المعدات وتجهيزها. ولهذا تلعب المجالس المدرسية المحلية دوراً حاسماً في سياسة وإدارة التعليم العام.

وازدادت أدوار وسلطات المجالس المدرسية المحلية بعد الأخذ بتطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وازدادت عدد المجالس المدرسية إلى ١٥,٠٠٠ مجلس مدرسة عامة وتضم ٩٥,٠٠٠ عضو من أعضاء المجالس المدرسية.

(Deborah Land,2002,3)

وفي ضوء تنفيذ حكومة الولايات المتحدة الأمريكية والدوائر المحلية مجموعة متنوعة من الإصلاحات التعليمية التي بدأت عام ١٩٩٠م وتتابعت جملة من الإصلاحات حول صنع

القرار، وكان من بين هذه الإصلاحات المهمة مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة - *School-Based Management* أو ما يعرف بالإدارة المرتكزة على الموقع *Site-Based Management*، ومدارس الميثاق *Charter Schools*، وهذه الإصلاحات أصبحت الأكثر شيوعاً وشعبية في الولايات المتحدة الأمريكية. وحقق تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة نجاحاً كبيراً في فعالية المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية، وفي ضوءها أصبحت المجالس المدرسية تلعب دوراً مهماً في تنفيذ الإصلاحات التعليمية في ضمان جودة خدمات التعليم العام على المستوى المحلي وإتاحة فرص المشاركة المجتمعية في صنع القرار التعليمي على المستوى المدرسي بمشاركة أفراد المجتمع المحلي والآباء والأمهات والمعلمين وأحياناً الطلاب.

وأصبح للمجالس المدرسية في ظل المدارس ذاتية الإدارة حق فرض الضرائب، واستثمار الموارد على المستوى المحلي *Boards May Also be Authorized by the State Legislature to Levy Taxes, Invest Resources* ودعم المشاركة المجتمعية المحلية في إدارة التعليم بالمدارس وضع القرارات المتعلقة بشئون تعليم الطلاب والقرارات المرتبطة بميزانية المدارس وذلك من خلال تفويض السلطة التشريعية إلى مجلس المدرسة المحلية *Delegation of Authority from the Legislative Branch to the Local Board*؛ حيث أسندت للمجالس المدرسية المحلية في معظم الولايات مسئولية إنشاء وتأسيس البنية الأساسية لنظام المدارس المحلية، وتطوير المناهج الدراسية، وتلبية الاحتياجات المحلية في المدارس العامة، واعتماد الميزانية السنوية وخلق المناخ الذي يعزز التفوق التعليمي ودعم الرقابة المجتمعية على الأداء المدرسي والتعليمي بالمدارس، وضمان تطبيق نظام المساءلة التعليمية لضمان جودة الأداء والمخرجات التعليمية وتوفير القيادة الإدارية والمدرسية الناجحة، ووضع الخطط الإستراتيجية لتحقيق الأهداف التعليمية.

تشكيل المجالس المدرسية في ظل الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية؛
تعد المجالس المدرسية هي هيئات اعتبارية أنشئت بهدف تنفيذ سياسة الولاية التشريعية لإدارة المدارس العامة محلياً (Deborah Land, 2002, 3)

وأصبحت المجالس المدرسية هي هيئة منتخبة ديمقراطياً، إذ يتم انتخاب معظم
أعضاء مجلس إدارة المدرسة المحلية وفي حالات أخرى يتم تعيين البعض الآخر . (The
World Bank,2008,1)

ومعظم الولايات تفضل انتخاب أعضاء مجلس إدارة المدرسة وأن المواطنين ينتخبون
أكثر من ٩٤٪ من أعضاء المجالس المدرسية، وتضمن عملية انتخاب أعضاء المجالس
المدرسية أن يكون للشعب صوت مباشر في اختيار هيئة النظام المدرسي وانتخاب أعضاء
مجلس إدارة المدرسة لمنح المجالس المدرسية قدر أكبر من الاستقلال وحرية التصرف في
مصلحة النظام المدرسي.

أما عملية تعيين البعض الآخر لأعضاء مجلس المدرسة يرجع ذلك إلى توفير فرصة
لمزيد من الانتقائية ويضمن استقرار مجلس الإدارة المدرسية واستمرارية الخدمة. وترجع
عملية الانتخاب هذه وحقوق التصويت في المجالس المدرسية إلى قانون حقوق التصويت
عام ١٩٦٥م *The Voting Rights Act of 1965*، وتكون مدة العضوية بالمجالس
المدرسية من ٣-٦ سنوات كل حسب طبيعة كل ولاية وعدد الأعضاء بالمجلس المدرسي
يتراوح ما بين ٣-٩ أعضاء ويختلف عدد الأعضاء بالمجالس المدرسية وفقاً لنوع وحجم
المدرسة. (Joseph Beckhan and Barbara Klay Meier,2010,10-11)

ويختلف عدد الأعضاء بالمجالس المدرسية من ولاية أخرى، ففي ولاية كنتاكي
يتشكل المجلس المدرسي في المدارس ذاتية الإدارة من:

(Lindle, J. C.,1999,20-23), (Ibtisam Abu Duoh,2009,47-48)

- مدير المدرسة *The Principal*

- ثلاثة معلمين *Three Teachers*

- اثنين من الآباء *Two Parents*

وفي شيكاغو *Chicago* حدد قانون الولاية سلطة التعليم في يد المجالس المدرسية المحلية
التي تتكون من: (Ibtisam Abu Duoh,2009,47-48)

- المدير *The Principal*

- اثنين من المعلمين *Two Teachers*

- اثنين من ممثلي المجتمع *Two Community Representatives*

Six Parents

- ستة آباء

أما في ولاية لوس أنجلوس فيتشكل المجلس المدرسي بها من: (Ibtisam Abu Duoh,2009,47-48)

Principal

- الرئيس (المدير)

Some Teachers

- بعض المعلمين

Community Membership

- أعضاء المجتمع

A Non-Teaching Staff

- أعضاء من غير المعلمين

A Student

- أحد الطلاب كعضو في حالة المدارس الثانوية

ويتشكل مجلس المدرسة بمدارس ولاية إيلينوى *Illinois* بموجب صدور قانون

الإصلاح التعليمي الصادر في عام ١٩٨٥م، وقانون إصلاح التعليم عام ١٩٨٨م *The School Reform Act 1988*، ويتكون أعضاء المجلس المدرسي من:

- (Ibtisam Abu Duoh,2009,47-48), (Illinois Association of School Boards,1996,1-3)

The Principal

- المدير

Two Teachers

- اثنين من المعلمين

Two Community Residents

- اثنين من مكان المجتمع

Six Parents

- ستة من الآباء

- ممثل للطلاب (في المدارس الثانوية) *A Student Representative*

مسئوليات وأدوار المجالس المدرسية المحلية للمدارس ذاتية الإدارة:

في ضوء تطبيق حكومة الولايات المتحدة الأمريكية لمجموعة من الإصلاحات

التعليمية ومن بينها مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة اتسعت مسئوليات وأدوار المجالس المدرسية في المدارس ذاتية الإدارة لتتضمن ما يلي:

(Laura, S. Hamilton and Others,2008,1-2), (Annel L. Brynt,2011,3)

١- تقييم أداء مدير المدرسة وتجديد عقده لعام دراسي آخر إذا ما ثبت ارتفاع مستوى أدائه الإداري.

The Evaluation of the Principal's Performance and Renewal of his/her Contract if Deemed Necessary.

٢- الموافقة على ميزانية المدرسة بالتشاور مع لجنة التنمية المهنية للأفراد.

Approval of the School Budget in Consolation with the Professional Persons Advisory Committee.

٣- الموافقة على خطة تحسين (تطوير) المدرسة التي أعدها مدير المدرسة بالتشاور مع

أصحاب المصلحة ذوي الصلة. *Approval of the School Improvement Plan.*

(SIP) Prepared by the Principal in Consolation with the Relevant Stakeholders.

٤- رصد تنفيذ الميزانية من قبل مدير المدرسة.

٥- تفعيل مشاركة الوالدين في المدارس العامة وتمكين الطلاب من المشاركة الفعالة

ومشاركة المجتمع لمحلى في صنع القرارات التعليمية ومراقبة الأداء.

٦- العمل المستمر من أجل تحسين فعالية المدرسة في ضوء تحقيق معايير الجودة والأداء.

٧- دعم وتطبيق نظام المسائلة التعليمية.

٨- مراقبة عمليات تقييم أداء وتحصيل الطلاب ومراقبة أداء المعلمين.

٩- تقديم الدعم والمساعدة التقنية لتعزيز وتحسين الخدمات التعليمية.

١٠- التخطيط لجميع ومكونات العملية التعليمية في المدرسة.

١١- تحقيق جودة الأداء الأكاديمي بالمدارس بتوفير الموارد اللازمة للمدرسة.

١٢- تحديد مؤشرات المسائلة التي تخلق حوافز أكثر فعالية من خلال معالجة أوجه القصور

في مقاييس المسائلة.

١٣- دعم برامج التنمية المهنية للمعلمين من خلال تفعيل برامج التدريب المهني بصفة

دورية.

١٤- تلبية احتياجات الطلاب التعليمية.

١٥- تطبيق معايير الإصلاح من خلال التعاون مع الخبراء وتطوير الآليات.

١٦- دعم فرص المشاركة المجتمعية بإشراك أفراد المجتمع في قضايا التعليم العام.

١٧- توفير المناخ المناسب للتعليم وتشكيل العلاقات التعاونية بين أعضاء فريق المدرسة

وتحسين الأداء من خلال الأهداف طويلة المدى.

١٨- تحديد رؤية ورسالة المدرسة وآليات تحقيق الأهداف.

١٩- العمل في ضوء المجالات الثمانية الرئيسية التالية: (الرؤية *Vision* - المعايير

Standards - التقييم *Assessment* - المسائلة *Accountability* - المواعمة

والتوافق *Dignment* - المناخ - العلاقات التعاونية *Collaborative*

Relationships - التحسين المستمر *Continuous Improvement*).

(اتخاذ القرارات المتعلقة Making Budgetary Decisions. Deborah Land and,2002,7)

٢٠- توظيف (تعيين) أو فصل المعلمين والعاملين بالمدرسة (Deborah Land and,2002,7)

٢١- متابعة تقييم تحصيل الطلاب وأدائهم التعليمي.

Hiring and Firing Personnel (Burtless, G. ,1999,3)

وتتلخص مسئوليات المجالس المدرسية بالولايات المتحدة الأمريكية في المحاور التالية:

(The American School,1994,13-15), (Elaine M. Walker,2002,6)

١- صنع السياسات: *Policymaking*

حيث من مسئوليات مجلس المدرسة - وضع السياسة العامة للمدرسة - ورسم إستراتيجية

عمل المدرسة، ومن ضمن المسئوليات السياسية للمجالس المدرسية أيضاً - الموافقة على

الميزانية المحلية للمدرسة *Approve Budget*.

- تحديد ووضع الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى للمدرسة *Develop Long- and*

Short Term Goals

- وتحديد مؤشرات الأداء للعمل المدرسي *Performance Indicators*.

- وتحديد الأهداف التعليمية *Establish Educational Objectives*

- تحديد نظم تقييم أداء التلاميذ *Pupils Assessment Systems*

- الموافقة على أطر (خطط) المناهج والمعايير لتحصيل الطلاب. *Approve*

Curricular Frameworks and Standards Students Achievement

- تحديد الأهداف الإستراتيجية *Establishment of Key Goals and Strategic*

Objectives

- صياغة رؤية مشتركة للمدرسة *A Shard Vision and Mission for the*

School

- مقارنة النتائج الحالية بالنتائج المرجوة *Comparing Current Outcomes with Desired Outcomes*

- وضع الخطط الإستراتيجية لتحقيق الأهداف الرئيسية *Plans for the Accomplishment of Key Objectives*

٢- الإدارة *Administration*

من أول مسؤوليات مجلس المدرسة إدارة المدرسة *Administration of School* من خلال المشاركة في إدارة النظام المدرسي ودعم المساءلة العامة، وتوفير الرقابة واعتماد المعايير وتقييم التقدم المحرز نحو تحقيق الأهداف الرئيسية، ووضع السياسات لتعزيز التقدم الأكاديمي للطلاب وتقييم الأداء المدرسي والتصديق على الاتفاقات الفردية والجماعية لدعم تحسين فعالية المدرسة.

٣- القيادة *Leadership*

يلعب مجلس المدرسة المحلى دوراً مهماً وحيوياً في توفير القيادة للمدرسة وهي بمثابة موقع لمساهمة المواطنين في التعليم العام *The Local School Board has a Vital Role in Providing Leadership for District School* ومساهمة أعضاء المجتمع في تلبية الاحتياجات التعليمية. (Campbell, D. W. & Greene, D.2002,391-392)

٤- صنع القرار *Decision-Making*

نظراً لتنوع اعتبارات السياسة العامة لمجالس المدارس فإن عملية صنع القرار في المجالس المدرسية تختلف تبعاً للمسائل التي تتناولها والأطراف المعنية والمصالح التنظيمية والإجراءات التنفيذية، والقيم الشخصية لصناع القرار، والمجالس المدرسية هي منظمات سياسية مع الأعضاء المنتخبين لضمان المشاركة في صنع القرار، ولهذا تعقد اجتماعات المجالس المدرسية بشكل مفتوح لدعم المشاركة المجتمعية في صنع القرار بالمدارس ذاتية الإدارة.

وفي هذا الصدد يقول هانسون *Hanson* أن سلطة صنع القرارات نقلت إلى مجلس المدرسة بالمدارس التي تطبق مدخل الإدارة الذاتية، فأصبح لمجلس المدرسة سلطة تعيين أو فصل مدير المدرسة على أساس قياس أداء مدير المدرسة لمدة أربع سنوات (مدة العقد)

وتفعيل دور الآباء في صنع القرار التعليمي على مستوى المدرس. (Hanson, E.M.,1998,528-529)

٥- المشاركة المجتمعية في ظل الإدارة الذاتية للمدرسة:

شهدت عملية الإصلاح التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية تقدماً ملحوظاً خاصة بعد انتشار تقرير أمة في خطر *Nation at Risk* عام ١٩٨٣م وساعد ذلك على انتشار البحوث والدراسات التربوية عن خصائص المدارس الفعالة.

وتعالت الأصوات بعد تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة للتأكيد على دور المشاركة المجتمعية المحلية في إدارة التعليم وصنع القرار التعليمي على المستوى المدرسي وذلك بإشراك أصحاب المصلحة الحقيقية من التعليم بما في ذلك (أفراد المجتمع المحلي والآباء والأمهات والمعلمين ومدراء المدارس وقادة المجتمع المحلي وأحياناً الطلاب). (Murnane, R., J. and Others,2006,1-2)

حيث كانت موضوعات المشاركة المجتمعية في صنع القرار على المستوى المدرسي من إحدى الموضوعات الأصلية لمبادرة المدرسة الشاملة في فترة السبعينيات في الولايات المتحدة الأمريكية التي ساعدت على ازدياد الحاجة إلى الديمقراطية المدرسية من أجل دعم المشاركة المجتمعية في صنع القرار التعليمي على المستوى المدرسي، الأمر الذي ساعد على إعادة توزيع السلطة داخل المدرسة بين أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي مع تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة *SBM*. وتأكيداً على تفعيل مبدأ المشاركة المجتمعية المحلية في صنع القرار المدرسي وإحداث الديمقراطية المحلية في النظام المدرسي، وضعت خطة للديمقراطية المحلية في النظام المدرسي تضمنت ما يلي: (Richard Hatcher, 2009, 3-5)

١- خطة للديمقراطية المحلية في النظام المدرسي والمدرسة على حد سواء لمعالجة مستويات السلطة المحلية.

٢- تدعيم الديمقراطية عملية الانتخاب حيث الديمقراطية القائمة على المشاركة المجتمعية.

٣- دعم نظام المساءلة (المحاسبية) التعليمية من خلال الرقابة المجتمعية للأداء المدرسي.

٤- دعم تفعيل المشاركة المجتمعية في صنع السياسات التعليمية.

٥- تمكين المجتمع المحلي من التوسع في الديمقراطية المحلية *Local Democratic*.

٦- تعزيز مشاركة المجتمع المدرسي كله في صنع القرار . *The Participation of the Whole School Community in Decision-Making*

ولهذا كان من بين الأهداف الرئيسة لمدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية زيادة المشاركة المجتمعية والشفافية وتحسين النتائج المدرسية - *School Based Management Can Increase Community Participation and Transparency and Improve School Outcomes*

وذلك من خلال نموذج الإدارة الذاتية للمدرسة بتمكين الأفراد (أعضاء المجتمع المحلي في اللجان والمجالس المدرسية وتضمين أصحاب المصلحة *Stakeholders* ولاسيما الآباء والأمهات والمعلمين لدعم ومساعدة مديري المدارس لتطبيق وتنفيذ إصلاحات الإدارة الذاتية للمدرسة ومنها تفعيل مشاركة قادة المجتمع *Community Leaders* والآباء *Parents* والأمهات وغيرهم من أصحاب المصلحة ن التعليم كأعضاء في المجالس واللجان المدرسية المحلية ضماناً لتحقيق المشاركة الوالدية في المجالس المدرسية *Parental Participation as Members*

وأصبح هدف زيادة مشاركة الوالدين كأعضاء في المجالس المدرسية يساعد على تحقق استجابة المدارس للمطالب والاحتياجات المحلية *School-Based Management is that Greater Parent Involvement will Mean that School are More Responsive to Local Demands*

(Felipe Barrera and Others,2009,32)

وتتضمن هذه الاحتياجات على سبيل المثال (المطالب التي ترتبط بأفضل أسالي بالتدريس أو أكثر من المدخلات) والتي سيتم اتخاذ القرارات مصلحة الأطفال، ومساعدة المعلمين في القيام بأدوارهم وممارسة أنشطتهم في الفصول الدراسية مع وتشجيع قادة المجتمع المحلي في وضع المدارس في برامجهم السياسية وبالتالي توفير المدارس مع المزيد من الموارد المادية، وتشجيع أصحاب المصلحة للعمل معاً بطريقة جماعية لإدارة المدرسة وتحسين فعاليتها وتحسين مخرجاتها.

واستجابة لتقرير أمة في خطر الذي صدر في عام ١٩٨٣م في الولايات المتحدة الأمريكية تطبيق مجموعة من الإصلاحات اللامركزية ومن أهمها تطبيق مدخل الإدارة الذاتية

للمدرسة *SBM* الذي ساعد على زيادة المشاركة المجتمعية في صنع القرار من أجل تحسين تحصيل الطلاب ومنح المجتمعات المحلية سلطة وقوة أكبر *Granting Greater Power and Authority to Local Communities*.

ولهذا تزايدت شعبية الإدارة الذاتية للمدرسة كاستراتيجية للإصلاح التعليمي بزيادة المشاركة المجتمعية المحلية والديمقراطية في صنع القرارات التعليمية على المستوى المدرسي. (Elain, M. Walker, 2002, 2).

وفي نموذج نيوجرسي للإدارة الذاتية *New Jersey School-Based Management* ووفقاً للوائح التي نشرتها وزارة التربية والتعليم بولاية نيوجرسي في عملية تنفيذ الإصلاحات التي أمرت بها المحكمة العليا للولاية *The State's Supreme Court* وهي تكوين فرق إدارة المدرسة *(SMTs) School Management Teams*، كشكل من أشكال المشاركة المجتمعية، إذ تتكون هذه الفرق من عضوية المعلمين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع وغيرهم من موظفي المدارس، والغرض من هذه الفرق ضمان مشاركة الموظفين والآباء وأبا المجتمع المحلي في صنع القرار على مستوى المدرسة وتطوير ثقافة المساءلة والتعاون والالتزام. (Elain, M. Walker, 2002, 2).

ومن هنا أصبح للمشاركة المجتمعية في صورة فرق إدارة المدرسة تتخذ قرارات حاسمة في مجالات التعليم المختلفة بولاية نيوجرسي وبعض الولايات المتحدة الأمريكية الأخرى مثل فلوريدا ولوس أنجلوس وكلامونت وإيلينوي وهولمز. ومن بين أدوار فريق إدارة المدرسة كشكل من أشكال المشاركة المجتمعية ما يلي: (Elain, M. Walker, 2002, 2-3).

- ١- وضع خطة التنفيذ للإصلاح التعليمي بالمدرسة في ضوء المعايير الأساسية للإصلاح.
- ٢- الإشراف على عمليات تقييم الاحتياجات في ضوء استعراض بيانات أداء الطلاب.
- ٣- تقديم توصيات لتحسين المناهج الدراسية التعليمية.
- ٤- إعداد برنامج التطوير المهني للمعلمين في المدارس في ضوء برامج الإصلاح.
- ٥- الموافقة على ميزانية المدرسة.
- ٦- التوصية بتعيين المدير أو عزله.

٧- الإشراف على تطبيق نظام المحاسبية لأداء المعلمين والأداء الأكاديمي للمدرسة في ضوء
المعايير الموضوعية بمشاركة الآباء والمعلمين وأعضاء المجتمع المحلي لضمان تحقيق
المعايير.

٨- تحقيق التوازن في عملية صنع القرار بين جميع أصحاب المصلحة الحقيقية من التعليم
على مستوى المدرسة.

٩- توسيع مساحة الرقابة المجتمعية على التعليم والأداء المدرسي وأداء المعلمين وتحصيل
الطلاب.

ووجدت المشاركة المجتمعية في إدارة التعليم وصنع القرارات التعليمية على المستوى
المحلي والمدرسي مالا خصباً بعدما تعالت الأصوات وكثرت الدراسات والبحوث التربوية
لتحسين فعالية المدارس والارتقاء بمستوى جودة العملية التعليمية وجودة الأداء التعليمي
للمعلمين والمدارس، وتحسين تحصيل مخرجات العملية التعليمية والارتفاع بمستوى تحصيل
الطلاب. (J. Adebayo Gundele,1)

ولهذا تضمنت خطط تفعيل المشاركة المجتمعية بالمجتمع الأمريكي خمسة اتجاهات
كما هو الحال في منطقة: *ABC Unified*

(U.S. Department of Education,2011,4-5)

١- تقييم المدارس من قبل أصحاب المصلحة بالمجتمع (المعلمين - أولياء الأمور وأعضاء
المجتمع المحلي) بصفة دورية.

٢- عقد الشراكات التي تهدف إلى تحسين نتائج الطلاب.

٣- وضع نموذج لتحسين إعداد المعلمين بهدف رفع مستوى أداء المعلمين وفقاً لمعايير
الإصلاح، ومعايير جودة الأداء المهني والتربوي لضمان فعالية المعلم والطالب في
العملية التعليمية.

دعم الشراكة المجتمعية في صنع القرارات المدرسية على المستوى المدرسي والمحلي

(U.S. Department of Education,2010,1).

وهكذا شملت إصلاحات الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية توسيع
المشاركة المجتمعية فيما يتعلق بإدارة المدرسة من أجل تحقيق ديمقراطية عملية صنع القرار
ومشاركة أولياء الأمور وممثلي الطلاب والمدراء والمعلمين وأعضاء المجتمع المحلي وقادة

المجتمع المحلي كأعضاء في المجالس المدرسية ولاسيما فيما يتعلق بالمناهج الدراسية والتعاون، فساعدت المجالس واللجان المدرسية في دعم المشاركة المجتمعية وضمان صوت المجتمع المحلي في رسم السياسة التعليمية وإدارة التعليم وصنع القرار التعليمي على المستوى المدرسي وتنفيذ الإصلاحات الداعية إلى: (The World Bank,2008,4-8)

- جعل المجالس المدرسية أكثر انخراطاً في عملية صنع القرار التعليمي ورسم السياسات التعليمية في مدارسهم. *School Councils Became More Involved in the*

Making of the Educational Policies of Their School

- ضرورة مشاركة الوالدين وأصحاب المصلحة في تعليم أبنائهم على المستوى المدرسي وتحسين نتائج تحصيلهم الأكاديمي والمشاركة في إدارة المدارس.

- تشجيع قادة المجتمع المحلي لتحسين المدارس.

في ضوء ما سبق يتضح أن برامج الإدارة الذاتية للمدرسة دعمت نقل السلة إلى مديري المدارس والمعلمين وأصحاب السلطة فيما يخص صنع القرارات التعليمية بزيادة مساحة المشاركة المجتمعية على الصعيد المحلي والمدرسي، والعمل على زيادة الإصلاحات والاختصاصات المخولة للمجالس المدرسية ذاتية الإدارة التي تقوم بالأنشطة التالية : (The World Bank,2011,4)

١- تخصيص الميزانية *Budget Allocation*.

٢- التوظيف أو عزل (الاستغناء) عن المعلمين أو غيرهم من موظفي المدرسة. *Hiring*

and Firing of Teacher and Other School Staff

٣- تطوير المناهج الدراسية. *Curriculum Development*.

٤- الكتب المدرسية وغيرها من مشتريات المواد التعليمية. *Textbook and Other*

Educational Material Procurement

٥- تحسين البنية التحتية *Infrastructure Improvement*.

٦- إعداد التقويم المدرسي لتحسين تلبية الاحتياجات الخاصة في المجتمع المحلي.

٧- رصد وتقييم أداء المعلم والطالب ونتائج التعليم. *Monitoring and Evaluation of*

Teacher Performance and Student Learning Outcomes

٨- التخطيط للتنمية والمنح المدرسية ونشر المعلومات عن النتائج التعليمية.

وفي ضوء تفعيل مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في مجال زيادة المشاركة المجتمعية المحلية في إدارة المدارس، حدد براون *Brown* ستة ملامح لفعالية الإدارة الذاتية للمدرسة *Described Six Features of Effective School-Based Management* على

النحو التالي: (Campbell- Evans, G, 1999,93), (Brown D. J.,1990,93)

١- الاستقلال الذاتي والمرونة والاستجابة. *Autonomy, Flexibility and Responsiveness.*

٢- التخطيط من قبل مدير المدرسة والمجتمع المدرسي. *Planning by the Principal and School Community*

٣- اعتماد أدوار جديدة من قبل مدير المدرسة. *Adoption of New Roles by the Principal*

٤- المشاركة والبيئة المدرسية. *A Participatory School Environment.*

٥- التعاون الجماعي بين الموظفين. *Collaboration and Collegiality Among Staff.*

٦- المحاسبية في ظل الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية؛

ترتبط عملية المساءلة في الولايات المتحدة الأمريكية بعملية الإصلاح الإداري والتعليمي بالمؤسسات التعليمية، وهي آلية لتحسين جودة الأداء المدرسي وجودة أداء الطلاب والمعلمين، وتحسين فعالية المدرسة *School Effectiveness*، وتعد الفعالية المدرسية من أهم المؤشرات الرئيسة للمحاسبية التعليمية بجميع الولايات. (Armstrong, J.,2007,1)

وتعرف المساءلة (المحاسبية) بأنها التزام العاملين في مجال التعليم بتقديم إجابات أو تفسيرات عما يقدمونه من نتائج التعلم، وتعنى العلاقة التعاقدية أو التفاوضية بين المستخدم أو ممثل السلطة أو مصدر التمويل وبين المتعهد بالعمل، لأن يجيب عند سؤاله أو مسألته (محاسبته) عن نتائج العمل المُسند إليه.

وتعرف أيضاً بأنها الوعد والالتزام، أما المستخدم (صاحب العمل) وأمام النفس

والآخرين بتقديم نتائج محددة. (Jascob, B.A.,2007,2)

وتشمل بهذا الاستعداد لقبول اللوم والعقاب على الفشل أو قبول الثناء والتقدير والمكافأة والحوافز مقابل تحقيق النجاح وإنجاز الأهداف المخطط لها مسبقاً، كما تتضمن

إجراءات وتفسيرات عن أسباب حدوث الفشل والإخفاق في تحقيق الأهداف وتقديم العلاج المناسب من خلال تصحيح المسارات نحو الصواب. وظهرت فكرة المساءلة والمحاسبية في الولايات المتحدة الأمريكية في الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، وبرزت في مجال التعليم بصورة مباشرة مع مطلع الثمانينيات عند صدور تقرير أمة في خطر عام ١٩٨٣م عندما نشرته اللجنة الوطنية فيما يتعلق بالتميز في مجال التعليم، فكانت هذه الوثيقة بلغة قوية لتشرح أسف حالة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية والتي أدت إلى مناقشات السياسة حول كيفية رفع مستوى أداء المعلمين والطلاب والتأكيد على الحاجة إلى رصد إنجاز الطلاب بطريقة منهجية. (Horetz D.M, Hamilton, Lis,2006,7)

كما شهدت الولايات المتحدة موجة من الإصلاحات التعليمية القائمة على المعايير وتطبيق نظام المساءلة المستندة إلى المعايير وتحقيق اللامركزية في صنع القرارات التعليمية والشفافية فيما يتعلق بالتعليم والمناهج وطرق التدريس وأحكام المساءلة (المكافأة أو المعاقبة) للمدارس والمعلمين من خلال قياس الأداء. (Wilson, S. M., and Others,2001,193-194)

ومع تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة *SBM* بمعظم الولايات الذي اعد على ازدياد العمل بنظام المساءلة (المحاسبية) لقياس أداء المدارس والمعلمين وقياس مستوى تحصيل وإنجاز الطلاب في الاختبارات في مجالات التعليم المختلفة من أجل تحسين فعالية المدارس في ضوء تحقيق معايير الجودة والإصلاح التعليمي.

أي أن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدارس بالولايات المتحدة الأمريكية ساعد على تفعيل نظام المساءلة، فالمساءلة هي نظام للتقييم يسمح للمدارس بتجربة المناهج والبرامج المبتكرة، ووسيلة للتقييم وقياس نتائج الأداء والتحصيل كل عام وبصفة دورية، والهدف منها قياس أداء المدارس في ضوء المؤشرات التي وضعت كمعايير للجودة والإصلاح ومكافأة الأداء الجيد، كما تقدم المساءلة قاعدة من المعلومات والبيانات تفيد صناع القرارات على جميع المستويات وأداة جيدة لتحسين فعالية وجودة الأداء المدرسي. (Laura,2008, 9-10)

وتعد المحاسبية إحدى الإصلاحات القائمة على المعايير، وهي واحدة من أبرز ملامح التيارات التعليمية التي اعتمدت على المعايير بشكل واسع مع صدور قانون تحسين المدارس الأمريكية عام ١٩٩٤م *The Improving American's School Act of 1994*

(IASA) وقانون الطفل الصادر في عام ٢٠٠١م *The No Child Left Behind Act* (NCLB) of 2001، ولهذا تهدف الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة إلى توسيع نطاق المشاركة في صنع القرار ووضع خطة للمساءلة (للمحاسبية) التي تركز على مجالين: (Ibtisam : *The Accountability Framework Addressed Two Areas* Abudouh,2009, 40), (Richard M. Ingersoll, 2011,1-2)

١- المحاسبية على مستوى الفرد *The Individual Level*

٢- المحاسبية على المستوى المدرسي الجماعي *The Whole School Level*

أي أن كل مدرسة ذاتية الإدارة أصبحت مسئولة عن تقييم الأداء بها وإعداد خطة سنوية توضح فيها أهدافها وأنشطتها للعام المقبل حتى تخضع بذلك لنظام المساءلة، حيث تقوم كل مدرسة بتحديد الأولويات وتخصيص الميزانيات في هذه الخطة، وتزويد المجتمع المحلي بمعلومات حول اتجاهها وفلسفتها ورؤيتها ورسالتها. وكان من بين أهداف الإدارة الذاتية للمدرسة (المدرسة ذاتية الإدارة): *SBM* :

- تحقيق الربط بين نظام المساءلة التعليمية (المحاسبية) وأداء الطلاب والمعلمين والأداء المدرسي وعملية صنع القرار بدعم من المجالس المدرسية المحلية.
- زيادة المساءلة لمديري المدارس عن فعالية المدرسة.

To Increase the Accountability of School Administrators for School Effectiveness.

- جعل المدارس أكثر عرضة للمساءلة والشفافية *The Make Schools More Accountable* (Anderson, J. A.,2005,3)

- متابعة تقييم أداء ونتائج الطلاب وأداء المعلمين والمدرسة ولا يتم ذلك إلا من خلال تطبيق نظام المساءلة.

وأكد أندرسون أن هناك ثلاثة أنواع من المساءلة في مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة بالولايات المتحدة الأمريكية هي: (The World Bank,2008,6)

١- المساءلة عن الالتزام بالقوانين أمام سلطات التعليم. *Accountable for Adhering to Rules and Accountable to the Education Authorities.*

٢- المساءلة عن الالتزام بالمعايير ومسئولة أمام أقرانهم. *Accountable for Adhering to Standards and Accountable to their Peers.*

٣- مسئولية عن تعليم الطالب والمساءلة أمام عامة الجمهور. *Accountable for Student Learning and Accountable to the General Public*

أهداف وأغراض نظم المساءلة: *Accountability Systems Must be Designed to Achieve Specific Purposes*

تتعدد أهداف المساءلة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية لتتضمن ما

يلي: (North Carolina Department of Education, 2004,21-22)

١- الرصد والإبلاغ عن تقدم الطلاب والمدرسة فيما يتعلق بتحقيق المعايير. *Monitoring and Reporting School and Student Progress on Achieving Standards.*

٢- تقييم أداء النظام التعليمي. *Evaluating the Performance of the Education System*

٣- خضوع المدارس وغيرها للمساءلة. *Holding Schools and Others Accountable*

٤- تخصيص الموارد. *Allocating Resources*

٥- التصديق وتشجيع الطلاب. *Certifying and Promoting Students.*

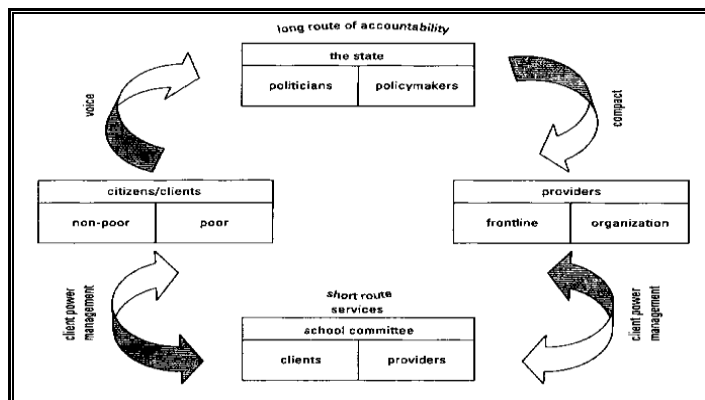
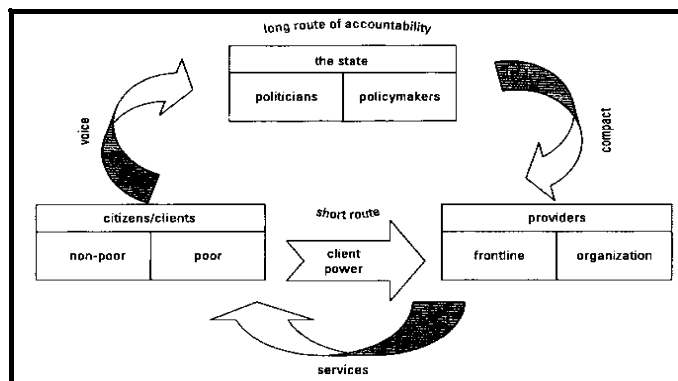
٦- تحسين الطالب والأداء المدرسي. *Improving Student and School Performance*

٧- تحديد وضع الطلاب. *Selecting Placing Students*

٨- التخطيط لتنمية الموظفين. *Planning Staff Development*

وفي ضوء الأهداف السابقة لنظام المساءلة تتضح خطة المساءلة في المدارس ذاتية الإدارة في *The Accountability Framework in School-Based Management*

الشكل التالي (The World Bank,2008,31)



ويتضح من الشكل الموضح الصادر عن تقرير التنمية عام ٢٠٠٤م أن لنظام المساءلة يتطلب المشاركة المجتمعية والقيادة التنظيمية الإدارية للمدرسة، ففي الشكل الأول يحدد العلاقة بين المواطنين والسياسيين ومقدمى الخدمات من خلال مسارين للمساءلة:

١- مسار طويل المدى للمساءلة *Long Routs of Accountability*؟

٢- مسار قصير المدى *Short Route*

وإجراءات عملية صنع القرار على المستوى المحلى والمدرسي. وتتكون خطة (إطار)

المساءلة من أربعة جوانب رئيسة هي:

(Barbara Brans, 2011,90), The World Ban,2008,32)

١- التصويت: *Voice* بحيث يكون للمواطنين والسياسيين دور في صناعة السياسات
للمساءلة. *Voice: How Citizens Hold Politicians and Policy Makers*
Accountable.

٢- الإنفاق: *Compact* ويتضح في هذا الجانب كيفية التواصل مع سياسة التعليم العام.
Compact How Public Education Policy is Communicated

٣- الإدارة: *Management* ويوضح هذا الجانب كيفية تقديم (توفير) إنتاج أفضل وفعال
داخل المؤسسة *Management: How to Produce Effective Best*
Provides Within Organization.

٤- السلطة *Power*: ويتضمن ذلك الجانب كيف يزيد المواطنون من المساءلة في المدارس
والأنظمة. *Power: How Citizens Increase Accountability of Schools*
and Systems.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن تطبيق نظام المساءلة التعليمية يُعد آلية من آليات
الإصلاح لنموذج الإدارة الذاتية للمدرسة التي تضمن تحقيق الأهداف التالية للمساءلة
هي: (Sunwoong Kim, 2004,15-16),(Hoover, Randy L and Kathy L. Shook,2009,3)

١- المساءلة كوسيلة للرقابة والتحكم كإحدى آليات ضبط الأداء وحسن الاستخدام ومنع
استغلال السلطة والتقليل من حجم الخطأ المتوقع عند التنفيذ، وضمان اتساق النتائج مع
الخطط المرسومة، والعمل على تحقيق مستوى أفضل من رشد القرارات.

٢- المساءلة كنوع من الضمان: بحيث تشكل المساءلة وسيلة يضمن المواطنون والمشرعون
(السياسيون) والرؤساء من خلالها حسن الالتزام بالتشريعات (القواعد) من قبل
الممارسين للعملية التعليمية مع مراعاة الأولويات وتقاسم المسؤوليات.

٣- المساءلة كعملية التحسن المستمر: فالمساءلة عند تحقيقها للهدفين السابقين تكون أداة
لخفض القصور والسلبية في الأداء وتجنب الوقوع في الأخطاء، وأداة لنجاح فعالية
المدرسة والارتقاء بمستوى الأداء المهني.

٧- القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة

الأمريكية

إن فهم النظام التعليمي لدولة ما، والتعرف على جوانبه المختلفة، سواء كانت ظاهرة أم كامنة، إنما يتأتى بالتعرف على القوى والعوامل التي تؤثر فيه وتشكل عناصره المختلفة. وبما أن النظام التعليمي بكافة مستوياته جزء من المجتمع الذي يحوى عدداً من العناصر (اجتماعية - اقتصادية - سياسية - جغرافية - وغيرها) تكون في حالة تفاعل دائم ومستمر مع بعضها البعض، لذلك فهو يتأثر بهذه العناصر ويؤثر فيها، وهو الأمر الذي ينطبق على الإدارة الذاتية للمدرسة. وفي سبيل فهم أوضح لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية، سيتم فيما يلي عرض لأهم القوى والعوامل الثقافية التي تؤثر فيه:

العامل الجغرافي:

تتمتع الولايات المتحدة الأمريكية بموقع متميز، حيث تحيط بها المحيطات في الغرب والشرق والبحار من الجنوب، بالإضافة إلى عدد من البحيرات في الشمال، كما يوجد بها نهر المسيسيبي. (أبو عيانة، فتحي محمد، ١٩٨٧م، ٢٨٧-٢٨٨)

وتقع الولايات المتحدة الأمريكية بين خطى طول ٦٩°، ١٢٥° غرباً، وبين خطى عرض ٢٥°، ٤٩° شمالاً، وتحدها من الشمال كندا ومجموعة من البحيرات، ومن الجنوب المكسيك، ومن الشرق المحيط الأطلنطي، ومن الغرب المحيط الهادي. وتوجد بها العديد من المظاهر الجغرافية من سهول وأنهار وبحيرات وجبال ووديان، كما تتميز بتنوع المناخ في منطقة لأخرى، وذلك بسبب مساحتها الجغرافية الهائلة مما يترتب عليه تنوع في النشاط الصناعي والزراعي. (U.S.

Department of State, 2011, 1)

كما توجد بها عدة أقاليم مناخية تبدأ بالإقليم شبه المدارى جنوباً، وحتى الإقليم البارد شمالاً، ماراً بعدة أقاليم مناخية أخرى، كالصحراوي و البحر المتوسط. (حسانين ،محمد سمير، ١٩٩٢م، ٢)

وتتميز الولايات المتحدة الأمريكية بمساحة كبيرة، فهي تبلغ حوالي ٩,٤ مليون كم^٢، وهي بذلك تقترب من كونها قارة بأكملها، وتأتي في المركز الرابع بين دول العالم من حيث المساحة بعد دول الكومنولث السوفيتي والصين وكندا. (U.S. Department of State, 2011, 1-3) وتعد الولايات المتحدة الأمريكية من الدول كثيفة السكان، حيث وصل عدد

سكانها في عام ١٩٩٦م إلى حوالي ٢٦٩ مليون نسمة. (مرسى ، محمد منير ، ١٩٩٩م، ٣٩٦).
وزاد هذا العدد في عام ١٩٩٨م ليصل إلى حوالي ٢٧٠ مليون نسمة. (البنك الدولي،
٢٠٠٠م، ١٢) ووفقاً لإحصاء عام ٢٠١١م فقد بلغ عدد سكانها ٣٠٧ مليون نسمة. وتتميز
الولايات المتحدة بأنها واحدة من أكبر دول العالم تنوعاً من حيث العرق والثقافة. (U.S.
Census Bureau, 2011, 1-2)

وترجع أصول سكان الولايات المتحدة إلى المهاجرين من بريطانيا وألمانيا وسكان نيفيا
وشمال وشرق أوروبا، بالإضافة إلى العديد من البلدان الآسيوية، وكذلك أفواج العبيد المجلوبة
من أفريقيا، هذا إلى جانب سكان البلاد الأصليين (الهنود الحمر).

(C. Booth, 1985, 53-59)

وقد أدى هذا التنوع في أصول سكان الولايات المتحدة إلى التنوع في أشكال التعليم الأمريكي،
وتوفير الفرص التعليمية للجميع في ظل النمط الديمقراطي واللامركزية الفريدة في إدارة التعليم والتي
شجعت على الاستقلال الذاتي للولايات والمؤسسات التعليمية وتطبيق إصلاحات التعليم ومن بينها
تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدارس.

العامل التاريخي:

ترتبط النشأة الأولى للتعليم الأمريكي بالتراث الأوروبي الذي حمله المهاجرون الأوائل
الذين استوطنوا العالم الجديد، فقد حُمِل هُؤلاء المستوطنون - الذين يمثلون أكبر عدد من
المهاجرين في تاريخ البشرية - على ترك بلادهم، والفرار من الفقر والاضطهاد، والسخط على
الظلم وعدم تكافؤ الفرص، وكانت هناك اختلافات كبيرة بينهم في اللغة والدين والثقافة،
والأصول السياسية والخلفية العرقية، والمكانة الاجتماعية والاقتصادية، وحمل أولئك الرواد
من المستوطنين معهم من بلادهم آراءهم السياسية ومعتقداتهم الدينية وقيمهم الاجتماعية.
(أحمد، إبراهيم أحمد، ١٣٨، ١٩٩٩)

وبالتالي فقد كان لزاماً على النظام التعليمي ذي النشأة الحديثة أن يراعى كل هذه التباينات
الثقافية والاجتماعية واللغوية والدينية، وأن يتيح الفرصة أمام الجميع للالتحاق بمؤسساته
المختلفة، وأن يكون هذا التعليم ملكاً للشعب بجميع طوائفه معبراً عن تدخل الدولة، وقد ساعد
ذلك على تفعيل المشاركة المجتمعية في إدارة التعليم على المستوى المحلي فيما بعد. (مرسى ،
محمد منير ، ١٣٨، ١٩٩٩)

وقد أدرك الأمريكيون في تلك الفترة أن أهم ما يوصلهم إلى الرقى الدائم هو التعليم
والعناية بنشره في أنحاء بلادهم. (عبد الرحمن، عبد الله محمد، ١٩٩١، ٤٩)

ولقد أنشئت خلال هذه الفترة العديد من مؤسسات التعليم الخاصة التي أنشئت بجهود
خاصة فردية أو جماعية. والحقيقة أن الأمريكيين ليس لهم ماض بعيد أو حضارة عريقة، فأمريكا
التي تقف اليوم عملاقة على المسرح العالمي لا يتعدى عمرها قرنين من الزمان منذ توقيع إعلان
الاستقلال عام ١٧٧٦م، لذلك فالأمريكيون لا يؤمنون بالماضي ولا ينظرون إليه، ويعتبرونه عديم
القيمة، وهم يتطلعون دائماً إلى المستقبل إيماناً منهم بأنه أفضل من الحاضر، ومن هنا كان
إيمان المجتمع الأمريكي بالتغيير السريع، وبأهمية التعليم في إحداث هذا التغيير وإرساء قواعد
الديمقراطية الأمريكية والدفاع عنها. (أحمد، إبراهيم أحمد، ٢٠٠١، ٧٨)

وبالتالي فقد ساعدت اللامركزية في إدارة التعليم الأمريكي على الاهتمام بإشراك أفراد المجتمع
في إدارة مؤسساته، وإشراك الطلاب وأولياء أمورهم في إدارة شئونه، وهذه هي متطلبات الإدارة
الذاتية للمدارس التي عرفتها الولايات المتحدة الأمريكية في عقد التسعينيات من القرن العشرين.

العامل الاقتصادي؛

يُعد اقتصاد الولايات المتحدة الأمريكية واحداً من أكبر اقتصاديات العالم، حيث وصل
إجمالي الناتج المحلي في الولايات المتحدة في عام ٢٠٠٧م إلى ١٣،٨ تريليون دولاراً، ووصل
دخل الفرد الواحد في الولايات المتحدة إلى ٤٦،٠٠٠ دولاراً في عام ٢٠٠٧م، لتحل بذلك المركز
العاشر عالمياً. (Bureau of Economic Analysis, 2011, 23-29)

ويهيمن قطاع الخدمات اليوم على الاقتصاد الأمريكي، إذ تبلغ نسبة اليد العاملة في
مجال الخدمات ٧٥،٢٪، ولعل أهم تلك الخدمات: الإدارة، السياحة، الترفيه، البنوك. ويبلغ نصيب
الصناعة ٢٢،٣٪ وبلغ نصيب الخدمات ٦٧،٥٪، وتقدر نسبة اليد العاملة في مجال الزراعة
٢،٤٪، واليد العاملة في مجال الصناعة ٢٢،٤٪، وبلغ الناتج من الخام المحلي ١٢٤١٧ مليار
دولار وفقاً لإحصاء عام ٢٠٠٧م.

(Bureau of Economic Analysis, 2011, 29)

وقد أشارت تقديرات عام ٢٠٠٩م إلى أن القطاع الخاص يشكل ٥٥،٣٪ من الاقتصاد
الأمريكي؛ حيث يمثل نشاط الحكومة الفيدرالية ٢٤،١٪ وتمثل أنشطة حكومات الولايات والسلطات

المحلية (بما فيها التحويلات الفيدرالية) ٢٠,٦٪، ويسهم قطاع الخدمات بنسبة ٦٧,٨٪ في إجمالي الناتج المحلي.

(U.S. Department of State ,2009,2-3)

وتتملك الولايات المتحدة أقوى اقتصاد في العالم، وهي تعتمد على اقتصاد السوق المبني على الاستثمار الحر والمنافسة التجارية وتمتلك الولايات المتحدة ثروات كبيرة من موارد الطاقة: البترول، الغاز الطبيعي، الفحم، واليورانيوم تمثل أهم منتجات البلاد، ورغم هذه الثروة فإن الولايات المتحدة هي أكثر البلدان استيراداً للمحروقات.

وتمثل الولايات المتحدة الأمريكية أول قوة فلاحية على المستوى العالمي سواء من حيث إنتاجها أو صادراتها، زيادة على تمتع الفلاحة الأمريكية بأراض خصبة ومناخ مناسب فإنها تتميز بتصنيع كبير، ومن أهم قطاعات الزراعة: تربية الأبقار، زراعة الحبوب (الذرة، القمح، الشعير)، النباتات الصناعية (القطن، الفول السوداني، التبغ).

وتحظى الولايات المتحدة الأمريكية بأهم الإنتاجات الصناعية على المستوى العالمي، ويعود نجاح الصناعة الأمريكية إلى قدرتها على التجديد وصادراتها التكنولوجية وتنوع المنتجات ووجود اليد العاملة المؤهلة. والولايات المتحدة الأمريكية تحتل الصدارة في عدة ميادين: البترول، السيارات، صناعة الطيران والكهرباء، مواد الاستهلاك، لكن الصناعة الأمريكية تتقدم أكثر فأكثر نحو التخصص في قطاعات التكنولوجيا الدقيقة المتطورة (الطيران، الفضاء، الإلكترونيات، التسليح، الكيمياء الدقيقة).

(Bureau of Economic Analysis ,2011,8-12)

وازدهر التعليم بازدهار الاقتصاد الذي ساعد على ارتفاع التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية وتحقيقه لدوره تجاه التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع الأمريكي، وساعد أيضاً على دعم الإصلاحات التعليمية التي نادت بها الولايات المتحدة خاصة بعد صدور تقرير أمة في خطر ومن بينها مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة .

(Bils, Mark and Peter J. Klenow,2000,1160-1162), (Richard Hatcher,2009,23).

وقد صاحب هذا التقدم الاقتصادي تفوقاً في مجال التعليم، لأن الأمريكيون يؤمنون بأهمية التعليم بكل مراحله في إحداث التغيرات المجتمعية الاقتصادية، والسياسية والاجتماعية، الأمر الذي ساعد على تطبيق وتعميم الإصلاحات التعليمية والإدارية ومن بينها تطبيق وتعميم مدخل الإدارة

الذاتية للمدارس الأمريكية، وقد أدى ارتفاع الدخل القومي للولايات المتحدة إلى التطلع إلى مستوى تعليمي أفضل وأكثر تقدماً، وقد انعكس الرخاء الاقتصادي على مستوى دخل أفراد المجتمع الأمريكي، والذي يتميز بأنه يفوق ما يوجد في كثير من دول العالم.

العامل الاجتماعي:

يُعد التعليم عملية اجتماعية تستمد أهدافها من فلسفة المجتمع الذي توجد فيه، لذلك فالنظام التعليمي يتأثر بالأوضاع الاجتماعية السائدة في المجتمع. وقد أدى النظام الديمقراطي في المجتمع الأمريكي إلى إتاحة الفرصة أمام أفراد المجتمع وأولياء الأمور للمشاركة المجتمعية في إدارة التعليم وصنع القرار التعليمي على المستوى المدرسي.

ويؤمن المجتمع الأمريكي بالتغير السريع، وبأهمية التعليم في إحداث هذا التغير، وإرساء قواعد الديمقراطية الأمريكية، والدفاع عنها، وإذا جاءت الفلسفة البرجماتية كتعبير مناسب للعقلية الأمريكية، ومن خلال هذه النظرية يمكن فهم طبيعة الشعب الأمريكي، حيث تقوم البرجماتية على عدة مبادئ رئيسة أهمها: التغيير من أجل إحداث الإصلاح التربوي والإداري ودعم الاستقلال الذاتي للمدارس من خلال تعميم تطبيق مدخل الإدارة الذاتية ودعم المجتمع الأمريكي لنظام المحاسبية التعليمية وشفافية المساءلة ووضع أداء المدارس تحت الرقابة المجتمعية.

وتجدر الإشارة إلى أن المجتمع الأمريكي يتميز بالتنوع في بناء وتراكيبه الداخلية، وعلى الرغم من هذا التنوع، إلا أن هناك عدة مبادئ عامة يقوم عليها المجتمع الأمريكي، وهي: (أبو الوفا، جمال محمد، ١٩٩٢، ٢٧٠-٢٧١)

- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لكل الأفراد إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم دون النظر إلى حالتهم الاقتصادية أو صلتهم أو ألوانهم أو جنسهم أو عقيدتهم أو موطنهم الأصلي.
- الاهتمام بالتعليم، واعتباره من مسؤولياته، فالشعب هو المهيمن على شئون التعليم إلى حد لا يوجد له نظير في مجتمع آخر، ودعم المشاركة المجتمعية والرقابة المجتمعية على الأداء التعليمي للمدارس.
- الإيمان بالفروق الفردية بين الأفراد.
- رفض فكرة التوجيه العقائدي وفرض النظم من الخارج، فكلاهما في نظره من مميزات المجتمعات التي تحكم فيه السلطة المطلقة والديكتاتورية، بينما يؤكد بدلاً من ذلك على قيم التهذيب التلقائي والشخصية البنائية النافعة للفرد والمجتمع.

ومما سبق يتضح أثر العامل الاجتماعي في إنجاح تطبيق وتعميم مدخل الإدارة الذاتية للمدارس الأمريكية وإعلاء دور المسؤولية الجماعية والمشاركة المجتمعية في صنع القرارات التعليمية ودعم المساءلة التعليمية ووضع الأداء التعليمي بالمدارس تحت الرقابة المجتمعية.

العامل السياسي:

تتكون الولايات المتحدة الأمريكية من خمسين ولاية، بالإضافة إلى واشنطن والتي تحكمها سلطة الكونجرس الأمريكي، وتتميز السلطة على المستوى القومي بأنها سلطة غير مركزية، وذلك بهدف حماية حقوق الأفراد، والحرية السياسية، أما بالنسبة لأعضاء الحكومة الأمريكية (رئيس الدولة - نائب الرئيس - أعضاء الكونجرس) فيعينون بالانتخاب. (Frederick M. Kaiser, 2001, 1-6)

ويسيطر الحزب الديمقراطي على أغلبية المقاعد في مجلس الشيوخ ليلبلغ عددهم ٥١ عضواً من الديمقراطيين في مقابل ٤٧ عضواً من الجمهوريين واثنين من المستقلين ليصبح عدد أعضاء المجلس ١١٢ عضواً. ويعد الرئيس الديمقراطي باراك حسين أوباما الفائز بانتخابات الرئاسة لعام ٢٠٠٨م الرئيس الرابع والأربعين للولايات المتحدة وأول رئيس من أصل أفريقي، وذلك بفضل التوجه الديمقراطي للمجتمع الأمريكي والذي انتهت ولايته نهاية عام ٢٠١٦م، وتولي الرئيس ترامب الممثل للحزب الجمهوري منصب رئاسة الولايات المتحدة الأمريكية في انتخابات حرة تستند على ركائز الديمقراطية الأمريكية، وله توجهات عدة في ترسيخ دعائم الإصلاح الإداري والتعليمي مما يوفر مناخاً ملائماً للاستمرار في موجات الإصلاح المتلاحقة خاصة في مجال التعليم. وتوجد في الولايات المتحدة الأمريكية ثلاث سلطات رئيسية هي: السلطة التنفيذية وتتمثل في الرئيس المنتخب بواسطة الشعب، والسلطة التشريعية، وتتمثل في مجلسين منتخبين هما الكونجرس الأمريكي، ومجلس الشيوخ، والسلطة القضائية. والجدير بالذكر أن السلطة الفعلية في الولايات المتحدة الأمريكية لا تحظى بها الحكومة الفيدرالية، بل حكومة الولايات حيث إن لكل ولاية تشريع وقضاء خاص بها.

(C. Booth, 1985, 53-59)

ويتضح ذلك من خلال أسلوب الحكم داخل الولايات المتحدة الأمريكية والذي يقوم على احترام الفرد، والمساواة بين المواطنين، وإعطاء حرية أكبر للفرد بما لا يتنافى مع الصالح العام،

وهو الأمر الذي يشجع كافة طوائف وفئات الشعب الأمريكي على المشاركة في تحمل مسؤولية تمويل برامج التعليم وصنع القرارات التعليمية.

(عبود، عبد الغنى، ١٩٩٠، ١٨٥)

بالإضافة إلى ذلك، فإن أثر الديمقراطية السياسية وديمقراطية الحكم ينعكس على إدارة التعليم ودعم التوجهات اللامركزية في إصلاح التعليم.

وقد تأثرت نظم التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بموجات عديدة من الإصلاح كانت تتأرجح ما بين الأهداف الساعية إلى تحقيق العدل والمساواة والتدريب على المواطنة وبين الأهداف الاقتصادية الساعية لتحقيق الامتياز والتفوق والتقدم والشفافية والتنافسية في الأداء من خلال نظام الإدارة الذاتية للمدرسة كمدخل من مداخل التوجه اللامركزي في إدارة التعليم خاصة بعد أن صدر تقرير أمة في خطر في عام ١٩٨٣م والذي جاء نتيجة دخول اليابان المنافسة الاقتصادية وتوالى تفوقها، وقد أشار التقرير إلى ضعف مستوى التعليم والمتعلمين، ومحتوى المناهج والمقررات الدراسية. كما طرح الرئيس بوش *Bush* مشروعه القومي ١٩٩١م، "أمريكا عام ٢٠٠٠: إستراتيجية التعليم"، وهو المشروع الذي لفت أنظار العالم كله إلى أهمية التعليم كإستراتيجية قومية. (مرسى، محمد منير، ١٩٩٨، ١٠٨-١٠٩).

وقد كان لهذه الإصلاحات عميق الأثر في تعميم تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث هيأت هذه الأجواء السياسية التي سادت المجتمع الأمريكي المناخ الملائم لتعميم تطبيق مدخل الإدارة الذاتية بالمدارس في معظم الولايات بدايةً من عقد التسعينيات من القرن العشرين، وقد ساعد المناخ الديمقراطي أيضاً على التوجه اللامركزي عند القيام بإصلاحات للتعليم الأمريكي، كما ساعد على الاستقلال الذاتي للمدارس وتخويل السلطات والصلاحيات لمديري المدارس وإشراك أصحاب المصلحة الحقيقية من التعليم في صنع القرارات التعليمية على المستوى المدرسي.

رابعاً التحليل المقارن للملامح الإدارية المرتكزة إلى المدرسة بكل من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية

١ - نشأة وتطور الإدارة الذاتية للمدرسة:

تتشابه كل من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية في نشأة وتطور الإدارة الذاتية للمدرسة كصيغة من صيغ التحول نحو اللامركزية في إدارة التعليم والإصلاحات التعليمية والإدارية؛ حيث شهد كل من المجتمع الأسترالي والأمريكي محاولات عدة لدعم مبادئ الديمقراطية وتوسيع مساحة المشاركة المجتمعية منذ الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين لمنح مزيد من السلطات والصلاحيات للمجالس المدرسية المحلية من خلال تمكين مديري المدارس وأصحاب المصلحة الحقيقية من التعليم من المشاركة في صنع القرارات التعليمية، ففي أستراليا على سبيل المثال مع بداية السبعينيات حدث تحول كبير في نقل السلطة من المستويات الإدارية العليا إلى المدارس وتفعيل مشاركة أصحاب المصلحة من التعليم في إدارة شئونه رسمياً من خلال التشريعات القانونية خاصة بعد نتائج لجنة تقصي الحقائق لتقييم التعليم بالمدارس في ديسمبر ١٩٧٢م بقيادة بيتر كارمل *Peter Karmel*. وقد هيمن التوجه التربوي نحو فعالية المدارس خلال عقد السبعينيات وأوائل الثمانينيات في دولتي المقارنة، ففي الوقت الذي شهدت فيه أستراليا تحولاً كبيراً مع بداية عقد السبعينيات لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة كآلية للإصلاح التعليمي والإداري في ولاية فيكتوريا بصور قانون المجالس المدرسية لعام ١٩٧٥م وتعديلاته لعام ١٩٨٣م، ومؤخراً قانون الإصلاح التعليمي لعام ٢٠٠٦م، وفي إقليم العاصمة الأسترالية صدر قانون السلطات المدرسية عام ١٩٧٦م، وشهد عام ١٩٩٧م تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة وزيادة صلاحيات المجالس المدرسية ومديري المدارس، وفي جنوب أستراليا بدأت إرهابات تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في عام ١٩٧١م، كما أوصت لجنة كافيز *The Keeves Committee* في عام ١٩٨١م ضرورة التوسع التدريجي للسياسة اللامركزية والتفويض الإداري ونقل الصلاحيات للمدارس ثم صدور قانون التعليم ٢٠٠٧م الداعم للإدارة الذاتية للمدرسة. ولم تكن إدارة التعليم بولاية كوينزلاند بمعزل عن باقي الولايات الأسترالية؛ حيث تأثرت جميعها بسياسات التعليم اللامركزية من خلال تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدارس

وعزز ذلك قانون التعليم الصادر في عام ٢٠٠٦م، وفي ولاية نيوساوث ويلز أصدرت وزارة التربية والتعليم ورقة عمل للمناقشة حول ضرورة تفعيل المشاركة المجتمعية واللامركزية في نظم التعليم عام ١٩٧٣م وفي عام ١٩٨٨م، كلف الوزير إعادة النظر في مهام ومسؤوليات وزارته. وأوصى بإنشاء المجالس المدرسية مع تمثيل المجتمع المحلي. وعرفت غرب أستراليا مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة *SBM* في أواخر الثمانينيات من القرن العشرين ١٩٨٠م واستند تنفيذ مدخل الإدارة الذاتية المرتكزة إلى المدرسة (*SBM*) في غرب أستراليا على قانون التعليم عام ١٩٩٩م.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية خاصة بعد صدور تقرير أمة في خطر في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٣م، بعده صدر قانون تحسين التعليم في ولاية كارولينا الجنوبية في عام ١٩٨٤م حيث تضمن سبعة عناصر أساسية تؤثر على سير المدارس وتحسين التعليم، وفي عام ١٩٨٥م صدر قانون الإصلاح التعليمي في ولاية إلينوى الذي أسند مسؤولية تحسين المدارس إلى المجالس التعليمية المحلية. وتلازم انتشار تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة صدر قانون إصلاح المدرسة عام ١٩٨٨م وفي عام ١٩٨٩م تم تقاسم عملية صنع القرار في ولاية لوس أنجلوس تمهيداً لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة، وهكذا نلاحظ أن الفترة من ١٩٨٦ إلى عام ١٩٩٠م شهدت توسعاً ملحوظاً لتعميم ونشر فلسفة الإدارة الذاتية للمدرسة (*SBM*) في معظم الولايات التي وصل عددها عشرين ولاية، وأصدرت ولايات أخرى مبادرة تعميم مدارس الميثاق *Shorter Schools* التي تطبق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة.

ولهذا تزايدت المطالبة بتطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية كاستراتيجية للإصلاح التعليمي عام ١٩٩٣م إلى أن أصبح هناك أكثر من ٤٤ ولاية تمارس شكلاً من أشكال الإدارة الذاتية للمدرسة (*SBM*) وتفعيل وزيادة الممارسات الديمقراطية في صنع القرار التعليمي على المستوى المدرسي، ومع بداية عام ١٩٩٤م انتشرت في الولايات المتحدة الأمريكية فكرة مدارس المستقبل لمساعدة جميع المدارس للانتقال إلى تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة (*SMB*)، وعززت الاتجاه لمديري المدارس وتوسيع صلاحياتهم. ومع بداية عام ١٩٩٥م، ومع عام ١٩٩٨م بدأت الإصلاحات التعليمية في المدارس في ولاية نيوجرسي، ومع بداية عام ١٩٩٩م أصدر الكونجرس الأمريكي قانون

إصلاح المدرسة الشاملة الذي أكد على استقلال المدارس ذاتياً ومحلياً. وعلى إثر هذه الإصلاحات تزايدت شعبية الإدارة الذاتية للمدرسة في كل من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية لنجاحها في تفعيل الكفاءة والفاعلية المدرسية كإستراتيجية من إستراتيجيات الإصلاح التعليمي والتي تسهم بشكل مباشر في تمكين الآباء والأمهات وأفراد المجتمع المحلي والمعلمين ومديري المدارس من المشاركة الفعالة في إدارة المدارس .

٢- مفاهيم الإدارة الذاتية:

تتشابه كل من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية في اعتبار فلسفة ومفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة أحد الاتجاهات العالمية المعاصرة للامركزية في التعليم، وظهر هذا المفهوم في أستراليا وأمريكا بهدف تحسين أداء المدارس وفعاليتها والارتقاء بجودة العملية التعليمية وإشراك المعلمين وأصحاب المصلحة الحقيقية من التعليم في إدارة التعليم وصنع القرارات التعليمية على المستوى المدرسي، مما أدى إلى وجود أوجه تشابه بارزة في المفاهيم الخاصة بالإدارة الذاتية للمدرسة في الدولتين على النحو التالي:

عُرِّفت الإدارة الذاتية للمدرسة في أستراليا بأنها عملية نقل السلطة من المستويات الإدارية العليا للمدارس المحلية وزيادة صلاحيات المجالس المدرسية ومشاركة المجتمع المحلي مع المعلمين والآباء ومديري المدارس وغيرهم من أفراد المجتمع المحلي وأحياناً الطلاب في صناعة القرارات التعليمية من خلال هذه المجالس.

وعُرِّفت في الولايات المتحدة بنفس المفهوم تقريباً، حيث يقصد بها نقل مستويات السلطة والصلاحيات إلى المدرسة ذاتها بما تتضمنه من عملية صناعة واتخاذ القرارات التعليمية بمشاركة مديري المدارس والمعلمين وأعضاء المجتمع المحلي والطلاب وأحياناً بشكل يضمن مشاركة الآباء وأعضاء المجتمع المحلي في إدارة المدارس وصناعة قراراتها.

ويرجع هذا التشابه بين دولتي المقارنة إلى التأكيد على اللامركزية الأمريكية التي تعني تسليم قدر من السلطة الإدارية والمسؤولية إلى مستويات أدنى، والتحول من البيروقراطية والديكتاتورية إلى الديمقراطية وتوسيع اختصاصات سلطات الحكم المحلي والمدارس، فضلاً عن أن دولتي المقارنة تتبنيان النمط اللامركزي في إدارة التعليم؛ حيث يعهد ويفوض للولايات والسلطات التعليمية المحلية صلاحيات إدارة التعليم على المستوى المحلي دون أي تدخل من

الحكومة الفيدرالية، وهكذا ارتبط مفهوم اللامركزية والتفويض بالإدارة الذاتية للمدارس بهدف تحقيق فعالية المدارس من خلال تطبيق معايير الجودة التعليمية.

وعلى الرغم من ذلك إلا أن دولتي المقارنة أجمعتا على أن الإدارة الذاتية للمدرسة تُعد إستراتيجية لتحقيق التحول للمدارس وجعل المدارس عبارة عن وحدات مستقلة في الإدارة والتمويل بمشاركة المجتمع المحلي في صنع القرارات التعليمية وتحقيق مزيد من الحرية والاستقلالية، كما أنها تمثل شكلاً جديداً للإصلاح الإداري يسعى إلى تغيير ميزان السلطة بين المدارس والولايات والوزارة وتفويض كامل للصلاحيات للمدارس في ظل الاستقلال الذاتي لها، وفي ظل دعم نظام المشاركة المجتمعية؛ حيث الرقابة المجتمعية على التعليم والمساءلة التعليمية، واعتبارها صيغة جديدة لتخصيص الموارد في كل مدرسة .

فالإدارة الذاتية للمدرسة في ظل هذه المفاهيم تُعد مدخلاً لتحديد الأولويات في كل مدرسة، والإنفاق من مخصصاتها، كما تعد مدخلاً فعالاً لتحقيق الجودة والفعالية المدرسية في جميع المدارس وتوفير المناخ الملائم للإبداع والابتكار، وهذا ما خلفته العوامل الاجتماعية والسياسية في كل من دولتي المقارنة والتي أدت إلى تدعيم روح التنافس والإبداع والابتكار والحرية الفكرية.

ويرجع هذا التشابه إلى أن فلسفة الإدارة الذاتية للمدرسة التي اشتقت من فلسفة المجتمعين الأمريكي والأسترالي التي تؤمن بالديمقراطية والشراكة المجتمعية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والإيمان المطلق بدور الآباء والأمهات في تعليم أبنائهم وتفعيل دور أفراد المجتمع المحلي وأصحاب المصلحة الحقيقية من التعليم في تحسين جودة الخدمات التعليمية والارتقاء بأداء المعلمين ورفع كفاءة التدريس ورفع مستوى أداء الطلاب وضمان جودة المخرجات التعليمية.

٣- أهداف الإدارة الذاتية للمدرسة:

تتشابه كل من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية بوجه عام في تحديد أهداف الإدارة الذاتية، ويرجع ذلك إلى ما يتمتع به كل من المجتمعين الأسترالي والأمريكي من دعم للديمقراطية والتوجه إلى اللامركزية في إدارة التعليم والاستقلالية الذاتية والحرية منذ الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، وإيمان المجتمعين بتوسيع نطاق الصلاحيات للمستويات المحلية والمجالس المدرسية، وما يشهده المجتمعان من فتح آفاق واسعة

للمشاركة المجتمعية المحلية وضمان تفعيل صوت الآباء والأمهات وأعضاء المجتمع المحلي والمعلمين والمديرين والطلاب - أحياناً - من أجل تحسين جودة الخدمات التعليمية والارتقاء بمستوى أداء المعلمين ورفع كفاءة التدريس ورفع مستوى أداء الطلاب وضمان جودة مخرجات التعليم، في ظل منح المدارس السلطة الكاملة والتفويض الشامل في إدارة نفسها بنفسها دون أدنى تدخل من المستويات العليا.

ولهذا يتضح مدى توافق وتشابه أهداف الإدارة الذاتية للمدرسة في دولتي المقارنة والتي تتلخص مجملها في الأهداف التالية:

- نقل المسؤولية والسلطة لمديري المدارس وتمكين مديري المدارس والمعلمين من إدارة المدرسة ودعم روح الاستقلال الذاتي للمدارس.
- تعزيز الحرية والاستقلالية الذاتية والمرونة المالية للمجالس المدرسية لصنع القرارات التعليمية وفقاً لاحتياجاتها المحلية.
- ضمان تطبيق نظام المساءلة (المحاسبية) التعليمية لقياس أداء المدارس من خلال المراقبة الشعبية وزيادة مساءلة مديري المدارس عن فعالية مدارسهم.
- تعزيز سلطة الآباء والمجتمعات المحلية في تحقيق اللامركزية والمشاركة في صنع القرارات التعليمية على المستوى المدرسي.
- إتاحة الفرص الكافية لأعضاء المجتمع المحلي للمشاركة الفعلية في تحسين الخدمات التعليمية وصنع القرارات التعليمية وإدارة المدارس.
- زيادة الفاعلية في الإدارة المدرسية من خلال توسيع مساحة المشاركة المجتمعية في رسم السياسة التعليمية والتخطيط للمستقبل.
- منح المدارس الحرية في تحديد ميزانياتها وتحديد أوجه الإنفاق والصرف والتحول إلى جودة المدارس.
- إعادة هيكلة الإدارة المدرسية والتقليل من البيروقراطية.
- تحقيق النمو المهني للمعلمين من خلال تحديد احتياجاتهم وإعداد برامج تدريبية تنموية لترقيتهم مهنيًا.
- السيطرة على المناهج الدراسية كجزء من الإدارة الذاتية للمدارس، وتمكين المعلمين من تصميم المناهج وفقاً لاحتياجات الطلاب التعليمية ومتطلبات سوق العمل.

- تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد على مستوى المدارس.
- تحسين الأداء المهني للمعلمين والأداء الأكاديمي للطلاب.
- تفعيل عملية التفويض الإداري على مستوى المدرسة والذي يسمح بإيجاد فرص كافية للابتكار والتجديد في العمل الإداري من خلال دعم شامل لفرص المشاركة الجماعية وديمقراطية الأداء الإداري.
- تطوير المناهج بما يتفق مع المعايير العالمية للجودة التعليمية.

في ضوء ما سبق تبرز أوجه التشابه بين دولتي المقارنة فيما يتعلق بأهداف الإدارة الذاتية للمدرسة، والتي أجمعت في مجملها على تمكين المدارس من إدارة نفسها ذاتياً من خلال نقل السلطات والصلاحيات إليها مالياً وإدارياً وتعليمياً، ومنح المديرين سلطات واسعة في هذا الشأن بمساعدة المعلمين وإشراك أصحاب المصلحة الحقيقية من التعليم في ضوء تفعيل دور المشاركة المجتمعية في إدارة التعليم وصنع قراراته على المستوى المدرسي والمحلي، وتطبيق نظام المحاسبية التعليمية وإعادة هيكلة النظام الإداري بالمدارس وتوسيع صلاحيات ومسؤوليات المجالس المدرسية وتوفير الآليات اللازمة لإدارة أكثر فعالية للمدارس.

٤- المجالس المدرسية في المدارس ذاتية الإدارة:

تختلف الولايات المتحدة عن أستراليا في أن المجالس المدرسية أُنشئت منذ ما يقرب من مائة عام، فقد وصفت المجالس المدرسية المحلية الأمريكية باعتبارها الركيزة الأساسية التاريخية لإدارة التعليم الأمريكي إذ يرجع الأساس القانوني لسلطات المجالس المدرسي المحلي إلى الدستور الأمريكي، في حين تم الاهتمام بإنشاء المجالس المدرسية في أستراليا في عقد السبعينيات من القرن العشرين تحديداً عامي ١٩٧٢م، ١٩٧٥م، من أجل زيادة مشاركة المجتمع المحلي والوالدين في تعليم أطفالهم. ومع زيادة الوعي بمدخل الإدارة الذاتية للمدرسة

وتتشابه دولتا المقارنة في اعتبار المجالس المدرسية هيئات ديمقراطية قادرة على تمثيل الآباء والأمهات وأعضاء المجتمع المحلي والمعلمين في اتخاذ القرارات التعليمية المحلية على المستوى المدرسي، فهي هيئات منتخبة ديمقراطياً تهدف إلى تمثيل مصالح المجتمع فيما يتعلق بقضايا التعليم.

وقد ازدادت صلاحيات ومسئوليات وأدوار المجالس المدرسية بدولتي المقارنة مع تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدارس وحققت نجاحاً كبيراً في زيادة فعالية المدارس بأستراليا وأمريكا وأصبحت المجالس المدرسية تلعب دوراً مهماً في تنفيذ الإصلاحات التعليمية ذات الصلة بضمان جودة خدمات التعليم العام على المستوى المحلي وتوسيع فرص المشاركة المجتمعية في صنع القرار التعليمي على المستوى المدرسي. كما أصبح للمجالس المدرسية في ظل تطبيق مدخل الإدارة الذاتية حق فرض الضرائب واستثمار الموارد على المستوى المحلي كما في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتتشابه دولتا المقارنة في عملية تشكيل المجالس المدرسية، حيث يتم تشكيلها عن طريق الانتخاب الحر المباشر لمعظم الأعضاء، وفي حالات أخرى يتم اختيار البعض بالتعيين، ولهذا فتلک المجالس تضم نوعين من الأعضاء المنتخبين والمعينين في حين تختلف دولتا المقارنة في أعداد أعضاء المجالس المدرسية.

ففي أستراليا صدرت عدة قوانين مستقلة بكل ولاية استرالية تنظم تشكيل هذه المجالس المدرسية وتحدد مهامها وصلاحياتها: ففي إقليم العاصمة الأسترالية حدد قانون التعليم ٢٠٠٤م والمعدل عام ٢٠٠٦م تشكيل مجلس إدارة المدرسة ذاتية الإدارة على النحو التالي: مدير المدرسة، عضو (معين) من قبل الرئيس التنفيذي، عضوان (من الموظفين) المنتخبين من قبل موظفي المدرسة، ثلاثة أعضاء من (الوالدين والمواطنين كأعضاء منتخبين) من قبل جمعية الآباء والمواطنين، أعضاء (معينين من قبل مجلس الإدارة) لمدة (لا تتجاوز ١٢ شهراً)، وعضوان (من الطلاب منتخبين) من قبل الطلاب في المدرسة.

وتختلف أمريكا في عدد أعضاء مجلس المدرسة والذي يضم في الغالب: مدير المدرسة، ثلاثة معلمين، اثنين من الآباء أو ستة من الآباء وممثل للطلاب في المدارس الثانوية.

مهام المجالس المدرسية في المدارس ذاتية الإدارة :

تتشابه دولتا المقارنة في مهام المجالس المدرسية لتشمل ما يلي:

- التخطيط الاستراتيجي وتحديد أولويات واتجاهات المدرسة ووضع السياسة العامة للمدرسة التي تخدم وتحقق رؤية المدرسة وخططها الإستراتيجية.

- تقييم احتياجات المباني والمرافق والمعدات والأموال، والمعلمين، وغيرهم من الموظفين وتحديد أوجه الإنفاق والصرف.
 - رصد ومراجعة الأداء المدرسي وإعداد التقارير التنفيذية وأولياء أمور الطلبة في المدارس والموظفين.
 - مساعدة المدرسة في تحقيق إدارة فعالة وتطوير ومراجعة المناهج الدراسية.
 - تقييم أداء مدير المدرسة وتجديد عقده لعام دراسي آخر إذا ما ثبت ارتفاع مستوى أدائه الإداري و متابعة تقييم الطلاب وأدائهم التعليمي.
 - الموافقة على خطة تحسين (تطوير) المدرسة التي أعدها مدير المدرسة بالتشاور مع أصحاب المصلحة.
 - دعم برامج التنمية المهنية للمعلمين من خلال تفعيل برامج التدريب المهني.
 - توظيف أو عزل المعلمين والعاملين بالمدرسة.
 - اتخاذ القرارات المتعلقة بالميزانية ورصد تنفيذ الميزانية من قبل مدير المدرسة.
 - رصد التقدم المحرز بما في ذلك الإنفاق من ميزانية المدرسة والتوجهات العامة والخطط الدراسية.
 - إعداد التقرير المرحلي للمدرسة مشفوعاً بالبيانات في الوقت المناسب توطئة لرفعه إلى الوزير والمجتمع يبرز مدى نجاح المدرسة وتقدمها.
- ٥- المشاركة المجتمعية في ظل الإدارة الذاتية للمدرسة :

تتشابه دولتا المقارنة في اتساع مساحة المشاركة المجتمعية في إدارة التعليم وصنع القرارات التعليمية على المستوى المدرسي خاصة بعد تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة وذلك بتوفير الفرص الكافية لإشراك أصحاب المصلحة الحقيقية من التعليم أمثال الآباء والأمهات وأفراد المجتمع المحلي ورجال الأعمال والمعلمون والطلاب أحياناً في عملية صنع القرار التعليمي على مستوى المدرسة وذلك من أجل تحقيق الفعالية في المدارس وزيادة تحصيل الطلاب ووضع أداء المعلمين والأداء التعليمي بالمدرسة تحت منظار المحاسبية والرقابة المجتمعية.

وعلى الرغم من اختلاف القوى والعوامل التي ساعدت على انتشار الوعي والأخذ بمبدأ المشاركة المجتمعية، ففي أمريكا كان صدور تقرير أمة في خطر عام ١٩٨٣ م سبباً في

انتشار البحوث والدراسات التي أكدت على ضرورة المشاركة المجتمعية في إدارة التعليم وصنع القرار وصاحب ذلك وضع خطة لتطبيق الديمقراطية المحلية في النظام المدرسي الأمريكي ساعدت على تفعيل الرقابة المجتمعية للأداء المدرسي من خلال دعم الديمقراطية القائمة على المشاركة المجتمعية وتمكين المجتمع المحلي من التوسع في الديمقراطية المحلية وتعزيز مشاركة المجتمع المدرسي كله في صنع القرار.

أما في أستراليا فقد حرصت التشريعات والقوانين التعليمية بها على أهمية تفعيل المشاركة المجتمعية من خلال تضمين مشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي والمعلمين وممثلي منظمات المجتمع المحلي وأرباب العمل كشركاء فاعلين في صناعة القرارات التعليمية على مستوى المجالس المدرسية المحلية، ففي فيكتوريا صدر قانون الإدارة عام ٢٠٠٤م *Administration Act 2004* وكذلك قانون إصلاح التعليم عام ٢٠٠٦م وقوانين أخرى مماثلة في الولايات الأخرى ساعدت على بناء الشراكات بين المدارس وأولياء الأمور ومنظمات المجتمع المحلي وأرباب العمل.

واختلفت أستراليا عن الولايات المتحدة الأمريكية في انتشار **رابطة أولياء الأمور**

والمواطنين كشريك فاعل في دعم الشراكة المجتمعية في الولايات الاسترالية تقوم من جانبها بتقديم النصح والتوجيه والإرشاد لمدير المدرسة فيما يتعلق بالمسائل الخاصة بالطلاب وتقديم المساعدة والمساندة للمدرسة بتقديم خدمات ومصادر مالية ودعم صنع القرارات التعليمية بمشاركة الآباء والمعلمين وأعضاء المجتمع المحلي، وضع الإستراتيجية التعليمية المستقبلية المحلية في ضوء الاحتياجات التعليمية. مواجهة التحديات التي تقابل التعليم في القرن الحادي والعشرين بالولاية. التأكيد على تحرير المدارس من أغلال البيروقراطية.

فضلاً عن توافر مجلس اتحاد الطلاب الذي يلعب أدواراً حقيقية في المشاركة المجتمعية في صنع القرار التعليمي فيما يتعلق بقضايا الطلاب، ويمثل هذا المجلس أعضاء منتخبين منه في لجنة المدرسة وكذلك عضوية الشبكة الطلابية للخدمات المجتمعية وقسم التعليم.

وانفردت أستراليا بوضع ركائز للشراكة المجتمعية في ظل الإدارة الذاتية المرتكزة إلى المدرسة في أستراليا : فقد حدد قانون الإدارة الصادر عام ٢٠٠٤م ركائز العمل من خلال الشراكة المجتمعية في المجالس المدرسية على النحو التالي: العمل مع الصدق والنزاهة، التصرف بحسن نية في مصلحة المدرسة، العمل بنزاهة وحيادية، استخدام المعلومات بشكل

مناسب، استخدام مناصبهم/ مواقعهم بشكل مناسب، التصرف بطريقة مسئولة مالياً، العناية
الواجبة بالممارسة والاجتهاد والمهارة، الامتثال للتشريعات الملزمة.

٦ - المحاسبية/ المساءلة التعليمية في ظل الإدارة الذاتية للمدرسة:

تتشابه كل من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية في ارتباط نظام المساءلة
التعليمية بعملية الإصلاح الإداري والتعليمي بالمؤسسات التعليمية واعتبار المساءلة آلية
لتحسين جودة الأداء المدرسي وجودة أداء المعلمين والطلاب وتحسين الفعالية المدرسية.

وتختلف الولايات المتحدة الأمريكية عن كندا من حيث تاريخ نشأة نظام المساءلة
التعليمية؛ فقد ظهرت فكرة المساءلة والمحاسبية التعليمية في الولايات المتحدة في
السبعينيات من القرن العشرين وتم تفعيلها بعد صدور تقرير أمة في خطر عام ١٩٨٣م، في
حين بدأت إرهاصات المساءلة التعليمية في أستراليا مع بداية عقد السبعينيات في بعض
الولايات والثمانينيات في الولايات الأخرى .

وتتشابه الدولتان في انتشار وتفعيل نظم المحاسبية والمساءلة التعليمية في مجال
التعليم بعد تعميم وتطبيق مدخل الإدارة الذاتية بهدف قياس الأداء التعليمي والأكاديمي
بالمدارس والأداء المهني للمعلمين والأداء التحصيلي للطلاب بصفة دورية وتطبيق نظم
المساءلة التعليمية المستندة على المعايير وتحقيق اللامركزية في صنع القرارات التعليمية
والشفافية فيما يتعلق بالتعليم والمناهج وأحكام المساءلة للمدارس والمعلمين من خلال قياس
الأداء.

في حين تنفرد الولايات المتحدة الأمريكية بتوافر ثلاثة أنواع للمساءلة هي:
المساءلة عن الالتزام بالقوانين أمام سلطات التعليم، المساءلة عن الالتزام بالمعايير
والمساءلة عن أداء وتعليم الطلاب أمام الجمهور.

في حين تتميز أستراليا بانتشار المجالس التي تدعم تفعيل المحاسبية التعليمية
للمدارس في جميع الولايات والأقاليم الأسترالية من بينها: مجالس حماية الحقوق
(الاستحقاق) لحماية الحقوق من بين مهامه تقديم المشورة حول مبادئ الحماية والإنصاف
ليتم تطبيقها في خدمة التعليم وفحص ومراجعة الطعون. السلطة الفيتكورية لتقييم المناهج
التي أنشئت لتقييم المناهج بموجب قانون السلطة الفيتكورية لتقييم المناهج الدراسية، تتابع
باهتمام جودة المناهج الدراسية وتقييم المنتجات والخدمات، تقييم إنجازات الطلاب فيما

يختص بالمناهج الدراسية، مراجعة وفحص مراكز الاختبارات وغلقها إذا خالفت التشريعات وإجراء التحقيقات.

وتتشابه دولتا المقارنة في أهداف المساءلة التعليمية، على النحو التالي: الرصد والإبلاغ عن تقدم إنجاز الطلاب والمدرسة فيما يتعلق بتحقيق المعايير، تقييم أداء النظام التعليمي بالمدارس، إخضاع المدارس للمساءلة والمحاسبية وجعلها تحت المراقبة المجتمعية، تحقيق التحسين المستمر وجودة الأداء التعليمي بالمدارس وفقاً لمعايير الجودة التعليمية. وتنفرد الولايات المتحدة الأمريكية بوجود خطة للمساءلة التعليمية تتكون من أربعة جوانب هي: التصويت، الميثاق، الإدارة، السلطة.

خامساً الإجراءات المقترحة لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة بالمملكة العربية

السعودية في ضوء الاستفادة من الخبرات الأجنبية:

- في ضوء التحليل المقارن لتجربتي أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية يسعى الباحث إلى وضع مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تساعد المدارس المصرية على أن تنتقل من النمط المركزي إلى النمط اللامركزي تمهيداً لتمكين المدارس من الاستقلال الذاتي في الإدارة عملاً بمدخل الإدارة الذاتية للمدرسة ويتطلب هذا الإجراء إتباع الخطوات الإجرائية التالية:
- نشر الوعي بثقافة الاستقلال الذاتي والإدارة الذاتية للمدارس ودورها في تحسين جودة الأداء التعليمي والمدرسي وجودة المخرجات التعليمية.
 - نشر الوعي بثقافة المشاركة المجتمعية في إدارة التعليم على المستوى المحلي خاصة في ظل الظروف الراهنة التي يمر بها المجتمع السعودي، والتحول المجتمعي الراهن نحو مجتمع ديمقراطي مع رؤية المملكة ٢٠٣٠م.
 - التخلص من ثقافة البيروقراطية في إدارة التعليم والركود الروتيني في الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية.
 - إعادة توزيع الأدوار والمسؤوليات على المستويات الإدارية المختلفة مركزياً ومحلياً بما يضمن تعظيم قدرة المجتمعات المحلية على المشاركة في التطبيق الفعال للامركزية، وتجنب إصدار التعليمات في اتجاه واحد من أعلى إلى أسفل واستبداله بنظام ذي اتجاهين يضمن تبادل المعلومات والآراء أفقياً ورأسياً لدعم عملية اتخاذ القرار.

- إرساء نظام المحاسبية والشفافية، وربط التمويل بالأداء؛ بحيث يتم مكافأة أصحاب الأداء الجيد وتوفير دعم إضافي لمعالجة جوانب القصور.
- ترسيخ ثقافة اللامركزية التي تعطي حرية أكبر لجهود التطوير والإصلاح على المستويات المحلية وتوفر مناخ طيب للإبداع وتكون أكثر ملائمة وتلبيةً لاحتياجات البيئات المحلية.
- بناء ثقافة المحاسبية من خلال دعم المشاركة المجتمعية وتفعيل مجالس الآباء ونظم القيادة المتميزة، وإعادة بناء المسؤوليات وبناء أطر واضحة للمحاسبية.
- دعم القدرات المؤسسية لمجالس الأمناء لتفعيل دورها في دعم المشاركة المجتمعية.
- دعم التنمية المهنية المستدامة لجميع المعلمين والعاملين على مستوى المدرسة.
- مشاركة الآباء في اتخاذ القرار مشاركة فعلية إيجابية وليست شكلية كما كان عليه العهد البائد.
- تفعيل خدمة المجتمع وتوفير الخدمات التطوعية لخدمة العملية التعليمية داخل المدارس.
- توجيه المدخلات والجهود الهادفة لإصلاح التعليم إلى إحداث التطوير على مستوى المدرسة باعتبارها الوحدة التنظيمية التي تستهدف تحقيق خصائص المدرسة الفعالة *Effective School* على أساس المعايير القومية للتعليم.
- الاستناد إلى أساليب ومنهجية تحسين المدرسة *School Based Improvement* القائمة على التقويم الذاتي وتقييم الأداء التعليمي لكل مدرسة وفقاً للمعايير القومية.
- دعم المدارس ومجتمعاتها المحلية لممارسة الإدارة المتمركزة على المدرسة لتمكين المدرسة من استخدام صلاحيات الإدارة المسؤولة على المستوى الإداري في المجال الأكاديمي والمهني والإداري والمالي، كما يتطلب ذلك بناء لوائح ونظم وهياكل داعمة وكذلك هيكل مؤسسي للمحاسبية المتمركزة على الأداء.
- التأكيد على أن الإدارة المتمركزة على المدرسة (الإدارة الذاتية للمدرسة) ليس المقصود بها أن تصبح المدرسة وحدة معزولة بل هي مؤسسة فرعية ضمن منظومة التربية والتعليم تؤثر في القرار التربوي وتتأثر بالتشريعات والتغييرات التي تتم في كل المحاور الأخرى وأهمها: المناهج والتكنولوجيا، السياسات التعليمية وما ينتج عنها من تغييرات في الهياكل الأخرى على مستوى الوزارة وإدارات التعليم بالمحافظات السعودية وكذلك والإدارة والمدرسة.

- يجب إفساح المجال للعاملين في الأجهزة التعليمية للتعبير عن آرائهم، والمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية وتنفيذها.
- ضرورة إعادة النظر في الأنظمة الإدارية التعليمية بما يتلاءم وروح العصر ومستلزمات المستقبل ورؤية المملكة ٢٠٣٠م.
- العمل على زيادة صلاحيات المدرسة مالياً وإدارياً وتربوياً في صناعة القرار التعليمي وتوسيع مساحة المشاركة المجتمعية؛ حيث يحقق هذا التوجه تمكناً جوهرياً لإدارة المدرسة في مجالات عدة، أهمها:
 - إعداد خطط التطوير الخاصة بالمدرسة.
 - تنفيذ المتابعة وعمليات التقييم الذاتي كأدوات لعمليات تطوير أخرى.
 - إعداد ميزانية المدرسة وإدارة الموارد والمواد التعليمية ذاتياً.
 - إدارة الموارد البشرية متضمنة الثواب والعقاب وتحديد متطلبات التنمية المهنية وتقييم أداء المعلمين.
- تنسيق عمليات التوجيه الفني مع الإدارات وتحديد أساليب ومداخل التدريس.
- إنشاء مجلس للتعليم على مستوى المحافظات برئاسة المحافظ وعضوية ممثلين عن المجتمع المدني والقطاع الخاص والجامعات والمتخصصين والمجالس المحلية لمتابعة إدارة العملية التعليمية والتخطيط لها لامركزياً.
- التأكيد على الصلة الوثيقة بين إدارة التعليم بالمحافظات والتخطيط له، فإذا كانت إدارة التعليم بالمحافظة تقوم على مبدأ التشاور والمشاركة والمسئولية الجماعية فإن هذا يفرض أيضاً قيام عمليات التخطيط التعليمي على هذه المبادئ والأسس، والتكامل بين هذه العمليات وبين إدارة التعليم؛ بحيث تشمل عملية المشاركة كل المهتمين بشئون التعليم والمستفيدين منه، من الطلاب، وأولياء الأمور، والمعلمين، والمديرين والنظار، وغيرهم.
- ضرورة جعل اجتماعات مجالس التعليم المحلية والمدرسية مفتوحة أمام الجمهور لضمان تحقيق المشاركة الشعبية في إدارة التعليم.
- تشكيل المجالس المدرسية - وهو مجلس منتخب - من الشخصيات العامة في المجتمع المحلي لتحقيق المهام التالية:

- المشاركة في إدارة المدارس، وترشيح المديرين وتقديم الاقتراحات في شأن المناهج المرتبطة بالبيئة والمجتمع المحلي، وتوزيع الميزانية.
- المشاركة في تحقيق أهداف المدرسة، والعمل على تدبير موارد إضافية للتمويل، وربط المدرسة بالمجتمع.
- تحقيق مزيد من الرقابة المجتمعية والمحاسبية والمشاركة في إدارة المدرسة.
- تفعيل المجالس المدرسية ومجالس الآباء والمعلمين للقيام بدورها المنشود؛ حيث أصبحت تلك المجالس إحدى الآليات والضمانات المهمة لتحقيق جودة التعليم بمفهومها الشامل لإحداث نقلة نوعية تعليمية جديدة، تسهم في تسليح التلاميذ بما يحتاجون إليه من معارف ومهارات، وتمكنهم من التعايش بوعي وذكاء مع حضارة الألفية الثالثة وإفرازاتها المختلفة، وتداعياتها المتباينة.
- أن تتوافر للمعلمين حرية العمل، وأن يتمتعوا بسلطة واسعة في تكييف محتوى المناهج الدراسية والطرق التربوية وتنظيم خبرات التعلم بما يتوافق واحتياجات تلاميذهم، وأن يكون من حقهم - مستقبلاً - وضع المناهج والكتب المدرسية وغير ذلك، بهدف توفير الحد الأدنى من الحرية، وبحيث تكون المدرسة مؤسسة قائمة بذاتها، وأن تحدد سلوك اتصالها بالمستويات الأخرى.
- أن تقوم عملية صنع واتخاذ القرار التعليمي على مبدأ المشاركة الشعبية ومشاركة جميع المستويات الإدارية المهمة بشئون التعليم وأصحاب المصلحة الأولى (أولياء الأمور والمعلمين والمديرين والتلاميذ ورجال الأعمال وأعضاء المجالس المحلية) حتى يكون القرار فعالاً نابعاً من الاحتياجات الفعلية لهؤلاء من التعليم، ومن ثم يسهل تنفيذه.
- العمل على نشر فكرة المجالس المدرسية بجميع أنحاء المملكة العربية السعودية لتشارك بفعالية في عملية صنع القرار التعليمي تأكيداً لمبدأ اللامركزية في صناعة القرارات التعليمية.
- العمل على نشر الوعي التربوي بين أفراد الشعب السعودي وتشجيع كل محافظة بأن تقوم بمبادرات لإصلاح التعليم على مستوى كل محافظة بحيث تتضمن هذه المبادرات استراتيجيات خاصة بإصلاح التعليم المحلي تأكيداً على لامركزية التعليم.

- منح المجالس المحلية صلاحيات واسعة في صناعة القرار التعليمي، الأمر الذي يجعل للإدارة المدرسية كياناً ذاتياً مستقلاً، حيث تقوم كل مدرسة برسم خطة توضح من خلالها رؤيتها وأهدافها وسبل تحقيقها والإعلان عن برامجها وأدوارها.

قائمة المراجع

١. أبو الوفا، جمال محمد، (١٩٩٢م)، "تموذج جديد لإدارة وتنظيم وتمويل الجامعات المصرية في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة"، المؤتمر السنوي التاسع لقسم أصول التربية: التعليم العالي بين الجهود الأهلية والحكومية في الفترة من ٢٢-٢٣ ديسمبر ١٩٩٢م، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٢م.
٢. أبو عيانة، فتحي محمد، (١٩٨٧م)، الجغرافيا الإقليمية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
٣. أحمد، شاكراً فتحي و زيدان، همام بدرأوي، (٢٠٠٣م)، التربية المقارنة : المنهج، الأساليب، التطبيقات، ط١، القاهرة : مجموعة النيل العربية .
٤. أحمد، إبراهيم أحمد، (٢٠٠١م)، دراسات في التربية المقارنة ونظم التعليم: منظور إداري، ط١، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
٥. البنك الدولي، (٢٠٠٠م)، مؤشرات التنمية في العالم، القاهرة: مركز معلومات قراء الشرق الأوسط، ٢٠٠٠م.
٦. جبران، علي محمد، راضي الشمري، (٢٠١١م)، "درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية"، دراسات العلوم التربوية، المجلد ٣٨، ملحق ٤.
٧. حسنين، محمد سمير، (١٩٩٢م)، تمهيد في التربية المقارنة، القاهرة: دار الكتب المصرية.
٨. حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٦م)، الإدارة المدرسية والصفية المتميزة : الطريق إلى المدرسة الفعالة، ط١، الأردن : عمان ، دار الفكر ، ٢٠٠٦م.
٩. خلود محمد الدوسري (٢٠٠٧م)، " الإدارة الذاتية في مدارس البنات في مدينة الرياض"، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية : جامعة الملك سعود.
١٠. داود، عبد العزيز أحمد (٢٠١٠م)، " تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان تصور مقترح"، اللقاء السنوي الخامس عشر، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية في الفترة من ٥-٦ يناير، كلية التربية : جامعة الملك سعود : الرياض .
١١. الريحاني، سلطان غالب (٢٠٠٩م)، " الهندرة الإدارية وإمكانية تطبيقها في الإدارة المدرسية بمدارس دولة الكويت"، رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم بالمنتدى الثاني للمعلم، كلية التربية الأساسية : جامعة الكويت ، أبريل..

دراسة مقارنة لمدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة *SBM* والمحاسبية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وإمكان الإفادة منها في المملكة العربية السعودية.

١٢. سلامة ، عادل عبد الفتاح ، (٢٠٠٠م) ، " دراسة مقارنة للإدارة الذاتية والفعالية المدرسية في كل من إنجلترا وأستراليا وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية " ، مجلة التربية و التنمية ، السنة الثامنة ، العدد (٢٠) ، مايو

١٣. السلمي ، سعود سعيد (٢٠١١م) ، " إستراتيجية مقترحة لإدارة الصراع في المؤسسات التعليمية دراسة ميدانية على مديري المدارس والمشرفين التربويين بمحافظة جدة " ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، المجلد الخامس ، العدد الرابع ، أكتوبر .

١٤. السيسي ، أريج حمزة (٢٠١٤م) ، " إمكان تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية للبنات بالمدينة المنورة " ، مجلة العلوم الإنسانية ، العدد ١٥ ، جامعة طيبة : عمادة البحث العلمي .

١٥. عبد الرحمن ، عبد الله محمد ، (١٩٩١م) ، سوسيولوجيا التعليم الجامعي: دراسة في علم الاجتماع التربوي ، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١٦. عبد العال ، أحمد عبد النبي ، لامركزية الإدارة التعليمية في كل من جمهورية الأرجنتين وجمهورية فنلندا: دراسة مقارنة وإمكان الإفادة منها في مصر ، مجلة كلية التربية ، عدد أبريل ، كلية التربية : جامعة بني سويف ، ٢٠١٥م.

١٧. عبود ، عبد الغني ، (١٩٩٠م) ، الأيدولوجيا والتربية مدخل لدراسة التربية المقارنة ، ط٤ ، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٨. عبود ، عبد الغني وآخرون ، (٢٠٠٥م) ، التربية المقارنة والألفية الثالثة: الأيدولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد ، القاهرة : دار الفكر العربي.

١٩. العجمي ، محمد حسنين ، (٢٠٠٧م) ، المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة ، القاهرة : المكتبة العصرية للنشر والتوزيع .

٢٠. العجمي ، محمد حسنين ، (٢٠٠٨م) ، إستراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف ، عمان الأردن : دار المسرة ، ٢٠٠٨م .

٢١. الغامدي ، راشد بخيت ، (١٤١٣هـ) ، " المركزية في الإدارة التعليمية وأثرها على بعض مقومات العملية التعليمية كما تراها إدارات التعليم في المملكة " ، رسالة ماجستير غير منشوره ، كلية التربية : جامعة أم القرى .

٢٢. الغامدي ، حمدان أحمد ، وعبد الجواد ، نور الدين محمد (٢٠٠٥م) ، تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية ، ط٢ ، مكتبة الرشد : الرياض .

٢٣. الغدير، ريم بنت إبراهيم وأخريات (٢٠١٥م) ، " درجة تطبيق إدارة الجودة وإدارة الوقت في مدارس الإدارة الذاتية بمدينة الرياض"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٥٧، يناير

٢٤. الفياض، تهاني بنت فهد (٢٠١٢م)، " واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات والمعلمات " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية : جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

٢٥. محمدين، حشمت عبد الحكم (٢٠١٠م) ، " رؤية مقترحة لتطوير الإدارة المدرسية في ضوء مدخل الإدارة " الذاتية، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ١٤٤ الجزء السابع ، ديسمبر .

٢٦. مرسى ، محمد منير ، (١٩٩٩م)، المرجع في التربية المقارنة، القاهرة: عالم الكتب.

٢٧. مرسى، محمد منير، (١٩٩٨م)، التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

٢٨. وزارة التربية والتعليم ، (٢٠٠٤م)، التقرير الوطني عن تطور التعليم في المملكة العربية السعودية ، وزارة التربية والتعليم : مركز التطوير التربوي ، الرياض.

٢٩. وزارة التربية والتعليم ، (٢٠٠٤م) ، خطة الوزارة العشرية (١٤٢٥ - ١٤٣٥هـ / ٢٠٠٤ - ٢٠١٤م)، وزارة التربية والتعليم : الرياض ، المملكة العربية السعودية .

30. *Agustinus Bandur, (2008), " A Study of the Implementation of School – Based Management in Flores Primary Schools in Indonesia", Doctor of Philosophy- A Thesis ,the University of Newcastle, Australia, October*
31. *Anderson ,W.,(2006), "Sit-Based Management in S.C Smith& P.K Piele" (Eds.), School Leadership: Handbook for Excellence in Student Learning , London: SAGE Publication*
32. *Anderson, J. A., ,(2005) Accountability in Education, Education Policy Series, the International Institute for Education Planning and the International Academy of Education, Paris and Brussels*
33. *Andrew Barnett,(2008), The Australian History Summit: Biographical Details of Summate Participants, Australia: The History Council of Victoria*
34. *Annel L. Brynt,(2011), National School Boards Association History and Development, Program Organizational Structure Goals, U.S, University Directory*
35. *Armstrong, J.,(2007), Designing and Implementing Standards-Based Accountability Systems, Education Commission of the States, U.S.A*

36. Au-Duhou,(1999), "School-Based Management", Fundamentals of Educational Planning 62, Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning,
37. Australian Bureau of Statistics , " Australian Overall Claim More Than 250 Ancestries , Speak 400 Language at Home: Census", (2013), Celebrating the International Year of Statistics 2013, Australian Bureau of Statistic
38. Australian Bureau of Statistics ,(2013), Australian Demographic Statistics, MAR.2013, Australian Bureau of Statistics
39. Australian Bureau of Statistics ,(2013), Australia's Unemployment Rate in November 2013, Australian Bureau of Statistic.
40. Australian Bureau of Statistics ,(2007), Category : Australian Aborigines , Australian Bureau of Statistics
41. Australian Bureau of Statistics,(2006), Australian Demographic Statistic, March Quarter 2006 Act., No. 131, Australia: Canberra: ABS
42. Australian Bureau of Statistics,(2012), Australian Demographic Statistic, March Quarter 2012 Cat., No. 3101, Australian: Canberra: ABS,
43. Australian Bureau of Statistics,(2005), Year Book of Australia 2005, Australia, Canberra: ABS.
44. Australian Capital Territory,(2008), Act Council of Parents & Citizens Associations, The Role of Parents and Citizens Associations, Australia: ACT
45. Australian Capital Territory,(2007), Department of Education and Training, Youth & Family Services, Government School Handbook 2006: School Governance, Australia: ACT,
46. Australian Government,(2014), " the Development of Education: National Report Australia", the Australian Government Department of Education, Science and Training, International Conference of Education, Geneva, September
47. Australian Government,(2008), Australian Trade Commission. Australia Study Middle East: A Guide to Australian Education Providers for the Middle East, Australia, Canberra: ATC
48. Australian Government, D F A T,(2007), About Australia: System of Government, Canberra:
49. Australian Government,(2007), Department of Foreign Affairs and Trade, About Australia, The Commonwealth Copyright Administration
50. Australian Government, (2006), Geosciences Australia, Australia's Size Compared, Commonwealth of Australia.

51. **Australian Government,(2013), the Commonwealth Department of Education, Science and Training Australian National Report on the Department of Education 2012-2013, Australian Government**
52. **Barbara Brans,(2011), Deon and Harry Anthony Portions, Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reform, The World Bank; Washington.**
53. **Barbara Bruns and Others, (2011),Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms , The World Bank : Washington DC.**
54. **Bardhan Pranab and Dilp Mookherjee,(2010), "Decentralization and Accountability in Infrastructure Delivery in Developing Countries", Economic Journal, 1/6 (1**
55. **Bils, Mark and Peter J.Klenow,(2000), "Does Schooling Cause Growth?", American Economic Review90,No.5**
56. **Borman, G. D. G.M. Hewes, and S.Brown,(2002), Comprehensive School Reform and Student Achievement: A Met Analysis", University of North Carolina, Greensboro, Report, No. 59,**
57. **Botha .R. J ,(2011), " Contextual Factors in the Assessment of the Effect of School- Based Management on School Effectiveness ", Journal Society Science ,27 (1).**
58. **Brian Caldwell. J,(2005), School-Based Management, Education Policy Series, the International Institute for Educational Planning and the International Academy of Education, Paris and Brussels**
59. **Brown D. J.,(1990), Decentralization and School-Based Management, London; The Flamer Press.**
60. **Bureau of Economic Analysis ,(2011), National Economic Accounts, What's New: Federal Recovery Programs and Bureau of Economic Analysis , The U.s. Department of Commerce**
61. **Bureau of Economic Analysis ,(2011), National Economic Accounts, What's New: Federal Recovery Programs and Bureau of Economic Analysis , The U.s. Department of Vomerce**
62. **Burtless, G. ,(1999), Dosmoney Matter? The Effect of School Resources on Student Achievement and Adult Success, Washington, D.C., Brookings Institution Press**
63. **C. Booth,(1985), "United States: System of Education", The International Encyclopedia of Education: Research and Studies, Vol. 9, Oxford: Bergman Press Ltd**
64. **Caldwell,B.J.,(2008), "Reconceptualizing Self-Managing School, Education and Management" ,Administration &Leadership, 36(2)**
65. **California Department of Education,(2011), Public School Schools Accountability Act (PSAA), California Department of Education**

66. Campbell- Evans, G,(1999), "A Values Perspective on School-Based Management" in: Dim Mock, (ed) School Based Management and School Effectiveness, London: Rutledg.
67. Candoli, I.C.,(1995), Site-Based Management in Education: How to Make it Work in Your School, Lancaster: Technomi Publishing Co.
68. Cheng , A..L and Yau, H.K,(2011), " Principals and Teacher's Perceptions of School Policy as a Key Element of School –Based Management in Hong Kong Primary Schools" , Journal of Organization Learning and Leadership, 9(1) .
69. Commonwealth of Australia,(2010), Australia Votes 2010 for Coverage of the 2010 Federal , Commonwealth of Australia
70. Commonwealth of Australia,(2013),Parliament of Australia, Australian Electoral Commission 2013, Commonwealth of Australia,.
71. Cook, T. D.(2007), "School-Based Management in the United States", Background Paper for the Programmatic Study on School-Based Management for the World Bank, Washington, D.C.
72. Cook, T.D. and Others,(2000), "Comers School Development Program in Chicago: A Theory-Based Education", American Education Research Journal 37 (2).
73. Cook, Thomas, D.,(2007), "School-Based Management in the United States", Background Paper Prepared for the Programmatic Study on School-Based Management World Bank, Washington, D.C.
74. David ,J.I.,(1996),"The Who ,What ,and Why of Site – Based Management " , *Educational Leadership* ,No.(53-54).
75. David Hampshire,(2005), Living and Working in Australia, 3rd edition, London: Survival Book Ltd..
76. David L. Jane,(1989), "Synthesis of Research on School- Based Management", *Educational Leadership*, 46 (8) May.
77. David, J., "Restructuring in Progress: Lessons from Pioneering Districts", (1990), in: R. Elmore (ed.) *Restructuring Schools: the Next Generation of Educational Reform*: San Francisco: Jossey,
78. De Grauwe, A.,(2010), "Improving the Quality of Education Through School-Based Management Learning From International Experiences" , *Review of Education*, 51
79. Deborah Land,(2002), *Local School Boards Under Review Their Role and Effectiveness in Relation to Students' Academic Achievement*, Report No. 56, Johns Hopkins University, January
80. Di Gropillo, E.,(2006), *A Comparative Analysis of School-Based Management in Central America*", World Bank Working Paper, Washington: D.C.

81. *Diana Rhoten, (2000) ,Education decentralization in Argentina: a 'global local conditions of possibility' approach to state, market, and society Journal of Education Policy, VOL. 15, NO. 6.*
82. *Duke, D. L, Showers, B.K,(1985), "Teachers and Shared Decision-Making: The Costs and Benefits of Involvement" Educational Administration Quarterly 16.*
83. *Elain M. Walker,(2000), Decentralization and Participatory Decision-Making: Implementing School-Based Management in the Abbott Districts, New Jersey Department of Education,.*
84. *Elaine M. Walker,(2002), Decentralization and Participatory Decision-Making: Implementing School-Based Management in the Abbott District State of New Jersey: Department of Education*
85. *Fasih, T. and Partrinos, H.,(2006), Impact of Organization on School Performance School-Based Management, the World Bank, Washington: D.C*
86. *Felipe Barrera and Others,(2009), Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management, Washington, D.C: World Bank*
87. *Felipe Barrera and Others,(2009), Decentralized Decision- Making in School s: The Theory and Evidence on school –Based Management, The World Bank : Washington, DC.*
88. *Fiske, E.,(1996), "Decentralization of Education: Politics and Politics and Consensus", Directions in Development, Washington, D.C World Bank*
89. *Frances Peters,(2005), "Exchanging Histories Aboriginal History", Special Education, Volume 30, Australia, Canberra: Aboriginal Studies*
90. *Frederick M. Kaiser,(1996), American National Government: An Over View Washington DC., Congressional Research Service, The Library of Congress, 2001PGamage, D. T., School-Based Management Theory: Research and Practice, Colombo: Kavunartane and Sons, Ltd*
91. *Gamage, D.T.(2008),"How did School-Based Governance Lead to Distributed Leadership, Partnership and Improved Student Learning", Journal of the Centre for Research in Secondary Schools, 7, 27-41. 1-search in Secondary Schools*
92. *Gamage, D.T. (2007). School-Based Management Leads to Shared Responsibility and: Australian case study. Educational Practice and Theory, 24 (1) 2006b*
93. *Gamage, D.T. ,(2007), "A Comparative Study of the Policies Adopted in Developing School-Based Management Models by the ACT",. Paper presented at the WCCES, Victoria and NSW in Australia*

94. Gamage, D.T. ,(2006b), *School-Based Management: Shared responsibility and quality in Education* ,Education and Society,24(1)
95. Gamage, D.T.(2007), , "School-Based Management Leads to Shared Responsibility and: Australian case study", Educational Practice and Theory, 24 (1)
96. Gamage, D.T.(2008), *How did School-Based Governance Lead to Distributed Leadership, Partnership and Improved Student Learning*,Journal of the Centre for Research in Secondary Schools, search in Secondary Schools,
97. Gamage, D.T.andSookSomchitra,P.,(2004), *Decentralization and School-Based Management in Thailand*, *International Review of Education* ,Vol.50.
98. Goodlad, J. I.,(1987), *The School as Workplace in Staff Development*, Edited by G.A. Girffin, Chicago
99. Grauw ,A.(2005), ",*Improving the Quality of Education through School-Based Management : Learning from International Experience*" ,Review of Education ,51(10)
100. Hanson ,E.M,(1998), "*Strategies of Education Decentralization : Key Questions and Core Issues*", Educational Administration , 35(2)
101. Hanson, E.M.,(2009), "School-Based Management and Educational Reform in the United States and Spain", Comparative Education Review, 34 (4).
102. Hoover, Randy L and Kathy L. Shook,(2008), "School Reform and Accountability: Some Implications and Issues for Democracy and Fair Play, *Democracy and Education*, Vol. 14, No. 4
103. Horetz D.M, Hamilton, Lis,(2006), *Testing for Accountability in K-12: Education Measurement*, American Council on Education
104. Illinois Association of School Boards,(1996), The Role of School Boards; Effectiveness and School Improvement,
105. Jascob, B.A., (2007),*Test-Based Accountability and Student Achievement: An Investigation of Differential Performance on (NAEP) and State Assessment: Working Paper, No (12817)*, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research,
106. Joseph Beckhan and Barbara Klay Meier,(2010), *Responsibilities Duties Decision-Making and Legal Basis Local School Board Power*, U.S. University Directory
107. Jothong, C. and Pimolbunyong, R. ,(2010), " *Participatory Action Research for School – Based Management and Teacher Professional Development*" ,Higher Educational Journal , 3(2).
108. Julian Vasquez Heilig, and others(2014) , " *School Finance and Accountability: A New Era for Local Control in Education Policy*"

- Julian Vasquez Heilig, Educational Leadership and Policy Studies, Urban Education, Vol. 49(8) .**
109. **Julian Vasquez Heilig, and others,(2014), " School Finance and Accountability: A New Era for Local Control in Education Policy" Julian Vasquez Heilig, Educational Leadership and Policy Studies, Urban Education, Vol. 49(8) 871 –894 California State University, Sacramento, CA, USA.**
 110. **Kathleen Onffill,(2005), Decentralizing the State : Elections, Parties and Local Power in the Indies, Combridge University.**
 111. **Kimber, Megan & Ehrich, Lisa C. ,(2011), "The democratic deficit and School based management in Australia", Journal of Educational Administration, 49(2) .**
 112. **Kristiansen.S and Pratikno, (2006),"Decentralization Education in Indonesia", International Journal of Educational Development, Vol.26,**
 113. **Lan Keeby,(2004), Aboriginal Economy and Society: Australia at the Threshold of Colonization, Oxford: Oxford University Press.**
 114. **Laura, S. Hamilton and Others,(2008), Standards-Based Reform in the United Stats: History, Research and Future Directions, Paper Commissioned by the Center on Education Policy, Washington, D.C., for its Project on Rethinking the Federal Role in Education, December.**
 115. **Leithood, K. A. and Montgomery D.,(1987), "The Role of the Elementary School Principal in Program Improvement", Review of Educational Research 52**
 116. **Leithood, Kenneth, Menzies,(1998), (Forms and Effects of School-Based Management a Review, Educational Policy, May, 2 (3)**
 117. **Leslie E. Anderson and Lawrence C. Dodd,(2009), Taking the Study of Nicaraguan Politics Seriously: A Response to Greene on the 2008 Municipal Elections,issue of the Journal of Democracy, July .**
 118. **Lewis, M,(2006), "Decentralizing Education: Do Communities and Parents Matter?", Mimeo: Center for Global Development, Washington, DC.**
 119. **Lindle, J. C.,(1999), Lessons From Kentucky About School-Based Decision Making, Educational Leadership, 53, (4)**
 120. **Litvack,J.,(2006) , Education and Decentralization : the Online Sourcebook on Decentralization and Local Development , New York, Ny: Center for International Earth Science Information NETWORK, Columbia University .**
 121. **Louis Volante,(2007), "Educational Quality and Accountability in Ontario: Past, Present and Future", Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 21, January.**

122. Lucrecia Santibanez,(2006.), **School-Based Management Effects on Educational Outcomes: a Literature Review and Assessment of the Evidence Base**, the World Bank: Washington, D.C.
123. Lydia Mihelic Publisher,(2005), **World Regional Geography: Global Patterns, Local Lives**, 3rd edition, New York: W. H. Freeman
124. Malen, B. Ogawa, R.T., Kranz J.,(1990), "What do we Know about School-Based Management?" A Case Study of the Literature-A Call for Research", in: Clune, W.H, Witte, J.G. (eds.) **Choice and Control in American Education**, Vol. 2,.
125. Marphy, J.,(1997), "Restructuring Through School-Based Management Insights for Improving Tomorrow's School", in Townsend T. (ed.) **Restructuring and Quality: Issues for Tomorrow's School**, London: Rutledge.
126. Michael S. Greve,(2012), **Our Federalism Is Not Europe's : It's Becoming Argentina's, American** , Enterprise Institute: **the Upside: Down Constitution** .
127. Ministry of Planning ,(2003),**Cambodia Millennium Development Goals Report 2003**, Phnom Penh, The Royal Government of Cambodia.
128. Murnane, R., J. and Others,(2006), "Did Participation of School in Programa (PEC) Influence Student Outcomes? Harvard University, Graduate School of Education.
129. Murphy, J.,(1997), "Restructuring Through School-Based Management Insights for Improving Tomorrow's Schools", in Townsend T. (ed.) **Restructuring and Quality: Issues for Tomorrow's School**, London: Rutledge,
130. Nakaya A., (2001),**Educational Decentralization in Indonesia**, *Annals of Educational Research*, Vol.47.
131. New Jersey Department of Education,(2000), **New Jersey School-Based Management Model**
132. New South Wales Department of Education and Training,(2008), **All about School Councils**, New South Wales Department of Education and Training
133. New South Wales Department of Education,(2008), **the Federation of Parents and Citizen's Association of NSW: What is Federation**, Australia: NSW Department of Education
134. New South Wales, **The Federation of Parents and Citizen's Associations of NSW**, **Our Services**, Australia: NSW, 2008
135. Nobbs, C. J. S. ,(2006)," **The Relationship between School-Based Management, Student Outcomes, and School Performance**", **Unpublished thesis**, Griffith University, Queensland

136. North Carolina Department of Education,(2004), School- Based Management and Accountability Procedures Manual, Public Schools of North Carolina: North Carolina Department of Public Instruction Curriculum and School Reform Services, October
137. *Northern Sydney Region*,(2008), Council of Parents & Citizens Association, Australia: Sydney
138. OECD, (2004), "Raising the Quality of Educational Performance at School, Policy Brief, Paris: OECD
139. *Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD)* (2006), Economic Surveys: Australia, Paris: OECD,
140. Pang ,I.W,(2008), "School-Based Management in Hong Kong : Centralizing or Decentralizing", Educational Research for Policy and Practices, 7(1)
141. Peter Coleman,(1984), Improving Schools by School-Based Management, Mc Gill Journal of Education, Vol. 19, No. 1,Winter,
142. Peter Reynders,(2006), Australian Discovery, Australia, Canberra: The History Council of Victoria.
143. PhangSiewNooi,(2008), "Transforming Local Government in Malaysia : Implications for Centralization and Democratization" , Journal of Malaysian Chinese Studies , Volume 11 .
144. Priscilla Whoistetter and Others,(1997), Organizing for Successful School=Based Management, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, U.S.A.
145. *Queensland Council of Parents and Citizens Associations*,(2008), State Schools are Great Schools, Que,
146. *Queensland Department of Education , Training and Arts ,(2006)*, Education Act 2006, Chapter 6, Part 3, Article 81, 82,Queensland Department of Education , Training and Arts
147. *Queensland Department of Education , Training and Arts*,(2008), Queensland School Reform Longitudinal Study, Queensland Department of Education , Training and Arts
148. Republic of Argentina , (2004), Public Administration Country Profile, Division for Public Administration and Development Management (DPADM), Department of Economic and Social Affairs (DESA), United Nations, January.
149. Richard Hatcher,(2009), Participation and Decentralization in the Local School System", Socialism and Education, November 23
150. Richard M. Ingersoll,(2011), Power and Accountability in America's Schools, American Association of Colleges for Teacher Education, Harvard University Press,

151. Richardson, A.M. ,(2007), "The Future of Site-Based Management: Principals are the key",. Academic Leadership , 5 (3)
152. Rowan, B.,(2002), "The Ecology of School Improvement: Notes on the School Improvement Industry in the United States", Journal of Educational Change, 3
153. Rowan, B., E.Camburn and C. Barnes,(2004),"Benefiting From Comprehensive School. Reform: A Review of Research on CSR Implementation", in Putting Pieces Together: Lessons from Comprehensive School Reform Research, ed. C. Cross. Washington, DC:
154. Sawada, Y. and A. B. Ragatz,(2005), Decentralization of Education, Teacher-Behavior and Outcomes" in Incentives to Improve Teaching, Ed. E. Vegas, Washington, DC: World Bank
155. Sihonon, Teguh&Yosof, "(2012)," Implementation of School Based Management in Creating Effective Schools" , International Journal of Effective Research and Studies , Vol.1, No.4 , Oct .
156. Skibek, M. & Connell, H.,(2003), Attracting Developing and Retaining Effective Teachers: Australian Country Background Report, Australia, Canberra: DEST
157. South Australia Department of Education and Children's Services,(2008), Local Governance, South Australia Department of Education and Children's Services
158. South Australia,(2008), South Australian Association of State School Organization, SAASSO'S Role, SA
159. Sumintono,B.,(2007), Decentralized Education : School Based-Management Policies and Practices at State Secondary Schools in Mataram, Lombok, Indonesia, Unpublished PhD Dissertation ,Victoria University of Wellington.
160. Sunwoong Kim,(2004), Accountability and School Reform in the U.S. Public School System, University f Wisconsin, U.S.A, November.
161. Tasmania Department of Education,(2008), Tasmanian State School Parents &Parents & Friends Incorporated, Australia: Tasmania
162. The World Bank , (2007),What Is School –Based Management ? The World Bank , Washington, DC., November
163. The ACT Department of Education and Training ,(2004),Report on Evaluation of School – 2004 , The ACT Department of Education and Training
164. The ACT Department of Education and Training ,(2006), The ACT Education Act 2004, last Amendment December 2006, Part 3.4, The ACT Department of Education and Training,

165. The American School,(1994), Board Journal (ASJB), Education Vital Signs: Leadership, The American School Board Journal, (12)
166. *The Australian Capital Territory*,(2008), Act Council of Parents & Citizens Association, Australia: Act,
167. *The Parliament of Victoria* ,(2006), Education and Training Report Act 2006 NO24 , Victoria
168. *The World Bank*(2008) ,*What Is School –Based Management ? The International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank , Washington: D.C.*
169. The World Bank,(2011), Education Human Development, School-Based Management, Washington, D.C: World Bank,
170. The World Bank,(2007), Impact Evaluation for School-Based Management Reform, Washington; D.C., December
171. The World Bank,(2007), What Do we Know about School-Based Management?, Washington, D.C.
172. The World Bank,(2009), What is School-Based Management? The International Bank for Reconstruction and Development Washington: D.C: World Bank
173. *The World Bank*,(2005), Cambodia Quality Basic Education for All, *The World Bank: Washington,D.C.*
174. Thoas, R.,(2002), Overcoming Inertia in School Reform: How to Success Fully Implement Change, Thous on Oaks, Corwin Press
175. U.S. Census Bureau,(2011), The Resident Population of The United States ,Projected to 6-1-2011, U.S. Census Bureau
176. U.S. Department of Education,(2011), Collaboration with American Association of School Administrations, Advancing Student Achievement Through Labor-Management Collaboration, February 15-16
177. U.S. Department of Education,(2010), National Education Reform Conference on Labor-Management Collaboration, U.S. Dep. Of Ed., October, 14
178. U.S. Department of Education, Supporting the Growth and Improvement of Leaders, U.S. Dep. Of Education, 2001
179. U.S. Department of State ,(2009), International Information Programs, USA Economy in Brief , U.S. Department of State ,
180. U.S. Department of State,(2011), International Information Program, Chapter One: Themes and Region, Available Online at: <http://usinfo.state.gov/products/pubs/geography/peogoi.htm>, Ret Retrieved on 12/3/

181. UNESCO(2008), Education for All Global Monitoring Report Educational Movement in East Asia : Cambodia , Indonesia and Thailand, UNESCO.
182. UNESCO,(2007), Education Governance at Local Levels : Policy paper and Evaluation Guidelines Modules for Capacity Building , UNESCO, Paris..
183. United Nations Development Programme,(2011), Human Development Report 2011, United Nations.
184. Victoria Department of Education and Early Childhood Development ,(2016), Making the Partnership Work, the Coordination and Strategy Division ,Office for Government School Education ,Melbourne
185. Victorian Education and Training ,(2007), Reform Act No.24L2006.Government School Council, Victorian Education and Training
186. Victorian State Government , Education and Training,(2016), Parent Clubs: Purpose and Activities , Victorian State Government , Education and Training
187. Victorian State Government ,Department of Education and Training,(2016), Prospective School Councils Members , Introduction to School Councils : A guide for Prospective Members , Victorian State Government , Education and Training
188. Western Australia Department of Education,(1999), School Education Act 1999, Part 3, Division 8, Western Australia Department of Education
189. Western Australia Department of Education,(2008), the School Accountability Framework, Western Australia Department of Education
190. Wilson, S. M., and Others,(2001), The Classroom Standards-Based Reform in the States, Chicago: The University of Chicago Press
191. Wirth, G.M., "Policy Origins and Policy Games: Site-Based Management in the United States and the United Kingdom" in: Harman- G, Beare H., Berkely G.F. (eds). Restructuring School Management: Administrative Reorganization of Public School Governance in Australia, Canberra: The Australia College of Education, 1991
192. Wohlstetter Priscilla and Others,(1999), Assessment of School-Based Management; Studies of Education Reform, University of Southern California
193. World Economic Forum,(2010), the Global Competitiveness Report 2010, Committed to Improving the State of the World, Geneva, Switzerland
194. Zajda, J. ,(2004)," Decentralization and Privatization in Education: The role of the state in education", International Review of Education, , 50 (3 & 4)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية في ضوء التحديات المعاصرة

المحاضر

د. السيد أحمد عبد الغفار

أستاذ أصول التربية المساعد

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

جامعة سوهاج
كلية التربية
Faculty of Education

المجلة التربوية - العدد الثامن والأربعون - أبريل ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

الإطار العام للبحث

المقدمة :

شهد العقد الأخير من القرن العشرين جملة من التحديات المعاصرة ذات أبعاد مختلفة ، شكلت في مجملها منطلقات لدعوات عديدة لعل أبرزها ضرورة إصلاح النظام التربوي بجميع مدخلاته وعملياته ومخرجاته ، خصوصا في ضوء عجز النظام التربوي الحالي عن مواجهة التحديات التي أفرزتها الثورة التكنولوجية وتحول العالم من مجتمع صناعي إلى مجتمع معلوماتي.

وقد شهدت الإدارة التعليمية تغيرات وتطورات مماثلة ، حيث تزايد الوعي بأهمية وقيمة إدارة المؤسسة التعليمية بصفة عامة ، والإدارة المدرسية بصفة خاصة ، لما لمديرها من أهمية على اعتبار أنه مسئول عن قيادة وتوجيه العملية التعليمية بكل جوانبها لبلوغ غاياتها بكفاءة واقتدار (الحري ، ٢٠٠٨ : ١٢) .

وبما أن مدير المدرسة هو القائد التربوي في المدرسة الذي يقودها نحو الأفضل ، فلا بد من تدريبه التدريب الأمثل الذي يساعده في العملية التربوية ، ولكي يستفيد المدير من التدريب المقدم له فلا بد من تحديد الاحتياجات التدريبية له ومن ثم تدريبه على المهارات التي يحتاج إليها كي لا يكون التدريب مضيعة للوقت والجهد والمال .

وحيث أن التدريب عبارة عن عملية مستمرة تتكون من عدد من المراحل المترابطة تسلسلياً ، وإن القاعدة التي تبنى عليها جميع مراحل التدريب هي التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية ، يتبين لنا أن عملية التدريب لن يكتب لها النجاح ، إذاً كان هناك خطأ في مرحلة تحديد الاحتياج التدريبي ، وأن العملية التدريبية بكاملها تصبح عديمة النفع وهدرًا للجهد والوقت والمال ، ومن ثم فتحديد الاحتياج التدريبي للعملية التدريبية أشبه ما يكون بدراسة الجدوى للمشاريع الاقتصادية .

فالتحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية يعطي فعالية للبرامج التدريبية من حيث التكلفة والنتائج . ويؤكد (خبراء بمبك) أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية بقولهم " يمثل تحديد الاحتياجات التدريبية العنصر الرئيسي في صناعة التدريب ، حيث يقوم عليه جميع دعائم العملية التدريبية وتنمية الموارد البشرية ، فإن أي خلل بهذا الهيكل سيطيح بجميع الجهود التي تبذلها المنشآت من أجل الارتقاء بمستوى مهارات

وكفاءات العاملين بها ، فضلا عن أن إصلاح أو صيانة هذا الهيكل غالبا ما تكون بصعوبة لا يفيد معها الترميم بقدر ما يتطلب الأمر إعادة البناء (خبراء بمبك ، ٢٠٠٦ : ٦٠) .
وانطلاقا من التحديات المعاصرة التي تواجهها مصر في الوقت الراهن ، والتي تفرض على مؤسسات التعليم بشكل عام والتعليم الثانوى الفني بخاصة إعادة النظر في برامج التأهيل القيادى لديها ، وذلك بتبنى برامج تدريب حديثة مبنية على أسس علمية تساعد على مواجهة التحديات المعاصرة .

وإن دور مدير المدرسة في تغير مستمر نتيجة التطورات المستمرة في الشؤون الإدارية والتعليمية ، وهذا التغير يتطلب منه القدرة على التعامل مع التحديات المعاصرة التي تهدف إلى تطوير الأعمال الإدارية والتعليمية ، وهذه التحديات المعاصرة تتطلب من مدير المدرسة القدرة على مواجهتها في الأداء باستمرار ، وحتى يتغلب على هذه التحديات المعاصرة لابد من دراسة الاحتياجات التدريبية لمدير المدرسة ، وتدريبه عليها ، ومن هنا أصبح التدريب مهما ، ويعتبر من صور التعلم المستمر (Bing , Kehrbahn& Short, 2003 : 133) .

وقد بين (الطعانى ، ٢٠٠٧ : ٣١) أن وظيفة مدير المدرسة هي وظيفة إدارية رئيسية ، وفى تغير مستمر ، فالتطور العلمى والعملى لابد من معرفته وخاصة المجال الإدارى ، حيث استحدثت أساليب لنظم المعلومات الإدارية وتحليل النظم ، وحل المشكلات ، واتخاذ القرارات ، ومهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين ، كما أن الأعمال المطلوبة من مدير المدرسة قد اختلفت كثيرا عن ذي قبل كما ونوعا ، مما يستلزم استمرارية عملية التدريب بمختلف أهدافها ومحتوياتها.

وتعتبر المعرفة الصحيحة لمستويات وقدرات المديرين هي الحل الأمثل لمواجهة التحديات المعاصرة ، من خلال توفير التدريب المناسب في الوقت المناسب لعمليات تحقيق المردود الأفضل في ظل اقتصاديات التعليم (Khan , et al ., 2011 : 76) .

وقد أشارت (الشامان ، ٢٠٠١ : ٣٩٢) أن التدريب التربوى يحظى بمكانة متميزة بين مجالات التدريب مع تطور المنظومة التربوية والتعليمية كمتطلب أساسى للنهضة التنموية ، حيث أصبح التدريب ضرورة لأى مؤسسة في الوصول لتحقيق أهدافها . كما أن التحديات المعاصرة في متغيرات الإدارة المدرسية لاسيما التقنية والمعرفية والاتجاهات

الحديثة، تحتاج إلى التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية المطلوبة لمديري المدارس (حكيم ، ٢٠٠٧ : ٨٧) .

وأضافت (الياور ، ٢٠٠٥ : ٢٥) أن ما خلفته التحولات العالمية والتطورات المتلاحقة في وقتنا الحاضر من التحديات المعاصرة والمستقبلية ، ساهمت في ظهور برامج تدريبية جديدة بالإضافة إلى مساهمتها في تطوير وتغيير آليات التدريب وأشكاله ، وقد بين (الهاشمي والعزاوي ، ٢٠٠٧ : ٤٦) إن هذه التحديات المعاصرة تحتاج إلى تحديد نوعية التدريب المتخصص لمديري المدارس الثانوية لبناء مجتمع المعرفة ، وافتتاح المدرسة على كافة البيئات ، والاهتمام بالتربية المستدامة .

وتأسيسا على ما سبق يصبح الاهتمام بدراسة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية والعمل على سد تلك الاحتياجات التدريبية ضرورة ملحة تفرضها ظروف العصر الدائمة التحول والتغير - التحديات المعاصرة - وتوجهات الدولة نحو إعادة إعداد مخرجات قادرة على قيادة المسيرة التنموية ، ومن ثم تعد الخطوة الأولى والرئيسية في تطوير العملية التعليمية ، وتطوير الأداء الكلي للمدرسة ، وبالتالي انعكاساتها على مستويات الطلبة التعليمية والسلوكية .

مشكلة البحث وتساؤلاته :

يشير (المنيع ، ٢٠٠٨ : ٢) إلى أنه مع التطور المتلاحق في تقنية المعلومات والاتصالات أصبحت الطرق والأساليب المتبعة حاليا في إدارة التعليم الثانوي غير قادرة على مواجهة التحديات المعاصرة فكل زمان له طريقه وأساليبه لحل مشكلاته وقضاياها ، فإدارة الماضي لم تعد صالحة لحل مشكلات اليوم ، وبالرغم من التطورات التي رافقت الإدارة المدرسية ، إلا أنها تبقى دون المستوى المطلوب في مواجهة التحديات المعاصرة .

ومن أجل تطوير القيادة المدرسية لابد من الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية أولا لكي يتسنى للجهات المسؤولة بعد ذلك وضع الحلول والمقترحات التي من شأنها الاستمرار في تحسين العملية التربوية والتعليمية .

وبالإشارة إلى ما سبق ومن خلال رجوع الباحث لأدبيات البحث والدراسات السابقة المهمة بموضوع الاحتياجات التدريبية ، فقد أكدت دراسة (السوادي ، ٢٠١٠) على عدم وجود خطط للتطوير المهني وتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس ، وإلى الضعف

الظاهر في التدريب في النواحي الإدارية والتنظيمية للمديرين ، كما أشارت دراسة (الحديدي ، ٢٠١٣) إلى وجود نقص وتدنى المهارات القيادية لدى المديرين ، وفي الوقت نفسه أكدت العديد من الدراسات كدراسة (الحبشى ، ٢٠٠٦) ، ودراسة (الفوطة ، ٢٠٠٢) ، ودراسة (الحارثي ، ٢٠١٠) ، ودراسة (السريحي ، ٢٠١١) على ضرورة الاستمرار في تدريب القيادات التربوية بالمجال الإداري وتحديد الكفايات اللازمة لهم لتتوافق مع التطورات والتغيرات الإدارية الحديثة ومواجهة التحديات المعاصرة وتلبية متطلباته ، وقد أوصت تلك الدراسات بضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية .

وقد بين (الحارثي ، ٢٠١٠) أن ضعف مواكبة القيادة المدرسية للتطورات المتسارعة في عصر العولمة والقصور في إدراك كل ما هو جديد على الساحة التربوية وببطء مجارة التحولات المعرفية والعلمية والتقنية والتراكمات المعرفية وعدم توفير الاحتياجات التدريبية المطلوبة ، قد ساهمت بصورة سلبية في ضعف أداء المدير ، وهذا يوضح بجلاء ما تعانيه برامج التدريب الموجهة لمديري المدارس من انتقادات وملاحظات هامة من قبل المتدربين أنفسهم، ويأتي على رأس قائمة هذه الانتقادات عدم مناسبة هذه البرامج لاحتياجات المتدربين الفعلية ، للقصور في التحديد الصحيح للاحتياجات التدريبية .

وكنتيجة حتمية للتغيرات العالمية والمحلية التي ألقت بظلالها على مؤسسات التعليم بصفة عامة والتعليم الثانوي الفني بخاصة ، أصبح التعليم الثانوي الفني يواجه تحديات وضغوطا كثيرة لمواجهة تلك التغيرات .

وتعزو بعض الدراسات السبب في فشل معظم البرامج التدريبية لمديري المدارس الثانوية إلى عدم التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية قبل تصميم تلك البرامج التدريبية مثل دراسة (الششرى ، ٢٠٠٣) ، ودراسة (القرشى ، ٢٠١٢) ، ودراسة (القفقى ، ٢٠١١) ، ودراسة (الحديدي ، ٢٠١٣) ، ودراسة (السلمي ، ٢٠١٢) ، ودراسة (العباسي ، ٢٠١٣). وهذا بطبيعة الحال أدى إلى هدر الكثير من الأموال المخصصة لهذه البرامج التدريبية مما جعلها عملية باهظة التكاليف مقارنة بالنتائج المتحققة من ورائها .

ولأهمية الدور الذى يقوم به مدير المدرسة الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث في تحقيق أهداف العملية التربوية ، ولحاجته المستمرة للتأهيل والتدريب في مجال القيادة الإدارية أثناء إدارته للمدرسة ، ومن أجل تحقيق أهداف البحث تبدو الحاجة واضحة إلى

ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية الواقعية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث في إدارة المدرسة ، لذا يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما مفهوم الاحتياجات التدريبية ، وأهميته ، وعناصره ، وأهم طرق تحديدها ؟
٢- ما أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث ؟

٣- ما أهم التحديات المعاصرة التي تواجه مديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث ؟

٤- ما المعوقات التي تواجه تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث ؟

٥- ما أهم التوصيات والمقترحات الإجرائية لتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث في ضوء التحديات المعاصرة ؟

مبررات اختيار البحث :

١- الانفجار المعرفي : مما يتطلب توفير إمكانات مادية وبشرية كبيرة لإعداد وتأهيل نوع من القيادات الإدارية ، يمتلكون المهارات الإدارية والفنية المطلوبة لاستغلال الإمكانيات التقنية كافة (الحكى ، ٢٠٠٤ : ٢٥) .

٢- الحاجة الشديدة للبرامج التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية خصوصا في ظل كثرة وسرعة المستجدات والتحديات المعاصرة التي تحيط بالقيادات المدرسية ، وتؤثر في بنائهم ، وهذا ما أكدته (الرويسى ، ٢٠٠٥ : ٨) .

٣- توجه وزارة التربية والتعليم إلى البرامج التدريبية بصفة عامة والمهارات التي تبنها الباحث بصفة خاصة .

٤- إن البرامج التدريبية تعمل على دعم السلوكيات والممارسات الإيجابية لدى القادة الإداريين وتقلل وتعالج الكثير من الظواهر والممارسات السلبية .

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى محاولة :

١- رصد التحديات المعاصرة التي تواجه تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث .

٢- الاستفادة من التحديات المعاصرة في تحديد الاحتياجات التدريبية لدى مديري المدارس الثانوية الفنية إذا توافرت قيادة إدارية واعية ومدركة لحجم هذه التحديات وقادرة على تخطيها.

٣- الوقوف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث بمجالات البحث .

٤- التعرف على المعوقات التي تحد من تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث .

٥- الوقوف على رأى المديرين أنفسهم عن احتياجاتهم التدريبية باعتبار أن من مبادئ التدريب عدم الاعتماد على احتياجات المؤسسة فقط دون الأخذ في الاعتبار احتياج العاملين من وجهة نظرهم .

٦- الوصول إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات الإجرائية لتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث في ضوء التحديات المعاصرة .

أهمية البحث :

يمكن أن يُسهم هذا البحث في :

١- التحديات المعاصرة التي تواجهها مصر في الوقت الراهن ، تفرض على مؤسسات التعليم الثانوى الفني إعادة النظر في برامج التأهيل القيادى لديها ، وذلك بتبنى برامج تدريبية حديثة مبنية على أسس علمية ، تساعد على مواكبة التغيرات العالمية المتلاحقة.

٢- إن تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس يساهم في تشخيص الوضع الراهن للقيادات المدرسية بمدارس التعليم الثانوى الفني نظام السنوات الثلاث مما يساهم في تحديد نقاط القوة والضعف ، وبالتالي تطوير أداء القيادة المدرسية شكلا ومضمونا .

٣- تساعد الدراسة في الكشف عن أهم الكفايات التدريبية اللازمة لمدير المدرسة ليقوموا بدورهم المطلوب ، مما يمكن المسؤولين بالتعرف عليها ، والتخطيط المستقبلي

لتدريب المديرين عليها ، وتحسينها وتطويرها بما يتلاءم مع المستجدات التربوية الحديثة .

٤- قد يفيد كل من :

أ- المسؤولين عن إدارة التدريب بوزارة التربية والتعليم على تطوير برامج تدريب المديرين وتوظيف التدريب على أساس الاحتياجات التدريبية الفعلية لمديري المدارس .

ب- المشرفون التربويون (الموجهون التربويون) في وضع قوائم الاحتياجات التدريبية ، وكذلك يمكن لمديري المدارس الاستفادة منها في إطار التدريب الذاتي بالتعرف على أهم مطالب تدريبهم على الدخول بمدارسهم لمواجهة التحديات المعاصرة .

٥- إن هذه الدراسة تقدم مجموعة من التوصيات والمقترحات لما يمكن أن تستخدم في تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية تجاه التحديات المعاصرة التي تواجهها .

مصطلحات البحث :

التحديات المعاصرة :

تعرف التحديات المعاصرة كمفهوم بأنها : " مفردة صنفها الهوية الكبيرة بين واقع المجتمع ومستقبله ، نتيجة مجموعة معقدة من الظروف والإشكاليات سواء أكانت محلية أم عالمية " (زيدان ، ٢٠٠٧ : ٢٢) .

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها : مجموعة من المتغيرات المتلاحقة والمتسارعة والجديدة التي تواجه تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري المدارس الثانوية الفنية والتي تحول بينها وبين السير المخطط لتحقيق أهدافها المرجوة ، مما يلزمها أن تتغلب عليها ومقاومتها سواء أكانت محلية أم عالمية .

مدير المدرسة :

هو الشخص المسئول عن إدارة شئون العاملين ، ورعاية الطلاب ، وقيادة العمل بالمدرسة من النواحي التربوية والتعليمية والفنية والإدارية والمالية والاجتماعية والثقافية .

الاحتياجات التدريبية: Training Needs

عرف (الطعانى ، ٢٠٠٧ : ٣٠) الاحتياجات التدريبية بأنها : معلومات واتجاهات وقدرات فنية وسلوكية يُراد إحداثها أو تغييرها أو تعديلها أو تنميتها لدى المتدرب لتواكب تغيرات معاصرة.

ويعرف (الكبيسى ، ٢٠٠٤ : ٢٣٩) الاحتياجات التدريبية بأنها " هي تلك الفجوة التي تقع بين الأداء الحالي والأداء المرغوب سواء في كمه أو نوعه أو كليهما معا " .

وعرفها (الخطيب والعنيزى ، ٢٠٠٨ : ٣٥) بأنها " مجموعة التغيرات المطلوبة إحداثها في معلومات واتجاهات العاملين ومهارتهم وسلوكهم لرفع كفاءتهم وفقا لمتطلبات العمل بما يساعد في التغلب على المشكلات التي تعترض سير العمل في المنظمة ، ويسهم في تطوير الأداء والارتقاء بمستوى الخدمات بشكل عام .

وتعرفها (الشامان ، ٢٠٠١ : ٣٨٢) بأنها " مجموع التغيرات والتطورات التي يحتاجها مدير المدرسة لتحسين أدائه الوظيفي والمتعلقة بمعارفه ومهاراته واتجاهاته " .

وتعرف الاحتياجات التدريبية بأنها " الفجوة القائمة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون عليه من المعارف والمعلومات والمهارات التي يمتلكها الفرد لجعله لائقا لشغل وظيفته الحالية بكفاءة عالية " (مقابلة ، ٢٠٠٥ : ١٢١) .

ويعرف الباحث إجرائيا الاحتياجات التدريبية بأنها " مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها أو تغييرها أو تعديلها أو تنميتها أو صقلها في مهارات واتجاهات وسلوكيات مديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث لتجعلهم قادرين على أداء مهامهم ، واتخاذ القرارات الإدارية والفنية والتعليمية على الوجه الأكمل " .

منهج البحث :

استخدم الباحث المنهج الوصفي بأساليبه وتقنياته النظرية والميدانية ، ويعد المنهج الوصفي من أفضل المناهج التي تتناسب وطبيعة البحث الحالي لما لهذا البحث من دور في استقراء ما كتب في الميدان ، وفي جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية لمدير المدارس ، وفي تحليل المفاهيم المتعلقة بالتحديات المعاصرة ، مع ترتيب تلك المفاهيم والمعلومات وتصنيفها وتفسيرها على أساس علمي .

عينة البحث :

الجدول (١) يوضح عينة البحث .

جدول (١) (*)

يوضح عينة البحث

الوظيفة	مدير مدرسة	وكيل مدرسة	الإجمالي
التعليم			
الثانوى الفني نظام السنوات الثلاث	١٥	٦٢	٧٧
الإجمالي	١٥	٦٢	٧٧

أداة البحث :

صمم الباحث استبانة طبقت على عينة البحث المختارة مديرين ووكلاء المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث لمعرفة آرائهم تجاه الاحتياجات التدريبية التي تبناها الباحث .

الدراسات السابقة (**):

من خلال الاطلاع على أدبيات البحث ، وجد أن هناك مجموعة من الدراسات يمكن أن تفيد البحث الحالي ، لذا رأينا عرضها على النحو التالى :

١-دراسة :كريستيان (Christian , 2001) .

هدفت الدراسة إلى : تحليل الطرق المستخدمة من قبل خبراء التدريب في غرب فرجينيا لتحديد الاحتياجات التدريبية للمنظمة ، والطرق المستخدمة في تقييم فاعلية التدريب .

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلى :

أنه يتم تحديد الاحتياجات التدريبية على مستوى الوظيفة ، وضعف مراعاة المسار الوظيفى ، وضعف مراعاة نتائج الأداء ، وأن (٨٣ %) من حجم عينة البحث لا يستخدمون طرق متنوعة عند تحديدهم لاحتياجات عاملهم التدريبية .

* سيرد ذلك بالتفصيل في الجزء الخاص بالدراسة الميدانية .

**رتبت الدراسات السابقة زمنيا من الأقدم إلى الأحدث .

٢-دراسة : ماثيوس وآخرون (Mathews , other., 2001) .

هدفت الدراسة إلى : التعرف على مدى استخدام أدوات الجودة ونوعية التدريب المطبق مع التركيز على تحديد وتقييم الاحتياجات التدريبية في المنظمات الحكومية وعلى التدريب نفسه .

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي :

أن فنلندا أكثر استخداماً لقوائم استقصاء الموظفين وآراء القائمين بالتدريب عند تحديد الاحتياجات التدريبية .

٣-دراسة : "البشرى ، ٢٠٠٨".

هدفت الدراسة إلى: بيان التحديات المعاصرة وأثرها على التربية والتعليم، بيان واقع المرحلة الثانوية في إعداد طلابها للمستقبل، بيان مقومات طالب المستقبل، بيان دور المدرسة الثانوية في إعداد طلابها للمستقبل.

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي :

- ضرورة العمل على تأمين احتياجات طالب المرحلة الثانوية .
- من الأهمية بمكان تجلية التحديات المعاصرة وتدريب الطالب كي يتعامل معها وفق ثوابته الدينية والوطنية .

٤-دراسة : "الغمشري ، ٢٠٠٨".

هدفت الدراسة إلى :

- توضيح مفهوم المهمة .
- إبراز التحديات المعاصرة في هذا العصر .
- بيان التطبيقات التربوية (المهمة) في المدرسة .

وكان من أهم نتائج البحث ما يلي :

- أن المهمة ينبغي أن يكون موضع البحث والعناية التربوية .
- أن المؤسسات التربوية بحاجة إلى استثمار الشباب نحو الاستفادة من معطيات العصر ومواجهة التحديات المعاصرة .

٥- دراسة : " القباطي ، ٢٠١١ .

هدفت الدراسة إلى : تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في مدينة تعز بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم ووكلائهم ، ومعرفة الفروق في الاحتياجات التدريبية وفق متغيرات : الجنس (ذكور - إناث) ، المؤهل العلمي (التربوي، غير التربوي)، الوظيفة.

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي :

هناك احتياجات تدريبية لمديري المدارس على مجالات الاستبانة جميعها وبدرجة فوق المتوسط ، كما دلت نتائج البحث على عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسط درجات الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل والوظيفة .

٦- دراسة : "القنقى ، ٢٠١١ .

هدفت الدراسة إلى : تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي في مجتمع المعرفة ، من وجهة نظر أفراد عينة البحث بمنطقة الباحة ، في مجالات توليد المعرفة ونشرها وتوظيفها والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات المشرفين حول حاجاتهم التدريبية في مجتمع المعرفة .

وكان من أهم نتائج البحث ما يلي :

- محور توليد المعرفة ظهر بدرجة كبيرة .
- أبرز الحاجات التدريبية التدريب المستمر أثناء الخدمة والتعرف على طرق التفكير الإبداعي والتدريب على استخدام أسلوب حل المشكلات ، والإلمام بأساليب الوصول للمعرفة عبر وسائل الاتصال والتقنية ، وحصل محور نشر المعرفة على درجة كبيرة وأبرزها التمكن من إعداد برامج تدريبية للعاملين بالميدان التربوي ، وتوظيف الأساليب الإشرافية لنشر المعرفة .

٧- دراسة : "السوادي ، ٢٠١١ .

هدفت الدراسة إلى : الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام بمحافظة الليث في ضوء مدخل إدارة المعرفة ، والتعرف على مستوى توفر الاحتياجات التدريبية في الأداء الفعليلمديري مدارس التعليم العام بمحافظة الليث في ضوء مدخل إدارة المعرفة .

وكان من أهم نتائج البحث ما يلي :

- أن درجة الاحتياجات التدريبية في الأبعاد الستة التي تمثل عمليات إدارة المعرفة ، تحديد وتشخيص المعرفة ، اكتساب المعرفة ، توليد المعرفة ، تخزين المعرفة واسترجاعها ، توزيع المعرفة ، تطبيق المعرفة جاء بدرجة عالية من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة البحث حول أبعاد الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغيرات المرحلة الدراسية ، المؤهل العلمي ، عدد الدورات التدريبية .

٨-دراسة : "السلمي ، ٢٠١٢".

هدفت الدراسة إلى : تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متطلبات الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر أفراد عينة البحث .
وكان من أهم نتائج البحث ما يلي :

- تبين أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية في ضوء متطلبات الإدارة الإلكترونية بمدينة مكة المكرمة في جميع مجالاتها كانت (عالية) .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات تقدير مديري المدارس الابتدائية حول احتياجاتهم التدريبية في ضوء متطلبات الإدارة الإلكترونية بمدينة مكة المكرمة وفقا لمتغير سنوات الخبرة .

٩-دراسة : "العجمي ، ٢٠١٢".

هدفت الدراسة إلى : التعرف على الاحتياجات التدريبية لعضوات هيئة التدريس ، ومن في حكمهن من وجهة نظرهن ، في مجال البحث العلمي ، وإعداد المنهج التدريسي ، وإلقاء المحاضرات .

وكان من أهم نتائج البحث ما يلي :

- عدم وعي عضوات هيئة التدريس بأهمية التدريب للأستاذ الجامعي لمواكبة التطورات الحديثة في مجال عمله .

- الحاجة للتدريب على استخدام برامج البحث المعلوماتية في مجال إعداد البحث العلمي ، تلتها الحاجة للتدريب على استخدام أساليب تدريس تهتم بتنمية مهارات التفكير العلمي ، والتدريب على استثارة الطالبة طوال فترة المحاضرة بأساليب متعددة.

١٠-دراسة : برون وآخرين (Brown , etal other , 2012) المملكة المتحدة.

هدفت الدراسة إلى : التحقق من التطوير المهني والاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام في المدارس الثانوية ومناقشة الجدول القائم حول قصور بعض برامج التطوير المهني والتدريب .

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي :

- أن معظم الأفراد المكلفين بالعمل الإداري يمتلكون المعرفة والمهارات التي تجعلهم يؤدون دورهم بشكل فعال ، كما توصلت نتائج المقابلات إلى أن زيادة الإفراط في تحديد الاحتياجات التدريبية ممن يصمم برامج التدريب تزيد من حساسية الأفراد والشعور بالإحباط من قلة فرص مشاركتهم باتخاذ القرارات المدرسية والتخطيط والتطوير .

١١-دراسة : "النايت ، ٢٠١٤".

هدفت الدراسة إلى : تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس بمحافظة بقاء بمجال تنمية المهارات الذاتية والإدارية والفنية والإنسانية والتصورية الإدراكية في ضوء مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم من وجهة نظرهم، والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في درجات تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس التي قد تعزى للخبرة الإدارية والدورات التدريبية .

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي :

- أن درجة الاحتياج للتدريب لمديري المدارس في ضوء مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم كانت بدرجة كبيرة جدا ، وفيما يتعلق بترتيب مجالات الاحتياجات التدريبية فقد جاء مجال " المهارات الذاتية " بالرتبة الأولى بدرجة كبيرة جدا ، ثم تبعه مجال " المهارات الإنسانية " بالرتبة الثانية بدرجة كبيرة جدا ، ثم تبعه بالرتبة الثالثة مجال " المهارات الإدراكية التصورية " بدرجة كبيرة جدا ، ثم بالرتبة الرابعة مجال " المهارات الإدارية " ثم أخيرا بالرتبة الخامسة مجال " المهارات الفنية " .

- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المتوسطات حول درجة الاحتياجات التدريبية وبالمجالات (المهارات الإدراكية ، الإنسانية ، الإدارية) وفقا لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدراسات العليا .

١٢-دراسة : الشيجان ، ٢٠١٥

هدفت الدراسة إلى : التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم العام بمحافظة بقاء ، وفقا للمجالات التالية : تطوير العمل الإداري والفني ، تحسين البيئة المدرسية ، إدارة شئون الطلبة ، مهارات الاتصال الفعال) .
وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- أن الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات التعليم العام بمحافظة بقاء من وجهة نظرهم ، قد جاءت بدرجة احتياج متوسطة للإدارة ككل .
- حصل المجال (تحسين البيئة المدرسية) على المرتبة الأولى ثم جال المجال : تطوير العمل الإداري والفني بالمرتبة الثانية ، وجاء في المرتبة الثالثة : مجال مهارات الاتصال الفعال ، وجاء في المرتبة الرابعة مجال : إدارة شئون الطلبة .

التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت الاحتياجات التدريبية :

اتفقت معظم الدراسات السابقة على أهمية الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في مختلف المراحل التعليمية وأهمية اكتسابها للمديرين .
ومما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة ما يلي :

١- تناول هذا البحث عددا أكثر من المتغيرات لمعرفة تأثيرها في درجة الاحتياج التدريبي لم تتناولها إجمالا أي من الدراسات السابقة ، حيث جمعت هذه الدراسة بين متغيرات أكثر من دراسة سابقة .

٢- الدراسة الحالية حددت الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث ، وتعد هذه الدراسة جديدة بالرغم من وجود دراسات مطابقة لها من حيث العنوان لكنه يختلف في المجالات التي تناولتها ، وفي المدن التي طبق فيها ، وقد استخلص نتائج ومقترحات جديدة تفيد المهتمين بالميدان التربوي وبكل مستوياتهم ، وزارة التربية والتعليم ، ومديرياتها وإدارتها بشكل عام ، ومديرو المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث .

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

- معرفة بعض الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في المراحل التعليمية المختلفة .
- التعرف على المنهج البحثي والأساليب الإحصائية .

- تصميم أداة البحث ومحاورها .
- التعرف على العديد من المراجع العربية والأجنبية التي ساعدت الباحث في تحديد مشكلة البحث ، وكتابة أدبيات البحث .
- الاستفادة من الدراسات السابقة في تفسير النتائج .

إجراءات البحث :

تحقيقاً لأهداف البحث والإجابة على تساؤلاته ، تناول البحث في إجراءاته الأجزاء التالية :

الجزء الأول : الإطار العام للبحث الذى شمل مقدمة البحث ، مشكلة البحث وتساؤلاته ، وأهدافه ، وأهميته ، ومصطلحاته ، ومنهجه ، وعينته وأداته ، والدراسات السابقة .

وتناول الجزء الثانى : الإطار النظرى للبحث الذى دار حول التحديات المعاصرة وانعكاسها على الاحتياجات التدريبية ، والاحتياجات التدريبية من حيث : المفهوم ، أهميتها ، عناصرها ، طرق تحديدها ، أساليب جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية ، مجالات العمل في الإدارة المدرسية التي تم تحديدها في استبانة قياس الاحتياجات التدريبية .

أما الجزء الثالث فهو خاص بالإطار الميدانى للبحث وتناول ما يلى : أهداف البحث ، عينة البحث ، أداة البحث ، صدق وثبات الأداة ، المعالجة الإحصائية ، عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية.

وأخيرا الجزء الرابع الذى تناول التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تساهم في سد الحاجة التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث في ضوء التحديات المعاصرة .

الجزء الثاني : الإطار النظري للبحث وربطه بالدراسات السابقة

تعانى مؤسسات التدريب في العالم العربي عامة ومصر خاصة من مشكلات عديدة تقف عائقا في طريق فاعلية نشاطاتها ، وتحقيق أهدافها التي أُنشئت من أجلها ، ولعل أبرز هذه المشكلات مشكلة تحديد الاحتياجات التدريبية حيث يبعدها عن الفاعلية ويضعف جهود التدريب، كما أن فاعلية تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقييم البرامج التدريبية يعتمد أساسا على فاعلية تحديد الاحتياجات التدريبية حيث يترتب عليها تحديد النوع المطلوب من التدريب ، ومن يحتاج إليه ، ومستوى الأداء المطلوب لمواجهة أهداف محددة ، كما يترتب على تحديد

الاحتياجات التدريبية القضاء على الفجوة بين متطلبات الوظيفة وما يملكه العاملين من مهارات .

ويبين (الأحمد ، ٢٠٠٤ : ٩٧) أن قبل تحديد الحاجات التدريبية يلزم الأمر القيام بالآتي:

- ١- التعرف على مستوى الأداء الحالي للمتدربين .
 - ٢- وضع معايير واقعية لأداء المتدربين .
 - ٣- توفير وسائل وأدوات واختبارات موضوعية لقياس أداء المتدربين .
 - ٤- اشتراك المتدربين في عملية تخطيط وتنفيذ برامج التدريب .
 - ٥- إقناع المتدربين بأهمية وفائدة التدريب أثناء الخدمة .
- ويرى الباحث أن العالم يموج من حولنا - ومصر جزء منه - بالعديد من التحولات والتحديات المعاصرة التي لها تأثيرات قوية على تحديد الاحتياجات التدريبية ، وتمثل هذه التحولات تحديات قوية لا بد من مواجهتها ، وهذه التحديات المعاصرة يمكن إيجازها فيما يلي :
- ١- تحدى الثورة العلمية والطفرة التكنولوجية :

اهتمت دول العالم المتقدمة والنامية على حد سواء بمراجعة أنظمتها التعليمية بحثاً عن مواضع الخلل والقصور وتولدت قناعة لدى المسؤولين بأن المؤسسات التعليمية التقليدية لم تعد قادرة على القيام بمسؤولياتها في عصر الثورة العلمية والطفرة التكنولوجية ، الأمر الذي يؤدي إلى استحداث أنظمة تعليمية تتلاءم مع طبيعة التطور العلمي والتكنولوجي (عبد السلام ، ٢٠٠٨ : ٢١) .

وهذه الثورة العلمية التي جعلت العالم قرية كونية صغيرة ، بفعل ما أحدثته هذه الثورة في مجالات الاتصال ، ولقد أصبحت تكنولوجيا المعلومات وبالأخص الحاسوب والإنترنت والبريد الإلكتروني جزءاً من حياتنا اليومية ، حيث دخلت كافة ميادين العمل والتعليم ، لذلك قام العديد من الدول المتقدمة والنامية بوضع وتطوير خطط استراتيجية لتكنولوجيا المعلومات ، ومن ضمنها جعل الحاسوب وشبكة الإنترنت عنصراً أساسياً في المنهج التعليمي (محمود ، ٢٠٠٨ : ١) .

ومن ثم فقد أحدثت ثورة تكنولوجيا المعلومات ثورة مقابلة في التعليم المدرسي ، كما فرضت تلك الثورة على المدارس الثانوية إجراء مراجعة لبرامجها التدريبية ومناهجها لمساعدة

مديري المدارس الثانوية على امتلاك المهارات المطلوبة والتي تؤهلهم للعيش في مجتمع تكنولوجيا المعلومات (المراتب ، ٢٠٠٩ : ٣ - ٤) . وذلك من خلال تزويدهم بالمهارات والقدرات التي تمكنهم من الاستمرار في التعليم ، ليتمكنوا من مواكبة كل جديد والاطلاع على كل حديث في شتى العلوم والمعارف الإنسانية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، ٢٠٠٣ : ٤٧) .

وتعتمد السمة الرئيسية للثورة العلمية والطفرة التكنولوجية - التربية وإعادة تشكيل العقل - على الخبرة العلمية التي تمتلكها الشعوب ، وأن الثورة العلمية نتج عنها علوم جديدة وتخصصات حديثة ، لم يسبق للبشرية معرفتها ، مما ولدت تحديات معاصرة حقيقية فرضت نفسها على أجندة التطوير بالنسبة للنظام التعليمي ، وهذا ما أكدته دراسات : (السوادي ، ٢٠١١) ، و (الزهراني والمعاطة ، ٢٠٠٩) ، و (عبدروس ، ٢٠٠٧) ، و (الحبشي ، ٢٠٠٦) إلى أنه برزت حاجات جديدة للمجتمع يجب على نظام التعليم الثانوي الفني نظام السنوات الثلاث أن يأخذها في الاعتبار مثل :

- ١- ربط التعليم الثانوي الفني بسوق العمل .
 - ٢- الأخذ بمبدأ التعليم المستمر ليكون النمط السائد في المجتمع المصري ، وذلك من خلال تزويد مديري المدارس الثانوية الفنية بالاحتياجات التدريبية اللازمة ليتمكنوا من مواكبة كل حديث في شتى المعارف الإنسانية .
- وتأسيسا على ما سبق يرى الباحث أنه إذا كانت المعرفة هي محرك مجتمع المعرفة ، فالتعليم وقودها ، وإذا كانت التكنولوجيا هي الآلة الجديدة لعدم المساواة الاجتماعية فالتعليم هو أعظم الوسائل لتحقيق هذه المساواة ، لذلك لا يمكن الحديث عن فرص اللحاق بمجتمع المعرفة من دون وجود نظام تعليمي كفاء ومؤسسات تعليم راقى يواكب معايير الجودة العالمية ، ومن التحديات التي تفرضها تحدى الثورة العلمية والطفرة التكنولوجية أيضا : توفير أسهل السبل للوصول إلى المعلومات في أي مكان في العالم يمكن الوصول إليه ، استقبال وحفظ وتداول ومعالجة واسترجاع وبت المعلومات عن طريق الحاسوب ، سيادة العلم بحيث أصبح يحكم من خلاله على مدى تقدم الأمم والشعوب ، تطوير التعليم والمناهج من خلال الأبحاث التي عملت في هذا الميدان .

٢ - تحديات العولمة أو الكوكبية :

العولمة واقع لا يجدى معه أسلوب الرقص ، إنه تيار بدأ بالمجال الاقتصادي وامتد إلى المجال السياسي والمجال الثقافي ، وهذا الواقع يعد حقيقة ماثلة أمامنا لا مجال لإنكارها كما لا يجوز لنا أن نتجاهل أننا لا نعيش وحدنا في هذا العالم ، وإنما نعيش الآن في عصر ثورة المعلومات والاتصالات ، والثورة التكنولوجية ، وفي عصر السماوات المفتوحة ، وهذا يعنى أنه لا مجال للانزلال أو التوقع (زقروق ، ١٩٩٩ : ٩) فنحن أمام واقع وواجبنا هو أن نتعامل معه ، وهذا الواقع ليس كله شرا ، وليس كله خيرا ، ومن هنا ينبغي التعامل معه على هذا الأساس.

وقد نتج عن ظهور العولمة ، تحديات جديدة للمجتمع وجب على نظام التعليم والتعليم الثانوى الفني جزء فرعى منه الوفاء بها ، ولم يتحقق ذلك إلا من خلال تطويره لمواكبة مجتمع المعرفة ، وهذه التحديات حددتها دراسات : (الفاتح ، ٢٠٠٥) ، و (كامل ومجاهد ، ٢٠٠٥) ، و (البادى ، ٢٠٠٥) ، و (السلى ، ٢٠١٢) على النحو التالى:

أ - الحاجة إلى توظيف عمالة متعددة المهارات .

ب - تزويد مديرى المدارس بالتخصصات الجديدة في فروع المعرفة المختلفة من خلال البرامج التدريبية .

ج - تزويد مديرى المدارس الثانوية بمهارات التخطيط المدرسى الاستراتيجي وإدارة الوقت ، وإدارة التغيير التربوى ، وحل المشكلات واتخاذ القرارات .

د - تزويد مديرى المدارس الثانوية بالمهارات المتنوعة التي تكسبه القدرة على مواجهة التغيرات المختلفة ، والتعامل مع العولمة بصورة إيجابية تحفظ للمجتمع هويته .

هـ - تزويد مديرى المدارس الثانوية بمهارة فن الاتصال والتواصل مع الآخرين والتخاطب معهم ، ونقل الأفكار والثقافات والاستفادة من أفكار وثقافات الآخرين .

و - إكساب مديرى المدارس الثانوية إدارة تطوير الذات ، وتنمية البحث والتجريب ليوكب التحولات والمتغيرات الحديثة .

ومن التحديات التي تفرضها العولمة في مجال التدريب هي :

انتشار ظاهرة التعليم عن بعد ، والتعليم الإلكتروني ، المشكلات المتعلقة في كيفية الحفاظ على الهوية الوطنية أمام التدفق الهائل للمعلومات ، وأفكار والبرامج التي تعبر عن

ثقافات وقيم أخرى ، وتهيئة أفراد المجتمع بأسس متينة تساعد على الانفتاح الواعي على الثقافات الأخرى ، وبما يقلل من التأثيرات السلبية والاستفادة من تجارب الغير .

٣- التطورات والتغيرات المعاصرة لسوق العمل :

شهد سوق العمل في السنوات الأخيرة تطورات كبيرة وتحولات واسعة - تحديات كبيرة - برزت بصورة جلية في مظاهر عدة أشار إليها (حبيب ، ٢٠٠٩ : ٥٩) على النحو التالي :

١- ظهور الشركات العابرة للقارات ، والتي استطاعت أن تكسر حاجز الزمان والمكان ، وأن تغزو الأسواق العالمية بمنتجاتها .

٢- دخول التقنية الحديثة في عملية الإنتاج والتسويق .

٣- إنشاء منظمة التجارة العالمية والتي تقوم على فتح الأسواق وتحرير التجارة بين الدول .

٤- ظهور التكتلات الاقتصادية (الدولية والإقليمية) والتي تشكل قوى اقتصادية قادرة على التحكم بالأسواق العالمية .

٥- ظهور التجارة الإلكترونية .

وقد أوصت دراسة (44 : 2005 , Tom Karmel) على أهمية مواجهة مظاهر

التغيرات المعاصرة في سوق العمل كما يلي :

١- الربط المؤسسي : أي البنية الإدارية والقانونية الرسمية التي تعمل على ربط التعليم

الثانوى الفني والتدريب المهنى بسوق العمل ، ويشمل عقود التدريب والحزم التدريبية ، ومجالس المهارات الصناعية .

٢- تطوير المهارات العامة ، أي أن التعليم والتدريب يزيدان رأس المال البشرى للفرد .

٣- ديناميات سوق العمل : ويتضمن هذا الجانب أشياء مثل : الحراك المهنى ، التناقض

بين المهنة المحدودة والمهارات العامة والطرائق التي يتغير بها التعليم المهنى

والتدريب ليعكس التغيرات في بنية سوق العمل والطريقة التي يختار فيها المتدربين

التدريب .

وأكدت دراسة (الرومى ، ٢٠٠٥ : ١ - ٤) لتلك التطورات والتغيرات المعاصرة لسوق

العمل ، التي بدأت تتغير مفاهيمه وحاجاته (أي سوق العمل) ، بل لم يعد سوق محلى بل

إنه واقع العولمة (Globalization) ظهر ما يسمى بسوق العمل العالمى ، حيث

يستطيع الفرد البحث عن عمل في دولة غير دولته والقيام بذلك العمل وهو في دولته ، إلى جانب ذلك بدأ سوق العمل يتحول من سوق زراعي وصناعي إلى سوق خدمي (Service Sector) بشكل كبير ، وهذه التطورات والتغيرات تتطلب مهارات جديدة مثل المهارات الشخصية والفنية والتقنية ومهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين .

وتأسيسا على ما سبق يرى الباحث أن من أهم ملامح التطورات والتغيرات المعاصرة لسوق العمل الاهتمام بتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية ، لذلك فقد أصبح من الأهمية بمكان التطوير المستمر للنظام التعليمي والتعليم الثانوي الفني جزءا فرعيا من النظام التعليمي وعليه:

- يحتاج التعليم الثانوي الفني إلى تعديل وتطوير حتى يواكب متطلبات سوق العمل .
- نظام التعليم الثانوي الفني يجب أن يكون مرنا ومستجيبا للتغيرات في سوق العمل .

٤- تحدى التنافسية :

تختلف طبيعة التنافسية العالمية في هذه الأيام عما كانت عليه في القرون السابقة ، حيث كان التصارع بين الدول يهدف إلى السيطرة على المستعمرات والمواد الخام ، أما الآن فالتنافسية اتجهت إلى احتكار الأسواق واجتذاب المستهلكين ، ومن أجل هذا لم يعد من مصلحة الدول المتقدمة أن تقوى أو تدعم الصناعات في الدول النامية ، لأنها تريد أسواقا لتصريف منتجاتها، وعملت هذه الدول المتقدمة من أجل حماية منتجاتها إلى تشكيل اتحادات كبرى مثل السوق الأوروبية المشتركة ، وتوقيع اتفاقية الجات التي وضعت منذ تأسيسها عام (١٩٨٤) ضرائب جمركية كبيرة على السلع المنافسة ، واتفاقية الأيزو التي تأسست منذ عام (١٩٨٧) ووضعت مواصفات دقيقة للمنتجات التي تتميز بالجودة والإتقان (مدبولي ، ٢٠٠٧ : ٤٦٤ - ٤٨٨) ، وبناء على هذه الاتفاقيات ظهرت عناصر المنافسة - التنافسية - والجودة والتميز كعناصر تتحكم في اقتصاد السوق ، مما يكرس المزيد من التبعية والتخلف الاقتصادي ، وأصبحت الدول التي تمتلك ميزة نسبية في الإنتاج والجودة تحكم الأسواق العالمية ، وتمارس ضغوطا على الشعوب والدول الأخرى لتبقى على سياسة التابع والمتبوع من خلال خطة المنتج والمستهلك ، ومن هنا تأتي أهمية التعليم الثانوي الفني في امتلاك مقومات الموجة الثالثة من تكنولوجيا واتصالات ومعرفة متطلبات السوق المحلية والعالمية ،

وقوانين السوق ، وهذا يدعو التعليم الثانوى الفني إلى اتخاذ مجموعة من الإجراءات التالية :
(الهاشمى والعزاوى ، ٢٠٠٧ : ١٢٥)

أ- توفير قواعد بيانات عن احتياجات سوق العمل بتخصصاته واحتياجاته المستقبلية لتكون في متناول مديري المدارس .

ب- استحداث تخصصات جديدة تتلاءم مع احتياجات سوق العمل .

ج- التوصيف الدقيق للمهن الحالية والمستقبلية .

د- تزويد مديري المدارس بالمهارات اللازمة طبقا للتوصيف المهني العالمي .

هـ- تزويد مديري المدارس بمهارات البحث عن المعرفة من مصادرها المتعددة .

و- إكساب مديري المدارس بمهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين.

٥ - تحدى ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات :

هذه الثورة وثيقة الصلة بالثورة العلمية والطفرة التكنولوجية ، بل هي في حقيقتها أحد تجلياتها ، وخاصة في شقها التطبيقي ، وعلى الرغم من أن هذه الثورة في تكنولوجيا المعلومات لها فوائدها العديدة ، إلا أن هناك العديد من التحديات التي تفرضها على المجتمعات ، والتي أشار إليها (محمود ، ٢٠٠٨ : ٧٤ - ٧٦) على النحو التالي :

أ- تحديد ضعف القدرة على التنبؤ المطلق .

ب- التبعية التكنولوجية والانصهار الحضارى .

ج- التغير المستمر .

د- البطالة واختفاء مهن ووظائف وظهور مهن ووظائف جديدة .

هـ- التوسع الكمي على حساب النوعي .

و- جمود المناهج وتركيزها على المعلومات دون التطبيقات .

وأن هذه الثورة ألقت بالعديد من المسئوليات والأدوار على مؤسسات التعليم بعامة والتعليم الثانوى الفني بخاصة ، وذلك حتى يمكن الاستفادة القصوى من هذه الثورة في واقع المجتمع وحياة الناس ، وحتى يمكن تلاشى تأثيراتها السلبية ، من هذه الأدوار حددها (محمود ، ٢٠٠٨ : ٧٦ - ٧٨) في الآتى :

أ- إكساب الفرد مهارات : الاتصال والتواصل مع الآخرين .

ب- دعم المعرفة الشمولية ، والتنوع في المهارات .

- ج- الاهتمام بنشر الثقافة العلمية .
- د- ربط التعليم -الثانوى الفني - باحتياجات سوق العمل وقطاعات الإنتاج .
- هـ- ربط التعليم -الثانوى الفني - بالبيئة الخارجية .
- و- توطين التكنولوجيا داخل المجتمع ، فالقضية الجوهرية ليست في نقل واستيراد التكنولوجيا من الخارج ، لكن في كيفية التعامل معها وتوظيفها والحد من التبعية الغربية .

وتأسيسا على ما سبق يرى الباحث أن هذه الثورة انعكست على احتياجات سوق العمل ، وذلك من خلال ما أفرزته هذه الثورة من تغيرات وتحولات على طبيعة المهن والوظائف التي يحتاجها سوق العمل ، ومثل هذه التغيرات والتحولات في المهن والوظائف يخلق حاجات جديدة في القوى العاملة ، وبالتالي على التعليم الثانوى الفني أن يتلاءم مع الحاجات التدريبية الجديدة ، ومن هذا المنطلق تعد هذه التغيرات والتحولات من أهم مبررات ودواعي توجيه التعليم الثانوى الفني نحو مجتمع المعرفة .

الاحتياجات التدريبية :

مفهوم الاحتياجات التدريبية :

تعد الاحتياجات التدريبية عاملا أساسيا من عوامل نجاح التدريب الذى يساهم في رفع مستوى الأداء في جميع المؤسسات .

يشير (الطعانى ، ٢٠٠٧ : ٢٩) بأن " الاحتياجات التدريبية تمثل الحلقة الأولى والأساسية من سلسلة حلقات مترابطة تكون العملية التدريبية وإهمال قياس الحاجات التدريبية بالأسلوب العلمى أو عدم تحديدها بدقة يهدد الأساس الأول والركيزة الأولى التي يبنى عليها أي برنامج تدريبي " .

ويعرف (مصطفى والسيد ، ٢٠٠٢ : ٢١٣) الاحتياجات التدريبية بأنها " جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء العاملين في مؤسسة ما لأى سبب من الأسباب والتي يجب أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء العاملين بما يعمل على تحسين هذا الأداء .

وتعرف (مقابلة ، ٢٠٠٥ : ١٢٢) الاحتياجات التدريبية بأنها " مجموع التغيرات كمأ ونوعا المطلوب إحداثها في معارف الأفراد والعاملين ومهاراتهم واحتياجاتهم وسلوكهم ، لأجل بلوغ مستويات الأداء المطلوب وتحقيق بيئة العمل المناسبة التي ترغب فيها المنظمة ، أي

أن الاحتياجات التدريبية تمثل الفجوة القائمة بين مستوى القدرة على الأداء من قبل الأفراد العاملين ومستوى الأداء المطلوب بلوغه ، ومن ثم فالب برامج التدريبية يجب أن تصمم بالشكل الذى يضمن تغطية هذه الفجوة بين المستوى الفعلى والمستوى المرغوب في تحقيقه .

ويرى (هيجان ، ٢٠٠٨ : ١٢) أن مفهوم الاحتياجات التدريبية يتعلق ببعدين زمنيين هما الحاضر والمستقبل وما يجب أن يكون عليه في فترة زمنية مقبلة عاجلة أو بعيدة المدى ، أما الوضع الحالي فيعبر عن :

- نواحى معرفية أو معلومات أو اتجاهات ناقصة يراد تكملتها .
 - ضعف في الأداء أو العلاقات التي يراد علاجها أو تفاديها .
 - مشكلة محددة (تنظيمية - إنسانية) يراد حلها ، وهذا ما يسمى بالتدريب المستمر ، أما فيما يتعلق بما يجب أن تكون عليه الحال في المستقبل فهو تكملة هذه الجوانب أو تعديلها أو تغييرها .
- وقد عرض بعض المؤلفين هذه التعاريف على شكل معادلة حسابية ومنهم (موسى ، ٢٠٠٩ : ٤٢) :

- الاحتياجات التدريبية = احتياجات إنجاز العمل - الأداء الفعليلشاغلى الوظيفة .
 - الاحتياجات التدريبية = الأداء المطلوب - الأداء الموجود .
 - الاحتياجات التدريبية = الأداء المتوقع - الأداء الممارس .
- ويرى الباحث من خلال التعاريف السابقة لتحديد الاحتياجات التدريبية بأنها عملية تحديد جوانب القصور الحالية لأى العاملين والعمل على إحداث التغيير أو التطوير في معارفهم ومهاراتهم وسلوكياتهم بالمؤسسة بما يمكنهم من أداء عملهم بجودة عالية ، كما أنها تشمل جوانب التطوير والتحسين التي تواكب المتغيرات المتوقعة حدوثها في المستقبل بالإضافة إلى كونها تشمل جوانب القصور .

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية :

إن تحديد الاحتياجات التدريبية هو الخطوة المهمة لضمان نجاح أي برنامج تدريبي ، لأنها بمثابة التشخيص الذى يسبق تقرير نوع العلاج ومقداره ، وتحديداه وفق أسس علمية يساعد مخططى برامج التدريب في تصميم برامج تدريبية ناجحة ذات أهداف محددة ودقيقة وأقرب إلى الواقع .

ويرى (الخطيب، ٢٠٠٦: ٢٠) أن تحديد الاحتياجات أهمية بالغة تتمثل في الآتي:

- رفع كفاءة العاملين .
 - المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الوجهة الصحيحة .
 - تبين الفئة المستهدفة من التدريب .
- وأضاف (الطعاني ، ٢٠٠٧ : ١٢١) أن للاحتياجات التدريبية أهمية كبرى في نجاح التدريب تتمثل فيما يلي :

- تساعد المسؤولين عن البرامج التدريبية وتنفيذها على التخطيط الجيد ، وتقديم الاحتياجات التدريبية حاضرا ومستقبلا .
- أن الاحتياجات التدريبية تعطى ضوءا كاشفا عن مستوى الأفراد المطلوب تدريبهم وعددهم ، في مجال التدريب المطلوب .
- إن تخطيط التدريب على أساس واقعي للاحتياجات التدريبية الفعلية تتيح الفرص العادلة لتقدم العاملين وزيادة كفاءتهم وتحسين أداءهم .

وإن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية يتمحور حول الأسئلة التالية : (الشريعة ،

٢٠٠٣ : ٢٩)

- أين يقع التدريب ؟
- من يجب تدريبهم ؟
- ما هو المحتوى التدريبي ؟
- ما هي الآثار المتوقعة من وراء التدريب ؟
- متى ستنعكس نتائج التدريب بصورة ملموسة ؟

وخلص الباحث من خلال ما سبق إلى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في النقاط

التالية:

- تحقيق أي برنامج تدريبي لأهدافه يقوم في الأساس على مدى تلبيته للاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث وليس على ما يقدم من معارف ومهارات ومعلومات .
- إن تحديد الاحتياجات التدريبية يسهم في تحديد أوجه القوة والضعف لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث .

- إن تحديد الاحتياجات التدريبية أساس لتحديد الفئة المستهدفة من مديري المدارس الثانوية وتحديد نوعية البرامج المقدمة لهم .
- عدم التعرف على الاحتياجات التدريبية مسبقا يؤدي إلى ضياع الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب .

عناصر الاحتياجات التدريبية :

تتمثل في ثلاثة عناصر رئيسة ، حيث يحدد (صادق ، ١٤١٣ هـ : ١٣) هذه العناصر بما يلي :

- ١- المعلومات : وتعنى الحصول على معارف وأفكار جديدة .
- ٢- المهارات : وتعنى اكتساب الفرد القدرة على استخدام وسائل جديدة بطريقة فعالة .
- ٣- السلوك : وتعنى تكوين مسلك ذهنى أو عادة فكرية إيجابية ، وهذا يتطلب محو قيم واتجاهات قديمة قبل تثبيت هذه الاتجاهات الجديدة .

طرق تحديد الاحتياجات التدريبية :

يجمع الكثير من الباحثين على وجود ثلاث طرق رئيسية يمكن من خلالها تحديد الاحتياجات التدريبية لأى منظمة إدارية بشكل عام وهى : تحليل التنظيم ، وتحليل الوظيفة (العمل) ، وتحليل الفرد ، وقد تناول الباحث هذه الطرق الثلاث بإيجاز كما يلي:

١- تحليل التنظيم (المنظمة) : Organization Analysis .

٢- تحليل الوظيفة (العمل) : Job Analysis .

٣- تحليل الفرد : Individual Analysis .

١ - تحليل التنظيم (المنظمة) : Organization Analysis

عند تحليل التنظيم بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية فإن التركيز ينصب على معرفة المكان (القسم أو الإدارة أو الفرع) الذى يحتاج إلى تدريب (وماهية هذا التدريب) لمعالجة المشاكل التي يعانى منها ، وعند تحليل التنظيم فإنه يلزم التفرقة بين جانبين رئيسيين هما : تحليل الهيكل التنظيمى ، وتحليل المناخ التنظيمى (خبراء بمبك ، ٢٠٠٦ : ٢٢ - ٢٣) .

أ - تحليل الهيكل التنظيمى (تحليل التنظيم) :

يقصد بتحليل التنظيم العملية التي يتم بها تحديد التدريب المناسب من خلال تحليل ودراسة سمات أو أبعاد المنظمة (No , Hollenbeck , Gerhart and Wrigh , 27 : 2004).

ومن عناصر تحليل الهيكل التنظيمي ما يلي :

- استحداث وظائف جديدة (تحليل أهداف المؤسسة) .
 - إلغاء وظائف قائمة .
 - استحداث تقسيمات تنظيمية جديدة (استحداث أنشطة جديدة) .
 - إلغاء تقسيمات تنظيمية قائمة (إلغاء أنشطة قائمة) .
 - إدماج تقسيمات تنظيمية في بعضها البعض .
 - تغيير الموقع التنظيمي لبعض الوظائف (تحليل التغيرات المتوقعة في نشاط المؤسسة).
 - اختلال الهيكل الوظيفي إما بزيادة الأفراد عن الوظائف أو نقص الأفراد عن الوظائف (دراسة تركيب القوى العاملة) .
 - تحليل معدلات الكفاءة .
 - تحليل الخريطة التنظيمية للمؤسسة .
- ب - تحليل المناخ التنظيمي :

هناك عدة طرق يمكن للباحث أن يتبعها لتحليل المناخ التنظيمي منها ما يلي :

- شكاوى العاملين .
- الملاحظة الفعلية لسلوك الموظفين .
- معدل دوران العاملين .
- إجراء المقابلات مع الموظفين .
- معدلات الغياب والتأخير عن مواعيد العمل .
- معدل الحوادث وإصابات العمل .
- ضعف الانتماء وإصابات العمل .
- ضعف الانتماء والولاء للمنظمة .
- الاستقصاءات المكتوبة .

- الوقت الضائع .
- الإنتاجية .
- اقتراحات الموظفين والشكاوى .

إن نتائج تحليل الاحتياجات التدريبية للمؤسسة تمكن المديرين لها من تحديد المواقع الأكثر حاجة للتدريب ، وبالتالي توظيف الموارد المتاحة بالطريقة الفضلى ، وهذا يعنى أن هناك سلم أولويات للتدريب ، وهناك العديد من الطرق المستخدمة لجمع المعلومات لتحليل احتياجات التدريب حتى ينطلق من الحقائق . ومن أكثر الأساليب (الطرق) استخداما : نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات أو SWOT ، وفى هذا التحليل يُنظر إلى كل القضايا الداخلية والخارجية في المؤسسة ويهتم بالتأثيرات المتوقعة لها . وتحليل البيانات الداخلية (IND) ، وتضم مصادر المعلومات في هذا النوع من تحليل البيانات الداخلية للمؤسسة ، من خطة العمل، ومخزون القوى البشرية ، ومخزون المهارات ، وغيرها من مصادر المعلومات الداخلية عن المؤسسة (Brooks , 2001 : 168) . وفيما يلي عرضا موجزا لأبرز طريقتين من طرق تحليل الاحتياجات التدريبية للمؤسسة وهما نقاط القوة والضعف ، والفرص والتهديدات (SWOT) وتحليل البيانات الداخلى كما وردت في (Brooks , 2001 : 190) كما يلي:

أ- نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات أو (SWOT) :

أشار بروكس (Brooks , 2001 : 190) إلى أن هذا التحليل ينظر إلى كل القضايا الداخلية والخارجية في المؤسسة ويهتم بالتأثيرات المتوقعة لها من خلال أربعة جوانب أساسية وهى :

- نقاط القوة : مثل قوة عاملة ماهرة ، إدارة فعالة ، تدريب فعال ، أي جميع الأدوار التي تجعل من المؤسسة ناجحة .
- نقاط الضعف : عكس نقاط القوة مثل : مهارات ضعيفة ، منتجات رديئة ، منافسة شديدة ، غياب العاملين ، أي الأشياء التي لا تريدها المؤسسة .
- الفرص : هي الفرص المتاحة للمؤسسة وهي التي تعطى للمؤسسة قوة واستقرار .
- التهديدات : قد تكون اقتصادية كما في حالة الكساد ، أو سياسية كما في أحوال الحروب ، أو أثناء تغيير القوانين ، أو تكون اجتماعية ، كنقص الطلب على

منتجات المؤسسة ، أو تقنية مثل انتهاء صلاحية الأجهزة المستخدمة في الإنتاج والحاجة إلى تبديلها .

ب -تحليل البيانات الداخلية (IDA) ، حيث تضم هنا ما يلي :

- خطة العمل بما فيها رسالة المؤسسة والأهداف والأغراض .
- مخزون القوى البشرية : العمر والجنس ومدة الخدمة .
- مخزون المهارات .
- مؤشرات بيئة المؤسسة مثل : الغياب ، الحوادث ، الإنتاجية ، الانضباط ، الشكاوى ، حلقات الجودة ، مسح الاتجاهات ، وهذه القائمة غير نهائية إذ يمكن الاستفاضة في كل عنصر من عناصرها وتفصيلها إلى عناصر أكثر دقة .

٢- تحليل الوظيفة (العمل) أو المهمة :

يركز هذا الأسلوب على دراسة وتحليل الوظيفة المؤداة من قبل الفرد من حيث واجباتها ومسئولياتها ، وظروف أدائها ، وعلاقاتها بالوظائف الأخرى ، والمهارات والمعارف والسلوكيات اللازمة لأدائها ، ومعايير الأداء المطلوب تحقيقها من شاغلها ، وذلك بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية التي يتطلبها إشغال وظيفة محددة (أبو شيحة ، ٢٠٠١ : ٢٧٣) .
وهنا تجرى مقارنة وصف الوظيفة بمواصفات شاغل الوظيفة واستنباط أهم المعارف والقدرات والمهارات والصفات التي تنقص شاغلي الوظيفة .

أما طرق تحليل الوظيفة فهي كثيرة وقد حدد (ياغي ، ٢٠١٠ : ٨٧) العناصر الأساسية التي تشملها عملية تحليل الوظائف فيما يلي :

- ١- اسم الوظيفة وموقعها في الهيكل التنظيمي .
- ٢- خلاصة الوظيفة أي جملة أو جملتين تعطى فكرة عامة عن الوظيفة .
- ٣- المهام المطلوبة .
- ٤- علاقة الوظيفة بالوظائف الأخرى في الهيكل التنظيمي (ما فوقها وما تحتها مباشرة) .
- ٥- الإشراف : أي عدد الذي يشرف عليهم شاغل الوظيفة وأسماء وظائفهم .

٣ - تحليل الفرد :

ينصب هذا التحليل على الفرد العامل وليس على الوظيفة ، وتستخدم في هذا المدخل أو الطريقة أسلوب الملاحظة أو المقابلة أو تقارير تقييم الأداء ، أو توزيع قوائم رصد الاحتياجات التدريبية على عدد الأفراد ، بمعنى أن تحليل الفرد (الموظف) يبحث عن الإجابة عن سؤال : من يحتاج التدريب ؟ وماذا يحتاج ؟ ويتم ذلك من خلال التعرف على السيرة الذاتية للموظف (المؤهلات - الخبرات - التدريب السابق - القدرات - تقييم الأداء الرسمي وغير الرسمي) (هلال ، ٢٠٠٣ : ٦٥) .

ويرى الباحث أن من الضروري مشاركة مديري المدارس في تخطيط وتصميم برامجهم التدريبية وهذا يجعلهم قادرين على التعرف على احتياجاتهم التدريبية وتقييم نتائج البرامج التدريبية التي يلتحقون بها بثقة أكبر ، وخبرة أوسع .

أساليب جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية :

تتنوع الأساليب التي يتم من خلالها جمع البيانات بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية حيث حصر بعض الكتاب والباحثين (والدراسات) في مجال التدريب ما يقارب من (٦٠) طريقة أو أسلوب لجمع البيانات ومنهم : (عليوة ، ٢٠٠٤ : ١٢٢) ، و(توفيق ، ٢٠٠٥ : ٢٦٢ - ٢٦٥) ، و(الحمداني ، ٢٠٠٦ : ٢٣٦) ، و(الطعاني ، ٢٠٠٧ : ١٧٨) ، و(الغامدي ، ٢٠٠٨ : ٤٠) ، ويأتي هذا النوع والتباين ليتناسب مع درجة تعقد الاحتياجات أو بساطتها أو المرحلة التي تمر بها المنظمة أو حجمها وعدد الموظفين فيها ، وفيما يلي حصر الأساليب الأكثر شيوعا واستخداما لجمع البيانات .

جدول (٢)

الأساليب العامة لجمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية

الطريقة (الأسلوب)	مزاياها	عيوبها
المقابلة Interview	- تعطى فرصة كافية لإبداء الرأي ، وتقديم الاقتراحات في حرية تامة . - تظهر شعور الأفراد نحو أسباب المشاكل والحقائق المتعلقة وطرق حلها . - أكثر الأساليب جمع لجمع المعلومات.	- تتطلب وقتا طويلا ، وارتفاع التكلفة - لا يمكن تطبيقها إلا على عدد محدد . - الحرج بالنسبة للفرد لأنه يتوقف عليه مستقبله .
الاستقصاء (الاستبانة) Questionnaire	- يصل إلى عدد أكبر من الناس ووقت قليل . - يعطى فرصة للفرد بإبداء الرأي دون خوف أو ضغط . - مرونة التطبيق والاستخدام . - يعطى بيانات مركزة وملخصة. - يمكن تطبيقها فرديا وجماعيا . - أقل جهدا وتكلفة .	- لها فاعلية محدودة للوصول إلى أسباب المشاكل والحلول الممكنة - لا تعطى دليلا كافيا للتعبير الحر عن الإجابات غير المنتظرة .
الاختبارات Tests	- وسيلة لتحديد أوجه القصور في الأداء . - اختيار = أفضل = المرشحين للوظيفة . - نتائجها = سهلة = المقارنة والتسجيل. - قد تكون شفوية أو تحريرية . - مستنبطة من قائمة الاستبانة.	- الاختبارات التي تصلح في فترات معينة قد لا تصلح في فترات أخرى . - تعطى مؤشرات عامة ولا تعتبر نهائية في تقييم أداء الفرد .
تحليل المشكلات	- تزيد من التفاهم والاتفاق التام . - تعتبر وسيلة جيدة للتدريب . - تساعد في عمليات التدريب المطلوبة .	- تستنفذ وقتا طويلا وباهظة التكاليف. - يصعب حصر النتائج .
تحليل الوظيفة	- تقدم معلومات معينة ودقيقة عن الوظائف والأداء . - ترتبط ارتباطا وثيقا بالوظائف المعنية. - تقسم العمل إلى خطوات لتسهيل التدريب والتقييم .	- تستنفذ وقتا طويلا . - تكشف عن احتياجات الأفراد التدريبية ولكنها لا تكشف الاحتياجات العامة للمؤسسة .
الملاحظة Observation	- لا تتطلب أي نوع ممن هم تحت الملاحظة، أي أن سلوكهم يكون تلقائيا . - المعلومات التي يتم الحصول عليها تأخذ مصداقية أكبر .	- قد تتدخل أحيانا بعض العوامل الوقتية التي تؤثر على السلوك والمواقف أثناء الملاحظة . - تحتاج لوقت طويل .
دراسة السجلات والتقارير Study of Repots and Records	- تقدم أحسن الحلول لنقاط الضعف . - تظهر مشاكل الأداء بوضوح تام . - تظهر مواطن الضعف التي يمكن علاجها بالتدريب بشكل ممتاز . - يسهل تجميعها دون إعاقة للعمل وبأقل جهد .	- التعامل مع بيانات ومعلومات التقارير والسجلات يحتاج إلى محلل بيانات ماهر . - غالبا لا تظهر أسباب المشاكل أو الحلول الممكنة . - لا تتمخض عن حالات كافية (مثل حالات عدم الموضوعية) حتى تأخذ في الاعتبار .
قوائم الاحتياجات التدريبية	- توفير معلومات على قدر كبير من الدقة ، من خلال قائمة الاحتياجات التدريبية . - العاملين يقوموا بتحديد حاجاتهم بأنفسهم. - توضيح مواطن القوة والضعف لمسنولى التدريب A list of training needs	

مجالات العمل في الإدارة المدرسية التي تم تحديدها في استبانة قياس الاحتياجات التدريبية :

مما لا شك فيه أن الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية لم تعد تقتصر على تحسين العملية التربوية والتعليمية من خلال الاهتمام بطرائق التدريس فقط ، بل أصبح الأمر يتطلب التوسع في مجالات متعددة تتصل بشكل مباشر أو غير مباشر بالعملية التربوية ، وقد استعرض الباحث فيما يلي لأهم مجالات العمل بالنسبة لمديري المدارس الثانوية الفنية بما يتفق مع المجالات التي تم تحديدها في استبانة الاحتياجات التدريبية ، وهذه المجالات هي :

١- القيادة التربوية :

تعد القيادة التربوية مرتكزا رئيسيا في تطبيق نموذج تطوير المدارس ، إذ يتوقف نجاح المدرسة في أداء رسالتها على وجود القيادة المؤثرة التي تدفعه الآخرين بصورة احترافية على العمل الناجح ، وتحويل المدرسة إلى مؤسسة متعلمة تتسم بثقافة التعاون والتشارك . إن القائد التربوي سواء كان مدير مدرسة أو مدير إدارة يتميز ببعض الصفات ويمتلك مجموعة من المهارات التي تمكنه من أداء مهمته ، ويعمل القائد التربوي على أداء مجموعة من المهام من أهمها :

- ١- بناء الرؤية وإدارة التغيير .
- ٢- بناء الدافعية .
- ٣- اتخاذ القرار وحل المشكلات .
- ٤- الاتصال والتواصل الفعال .
- ٥- تهيئة البيئة المحفزة للإبداع .
- ٦- من قيادة التعلم إلى قيادة التعلم .
- ٧- من إدارة المدرسة إلى قيادة المجتمع المدرسي .
- ٨- من الإدارة إلى القيادة .

ويعد مدير المدرسة القدوة والنموذج للعاملين بالمدرسة ، وخلق مناخ مدرسي على أساس من الاستقرار ، والطمأنينة ، والثقة ، والحرص على التعاون والمودة ، والألفة (شديقات ، ٢٠٠١ : ٢٨٩) .

ويرى الباحث أن لمدير المدرسة أهمية كبيرة ، ودور قيادي في تطوير العملية التربوية وتحقيق أهدافها ، لذا تعددت مهامه ومسئوليته الفنية والاجتماعية ، ومع تزايد هذا الدور

التربوي الذي يقوم به مدير المدرسة في مدرسته ، وجب عليه أن يجعل عمله يسير بنظام وفق خطة معدة مسبقا ، ومحددة الأهداف جيدا ، ومستندة إلى الأسس العلمية للتخطيط .

وبناء على ما سبق كان لابد من معرفة مفهوم القيادة التربوية :

مفهوم القيادة التربوية :

بما أن المجتمعات البشرية تعيش ثورة اتصالات هائلة وثورة معرفية متنامية وتحولا من مجتمعات مغلقة إلى مجتمعات مفتوحة تتعايش معا في عالم القرية الصغيرة ، فقد أصبح لزاما على المؤسسات التعليمية تطوير القيادات التربوية التي تعمل على مواجهة التحديات المعاصرة ، وتحديد مفهوم القيادة محكمة مجموعة عوامل ومتغيرات كالبينة والزمن والعوامل السياسية والاجتماعية والثقافية ، ونظام القيم في المجتمع (العجمي ، ٢٠٠٨ : ١٧٢) .

٢- التخطيط المدرسي الاستراتيجي :

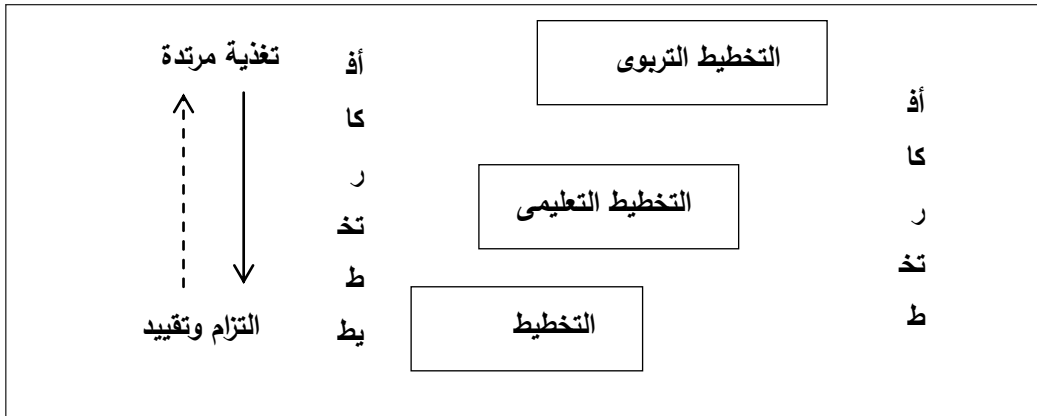
يعد التخطيط الوظيفة الإدارية الأساسية التي تسبق أية عملية إدارية مهما بلغت أهميتها، حيث أنه يمثل العملية الفكرية التي ترسم مسبقا الطريق الذي سوف يسلكه المسؤولون عند اتخاذهم للقرارات المختلفة وتنفيذهم لها بمساعدة الوظائف والعمليات الإدارية الأخرى (التنظيم والتوجيه والرقابة والتقييم) .

ولقد ظهرت تعريفات لا حصر لها لمفهوم التخطيط ، فقد عرفه (هنريفايول . H Fayol) قائلا : إن التخطيط يشمل التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل ، مع الاستعداد لهذا المستقبل (الجبوشى ، ٢٠٠٠ : ٥٩) .

وقد زادت أهمية التخطيط المدرسي الاستراتيجي في التربية بعد أن زاد النقد الموجه إلى نماذج التخطيط التقليدي بسبب عدم قدرتها على تحقيق ما كان مرجوا منه في تطوير التربية ، وتحقيق أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، وكذلك عدم قدرتها على مواجهة التعقيدات الكثيرة التي صاحبت التغيرات المختلفة التي تحدث في البيئة التربوية (الهاللى ، ١٩٩٧ : ٣٨ - ٣٩) . ومن هنا كانت الحاجة إلى نمط جديد من التخطيط يستجيب لحساسية التعليم للتغيرات المختلفة التي تحدث في البيئة ، ويتسم بقدرته على فهم القوى المحيطة في بيئة النظام.

علاقة التخطيط المدرسي الاستراتيجي بالتخطيط التربوي :

يقع التخطيط التربوي في المستوى الأعلى من منظومة التخطيط ، ثم يليه التخطيط التعليمي ثم التخطيط المدرسي ، والتخطيط الصفی ، وهذه العلاقة لا تكاد تحقق أحد أهم أهدافها ألا وهو : " تحسين جودة التعليم " بسبب غياب التغذية المرتدة والتقييم الذاتي أو ضعفها ، وهو ما يحدث غالبا من جراء المركزية المفرطة في رسم السياسات ، وفرض الصلاحيات من الأعلى إلى الأسفل وليس بالعكس ، كما يوضح الشكل التالي (مدبولى ، ٢٠٠١ : ١٤ - ١٥) .



شكل (١)

يوضح علاقة التخطيط المدرسي بالتخطيط التربوي

من الشكل السابق نلاحظ أن الأفكار التخطيطية تسير في اتجاه واحد من أعلى إلى أسفل، بينما لا تكاد التغذية المرتدة نتيجة التطبيق ترتد من أسفل إلى أعلى ، مما يؤدي إلى فقدان الإصلاحات التربوية والتعليمية المتضمنة في السياسات لجدواها وفعاليتها ، كما يعبر الشكل (١) عن وجود مستويات تخطيطية أعلى ضعيفة الصلة بالمستويات الأدنى وظروفها التغذية.

ويجمع التخطيط المدرسي الاستراتيجي بين مصطلحي التخطيط والاستراتيجية ، فالاستراتيجية: هي تحديد الأهداف الرئيسية طويلة الأجل للمؤسسة التعليمية وتبنى طريق العمل وتوزيع الموارد الضرورية لتنفيذ هذه الأهداف ، أو هي تصور أو نموذج للمدرسة لما تريد أن تكون عليه في المستقبل . أما التخطيط فهو طريقة النظر إلى مستقبل المدرسة وإلى حاضرها ، مع

استخدام كافة الموارد والإمكانات البشرية والمادية والتقنية المتاحة بالمدرسة لتحقيق الأهداف المحددة بدقة وبأعلى درجة من الكفاءة والفعالية (حسن ، ٢٠٠٨ : ٣٤٢).

وتتعدد مفاهيم التخطيط المدرسي الاستراتيجي وفقا لرؤية العلماء والباحثين ، فالبعض يرى أنه : " التحليل المنظم للمدرسة وبيئاتها ، وتكوين مجموعة من الأهداف الاستراتيجية الأساسية لمساعدة المدرسة على تحقيق رؤيتها في ضوء قيمها ومواردها المتاحة (دافيز ، ٢٠٠٤ : ٧٩).

وعرفه آخر بأنه " عملية يقوم فيها مدير المدرسة والمشاركون له في عملية التخطيط بوضع تصور مستقبلي للمدرسة ، وتطوير الإجراءات والعمليات والوسائل الضرورية لتحقيق ذلك التصور المستقبلي في الواقع ، وما يرتبط به من الاستجابة لتلك التغيرات الحاصلة في البيئة الداخلية والخارجية المؤثرة في العمل المدرسي ، من خلال استخدام الموارد والمصادر بصورة أكثر فاعلية (الحريري ، ٢٠٠٧ : ٣٦٢) .

- مميزات التخطيط الإستراتيجي في العمل المدرسي (الزهيري، ٢٠٠٨: ١٤٧- ١٤٨)

يعتبر التخطيط الإستراتيجي عملية مستمرة لتصميم وتطوير خطط تشمل وظائف المدرسة، ويقوم على نظام المعلومات وصنع القرارات على ضوء تقييم مستمر للمتغيرات البيئية المحلية والإقليمية والعالمية، وكذلك المتغيرات في البيئة الداخلية للمدرسة بهدف استكشاف الفرص، والتحديات، وتحديد نقاط القوة والضعف بها، ويتسم بعدد من المميزات منها :

أ-يوجه بصورة كبيرة نحو عمليات التنفيذ والوصول إلى نتائج.

ب-اتساع دائرة المشاركة في عملية التخطيط .

ج- المسح البيئي لتقرير الفرص والتهديدات في المجتمع.

د- السلوك التنافسي بين مجالات ومؤسسات المجتمع.

هـ- تقييم عوامل القوة والضعف في المجتمع ضمن نطاق الفرص والتهديدات.

ويتضمن التخطيط الإستراتيجي ما يلي:

أ-إظهار الاعتقادات (تحليل الاتجاهات) في المدرسة.

ب-إجراء مسح شامل داخلي وخارجي للبيئة لغرض تحديد الاتجاهات.

ج- تحديد ماذا يجب أن يكون؟ (معرفة الحالة المستقبلية)، ما هو الحاصل؟ الحالة الآتية (الوقتية).

د- تكامل عوامل البيئة الداخلية والخارجية (قوى، ضعف، فرص، تهديدات) من حيث تحديد عوامل القوة والضعف في البيئة المدرسية، وإظهار الفرص الداخلية والخارجية الحالية، ومعرفة التهديدات التي ستساعد، أو تضعف جهود المديرين في محاولتهم للوصول بالبيئة المدرسة إلى رؤية أفضل.

هـ- تطوير المهام التي تركز على بيان الغرض من المدرسة وأهداف وجودها، والوصول إلى الأهداف العامة، والتفصيلية التي عليها إنجاز المهام وتحدد رؤية المدرسة.

و- تطوير خطط العمل التي تعرض مثل تلك القضايا.

ز- الوصول إلى بناء نظام للرقابة يسمح بتقييم كل خطة عمل، ويزود بعملية مسح للبيانات الداخلية والخارجية بصورة مستمرة.

هذا بالإضافة إلى أن التخطيط الإستراتيجي يخدم العمل المدرسي في الجوانب التالية:

أ-التأكيد على المهام الأساسية للمدارس، والأهداف العامة، والتفصيلية التي تحققها .

ب-تقييم الفرص والتهديدات الداخلية والخارجية التي تواجهها المدرسة.

ج- جمع وتقييم البيانات من خلال الظروف الداخلية للمدرسة.

د- صياغة الفرضيات حول البيئة المناسبة لمستقبل المدرسة.

هـ- تطوير مجموعة من القضايا والأهداف الإستراتيجية.

وعلى هذا يمكن أن نستنتج أن التخطيط المدرسي الاستراتيجي يجب أن يركز على

الجوانب التالية :

١- التعامل مع المستقبل والتغيرات الحاصلة في المجتمعات .

٢- تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة .

٣- تحديد مواطن القوة والضعف بالمدرسة .

٤- يؤكد على الفرص في مواجهة التحديات .

٥- استخدام الموارد المتاحة بما يحقق أهداف المدرسة .

٦- يؤكد على الاستمرارية والمرونة كمنهج له .

ويرى الباحث أن تمتع مدير المدرسة الثانوية الفنية بمهارة التخطيط المدرسي

الاستراتيجي يساعد على وضع الخطط المدرسية واستشراف المستقبل والاستعداد له والقدرة

على القيام بالتغيير التربوي ، وعلى العكس من ذلك فإن افتقاد هذه المهارة يؤدي إلى التخبط في وضع الخطط والسير بالمدرسة نحو المجهول في عالم تشتد فيه التنافسية .

٣- التنظيم المدرسي :

التنظيم عنصر رئيسي من عناصر الإدارة ، وهو الوظيفة الثانية بعد التخطيط وهو عكس الفوضى ، ويقصد به تقسيم العمل في المؤسسة من خلال الوحدات والأقسام المختلفة والربط والتنسيق بينهما من خلال وسائل اتصال مناسبة ، وبيان حدود السلطة والمسئولية للأقسام والوحدات لتمكينها من ممارسة أعمالها ولتسهيل عمليات الرقابة والإشراف .

وهناك تعريفات متعددة لمصطلح التنظيم ، نذكر منها ما أورده (الهمشري ، ٢٠٠١ : ١٣٥) :

- الطريقة التي يتم بموجبها التعاون الإنساني من أجل تحقيق أهداف مشتركة .
- العملية التي يتم بموجبها تحديد الأعمال وتقسيماتها ، وتوضيح المسئوليات وتفويض السلطة ، وإنشاء العلاقات بين العاملين لكي تمكنهم من العمل معا بأقصى كفاءة .

ويقدم التنظيم للمؤسسة التعليمية فوائد كثيرة أهمها ما يلي :

- ١- يجعل التنظيم كل عامل (موظف) في المؤسسة يعرف الأنشطة التي يجب أن يقوم بها ويعرف كذلك موقعه ومكانه في التنظيم .
- ٢- يحدث التنظيم علاقات العمل داخل المؤسسة .
- ٣- يحقق التنظيم الجيد أفضل استخدام للطاقات البشرية والإمكانات المادية المتوفرة .
- ٤- يوحد التنظيم الجهود العاملة ويؤدي إلى علاقات سليمة ومرغوبة بين العاملين .
- ٥- يعالج التنظيم مشكلة الازدواجية في العمل داخل المؤسسة .
- ٦- يساهم التنظيم في زيادة خبرات ومهارات العاملين (عليان ، ٢٠٠٧ : ٩٥) .

ويرى الباحث أن مديري المدارس الثانوية يجب أن تتمتع بهذه المهارة الرئيسية لأن عدم وجود تنظيم إداري يترتب عليه الفوضى والارتباط في تصنيف العمل وتحديد أهميته ، ومبالغة كل وحدة إدارية بالمدرسة الثانوية الفنية في أهمية الدور الذي تلعبه ونتيجة لذلك تبالغ في تقدير احتياجاتها على حساب الوحدات الإدارية الأخرى ، لذلك يعد التنظيم المدرسي الوجه الإداري لمدير المدرسة الثانوية الفنية، ولذا يستطيع الزائر للمدرسة أن يلمس نوعية التنظيم المدرسي ودقته وفاعليته، وبالتالي يستطيع التعرف إلى نوعية الإدارة والحكم على

قدرتها، من خلال بعض المؤشرات مثل: دقة توزيع الأعمال على المعلمين والعاملين في المدرسة ومواظبة العاملين فيها، ووضع الإعلانات واللوحات الإرشادية داخل المدرسة، واستيفاء السجلات وتنظيمها والنظافة المدرسية .

٤- الاتصال والتواصل التربوي مع الآخرين :

التعامل مع الناس فن من أهم الفنون نظرا لاختلاف طباعهم ، وكما يقال الهدم دائما أسهل من البناء ، قال تعالى في ذلك : (يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير) (الحجرات : ١٣) .

تعريف الاتصال والتواصل مع الآخرين : Communication

عرف (عبيد ، ٢٠٠١ : ٩٣) أن : الاتصال هو العمليات التي بواسطتها تنتقل المعلومات بين الأفراد أو المنظمات بمعانى وطرق وإشارات متفق عليها ، وأكد (الجبر ، ٢٠٠٦ : ٢٣٢) أن : الاتصال عملية يستطيع من خلالها طرفان أن يصلا إلى حال من المشاركة في فكرة أو معلومات أو بيانات أو تحمس لأداء شيء ما ، وأوضح (جلوب ، ٢٠١٠ : ١١٨) بأنه : عملية اتصال معلوماتية بين طرفين أو أكثر تم فيها تبادل المعلومات والتعبير عن المشاعر والأفكار".

يلحظ الباحث من خلال التعريفات السابقة أن مفهوم الاتصال أصبح عملية مستمرة يتم فيها تبادل المعلومات والبيانات والأفكار والآراء والاتجاهات والمهارات بين طرفي عملية الاتصال أو بين أطراف عملية الاتصال جميعها بواسطة رسائل لفظية أو غير لفظية إلى أن يتم تحقيق هدف الاتصال .

أما التعريف الاصطلاحي العلمي للتواصل التربوي تناوله الباحث كما يلي :

تعريف التواصل في الأدب التربوي جاء محدودا حيث أن الباحثين لم يفرقوا كثيرا بينه وبين الاتصال التربوي واعتبروه - التواصل - مردافا لمصطلح الاتصال ، فقد ذكر (مقبل ، ٢٠٠٦ : ٢) أن التواصل : هو تبادل للرسائل المنطوقة أو المكتوبة أو المرمزة بحيث تتضمن هذه الرسائل الحقائق والأفكار والمشاعر .

وعرفه (العاجز ، ٢٠٠٤ : ١١٧) بأنه : عملية يتم فيها تكوين علاقة متبادلة بين طرفين تؤدي إلى التفاعل بينهما ، وتشير إلى علاقة حية متبادلة بين الطرفين . وأوضح (

العجمي ، ٢٠٠٠ : ١١٥) أن التواصل التربوي هو : عملية مشتركة تسعى لنقل المعلومات والآراء والخبرات والتوجهات في المدرسة بين الأطراف المختلفة للعملية التعليمية والإدارية بغرض المساعدة في تحقيق الأهداف التربوية .

وعليه يلحظ الباحث أن الباحثين التربويين لم يفرقوا بين المصطلحين - الاتصال والتواصل التربوي- واعتبروهما مرادفين لبعضهما البعض ، واتفقوا أن مفهوم المصطلحين يشير إلى عملية مشتركة بين طرفين أو أكثر يتم فيها نقل وتبادل الآراء والمعلومات لإحداث تأثير أنماط السلوك بغرض المساعدة في تحقيق أهداف المدرسة التربوية .

وعليه فالباحث من خلال عرضه لمفهوم الاتصال والتواصل التربوي رأى أن هناك فرق بين المصطلحين ، وعليه يعرف الباحث المفهومين إجرائيا كالتالي :

الاتصال التربوي : عملية محددة ، يتم فيها توجيه رسالة لفظية أو غير لفظية تحمل خبرات أو معلومات أو آراء واتجاهات من طرف لآخر أو من مجموعة لأخرى داخل المدرسة دون تلقى أي رد عليها .

التواصل التربوي : عملية مستمرة ، يتم فيها تبادل الخبرات أو التوجيهات أو المعلومات أو الآراء بين طرفين أو أكثر داخل المدرسة ، عبر سائل لفظية أو غير لفظية تؤدي إلى إحداث علاقة تفاعل وتفاهم ومشاركة حية ، بحيث يتم التأثير على أنماط السلوك بغرض المساعدة في تحقيق أهداف المدرسة التربوية .

ومن ذلك يرى الباحث أن الاتصال جزء من التواصل ، فالتواصل أشمل وأعم من الاتصال وهو يتضمن بداخله معنى الاتصال ، فلا يوجد تواصل بدون اتصال ، وشكل رقم () يوضح الفرق بين الاتصال والتواصل .

أ ← ب

اتصال

←
→

تواصل

شكل (٢)

يوضح الفرق بين الاتصال والتواصل

وبمقدار تمكن مدير المدرسة من مهارات الاتصال والتواصل التربوي (التحدث ، والقراءة ، والكتابة ، الاستماع ، لغة الجسم) تنعكس النتائج على الأفراد انعكاسا إيجابيا ، فتزداد مشاعر الانتماء إلى المجموعة ، وتحسن صور الأداء الفرد والجماعي ، جراء تنشيط الدافعية وحفز الهمة والشعور بالأمن المدرسي والرضا الوظيفي (عيسى ، ٢٠٠٦ : ٦٥) . ويرى الباحث أن إتقان مهارة الاتصال والتواصل التربوي يعد أمرا ضروريا لإعداد مديري المدرسة الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث للحياة ، ولا يكون الإعداد كافيا ما لم يتم التدريب عليها ، وأن اكتساب مديري المدرسة الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث تساعدهم على : امتلاك مهارات التحدث ، والاستماع والكتابة والقراءة بشكل أفضل ، وتكوين علاقات إنسانية جيدة ، اختيار وسيلة التفاعل المناسبة سواء كانت لفظية أم غير لفظية .

٥- إدارة التغيير التربوي :

يعد التغيير أمرا حتميا إذ لا يمكن لشئ أن يقف ويثبت على حاله ، والنمو الشخص والمهني هو الشئ الضروري للغد ، واللحظات الصادقة لدى القائد في أي مؤسسة هي التي يشعر فيها أنه قوى محرك دافعة للتغيير حتى يستطيع أن يقف في وجه المستقبل (حسين ، ٢٠٠٢ : ٤٧) .

ويُعد إدارة التغيير التربوي مسألة عادية ودائمة ومستمرة ، والقدرة على إدارة التغيير مهارة مهمة لكل العاملين في المدرسة سواء كانت هذه الإدارة على مستوى الصف المدرسي أو على مستوى الإدارة المدرسية (دايفز ، ٢٠٠٤ : ٦٨) .

وتعبر إدارة التغيير عن " فلسفة إدارية تمكن المدرسة من الاستجابة بشكل ديناميكي تجاه التغيرات العشوائية حتى تحافظ على مسارها الثابت تجاه تحقيق الأهداف ، وطبقا لذلك فإن القيادة المدرسية يجب أن تكون لديها نظرة مستقبلية لتحري المواقف التي تتطلب تعديل الخطط الحالية أو تغيير ممارسات جارية لتعديل الأداء للأفضل عندما تتعرض العمليات لمؤثرات في بيئة العمل (عبد المنعم وجلال ، ٢٠٠٨ : ٧٣) . وتعرف إدارة التغيير بأنها : قيادة الجهد المنظم والمخطط للوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة للتغيير من خلال التوظيف السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية (الحريري ، ٢٠٠٧ : ١٨١) .

لماذا يحدث التغيير؟

البيئة في تغير مستمر ، وأن هناك العديد من القوى التي تفرض التغيير من أجل تحسين الأداء ، ولعل أهم هذه القوى التكنولوجيا ، تعدد الأجناس والثقافات ، تكاثر السلوكيات الوافدة ، اختلاف توجهات الدولة ، الأسواق المالية ، ظهور أنماط إدارية حديثة ، كل هذه القوى تجعل الحاجة إلى التغيير لا مناص منه .

ويمكن تقسيم أسباب التغيير التربوي إلى مسببات خارجية وداخلية :

١ - مسببات خارجية : من أهم التغييرات التي قد تحدث في البيئة الخارجية وتؤثر

على المؤسسة ما يلي :

- التغيير في ظروف السوق .

- التغيير في التكنولوجيا المستخدمة .

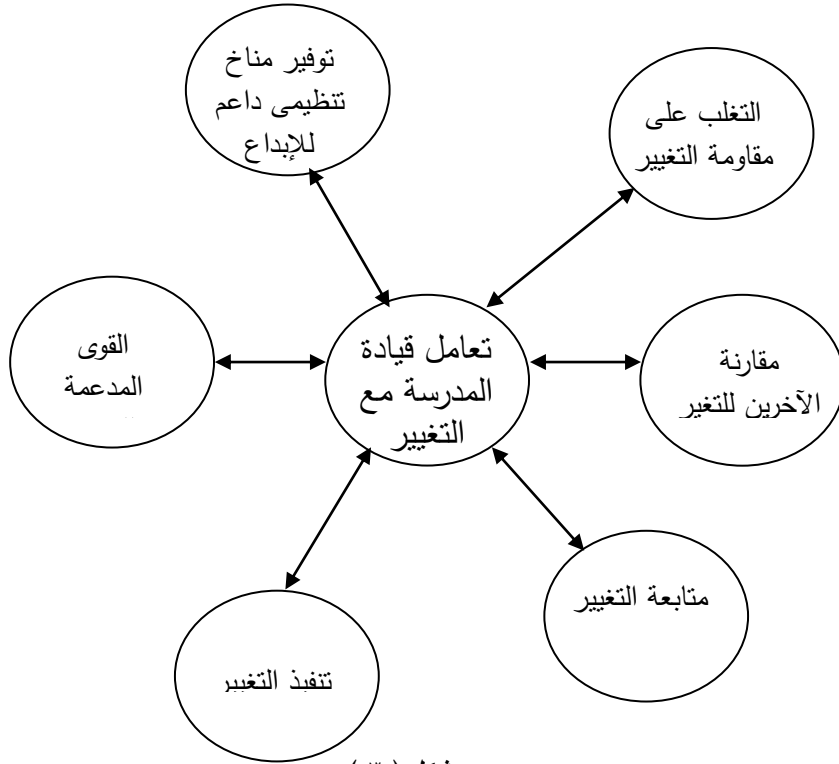
- التغيير في البيئة السياسية والتشريعية .

٢ - مسببات داخلية : يظهر الحاجة إلى التغيير التربوي عند حدوث مستجدات جديدة

في بيئة العمل الداخلية وإمكانات وقدرات المؤسسة وأهدافها أو عندما تواجه مشكلات ذاتية داخل المؤسسة مما ينتج عنه عدم ملائمة التنظيم الحالي للتعامل مع التغييرات الحادثة في البيئة الداخلية (أبو بكر ، ٢٠١١ : ٣٠٠ - ٣٠١) .

ويجب على مديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث عند تعاملها مع

التغيير في المدرسة التعرف على عدة عناصر أساسية ، كما هو موضح في الشكل التالي :



شكل (٣)

يوضح تعامل قيادة المدرسة مع التغيير

يوضح الشكل (٣) أن على قيادة المدرسة أن تراعى عددا من العناصر الأساسية عند

تعاملها مع إدارة التغيير ، وهذه العناصر هي :

١- توفير مناخ تنظيمي داعم للإبداع ، من خلال ما يلي :

- تشجيع المعلمين على التجريب والتجريد (البحث العلمي) .
- اكتساب مواهب الطلاب ورعايتها .
- توفير بيئة محفزة للإبداع .
- تقبل الرأي والرأي الآخر .
- متابعة مدى تأثير التغيير على المجتمع المدرسي .

أيضا يراعى عند إحداث التغيير التركيز على شقين مهمين (عبد المنعم وجمال ،

: (٢٠٠٨ : ٧٧)

الأول : التعرف على عمليات التغيير التي تمت في الماضي والسبب الذي قاد إلى هذا التغيير .

الثاني : الاستفادة من أخطاء الآخرين التي وقعوا فيها والتي يمكن تجنبها فيما بعد ، ويتم ذلك من خلال الاطلاع على الكتب والدراسات والأبحاث السابقة .
فالمناخ المدرسي الداعم للإبداع يؤثر على تفاعلات وعلاقات العاملين بالقيادة المدرسية وبعض البعض ، وبالطلاب ، ومدى مشاركة المجتمع وأولياء الأمور ، ومن ثم فإنه يعد أحد المحددات الهامة لتحقيق عملية التطوير الذاتي للمجتمع المدرسي (عبد المنعم وجمال ، ٢٠٠٨ : ١١٩) .

٢- القوى المدعمة للتغيير :

من أهم الوسائل التي تستخدم في بناء القوى المدعمة للتغيير ما يلي (خطاب ، ٢٠٠٩ : ١٣٣ - ١٣٥) :

- تهيئة البيئة الثقافية للمدرسة .
- الاتصال والتواصل مع الآخرين .
- المشاركة في المنافع والشعور بالأمان .
- الحصول على التدعيم النقابي .
- تحويل القوى المعوقة للتغيير إلى قوى مدعمة له .

٣- تنفيذ التغيير :

أعضاء القيادة المدرسية من الضروري أن تكون لديهم القدرة على إحداث / تنفيذ التغييرات اللازمة داخل مدرستهم ، وأن يتكيفوا مع هذه التغييرات حتى تتمكن مدرستهم من منافسة المدارس الأخرى وتحقيق النجاح المخطط لها ، وذلك من خلال ما يلي :

- تبني القيادة المدرسية مداخل ونظريات علمية لتنفيذ التغيير .
- توظيف الموارد البشرية والمادية المتاحة للمدرسة في عمليات التغيير .
- تحفيز العاملين بالمدرسة من تحقيق أهداف التغيير .

٤- متابعة التغيير : وذلك لتصحيح الانحرافات واتخاذ الإجراءات لتسريع عملية التنفيذ عند تأخرها .

٥ - مقاومة الآخرين للتغيير وسبل التغلب عليها :

عندما تقوم قيادة المدرسة بإحداث تغييرات في المدرسة فإنها تواجه مقاومة بعض الأفراد ، لذلك من الضروري أن تمتلك قيادة المدرسة الطرق والأساليب والأدوات التي تستخدم للتغلب على مقاومة الأفراد لهذا التغيير من خلال ما يلي :

- تعرف اهتمامات العاملين والقضاء على مخاوفهم تجاه التغيير .
- تهيئة مجتمع المدرسة لمواجهة ثقافة مقاومة التغيير .
- إشراك ال عاملين في التغيير من خلال تقديم بعض المقترحات والأفكار بخصوص أبعاد ومجالات التغيير .
- وضع خطوات إجرائية لإحداث التغيير .
- عمل استطلاع رأى لما يُراد تغييره .

ويرى الباحث أن مهارة إدارة التغيير التربوى تعد من المهارات الهامة للقادة الإداريين في جميع مؤسسات التعليم بصفة عامة والتعليم الثانوى الفني بصفة خاصة ، حيث أن تمتع مديرى المدارس الثانوية الفنية بهذه المهارة وإلمامهم بأسباب ودوافع التغيير الداخلية والخارجية وبأساليبه العلمية يعطيهم القدرة والجرأة لأخذ زمام المبادرة وقيادة مؤسساتهم نحو التغيير بكل اقتدار ، كما أن تمتع مديرى المدارس بهذه المهارة أو بالحد الأدنى منها يساعدهم على تفهم الحاجة لعملية التغيير التربوى والقيام بالدور المطلوب منهم في هذه العملية ومساعدة القيادات العليا على إنجاحها .

٦ - مهارة إدارة الوقت :

يعد الوقت من أهم عناصر الحياة ، فهو وعاء لكل عمل ، وكل إنتاج ، وهو رأسمال حقيقى للإنسان ، بل هو الحياة بعينها ، ويعتبر الوقت موردا غير قابل للتعويض ، فهو كالسيف إن لم تقطعه قطعك ، وإذا مر وانقضى لا يمكن إعادته ، فهو سريع الانقضاء لأنه يمر مر السحاب ، ويجرى جريان الرياح ، وهو من أندر الموارد التي يمكن استثمارها ، فهو ليس ككل الموارد ، فلا يمكن شراؤه أو استئجاره أو تخزينه ، ولا يمكن تصنيعه أو تضاعفه أو توقفه أو تبعة فهو مورد يملكه جميع الناس بالتساوى ، والقيادة الإدارية الجيدة تخطط لاستثماره مسبقا ، وتحدد كيفية قضائه والاستمتاع به (أبو عابد ، ٢٠٠٦ : ٣٥٢) ، ومن

ثم على القيادة الإدارية أن تكتسب مهارات التخطيط لاستثماره مسبقا ، ويحدد كيفية قضائه والاستمتاع به .

ويمكن تعريف إدارة الوقت بأنه " تلك المهارة الفكرية التي تستخدم من أجل الحصول على أفضل استغلال للوقت المرتبط بواجبات أو مهام أو أعمال محددة أو أهداف شخصية " (سعادة ، ٢٠١١ : ٥٧٤) في حين يرى البعض الآخر أنها : تعنى الاستخدام الأمثل للوقت والإمكانات المتوفرة وبطريقة تؤدي إلى تحقيق أهداف مهمة وتتضمن إدارة الوقت معرفة كيفية قضاء في الزمن الحاضر وتحليلها والتخطيط للاستفادة منها بشكل فعال في المستقبل (أحمد ، ٢٠٠٢ : ٢٠٥) . في حين يرى ثالث أنها " قدرة المسئول أو مدير المدرسة على التحكم في توزيع وقت العمل على المهام التي يمارسها حسب أهميتها ، تعتبر تلك القدرة من بين العناصر الأساسية الواجب توافرها في مدير المدرسة نظرا لأن وقته يعد ثمن رأسمال في المؤسسة التي ينتمى إليها " (عليان ، ٢٠٠٧ : ٣١٤) .

ويتفق الباحث مع آراء الكتاب والباحثين حول تحديدهم لمهارة إدارة الوقت ، ويرى هذه المهارة بأنها " عملية تخطيط وتنظيم تتضمن وضع أهداف وأولويات وجداول لأداء المهام مع التحكم في الوقت وتوزيعه بطريقة تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف " .

وتمثل مشكلة إدارة الوقت مشكلة العصر الذي نعيشه سواء في حياتنا العائلية أو حياتنا الوظيفية ، وعلى الرغم من أن الناس يملكون نفس القدر من الوقت كل يوم ، إلا أن كيفية استخدامه يمثل واحد من أهم مصادر كسب المزايا التنافسية لدى الأفراد العاملين بالمدرسة (البرادعى ، ٢٠٠٤ : ٢٤ - ٢٥) . ومن ثم فقضية التنمية في المقام الأول قضية وقت وقضية إنتاج ، وأن الأمر في حاجة إلى تعامل مع الوقت على أنه مورد لا بد من استثماره لتحقيق النتائج المطلوبة لرفاهية شعبنا .

إن تنظيم وقت مدير المدرسة وإدارته هو عصب العملية الإدارية فليس المهم ما يقوم به المديرون من أعمال خلال أوقاتهم بل المهم ما يحصلون عليه من نتائج خلال هذه الأوقات (البرادعى ، ٢٠٠٤ : ٢٨) .

ويرى الباحث أن اكتساب مديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث لهذه المهارة تساعدهم على : الاتزان في حياتهم والتحكم فيها ، وبالتالي إدارة أنفسهم بشكل إيجابى ، وتشجيعهم على الاهتمام بالوقت ، مما يدعو إلى ضرورة التخطيط لإدارة الوقت

بحكمة لدى يتمكن الأفراد من اللحاق بعصر المعرفة ومواجهة التحديات المعاصرة ، وبالتالي تحقيق الأهداف المنشودة بأقل وقت وأقصر جهد .

٧- حل المشكلات واتخاذ القرارات :

يعتبر القرار من وجهة نظر (عطوى ، ٢٠٠٤ : ٢٥) لب العملية الإدارية ، الذى تدور حوله كل جوانبها ويقول جريفت " أن تركيب التنظيم الإدارى يتحدد بالطريقة التى تعمل بها القرارات ، كما أن القرارات تؤثر فى جميع عناصر العملية الإدارية من تخطيط وتنظيم وتنفيذ وتوجيه ورقابة".

ومن الاطلاع على كتب الإدارة نجد أن هناك اختلاف فى الآراء بشأن عملية اتخاذ القرار ولكن هناك اتفاق على عدد من العمليات التى يتضمنها القرار الإدارى وهذه هي :

- وجود مشكلة معينة تتطلب حلا .
 - وجود أكثر من بديل يمكن الاختيار من بينهما .
 - أن يكون الاختيار نتيجة نشاط ذهنى واع ومدرك .
 - أن يكون موجها لتحقيق هدف أو أهداف محددة .
- إن لابد من التعرف على خطوات اتخاذ القرار وعلى كل ما يتعلق بها من مفاهيم حيث تعرف المشكلة بأنها " حالة من التباين أو الاختلاف بين واقع حالى أو مستقبلى وهدف نسعى إلى تحقيقه ، وعادة ما يكون هناك عقبات بين الواقع والمستهدف ، كما أن العقبات قد تكون معلومة أو مجهولة "

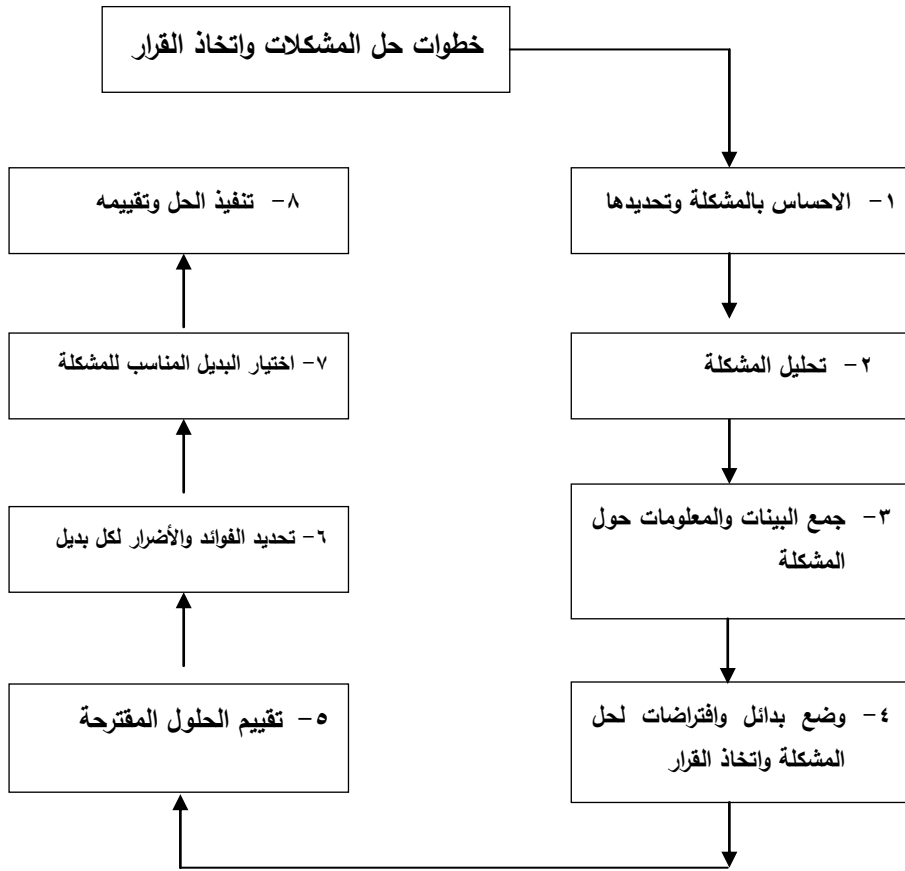
(<http://allaithged.gov.sa/vb/showthread.php.t=2640>)

ويمكن إيجاز العناصر الأساسية لعملية اتخاذ القرار كالاتى :

- إدراك المشكلة .
- تعريف المشكلة .
- جمع المعلومات الضرورية عن أبعاد المشكلة .
- تحليل المعلومات التى توضح الموقف بصورة شاملة .
- وضع البدائل الممكنة .
- تقييم البدائل بهدف اختيار البديل الأمثل ومراجعة الهدف من حل المشكلة .
- اختيار البديل الأنسب لحل المشكلة .

- تقييم النتائج .

وبالتالي يمكن تعريف عملية اتخاذ القرار كما يراها (عطوى ، ٢٠٠٤ : ٢٦) بأنها :
" عملية اختيار واعية لأحد البدائل المتاحة لتحقيق هدف معين أو لمعالجة مشكلة معينة "
وعملية اتخاذ القرار عملية مستمرة لا تتوقف عند حد أو وقت معين ويقع العبء الأكبر في
اتخاذ القرارات المدرسية على مدير المدرسة وتعتمد فاعلية القرار على مهارة مدير المدرسة
ودرجة تدريبه وعلمه ومدى استخدامه لخطوات البحث العلمي لحل المشكلة .
وهناك خطوات إدراكية لحل المشكلات واتخاذ القرارات ، التي ينبغي على مديري المدارس
الثانوية أن تقوم بها حدها (سعادة ، ٢٠١١ : ٤٨٠) ، (إبراهيم ، ٢٠١٠ : ٢٣٦) في
الشكل التالي :



شكل (٤)

ويرى الباحث أن مديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثالث يقضون جزءا كبيرا من وقتهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات التي تعترض سير العمل سواء منها الروتينية المتكررة أو المعقدة ، لذا فإن مهارة التصدي لهذه المشكلات واتخاذ القرارات الفعالة لمعالجتها بأسلوب علمي أصبحت من المهارات الأساسية التي لا غنى لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث عن اكتسابها وممارستها بشكل يومي .

٨ - علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي :

تعمل الإدارة المدرسية الواعية على دراسة المجتمع المحلي لتستطيع أن تقوم بدورها في المساهمة فحل مشكلاته لتحسين ظروف الحياة المعيشية فيه ، لذلك فهي تنظم المحاضرات لتوعية أفراد المجتمع ، وتفتح أمامهم أبواب المكتبة المدرسية ، وكذلك تمكن أفرادهم من الاستفادة من ملاعبها وقاعاتها للقيام بأنشطتها النافعة ، وبالمقابل فإن المجتمع المحلي يقدم المساعدات المعنوية والمادية التي تمكن المدرسة بدورها بصورة مقبولة .

وتبرز هذه العلاقة من خلال مجالس الآباء والمعلمين ، حيث تقوم المدرسة بدعوة أولياء الأمور لزيارة المدرسة والتواصل مع هيئاتها ، ومشاهدة ما تقوم به من أنشطة ، والتباحث مع المعلمين والاختصاص الاجتماعى من خلال تفاعل إيجابى يعود بالنفع على الأبناء .

ولقد أضحت مفهوم الشراكة والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي مفهوما تربويا شائعا تنتشر تطبيقاته في كثير من دول العالم المتقدم (العجمي ، ٢٠٠٧ : ٤٧) . وقد أسفر هذا الاهتمام عن ظهور عدد من التجارب والصيغ والإجراءات الرامية إلى تفعيل هذه العلاقة وتنميتها .

ويعزى انتشار التطبيقات العملية للتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي إلى كونه يحقق عددا من الميزات للعملية التعليمية منها : توفير موارد مالية إضافية لتمويل المدرسة ، وربط المدرسة بالبيئة المحيطة ، والاستفادة من إمكانات المجتمع المحلي ومرافقه ، وتنمية قيم الانتماء المتبادل بين الطلاب ومجتمعهم (Berner&Dittus , 2001 : 117) . كما يقود التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي إلى تبادل الأفكار والخبرات ، ورفع مستوى التحصيل لدى الطلاب ، وتحقيق التكامل في العملية التربوية ، والمساهمة في تطوير المدرسة ، والترابط بين النظرية والواقع المجتمعي (عبد اللطيف ، ٢٠٠٧ : ٨٩) .

الجزء الثالث : الإطار الميداني للبحث

تناول هذا الجزء هدف الدراسة الميدانية مع وصفا لخصائص عينة البحث ، والأداة المستخدمة لجمع المعلومات ، وطريقة بنائها ، والتحقق من صدقها وثباتها ، والمعالجات الإحصائية للبيانات التي جمعها ، نتائج البحث وتفسيرها .

هدف البحث الميداني ومتغيراته :

- معرفة رأى عينة البحث -مديري ووكلاء المدارس الثانوية الفنية - تجاه بنود محاور الاستبانة .
- الكشف عن أهم التحديات التي تواجه تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث .

متغيرات البحث :

- متغيرات مستقلة : نوع التعليم الثانوى الفني ، سنوات الخبرة بالعمل ، الدورات التدريبية بمجال العمل ، المؤهل العلمى .
- متغير تابع : الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية في ضوء التحديات المعاصرة (القيادة التربوية ، التخطيط المدرسى الاستراتيجي ، التنظيم المدرسى ، الاتصال والتواصل التربوى مع الآخرين ، إدارة التغيير التربوى ، إدارة الوقت ، حل المشكلات واتخاذ القرار ، علاقة المدرسة بالمجتمع المدرسى) .

والجدول رقم (٣) يبين ذلك :

جدول (٣)

م	المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة
١	نوع التعليم الثانوى الفني	القيادة التربوية
٢	سنوات الخبرة بالعمل	التخطيط المدرسى الاستراتيجي
٣	الدورات التدريبية	التنظيم المدرسى
٤	المؤهل العلمى	الاتصال والتواصل التربوى
		إدارة التغيير التربوى
		إدارة الوقت
		حل المشكلات واتخاذ القرار
		علاقة المدرسة بالمجتمع المحلى .

خصائص عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث من مديري ووكلاء بعض المدارس الثانوية الفنية الزراعية والصناعية والتجارية نظام الثلاث بمحافظة القاهرة والدقهلية وكفر الشيخ ، والجدول التالي توضح عينة البحث .

جدول (٤)

يبين العينة التي تم تطبيق الاستبانة عليها

المجموع	وكيل		مدير		الوظيفة الجهة
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
١٩,٠٥	٢٠		١٥	٥	مدارس التعليم الفني الزراعي
٣٣,٣٣	٣٥		٣٠	٥	الصناعي
٣٨,٠٩	٥٠		٤٥	٥	التجاري
%١٠٠	١٠٥		٩٠	١٥	المجموع

جدول (٥)

العينة الفعلية بعد استبعاد الاستبانة غير الصالحة
نسبة الاستبانة المستلمة إلى الموزعة

الإجمالي	عدد الوكلاء		عدد المديرين		الوظيفة الجهة
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
١٨,١٨	١٤		٩	٥	تعليم ثانوي فني زراعي
٢٣,٣٨	١٨		١٣	٥	تعليم ثانوي فني صناعي
٥٨,٤٤	٤٥		٤٠	٥	تعليم ثانوي فني تجاري
١٠٠	٧٧		٦٢	١٥	الإجمالي

يتضح من الجدولين (٤) ، (٥) أن الباحث قام بتطبيق الاستبانة على أعداد متماثلة من مديري ووكلاء المدارس الثانوية الفنية الزراعية والصناعية والتجارية نظام السنوات الثلاث ، وقد تم مراجعة الاستبانة واستبعاد غير المكتمل منها نتيجة عدم اكتمال بياناتها أو لترك الإجابة عن بعض الأسئلة ، واستقر الوضع على ما هو بالجدول (٥) . وفي ضوء بياناته يتضح أن عينة البحث التي ستخضع للتحليل الإحصائي هو (١٥) مدير مدرسة ، (٦٢) وكيل مدرسة ، وبذلك فقد بلغ مجموع المستجيبين استجابة صحيحة (٧٧) بنسبة (٦٦,٩٥ %) من العينة الكلية (١٠٥) بنسبة (١٠٠ %) .

أما عن توصيف عينة البحث وفقا لمتغيراته المستقلة (المحافظات ، نوع التعليم الثانوي الفني ، عدد سنوات الخبرة ، الدورات التدريبية بمجال العمل ، المؤهل العلمي) يمكن توضيحها بالجدول التالي وذلك على النحو التالي :

١- توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغير المحافظة :

جدول (٦)

توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغير المحافظة

المحافظة	مدير		وكيل		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
القاهرة	٥	٣٣,٣٣	٩	١٤,٦٢	١٤	١٨,١٨
الدقهلية	٥	٣٣,٣٣	٤٠	٦٤,٥٢	٤٥	٥٨,٤٤
كفر الشيخ	٥	٣٣,٣٣	١٣	٢٠,٩٧	١٨	٢٣,٣٨
المجموع	١٥	١٦,٤٩	٦٢	٨٠,٥٢	٧٧	١٠٠

يتضح من الجدول (٦) أن عدد المستجيبين من عينة البحث من محافظة الدقهلية بلغ (٤٧٥) مستجيبا بنسبة (٥٨,٤٤ %) ومنهم (٥) مديرين مدرسة ، (٤٠) وكيل مدرسة ، يلى ذلك محافظة كفر الشيخ حيث بلغ عدد (١٨) مستجيبا بنسبة (٢٣,٣٨ %) منهم (٥) مدير مدرسة ، (١٣) وكيل مدرسة ، وأقلهم محافظة القاهرة حيث بلغ عدد المستجيبين (١٤) مستجيبا، (٥) مدير مدرسة ، (٩) وكيل مدرسة .

٢- توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغير المسمى الوظيفي :

جدول (٧)

يبين توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغير المسمى الوظيفي

التعليم	نوع التعليم							
	زراعى		صناعى		تجارى		المجموع	
الوظيفة	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
مدير مدرسة	٥	٣٣,٣٣	٥	٣٣,٣٣	٥	٣٣,٣٣	١٥	١٩,٤٩
وكيل مدرسة	١٧	٢٧,٤٢	٢٤	٣٨,٧١	٢١	٣٣,٨٨	٦٢	٨٠,٥٢
المجموع	٢٢	٢٨,٥٧	٢٩	٣٧,٦٦	٢٦	٣٣,٧٧	٧٧	١٠٠

يتضح من الجدول (٧) أن غالبية المستجيبين من وكلاء المدارس حيث بلغ عددهم (٦٢) وكلا بنسبة (٨٠,٥٢ %) منهم (١٧) بالتعليم الثانوى الفني الزراعى بنسبة (٢٧,٤٢%) ، و(٤٤) بالتعليم الثانوى الفني الصناعى بنسبة (٣٧,٦٦ %) ، و(٢١) بالتعليم الثانوى الفني التجارى بنسبة (٣٣,٨٨ %) . يلى ذلك مديرى المدارس حيث بلغ عددهم (١٥) بنسبة (١٩,٤٩ %) ، (٥) مديرين من كل نوع من التعليم الثانوى الفني الزراعى والصناعى والتجارى بنسبة (٣٣,٣٣ %) .

٣- توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغير المؤهل العلمي :

جدول (٨)

يبين توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي		مدير مدرسة		وكيل مدرسة		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%
بكالوريوس / ليسانس	١٥	١٩,٤٩	٥٧	٧٤,٠٢	٧٢	٩٣,٥١	
ماجستير	-	-	٣	٣,٩٠	٣	٣,٩٠	
دكتوراه	-	-	٢	٢,٦٠	٢	٢,٦٠	
المجموع	١٥	١٩,٤٩	٦٢	٨٠,٥٢	٧٧	١٠٠	%

يتضح من الجدول (٨) أن غالبية المستجيبين يحملون مؤهل البكالوريوس / الليسانس حيث بلغ عددهم (٧٢) بنسبة (٩٣,٥١ %) ، (١٥) مديرا بنسبة (١٩,٤٩ %) ، وكيل مدرسة (٥٧) بنسبة (٧٤,٠٢ %) ، يلي ذلك حملة الماجستير حيث بلغ عددهم (٣) بنسبة (٣,٩٠ %) ، وأخيرا حملة الدكتوراه حيث بلغ عددهم (٢) بنسبة (٢,٦٠ %) .

٤- توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة :

جدول (٩)

يبين توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة		مدير مدرسة		وكيل مدرسة		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%
أقل من ٥ سنوات	٤	٥,١٩	١٨	٢٣,٣٨	٢٢	٢٨,٥٧	
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٥	٦,٤٩	٢٩	٣٧,٦٦	٣٤	٤٤,١٥	
من ١٠ سنوات فأكثر	٦	٧,٧٩	١٥	١٩,٤٨	٢١	٢٧,٢٧	
المجموع	١٥	١٩,٤٩	٦٢	٨٠,٥٢	٧٧	١٠٠	%

يتضح من الجدول (٩) أن غالبية المستجيبين خبرتهم من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات ، حيث بلغ عددهم (٣٤) مستجيبا بنسبة بلغت (٤٤,١٥ %) ويلي ذلك من كان خبرته أقل من (٥) سنوات ، حيث بلغ عددهم (٢٢) مستجيبا بنسبة (٢٨,٥٧ %) ، وأقلهم من كان خبرته من ١٠ سنوات فأكثر حيث بلغ عددهم (٢١) بنسبة (٢٧,٢٧ %) .

٥- توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال القيادة :

جدول (١٠)

يبين توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	العدد	النسبة
لا يوجد	١٢	١٥,٥٨ %
دورة واحدة	٤٧	٦١,٠٣ %
دورتين فأكثر	١٨	٢٣,٣٧ %
المجموع	٧٧	١٠٠ %

يتضح من الجدول السابق (١٠) أن الحاصلين على دورة واحدة في القيادة بلغ عددهم (٤٧) من أفراد العينة بنسبة (٦١,٠٣ %) ، بينما بلغ عدد الحاصلين على دورتين فأكثر (١٨) بنسبة بلغت (٢٣,٣٧ %) .

أداة البحث (الاستبانة) :

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الذي يعتمد في جميع بياناته على الاستبانة ، حيث تم بناء استبانة من خلال مراجعة أدبيات البحث (الموضوع) بالاستفادة من الاستبانات التي وردت بالدراسات السابقة ، والأدب النظري ، ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي بموضوع الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء التحديات المعاصرة ، وتكونت الاستبانة من جزئين هما :

الجزء الأول : يتعلق بمعلومات عامة من عينة البحث مثل : المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة ، الدورات التدريبية ، نوع التعليم الثانوي الفني .

الجزء الثاني : واشتمل على مجالات الاستبانة وتشمل مجموعة من العبارات بلغت (٧٤) عبارة ، تمت صياغتها وتوزيعها على ثمانية محاور توصف الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الثانوي الفني نظام السنوات الثلاث ، وقد كانت على النحو التالي :

- المحور الأول : القيادة التربوية تكون من (٩) عبارات .
 - المحور الثاني : التخطيط المدرسي الاستراتيجي تكون من (٩) عبارات .
 - المحور الثالث : التنظيم المدرسي تكون من (٩) عبارات .
 - المحور الرابع : الاتصال والتواصل التربوي تكون من (٩) عبارات .
 - المحور الخامس : إدارة التغيير التربوي تكون من (١٠) عبارات .
 - المحور السادس : إدارة الوقت تكون من (٩) عبارات .
 - المحور السابع : حل المشكلات واتخاذ القرار تكون من (١٠) عبارات .
 - المحور الثامن : علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي تكون من (٩) عبارات .
- وصيغت جميع عبارات المحاور الثمانية في الاتجاه الإيجابي ، بحيث تدل الدرجة المرتفعة على وجود درجة كبيرة للاحتياج التدريبي ، والدرجة المنخفضة تدل على وجود درجة قليلة من الاحتياج على متصل السمة المقاسة وفق تدرج ليكرت الخماسي .

حيث تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسى التدرج (كبيرة جدا ، كبيرة ، متوسطة ، قليلة ، قليلة جدا) لا يختار المستجيب إحداها حسب تقديره لدرجة الاحتياج التدريبي ، وللحكم على درجة الاحتياج التدريبي لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث على كل عبارة من عبارات الاستبانة ، تم حساب المدى لمستويات الاستبانة وهو = ٤ ، وبتقسيم المدى على عدد درجات تقدير الاحتياج الذى يساوى = ٥ كان ناتجا بقسمة = ٠,٨٠ ، وهو يمثل طولاً لفئة ، وبذلك أصبح معيار الحكم على درجة الاحتياج كما بالجدول () التالى :

جدول (١١)

معيار الحكم على الاحتياج التدريبي

المتوسط	درجة الاحتياج
من ١ إلى أقل من ١,٨٠	لا تمثل حاجة
من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠	درجة قليلة
من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠	متوسطة
من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠	درجة كبيرة
من ٤,٢٠ إلى ٥	درجة كبيرة جدا

صدق أداة الاستبانة :

يقصد بصدق الأداة أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه ، بمعنى أن كل عبارة من عبارات الاستبانة يجب أن تقيس الهدف الذى وضعت من أجله ، وتحقيق صدق الأداة أكثر أهمية من تحقيق الثبات ، لأنه من المحتمل أن تكون الأداة ثابتة ، لكنها غير صادقة ، للتحقق من صدق الاستبانة اتبع الباحث طريقة الصدق المنطقى (الداخلى) ، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوى الاختصاص والخبرة بلغ عددهم (١٦) محكما ، وذلك للحكم على مدى ملائمة العبارات لمحاوَر الاستبانة ، ووضوح الصياغة اللغوية ، وأية تعديلات يرونها مناسبة ، وبعد تفريغ إجابات المحكمين تم حذف بعض العبارات غير المناسبة ، وتعديل البعض الآخر حيث أصبح عدد العبارات (٧٤) عبارة من أصل (٩١) عبارة موزعة على ثمانية محاور هما: القيادة التربوية ، التخطيط المدرسى الاستراتيجي ، التنظيم المدرسى ، مهارة الاتصال والتواصل التربوى ، إدارة التغيير التربوى ، إدارة الوقت ، حل المشكلات واتخاذ القرارات ، علاقة المدرسة بالمجتمع المحلى.

ثبات أداة البحث :

تم التأكد من ثبات الأداة من استخراج معدلات الاتساق الداخلى لمحاور البحث الفرعية والكلية بطريقة ألفا كرونباخ ، وفيما يلى جدول () يبين معدلات الاتساق الداخلى لمحاور البحث الفرعية والكلية .

جدول (١٢)

يبين معدلات الاتساق الداخلى لمحاور البحث الفرعية والكلية

م	المحور	عدد العبارات	الاتساق الداخلى
١	القيادة التربوية	٩	٠,٨٩
٢	التخطيط المدرسى الاستراتيجي	٩	٠,٨٥
٣	التنظيم المدرسى	٩	٠,٧٩
٤	مهاراة الاتصال والتواصل التربوى	٩	٠,٩٣
٥	إدارة التغيير التربوى	١٠	٠,٨٨
٦	إدارة الوقت	٩	٠,٩٢
٧	حل المشكلات واتخاذ القرارات	١٠	٠,٨٨
٨	علاقة المدرسة بالمجتمع المحلى	٩	٠,٩٠
	الكلى		٠,٩١

وبالنظر إلى معاملات الثبات لمحاور البحث ، ومعامل الثبات الكلى للاستبانة في الجدول (١٢) يتضح أنها عالية ، مما يدل على ثبات أداة البحث وصلاحيته للتطبيق .

المعالجة الإحصائية :

قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

١ - التكرارات والنسب المئوية Frequencies :

وقد استخدمت لتحديد استجابات عينة البحث تجاه عبارات الاستبانة ، وفى وصف عينة البحث .

٢ - المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى : Standard Deviation & Mean :

واستخدمت لحساب القيمة التي تعطيها عينة البحث لكل عبارة (احتياج) على حدة ، كما استخدمت لترتيب عبارات الاستبانة حسب أهمية كل عبارة أو محور ، والانحراف المعيارى للتعرف على مدى تشتت إجابات أفراد العينة وذلك للتعرف على درجة أهمية الاحتياج التدريبى لدى مديري المدارس الثانوية الفنية .

٣ - معامل ألفا كرونباخ Alpha :

وقد استخدم لحساب ثبات أداة البحث .

نتائج البحث ومناقشتها :

للإجابة عن السؤال الثانى من تساؤلات البحث ، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعرض وتحليل استجابات عينة البحث (مدير مدرسة - وكيل مدرسة) على النحو التالى :

عرض وتحليل نتائج السؤال الثانى ، والذي يمثل نتائج البحث ككل في محاوره الثمانية مرتبة ترتيبا تنازليا حسب متوسط درجة أهمية كل محور ، من وجهة نظر أفراد عينة البحث ، ويوضح الجدول (١٣) ذلك .

جدول (١٣)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية في ضوء التحديات المعاصرة مرتبة تنازليا للإدارة ككل

الرتبة	الرقم	الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث في ضوء التحديات المعاصرة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الاحتياج
١	١	القيادة التربوية	٤,٢٩	٠,٥٤	كبيرة جدا
٢	٣	مهارة التنظيم المدرسى	٤,٢٧	٠,٨٧	كبيرة جدا
٣	٥	إدارة التغيير التربوى	٤,٢٥	٠,٦٩	كبيرة جدا
٤	٧	مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات	٤,٢٤	٠,٦٧	كبيرة جدا
٥	٤	مهارة الاتصال والتواصل التربوى مع الآخرين	٤,٢٣	٠,٦٥	كبيرة جدا
٦	٦	مهارة إدارة الوقت	٤,٢١	٠,٧٠	كبيرة جدا
٧	٢	التخطيط المدرسى الاستراتيجى	٤,١٨	٠,٧٨	كبيرة
٨	٨	علاقة المدرسة بالمجتمع المحلى	٤,١٨	٠,٧٨	كبيرة
		الاحتياجات التدريبية	٤,٢٣	٠,٧٦	كبيرة جدا

يتضح من الجدول (١٣) أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية في ضوء التحديات المعاصرة بدرجة كبيرة جدا ، حيث بلغ المتوسط العام (٤,٢٣) وبانحراف معيارى (٠,٧٦) وهى قيمة اقل من الواحد الصحيح مما يعنى تجانس أفراد عينة البحث في تقديرهم لدرجات احتياجاتهم التدريبية .

وفيما يتعلق بترتيب مجالات الاحتياجات التدريبية فقد جاء مجال " القيادة التربوية " بالرتبة الأولى حيث بلغ متوسطه (٤,٢٩) بانحراف معيارى (٠,٥٤) بدرجة كبيرة جدا ،

ثم تبعه مجال (مهارة التنظيم المدرسى " بالرتبة الثانية بمتوسط حسابى قدره (٤,٢٧))
بانحراف معيارى (٠,٨٧) بدرجة كبيرة جدا ، ثم تبعه الرتبة الثالثة مجال " إدارة التغيير
التربوى " بمتوسط حسابى (٤,٢٥) بانحراف معيارى (٠,٦٩) بدرجة كبيرة جدا ، ثم
الرتبة الرابعة مجال " مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات " بمتوسط حسابى (٤,٢٤)
بانحراف معيارى (٠,٦٧) بدرجة كبيرة جدا ، ثم الرتبة الخامسة مجال " مهارة الاتصال
والتواصل التربوى " بمتوسط حسابى (٤,٢٣) بانحراف معيارى قدره (٠,٦٥) بدرجة كبيرة
جدا ، ثم الرتبة السادسة مجال " إدارة الوقت " بمتوسط حسابى (٤,٢١) بانحراف معيارى
قدره (٠,٧٠) بدرجة كبيرة جدا ، ثم تبعه الرتبة السابعة مجال " التخطيط المدرسى
الاستراتيجى " بمتوسط حسابى (٤,١٨) بانحراف معيارى (٠,٧٨) بدرجة كبيرة ، ثم أخيرا
بالرتبة الثامنة مجال " علاقة المدرسة بالمجتمع المحلى " بمتوسط حسابى (٤,١٨)
بانحراف معيارى قدره (٠,٧٨) بدرجة كبيرة .

ويمكن تفسير هذه النتائج بسبب ضعف التدريب ، وهنا تظهر ضرورة بناء قاعدة
بيانات تحدد احتياجات كل مدير ومن ثم بناء خطة لتدريب مديرى المدارس الثانوية الفنية
وفق احتياجاتهم ، ويفسر الباحث الحاجة الكبيرة للمجالات التي تنبأها البحث في ضعف
إعداد مديرى المدارس بالشكل المناسب بل يجب تعيينهم من خلال تخصص الإدارة التربوية
أو المدرسية وتدريبهم ميدانيا ، كما أن هذا الخلل في التخطيط أدى إلى هذه النتيجة .

وفيما يلى عرضا لنتائج البحث مصنفا حسب المحاور الفرعية:

نتائج المحور الأول : القيادة التربوية

جدول (١٤)

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنين الثلاث في ضوء التحديات المعاصرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي من وجهة نظر عينة البحث

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
١	٥	تتعرف اللوائح والأنظمة والقوانين المدرسية	٤,٥٦	٠,٦٧	كبيرة جداً
٢	٦	تعد التقارير الدورية وفق الأنظمة الرسمية المتبعة بهذا الشأن .	٤,٤٨	٠,٦١	كبيرة جداً
٣	١	تحدد الاحتياجات التدريبية (المادية والبشرية والتدريبية) اللازمة لتطوير العمل الإداري .	٤,٣٩	٠,٧٥	كبيرة جداً
٤	٢	تنظم أعمال الاتصالات الإدارية وفق ضوابط إجرائية تحقق أهداف المدرسة	٤,٣٧	٠,٦٦	كبيرة جداً
٥	٩	تعرف كيفية إدارة الاجتماعات المدرسية	٤,٢٩	٠,٥٤	كبيرة جداً
٦	٣	توظف التقنية الحديثة في جميع الأعمال الإدارية	٤,٢٦	٠,٦٩	كبيرة جداً
٧	٨	تعرف الخطوات العلمية لصناعة القرارات الإدارية واتخاذها في جميع المواقف	٤,٢٣	٠,٧٦	كبيرة جداً
٨	٤	تضع آليات فاعلة للاستفادة من نتائج تقويم العمل الإداري المدرسي	٤,٢١	٠,٧٠	كبيرة جداً
٩	٧	تشرف على آليات (حفظ ، تنظيم ، استخدام) السجلات والملفات المدرسية	٣,٨٢	١,٠٢	كبيرة
الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية لمحور القيادة التربوية					
			٤,٢٩	٠,٥٤	كبيرة جداً

يتضح من الجدول (١٤) أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية بمحور القيادة التربوية كانت بدرجة كبيرة جداً حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٤,٢٩) وبانحراف معياري (٠,٥٤) وهي قيمة أقل من الواحد الصحيح ، مما يعنى تجانس أفراد عينة البحث في تقديرهم لدرجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس من وجهة نظر أفراد العينة .

وفيما يتعلق بمدى تقدير كل احتياج من الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس فنجد أن الاحتياجات التدريبية التي ظهرت بدرجة كبيرة جداً قد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٥٦ - ٤,٢١) وامتدت انحرافات المعيارية بين (٠,٥٤ - ٠,٧٦) وهي قيم تقل عن الواحد الصحيح مما يدل على اتفاق مديري المدارس الثانوية على هذه الاحتياجات .

بينما ظهر الاحتياج التدريبي بالعبرة " تشرف على آليات (حفظ ، تنظيم ، استخدام) السجلات والملفات المدرسية " بالرتبة الأخيرة وبدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي

(٣,٨٢) بانحراف معيارى كبير (١,٠٢) مما يدل على اختلاف المديرين في تقدير هذه الاحتياجات .

ويرجع الباحث ظهور هذه الاحتياجات بالدرجة الكبيرة جدا والكبيرة إلى عدة نقاط وهى :

- سياسة التعيين للقيادات التربوية ، ومن ثم يجب تعيينهم من خلال تخصص الإدارة التربوية أو المدرسية .
- ضعف التدريب ، وهذا الضعف يعود إلى عدم وجود قاعدة بيانات تسلط الضوء على الاحتياجات التدريبية لكل مدير وتوفير البرامج التدريبية وفقا لاحتياج كل مدير .
- ضرورة بناء خطط مطابقة للاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية التي كشفت عنها الدراسة الحالية .

ويلاحظ أن التفاوت بسيط جدا بين درجات الحاجة لعبارات هذا المحور ، وهذا يشير إلى أهمية هذه العبارات ، وأن مديري المدارس الثانوية الفنية بحاجة ماسة للتدريب عليها ، أي أن مديري المدارس يدركون بشكل جيد وبدرجة كبيرة متطلبات موقعهم القيادى ليمارسوا أعمالهم الإدارية والفنية والمهنية بالشكل المرغوب فيه ، إضافة إلى رغبتهم الأكيدة في تنمية وتطوير مهاراتهم الأدائية لتلبية تلك المتطلبات .

نتائج المحور الثانى : التخطيط المدرسى الاستراتيجي

جدول (١٥)

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية في ضوء التحديات المعاصرة بمحور التخطيط المدرسى الاستراتيجي مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الاحتياج
١	١	وجود رؤية ورسالة واضحة للمدرسة الثانوية الفنية	٤,٣٠	٠,٧١	كبيرة جدا
٢	٢	تحدد معوقات تحقيق رؤية المدرسة وسبل التغلب عليها	٤,٢٦	٠,٥٨	كبيرة جدا
٣	٤	تفعل الشراكة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلى	٤,٢٦	٠,٦٣	كبيرة جدا
٤	٣	توظف موارد وإمكانات المدرسة في تحقيق رؤية ورسالة المدرسة	٤,٢٢	٠,٧٨	كبيرة جدا
٥	٥	تحلل الظروف الداخلية والخارجية للمدرسة (SWAT)	٤,٢١	٠,٧٤	كبيرة جدا
٦	٨	يراعى مدير المدرسة في خطته احتياجات المعلمين المهنية	٤,٢١	٠,٧٤	كبيرة جدا

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
٧	٦	ترجمة الخطط الرئيسية للمدرسة الثانوية الفنية إلى خطط تفصيلية وبرامج عمل تنفيذية .	٤,١٥	٠,٩٣	كبيرة
٨	٧	وضع خطط مرنة قابلة للتعديل حسب الظروف الطارئة	٤,٠٥	٠,٨٥	كبيرة
٩	٩	متابعة تنفيذ الخطط وتقييم النتائج المتحققة	٣,٩٧	٠,٧٦	كبيرة
الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية ككل					
			٤,١٨	٠,٧٨	كبيرة

يتضح من الجدول (١٥) أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية بمحور التخطيط المدرسي الاستراتيجي كانت بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٤,١٨) وانحراف معياري (٠,٧٨) وهي قيمة أقل من الواحد الصحيح مما يعنى تجانس أفراد عينة البحث في تقدير احتياجاتهم لهذا المحور .

وفيما يتعلق بمدى تقدير كل احتياج من الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية فنجد أن ستة احتياجات تدريبية ظهرت بدرجة كبيرة جدا قد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٣٠ - ٤,٢١) وامتدت انحرافات المعيارية بين (٠,٥٨ - ٠,٧٨) ويرجع الباحث ظهورها بالدرجة الكبيرة جدا لأهمية تلك الاحتياجات التدريبية بمحور التخطيط المدرسي الاستراتيجي لتلبية متطلبات تطوير القيادات المدرسية .

بينما ظهرت بقية المهارات التخطيطية بدرجة احتياج كبيرة ، تراوحت متوسطاتها الحسابية من (٤,١٥ - ٣,٩٧) بانحرافات معيارية تراوحت من (٠,٧٦ - ٠,٩٣) ويرجع الباحث ظهورها بالدرجة الكبيرة جدا والكبيرة لضعف برامج إعداد القيادات التربوية وأيضا ضعف التدريب الميداني على مهارة التخطيط المدرسي الاستراتيجي حيث أنه إذا لم يمتلك مدير المدرسة مهارة التخطيط فإنه لن يستطيع وضع الخطط المدرسية ، وكذلك اقتناع بعض المديرين بأن التخطيط المدرسي الاستراتيجي مكلف نسبيا حيث يحتاج لمزيد من الجهد المميز والوقت الطويل لإعداد الخطط اللازمة والقدرة على التنبؤ بمتغيرات المستقبل لمواجهة التحديات المعاصرة .

نتائج المحور الثالث : مهارة التنظيم المدرسي

جدول (١٦)

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية في ضوء

التحديات المعاصرة بمحور التنظيم المدرسي مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
١	١	القدرة على تحديد المهام الواجب تنفيذها داخل المدرسة الثانوية الفنية	٤,٤٤	٠,٦٢	كبيرة جدا
٢	٢	القدرة على تحديد المهارات والقدرات اللازمة لشغل كل وظيفة	٤,٣٨	٠,٧٥	كبيرة جدا
٣	٤	القدرة على تحديد هيكل السلطة والمسئولية للوظائف	٤,٣٢	٠,٧١	كبيرة جدا
٤	٦	القدرة على تحقيق النظام والانضباط المدرسي بدقة	٤,٢٩	٠,٨٢	كبيرة جدا
٥	٧	القدرة على تشكيل لجان مدرسية متخصصة	٤,٢٥	٠,٨٦	كبيرة جدا
٦	٩	يراعى رأى الموجهون عند اتخاذ قرار يتعلق بنظام المدرسة	٤,٢٣	٠,٦٧	كبيرة جدا
٧	٨	القدرة على متابعة عمل اللجان المدرسية بشكل مستمر	٤,٢١	٠,٧٣	كبيرة جدا
٨	٥	القدرة على توفير مناخ مدرسي ملائم لإحداث التعلم الفعال	٤,١٦	٠,٧١	كبيرة جدا
٩	٣	القدرة على التنسيق بين الإدارات والأقسام المختلفة وتجنب تداخل الاختصاص	٤,١٦	٠,٧٢	كبيرة
الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية			٤,٢٧	٠,٨٧	كبيرة

يتضح من جدول (١٦) أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية

بمحور التنظيم المدرسي كانت بدرجة كبيرة جدا بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٧) وبانحراف معياري (٠,٨٧) وهى قيمة أقل من الواحد الصحيح مما يعنى تجانس أفراد عينة البحث في تقديرهم لدرجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية.

وفيما يتعلق بمدى تقدير كل احتياج من الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس فنجد أن معظمها ظهرت بدرجة كبيرة جدا قد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٢١ - ٤,٤٤) وامتدت انحرافات المعيارية بين (٠,٦٢ - ٠,٨٦) .

بينما ظهرت عبارتين بدرجة احتياج كبيرة بلغ متوسطيهما (٤,١٦) لكلا منهما، بانحراف معياري قدره (٠,٧١ - ٠,٧٢) وهما القدرة على توفير مناخ مدرسي ملائم لإحداث

التعلم الفعال ، والقدرة على التنسيق بين الإدارات والأقسام المختلفة وتجنب تداخل الاختصاص .

ويرجع الباحث ظهور ذلك بالدرجة الكبيرة جدا والكبيرة إلى عدم الممارسة العملية لهذه المهارة وعدم تلقيهم -مديري المدارس - لآى دورات تدريبية في مهارة التنظيم المدرسى . ومن ثم يرى الباحث أنه يجب تنمية مهارة التنظيم المدرسى لدى مديري المدارس الثانوية الفنية من حيث تنمية قدراتهم على وضع تصور كلى للتنظيم المدرسى داخل المدارس الثانوية الفنية ، وتنمية القدرة على التنبؤ بمشكلات العمل من أجل استباق حدوثها .

نتائج المحور الرابع : مهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين

جدول (١٧)

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية في ضوء التحديات المعاصرة
بمحور الاتصال والتواصل مع الآخرين مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الاحتياج
١	١	نقل الأفكار والمعلومات إلى الآخرين بكل وضوح وبساطة	٤,٤٣	٠,٦٢	كبيرة جدا
٢	٢	الإنصات إلى الآخرين بكل اهتمام دون مقاطعة	٤,٣٥	٠,٧٩	كبيرة جدا
٣	٣	التحكم في الانفعالات أثناء عملية الاتصال بالآخرين	٤,٣٢	٠,٧١	كبيرة جدا
٤	٥	التمتع بعلاقات طيبة مع الآخرين في محيط العمل (رؤساء ، زملاء ، مروضين ، إداريين ، عمال)	٤,٢٢	٠,٧٢	كبيرة جدا
٥	٦	التمتع بالطلاقة في الحديث	٤,٢١	٠,٧٨	كبيرة جدا
٦	٨	استخدام مفردات ملائمة عند حديثه مع الآخرين	٤,٢١	٠,٧٨	كبيرة جدا
٧	٩	الربط بين أفكاره (المدير) وأفكار الآخرين	٤,١٧	٠,٧٧	كبيرة
٨	٧	استخدام حركات اليدين وتعابير الوجه لتوضيح فكرة ما للآخرين	٤,١٠	٠,٧٨	كبيرة
٩	٤	استخدام وسيلة اتصال مناسبة لنقل الأفكار والمعلومات	٤,٠٨	٠,٧٧	كبيرة
الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية بمحور الاتصال والتواصل			٤,٢٣	٠,٦٥	كبيرة جدا

يتضح من جدول (١٧) أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية بمحور مهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين كانت بدرجة كبيرة جدا ، حيث بلغ المتوسط الحسابى العام لهذا المحور (٤,٢٣) وبانحراف معيارى (٠,٦٥) وهى قيمة أقل

من الواحد الصحيح مما يعنى تجانس أفراد العينة في تقديرهم لدرجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية من وجهة نظر أفراد عينة البحث .

وفيما يتعلق بمدى تقدير كل احتياج من الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس فوجد معظمها ظهرت بدرجة كبيرة جدا ، قد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٤٣ - ٤,٢١) وامتدت انحرافات المعيارية بين (٠,٦٢ - ٠,٧٩) ، بينما ظهرت ثلاثة عبارات بدرجة احتياج كبيرة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,١٨ - ٤,٠٨) بانحراف معيارى (٠,٧٧ - ٠,٧٩)، ويرجع الباحث ظهورها بالدرجة الكبيرة جدا والكبيرة إلى عدم الاهتمام من القائمين على البرامج التدريبية بهذه الاحتياجات التي تعتبر بمثابة القلب النابض لمديري المدارس الثانوية الفنية، فيفتقد مديري المدارس إلى الورش التدريبية وإلى الاستراتيجيات المطورة التي تبين كيفية إدارة مهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين .

وفسر الباحث ظهور الاحتياجات التدريبية بالدرجة الكبيرة والكبيرة جدا بسبب أهمية العنصر البشرى بالتدريب على مهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين من خلال إتقان مديري المدارس لهذه المهارة حتى يتسنى لهم توظيفها ، وأن هذه المهارة تتفق مع التوجهات الحديثة بالتدريب لمواجهة التحديات المعاصرة التي أصبحت تركز على جودة الخدمات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث ، ومن ثم يجب إكساب مديري المدارس مهارات وفنيات تكوين علاقات إنسانية فعالة مع أولياء أمور الطلاب ، وتنمية سلوكيات وأخلاقيات العمل ، تنمية أساليب الحوار القويم (حسن الاستماع وعدم المقاطعة واحترام الرأي الآخر) .

نتائج المحور الخامس : إدارة التغيير التربوى

جدول (١٨)

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية في ضوء التحديات المعاصرة بمحور إدارة التغيير التربوى مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الاحتياج
١	٢	تهيئة إدارة المدرسة والعاملين للتغيير يشرح أسبابه وفوائده وتزويدهم بالمعلومات الصحيحة عنه	٤,٤٣	٠,٦٢	كبيرة جدا
٢	١	تدرك أهمية التغيير التربوى	٤,٣٥	٠,٧٩	كبيرة جدا
٣	٥	تستخدم أنظمة اتصال فعالة لإقناع العاملين بأهمية التغيير التربوى	٤,٣٠	٠,٧١	كبيرة جدا

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
		المنشود			
٤	٣	تسعى إلى تعزيز وعى أفراد المجتمع المحلى بأهمية الحاجة للتغيير التربوى المنشود	٤,٢٥	٠,٧٢	كبيرة جدا
٥	٤	تتقبل ردود أفعال أفراد المجتمع المحلى إزاء خطط عمليات التغيير التربوى المنشود	٤,٢٢	٠,٧٨	كبيرة جدا
٦	٦	التدرج في تطبيق التغيير التربوى وتنفيذه على مراحل	٤,٢١	٠,٧٩	كبيرة جدا
٧	٨	قياس اتجاهات العاملين بالمدرسة نحو التغيير التربوى	٤,٢٠	٠,٨٤	كبيرة جدا
٨	٧	اختيار الوقت المناسب للبدء في التغيير التربوى	٤,٢٠	٠,٨٤	كبيرة جدا
٩	٩	تستثمر كل الموارد المتاحة بالمدرسة لتنفيذ التغيير التربوى	٤,٢٠	٠,٨٤	كبيرة جدا
١٠	١٠	تواجه أية معوقات تعوق تنفيذ التغيير التربوى المنشود	٤,١٥	٠,٩٣	كبيرة جدا
الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية بمحور إدارة التغيير التربوى					
			٤,٢٥	٠,٦٩	كبيرة جدا

يتضح من جدول (١٨) أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية بمحور إدارة التغيير التربوى كانت بدرجة كبيرة جدا حيث بلغ المتوسط الحسابى العام لهذا المحور (٤,٢٥) بانحراف معيارى قدره (٠,٦٩) وهى قيمة أقل من الواحد الصحيح مما يعنى تجانس أفراد عينة البحث في تقديرهم لدرجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية.

وفيما يتعلق بمدى تقدير كل احتياج من الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية فنجد تسعة احتياجات ظهرت بدرجة كبيرة جدا قد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٤٣ - ٤,٢٥) بانحرافات معيارية بين (٠,٦٢ - ٠,٨٤) ، وربما يفسر سبب ظهور معظم عبارات هذا المحور بالدرجة الكبيرة جدا إلى أهمية ممارسة إدارة التغيير التربوى بالتدريب سواء من حيث إدخال التغيير المنشود بقصد التطوير والتجويد كتطوير وسائل كسب وتحفيز مشاركة مديري المدارس بقصد إثارة دافعيّتهم وحثهم على الاستفادة من البرامج التدريبية المقدمة لهم بما يتفق مع التوجهات الحديثة المستندة على التقنيات وتكنولوجيا

التعليم بهدف إحداث التنمية المهنية المستدامة ، بينما ظهرت عبارة واحدة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٤,١٥) بانحراف معياري (٠,٩٣) .

وتعد إدارة التغيير التربوي مدخلا شاملا من المداخل الإدارية الحديثة التي شملت جميع جوانب التطوير والإصلاح على مستوى المؤسسات التربوية عامة ومؤسسات التعليم الثانوي الفني نظام السنوات الثلاث بخاصة، حيث ذكر (الباور ، ٢٠٠٥ : ٢٥) في هذا المحور أن ما خلفته التحولات العالمية والتطورات المتلاحقة في وقتنا الحاضر من التحديات المعاصرة والمستقبلية ، ساهمت في ظهور احتياجات تدريبية جديدة بالإضافة إلى مساهمتها في تطوير وتغيير آليات التدريب وأشكاله ، ومن ثم يجب العمل على إلمام مديري المدارس الثانوية بأساليب إدارة التغيير التربوي لمواجهة التحديات المعاصرة .

نتائج المحور السادس : إدارة الوقت

جدول (١٩)

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية في ضوء
التحديات المعاصرة بمحور إدارة الوقت

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
١	٢	ترتيب الأعمال اليومية حسب أهميتها	٤,٣٥	٠,٧٥	كبيرة جدا
٢	١	إعداد قائمة بالأعمال اليومية وجدول زمني لإنجازها	٤,٢٩	٠,٦٩	كبيرة جدا
٣	٣	الاحتفاظ بوقت احتياطي لمواجهة المواقف غير المتوقعة	٤,٢٥	٠,٨٥	كبيرة جدا
٤	٤	التحكم في عوامل هدر الوقت مثل (الزوار، المكالمات الهاتفية ، الاجتماعات الغير المحددة مسبقا ...)	٤,٢٠	٠,٨٤	كبيرة جدا
٥	٥	تخصيص أوقات محددة لمقابلة العاملين والإداريين .	٤,١٨	٠,٦٧	كبيرة
٦	٧	الكشف عن الأخطاء ومنع وقوعها في الوقت المناسب	٤,١٨	٠,٧٣	كبيرة
٧	٨	تضع خططاً زمنية مجدولة ومرنة لجميع البرامج والمهام المراد تنفيذها داخل المدرسة	٤,١٧	٠,٦٨	كبيرة
٨	٦	تحدد الأهداف بوضوح ودقة للتغلب على إهدار الوقت	٤,١٧	٠,٧٩	كبيرة
٩	٩	تشجع أساليب التدريس التي توفر الوقت	٤,١١	٠,٧٧	كبيرة
		الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية بمحور إدارة الوقت	٤,٢١	٠,٧٠	كبيرة جدا

يتضح من جدول (١٩) أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية بمحور إدارة الوقت كانت بدرجة كبيرة جدا حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٤,٢١) بانحراف معياري قدره (٠,٧٠) وهى قيمة أقل من الواحد الصحيح مما يعنى تجانس أفراد العينة في تقديرهم لدرجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية من وجهة نظر أفراد العينة .

وفيما يتعلق بمدى تقدير كل احتياج من الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية ، فهناك أربعة احتياجات تدريبية ظهرت بدرجة كبيرة جدا ، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٣٥ - ٤,٢٠) بانحرافات معيارية (٠,٦٩ - ٠,٨٥) وجاءت بقية الاحتياجات بدرجة كبيرة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية من (٤,١٨ - ٤,١١) بانحرافات معيارية تراوحت من (٠,٦٧ - ٠,٧٩) ويرجع الباحث ذلك إلى قلة اهتمام مديري المدارس بهذه الاستبانة كما يؤكد الباحث إلى ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية الإدارية بالطرق الأخرى، ثم تصميم خطط تدريبية لهم إن وجدت ، ومن ثم فإنه يجب العمل على إكساب مديري المدارس الثانوية الفنية فنيات إدارة الوقت أثناء العمل لمواجهة التحديات المعاصرة .

نتائج المحور السابع : مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار

جدول (٢٠)

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية في ضوء التحديات المعاصرة بمحور مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
١	١	تحديد أبعاد مشكلات العمل داخل المدرسة الثانوية الفنية بدقة .	٤,٣٦	٠,٤٦	كبيرة جدا
٢	٢	تنقص أسباب مشكلات العمل داخل المدرسة الثانوية الفنية .	٤,٣١	٠,٤٧	كبيرة جدا
٣	٣	جمع كل البيانات والمعلومات الممكنة عن مشكلات العمل .	٤,٣١	٠,٤٧	كبيرة جدا
٤	٦	وضع قائمة بالحلول الممكنة وتقييمها واختيار أفضلها .	٤,٢٩	٠,٦٧	كبيرة جدا
٥	٤	تحليل البيانات والمعلومات من جميع الجوانب .	٤,٢٦	٠,٤١	كبيرة
٦	٥	تشجيع الآخرين على المشاركة في إيجاد الحلول الممكنة لمشكلات العمل داخل المدرسة الثانوية الفنية .	٤,٢٦	٠,٤١	كبيرة

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
٧	٧	تحديد الفوائد والأضرار لكل بديل (حل)	٤,٢٠	٠,٨٤	كبيرة جدا
٨	٨	تختار البديل الأمثل للمشكلة .	٤,١٧	٠,٦٨	كبيرة
٩	٩	اتخاذ القرار في الوقت المناسب ومتابعة تنفيذه .	٤,١٧	٠,٦٨	كبيرة
١٠	١٠	تقييم القرار ونتائجه .	٤,١١	٠,٧٧	كبيرة
الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية بمحور حل المشكلات واتخاذ القرار					
			٤,٢٤	٠,٦٧	كبيرة جدا

يتضح من جدول (٢٠) أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية بمحور مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار كانت بدرجة كبيرة جدا حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٤,٢٤) وبانحراف معياري (٠,٦٧) وهى قيمة أقل من الواحد الصحيح مما يعنى تجانس أفراد عينة البحث في تقديرهم لدرجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية من وجهة نظر أفراد عينة البحث .

وفيما يتعلق بمدى تقدير كل احتياج من الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية ، فهناك سبعة احتياجات تدريبية ظهرت بدرجة كبيرة جدا قد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٣٦ - ٤,٢٠) وامتدت انحرافات المعيارية بين (٠,٨٤ - ٠,٤١) ويرجع الباحث ذلك إلى تطوير نماذج التقويم الحالية للأداء الإدارى وضرورة العمل على تحسين أساليب اتخاذ القرار المدرسى خاصة استخدام الأساليب العلمية والكمية في اتخاذ القرار وتوظيف التقنية في تنفيذ العمليات الإدارية .

وجاءت بقية الاحتياجات بدرجة كبيرة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية من (٤,١٧ - ٤,١١) بانحرافات معيارية (٠,٦٨ - ٠,٧٧) ويرجع الباحث ذلك إلى قلة اهتمام مديري المدارس الثانوية الفنية بهذه الاستبانة .

نتائج المحور الثامن : علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي

جدول (٢١)

الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية
في ضوء التحديات المعاصرة بمحور علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
١	٥	تتعاون المدرسة مع بعض المؤسسات الصحية لنشر الوعي الصحي بين الطلاب.	٤,٤٤	٠,٦٢	كبيرة جدا
٢	٦	يقوم العديد من الدعاة والمثقفين بزيارة المدرسة وإلقاء المحاضرات التوعوية .	٤,٣٨	٠,٧٥	كبيرة جدا
٣	٧	تشجيع مساهمة المجتمع المحلي في دعم الموازنة المدرسية وفقا للتجديدات التربوية.	٤,٢٩	٠,٨٢	كبيرة جدا
٤	١	الاستفادة من إمكانات المجتمع المحلي البشرية والمادية لخدمة العملية التعليمية .	٤,٢٥	٠,٨٧	كبيرة جدا
٥	٢	توظيف الإمكانات والطاقات المتوفرة بالمدرسة لخدمة المجتمع المحلي .	٤,٢٣	٠,٧٦	كبيرة
٦	٣	تنظيم لقاءات دورية بين المدرسة والمجالس المحلية ومجالس المدينة لتعريف طلاب مدارسهم بطبيعة مهام هذه المجالس .	٤,٢١	٠,٧٠	كبيرة جدا
٧	٩	تفعيل دور اللجان المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي .	٤,٠٧	٠,٧٨	كبيرة
٨	٤	تزود المدرسة الصحف المحلية ببرامجها وما تقوم به لخدمة المجتمع المحلي .	٣,٩٧	٠,٧٦	كبيرة
٩	٨	تسهم المدرسة في إعداد دورات فنية ومهنية لمحو الأمية لأفراد المجتمع المحلي .	٣,٨٦	١,٠٢	كبيرة
الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية بمحور علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي					
			٤,١٨	٠,٧٨	كبيرة

يتضح من جدول (٢١) أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية بمحور علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي كانت بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٤,١٨) وبانحراف معياري (٠,٧٨) وهى قيمة أقل من الواحد الصحيح ، مما يعنى تجانس أفراد عينة البحث في تقديرهم لدرجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية من وجهة نظر أفراد العينة .

وفيما يتعلق بمدى تقدير كل احتياج من الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية فنجد أن الاحتياجات التدريبية التي ظهرت بدرجة كبيرة جدا قد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٤٤ - ٤,٢١) بانحرافات معيارية بين (٠,٦٢ - ٠,٨٢) وهى قيم أقل من الواحد مما يدل على اتفاق أفراد عينة البحث على هذه الاحتياجات ، ويرجع الباحث ذلك

إلى إدراك عينة البحث لأهمية هذه الاحتياجات التدريبية عند تصميم البرامج التربوية التدريبية

وجاءت بقية الاحتياجات بدرجة كبيرة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٠٧ - ٣,٨٦) بانحرافات معيارية (٠,٧٦ - ١,٠٢) .

ويلاحظ الباحث أن التفاوت بسيط بين درجات الحاجة لعبارات هذا المحور ، وهذا يشير إلى أهمية هذه العبارات ، وأن مديري المدارس الثانوية الفنية بحاجة ماسة للتدريب عليها ، أي أن مديري المدارس يدركون بشكل جيد أهمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي الذي يتفاعل مع المدرسة من خلال اللجان المشتركة بين المدرسة والمجتمع ، وإشراك ذوى الاختصاص وأصحاب المهن ليشاركوا في نشاطات المدرسة المختلفة ، لتقديم كل الخدمات الممكنة للمجتمع المحلي . وقد يرجع هذه الحاجة إلى أن مديري المدارس الثانوية الفنية يدركون إلى ان المدارس الثانوية الفنية لا يمكن أن تؤدى رسالتها على الوجه الأكمل إلا من خلال تبادل الخدمات فيما بينها وبين المجتمع المحلي .

ومن ثم يجب العمل على تدريب مديري المدارس الثانوية الفنية لاكتساب مهارات الكشف عن القدرات الكامنة لدى العاملين ، وتنمية القدرة لديهم على وضع تصور مستقبلي لنمو المجتمع المحيط بالمدرسة ، وذلك لمواجهة التحديات المعاصرة .

نتائج المحور التاسع : المعوقات التي تواجه تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية

الفنية نظام السنوات الثلاث

جدول (٢٢)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المتضمنة في هذا المحور مرتبة ترتيباً تنازلياً من وجهة نظر أفراد العينة

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	قلة الكوادر البشرية المؤهلة للقيام بتحديد الاحتياجات التدريبية للمديرين .	٤,٣٨	٠,٧٥
٢	قصور البيانات التي يستند عليها في تحديد الاحتياجات التدريبية .	٤,٣٥	٠,٧٤
٣	عدم وجود أليات واضحة ومحددة لتحديد الاحتياجات التدريبية.	٤,٢٩	٠,٥٤
٤	عدم وضوح الهدف من العملية التدريبية .	٤,٢١	٠,٧١
٥	القصور في وضع خطط بعيدة المدى للتدريب .	٤,٢٠	٠,٨٤
٦	غياب متابعة المتدربين بعد إنهاء التدريب في مواقع العمل .	٤,١٧	٠,٦٨
٧	غياب معايير التقويم التي يمكن من خلالها الحكم على جودة البرامج التدريبية .	٤,١٥	٠,٩٣
٨	الافتقار إلى المدربين المتخصصين في مجالات التدريب المختلفة.	٤,١١	٠,٧٥
٩	التفاوت بين خبرات المتدربين .	٤,١٠	٠,٧٨
١٠	إهمال تشخيص الوضع القائم عند الشروع في تحديد الاحتياجات التدريبية .	٤,٠٩	٠,٦٨
١١	اختيار القيادات الإدارية طبقاً لمعيار الولاء وليس لمعيار العلم والخبرة .	٤,٠٨	٠,٧٧
١٢	ضعف الاهتمام بالبحث العلمي لتحديد الاحتياجات التدريبية	٤,٠٨	٠,٧٧
	الكلية	٣,٩٧	٠,٧٦

يتبين من الجدول (٢٢) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد عينة البحث لدرجة تحديد الاحتياجات التدريبية (المعوقات التي تواجه تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس) قد تراوحت ما بين (٤,٣٨ - ٤,٠٨) وأن المتوسطات الحسابية الكلية لهذا المحور قد بلغت (٣,٩٧) وهو متوسط يدخل ضمن فئة الدرجة الكبيرة بانحراف معياري قدره (٠,٧٦) ، ويرى الباحث أن هناك العديد من المعوقات التي تضعف القدرة على تحديد الاحتياجات التدريبية بصورة دقيقة وسليمة ، وبالتالي تؤدي إلى ضعف البرامج التدريبية وهذه المعوقات في الغالب ناشئة من عدم وجود استراتيجية واضحة للتدريب.

أهم نتائج الدراسة الميدانية :

- توصل البحث إلى مجموعة من النتائج والتي يمكن عرض أهمها كما يلي :
- ١- من خلال استعراض أدبيات البحث والدراسات السابقة توجد مظاهر للعناية بتحديد الاحتياجات التدريبية لدى مديري المدارس الثانوية ولكن دون خطة علمية شاملة ومحكمة.
 - ٢- إن العالم بما يعيشه اليوم من طفرة علمية وتكنولوجية غير مسبقة يواجه تحديات معاصرة مختلفة لها تأثيراتها المتعددة على المجتمع عموماً وعلى القيادات التعليمية بخاصة .
 - ٣- أبرز الاحتياجات التدريبية مجال " القيادة التربوية " التي ظهرت بدرجة كبيرة جداً ، وتبعه محور " مهارة التنظيم المدرسي " بدرجة كبيرة جداً ، بينما ظهر الاحتياج التدريبي بمحور " علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي " بالرتبة الأخيرة بدرجة كبيرة .
 - ٤- موافقة معظم أفراد عينة البحث - مديرين ووكلاء - على جميع المحاور (المجالات) المقترحة في تحديد الاحتياجات التدريبية بدرجة كبيرة وكبيرة جداً .
 - ٥- حاجة مديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث للتدريب على الاحتياجات التدريبية لمواكبة التطورات الحديثة ومواجهة التحديات المعاصرة في مجال عملهم ، كما برزت الحاجة للتدريب على استخدام برامج البحث المعلوماتية في مجال القيادة التربوية، تلتها مهارة التنظيم المدرسي ، وإدارة التغيير التربوي ، ومهارة حل المشكلات واتخاذ القرار ، ومهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين ، والتخطيط المدرسي الاستراتيجي .
 - ٦- كشفت الدراسة الميدانية عن مجموعة من النتائج تتعلق بمعوقات تواجه تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث لعل أهمها:
 - عدم وجود آليات واضحة ومحددة لتحديد الاحتياجات التدريبية .
 - عدم تقييم نتائج التدريب السابق تعد من معوقات تحديد الاحتياجات التدريبية .
 - قلة الكوادر البشرية المؤهلة في تحديد الاحتياجات التدريبية للمديرين .
 - قصور البيانات التي يستند عليها في تحديد الاحتياجات التدريبية .
 - عدم اهتمام المسؤولين بتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية .
 - عدم وضوح الهدف من العملية التدريبية .

• التفاوت بين خبرات المتدربين .

وفى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث فإن الباحث يوصى بمجموعة من التوصيات والمقترحات وآليات تنفيذها على النحو التالى :

التوصية الأولى : دعوة وزارة التربية والتعليم إلى التخطيط الجيد لتصميم برامج تدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث تراعى في أولوياتها وتسلسل موضوعاتها تقدير المديرين لاحتياجاتهم التدريبية ، والمدعومة أيضا بتقدير الوكلاء والموجهون عليهم من القيادات التربوية .
آلية تنفيذ التوصية :

- عقد دورات تدريبية مكثفة وواسعة النطاق لمديري المدارس الثانوية الفنية ، وتزويدهم بمفهوم وفلسفة وأهمية الاحتياجات التدريبية وأهدافها .
- عمل خطة ببرنامج زمنى لتدريب مديري المدارس الثانوية الفنية في مجالات البحث الراهن على نحو ما هو آت :

أولا : القيادة التربوية

معرفة استراتيجية التعليم الثانوى الفني ، اللوائح المدرسية وآلية تنفيذها ، أهداف التعليم الفني ، إدارة الاجتماعات ، الاتصالات الإدارية (هابطة وصاعدة وأفقية) ، مفهوم القيادة ، الفرق بين القيادة والإدارة ، عناصر القيادة ، أهمية القيادة ، نظريات القيادة ، الاتجاهات الحديثة في القيادة ، أنماط القيادة ، مكونات القيادة الفعالة (الأساس القائم على الصفات الشخصية ، الأساس القائم على الصفات الاجتماعية والنفسية والثقافية) ، جوانب القيادة (الجانب التنظيمى، الجانب الإنسانى ، الجانب الاجتماعى) ، مهارات القيادة (التركيز ، التذكر ، جمع المعلومات، التنظيم ، التحليل ، التقويم) .

ثانيا : التخطيط المدرسى الاستراتيجي

مفهوم التخطيط ، أهمية التخطيط للإدارة المدرسية ، الشروط الواجب توافرها في التخطيط، مبادئ التخطيط التربوى ، أنواع التخطيط وخطواته ، إعداد الخطط المدرسية الفصلية ، مستويات التخطيط ، مصادر إعداد الخطة المدرسية ، تقييم الخطة المدرسية ، مشكلات التخطيط المدرسى .

ثالثا : التنظيم المدرسى

مفهوم التنظيم وأهميته وأهدافه ، مبادئ التنظيم وأنواعه ، طرق رصد وتوثيق نتائج الاختبارات ، إعداد الموازنة السنوية للمدرسة ، أساليب إعداد الجدول المدرسى ، أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية البشرية ، إعداد الموازنة السنوية للمدرسة ، النظم المتبعة لإعداد الدفاتر ، أسس إدارة المرافق المدرسية ، معوقات التنظيم المدرسى ، أسس وتكوين وتفعيل المجالس المدرسية ، أساليب الجرد السنوي .

رابعا : الاتصال والتواصل التربوى

مفهوم الاتصال ، مفهوم التواصل ، الفرق بين الاتصال والتواصل ، خصائص عملية الاتصال والتواصل التربوى ، أهداف عملية الاتصال والتواصل التربوى ، عناصر عملية الاتصال والتواصل ، مجالات عملية الاتصال والتواصل التربوى ، مقومات نجاح الاتصال والتواصل التربوى ، الاتجاهات المعاصرة في عملية الاتصال والتواصل التربوى ، أساليب التعامل الفعالة مع الأنماط السلوكية المختلفة للمؤوسين والرؤساء ، كتابة التقارير وفق الأساليب الحديثة ، إعداد وإدارة الندوات ، وسائل الاتصال وأنواعه ، أساليب إدارة الاجتماعات المدرسية بنجاح .

خامسا : إدارة التغيير التربوى

التغيير ، خصائص التغيير التربوى ، أهداف التغيير التربوى ، مفهوم إدارة التغيير ، أهمية إدارة التغيير ، أسس إدارة التغيير ، المداخل الرئيسية لممارسة إدارة التغيير التربوى (إدارة الجودة الشاملة ، إدارة المعرفة ، مدخل التعلم التنظيمى ، مدخل الشبكة الإدارية) ، قائد التغيير التربوى .

سادسا : إدارة الوقت

مفهوم إدارة الوقت ، المبادئ والأساليب والإجراءات التي تساعد على إدارة الوقت بصورة فعالة ، إدارة الوقت بشكل فعال أثناء العمل اليومي ، أبرز مضيعات الوقت لدى مدير المدرسة الثانوية الفنية وطرق الحد منها ، مفهوم الوقت وأهميته ، السمات المميزة للوقت ، أنواع الوقت ، أهمية إدارة الوقت ، فوائد إدارة الوقت ، مبادئ إدارة الوقت ، مهارات إدارة الوقت ، التخطيط لإدارة الوقت .

سابعا : حل المشكلات واتخاذ القرارات

أهمية القرار ، شروط القرار التربوي الناجح ، آلية منح القرار ، المحاذير التي يجب تجنبها في اتخاذ القرار ، المعوقات الإدارية في مجال اتخاذ القرار ، مفهوم ونظريات القرار ، الفرق بين صنع القرار واتخاذ القرار ، العوامل المؤثرة في صنع القرار ، طرائق تنفيذ القرار ومتابعة التنفيذ ، المشكلات الناتجة من اتخاذ القرار .

ثامنا : علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي

الأساليب الفعالة لربط المدرسة بالمجتمع ، أساليب تفعيل مجالس الآباء والأمناء ، كيفية الاستفادة من إمكانيات المجتمع المحلي لخدمة الأهداف التربوية ، أساليب ربط الأنشطة المدرسية بالمجتمع المحلي .
التوصية الثانية :

إعداد خطة استراتيجية شاملة لتطوير العملية التدريبية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي الفني نظام السنوات الثلاث مبنية على التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية وفقا للأساليب العلمية مع مراعاة المستجدات والمتغيرات المستقبلية (التحديات المعاصرة) .
آلية تنفيذ التوصية :

أ - تفعيل دور إدارة التدريب بالإدارات التدريبية وفقا للآلية التالية :

- دعم الإدارة بجميع الإمكانيات المادية والفنية والبشرية التي تمكنهم من القيام بواجباتهم على أكمل وجه .
- تشكيل فرق عمل واستخدامهم جميع الأساليب العلمية لتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية لمديري المدارس الثانوية الفنية وعلى ضوء النتائج يتم تحديد البرامج التدريبية التي تلبي تلك الاحتياجات .
- إعداد جداول زمنية للبرامج التدريبية ، وتحديد أماكن انعقادها ، وإبلاغها لجميع الإدارات التعليمية في مختلف مدن الجمهورية .
- إنشاء قاعدة بيانات تحتوى على معلومات كافية عن ملف مديري المدارس الثانوية الفنية مثل الدورات التي تلقاها ونتائجه فيها وسلوكه وتقرير من المدرب عن مدى تطبيق ما تدرب عليه في الواقع العملي .

- تخطيط المسار التدريبي لمديري المدارس الثانوية الفنية على المدى البعيد بحيث يكون المدير على علم مسبق بالدورات التدريبية التي سيشارك فيها مستقبلا ، مع إعطاء قدر من المرونة يسمح للمدير باختيار الوقت المناسب لمشاركته في البرامج التدريبية .

ب - التحديد الدقيق لأهداف المرحلة ، وبرامج التدريب ، مع تحديد الفترة الزمنية للتنفيذ .
ج - تقييم نتائج العملية التدريبية بصفة دورية ومستمرة ومعرفة مدى تلبية البرامج للحاجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية ، ويتم ذلك بصورة مشتركة من قبل فرق التدريب المقترحة بإدارة التدريب بالإدارات التعليمية .

التوصية الثالثة :

إصدار مجلة تربوية تعنى بالتدريب ومتابعة أحداث المستجدات العالمية في هذا المجال .

آلية تنفيذ التوصية :

- ١ - يتولى إدارة المجلة خبراء في مجال التدريب .
- ٢ - تشجيع المديرين على المشاركة في مقالاتها وطرح أفكارهم ورؤاهم بكل حرية .
- ٣ - تزويد مديري المدارس بالمعارف والتطورات الحديثة في مجالات العمل المدرسي التي كشفت عنها الدراسات .

التوصية الرابعة :

تدريب مديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث أثناء الخدمة في مجالات البحث الراهن وحسب الأولوية والأهمية .

آلية تنفيذ التوصية :

- ١ - الاستفادة من الدراسات التي تحلل الحاجات التدريبية والمستقبلية للعمل والفرد وإقامة دورات مكثفة فيها .
- ٢ - التعاون مع بيوت الخبرة داخل مصر وخارجها لإقامة دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث .
- ٣ - متابعة أثر التدريب بعد إتمامه من خلال عمل مديري المدارس الثانوية الفنية وتقييمه تربويا ، والتأكيد على تطبيق ما تدرب عليه .

٤- إعداد مدربين متخصصين في التدريب بالإدارات التعليمية أو استقطابهم بوزارة التربية والتعليم للقيام بالتدريب المستمر ، وفق خطة علمية لذلك .
التوصية الخامسة : إعداد مديري المدارس الثانوية الفنية إعدادا جيدا وملائما للمرحلة المقبلة لمواجهة التحديات المعاصرة قبل دخولهم العمل الإداري بالمدرسة .
آلية تنفيذ التوصية :

١- إلحاق المديرين الجدد بدورات تدريبية مكثفة فصلية أو أكثر قبل ممارسة العمل القيادي .

٢- التدريب العملى خلال هذه الدورات ، والتقييم السليم والبنائى للمستفيد بنهاية الدورات المكثفة .

مقترحات بحثية مستقبلية :

تظهر قيمة وأهمية أي بحث علمى في الكشف عن الحقائق العلمية والتوصل إلى النتائج المهمة بالإضافة إلى إثارة عدد من المشكلات الناتجة من قصور أثناء إجراء البحث والتي تعد مجالا لبحوث مقترحة ، وسعيا إلى إثراء هذا الميدان بالبحوث ذات الصلة فإن الباحث يقترح الدراسات المستقبلية التالية :

١- إجراء دراسات لتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية باستخدام أسلوب تحليل المنظمة ، وأسلوب تحليل العمل .

٢- إجراء دراسة لتقييم برامج التدريب القيادية الحالية في الإدارات التعليمية .

٣- التحديات التي تواجه تحديد الاحتياجات التدريبية لدى القيادات الإدارية وسبل مواجهتها " دراسة ميدانية " .

٤- الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في مصر في ضوء متطلبات التعليم الإلكتروني .

قائمة المراجع

- إبراهيم ،سليمان عبد الواحد (٢٠١٠) : المهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية ، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .
- أبو بكر ، مصطفى محمود (٢٠١١) : دليل المدير المعاصر ، الدار الجامعية ، الإسكندرية .
- أبو شيحة ، نادر أحمد (٢٠٠١) : إدارة الموارد البشرية ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .
- أبو عابد ، محمود محمد أحمد (٢٠٠٦) : اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة، دار الأمل للنشر والتوزيع ، إربد ، عمان ، الأردن .
- أبو كتة ، فاطمة محمد علي (٢٠٠٢) : الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية والثانوية الحكومية ومديراتها في محافظة الخليل وإدارة الوقت ، ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، جامعة القدس ، فلسطين ، ٢٠٠٢ .
- أحمد ، أحمد إبراهيم (٢٠٠٢) : الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة ، مكتبة المعارف ، الإسكندرية .
- الأحمد ، خالد طه (٢٠٠٤) : إعداد المعلم وتدريبه ، كلية التربية ، جامعة دمشق .
- البرادعي ، بسيوني محمد (٢٠٠٤) : إدارة وتنظيم الوقت ، إيتراك للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- البشرى ، عايش عطية (٢٠٠٨) : دور المدرسة الثانوية في إعداد طالب المستقبل في ظل التحديات المعاصرة ، دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- الجبر ، زينب (٢٠٠٦) : الإدارة المدرسية الحديثة من منظور علم النظم ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .
- الجبوشى ، محمد رسلان (٢٠٠٠) : الإدارة علم وتطبيق ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .
- الحارثى ، إبراهيم بن أحمد مسلم (٢٠١٠) : نحو إصلاح المدرسة في القرن الحادى والعشرين ، مكتبة الشقرى ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- الحبشى ، محمد حسن (٢٠٠٦) : تطوير التعليم الثانوى الفني نظام السنوات الثلاث في ضوء احتياجات سوق العمل ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة .
- الحديدى ، عماد أمين سعيد (٢٠١٣) : تطوير أداء القيادات الإدارية بوزارة التربية والتعليم العالى الفلسطينية في ضوء التحديات المعاصرة ، ماجستير غير منشور ، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية ، جامعة عين شمس .

- الحريري ، رافدة (٢٠٠٧) : التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- الحريري ، رافدة عمر (٢٠٠٨) : إعداد القيادات التربوية ، دار الفكر ، عمان ، الأردن .
- الحريري وآخرون ، رافدة (٢٠٠٧) : الإدارة والتخطيط التربوي ، دار الفكر ، عمان ، الأردن .
- الحمداني ، داود سالم (٢٠٠٦) : التعليم الإلكتروني فوائده ومتطلباته ، مجلة رسالة التربية ، العدد (١٣) ، مسقط ، سلطنة عمان .
- الخطيب ، أحمد والعنيزي ، عبد الله زامل (٢٠٠٨) : تصميم البرامج التدريبية ، عالم الكتب ، إربد ، الأردن .
- الزهيري، إبراهيم عباس (٢٠٠٨): الإدارة المدرسية والصفية منظور الجودة الشاملة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- السلمي ، منصور نفيح رويحي (٢٠١٢) : الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متطلبات الإدارة الإلكترونية ، ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- السلمي ، منصور نفيح رويحي (٢٠١٢) : الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمكة المكرمة في ضوء متطلبات الإدارة الإلكترونية ، ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- السوادى ، على (٢٠١٠) : الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء إدارة المعرفة ، مشروع بحثي غير منشور ، برنامج الدراسات التربوية العليا ، جامعة الملك عبد العزيز ، المملكة العربية السعودية .
- السوادى ، على (٢٠١١) : الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء إدارة المعرفة ، مشروع بحث غير منشور ، برنامج الدراسات التربوية العليا ، كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز .
- الشامان ، أمل بنت سلامة (٢٠٠١) : أثر ما يقدم من برامج تدريبية لمديري المدارس ومديراتها في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم ، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والإسلامية ، المجلد (١٣) ، العدد (٢) .
- الشريدة ، محمد عبد الله (٢٠٠٣) : التدريب التربوي ، مركز التدريب التربوي ، وادي الدواسر ، المملكة العربية السعودية .

- الششرى ، بندر سعد (٢٠٠٣) : تقويم أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية في الأجهزة الأمنية ، ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض .
 - الشيحان ، فهد عقيل خلف (٢٠١٥) : الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم العام بمحافظة بقاء ، ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
 - الشيخ ، نوال عبد الله (٢٠٠٠) : تدريب المشرفين التربويين في دولة قطر واقع - مشكلاته ، مجلة التربية ، العدد (١٢٢) .
 - الطعاني ، حسن أحمد (٢٠٠٧) : التدريب ، مفهومه ، فعالياته ، بناء البرامج التدريبية وتقويمه ، دار الشروق ، عمان ، الأردن .
 - الطعاني ، حسن أحمد (٢٠٠٧) : التدريب الإداري المعاصر ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .
 - الطعاني ، حسن أحمد (٢٠٠٧) : التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها ، دار الشروق ، عمان ، الأردن .
 - العاجز ، فؤاد (٢٠١٤) : الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق ، ط ٢ ، دار المقداد للطباعة والنشر ، جامعة النجاح ، فلسطين .
 - العباسي ، محمود بن صلاح (٢٠١٣) : الاحتياجات التدريبية للمدرسين في مراكز التدريب التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة بمنطقة مكة المكرمة ، ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
 - العجمي ، محمد (٢٠٠٠) : الإدارة المدرسية ، دار الفكر العربي للطبع والنشر ، القاهرة .
 - العجمي ، محمد (٢٠٠٧) : المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة ، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، المنصورة .
 - العجمي ، محمد حسنين (٢٠٠٨) : القيادة التربوية ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .
- <http://allaithqed.sa/vb/shouthead.php,t=2640..>
- العجمي ، نوف بنت عبد العالي (٢٠١٢) : الاحتياجات التدريبية لعضوات هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهن ، مجلة دراسات ، عمادة البحث العلمي ، الجامعة الأردنية ، المجلد (٣٩) ، العدد (١) ، الأردن .
 - الغامدي ، نوال سعيد (٢٠٠٨) : إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الإدارة التعليمية للبنات بمحافظة جدة ، ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
 - الغمشري ، خالد بن علي (٢٠٠٨) : تربية الهمة لدى الشباب المسلم في ضوء التحديات المعاصرة ، ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

- الغوطة ، عيد بن شبيب (٢٠٠٢) : واقع تحديد الاحتياجات التدريبية في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية ، ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الإدارية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .
- القباطي ، عثمان سعيد أحمد (٢٠١١) : الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في مدينة تعز بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد (٢٧) .
- القفقي ، خميس بن عبد الرحمن بن خميس (٢٠١١) : الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي في مجتمع المعرفة ، ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- القفقي ، خميس عبد الرحمن (٢٠١١) : الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي في مجتمع المعرفة ، ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- المنيع ، محمد عبد الله (٢٠٠٩) : مجالات تطبيق التعليم الإلكتروني في الإدارة والإشراف التربوي ، بحث مقدم لملتقى التعليم الإلكتروني الأول ، الرياض .
- النابت ، نادر سعيد سمحان (٢٠١٤) : الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم بمحافظة بقاء ، ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- الهلالي ، الهلالي الشرييني (١٩٩٧) : التخطيط الاستراتيجي واستخدامه في مؤسسات التعليم العالي : رؤية مستقبلية ، مؤتمر " اتجاهات التربية وتحديات المستقبل في الفترة من (٧ - ١٠) ديسمبر ، كلية التربية والعلوم الإسلامية ، جامعة السلطان قابوس .
- الهمشري ، عمر أحمد (٢٠٠١) : الإدارة الحديثة للمكتبات ومركز المعلومات ، دار الصفاء ، عمان ، الأردن .
- الياور ، عفاف صلاح (٢٠٠٥) : التدريب التربوي في ضوء التحولات المعاصرة ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- توفيق ، عبد الرحمن (٢٠٠٥) : التدريب المباشر لقيادة أكثر سموا ، ط٢ ، مركز الخبرات المهنية للإدارة ، بمبك .
- جلوب ، حسين (٢٠١٠) : مهارات الاتصال ، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- حسين ، محمد عبد المنعم (٢٠٠٢) : مهارات قيادة الآخرين : كيف تكون قائدا مميزا في عملك ؟ مركز تطوير الأداء والتنمية ، القاهرة .

- خبراء ، مركز الخبرات المهنية (بمبك) (٢٠٠٦) : منهج المهارات الإدارية التطبيقية : قيادة فريق العمل الفعال ، بميك ، القاهرة .
- خطاب ، عائدة سيد (١٩٩٩) : الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية ، ط٢ ، كلية التجارة ، جامعة عين شمس .
- دايفز ، برانث واليسون لندا (٢٠٠٤) : الإدارة المدرسية في القرن الواحد والعشرين ، (ترجمة : السيد البهواش) ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- زيدان ، عمرو (٢٠٠٧) : مراحل ومعوقات نمو الشركات الصناعية الفاعلة ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، القاهرة .
- سعادة ، جودة أحمد (٢٠١١) : تدريس مهارات التفكير ، دار الشروع للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- شديقات ، محمد (٢٠٠١) : درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تربوي في مدارس البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المعلمين في الأردن ، مجلة أبحاث اليرموك ، سلسلة العلوم الإنسانية ، المجلد (١٧) ، العدد (٢) .
- صادق ، هدى أحمد (١٤١٣ هـ) : تحديد الاحتياجات التدريبية في القطاع الحكومي ، المجلة العربية للتدريب ، المجلد الخاص (١٠٤) ، الرياض .
- عبد اللطيف ، رشاد (٢٠٠٧) : تنمية المجتمع المحلي ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية .
- عبد المنعم ، نادية محمد وجلال ، عزة (٢٠٠٨) : الإدارة المدرسية المعاصرة في ظل التغيرات العالمية ، المجموعة العربية للتدريب والنشر ، القاهرة .
- عبيد ، ماجدة (٢٠٠١) : تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- عطوى ، جودت عزت (٢٠٠٤) : الإدارة التعليمية والإشراف التربوي ، أصولها وتطبيقاتها ، الدار العلمية الدولية ، عمان ، الأردن .
- عليان ، ربحى مصطفى (٢٠٠٧) : أسس الإدارة المعاصرة ، دار صنعاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- عليوة ، السيد (٢٠٠٤) : تحديد الاحتياجات التدريبية ، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

- عيسى ، إبراهيم محمد (٢٠٠٦) : قياس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر في الأردن ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، م ٤ ، ع ٢ ، دمشق .
- مدبولي ، محمد عبد الخالق (٢٠٠١) : التخطيط المدرسي الاستراتيجي ، الدار العربية للكتاب ، القاهرة .
- مرسى ، عبد الكريم (١٤١٨ هـ) : التدريب أثناء الخدمة ، مكة المكرمة ، د.ت .
- مصطفى ، صلاح عبد الحميد (٢٠٠٢) : الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر ، دار المريخ ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- مقابلة ، عاطف يوسف (٢٠٠٥) : الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظرهم ، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات ، المجلد (٢٠) ، العدد (٧) .
- مقابلة ، عاطف يوسف (٢٠٠٥) : الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظرهم ، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات ، المجلد (٢٠) ، العدد (٧) .
- مقبل ، محمد (٢٠٠٦) : الاتصال والتواصل ، مجلة المعلم التربوية ، مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث (الأنروا) ، فلسطين .
- هلال ، محمد عبد الغنى (٢٠٠٣) : التدريب ، الأسس والمبادئ ، مركز تطوير الأداء والتنمية ، القاهرة .
- هيجان ، على حمزة (١٩٩٨) : آراء مديري مدارس التعليم العام نحو برنامج تدريبهم أثناء الخدمة ، مجلة كلية التربية ، العدد (٢٢) ، الجزء (٢) ، جامعة عين شمس ، القاهرة .
- ياغى ، محمد عبد الفتاح (٢٠١٠) : التدريب الإداري المعاصر بين النظرية والتطبيق ، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- **Brookes , Jill (2001) : Training and Development Competence , London : Jill Brookes .**
- <http://allaithged.gov.sa/vb/showthread.php,t=2640>.
- يرجى مراجعة المواقع التالية :
- [//www.bizjournal.com/attonto/staries/1998/01/5/small](http://www.bizjournal.com/attonto/staries/1998/01/5/small).
- [//www.zefanias.com/change.htm](http://www.zefanias.com/change.htm).
- [//www.prosci.com/chinge.practice.htm](http://www.prosci.com/chinge.practice.htm).
- **Berner,N&P . Dittus (2001) : Family and community involvement in school . Journal of school Health , vol (71) , No (7) , PP . 340 - 344 .**

- Noe , R , Hollenback , J , Gerhart , B . and wright , p (2004) : Fundamentals of human resource management ohio , Columbs : The Mcgraw – Hill .
- Christion , Jody (2001) : Analysis of the methods utilized business and industian organization by west Virginia Training professionals to identify prganizational Training and evaluate training effectiveness , Marshall University .
- Charney , CY (2001) : The trainers tool Kit , New York , American management Association .
- Brown , Marie & Bayle , Bill and Boyle , Trudy (2002) : Professional development and management training needs for heads of department in UK secondary school , Journal of educational administration , vol (1) , P : 31 – 43 .
- Tom Karmel (2005) : Linkges Between Austrialian vocational education and Training and the labour Market " paper presented to 2nd sino – Australian Vocational – educational and training conference (3 – 5 Agust (, Congaing .

ملخص البحث بالعربية :

عنوان البحث : الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية في ضوء التحديات المعاصرة .

اسم الباحث : السيد أحمد عبد الغفار .

أهداف البحث :

هدف البحث إلى رصد التحديات المعاصرة التي تواجه تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث ، مع الوقوف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية بمجالات البحث (القيادة التربوية ، التخطيط المدرسي ، الاستراتيجي ، التنظيم المدرسي ، الاتصال والتواصل مع الآخرين ، إدارة التغيير التربوي ، إدارة الوقت ، مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار ، علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي) ، والتعرف على المعوقات التي تحد من تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية ، الوصول إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات الإجرائية لتحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء التحديات المعاصرة .

منهج البحث وأدواته :

استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتم تطوير وبناء استبانة مكونة من (٧٤) عبارة موزعة على (٨) مجالات لقياس الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث ، وتم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها .

أهم نتائج البحث وتوصياته :

توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها ما يلي :

أن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث بمحافظات العينة قد جاءت بدرجة احتياج كبيرة جدا ، وفيما يتعلق بترتيب مجالات الاحتياجات التدريبية فقد جاء مجال " القيادة التربوية " بالرتبة الأولى بدرجة كبيرة جدا ، ثم تبعه مجال " مهارة التنظيم المدرسي " بالرتبة الثانية بدرجة كبيرة جدا ، ثم تبعه مجال " إدارة التغيير التربوي " بالرتبة الثالثة بدرجة كبيرة جدا ، ثم تبعه بالرتبة الرابعة مجال " حل المشكلات واتخاذ القرار " بدرجة كبيرة جدا ، ثم تبعه بالرتبة الخامسة مجال " مهارة الاتصال والتواصل التربوي " بدرجة كبيرة جدا ، ثم تبعه بالرتبة السادسة مجال " مهارة إدارة الوقت "

- بدرجة كبيرة جدا ، ثم تبعه بالرتبة السابعة " التخطيط المدرسى الاستراتيجي " بدرجة كبيرة ، ثم أخيرا بالرتبة الثامنة مجال " علاقة المدرسة بالمجتمع المحلى " بدرجة كبيرة .
- وبناء على ما توصلت إليه البحث من نتائج قدمت عددا من التوصيات ومن أهمها :
- ضرورة توضيح الهدف من العملية التدريبية .
 - إيجاد آليات واضحة ومحددة لتحديد الاحتياجات التدريبية .
 - ضرورة الاهتمام بتقييم نتائج التدريب السابق والاستفادة منها في تحديد الاحتياجات التدريبية .
 - استقطاب الكوادر البشرية المؤهلة للعمل في تحديد الاحتياجات التدريبية .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تقويم نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات بجامعة نجران

المحاضر

د/ وئام محمد السيد إسماعيل
أستاذ مساعد تقنيات التعليم
جامعة نجران

المجلة التربوية - العدد الثامن والأربعون - أبريل ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقويم نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات بجامعة نجران، وقد تم اشتقاق العينة من طالبات المستوى السادس بكلية العلوم والآداب بشروره جامعة نجران وعددهن (٨١) طالبة بطريقة عمدية. ولتحقيق الهدف من الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق الاستبانة لقياس آراء الطالبات حول نموذج التعلم المقلوب من إعداد الباحثة على أفراد العينة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الإعداد قبل المحاضرة وإجراء الأنشطة أثناء المحاضرة كانا مناسبين، بالإضافة إلى ارتفاع مستوى رضا الطالبات عن تعلمهن باستخدام النموذج، مقارنة بالطريقة التقليدية؛ نظراً لأنه: (١) جعلهن أكثر استعداداً للمحاضرة؛ (٢) زاد من شعورهن بالاستقلالية؛ (٣) كان مصدراً جيداً للمعلومات بالنسبة لهن في حالة غيبيهن عن المحاضرة؛ (٤) زاد من المشاركة والتفاعل والاهتمام بالمقرر وتعميق الفهم لديهن؛ و(٥) جعلهن يتعلمن وفق قدراتهن الخاصة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود بعض التحديات، التي تواجه الطالبات، مثل: ضرورة مشاهدة مقاطع الفيديو؛ مما يجعل الالتزام به يشكل عبئاً كبيراً عليهن، صعوبة حصول البعض على المحتوى المعروض من خلال الإنترنت، وتأخر عضو هيئة التدريس في الرد على استفسارات الطالبات. وقد تم اقتراح مجموعة من الآليات للتغلب على هذه التحديات، مثل: إتاحة معامل الحاسوب وزيادتها، إنشاء "مجموعة" محادثة لتلقي الاستفسارات والإجابة عنها، عرض المحتوى بأكثر من صورة، وتحرير مقاطع الفيديو وجعلها موجزة بقدر الإمكان. وقد أوصت الدراسة بضرورة التوسع في تطبيق هذا النموذج لما له من فوائد كبيرة.

كلمات مفتاحية: التعلم المقلوب ، تقويم، جامعة نجران.

Evaluation of Flipped Learning Model from the Viewpoint of Female Students at Najran University

Abstract:

This study aimed at evaluating the experience of flipped learning model through the study of the viewpoint of the female students at Najran University, the researcher follows descriptive analytical method in analyzing the 81 questionnaires filled by the 6th level students. The findings of the study are as follows: The preparation of the lecture and the conduct of activities during the lecture are adequate, students show a high level of satisfaction towards learning via flipped learning model in comparison with traditional learning. This satisfaction rises from the fact of that method makes them fully-prepared for the lecture, raises their self-independency and class participation. It, also functions as a main source of information in case of being absent. Additionally, it helps in deepen their understanding of the course. On the other hand students have faced different challenges as: the must – watch videos makes this method a burden as it might be difficult getting an access to that videos, and teachers might delay answering students' questions. Thus suggestions have been proposed like: increasing the number of computer –labs and launching a whatsapp group to answer students' questions. Additionally, the content might be shown in different ways with enabling the editing of videos. The study recommends adopting this method on a high range.

Key words: Evaluation-flipped learning- Najran University

المقدمة

اهتمت الدول المتقدمة بالتطور الحادث في التكنولوجيا، وحاولت إدخالها إلى المناهج الدراسية؛ من أجل مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتلبية الاحتياجات الخاصة بكل متعلم؛ حتى توفر للمعلمين والمتعلمين مالم يكن متوافراً لهم من قبل، في الطرق التعليمية التقليدية.

وتوجد استراتيجيات تدريس ذات ميزة لدمج التكنولوجيا، ومنها على سبيل المثال: التعلم المدمج والذي يعد واحداً من أكثر استراتيجيات التدريس، التي تدعم استخدام التكنولوجيا؛ حيث إنه في هذا النهج، يتعلم الطلاب المحتوى من خلال توصيل المعلومات عبر الإنترنت، مع قدرتهم على التحكم في الزمان والمكان، وسرعة التعلم (Staker & Horn, 2012, p. 3). ويعد نموذج التعلم المقلوب من أبرز نماذج التعلم المدمج وأكثرها استخداماً، وتقوم فكرته على قيام الطلاب بالتحضير قبل الصف من خلال مشاهدة الفيديو والاستماع إلى التسجيلات الصوتية، وقراءة المقالات، والتفكير في الأسئلة والوصول إليها (Enfield, 2013, p. 4). وبالتالي تحرير وقت الصف وشغله بالأنشطة التشاركية، والتي غالباً ما تكون تعاونية، ومناقشة أعمق للموضوع مع التوجيه من قبل المعلم، بالإضافة إلى ضرورة دمج التقييمات المرحلية والختامية بشكل ذي معنى، كما في أنشطة التعلم وجهاً لوجه (Milman, 2014, p. 9).

تشير معظم التجارب التي تخص التعلم المقلوب إلى استخدامه مع مراحل التعليم المبكرة، من مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية مرحلة التعليم الأساسي، ولكن بعض الجامعات تسعى جاهدة إلى تطبيق هذا النموذج؛ حيث تم انتقاد الاعتماد على طريقة المحاضرة بصورة فردية من قبل الكثيرين، لاعتبارها وسيلة غير فعالة لمساعدة الطلاب على اكتساب المعارف والمهارات (Hattie, n.d, p. 4).

ويستغرق هذا النوع من التعليم الإلقائي وقت المحاضرة، بعيداً عن الأساليب التي تعمل على تحدي تفكير الطلاب، وإرشادهم إلى طرق حل المشكلات، وتشجيع التطبيق المباشر للمادة، من خلال تفعيل أساليب التعلم النشط داخل الصف (Bergmann & Sams, 2013, p. 16). بالإضافة إلى ضرورة العمل على إيجاد طرق بديلة لتعليم المناهج الدراسية، داخل

مؤسسات التعليم العالي؛ لتلبية متطلبات التزايد الكبير في كم المعارف والمهارات، والتي من المتوقع أن يحتفظ بها الطلاب لاستخدامها بعد التخرج (Arum & Roksa , 2011).

أفاد بريم (Brame, n.d) أنه وفقاً لتصنيف بلوم، فإن الطلاب في هذا النموذج يتعلمون المستويات المعرفية الدنيا (التذكر، الفهم) خارج الصف، والتركيز على أعلى أشكال العمل المعرفي (التطبيق، التحليل، التقويم، الإبداع) داخل الصف؛ حيث يكون لديهم دعم من زملائهم ومن المعلم، وتوصلت دراسة (Warter & Dong , 2012) إلى أن الاعتماد على طريقة المحاضرة بصورة أقل يمكن أن يؤدي إلى تعلم أكثر فاعلية، مع تكامل مختلف مكونات التعلم النشط مع منهج الصف، وتنعكس القيمة التربوية للتعلم المقلوب على السماح للطلاب بتطبيق ما يتعلمونه في المواقف التعليمية، وبذلك يتم تنشيط الفصول الدراسية.

تعد طريقة نموذج التعلم المقلوب واحدة من الاتجاهات الكبرى في مجال تكنولوجيا التعليم (watters, 2012). فقد أفاد بيرسون وهورجسي (Brunsell & Horejsi, 2013) بأن تلك الطريقة قد ساهمت في خفض معدلات الرسوب بشكل كبير لدى الطلاب الخطرين بالمدسة الثانوية بولاية ميتشجان في المقررات الدراسية، وأدت كذلك إلى تحسن مشاركة الطلاب وخفض كبير لمشكلات الانضباط، بالإضافة إلى دورها في تعزيز مهارات الفريق، والتوجيه الشخصي للطالب، والتركيز على المناقشة داخل الصف، وتوفير حرية الإبداع لأعضاء هيئة التدريس، مع الحفاظ على منهج موحد للمقرر الواحد (Millard, 2012) . وتوجد بعض الدراسات التي أوردت أهمية التعلم المقلوب ومدى رضا المتعلمين عن تنفيذه، وشعورهم بتحسن في أدائهم مقارنة بالطريقة التقليدية، ومنها دراسة (Zappe, Leicht,) (Messner, Litzinger & Lee, 2009)، والتي قاموا فيها بقلب مقرر في مجال الهندسة المعمارية للطلبة في جامعة ولاية بنسلفانيا، وتبين أن نموذج التعلم المقلوب كان له أثر إيجابي على تعلم الطلاب؛ حيث أفادوا بأنه كان طريقة أكثر فاعلية من المحاضرة التقليدية، وأنهم تمتعوا بوقتهم أثناء عملية التعلم واستفادوا من مشاهدة المحاضرات خارج الصف؛ وتوصلت دراسة (Hung, 2014) من خلال المقارنة بين بيانات التعلم لمقرر في اللغة باستخدام التعلم المقلوب والتعلم التقليدي إلى ارتفاع نسبة المشاركة، وزيادة رضا الطلاب عن

التعلم، وكذلك زيادة متوسط درجات التحصيل الدراسي في حالة استخدام طريقة التعلم المقلوب.

وقد هدفت دراسة (Mok, 2014) تعرّف آراء المتعلمين نحو نموذج التعلم المقلوب. وقد أجريت الدراسة على عينة من الطلاب تبلغ (٤٦) طالباً في قسم نظم المعلومات في مقرر البرمجة بجامعة سنغافورة للإدارة. واستخدم الباحث أسلوب الملاحظة والاستبيان لجمع البيانات. توصلت الدراسة إلى أن أغلب الطلاب قد عبروا عن أن نموذج التعلم المقلوب أفادهم بشكل كبير في عملية التعلم، بالإضافة إلى أنهم أحبوا فكرة تكرار مقاطع الفيديو عدة مرات حسب الحاجة، وأن مشاهدة الفيديو في المنزل وفرت الكثير من الوقت لما يمكن فعله داخل المحاضرة. وقد أعرب البعض عن استفادتهم بشكل كبير من أسئلة التقييم الذاتي عقب مشاهدة كل فيديو؛ لأنها نهتهم إلى الفجوات المعرفية ودفعتهم إلى مراجعة مقاطع الفيديو المناظرة لها مرة أخرى، كما لاحظ الباحث زيادة مشاركة الطلاب خلال وقت الدراسة.

وهدف دراسة (Davies, Dean & Ball, 2013) تعرّف كيفية توظيف التقنية في تعليم الطلاب المهارات التكنولوجية بجامعة بريجهام يونج. ولتحديد فوائد التعلم المقلوب على تدريس طلاب المستوى التمهيدي لمقرر (Spreadsheet)، وقياس أثره على التحصيل الدراسي للطلاب ومدى رضاهم، تم تطبيق المنهج شبه التجريبي مع القياس القبلي والبعدي لعينة الدراسة (الطلاب) بهدف المقارنة بين ثلاث طرق، وهي: استخدام الطريقة التقليدية وطريقة المحاكاة وطريقة التعلم المقلوب. وتوصلت الدراسة إلى أن التكنولوجيا التي تعزز التعلم المقلوب كانت فاعلة وقابلة للتطوير، وأنها تستثير المتعلمين للتعلم عن طريقة المحاكاة والفصول التقليدية، وقد وجد الطلاب هذا النموذج أكثر تحفيزاً؛ لأنه سمح لهم بأن يتعلموا وفقاً لمستوياتهم المعرفية. هذا بالإضافة إلى دراسة (McCallum, Schultz, Sellke & Spartz, 2015) الاستكشافية، التي هدفت قياس أثر التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي، على عينة مكونة من (٦٠) طالباً بجامعة مينيسوتا (٢٨ ذكور و٣٢ إناث) في مقرري الرياضيات وإدارة الأعمال، وقد استخدمت المقابلة والاستبيان من أجل جمع وجهات نظر الطلاب حول التعلم المقلوب. وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى المشاركة الأكاديمية للطلاب من خلال تدوين الملاحظات، ومشاهدة محاضرات الفيديو، وممارسة التعلم

النشط أثناء المحاضرة، بالإضافة إلى المشاركة مع بعضهم البعض ومع أعضاء هيئة التدريس، وأشار الطلاب إلى أن تلك المشاركة تعد ضرورية لبناء العلاقات بين الأقران. ورغم أهمية هذا النموذج في عملية التعليم بالمرحلة الجامعية، إلا إنه توجد بعض التحديات التي تواجه تنفيذه، ومنها ما أوردته ناتالي ميلمان (Milman, 2014, p. 10) والتي أفادت بوجود عديد من المخاوف من قلب الصف الدراسي، مثل: ضعف جودة مقاطع الفيديو المنتجة، وظروف مشاهدة الطلاب لها، وعدم القدرة على متابعة مدى الاستيعاب وتوفير المعلومات في الوقت المناسب. وتوجد بعض الدراسات التي أوردت تلك التحديات، ومنها دراسة (Missildine, Fountain, Summers & Gosselin, 2013)، التي توصلت إلى أنه رغم وجود تحسن في مخرجات التعلم باستخدام نموذج التعلم المقلوب، إلا أن بعض الطلاب كانوا أقل رضا؛ خصوصاً مع فقدان التفاعل الاجتماعي السابق، من خلال الفصول الدراسية التقليدية، وكذلك صعوبة الاتصال بشبكة الإنترنت للطلاب في المناطق الريفية؛ ودراسة (Sarah, Cummins & Eliah, 2014)، والتي توصلت إلى أن غالبية الطلاب بجامعة سينسيناتي قد وافقوا على تصميم نموذج التعلم المقلوب، وأشادوا به من حيث إنه جعلهم أكثر استعداداً ومشاركة أثناء المحاضرة، إلا أن البعض أعرب عن وجود صعوبات تتمثل في عدم القدرة على متابعة المقرر الدراسي من خلال المدونات الصوتية، وصعوبة الوصول إلى المعلم أثناء الإعداد للمحاضرة.

مشكلة الدراسة

مما سبق عرضه من دراسات تبينت أهمية نموذج التعلم المقلوب وقدرته على إمداد الطلاب بعديد من الفرص لاستخدام التكنولوجيا بشكل فعال للتعلم، بالإضافة إلى دوره الإيجابي في تعلم الطلاب وزيادة مشاركتهم داخل الصف وخفض معدلات الرسوب لديهم ، وكذلك ما لاحظته الباحثة أثناء التدريس بالطريقة التقليدية من قلة مشاركة الطالبات داخل المحاضرة ومعاناة الكثيرات منهن من شرود الذهن بنسبة كبيرة أثناء المحاضرات، وتكرار غياب الطالبات نظراً لوجود عديد من الظروف مثل: السفر، والمرض؛ مما يحول دون المواظبة على حضور المحاضرات، وبالتالي عدم الالتزام بتقديم الأعمال في مواعيدها، وكثرة سؤال عضو هيئة التدريس؛ لذا فقد رأت الباحثة أن تطبيق هذا النموذج يمكن أن يساعد

تقويم نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات بجامعة نجران.

الطالبات على معرفة المحاضرات، التي لا يستطعن حضروها نظرا لظروفهن. وقد سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على التحديات التي تواجه تطبيق نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات، وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسات عربية في مجال تقويم نموذج التعلم المقلوب، ورصد الإيجابيات والتحديات التي تواجه الطلاب في مجال تطبيقه؛ لذا فقد سعت الدراسة الحالية إلى معرفة أهم المميزات والتحديات لهذا النموذج ومقترحات التغلب عليها من وجهة نظر الطالبات.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما تقييم نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات بجامعة نجران ؟

تم تقسيم السؤال الرئيسي إلى الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما آراء الطالبات حول استخدام نموذج التعلم المقلوب؟
٢. ما مميزات نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات؟
٣. ما التحديات التي تواجه تطبيق نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات؟
٤. ما مقترحات تطوير نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات ؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

١. تحديد تصورات الطالبات حول استخدام نموذج التعلم المقلوب.
٢. الكشف عن مميزات نموذج التعلم المقلوب.
٣. الكشف عن التحديات التي تواجه تطبيق نموذج التعلم المقلوب.
٤. تقديم المقترحات لتطوير نموذج التعلم المقلوب .

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. تزود نتائجها المعلمين ومصممي البرامج الدراسية بآراء الطلاب في استخدام نموذج التعلم المقلوب في التدريس حتى يتمكنوا من استثارة دافعتهم للتعلم بهذه الطريقة .

تقويم نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات بجامعة نجران.

٢. تسهم نتائجها في إدخال نموذج التعلم المقلوب في بؤرة اهتمام الباحثين، من خلال تسليط الضوء عليه للقيام بإجراء أبحاث أخرى في هذا الموضوع.
٣. قد تسهم نتائجها في تزويد المكتبة العربية ببحث جديد في مجال استخدام نموذج التعلم المقلوب.
٤. تسهم نتائجها في استخدام أنواع جديدة من التعلم، تتناسب مع توجهات الطلاب في القرن الـ ٢١.

حدود الدراسة

تم تطبيق الدراسة على طالبات كلية العلوم والآداب بشروره جامعة نجران بالمستوى السادس للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ، وقد تم إجراؤها خلال الفترة من ١٤٣٦/٥/١٠ حتى ١٤٣٦/٦/١٦، واقتصرت الدراسة على بعض الوحدات في مقرر وسائل تقنية التعليم.

المصطلحات

التقويم: هو عبارة عن عملية تشخيصية علاجية ، تهدف تعرف جوانب القوة والضعف في نموذج التعلم المقلوب؛ لتعزيز جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف.

نموذج: هو شكل تخطيطي تمثل عليه عناصر التعلم المقلوب والعلاقات بينها؛ بغرض المساعدة في تفسير تلك العناصر.

التعلم المقلوب: يعرف إجرائياً بأنه نوع من أنواع التعلم، الذي يقوم على تبادل الأدوار بين وقت الواجبات المنزلية ووقت المحاضرة؛ حيث تصبح الواجبات المنزلية هي مشاهدة المحاضرات على الإنترنت وغيرها من المواد، التي تم إعدادها مسبقاً بواسطة عضو هيئة التدريس، ويتم استخدام وقت المحاضرة في تطبيق ما تعلموه، مع قيام عضو هيئة التدريس بتوفير بيئة التعلم النشط وتوجيه الطالبات.

طالبات جامعة نجران: هن الطالبات المقيدات للدراسة بكلية العلوم والآداب بشروره في العام الجامعي ١٤٣٥-١٤٣٦، واللاتي يدرسن مقرر وسائل تقنية التعليم في الفصل الدراسي الثاني.

الإطار النظري

يعد نموذج التعلم المقلوب واحداً من أكثر نماذج التعلم المدمج شيوعاً، والذي يوفر فرصاً أكثر للتفاعل بين الطالب والمعلم، ومزیداً من التعاون بين الطلاب وبعضهم داخل الصف، ويتم تقديم المحتوى من خلال المواد المقروءة، والفديو والعروض التقديمية عبر الإنترنت، أو أي مزيج من أساليب عرض المادة العلمية المختلفة. ورغم ذلك تعد مقاطع الفديو أكثر جاذبية للجيل الجديد من الطلاب، ويفضل عديد من المعلمين استخدامها على الإنترنت، بدلاً من مواد القراءة عند إعداد الطلاب للتعلم النشط خارج الصف؛ حيث إنه بالنسبة للكثيرين منهم يعتبر التعلم المقلوب مرادفاً لاستخدام تكنولوجيا الإنترنت بشكل عام والفديو بشكل خاص (Overmyer, 2012).

وقد ظهر مصطلح التعلم المقلوب في الأدبيات عام ٢٠٠٠، وتم الترويج له من قبل معلمي الكيمياء بالولايات المتحدة الأمريكية في السنوات الأخيرة (Mok, 2014, p. 7). وتعد فكرة قلب الفصول الدراسية ليست بالجديدة، ولكنها اكتسبت شهرة في الآونة الأخيرة بسبب التقدم في التكنولوجيا، وزيادة إمكانية الوصول إلى أجهزة الكمبيوتر وغيرها من الأجهزة المحمولة؛ حيث إن هذا التقدم سمح للمعلمين بتوفير مقاطع الفديو التعليمية والاستفادة من نظم التقييم عبر الإنترنت (Woolf, 2010, p. 67). وتعد Khan Academy واحدة من أبرز الموارد على الإنترنت للتعلم المقلوب، وهو مشروع يوفر موارد الفديو التعليمية مفتوحة المصدر، والتي تتعلق بمجموعة متنوعة من الموضوعات (<http://www.khanacademy.org>).

الأسباب التي تدعو إلى تطبيق نموذج التعلم المقلوب في الجامعات

(١) يحدث التعلم لدى المتعلمين وفقاً لمستويات أدائهم المعرفي، وتكون لديهم مرونة أكثر عند التعامل مع المصادر الإلكترونية؛ (٢) أداء الواجبات داخل المحاضرة يعطي أعضاء هيئة التدريس نظرة أفضل للصعوبات التي تواجه الطالب وأساليب التدريس المناسبة؛ (٣) يتم تهيئة الطلاب بشكل كامل ليكونوا قوة فعالة في مجال العمل، مع إمدادهم بالمهارات، التي تساعد على مواجهة تحديات التعلم؛ (٤) يحرر وقت المحاضرة الفعلي للمناقشة وممارسة أنشطة حل المشكلات، ويمكن بدء هذه المناقشات من قبل الطلاب، وليس أعضاء هيئة

تقويم نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات بجامعة نجران.

التدريس، وبالتالي يكون استخدامه بصورة خلاقة وأكثر فاعلية؛ (٥) وضع المزيد من مسؤولية التعلم على الطلاب؛ بحيث يمكنهم العمل من أجل التمكن وإتقان المواد بصورة أكبر، وبالتالي رفع مستوى تحصيل الطلاب، نتيجة زيادة درجة الاهتمام والمشاركة؛ (٦) يمكن أعضاء هيئة التدريس من تحديث المناهج الدراسية؛ (٧) يعطي الطلاب إمكانية الاستفادة من الخبرات المتعددة لأعضاء هيئة التدريس؛ (٨) تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس من خلال مشاهدة مقاطع الفيديو لبعضهم البعض والتعلم من بعضهم البعض؛ (٩) إعطاء المزيد من الوقت لدى الطلاب لاستخدام الأجهزة العلمية التي لا تتوافر إلا داخل الجامعة؛ (١٠) التشجيع على التفكير داخل وخارج قاعة المحاضرات؛ (١١) إعطاء الفرصة لأعضاء هيئة التدريس لقضاء مزيد من الوقت مع الطلاب في إجراء البحوث؛ (١٢) يعد وسيلة فعالة لتوفير التكلفة في مواجهة زيادة عدد الطلاب ونقص التمويل من قبل الدولة، أو الهياكل المؤسسية التي تشجع البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس خلال تعلم الطلاب؛ (١٣) تقديم التكنولوجيا الرقمية في قطاع التعليم العالي، وبالتالي توفير فرص ديناميكية ومبتكرة لتعلم الطلاب؛ (١٤) إعطاء أولياء الأمور والمديرين فرصة للاطلاع على المقررات الدراسية، وما يقدم داخل المحاضرات والتعرف على جودة المحتوى؛ (١٥) يساعد على سد الفجوة المعرفية التي يسببها غياب الطلاب عن الدراسة (Fulton, 2012, pp. 21-24; Herreid & Schiller, 2013, p. 62; O'Flaherty & Phillips, 2015, p. 86 ; Sahin (Cavlazoglu & Zeytuncu, 2015, P. 143).

التحديات التي تواجه تطبيق التعلم المقلوب ووسائل مواجهتها

توجد بعض التحديات التي تواجه تطبيق هذا النموذج، سواء فيما يخص الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس، وتتمثل في أنه يوجد لدى بعض الطلاب الجدد مقاومة بسبب خلفيتهم عن طرق التعليم التقليدي؛ حيث إنه وفقاً لهذا النموذج ينبغي عليهم الإعداد للمحاضرة بصورة جيدة، بالإضافة إلى ضرورة أن تكون المواد التي تعرض ذات جودة عالية، وأن تتطابق مع مستوى الطلاب؛ لذا فإن إنتاجها يتطلب جهداً كبيراً ومهارة عالية ويستغرق وقتاً طويلاً من أعضاء هيئة التدريس، وأن البعض أعضاء هيئة التدريس لديهم بعض المقاومة؛ بسبب نقص خبرتهم في التعامل مع التكنولوجيا اللازمة لذلك، وصعوبة العثور على مقاطع

تقويم نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات بجامعة نجران.

فيديو ذات جودة عالية. ونتيجة لذلك، يتطلب هذا النموذج وقتاً أطول للإعداد، مقارنة بالفصول الدراسية التقليدية لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس (Herreid & Schiller, 2013, p. 63). بالإضافة إلى خوف أعضاء هيئة التدريس من تضائل دورهم، وأن تكون تجربة الطلاب مع التعلم خارج المحاضرة غير تفاعلية، وكذلك الصعوبات التي تواجه بعض الطلاب في الوصول إلى أجهزة الكمبيوتر والإنترنت لاسترجاع المواد، وانعدام المساءلة للطلاب لإكمال التعلم خارج المحاضرة (Mull, 2012; Williamson, 2012).

وقد أوردت بعض الأدبيات حلولاً لبعض من المشكلات، والتي تتجلى فيما يلي: (١) يمكن حل مشكلة مقاومة الطلاب في البداية للعمل داخل المنزل، والتي تظهر في حضورهم للمحاضرة وهم غير مستعدين للمشاركة في التعلم النشط أثناء المحاضرة، من خلال إعطاء اختبار قصير عن طريق الإنترنت لقياس مدى تحصيلهم للمعلومات، التي حصلوا عليها من خلال القراءة أو مشاهدة مقاطع الفيديو؛ و(٢) يمكن التغلب على زيادة الوقت والجهد اللازمين لتطبيق هذا النموذج من قبل أعضاء هيئة التدريس لإنتاج المواد التعليمية، من خلال الاستعانة بمقاطع الفيديو المنتجة من خلال Khan Academy ، Bozeman ، TED-ED، Science أو مواقع Curtion مثل موقع Sophia، والتي تسمح بجلب مقاطع الفيديو وملفات PDF، واستخدام نماذج جوجل لطرح الأسئلة، أو أن يقوموا هم بإنتاجها باستخدام مجموعة من البرمجيات مثل Camtasia و PaperShow، أو من خلال استخدام تطبيقات على Ipad مثل Educreations، و إضافتها على موقع اليوتيوب أو iTunes أو على المدونات الصوتية، أو على أنظمة التعلم الإلكتروني مثل Blackboard أو Moodle (Raths, 2014, p.16; Herreid & Schiller, 2013, p. 63).

يستغرق عضو هيئة التدريس كثيراً من الوقت قبل بداية الفصل الدراسي، في إعداد مقاطع الفيديو التعليمية المستخدمة في التدريس، ومع ذلك يوجد انخفاض ملحوظ في جهد الإعداد المطلوب في كل محاضرة ، وفي مقدار الوقت الذي يقضيه في إعادة العرض مرة أخرى، حيث تتيح دروس الفيديو للطلاب مشاهدتها عدة مرات حسب الحاجة؛ مما يؤدي إلى انخفاض كبير في الحاجة المتكررة للتعلم، وبالتالي توفير جهد عضو هيئة التدريس وتوفير أساس تعليمي موحد لجميع الطلاب الملتحقين بالمقرر الدراسي؛ بصرف النظر عن القائم

بالتدريس (Enfield, 2013, p. 25). وتتيح له إعادة استخدامها أكثر من مرة دون أن تتغير في الفصول الدراسية اللاحقة، بالإضافة إلى أن دوره يصبح أكثر أهمية من خلال الإشراف على الأنشطة داخل المحاضرة، والتي تكون أغلبها في صورة جماعية؛ حتى تكون فاعلة (Mok, 2014, p. 10).

توجد بعض الدراسات التي أجريت من أجل رصد آراء الطلاب حول نموذج التعلم المقلوب؛ بهدف عرض المميزات والتحديات وسبل التغلب عليها، ومنها دراسة (Gilboy, 2015) والتي هدفت لتعرف كيفية تنفيذ نموذج التعلم المقلوب، وكذلك عرض آراء الطلاب حول هذا النموذج، من خلال تطبيق هذه الطريقة على مقررين للتغذية بجامعة بنسلفانيا. واستخدمت استبياناً لمعرفة آراء الطلاب، وتوصلت إلى أن أغلب من أكملوا المسح وهم (١٤٢) طالب من إجمالي (١٩٦) قد أفادوا بالآتي: (١) ٧٦% فضلوا مشاهدة المحاضرات من خلال مقاطع الفيديو عن المحاضرات وجهاً لوجه، ٦٤% فضلوا المشاركة في الأنشطة الصفية عن الاستماع إلى المحاضرة للفترة الزمنية نفسها، و ٧٠% شعروا باتصالهم ببعض هيئة التدريس خلال الفصل الافتراضي على الإنترنت في التعلم المقلوب؛ و(٢) وجود عديد من نقاط القوة الرئيسية مثل إتاحة العمل للطلاب وفق قدراتهم المعرفية على تطبيق ما تعلموه خلال المحاضرة، إلا أنه توجد مجموعة من المخاوف، التي أثارها بعض الطلاب مثل عدم وجود أستاذ لطرح الأسئلة عليه أثناء مرحلة الإعداد للمحاضرة، بالإضافة إلى وجود بعض الطلاب غير المستعدين لاستراتيجيات التعلم النشط أثناء المحاضرة؛ و(٣) مقترحات التحسين، التي شملت استخدام لوحة نقاش لوضع الاستفسارات من قبل الطلاب وإرسالها لعضو هيئة التدريس، التعريف بنموذج التعلم المقلوب منذ اليوم الأول، تجزئة محتوى المحاضرات المسجلة لتقليل الملل وشروء ذهن المتعلم، توظيف نظم التعلم الإلكتروني، وتفعيل استخدام الأسئلة الفردية للتأكد من الإعداد للمحاضرة. ودراسة (Enfield, 2013) التي هدفت التحقق من فعالية نموذج التعلم المقلوب، وقد أجريت على عينة تبلغ (٣٧) طالباً بجامعة كاليفورنيا، وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات. توصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من الإيجابيات والتحديات وطرق التحسين، تمثلت في: (١) الإيجابيات: كانت مقاطع الفيديو المستخدمة مفيدة في تعلم المحتوى، وتحت

تقويم نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات بجامعة نجران.

على المشاركة، بالإضافة إلى فاعلية الأنشطة داخل المحاضرة في تعلم المحتوى، وكذلك التحسن في الكفاءة الذاتية فيما يخص استقلالية التعلم؛ (٢) التحديات: بطء التحميل، ووجود معاناة في التعامل مع مقاطع الفيديو، وكذلك تأخر عضو هيئة التدريس في الرد على استفسارات الطلاب، أثناء العمل داخل معمل الحاسب؛ مما يؤدي إلى انتظار الطلاب لفترات طويلة من الزمن للحصول على المساعدة في حالة الأنشطة الفردية؛ و(٣) طرق التحسين: والتي تضمنت تحرير مقاطع الفيديو وجعلها موجزة، التخطيط للأنشطة داخل الصف بشكل جيد من خلال تطبيق مجموعة من استراتيجيات التعلم، وتوفير الإتاحة لمقاطع الفيديو من خلال تزويدها بالتسميات التوضيحية؛ حتى يتمكن الطلاب ذوي الإعاقة من الوصول إليها.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتناسبه مع طبيعة الدراسة ؛ حيث يقوم هذا المنهج بدراسة ظاهرة أو حدث، أو قضية موجودة حالياً، يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل الباحث فيها.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية العلوم والآداب بشروره جامعة نجران، واللواتي يدرسن بالمستوى السادس، ويقدر عددهن ب(١٠٧) طالبات.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من طالبات كلية العلوم والآداب بشروره جامعة نجران، واللواتي يدرسن مقرر وسائل تقنية التعليم بالمستوى السادس، والبالغ عددهن (٨١) طالبة، وقد تم اشتقاق عينة الدراسة بصورة عمدية؛ نظراً لأن الباحثة قامت بالتدريس لهذه المجموعة من الطالبات وطبقت فيها التجربة، وهي تضم طالبات من مختلف الأقسام في الكلية، كما هو موضح في الجدول رقم (١).

جدول (١) توزيع أفراد العينة حسب القسم

القسم	العدد	النسبة
الدراسات الإسلامية	٢٨	٣٤,٦%
علوم الحاسب	١٩	٢٣,٥%
رياض الأطفال	١٥	١٨,٥%
رياضيات	٧	٨,٦%
الكيمياء	٦	٧,٤%
اللغة الإنجليزية	٤	٤,٩%
اللغة العربية	٢	٢,٥%
المجموع	٨١	١٠٠%

الإجراءات الخاصة بتنفيذ نموذج التعلم المقلوب

أولاً: إجراءات الإعداد من قبل الباحثة قبل تنفيذ المحاضرة

١. تم اختيار مقرر وسائل تقنية التعليم؛ لما له من سمات تتمثل في وجود مخرجات تعلم مستمرة، بغض النظر عن عضو هيئة التدريس، إشراك الطالبات ذوات الخبرة التقنية المتنوعة من خلال التعليم الموجه، وتوفير الوقت لهن لتطبيق ما تعلمونه في المواقف المختلفة، حيث يشتمل المقرر على ساعتين نظري وساعتين عملي. وقد تم التطبيق على جزء فقط من المنهج، وهذا يتفق مع ما أوصت به دراسة (Mok, 2014)، وكذلك (Raths, 2014, p. 16)، والذي أفاداً بأنه ينبغي على أعضاء هيئة التدريس خلق مقاطع فيديو للدروس القليلة الرئيسية، ورؤية كيفية تفاعل الطلاب معها قبل القيام بقلب كل الدروس، حيث يتعين عليهم محاولة الحصول على تطور أكثر مع التكنولوجيا، ولكن بصورة تدريجية.

٢. اختيار وحدتي (التصميم التعليمي، الوسائط المعتمدة على الحاسب الآلي): نظراً لتوافر مقاطع فيديو جاهزة وذات جودة عالية على الإنترنت من خلال موقع YouTube، وهذا يتفق مع ما أوصت به دراسة (Mok, 2014) بأنه ينبغي توجيه الوقت في البحث عن موارد فيديو، يمكن استخدامها بدلاً من أن يتم إعدادها. وبالنسبة للجزء النظري، فقد تم

إنشاء المحاضرات في شكل باوربوينت وتحويلها إلى مقاطع فيديو تأخذ الامتداد WMV.

٣. إعداد حوالي ١٧ درساً، تم عرضها في شكل مقاطع فيديو لمدة تبلغ حوالي خمس ساعات، حيث يبلغ طول كل فيديو من ١٠ إلى ١٥ دقيقة، ويجب ألا تزيد عن ذلك وهذا يتفق مع ما أوصت به دراسة كل من (Gilboy,et al., 2015) و (Mok, 2014) للمساعدة في تقليل الملل وشروء ذهن الطالبة.

٤. إعداد اختبار قصير، يتكون من خمس أسئلة لكل موضوع، معروض باستخدام الفيديو من نوع (الاختبار من متعدد أو صح وخطأ) بهدف التحقق من قيام الطالبات بالإعداد للمحاضرة، فمن خلال الإجابة عنها يتضح للباحثة مدى فهم الطالبات لمضمون المحاضرات المرئية، وكذلك استخدام الاختبارات بصورة مستمرة يعد حافزاً قوياً للطالبات لمشاهدة مقاطع الفيديو؛ لذا كان لا بد من استخدام التقييم التكويني، كما أعطت الباحثة الفرصة لأداء الاختبار أكثر من مرة ، من خلال إعدادات الاختبار على نظام Blackboard.

٥. رفع الارتباطات الخاصة بمقاطع YouTube، وملفات الجزء النظري، وكذلك التقييمات التكوينية (الاختبارات القصيرة) داخل نظام التعلم الإلكتروني Blackboard؛ لتعزيز التفاعل والسماح بردود الفعل الفورية من الطالبات.

٦. أوضحت الباحثة خلال الدرس الأول كيفية عمل نموذج التعلم المقلوب ومجموعة من التوقعات، بشأن أهمية الحضور والإعداد قبل المحاضرة والأنشطة أثناء المحاضرة (لم يكن أي من الطالبات قد سمع عن التعلم المقلوب من قبل)؛ حيث إنه لإنجاح هذا النموذج، ينبغي توافر أمرين رئيسيين وهما: (١) يجب الاستعداد للمحاضرة من خلال مشاهدة محاضرات الفيديو ؛ و(٢) الحضور الفعلي للطالبات داخل المحاضرة؛ من أجل ممارسة فعاليات التعلم النشط (Mok, 2104, p. 8). وقد أكد سترير, 2012, Strayer (p.172) أهمية إكمال أعمال التحضير للطلاب، قبل الحضور للمحاضرة لمناقشة المفاهيم على مستوى أعمق. كما أنه ينبغي توفير الوقت الكافي لشرح المنهجية؛ مما يكون له أثر في تعديل وجهة التفاعل السلبي في البداية من قبل الطلاب، حين يطلب

منهم مشاهدة مقاطع الفيديو، أو القيام بأعمال أخرى خارج المحاضرة Rathس (2014,p.17).

٧. تدريب الطالبات على كيفية مشاهدة مقاطع الفيديو، من خلال قضاء بعض الوقت معهن لتعليمهن ألا يشاهدن مقاطع الفيديو بالطريقة نفسها التي يشاهدن بها الأفلام العادية، من خلال الآتي : (١) كيفية كتابة سؤال حول مقاطع الفيديو المعروضة وقت المشاهدة ؛ (٢) استخدام أزرار الإيقاف وإعادة الخاصة بالفيديو للتأكد من فهم ما تم عرضه؛ (٣) تدوين الملاحظات وعمل ملخص بعد الدرس، وإعداد الأسئلة عن الموضوعات، التي يمكن أن تثير خطأً لمناقشتها أثناء المحاضرة؛ و(٤) تفعيل مخطط WSQ لتنظيم الأنشطة والمهام، التي يحتاجونها لإتمام كل مفهوم، وتتضمن مهام (مشاهدة - ملخص - سؤال) (Raths, 2014, pp.17 -18).

ثانياً: إجراءات التخطيط المتبع أثناء التنفيذ

مهام ما قبل المحاضرات

١. مشاهدة الطالبات من واحد إلى ثلاثة من مقاطع الفيديو (بحيث لا تتجاوز مدتها نصف ساعة تقريباً) مع تدوين الملاحظات في أثناء المشاهدة.
٢. قيام الطالبات بالإجابة عن الاختبار القصير الموضوع، عقب كل مقطع فيديو على نظام التعلم الإلكتروني Blackboard، بالإضافة إلى إمكانية استعداده وتكراره لتحقيق مستوى عال، وصولاً للعلامات الكاملة وإتقان التعلم. وفي حالة عدم القدرة على تحقيق درجة جيدة، يمكنها مراجعة المحاضرة مرة أخرى، ومشاهدة مقاطع الفيديو حتى يتسنى لها الإجابة بصورة صحيحة، أو الاتصال بالباحثة عبر البريد الإلكتروني، بالإضافة إلى تخصيص علامات على أداء الاختبارات، وتظهر الدرجات على صفحة الباحثة، ويتضح منها الطالبات اللاتي لم يقمن بأداء الاختبار فتقوم الباحثة بتوجيه رسالة عبر البريد الإلكتروني، وكذلك تقدير علامات المشاركة حسب أداء كل طالبة، وقد واجهت الباحثة في البداية عدم قيام الطالبات بأداء الاختبارات، ولكن مع نهاية الأسبوع الثاني من بداية التطبيق التزم الجميع بالأداء.

المهام في أثناء المحاضرة

١. تخصيص أول ١٥ دقيقة من كل محاضرة بتوجيه أسئلة شفوية، حول المضمون المشمول في مقاطع الفيديو؛ لتشجيع الطالبات على الاهتمام بالإعداد وإعطاء علامات للمشاركة في ذلك. ثم تقوم الباحثة بالتعقيب على الإجابة من خلال التوضيح والشرح وتوفير الإجابة النموذجية؛ حتى تتم إزالة المضمون الخاطئ من ذهن الطالبات وتثبيت المضمون الصحيح، وكذلك الرد على استفسارات الطالبات حول ما شاهدوه في الفيديو.
٢. تقوم الطالبات بأداء مجموعة من الأنشطة الصفية بغرض التفكير وممارسة ما تعلموه، بأداء بعض الأنشطة الفردية والجماعية، وتشمل: العروض التوضيحية، المناقشات، استعراض الملخصات، مشروعات صغيرة داخل المحاضرة، ومشروع كبير في نهاية الجزء المقرر، يضم أكثر من طالبة في شكل مجموعات، وهذه الأنشطة تحسن التعلم؛ نظراً للمعرفة المسبقة للمحتوى وتقوم الباحثة بتزويدهن بالتوجيه حسب الحاجة للأجزاء المطلوبة لإكمال المهمة.

المهام في الأوقات الأخرى

قامت الباحثة بتوجيه الطالبات بتوفير بعض المواد العلمية، التي يمكن عرضها من خلال الوسائط التعليمية التي تخص المشروعات بالبحث على محرك البحث Google ؛ بهدف تطوير أداء الطالبات ليكونوا متعلمين مستقلين.

إجراءات إعداد أداة الدراسة

قامت الباحثة ببناء استمارة استطلاع آراء الطالبات، وفق الخطوات التالية:

١. تحديد المجالات الرئيسة للاستبانة.
٢. صياغة فقرات الاستبانة كل فقرة حسب انتمائها للمجال.
٣. إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، وقد شملت حوالي (٣٢) فقرة، و (٣) أسئلة مفتوحة: ما مميزات نموذج التعلم المقلوب؟ ما التحديات التي تواجه تطبيق نموذج التعلم المقلوب؟ ما مقترحات تطوير نموذج التعلم المقلوب؟
٤. عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين التربويين (١٠ محكمين)، وقد تم اتفاق المحكمين بنسبة ٨٠% على مفردات الاستبانة وأبعادها؛ مما يؤكد صلاحيتها في تعرف

تقويم نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات بجامعة نجران.

آراء الطالبات. وقد أصبح عدد فقرات الاستبانة بعد التعديل حوالي (٢٤) فقرة موزعة على (٣) مجالات، وهي: (الإعداد قبل المحاضرة، الأنشطة أثناء المحاضرة، الأثر العام لنموذج التعلم المقلوب) وقد أعطى لكل فقرة وزناً مدرجاً وفق مقياس ليكرت الخماسي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، ولا أوافق بشدة).

نتائج الدراسة

جاء تحليل النتائج في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها؛ أي إن عملية العرض ستتم وفق مجموعة التساؤلات الفرعية التي تم التعرض لها سالفاً. الإجابة عن السؤال الأول من الدراسة: "ما آراء الطالبات حول استخدام نموذج التعلم المقلوب؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل مجال من مجالات الاستبانة، كما يتضح ذلك في الجداول أرقام (٢)، (٣)، و (٤).

جدول (٢) المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل فقرة من فقرات المجال الأول "الإعداد قبل المحاضرة"

م	العبارة	المتوسط	النسبة
١	تعد مقاطع الفيديو على الإنترنت مفيدة في تعلم مفاهيم ومهارات إنتاج التقنيات التعليمية.	4.13	82.6%
٢	يعد محتوى المحاضرات المعروضة على الإنترنت مثيراً للاهتمام.	3.85	77%
٣	توجد صعوبة في فهم محتوى الفيديو على الإنترنت بشكل فردي.	2.13	42.7%
٤	تبدو طول مدة مقاطع الفيديو التي تشاهدها على الإنترنت مناسباً.	4.06	81.2%
٥	معدل الوقت المستغرق في مشاهدة مقاطع الفيديو قبل كل محاضرة مناسباً.	3.96	79.2%
٦	تدوين الملاحظات أثناء مشاهدة الفيديو مفيد في تعلم المحتوى.	3.69	73.8%
٧	الإجابة عن الأسئلة المقدمة أثناء مشاهدة الفيديو مفيدة في تعلم المحتوى.	4.33	86.6%
٨	أداء مهام التعلم المرتبطة بالموضوع المعروض باستخدام الفيديو مفيداً في تعلم المحتوى.	4.25	85%
٩	تؤثر الأسئلة المقدمة داخل المحاضرة على الدافع لمشاهدة الفيديو.	4.22	84.4%
١٠	تؤثر المسائل التقنية مثل (التحميل، الوصول من مختلف الأجهزة، وغيرها) على تعلم المحتوى.	3.44	68.8%
١١	يوجد شعور بالتواصل مع عضو هيئة التدريس أثناء عرض مقاطع الفيديو.	3.59	71.8%
١٢	تتيح مقاطع الفيديو الشعور بالثقة في تعلم المحتوى من خلال التكرار حسب الحاجة.	4.08	81.6%

يتضح من الجدول (٢) الخاص بالإعداد للمحاضرة، باستخدام مقاطع الفيديو التعليمية،

أن 82.6% من الطالبات أكدن أنهن استفدن منها في تعلم مفاهيم ومهارات إنتاج التقنيات

تقويم نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات بجامعة نجران.

التعليمية، وكذلك 81.6% ذكروا أن تكرار مشاهدة مقاطع الفيديو أتاح لهم الشعور بالثقة في تعلم المحتوى، بالإضافة إلى أن 77% من الطالبات أوضحت أن العرض كان مثيراً للاهتمام. وبالنسبة لطول مدة مقاطع الفيديو ومعدل الوقت المستغرق في مشاهدتها قبل كل محاضرة، فقد كانت مناسبة بنسبتي 81.2%، و 79.2% على التوالي. وبالنسبة للاستراتيجيات التي تم تفعيلها أثناء المشاهدة مثل الإجابة عن الأسئلة المقدمة في أثناء المشاهدة، وأداء مهام التعلم المرتبطة بالموضوع المعروض باستخدام الفيديو، وتدوين الملاحظات، فقد كانت مفيدة في تعلم المحتوى بنسب 86.6%، 85%، و 73.8% على التوالي. وبالنسبة للدافع للمشاهدة فقد أكدت 84.4% من الطالبات أن توجيه الأسئلة أثناء المحاضرة كان دافعاً قوياً للمشاهدة. وبالنسبة للصعوبات التي تواجه الطالبات أثناء المشاهدة، مثل تأثير المسائل التقنية على الوصول إلى المحتوى وصعوبة فهم المحتوى المعروض بشكل فردي فقد جاءت بنسبتي 68.8%، و 52.8% على التوالي. وبالنسبة للتواصل مع عضو هيئة التدريس فقد أفادت 71.8% من الطالبات أن لديهن شعوراً بالتواصل معه أثناء العرض.

جدول (٣) المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل فقرة من فقرات المجال الثاني "الأنشطة أثناء المحاضرة"

م	العبارة	المتوسط	النسبة
١	تخصيص وقت المحاضرة في أداء الأنشطة والمهام الفردية لممارسة تعلم المفاهيم والمهارات المكتسبة مسبقاً.	2.36	47.2%
٢	يعد أداء المهام المتعلقة بالمفاهيم والمهارات التي تم تقديمها في الفيديو فاعلاً في مساعدتي على تعلم المحتوى.	4.02	80.4%
٣	يعد أداء المهام المتعلقة بالمفاهيم والمهارات التي تم تقديمها في الفيديو ضرورياً لمشاركتي في فعاليات المحاضرة.	3.66	73.2%
٤	تخصيص وقت المحاضرة في أداء الأنشطة والمهام الجماعية لممارسة تعلم المفاهيم والمهارات المكتسبة مسبقاً.	4.11	82.2%
٥	تخصيص الوقت للاستماع للمحاضرة من قبل عضو هيئة التدريس عن قضائه في أداء الأنشطة.	2.09	41.8%

يتضح من الجدول (٣) الخاص بالأنشطة أثناء المحاضرة أن نسبتي 80.4% و 73.2% على التوالي من الطالبات أكدوا أن أداء المهام التي تتعلق بمقاطع الفيديو التي تمت مشاهدتها تعد فاعلة في تعلم المحتوى، وضرورية كذلك للمحافظة على المشاركة أثناء المحاضرة. وبالنسبة لتفضيل الطالبات تخصيص وقت المحاضرة في أداء الأنشطة والمهام بصورة فردية أو جماعية، فقد أفادت 47.2% من الطالبات تفضيلهن للمهام الفردية، بينما

تقويم نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات بجامعة نجران.

أفادت 82.2% تفضيلهن للمهام الجماعية. أما بالنسبة للمفاضلة بين جعل وقت المحاضرة للاستماع إليها أو أداء الأنشطة، فقد أفادت نسبة بسيطة أقل من نصف العدد تفضيلهن تخصيص الوقت للاستماع للمحاضرة عن قضائه في أداء الأنشطة. جدول (٤) المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل فقرة من فقرات المجال الثالث "الأثر العام لنموذج التعلم المقلوب"

م	العبارة	المتوسط	النسبة
١	تتيح تلك الطريقة الاستعداد للمحاضرة بصورة أفضل عن استخدام الطريقة التقليدية.	3.91	78.2%
٢	زيادة الشعور بالثقة في القدرة على تلقي تعلم جديد دون أخذ تعلم رسمي عما كنت عليه من قبل.	4.16	83.2%
٣	زيادة احتمالية استخدام الفيديو التعليمي في المستقبل.	4.03	80.6%
٤	أعتقد أن المعارف والمهارات التي تعلمتها بهذه الطريقة كانت مفيدة في النواحي المهنية والشخصية.	4.61	92.2%
٥	تكرار عرض المقرر بهذه الطريقة للطالبات في المستويات القادمة.	4.7	94%
٦	تكرار استخدام هذه الطريقة في مقررات أخرى في المستويات	4.22	84.4%
٧	استخدام الطريقة التي تجمع بين الفيديو والتعلم النشط تتيح لي الاستفادة أكثر من استخدام المحاضرة فقط	3.85	77%

يتضح من الجدول (٤) الخاص بالأثر العام لنموذج التعلم المقلوب أن نسبتي 78.2% و 77% على التوالي من الطالبات فضلن هذا النموذج عن الطريقة التقليدية، فيما يتعلق بإتاحته الاستعداد للمحاضرة بشكل أفضل، والاستفادة بصورة أكثر عن استخدام أسلوب المحاضرة فقط في التعليم. أما بالنسبة لفائدته لهن في الشعور بالاستقلالية والاعتماد على النفس في عملية التعلم فقد أفادت نسبتي 83.2% و 80.6% من الطالبات على التوالي بقدرتهن على تلقي تعلم جديد دون أخذ تعلم رسمي، وزيادة احتمالية الاعتماد على مقاطع الفيديو في المستقبل. وبالنسبة لفائدته لهن في الإعداد للحياة، فقد أفادت 92.2% من الطالبات أنه مفيد لهن في النواحي المهنية والشخصية. أما بالنسبة لتكرار استخدامه فقد أكدت نسبتي 94% و 84.4% من الطالبات على التوالي أنهن يردن التوصية بتكرار عرض المقرر بالطريقة نفسها للطالبات الأخريات في المستويات القادمة، وكذلك تكراره في مقررات أخرى في المستويات التالية.

الإجابة عن السؤال الثاني من الدراسة: "ما مميزات نموذج التعلم المقلوب من وجهة

نظر الطالبات؟"

تقويم نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات بجامعة نجران.

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم تقديم سؤال مفتوح لأفراد العينة عن المميزات، التي وجدها في طريقة التدريس باستخدام نموذج التعلم المقلوب، فجاءت إجاباتهم متنوعة، وتم تلخيصها حسب التكرار والنسبة في الجدول رقم (٥).

جدول (٥) مميزات استخدام نموذج التعلم المقلوب

م	البيان	التكرار	النسبة
١	تعتبر مصدراً جيداً للتعلم في حالة التغيب عن المحاضرة.	56	69.13%
٢	تعزيز تبادل الأفكار والاستفادة من بعضهن البعض، من خلال ممارسة	50	61.72%
٣	تتيح للطالبات تكرار التعلم؛ حتى يتعرفن المقررات بصورة كاملة دون	44	54.32%
٤	تؤدي إلى زيادة المشاركة داخل المحاضرة.	34	42%
٥	توفر التغذية الراجعة الفورية مما يجعلهن يتعرفن أخطاءهن.	31	38.27%
٦	توفر التفاعل المستمر والفعال بين عضو هيئة التدريس والمتعلمين	25	30.86%
٧	تسمح للطالبات ذوات مستويات المعرفة التكنولوجية المختلفة أن	20	24.69%
٨	تؤدي إلى زيادة الاهتمام بالمقرر وتعميق الفهم.	19	23.46%
٩	تجعل الطالبات أكثر دافعية لتعلم المقررات عبر الإنترنت.	16	19.75%

توضح من الجدول (٥) الخاص بآراء الطالبات حول المميزات، التي توجد في نموذج التعلم المقلوب، أشارت النتائج إلى أن أغلب الطالبات 69.13% أكدن أنه مصدر جيد للحصول على المعلومات في حالة التغيب عن المحاضرة، بينما ذكرت ثلثا الطالبات 61.72% أن أنشطة التعلم التعاوني، التي يتم ممارستها داخل المحاضرة تتيح لهن الاستفادة من بعضهن البعض؛ خصوصاً وأنه توجد مستويات مختلفة في التعامل مع تكنولوجيا الحاسوب. وذكرت أكثر من نصف الطالبات بنسبة 54.32% أنه فاعل من حيث قدرتهن على تكرار التعلم دون خوف أو خجل، بينما بينت نسبة 42% من الطالبات أن استخدامه أتاح لهن المشاركة أثناء المحاضرة وتحولهن من متعلمين سلبيين إلى إيجابيين. كما ذكرت أكثر من ثلث الطالبات 38.27% أهمية التغذية الراجعة الفورية في تعرف أخطاءهن، وقد أوضحت 30.86% أهميته في إحداث تفاعل مستمر بين عضو هيئة التدريس والمتعلم والمتعلمين بعضهم البعض، بينما ذكرت 24.69% أنه أتاح لهن أن يتعلمن وفقاً لقدراتهن الخاصة، وقد بينت أكثر من 20% من الطالبات أهميته في جعلهن يهتمن بالمقرر بشكل دائم، وأدى إلى تعميق الفهم لديهن، بينما أوضحت نسبة 19.75% منهن بأنه أحدث لهن إضافة؛ إذ جعلهن أكثر دافعية لتعلم المقررات عبر الإنترنت.

تقويم نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات بجامعة نجران.

الإجابة عن السؤال الثالث من الدراسة: "ما التحديات التي تواجه تطبيق نموذج التعلم

المقلوب من وجهة نظر الطالبات؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم تقديم سؤال مفتوح لأفراد العينة عن التحديات، التي

واجهوها في طريقة التدريس باستخدام نموذج التعلم المقلوب، فجاءت إجاباتهن متنوعة، وتم

تلخيصها حسب التكرار والنسبة في الجدول رقم (٦) .

جدول (٦) التحديات التي تواجه تطبيق نموذج التعلم المقلوب

م	البيان	التكرار	النسبة
١	يستلزم الإعداد للمحاضرة ضرورة مشاهدة مقاطع الفيديو؛ مما يشكل عبئاً كبيراً عليهن الالتزام به للمشاركة في المحاضرة.	38	46.91%
٢	تظهر محاضرات الفيديو فعالة في تعلم الشق العملي، إلا أنها تبدو أقل أهمية في الجزء النظري.	35	43.21%
٣	تكرار انقطاع الإنترنت في بعض الأماكن أو وجود الإنترنت، ولكن بشكل ضعيف لا يتيح مشاهدة مقاطع الفيديو.	32	39.51%
٤	توجد بعض المراحل الانتقالية والتأثيرات في مقاطع الفيديو، والتي تأخذ بعض الوقت في المشاهدة .	29	35.80%
٥	عدم توافر وقت كافٍ للإعداد للمحاضرة.	25	30.86%
٦	تأخر عضو هيئة التدريس في الرد على الاستفسارات التي ترد من الطالبات.	20	24.69%
٧	عدم القدرة على تدوين كل الأسئلة وإجاباتها، التي يتم التعرض لها داخل المحاضرة، على الرغم من أهميتها.	19	23.45%

يتضح من الجدول (٦) الخاص بآراء الطالبات حول التحديات أو الصعوبات، التي

تواجههن عند تطبيق نموذج التعلم المقلوب، وقد جاءت في المرتبة الأولى بنسبة 46.91%

من الطالبات اللائي أكدن أن الإعداد يعد عبئاً كبيراً، عليهن الالتزام به من أجل المشاركة في

أعمال المحاضرة، وتلتها عدم فاعلية محاضرات الفيديو في الشق النظري بنسبة 43.21%

من الطالبات، ثم تلتها وجود تحديات بخصوص ضعف الإنترنت؛ مما يؤثر على الحصول

على المحتوى، والتأثيرات المضافة إلى الفيديو، والتي تؤدي إلى زيادة وقت المشاهدة، وعدم

كفاية الوقت للإعداد قبل المحاضرة بنسب 39.51%، 35.80%، و 30.86% من الطالبات

على التوالي، ثم تلتها صعوبات تواجههن، مثل: تأخر عضو هيئة التدريس في الرد على

استفساراتهن، وهذا يؤثر على استكمالهن للتعلم، وكذلك صعوبة تدوين الأسئلة والإجابات

تقويم نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات بجامعة نجران.

التي تعرض في بداية المحاضرة وتقوم بتلخيص ما ورد من محتوى في مقاطع الفيديو، رغم أهميتها لهن أثناء استعدادهن للاختبارات بنسب 24.69% و 23.45% على التوالي.

الإجابة عن السؤال الرابع من الدراسة: "ما مقترحات تطوير نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم تقديم سؤال مفتوح لأفراد العينة، يتعلق بالمقترحات للتطوير، فجاءت إجاباتهن متنوعة، وتم تلخيصها حسب التكرار والنسبة في الجدول رقم (٧).

جدول (٧) مقترحات تطوير نموذج التعلم المقلوب

م	البيان	التكرار	النسبة
١	إتاحة معامل الحاسوب في أوقات الفراغ، وزيادة عددها حتى يتسنى للطالبات مشاهدة مقاطع الفيديو في الكلية.	42	51.8%
٢	توفير عرض موجز للفيديو في بداية المحاضرة ، وزيادة أنشطة المراجعة، قبل الانتقال إلى الأنشطة الفردية والجماعية.	35	43.2%
٣	عرض الجزء النظري بأكثر من صيغة للمحاضرة الواحدة (الفيديو، Word ، PDF) .	33	40.7%
٤	وضع المقرر على نظام التعلم الإلكتروني كاملاً، مع إضافة جدول زمني لما ينبغي عليهن مشاهدته قبل كل محاضرة.	32	39.5%
٥	حذف المراحل الانتقالية والتأثيرات من مقاطع الفيديو لتقليل الوقت اللازم للمشاهدة.	30	37%
٦	إنشاء مجموعة على الواتس أب يتم فيها وضع الأسئلة والرد عليها، أثناء الإعداد للمحاضرة.	29	35.8%
٧	قيام عضو هيئة التدريس برفع الأسئلة وإجاباتها النموذجية، التي تمت مناقشتها بالمحاضرة على نظام التعلم الإلكتروني.	25	30.8%

يتضح من الجدول (٧) الخاص بآراء الطالبات حول مقترحاتهن لتطوير نموذج التعلم المقلوب بأن أكثر من نصف عددن بنسبة 51.85% أكدن بوجوب مساعدة الكلية لهن في التغلب على مشكلة الإنترنت في منازلهن، من خلال إتاحة معامل الحاسوب وزيادتها، ثم تلتها بنسبة 43.21% من الطالبات، ممن أكدن قيام عضو هيئة التدريس بتوفير عرض موجز للفيديو في بداية المحاضرة، وزيادة أنشطة المراجعة قبل الانتقال إلى الأنشطة الفردية والجماعية، ثم جاء بعدها على التوالي بنسبة 40.74% من الطالبات، ممن يفضلن عرض المحتوى النظري بأكثر من صيغة، وتختار الطالبة الصيغة التي تلائمها، وتلتها بنسبة 39.51% من الطالبات اللاتي أكدن على وجوب وضع المحتوى الدراسي بهذه الطريقة منذ بداية العام الدراسي، مع إضافة جدول زمني ليحدد ما ينبغي عليهن مشاهدته كل أسبوع،

ثم جاء بعدها بنسبة 37% من الطالبات، ترى أهمية حذف التأثيرات والمراحل الانتقالية حتى تكون مقاطع الفيديو موجزة بقدر الإمكان، وقد أشارت أكثر من ثلث الطالبات بنسبة 35.80% بضرورة إنشاء مجموعة في الواتس آب للأسئلة، التي تحتاج إليها الطالبات أثناء مشاهدة مقاطع الفيديو، ويتم إضافة الإجابات التي ترد من عضو هيئة التدريس إليها، ثم تلتها بنسبة 30.86% من الطالبات قيام عضو هيئة التدريس بتجميع الأسئلة وإجاباتها النموذجية، والتي ترد أثناء المحاضرة داخل ملف ورفعها على نظام التعلم الإلكتروني؛ حتى يستفيد منها الجميع.

مناقشة النتائج

أولاً : محور الإعداد للمحاضرة من خلال مقاطع الفيديو

حيث أشارت النتائج إلى: (١) أهمية مقاطع الفيديو ودورها الإيجابي في عملية التعلم، كما أنها تتسم بأنها مثيرة للاهتمام، بالإضافة إلى أن تكرارها يؤدي إلى الشعور بالثقة في تعلم المحتوى، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن التعلم كان متاحاً للطالبات، من خلال مشاهدة مقاطع الفيديو بالكيفية، التي تناسبهن، وعدد من المرات وفقاً لاحتياجاتهن؛ مما يعطينهن شعوراً بالثقة في إتقان المحتوى، وكان من السهل التوجه مباشرة إلى مقطع فيديو للإجابة عن سؤال معين، وبالتالي فإنها تعتبر مصدراً قيماً للطالبات، اللاتي يحتجن إلى مساعدة إضافية في بعض الأحيان، وجاء هذا متفقاً مع دراسة (Enfield, 2013) و (Sarah et al., 2014)؛ (٢) كان طول مقاطع الفيديو ومدة مشاهدتها قبل كل محاضرة مناسباً للطالبات، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن المحاضرة التقليدية قد تصل إلى ساعة واحدة، إلا أن المحاضرات على الإنترنت تشعر فيها الطالبة بالملل والتشتت، إذا كانت أكثر من ١٥ دقيقة، وجاء هذا متفقاً مع ما أوصت به دراسة كل من (Gilboy et al., 2015) و (Mok, 2014)؛ (٣) أهمية الاستراتيجيات المستخدمة أثناء مشاهدة الفيديو في تعلم المحتوى، مثل: تدوين الملاحظات والاختبار الذاتي، وأداء مهام التعلم المرتبطة بالموضوع المعروض باستخدام الفيديو، ويمكن تفسير ذلك أنه نظراً لتدريب الطالبات على أداء المهام أثناء مشاهدة الفيديو وتسجيل الملاحظات، وإيقاف وتشغيل الفيديو عند الحاجة إلى تكرار التعلم، أدى ذلك إلى زيادة فهم المحتوى، وكذلك أتاحت لهن الاختبارات الذاتية وإمكانة تكرارها الوصول إلى أفضل

العلامات؛ مما أدى إلى إتقان تعلم المحتوى، كما توجد فائدة أخرى للاختبار، تتجلى في أن الاختبار يساعد عضو هيئة التدريس على تقييم فهم الطالبات للمحتوى وزيادة مشاركتهن في الأنشطة الصفية، بالإضافة إلى تحفيز الطالبات من خلال إعطاء درجات عليه، وقد جاء ذلك متفقاً مع دراسة كل من (Enfield, 2013) و (McCallum et al., 2015)؛ (٤) أهمية الأسئلة أثناء المحاضرة على الدافع لمشاهدة الفيديو، ويمكن تفسير ذلك أنه نظراً لتخصيص الباحثة درجات عليها جعل لديهن دافع قوي لمواكبة مقاطع الفيديو التي تم تخصيصها؛ (٥) يوجد لدى الطالبات شعور قوى بالتواصل مع عضو هيئة التدريس أثناء الإعداد للمحاضرة، ويمكن تفسير ذلك بسبب حرص الباحثة بشكل كبير على الرد على استفسارات الطالبات، التي ترد على نظام التعلم الإلكتروني. وتوضيح جميع الأمور التي تصعب على الطالبات فهمها أثناء عرض مقاطع الفيديو، وجاء هذا متفقاً مع دراسة (Gilboy et al., 2015)؛ و(٦) وجود صعوبات تواجه الطالبات، مثل: الاطلاع على المحتوى المعروض على الإنترنت، ويمكن إرجاع ذلك إلى وجود بعضهن من أماكن نائية؛ مما يحول دون الوصول إلى أجهزة الكمبيوتر والإنترنت عالى السرعة لاسترجاع المواد، وجاء هذا متفقاً مع دراسة كل من (Mull, 2012) ، (Williamson, 2012) ، و (Missildine et al., 2013)، وكذلك توجد صعوبة في فهم مقاطع الفيديو بشكل فردي، بنسبة لا تتجاوز 42.7% من الطالبات، ويمكن التغلب على ذلك من خلال حث هذه الفئة من الطالبات على إرسال الاستفسارات، التي تواجههن إلى الباحثة، وكذلك تفعيل الاستراتيجيات المتبعة أثناء مشاهدة الفيديو، وجاء هذا متفقاً مع دراسة (Sarah et al., 2014).

ثانياً : محور الأنشطة أثناء المحاضرة

حيث أشارت النتائج إلى: (١) أهمية ممارسة الأنشطة أثناء المحاضرة، بالنسبة للطالبات من حيث فعاليتها في تعلم المحتوى، وكذلك المحافظة على مشاركتهن في المحاضرة، ويمكن تفسير ذلك بأن جميع الأنشطة التي تم ممارستها أثناء المحاضرة كانت تقريباً مصممة حول ما تم تعلمه في المنزل من خلال مقاطع الفيديو؛ من أجل التأكد من معرفتهن للمحتوى وإتقانهن له، كما تميزت الأنشطة بأنها كانت مثيرة للاهتمام، وظهر هذا في حجم المشاركة المتوقعة منهن في الدروس، التي تركز على النشاط، وجاء هذا متفقاً مع

دراسة كل من (Enfield, 2013) و (Hung, 2014)؛ (٢) ارتفاع تفضيل الطالبات للأنشطة الجماعية عن الأنشطة الفردية، ويمكن تفسير ذلك بسبب توافر استراتيجيات فاعلة في أثناء ممارسة أنشطة التعلم الجماعي داخل المعمل؛ من أجل التعاون فيما بينهن ودعم بعضهن البعض، مثل: (توزيع الأدوار، توفير الحوافز الفردية والجماعية، تعليم الأقران)، وجاء هذا متفقاً مع دراسة (Sarah et al., 2014)؛ و (٤) انخفاض تفضيل الطالبات لتخصيص وقت المحاضرة للاستماع إليها عن أداء الأنشطة، ويمكن إرجاع ذلك إلى أنه حالة ممارسة الأنشطة تجعلهن يستمتعن بوقتهن أكثر، مقارنة بشعورهن أثناء المحاضرة من خلال الممارسة العملية لما تم تعلمه، وكذلك تعميق مشاركتهن بعكس الاعتماد على الطريقة التقليدية، التي تؤدي بالطالبات إلى عدم الاهتمام وشرود ذهنهن أثناء المحاضرة، وجاء ذلك متفقاً مع دراسة (Gilboy et al., 2015).

ثالثاً: الأثر العام لنموذج التعلم المقلوب على الطالبات

حيث أشارت النتائج إلى: (١) ارتفاع درجة تفضيل الطالبات لنموذج التعلم المقلوب مقارنة بالطريقة التقليدية بعد استخدامه؛ نظراً لما يوفره من استعداد أفضل للصف، وكذلك يتيح لهن الاستفادة بصورة أكبر في تعلم المحتوى، وجاء هذا متفقاً مع دراسة كل من (Sarah et al., 2014)، (Gilboy et al., 2015)، و (Zappe et al., 2009)؛ (٢) زيادة الشعور بالاستقلالية لدى الطالبات، وقدرتهن على الاعتماد على أنفسهن في تلقي تعليم جديد، دون الاعتماد على التعليم الرسمي واستخدام مقاطع الفيديو بصورة أكبر في المستقبل، وأنه قد أفادهن في النواحي المهنية والشخصية، ويمكن تفسير ذلك بأن مشاهدة مقاطع الفيديو وتكرارها، وكذلك ممارسة الأنشطة سواء بصورة فردية أو جماعية، انعكس بشكل إيجابي على التمكن من إنتاج الوسائل التعليمية وتوظيفها في مجال التخصص، وكذلك يعد هذا مؤشراً إيجابياً على أن التحسن في الكفاءة الذاتية، فيما يخص التعلم المستقل، تشير إلى أن هذا النموذج قد يكون مناسباً لإعداد الطلاب للقرن الواحد والعشرين مهنيّاً، والذي من شأنه أن يتطلب الاستمرار في التعلم الوظيفي؛ حيث أصبح هذا النموذج أساسياً في تنفيذ ممارسة إعداد الموظف المختص، الذي يتطلب إعداداً خارجياً؛ ليكون مساهماً فاعلاً في حل المشكلات وإنجاز المشروعات بالتعاون مع زملاء العمل، وجاء هذا متفقاً مع دراسة

(Enfield, 2013)؛ و (٣) ارتفاع نسبة الطالبات الراغبات في تكرار استخدام هذا النموذج في مقررات أخرى، والتوصية بتكرار عرض المحتوى بنفس الطريقة الطالبات الآخريات في المستويات القادمة؛ مما يؤكد على فاعلية هذا النموذج ، ومدى استفادتهن منه بشكل كبير، وجاء هذا متفقاً مع دراسة كل من (Davies et al., 2013) و (Sarah et al., 2014).

رابعاً :مميزات نموذج التعلم المقلوب

حيث أشارت النتائج إلى أنه: (١) مصدر جيد للحصول على المعلومات، في حالة التغيب عن المحاضرة، ويمكن تفسير ذلك أنه يوفر لهن فرص تعلم بديلة، من خلال مشاهدة مقاطع الفيديو؛ لتغطية المفاهيم والمهارات الواردة في المحاضرات التي تغيب عنها، وجاء هذا متفقاً مع دراسة كل من (Herreid & Schiller, 2013) و (Enfield, 2013)؛ (٢) توفر أنشطة التعلم التعاوني، التي يتم ممارستها أثناء المحاضرة الاستفادة من بعضهن، ويمكن تفسير ذلك بأن التعلم الجماعي أكثر أهمية في التعليم العالي؛ خصوصاً لجيل الألفية الثالثة؛ حيث إن زيادة استخدام التكنولوجيا يدفع إلى مزيد من المشاريع المبنية على التعاون، كما أنها مفيدة في حل المشكلات، والمشاركة في أنواع مختلفة من التفكير وتعزيز الفهم، وتبادل الأفكار مع بعضهن البعض، وجاء هذا متفقاً مع دراسة (Strayer , 2012)؛ (٣) تكرار التعلم لتعرف المقررات بصورة كاملة، دون خجل أو ضغط، كما يحدث في الفصول الدراسية التقليدية، ويمكن تفسير ذلك بأن مقاطع الفيديو تتسم بالمرونة بحيث يكون لديهن خيار مشاهدتها، وقتما يردن دون الشعور بأي ضغط مثل (الوقت، ملاحظة عضو هيئة التدريس، الإحراج أمام الزملاء)، وجاء هذا متفقاً مع دراسة (Zappe et al. , 2009)؛ (٤) زيادة المشاركة أثناء المحاضرة ويمكن تفسير ذلك أنه نظراً لما يتوافر لهذا النموذج من استخدام لمقاطع الفيديو والاختبارات القصيرة قبل المحاضرة، وكذلك الأسئلة أثناء المحاضرة وتفعيل علامات المشاركة عليها، بالإضافة إلى تميز الأنشطة بكونها مثيرة للاهتمام: كل هذا أدى إلى زيادة حجم المشاركة، وجاء هذا مع دراسة كل من (Enfield, 2013) و (Brunsell & Horejsi, 2013) و (Hung, 2014)؛ (٥) توافر التغذية الراجعة الفورية؛ حيث تتوافر في الاختبارات الذاتية أثناء الإعداد للمحاضرة وكذلك أنشطة المراجعة والمناقشات أثناء المحاضرة في بدايتها، والأنشطة الفردية والجماعية، وهذا يؤدي إلى تثبيت

المفاهيم الصحيحة وتصحيح المفاهيم الخاطئة، وزيادة التمكن من المعارف في سبيل الوصول إلى مستويات أعلى من تصنيف بلوم، وجاء هذا متفقاً مع دراسة O'Flaherty & (Phillips , 2015)؛ (٦) توافر التفاعل المستمر والفاعل بين عضو هيئة التدريس والمتعلمين، وبين المتعلمين بعضهم البعض، ويمكن تفسير ذلك بأن استخدام التكنولوجيا، من خلال نظم التعلم الإلكتروني، أتاح التفاعل بين الباحثة والطالبات خارج المحاضرة، وكذلك أتاح ممارسة الأنشطة التفاعل بينهما أثناء المحاضرة، وكذلك أتاح أنشطة التعلم التعاوني التفاعل بين الطالبات بعضهن البعض، كما أن تحرير وقت المحاضرة يتيح لعضو هيئة التدريس التفاعل مع طالباته أثناء المحاضرة بدلاً من إلقاء المحاضرات، وجاء هذا متفقاً مع دراسة كل من (McCallum et al., 2015) و(Herreid & Schiller, 2013)؛ (٧) السماح للطالبات ذوات مستويات المعرفة التكنولوجية المختلفة أن يتعلمن؛ وفقاً لقدراتهن المعرفية، ويمكن تفسير ذلك بالاختلاف النسبي بين مستويات الطالبات التكنولوجية؛ فالبعض لديهن خلفية تكنولوجية واسعة والبعض لديهن خلفية محدودة، فإذا كان أداء عضو هيئة التدريس يتم بصورة بطيئة بما يتناسب مع ذوات الخلفيات التكنولوجية المحدودة، فإن ذلك يؤدي إلى رضا أقل عن عمليات التعلم، ولكن النهج المقلوب سمح للطالبات بأن يتعلمن وفقاً لقدراتهن المعرفية؛ حيث أعطى لذوات الخلفيات التكنولوجية المرتفعة فرصة للتحرك بسرعة أكبر عن ذوات الخلفيات المحدودة، وجاء هذا متفقاً مع دراسة (Davies et al., 2013)؛ (٨) زيادة الاهتمام بالمقرر وتعميق الفهم، ويمكن تفسير ذلك أنه فيما سبق لم تكن الطالبة تهتم بالمقرر سوى في وقت الاختبارات فقط، وهذا يشكل عبئاً كبيراً عليها، ولكن وفقاً لهذا النموذج فإنه جعلها تهتم بالمقرر وبصورة متدرجة، من خلال الإعداد والمشاركة طوال فترة الدراسة ولا يكون ذلك قاصراً على فترة محددة، بالإضافة إلى قيام الباحثة بتقييم مستوى الطالبات في بداية المحاضرة ثم تُصمَّم الأنشطة داخل المحاضرة، من خلال التركيز على توضيح المفاهيم وتثبيت المعارف و المهارات، وكذلك الإشراف على الأنشطة وتقديم الدعم للمتعثرات منهن، وبالتالي تكون مستويات الفهم والتحصيل العلمي عالية جداً؛ لأنه تمت مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وجاء هذا متفقاً مع دراسة كل من (Williamson, 2012) و (Strayer, 2012)؛ و(٩) جعل الطالبات أكثر دافعية لتعلم المقررات عبر

تقويم نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات بجامعة نجران.

الإنترنت، ويمكن تفسير ذلك بأن التعلم من خلال مشاهدة مقاطع الفيديو وما وجدته الطالبات من فوائد جعلهن يفضلن في التعلم عن الطريقة التقليدية، وكذلك بسبب توافر موارد الإنترنت بما في ذلك الصوت والفيديو على أي موضوع تقريباً، وما يحظى به الفيديو من مكانة خاصة في قلوب هذا الجيل، وجاء هذا متفقاً مع دراسة كل من (Enfield, 2013) و (Herreid & Schiller, 2013).

خامساً: التحديات التي تواجه تطبيق نموذج التعلم المقلوب

حيث أشارت النتائج إلى أن: (١) الإعداد للمحاضرة يشكل عبئاً كبيراً عليهن، ويمكن تفسير ذلك بسبب خلفيتهن عن طرق التعليم التقليدي، والتي لا تتطلب إعداداً، بينما يتطلب هذا النموذج المزيد من ساعات العمل خارج المحاضرة، وقد ظهر ذلك في شكل مقاومة واضحة وعدم الالتزام بالإعداد، لهذا النموذج ولكن مع تفعيل رصد علامات المشاركة بدأت الطالبات في الالتزام، وجاء هذا متفقاً مع دراسة (Herreid & Schiller, 2013)؛ (٢) عدم تفضيل الطالبات مقاطع الفيديو في عرض الجزء النظري ويمكن تفسير ذلك أن عرض المعلومات النظرية في صورة ملف Word أو PDF يسهل طباعته وقراءته عن عرضه في صورة مقاطع فيديو، وينبع هذا من حقيقة ما يتمتع به التعلم المقلوب من إعطاء الطلاب مزيداً من الحرية والمرونة لاختيار أساليب الإعداد للصف (Fulton, 2012)؛ (٣) تكرار انقطاع الإنترنت وتأثيره السلبي على الاطلاع على المحتوى، وجاء كإحدى الصعوبات المهمة التي تواجه الطالبات أثناء الإعداد للصف كما سبق أن ذكرنا؛ مما يجعل الطالبات غير قادرات على الوصول للمحتوى والتفاعل معه؛ (٤) وجود بعض المراحل الانتقالية والتأثيرات في مقاطع الفيديو، والتي تأخذ بعض الوقت في المشاهدة، ويمكن تفسير ذلك بأن تحرير مقاطع الفيديو من خلال حذف التأثيرات والتوقيفات غير المرغوب فيها يجعلها موجزة وأكثر كفاءة، وهذا من شأنه أن يعطي للطلاب تجربة تعليمية أكثر وضوحاً وجاذبية، وجاء هذا متفقاً مع دراسة (Enfield, 2013)؛ (٥) عدم وجود وقت كافٍ للإعداد للمحاضرات، ويمكن تفسير ذلك بأنه يتم وضع المحاضرات على نظام التعلم الإلكتروني، في نهاية الأسبوع السابق له وهذا لا يشكل وقتاً كافياً للإعداد للمحاضرات؛ لأن الإعداد يتطلب وقتاً ومراجعة حتى يصل لإتقان المحتوى؛ (٦) تأخر عضو هيئة التدريس في الرد على الاستفسارات، التي ترد من

الطالبات، ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات تستخدم أدوات مثل الإيميل أو لوحات النقاش في إرسال الاستفسارات لعضو هيئة التدريس ومن الممكن ألا يرى تلك الاستفسارات إلا في وقت لاحق، وتكون الطالبة في حاجة لتعرف الإجابات؛ مما يشكل عائقاً في سبيل استكمال التعلم، وجاء هذا متفقاً مع دراسة كل من (Milman, 2014) و (Gilboy et al., 2015)؛ و(٧) عدم القدرة على التدوين، ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات غير مدربات على كتابة المحاضرات؛ لذا يجدن صعوبة في تدوين أنشطة المراجعة التي تتم أثناء المحاضرة، ورغم ذلك فهن يرونها ملخصاً جيداً يمكنهن الاستعانة به أثناء الإعداد للاختبار.

سادساً: مقترحات تطوير نموذج التعلم المقلوب

حيث أشارت النتائج إلى أن مقترحات أفراد عينة الدراسة لم تغير من بناء نموذج التعلم المقلوب، فسوف يظل البناء معتمداً على مقاطع الفيديو، والأنشطة الفردية، والجماعية، ومع ذلك أوردت المقترحات بعض الجوانب التي سوف يتم تعديلها، ومنها:

١. التخطيط لاستخدام المزيد من أنشطة المراجعة كممارسات أكثر، قبل الانتقال إلى الأنشطة الفردية والجماعية، مع عرض موجز لمقاطع الفيديو في بداية المحاضرة.
 ٢. عرض المحاضرات النظرية بأكثر من صيغة تشمل الفيديو، وملفات Word و PDF .
 ٣. معالجة مقاطع الفيديو وحذف التأثيرات والتوقيات وجعله موجزاً بقدر الإمكان.
 ٤. إعداد عضو هيئة التدريس لهذا النوع من التعلم قبل بداية الفصل الدراسي؛ بحيث يكون المحتوى جاهزاً بصورة كاملة، على أن يوضع توزيع الموضوعات على الأسابيع داخل التوصيف المختصر في الاعتبار؛ حتى يتسنى للطالبات المراجعة قبل المحاضرة بوقت كافٍ.
 ٥. قيام عضو هيئة التدريس بإضافة مهمة تلخيص المحتوى إلى الأنشطة الفردية، من خلال قيام الطالبات بتدوين الأسئلة التي دارت أثناء المحاضرة وإجاباتها؛ من أجل تدريبهن وجعلهن أكثر اهتماماً أثناء المحاضرة، ثم مراجعتها من قبل عضو هيئة التدريس ورفعها على نظام التعلم الإلكتروني؛ حتى يستفدن منها في الإعداد للاختبار.
- جاءت بعض المقترحات كحلول لبعض المشكلات مثل: (١) إتاحة معامل الحاسوب وزيادتها للتغلب على مشكلة ضعف الإنترنت؛ حتى يتسنى للطالبات الإطلاع على المحتوى

تقويم نموذج التعلم المقلوب من وجهة نظر الطالبات بجامعة نجران.

وعدم زيادة الوقت المخصص لها لما بعد الانتهاء اليوم الدراسي، ويرجع ذلك إلى أن الطالبات ملتزمات بمواعيد معينة في الذهاب والإياب إلى منازلهن بسبب محدودية وسائل النقل؛ و(٢) استخدام مجموعات الواتس آب بحيث يتم وضع الأسئلة عليها، وإرسالها إلى عضو هيئة التدريس وتلقي الردود عليها، وتتسم هذه الأداة بأنها سريعة نسبياً عن الاعتماد على البريد الإلكتروني ومجموعات المناقشة، كما أن أغلب الطالبات تتوافر لديهن خدمة الواتس آب.

التوصيات

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها يمكن استخلاص التوصيات التالية:

١. عقد دورات وورش عمل للأساتذة والطالبات للتدريب على مفهوم نموذج التعلم المقلوب.
٢. العمل على إنشاء وحدة متخصصة في تكنولوجيا التعليم، داخل الجامعة؛ لمساعدة الأساتذة في إعداد المواد بصورة إلكترونية.
٣. دراسة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نموذج التعلم المقلوب.
٤. ضرورة الاهتمام بمعامل الحاسوب داخل الكلية، وإتاحة الفرصة للطالبات لاستخدامها في الإعداد للمحاضرة للتغلب على مشكلة الإنترنت؛ خصوصاً في بعض المناطق.
٥. توظيف مواقع التوصل الاجتماعي في التفاعل بين المعلم والمتعلم، أثناء الإعداد للصف.

قائمة المراجع

- Arum, R., & Roksa, J. (2011, Fall). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*, Chicago: University of Chicago Press. Retrieved January 5, 2016, from http://www.elegantbrain.com/edu4/classes/readings/depository/TNS_560/outcomes/rees_review_aru_rok.pdf
- Bergmann, J., & Sams, A. (2013, March). Flip Your Students' Learning. *Educational Leadership*, pp. 16-20. Published by ASCD.
- Brame, C. J. (n.d.). Flipping the classroom. *Vanderbilt University Center for Teaching*. Retrieved October 2, 2015, from <http://cft.vanderbilt.edu/teaching-guides/teaching-activities/flipping-the-classroom>
- Brunsell, E. & Horejsi, M. (2013). Science 2.0: Flipping your classroom in one "take." *The Science Teacher*, 80(3), 8.
- Davies, R., Dean, D., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Education Technical Research Development*, 61, 563–580.
- Enfield, J. (2013, November/December). Looking at the Impact of the Flipped Classroom Model of Instruction on Undergraduate Multimedia Students at CSUN. *TechTrends*, 57(6), 14-27.
- Francl, T. J. (2014, Mar). Is Flipped Learning Appropriate? *Journal of Research in Innovative Teaching*, 7(1), 119-128.
- Fulton, K.P. (2012). 10 Reason to flip. *New Styles of Instruction*, 94 (2), 20-24.
- Gilboy, M., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1) , 109-114.
- Hattie J. (n.d). Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses relating to achievement. *Compiled by Instructional Consultants/Brenda Hatfield Sorensen*, Retrieved December 12, 2015, from <http://www.steveventura.com/files/vlsynth.pdf>.
- Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42 (5), 62-66.
- Hung, H. (2014). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*. <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>

- McCallum, S., Schultz, J., Sellke, K., & Spartz, J. (2015). An Examination of the Flipped Classroom Approach on College Student Academic Involvement, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(1), 42-55.
- Millard, E. (2012, December). 5 Reasons Flipped Classrooms work: Turning lectures into homework to boost student engagement and increase technology-fueled creativity. *University Business.com*, 15(11), 26-29.
- Milman, N. (2014). The Flipped Classroom Strategy What is it and how can it best be used? *Distance Learning*, 11(4), 9-11.
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52(10), 597-599.
- Mok, H. N. (2014, Spring). Teaching Tip: The Flipped Classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25 (1), 7-11.
- Mull, B. (2012, March 29.). Flipped Learning: A response to five common criticisms. *November Learning*. Retrieved February 25, 2016, from <http://novemberlearning.com/educational-resources-for-educators/teaching-and-learning-articles/flipped-learning-a-response-to-five-common-criticisms-article/>
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Overmyer, J. (2012). Flipped classrooms 101. *Principal* (September/October), 46-47.
- Raths, D. (2014) . Nine Video Tips for a Better Flipped Classroom. *Education Digest*, 79 (6), 15-21.
- Sahin, A., Cavlazoglu, & Zeytuncu, Y.E (2015). Flipping a College Calculus Course: A case study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18 (3), 142-152.
- Sarah, E., Sebree, C., & White, E. (2014). Using the Flipped Classroom Design: Student Impressions and Lessons Learned. *AURCO Journal*. Spring, 20, 95-110.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Retrieved February 25, 2016 from <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>.
- Strayer, J.F (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193.

- Warter-Perez, N., & Dosng, J. (2012). Flipping the classroom: How to embed inquiry and design projects into a digital engineering lecture. *Proceedings of the 2012 ASEE PSW Section Conference, California State Polytechnic University, San Luis Obispo*
- Watters, A. (2012, December). *Top Ed-Tech Trends of 2012: The flipped classroom*. Retrieved January 20, 2016, from <https://www.insidehighered.com/blogs/hack-higher-education/top-ed-tech-trends-2012-flipped-classroom/>.
- Williamson, R. (2012). Rigorous Schools and Classrooms. Research into Practice. *Education Partnerships, Inc. (EPI), Eric*, ED539205, Retrieved from www.eric.ed.gov.
- Woolf, B. P. (2010). *A roadmap for education technology*. Retrieved January 10, 2016, from <http://www.coe.uga.edu/itt/files/2010/12/educ-tech-roadmap-nsf.pdf>.
- Zappe, S., Leicht, R., Messner, J., Litzinger, T., & Lee, H. (2009, June). "Flipping" the classroom to explore active learning in a large undergraduate course. *American Society for Engineering Education*, Retrieved May, 2016, from https://www.researchgate.net/publication/260201119_Flipping_the_classroom_to_explore_active_learning_in_a_large_undergraduate_course



كلية التربية
المجلة التربوية

تعدد الرؤى الجمالية للمشغولة الفنية الواحدة لإثراء مادة الأشغال الفنية

المحاضر

د/ منى مصطفى محمد عبدالرحيم أ.م.د/ وجدى رفعت فريد

مدرس مادة بقسم التربية الفنية
كلية التربية النوعية - جامعة أسيوط
قسم التربية الفنية - تخصص (أشغال فنية)
أستاذ الأشغال الفنية المساعد
ووكيل كلية التربية النوعية لشئون خدمة المجتمع
وتنمية البيئة - والمشرف على قسم التربية
الفنية جامعة أسيوط

أ.م.د/ أميرة أحمد حسين

أستاذ الأشغال الفنية المساعد

بقسم التربية النوعية

جامعة عين شمس

المجلة التربوية - العدد الثامن والأربعون - أبريل ٢٠١٧م

Print: (ISSN 1687-2649)

Online: (ISSN 2536-9091)

خلفية البحث :

الدراسات الحديثة للفلسفات المعاصرة فى الفنون اتخذت منطلقا فنيا وتحريبيا متمشيا مع التطور الفنى والحركات المعاصرة فى الفن فيعثر ذلك منطقا ترتكز عليه الافكار والكشف عن متابعة الابتكار .

فكان التطور والتجريب من سمات العصر الحديث والمعاصر وما تبنته الاتجاهات الفنية الحديثة التى أعطت العمل أكثر من معنى وفكرة وروى متعددة من خلال ذلك يتحقق قيما جمالية وفنية للعمل .

ويعتبر الفن الحركى kinetic Art من الفنون التى عبرت عن العمر الحالى والثوره على كل ما هو تقليدى .

وقد أراد الفنان أن يعبر عن الحركة فى اعماله مؤمنا بان " الحركة فى المجال البصرى هى أقوى مثيرات الانتباه فمنها كانت درجة الاستغراق الذهنى الذى يعيش فيها الفرد فمن المؤكد أن تستثير أى حركة يدركها (١) .

ولقد أهتم الفنان البدائى بالحركة وذلك بتسجيل كل ما يمر به فى حياته اليومية على جدران الكهوف وسواء بالرسم أو الحفر التى تراها مليئة بالحركات الايهامية تلك الحركات ناتجة من تكرار العناصر .

وفى الفن المصرى القديم أمثله كثيرة تؤكد على الاهتمام بالحركة ، فالتعبير عن الاشكال عن طريق التكرار كان واضحا فى كثير من أعماله حتى أصبح التكرار من احدى السمات البارزة فى هذا الفن .

تكون للحركة دور فعال فى العمل الفنى عن طريق قوة سواء كانت تلك القوة طبيعية عن طريق الهواء أو الرياح أو الماء او كهربائية أو مغناطيسية وقد تكون الحركة على نظام واحد أو متقطعة أو تتخللها بعض فترات السكون عن طريق للحركة التى قام بها كل من " فنانى الحركة" نجد أن العمل الفنى يشغل مكانا عن طريق انشائه فى الفراغ وبالحركة أصبح العمل الفنى له امتداد فى الزمان .

(١) عبدالفتاح رياض ١٩٧٤ _ التكوين فى الفنون التشكيلية _ دار النهضة العربية .

فالفنان يسعى دائما من خلال فنه للتعبير عن الحركة والتي أصبحت الان حركة فعلية بعد أن كانت إيهاميه وهذا هو الحال أيضا بالنسبة لمادة الاشغال الفنية فقد كانت البداية وهى فترة لها أهميتها ثم مرت أبحاث الاشغال الفنية بمرحلة هامة وهى محاولة النهوض بها لتكون على قدم المساواة مع الاتجاهات .

والفلسفات الحديث فظهرت أبحاثا تعتمد دراساتها على مدارس الفن الحديث وعلى أثر ذلك يجد الدارس أهمية عنصر الحركة فى العمل الفنى كمحاولة للاستفادة من هذه الخاصية _ الحركة الفعلية حيث تتجه نحو دراستها وإدخالها فى مجال الاشغال الفنية للتحديث ومسايرة الاتجاهات الحديث والعصرية والبعد عن التقليدى فى الفن .

مشكلة البحث :

مما سبق وجدت الباحثة أن الفن الحركى كأمر الاتجاهات يتضمن جانبا فكريا وفلسفيا يتمشى مع مناهج ومقررات المادة الدراسية . ويمكن الاستفادة منه فى تحقيق الحركة الفعلية والتغيير فى شكل المشغولة الفنية . وخروجها من الثبات الدائم لها الى عملية التجديد والتغيير لوحدات العمل الفنى الواحد ليظهر لنا من نفس تلك العمل مجموعة من الوحدات المتجدد والمتغيرة .

وعلى ذلك تتلخص مشكلة البحث فى التساؤلات الاتى :

مشكلة البحث :

ما مدى الاستفادة من تعدد الرؤى للمشغولة الفنية الواحدة جماليا .

فروض البحث :

هناك علاقة إيجابية بين تعدد الرؤى الجمالية المشغولة الفنية الواحدة وإثراء الأشغال الفنية.

أهداف البحث :

١. يهدف البحث إلى إثراء المشغولة الفنية جماليا من خلال تعدد الرؤى للمشغولة الواحدة .

أهمية البحث :

١. إثراء مناهج مادة الأشغال الفنية وطرق تدريسها بمفهوم يواكب حركة الفنون المعاصرة .
٢. اكتشاف الوسائل التكنولوجية الحديثة التى تساعد على تحقيق الحركة فى المشغولة الفنية.
٣. تزوير الطلاب بخبرات ثقافية وفنية تفيد فى إثراء مجال الأشغال الفنية .
٤. إيجاد حلول تشكيلية مبتكرة فى المشغولة الفنية .

حدود البحث :

- زمانية : القرن العشرون والواحد وعشرون .
- مكانية : مصر والعالم .

الحركة فى الفنون الحديثة فى المشغولة الفنية :

مع بداية القرن العشرين تطورت شتى المجالات تطوراً ملحوظاً وسادت حالة من القلق والتغير وكادت تختفى القيم المطلقة والمقاييس التقليدية ، فحدثت طفرة كان لها تأثيرها الواضح على معظم المجالات ، فأصبح سمة هذا القرن هو القلق والتغير المستمر بل وعدم الثبات وكان لمجال الفن فى هذا القرن نصيباً واضحاً من هذا التغير والتطور ، فلقد أصبحت فكرة القيم المطلقة من الأشياء المرفوضة فلم تعد القواعد والأصول الفنية الثابتة هى غاية الفنان .

ويسعى الإنسان إلى التحديث لما ينطوى عليه من تقدم وتطور يتيحان فرصة تحقيق مستوى أعلى من الحياة ، ويتضمن التقدم والتطور إلى جانب ذلك الارتفاع بمستوى العلم والمعرفة الإنسانية ، وتوسيع دائرتهم لما فيها من تحقيق ذاتية الإنسان وتفجير طاقاته الكافية . وينتج عن ذلك ازدياد فرص الإبداع ، واتساع الدوائر التى يتجلى بها هذا الإبداع . وفى العصر الحديث ظهور عنصر الحركة بشكل قوى وبارز فى أعمال الفنانين ، ونتج هذا نظراً لظهور تطورات العصر ، حيث الاكتشافات العلمية والتكنولوجية التى تركت أثر كبير فى عملية الإلهام والإبداع لدى الفنان الحركى Kinetic Artist .

وقد ازدهرت الروح العلمية عندما يستخدم الفنانون فى العصر الحديث الحركة الميكانيكية أو البصرية ، أو الطبيعية مثلما استخدم " موهلى ناجى " الضوء استخداماً مباشراً

فى الفن لإعطاء تأثير الحركة الواقعية ، وكان ذلك يقوم على أساس فهم علمى باللوحات التى يستخدمها ، وبالعالم المحيط به وبشخصيته .

" والفنان يقوم فى مجال الفن الحركى Art بإجراء تجارب علمية ، ويحتاج بالإضافة إلى معلوماته النظرية ، مساعدة العلماء فى استخدام أحدث الطرق التى تصلح لبناء أعمالهم الفنية وكان الفنان فى المذهب الحركى يسعى إلى تعميق العلاقة بين العمل الفنى والمشاهد فتصبح علاقة اتصال مباشرة ومتواصلة " (١) .

ولقد تعدى الفنان مراحل التقليد والتسجيل إلى مراحل التجريب من خلال النظريات العلمية الحديثة ، حتى أنه انشغل بما هو أخطر من ذلك فلقد رغب فى تحقيق عنصر الزمن فى أعماله وكان هذا درب من دروب الخيال آنذاك ، إلا أنه تعدى ذلك بواسطة التعبير عن الحركة فى أعماله بشكل يوحى بحركة قد تكون إيهامية أو فعلية إلا أنها تضيف بعداً جديداً للعمل الفنى ، وكثرت وتنوعت مظاهر الرؤية الحديثة بين الاتجاهات والمذاهب المختلفة وأصبحت من سماتها الرئيسية الاعتماد على الابتكار والتجريب والسرعة والحركة التى اتسم بهما هذا العصر أى انفعال للفنان ضرورة فى إعادة صياغة العناصر بشكل مختلف تحمل قيم تعبيرية وهذا سوف يكون نقطة البحث الحالى فى تغير شكل المشغولة الفنية من الثبات إلى الحركة والتحرر من قيود الإطار الثابت .

مدارس الحركة فى الفن الحديث :

حاول الفنانون التعبير فى الفن التشكلى بأفكار وأدوات مختلفة غير المعتاد عليها من قبل فيما يشبه انقلاب على جميع المعايير التقليدية .

ولهذا ظهرت محاولات تحقيق عنصر الزمن بالنسبة للفن التشكلى بالتعبير عن الحركة فقد بدأ التفكير فيه منذ العصور القديمة كما ذكرنا من قبل إلا أن الفنانين المعاصرين لم يكتفوا بذلك فأرادوا أن يحققوا الحركة ذاتها معتمدين فى ذلك على ما حدث من تقدم فى كافة العلوم مستفيدين بكافة النظريات العلمية الحديثة خاصة ما يتصل منها بعمليات الإدراك الكلى والجزئى وعلوم البصريات والقوى المحركة بكافة أنواعها .

(١) محسن محمد عطية ٢٠٠١ : الفنان والجمهور ، دار الفكر العربى ، ص ٩١.٩٠ .

ويمكن اعتبار البداية الحقيقية للفن للحديث حيث نظر الفنان إلى العلم على أنه وسيلة لتغيير العالم ، وليس لمعرفته فقط ، حيث كان ما يميز العصر الحديث التطور الهائل للعلم وتطبيقاته الزائدة في حياة الإنسان فقد كان على الفنان أن يتعايش ويتكيف مع عصر حاصرته فيه الآلة في كل مكان لذلك فقد اهتم كثير من الفنانين بتصوير الحركة والسرعة في أعمالهم .

وتكونت مجموعة من الأفكار الجديدة تعتمد على التقدم التكنولوجى واتجاهات حديثة مثل الحركة كعنصر أساسى فى العمل الفنى وسيحاول الباحث أن يتعرض للمدارس الفنية الحديثة التى تتسم بفنون التكنولوجيا الذين أثروا الاتجاهات الفنية وخاصة الفن الحركى بما يخدم أهداف البحث .

ومن خلال فنانى تلك المدارس يتحقق فعل الحركة فى المشغولة الفنية على سبيل الذكر .

مارسيل دوشامب Marcel Duchamp :

وقد أبدع دوشامب فى احدى لوحاته التى عبرت عن الحركة عارية تنزل الدرج صورة (٢٠) فقد أوجد الزمن من خلال تسلسل الحركة لهذه المرأة وهى تنزل من السلم ، ومن خلال المدخل التحليلى والعرض التجريدى لعناصر العمل الفنى ، وهذا المفهوم الفلسفى التصورى يعتبر أهم دعائم المذهب المستقبلى (١).



صورة رقم (١)

"مارسيل دوشامب " عارية تنزل الدرجة - ١٩١٢

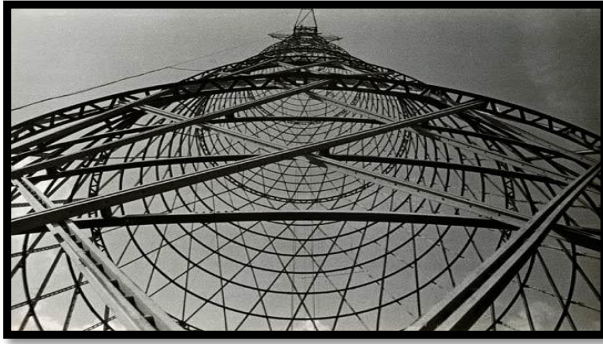
نقلا عن : H.H. Arnason 1977 History of modern Art,

Thomas& Hedson, London, P.577

(1) Herbert Read ; 1974, Aconcise History of Modern Painting , London, 1974, P:108.

٢. الفنان (الكسندر رودتشينكو) :

من أشهر فناني البناية وكانت أعمال الكسندر تتسم بالخطوط المستقيمة الحادة التى تعبر عن أفكاره التى جاءت فى لوحاته وتركيباته المتعددة والتى حاول أن تكون ذات تقنية عالية محاولاً بذلك الربط بين الفن والصناعة مطبقاً ذلك فى عدة مجالات مختلفة . حيث ذكر أحد الباحثين عنه أنه " قد تحول نحو الفنون الأكثر عملية مطبقاً عليها المبادئ البنائية فى كل من صناعة الأثاث والديكور المسرحى والإعلانات والتصوير الفوتوغرافى " (١) ومن أهم أعماله " تكوين معلق " صورة (٢) .



صورة رقم (٢)

" الكسندر روشكو " تكوين معلق ١٩٢٠م نقلا عن

Peter Seliz : 1982 Art in our Times thomas & Hedson, new York P. 280 .

والفنان عصمت داوستاشى له عمل بعنوان (كرسى المدينة) صوره رقم (٣) يمثل العمل بعض العادات الشعبية التى أعتاد الفنان تناولها فى أعمالها .

(٢) محسن محمد إبراهيم : ١٩٧٣ : البنائية فى التصوير المعاصر والإفادة منها فى تدريس الفنون رسالة ماجستير غير

منشورة . كلية التربية الفنية . جامعة حلوان ص ٤٦ .



صوره رقم (٣)

عصمت داوستاشى " كرسى المدينة " عمل مركب يرى من جميع الجهات ١٩٩٦ بمساحة ١٠٠×١٥٠×٦٠سم ويتأكد عنصر الفراغ الناشئ الحقيقى من خلال التنوع فى المساحات الهندسية والحرّة وهو من خامات متنوعة كالخشب والأقمشة والبلاستيك ^(١) .

مفهوم التغيير والتعدد فى علاقات العمل الفنى :

إن مفهوم التغيير والتعدد فى علاقات العمل الفنى. قد جعل العمل الفنى الواحد متعدد الصور والهيئات ، ولا يقتصر شكله وتركيبه على شكل واحد منذ إنتاجه وحتى يعنى . وقد بدأ هذا المفهوم فى الفنون الجميلة كالنصوير والنحت ، ثم سرى بعد ذلك إلى المقتنيات التطبيقية ، والتي يمثل الحاجة إلى التغيير والتعدد فيها قدراً كبيراً نظراً لجانب الاستعمال الوظيفى ، لذا فقد أصبح سمة مميزة للمشغولات الفنية فى العصر الحديث . " ومما لا شك فيه أنه كلما توافرت قيم التغيير والتعدد فى بنائيات التصميم فإنه يعطى ثراء للمشغولة فى توافر تصميمات متعددة وثابتة لها باستخدام نفس عدد أجزائها ومفرداتها وبحركة يدوية بسيطة يمكن الحصول على احتمالات شكلية ولونية عديد ، فإن ذلك يزيد من القيمة الجمالية للمشغولة والوظيفية بما يساير روح العصر الحديث وقد ساعد كل من مفهوم التجريب ومفهوم الحركة التقديرية والفعلية على تطوير العمل الفنى من حيث الشكل ومن

(١) الفنان عصمت داوستاشى : موقع قطاع الفنون التشكيلية وزارة الثقافة المصرية WWW.Fine art. Gor.eg .

حيث المضمون لتعدد إمكاناته التشكيلية ليصبح أكثر إثارة ومتعة للمشاهد وكذلك أكثر إفادة ونفعية .

ومع تحقيق الحركة الفعلية البسيطة - التلقائية - وما أضافته للمشغولة من صياغات شكلية وقيم جمالية جديدة ، كان البحث وراء تحقيق الحركة التى يمكن التحكم فيها من جهة ويمكن تثبيتها بما يغير شكل العمل الفنى بأكثر من مظهر جمالى من ناحية أخرى " (١) .

ومن خلال المشاركة الفعلية للمشاهد فى تغيير علاقات العمل الفنى يتحقق " قيام المشاهد بدور ايجابى تجربى لممارسة وإدراك سلسلة من العمليات التحليلية للعلاقات التشكيلية فى العمل الفنى ، وإثارة روح الخلق والإبداع بدلاً من دوره القديم الذى لا يتعدى التأمل البصرى من الخارج فقط . كما أن دور المشاهد كشريك فى العرض والإبداع الفنى قد أوجد علاقة جديدة بين المشاهد والعمل الفنى ، فهذه الأعمال تتطلب من المشاهد أن يشترك فى الخلق والأداء الفنى ، كما يفعل الجمهور حين يشترك فى غناء المجموعة " (٢) .

وقد تطور مفهوم التغيير والتعدد فى علاقات العمل الفنى والتى تعتمد أساساً على توافر الحركة الفعلية بين أجزائها من حركة تلقائية بسيطة ولحظية وغير متحكم فيها إلى تحريك أجزاء العمل أمام المشاهد بأساليب آلية مختلفة تغير من تركيب العمل وهيئته مثل إضافة مروحة علوية وموجهة ناحية أجزاء العمل ، ثم إلى تحريك متعدد من قبل المشاهد لتغيير أجزاء العمل الفنى أو إعادة ترتيب بالمعالجة اليدوية .

وفيما يلى التحليل الذى يتضمن أثر مفهوم التغيير فى المشغولة الفنية على بعض الجوانب التشكيلية فيها وهى :

- أ . التغيير وأشكال الوحدات .
- ب . التغيير والعلاقات اللونية .
- ج . التغيير وأنماط التصميم .
- د . التغيير والعلاقات التركيبية .

(١) إيمان عبد الودود : ١٩٧٧ ص ١٢١ القلادة ذات الإمكانات الشكلية المتعددة كمدخل لتدريس الأشغال الفنية ، رسالة

ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الفنية جامعة حلوان - ص ١٢١ .

(٢) محمود العاطى : رسالة ماجستير - كلية التربية الفنية - جامعة حلوان - ص ١٢٣ ، ١٣١ .

(أ) التغيير وأشكال الوحدات :

ينبغي توافر عدة مواصفات لهذه النوعية من المشغولات المتحركة منها.
توافر علاقتي التكامل يبين الأجزاء الداخلية الغير ظاهرة من العمل والأجزاء الخارجية التي تحتوى على عمل فنى آخر ، بحث لا يؤثر فى بعض الأعمال على الإخلال من اتزان العمل أو عدم التوافق بين أجزاء المشغولة سواء الداخلية أو الخارجية بحيث ينتج عمل فنى واحد مصاغ بشكل جمالى .

ب. التغيير والعلاقات اللونية :

" ولكى تتوافر قيمة التغيير والتعدد فى العلاقات اللونية فإنه من الأفضل أن يوضع التصميم على أساس أن كل تغيير فى الوضع الشكلى يتبعه تغير فى العلاقة اللونية سواء عن طريق التغيير فى كنه أو درجة اللون ذو المساحة ذات الوضع الجديد بالنسبة لكنه الألوان المجاورة فتصبح علاقة تضاد لوني أو علاقة توافق متعددة الدرجات " (١).

(ج) التغيير وأنماط التصميم :

لاشك أن التغيير وتعدد العلاقات الشكلية بين عناصر تصميم المشغولة كان هدفاً أساسياً من المفاهيم الحديثة ، ففي المشغولات ذات التصميمات الثابتة وغير المتحركة فعلياً ، كان السعى لتحقيق هذا التغيير فى علاقات التصميم من خلال وضع تصميمات ذات نظم إيقاعية منضبطة بين الأشكال والفراغات أو الأشكال والأرضيات تكون ذات مسئوليات متعددة ، ومع حركة المشغولة ككل فى الاستخدام أو مع حركة المشاهد أمامها وتغير زوايا رؤيتها تتغير العلاقات بين الأشكال والفراغات أو الأشكال والأرضيات فنقل المسافات أو تتزايد بدرجات متفاوتة مما ينتج عنه تغير مستمر فى التصميم مع الحركة والاستخدام (٢)

(د) التغيير والعلاقات التركيبية :

إن التغير الفعلى بين اجزاء المشغولة لإنتاج علاقات جديدة ينتج عنه بالضرورة تغيير العلاقات التركيبية والنظام البنائى للمشغولة ككل (٣) .

(1) Lee Nomess : , 1970 objects : usa, Astudio Book, The Viking press, New York: P 203.

(1) jahn Toveg : 1971 The technique of Kinetic Art, B-T- Batslord, .p-50.

(2) Brandara lee Diamonstein : Handonadein America . op – cit p.23 .

وتقسم اتجاه الحركة فى المشغولة الفنية إلى قسمين :

أولاً : الحركة الإيهامية فى المشغولة الفنية .

ثانياً : الحركة الفعلية فى المشغولة الفنية .

وهى الجزء المتناول فى البحث .

ثانياً : الحركة الفعلية فى المشغولة الفنية :

عرفت الحركة الفعلية باسم " الفن الحركى Kinetic Art " ، ونشأت من خلال الأشكال المجسمة ، وعلاقتها بعنصر الفراغ الحقيقى الموظف من خلال عناصر المشغولات ولتحقيق جانب الحركة الفعلية فى المشغولة الفنية لابد أن تخضع المشغولة لكثير من الضوابط نظراً لارتباطها بالجانب الجمالى والوظيفى وكذلك ملائمة عناصر تصميمها ووحداتها وتمشيته مع جانب الحركة وكذلك فى حالة وجود الحركة الفعلية اليدوية أو الميكانيكية فى المشغولة فإنه يجب أن يكون هناك حسابات رياضية خاصة لعنصر الفراغ الحقيقى الناشئ من الأشكال المجسمة ^(١).

أنواع الحركة الفعلية :

والحركة الفعلية فى المشغولات تتعدد أيضاً أنواع الحركة الفعلية Kinrtic بشمول ووضوح لتوسع من مدركات الأعمال الفنية ومفاهيمها " فالفن الحركى هو بمثابة تعبير عن امتداد العمل الفنى فى الزمان مثلما امتد فى المكان ، أما الحركة فهى القدرة على التنفس بحرية فى أبعاد جديدة ، وهى اللغة التى يمكن التعبير بها عن إدراك الفنان لحقيقة الفراغ، كما أن الأبعاد التى يكسبها الفنان لعمله أو يوصلها من خلاله هى ذاتها أبعاده الباطنة فيه" ^(٢).

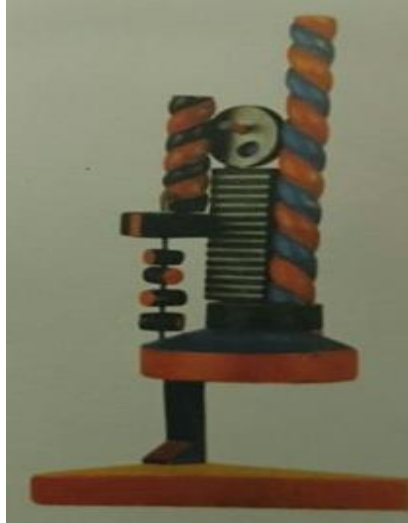
وهناك الحركة الفعلية اليدوية التى تتم بواسطة اليد ، وأيضاً الحركة الفعلية المركبة التى تدور من خلال الأجهزة والموتورات وأيضاً الحركة التى تعتمد على الهواء والرياح والحركة الفسيولوجية الناتجة من حركة الأجسام واهتزازها .

(3)Myron I.braunstein(1976) : Depth perception through motion, publishers Asubsiliary of har court Brace Jodvnovich, New york, Sanfran cisco, p.(77)

^(١) محسن محمد عطية (٢٠٠١) : الفنان والجمهور ، دار الفكر العربى ، الطبعة الأولى ص (٩٣) .

أ. حركة فعلية يدوية :

هناك بعض الأعمال والمشغولات الفنية التى تصاغ من خلال عمليات التركيب على محاور رأسية أو أفقية أو مائلة وتتحرك بواسطة اليد بدوران تلك الأشكال أو إزاحتها من وضعها التى عليه ، أو فكها وتركيب شكل آخر ليظهر مكان الشكل السابق ، فتتغير معالم التشكيل من حيث الإطار الخارجى للمشغولة والتصميم الداخلى أيضا ، وكذلك الخامات والألوان ، ويسمى ذلك بالحركة المتغيرة " أى أنها تتم بفعل تحريك المشاهد لأحد العناصر الداخلة بالعمل فينتج عن ذلك مشغولة فنية أخرى متغيرة بفعل المشاركة الفعلية للعمل الفنى. وهناك بعض الأعمال الفنية التى صيغت لأشكال الإنسان والحيوان والدمى ، ووظفت فيها الخامات المتنوعة مثل السلك والبلاستيك ومن تلك الأعمال مشغولة فنية صورة (٤) وتبنى على الحركة اليدوية المحورية الرأسية وصيغت من خامات متنوعة مثل خامات اللدائن الصناعية الملونة ، والمعدن والخشب .



صورة (٤)

مشغولة مصاغة من خامات متعددة كالبلاستيك الملون والمعدن والخشب ، وتعتمد الحركة اليدوية البسيطة على محور رأسى به مجموعة من الأشكال الهندسية المتنوعة ، وعند كل دوران لتلك الأشكال تتنوع العلاقات اللونية^(١) .

⁽¹⁾ Karl Ruhrbeng (2000) : art of the 20 century, taschen, Koln, london, P. (436).

ب. حركة فعلية بالقوة الكهربائية :

تتم الحركة الفعلية الميكانيكية عن طريق القوة الكهربائية (الموتور) كأعمال الفنان البلجيكي " بول بيري Pol Bury " الذى صاغ أعمالاً فنية اعتمدت على وجود محرك كهربائي غير مرئي بحيث يتحرك حركة بطيئة وكذلك نرى أعمال الفنان " ناعوم جابو " الحركية من خلال موتور والتي قامت على فكر المدرسة البنائية بمعناها الواسع والشامل كما فى الصورة (٥) وهو عمل مركب بنائى ثلاثى الأبعاد ١٩٦٢ مثبت على قاعدة ويتحرك من خلال محور رأسى ، ويرى من جميع الجهات ، ويتغير تبعاً لتغير زوايا الرؤية ^(١) .



صورة رقم (٥)

أعمال الفنان ناعوم جابو ١٩٦٢ : عمل ثلاثى الأبعاد من خامات المعدن وخيوط النايلون مثبت على قاعدة ويتحرك من خلال محور رأسى " حركة ميكانيكية "

أعمال فنانين تناولوا الحركة فى أعمالهم :

هناك الكثير من الفنانين الذين اهتموا بعنصر الحركة الفعلية منهم العالميين والمحليين وكان يقوم ذلك على أساس علمى سليم بالوسائل التى استخدموها وبالعالم المحيط بهم وذلك لاستحداث طرق تصلح لبناء أعمالهم الفنية حيث سعى الفنان فى المذهب الحركى إلى تعميق العلاقة بين العمل الفنى والمشاهد فتصبح اتصال مباشرة متواصلة ^(٢) .

(1) Naum Gab (1987) : Sechzig Jahr Konstruktivismus, prestel, verlag Mvnschen . p. (91) .

(١) محسن محمد عطيه (٢٠٠١) : مرجع سبق ذكره ، ص (٩١،٩٠) .

أعمال الفنان " كالدور " المعلقة فى الهواء والتي بناها من خامة السلك كإطار خارجى لها ، أو خامات البلاستيك الشفاف بألوانه المختلفة ، وعلقها بواسطة خيوط النايلون صور (٦) (١) .



صوره (٦)

الفنان كالدور ١٩٣٩ مشغولة مصاغة من البلاستيك الشفاف الملون وخيوط النايلون واعتمدت الحركة على خفة الأشكال المعلقة فى الهواء .

الفنان " جان تتجولى Jean Tinguely " صورة (٧) حيث اهتم الفنان بالبحث عن حيل جديدة للكشف عن الطاقة المجردة فى قلب أعماله حيث اتسمت تلك الأعمال بالحركة والضوضاء وعبرت عن نوع ما من الاضطراب وصيغت أعماله أيضاً من بقايا ونفايات المحركات التى جمعها من مراكز الخردة فى باريس صورة (٧) وهناك عمل آخر اعتمد على التحريك بالإزاحة ليحل شكل مكان اخر صورة (٨) .
للفنان أوتوهريبرت عمل يعتمد على الحركة الميكانيكية ونجد هذه الأعمال تتبادل بإزاحة شكل مكان اخر .

(١) Giovanni Carandente (1968) : calder mobiles and carandente, the New American library, New York, p. (5,6).



صورة (٧)

"جان تتجولى" باليوبيا رقم ٣ لودفيج من خامات متعددة مثل الخشب والمعدن وشرائح البلاستيك^(١)



صورة (٨)

"جان تتجولى" أشكال متحركة تعتمد على المؤثرات الضوئية من خامات متعددة مثل أنابيب البلاستيك وحديد وعجلات وبقايا نفايات ، نيويورك ، ١٩٦٢^(٢)

(1) Jonathon fine berg 1995 : Art since 1940 "Laurence King publishing. p. 229.

(1) أحمد عبدالغنى محمد سالم : (٢٠٠٠) السبرانية كمدخل لتحويل مفهوم التصوير إلى فن ما بعد الحداثة للقرن الحادى والعشرين ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ص (٢٨٩) .

(٢) مرجع سابق ص ١٦٣

وهناك عمل فنى للفنانة سوزان هيفونا Susan Hefuna صوره رقم (٩) وهو مزيج من مؤثرات الصوت والصوء التى اعتمدت عليها الفنانة لإحداث تركيبا دراميا لوحدة العرض تعطلى الإحساس بالغموض . والعمل مصاغ من خامات متعددة كالبلستيك والمعدن^(٩)



صورة (٩)

"سوزان هيفونا " عمل مركب فى حيز الغرفة مجمع الفنون ، الزمالك ، ١٩٩٢

رابعاً : خصائص المشغولة الفنية القائمة على الحركة الفعلية المتغيرة :

- اعتمدت المشغولة الفنية القائمة على الحركة الفعلية على عدة خصائص تميزت بها عن غيرها من سائر الأعمال الفنية نستطيع أن نصيغها من خلال عدة عناصر محددة :
١. الحركة الفعلية فى المشغولة الفنية القائمة على التغير والتعدد من حيث الشكل والتصميم.
 ٢. الحركة الفعلية فى المشغولة الفنية القائمة على التغير من حيث الخامات .
 ٣. الحركة الفعلية فى المشغولة الفنية القائمة على التغير من حيث العلاقات التركيبية.

نتائج البحث :

١. أن التقدم العلمى والتكنولوجى أثرا إيجابيا على المشغولة الفنية .
٢. الحركة بأنواعها تعطى صياغات مختلفة للمشغولة الفنية لتكسبها رؤى جديدة .
٣. استثمار الخامات المختلفة والمتعددة تثرى القيمة الفنية والجمالية للمشغولة القائمة على التغير والتعدد فى الرؤية كما تثرى مجال الأشغال الفنية بوجه خاص .
٤. يمكن استخلاص بعض الرؤى الفنية عن طريق الحركة والتى ينتج عنها التغير فتتسم بالبساطة وسهولة التنفيذ لاستخدامها فى المجال التعليمى فى مادة الأشغال الفنية .

التوصيات :

١. توصى الباحثة بالاهتمام بالمشغولة الفنية القائمة على التغيير والتعدد فى الرؤية التشكيلية لها لإثراء القيم الفنية والجمالية للمشغولة فى مادة الشغال الفنية .
٢. تحفيز وتشجيع ممارس الفن على الاهتمام بالتجريب لمواكبة التطور التكنولوجى ومعطيات العصر .
٣. تدعيم ورش الأشغال الفنية بأقسام التربية الفنية وتزويدها بالتجهيزات والمعدات والأدوات والخامات اللازمة للدارس لممارسة التجريب المستمر .
٤. توصى الباحثة بضرورة الاهتمام بمتطلبات العصر الحالى فى تنفيذ مشغولات فنية معاصرة تتسم بالحدثة وذلك عن طريق استثمار معطيات العصر الحديث من خامات وأدوات وتقنيات جديدة .

المراجع

- (١) عبدالفتاح رياض ١٩٧٤ _ التكوين فى الفنون التشكيلية _ دار النهضة العربية .
- (٢) محسن محمد عطية ٢٠٠١ : الفنان والجمهور ، دار الفكر العربى ، ص ٩١.٩٠ .
- (٣) محسن محمد إبراهيم : ١٩٧٣ : البنائية فى التصوير المعاصر والإفادة منها فى تدريس الفنون رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية الفنية . جامعة حلوان ص ٤٦ .
- (٤) الفنان عصمت داوستاشى : موقع قطاع الفنون التشكيلية وزارة الثقافة المصرية [WWW.Fine . art. Gor.eg](http://WWW.Fine.art.Gor.eg)
- (٥) إيمان عبد الودود ١٩٧٧ : ص ١٢١ القلادة ذات الإمكانات الشكلية المتعددة كمدخل لتدريس الأشغال الفنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الفنية جامعة حلوان - ص ١٢١ .
- (٦) إيمان عبد الودود : ١٩٧٧ ص ١٢١ القلادة ذات الإمكانات الشكلية المتعددة كمدخل لتدريس الأشغال الفنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الفنية جامعة حلوان - ص ١٢١ .
- (٧) محمود عبدالعاطى : رسالة ماجستير - كلية التربية الفنية - جامعة حلوان - ص ١٢٣ ، ١٣١ .
- (٨) مرجع سبق ذكره .
- (٩) محسن محمد عطية (٢٠٠١) : الفنان والجمهور ، دار الفكر العربى ، الطبعة الأولى ص (٩٣) .
- (١٠) محسن محمد عطيه (٢٠٠١) : مرجع سابق ، ص (٩١،٩٠) .
- (١١) أحمد عبدالغنى محمد سالم : (٢٠٠٠) السبرانية كمدخل لتحويل مفهوم التصوير إلى فن ما بعد الحداثة للقرن الحادى والعشرين ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ص (٢٨٩) .

المراجع الأجنبية :

- (1) Herbert Read ; 1974, Aconcise History of Modern Painting , London, 1974, P:108.
- (2) Lee Nomess : , 1970 objects : usa, Astudio Book, The Viking press, New York: P 203.
- (3) jahn Toveg : 1971 The technique of Kinetic Art, B-T- Batslord, .p-50.
- (4) Brandara lee Diamonstein : Handonadein America . op – cit p.23 .

- (5) Myron I.braunstein(1976) : Depth perception through motion, publishers Asubsiliary of har court Brace Jodvnovich, New york, Sanfran cisco, p.(77)
- (^١) محسن محمد عطية (٢٠٠١) : الفنان والجمهور ، دار الفكر العربى ، الطبعة الأولى ص (٩٣)
- (6) Karl Ruhrbeng (2000) : art of the 20 century, taschen, Koln, london, P. (436).
- (7) Naum Gab (1987) : Sechzig Jahr Konstru ktivismus, prestel, velage Mvnshen . p. (91) .
- (8) Giovanni Carandenente (1968) : calder mobiles and carandenente,the New American library, New York, p. (5,6).
- (9) Jonathon fine berg 1995 : Art since 1940 "Laurence King publishing. p. 229.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

الحصان في مجال النحت عبر العصور ”دراسة تحليلية“

المحاضر

أ. عبد الرحمن حسن عواض عرابي

معيد بقسم التربية الفنية

كلية التربية النوعية – جامعة جنوب الوادي

المجلة التربوية - العدد الثامن والأربعون - أبريل ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

مقدمة :

تناول الغالبية العظمى من فناني التاريخ العظام كالفنانين والشعراء و الرسامين أو النحاتين أو المزخرفين الحصان في إبداعاتهم ومن المؤكد أن هذا الكائن الجميل والرائع يحتل مكانه وجدانية في نفوس الفنانين في شتى أنحاء العالم وأيضاً باقي البشر فقد استخدمت الجياد منذ قديم الأزل كوسيلة للركوب وجر العربات بمختلف أنواعها والتنقل من مكان لآخر ، وإذا عدنا إلي الوراء كثيراً أو قليلاً إلي عصور الإمبراطوريات القديمة أو إلي الحروب الحديثة في أوائل القرن العشرين أن الخيل كانت عماد الفتوحات والحروب والنزال..فلذلك هناك ارتباط قوي بين البشر والخيول ولذلك ظهر في العديد من إبداعات هؤلاء الفنانين ، فالحصان يتحرك في خفة و أناقة ورشاقة لا يدانيه فيها مخلوق علي سطح الأرض..فهو من أجمل مخلوقات الله

لأن الله سبحانه وتعالى صاغه علي هيئة من جمال وتناسب لا تداني ، وجمع فيه بين الرقة والصلابة علي نحو يدعو إلي الإعجاب والعجب ، فإنك تراه بهيبته الرفيعة الرشيقة فيخيل إلي الناظر أنه سريع الانكسار ولكن عظامه هي الأصلب عظام بين الحيوانات جميعها ، ولذلك فهو عدوه يضرب الأرض مختالاً واثقاً فتحسبه يطير طيراناً ... وليس في الدنيا منظر حيوان أبهي من حصان يمتطيه فارس ماهر .

هناك العديد من فصائل وأجناس الحصان والتي يأتي الحصان العربي الأصيل علي قائمة تلك الفصائل وحصان المoustang والحصان الأندلسي وحصان المورجان والربع والأنجليزي وغيرها من أنواع ذلك المخلوق الجميل .

مشكلة البحث :

تمحورت مشكلة البحث في الدراسة التحليلية للحصان عبر العصور المختلفة والقيم الجمالية والتشكيلية المميزة له، والكشف عن أهمية الرسوم التحضيرية قبل تنفيذ العمل النحتي.

فرض البحث :

يفترض هذا البحث أن الحضارات التي تناولت الحصان والخيول في إبداعاتهم علي مر العصور قد أظهروا جمال الحصان التشريحية من خلال تناوله في أوضاع جمالية متنوعة ومتعددة .

هدف البحث :

يهدف البحث إلى إبراز الأهمية التشريحية للحصان في العديد من الأعمال الفنية في الحضارات والعصور المختلفة كمعصر هام في العمل الفني .

أهمية البحث :

- يعد الحصان أحد أجمل الكائنات التي خلقها الله عزو جل ،ففيه العديد من الصفات والخصائص التي تجعله علي رأس الحيوانات جمالاً ،حيث تلك الصفات التشريحية الدقيقة التي تحفز الإنسان لتناوله في الأعمال الفنية المختلفة والذي ظهر في الكثير من الموضوعات والأعمال في مختلف الحضارات .
- يهتم البحث بالجانب التربوي التعليمي من خلال توظيف ما توصل إليه الباحث من أهمية للجانب التشريحي للحيوانات (الحصان كمثال) عبر العصور المختلفة وأهتمام الفنانين بها في تنمية مهارات طلاب كليات التربية النوعية – قسم التربية الفنية في مجال النحت .

حدود البحث :

يتعرض البحث بالدراسة الفنية التحليلية المتعلقة بالنواحي التشريحية للحصان في مختلف الحضارات كالحضارة المصرية القديمة والحضارة اليونانية والرومانية والعصر الحديث.

منهج وإجراءات البحث :

يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي ،"هو المنهج الذي يعتمد على الدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع " ١ ،ويقوم هذا المنهج من البحوث على التعرف على أسباب حدوث شئ ما ، ويعتمد أيضاً على دراسة الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً باستخدام الأسلوب الكمي أو الكيفي ، ويقتصر الأسلوب الوصفي على جمع المعلومات وتنظيمها بهدف فهم واقع الظاهرة كما هو ومن ثم الوصول إلي أستنتاجات وتعميمات لتطويع موضوع الظاهرة كما هو الحال من البحث الحالي من خلال :

- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة والتي لها علاقة بموضوع الدراسة .
- دراسة تحليلية تشريحية شكل الحصان في العصرالمصري القديم واليوناني والروماني والعصر الحديث .

١ - جابر عبدالحميد جابر- أحمد خيرى كاظم : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ،دار النهضة العربية ، القاهرة ، ط٢ ، ١٩٧٨ م ، ص ١٣٧ .

الدراسات وأبحاث مرتبطة بموضوع البحث :

- محمد زكريا طه (١٩٨٢) ١ :-

تناولت الدراسة علاقة الانسان بالحصان على مر العصور ،وإستخدام الحصان في الأعمال النحتية في الحضارات الفنية المختلفة حيث قسم الرسالة إلي ثلاث أبواب تناول في الأول الحصان في فنون العصور القديمة ، والثاني في عصور الوسطي والنهضة والباروك . أما الثالث فيتناول الحصان في فنون العصور الحديثة ،وقسم كل باب إلي فصول يتناول فيها الحصان في حضارة معينة بدءاً من أقدم الحضارات إلي أحدثها

فقد تناول الحصان في العصور القديمة والعصر اليوناني والروماني .

توصلت الدراسة الي توضيح وإبراز عنصر الحصان في فن النحت عبر الحضارات الفنية وكيف تناوله الفنان من خلال موضوعات الحروب والصيد .

- دراسة أمجد صلاح الدين التهامي (١٩٩٩) ٢ :-

تناولت الدراسة مدي تباين الاتجاهات الحديثة على صياغة الشكل الحيواني تعبيرياً وتشكيلياً عبر بعض نحائين القرن العشرين من خلال شكل الحيوان المتعددة فأوجد لها تلك الصياغات الجديدة من موضوعات تعكس تنوع المفاهيم والاتجاهات الفكرية والفلسفية التي تعاقبت خلال القرن العشرين .

مما ساعد على إنطلاق خيال النحات في العصر الحديث للتعبير عن إبداعاته والكشف عن القيم التشكيلية والتعبيرية المتنوعة لصياغات الشكل الحيواني في النحت الحديث .

توصلت الدراسة الي التحقق من القيم التشكيلية والتعبيرية للمنحوتات التي تمثل شكل الحيوان في الفن الحديث جماليات مميزة في اطار النحت المعاصر .

لا ترتبط القيم الجمالية لمنحوتات شكل الحيوان في الفن الحديث بجماليات الشكل فقط وإنما تمتد الي ما يتضمنه هذا الكائن الحي من دلالات رمزية واجتماعية وسياسية أو تشكيلية بحتة .

١- محمد زكريا طه : "الانسان والحصان كوحدة تشكيلية عاكسة للقيم انسانية عبر التاريخ"، رسالة ماجستير ، كلية الفنون الجميلة، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٨٢م.

٢- أمجد صلاح الدين التهامي : "القيمة التشكيلية والتعبيرية لمنحوتات عنصر الحيوان في اتجاهات الفن الحديث"، رسالة ماجستير ، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٩٩م.

- دراسة حسام الدين جلال علي (٢٠٠٩) ١ :-

تناولت الدراسة تحليل مفردة الحصان داخل الأعمال الفنية عبر الحضارات ، وكيفية استخلاص الأساليب الفنية والاستفادة منها في إثراء مجال التصميمات الزخرفية ، وأيضاً الامكانيات التعبيرية والخصائص التشكيلية والمعطيات الجمالية للحصان كعنصر تشكيلي في أثراء تصميم اللوحة الزخرفية من خلال تناول هذا العنصر .

أيضاً تناول الحصان بصفة تفصيلية عبر الفصل الثاني عن تاريخ الحصان ونشأته وعلاقته بالإنسان على مر العصور وذلك من خلال ارتباط الحصان بكل النواحي الإجتماعية والأقتصادية والدينية في حياة الإنسان .

توصلت الدراسة إلى الكشف عن القيم الفنية والتعبيرية والخصائص الجمالية لعنصر الحصان والكشف ايضاً عن أساليب تناول هذا العنصر كمفردة تشكيلية عبر الفنون القديمة والحديثة وطرق صياغاتها تشكيمياً.

والأفادة من السمات الشكلية والجمالية للحصان كمفردة في أثراء تصميم اللوحة الوحة الزخرفية تشكيمياً وجمالياً وتعبيرياً.

- دراسة محمد محمد رشدي المنير (٢٠١٤) ٢ :-

تناولت الدراسة إظهار أهمية الحصان في معظم الأعمال الفنية القديمة كعنصر أساسي في بناء العمل الفني، وتحقيق الموضوع الذي يهدف إليه ذلك العمل ، كما يلقي الضوء على بعض الفنانين الذين عشقوا هذا الحيوان وتناولوه في كثير من أعمالهم الجرافيكية مع تحليل فني لتلك الأعمال ، وإظهار العلاقة بين الجمال والحركة في الحصان وإنعكاسها في إخراج عمل فني على أعلى مستوى من الأبداع.

توصلت الدراسة إلى إظهار جمال ورشاقة جسم الحصان وحركاته المتنوعة من خلال الفنانين الذين تناولوه في إبداعاتهم وذلك على مر العصور، وتوضيح المدي الفني والإبداعي في إظهار الجمال والحركة في تناول الحصان في بعض الأعمال الجرافيكية بالأبيض والأسود في تحقيق ذلك المضمون .

٢ - حسام الدين جلال : " الحصان كمفردة تشكيلية عبر الحضارات الفنية كمدخل لإثراء الجوانب الجمالية والتعبيرية في تصميم اللوحة الزخرفية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية النوعية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ٢٠٠٩ م.

٢ - محمد محمد رشدي المنير : " الحصان كقيمة جمالية وحركية في أعمال بعض فناني الجرافيك " ، بحث غير منشور ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، المؤتمر الدولي الخامس ، ٢٠١٤ م.

الأطار النظري للبحث :

أولاً : الحصان في الحضارة المصرية القديمة :

لم تخل أي حضارة أو عصر من العصور المختلفة البعيد منها أو حتي القريب من الأعمال الفنية التي أحتوت على الحصان في أعمال نحتية مجسمة أو جدارية أو رسوم ونقوش على جدران المعابد أو الكهوف القديمة والمرور بالعصور الوسطي والنهضة والفن الحديث ووصولاً إلي وقتنا هذا مما قد يبرهن على أن الحصان لديه مقاومات جمالية وتعبيرية غاية في الجمال والروعة مما جذبت هؤلاء الفنانين من مختلف العصور والأزمنة لتناوله بصور عديدة ومتنوعة، فمنذ آلاف السنين تناوله الفنان المصري القديم في كثير من أعماله الرائعة مستخدماً أياه لتدوين أنتصاراته في المعارك والحروب العديدة وذلك على جدران المعابد وأوراق البردي فأما بصورة أعمال نحتية أو رسوم ونقوش متعددة شكل (١٧) عمل صور "معركة قاديش على الجدارين الشمالي والغربي لمعبد أبيدوس تتناول قتال الملك لأحد أعداءه والذبحة التي يلتمح فيها الجيشان في منظر فريد "١"، وأذا نظرنا لذلك العمل نجد أن الفنان المصري أتقن في التعبير عن النسب الجمالية للحصان مدركاً الأسس التشريرية له وقد أختار الفنان المصري الوضع ذو الأستطالة للحصان الذي يعتبر أحد أروع الأوضاع الجمالية للحصان وقد أكد على عنصر الحركة من خلال تلك الأستطالة والوقوف



شكل (١) نهاية عصر معركة قادش للملك رمسيس الثاني والحيثيين

معبد رمسيس الثاني بأبيدوس - "تصوير الباحث"

^١ - مجدي عبدالسلام محمد : "مناظر القتال وحصار لمدن في النقش الأشوري في عصر الأمبراطورية بالقرنة بما في نقش المصري القديم حتي عصر الدولة الحديثة"، رسالة ماجستير، كلية الآثار، جامعة القاهرة، ٢٠١٠، ص ١٥٨ .

مما قد يبرهن على أن الحصان أجتذب ذلك الفنان لما فيه من قيم تشريحية ونسب جمالية متنوعة .

ثانياً : الحصان في الحضارة اليونانية (الأغريقية) :

لم يقتصر ظهور الحصان في الحضارة المصرية القديمة فقط بل في الحضارة الساسانية الفارسية وأيضاً الحضارة اليونانية والرومانية فقد تناول الفنان الأغريقي أو اليوناني الحصان في كثير من موضوعاته والتعبير عنه في العديد من نقوشاته ومنحوتاته الخلباء ،وقد زين الفنان الاغريق واجهات معابده بنقوش النحت البارز لحصان ،وفي تماثيله الكاملة التي صنعت من البرونز أو الرخام والأمثلة علي ذلك كثير منها في شكل (٢) نري لوحة من النحت البارز تمثل الإحتفال الباناتينيكي بمعبد البارثينون بأثينا ،"وقد قام بعمل هذه اللوحة الفنان فيدياس ،من الرخام حيث نري فيها فرسانا يركبون الخيول التي نراها في حركة قفز عروقتها نتفخة وأفواها مفتوحة كأننا نسمع صهيلها فقد أستطاع الفنان أن يعبر عن خيل حية ،وقد حاول الفنان ملئ كل مساحة اللوحة بعناصرها مستغلا في ذلك حركات قفز الجياد " ١ .



شكل (٢) يجسد الإحتفال الباناتينيكي - للفنان فيدياس

معبد البارثينون - اثينا - اليونان*

كما تناول الفنان الأغريقي الجواد عندما قام بزخرفة التابوت المنسوب إلي الأسكندر الأكبر المحفوظ بمتحف أستنبول شكل (٣) ،"ويعتبر هذا التابوت من أجمل القطع الفنية

^١ - ثروت عكاشة - الأغريق بين الأسطورة والإبداع ،الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، دبت ص (١٥٢).

* هشام تهامي المعداوي : " النحت الأغريقي " ،عالم الكتاب ، القاهرة ، ٢٠٠٨ .

العالمية في الفن الأوروبي فهو منحوت من الرخام الأبيض الناصع، ومزخرف بنحوت مجسمة من وجهاته الأربع، وقد ظهر في الصورة منظر صيد الأسكندر للأسد ويرافقه بعض الأمراء، أما الجهة الخلفية فيتخللها معركة بين الأسكندر وجنود الفرس، وفي كل هذه النقوش التي نري فيها الأشكال الطبيعية للجياذ والحركات الواقعية نري سحن الأشخاص من الفريقين وملابسهم المختلفة^١.



شكل (٣) التابوت المنسوب إلي الأسكندر الأكبر - يجسد الأسكندر الأكبر في صيد الأسد راكبا حصانه - خامة الرخام الأبيض - متحف الأسطنبول - تركيا *

لم يقتصر الأمر علي تناول الحصان في الفن الأغريقي أو اليوناني علي الأعمال الجدارية أو بالنحت البارز، بل عبر الفنان الأغريقي عن هذا الحيوان في الأعمال المجسمة شكل (٤)، "كما يظهر جواد ربة القمر سيلين"^٢ وقد نجد فيه أن الفنان الأغريقي قد أهتم بالنواحي التشريحية عالية الدقة وكأنه يدرك بتوزيع الكتل العضلية والهيكل العظمي لرأس الحصان، وقد جسد الحصان وكأنه يصهل حيث فاتحا فمه كما نجد أيضا تلك العيون الجميلة وما اجاده الفنان الأغريقي بإخراج تلك التفاصيل بصورة رائعة .

^١ - المرجع السابق، ص (١٥٦) .

* المرجع السابق، ص ١٥٧ .

^٢ - المرجع السابق ، ص (١٥٧) .



شكل (٤) تمثال جواد سيلين - وجهة مثلثة - البارثينون
٤٣٨ ق.م - المتحف البريطاني

وقد أبدع الأغريق في نحت الحصان شكل (٥) ،حيث أنه ذلك الحيوان الذي كان مشاركاً في جميع المعارك والحروب التي خاضها اليونانيون أو الأغريق في ذلك الوقت ،وكان الفنان الأغريقي حاضراً ليعبر عن تلك المعارك في العديد من أعماله "كان سكوباس يعمل في ثلاثة أعمال نحتية معمارية في النصف الأول من القرن الرابع ق.م معبد أرتميس في أفسوس ،ومعبد أثينا في تيجاي ،وضريح هاليكارناسوس ،وقد تناول سكوباس معارك الأغريق ضد الأمازون وقد تبقي الكثير من أجزاء الضريح كاملة مثل رأس الحصان كما صورت لوحات النحت عنف المعركة والتكوين يتسم بحرية الحركة التي تعكس عنف المعركة وقد أظهر النحات سيطرته علي تشريح أجساد شخوص النحت في أوضاعهم المختلفة "١" ،وقد أتقن بالفعل النحات سكوباس في نحت حصان ضريح هاليكارناسوس الذي جسده رافعا عنقه مع إتفاف بسيط للرأس وكأنه ينظر للأسفل .

^١ - المرجع السابق - ص(٦٩) .



شكل (٥) تمثال للحصان - ضريح هاليكارناسوس - للنحات سكوباس

٣٥٥-٣٣٠ ق.م - المتحف البريطاني

كما صورت الأفاريز مشاهد من حرب طروادة واحدة من أكبر المعارك التي خاضها اليونانيين حيث تظهر مشاهد العربات الحربية والفرسان والخيول التي جذبت أنْتباه كل من يشاهدها والتي زخرفت الخزانة شكل (٦).

"في أفاريز خزانة سيفينوس تعطي الخيول إحساسا مفعما بالحياة ،إحساس الشخصوص في الفراغ وتأثيرات زخرفية " ١.



شكل (٦) نحت بارز - حرب طروادة - أفريز خزانة سيفينوس

حوالي ٥٣٠ - ٥٢٥ ق.م - المتحف البريطاني

1-Marshall Gavendish:"Apopular History of the Art"London,Marshall Gavendish ,Book ,Ltd,1984,p.88.

ثالثاً: الحصان في الحضارة الرومانية :

إن الحضارة الرومانية كاسابقتها اليونانية قد زحرت بالعديد من الأعمال التي أحتوت الحصان والخيل في مواطن كثيرة منها الجسم والحداري لتسجيل انتصاراتهم الحربية والمعارك الكثيرة وقد عكست تلك الأعمال التقدم الفني الذي قد وصل إليه الرومان في تجسيد ذلك الكائن الفريد ، فقد تناول الرومان الحصان فنيا حينما قاموا بعمل تماثيل لهؤلاء الملوك والأباطرة ورجال الحكم في الحضارة الرومانية ، حيث نجدهم في هيئة فرسان قد أعتلو الخيول ومنها تمثال الإمبراطور (ماركوس أوريليوس) وهو تمثال ضخم يمثل الفنان وهوممتطيا جواده شكل (٧) ، وهو مصنوع من البرونز ومقام وسط ميدان الكامبيتول المشرف علي ميدان البندقية في روما ، ويعتبر أول تمثال في العالم لفارس علي الجواد ^١.

ولذلك أتخذ الفنانون نمذجا للتماثيل التي أقيمت لملوك وعظماء القارة العجوز وفي عصر النهضة والعصور الحديثة قريبا ، وقد أمتلأ هذا التمثال بالكثير من التفاصيل حيث ذلك السرج الجميل البديع والأنيق وقد أعطان الفنان الروماني حسا جماليا وكأنك تري الحصان متقدما إلي الأمام رافع رجله اليمني ومركزا علي ثلاثة أرجل وقد نجد أيضا الرجلين الخلفيتين واحدة منها الرجل اليسري تتقدم علي اليسري مع وجود الفارس شامخا مع ألتفاف رأس الحصان ناحية اليسار قد أعطت جمالا تشريحيًا وزادت من الجمال التشكيل الفني للعمل



شكل (٧) تمثال الإمبراطور "ماركو أوريليوس" - ميدان الكامبيتول

خامة البرونز - البندقية روما - إيطاليا*

^١ - محمد صدقي الجباخنجي ، الموجز في تاريخ الفن ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص (١١٦).

* <http://europeanhistory.about.com/od/europeasawhole/a/histmyths5.htm>

ضمت أيضا النقوش الجدارية بطريقة النحت البارز تجسيد الحصان في الكثير من الأعمال فقد زينت أقواس النصر التي كان يقوم بتشيده الفنانين بأمر من ملوكهم وأباطرتهم أنتصارتهم وأنجازاتهم العديدة شكل (٨).

"ولقد جرت عادة الرومان علي إقامة أقواس النصر للإشادة بخاتمة الحملة العسكرية مظفرا تسفر عن إخضاع إحدى القبائل النائية أو ضم أحد الشعوب المتحضرة إلي فلك الإمبراطورية الرومانية ،فشيد الإمبراطور تيتيوس (٧٩-٨١ م) قوس نصره في روما ليمر منه عند عودته مكللا بالنصر علي رأس جيشه يجر وراءه صفا طويلا من أسري الحرب ومن العربات التي تحمل الأسلاب والغنائم العسكرية بينما يدوي في أذنيه تصفيق الملايين المهللين بعودته مظفرا . وقد سجلت إحدى لوحات النقوش البارز علي أحدي الجدارين الداخلين للقوس مشاهد الإمبراطور تيتوس عقب انتصاره في فلسطين وهو واقف فوق مركبته ضمن موكبه كبير تتقدمه الإله "روما" وتتبعه جماعات من أعضاء الشيوخ الرومان ونواب الشعب وممثلي الطوائف "١ .

فإذا نظرنا للعمل النحتي هذا نجد أن الفنان الروماني قد نجح في تجسيد الحصان بصورة عالية الدقة ،وقد ظهر ذلك في إبرازه للعضلات والنواحي التشريحية للحصان ،حيث تلك الأفخاذ القوية الممتلأ بالكتل العضلية الجميلة ،وكذلك صدر الحصان والعضلات الموجودة أيضا في رأسه .

لم يكتف الفنان الروماني بذلك فقط داخل هذا العمل من قيم وعناصر نحتية بل أستغل تقنية النحت البارز شبه كامل الأستدارة كتقنية تمكنه من عمل إيقاع حركي قمة في الروعة فقد نجد أربعة من الحصان في هذا المشهد جميعهم الرجل اليمني لهم مرفوعه معطيتا للعمل نوع من الإيقاع والتناغم داخل العمل ،ولم تكن تلك فقط من أنواع الحركة في ذلك القوس من خلال الحصان ،حيث تلك الرؤوس المختلفة الاتجاهات وحركة فم الخيول المختلفة وكأنها تصدرا أصواتا صهيلا جليلا معطيا بذلك الفنان روحا لتلك الجدارية الرائعة .

^١ - ثروت عكاشة ،الفن الروماني ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ،ص(٢٩٨) .



شكل (٨) قوص نصر تيتوس - الإلهة "روما" تتصدر مجموعة من الخيل مركبة النصر الأربعة -

حوالي ٧٩-٨١ م - روما*

لم يقتصر ظهور الحصان أو الخيل في أقواس النصر والحروب فقط بل في مشاهد الصيد أيضا شكل (٩) .

" وقد أخذت مشاهد الصيد والطراد ابتداء من عهد هادريانوس تفسح لنفسها مكانا فوق لوحات النقش البارز والتوابيت والفيسفساء ولوحات التصوير ، وكذلك مشاهد تقديم القرابين المتنوعة من أسود ودببة غزلان وخنازير برية إلى الآلهة المرتبطة بها كأبو وهرقل وديانا ^١ .

وينظر إلى ذلك العمل نرا أن الحصان يظهر في وضع الركض القوي والتسارع مع تلك الطريدة حاملا فارسه للنيل من تلك الطريدة ،وقد قام الفنان الروماني بتجسيد الحركة في ذلك العمل عن طريق رفع الفرس لقائمتيه الأماميتين مع تأخير القائمتين الخلفيتين قليلا للوراء وكأنه الركض العالي ملاحقا بالخنزير مع تحريك رأس الحصان قليلا في اتجاه الخنزير معطيا نوعا من أنواع الحيوية داخل هذا العمل ،مع فتح فم الحصان الثالث ليعطي مؤشرا وإيحاءا بالصوت أو التنفس الشديد من مشقت المطاردة والجري القاس .

* المرجع السابق ، ص (٢٩٩) .

^١ - المرجع السابق ، ص (٣١٢) .



شكل (٩) قوس نصر قسطنطين - من عهد هادريانوس تمثل تراجان يصيد الخنزير البري - بروما - إيطاليا*

رابعاً : الحصان في عصر النهضة والعصر الحديث :

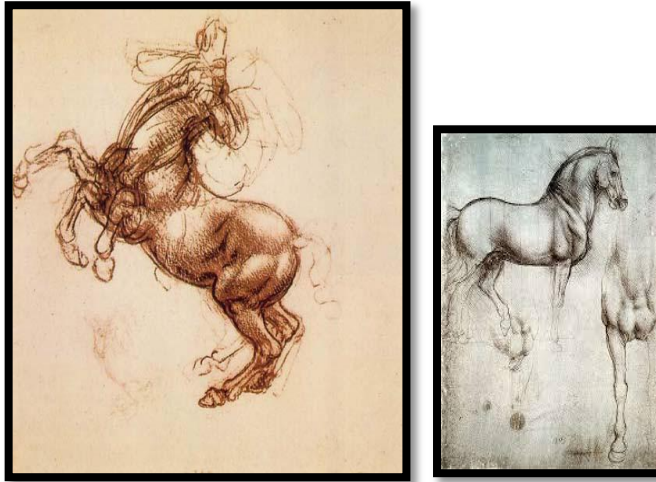
تعدد ظهور الحصان في الكثير من الحضارات حتي وصل إلي العصر الحديث إلي أن وصلت إلي عصر النهضة حيث تعددت الأعمال الفنية التي ضمت الحصان ،في ذلك الوقت "ظهرت في مجتمعات البلاد الأوروبية في أواخر القرون الوسطي حركات متطورة في العلوم والفنون والآداب وكانت نقطة البداية في الاهتمام بهذه الحركات الجديدة في إيطاليا "،ومن أهم فناني عصر النهضة الفنان العظيم ليوناردو دافنشي ،ولقد أهتم ليوناردو دافنشي بالحصان اهتماما كبيرا ومميزا عن غيره من فناني عصر النهضة ،لما لهذا الحيوان الجميل من دور تاريخي وأثر عميق في حياة عصر النهضة ،ولقد كتب العديد من الشروحات والتعليقات حول تشريح الحصان ومكانة هذا الحيوان النبيل علي أنه جهاز عضوي حي ويحوي ما وراء جلده عوالم مجهولة ومتعددة ،ومعني أن يتناوله ذلك الفنان الكبير في أعماله برهان علي قيمة الحصان الجمالية والتشريحية شكل (١٠)،"فقد رسم عشرات التخطيطات للشكل الخارجي لهذا الحيوان ومن جوانب متعددة وخاصة الأرداف والصدر ،والأقدام الأمامية والخلفية ،كما رصد هذا الجسم بإيقاعات الخطوط المتكررة الدقيقة ،لتمثيل القراءة الأولى للعين البشرية ،بمخيلتها وصلابتها وتوازنها وتناسبها ،محكومة بمهارات مقتدرة سعي الفنان لتقديم فكرته عن كيفية توازن هذا الحيوان ،وخلق الفتحة في معرفته والتسيد عليه ،ومثلت

* ثروت عكاشة ،المرجع السابق ، ص (٣١٣).

١ - حسام الدين جلال : "الحصان كمفردة في الحضارات الفنية "،رسالة ماجستير ، كلية التربية النوعية ،جامعة عين شمس ، ٢٠٠٩ ، ص (١٠٥) .

هذه المجموعة من التخطيطات الدراسات الأولى الأولية للوحته التي انجزها فيما بعد عن معركة (دانجاري) الشهيرة التي وقعت ما بين الفلورنسيين والميلانيين .اما القسم الثاني من التخطيطاته عن الحصان فقط أرتبط مباشرة بالنسيج الداخلي للعضلات ذات الخطوط المستقيمة والمنحنية والمتركة الواحدة علي الأخرى بصناعة فنية تتيح تحليل الشكل الحقيقي لتركيب كتلة الجسم تحليلا يحوي علي مزيدا من الفهم في تبلور الفراغات والأمتلاءات المسطحة والمعقدة الأجزاء والمغلقة علي نفسها داخل حدود الجسم ،حيث يمثل الجلد بالنسبة له الحاجز ما بينها وبين الرؤية الإنسانية ولقد عالج ليوناردو هذه النواحي التشريحية لعضلات هذا الحيوان وكأنها مشكلة تقتضي حلا يؤدي إلي معرفة جديدة تدعم العمل الفني وترسي له تقاليد حرفية مهنية تساعد الرؤية الحية الخاصة بالعين والعقل لذلك الشكل الحقيقي لهذا الحيوان تحليلا يحوي من الفهم العلمي^١.

عصر النهضة من العصور التي تناولت الحصان بصورة قوية وشاملة في مجالات فنية متنوعة وكثيرة فكان ليوناردو دافنشي من أوائل الفنانين الذين تناولوا الحصان في أعمالهم كما ذكرنا ذلك ولم يتوقف الأمر علي ليوناردو دافنشي بل هناك غيره وعلي سبيل المثال الفنان العظيم أندري ديل فيروكو والذي جسد الحصان في عمله الشهير "بارتليموكوليون" شكل (١١)، فقد مثل

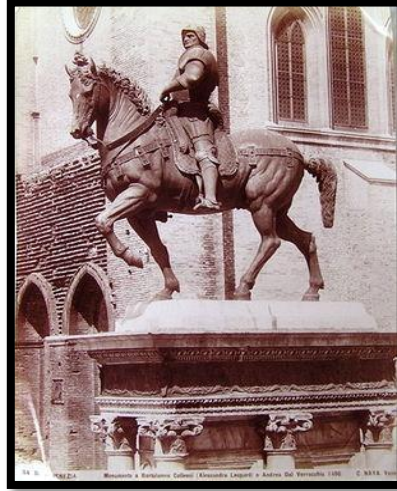


شكل (١٠) تخطيطات عن الحصان تمثل القيم التشريحية للحصان وقيمه الجمالية

^١ المرجع السابق ص (١٠٦).

ليوناردو دافنشي*

وجسد الشجاعة والأقدام الذي عرف عنه هذا القائد ومن الواضح تأثر ذلك الفنان بالقائد العظيم هذا وكما نعلم أن فيروكو هو أحد تلاميذ دوناتلو وأيضا قد تأثر بأستاذه فنجد وحه التشابه بينه وبين تمثال البطل جاتامبلا ووحه التشابه في الحركة والأسلوب .
"فنجند هنا الجواد مرتكزا علي ثلاثة أرجل ورافع الرجل اليسري الأمامية ،وفي الرجلين الخلفيتين تتقدم الرجل اليسري علي الرجل اليميني ،ونجد الفارس علي السرج المزين ظهر الحصان يرتدي حلته الحربية وعلي رأسه خوذة ويمسك بيده اليميني ،وكذلك حركة التفافه في رأس الفرس ناحية اليمين أيضا ،كما نجد جذع الفارس في وضع رأسي علي جذع الفرس الذي يبدو في وضع أفقي ،ونجد في رقبة الفرس قصيرة وغليلة ،ويتضح في التمثال اهتمام الفنان بدراسة العضلات والحركات محاكيا الطبيعة في أدق تفاصيلها ،كما نحس بالبنائية والمعمارية مع أتران الشكل"^١



شكل (١١) تمثال القائد "بارتليموكوليون" - للفنان أندري ديل فيروكو

مساحة العمل ٣٠٠×٣٩٧ - فينيسيا - إيطاليا*

وقد حضر الحصان في فن الباروك في القرن السابع عشر، ويطلق مؤرخو الفنون كلمة (باروك) علي الطراز الفني الذي ساد في أوروبا في القرن ١٦٠٠ - ١٧٥٠ والمعني الأصلي

* https://artplastoc.blogspot.com.eg/2011_08_01_archive.html

^١ - نعمت إسماعيل علام: فنون الغرب في العصور الوسطى والنهضة و الباروك - ص ٦١

* <http://www.wikiwand.com/>

لهذه التسمية مصدرها أسباني في الغالب باروكو وتطلق علي اللؤلؤ المشوة الغير منتظم الأستدارة ،ولقد أستمد هذا الوصف للتعبير عن الفنون المخالفة للتقاليد السائدة والناهضة لمفهوم الفن الكلاسيكي .

" ولقد أغري شكل الحصان وجمال خطوطه وحركاته فناني الباروك ،فتناولوهفي موضوعاتهم النحتية عندما قاموا لعمل تماثيل للملوك أو للشخصيات البارزة كفرسان معنلين صهوات الجياد تكريما وتخليدا لهم" ١

وقد أستخدم الفنان الإيطالي الكبير جان لورنزو برنيني الحصان في كثير من أعماله الفنية الكثيرة والمتنوعة ونذكر منها ذلك العمل الذي قام به الفنان بنحت تمثال للملك لويس الرابع عشر عام ١٦٦٥ ،شكل (١٢)

ويظهر في هذا التمثال حركة شب الحصان مرتكز علي رجله الخلفيتين ورافعا رجله الأماميتين معا ،كما نجد حركة ألتفافه ناحية اليمين في رأس الحصان ونجد الملك علي ظهره يلتفت برأسه وجذعه ناحية اليمين نري ذراعه الأيمن منفردا أو معلقا في الفضاء ،ونري في نظرات الحصان الدهشة حيث نري عينيه الوواسعتين الكبيرتين ،والتي نحس فيها بالمعان والبريق ،ونري فمه مفتوحا وكأنه الصهيل القوي كل ذلك قد أستطاع الفنان أن يعطينا ذلك الشعور والتأمل في العمل الخاص به وكأنها الحياة وهذا التعبير الظاهر علي الحصان يختلف تماما عن التعبير الظاهر علي وجه الملك والذي نري به الحزم والأصرار والقوة ،هنا طراز الباروك روح الباروك جمال فن وعصر الباروك في المبالغة لأظهار الديناميكية والحركة فقد أتقن وأبدع الفنان في أظهار الحركة بصورة دقيقة جدا دون نسيان النواحي التشريرية للعمل فإذا نظرنا إلي الحصان وحركته نرا كتلة من العضلات القوية نتيجة الحركة ،وأذا نظرنا إلي تلك الخطوط في الشعر الخاص بالحصان المموج الطويل الذي نراه خلف رقبة الحصان وفي الزيل ..حركة قد نتجتها تلك الخطوط الحلزونية الغير منتظمة الأستدارة والتي تخالف التقاليد السائدة لمفهوم الكلاسيكية .

^١ -المرجع السابق - ص (١٤٧)



شكل (١٢) تمثال الملك لويس الرابع عشر - الفنان الإيطالي جان لورنزو برنيني
حدائق فرسليز - فرنسا*

النتائج :

أكدت نتائج الدراسات المرتبطة بالبحث والتي تم تحليلها وتوصل الباحث من خلالها إلى:-

- ١- أهتم العديد من الفنانين عبر العصور بعنصر الحصان :
 - أستخدم الحصان عبر العصور المختلفة بأشكال متنوعة مابين البارز والمنخفض البروز والمتوسط البروز وذلك في العصر المصري القديم .
 - تناول الفنان الأغريقي والروماني وقام بالتركيز على الجانب التشريحي مع دراسة بالغة بأسلوب النحت البارز (شديد البروز وشبه كامل الأستدارة) والتي تؤكد براعة وقدرة الفنان والنحات .
 - وتناول الفنان المعاصر الحصان بالعديد من الأساليب التشكيلية المتنوعة مابين واقعي وتجريدي وشبه تجريدي وبأساليب تشكيلية نحتية متنوعة تُبرز قدرة وبراعة الفنان المعاصر ورؤيته المتميزة من خلال فن النحت .
- ٢- أن جمال ورشاقة حركة الحصان كانت مرجع للفنانين عبر العصور يُستلهم من خلاله أعمال فنية عظيمة خالدة ما زالت باقية تؤكد علي عظمة الله سبحانه وتعالى في قدرته في خلق هذا الكائن المبهر.

* <http://www.alamy.com/stock-photo/statue-horse-louvre-louvre.html>

- ٣- وأن التغيرات التشريحية التي تطرأ على شكل الحصان عندما تتغير أوضاعه الحركية نتيجة الصهيل والركض القاسي يمكن توظيفها في الأعمال الفنية النحتية المختلفة .
- ٤- أن رشاقة الحصان في امتداد الرقبة بشكل انسيابي في وضع منحني لتخرج الرأس بكل رشاقة في شكل مخروطي حيث أنها تعطي أبعاد جمالية وتشريحية تعبيرية عالية الدقة.

التوصيات :

يوصي الباحث ب :-

١- إلقاء الضوء على الدراسة التشريحية لما لها من أثر واضح في تعليم الفنون وإبراز القيم التشكيلية من خلال تلك الدراسات .

٢- الإهتمام بتدريس النحت المصري القديم والروماني واليوناني والعصر الحديث التي تناولت الأعمال النحتية بدراسة تشريحية متميزة ، لتثري العملية التدريسية باعتبار تلك العصور مرجع للطلاب وذلك من خلال تدريس كل حضارة لمايناسبها من الفرق من مستويات تدريبية وتدرسية ومهارية :

- تدريس الفن المصري القديم للفرقة الأولى والثانية لتناسب ذلك الفن مع مستويات الطلاب .

- تدريس الفن اليوناني والروماني للفرقتين الثالثة والرابعة وذلك بسبب أن الفن الروماني واليوناني يتميز بقوة تشريحية عالية الدقة كما أنها تميزت بتعدد أنواع النحت وخاصةً النحت الجداري البارز الذي ظهر بصور عديدة منها الشديد البروز - وشبه كامل الاستدارة - وكامل الاستدارة الملتصق بالسطح وهذه الأنواع مناسبة لتلك الفرق التدريسية .

- الفن الحديث .. ذلك النوع مناسب جداً لتدريسه للمراحل المتقدمة كالفرقة الرابعة لما يحويه هذا النوع من مستوى فكري وإبداعي قوي .

٣- تناول المخلوقات التي تتوافر فيها نواحي تشريحية عالية الدقة في تدريس النحت بكليات الفنون والتربية الفنية والتربية النوعية .

"المراجع"

-

أولاً: المراجع العربية والرسائل العلمية :- أ- الكتب والمؤلفات :

- ١- ثروت عكاشة : الأغريق بين الأسطورة والإبداع ،الهيئة المصرية العامة للكتاب،القاهرة،د.ت.
- ٢- ثروت عكاشة :الفن الروماني ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ،د.ت.
- ٣- جابر عبدالحميد جابر- أحمد خيرى كاظم : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ،دار النهضة العربية ، القاهرة ،ط٢ ١٩٧٨ م .
- ٤- محمد صدقي الجباجنجي :الموجز في تاريخ الفن ، دار المعارف ،القاهرة ،١٩٨٠م.
- ٥- هشام تهامي المعداوي :النحت الأغريقي ،عالم الكتب ،القاهرة ،٢٠٠٨م.

ب- الرسائل والأبحاث العلمية :

- ١- أمجد صلاح الدين التهامي : " القيمة التشكيلية والتعبيرية لمنحوتات عنصر الحيوان في اتجاهات الفن الحديث "،رسالة ماجستير ، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٩٩م.
- ٢- حسام الدين جلال : "الحصان كمفردة في الحضارات الفنية "،رسالة ماجستير ، كلية التربية النوعية ،جامعة عين شمس ،٢٠٠٩م.
- ٣- مجدي عبدالسلام محمد : "مناظر القتال وحصار لمدن في النقش الأشوري في عصر الأمبراطورية بالمقارنة بما في نقش المصري القديم حتي عصر الدولة الحديثة " ، رسالة ماجستير ، كلية الآثار ،جامعة القاهرة ،٢٠١٠ م .
- ٤- محمد زكريا طه : " الأنسان والحصان كوحدة تشكيلية عاكسة للقيم انسانية عبر التاريخ "،رسالة ماجستير ، كلية الفنون الجميلة، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٨٢م.
- ٥- محمد محمد رشدي المنير : " الحصان كقيمة جمالية وحركية في أعمال بعض فناني الجرافيك "،بحث غير منشور ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ،المؤتمر الدولي الخامس ، ٢٠١٤ م .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1- Marshall Gavendish: "Apopular History of the Art" London, Marshall Gavendish ,Book
,Ltd,1984.

ثالثاً: شبكة المعلومات الإنترنت :

- 2- <http://europeanhistory.about.com/od/europeasawhole/a/histmyths5.htm>
- 3- <http://www.wikiwand.com/>
- 4- https://artplastoc.blogspot.com.eg/2011_08_01_archive.html

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تصور مقترح لإنشاء مركز للتميز البحثي في العلوم الإنسانية بجامعة الملك سعود

المحاضر

د. عبد الرحمن

أ. شريف عبد الله سليمان

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية

التربية، جامعة عين شمس

التربية، جامعة عين شمس

أحمد ندا

أستاذ أصول التربية المساعد،

عمادة السنة التحضيرية، جامعة الملك سعود.

المجلة التربوية - العدد الثامن والأربعون - أبريل ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

القسم الأول: الإطار العام للبحث

مقدمة:

يشهد المجتمع العالمي المعاصر تغيرات علمية وتكنولوجية واجتماعية متسارعة في شتي مجالات الحياة، مما يضع المجتمعات أمام العديد من التحديات على جميع الأصعدة سواء المحلي أو الإقليمي أو العالمي، والتي أكدت جميعها على أن العصر الجديد سوف يشهد تغيراً شاملاً في طبيعة المعرفة وفي جميع مناسط الحياة.

ولا شك أن القرن الحادي والعشرين قد حددت معالمه من خلال مواجهة التحديات التي تفرض عليه حتمية التحول إلى مجتمع تترايط فيه ثلاثية العلم، والتكنولوجيا، والتنمية البشرية. ولا يكون ذلك إلا بالإسهام في تطوير متطلبات التنمية من معارف متقدمة، ومشروعات بحثية أصيلة ومستحدثة، ووسائط تكنولوجية فائقة، وتنمية لقوي بشرية مبدعة، وإعداد لقيادات تمتلك المبادرات، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو العلم والأدب في منظومة قيمية سامية، ومواكبة الثورة المعرفية والتكنولوجية، وهذا هو جوهر وظيفة وفلسفة التعليم الجامعي الذي يعد بيت الخبرة، وم عقل الفكر في شتي صوره، ومقوماً من المقومات الرئيسة والفاعلة للدولة العصرية^(١).

وبما أن البحث العلمي هو أحد الأنشطة الأساسية لمؤسسات التعليم العالي، وهو يمثل أحد الأعمدة الرئيسة التي تعتمد عليها النهضة في البلدان المتقدمة، لذلك فإنه لا سبيل لتحقيق التنمية الشاملة التي نرجوها إلا من خلال الاهتمام بالبحث العلمي الموجه لخدمة قضايا المجتمع. لما له من أهمية بالغة في التنمية الاجتماعية والتكنولوجية المستدامة، وفي تعزيز قدرات العلم والتكنولوجيا وتوظيفها لخدمة متطلبات المجتمع والبحث عن مستقبل أفضل، "فالبحث العلمي أصبح يتجاوز الحصول على المعلومات وإتاحتها للجميع إلى تحويلها إلى موارد ملموسة من المعارف النظرية والتطبيقية والأساليب الهندسية والتقنية والتنظيمية التي تسهم بصورة مباشرة في التنمية المستدامة للمجتمع، وتضمن توفير الاحتياجات الضرورية، وتكفل الحريات الأساسية للجميع".^(٢)

ولذا حرصت الدول المتقدمة على تفعيل دور البحث العلمي داخل الجامعات وتوظيف ناتجه لخدمة أهداف المجتمع، فكان الاتجاه للحديث عن مراكز التميز البحثي **Centers of Excellence** بالجامعات، لكونها هي التي تضع الجامعة في مكانة عالمية متميزة، وتكون

قادرة على خدمة المجتمع والوطن وبرامجه التنموية والحضارية واللاحق بركب التطور العلمي، واختزال الهوية البحثية والعلمية مع الدول المتقدمة (٣).

وتعد مراكز التميز البحثي نمطاً من أنماط الوحدات البحثية التابعة للجامعات التي تقوم على أساس تحقيق التميز في مخرجات البحث العلمي، من أجل تحقيق مكانة رفيعة للجامعات، كما ينظر لها على أنها "وحدات علمية غير نمطية تتسم بإنجازات بحثية نوعية ملموسة تحقق لها الريادة والمكانة الرفيعة مقارنة بمثيلاتها، وتصب خدماتها على المجتمع من أجل تنميته". (٤)

وفي ضوء ذلك تتمثل أهمية مراكز التميز البحثي في أنها تسهم في الارتقاء بمستويات الأداء البحثي والتعليمي، مما يساعد على خلق مناخ بحثي يمكن من تطبيق معايير الجودة والاعتماد، كما أنها "تعمل على التخفيف من معضلة التمويل (وهي المشكلة العظمى التي تواجه الباحثين)، سواء عبر تعظيم الجهود البحثية المشتتة أو توفير الطاقات البحثية والزمن عبر تركيز الجهود البحثية لحل مشكلة ما، كما أن إنشاء مراكز التميز - خاصة في الجامعات - في التخصصات والمجالات المتعددة يعمل على إبراز نقاط القوة ومجالات التميز فيها ورعايتها وبلورتها في مراكز أكاديمية بحثية يمكن أن تتولى الصدارة على المستوى الوطني والإقليمي". (٥)

وفي المملكة العربية السعودية، أولت وزارة التعليم العالي أهمية بالغة للارتقاء بالبحث العلمي، وذلك من خلال اتباع حزمة من السياسات الداعمة لتشجيع البحث العلمي والتقني لمواكبة التوجه نحو اقتصاد المعرفة، وظهر هذا التوجه بوضوح في خطة التنمية الثامنة (١٤٢٥: ١٤٢٦ هـ - ١٤٢٩ / ١٤٣٠ هـ) وتجاوبا مع ما أوردته هذه الخطة، فقد بادرت وزارة التعليم العالي بتقديم "مشروع مراكز التميز البحثي"، وتمثلت أهم أهداف مراكز التميز البحثي فيما يلي:

- القيام بأنشطة بحثية وعلمية نوعية في مجالات محددة ذات أهمية وطنية وبعد استراتيجي.
- تهيئة البيئة البحثية والعلمية الملائمة، من أجل تمكين الباحثين وطلاب الدراسات العليا من إجراء البحوث المبتكرة.
- تحقيق التكامل والترابط بين الباحثين والخبراء في الجامعات وفي الصناعة.

- تعزيز التعاون في مجال البحوث النوعية بين الجامعات السعودية والجامعات والمراكز البحثية العالمية المتميز ذات العلاقة. ^(٦)

وفي هذا السياق، اهتمت جامعة الملك سعود، بوصفها واحدة من الجامعات السعودية المصنفة عالمياً، بتحقيق التميز في مجال البحث العلمي والتطوير واقتصاديات المعرفة، حيث تؤكد رسالة الجامعة على "تقديم تعليم مميز وإنتاج بحوث إبداعية تخدم المجتمع، وتسهم في بناء اقتصاد المعرفة من خلال إيجاد بيئة محفزة للتعلم والإبداع الفكري والتوظيف الأمثل للتقنية والشراكة المحلية والعالمية الفاعلة"، كما أنشأت الجامعة أيضاً العديد من مراكز التميز البحثي منها: ^(٧)

- مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات.
- مركز التميز لأمن المعلومات.
- مركز تميز النختر والنزاف.
- مركز التميز البحثي في التقنية الحديثة.
- مركز التميز البحثي في التقنية الحيوية.

مشكلة البحث وأسئلته:

ينبه معدو تقرير المعرفة العربية للعام ٢٠٠٩ إلى حقيقة هامة وهي: "على الرغم من وفرة كليات العلوم الاجتماعية والإنسانية، والمراكز البحثية العامة والخاصة إلا أنها تبقى الأخ الفقير في منظومة البحوث العربية، ولا تحظى بالاهتمام في تقارير المعرفة العربية" ^(٨). وهذه الدراسة هي نوع من الهاجس الملح لإعادة الاعتبار لمكانة العلوم الاجتماعية والإنسانية في المجتمع وفي منظومة البحث العلمي.

وعلى الرغم من الاهتمام الواضح من قبل جامعة الملك سعود بالبحث العلمي، والمتمثل في إنشاء العديد من مراكز التميز البحثي بالجامعة، إلا أن الواقع يشير إلى أن هذه المراكز تهتم وتخصص بالعلوم الطبيعية والتكنولوجية، وتتغافل تماماً العلوم الإنسانية والاجتماعية.

وعلى ذلك تتبلور مشكلة البحث في ملاحظة نوع من إهمال العلوم الإنسانية في مجتمعاتنا وجامعاتنا والانتقاص من دورها في تطور وتقدم المجتمعات المعاصرة مقابل التركيز الزائد على ما تسمى العلوم الطبيعية والتكنولوجية؛ وذلك على الرغم من أن العلوم

الإنسانية جديرة بأن تحظى بمكانة كبيرة من الأهمية والاحترام في نهضة أي مجتمع وأية حضارة، على اعتبار أن العلوم الاجتماعية والإنسانية ومجالها المعرفي هو ما يشكل الإطار والحاضن الثقافي الضروري الذي لا يمكن أن تحصل نهضة أو تقدم علمي أو تكنولوجي إبداعي حقيقي بدونه.

لذا كانت الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية لوضع تصور مقترح لإنشاء مركز للتميز البحثي في العلوم الإنسانية بجامعة الملك سعود.

وعلى هذا يمكن تحديد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما الأسس الفكرية لمراكز التميز البحثي بالجامعات المعاصرة؟
- ٢- ما المقصود بالعلوم الإنسانية وأهميتها وواقعها البحثي والتحديات التي تواجهها؟
- ٣- ما أهم نماذج مراكز التميز البحثي في بعض الدول العربية والأجنبية؟
- ٤- ما طبيعة مراكز التميز البحثي وأهميتها ووظائفها في جامعة الملك سعود؟
- ٥- ما التصور المقترح لإنشاء مركز للتميز البحثي في العلوم الإنسانية بجامعة الملك سعود ؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الراهن لتحقيق الأهداف التالية:

- ١- إبراز الحاجة إلى إنشاء مركز للتميز البحثي في العلوم الإنسانية بجامعة الملك سعود.
- ٢- الوقوف على الأسس الفكرية لمراكز التميز البحثي بالجامعات المعاصرة.
- ٣- تحديد المقصود بالعلوم الإنسانية وأهميتها وواقعها البحثي والتحديات التي تواجهها.
- ٤- التعرف على بعض نماذج مراكز التميز البحثي في بعض الدول العربية والأجنبية.
- ٥- تحديد طبيعة مراكز التميز البحثي وأهميتها ووظائفها في جامعة الملك سعود.
- ٦- توضيح ملامح التصور المقترح لإنشاء مركز للتميز البحثي في العلوم الإنسانية بجامعة الملك سعود.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من العناصر الآتية:

- ١- تناوله موضوع بالغ الأهمية لكل المؤسسات بصفة عامة، وللجامعات بصفة خاصة، وهو موضوع البحث العلمي وتميزه، والذي يكتسب أهمية متزايدة في غالبية الدول لما

- له من دور مهم في التنمية الاجتماعية والتكنولوجية المستدامة، وفي تعزيز قدرات العلم والتكنولوجيا وتوظيفها لخدمة متطلبات المجتمع والبحث عن مستقبل أفضل.
- ٢- مواكبته للحركة التطويرية التي يشهدها المجتمعان العالمي والمحلي، والخاصة بالبحث العلمي وبتطويره، بعد أن أصبح أداة خلاقة في بناء المجتمع وتنمية الاتجاهات العلمية واستخدامها في معالجة قضايا المجتمع كافة.
- ٣- مساهمته للجهود والمشروعات القائمة في المملكة العربية السعودية الخاصة بتطوير البحث العلمي والتوسع في إنشاء مراكز التميز البحثي بجامعة المملكة المختلفة.
- ٤- دعوة كثير من الباحثين إلى إنشاء مراكز للتميز البحثي في العلوم الإنسانية والاجتماعية نظراً لأهمية قطاع العلوم الإنسانية والاجتماعية في التصدي لمشكلات المجتمع والسعي نحو دراسة المشكلات وإيجاد الحلول الناجعة لها^(٩).
- ٥- استئثار هم الباحثين والأكاديميين المهتمين بمجال العلوم الإنسانية لإثراء مراكز التميز البحثي في العلوم الإنسانية والاجتماعية والاهتمام بها.

منهج البحث:

يتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لمناسبته للموضوع، وذلك من خلال الرجوع إلى أدبيات التربية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع للتعرف على مفهوم مراكز التميز البحثي وأهميتها ووظائفها بالجامعات المعاصرة، وتحليل الأدبيات حول ماهية العلوم الإنسانية وواقعها والتحديات التي تواجهها، واستعراض خبرات بعض الدول العربية والأجنبية في مجال إنشاء مراكز التميز البحثي؛ وتحديد طبيعة مراكز التميز البحثي بجامعة الملك سعود ووظائفها ومجالاتها، وذلك كله في محاولة لوضع تصور نظري مقترح لإنشاء مركز للتميز البحثي في العلوم الإنسانية بجامعة الملك سعود.

مصطلحات البحث:

١- مراكز التميز البحثي: Centers of Excellence

ورد في المعجم الوسيط "امتاز الشيء" تعني بدا فضله على مثله، وكذلك "الميز تعني الرفة"^(١٠).

أما في لسان العرب فيقول ابن منظور: الميزُ: التمييز بين الأشياء. تقول: ميزتُ بعضه من بعض فأنا أميزه مِيزاً، وقد أمار بعضه من بعض، وميزتُ الشيءَ أَمِيزُهُ مِيزاً:

عزلته وفرزته، وكذلك ميّزته تمييزاً فائماً ابن سيدة: ما زال الشيء ميّزاً وميَّزةً وميَّرةً: فصل بعضه من بعض. (١١)

مما سبق يتبين لنا أن المفهوم اللغوي للتميز هو الرفعة أو الأفضلية للشيء عن غيره.

أما مفهوم البحث في اللغة، فيعرف بأنه " نقص دقيق، ناقد، منظم، موجه، يوضح ظاهرة أو حل مشكلة، وتختلف أساليبه وتقنياته وفقاً لطبيعة المشكلة والظروف المحيطة بها". (١٢)

ويعرف البحث العلمي اصطلاحاً بأنه "سلوك إنساني منظم يهدف إلى استقصاء صحة معلومة، أو حادثة مهمة، أو توضيح موقف أو ظاهرة معينة أو الوصول إلى حل مشكلة أكاديمية أو اجتماعية تهم الفرد والمجتمع. فالبحث العلمي نشاط منظم وطريقة في التفكير وأسلوب لتقص الحقائق اعتماداً على مناهج موضوعية محققة لمعرفة الارتباط بين هذه الحقائق ثم استخلاص المبادئ العامة أو القوانين التفسيرية". (١٣)

ويعرف قاموس كامبردج للأعمال مركز التميز **Centre of excellence** بأنه "مكان أو منظمة يعرف عنه القيام بنشاط معين بشكل جيد للغاية، ويشارك في تطورات جديدة، ويستخدم طرق جديدة للعمل". (١٤)

أما مراكز التميز البحثي فتعرف بأنها "وحدة جامعية بحثية مستقلة ترمى إلى تحقيق إنجازات بحثية نوعية وابتكارية في مجال تخصص معين، وإلى تعزيز القدرات، ودعم البرامج البحثية، والرقى بها في ذلك التخصص، والقيام بأنشطة تدعم المجالات العلمية والبحثية"، (١٥) ويتضح من هذا التعريف أنه يهتم بتعريف مراكز التميز الخاصة بالجامعات، وأنها تعمل على تعزيز القدرات البشرية، والتركيز على البرامج والأنشطة البحثية.

كما تعرف الموسوعة الحرة (ويكيبيديا) مركز التميز البحثي بأنه يشير إلى "فريق أو كيان مشترك، يدعم القيادة والممارسات الأفضل، والبحث، كما يدعم التدريب المركز على نقطة محددة، وهذه النقطة يمكن أن تكون بمثابة نواة لتكنولوجيا معينة، أو مفهوم في تخصص ما" (١٦). ويؤكد هذا التعريف على مفهوم فريق العمل أو الكيان الذي يعزز أفضل الممارسات بالقيادة والبحث، ويدعم التدريب في مجالات محددة تمثل فيما بعد نقطة انطلاق لتكنولوجيا معينة أو مفهوم محدد.

ويعرفها البحث الحالي بأنها "مراكز منظمة وفعالة تعمل على حل المشكلات التي يواجهها المجتمع، حيث تقدم أفضل الحلول العلمية والموضوعية من أجل تحقيق التقدم والرفاهية على مستوى الفرد والدولة بإشراف الجامعات والدولة معاً، وتعمل بناءً على معايير عالمية موثوقة من أجل الحصول على أفضل المخرجات بكفاءة عالية".

٢- العلوم الإنسانية: Humanities

يقصد بها تلك المجالات المعرفية التي تهتم بدراسة وفهم البعد الروحي والثقافي والاجتماعي في المعيش البشري^(١٧).

كما يقصد بها مجموعة من الأنشطة والدراسات التي تستخدم المنهج العلمي في دراسة منهجية لتصنيف الظواهر والمتغيرات التي ترتبط بها بهدف اكتشاف القوانين العلمية التي تكمن وراء مظاهر الأنشطة المختلفة التي تصدر عن الإنسان كفرد، وعن الإنسان والآخر كجماعة ومجتمع^(١٨).

ويعرف (ديلتاي) العلوم الإنسانية بأنها "جملة البحوث المتمثلة في علم النفس والسياسة والقانون والتاريخ والاقتصاد والموسيقى والدين والشعر والأدب".^(١٩)

الدراسات السابقة:

سيتم الإشارة هنا إلى بعض الدراسات والبحوث ذات الصلة بالبحث الحالي بغرض الاستفادة منها علمياً ومنهجياً من خلال النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات، مع ملاحظة أنه تم ترتيب الدراسات السابقة زمنياً من الأحدث إلى الأقدم، وفيما يلي تفصيل ذلك:

١- مراكز التميز البحثي في مجال التربية الإسلامية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن: تصور مقترح،

٢٠١٤. (٢٠)

هدفت الدراسة إلى تفعيل دور مراكز التميز البحثي في مجال التربية الإسلامية بجامعة الأميرة نورة، ومناقشة العقبات التي تواجه تطبيق التربية الإسلامية، ومعايير التميز في مراكز التميز بالجامعات من واقع الأدبيات، كما قدمت الدراسة تصور مقترح لدعم مراكز التميز البحثي في مجال التربية الإسلامية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقدمت الدراسة في نهايتها تصور مستقبلي لإنشاء مركز تميز في مجال التربية الإسلامية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وفق رؤية

إستراتيجية، تضمنت الأهداف، والمعايير الواجب مراعاتها في المركز من حيث رسالته وأهدافه وإجراءات إنشائه.

٢- إنشاء مراكز التميز البحثي في الجامعات الفلسطينية: تصور مقترح، ٢٠١٤. (٢١)

هدفت الدراسة إلى التعريف بالبحث العلمي والعقبات التي تواجهها في الجامعات الفلسطينية، والتعرف إلى المقصود بمراكز التميز البحثي، وعرض خبرات بعض الدول في إنشاء مراكز التميز البحثي في الجامعات، ثم عرض تصور مقترح لإنشاء مراكز التميز البحثي في الجامعات الفلسطينية.

ولتحقيق تلك الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته للموضوع. وانتهت الدراسة ببعض التوصيات، ومن أهمها : الحرص على زيادة الوعي الاجتماعي بأهمية مراكز التميز البحثي، توجيه مراكز التميز البحثي في الجامعات الفلسطينية إلى حل المشكلات الملحة التي يعاني منها المجتمع، الانطلاق من طور الأفكار والحلول البحثية إلى التطبيق.

٣- تصور مقترح لإنشاء مراكز التميز البحثي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ٢٠١٤. (٢٢)

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على مراكز التميز في الجامعات السعودية، وتقديم تصور عن إنشاء مراكز للتميز البحثي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما قامت الدراسة بعرض تجربة المملكة العربية السعودية في مراكز التميز البحثي من حيث (الأهداف، عوامل النجاح، الوظائف، مراحل الإنشاء)، وقدمت نموذجاً لمراكز التميز البحثي لصحة المرأة (مركز التميز وصحة المرأة بجامعة أريزونا - مركز كولمبيا البريطانية لصحة المرأة - مركز أتلانتا للتميز البحثي لصحة المرأة)، ثم قدمت عرضاً عن مراكز التميز البحثي بجامعة نورة بنت عبد الرحمن، فعرضت لنموذج مركز التميز في التعليم والتعلم، ثم قدم تصوراً مقترحاً لإنشاء مركزين للتميز البحثي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن: مركز التميز البحثي لصحة المرأة، ومركز التميز البحثي لعلاج أمراض التوحد لدى النساء والفتيات الشابات.

٤- مراكز التميز البحثي ودورها في بناء اقتصاد المعرفة - دراسة تجربة المملكة العربية السعودية، ٢٠١٤.

هدفت الدراسة إلى التعريف بمراكز التميز البحثي ومعايير وأسس إنشائها ومهامها وكيفية تمويلها، وكذلك أهم مجالاتها من خلال استعراض تجربة السعودية في هذا المجال، واقتراح بعض المجالات بما يناسب طبيعة الاقتصاد المصري.

ولتحقيق تلك الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المدعم بالأرقام والمؤشرات الاحصائية الموثقة. فقامت بتناول مقومات وأسس إنشاء مراكز التميز البحثي في التجربة السعودية، كما حاولت الاستفادة من ضوابط ومعايير إنشاء مراكز التميز البحثي في تجربة المملكة وإسقاطها على التجربة المصرية، وأخيراً قامت الدراسة باقتراح بعض المجالات المقترحة لمراكز التميز البحثي في مصر بالتطبيق على نموذج مركز التميز البحثي في الاقتصاد وإدارة الأعمال.

٥- مراكز التميز البحثي والكراسي البحثية: التجربة الكندية كنموذج رائد دولياً، ٢٠١٤. (٢٤)

هدفت ورقة العمل إلى إلقاء الضوء على أهداف مراكز التميز البحثي والكراسي البحثية، والتعرف إلى برنامج مراكز وكراسي كندا للتميز البحثي، وخاصة تجربة جامعة ساسكاتشوان في إدارة برنامج مراكز التميز و الكراسي البحثية.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقامت بعرض أهداف مراكز التميز البحثي والكراسي البحثية، ثم عرضت لبرنامج مراكز وكراسي كندا للتميز البحثي، والتي أوضحت فيه تأكيد البرنامج على استمرارية أعضاء هيئة التدريس المعينين في البرنامج وأن يكونوا على مستوى بحثي عالي ويتميزوا بالتنوع من حيث الجنس والعرق والقدرة البحثية بما يحسن عملية الإبداع.

ثم عرضت الباحثة لتجربة جامعة ساسكاتشوان في إدارة برنامج مراكز التميز والكراسي البحثية، وأوضحت بعض الدروس المستفادة منها مثل: ربط خطط عمل مراكز التميز البحثي بالتخطيط الاستراتيجي للدولة لحل مشكلات المجتمع المختلفة، والأخذ بمدخل تعددية التخصصات، إضافة إلى التعاون والشاركة، والاهتمام بالبعد الدولي.

٦- مراكز التميز الدولية المعتمدة على نواتج البحوث، ٢٠١٣. (٢٥)

أكدت الدراسة على أهمية وجود مراكز التميز البحثي ودورها في تحقيق التعاون مع المراكز الدولية المناظرة، وأوضحت مجموعة من المعوقات التي تواجه تلك المراكز ومن أهمها: قلة التعاون مع المراكز المناظرة على المستوى الدولي، إشكالية تحقيق التوازن بين

أولويات القضايا الوطنية الملحة وتطلعات المجتمع الدولي ومحاولة إيجاد الحلول التنظيمية والقانونية لذلك.

٧- مبادرة لإنشاء مراكز للتميز البحثي بجامعة أم درمان الإسلامية، ٢٠١٢. (٢٦)

قدمت الدراسة مبادرة لإنشاء مراكز للتميز البحثي بجامعة أم درمان الإسلامية التي تعتبر من الوسائل المستحدثة للتغلب على مشكلة تمويل البحث العلمي ونقص الباحثين، حيث تعرضت لتاريخ المراكز البحثية في السودان والمراحل التي مرت بها والعوائق التي تواجهها وتواجه البحث العلمي بشكل عام، كما عرضت الدراسة أيضاً تجارب الدول في التغلب على مشكلة تمويل البحث العلمي، ثم شرحت مفهوم مراكز التميز البحثي وأهميتها كوسيلة من وسائل مجابهة قضية التمويل وأهدافها وفوائدها وشروط نجاحها، كما أوردت نماذج لبعض مراكز التميز البحثي ببعض الجامعات، وعرضت مؤشرات لقياس الأداء لهذه المراكز، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واختتمت الدراسة بتقديم توصيات لإنقاذ هذه المبادرة.

٨- إنشاء مركز للتميز البحثي للتعليم العالي الجامعي: تصور مقترح، ٢٠١١. (٢٧)

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على البحث العلمي بالمؤسسة الجامعية، وفلسفة مراكز التميز البحثي ومعاييرها ودورها في تفعيل البحث العلمي داخل الجامعة، وكذلك استعراض خبرات بعض الدول الأجنبية في إنشاء مراكز التميز البحثي بالجامعات، ثم وضع تصور لمراكز التميز البحثي بالجامعات المصرية.

ولتحقيق تلك الأهداف فقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد عرضت الدراسة لمفاهيم البحث العلمي ومراكز التميز البحثي، ومعايير التميز في مراكز التميز البحثي، ثم عرضت لخبرات بعض الدول فعرض للتجربة الرائدة للمملكة العربية السعودية على مستوى الدول العربية، ثم عرضت لخبرات بعض الدول الأجنبية مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، وألمانيا، وفنلندا.

وختاماً طرحت الدراسة التصور المقترح لمركز التميز البحثي للتعليم العالي الجامعي (الهدف، معايير الإنشاء، الهيكل التنظيمي، العناصر المطلوبة).

٩- تصورات استراتيجية مقترح لإنشاء مراكز للتميز البحثي بالجامعات المصرية، ٢٠١١. (٢٨)

هدفت الدراسة إلى وضع تصور استراتيجي مقترح لإنشاء مراكز للتميز البحثي بالجامعات المصرية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب تحليل النظم.

قامت الدراسة بتوضيح مفهوم مراكز التميز البحثي والمفاهيم المرتبطة به، كما استعرضت تجارب بعض الدول والجامعات في إنشاء مراكز التميز البحثي مثل (المملكة العربية السعودية - الولايات المتحدة الأمريكية - ألمانيا - كوريا - كندا)، حيث استفادت الدراسة من ذلك في بناء نموذج لإنشاء مراكز للتميز البحثي بالجامعات المصرية.

١٠- عرض تجربة مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، ٢٠١٠. (٢٩)

قدمت الدراسة عرضاً لتجربة مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود، حيث عرضت الدراسة لنشأة المركز ورؤيته ورسالته وأهدافه، وشركاء المركز على المستويين المحلي والدولي، وأهم إنجازات المركز من حيث المشاريع البحثية والتطويرية، والفعاليات وحلقات النقاش، والبرامج والدورات التدريبية. وأهم شراكات المركز على المستويين المحلي والدولي.

١١- معايير تميز الأداء البحثي في الجامعات العربية : دراسة تحليلية، ٢٠٠٩. (٣٠)

اهتمت الدراسة بالتفكير في كيفية الإرتقاء بمنظومة البحث العلمي العربي بوضع معايير التميز لهذه المنظومة، وبحيث تصبح هذه المعايير بمثابة مرجعية تهدي المؤسسات البحثية والباحثين إلى الأداء البحثي المتميز، وذلك من خلال تحديد المقصود بمفهوم التميز البحثي في السياق المعلوماتي والمعرفي المعاصر، ورصد بعض الخبرات والمرجعيات التي توضح معايير التميز في البحث العلمي، وتحديد حاجة الجامعات ومراكز البحث في البلاد العربية إلى معايير التميز البحثي.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

وقدمت الدراسة في نهايتها إطاراً مقترحاً لمعايير التميز في البحث العلمي العربي.

١٢- فلسفة التميز في التعليم الجامعي : تجارب عالمية، ٢٠٠٨. (٣١)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على ملامح وأبعاد التميز في التعليم الجامعي، كما سعت إلى استقراء معايير التميز في التعليم الجامعي والالتزام بمعايير الاعتماد الأكاديمي، والوصول إلى الوجود الافتراضي الفاعل على شبكة الانترنت، وذلك عن طريق استقراء التجارب العالمية التي تستهدف التميز في التعليم الجامعي، ثم بناء نموذج للجامعة المصرية المتميزة في إطار التجارب والخبرات العالمية، وأخيراً اقتراح آليات لتطبيق النموذج المقترح للجامعة المتميزة.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأكدت على أنه لابد لكي نصل بالبناء المقترح للجامعة المتميزة إلى مستوى التنفيذ، فإن ذلك يتطلب توافر عدة قنوات فكرية.

١٣- مراكز التميز في التربية والتنمية المستدامة، ٢٠٠٦، (٣٢)

أكدت هذه الدراسة على تعرض مجال التعليم العالي الإنجليزي حديثاً لتغيير دال مع إنشاء (٧٤) مركز للتميز في التدريس والتعلم، وكل منها مخصص لدراسة قضية أو موضوع تربوي معين.

وأوضحت هذه الدراسة أن هذا المركز موجود بجامعة Plymouth بالمملكة المتحدة، ويعتبر ذو أهمية خاصة لعلماء الجغرافيا، كما أن تركيزه ينصب على تعزيز التربية من أجل التنمية المستدامة، ومهمته هي ترسيخ مدخل التنمية على مستوى الجامعة ككل، والسعي نحو تشجيع أفضل الممارسات على نطاق أوسع، مع التعامل مع المؤسسات الأخرى على المستوى القومي والمستوى الدولي.

١٤- مركز التميز القومي في مجال صحة المرأة بجامعة إنديانا، ٢٠٠٣، (٣٣)

هدفت الدراسة إلى وصف التغيرات التي أحدثها وجود المركز بداخل كلية الطب التابعة لجامعة إنديانا، فتم استعراض تكوين مركز التميز ورسالته ووظيفته، وبعض منجزاته. وقد تبين من خلال رسائل المركز التي تستهدف الرعاية الإكلينيكية، البحث، التعليم، خدمة المجتمع، تنمية القيادة، أن المركز قام بتغيير نمط الرعاية المقدمة للنساء بواسطة النساء في هذه المؤسسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن مركز التميز بجامعة إنديانا كان مسئولاً عن التغيرات الرئيسية في المفاهيم المتعلقة بصحة المرأة من المنظور الإكلينيكي، البحث التربوي، والقيادي في كلية الطب. حيث تم مواجهة التحديات وتوفير التمويل اللازم لهذا المركز.

١٥- مركز التميز الأكاديمي: التعاون بين الجامعة والمدارس الحكومية، ١٩٨٦، (٢٤)

تناولت هذه الدراسة مركز التميز الأكاديمي بالشرح والتحليل، حيث أشارت إلى أنه تم إنشاء هذا المركز بولاية أركنساس عام ١٩٨٤ من أجل تحسين العملية التربوية، وذلك من خلال الاتصال بين المدارس الحكومية بالولاية ومشاركة مصادر الكلية.

كما أكدت على أن هذا المركز يشتمل على أعضاء هيئة تدريس يقومون بمساعدة الإداريين في المدارس في حل المشكلات التي تواجههم وتقديم المشورة من خلال الاتصال

بين المدارس والكلية. كما عمل المركز لمدة عامين قدم فيهم المشورة لمدارس (١٥) إدارة تعليمية بالولاية، كما ساهم في الأنشطة من خلال الدعم المقدم من الكلية، والذي اشتمل على الكتب والمؤلفات والاتصال الجماهيري.

تعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة مرتبطة بموضوع البحث الحالي يمكن ذكر المعطيات التالية:

١- ندرة الدراسات المهمة بمراكز التميز البحثي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، وذلك لحداثة الموضوع في الجامعات العربية.

٢- دعم واهتمام المملكة العربية السعودية بمراكز التميز البحثي شأنها في ذلك شأن الدول المتقدمة واعتبارها نقطة ارتكاز لاتخاذ القرارات المهمة ومعالجة القضايا الهامة.

٣- تناولت بعض الدراسات السابقة مفهوم التميز بصفة عامة، والتميز في الأداء البحثي بصفة خاصة، كما تناول بعضها مراكز التميز البحثي سواء كانت قائمة بالجامعات أو قائمة بشكل منفصل عنها.

٤- تناولت بعض الدراسات السابقة مراكز التميز البحثي القائمة بالجامعات، مثل دراسة نوف بنت محمد الدوسري (مراكز التميز البحثي في مجال التربية الإسلامية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن: تصور مقترح ، ٢٠١٤)؛ ودراسة عبد الله عطيه أبو شاويش (إنشاء مراكز التميز البحثي في الجامعات الفلسطينية: تصور مقترح، ٢٠١٤)؛ ودراسة عبد الرؤوف أحمد عباس البدوي (مبادرة لإنشاء مراكز للتميز البحثي بجامعة أم درمان الإسلامية، ٢٠١٢)؛ ودراسة عاصم عبد القادر نصر توني (إنشاء مركز للتميز البحثي للتعليم العالي الجامعي: تصور مقترح، ٢٠١١)؛ ودراسة صلاح الدين محمد حسيني (تصور استراتيجي مقترح لإنشاء مراكز للتميز البحثي بالجامعات المصرية، ٢٠١١)؛ ودراسة Alan Dyer, David Selby, and Brian Chalkley (مراكز التميز في التربية والتنمية المستدامة، ٢٠٠٦)؛ ودراسة Rose S. Fife (مركز التميز القومي في مجال صحة المرأة بجامعة إنديانا، ٢٠٠٣).

٥- تناولت إحدى الدراسات دور مراكز التميز البحثي في بناء اقتصاد المعرفة، ويمثلها دراسة جابر محمد عبد الجواد (مراكز التميز البحثي ودورها في بناء اقتصاد المعرفة -

دراسة تجربة المملكة العربية السعودية، (٢٠١٤)، كما اهتمت إحدى الدراسات السابقة بدراسة مفهوم وفلسفة التميز في التعليم الجامعي بصفة عامة، ويمثلها دراسة سمير عبد الحميد قطب (فلسفة التميز في التعليم الجامعي: تجارب عالمية، ٢٠٠٨)، كما اهتمت إحدى الدراسات السابقة بدراسة معايير تميز الأداء البحثي للجامعات، ويمثلها دراسة عبد الناصر عبد الرحيم فخرو (معايير تميز الأداء البحثي في الجامعات العربية : دراسة تحليلية، ٢٠٠٩).

٦- ركزت معظم الدراسات السابقة في تناولها لمراكز التميز البحثي على تسليط الضوء على مراكز بعينها للتميز البحثي مثل دراسة فهد سليمان الشايع (عرض تجربة مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، ٢٠١٠)؛ ودراسة Alan Dyer, David Selby, and Brian Chalkley (مراكز التميز في التربية والتنمية المستدامة، ٢٠٠٦)؛ ودراسة Rose S. Fife (مركز التميز القومي في مجال صحة المرأة بجامعة إنديانا، ٢٠٠٣)؛ ودراسة Joel Hundly, and Robert L. Kennedy (مركز التميز الأكاديمي: التعاون بين الجامعة والمدارس الحكومية، ١٩٨٦).

٧- استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي.

٨- يتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تناول مفاهيم التميز ومراكز التميز البحثي بالجامعات بصفة عامة، من حيث أهدافها ووظائفها ومواصفاتها ومؤشرات نجاحها، كما يتشابه مع بعض الدراسات السابقة في المنهجية المستخدمة.

٩- يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تناوله لمراكز التميز البحثي في مجال العلوم الإنسانية، وفي محاولته تقديم تصور مقترح لإنشاء مراكز للتميز البحثي في العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الملك سعود.

١٠- يستفيد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري من خلال التعرف على مفهوم مراكز التميز البحثي، وأهدافها، ووظائفها، ومؤشرات نجاحها، ومفهوم العلوم الإنسانية، وأهميتها، وأهم التحديات التي تواجهها، بالإضافة إلى الاستفادة منها في وضع تصور مقترح لإنشاء مركز للتميز البحثي في العلوم الإنسانية بجامعة الملك سعود.

خطوات البحث:

انتظم البحث وفقاً للخطوات التالية:

- ١- تحديد الإطار العام للبحث متضمناً : مقدمة البحث، ومشكلة البحث وتساؤلاته، وأهداف البحث، وأهميته، وحدود البحث، ومنهج البحث، ومصطلحات البحث، والدراسات السابقة، وخطوات البحث.
- ٢- وضع إطار نظري حول الأسس الفكرية لمراكز التميز البحثي بالجامعات المعاصرة، وطبيعة العلوم الإنسانية من حيث المفهوم، والأهمية، والواقع والتحديات.
- ٣- رصد بعض نماذج مراكز التميز البحثي في بعض الدول العربية والأجنبية.
- ٤- عرض لطبيعة مراكز التميز البحثي وأهميتها ووظائفها في جامعة الملك سعود.
- ٥- طرح ملامح التصور المقترح لإنشاء مركز للتميز البحثي في العلوم الإنسانية بجامعة الملك سعود.

القسم الثاني: الإطار النظري للبحث

يتناول الإطار النظري الوقوف على متغيري الدراسة، وهما مراكز التميز البحثي والعلوم الإنسانية، حيث يتناول الأسس الفكرية لمراكز التميز البحثي في الجامعات المعاصرة، وطبيعة العلوم الإنسانية من حيث المفهوم، والأهمية، والواقع والتحديات.

المحور الأول: مراكز التميز البحثي:

تمثل مراكز التميز البحثي ظاهرة إيجابية في المجتمع المعرفي، كما تعتبر داعماً رئيساً ورافداً قوياً لتطوير وتقديم الحركة العلمية والنهوض بالجوانب المعرفية، وعلى ذلك فهي يعتمد عليها بشكل رئيس في خدمة الكثير من المشروعات العلمية، ومعالجة الكثير من القضايا الاقتصادية والاجتماعية، وتقديم الحلول لكثير من المشكلات في تلك الجوانب وغيرها وفق رؤية بحثية علمية دقيقة.

أولاً: مفهوم مراكز التميز البحثي: Centers of Excellence

لقد ظهر مفهوم التميز في التعليم بصفة عامة في أدبيات الإصلاح التعليمي، وهو مفهوم يشير بوجه عام إلى المستويات العليا من التعليم وجودة الأداء للعملية التعليمية^(٣٥). أما مفهوم مراكز التميز فقد تم تداوله على نطاق واسع حتى أنه أصبح متداولاً بكثرة على لسان العديد من صناع السياسات والباحثين والساسة والوكالات المانحة والمجتمع

الدولى عموماً. وأصبح المفهوم يستخدم مؤخراً أو على الأقل يشار إليه فى إطار عمليات دولية مثل خطة التنفيذ لقمة ٢٠٠٢ العالمية حول التنمية المستدامة وتقرير لجنة إفريقيا لعام ٢٠٠٥ "مصالحنا المشتركة". ومع ذلك لم يتم بحث معناه المحدد، فيتم تفسير المفهوم بصورة مختلفة من قبل مختلف الأشخاص والمؤسسات. (٣٦) حيث تم تعريف مراكز التميز على أنها: "نمط من أنماط الوحدات البحثية التابعة للجامعات يقوم على أساس تحقيق التميز فى مخرجات البحث العلمى، من أجل تحقيق مكانة رفيعة للجامعات، وذلك عن طريق الجمع بين العديد من التخصصات البينية Interdisciplinary، لذا تقدم نتائج بحثية قادرة على الارتقاء بالجامعات عن طريق تحقيق تنمية تكنولوجية عالية من التقدم" (٣٧). يتضح من التعريف السابق أنه فى توضيحه لمفهوم مراكز التميز البحثي يركز على الوحدات البحثية التابعة للجامعة التي تهتم بتحقيق التميز لمخرجات البحث العلمى للجامعات، وتحقيق تنمية تكنولوجية متقدمة، ومن ثم النهوض بمكانتها بين بقية الجامعات، مستغلة فى ذلك الجمع بين العديد من التخصصات المعرفية البينية.

ويعرف (روجرز) Rogers مراكز التميز البحثي Centers of Excellence على أنها: "نظام يشتمل على أهداف عامة وشائعة للبنية الاجتماعية لمعالجة الأساليب الروتينية المتبعة فى البحث العلمى على مدى واسع وتقدم ثابت للعلاقات البشرية" (٣٨). ويؤكد هذا التعريف على دور مراكز التميز البحثي فى التغلب على الأنماط والأساليب الروتينية الشائعة فى البحث العلمى، ومن ثم تحقيق التقدم والرفاهية للفرد والدولة.

كما عرف برنامج البيئة التابع الأمم المتحدة مراكز التميز البحثي بأنها "مراكز مادية أو افتراضية تركز على موضوعات محددة. وهى تعمل على تركيز القدرات البشرية والمصادر المادية المتوفرة لتسهيل التعاون بين التخصصات والمنظمات المختلفة فى البرامج والمشروعات ذات التأثير المباشر على الاحتياجات والآمال الإنسانية على المدى الطويل" (٣٩). يتفق هذا التعريف مع التعريف الأول فى أن مراكز التميز البحثي هى كيانات مادية تهتم بموضوعات بحثية محددة، وتعمل على دعم وتطوير الموارد البشرية والمادية، وتعزيز التعاون بين التخصصات المعرفية المختلفة فى البرامج والمشروعات البحثية بهدف خدمة البشرية وحل مشكلاتها وتحقيق تطلعاتها وتلبية احتياجاتها.

ويعرفها البحث الحالي بأنها "مراكز منظمة وفعالة تعمل على حل المشكلات التي يواجهها المجتمع، حيث تقدم أفضل الحلول العلمية والموضوعية من أجل تحقيق التقدم والرفاهية على مستوى الفرد والدولة بإشراف الجامعات والدولة معاً، وتعمل بناءً على معايير عالمية موثوقة من أجل الحصول على أفضل المخرجات بكفاءة عالية".

ثانياً: أهداف مراكز التميز البحثي:

تعتبر مراكز التميز البحثي مراكز علمية مهمتها الرئيسة البحث والدراسة، وتهتم في المقام الأول بخدمة جانب من جوانب العلم والمعرفة، وتهدف مراكز التميز البحثي في الجامعات إلى تحقيق أهداف متعددة يأتي من أبرزها ما يلي^(٤٠):

- القيام بأنشطة علمية وبحثية وتدريبية محددة ومركزة في مجالات ذات أهمية وطنية وبعد استراتيجي.
 - توجيه بعض البرامج الأكاديمية والبحثية في الجامعات، واستقطاب الكفاءات العلمية المتخصصة لتنشيط البرامج البحثية في الجامعة.
 - توفير البيئة الملائمة للبحث والتطوير في مختلف مجالات العلم والمعرفة.
 - الاستفادة من أصحاب الخبرات العلمية وتسخير خبراتهم لتطوير الرصيد المعرفي والبحثي سواءً أكان ذلك على مستوى الجامعة بصفة خاصة أو مستوى المجتمع بعامه.
 - تحقيق التكامل والترابط بين الباحثين والخبراء في الجامعات والقطاع الخاص.
 - العمل على دعم وتشجيع وتطوير أبحاث الدراسات العليا في بعض المجالات التخصصية التي تدرج تحت اهتمامات المركز البحثي.
 - ربط مخرجات البحث العلمي باحتياجات المجتمع، في سبيل تحقيق التنمية المستدامة.
- يتضح مما سبق، أن أهداف مراكز التميز البحثي تؤكد على توفير البيئة المناسبة للبحث العلمي في مجالات العلم والمعرفة المختلفة، والاهتمام بالأنشطة العلمية والبحثية الوطنية وتوجيهها بما يخدم مصالح المجتمع ويحقق أهدافه الاستراتيجية، بالإضافة إلى تحقيق الاستفادة القصوى من العلماء والباحثين أصحاب الخبرات العلمية وتحقيق التكامل والترابط بينهم، والعمل على ربط مخرجات البحث العلمي باحتياجات المجتمع وتعزيز التنمية المستدامة.

ثالثاً: وظائف مراكز التميز البحثي وفوائدها:

من أهم وظائف مراكز التميز البحثي ما يأتي:

- بناء قاعدة علمية وبحثية متميزة تمثل نواة مركز متخصص على مستوى متقدم.
- توظيف الأبحاث العلمية إلى عمل أفضل الممارسات في مجال التخصص.
- التنسيق والتدريب والتأهيل لقوى عاملة متخصصة ومنافسة.
- تسهيل التوافق والاتصال بين التجربة الأكاديمية والعلمية. (٤١)
- الدعم: **Support:** للتدريس في التعليم العام والجامعة، حيث تقدم هذه المراكز الدعم العلمي والفني في مجال عملها، ويكون ذلك من خلال توفير الخدمات البحثية أو توفير الخبراء. ٦٨ / ٦٩
- التوجيه والإرشاد: **Guidance:** وذلك من خلال توفير المعايير والمنهج والأدوات والمعرفة في المجال المعنى للجهات الراغبة.
- التعلم المشترك: **Shared Learning** ، وذلك من خلال توفير التدريب المتخصص وتقييم المهارات وبناء فرق العمل المشتركة في التعليم البحثي.
- الترشيح والضبط: من خلال الاستفادة القصوى من الموارد القليلة المتاحة (مالية، بشرية... إلخ)، في كل الاستخدامات البحثية الممكنة، بحيث تضمن إنفاق المال في الأبحاث ذات القيمة العالية للجامعة والوطن من خلال التواصل والتعاون مع المؤسسات المحتاجة لهذه الأبحاث. (٤٢)

وهكذا يمكن القول، أنه في إطار تحقيق مراكز التميز البحث لأهدافها، تقوم تلك المراكز بمجموعة من الوظائف وتحقق عدداً من الفوائد أهمها: بناء قواعد البيانات العلمية والبحثية المتميزة، واستخلاص أفضل الممارسات في مجال علمي أو معرفي محدد، بالإضافة إلى تأهيل وتدريب الموارد البشرية المتخصصة من خلال توفير التدريب المتخصص وتقييم المهارات وبناء فرق العمل المشتركة في التعليم البحثي، وتعزيز الاتصال والتكامل بين النواحي النظرية والتطبيقية، وتقديم الدعم العلمي والفني في مجال عملها للمؤسسات التعليمية، ويكون ذلك من خلال توفير الخدمات البحثية أو توفير الخبراء، كذلك تقوم مراكز التميز البحثي بتوفير المعايير والمنهج والأدوات والمعرفة في المجال البحثي للجهات الراغبة، كما تعمل على تحقيق الاستفادة القصوى من الموارد المادية والبشرية القليلة المتاحة.

رابعاً: معايير إنشاء مراكز التميز البحثي ومواصفاتها:

ينبغي عند التفكير في إنشاء مراكز للتميز البحثي، أن يتوافر بها المعايير التالية: (٤٣)

- ١- إتباع المنهجية العلمية الرصينة.
- ٢- الحرص على جودة العمل.
- ٣- العمل بروح الفريق، وبطريقة منظومية.
- ٤- المركز يجب أن يبنى على نقاط القوة الحالية للكلية.
- ٥- أن يكون المركز تعاوني، ويجب أن يكون بمثابة آلية لقيام بحث متعدد التخصصات للباحثين.
- ٦- يجب أن يُضم هذا المركز في قسم أكاديمي وربطه ببرنامج أكاديمي لتوفير البحوث والخدمات، والتعلم التجريبي، والفرص المتاحة لأعضاء هيئة التدريس الطلاب.
- ٧- القدرة على اجتذاب الدعم الخارجي.
- ٨- خدمة قضايا التنمية الوطنية، والارتباط بالمجتمع المحيط به.

وفي نفس السياق، تتضح مواصفات مراكز التميز البحثي من أمثلة المراكز القائمة حول العالم، والتي تختلف حسب مجال التميز في طبيعة عمل المركز. وبمجرد صياغة رسالة المركز يلزم وضع الغايات والاستراتيجيات لضمان نجاح رسالته وحسن أدائه لدوره. وعادة ما يتم تحديد مجموعة من الأهداف قصيرة المدى والأهداف بعيدة المدى. وعلى الغايات والأهداف أن تتلاءم مع رسالة المركز ويجب التعبير عنها بجلاء وإخطار المعنيين من باحثين ومسؤولين بها. وعموماً فإنه ينبغي عند التفكير في إنشاء مركز للتميز بحث المعالم الرئيسية التالية: (٤٤)

- ١- الهوية المؤسسية: منظمة رسمية أو غير رسمية قابلة للتحديد لديها قيم وأنماط وقواعد محددة.
- ٢- توفر القدرة على تعزيز ودعم عدد كبير من العلماء والمهندسين والفنيين والمبتكرين في مجال معين من المعروفين على المستويين الدولي والإقليمي.
- ٣- هيكل إدارة قابل للتجديد تتوفر فيه آليات واضحة وتدرج وظيفي في صنع القرارات.
- ٤- أدوار واضحة للإسهام في التنمية البشرية من خلال زيادة المعرفة بالعلوم على نحو شامل أو إنتاج منتجات محددة في إطار النظام الاقتصادي الوطني أو الدولي.

٥- قدر معقول من الاستقرار في الظروف التشغيلية وفي التمويل خلال فترة زمنية محددة.

٦- نشاط تنظيمي واضح من حيث القدرة على التكيف والتأثير على البيئة الخارجية أو قدرة واضحة للمنظمة على التجديد أو النمو حتى في ظل ظروف خارجية غير مواتية.

٧- وضوح مؤسسي يحكم عليه بقدرات المنظمة على التواصل في إطار الشبكات أي بالقدرة على إقامة وتعزيز الشراكات المنتجة مع المؤسسات الأخرى.

٨- توافق مهام وبرامج ونتائج المؤسسة أو الشبكة مع أهداف التنمية المستدامة التي يحددها كل بلد والمجتمع الدولي.

يتضح مما سبق، أن هناك عددا من المعايير يجب اتباعها عند إنشاء مراكز للتميز البحثي أهمها: أن يسعى المركز إلى خدمة قضايا التنمية الوطنية والارتباط بالمجتمع المحيط به، كما يجب أن يحرص المركز على جودة العمل، وإتباع المنهجية العلمية الرصينة، والعمل بروح الفريق، وبطريقة منظومية، وأن يتم يتبنى هذا المركز من قبل قسم أكاديمي يربطه ببرنامج أكاديمي لتوفير البحوث، هذا بالإضافة إلى قدرة المركز على توفير الدعم المادي والمعنوي الخارجي له من مؤسسات المجتمع.

وفي ذات السياق، يجب أن يكون لمركز التميز البحثي الهوية المؤسسية الخاصة به، والتي تختلف حسب مجال التميز في طبيعة عمل المركز. حيث يجب صياغة رسالة محددة للمركز، ومن ثم وضع الغايات والاستراتيجيات لضمان نجاح رسالته، كما يجب أن يتوفر للمركز القدرة على دعم وتعزيز عدد كبير من العلماء والفنيين وغيرهم من المعروفين على المستويين الإقليمي والدولي في مجال معين، وأن يتوفر للمركز هيكل إداري وأدوار واضحة وقدر معقول من الاستقرار فيما يتعلق بآليات العمل والتمويل، بالإضافة إلى أن يكون للمركز نشاط واضح في التأثير على البيئة الخارجية، وقدرته على التجديد والنمو في ظل الظروف الخارجية غير المواتية، وأخيرا تكامل وتوافق برامج المركز ونائجه مع أهداف التنمية المستدامة للمجتمعين المحلي والدولي معا.

خامساً: شروط نجاح مراكز التميز البحثي:

لضمان نجاح مراكز التميز وتحقيق أهدافها المشار إليها آنفاً، فإن هناك العديد من الشروط الواجب توافرها حتى تؤتي ثمارها، منها: (٤٥)

١- توافر موارد بشرية على درجة عالية من الكفاءة وإدارة حكيمة للمركز ومجموعة متميزة من الباحثين القادرة على العطاء البحثي النوعي.

٢- التأكد من فعالية الإجراءات ووضوح المسؤولية عن طريق تكوين لجنة إدارية صغيرة (من الجامعة مثلاً)، مؤلفة من أعضاء من مجموعة من العلماء وأعضاء هيئة التدريس المتقدمين باقتراح تكوين المركز وأعضاء يمثلون الجامعات الأخرى وممثلون للمؤسسات والمنظمات المشاركة في تطوير التعليم العالي الوطنية والعالمية. ولجنة الإدارة مسئولة عن التأكد من الالتزام بأرقى المعايير العلمية العالمية التنافسية في المركز. وهي مسئولة عن اتجاهات المركز وخطته الاستراتيجية.

٣- بالنسبة لمركز التميز في الجامعة تقوم لجنة الإدارة بتعيين عضو هيئة التدريس متميز في مجال المركز ليتولى الإشراف والإدارة على المركز.

٤- عند وضع مواصفات مركز التميز يلزم تحديد العناصر والأجهزة والمصادر التعليمية المطلوب تأمينها أو دعمها.

وهكذا يمكن القول، أن نجاح مركز التميز البحثي يتطلب تحديد الموارد المادية من عناصر وأجهزة ومصادر تعليمية مطلوبة، وكذلك توافر الموارد البشرية المؤهلة والمدرّبة ذات الكفاءة العالية من الباحثين أو القائمين على إدارته، بالإضافة إلى فعالية الإجراءات ووضوح المهام والمسؤوليات من خلال تشكيل لجنة إدارية صغيرة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وجامعات أخرى وممثلين للمنظمات المشاركة في تطوير التعليم العالي تتمثل مهمتها في التأكد من الالتزام بأعلى المعايير العلمية العالمية، وتحديد توجهات المركز وخطته الاستراتيجية.

المحور الثاني: العلوم الإنسانية:

يمثل التعليم العالي - الجامعي خاصة - قمة المنظومة التعليمية ونهاية المطاف التعليمي النظامي بالنسبة للطلاب والدارسين، كما يشكل حجر الزاوية للعملية التنموية في المجتمع والمؤشر الرئيسي لتقدم الشعوب وازدهارها. وما فتئت أهميته تزداد وبخاصة في

العقود الأخيرة من القرن العشرين - في الدول المتقدمة - حتى أصبحت مؤسسات التعليم العالي - خاصة الجامعات - مركز صناعة القرار الثقافي وموطن رسم التوجهات الاستراتيجية، وأصبحت النخب الجامعية تعتبر من القيادات الفاعلة والمؤثرة في المجتمع. والجامعة من جانب آخر، تضطلع بمهمة أساسية، وهي إجراء الدراسات والبحوث التي تساهم بها في تقدم العلم وازدياد المعرفة الإنسانية، وهذه البحوث يجب أن تشمل جميع نواحي المعرفة، سواء علوم العقل والثقافة (العلوم الإنسانية) أو علوم المادة واستغلالها العملي في قضاء مصالح المجتمع (العلوم الطبيعية)، ويدون هذه البحوث لا يكتمل للجامعة دورها، وعلى ذلك تساهم مراكز التميز البحثي في نشر البحوث المعرفية، وتمويل المشروعات العلمية (الجماعية) وتخرج الأفكار للضوء عن طريق هذه المراكز البحثية.

أولاً: مفهوم العلوم الإنسانية:

تعرف العلوم الإنسانية بأنها " مجموعة الدراسات التي تستخدم المنهج العلمي في دراسة مظاهر النشاط المختلفة التي تصدر عن الإنسان، فرداً أو جماعة أو مجتمعاً، وهي تضم مجموعة فروع علم الاجتماع، والأنثروبولوجيا، وفروع علم النفس، والاقتصاد، وبعض فروع دراسة اللغة والتاريخ المقارن " (٤٦).

كما عرفها سمير حسن بأنها " تلك المجالات المعرفية التي تهتم بدراسة وفهم البعد الروحي والثقافي والاجتماعي في المعيش البشري " (٤٧).

وقد بين زروخي الدراجي أن العلوم الإنسانية والاجتماعية هي " تلك العلوم التي تهتم بدراسة الإنسان من حيث هو كائن عاطفي يتأثر بالآخرين ويؤثر فيهم " (٤٨).

يتضح مما سبق، أن العلوم الإنسانية والاجتماعية هي تلك المجالات المعرفية التي تهتم بدراسة الإنسان وفهم البعد الروحي والثقافي والاجتماعي للحياة البشرية، وتستخدم في ذلك المنهج العلمي لدراسة جوانب النشاط المختلفة التي تصدر عن الإنسان، سواء بشكل فردي أو جماعي، وهي تضم علم الاجتماع وفروع علم النفس، والأنثروبولوجيا، والتاريخ، واللغة وغيرها.

ثانياً: أهمية العلوم الإنسانية:

إن المنظومة الثقافية المكونة من الدين والآداب والفنون والفلسفة والعلوم الإنسانية التي تكون رؤية العالم في حضارة من الحضارات أو ثقافة من الثقافات هي البيئة الروحية

للتطورات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية المادية. هي الإطار وهي الحاضن الثقافي الضروري الذي لا يمكن أن يحصل تقدم حقيقي لا علمي ولا تكنولوجي إبداعي بدونه، فالثقافة تتعهد بناء الإنسان وروحه وهويته ونمط تفكيره وتكون استعداداته للتفتح العقلي والإبداع (٤٩).

وتؤدي العلوم الاجتماعية والإنسانية دوراً جوهرياً في بناء الإنسان فكرياً وثقافياً واجتماعياً ونفسياً، حيث تساعد على فهم المجتمع وخصائصه وقضاياها، ورصد ظواهره الجديدة، وتحليل المشكلات التي يعاني منها، والصعوبات التي يواجهها، كما تعين على إيجاد الحلول الناجعة لها.

ثالثاً: العلوم الإنسانية (الواقع والتحديات):

يشهد العالم نهضة علمية وتعليمية هائلة، وذلك في شتى المجالات، ومنها مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية. إلا أنه على الرغم من أهمية العلوم الإنسانية -والتي سبق توضيحها - فإنها للأسف تعاني الغربة في مجتمعاتنا، ولا أدل على ذلك من مقت المجتمع للشباب الذي يذهب لكليات أو أقسام العلوم الإنسانية، وكثير من الناس لا يعرفون أنه لولا العلوم الإنسانية ما استطاعت العلوم التطبيقية التقدم، لأننا نفكر باللغة، ونتعامل بها، ولا يبدع الإنسان إلا في ظروف اجتماعية مهيئة للإبداع، ولا يستطيع أن يتقدم إلا من خلال معرفته بالتاريخ لينطلق من نقطة النهاية.

وقد أكدت إحدى الدراسات أن العلوم الإنسانية والاجتماعية تعاني من قلة الاهتمام البحثي، حيث أوضحت أن الجامعات السعودية قد خطت خطوات ملموسة في مجال البحث العلمي، فقد ارتفع عدد البحوث في المملكة حسب تصنيف الدوريات المحكمة (اي. اس. اي) ليصل الى (٣٠٤٧) بحثاً في سنة ١٤٣١هـ بنسبة نمو كلية وصلت الى (٧٣،٣ %). وتركزت البحوث في أربعة مجالات رئيسية: الطب السريري والهندسة والكيمياء والفيزياء بإجمالي نسب ٦٩،٣ % بينما جاءت العلوم الإنسانية والاجتماعية بإجمالي نسب ١،٨ % من المجموع الكلي (العلوم الاجتماعية عامة بنسبة ١،١ %، الاقتصاد والأعمال بنسبة ٠،٤ %، الطب النفسي وعلم النفس ٠،٣ %) (٥٠).

إن الواقع الثقافي الذي تعمل فيه الجامعات يعاني من عدة مشكلات تقلل من فاعلية الجامعة كمؤسسة لإنتاج ونقل المعرفة العلمية، حيث تشير مؤشرات الواقع إلى إن مجتمعنا

العربي - كغيره من المجتمعات الإنسانية المعاصرة - يواجه مشكلات اجتماعية، وقضايا إنسانية، والتي تؤثر بشكل كبير في حركة رقي المجتمع وتقدم عجلة الازدهار فيه، ولقد ألفت النتائج السلبية لهذه المشكلات والقضايا بظلالها على كثير من فئات المجتمع العربي. ومن هنا برزت الحاجة إلى إنشاء مراكز للبحوث تهتم بالمجالات الإنسانية والاجتماعية، تحت مسمى " مراكز التميز البحثي في العلوم الإنسانية والاجتماعية " .

القسم الثالث: نماذج مراكز التميز البحثي بالجامعات في بعض الدول العربية

والأجنبية

يتناول هذا القسم خبرات بعض الدول أو الجامعات العربية والأجنبية في إنشاء مراكز التميز البحثي، وذلك على النحو التالي:

أولاً: نماذج من مراكز التميز البحثي بجمهورية مصر العربية:

١ - مركز الاستدامة ودراسات المستقبل بالجامعة البريطانية في مصر^(٥١):

تم إنشاء المركز كبيت خبرة لدراسات الاستدامة والمستقبل ووفقاً لمبدأ " ليس مهماً ماذا سيكون المستقبل ولكن كيف نفكر في المستقبل " ، حيث يعمل المركز كمركز للبحوث والتطوير (Research & Development) على مستوى الجامعة بكل التخصصات في الكليات الأربع التي تضمها الجامعة.

ويتمثل الهدف من المركز فيما يلي:

- تطوير وتبني الأفكار والحلول والمناقشات الإبداعية لقضايا الاستدامة ودراسات المستقبل، وأن يمثل المركز آلية لتحقيق الرؤية المستقبلية المستدامة لمصر.
- توظيف الدراسات ومنهجية البحث العلمي في تقديم الدعم الفكري وفتح آفاق المستقبل المستدام من خلال العملية التعليمية بالجامعة البريطانية في مصر (وجامعات مصر الأخرى)، وذلك بإرساء فكر الاستدامة في المناهج والمحتوى العلمي والتطبيقي، وفي الحياة العملية في اليوم الدراسي والأنشطة بين الطلاب والأساتذة والعاملين على جميع المستويات.

أما رؤية المركز فهي:

"تقديم فكر مختلف يتفاعل مع المتغيرات العالمية والمحلية، والتي تشمل: التغير المناخي، النمو العمراني المتزايد، نقص المياه، الطاقات المتجددة، التنوع الحيوي،

حماية البيئة الطبيعية، التحولات الاجتماعية، التغير السلوكي، التنمية الدولية، ممارسات الأعمال والاقتصاد".

ويتألف المركز من ثلاث وحدات تتكامل فيما بينها لتحقيق أهداف المركز المرحلية، على أن يصبح المركز بيت خبرة لكافة مشروعات الاستدامة ودراسات المستقبل خلال ٥ سنوات، وتشمل:

- وحدة بنك الأفكار والإبداع والابتكار.
- وحدة الدراسات والبحوث (دراسات-تطوير-توثيق وتأريخ-إعلام-دعاية).
- وحدة التعاون البحثي والمشروعات التطبيقية ونظم المعلومات الجغرافية ودعم اتخاذ القرار.

وفي هذا السياق يمكن القول أن مركز الاستدامة ودراسات المستقبل بالجامعة البريطانية في مصر يمثل مركزاً للتميز البحثي في مجال دراسات الاستدامة والمستقبل من خلال تقديم فكر مختلف يتفاعل مع المتغيرات العالمية والمحلية مثل التغير المناخي، ونقص المياه، والطاقات المتجددة، والتحولات الاجتماعية، والتغير السلوكي وغيرها من المتغيرات، وذلك بهدف تبني الأفكار والحلول والمناقشات الإبداعية لقضايا الاستدامة ودراسات المستقبل وتطويرها، بحيث يمثل المركز آلية لتحقيق الرؤية المستقبلية المستدامة لمصر، بالإضافة إلى توظيف الدراسات ومنهجية البحث العلمي في تقديم الدعم الفكري وفتح آفاق المستقبل المستدام من خلال العملية التعليمية بالجامعة البريطانية في مصر وغيرها من الجامعات المصرية.

٢- المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي nceee^(٥٢):

لقد خطت مصر خطوات كبير تجاه إنشاء العديد من المراكز والمؤسسات البحثية التربوية، لحشد كافة إمكانيات البحث العلمي في مجال التربية والتعليم، ومن هذه المؤسسات البحثية: المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي، لإجراء البحوث والدراسات العلمية لتطوير نظم التقويم والامتحانات، كأحد محاور المنظومة التعليمية والتربوية، وعلى الرغم من كون المركز لا يتبع أية جامعة، ولكنه يتبع وزارة التربية والتعليم، إلا أن الباحثين فضلاً تناوله لأهمية دوره في مجال البحث العلمي، وخبرته الطويلة في هذا المجال.

وتتمثل رؤية المركز في أن يكون "مركزاً متميزاً محلياً وإقليمياً وعالمياً في مجال البحث العلمي والتربوي خاصة في القياس والتقويم لمؤسسات التعليم قبل الجامعي".

أما رسالة المركز فتتمثل في:

▪ تطوير العملية التعليمية من خلال تطوير عمليات التقويم كمدخل للإصلاح المؤسسي.

▪ إعداد كوادر أكاديمية في مجال القياس والتقويم محلياً وعربياً تواكب المستويات الإقليمية والعالمية.

▪ تحقيق شراكة فعالة مع المراكز الأخرى في العالم العربي والدولي في مجال البحث العلمي والتربوي من أجل خدمة العملية التعليمية والارتقاء بها في وطننا العربي.

▪ تقديم خدمات متميزة للدارسين والعاملين في المؤسسات التعليمية، وكذلك للعاملين في المؤسسات الإنتاجية والخدمية.

كما يسعى المركز إلى تحقيق الأهداف التالية:

▪ العمل على تحقيق رؤية ورسالة المركز.

▪ تهيئة البيئة المناسبة للبحث العلمي والتربوي في مجال القياس والتقويم.

▪ التعاون مع المؤسسات العلمية لوضع معايير الأداء والاعتماد في جميع البرامج والمجالات البحثية في المجال التربوي.

▪ تقديم الخدمات والخبرات البحثية والتربوية لمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مجال القياس وتقويم الأداء.

▪ تحقيق الجودة في القطاعات البحثية والإدارية والفنية والمهنية بالمركز.

ويضم المركز عدداً من الأقسام العلمية هي: (قسم بحوث الامتحانات - قسم تطوير

الامتحانات - قسم التدريب والامتحانات - قسم العمليات والمعلومات - قسم التقويم).

يتضح مما سبق أن المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي هو مركز للتميز

البحثي لإجراء البحوث والدراسات العلمية الخاصة بتطوير العملية التعليمية من خلال تطوير نظم التقويم والامتحانات، كمدخل للإصلاح المؤسسي، وذلك بهدف تهيئة البيئة المناسبة للبحث العلمي والتربوي في مجال القياس والتقويم، وإعداد كوادر أكاديمية في مجال القياس والتقويم محلياً وعربياً، وتقديم الخدمات والخبرات البحثية والتربوية لمؤسسات التعليم قبل

الجامعي في مجال القياس وتقويم الأداء، وتقديم خدمات متميزة للدارسين والعاملين في المؤسسات التعليمية وغيرها من المؤسسات الإنتاجية، بالإضافة إلى التعاون مع المؤسسات العلمية لوضع معايير الأداء والاعتماد في جميع البرامج والمجالات البحثية في المجال التربوي.

ثانياً: خبرات بعض الدول الأجنبية في إنشاء مراكز للتميز البحثي بالجامعات: يعتبر وجود مراكز للتميز البحثي في الجامعات في مختلف التخصصات من علامات التقدم، وتوجد نماذج كثيرة جداً، إلا أننا سوف نعرض بعض النماذج التي تقدم خدمات في المجال التربوي.

١ - مركز التميز في التدريس والتعلم بجامعة إنديانا الأمريكية^(٥٣):

Indiana University Center for Excellence in Teaching and Learning (CELT)

- تم إنشاء المركز لتشجيع ودعم المنح الدراسية للمعلمين من خلال التعاون بين مكتب الشؤون الأكاديمية والمؤسسات الجامعية، حيث بدأ العمل بهذا المركز في ربيع ٢٠٠٢.
- يركز المركز على تحسين التدريس والتعلم من خلال تقديم مجموعة من الأنشطة:
- البدء في تنمية برامج الكلية بما فيها ورش العمل والحلقات الدراسية والمؤتمرات.
 - تقديم التسهيلات لتحسين التدريس داخل حرم الجامعة.
 - إقامة علاقات تعاون مع المراكز المماثلة في جميع أنحاء البلاد.
 - مساعدة أعضاء هيئة التدريس على نحو فعال على دمج التكنولوجيا في التعليم.
 - تشجيع وتيسير مختلف أشكال التعليم والمنح الدراسية.
 - المساعدة في تطوير التعليم.
 - تتبع الموارد لدعم المنح التعليمية.

٢ - مركز التميز في تدريس العلوم والرياضيات بكلية التربية جامعة تكساس^(٥٤):

Center for Excellence in Science and Mathematics Education, The University of Texas

حصل هذا المركز على جائزة اتحاد أكثر من ٦١ مؤسسة مهتمة بالتنمية المهنية، وتضم البنية الأساسية لأكثر من ٣٣ مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي بالتعاون مع وكالة تكساس التعليمية مراكز خدمات التعليم، المناطق التعليمية، الشركاء التجاريين.

للمركز سجل تاريخي مشرف لمدة أكثر من ١٧ عام في تصميم وتنفيذ التنمية المهنية القائمة على البحث باستخدام النماذج التعليمية، والمواد. وتتمثل رسالة المركز في تقديم خدمات التنمية المهنية للمعلمين، ومساعدة المعلمين في اكتساب المهارات الأساسية وتنفيذ المعارف، تزويد المعلمين بالمعارف والمهارات اللازمة لإشراك الطلاب في تعلم العلوم والرياضيات ذات المعنى، محو الأمية التكنولوجية والرياضية. يتضح مما سبق اهتمام مراكز التميز البحثي في كل من جامعة إنديانا وجامعة تكساس بعمليتي التعليم والتعلم بالمؤسسات التعليمية على اختلاف مراحلها، وتطويرهما بإجراء البحوث والدراسات ذات الصلة بهاذين المجالين، وذلك من خلال تقديم التسهيلات لتحسين التدريس داخل حرم الجامعة، ومساعدة أعضاء هيئة التدريس على نحو فعال على دمج التكنولوجيا في التعليم، وتشجيع وتيسير مختلف أشكال التعليم والمنح الدراسية، وتقديم خدمات التنمية المهنية للمعلمين، ومساعدة المعلمين في اكتساب المهارات الأساسية وتنفيذ المعارف، ومحو الأمية التكنولوجية والرياضية، وإقامة علاقات تعاون مع المراكز المماثلة في جميع أنحاء البلاد.

٣- تجربة جامعة ساسكاتشوان الكندية في إدارة برنامج مراكز التميز والكراسي البحثية^(٥٥):

يعد برنامج مراكز وكراسي البحوث في كندا مبادرة من الحكومة الفيدرالية لتعزيز التميز البحثي في الجامعات الكندية، ومعاهد البحوث، وتعزيز دورها كمراكز عالمية في التميز البحثي في ظل اقتصاد عالمي قائم على المعرفة.

ولذا قدمت جامعة ساسكاتشوان خطتها الاستراتيجية للبحوث، وحددت بها ستة محاور للأبحاث من أجل التنمية، تتضمن التكنولوجيا الحيوية، والعلوم البيئية، والعلوم الصحية، والهوية والتنوع، وعلوم المواد، والتكنولوجيا والتغير.

واتسمت مراكز التميز البحثي الكندية بالأخذ بمدخل تعدد التخصصات، إضافة إلى التعاون والشراكة، والاهتمام بالبعد الدولي، وهذه التوجهات الاستراتيجية الثلاثة هي العناصر الرئيسة لما يمكن أن يسمى بالنموذج الجديد للبحث العلمي. ويتمثل الهدف من البرنامج فيما يلي:

- تعزيز التميز البحثي وزيادة القدرات البحثية في كندا من خلال جذب واستبقاء مجموعة من الباحثين الممتازين في الجامعات الكندية.
- تعزيز تدريب أعضاء هيئة التدريس المؤهلين تأهيلاً عالياً من خلال البحوث.
- تحسين قدرة الجامعات لتوليد وتطبيق المعرفة الجديدة.
- ضمان الاستخدام الفعال لموارد البحوث من خلال التخطيط الاستراتيجي المؤسسي والتعاون مع المؤسسات والقطاعات حسب الحاجة.

يتضح مما سبق اهتمام جامعة ساسكاتشوان الكندية بمراكز التميز والكراسي البحثية، والتي تميزت بأخذها بمدخل تعدد التخصصات، وكذلك التعاون والشاركة، والاهتمام بالبعد الدولي، بالإضافة إلى الدور الداعم من قبل الحكومة الفيدرالية، حيث نشأ برنامج مراكز وكراسي البحوث في كندا بوصفه مبادرة من الحكومة الفيدرالية لتعزيز التميز البحثي في الجامعات الكندية، ومعاهد البحوث، وتعزيز دورها كمراكز عالمية في التميز البحثي؛ ولذا تمثل الهدف الرئيس من هذا البرنامج في تعزيز التميز البحثي وزيادة القدرات البحثية في كندا من خلال جذب واستبقاء مجموعة من الباحثين الممتازين في الجامعات الكندية، وتحسين قدرة الجامعات الكندية لتوليد وتطبيق المعرفة الجديدة، وضمان الاستخدام الفعال لموارد البحوث من خلال التخطيط الاستراتيجي المؤسسي والتعاون مع الهيئات والمؤسسات المختلفة.

في ضوء العرض السابق لبعض الخبرات العربية والأجنبية الخاصة بمراكز التميز البحثي يمكن استخلاص ما يلي:

١- تنوع المجالات البحثية التي تخدمها مراكز التميز البحثي ما بين العلوم الطبيعية والعلوم التربوية لتشمل تطوير والامتحانات والتقويم التربوي، ودراسات المستقبل والاستدامة، وتطوير التعليم والتعلم بصفة عامة، أو تطوير تدريس العلوم والرياضيات، والتكنولوجيا الحيوية، والعلوم البيئية، والعلوم الصحية، والهوية والتنوع، وعلوم المواد، والتكنولوجيا والتغيير.

٢- تأكيد هذه المراكز للتميز البحثي في رؤيتها ورسالتها على التميز والريادة على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال البحث العلمي من خلال توظيف الدراسات ومنهجية البحث العلمي في تقديم الدعم الفكري وفتح آفاق المستقبل أم

المجتمعين المحلي والدولي، وإعداد كوادر أكاديمية في مجال البحث العلمي بفروعه المختلفة محلياً وإقليمياً ودولياً تواكب المستويات الإقليمية والعالمية، وتحقيق شراكة فعالة مع المراكز الأخرى في العالم في مجال البحث العلمي، وتقديم خدمات التنمية المهنية المتميزة للدارسين والعاملين في المؤسسات سواء التعليمية أو غيرها من المؤسسات الصناعية والإنتاجية والخدمية، ومساعدتهم في اكتساب المهارات الأساسية.

٣- حرص مراكز التميز البحثي على تحقيق عدد من الأهداف أهمها:

- تهيئة البيئة المناسبة للبحث العلمي بفروعه ومجالاته المختلفة.
- تعزيز التميز البحثي وزيادة القدرات البحثية بالمجتمع من خلال جذب واستبقاء مجموعة من الباحثين الممتازين في الجامعات.
- تعزيز تدريب أعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم في اكتساب المهارات الأساسية من خلال البحوث.
- تحسين قدرة الجامعات لتوليد وتطبيق المعرفة الجديدة.
- ضمان الاستخدام الفعال لموارد البحوث من خلال التخطيط الاستراتيجي المؤسسي والتعاون مع المؤسسات والقطاعات حسب الحاجة.
- إقامة علاقات تعاون مع المراكز المماثلة في جميع أنحاء العالم، والتعاون مع المؤسسات العلمية لوضع معايير الأداء والاعتماد في جميع البرامج والمجالات البحثية.
- تقديم الخدمات والخبرات البحثية والتربوية للمؤسسات سواء التعليمية أو غيرها من المؤسسات الصناعية والإنتاجية والخدمية.
- تحقيق الجودة في القطاعات البحثية والإدارية والفنية والمهنية بالمركز.

القسم الرابع: طبيعة مراكز التميز البحثي وأهميتها ووظائفها في جامعة الملك سعود

يهتم هذا القسم من البحث بإلقاء الضوء على طبيعة مراكز التميز البحثي وأهميتها ووظائفها في جامعة الملك سعود، وذلك من خلال تناول جهود المملكة العربية السعودية في مجال البحث العلمي ومراكز التميز البحثي، ومراحل إنشاء هذه المراكز بالمملكة، وأخيراً عرض لجهود بعض مراكز التميز البحثي بجامعة الملك سعود، وذلك على النحو التالي:

أولاً: اهتمام المملكة العربية السعودية بالبحث العلمي ومراكز التميز البحثي:

أدركت المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة الماضية أهمية التقدم العلمي، كما أدركت أن هذا التقدم العلمي هو العمود الفقري لمستقبل المملكة العربية السعودية ومستقبل دورها السياسي والاقتصادي؛ ولذلك نلاحظ أن هناك جهداً جاداً ومثمراً نحو تعزيز القدرات التكنولوجية والعلمية، وبناء المؤسسات البحثية وزيادة الإنفاق على البحث العلمي، وقد تم وضع خطة وطنية لنشر التكنولوجيا ومنتجات ثورة المعلومات، ولخلق ثقافة علمية وتكنولوجية.^(٥٦) وقد تمثل ذلك في اهتمام المملكة بالبحث العلمي، وخاصة البحث العلمي الجامعي، من أجل "تطوير منظومة البحث العلمي والتطوير والابتكار والارتقاء بمستوى القدرات العلمية والتقنية الوطنية، وتحقيق الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة بما يمكن المملكة العربية السعودية من الاستفادة السريعة من الفرص التي يتيحها الاقتصاد العالمي الجديد، والمنافسة بمنتجاتها وخدماتها بنجاح في الأسواق العالمية، مع العمل على توفير الإمكانيات والبيئة المناسبة لنقل وتوطين التقنية، وتطوير تقنيات محلية خاصة في المجالات الحيوية والإستراتيجية للخليج ومنطقة الشرق الأوسط".^(٥٧)

حيث تركز سياسة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على إقامة البحث العلمي وتشجيعه، فقد ورد في لائحة الدراسات العلمية الموحدة في المادة الثانية "الإسهام في إثراء المعرفة الإنسانية بكافة فروعها عن طريق الدراسات المتخصصة والبحث الجاد للوصول إلى إضافات علمية وتطبيقية مبتكرة والكشف عن الحقائق الجديدة"^(٥٨)، ولذا يعد دعم وتشجيع البحث العلمي والتقني بالمملكة العربية السعودية، لمواكبة التوجه نحو اقتصاد المعرفة، من الأهداف العامة والأسس الاستراتيجية لخطة التنمية الثامنة ١٤٢٥/١٤٢٦ هـ - ١٤٣٠/١٤٢٩ هـ. وسعيًا لتحقيق هذا التوجه، عمدت وزارة التعليم العالي بالمملكة إلى إعلان مبادرة (مراكز التميز البحثي) التي تهدف من خلالها إلى تشجيع الجامعات على الاهتمام بنشاط البحث العلمي والتطوير من خلال دعم توجهات بحثية قائمة أصلاً أو حديثة النشأة في الجامعات السعودية، وفي تخصصات ومجالات متعددة بهدف إبراز نقاط القوة ومجالات التميز فيها، ورعايتها وبلورتها في مراكز أكاديمية بحثية لتنبؤ الصدارة على المستويين الوطني والإقليمي.^(٥٩)

كما وجهت خطة التنمية التاسعة في المملكة العربية السعودية ١٤٣١-١٤٣٥ هـ إستراتيجية البحث العلمي في الجامعات بما يخدم إرساء دعائم ومقومات الاقتصاد القائم على المعرفة، وإتباع سياسات نشر ثقافة المشاركة العلمية والتفاعل المعرفي في الجامعة، بالتركيز على الأولويات البحثية الوطنية، وتأسيس قاعدة للشراكة فيما بين البحث العلمي الجامعي والقطاعات الإنتاجية والخدمات، والتوسع في تطبيق الكراسي والمشاريع البحثية، وتنويع مجالاتها بدعم وتمويل القطاع الخاص، بالإضافة إلى إنشاء مراكز متخصصة في التخصصات الحديثة مثل تقنية النانو والمجالات الحيوية. كما هدفت سياسات الخطة إلى تشجيع نشر الأبحاث الجامعية المتميزة في مجلات علمية وعالمية، وتفعيل حقوق الملكية الفكرية، وإنشاء معايير ومؤشرات لجودة البحوث العلمية في ضوء الإتجاهات العالمية. (٦٠)

وفي نفس السياق، تزايد الاهتمام بالتعليم العالي في المملكة العربية السعودية في الفترة الأخيرة، حيث تضاعف عدد الجامعات الناشئة، وصاحب زيادة عدد الجامعات إنشاء عدد من مراكز التميز البحثي التي بدأت عام ١٤٢٨ هـ الموافق ٢٠٠٧م، و قد قامت وزارة التعليم العالي بتمويل أربعة عشر مركزاً للتميز البحثي خلال المرحلتين الأولى والثانية. (٦١)

ثانياً: مراحل إنشاء مراكز التميز البحثي في المملكة العربية السعودية:

انطلاقاً من أن مراكز التميز البحثي Excellence Research Centers وحدائق التقنية أصبحت الشكل التنظيمي المعتمد لتحقيق نوعية راقية للأبحاث النظرية والتطبيقية والتكنولوجية، استناداً لرؤية تؤكد على أن تجميع العناصر الفاعلة في عمليات التطوير والبحث وتقريب العاملين والفاعلين والممارسين من بعضهم البعض يمكن المجموع من تشكيل مجموعة قادرة Critical Mass على إضفاء دينامية تفاعلية، من خلال عمليات التبادل المعرفي فيما بينهم؛ مما يساهم في نقل ونشر التجارب والخبرات وتسهيل تنقل الباحثين والعلميين بين هياكل البحث العمومية والهياكل الخاصة؛ فقد تم إنشاء عدد من مراكز التميز البحثي في الجامعات السعودية، وقد جاء الاهتمام بإنشاء مراكز التميز البحثي بالجامعات السعودية على ثلاث مراحل على النحو التالي:

- المرحلة الأولى بدأت عام ٢٠٠٧م: واشتملت على ثماني مراكز هي:

١- مركز التميز البحثي في المواد الهندسية في جامعة الملك سعود في ١٥ محرم ١٤٢٨ هـ / ٤ فبراير ٢٠٠٧م.

- ٢- مركز التميز البحثي في الجينوم الطبي في جامعة الملك عبد العزيز (٤ فبراير ٢٠٠٧).
- ٣- مركز التميز البحثي في تكرير البترول والبتروكيماويات في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن (٤ فبراير ٢٠٠٧ م).
- ٤- مركز التميز البحثي في النخيل والتمور في جامعة الملك فيصل (١٠ مارس ٢٠٠٧ م).
- ٥- مركز التميز البحثي في التقنية الحيوية بجامعة الملك سعود (١٠ مارس ٢٠٠٧ م).
- ٦- مركز التميز البحثي في الدراسات البيئية بجامعة الملك سعود (١٠ مارس ٢٠٠٧ م).
- ٧- مركز التميز البحثي في الطاقة المتجددة بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن (٤ فبراير ٢٠٠٧ م).
- ٨- مركز التميز البحثي في الحج والعمرة بجامعة أم القرى (٢ سبتمبر ٢٠٠٧ م).
- المرحلة الثانية بدأت عام ٢٠٠٨ م: واشتملت على ستة مراكز هي:
 - ١- مركز التميز البحثي في تطوي تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود بتاريخ ١٠ رجب ١٤٢٩ هـ / ١٣ يوليو ٢٠٠٨ م.
 - ٢- مركز التميز البحثي في التآكل بجامعة الملك فهد (١٣ يوليو ٢٠٠٨ م).
 - ٣- مركز التميز البحثي في فقه القضايا المعاصرة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بتاريخ ١٠ رجب ١٤٢٩ هـ / ١٣ يوليو ٢٠٠٨ م.
 - ٤- مركز التميز البحثي في تحلية المياه بجامعة الملك عبد العزيز (١٣ يوليو ٢٠٠٨ م). ٢٥٥/٢٥٤.
 - ٥- مركز التميز البحثي في هشاشة العظام (١٣ يوليو ٢٠٠٨ م).
 - ٦- مركز التميز البحثي لأمن المعلومات بجامعة الملك سعود (٢١ مارس ٢٠٠٩ م). (٦٢)
- المرحلة الثالثة بدأت في ٢٠١٤ م:

أعلنت وزارة التعليم العالي بالمملكة عن بدأ المرحلة الثالثة من مبادرة مراكز التميز البحثي، ومزمع خلالها دعم عدد من مراكز التميز البحثي بالمملكة. وخلال هذه الفترة تم التعرض لأفكار عدد من مراكز التميز البحثي التي تمول من مصادر أخرى غير وزارة التعليم العالي، ومن هذه المراكز:

 - ١- مركز تقنية النانو - جامعة الملك سعود.
 - ٢- مركز تقنية النانو - جامعة الملك عبد العزيز.

٣- مركز تقنية النانو - جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.

وهذه المراكز الثلاثة لتقنية النانو قام بدعمها خادم الحرمين الشريفين -رعاه الله- بمبلغ ستة وثلاثون مليون ريال سعودي بمتوسط ١٢ مليون ريال لكل مركز في الجامعات الثلاثة، وذلك لدعم البحث العلمي والمساهمة في بناء اقتصاد المعرفة. (٦٣)

وقد جاء تصنيف المراكز البحثية في المملكة العربية السعودية في المركز (٥٢) على مستوى العالم حسب تقارير المنتدى الاقتصادي العالمي لتصنيف المراكز البحثية في (١٢٧) دولة من جهة كفاءتها وتميزها البحثي، وصنفت في المرتبة الخامسة عربياً. (٦٤)

ثالثاً: مراكز التميز البحثي بجامعة الملك سعود:

تنشد إستراتيجية جامعة الملك سعود تبوء مكانة عالمية كمؤسسة جامعية، وبحثية رؤيتها الريادة العالمية، والتميز في بناء المعرفة، من خلال توفير بيئة بحثية مثلى، ودعم أنشطة البحوث وتوجيهها، ووضع أولويات بحثية تتميز بالتخصصات المتعددة، وتوفير سبل التعامل البحثي مع العالم الخارجي، ورفع نسبة الإنفاق على البحث وتنويع مصادره، وتركيز الشراكات على القيادة المشتركة في المشاريع البحثية، بتمويل مشترك وإستراتيجية نشر موحدة، مع دعم المبادرات الداعمة لمنظومة البحث العلمي في الجامعة. كما تسهم إستراتيجية الجامعة في تطوير الاقتصاد المبني على المعرفة من خلال تحسين مخرجات البحث العلمي، بتطبيق الاتجاهات والتقنيات الحديثة، وتشجيع البحوث الجماعية ذات التخصصات المختلفة التي تساعد على الابتكار والتميز. وأهتمت أبحاث الجامعة بدراسة الظواهر ذات الطابع الوطني من خلال برنامج البحوث الوطنية التطبيقية، ومن خلال مراكز البحوث (٢١ مركزاً بحثياً) تابعة لكليات الجامعة دعمت (٣٣٧) بحثاً خلال العام الدراسي ١٤٣٠-١٤٣١هـ لأعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا. كما تم نشر (٧٤) بحثاً ضمن المجالات العالمية المصنفة ضمن قوائم (ISI) خلال ٢٠١٠م، والموافقة على نشر (١٨) بحثاً داخلياً، بالإضافة إلى نشرها الوعي البحثي في عدد من الندوات والمحاضرات وورش العمل التدريبية. (٦٥)

وفي إطار اهتمامها بالتميز البحثي زدعم اقتصاديات المعرفة، أنشأت جامعة الملك سعود العديد من مراكز التميز البحثي منها: (٦٦)

- مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات.
- مركز التميز لأمن المعلومات.
- مركز تميز التخت والنزاف.
- مركز التميز البحثي في التقنية الحديثة.
- مركز التميز البحثي في التقنية الحيوية.

وسيعرض البحث لبعض نماذج من مراكز التميز البحثي بجامعة الملك سعود بمزيد من الإيضاح:

١- مركز التميز البحثي لتطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود:

The Excellence Research Center of Science & Mathematics Education

صدرت موافقة وزارة التعليم العالي على تمويل "مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات" وذلك ضمن المرحلة الثانية من مشروع مراكز التميز البحثي. وقام معالي وزير التعليم العالي الأستاذ الدكتور خالد بن محمد العنقري بتوقيع عقد تمويل المركز مع معالي مدير الجامعة الأستاذ الدكتور عبد الله بن عبد الرحمن العثمان في ١٠ رجب من عام ١٤٢٩هـ الموافق ٢٠٠٨/٧/١٣م علماً بأن المركز بدأ مرحلته التأسيسية بموافقة معالي مدير الجامعة على تأسيس "مركز تطوير تعليم العلوم والرياضيات" في غرة شهر رمضان من عام ١٤٢٨هـ الموافق ٢٠٠٧/٩/١٣م.

وتمثلت رؤية المركز في "أن نكون بيت الخبرة الأول في الوطن العربي، ومركزاً عالمياً ريادياً في تطوير تعليم العلوم والرياضيات وأبحاثهما وفق أفضل المعايير والتوجهات العالمية". أما رسالة المركز فتمثلت في تقديم الدعم العلمي التربوي للمؤسسات التعليمية والمهتمين، بما يسهم في تطوير تعليم العلوم والرياضيات على المستوى المحلي، والعربي، والعالمي (بحث، تدريب، فعاليات، شراكة)، وإبراز دورها في التنمية الحضارية والاجتماعية. وذلك من خلال تفعيل أدوار الشركاء:

- الطلاب: بالمشاركة الفاعلة والممتعة في تعلم العلوم والرياضيات.
- المعلمون بتملك القدرات النوعية في تعليم العلوم والرياضيات.
- المناهج والبرامج التربوية: بالتطوير المستمر ومواكبة المستجدات للوصول إلى تعليم مميز.

- الإدارة التعليمية: بتبني برامج فاعلة تسهم في رفع كفاءة تعلم العلوم والرياضيات وتعليمهما.
 - أولياء الأمور وأفراد المجتمع: بالوعي بأهمية العلوم والرياضيات في الحياة ودورهما فيها.
 - الشراكة المؤسسية: بدعم نوعي لجهود تطوير تعليم العلوم والرياضيات.
 - الشراكة العالمية: بتنفيذ بحوث وبرامج مشتركة وتوظيف خبراتهم النوعية بما يسهم في تطوير تعلم العلوم والرياضيات وتعليمهما.
- ويسعى المركز إلى تحقيق الأهداف التالية:
- ١- تطوير لغة فكرية وعلمية مشتركة بين التربويين والمختصين في مجالي العلوم والرياضيات في مراحل التعليم العام والجامعي؛ للمساعدة في تكوين مجتمع معرفي متناغم متميز في مجاله.
 - ٢- تكوين شراكات مع خبرات نوعية بحثية عالمية لتطوير تعليم العلوم والرياضيات، وبناء خبرات بحثية محلية متميزة.
 - ٣- إجراء بحوث ومشاريع وطنية لتشخيص واقع تعليم العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية وسبل تطويره.
 - ٤- دعم البحوث المتخصصة، والتأليف، والترجمة، ورسائل طلاب الدراسات العليا ذات العلاقة بتعليم العلوم والرياضيات ومشاريعهم.
 - ٥- إعداد برامج تدريبية لتطوير قدرات معلمي العلوم والرياضيات، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب وفق الاحتياجات والاتجاهات المعاصرة وتنفيذها.
 - ٦- عقد المؤتمرات، والندوات، وورش العمل، والمحاضرات العلمية بما يسهم في تطوير تعليم العلوم والرياضيات.
 - ٧- تقديم خدمات واستشارات تربوية، وبرامج تعليمية متنوعة لمختلف الفئات المستفيدة من خلال بوابة إلكترونية تفاعلية.
 - ٨- نشر الوعي المجتمعي بأهمية تطوير تعليم العلوم والرياضيات. (٦٧)

ويسعى المركز لإجراء عدد من المشاريع والبحوث العلمية من خلال وحدة المشاريع والبحوث بالمركز، وتشمل المشاريع والبحوث العلمية المزمع إجراؤها على الجوانب التالية: (٦٨)

- **المشاريع والبحوث الوطنية:**
هي بحوث يشرف عليها المركز ويحدد مجالاتها ويشكل فرقها بمشاركة فريق البحث الدائم في المركز بالتعاون مع الباحثين المشاركين من مختلف الجامعات السعودية والجهات ذات العلاقة.
- **البحوث العلمية المتخصصة:**
بحوث مدعومة متخصصة في تعليم العلوم والرياضيات مقدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس والمختصين، ويتم تحديد مجالات عامة لهذه البحوث وفقاً لأولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية والتي يتم تحديدها دورياً من خلال الدراسات التتبعية لأولويات البحث، حيث يتم الإعلان عنها بشكل دوري وفق معايير وإجراءات محددة.

٢- مركز تقنيات الطاقة المستدامة (Center of Sustainable Energy Technologies):

استجابة لمتطلبات الخطة الوطنية للعلوم والتقنية وتفعيلاً لرؤية المملكة في مجال الطاقة، انطلقت جامعة الملك سعود من ضمن برامجها التطويرية برنامجاً يعنى بالطاقة النووية والطاقات المتجددة تحت مسمى " برنامج تقنيات الطاقة المستدامة " Sustainable Energy Technologies (SET) ، والذي يهدف بالأساس الى توحيد الجهود المبذولة في أبحاث وتقنيات الطاقة المستدامة في جامعة الملك سعود ليكون مظلة لكل الباحثين والمختبرات والمبادرات بالجامعة التي تركز على هذا المجال الحيوى والخيار الاستراتيجي. وسيعمل هذا البرنامج على أن يكون مركزاً بحثياً رائداً في هذا المجال لإجراء البحوث ونقل تقنيات الطاقة المستدامة الحديثة والتعاون مع الصناعة في كل من مجالات الطاقة النووية والمتجددة. (٦٩)

وتنص رؤية المركز على أن يكون "مركزاً رائداً إقليمياً في مجال تقنيات الطاقة المستدامة"

وتؤكد رسالة المركز على تطوير أحدث تقنيات الطاقة المستدامة من خلال الأبحاث والدراسات المتميزة وتوظيفها بما يخدم الاقتصاد الوطني.

كما يسعى المركز إلى تحقيق الأهداف التالية:

- القيام بالأبحاث في مجال تقنيات الطاقة المستدامة.
- الاستثمار في أحدث تقنيات الطاقة المستدامة وتطويرها وتسويقها لتكون رافداً مهماً من روافد الاقتصاد الوطني.
- تعميق المعرفة العلمية والتقنية في مجالات الطاقات المستدامة عن طريق برامج الدراسات العليا والدورات التدريبية.
- تقديم الدراسات والاستشارات والدعم الفني للجهات الحكومية والخاصة.
- التوعية بأهمية مجالات الطاقة المستدامة، والتركيز على جانب المسؤولية الاجتماعية.

ويستعين المركز بعدد من الآليات لتحقيق أهدافه، أهمها ما يلي:

- التعاون مع مدينة الملك عبد الله للطاقة الذرية والمتجددة، والجهات الأخرى ذات العلاقة في خدمة استراتيجية المملكة في مجال الطاقة المستدامة.
- تقديم البرامج الأكاديمية (الماجستير و الدكتوراه) في مجالات الطاقة المستدامة.
- إجراء ودعم واستثمار الأبحاث والدراسات في مجالات المركز.
- التعاون مع الجامعات ومراكز الأبحاث العالمية الرائدة في مجال تقنيات الطاقة المستدامة.
- استقطاب العلماء والباحثين المتميزين في مجالات الطاقة المستدامة.
- تنظيم مسابقات دورية للابتكارات في مجال الطاقة المستدامة.
- عقد المؤتمرات العلمية وورش العمل المتخصصة.
- تدريب الكوادر الوطنية.
- إصدار الكتب التعليمية والتقنية والمطبوعات وتنظيم أنشطة توعوية. (٧٠)

وتشمل الخدمات المقدمة من قبل المركز ما يلي: (٧١)

أولاً: استشارات البحوث والتطوير:

- البحوث والتطوير التقني في الطاقة النووية و المتجددة.
- الاستشارات في مختلف مجالات الطاقة النووية والمتجددة.

ثانيا: التعليم والتدريب: ويشمل:

١- برنامجين للدراسات العليا:

- ماجستير الهندسة النووية.
- ماجستير الطاقة المتجددة، ويتضمن:

- طاقة الرياح.
 - الطاقة الشمسية.
 - طاقة الهيدروجين.
- ٢- الدورات التدريبية في مختلف مجالات الطاقة النووية والمتجددة.

- الهندسة النووية
- التطبيقات الأمنية للطاقة النووية
- الحماية من الاشعاع و فيزياء الصحة
- الطاقة المتجددة
- مقدمة عن الطاقة المتجددة.
- مسائل التكامل المتشابك للطاقة المتجددة.

٣- مركز التميز لأمن المعلومات (Center of Excellence in Information Assurance):^(٧٢)

مركز التميز لأمن المعلومات بجامعة الملك سعود هو أحد المراكز غير الربحية، والتي تهدف لتطوير وتقديم الحلول الأمنية المبتكرة للارتقاء بمستوى أمن المعلومات في القطاعات الحكومية والخاصة بحد سواء داخل المملكة العربية السعودية بشكل خاص والمنطقة العربية بشكل عام؛ وذلك بتقديم الخدمات الاستشارية لتأمين شبكات الحاسب الآلي ونظم المعلومات وتطبيق المعايير العالمية وتطوير مناهج تدريبية وتعليمية متخصصة في مجال أمن المعلومات ومناسبة لاحتياجات المؤسسات والمنظمات بمختلف مجالات عملها.

ويتميز المركز باحتضانه لعدد من نخبة الباحثين والاستشاريين المتخصصين في أمن المعلومات والحاصلين على أرفع الشهادات الأكاديمية والتخصصية من أرقى الجامعات

والمعاهد العالمية، بالإضافة إلى تعاونه مع عدد كبير من المعاهد والمراكز البحثية والتدريبية المشهورة عالمياً في مجال أمن المعلومات، وكذلك موقعه القريب من جميع القطاعات المستفيدة والمستهدفة من خدماته.

وتغطي خدمات المركز في الجوانب التالية:

- الاستشارات: من خلال تلبية كافة احتياجات المنظمات من الجانب الإداري والتقني وتأهيل الموظفين.
- بناء القدرات: حيث يقدم مركز التميز لأمن المعلومات دورات تأهيلية تخصصية في مجال أمن المعلومات.
- البحث والتطوير: يهتم المركز في الجانب البحثي ولديه العديد من الباحثين والبحوث والمنشورات.
- التوعية: يسعى المركز من خلالها إلى تعزيز ونشر ثقافة الوعي بأمن المعلومات في مختلف القطاعات الحكومية والخاصة، حيث يقدم المركز خدماته التوعوية من خلال أدوات وأساليب متنوعة إلكترونية ومطبوعة، تشكل في النهاية جملة من الوسائل التوعوية.

في ضوء العرض السابق لبعض مراكز التميز البحثي بجامعة الملك سعود، يمكن استخلاص النقاط التالية:

- ١- تنوع المجالات البحثية التي تهتم بها المراكز البحثية بجامعة الملك سعود لتشمل تطوير تعليم العلوم والرياضيات، وتطوير تقنيات الطاقة المستدامة، وأمن المعلومات.
- ٢- تأكيد هذه المراكز البحثية في رؤيتها على الريادة والتميز في مجالاتها البحثية التي تهتم بها على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
- ٣- تأكيد هذه المراكز البحثية في رسالتها على تطوير المجال المعرفي والبحثي المتخصصة به من خلال الأبحاث والدراسات المتميزة وتوظيفها بما يتواءم مع خطط التنمية بالمجالات المختلفة.
- ٤- تسعى هذه المراكز البحثية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تدور حول:

- البحث والتطوير من خلال إجراء بحوث ومشاريع وطنية لتشخيص واقع المجال المعرفي أو التخصص الذي يهتم به المركز في المملكة العربية السعودية وسبل تطويره.
- دعم البحوث المتخصصة، والتأليف، والترجمة، ورسائل طلاب الدراسات العليا ذات العلاقة
- بناء القدرات من خلال تأهيل وتدريب الأفراد المتخصصين والمهتمين بالمجال المعرفي الذي يهتم به مركز التميز البحثي وفق الاحتياجات والاتجاهات المعاصرة وتنفيذها.
- تقديم خدمات واستشارات، وبرامج تعليمية وتدريبية متنوعة لمختلف الفئات المستفيدة من خدمات المركز.
- التوعية من خلال تعزيز ونشر الوعي المجتمعي بالمجال المعرفي أو التخصص الذي يهتم به مركز التميز البحثي في مختلف القطاعات الحكومية والخاصة.
- تكوين شراكات مع خبرات نوعية بحثية عالمية، وبناء خبرات بحثية محلية متميزة.
- ٥- تستعين تلك المراكز في تحقيق أهدافها بالعديد من الآليات منها:
 - عقد المؤتمرات العلمية وورش العمل المتخصصة، والندوات، والمحاضرات العلمية بما يسهم في تطوير المجال المعرفي أو التخصص الذي يهتم به المركز.
 - تقديم البرامج الأكاديمية (الماجستير و الدكتوراه) في المجالات المعرفية والتخصصات العلمية المختلفة.
 - استقطاب العلماء والباحثين المتميزين في المجالات المعرفية والتخصصات العلمية المختلفة.
 - إصدار الكتب التعليمية والتقنية والمطبوعات وتنظيم أنشطة توعوية حول المجال المعرفي الذي يهتم به المركز.

القسم الخامس: التصور المقترح لإنشاء مركز للتميز البحثي في العلوم الإنسانية بجامعة

الملك سعود

انطلاقاً من المفهوم الذي عرضته الدراسة لمراكز التميز البحثي وأهدافها ووظائفها، ومفهوم العلوم الإنسانية وأهميتها وما يواجهها من تحديات، ونماذج من مراكز التميز البحثي في الدول العربية والأجنبية، واستجابة لمطالب مجتمعية وعلمية في ضرورة وجود مراكز تميز بحثي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، تعرض الدراسة تصور مقترح لإنشاء مركز للتميز البحثي في مجال العلوم الإنسانية بجامعة الملك سعود، ويمكن تعميمه على التخصصات المختلفة، وذلك على النحو التالي:

أولاً: منطلقات التصور المقترح:

١ - منطلقات نظرية:

أ- مراكز التميز البحثي هي مراكز منظمة وفعالة تعمل على حل المشكلات التي يواجهها المجتمع، حيث تقدم أفضل الحلول العلمية والموضوعية من أجل تحقيق التقدم والرفاهية على مستوى الفرد والدولة بإشراف الجامعات والدولة معاً، وتعمل بناءً على معايير عالمية موثوقة من أجل الحصول على أفضل المخرجات بكفاءة عالية".

ب- العلوم الإنسانية والاجتماعية هي تلك المجالات المعرفية التي تهتم بدراسة الإنسان وفهم البعد الروحي والثقافي والاجتماعي للحياة البشرية، وتستخدم في ذلك المنهج العلمي لدراسة جوانب النشاط المختلفة التي تصدر عن الإنسان، سواء بشكل فردي أو جماعي، وهي تضم علم الاجتماع وفروع علم النفس، والانثروبولوجيا، والتاريخ، واللغة وغيرها.

ج- أهمية الدور الذي تقوم به العلوم الاجتماعية والإنسانية في بناء الإنسان فكرياً وثقافياً واجتماعياً ونفسياً، حيث تساعد على فهم المجتمع وخصائصه وقضاياها، ورصد ظواهره الجديدة، وتحليل المشكلات التي يعاني منها، والصعوبات التي يواجهها، كما تعين على إيجاد الحلول الناجعة لها.

د- معايير مراكز التميز البحثي في مجال العلوم الإنسانية: وتشمل:

- إتباع المنهجية العلمية الرصينة.
- خدمة قضايا التنمية الشاملة داخل الوطن.

- التوافق مع المراكز البحثية العالمية.
- الحرص على الجودة والنوعية لمشروعات البحوث.
- العمل بروح الفريق، وبطريقة منظومية.
- الارتقاء بالقدرات البحثية لأعضاء هيئة التدريس الجامعية.
- تعزيز الصلة بين الجامعة والمجتمع المحلي والمجتمع العالمي.
- القدرة على اجتذاب الدعم الخارجي.
- أن يمثل المركز آلية لقيام بحث متعدد التخصصات للباحثين.

٢- منطلقات عالمية:

أ- اهتمام معظم دول العالم بإنشاء مراكز للتميز البحثي سواء بالجامعات أو بشكل مستقل القيام بأنشطة علمية وبحثية وتدريبية محددة ومركزة في مجالات ذات أهمية وطنية وبعد استراتيجي.

ب- تنوع المجالات البحثية التي تخدمها مراكز التميز البحثي ما بين العلوم الطبيعية والعلوم التربوية لتشمل تطوير والامتحانات والتقويم التربوي، ودراسات المستقبل والاستدامة، وتطوير التعليم والتعلم بصفة عامة، أو تطوير تدريس العلوم والرياضيات، والتكنولوجيا الحيوية، والعلوم البيئية، والعلوم الصحية، والهوية والتنوع، وعلوم المواد، والتكنولوجيا والتغير.

ج- تأكيد هذه المراكز للتميز البحثي في رؤيتها ورسالتها على التميز والريادة على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال البحث العلمي من خلال توظيف الدراسات ومنهجية البحث العلمي في تقديم الدعم الفكري وفتح آفاق المستقبل أم المجتمعين المحلي والدولي، وإعداد كوادر أكاديمية في مجال البحث العلمي بفروعه المختلفة محلياً وإقليمياً ودولياً تواكب المستويات الإقليمية والعالمية، وتحقيق شراكة فعالة مع المراكز الأخرى في العالم في مجال البحث العلمي، وتقديم خدمات التنمية المهنية المتميزة للدارسين والعاملين في المؤسسات سواء التعليمية أو غيرها من المؤسسات الصناعية والإنتاجية والخدمية، ومساعدتهم في اكتساب المهارات الأساسية.

٣ - منطلقات محلية:

أ- إهمال العلوم الإنسانية في مجتمعاتنا وجامعاتنا العربية والانتقاص من دورها في تطور وتقدم المجتمعات المعاصرة مقابل التركيز الزائد على ما تسمى العلوم الطبيعية والتكنولوجية؛ وذلك على الرغم من أن العلوم الإنسانية جديرة بأن تحظى بمكانة كبيرة من الأهمية والاحترام في نهضة أي مجتمع وأية حضارة، على اعتبار أن العلوم الاجتماعية والإنسانية ومجالها المعرفي هو ما يشكل الإطار والحاضن الثقافي الضروري الذي لا يمكن أن تحصل نهضة أو تقدم علمي أو تكنولوجي إبداعي حقيقي بدونه.

ب- اهتمام المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم العالي، بالارتقاء بالبحث العلمي، وذلك من خلال اتباع حزمة من السياسات الداعمة لتشجيع البحث العلمي والتقني لمواكبة التوجه نحو اقتصاد المعرفة، وظهر هذا التوجه بوضوح في خطة التنمية الثامنة (١٤٢٥: ١٤٢٦ هـ - ١٤٢٩ / ١٤٣٠ هـ) وتجاوبا مع ما أوردته هذه الخطة، فقد بادرت وزارة التعليم العالي بتقديم "مشروع مراكز التميز البحثي".

ج- حرص جامعة الملك سعود، بوصفها واحدة من الجامعات السعودية المصنفة عالميا، على تحقيق التميز البحثي، حيث تؤكد رسالة الجامعة على تقديم تعليم مميز وإنتاج بحوث إبداعية تخدم المجتمع، وتسهم في بناء اقتصاد المعرفة من خلال إيجاد بيئة محفزة للتعلم والإبداع الفكري والتوظيف الأمثل للتقنية والشراكة المحلية والعالمية الفاعلة.

د- إنشاء جامعة الملك سعود لعدد من مراكز التميز البحثي، وإن كانت في مجال العلوم الطبيعية والتكنولوجية، منها:

- مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات.
- مركز التميز لأمن المعلومات.
- مركز تميز التخثر والنزاف.
- مركز التميز البحثي في التقنية الحديثة.
- مركز التميز البحثي في التقنية الحيوية.

ثانياً: عناصر التصور المقترح:

١ - رؤية المركز ورسالته:

رؤية المركز:

تتمثل رؤية المركز المقترح في "التطلع إلى التميز في التعامل الفعال والملموس مع العلوم الإنسانية " اللغات - الفلسفة - التاريخ" والقضايا المجتمعية في المجتمع العربي والإسلامي بصفة عامة، والمجتمع السعودي بصفة خاصة، وفق أسس علمية لحماية الفرد وتنميته وسلامة المجتمع وتقديمه.

رسالة المركز:

تتمثل رسالة المركز المقترح في "خدمة المجتمع من خلال نقل أفضل نتائج الأبحاث المتعلقة بالعلوم الإنسانية وتوظيفها في معالجة المشكلات المتعلقة بالمجتمع والأسرة والفرد في المملكة والوطن العربي".

٢ - مهام المركز وأهدافه:

مهام المركز:

تقديم الدعم العلمي والتربوي للمؤسسات التعليمية وللمهتمين بما يسهم في تطوير تعليم وتعلم العلوم الإنسانية على المستوى المحلي والعربي والعالمي (بحث، تدريب، فعاليات، شراكة)، وإبراز دورها في التنمية الحضارية والاجتماعية. ومن المقترح أن تسعى مراكز التميز البحثي في العلوم الإنسانية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- إجراء الأبحاث العلمية والنشر في المجالات المصنفة عالمياً.
- استقطاب الخبرات البحثية المحلية والعالمية من مختلف التخصصات ذات العلاقة.
- تنمية العلاقات والشراكات البحثية والمجتمعية مع القطاعات ذات العلاقة محلياً ودولياً.
- إقامة/المشاركة في المؤتمرات والمنتديات وورش العمل العلمية.
- تقديم الدعم العلمي والمادي لطلبة الدراسات العليا.
- نشر الوعي الثقافي والاجتماعي لكافة فئات المجتمع.
- إعداد القيادات البحثية الوطنية في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

- تقديم الدراسات والخدمات والاستشارات العلمية للقطاعين العام والخاص.
- تنمية قدرات المركز على التمويل الذاتي.
- ٣- مجالات عمل مراكز التميز البحثي في العلوم الإنسانية والاجتماعية:
تضم مراكز التميز البحثي مجالات متنوعة، ويمكن اقتراح إنشاء بعض المراكز مثل:
- مركز التميز البحثي في علوم التربية والمناهج وطرق التدريس.
- مركز التميز البحثي في علم الاجتماع.
- مركز التميز البحثي في التاريخ والآثار.
- مركز التميز البحثي في الفقه والشريعة.
- مركز التميز البحثي في العلوم القانونية والقضائية.
- مركز التميز البحثي في المحاسبة والطرق الكمية.
- مركز التميز البحثي في نظم المعلومات الإدارية.
- مركز التميز البحثي في الاقتصاد وإدارة الأعمال.
- مركز التميز البحثي في التنمية المستدامة ودراسات المستقبل.

ثالثاً: متطلبات تنفيذ التصور المقترح:

- ١- التأكيد على الهوية المؤسسية للمركز بحيث تكون قابلة للتحديد لديها قيم وأنماط وقواعد محددة.
- ٢- التأكد من فعالية الإجراءات ووضوح المسؤولية وتحديد أدوار واضحة للمركز للإسهام في التنمية البشرية من خلال زيادة المعرفة بالعلوم على نحو شامل.
- ٣- تحديد هيكل إداري قابل للتجديد تتوفر فيه آليات واضحة وتدرج وظيفي في صنع القرارات.
- ٤- إنشاء قاعدة بيانات / معلومات تربط جميع المصادر العلمية والمجلات والرسائل العلمية بين الجامعات السعودية.
- ٥- توفر القدرة على تعزيز ودعم عدد كبير من العلماء والباحثين في مجال معين من المعروفين على المستويين الدولي والإقليمي.
- ٦- خلق التكامل والتفاعل بين مركز التميز المقترح في الجامعة ومراكز صنع القرار.

- ٧- دعم وتشجيع الابتكار والإنتاج واحتضان الأفكار الإبداعية وتحويلها إلى مشروعات واقعية.
- ٨- تشجيع القطاع الخاص على الاستثمار في مجال البحث العلمي.
- ٩- توقيع اتفاقيات التوأمة والتعاون الدولي بين مركز التميز البحثي المقترح في الجامعة مع نظرائه عربياً وعالمياً.
- ١٠- الحرص على زيادة الوعي الاجتماعي بأهمية مراكز التميز البحثي في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- ١١- توجيه مراكز التميز البحثي في العلوم الإنسانية والاجتماعية إلى التعامل مع قضايا المجتمع ومشاكله والسعي نحو حلها.
- ١٢- بناء وحدة للجودة والاعتماد لتحكيم الإنتاج العلمي وتدقيقه ومراعاة الملكية الفكرية وأخلاقيات البحث العلمي.
- ١٣- توافر موارد بشرية على درجة عالية من الكفاءة ومجموعة متميزة من الباحثين القادرة على العطاء البحثي النوعي، حيث يجب أن يحرص المركز المقترح على استقطاب صفوة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ممن لهم خبرة ودراية بتنفيذ البحوث وفق المعايير المنهجية والعالمية المعروفة علمياً. وفي نفس السياق فيمكن التأكيد على أن التوجه المعاصر في إجراء البحوث لم يعد يعتمد على الفرد الواحد وإنما يعتمد على صيغة فريق البحث **Team Work Research** متعدد التخصصات **Interdisciplinary**.
- ١٤- تحديد العناصر والأجهزة والمصادر التعليمية المطلوب تأمينها أو دعمها، فلا بد من توافر بيئة فيزيقية ومادية تستخدم أحدث الأجهزة وتتوفر بها سائر المقومات الفنية والأكاديمية، ويجب توافر مصادر تمويل ثابتة لضمان العمل المستمر للمراكز البحثية، مع الأخذ في الاعتبار تنوع تلك المصادر (المخصصات الرسمية من الجامعة، الهبات ومساعدات رجال الأعمال، المنح والقروض، إلخ).

رابعاً : معوقات تنفيذ التصور المقترح وسبل التغلب عليها :

١- معوقات وتحديات تنفيذ التصور المقترح:

- أ- ضعف قناعة قطاعات المجتمع السعودي بأهمية البحث العلمي بصفة عامة، وفي مجال العلوم الإنسانية بصفة خاصة، وهو ما يتضح في عدم قبول المجتمع السعودي للبحوث التي تعالج المشكلات الاجتماعية.
- ب- ضعف تسويق نتائج البحوث العلمية بصفة عامة، وفي مجال العلوم الإنسانية بصفة خاصة، لضعف قناعة المجتمع ومؤسساته المختلفة بجدوى البحث العلمي وفائدته.
- ج- الإجراءات والأنظمة الروتينية للجامعات التي تعيق البحث العلمي وتحقيق دوره المنشود.
- د- نقص الأدوات البحثية اللازمة وقلة توافر المؤلفات الحديثة والمراجع الضرورية.
- هـ- كثرة الأعباء التدريسية الملقاة على عاتق عضو هيئة التدريس، والانشغال بالأعمال الإدارية مما يعيق إجراء البحوث لدى عضو هيئة التدريس.
- و- قلة المشاريع البحثية المشتركة بين الباحثين في الجامعات السعودية والباحثين في الجامعات العربية والأجنبية.
- ز- الاعتماد على الدعم الحكومي في تمويل البحث العلمي وضعف مساهمة القطاع الخاص في التمويل.
- ح- ضعف الاعتمادات المالية المخصصة للبحث العلمي مع ضعف الإمكانيات المتوفرة للبحث العلمي. (٧٣)

٢- سبل التغلب على معوقات وتحديات تنفيذ التصور المقترح:

- أ- العمل على زيادة وعي أفراد المجتمع السعودي بأهمية البحث العلمي بصفة عامة، والبحث العلمي في العلوم الإنسانية بصفة خاصة، وأن البحث العلمي هو جزء من حياة الشعب السعودي وكيانه، وهو جزء من أمن الشعوب وسيادتها، وأنها بدونها ستبقى دولة نامية.
- تفعيل الدور المهم لوسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة لدعم مفهوم البحث والتطوير وإبراز أهميته ومردوداته الاقتصادية والاجتماعية واستقطاب

اهتمام المعنيين بالقطاعات الخدمية بهذه الأنشطة وإقناعهم بأنه لا مجال لتطورها دون البحث والتطوير.

ب- التوجه نحو زيادة الإنفاق على البحث العلمي بالجامعة، مع الأخذ بعين الاعتبار العمل على إيجاد مصادر تمويل غير حكومية بوسائل وأساليب متنوعة، من بينها:

▪ تشجيع القطاع الخاص وإشراكه في تمويل أنشطة البحث العلمي والتطوير بالجامعة من خلال سن تشريعات تخصص لذلك الغرض.

▪ تقديم التسهيلات والإعفاءات الضريبية لمؤسسات البحث العلمي وللشركات الخاصة التي تعمل على دعم الأبحاث المتنوعة بجامعة الملك سعود.

ج- ترسيخ الثقة ما بين جامعة الملك سعود والمؤسسات البحثية من جهة، ومؤسسات المجتمع المحلي من جهة أخرى وتعزيز وتوثيق التفاعل والأرتباط المؤسسي بينها من خلال أساليب وآليات مناسبة، ومن بينها:

▪ مشاركة جامعة الملك سعود ومراكزها البحثية مع مؤسسات المجتمع في تحديد الاحتياجات والمشكلات ووضع الخطط والمشروعات البحثية اللازمة لحلها.

▪ العمل على إيجاد آليات تضمن توفر الدعم المالي اللازم للبحث العلمي بالجامعة.

▪ تشجيع القطاع الخاص على المشاركة في تفعيل البحث العلمي واستثماره بجامعة الملك سعود، وخاصة في مجال العلوم الإنسانية.

د- العمل على استحداث مكاتب علمية متقدمة بالجامعة تحتوي المراجع العربية والأجنبية في مختلف تخصصات العلوم الإنسانية، وتوفير قاعدة مصادر إلكترونية ذات محتوى معرفي متميز لمساعدة الباحثين في مختلف المجالات على الاستفادة منها.

هـ- بناء قاعدة بيانات كاملة بالجامعة عن البحوث العلمية في مجال العلوم الإنسانية، والباحثين ورسائل الدراسات العليا، وإتاحتها للجميع لإمكانية الاستفادة منها، وخاصة ما توصلت إليها من نتائج وتوصيات.

و- تطوير علاقات التعاون البحثي بين جامعة الملك سعود والجامعات العربية والأوروبية وتقوية أساليب الاتصال والانتقال الفكري بين الجامعة ومؤسسات البحث العلمي المختلفة.

ز- توجيه اهتمام مركز التميز البحثي المقترح بجامعة الملك سعود نحو الاهتمام بقضايا المجتمع والبيئة واحتياجات التنمية المستدامة، فضلاً عن حاجات المجتمع الحالية أو المستقبلية.

ح- العمل على توفير الكوادر العلمية المدربة ذات الكفاءة العالية والقادرة على إجراء البحوث العلمية المختلفة في مجال العلوم الإنسانية داخل المركز المقترح، من خلال:

- العمل على الاستمرارية في تنمية قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس والباحثين داخل الجامعة.
- العمل على تخفيف الأعباء التدريسية على أعضاء هيئة التدريس بقدر الإمكان، لإتاحة الفرصة أمامهم للمشاركة في أنشطة البحث العلمي المختلفة داخل الجامعة.

قائمة الهوامش والمراجع

- (١) السعيد محمود السعيد عثمان، " تطوير التعليم الجامعي في مصر في ضوء بعض التحديات المعاصرة"، مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، العدد ١١٨، يونيو ٢٠٠٣م - ربيع أول ١٤٢٤هـ، ص ١٠٩.
- (٢) عبد الناصر عبد الرحيم فخرو، " معايير تميز الأداء البحثي في الجامعات العربية: دراسة تحليلية"، دراسات في التعليم الجامعي، العدد ٢٠، أبريل ٢٠٠٩، ص ١١٦.
- (٣) نجوى يوسف جمال الدين، التنوع في التعليم الجامعي المصري وحتمية التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس، مجلة معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٢م، ص ١.
- (٤) سامي بن صالح الوكيل، دور مراكز التميز البحثي في تطوير وبناء الحوسبة العربية المتقدمة، عرض تقديمي، مركز تميز الحوسبة العربية المتقدمة، جامعة الملك سعود، ١ يوليو ٢٠١٦م، ص ٢.
- (٥) عبد الرؤوف أحمد عباس البدوي، مبادرة لإنشاء مراكز للتميز البحثي بجامعة أم درمان الإسلامية، مجلة جامعة أم درمان الإسلامية - معهد البحوث والدراسات الاستراتيجية، العدد ٢١، فبراير ٢٠١٢، ص ص ٦٧-٦٨.
- (٦) عبدالناصر عبد الرحيم فخرو، مرجع سابق، ص ص ١٢٩ - ١٣٠.
- (٧) يرجى مراجعة ما يلي:
- جامعة الملك سعود، عن الجامعة، رؤية ورسالة الجامعة، ٢٠١٦.
- Available: <http://ksu.edu.sa/ar/about-ksu/mission-vision>. (Accessed: 10-5-2016)
- جامعة الملك سعود، الأبحاث، المعاهد والمراكز، ٢٠١٦.
- Available: <http://ksu.edu.sa/ar/research/institutes-centers>. (Accessed: 10-5-2016)
- (٨) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠٠٩: نحو تواصل معرفي منتج"، أنظر الموقع التالي في ٣/٣/٢٠١٣م: <http://www.mbrfoundation.ae/Arabic/pages/AKR2009.aspx>
- (٩) على سبيل المثال:

- ماهر الطائي، "مراكز التميز البحثي بين الضرورات والاختراقات"، من دراسات مؤتمر مراكز التميز البحثي المعايير والمهام والعائد المجتمعي، جامعة بني سويف، الثلاثاء ١٧ يونيو ٢٠١٤ م، ص ص ٢١٨-٢٢٨.
- محمد مبارك البنداري، "رسالة الجامعة ومراكز التميز البحثي علاقة توافق أم تضاد؟ مراكز العلوم الإنسانية والاجتماعية أنموذجاً"، مؤتمر مراكز التميز البحثي المعايير والمهام والعائد المجتمعي، جامعة بني سويف، الثلاثاء ١٧ يونيو ٢٠١٤ م، ص ص ١٣٧-١٤٣.
- (١٠) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، (القاهرة: دن، ١٩٨٥)، ص ٢٢٩.
- (١١) أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ابن منظور الأفريقي)، لسان العرب، ط ٣، الجزء الخامس، (بيروت: دار صادر، ١٤١٤هـ)، ص ٤١٢.
- (١٢) ميشيل تكل جرجس، ورمزي كامل حنا الله، معجم المصطلحات التربوية (انجليزي/عربي)، مراجعة يوسف خليل يوسف، ط ١، (لبنان: مكتبة لبنان، ١٩٩٨م)، ص ٣٠٣.
- (١٣) جورج نحاس، البحث العلمي في التعليم العالي في لبنان، (بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ١٩٩٧م)، ص ٣٦٣.
- (14) Cambridge University, Cambridge Business English Dictionary, (Cambridge: Cambridge University Press, 2016) Available: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/centre-of-excellence>
- (١٥) عبد الرؤوف أحمد عباس البدوي، مرجع سابق، ص ٦٧.
- (١٦) نوف بنت محمد الدوسري، "مراكز التميز البحثي في مجال التربية الإسلامية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن: تصور مقترح"، دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، العدد ٨٢، الجزء الثاني، يناير ٢٠١٤، ص ١٢٥.
- (١٧) سمير إبراهيم حسن، "العلوم الإنسانية ودور الجامعة: ربط الجامعة بالسوق أم ربط الجامعة بالمجتمع؟"، مجلة شؤون اجتماعية، العدد ١٠٥، ربيع ٢٠١٠، السنة ٢٧، ص ص ٩-٣٢.
- (١٨) عزيز حنا داود، المنهج في بحوث العلوم الإنسانية، مجلة الكاتب، المجلد التاسع، العدد ٩٨، مايو ١٩٦٩، ص ٩٧.
- (١٩) فتحة حيدرة، إشكالية المنهج في العلوم الإنسانية، مجلة الحكمة، العدد ٢٩، ٢٠١٣، ص ٦٣.
- (٢٠) نوف بنت محمد الدوسري، مرجع سابق، ص ص ١١٧-١٥٣.

(٢١) عبد الله عطية أبو شاويش : " إنشاء مراكز التميز البحثي في الجامعات الفلسطينية (تصور مقترح) " ، من دراسات مؤتمر مراكز التميز البحثي المعايير والمهام والعائد المجتمعي، جامعة بني سويف، الثلاثاء ١٧ يونيو ٢٠١٤ م، ص ص ٢٠٢-٢١٧.

(٢٢) أحمد محمد عبد الكريم حمزة : " تصور مقترح لإنشاء مراكز التميز البحثي بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن " ، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر مراكز التميز البحثي المعايير والمهام والعائد المجتمعي، جامعة بني سويف، الثلاثاء ١٧ يونيو ٢٠١٤ م، ص ص ١-١١.

(٢٣) جابر محمد عبد الجواد : " مراكز التميز البحثي و دورها في بناء اقتصاد المعرفة - دراسة تجربة المملكة العربية السعودية "، من دراسات مؤتمر مراكز التميز البحثي المعايير والمهام والعائد المجتمعي، جامعة بني سويف، الثلاثاء ١٧ يونيو ٢٠١٤ م، ص ص ٩٢-١٠٦.

(٢٤) رانيا عبد المعز الجمال : " مراكز التميز البحثي و الكراسي البحثية: التجربة الكندية (كنموذج رائد دولياً) " ، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر مراكز التميز البحثي المعايير والمهام والعائد المجتمعي، جامعة بني سويف، الثلاثاء ١٧ يونيو ٢٠١٤ م، ص ص ١٠٧-١١٧.

(25) Alldred, K.; Tozser, S. M.; Adelfang, P. International Centers of Excellence Based on Research Reactors , ATW-INTERNATIONAL JOURNAL FOR NUCLEAR POWER Volume: 58 Issue: 1 Pages: 22-28, Published: JAN 2013

(٢٦) عبد الرؤوف أحمد عباس البدوي، مرجع سابق، ص ص ٥٩-٧٨.

(٢٧) عاصم عبد القادر نصر توني، " إنشاء مركز للتميز البحثي للتعليم العالي الجامعي: تصور مقترح "، بحث مقدم للمؤتمر السنوي (العربي السادس - الدولي الثالث) بعنوان " تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة "، كلية التربية النوعية جامعة المنصورة، في الفترة ١٣-١٤ إبريل ٢٠١١ م، ص ص ٧١-٩٦.

(٢٨) صلاح الدين محمد حسيني إبراهيم، "تصور استراتيجي مقترح لإنشاء مراكز للتميز البحثي بالجامعات المصرية"، مجلة الثقافة والتنمية ، السنة ١٢، ع ٤٦ ، يوليو ٢٠١١ م، ص ص ٨١ - ١٩٠ .

(٢٩) فهد بن سليمان الشايع، عرض تجربة مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات (أفكار)، اللقاء السنوي الخامس عشر (تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) وكلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض، يناير ٢٠١٠، ص ص ٦١٢-٦٢٢.

(٣٠) عبدالناصر عبدالرحيم فخرو، مرجع سابق، ص ص ١١٤ - ١٤٨.

- (٣١) سمير عبد الحميد قطب، " فلسفة التميز في التعليم الجامعي: تجارب عالمية "، مجلة مستقبل التربية العربية، مج ١٤، ع ٥٠، المركز العربي للتعليم والتنمية، إبريل ٢٠٠٨ م .
- (32) Dyer, Alan; Selby, David and Chalkley, Brian. A Centre for Excellence in Education for Sustainable Development , Journal of Geography in Higher Education , Vol. 30, Issue 2, 2006 , pp 307-312.
- (33) Fife, Rose S. (2003): Development of a Comprehensive Women's Health Program in an Academic Medical Center: Experiences of the Indiana University National Center of Excellence in Women's Health. Journal of Women's Health, Vol. 12, Issue 9, pp 869-878.
- (34) Hundly, Joel and Kennedy, Robert L.(1986) : The Center for Academic Excellence : Collaboration between a University and Public Schools. Paper presented at the Mid-South Educational Research Association (Memphis. TN, November, 19-21).
- (٣٥) جاردنر جون، التميز، الموهبة والقيادة، ترجمة محمد محمود رضوان، (القاهرة: الدار الدولية للنشر، ١٩٨٩)، ص ٩.
- (٣٦) عبد الرؤوف أحمد عباس البدوي، مرجع سابق، ص ص ٦٦-٦٧.
- (37) Kirsi Hiltunen: " Centers of Excellence in Finnish University Education 2010-2012 " , Finland , Finnish Higher Education Evaluation Council , 2009 , p 12
- (38) Francis David Cassidy:" Developing an Operational Definition of Effectiveness for university – based Research centers", (Ubres), Doctoral thesis in philosophy presented to Faculty of the Stevens Institute of Technology United States, 1997, p.5.
- (٣٩) عبد الرؤوف أحمد عباس البدوي، مرجع سابق، ص ٦٧.
- (٤٠) وزارة التعليم العالي، الكتيب التعريفي لمراكز التميز البحثي، أمانة مراكز التميز البحثي SCORE، الرياض، ط٣، ١٤٣١هـ، ص ١١.
- (٤١) وزارة التعليم العالي، الكتيب التعريفي لمراكز التميز البحثي، مرجع سابق، ص ١٢
- (٤٢) عبد الرؤوف أحمد عباس البدوي، مرجع سابق، ص ص ٦٨-٦٩.
- (٤٣) نوف بنت محمد الدوسري، مرجع سابق، ص ص ١٢٧-١٢٨.
- (٤٤) عبد الرؤوف أحمد عباس البدوي، مرجع سابق، ص ٧٠.
- (٤٥) المرجع السابق، ص ص ٧٢-٧٣.
- (٤٦) أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، (بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨٢)، ص ٣.
- (٤٧) سمير إبراهيم حسن، "العلوم الإنسانية ودور الجامعة: ربط الجامعة بالسوق أم ربط الجامعة بالمجتمع؟"، مرجع سابق، ص ٩.

(٤٨) زروخي الدارجي، "آفاق العلوم الإنسانية والاجتماعية في ظل تطور التقنية في القرن الحادي والعشرين"، مجلة الحكمة - مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع - الجزائر، العدد ١٨، ٢٠١٣، ص ٢٤٢.

(٤٩) سمير إبراهيم حسن، "ثقافة التنمية الإنسانية"، مجلة التعريب، يونيو ٢٠٠٨، ص ص ١٢١-١٣٢.

(٥٠) هيا محمد المزروع، تطور مؤسسات التعليم العالي السعودي، ورقة عمل مقدمة إلى معرض سيئول الدولي للكتاب، كوريا الجنوبية، المنعقد في الفترة ٣٠ رجب - ٣ شعبان ١٤٣٣ هـ / ٢٠١٢م، ص ٧.

(٥١) أحمد يحيى راشد، ومحمد عصمت العطار، "التخطيط الاستراتيجي وتمكين الشباب والبحث العلمي لبناء المستقبل - عرض نتائج المرحلة الأولى لمجتمعات مستقبلية مستدامة"، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر مراكز التميز البحثي المعايير والمهام والعائد المجتمعي، جامعة بني سويف، الثلاثاء ١٧ يونيو ٢٠١٤ م، ص ص ١٢-٣٠.

(٥٢) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

يمكن الرجوع إلى الرابط: <http://www.nceee.edu.eg/index.php/2013-03-12>

(53) Indiana University, Center for Excellence in Teaching and Learning (CELT) Available in web site : <http://www.iun.edu/-celt/about/>

(54) The University of Texas Austin, Center for Excellence in Science and Mathematics Education, 2014. Available in web site : http://there.org/tre/about_us.html

(55) Guidelines for Managing the Canada Research Chairs Program at the University of Saskatchewan: A Report to the Campus Community. Available: <http://researche-chairs>, pdf, 2012

(٥٦) سعود عبد العزيز قطب، وعلوى عيسى الخولى، " البحث العلمي بالجامعات السعودية: الواقع والمعوقات والحلول"، من دراسات مؤتمر الرؤيا المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية بالأردن، مارس ٢٠١١، ص ٢٧٨.

(٥٧) جبل حامد علي حسن، "مدخل تكاملي مقترح لإدارة البحث العلمي في الجامعات السعودية"، مجلة الثقافة والتنمية، السنة السادسة عشرة، العدد ٩٤، يوليو ٢٠١٥، ص ص ٢٠٧-٢٠٨.

(٥٨) عبد الله محمد الصقر، "واقع البحث العلمي في الجامعات السعودية و مقترحات للتطوير: دراسة تحليلية"، مجلة كلية التربية بأسوان، العدد ٢٦، ديسمبر ٢٠١٢، ص ٣٢٦.

(٥٩) محمد عبد العزيز العواهي، "دور وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في دعم البحث العلمي في الجامعات"، عرض تقديمي في المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، الظهران، في الفترة ١٧-٢٠ صفر ١٤٢٩هـ الموافق ٢٤-٢٧ فبراير ٢٠٠٨ م، ص ١٩.

(٦٠) سعاد فهد الحارثي، "استراتيجية مقترحة لدعم البحث العلمي في الجامعات السعودية: دراسة حالة - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن"، مجلة عالم التربية، السنة الثالثة عشرة، العدد ٣٨، أبريل ٢٠١٢، ص ص ٢٠-٢١.

(٦١) محمد عبد العزيز العواهي، مرجع سابق، ص ٢٠.

(٦٢) محمد فتحي علي موسى، ومحمد بن عبد الله آل مرعي، "تطوير البحث العلمي بالجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة"، مجلة كلية التربية بأسبوط، المجلد التاسع والعشرون، العدد الرابع، أكتوبر ٢٠١٣، ص ص ٢٥٣-٢٥٥.

(٦٣) محمد عبد العزيز العواهي، مرجع سابق، ص ٢٣.

(٦٤) محمد فتحي علي موسى، ومحمد بن عبد الله آل مرعي، مرجع سابق، ص ٢٥٥.

(٦٥) سعاد فهد الحارثي، مرجع سابق، ص ص ٣٤-٣٥.

(٦٦) جامعة الملك سعود، الأبحاث، المعاهد والمراكز، ٢٠١٦.

Available: <http://ksu.edu.sa/ar/research/institutes-centers>. (Accessed: 10-5-2016)

(٦٧) يرجى مراجعة ما يلي:

- فهد بن سليمان الشايع، مرجع سابق، ص ص ٦١٣-٦١٤ .

- وزارة التعليم العالي، "الكتيب التعريفي لمراكز التميز البحثي"، مرجع سابق، ص ص ٣٨-٣٩ .

(٦٨) نوف بنت محمد الدوسري، مرجع سابق، ص ص ١٣٦-١٣٧ .

(٦٩) جامعة الملك سعود، الأبحاث، المعاهد والمراكز، مركز تقنيات الطاقة المستدامة، مقدمة، ٢٠١٦.

Available: <http://set.ksu.edu.sa/ar/content/مقدمة> (Accessed: 15-7-2016).

(٧٠) جامعة الملك سعود، الأبحاث، المعاهد والمراكز، مركز تقنيات الطاقة المستدامة، التوجهات الاستراتيجية، ٢٠١٦.

التوجهات - [http:// set.ksu.edu.sa/ar/content/](http://set.ksu.edu.sa/ar/content/) Available: (Accessed: 15-7-2016). الاستراتيجية

(٧١) جامعة الملك سعود، الأبحاث، المعاهد والمراكز، مركز تقنيات الطاقة المستدامة، الخدمات المقدمة، ٢٠١٦.

Available: [http:// set.ksu.edu.sa/ar/content/المقدمة-الخدمات/](http://set.ksu.edu.sa/ar/content/المقدمة-الخدمات/) (Accessed: 15-7-2016).

(٧٢) جامعة الملك سعود، الأبحاث، المعاهد والمراكز، مركز التميز لأمن المعلومات، ٢٠١٦.

Available: <http://coeia.ksu.edu.sa/home/> (Accessed: 15-7-2016).

(٧٣) يرجى مراجعة ما يلي:.

- عبد الله محمد الصقر، مرجع سابق، ص ص ٣٢٩ - ٣٣١.
- سعود عبد العزيز قطب، وعلوى عيسى الخولى، مرجع سابق، ص ٢٨٧.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية

المجلة التربوية

متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية

المؤلف

د. عاصم أحمد حسين محمد

أستاذ الإدارة التعليمية المساعد

كلية التربية - جامعة الملك خالد

المجلة التربوية - العدد الثامن والأربعون - أبريل ٢٠١٧م

Print: (ISSN 1687-2649)

Online: (ISSN 2536-9091)

ملخص البحث

استهدف البحث التعرف على متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، وتشخيص واقع إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية، وتحديد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية، واستخدام البحث المنهج الوصفي لمعالجة مشكلته.

ومن خلال تشخيص واقع إدارات الإشراف التربوي بالإدارات العامة للتعليم في مناطق المملكة العربية السعودية، وحصر للعديد من المشكلات والمعوقات التي تحول دون تحقيقها لإدارة الجودة الشاملة، وفي ضوء تحديد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، توصل البحث إلى مجموعة من المتطلبات اللازمة؛ لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية، وجاءت المتطلبات في صورة متطلبات تنظيمية، ومادية وبشرية، ومجتمعية. وتلك المتطلبات منظومة متكاملة ومتداخلة مع بعضها البعض، لذلك يجب النظر إليها بصورة كلية.

الكلمات المفتاحية: الجودة الشاملة - الإشراف التربوي

مقدمة :

إن قدوم الألفية الثالثة وبما تتسم به من تسارع معرفي وتكنولوجي، وتزايد حمي الصراع والمنافسة بين الأفراد والجماعات والمؤسسات المختلفة، أصبحت الحاجة ماسة إلى أفراد ذوي مواصفات خاصة ومهارات عالية ومستوى أداء مرتفع ومحاسبية عالية، ولم يعد يعترف بالمؤسسات التربوية ذات الأداء النمطي بل تحتاج للتطوير الدائم والتحسين المستمر، ولن يتأتى ذلك إلا عن طريق الأخذ بإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية.

ويمكن إرجاع أصول التفكير في مفهوم الجودة إلى حقب زمنية بعيدة؛ حيث كانت الدقة والإتقان والمهارة هي المرادف الأساسي للجودة دون أن يطلق هذا المصطلح، ولا غربة في القول بأن الجودة قد عرفت في الحضارات القديمة عملاً (محمّد: ٢٠٠٨م، ٦٥)، وقد أكد ديننا الحنيف على المسلم إتقان العمل، وأن يكون مسئولاً عن جودته وسلامته من العيوب، فقال تعالى "وَكُتِّبَ لَكُمْ عَمَّا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ" (القرآن الكريم: سورة النحل، الآية ٩٣) كما قال عليه الصلاة والسلام "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه" (البیهقي: ١٦٤١٦هـ، ١٢٧).

وأما عن الجودة كعلم ونظام إداري له أسس ومبادئ، تُعدّ حديثة النشأة في القرن العشرين، كما أن تطور إدارة الجودة الشاملة ليس وليد فراغ، ولم يكن حدثاً طارئاً بقدر ما كان نتيجة جهود مستمرة ومساهمات متنوعة، أدت في النهاية إلى تطورها كمفهوم وفلسفة ومدخل إداري حديث بالشكل الذي نراه اليوم، فيوصف الوقت الراهن بأنه عصر إدارة الجودة الشاملة؛ حيث إن طبيعة العصر الذي نحن نعيش فيه تؤكد على الحرية والجودة معاً، ويظهر ذلك في جميع أوجه النشاط السياسي والاقتصادي والاجتماعي، وكذلك لاتساع استخدام ذلك المصطلح في الكثير من جوانب الحياة المعاصرة، فيكاد لا يوجد مؤسسة إنتاجية أو خدمة إلا وتسعى لتوظيف واستخدام ذلك المفهوم.

ويعد الإشراف التربوي واحداً من الأجهزة القيادية في العملية التعليمية وجزءاً رئيساً فيها؛ لأنه يؤدي أدواراً مهمة، ويناط به مهام في غاية الأهمية تتعلق بجوانب التطوير والتحديث والتي تهدف في نهاية المطاف لتحسين فاعلية العملية التعليمية، ولهذا تتجه أنظار المسؤولين إلى جهاز الإشراف التربوي تحديثاً وتطويراً، لأنه متى تهيأت له فرص التحديث والتطوير توفر له القيام بدوره كما يجب وكان له الأثر الفعال في العملية التعليمية (البستان: ٢٠١٠م، ١٦) وبناءً على ذلك فقد أولت الأنظمة التعليمية في معظم بلدان العالم

اهتماما واضحا وعناية بالغة لتطوير جهاز الإشراف التربوي، وتحسين جوانبه النوعية بما يضمن تحقيق الأهداف المتوخاة منه بالشكل المطلوب.

وأصبح جهاز الإشراف التربوي في العصر الحاضر من العوامل المهمة من أجل تغيير وتطوير البيئة التعليمية لتكون أكثر فعالية، ولتحقيق الأهداف المرجوة (Sergiovanni,T.& Starratt,R.2006,p92)، فالمشرفون الآن يمثلون نموذجاً مختلفاً عن السابق، حيث باستطاعتهم تطوير مستواهم القيادي والعملي متى ما اتاحت لهم الفرصة للتطوير من خلال المعطيات المتوفرة في البيئة التعليمية وليس فقط الجمود والعمل وفق قوالب نظرية جامدة (Walker,A.& Dimmock,C.2004,p78).

وبالرغم من الجهود الحثيثة التي تبذل لتطوير إدارات الإشراف التربوي بالإدارات العامة للتعليم في مناطق المملكة العربية السعودية، فما زالت دون المستوى المطلوب، والإصلاحات التعليمية تطبق دون وجود نظرة شاملة للتطوير، وبذلك أصبح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي مطلباً ملحاً.

مشكلة البحث:

أصبح السعي للنهوض بالعملية التعليمية وتحقيق تعليم أفضل رهنا بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام السعودي، وذلك لمواجهة التحديات والمتغيرات التي تجتاح المجتمع، وأيضاً لتحقيق طموحاته في ضوء ما يشهده من تغييرات، وكذلك لتحسين أوضاع العملية التعليمية والتي يشوبها العديد من أوجه القصور.

ولقد أشار المؤتمر الدولي الأول للجودة الشاملة في التعليم العام السعودي (٢٠١١م) إلى ضرورة التأكيد على ممارسات الجودة وتطبيقاتها، والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة بما يسهم في رفع كفاءة النظام التربوي وجودة مخرجاته في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، وجاءت أهداف المؤتمر منسجمة مع الرغبة الجادة لوزارة التعليم في البحث عن الأفكار الجديدة والمبادرات والابتكارات التي تسهم في تطوير جودة التعليم العام، والتركيز على الفرص التحسينية فيه، وتوجيهه نوعياً نحو تعزيز الاقتصاد المعرفي والاستثمار في الإنسان، وهو ما يراه البعض فرصة مواتية للبدء في الأخذ الجاد بإدارة الجودة الشاملة في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية.

ولما كانت هناك حاجة ماسة إلى الارتقاء بالعملية التعليمية وذلك من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، فمن الخطوات الهامة في تحقيق ذلك تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي بالإدارات العامة للتعليم في مناطق المملكة العربية السعودية، لأن جودة وكفاءة منظومة العملية التعليمية وعناصرها المختلفة رهن بجودة وكفاءة وفاعلية إدارات الإشراف التربوي التي هي من أهم عناصرها، ونقطة الانطلاق لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام ومن ثم تحسين العملية التعليمية، حيث أنها صمام أمان العملية التعليمية، وهي المسؤولة عن تحقيق العديد من محاور الجودة في النظام التعليمي مثل: جودة المعلم وجودة المناهج وجودة الطالب وجودة طرق التدريس وجودة الوسائل التعليمية وغيرها.

وعلى الرغم من أهمية إدارات الإشراف التربوي ودورها الفعال في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم العام السعودي، فإننا نجد أنها مازالت تعاني جوانب قصور ومعوقات تحول دون القيام بدورها كمحور رئيس لتحقيق الجودة الشاملة، حيث يؤكد (المحمدي) على تعدد وتنوع معوقات إدارات الإشراف التربوي، فمنها ما يتعلق بغياب الأهداف المحددة ومهامها، ومنها ما هو متعلق بالكفايات المهنية والشخصية للمشرفين التربويين، ومنها ما يتعلق بهيكلها ونمطها، ومنها ما هو متعلق بالإمكانات المادية والتجهيزات الإدارية، ومنها ما يتعلق بالأنظمة واللوائح المنظمة لأعمالها (المحمدي: ٢٠١٠م، ١٠٤).

ويؤكد (الفهد) على أن إدارات الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية بوضعها الراهن تحتاج إلى المزيد من التطوير والتحسين في عملياتها وخدماتها، حتى تكون قادرة على الاستجابة للتحديات المتسارعة في ظهورها، وحتى تكون قادرة على المساهمة في الارتقاء بالعملية التعليمية وجعلها دائمة التجدد والتطور، ولقد استثار هذا الموضوع اهتمام الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة التعليم، حيث أكدت العديد من لقاءات مديري إدارات الإشراف التربوي بالإدارات العامة للتعليم على ضرورة مراجعة واقع إدارات الإشراف التربوي، وإعادة النظر في الممارسات الإدارية والفعاليات الإشرافية، لكي تكون قادرة على قيادة عمليات التغيير والتحسين التربوي الشامل بشكل أكثر كفاية وفعالية (الفهد: ١٤٢١هـ، ١-٢).

وبذلك يمكن القول بأن عدم وصول إدارات الإشراف التربوي للكثير من أهدافها التي تسعى لتحقيقها تشير في الغالب إلى وجود مشكلة حقيقية، وإذا أردنا نجاح إدارات الإشراف التربوي في تحقيق أهدافها والقيام بمهامها على أكمل وجه لابد من تطبيق إدارة الجودة الشاملة بها، ولذا جاء هذا البحث محاولة للتعرف على متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية، ومن هنا نبعت مشكلة البحث والتي يمكن تلخيصها في الأسئلة التالية :

- ١- ما متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية ؟
- ٢- ما واقع إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية ؟
- ٣- ما متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية ؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في الآتي :

- ١- التعرف على متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية.
- ٢- تشخيص واقع إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية .
- ٣- تحديد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث ومبرراته:

تتجلى أهمية البحث ومبرراته في النقاط التالية :

- ١- حرص وزارة التعليم على الارتقاء بالعملية التعليمية وذلك من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام، ولن يتأتى ذلك إلا عن طريق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي، التي تلعب دوراً هاماً وفعالاً في تحسين العملية التعليمية.
- ٢- زيادة اهتمام الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة التعليم بضرورة تطوير الممارسات الإدارية والفعاليات الإشرافية لإدارات الإشراف التربوي ، لكى تكون قادرة على قيادة عمليات التغيير والتحسين التربوي الشامل بشكل أكثر كفاية وفعالية.

٣- التوجه العالمي الواضح لدى كثير من دول العالم نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية مما يؤهلها للحصول على الاعتماد.

٤- إن هذا البحث قد يستثير اهتمام باحثين آخرين لإجراء مزيداً من البحث والتقصي حول موضوع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي بنجاح، واقتراح تصورات ونماذج هذا التطبيق.

٥- يتوقع أن تساعد نتائج هذا البحث في تكوين رأى عام تربوي إيجابي تجاه موضوع متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي كخطوة على طريق التنفيذ، كما يتوقع أن يستفيد من هذه النتائج أيضاً العاملون في مجال الإشراف التربوي وبعض المسؤولين وبصفة خاصة المهتمين بقضايا الإشراف التربوي والقائمين على صناعة القرار التربوي الخاص به.

مصطلحات البحث وحدوده:

فيما يلي تعريف لبعض المفاهيم التي وردت في هذا البحث :

١- المتطلبات:

يقصد بالمتطلبات ما يجب على النظام فعله، وهى تلك الشروط والمواصفات والحاجات والضروريات التي ينبغي توافرها في نظام ما (على: ٢٠٠٢م، ٢٦). ويمكن تعريف المتطلبات إجرائياً بأنها المتطلبات التنظيمية والمادية والبشرية والمجتمعية التي ينبغي توافرها في إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

٢- إدارة الجودة الشاملة:

تعد إدارة الجودة الشاملة من التطبيقات التي ترتبت على ظهور مفهوم الجودة الشاملة باعتبارها أداة وسيلة تحقيق الجودة الشاملة، ويتكون مفهوم إدارة الجودة الشاملة من ثلاث مفردات هي، إدارة وتعني أسلوب تسيير العمل، والجودة هي درجة التميز في المنتج أو الخدمة المقدمة، والشاملة تعني أن تشتمل عملية الإدارة على جميع العناصر الداخلة في تقديم منتج أو خدمة معينة.

وبصفة عامة عرفها معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي على أنها منهج تطبيقي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات وتوقعات العميل، حيث يتم استخدام الأساليب الكمية من أجل

التحسين المستمر في العمليات والخدمات في المؤسسة (الشبلي وآخرون: ٢٠٠١م، ١٥)، بينما يري البعض أنها أسلوب شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل، ويشكل مسئولية تضامنية للإدارة العليا والإدارات والأقسام وفرق العمل والأفراد، ويشمل نظامها كافة مراحل التشغيل أو الأداء منذ التعامل مع الموارد ومروراً بعمليات التشغيل وحتى التعامل مع الأفراد (أحمد وحافظ: ٢٠٠٣م، ١٥٣).

أما عن مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم فهي جميع الأنشطة الإدارية بالمؤسسة التربوية التي تحدد سياسة الجودة والأهداف والمسئوليات، من خلال الاستعانة بالخطط للجودة وضبط الجودة وتحسين الجودة ضمن إطار نظام الجودة (الباسل: ٢٠١٠م، ١٤٣)، ويعرفها آخرون على أنها نموذج إداري شامل ومتطور يعتمد على ترسيخ ثقافة التميز في الأداء والتحسين المستمر لدي جميع العاملين في المؤسسة التربوية، والتوظيف الأنسب للموارد المتاحة بهدف الحصول على مخرجات مبدعة (العجمي: ٢٠٠٧م، ١٤٢).

ويمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة إجرائياً في التعليم بأنها أسلوب أو نظام إداري شامل للتحسين المستمر في مدخلات المؤسسة التربوية، وما يتطلبه ذلك من دعم للعمليات، بهدف الوصول إلى أعلى جودة في الخدمات التي تقدمها، بما يضمن رضا المستفيدين من المؤسسة التربوية.

٣- إدارات الإشراف التربوي:

تعرف إدارات الإشراف التربوي بأنها إحدى إدارات التعليم المرتبطة مباشرة بمساعد المدير العام للشؤون التعليمية، وتهدف إلى تطوير الموقف التعليمي في المدارس، وتعمل على تقويمه لضمان فاعلية الأداء التربوي والتعليمي (لبان: ١٤٢٨هـ، ٨).

ويقصد بها الإدارات المسؤولة مباشرة عن تحسين وتطوير العملية التعليمية في جميع جوانبها عن طريق بناء الخطط العامة للإشراف التربوي، ومتابعة العمل الإشرافي التربوي ميدانياً وتطوير نشاطاته، كما تقوم بنقل الخبرات بين المعلمين في الميدان التربوي وتراجع التقارير الفنية وتقومها، وتنظم البرامج التدريبية للمشرفين التربويين وغير ذلك من المهام التربوية التعليمية (عطاري وآخرون: ٢٠٠٥م، ٣٨١).

ويمكن تعريف إدارات الإشراف التربوي إجرائياً بأنها تلك الجهات التي تتبع الإدارات العامة للتعليم في مناطق المملكة العربية السعودية، والتي تقوم بالجهود الإدارية والفنية من أجل تطوير العملية التعليمية في المدارس، بما يحقق الأهداف العامة للتعليم وبما يتماشى مع سياسة الدولة في التعليم، من خلال وضع القرارات والأنظمة والسياسات التعليمية موضع التنفيذ.

منهج البحث ومحاوره:

استدعت طبيعة المشكلة استخدام المنهج الوصفي باعتباره منهجاً يركز على ما هو كائن أو ما ينبغي أن يكون إزاء ظاهرة من الظواهر التربوية، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى، بما في ذلك عمليات التحليل والتفسير سعياً للوصول إلى تعميمات ذات معنى، وقد بدأ ذلك واضحاً في المحاور التي تناولها البحث، والتي جاءت على النحو التالي:

المحور الأول : متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية.

المحور الثاني : واقع إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية.

المحور الثالث : متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة القريبة بموضوع البحث لإمكانية الاستفادة منها، والتعرف على أبعادها وأوجه الاختلاف بينها وبين البحث، وتم ترتيبها تاريخياً وتصنيفها إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية:

أولاً: الدراسات العربية:

١- دراسة محي الدين (٢٠٠٠م):

استهدفت الدراسة التعرف على إدارة الجودة الشاملة، واستعراض معايير وأدوات الجودة الشاملة، ودراسة إمكانية تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في التربية، واستخدم الباحث المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى ثلاثة عناصر رئيسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التربية هي: العنصر الأول (الفلسفة) التي تتحكم في نوعية العملاء الداخليين ومستوى رضا العملاء

الخارجيين، والعنصر الثاني (الهدف)، والعنصر الثالث (العمليات)، كما توصلت إلى مجموعة من نظم الجودة ومنها النظام الاجتماعي مثل: المكونات الثقافية (القيم والاتجاهات والمعايير)، والنظام الإداري الذي يعتمد على الشكل الإداري للمؤسسة والأنشطة الإدارية مثل التخطيط والإدارة والتوجيه والإرشاد.

٢- دراسة خليل والزهيري (٢٠٠١م):

استهدفت الدراسة التعرف على كيفية تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة ومبادئها في التعليم المصري بالاستفادة من تجارب بعض الدول المتقدمة المطبقة لإدارة الجودة الشاملة في تعليمها، والتوصل إلى نموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة يمكن الاستفادة منه في تطوير التعليم المصري، واستخدم الباحثان المنهج المقارن.

وتوصلت الدراسة إلى تصور مقترح لإدارة الجودة الشاملة في التعليم المصري من ثلاثة عناصر هي: حل المشكلة والتخطيط والإدارة الوظيفية، وأوصت الدراسة بضرورة الالتزام بالأنماط الخمسة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة ومنها الالتزام والتطور التنظيمي الكامل في عمليات الإدارة الرئيسية وتصميم فرق العمل.

٣- دراسة العساف (١٤٢٣هـ):

استهدفت الدراسة التعرف على واقع التنظيم الإداري للإشراف التربوي التابع لتعليم البنات بمدينة الرياض، والكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الوظيفة، والمؤهل العلمي، ومدة سنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن وجود إدارة الإشراف التربوي إلى جانب وجود المكاتب الفرعية يعتبر أفضل وضع تنظيمي للإشراف التربوي بمدينة الرياض، وأن الهيكل التنظيمي الحالي للإشراف التربوي يحتاج إلى مزيد من المرونة ليتمكن من مواجهة المواقف الطارئة التي تعترض سير العمل، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل العمليات الإدارية بالإشراف التربوي لتؤدي خدماتها من خلال وحدات متخصصة.

٤- دراسة لبان (١٤٢٨هـ):

استهدفت الدراسة التعرف على درجة ممارسة مبادئ إدارة الجودة الشاملة في إدارة الإشراف التربوي، والكشف عن درجة أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة الإشراف

التربوي، وتحديد الصعوبات التي تحد من إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في إدارة الإشراف التربوي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة في إدارة الإشراف التربوي للبنات جاءت بدرجة متوسطة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص، وعدد الدورات التدريبية في درجة ممارسة مبادئ إدارة الجودة الشاملة في إدارة الإشراف التربوي للبنات، وأوصت الدراسة بضرورة تبسيط خطوات وإجراءات العمل من خلال تفعيل التقنيات الحديثة.

٥- دراسة آل سحران (٥١٤٢٨):

استهدفت الدراسة التعرف على واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الإشراف التربوي، والتعرف على دور كل من مديري التعليم ومديري ومديرات الإشراف التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الإشراف التربوي، وتحديد الصعوبات التي تحد من إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في إدارة الإشراف التربوي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن واقع الممارسة الفعلية لتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الإشراف التربوي بلغ بدرجة متوسطة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مجتمع الدراسة حول واقع الممارسة الفعلية.

٦- دراسة الغامدي (٥١٤٢٨):

استهدفت الدراسة تحديد معوقات الأداء الوظيفي والتعليمي التي تعوق أداء مراكز الإشراف التربوي المتعلقة بإدارة الإشراف التربوي، وبالمهام الإشرافية، وبالإمكانات البشرية والمادية من وجهة نظر مديري المراكز، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات عديدة بدرجة عالية تتعلق بإدارة الإشراف التربوي ومن أبرزها: كثرة التعليمات والتنظيمات التي تجتهد في وضعها إدارة الإشراف التربوي، وقصور إدارة الإشراف التربوي في متابعة المشكلات التي توجه إليها، وعدم إلمام

إدارة الإشراف التربوي بالمشكلات الميدانية التي يواجهها مشرفو المراكز، واهتمام إدارة الإشراف التربوي بالنواحي الإدارية وعدم الاهتمام بالنواحي التعليمية.

٧- دراسة المطيري (١٤٣٠هـ):

استهدفت الدراسة التعرف على واقع تنفيذ الأنشطة والبرامج التي اشتملت عليها خطة مديري الإشراف التربوي، والتعرف على المعوقات التي تحول دون تنفيذ الخطة، واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى وجود قصور في تنفيذ المهام التالية: دراسة المقررات الدراسية من قبل الأقسام الإشرافية، والاستفادة من تقنية المعلومات في تطوير طرائق التدريس، وتفعيل الانترنت في التدريب، والحفز على إجراء البحوث والدراسات التطويرية، وإيجاد أدوات قياس مقننة، وإطلاع العاملين على تقارير الأداء الوظيفي الخاصة بهم. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام نتائج عملية التقويم كأساس للتدريب والتقدير، وما يترتب عليه من إجراءات إدارية ومعنوية، وتوصيف مهام وأعمال الإشراف التربوي بشكل واضح ودقيق بعيداً عن المهام العمومية.

٨- دراسة المحمدي (١٤٣١هـ):

استهدفت الدراسة التعرف على واقع وأهمية ممارسة مديري الإشراف التربوي لأدوارهم الإدارية، والتعرف على مقترحات أفراد عينة الدراسة لتحسين وتطوير ممارسة مديري الإشراف التربوي لأدوارهم الإدارية بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية، واستخدام الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن واقع ممارسة مديري الإشراف التربوي لأدوارهم الإدارية بإدارات التعليم جاء بدرجة متوسطة، وجاءت أهمية ممارسة أدوارهم الإدارية مهمة بدرجة كبيرة. وأوصت الدراسة بعدد من المقترحات ونموذج مقترح للهيكل التنظيمي لإدارات الإشراف التربوي لتحسين وتطوير ممارسات مديري الإشراف التربوي لأدوارهم الإدارية بإدارات التعليم.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

١- دراسة نارانجو (Narango، ١٩٩٣م)

استهدفت الدراسة تقويم الإشراف التربوي ومعرفة درجة مواكبته لتطورات العملية التعليمية والتقنية في كندا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن الإشراف التربوي يواجه معوقات منها غموض دور المشرف التربوي، وعدم المتابعة والتقويم للعملية الإشرافية، وعدم التخطيط للعملية الإشرافية. وأوصت الدراسة بإعطاء أهمية كبرى لدور الإشراف التربوي، وضرورة تحديد الأهداف المرجوة من الإشراف التربوي بصورة دقيقة، ولابد من التخطيط الدوري لعملية الإشراف التربوي، وكذلك تحديد الممارسات المطلوبة من المشرف التربوي بدقة.

٢- دراسة سوك وجو (Sook, and, Ju، ١٩٩٧م):

استهدفت الدراسة تحليل واقع الإشراف التربوي في كوريا، وتطوير الإجراءات والأنظمة الإشرافية المساندة له، ومعرفة الخصائص الحالية للإشراف التربوي، ومدى فاعلية هيكل الإشراف التربوي، ومعرفة المعوقات التي تواجه نظام الإشراف التربوي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي والمنهج التحليلي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن العملية الإشرافية الحالية غير مرنة، وأن السياسات والأنظمة التعليمية القائمة لا تعمل على اجتذاب المعلمين المتميزين للالتحاق بالإشراف التربوي، وأن المشرفون لا يتمتعون بوقت كاف للقيام بالعمل الإشرافي نظراً للعبء الزائد المثقل بالعمل عليهم، والبرامج التدريبية المتاحة لتطوير أداء المشرفين التربويين قليلة. وأوصت الدراسة بضرورة تغيير أنظمة وسياسات الإشراف التربوي من كونه نظام يركز على الحكومة إلى نظام ميداني مستقل للتأكد من نجاح عمل النظام الإشرافي، وتحسين وتطوير أداء المشرفين التربويين.

٣- دراسة إدوارد (Edward، ١٩٩٨م):

استهدفت الدراسة تحديد عناصر الإشراف البارزة والتي قام بتحديد فريق من الحاصلين على درجة الدكتوراه ومن أعضاء هيئة التدريس بجامعة جورجيا في الولايات

المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن المجالات التالية لممارسات الإشراف التربوي مهمة وضرورة ممارستها بشكل صحيح وهي: الاتصال، تطوير العاملين، البرنامج التعليمي، التخطيط والتغيير، إيجاد الدافعية والتنظيم، الملاحظة والحوار، المناهج، حل المشاكل وصنع القرار، خدمة المعلمين، التطوير الشخصي، العلاقة الاجتماعية، بحث وتقويم البرامج.

٤- دراسة دييجي (Deji، ٢٠٠٤م) :

استهدفت الدراسة التعرف على تأثير الإشراف التربوي على مستوى التعليم في نيجيريا، والتعرف على أسباب انخفاض مستوى التعليم المرتبط بممارسات الإشراف التربوي، والبحث عن ممارسات إشرافية تعمل بشكل متكامل لتحسين مستوى التعليم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن المتابعة المستمرة للعمل الإشرافي مهمة، وأن إشراك رؤساء الأقسام في إدارات التعليم بعملية الإشراف التربوي يساهم في معرفة المستوى الفعلي للتعليم، وأن هناك تأثير واضح وملحوس على سير عملية الإشراف من قبل الظروف الاجتماعية والأساليب المتبعة في تقييم العمل التعليمي، وضعف الأنظمة الإشرافية وخاصة ما يتعلق بأنظمة المكافآت والعقوبات.

٥- دراسة أوغلو (Oglu، ٢٠١٢م) :

استهدفت الدراسة التعرف على آراء الإداريين والمشرفين والخبراء حول الأهداف المحققة ونقاط القوة والمخاوف الأساسية للإشراف التربوي بتركيا وما يحتاجه من تطوير، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن واقع الإشراف التربوي يحتاج إلى تطوير، وأن المخاوف الأساسية للإشراف التربوي تتمثل في: المشاكل الإجرائية التي تفتقد التدريب والتحسين، مشاكل الدور الرقابي والقيادة الفعالة، المشاكل الهيكلية التي تشمل إجراءات اختيار المشرفين وإخضاعهم للتدريب. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة هيكلة نظام الإشراف التربوي.

تعقيب مختصر على الدراسات السابقة :

ينتضح من العرض الموجز لبعض الدراسات السابقة ما يلي:

١- تناولت (دراسة محي الدين، ٢٠٠٠م) إمكانية تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في التربية بصفة عامة.

٢- تناولت بعض الدراسات جوانب من إدارة الجودة الشاملة مثل الفلسفة، والمبادئ التي تم تناولها في إحدى أنظمة التعليم بصفة عامة (دراسة خليل والزهيري، ٢٠٠١م)، وفي إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية بصفة خاصة (دراسة لبان، ١٤٢٨هـ، ودراسة آل سحران، ١٤٢٨هـ).

٣- تناولت بعض الدراسات واقع إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية (دراسة العساف، ١٤٢٣هـ، ودراسة المطيري، ١٤٣٠هـ، ودراسة المحمدي، ١٤٣١هـ)، وتناولت (دراسة الغامدي، ١٤٢٨هـ) المعوقات التي تعوق أداء مراكز الإشراف التربوي.

٤- تناولت بعض الدراسات واقع الإشراف التربوي في كندا (دراسة نارنجو، ١٩٩٣م)، وفي كوريا (دراسة سوك وجو، ١٩٩٧م)، وفي نيجيريا (دراسة ديجي، ٢٠٠٤م)، وفي تركيا (دراسة أوغلو، ٢٠١٢م)، وتناولت (دراسة إدوارد، ١٩٩٨م) تحديد عناصر الإشراف البارزة والتي قام بتحديد فريق من الحاصلين على درجة الدكتوراه ومن أعضاء هيئة التدريس بجامعة جورجيا في الولايات المتحدة الأمريكية.

٥- أفادت الدراسات السابقة البحث الحالي في إلقاء الضوء على بعض جوانب إدارة الجودة الشاملة والإشراف التربوي، وتميز البحث الحالي عن هذه الدراسات في سعيه للتوصل إلى متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية.

وبعد هذا العرض التمهيدي لمشكلة البحث وإطاره العام يأتي عرض محاوره بالدراسة والتحليل.

المحور الأول : متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية.

تزايد الاهتمام بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية نتيجة لعدة متغيرات أهمها: المتغيرات المتسارعة في كافة مجالات الحياة، والالتجاء الضروري لابتكار أساليب وتقنيات إدارية لمواجهة آثار المتغيرات، وعدم ثبوت كفاءة وفعالية الأساليب غير المتكاملة في تطوير المؤسسات التربوية، ومحاولة إيجاد حلول لبعض مشكلات المؤسسات التربوية، وضعف مخرجات المؤسسات التربوية (الدسوقي: ٢٠١٠م، ٦٥)، ومن المبررات أيضا ارتباط الجودة بالإنتاجية، وارتباط إدارة الجودة بالشمولية في كافة المجالات، وعالمية إدارة الجودة وسمة من سمات العصر الحديث، ونجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التربوية في معظم دول العالم (عبد الحي: ٢٠٠٨م، ٢١٤-٢١٥).

ولعل ما يبرز الاهتمام بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية هو أن منتج هذه المؤسسات يعتبر أغلى وأندر منتج في أي مجتمع من المجتمعات، وعليه تحظى دراسة الجودة لضمان جودة هذا المنتج بأهمية كبيرة تفوق دراسة ضمان جودة أي منتج آخر في المجتمع، وذلك لأن نجاح المؤسسات غير التربوية في تحقيق أهدافها لا يمكن أن يتأنى إلا بعد نجاح المؤسسات التربوية في حسن إعداد وتأهيل أفراد المجتمع تأهيلاً جيداً، ولذا فإن تقدم المجتمع يتوقف بدرجة كبيرة على مدى جودة منتج المؤسسات التربوية فيه.

وبذلك يحظى تحسين أداء المؤسسات التربوية باهتمام جميع دول العالم، وذلك بتطبيق إدارة الجودة الشاملة والتي تختلف أساليب تطبيقها باختلاف فلسفة وهدف كل دولة، كما يجب الأخذ بعين الاعتبار إلى الاختلافات العميقة بين بيئة وإمكانات وقدرات الدول المتقدمة وبين بيئة وإمكانات وقدرات الدول النامية، وإن ما يميز المؤسسات التربوية بالدول المتقدمة ليست ثقافتها أو مواردها التطبيقية أو مواردها المادية أو ما تعتمد عليه من سياسات رشيدة، وإنما ما يتوفر فيها من قدرات أو طاقات أو مهارات يمتلكها العاملين والمتعلمين فيها.

وتتضمن إدارة الجودة الشاملة عدة مبادئ تمثل الأساس الذي تقوم عليه، والمؤسسات التربوية مطالبة ببذل الجهد الوفير وتخصيص الوقت الكافي ومتابعة التغير بعين يقطعة حتى تتمكن من الأخذ بتلك المبادئ. وهذه المبادئ مترابطة ومتداخلة بصورة متصلة وتدعم بعضها بعضاً، تبدأ بمتطلبات المستفيدين، والتحسين المستمر الذي يتم تحقيقه بهدف

إشباع حاجاتهم، وتنتهي برضاهم عن الخدمة المقدمة لهم، وذلك من خلال العمل الجماعي وفرق العمل، وتوفير البيانات والمعلومات الصحيحة والدقيقة حتى يتم اتخاذ القرارات الصحيحة وفي الوقت الصحيح والمناسب (أحمد: ٢٠٠٧م، ١٦٤-١٦٥)، وتفويض السلطة والمشاركة، وتوحيد الرؤية في العمل، والتركيز على العمليات والوقاية من الأخطاء قبل وقوعها، والتغذية العكسية وتحفيز العاملين على التجويد والابتكار (حسين: ٢٠٠٥م، ٦٣-٦٤).

وتحتوى إدارة الجودة الشاملة على أدوات وأساليب متعددة تمثل وسائل لتحديد وحل مشكلات الجودة الشاملة على نحو إبداعي وتطبيق المفاهيم الأساسية، والمؤسسات التربوية مطالبة باستخدامها بشكل نظامي وبصفة دورية لإجراء التحسين المستمر، وهى أكثر الجوانب الإجرائية الواضحة لإدارة الجودة الشاملة والمستخدمه من الناحية العلمية؛ حيث تساعد العاملين في جمع وتحليل البيانات المرتبطة بمشكلات الجودة الشاملة وإجراء التحسينات المستمر لها، وتمكينهم من تطوير وضبط عملهم ومخرجاته وتسهيل العمل بروح الفريق والتعاون بين الوحدات والأقسام المختلفة. ومن هذه الأدوات والأساليب العصف الذهني، ومخطط السبب والتأثير، والرسم البياني الانتشاري، وقائمة الفحص، والمدرجات التكرارية، وتحليل باريتو، وخريطة التدفق، وخرائط المراقبة الإحصائية، وأشكال الشجرة، وتحليل القيمة، وشكل العلاقات الداخلية، وأشكال لماذا- لماذا، واستطلاعات الرأي، والأشكال البيانية، وعوامل النجاح الحاکمة (زاهر: ٢٠٠٨م، ١٥٢-١٥٧).

ولضمان نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية لابد من وجود بعض المعايير والمؤشرات المتفق عليها، والتي يتم من خلالها التحقق من مدى جودة منتجات وخدمات المؤسسات التربوية، بشرط أن تتسم هذه المعايير بالشمولية بحيث تتناول عناصر منظومة المؤسسة التربوية من مدخلات وعمليات ومخرجات (Boldevra.2000,p16) وبذلك تعد إدارة الجودة الشاملة أسلوب ومنهج علمي لتطوير شامل ومستمر، يشمل كافة مجالات النشاط على مستوى المؤسسة التربوية.

ويستلزم تطبيق إدارة الجودة الشاملة إحداث متطلبات أساسية لدى المؤسسات التربوية حتى تستطيع تقبل وترجمة مفاهيمها بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي وليس مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع، وأهم هذه المتطلبات ما يلي:

- (١) دعم وتأييد الإدارة العليا واقتناعها وإيمانها بضرورة التحسين المستمر، وتأخذ على عاتقها قيادة التغيير في الهيكل واللوائح الإدارية والسياسات التربوية، فهي تمتلك اتخاذ القرار والقدرة على التطوير ونشر رؤية المؤسسة التربوية ورسالتها واستراتيجيتها وأهدافها.
- (٢) ضرورة وجود سياسة واضحة ومحددة للجودة ورؤية استراتيجية، وأهداف محددة تسعى المؤسسة التربوية إلى تحقيقها باعتبار أن تحديد الأهداف هو المدخل الأول في إدارة الجودة الشاملة، شريطة أن تكون هذه الأهداف موجهة باحتياجات ورغبات المستفيد الرئيسي في الأجل الطويل بجانب سوق العمل.
- (٣) ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة أي الطريق والأسلوب الذي يؤدي به العمل بين جميع العاملين بالمؤسسة التربوية والمجتمع الخارجي، وقناعتهم بأهمية تحسين الجودة وأهمية رضا المستفيدين وتشجيع روح الابتكار والإبداع، عن طريق الندوات والورش التربوية والدورات التدريبية، وإعداد دليل للجودة.
- (٤) تحسين بيئة العمل وتطوير السياق التنظيمي الذي يعمل فيه أفراد المؤسسة التربوية وإزالة العقبات التي تعوق أداءهم من خلال تطوير نظم العمل وظروفه وإجراءاته وقواعده وسياساته، وإتاحة كافة الموارد والمتطلبات اللازمة للأداء مما يزيد من دافعية الأفراد للعمل.
- (٥) تدعيم اللامركزية لتحقيق فاعلية أكبر في أداء المهمات وشيوع نوع من الرضا عن العمل في نفوس العاملين بالمؤسسة التربوية، مما يدفعهم إلى المزيد من الجهد لتحقيق الأهداف (بسترفيلد: ٢٠٠٤م، ٧٨).
- (٦) إدارة الوقت بشكل علمي سليم حتى لا يحدث أي هدر تربوي عند تطبيق وتنفيذ عمليات إدارة الجودة الشاملة بالمؤسسة التربوية
- (٧) الاستخدام الذكي لتكنولوجيا المعلومات وتأسيس قاعدة بيانات متكاملة لجمع الحقائق، تسمح بمراقبة العمليات ودفع مستويات الجودة واتخاذ قرارات سليمة بشأن أي مشكلة ما، وإيجاد نظام عمل موثق للمؤسسة التربوية يتم الرجوع إليه بصفة مستمرة لتقديم الأفضل.

(٨) تحقيق العمل الجماعي ومشاركة جميع العاملين بالمؤسسة التربوية للعمل بروح الفريق، والتوحيد والتنسيق بين الأقسام والانفتاح في عملية الاتصال على المستويين الأفقي والعمودي (البناء: ٢٠٠٦م، ١٤).

(٩) توافر القيادة الفعالة على جميع المستويات لتشجيع عملية الالتزام بالمؤسسة التربوية، وتنمية ثقافة الجودة لدى العاملين وتحديد الاحتياجات المادية والبشرية لتنفيذ العمل بنجاح، وتحديد الواقع الحالي وما هو متوقع في المستقبل والفجوة بين الاثنين، وتلزم التحسين المستمر للجودة بروح الفريق.

(١٠) تنمية الموارد البشرية بالمؤسسة التربوية ابتداءً من وضع نظام الاختيار والتعيين وشغل الوظائف وتقييم الأداء وبرامج التدريب، وذلك لأن المورد البشري الفعال هو خير ضمان حقيقي لاستمرار نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

(١١) التأكيد على التعليم والتدريب المستمر لكافة العاملين بالمؤسسة التربوية، ووضع خطة لجعل كل فرد على دراية ووعي كاملين ببرامج الجودة وتحسين الجودة ومعايير تقييم إدارة الجودة الشاملة.

(١٢) اكتساب مساندة ودعم قادة المجتمع في القضايا التربوية من أجل التغيير ومشاركة المؤسسات والشركات المحلية والأفراد في تنفيذ مشاريع تطوير العمل التربوي وتحسينه.

(١٣) المراجعة والمتابعة المستمرة للإجراءات والأساليب المتبعة في تنفيذ الأعمال بالمؤسسة التربوية لمعالجة الانحرافات عن معايير التطوير، ووجود نظام قادر على القياس الدقيق المبني على الأساليب الإحصائية، وإتباع نظام فعال لتقويم أداء الأفراد وتنمية روح الرقابة الذاتية وممارسة التقويم الذاتي لأداء بصورة فاعلة داخل المؤسسة التربوية، بجانب وجود آلية للتقويم الخارجي للجودة (العقيلي: ٢٠٠١م، ٥٢-٥٤).

وبذلك تتضح أهمية تغيير العادات القديمة وأسلوب التفكير، والحكمة والتحلي بقدر من الصبر على النتائج، والمعارف والمهارات الجديدة والاستعداد لمواجهة العمل الشاق وعدم الخوف من التغيير، كذلك يجب مراعاة مدى التخطيط لعملية التطبيق، وتأمين الجو المناسب، والموارد البشرية والمادية اللازمة لها، وأولوية عملية التطبيق لدى جميع مستويات الإدارة

والوقت الذي يكرسه المديرون لهذا الغرض، والوضع الراهن لنظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية إن وجد، وحجم المؤسسة التربوية وطبيعة العمل بها والإمكانات المادية والبشرية المتوفرة لديها، ووجود أشخاص مؤهلين في مجال إدارة الجودة الشاملة.

وتتمثل مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في ست مراحل يجب على المؤسسات التربوية أن تنتبه إليها، وهذه المراحل هي:

(١) مرحلة التمهيد والإعداد: تعد مرحلة اتخاذ القرار لتطبيق إدارة الجودة الشاملة؛ حيث تقرر إدارة المؤسسة التربوية رغبتها في التطبيق، وبذلك يبدأ تكوين الاتجاهات والمهارات لدى صانعي القرارات والمديرون من خلال تلقي برامج تدريبية متخصصة عن المفهوم والأهمية والمتطلبات والمبادئ، ثم نشر الثقافة إلى العاملين بالمؤسسة ككل وتنفيذ برامج تدريبية متخصصة ونشر ثقافة التغيير وتهيئة بيئة المؤسسة والمجتمع، وتغيير النمط الإداري السائد بحيث يراعي أهمية ودور المشاركة والعمل الجماعي وروح الفريق لزيادة كفاءة الأداء، وتحقيق التحسين المستمر (أحمد: ٢٠٠٣م، ١٨١).

(٢) مرحلة التخطيط: تعد مرحلة وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ وتحديد الهيكل الدائم للعمل والموارد اللازمة للتطبيق واختيار الفريق القيادي لبرنامج إدارة الجودة الشاملة والمقررين والمشرفين، ويتم ذلك وفق خطة رئيسية موضوعة من إدارة المؤسسة التربوية لتطوير العمل في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، متضمنة أهداف محددة تسعى لتحقيقها مرتبطة باحتياجات المستفيدين، إلى جانب خطة تعاونية للعمل ورؤية استراتيجية قوية لنجاحها، وتنطوي عملية التخطيط وتحديد متطلبات المستفيدين من الخدمة التربوية، وتحديد العوامل التي تسهم في تحقيق النجاح والتأهيل للجودة ووضع المستويات القياسية التي ستصل إليها المؤسسة وكيفية توجيهها وتكلفتها وكيفية إعداد العاملين لعمليات التقويم.

(٣) مرحلة التنظيم: تعد مرحلة زراعة عمليات الجودة في ثنايا عمليات المؤسسة التربوية وتنظيم العمل بإدارة الجودة الشاملة داخل المؤسسة، والذي يتسم بوحدة الفعالية بمعنى احتياج كل وحدة وبرنامج وقسم للعمل بكفاءة وفعالية ووضع مواصفات للجودة، والتوجيه الرأسي بمعنى أن يكون كل عضو في حاجة إلى فهم استراتيجية واتجاهات ورؤية ورسالة المؤسسة، والتوجيه الأفقي بمعنى تقليل المنافسة بين الوحدات الإدارية وإدراك أهداف

ومتطلبات الوحدات الأخرى، وقيادة العمليات بمعنى أن يكون لكل عملية خطة يتم قيادتها من قبل فرد معين (طعيمة: ٢٠٠٧م، ٢٩-٣٠)، وينطوي التنظيم علي ما يلي:

- مجلس الجودة: يعتبر المستوي القيادي الأعلى لاتخاذ القرارات وإعطاء الصلاحيات وتحديد الأهداف والرسالة المستقبلية، وينبثق من مجلس المؤسسة التربوية ويرأسه مدير المؤسسة كقائد للجودة، ويضم منسق الجودة المسئول بشكل عام عن قيادة جهود تحسين الجودة وتوجيه وتنسيق العمل، والتأكد من التطبيق بجانب أعضاء إدارة المؤسسة وبعض الأفراد من المجتمع، ويختص بوضع الخطط اللازمة لتنمية ثقافة الجودة، وقيادة عملية التخطيط الشاملة، ووضع الأهداف السنوية، وتوفير الموارد المالية والبشرية، وإنشاء وتوجيه أنشطة فرق ولجان الجودة، ومتابعة أعمال دوائر ومجموعات الجودة.

- فريق تصميم الجودة وتنميتها: يضع استراتيجية تطوير نظام إدارة الجودة الشاملة، ويختص بتصميم البرامج التدريبية لقيادات الجودة وفرق العمل، وتحديد متطلبات المستفيدين، واقتراح خطة مبدئية للعمل، وتحسين الجودة داخل المؤسسة التربوية.

- لجنة توجيه الجودة: تعتبر مركز عملية إدارة الجودة الشاملة، وتختص بتوثيق الصلة بين المؤسسة التربوية والمؤسسات الأخرى، ووضع الخطط اللازمة لتطوير برنامج دوائر الجودة، وإزالة الخوف ونشر الخبرات الفائقة والدروس المتعلمة داخل المؤسسة التربوية.

- لجنة قياس الجودة وتقويمها: تتمثل أهم مسئولياتها في تقويم برنامج الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية، والتأكد من مدى توافق أهداف المؤسسة مع احتياجات المستفيدين، والتأكد من استخدام الطرق العلمية في التنفيذ.

بالإضافة إلى الميسرين والمشرفين على فرق تحسين الجودة والاستشاريين المختصين في الجودة الشاملة ودوائر الجودة أو مجموعات العمل، وهي إحدى الوسائل الفعالة لمشاركة أعضاء المؤسسة التربوية لتحمل مسئولية الجودة سواء فيما يتعلق بالأعمال المسندة إليهم أو بيئة المؤسسة ككل، ويستخدم أعضاء الدائرة مدخل حل المشكلة وأدواتها لتحليل المشكلات التي تواجهها المؤسسة وإيجاد الحلول

المناسبة، كما يقوموا بمراقبة الجودة في أقسامهم والتعرف على المكان الذي يحتاج إلى تحسين الجودة (الطس: ٢٠٠٨م، ٨٥-٨٦).

(٤) مرحلة التنفيذ: يتم في هذه المرحلة وضع جداول زمنية لخطّة العمل وتحديد النشاط المطلوب تنفيذه وما يستلزم من إجراءات وإمكانات مع وضع خطة لمواجهة العقبات بهدف زيادة كفاءة الأداء وتقليل الفاقد، كما يتم اختيار المنفذين وتدريبهم وتوزيع المهام والمسئوليات على الأفراد، وتحديد السلطات المناسبة لكل فرد بما يتفق مع مسئولياته، وزيادة القدرات والمهارات اللازمة للتنفيذ من خلال عمليات التدريب المستمر للعاملين، وزيادة جهد دوائر الجودة أو مجموعات العمل في إنجاز الأعمال المسندة إليهم وحل المشكلات وتحسين الجودة.

(٥) مرحلة التقويم: تهدف هذه المرحلة إلى التأكد من أن جميع الأعمال الأكاديمية والإدارية تؤدي بالكفاءة المطلوبة وتعمل على التحسين المستمر في الأداء، وإعادة النظر في السياسات التربوية والإدارية وتوجيهها لتصحيح الأخطاء والوصول إلى التحسين المستمر في الأداء التربوي والإداري، وتشتمل على التقويم الذاتي لأداء الأفراد والتقدير التنظيمي للمؤسسة التربوية، والمسح الشامل لرضا المستفيدين، وكذلك دور فرق التقويم واستعانتها بفرق الجودة الأخرى في تقويم خطة التنفيذ ومدى تحقيقها للأهداف والموضوعات التي حددت سلفاً بالإضافة إلى التعرف على السلبيات والإيجابيات

(٦) مرحلة تبادل ونشر الخبرات: يتم في هذه المرحلة استثمار الخبرات الناجحة التي تم تحقيقها من تطبيق إدارة الجودة الشاملة؛ حيث تدعي جميع إدارات وأقسام المؤسسة التربوية، وكذلك المتعاملين معها للمشاركة في عملية التحسين وتوضيح المزايا التي تعود عليهم جميعاً من عملية المشاركة، ونشر المخرجات التي تم تحقيقاً من التطبيق بغرض تبادل الخبرات بين المؤسسات، ويفترض خبراء الجودة الشاملة أن الجدول الزمني اللازم لتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة يتراوح بين (٩-١٥) شهراً ثم يلي ذلك التفاعل مع الغير (عليما: ٢٠٠٤م، ٦٩).

ومن الأهمية أن تعي المؤسسات التربوية الأخذ في تطبيق إدارة الجودة الشاملة أن المراحل السابقة غير منفصلة، وأنه لا يمكن الوصول إلى الحد الأقصى من الجودة الشاملة، وإنما العملية مستمرة، وذلك نظراً لاستمرار عملية التطوير، وأنه لا توجد وصفة

جاهزة للتطبيق على جميع المؤسسات التربوية نظراً لتعدد وتنوع مداخل التطبيق، وأنها ليست نمطاً موحداً أو قالباً ثابتاً يمكن تطبيقه بحذافيره في كافة المجتمعات، وإنما هي نموذج إداري شامل يعتمد علي التنوع والإبداع، وكذلك يجب فهم الأساس المنطقي لعملية التطبيق وإدراك المزايا المتوقعة بالنسبة للمؤسسة وأعضائها، وقبل التفكير في التطبيق يجب القيام بدراسة وتحليل تجارب الآخرين للاستفادة منها، وأن تحقيق الجودة الشاملة ينبع أساساً من داخل المؤسسة ولا يفرض عليها من الخارج، ويعتمد على فلسفة المنبع ومنع حدوث المشكلات من منابعها، ويعتمد على العديد من الإجراءات والأنظمة ولا يقتصر على المراحل الأولية من التطبيق والتصحيح، فالأمر يتطلب مراجعة وتدقيقاً مستمراً لجميع عناصر المؤسسة للتأكد من استمرارية أداء جميع أقسامها حسب المواصفات والمعايير المحددة.

وقد تنجح بعض المؤسسات التربوية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة بينما يفشل البعض الآخر، ويرجع السبب الرئيسي لفشل هذه المؤسسات في عملية التطبيق نفسها، ومن أهم المعوقات التي تحول دون النجاح الكامل في هذا المجال ما يلي:

(١) التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة الشاملة وليس على النظام ككل، وعدم النظر إليها على أنها نظام متكامل من الأجزاء المختلفة المترابطة معاً.

(٢) التركيز على تقييم الأداء وليس على القيادة الواعية التي تساعد الأفراد في تحقيق جودة أعلى، وبالتالي تتحول الإدارة إلى إدارة بالتخويف.

(٣) الإخفاق في التعامل مع مقاومة التغيير وعدم الحماس للتطبيق.

(٤) الإخفاق في ترجمة الجودة المطلوبة إلى معايير محددة تتفق وحاجات المستفيدين من المؤسسة التربوية.

(٥) عدم استقرار الإدارة وتغيرها الدائم؛ حيث يتعاقب المديرين على المؤسسة الواحدة مما لا يتيح الفرص أمامهم لفهم وتطبيق اهتماماتهم التي تختلف عن اهتمامات المدير السابق أو اللاحق.

(٦) التركيز على الأهداف قصيرة المدى مع إهمال تحقيق التوازن بين الأهداف قصيرة الأجل وطويلة الأجل (حمادات: ٢٠٠٧م، ٢٩٣-٢٩٤).

(٧) قلة توافر الكفاءات المؤهلة للتطبيق وعدم الحصول على مشاركة جميع العاملين.

(٨) تعجل المؤسسة التربوية لتحقيق نتائج سريعة يدفعها للتطبيق دون إعداد البيئة الملائمة لتقبلها.

(٩) قلة الموارد المالية وقلة توفر بعض التجهيزات والمواد التربوية.

(١٠) التقليد والمحاكاة لتجارب المؤسسات الأخرى والنقل الحرفي لنماذج سابقة دون تعديل ودون مراعاة للظروف البيئية الداخلية والخارجية.

(١١) عدم الإنصات الكافي للمستفيدين من المؤسسة التربوية والعاملين بالمؤسسة يدفعهم للانصراف من القيام بأداء واجباتهم جزئياً أو كلياً، ناهيك عن عدم اتساق سلوكيات القادة مع أقوالهم.

(١٢) ضعف النظام المعلوماتي بالمؤسسة التربوية وإهمال الاعتماد على التقنية الحديثة في أجهزة الاتصال، وندرة توفر البيانات والمعلومات على نحو دقيق وسريع، وإهمال أنظمة المعلومات الفعالة، والفشل في توفير معلومات عن الإنجازات المحققة.

(١٣) اللبس حول التدريب وتقييم الأداء وما يصاحب ذلك من إهمال الاحتياجات التدريبية للعاملين بالمؤسسة التربوية لفهم هذا الأسلوب بالإضافة إلى إهمال اعتباراته ومعاييرها عند تقييم أداء العاملين.

(١٤) إتباع أنظمة وسياسات وممارسات لا تتسق وإدارة الجودة الشاملة مع عدم التقدير الكافي لأهمية الموارد البشرية.

(١٥) النظام المركزي المطبق في رسم الخطط واتخاذ القرارات لا يسمح للعاملين بالمؤسسة التربوية بالحرية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وضعف العلاقة مع المجتمع المحلي (أحمد: ٢٠٠٢م، ٧٥-٧٦).

وتطبيق أي أسلوب إداري غالباً ما يصاحبه عدد من الأخطاء الشائعة المتوقعة، والتي يجب أخذها في الحسبان ووضعها كجزء من استراتيجية التحول وتلافيها عند التطبيق من أجل ضمان النجاح في التنفيذ، ويتطلب التغلب على المعوقات السابقة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، ترسيخ ثقافة التغيير والتطوير واعتبارها مطلب عصري مستقبلي، والمعرفة والفهم الواضح لإدارة الجودة الشاملة والجهد الذكي والحماس والتخطيط والأعداد الجيد وما يلزم من مهارات قيادية وأساليب تكنولوجية حديثة، ونشر فلسفتها وتطبيقاتها ضمن الأنشطة الاعتيادية للمؤسسة التربوية وبشكل تدريجي، وتغيير الثقافة التنظيمية والحاجة إلى إرادة

التغيير والصبر على النتائج، والاهتمام بالتغذية الراجعة من المستفيدين من المؤسسة التربوية، والانفتاح على المجتمع المحلي والاستفادة من كل أشكال دعمه وخبرات الآخرين وتجاربهم كلما دعت الحاجة، وإعطاء المؤسسة التربوية مزيداً من الصلاحيات لإدارة شئونها، واهتمام المؤسسة التربوية بعوامل البيئة الطبيعية والمادية فيها واستخدامها بكفاءة، لتصبح مؤسسة دائمة التعلم والتحسين.

المحور الثاني: واقع إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية.

يحتاج أي عمل إلى إدارة تشرف عليه حتى يتم تطويره والارتقاء بمستواه، وإذا كان الأمر متعلقاً بالتعليم العام السعودي والمسئولين عن تربية المواطن السعودي الصالح، فتبرز مكانة إدارات الإشراف التربوي بالإدارات العامة للتعليم في مناطق المملكة العربية السعودية على أنها أدوات لتطوير البيئة التربوية ولا يمكن الاستغناء عنها، وتعد من أهم الإدارات في النظام التعليمي للمملكة، وتحتل مكانة عالية في الهيكل التنظيمي والعملية التربوية ككل، فمن خلالها يتم وضع السياسة التعليمية والخطط موضع التنفيذ وفي يدها مفتاح نجاح هذه الخطط، كما تعمل على توفير المناخ المناسب لجميع محاور العملية التربوية لتحقيق الأهداف المرجوة.

ولقد حظيت إدارات الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية باهتمام المسؤولين عن التعليم العام بالتطوير والتجديد منذ بدايات التعليم، حيث تطورت ووصلت إلى ذلك المسمى بتطور مراحل الإشراف التربوي في المملكة، بدءاً من التفتيش (١٣٧٧-١٣٨٢ هـ)، ثم التفتيش الفني (١٣٨٣-١٣٨٧ هـ)، ثم التوجيه التربوي (١٣٨٧-١٣٩٥ هـ)، ثم تطوير نظام التوجيه التربوي وإنشاء إدارة عامة جديدة في جهاز وزارة التعليم بمسمى الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب (١٣٩٦-١٤١٥ هـ)، ثم اعتماد مسمى الإشراف التربوي بدلاً من التوجيه التربوي وتغيير مسمى الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب إلى مسمى الإدارة العامة للإشراف التربوي (١٤١٦ هـ - وحتى تاريخه)، وهي الجهة المسؤولة عن الإشراف التربوي في الوزارة وتتبعها اثنتا عشرة شعبة تتعاون مع إدارات الإشراف التربوي بالإدارات العامة للتعليم في مناطق المملكة (طه: ٢٠١٢م، ٢١٧-٢٢٥)، وبذلك تعتبر إدارات الإشراف التربوي امتداداً طبيعياً للإدارة العامة للإشراف التربوي في الوزارة، والجهة المسؤولة

عن الإشراف التربوي في الإدارات العامة للتعليم، واتسعت دائرتها وأصبحت أكثر شمولاً لتستهدف تحسين العملية التربوية بأسرها.

ويتمثل الهدف العام لإدارات الإشراف التربوي في تطوير العملية التربوية والتعليمية بالمدارس وتقويمها لضمان فاعلية الأداء التربوي والتعليمي، ويمكن حصر مهام إدارة الإشراف التربوي فيما يلي (الدليل التنظيمي لإدارات التربية والتعليم بالمناطق: ب.ت، ٤٠ - ٤٣):

- (١) متابعة تنفيذ الخطط التشغيلية والبرامج الخاصة بالإشراف التربوي، بعد إقرارها من صاحب الصلاحية.
- (٢) متابعة سير العملية التربوية والتعليمية في مدارس الإدارة.
- (٣) اقتراح تطوير اللوائح المنظمة لعملية الإشراف التربوي، ومتابعة تطويرها بعد إقرارها.
- (٤) إعداد احتياج الإدارة من المديرين، ومن المساعدين لمكاتب التعليم، ومن المشرفين التربويين، والإداريين.
- (٥) اقتراح ترشيح الهيئة الإشرافية بالمدارس التابعة للإدارة (المدير والوكيل) وفق الضوابط وبالتنسيق مع إدارة شؤون المعلمين.
- (٦) دراسة ترشيح المشرفين التربويين للعمل في إدارة الإشراف التربوي، والمرفوعة من مديري المدارس، ومكاتب التعليم.
- (٧) متابعة مستوي أداء المشرفين التربويين في إدارة الإشراف التربوي لتحسين عملية الإشراف التربوي، وتحديد واقتراح البرامج التدريبية المناسبة لهم بالتنسيق مع إدارة التدريب التربوي.
- (٨) متابعة مستوي أداء الإدارة المدرسية بالمدارس، والمعلمين، ومحضري المختبرات، ومحضري معامل الحاسب الآلي، والعمل على تطويرهم بالتنسيق مع إدارة التدريب التربوي، مع مراعاة مهام مكاتب التعليم.
- (٩) إجراء حركة النقل الداخلي لمديري، وكلاء المدارس بما فيها المدارس التابعة لمكتب التعليم (داخل المدينة) بالتنسيق مع مكاتب التعليم الخارجية وفق التنظيمات المعتمدة.

- (١٠) إجراء حركة النقل الداخلي للمشرفين بين إدارات الإشراف التربوي ومكاتب التعليم (داخل المدينة)، ووفق التنظيمات المعتمدة.
- (١١) تنظيم وإجراء المقابلات الشخصية لخريجي الجامعات والكليات المتقدمين للتدريس في مدارس الإدارة.
- (١٢) دراسة وتحليل خطط وتقارير مديري مكاتب التعليم (داخل المدينة) بما فيها التقارير حول المناهج والمقررات الدراسية والتقنيات التعليمية المصاحبة لها، ورفع نتائجها لمساعدة) مدير عام التعليم لشؤون تعليم (البنين، البنات) تمهيداً لبعثها للجهات ذات العلاقة في الوزارة.
- (١٣) معالجة العجز من المعلمين، والإداريين في المدارس التابعة للإدارة والنتائج عن الإجازات أو الحالات الطارئة وتسديده، بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة.
- (١٤) المشاركة في إعداد تقويم الأداء الوظيفي لمنسوبي إدارة الإشراف التربوي والمدارس التابعة لها وفق اللائحة المنظمة لذلك.
- (١٥) الإشراف على تطبيق لائحة التقويم المستمر في المدارس التابعة لإدارة الإشراف التربوي في جميع المراحل.
- (١٦) التأكد من تفعيل المواد التعليمية والوسائل والمختبرات والتقنيات التربوية في بيئات التعليم من خلال الزيارات الميدانية لعينة من المدارس.
- (١٧) التأكد من توزيع المواد الدراسية على المعلمين، وتوزيع المقررات المدرسية على الأشهر الدراسية، ومتابعة سير الدراسة وفق جدول التوزيع من خلال الزيارات الميدانية لعينة من المدارس التابعة للإدارة.
- (١٨) التنسيق مع المشرفين التربويين التابعين للإدارة ولمكاتب التعليم (داخل المدينة) لانتقاء كل ما يتعلق بالأساليب الحديثة لتطوير عمليات التعليم والتعلم، والأساليب الإشرافية المناسبة، وتبادل الخبرات فيما بينهم.
- (١٩) دراسة الملاحظات والاقتراحات حول المناهج والمقررات الدراسية ورفعها لمساعدة) مدير عام التعليم لشؤون تعليم (البنين، البنات).
- (٢٠) المشاركة في وضع برامج تكريم القيادات التربوية، والمتفوقين من الطلاب في الأنشطة المختلفة.

- (٢١) المشاركة في اللقاءات الدورية للإشراف سواء على مستوى المنطقة أو الوزارة.
- (٢٢) التنسيق والتكامل مع الإدارات الأخرى كالنشاط الطلابي، والتوجيه والإرشاد أو خدمات الطلاب أو الاختبارات والقبول فيما يتعلق بمدارس المنطقة.
- (٢٣) المشاركة مع الجهات ذات العلاقة في تقويم عمليتي التعليم والتعلم في المراحل الدراسية المختلفة ووضع الخطط لتحسينها.
- (٢٤) إعداد مشروع الميزانية السنوية للإدارة بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة.
- (٢٥) تنظيم المعاملات والمعلومات الخاصة بالإدارة وحفظها بشكل يساعد على استخراجها ببسر وسهولة.
- (٢٦) إعداد التقارير الدورية والفنية عن سير العمل الإشرافي التربوي، وعن نشاطات وإنجازات الإدارة وشعبها ومعوقات الأداء فيها وسبل التغلب عليها ورفعها لمساعد(ة) مدير عام التعليم لشؤون تعليم (البنين، البنات).
- (٢٧) أي مهام أخرى تكلف بها في مجال اختصاصها.
- ومما سبق يتضح تعدد وتنوع مهام إدارات الإشراف التربوي ما بين مهام فنية ومهام إدارية أو فعاليات إشرافية وممارسات إدارية، وشمولها لكافة جوانب العمل التربوي، ومن خلالها يتوقع الأداء المأمول لتحسين وتطوير العملية التربوية بمدارس مناطق المملكة.
- وترتبط إدارة الإشراف التربوي بمساعد(ة) مدير عام التعليم لشؤون تعليم (البنين، البنات) في الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة (الدليل التنظيمي لإدارات التربية والتعليم بالمناطق: ب.ت، ٤٠)، ويضم الهيكل التنظيمي تحت قيادة مدير الإشراف التربوي اثنا عشر قسمًا وهي: قسم التربية الإسلامية، وقسم اللغة العربية، وقسم الاجتماعيات، وقسم العلوم، وقسم الرياضيات، وقسم اللغة الانجليزية، وقسم التربية الفنية، وقسم التربية الرياضية، وقسم الإدارة المدرسية، وقسم الحاسب الآلي، وقسم قضايا المعلمين، وقسم المكتبات، وكل قسم من هذه الأقسام يرأسه رئيس يتبعه مشرفي القسم (وزارة التربية والتعليم: ١٤١٩هـ، ٢٩).
- وعلى الرغم من سعي إدارات الإشراف التربوي إلى تحقيق الدور القيادي للإشراف التربوي، وتناوله لجميع عناصر الموقف التربوي من معلمين وطلاب ومناهج وأساليب وبيئة، والعمل على تحسين وتطوير هذه العناصر من أجل تحسين العملية التربوية وتطويرها وفقاً لسياسة التعليم العام في المملكة، إلا أن هذا لا يتحقق بالصورة الفعالة التي يرجى من خلالها

تحسين العملية التربوية وتطويرها، وذلك لضعف وقصور إدارات الإشراف التربوي في القيام بمهامها كما هو مطلوب، نتيجة لجملة من المشكلات والمعوقات من أهمها ما يلي: (الشرييني: ٢٠٠٧م، ٣٩٠-٣٩٢)، (الهوري: ٢٠٠٢م، ٩-١٠)، (المنيف: ١٤٢٥هـ، ٢٩).

(١) افتقار إدارات الإشراف التربوي إلى قيادة مركزية قادرة على المساهمة في تطويرها وتحسينها.

(٢) غياب الفلسفة والنظرية التي تركز عليها إدارات الإشراف التربوي، فمازال هناك افتقار إلى نظرية شاملة تركز عليها.

(٣) غياب الأهداف المحددة الواضحة لإدارات الإشراف التربوي، مما جعل العملية الإشرافية تنفذ بطريقة آلية يغلب عليها الطابع الشكلي في الأداء.

(٤) الهيكلية التنظيمية الجامدة التي تعتمد على النظام الرأسي (الشكل الهرمي) في التنظيم، والسلطة العليا فيه لرأس الهرم وتتناقص السلطة كلما اتجهنا إلى أسفل الهيكل، مما يجعل اتخاذ القرارات يتم بصفة مركزية من قبل مدير الإشراف التربوي.

(٥) لم يطرأ أي تغيير على الهيكل التنظيمي منذ سنوات عديدة سوى استحداث قسم الصفوف الأولية في عام ١٤٢٣هـ.

(٦) لا يوجد قسم مختص تسند إليه الأعمال الإدارية، ويلاحظ تداخل الأعمال الإدارية والفنية داخل إدارات الإشراف التربوي، وضعف القيام بالأدوار الإدارية داخل العمل الإشرافي.

(٧) يتصف النظام الإداري التربوي لإدارات الإشراف التربوي بأنه نظام مغلق وغير منفتح على الإدارات الأخرى.

(٨) نقص التسهيلات والتجهيزات المادية والإدارية المتاحة لإدارات الإشراف التربوي.

(٩) عدم توفر قواعد بيانات، توفر لإدارات الإشراف التربوي معلومات تستعين بها عند اتخاذ القرارات.

(١٠) عدم وجود مكتبة متخصصة داخل إدارات الإشراف التربوي، تحوى الكتب والدوريات والصحف وصوراً من رسائل الماجستير والدكتوراه التي أجريت في هذا المجال للاستفادة من نتائجها وتوصياتها.

- (١١) افتقار خطط الإشراف التربوي وأدوت التقويم التربوي إلى المعيارية والدقة، وعشوائية القرارات، وضعف المهارات القيادية، وسوء إدارة الوقت والتغيير.
- (١٢) ضعف متابعة المشكلات الميدانية التي يتم رفعها من قبل أقسام الإشراف التربوي.
- (١٣) لا يوجد تبادل خبرات بين إدارات الإشراف التربوي وبعضها على مستوى مناطق المملكة.

- (١٤) عدم الدقة في اختيار المشرفين التربويين للعمل بمهنة الإشراف التربوي.
- (١٥) ضعف تأهيل المشرفين التربويين لمهنة الإشراف التربوي ولتولي بعض المسؤوليات الإدارية والفنية، حيث ما زال المشرفون التربويون يتلقون في أحسن الأحوال دورات تدريبية قصيرة لم يشرف عليها مختصون بالإشراف ولم ترتبط بالكفايات اللازمة للعمل.
- (١٦) عدم التوصيف الوظيفي الواضح لمهام المشرفين التربويين والصلاحيات التي يمتلكونها.

- (١٧) كثرة الأعباء الملقة على عاتق المشرفين التربويين، حيث أن هذه الأعباء من مهام وأنشطة لا تمكنهم من أداء مهمتهم الإشرافية على الوجه الأمثل.
- (١٨) قلة عدد المشرفين التربويين بالنسبة لأعداد المعلمين مما يترتب عليه ضعف في الخدمات التي يقدمها المشرفين التربويين.

- (١٩) إحجام المتميزين من المعلمين عن الالتحاق بالإشراف التربوي لعدم وجود حوافز. ويعد الوقوف على المشكلات والمعوقات التي تواجه إدارات الإشراف التربوي مؤشراً لضرورة أحداث تطوير دائم وتحسين مستمر بها، وذلك من أجل مواجهة تلك المشكلات والمعوقات بنظرة شاملة للتطوير والتحسين، ولتحويل من الوضع القائم إلى الوضع المأمول والمنشود، ولن يتأتى ذلك إلا عن طريق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي حتى تستطيع تحقيق أهدافها والقيام بمهامها على أكمل وجه، ولذا يأتي هذا المحور للتعرف على متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية.

المحور الثالث: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية.

من خلال تشخيص واقع إدارات الإشراف التربوي بالإدارات العامة للتعليم في مناطق المملكة العربية السعودية، وحصر للعديد من المشكلات والمعوقات التي تحول دون تحقيقها لإدارة الجودة الشاملة، وفي ضوء ما سبق من تحديد لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، تم التوصل إلى مجموعة من المتطلبات اللازمة؛ لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية، وجاءت المتطلبات في صورة متطلبات تنظيمية، ومادية، وبشرية، ومجتمعية. وتجدر الإشارة إلى أن تلك المتطلبات منظومة متكاملة ومتداخلة مع بعضها البعض، لذلك يجب النظر إليها بصورة كلية، وهي كالتالي:

المتطلبات التنظيمية:

- (١) وجود سياسات واضحة ومكتوبة ورؤى استراتيجية في إدارات الإشراف التربوي تتفق مع إدارة الجودة الشاملة، وصياغة أهداف جديدة متفق عليها بصورة قابلة للقياس في العمل الإشرافي تراعى حاجات المستفيدين.
- (٢) التخطيط الاستراتيجي الجيد لتطوير العمل في إدارات الإشراف التربوي وتغيير الثقافة التنظيمية، وتحديد العوامل والموارد اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- (٣) تنظيم العمل بإدارة الجودة الشاملة داخل إدارات الإشراف التربوي، حيث إنشاء مجالس الجودة، وخلق تصميم الجودة وتنميتها، ولجان توجيه الجودة، ولجان قياس الجودة وتقويمها، بالإضافة إلى الميسرين والمشرفين على فرق تحسين الجودة والاستشاريين المختصين في الجودة الشاملة ودوائر الجودة.
- (٤) استخدام أدوات وأساليب إدارة الجودة الشاملة بشكل نظامي وبصفة دورية لحل المشكلات وإجراء التحسين المستمر في صورة جماعية وبروح الفريق مثل: العصف الذهني - مخطط السبب والتأثير - قائمة الفحص - استطلاعات الرأي - عوامل النجاح الحاكمة... إلخ.
- (٥) التركيز على العمليات الإشرافية في إدارات الإشراف التربوي لتحسين المخرجات الإشرافية والوقاية من الأخطاء قبل وقوعها، وإيجاد نظام عمل موثق يتم الرجوع إليه بصفة مستمرة لتقديم الأفضل.

- (٦) دعم وتأييد الإدارة العامة للإشراف التربوي في الوزارة لإدارات الإشراف التربوي، واقتناعها وإيمانها بضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة والتحسين المستمر لتلك الإدارات، وإعطائها المزيد من الصلاحيات لإدارة شئونها.
- (٧) ارتباط إدارات الإشراف التربوي بمديري عام التعليم بدلاً من مساعدي ومساعدات مدير عام التعليم لشؤون تعليم (البنين، البنات) وذلك لزيادة الدعم المقدم لها.
- (٨) إنشاء قسم مختص داخل إدارات الإشراف التربوي تسند إليه الأعمال الإدارية، مثل جمع التقارير الواردة من المشرفين التربويين، ومتابعة التزام المدارس بالتوجيهات، وتعيين مشرفين جدد... إلخ.
- (٩) إنشاء قسم متخصص للتنمية المهنية داخل إدارات الإشراف التربوي لرفع كفاءة العاملين.
- (١٠) إنشاء قواعد معلومات دقيقة داخل إدارات الإشراف التربوي، تغذي بالجمع المستمر للحقائق والبيانات الإحصائية، وتوظف في اتخاذ القرارات الصحيحة في الوقت المناسب.
- (١١) التوصيف الوظيفي الدقيق لعمل مديري إدارات الإشراف التربوي ورؤساء الأقسام والمشرفين التربويين بإدارات الإشراف التربوي، وتفويض السلطة من قبل مديري إدارات الإشراف التربوي ورؤساء الأقسام للمشرفين التربويين، ومشاركتهم لتحقيق سياسة لامركزية الإدارة.
- (١٢) توثيق أواصر صلة إدارات الإشراف التربوي باللجنة العليا للجودة الشاملة في الوزارة لدعم عمليات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ونشر ثقافتها.
- (١٣) فتح قنوات اتصال بين إدارات الإشراف التربوي وإدارات الجودة الشاملة لتحسين وتقويم الأداء العام وزيادة الفرص التدريبية.
- (١٤) فتح قنوات اتصال بين إدارات الإشراف التربوي وإدارات التخطيط والتطوير لتحسين بيئة العمل وتنمية الموارد التربوية.
- (١٥) فتح قنوات اتصال بين إدارات الإشراف التربوي وإدارات التدريب التربوي لتحقيق النمو المهني المستمر للمشرفين التربويين.
- (١٦) فتح قنوات اتصال بين إدارات الإشراف التربوي وإدارات تقنية المعلومات لتفعيل استخدام تقنيات المعلومات وتطبيقاتها وتقديم البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات.

- (١٧) وضع معايير ومؤشرات واضحة يتم من خلالها التحقق من مدى جودة خدمات إدارات الإشراف التربوي، وتتسم بالشمولية للمدخلات والعمليات والمخرجات.
- (١٨) إجراء تقييم ذاتي دوري لمهام وأعمال إدارات الإشراف التربوي، والاستفادة من التغذية العكسية لزيادة فرص النجاح والإبداع.
- (١٩) إجراء تقييم خارجي دوري لمهام وأعمال إدارات الإشراف التربوي من قبل مشرفي العموم في وزارة التعليم أو من قبل جهات متخصصة.
- (٢٠) إصدار دليل جديد للإشراف التربوي في المملكة يوضح ما ينبغي أن يتم أثناء الزيارات المدرسية وبيان مجالات وأساليب التقييم.

المتطلبات المادية

- (١) تخصيص وزارة التعليم ميزانيات مستقلة لإدارات الإشراف التربوي لدعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- (٢) تقديم حوافز مادية حكومية لإدارات الإشراف التربوي التي تتمكن من تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- (٣) إيجاد نظام للحوافز المادية والوظيفية للعاملين داخل إدارات الإشراف التربوي.
- (٤) توفير التقنيات الحديثة (الحاسبات، البرمجيات، الإنترنت... إلخ) التي تساعد على تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- (٥) تسهيل عمليات تلقي إدارات الإشراف التربوي للتبرعات والهبات المحلية التي تساهم في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- (٦) تشجيع القطاع الخاص والمشاركة المجتمعية على تجهيز وتزويد إدارات الإشراف التربوي بما تحتاجه دون أن يهدف ذلك إلى الربح.
- (٧) تحلى إدارات الإشراف التربوي بالحكمة في الإنفاق على تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

المتطلبات البشرية:

- (١) نشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة وتوحيد الرؤية في العمل وتقبل التغيير بين العاملين بإدارات الإشراف التربوي، والتحلي بقدر من الصبر على تحقيق النتائج.
- (٢) مراعاة حاجات المستفيدين (المشرفين التربويين - إدارات المدارس - المعلمين - الطلاب - أولياء الأمور - المجتمع - الحكومة) من إدارات الإشراف التربوي، وتحقيق رضاهم عن الخدمات المقدمة.
- (٣) توفير القيادات الإشرافية الفعالة التي تمتلك القدرة على خلق رؤية تنظيمية مشتركة لتطوير لغة مشتركة لتفعيل إدارة الجودة الشاملة داخل إدارات الإشراف التربوي.
- (٤) زيادة أعداد المشرفين التربويين، وتقليل عدد المعلمين بالنسبة لنصاب المشرف التربوي الواحد.
- (٥) تنمية العاملين بإدارات الإشراف التربوي ابتداءً من وضع نظام الاختيار والتعيين وشغل الوظائف وتقييم الأداء وبرامج التدريب.
- (٦) التأكيد على التعليم والتدريب المستمر لكافة العاملين بإدارات الإشراف التربوي، ووضع خطة لجعل كل فرد على دراية ووعي كاملين بكل ما يخص إدارة الجودة الشاملة.
- (٧) تفعيل المؤتمرات والدورات والندوات وورش العمل الإشرافية لتقريب وجهات النظر بين المشرفين التربويين وتوطيد أواصر الثقة بينهم.
- (٨) وضع خطط للتحويل إلى الإدارة الإلكترونية بإدارات الإشراف التربوي بما يساعد على سرعة جمع المعلومات ونشرها.
- (٩) تحقيق العمل الجماعي ومشاركة جميع العاملين بإدارات الإشراف التربوي للعمل بروح الفريق.
- (١٠) تعزيز مبدأ الشفافية في العمل والتعامل داخل إدارات الإشراف التربوي وخارجها.
- (١١) تكوين فرق عمل متخصصة (كفرق الاستشارات) للاستفادة من خبرات المشرفين التربويين.
- (١٢) التوحيد والتنسيق بين العاملين بأقسام إدارات الإشراف التربوي، والانفتاح في عملية الاتصال على المستويين الأفقي والعمودي.

- (١٣) إدارة الوقت بشكل علمي سليم من قبل العاملين بإدارات الإشراف التربوي حتى لا يحدث أي هدر تربوي عند تطبيق عمليات إدارة الجودة الشاملة.
- (١٤) تبادل ونشر الخبرات الناجحة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة بين إدارات الإشراف التربوي.

المتطلبات المجتمعية:

- (١) وجود قناعة وإرادة رسمية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي.
- (٢) سعى إدارات الإشراف التربوي لزيادة درجة ثقة المجتمع بها، وتوضيح أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بها.
- (٣) نشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة بين أفراد المجتمع ومؤسساته.
- (٤) دعم مبادرات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كافة مؤسسات المجتمع.
- (٥) الانفتاح على المجتمع المحلي والاستفادة من كل أشكال دعمه.
- (٦) اكتساب مساندة ودعم قادة المجتمع في قضايا إدارات الإشراف التربوي من أجل التغيير والتحسين.
- (٧) مشاركة المؤسسات والشركات المحلية والأفراد في تنفيذ مشاريع تطوير إدارات الإشراف التربوي وتحسينها.
- (٨) دعم الشراكة مع مؤسسات المجتمع ذات الصلة، كالجامعات ومراكز البحث العلمي في تقييم الأداء بأنواعه داخل إدارات الإشراف التربوي.
- (٩) توضيح أهمية وقيمة ودور تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات الإشراف التربوي عبر وسائل الإعلام.
- (١٠) تنشئة الطلاب على قيم إدارة الجودة الشاملة.

المراجع

- ١- حسين عبد العال محمد (٢٠٠٨م): "الاتجاهات الحديثة في إدارة الجودة والمواصفات القياسية (الأيزو) ٩٠٠١٤ - ٩٠٠٠ وأهم التعديلات التي أدخلت عليها"، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي، ص (٦٥).
- ٢- القرآن الكريم: سورة النحل، الآية (٩٣).
- ٣- البيهقي، (١٤١٦هـ)، ص (١٢٧).
- ٤- أحمد عبد الباقي البستان (٢٠١٠م): "الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والبحث والممارسة"، الرياض، مكتبة الفلاح، ص (١٦).
- ٥- منصور غازي المحمدي (١٤٣١هـ): "الأدوار الإدارية لمديري الإشراف التربوي بإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية: الواقع والأهمية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، ص (١٠٤).
- ٦- محمد عبد العزيز الفهد (١٤٢١هـ): "المنحى الإشرافي الشامل وتطبيقاته العملية"، اللقاء السابع لمديري الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية، مكة المكرمة، في ١٢-١٤/١٤٢١هـ، ص ص (٢-١).
- ٧- نادية حسن على (٢٠٠٢م): "تصور مقترح لتطوير نظام التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء إدارة الجودة الشاملة"، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد السابع والعشرون، المركز العربي للتعليم والتربية، القاهرة، ص (٢٦).
- ٨- طارق الشبلي وآخرون (٢٠٠١م): "إدارة الجودة الشاملة"، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع، ص (١٥).
- ٩- حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ (٢٠٠٣م): "إدارة المؤسسات التربوية"، القاهرة، عالم الكتب، ص (١٥٣).
- ١٠- ميادة محمد الباسل (١٠١٠م): "دراسات في الاستثمار التعليمي"، المنصورة، المكتبة العصرية، ص (١٤٣).
- ١١- محمد حسنين العجمي (٢٠٠٧م): "الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوي العام"، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، ص (١٤٢).

- ١٢- مي معتوق لبان(١٤٢٨هـ) : "إدارة الإشراف التربوي للبنات بمدينة مكة المكرمة في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة: دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ص (٨).
- ١٣- عارف توفيق عطاري وآخرون(٢٠٠٥م) : "الإشراف التربوي نماذجه النظرية وتطبيقاته العملية"، الكويت، دار الفلاح، ص (٣٨١).
- ١٤- عبد المنعم محي الدين(٢٠٠٠م) : "إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في التربية: دراسة وصفية"، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، الجزء الأول، العدد (٣٤)، صص(٩١-١١١).
- ١٥- أحمد سيد خليل، إبراهيم عباس الزهيري(٢٠٠١م) : "إدارة الجودة الشاملة في التعليم خبرات أجنبية وإمكانية الاستفادة منها في مصر"، المؤتمر السنوي الثامن "الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات"، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعي، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ١٦- نوال محمد العساف (١٤٢٣هـ) : "تصور مقترح لإعادة الهيكلة التنظيمية للإشراف التربوي التابع لتعليم البنات بمدينة الرياض"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ١٧- عبد الله محمد آل سحران (١٤٢٨هـ) : "العملية الإشرافية في إدارات التربية والتعليم ومراكز الإشراف التربوي في ضوء مبادئ الجودة الشاملة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ١٨- أحمد فيصل الغامدي (١٤٢٨هـ) : "فاعلية مراكز الإشراف التربوي من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام الحكومي بنين بمدينة مكة المكرمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ١٩- خالد على المطيري (١٤٣٠هـ) : "واقع كفاية التخطيط لدى المشرف التربوي في ضوء الخطة الإشرافية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٢٠- عيد أبو المعاطي الدسوقي (٢٠١٠م) : "جودة واعتماد مؤسسات التعليم (الواقع ومتطلبات المستقبل)"، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ص (٦٥).

- ٢١- رمزي أحمد عبد الحي (٢٠٠٨م): "الإدارة التعليمية والمدرسية في ضوء إدارة الجودة الشاملة"، القاهرة، زهراء الشروق، ص ص (٢١٤-٢١٥).
- ٢٢- حافظ فرج أحمد (٢٠٠٧م): "الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية"، القاهرة، عالم الكتب، ص (١٦٤-١٦٥).
- ٢٣- سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٥م): "الاعتماد وضمان الجودة في التعليم"، القاهرة، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، ص (٦٣-٦٤).
- ٢٤- ضياء الدين زاهر (٢٠٠٨م): "إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة - دليل عملي"، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، ص ص (١٥٢-١٥٧).
- ٢٥- كارول بستريلد (٢٠٠٤م): "إدارة الجودة الشاملة"، ترجمة راشد الحمالي، الرياض، جامعة الملك سعود، ص (٧٨).
- ٢٦- رياض رشاد البنا (٢٠٠٦م): "إدارة الجودة الشاملة في التعليم"، مؤتمر التعليم الابتدائي العشرين في البحرين، التعليم الابتدائي: جودة شاملة ورؤية جديدة، في الفترة من ٢٠ - ٢١ يناير، وزارة التربية والتعليم بالبحرين، ص (١٤).
- ٢٧- عمر وصفي العقيلي (٢٠٠١م): "المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة"، عمان - الأردن، دار وائل، ص ص (٥٢-٥٤).
- ٢٨- أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٣م): "الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية"، الإسكندرية، دار الوفاء، ص (١٨١).
- ٢٩- رشدي أحمد طعيمه (٢٠٠٧م): "التخطيط الاستراتيجي والجودة الشاملة في التعليم الإسلامي"، المؤتمر السنوي الثاني، "معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والوطن العربي"، في الفترة ١١-١٢ ابريل، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، ص ص (٢٩-٣٠).
- ٣٠- فيصل محمد الطس (٢٠٠٨م): "آراء المعلمين نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة المكتبة والبحث بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ص ص (٨٥-٨٦).

- ٣١- صالح ناصر عليمات (٢٠٠٤م): "إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، التطبيق ومقترحات التطوير"، عمان - الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص (٦٩).
- ٣٢- محمد حسن حمادات (٢٠٠٧م): "الإدارة التربوية وظائف وقضايا معاصرة"، عمان - الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع، ص ص (٢٩٣، ٢٩٤).
- ٣٣- أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٢م): "معايير جودة الإدارة التعليمية والمدرسية"، المؤتمر العلمي السابع، "جودة التعليم في المدرسة المصرية التحديات - المعايير - الفرص"، في الفترة ٢٨-٢٩ ابريل، كلية التربية، جامعة طنطا، الجزء الأول، ص ص (٧٥، ٧٦).
- ٣٤- سهام محمد طه (٢٠١٢م): "الإشراف التربوي"، الاسكندرية، مؤسسة حورس الدولية، ص ص (٢١٧ - ٢٢٥).
- ٣٥- المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، وكالة التخطيط والتطوير: "الدليل التنظيمي لإدارات التربية والتعليم بالمناطق"، ص ص (٤٠-٤٣).
- www.moe.gov.sa
- ٣٦- المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم (١٤١٩هـ): "دليل المشرف التربوي"، الطبعة الأولى، الرياض، ص (٢٩).
- ٣٧- غادة حمزة الشربيني (٢٠٠٧م): "دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية"، اللقاء السنوي الرابع عشر، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ص ص (٣٩٠-٣٩٢).
- ٣٨- عبد الرحمن أحمد الهويدي (٢٠٠٢م): "معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون ومعلمو التربية الإسلامية في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، ص ص (٩-١٠).
- ٣٩- محمد صالح المنيف (١٤٢٥هـ): "الإشراف التربوي وتحقيق أهدافه في ضوء الأساليب التربوية المعاصرة"، الرياض - المملكة العربية السعودية، ص (٢٩).

- 40- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (2006): "Supervision : A redefinition", (McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/ Languages), p. (92).
- 41-Walker, A. & Dimmock, C. (2004): "Developing Leadership in context", Developing Leadership, Vol.(80),p. (78).
- 42- Narango, F.V, (1993)): "Education supervision Colombia: the role of the supervisors", Dissertation not published", University of Mccgill, education and educational of supervision, Montreal, Canada, Vol.(31) , No.(973).
- 43- Sook, Yu Hyun and Ju, Kim Heung (1997) : "Educational Supervision and Support Services in Korea: Its Status, Problems, and Prospects, school-based autonomous supervision", Korea, KEDIPR-3.
- 44-Edward, S.L (1998) : "The dimensions of the education supervision", University of Georgia, United States of America.
- 45-Deji, Oye N.B (2004) : "Supervision and standards of education in Nigerian secondary school", Educational Management, University of Ilorin, Nigeria.
- 46- Oglu, Memduh H.B (2012) : "The issue of education supervision in turkey in the views of teachers, administrators, supervisors and lecturers ", Educational Sciences: Theory and Practice,12(1) ,149-156.
- 47 -Boldevra, John(2000) : "School Quality Management ", Delhi - Indian, Institution of Quality, p.(16).

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري ومعوقاته لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملات فيها

المحاضر

د/ مها عثمان الزامل

الأستاذ المساعد في قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

المجلة التربوية - العدد الثامن والأربعون - أبريل ٢٠١٧م

print: (ISSN 1687-2649)

(Online) (ISSN 2536-9091)

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري والمتمثلة في: الأصالة، الطلاقة، المرونة، المخاطرة، القدرة على التحليل، الحساسية للمشكلات، والخروج عن المألوف لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، والتعرف على المعوقات التنظيمية والمعوقات الشخصية التي تحد من تطبيق عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملین فیها.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وشملت عينة الدراسة (١٢٣) من الإداريات العاملین فی جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة أن - أن درجة تطبيق مديرات إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لعناصر الإبداع الإداري، ومدى توفر عناصر الإبداع الإداري هي درجة كبيرة.

وقد احتلت عنصر المرونة العنصر الأعلى في تطبيق جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لعناصر الإبداع الإداري، بينما احتل عنصر الخروج عن المألوف أقل عناصر الإبداع الإداري.

وأظهرت الدراسة أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هناك معوقات بدرجة متوسطة تواجه مديرات الإدارات في الجامعة في ممارسة الإبداع الإداري، وكانت المعوقات التنظيمية أكثر تأثيا من المعوقات الشخصية.

***The reality of the application of the administrative elements of creativity
and inhibitors of the departments Princess Noura Bint Abdul Rahman
University from the viewpoint of administrators employees***

Abstract:

This study aimed to identify the status of the application of the elements of the administrative creativity of : originality, fluency , flexibility , risk- analysis capability , sensitivity to problems , and out of the ordinary at Princess Noura Bint Abdul Rahman University.departments, and to identify the obstacles Altnzemih personal obstacles that limit applying the elements of management innovation at Princess Noura Bint Abdul Rahman University departments from the viewpoint of administrators its staff.

The researcher used the descriptive approach , and the questionnaire as a tool for the study, and the study sample included(123) of the administrators working in Princess Noura Bint Abdul Rahman University.

It is the findings of a study that - that the degree of application managers departments Princess Noura Bint Abdul Rahman University. of the elements of the administrative creativity , and the extent of the administrative Anaasralabdaa offers are great degree.

Top flexibility component element has been ranked in the application of Princess Noura Bint Abdul Rahman University for administrative elements of creativity , while finished out of the ordinary elements less administrative creativity element.

The study showed that the study sample believe that there are obstacles facing moderately directors of departments at the university in the practice of administrative creativity, and organizational obstacles were more Tothia personal obstacle

المقدمة :

في ظل التطور العالمي في مجال الإدارة، والتغيرات المتسارعة، وثورة المعلومات، فلقد فرضت هذه التغيرات على المنظمات إحداث تحولات جذرية في أسلوب عملها، وأنظمتها الهيكلية، وكذلك تغيرات في الكيفية التي تعالج بها المنظمات أمورها. لذا أصبح لزماً على هذه المنظمات مواجهة هذه التحديات من خلال آليات إدارته، وأنماط تنظيمية حديثة لرفع الكفاءة التنظيمية(عبد، ٢٠٠٩: ١٣).

ويعتبر الإبداع الإداري من أكثر المصطلحات شيوعاً وانتشاراً في الوقت الحالي في أدبيات الإدارة(هيجان، ١٩٩٩م: ٤)، ونظراً للتحديات التي تواجهها المنظمات في ظل عصر التغيرات المتواصلة والسريعة، مما انعكس أثره عليها، واستلزم الأمر إعادة النظر في أساليب عملها، وسياساتها، وإجراءاتها، لتكون أكثر تماشياً وتكيفاً مع مستجدات العصر. بل أصبحت من أسس النجاح والتنافس بين المنظمات في قدرتها على التميز والابتكار والإبداع والتجديد، مما يستعدي الأمر ضرورة قيامها بتطوير مفاهيمها وأساليبها الإدارية لتهيئة المناخ أمام العاملين فيها للإبداع، ونقل المعارف والخبرات التراكمية المكتسبة(درويش، ٢٠٠٦م: ١٨).

ويعد التجديد هو صلب وجوهر الإبداع الإداري لدى أي مؤسسة تعليمية، بل يكاد يجزم معظم علماء الإدارة على أن المنظمات المعاصرة تعيش متغيرات سريعة ومعقدة، مما يجعل حاجتها إلى الإبداع الإداري ضرورة ملحة، ويستلزم من هذه المؤسسات إلى السعي وراء تنمية وتطوير مهارات العاملين فيها، والعمل بروح الفريق الواحد المتميز، وتوليد الأفكار الجديدة للمساهمة في تحقيق الكفاءة الانتاجية، والإبداع في العمل (الدهان، ١٩٩٢م: ١٧٧). وعليه فإن الإبداع الإداري يعد منظومة متكاملة تساهم كل من إدارة المنظمة والعاملين فيها في تحقيق النجاح.

وتعد جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من المنظمات التي تأثرت بهذا التوجه. ويقع على عاتقها مهمة إحلال الإبداع والابتكار محل الرتابة والروتين في العمل والسعي لتحقيق أهداف الجامعة.

لذا فإن هذه الدراسة تأتي للتعرف على واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملین فيها.

مشكلة الدراسة:

تواجه المنظمات الإدارية على اختلاف مهامها وأنواعها واحجامها العديد من المستجدات، والمشكلات، التي تتطلب من قياداتها والعاملين فيها إلى ضرورة تبني أساليب مستحدثة، والتقليل من المنهج التقليدي القائم على المحاولة والخطأ في حل المشكلات، ومحاولة توظيف المنهج الإبداعي في هذا الشأن (هيجان، ١٤٢٠: ١).

ويعد الإبداع الإداري أحد المقومات الرئيسية في عملية التطوير التنظيمي. فالتطورات التي أفرزها عصر ثورة المعلومات، والانفجار التكنولوجي أحدثت مشكلات عديدة في هذه المنظمات، مما فرض عليها أن تستجيب لهذه التطورات بإحداث التعديلات التي تواكب مستجدات العصر، وتكون هذه الاستجابة عن طريق الأفكار الجديدة، والأساليب الحديثة التي تمكن هذه المنظمات من مواجهة المشكلات. (النمر، ١٩٩٢م: ٦٢).

ومن هنا تبرز أهمية الإبداع الإداري ودوره في تطوير أداء المؤسسات التعليمية، وأن أي منظمة ترغب في الوصول إلى مستويات مرتفعة من الإبداع الإداري عليها أن تبذل جهداً مضاعفاً لتوفير البيئة الملائمة للإبداع الإداري، كي تساعد العاملين فيها على العمل والانتاجية.

ولأهمية دور الإبداع الإداري في صياغة وتوجيه سياسة المنظمات، فإن هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وأبرز المعوقات التي تعترض العاملين فيها.

وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي:

ما واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري ومعوقاته لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملین فيها؟

ويتفرع من هذا السؤال السؤال الفرعي :

-ما واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري والمتمثلة في: الأصالة، الطلاقة، المرونة، المخاطرة، القدرة على التحليل، الحساسية للمشكلات، والخروج عن المألوف لدى إدارات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن ؟

-ما المعوقات التنظيمية التي تحد من تطبيق عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن ؟

- ما المعوقات الشخصية التي تحد من تطبيق عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن ؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري والمتمثلة في: الأصالة، الطلاقة، المرونة، المخاطرة، القدرة على التحليل، الحساسية للمشكلات، والخروج عن المألوف لدى إدارات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن.

- التعرف على المعوقات التنظيمية التي تحد من تطبيق عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن.

- التعرف على المعوقات الشخصية التي تحد من تطبيق عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن ،

أهمية الدراسة:

- تعد الدراسة محاولة لتسليط الضوء على واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميره نوره بنت عبد الرحمن .

- يؤمل أن تفيد هذه الدراسة في تعريف القيادين بأهمية الإبداع الإداري لتحقيق الأهداف المنشودة، ومواجهة التحديات .

- تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما سيسفر عنه من نتائج تكون ذات فائدة للمؤسسات التعليمية وخاصة الجامعات في تعزيز تطبيق عناصر الإبداع الإداري.

- كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع التي تتناوله وهو الإبداع الإداري والدور الذي يلعبه في التنمية الإدارية للجامعات والمؤسسات التعليمية.

واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري ومعوقاته لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملین فيها.

-تؤمل الباحثة أن تكون هذه الدراسة مساهمة فاعلة في مساعدة القيادات الإدارية في الجامعات في التعرف على عناصر الإبداع الإداري ومدى توفره لدى العاملين لديها.

مصطلحات الدراسة:

الإبداع الإداري:

يشير المصطلح الانجليزي Innovate إلى معنى التجديد وجاء في معجم العلوم الاجتماعية أن كلمة الإبداع تعني " أي فكرة أو سلوك أو تجديد يختلف نوعياً عن الأشكال الموجودة (الصرن، ٢٠٠٠)، وقد أشارت العديد من الدراسات أن كلمات الإبداع، والخلق، والابتكار تعني في مفهومها النظر إلى الأمور والأشياء بشكل جديد ومختلف وإتيان الفرد بأشياء غير مسبقة ومألوفة (الصرن، ٢٠٠٠)، وقد يأتي الإبداع من خلال نتائج البحث العلمي أو قيادة الأفراد أو من خلال القرارات الإستراتيجية داخل المنظمة (1997، Sundbo).

الإبداع الإداري يتضمن جميع العمليات التي يمارسها الفرد داخل المنظمة وتتسم بالأصالة والطلاقة والمرونة والمخاطرة والقدرة على التحليل والخروج عن المألوف سواء للفرد أو للمنظمة التي يعمل بها والحساسية للمشكلات التي تنتج عن التعامل مع البيئة (الحقباني، ١٤١٨: ٩).

أما (العواد، ٢٠٠٥) فقد عرف الإبداع الإداري بأنه : " مجموعة الإجراءات والعمليات والسلوكيات التي تؤدي إلى تحسين المناخ العام في المنظمة وتفعيل الأداء الإبداعي من خلال تحفيز العاملين على حل المشكلات واتخاذ القرارات بأسلوب أكثر إبداعاً وبطريقة غير مألوفة في التفكير ".

وتعرف الباحثة الإبداع الإداري بأنها: بأنه أسلوب إداري يعتمد على الطاقة البشرية بشكل رئيسي من خلال طرح حلول مبتكرة للمشكلات، وأداء العمل بأساليب وطرق جديدة في ظل استخدام للعناصر التالية: الأصالة، الطلاقة، المرونة، المخاطرة، القدرة على التحليل، الحساسية للمشكلات، الخروج عن المألوف، سواء للفرد نفسه أو للمنظمة التي يعمل بها..

الإطار النظري:

مفهوم الإبداع الإداري:

جاء في لسان العرب أن الإبداع من (بَدَعَ) و(بَدَعَ الشيء) أو ابتدعه يعني أنشاء الشيء وبدايته أولاً.

والإبداع في المعجم الوسيط هو من بدعه بدءاً أي أنشاءه على غير مثال و(بدع) صار غاية في صنعته، خيراً كان أو شراً. والابتداعية تتسم بالخروج في الأساليب القديمة عن طريق استخدام أساليب جديدة (فضل الله، ١٤٠٦: ٧٩).

أما (الشمري، ٢٠٠٢) فيعرف الإبداع على أنه توظيف أمثل للقدرات العقلية والفكرية التي تتميز بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات والقدرة على تحليلها بما يؤدي إلى تكوين ترابطات واكتشاف علاقات أو أفكار أو أساليب عمل جديدة داخل المنظمات الإدارية. ويعرفه (هيجان، ١٩٩٩) بأنه عملية ذات مراحل متعددة ينتج عنها فكرة أو عمل جديد يتميز بأكبر قدر من الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وهذه القدرة الإبداعية من الممكن تنميتها وتطويرها حسب قدرات وإمكانات الأفراد والجماعات والمنظمات.

والإبداع عبارة عن وحدة متكاملة من العوامل الذاتية والموضوعية تقود إلى تحقيق إنتاج جديد وأصيل ذو قيمة من الفرد والجماعة يسهم في إيجاد الحلول الجديدة للأفكار والمشكلات والمناهج (السويدان والعلواني، ٢٠٠٤).

ويعرف "تورانس (Torrance, 1993: p46) "الإبداع بأنه: " عملية تحسس للمشكلات والوعي لمواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات والبحث عن حلول والتنبؤ بها، ونقل أو توصيل النتائج للآخرين ..

أما (جروان، ٢٠٠٢) فيعرف الإبداع بأنه: "مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة إدارية مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتائج أصلية ومفيدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو خبرات المؤسسة أو المجتمع أو العالم، إذا كانت النتائج من مستوى الاختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية.

وقد تفاوتت اجتهادات العلماء والباحثين واختلاف اهتماماتهم ومناهجهم العلمية والثقافية ومدارسهم الفكرية، فمنهم من ينظر إلى الإبداع على أساس أنه عملية (Process) ومنهم من ينظر إليه على أساس السمات والخصائص التي تميز المبدعين، ومنهم من ينظر إليه على أساس أنه منتج (Product). وهذا كله أدى إلى عدم وصول العلماء والمهتمين إلى تعريف محدد ودقيق للإبداع الإداري. وعلى الرغم من هذا فإنه يمكننا حصر معظم التعاريف الخاصة بالإبداع الإداري في عدة محاور هي (عساف، ١٩٩٤: ٢٦٩):

١- في هذا المحور ينظر للإبداع من زاوية كونه عملية (Process) وبناء عليه يمكن تعريف الإبداع بأنه عملية ينتج عنها عمل جديد يرضي الجماعة وتقبله على أنه مفيد.

٢- يركز هذا المحور على الإنتاج الإبداعي وحل المشكلات. وبناء عليه يمكن تعريف الإبداع الإداري بأنه يسعى لتحقيق إنتاج يتميز بالجدة والملاءمة وإمكانية التطوير.

٣- يركز على السمات والخصائص أو القدرات التي تميز الأفراد المبدعين وهناك طائفة من بعض الباحثين تركز على سمات معينة من المخاطرة والاستقلال، وهناك طائفة أخرى تركز على سمات معينة مثل الطلاقة والأصالة.

٤- يركز على الإمكانيات الإبداعية والاستعدادات النفسية الكامنة للإبداع ويعرف الإبداع أنه الاستعداد الكامن للتفوق أو التميز.

٥- ويركز على المراحل الأساسية التي يمر بها العمل الإبداعي والذي يتم من خلال أربع مراحل: مرحلة الإعداد، مرحلة الاختمار، مرحلة الإشراق، ومرحلة التحقق. وقد يسبق هذه المراحل مرحلة إحساس المبدع بالمشكلة (الحقباتي، ١٤١٨هـ: ١٢).

وقد عرف النمر الإبداع الإداري بأنه مجموعة من العمليات التي يستخدمها الإنسان بما هو متوافر لديه من قدرات وبما يحيط به من مؤثرات للتوصل إلى فكرة أو أسلوب يحقق النفع للمنظمة التي يعمل بها. (النمر، ١٩٩٢: ١٠٢).

ويعرفه العديلي بأنه الأفكار غير المسبوقة التي تؤدي إلى زيادة فاعلية العلاقات الوظيفية ورفع معدلات الأداء الوظيفي. (العديلي، ١٤٠٦: ٣٥).

كما عرف الإبداع الإداري بأنه قدرة الموظف على الإنتاج بأسلوب عمل جديد أو فكرة جديدة، أو حل مميز لمشكلة ما حيث يتم هذا الإنتاج بقدر من الطلاقة الفكرية والمرونة الذهنية والأصالة والقدرة على التحليل والربط والحساسية للمشكلات. (العنقري، ١٤٢٢: ١٥).

أنواع الإبداع:

اتفقت معظم الأدبيات على تقسيم الإبداع إلى:

١- الإبداع الإداري: والذي يشمل الهيكل التنظيمي والقواعد والأدوات والإجراءات وإعادة تصميم العمل، والسياسات والاستراتيجيات الجديدة بجانب النشاطات الإبداعية التي تهدف إلى تحسين العلاقات بين الأفراد والتفاعل فيما بينهم لتحقيق الأهداف المرجوة.

٢- الإبداع الفني التقني: ويتضمن ابتكار منتجات أو خدمات جديدة وتطوير المنتجات القديمة وإحداث تغييرات بوسائل وأدوات المنظمة (حريم، ١٩٩٧).

أما (الشمري، ٢٠٠١) فقد صنف الإبداع على النحو التالي:

١- الإبداع المبرمج والإبداع غير المبرمج: يشير الإبداع المبرمج إلى الإبداعات المخطط لها سلفاً كتطور الخدمات أو تحسين الإجراءات، أما الإبداع غير المبرمج فيتضمن الإبداعات غير المخطط لها سلفاً.

٢- الإبداع القائم على الوسائل والغايات: يتميز الإبداع القائم على أساس الغايات بأنه إبداع نهائي يعد هدفاً في حد ذاته، أما الإبداع المتعلق بالوسائل فيشير إلى الإبداعات الواجب القيام بها لتيسير الوصول للإبداع المرغوب.

٣- الإبداع المتعلق بدرجة الجدة أو التطرف في الإبداع: وهو إبداع جذري يرتبط بالتغير، وكثيراً ما يواجه مقاومة من قبل الكثير من العاملين في المنظمات.

بينما صنف (عساف، ١٩٩٥) الإبداع إلى:-

١- الإبداع الفردي: والذي يقوم به الأفراد، والذي يعتمد على سماتهم والعوامل البيئية المحيطة، فالإبداع هنا هو عبارة عن فكرة جديدة تسهم في حل مشكلة، أو تطوير عمل قائم بطريقة جديدة غير تقليدية.

٢- الإبداع الجماعي: ويكون من خلال تضافر الجهود والعمل بروح الفريق الواحد، وتبني الفكرة الإبداعية للفرد والعمل على تحقيقها، لأن إخفاق الجماعة وعدم قدرتها

على تنفيذ الأعمال الناتجة عن الأفكار الإبداعية للأفراد يقتل هذه الأفكار ولا يحقق الفائدة المرجوة.

عناصر الإبداع الإداري:

الطلاقة (Fluency):

وهي تمثل الجانب الكمي في الإبداع، وتعني عملاً ذهنياً يستحدث فيه الفرد خبراته الذهنية، لكي يصل إلى دفع سريع لعملياته الذهنية ليعطي أكبر عدد من خبراته بأقصى سرعة وأعمق أداء، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها لتتكامل مع الخبرات الجديدة للتوصل إلى أداء إبداعي جديد (دناوي ، ٢٠٠٨). فالطلاقة الفكرية (Ideational Fluency) وجل هذا النوع من الطلاقة مرتبط بالقدرة العقلية لشخص كالقدرة على التخيل والتشبيه والاستنباط وسعة الإدراك والحدس، والطلاقة الترابطية (Associational Fluency) وتعني بعملية إكمال العلاقات وذلك تمييزاً لها عن النوع السابق من الطلاقة، والطلاقة التعبيرية والتي لها علاقة بسهولة بناء الجمل، وهكذا.

المرونة (Flexibility):

وهي تمثل الجانب النوعي في الإبداع، وتعني قدرة الفرد على تنويع الأفكار وبالتالي تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف (ابراهيم، ٢٠٠٢). فالمرونة مثلاً في التفكير فتعني تغييراً من نوع معين ورؤية المشكلة من زوايا مختلفة والتغيير في المعنى أو التفسير أو الاستعمال أو فهم المهمة أو إستراتيجية العمل أو تغييراً في اتجاه التفكير الذي قد يعني تفسيراً جديداً للهدف.

الأصالة (Originality):

وتعني الانفراد والتجديد والأفكار، وهو مفهوم يشير إلى وجود أفكار أصيلة جديدة عند الفرد لم يسبقه إليها أحد (عامر، ٢٠٠٥). وهي أكثر القدرات ارتباطاً بالإبداع والتفكير الإبداعي، وتعني قدرة الفرد على إعطاء استجابات أصيلة وجديدة بحيث يوصف الشخص بالمبدع إذا أتى بأفكار أصيلة وجديدة تختلف عما أتى به غيره (الهوري، ٢٠٠٤). فهي تعني اصدار ما هو غير مألوف، وما هو جديد وغير عادي.

الحساسية للمشكلات (Sensitivity to problems):

وتعني الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف (جروان، ٢٠٠٢)، وتعني قدرة الفرد على اكتشاف المشكلات وتحري المعلومات الناقصة بها، إذ يقوم الفرد بالتركيز على اختبار أنواع كثيرة من المعلومات والحقائق والانطباعات، وإنتاج طرق عديدة للتعبير عن المشكلة (السرور، ٢٠٠٥).

إن الحاجة للإبداع كانت وما زالت هي العنوان الرئيسي في كل نواحي الحياة ومشاكلها، إلا أن العالم اليوم خصوصاً المؤسسات التعليمية أكثر حاجة للإبداع من قبل، فالتحديات المستمرة والضغوط المتزايدة، والتغيرات الكثيرة التي تعرض لها، مثل العولمة والاقتصاد المعرفي، جعلت الإبداع ضرورة ماسة لكل المؤسسات التعليمية (جروان، ٢٠٠٢).

التحليل:

يقصد به إنتاج إبداعي أو ابتكاري يتضمن عملية انتخاب أو اختيار وتفتيت أي عمل جديد إلى وحدات بسيطة لإعادة تنظيمها (الشبيني، ١٩٩٧ م).

المبدع هو الذي يستطيع أن يستخدم ما تراكم لديه من معلومات في المواقف أو الحالات التي يتطلبها الاستخذان الأمثل لتلك المعلومات عند اتخاذ قرار معين (حمود، ٢٠٠٢ م: ٢٠٨).

المخاطرة:

يقصد بها أخذ زمام المبادرة في تبني الأفكار والأساليب الجديدة، والبحث عن حلول لها في الوقت نفسه الذي يكون فيه الفرد على استعداد لتحمل المخاطرة الناتجة عن الأعمال التي يقوم بها، ولديه الاستعداد لتحمل المسؤوليات المترتبة على ذلك (النمر، ١٩٩٢ م).

الخروج عن المألوف:

يقصد به القدرة على التحرر من النزعة التقليدية والتطورات الشائعة، والقدرة على التعامل مع الأنظمة الجامدة وتطويعها لواقع العمل ويتطلب ذلك شجاعة كافية (الحقاني، ١٤١٨ هـ).

و وفقاً لذلك، لا يتحدد الإبداع بمدخلات النظام فحسب (الأفراد و الجماعات)، بل يتحدد بالعمليات الإبداعية أيضاً كإدارة الإبداع و السياق الإبداعي و الظروف التي يجري فيها الإبداع..

حاجة المنظمات إلى الإبداع:

نتيجة للتغيرات المتسارعة في عناصر البيئة التنافسية التي تواجهها المنظمات اليوم زادت حاجة المنظمات إلى الإبداع ، فقامت بالاستجابة لهذه الحاجة بتبني سياسات للإبداع على مستوى المنظمة، وإنشاء وحدات إدارية كدوائر البحث والتطوير، والمتابعة والرقابة، ووحدات التطوير التنظيمي، تستهدف رعاية الإبداع وتنميته في المنظمة وتوجيهه نحو تحقيق أهدافها، كما عملت العديد من المنظمات على تدريب العاملين فيها على السلوك الإبداعي أو دفع رسوم للمبدعين من خارج المنظمة أو المجتمع. (القيوتي، ٢٠٠٠).

وتتجلى أهمية الإبداع الإداري في أنه يساعد المنظمة على العمل بصورة أفضل من خلال تحسين التنسيق والرقابة الداخلية والهيكل التنظيمي، وكذلك يلعب دوراً بارزاً في تسهيل العمليات الإبداعية التي تمكن المنظمة من الاستمرار ومواصلة عملها وإيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات التي تواجهها بكفاءة وفعالية، ويساعدها على التكيف و التفاعل مع كافة المتغيرات البيئية المحيطة بها، وتحسين إنتاجيتها، والارتقاء بمستوى أدائها وأداء العاملين فيها، وإيجاد اكتشافات ومقترحات وأفكار لوضع أنظمة ولوائح وإجراءات وأساليب عمل جديدة مبدعة وخلاقة ، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين جودة المنتجات والخدمات التي تقدمها للجمهور المستفيد من الخدمة وزيادة مدخلاتها المالية. (حريم، ١٩٩٧).

ولقد وجهت المنظمات اهتمامها على الإبداع التقني أكثر من الإبداع الإداري، ونتج عن ذلك فجوة تنظيمية أثرت بصورة سلبية على أداء المنظمة، ووجدت الدراسات أن المنظمات التي تقل فيها الفجوة بين الإبداع الإداري والإبداع الفني كان مستوى أدائها أفضل ، كما كشفت الأبحاث أن الإبداع الإداري يميل إلى تشجيع إبداعات تقنية لاحقة أكثر من العكس (أي أن الإبداع التقني لا يميل إلى تشجيع إبداعات إدارية). (حريم، ٢٠٠٤).

معوقات الإبداع الإداري:

يمكن تصنيف معوقات الإبداع الإداري بالآتي:

المعوقات العقلية: تتمثل بإصدار الأحكام المسبقة غير المدروسة وغير المتأنية على الأشخاص والمشكلات، وضعف الملاحظة والنظرة السطحية للمشكلات والأمور المهمة، وإتباع عادات التفكير النمطية، والقيود وقلة الحركة الفكرية. (السويدان و العدلوني، ٢٠٠٤ م، ص ٨٦).

المعوقات الانفعالية: مثل الثقة بالنفس، والميل للمخاطرة، والاستقلال في التفكير، وللانفعال قوة دافعية تدفع الفرد إلى تنويع سلوكه حتى يحقق الهدف من الانفعال ويخفف من حدة التوتر الذي يسببه، ولكن المغالاة في الانفعال مثل الخوف أو القلق قد تتسبب في الحد من الإبداع..

معوقات الدافعية: أثبتت الأبحاث أن توصل الفرد للجديد يتطلب رغبة حقيقية من جانبه تدفعه للوصول إليه، ولا بد أن يكون الفرد مدفوعاً للدرجة التي تجعله يبذل الجهد الإيجابي المحقق للإبداع، ويؤدي عدم تشجيع الفرد وتحفيزه بالطريقة الملائمة وعدم حصوله على احترام وتقدير الآخرين ومساندتهم له إلى إعاقة الإبداع ووضع حاجزاً ضد الأفكار الجديدة.

المعوقات التنظيمية: يؤدي التنظيم الذي يسمح للرؤساء بتركيز السلطة في أيديهم ولا يسمح للعاملين بالاشتراك في مناقشة أوضاع العمل والمساهمة في رسم خطته، والذي تحدد اللوائح والتعليمات فيه أدوار العاملين بشكل مفصل دقيق، إلى عدم تشجيع الأفراد على الإبداع والابتكار، بل يجعلهم يتهربون من المسؤولية خوفاً من الفشل والعقاب. ويضيف الصيدلاني المعوقات التنظيمية ميل نمط القيادة إلى المركزية في اتخاذ القرارات، والتحيز من قبل الرؤساء لبعض المرؤوسين، وتأثر القرارات المتخذة بالعلاقات الشخصية، وانعدام تفويض السلطة، وإلزام العاملين بالتقيد بالإجراءات والأنظمة المتبعة في العمل وضعف نظم الحوافز المادية والمعنوية وغياب العدالة في التوزيع المكافآت والحوافز، وغياب أنظمة الاتصال الفعالة. (الصيدلاني، ٢٠٠١م: ٢١٢-٢١٤).

المعوقات البيئية:

تلعب الظروف البيئية دوراً كبيراً في تشجيع القدرات الإبداعية أو الحد منها، فإذا كانت البيئة التي يعيشها الفرد بيئة سمحة، مرنة، تحترم حرية الفرد في التفكير والتعبير، ولا تتسرع في إصدار الأحكام على من يفكر ويعبر عن فكرة، وإذا كانت البيئة تسمح بالتفكير الحر الذي يعتبر بحق البداية في الإبداع، وإذا كانت البيئة تعطي للفكرة فرصة للتجريب، حتى وإن بدا عل الفكرة خروج عن المألوف أو الشائع، فإنها بحق بيئة تساعد على الإبداع. (النمر، ١٩٩٢م: ٨٦).

إدارة الإبداع:

إن تناول موضوع عن إدارة وتطوير الإبداع الإداري أصبح أمراً مألوفاً بين الكتاب والباحثين والمديرين وكثيرون ينظرون إلى الإبداع باعتباره عامل منافسة بالغ الأهمية، ويقدر ما تولي المنظمات اهتمامها ورعايتها لإدارة الإبداع وتطويره فسيكون لذلك تأثير كبير على بقائها ونموها.

ويرى (داركر، ٢٠٠٢) أن الإبداع هو عمل حقيقي وليس إلهاماً أو ومضة، وأنه يمكن أن يدار مثل أي وظيفة أو نشاط آخر في المنظمة، ولكن الطريقة مختلفة، فالإبداع يعنى بالمعرفة وليس بالعمل.

وكذلك يرى داركر أن كثير من الكتاب والباحثين يرون أن من بين الأدوار الرئيسية للمدير في المنظمات المعاصرة هو إدارة الإبداع ودعومه وتشجيعه، وأن المديرين المبدعين الذين يتوقعون التغيير هم الأمل الوحيد لمواجهة المستقبل المضطرب بنجاح، وإن الابتكار والإبداع ليسا مقصورين على وحدات وأنشطة البحث والتطوير فقط، بل يمكن أن يبرز من مصادر مختلفة عديدة، وعليه سيكون من مهام المديرين تشجيع ورعاية عملية الإبداع في منظماتهم.

دور المنظمة في تنمية الإبداع الإداري:

يعد تنمية الإبداع الإداري وسيلة المنظمات لتحقيق التميز والتفوق والسبق في مجال عملها، وذلك من خلال العمل على تنمية الطاقات البشرية، وزيادة قدراتها وصقل خبراتها علمياً ، فضلاً عن تطوير الخطط والاستراتيجيات اللازمة لتحقيق أهداف المنظمة، وأساليب

وطرق العمل، مع توفير البيئة التنظيمية التي تشجع الإبداع والتجديد لأن إغفال عنصر من هذه العناصر يقلل نسبيا من فرص الإبداع والتميز..

فتؤكد إحدى الدراسات على أن العناصر الرئيسية لنجاح الإدارة الجديدة يعتمد على المناخ الإبداعي للمؤسسة، وعلى نوعية وشخصية المديرين (القاسمي، ٢٠٠٢ م، ص ٥٥٣).

ويتطلب تنمية الإبداع الإداري مراعاة متطلبات السلوك الإبداعي التي تتمثل فيما يلي:

١- الانتماء و الولاء التنظيمي: يعد الانتماء والولاء من أهم ركائز الإبداع الإداري، فالفرد الذي يحب منظمته يتفانى في خدمتها وتتوافر لديه دوافع الإبداع أكثر من غيره .

٢- إدراك العلاقات الاقتصادية والاجتماعية بين الأشياء والأشخاص: يعتمد تحقيق الكفاءة والفاعلية على حسن استثمار الموارد المتاحة من خلال إدراك العلاقات الاقتصادية والاجتماعية بين هذه الموارد وحسن توجيهها لتحسين نوعية المنتجات والخدمات التي تقدمها المنظمة، وتضخيم عوائدها ومنافعها.

٣- إتباع المنهج العلمي: والذي يعتبر من الركائز الأساسية التي تعتمد عليها الإدارة المبدعة، تجنباً للأسلوب العشوائي وأسلوب المحاولة والخطأ الذي يبديد الوقت والجهد والتكلفة.

٤- الإيمان بالرأي والرأي الآخر: يسهم توفر المناخ التنظيمي القائم على التشاور والمشاركة في اتخاذ القرارات في تحسين أساليب العمل وتطويرها بما ينعكس ايجابا على أنماط العمل الإداري.

٥- الاهتمام بالعنصر الإنساني في الإدارة: مما يزيد من معدلات الولاء والانتماء بالمنظمة، وبالتالي يرفع الروح المعنوية والرضا الوظيفي، ويقبل العاملون على العمل وتظهر إبداعاتهم في ظل المناخ التنظيمي المشجع على ذلك.

٦- الإيمان بضرورة التغيير وأهمية التطوير المستمر: من أهم عوامل نجاح المنظمات الإبداعية إيمانهم بضرورة التطوير والتحسين المستمر للمنتجات والخدمات التي تقدمها ، فليس هناك حد للتطوير والتحسين (المطيري، ٢٠٠٥).

وهناك عددًا من المبادئ والمرتكزات الإدارية الواجب توفرها في البيئة التنظيمية للمؤسسات الإبداعية منها مايلي:

أولاً: تبني نظام مؤسسي يقوم على المشاركة: ويمتاز هذا النظام بدفع العلاقات الإنسانية ويشجع على النهج الديمقراطي في الحوار وتبادل الرأي ويتمتع بتقبل النقد البناء. وهذا الاهتمام بتأصيل المشاركة يعد توجهاً منطقيًا لتوجه المنظمة (النادي، ٢٠٠٠:ص:٥) ويرى الباحثون أن تحقيق مبدأ المشاركة الفعلية في السلطة يتطلب ابتداء العديد من الأساليب والتقنيات الإدارية التي يمكن أن تسهم في تأصيل وتنمية المشاركة الإيجابية من قبل العاملين في المنظمة. (الخطيب، ١٩٨٩م، ص٢٤٧).

ثانياً: أن يكون التدريب واجباً وظيفياً متجدداً لكل العاملين: وذلك لما يتيح التدريب للفرد من تصور كلي لفعاليات العمل، وبما يوفر من فرص للتجريب والاختيار التي تغذي دافعية التجديد، والإبداع، وبما يغرس من قيم واتجاهات إيجابية تجعل الفرد منتمياً لعمله ساعياً لتطويره. (الطيب، ١٩٨٨م، ص٢٢).

ثالثاً: إعطاء أولوية متميزة للبحث والتجريب: فالمبادأة بالأفكار الجديدة لحل المشكلات القائمة أو المتوقعة، وتحويل هذه الأفكار إلى إمكانات إبداعية عملية، يمثلان عنصرين أساسيين لتعظيم

قدرات المؤسسة وزيادة كفاءتها وفعاليتها. ومن هنا تبرز أهمية البحث وما تتضمنه من استقراء وتحليل واكتشاف لبدائل جديدة، تتغلب على ضغوط الامتثال والمحاكاة، وما يترتب على البحث

من وضع هذه البدائل موضع التجربة الفعلية ومتابعة نتائجها للوصول إلى الحل العلمي الأمثل بما فيه مصلحة المنظمة. (الطيب، ١٩٨٨، ص٢٣).

رابعاً: تبني نظم تكاملية في العمل وتأمين معايير موضوعية لتقييم الأداء: حيث تمثل عوامل وسيطة ضرورية تعين في استمالة وتشجيع المبدعين، ومن أهمها: تأصيل قنوات الاتصال المفتوحة التي تحقق الاتصال والتفاعل العضوي مع الآخرين، بالقدر الذي يوفر المناخ المناسب للتعبير عن الأفكار وتبادل الآراء ويحفز على المنافسة الموضوعية بين مجموعات العمل. من جانب آخر وتنمي الدافعية للمحاولات المتكررة، وتضع أسبقية متميزة في تقييم

الأداء للإبداع والتجديد، وأن يكون الترفيع مبنياً على الإسهام في تحقيق الأهداف والتميز في الأداء (الطبيب، ١٩٨٨م ص ٢٤).

خامساً: الميل للتنظيم اللامركزي: بالقدر الذي يحقق قدرًا مطلوباً من الاستقلالية والمرونة في التنفيذ، فالتنظيم اللامركزي يحقق انتشار السلطة والإسهام فيها ويتيح هامشاً أكبر لحرية التصرف ويؤمن تدفق المعلومات ويحقق التفاعل العضوي بين أفراد مجموعة العمل. (آل خليفة والربيعان، ٢٠٠٠، ص ٥١).

سادساً: تأصيل دورة القيادة الإدارية في تحقيق المناخ التنظيمي للإبداع: فتحقيق المقومات التنظيمية الواجبة لبناء وتطوير التوجيهات الإبداعية في المؤسسة يتأثر بقدر إيمان القيادة الإدارية بالإبداع، وبمدى ما يتوفر في استراتيجيات القيادة الإدارية من الحرص على تبني القيم الإبداعية، وإعطاء النمو المهني للعاملين في المنظمة أولوية خاصة، العمل على تطوير الهياكل والأنظمة وأساليب العمل. (بيتي، جيوفري، ١٩٩٢هـ، ص: ٤٥).

وعليه نستخلص مما سبق أن المنظمة تستطيع أن تلعب دوراً كبيراً في تنمية الإبداع لدى العاملين فيها بتعزيز انتماءهم للمنظمة بحثاً عن طريق التوظيف الأكفاء، وتحديد المهام، وتدريب العاملين المستجدين، وغرس ثقافة المنظمة، وقيمها لديهم. ويستطيع مدير المنظمة أن يكون دافعاً و مشجعاً للإبداع من خلال توفير المناخ الملائم للإبداع، الأمر الذي يساعد في كشف القدرات الإبداعية لدى العاملين معه، كما أن بعض المديرين يمكن أن يكون سبباً في الحد من الإبداع لدى العاملين لديها من خلال إحباط العاملين، أو عدم تشجيعهم، أو اعتبار بعض الأفكار الإبداعية أنها خروج عن المألوف.

الدراسات السابقة

استهدفت دراسة أبو دلبوح وجرادات (٢٠١٣م) إلى تعرف مستوى الإبداع الإداري لدى مديري مدارس منطقة بني كنانة ومديراتها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين فيها، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١٧) معلماً ومعلمة ، وقد تم استخدام الاستبانة موزعة على أربعة مجالات (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات).

وقد بينت نتائج الدراسة أن مستوى الإبداع الإداري لدى مديري ومديرات مدارس منطقة بني كنانة بحسب وجهات نظر المعلمين والمعلمات العاملين فيها، ولمختلف المجالات،

جاءت بدرجة تقدير كبيرة، حيث جاء مجال المرونة بالمرتبة الأولى، تلاه مجال الحساسية للمشكلات بالمرتبة الثانية، وتلاه مجال الأصالة بالمرتبة الثالثة، وتلاه مجال الطلاقة بالمرتبة الرابعة والأخيرة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري ومديرات المدارس في منطقة بني كنانة يتمتعون بالمرونة والعمل بروح الفريق مع المعلمين في تعاملهم مع المواقف والمشكلات التي تعترض مسيرة العمل التربوي، كما أظهرت النتائج أنهم يستخدمون تكنولوجيا المعلومات بكفاءة وفاعلية عالية في إدارتهم المدرسية.

وأجرت اثاناسولا وريبيا وماكري وكاليوي وفسكارس دراسة في اليونان (٢٠١٠م) هدفت إلى التعرف على مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس وأثره على التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور. وتبنت الدراسة منهجية البحث النوعي القائمة على إجراء مقابلات نوعية معمقة مع ٦ مديرين (٣ في اليونان، ٤ في قبرص)، و ١٨ ولي أمر (٣ من كل مدرسة). وتمحورت أسئلة المقابلات حول أثر مستوى المدير الإبداعي وممارساته الخلاقة على جودة التواصل بين المدرسة وولي الأمر. وبعد جمع البيانات وتحليلها بينت الدراسة أن مستوى الإبداع لدى مدير المدرسة هو العامل الأهم في تأسيس قنوات الاتصال مع الأسرة، كما بينت الدراسة أن مظاهر الإبداع لدى مدير المدرسة تتضمن الاتصال المباشر مع ولي الأمر، وإطلاع ولي الأمر على المشكلات التي تعترض تعليم أولاده، مناقشة خطط المدرسة الحالية والمستقبلية وتقبل الأفكار والانتقادات من ولي الأمر.

وقام كل من اوزمن ومورتجولو (Ozmen and Muratoglu, 2010) بدراسة في تركيا هدفت للتعرف إلى الكفايات الإبداعية لمديري المدارس خاصة في مجال تطبيق المعرفة واستراتيجيات الإدارة. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٤) مدير مدرسة ومعلماً منهم ١٠٠ مديرة ومعلمة استجابوا لاستبانة أعدت خصيصاً لتحقيق هدف الدراسة، وقد بينت الدراسة أن أهم الكفايات الإبداعية التي يجب أن يمتلكها المدير هي: إدارة المعرفة الفعالة، القدرة على تشكيل فريق العمل الفعال، ممارسة الاتصال الإداري، تشكيل شبكات الدعم الاجتماعي، وكفايات التنظيم والإدارة. وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التصورات حول طبيعة الكفايات الإبداعية التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة.

وفي الدراسة التي أجراها كل من الحويلة (٢٠٠٩) في الكويت هدفت للكشف عن درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الثانوية في منطقة الأحمدية التعليمية لسلوكيات تحقيق الإبداع الإداري، حيث تكونت عينتها من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية البالغ عددهم (٦٦) مديراً ومديرة، إضافة لعينة عشوائية من المعلمين والمعلمات بلغ عددهم (٢٠٨) معلمين ومعلمات، واستخدم الباحثان استبانة تكونت من (٢٣) فقرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الثانوية في منطقة الأحمدية التعليمية لسلوكيات الإبداع الإداري هي بدرجة تقدير متوسطة من وجهة نظر المعلمين، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المديرين حسب متغيري المؤهل العلمي والخبرة، وفي استجابات المعلمين حسب متغيري الجنس والخبرة، ووجود فروق حسب متغير المؤهل العلمي ولصالح بكالوريوس فأعلى.

وفي دراسة العنزي (٢٠٠٨) التي أجراها في المملكة العربية السعودية هدفت إلى الكشف عن مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في شمال المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٣٦) معلماً ومشرفاً تربوياً تم اختيارها بالطريقة العشوائية، حيث توصلت الدراسة إلى أن مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين، بينما كانت بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الوظيفة التعليمية في جميع المجالات والأداة ككل ولصالح المعلم، ووجود فروق بين فئة المؤهل ماجستير فأعلى وكل من فئتي دبلوم وبكالوريوس ولصالح فئتي دبلوم وبكالوريوس في مجالي الطلاقة والأصالة، ووجود فروق بين فئة المؤهل بكالوريوس وفئة المؤهل ماجستير فأعلى في مجال الحساسية للمشكلات ولصالح فئة بكالوريوس.

كما أجرى الشراري (٢٠٠٨) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت إلى الكشف عن دور مديري المدارس الحكومية في تنمية الإبداع لدى المعلمين في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وقد تم اختيار العينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية وتكونت من (٦٦٠) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث استبانة مكونة من خمسة مجالات، حيث توصلت الدراسة إلى أن دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى المعلمين في مجال العلاقات الاجتماعية والإدارة والتعبير والحوار والمناقشة جاءت بدرجة

كبيرة، وأن دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى المعلمين في مجال العملية التدريسية وتحسين وتطوير البيئة المدرسية جاءت بدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى المعلمين تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، وللمؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، ولسنوات الخبرة ولصالح ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات.

وكشفت دراسة اليحيوي (٢٠٠٧) في المملكة العربية السعودية هدفت التعرف على الإبداع الإداري في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بالمدينة المنورة من حيث مدى توافر مقومات (عناصر الإبداع) لدى المديرات، ومدى ممارستهن لعملية الإبداع الإداري، والمعوقات المتوقعة لممارستهن للإبداع الإداري، والكشف عن الفروق بين آراء المديرين والمعلمات حول مدى توافر مقومات الإبداع لدى المديرات، وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع الأصلي والبالغ (١١١) مديرة ووكيلة، و(١١٨٥) معلمة ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، أن المديرات والمعلمات يرين أن مقومات الإبداع الإداري بمجموعها ومفرداتها تتوافر لدى المديرات بدرجة متوسطة، ويتفقن على أن أكثر مقومات الإبداع الإداري تتوافر لدى المديرات هي مواصلة الاتجاه (الهدف) وأقلها توافراً هي التحسس بالمشكلات، ويرى أفراد عينة الدراسة أن المديرات يمارسن الإبداع الإداري وكل عملية من عملياته بدرجة متوسطة، كما ترى المديرات والمعلمات بأن ممارسة المديرات للإبداع الإداري تواجهها معوقات بدرجة عالية وأجرى وفراي (Wfry, 2006) دراسة ميدانية في الولايات المتحدة الأمريكية بحثت العلاقة بين مستوى الإبداع التنظيمي لدى مدير المدرسة الأمريكية والتعلم الفعال، وتهدف الدراسة أيضاً إلى وصف المؤشرات الدالة على جودة الاتصال والحوار بين مدير المدرسة والأفراد خلال العمليات الإبداعية وتأثيره على عملية التعلم، وقد اشتملت نتائج الدراسة من سلسلة من الدراسات الميدانية التي أقيمت على (١٣) مشروعاً مدرسياً في (١٣) مدرسة أمريكية، وقد اعتمد الباحثان على أسلوب المقابلة المعمقة، حيث عمداً إلى مقابلة (٨-١٢) فرداً في كل مشروع منهم مدير، واستغرقت الدراسة ثمانية متغيرات رئيسية: دور القائد، وخصائص العملية، وطبيعة عملية صنع القرار، ومستوى المشاركة، ومعايير قياس الأداء، وتسلسل عملية التعلم، والتعلم على المنظمة، والأوضاع التنظيمية الملائمة لتطبيق نوع التعلم، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن جودة ونمط المحادثة خلال تطبيق الأساليب الإبداعية يؤثر بشكل مباشر على جودة عمليات التعلم في المنظمة.
- يكمن دور القائد في تعليم وتدريب الأفراد على طرق الاتصال الصحيحة، ورفع مستوى المشاركة في عمليات صنع القرارات.
- لتوحيد الأهداف والاتجاهات بين الأفراد تأثير على عملية التعلم.
- لاستقلالية الأفراد في طريقة تحقيق الأهداف التنظيمية تأثير على عملية التعلم.
- تعمل العوامل السابقة على رفع مستوى الإبداع لدى الأفراد، وكذا على فعالية تطبيق الأفكار الإبداعية.

وقام كل من سانجر وليفين (٢٠٠٥م) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التعرف على طبيعة الإبداع الذي يمارسه مدير المدرسة، والآليات التي ينبثق منها الإبداع التنظيمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦) مديراً أمريكياً حصلوا على جوائز الإبداع الإداري على مدى (٢٠) عاماً، تم الحكم عليها من خلال استشارة الخبراء الأكاديميين والمتخصصين في الشؤون الإدارية، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن الإبداع ينشأ عن التطور في المعرفة والخبرة وكيفية الاستفادة منها في إيجاد طرق جديدة.
 - أن عملية تحليل السياسات المعمول بها في المنظمة وتعديلها يعتبر أكثر فعالية من تبني سياسات جاهزة من خارج المنظمة.
- هدفت دراسة العساف ١٤٢٥ هـ إلى التعرف على المعوقات التي تحد من من قدرة مديرات المدارس بمدينة الرياض على الاداء الإبداعي وكان من أهم نتائج هذه الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإبداع في أداء مديرات المدارس بمدينة الرياض تبعاً لاختلاف أعمارهن. وإن المعوقات التنظيمية التي تحد من قدرة المديرات على الأداء ضغوط العمل، وتكاليف الإبداع، وعدم كفاية الحوافز، وعدم موضوعية معايير تقويم الأداء، وغياب دعم القيادة، ومقاومة التغيير، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة.

وتطرقت دراسة الشمري (١٤٢٢هـ) إلى المناخ التنظيمي في المنافذ الجمركية وعلاقته بالإبداع الإداري على عينة من مفتشي الجمارك بالمملكة العربية السعودية. للوقوف على مستوى الإبداع الإداري لديهم من خلال العناصر التالية (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، القدرة على التحليل). وقد توصلت الدراسة إلى أن هذه العناصر موجودة لدى عينة الدراسة بالمستوى المتوسط وقد تم ترتيبها على النحو التالي: المرونة، القدرة على التحليل، الأصالة، الحساسية للمشكلات، الطلاقة

وفي دراسة أخرى قامت العنقري (١٤٢٢هـ) بدراسة علاقة السلوك القيادي بالإبداع الإداري للمرؤوسين في الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض، لمعرفة واقع الإبداع الإداري. وقد أوضحت الدراسة أن مستوى الإبداع الإداري للموظفين الإداريين مرتفع حيث يشير ذلك إلى ارتفاع مستوى معظم عناصر الإبداع الإداري لديهم والتمثلة في: الأصالة والطلاقة الفكرية والمرونة الذهنية والقدرة على تحسس المشكلات وأن عنصري التحليل والربط كانا أقل عناصر الإبداع الإداري توافراً لدى عينة الدراسة. وعلى ذلك يمكن ترتيب عناصر الإبداع الإداري حسب درجة توافرها على النحو التالي: المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، الطلاقة الفكرية، القدرة على التحليل والربط

أما السليم (١٤٢٣هـ) فقد قام بدراسة لمعرفة أثر المتغيرات التنظيمية على مستوى الإبداع الإداري للعاملين في الأجهزة الأمنية على عينة من الضباط بالرياض، للتعرف على أكثر عناصر الإبداع الإداري توافراً لديهم. وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الإبداع الإداري لديهم متوسط وأن أكثر عناصر الإبداع الإداري توافراً لدى العاملين هو عنصر (القدرة على التحليل)، يلي ذلك عنصر (المرونة)، ثم يأتي في المرتبة الثالثة عنصر (الأصالة)، فغالباً (الطلاقة)، يليه عنصر (المخاطرة)، ثم يأتي في المرتبة قبل الأخيرة عنصر (الحساسية للمشكلات)، وأخيراً يأتي عنصر (الخروج عن المألوف) كأقل عناصر الإبداع الإداري توافراً لدى العاملين في الأجهزة الأمنية.

وفي نفس الاطار قام رضا (١٤٢٤هـ) بدراسة على الأجهزة الأمنية بمطار جدة واستهدفت الدراسة العلاقة بين الإبداع الإداري والأداء الوظيفي، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة مايلي:

واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري ومعوقاته لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملین فیها.

- يقوم العاملون في الأجهزة الأمنية بإنجاز عملهم بأسلوب متجدد، ويتمتعون برؤية شاملة لمشكلات العمل.

- تساعد مشاركة الرؤوسين في تحديد أهداف الإدارة على إيجاد روح الإبداع لرجال الأمن بالمطار.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (العمر، الجنس، المؤهل العلمي، الرتبة ، سنوات الخدمة) فيما يتعلق بالإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي.

وكشفت الدراسة التي قام بها جيزيكي، أندرو (١٩٩٧ م) وهدفت إلى بحث الدور الذي يتعين على مديري المدارس القيام به فيما يتعلق بالمستوى التعليمي وفعالية الدور المدرسي وقد استخدمت الدراسة الاستبيانات لقياس الجوانب الخاصة بسلوك القائد .كما استخدمت آلية الإبداع المتجدد لقياس النمط الإبداعي حيث تم وضع الأفراد ضمن سلسلة عناصر متجانسة والتي تبين درجة التعليم التي يفضلونها لمواجهة القرارات، ومن ثم تصنيفهم إلى عناصر ابتكار أو تكيف بناء على النتائج التي يحرزونها .وقد خلصت الدراسة للنتائج التالية:

- بلغ معدل الدرجة الإبداعية للمديرين ٤,٩٥ مقارنة بالمعدل المعياري والبالغ ٩٦ . وقد أوضح أفراد العينة في إجاباتهم أنهم يفضلون التفكير على التعليم التقني.
- أن مديري المدارس يمثلون مركز الاهتمام فيما يتعلق بالنمط التعليمي وفعالية الدور الذي ينتظر أن تنهض به المدارس.
- أن مديري المدارس يتعرضون لضغوط لتحقيق النتائج المرجوة بالرغم من أنهم يواجهون تحديات حادة ومتزايدة.

وقام الحقباني (١٤١٨هـ) بدراسة استطلاعية على الموظفين العاملين في الأجهزة الحكومية بمدينة الرياض لمعرفة أثر المتغيرات التنظيمية على الإبداع الإداري في الأجهزة الحكومية. وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الإبداع في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية متوسط بشكل عام حيث تبين أن عنصري الإبداع الإداري (المرونة، الأصالة) كانا فوق المتوسط، وعنصري (الطلاقة، المخاطرة) كانا في المتوسط، في حين كانت بقية العناصر (القدرة على التحليل، الحساسية للمشكلات، الخروج عن المألوف) أقل من المتوسط.

وأجرى سكموك إينز (١٩٩٦ م) دراسة سعت إلى هدفت الدراسة إلى تحديد مفاهيم مدراء المدارس والمدرسين فيما يتعلق بالممارسات القيادية والملاح الإبداعية المثبتة للمديرين في بعض المدارس المعروفة بتغيير النمط السائد. وطبقت الدراسة على مجموعة تشتمل على ٢٠ من مديري المدارس و ١٧٢ من المدرسين في مدارس مختارة من بين ١٧منطقة تعليمية بفلوريدا - الولايات المتحدة الأمريكية .وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- أن مديري المدارس المستهدفة أوضحوا خمسة من الممارسات القيادية تمثلت في :مواجهة العملية، واستيحاء رؤية مشتركة، وتمكين الآخرين من التحرك، وتغيير الطريقة، والتشجيع العاطفي.

- أن النسبة العالية من الإجابات الواضحة من قبل المديرين تؤكد تفهمهم لهذا الجانب .أما المعلمين فإن معظمهم اعتبر أن مديريهم يعكسون المهام التي تتضمنها الممارسات القيادية. -أن مديري المدارس أظهروا المعالم الإبداعية الثمانية المتمثلة في حب العمل والاستقلالية والأصالة والمرونة والمصالح العريضة وتحديد الهدف والذكاء والإبداع والدافعية.

التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة تبين أن جميع الدراسات السابقة قد اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث موضوع الإبداع بوجه عام، إلا انها اختلفت عن الدراسة الحالية في تناوله لبعض جوانب الإبداع مثل الإبداع التنظيمي، أو تناول مستوى الإبداع، أو ثقافة الإبداع، أو تنمية الإبداع، أو السلوك الإبداعي. والبعض تناول بيئة الإبداع.

وتختلف دراسة اثاناسولا وريبا وماكري وكاليبوي وفسكارس (٢٠١٠م) مع الدراسة الحالية في أنها تناولت مستوى الإبداع الإداري لدى مدراء المدارس، وكذلك دراسة العنزي (٢٠٠٨م) تناولت مستوى الإبداع الإداري، أما دراسة السليم(١٤٢٣هـ) فتختلف عن الدراسة الحالية في كونها تناولت تأثير المتغيرات التنظيمية على مستوى الإبداع الإداري لدى العاملين في الأجهزة الأمنية.

وتختلف دراسة اوزمن ومورتجولو(٢٠١٠م) عن الدراسة الحالية أنها تناولت الكفايات الإبداعية لمديري المدارس، ولم تتطرق إلى الإبداع الإداري.

وترتبط دراسة الحويلة (٢٠٠٩م) بالدراسة الحالية كون كلاً منها يتناول الإبداع الإداري، ولكن دراسة الحويلة تختلف عن الدراسة الحالية في كونها تناولت الكشف عن درجة ممارسة مدراء المدارس لسلوكيات الإبداع الإداري، بينما لم تتطرق الى عناصر الإبداع الإداري أو معوقاته.

واختلفت دراسة الشراري (٢٠٠٨م) عن الدراسة الحالية كونها تناولت تنمية الإبداع الإداري لدى المعلمين في المدارس الحكومية.

وأما دراسة وفراي (٢٠٠٦م) فقد اختلفت عن الدراسة الحالية في كونها تناولت العلاقة بين الإبداع التنظيمي لدى مديري المدارس والتعلم الفعال.

وفي دراسة سانجر ونيفين (٢٠٠٥م) فقد ركزت دراستهم على طبيعة الإبداع الإداري الذي يمارسه مدير المدرسة والآليات التي ينبثق منها الإبداع التنظيمي، ولم تتطرق إلى عناصر الإبداع الإداري.

واختلفت دراسة سكموك (١٩٩٦م) عن الدراسة الحالية في كونها تناولت مفاهيم مدراء المدارس عن الملامح الإبداعية في إداراتهم لمدارسهم.

ونعتبر دراسة جيزيكي (١٩٩٧م) ذات علاقة مباشرة بالدراسة الحالية في كونها تناولت موضوع الإبداع ولكنها اختلفت عن الدراسة الحالية في تناولها لدور مدير المدارس في استخدام آلية الإبداع الإداري لقياس النمط الإبداعي.

وأما دراسة الحقباني (١٤١٨هـ) فقد ركزت على تأثير المتغيرات التنظيمية على الإبداع الإداري في الأجهزة الحكومية، ولم تتطرق لعناصر الإبداع الإداري أو معوقاته كما في الدراسة الحالية.

ودراسة الشمري (٢٠٠٢م) ذات علاقة مباشرة بالدراسة الحالية كونها يتناولان موضوع الإبداع الإداري، ولكنها اختلفت عن الدراسة الحالية في تناولها للمناخ التنظيمي وعلاقته بالإبداع الإداري، وطبقت الدراسة على موظفي الجمارك.

وتعتبر دراسة اليحيوي والعساف ذات علاقة مباشرة بهذه الدراسة من حيث تناولها للإبداع الإداري، لكنها أشارت إلى بعض عناصر الإبداع الإداري دون غيرها، مثل دراسة اليحيوي (٢٠٠٧)، ودراسة العساف (١٤٢٥هـ)، كذلك تناولوا معوقات الإبداع الإداري ولكن تم تطبيق دراستهم على مدراء المدارس، بخلاف الدراسة الحالية التي شملت على جميع عناصر

واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري ومعوقاته لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملین فیها.

الإبداع الإداري، ومعوقاته من وجهة نظر الإداريات العاملین فی جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة في مجال موضوع الدراسة الحالية فإنه يمكن ملاحظة أن معظم هذه الدراسات تناولت موضوع الإبداع ولكن من جوانب مختلفة عن الدراسة الحالية التي تناولت واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري ومعوقاته في إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملین فیها. وهذه هي الإضافة التي تتميز بها هذه الدراسة. ومن المؤكد أن الباحثة استفادت من هذه الدراسات في إثراء الدراسة الحالية بصفة عامة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتبر أكثر المناهج تناسباً مع أهدافها، كما أنه أكثرها انسجاماً مع طبيعة المشكلة التي تتم دراستها. مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من الإداريات العاملین فی جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض للعام الجامعي (١٤٣٨هـ-٢٠١٦م)، وشملت عينة الدراسة (١٢٣) إدارية.

أداة جمع البيانات:

استناداً إلى أدبيات الموضوع، واستعراض الدراسات السابقة، ومن خلال الاستعانة ببعض تلك الدراسات، وقد كانت الاستبانة مؤلفة من قسمين رئيسين، يحتوي الأول: على مجموعة من الأسئلة ذات العلاقة بالعوامل الشخصية (العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)، ويحتوي المحور الأول على واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، والمحور الثاني يحتوي على المعوقات التنظيمية، والمحور الثالث على المعوقات الشخصية. وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت المتدرج ذو الثلاث نقاط. ويتكون هذا المقياس من العبارات التالية: ، موافق (١)، موافق إلى حد ما (٢)، غير موافق (٣).

أداة الدراسة: استخدمت الباحثة الإستبانه كأداة للدراسة، وقد عُرِضت على بعض من المختصين، وأخذت أراؤهم، وتم تطبيقها في الدراسة، وتم توزيع (١٣١) إستبانه، واسترد منها (١٢٣) إستبانه.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الاداة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين الأكاديميين، وذوي الاختصاص في المجال، والقيادات الإدارية، لمعرفة حكمهم عن مدى ملائمة لقياس ما وضع لقياسه ووضوحه، وترابط متغيراته، وقد تم تعديل وصياغة بعض بنود الاستبانه لتصبح أكثر وضوحاً وصدقاً في قياسها لمتغيرات الدراسة، للتأكد من أن العبارات الواردة بالاستبانه تقيس المؤشرات المحددة.

ثبات أداة الدراسة:

وللتأكد من ثبات الاستبانه أعتمدت الباحثة على معامل الفا كرونباخ، لكل محور من محاور الاستبانه، وقد بلغت درجة ثبات الاستبانه (0.93) وتعد نسبه عاليه وهو مؤشر على ان استبانه هذه الدراسة تتسم بدرجة ثبات احصائي مرتفع .

عرض وتحليل البيانات وتفسيرها

جدول رقم (١):

خصائص العينة	التصنيف	العدد	النسبة
العمر	أقل من ٣٠ سنة	٧	5.74%
	٣٠- وأقل من ٣٥	31	24.59%
	٣٥- وأقل من ٤٥	72	54.85%
	٤٥ فأكثر	13	10.66%
المؤهل العلمي	ماجستير	5	4.10%
	بكالوريوس	١9	98.73%
	دبلوم	14	11.48%
	ثانوى	13	10.66%
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٤ سنوات	18	14.75%
	٤- أقل من ٨ سنوات	32	26.23%
	٨ سنوات فأكثر	٣7	35.59%
عدد الدورات التدريبية	أقل من ٣ دورات	47	38.52%
	٣- أقل من ٥ دورات	21	17.21%
	٥ دورات فأكثر	٥5	72.44%

واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري ومعوقاته لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملین فيها.

أسفرت نتائج المعالجة الإحصائية للإستبانة إلى النتائج التالية:

أولاً: بيانات عينة الدراسة: ١- توزيع عينة الدراسة حسب الخصائص الشخصية

يتضح من الجدول رقم (١) أن أعمار الغالبية من عينة الدراسة من الإداريات تقع من سن ٣٥ سنة وأقل من ٤٥ بنسبة (٥٨,٥٤%)، كما نجد أن المؤهل العلمي (بكالوريوس) قد حظيت بأعلى نسبة وهي (٧٣,٩٨.%)، واحتلت أعلى نسبة عدد سنوات الخبرة (٨ سنوات فأكثر) للإداريات هي (٥٩,٣٥%)، وكانت أعلى نسبة لعدد الدورات التدريبية (٥ دورات فأكثر) للإداريات هي (٤٤,٧٢%).

إجابة السؤال الأول: ما واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري والمتمثلة في:

الأصالة، الطلاقة، المرونة، المخاطرة، القدرة على التحليل، الحساسية للمشكلات، والخروج عن المألوف لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملین فيها ؟

جدول رقم (٢)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر الإبداع الإداري

عناصر الإبداع الإداري	م	تقوم المديرية (الرئيسية) بتطبيق مايلي:	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
الأصالة	١	نحاول تطبيق أساليب جديدة بالعمل لحل أية مشكلة نواجهها.	0.08	60.42 %
	٢	ننجز الأعمال بأسلوب متطور.	0.09	58.23 %
	٣	نحرص على تقديم الأفكار الجديدة للعمل.	0.74	63.54 %
الطلاقة	٤	تمتلك المهارات الكافية التي من خلالها تستطيع اقناع الآخرين.	0.08	56.26 %
	٥	تتوفر لديها مهارات النقاش المتعلقة بالعمل.	0.04	62.50 %
	٦	تستطيع الاستفادة من الانتقادات البناءة من الآخرين.	0.00	61.46 %
المرونة	٨	تسعى للحصول على الأفكار التي تساهم بحل مشاكل العمل.	0.61	71.88 %
	٩	تعالج المشكلات التي تواجه العمل بأكثر من طريقة.	0.00	67.71 %
	١٠	نحرص على اقتراح أساليب جديدة لأداء العمل رغم علمها بالمخاطر المترتبة على ذلك.	0.77	54.17 %
المخاطرة	١١	تهتم بتقديم أفكار ابداعية بالعمل حتى ولو لم تنفذ.	0.77	57.29 %
	١٢	تتردد بتطبيق أساليب جديدة في العمل خوفا من الإخفاق.	0.79	46.88 %
	١٣	لا يتم اتخاذ القرارات بشكل عشوائي بل حسب دراسة مستفيضة.	0.76	50.90 %
القدرة على التحليل	١٤	يتم تبسيط الأفكار عند مواجهة المشاكل بالعمل.	0.00	59.38 %
	١٥	تحصل على معلومات مفصلة قبل البدء بالعمل الجديد.	0.73	59.38 %
	١٦	لديها القدرة على تجزئة مهام العمل.	0.79	57.29 %
الحساسية للمشكلات	١٨	تشعر بالحساس عند تعاملها مع مشكلات العمل.	0.69	59.38 %
	١٩	تمتلك رؤية دقيقة لمشكلات العمل.	0.80	56.25 %
	٢٠	تمتلك قدرة على توقع مشكلات العمل قبل حدوثها.	0.80	55.21 %
الخروج عن المألوف	٢١	عادة ما تفضل الأعمال الصعبة على الأعمال الروتينية البسيطة.	0.76	44.79 %
	٢٢	نحرص على تقديم الأفكار التي سبق تقديمها.	0.78	38.54 %
	٢٣	تتشابه أسلوبها في العمل مع أساليب الرؤساء الآخرين .	0.84	43.75 %

یتبین من الجدول رقم (٢) أن عبارات عنصر الأصالة من عناصر الإبداع الإداري قد تراوحت متوسطاتها بین (%٥٨٢٣- %٦٣,٥٤)، لذا فإن واقع تطبيق عنصر الأصالة كعنصر من عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن قد بلغ درجة مرتفعة.

وكانت جميع استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات عنصر الأصالة بدرجة مرتفعة وترتيبها على النحو التالي:

احتلت المرتبة الأولى العبارة (تحرص على تقديم الأفكار الجديدة للعمل.)، بمتوسط حسابي بلغ (%٦٣,٥٤)، واحتلت المرتبة الثانية العبارة (نحاول تطبيق أساليب جديدة بالعمل لحل أية مشكلة نواجهها). بمتوسط بلغ (%٦٠,٤٢)، واحتلت المرتبة الثالثة العبارة (ننجز الأعمال بأسلوب متطور) بمتوسط بلغ (%٥٨,٢٣).

وربما يعود السبب في ذلك إلى رغبة مدير الإدارة في إيجاد نوع من الانسجام والعمل الجاد البعيد عن الملل وهذا ما أكدته العبارة الأولى.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الحقباني (١٤١٨هـ)، والتي أشارت إلى ارتفاع عنصر الأصالة، بينما اختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها كل من دراسة العساف (١٤٢٥هـ)، اليحيوي (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى انخفاض عنصر الأصالة.

وإذا أعدنا النظر إلى الجدول رقم (٢) أن عبارات عنصر الطلاقة من عناصر الإبداع الإداري قد تراوحت متوسطاتها بین (%٦٢,٥٠- %٥٦,٢٦)، لذا فإن واقع تطبيق عنصر الطلاقة كعنصر من عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن قد بلغ درجة مرتفعة.

وكانت جميع استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات عنصر الطلاقة بدرجة مرتفعة وترتيبها على النحو التالي:

احتلت المرتبة الأولى العبارة (تتوفر لديها مهارات النقاش المتعلقة بالعمل.)، بمتوسط حسابي بلغ (%٦٢,٥٠)، واحتلت المرتبة الثانية العبارة (تمتلك المهارات الكافية التي من خلالها تستطيع اقناع الآخرين) بمتوسط بلغ (%٥٦,٢٦).

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن مديرات الإدارات لديهم الخبرة في إدارة النقاش، ولديهم أساليب، ومهارات جيدة تجعلهم يستطيعون السيطرة بشكل جيد على الموضوعات التي يطرحونها في الاجتماعات، أو في أي لقاءات تتطلب منهم الحديث عن موضوعات تهم الإدارة ولهذا احتلت العبارة الأولى.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الحقباني (١٤١٨هـ)، والتي أشارت إلى ارتفاع عنصر الطلاقة، بينما اختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها كل من دراسة العساف (١٤٢٥هـ)، اليحيوي (٢٠٠٧م) والتي أشارت إلى انخفاض عنصر الطلاقة.

وإذا نظرنا إلى الجدول رقم (٢) نجد أن عبارات عنصر المرونة من عناصر الإبداع الإداري قد تراوحت متوسطاتها بين (٧١,٨٨% - ٦١,٤٦%)، لذا فإن واقع تطبيق عنصر المرونة كعنصر من عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن قد بلغ درجة مرتفعة.

وكانت جميع استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات عنصر المرونة بدرجة مرتفعة وترتيبها على النحو التالي:

احتلت المرتبة الأولى العبارة (تسعى للحصول على الأفكار التي تساهم بحل مشاكل العمل)، بمتوسط حسابي بلغ (٧١,٨٨%)، واحتلت المرتبة الثانية العبارة (تعالج المشكلات التي تواجه العمل بأكثر من طريقة) بمتوسط بلغ (٦٧,٧١%)، واحتلت المرتبة الثالثة العبارة (تستطيع الاستفادة من الانتقادات البناءة من الآخرين) بمتوسط بلغ (٦١,٤٦%).

وقد يعود السبب إلى إدراك مدبرة الإدارة لطبيعة العمل الإداري وأنه ينبغي أن يكون هناك مرونة كافية للتعامل مع مشكلات العمل، بحيث يكون هناك توافق بين المشكلة وطريقة التعامل معها، ويتوافر لديهم القدرة على التعامل مع المعلومات، وتوفيرها من مصادرها واسترجاعها، واتخاذ قرارات بناءة على ما يتوافر لديهم من خبرات، من أجل حل المشكلات التي تواجههم، ولهذا كانت عبارة (تسعى للحصول على الأفكار التي تساهم بحل مشاكل العمل) في المرتبة الأولى.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الحقباني (١٤١٨هـ)، والتي أشارت إلى ارتفاع عنصر المرونة، بينما اختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت

لها كل من دراسة العساف (١٤٢٥هـ)، اليحيوي (٢٠٠٧م) والتي أشارت إلى انخفاض عنصر المرونة.

ويتبين من الجدول رقم (٢) أن عبارات عنصر المخاطرة من عناصر الإبداع الإداري قد تراوحت متوسطاتها بين (٥٧,٢٩% - ٤٦,٨٨%)، لذا فإن واقع تطبيق عنصر المخاطرة كعنصر من عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن قد بلغ درجة متوسطة.

وكانت جميع استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات عنصر المخاطرة بدرجة متوسطة وترتيبها على النحو التالي:

احتلت المرتبة الأولى العبارة (تهتم بتقديم أفكار ابداعية بالعمل حتى ولو لم تنفذ). بمتوسط حسابي بلغ (٥٧,٢٩%)، واحتلت المرتبة الثانية العبارة (تحرص على اقتراح أساليب جديدة لأداء العمل رغم علمها بالمخاطر المترتبة على ذلك) بمتوسط بلغ (٥٤,١٧%)، واحتلت المرتبة الثالثة العبارة (تتردد بتطبيق أساليب جديدة في العمل خوفاً من الإخفاق) بمتوسط بلغ (٤٦,٨٨%).

وربما يعود السبب في ذلك إلى توقف مديرات الإدارات عن تقديم أفكار جديدة، حتى يتأكدوا من عدم وجود آثار سلبية، أو نتائج غير مرغوب فيها، وبالتالي لايتخذون قرارات صائبة لأنهم يدركون أنه سوف يتعرضون للمساءلة عن هذه القرارات، في حال كانت النتائج غير مرضية، ولذلك يبقى عنصر المخاطرة منخفضاً في هذه الجانب. ولذلك تتردد مديرات الإدارات في تطبيق أساليب جديدة في أداء العمل حفاظاً على الانجاز في الوقت المحدد بدون أخطاء أو مخاطر.

وعند النظر إلى الجدول رقم (٢) نجد أن عبارات عنصر القدرة على التحليل من عناصر الإبداع الإداري قد تراوحت متوسطاتها بين (٥٩,٣٨% - ٥٠,٩٠%)، لذا فإن واقع تطبيق عنصر القدرة على التحليل كعنصر من عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن قد بلغ درجة متوسطة.

وكانت جميع استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات عنصر القدرة على التحليل بدرجة متوسطة وترتيبها على النحو التالي:

احتلت المرتبة الأولى العبارتين (تحصل على معلومات مفصلة قبل البدء بالعمل الجديد)، و(يتم تبسيط الأفكار عند مواجهة المشاكل بالعمل) بمتوسط حسابي بلغ (٥٩,٣٨%)، واحتلت المرتبة الثانية العبارة (لديها القدرة على تجزئة مهام العمل) بمتوسط بلغ (٥٧,٢٩%)، واحتلت المرتبة الثالثة العبارة (لا يتم اتخاذ القرارات بشكل عشوائي بل حسب دراسة مستفيضة) بمتوسط بلغ (٥٠,٩٠%). لذا فإن واقع تطبيق عنصر القدرة على التحليل كعنصر من عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن قد بلغ درجة متوسطة.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن مديرات الإدارات لديهم الرغبة في اتقان العمل، وتحقيق أهدافهم المطلوبة في الإدارة. حيث أنهم يحرصون على الحصول على المعلومات الشاملة، والتفصيلية من أصحاب الخبرة في مجال الإدارة، وخصوصاً من زملاء المهنة في القيادات الإدارية، وذلك لتوفير أكبر قدر من المعلومات حتى يستطيعوا اتخاذ القرارات الصائبة والبعيدة عن الأخطاء، وهذا ما أكدته حصول العبارتين (تحصل على معلومات مفصلة قبل البدء بالعمل الجديد)، و(يتم تبسيط الأفكار عند مواجهة المشاكل بالعمل) على المرتبة الأولى في عبارات هذا العنصر.

وعند النظر إلى الجدول رقم (٢) نجد أن عبارات عنصر الحساسية للمشكلات من عناصر الإبداع الإداري قد تراوحت متوسطاتها بين (٥٩,٣٨% - ٥٥,٢١%)، لذا فإن واقع تطبيق عنصر الحساسية للمشكلات كعنصر من عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن قد بلغ درجة متوسطة.

وكانت جميع استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات عنصر الحساسية للمشكلات بدرجة متوسطة وترتيبها على النحو التالي:

احتلت المرتبة الأولى العبارة (تشعر بالحماس عند تعاملها مع مشكلات العمل)، بمتوسط حسابي بلغ (٥٩,٣٨%)، واحتلت المرتبة الثانية العبارة (تمتلك رؤية دقيقة لمشكلات العمل) بمتوسط بلغ (٥٦,٢٥%)، واحتلت المرتبة الثالثة العبارة (تمتلك قدرة على توقع مشكلات العمل قبل حدوثها) بمتوسط بلغ (٥٥,٢١%).

وربما يعود السبب في ذلك إلى تمتع بعض مديرات الإدارات بقدرة على التعرف على مواطن القوة والضعف في العمل، ومعالجة جوانب القصور التي يمكن أن توجد وتوقع

المشكلات التي يمكن أن تحدث داخل العمل بالإضافة إلى أنه قد يكون ضمن خططهم برامج تساعد على حل هذه المشكلات، ولذلك جاءت عبارة (تشعر بالحماس عند تعاملها مع مشكلات العمل) في المرتبة الأولى في عبارات هذا العنصر.

وإذا ألقينا الضوء على الجدول رقم (٢) نجد أن نجد أن عبارات عنصر الخروج عن المؤلف من عناصر الإبداع الإداري قد تراوحت متوسطاتها بين (٤٤,٧٩% - ٣٨,٥٤%)، لذا فإن واقع تطبيق عنصر الخروج عن المؤلف كعنصر من عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن قد بلغ درجة منخفضة.

وكانت جميع استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات عنصر الخروج عن المؤلف بدرجة منخفضة وترتيبها على النحو التالي:

احتلت المرتبة الأولى العبارة (عادة ما تفضل الأعمال الصعبة على الأعمال الروتينية البسيطة)، بمتوسط حسابي بلغ (٤٤,٧٩%)، واحتلت المرتبة الثانية العبارة (تشابه أسلوبها في العمل مع أساليب الرؤساء الآخرين) بمتوسط بلغ (٤٣,٧٥%)، واحتلت المرتبة الثالثة العبارة (تحرص على تقديم الأفكار التي سبق تقديمها) بمتوسط بلغ (٣٨,٥٤%).

وقد يكون السبب في ذلك إلى أن بعض مدبرات الإدارات لا يفضلون الأعمال الصعبة، وإنما يحبذون إنجاز الأعمال بالطريقة المبسطة والنمطية، بالإضافة إلى تمسكهم بأهدافهم الخاصة، وقلة استفادتهم من أفكار الآخرين. وقد يعود ذلك الأمر إلى وجود نمط مديرات الإدارات قد يصعب معهم تغيير المواقف، أو لا يحبذوا التجديد، لذلك لا يستقلون بذواتهم في طريقة التفكير، وإنجاز العمل، ويظنوا أن استخدامهم لطريقة أو أسلوب حديث في العمل سوف يخلق لهم مشاكل تؤثر على تحقيق أهداف الإدارة.

وبعد أن عرضت الباحثة المتوسطات الحسابية لجميع العبارات في كل محور من محاور عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ومن ثم تم حساب المتوسطات الإجمالية ككل، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري ومعوقاته لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملین فیها.

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور عناصر الإبداع الإداري لإدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

م	ترتيب الأبعاد تنازلياً حسب المتوسطات:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	المرونة	67.02	0.203
٢	الأصالة	60.73	0.303
٣	الطلاقة	59.38	0.06
٤	الحساسية للمشكلات	56.9	0.76
٥	القدرة على التحليل	56.74	0.57
٦	المخاطرة	52.78	0.777
٧	الخروج عن المألوف	42.36	0.79

يتبين من الجدول رقم (٣) تفاوت مستوى عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ما بين درجة كبيرة ودرجة متوسطة ، ودرجة منخفضة، حيث جاء عنصري الأصالة والمرونة والطلاقة بدرجة كبيرة، بينما جاء عناصر الحساسية للمشكلات، و القدرة على التحليل ، والمخاطرة بدرجة متوسطة، في حين جاء عنصر الخروج عن المألوف بدرجة منخفضة.

إجابة السؤال الثاني: ما المعوقات التنظيمية التي تحد من تطبيق عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملین فیها ؟

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التنظيمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	زيادة معدلات ضغوط العمل في الإدارة.	75.00%	0.4
٢	نقص الحوافز اللازمة لتشجيع الإبداع.	90.91%	0.29
٣	الجمود في تنفيذ إجراءات العمل.	60.23%	0.59
٤	الافتقار للإدارات المؤهلة لدعم بيئه الإبداع.	67.05%	0.75
٥	غياب التخطيط الاستراتيجي الشامل.	43.18%	0.67
٦	عدم ملائمة المناخ التنظيمي السائد بالجامعة للإبداع.	21.59%	0.86
٧	عدم مشاركة المرؤوسين في صناعه القرارات.	71.59%	0.58
٨	قله الدورات في مجال الإبداع والتطوير الداتي.	73.86%	0.53
٩	غياب الاتصالات الفاعله بين الإدارات بالجامعة.	39.77%	0.83
١٠	عدم تشجيع الإدارات العليا بالجامعة للإبداع.	52.27%	0.79
١١	ضعف التنسيق بين الإدارات في الجامعة.	42.05%	0.87
١٢	ضعف التعاون بين العاملين بالجامعة.	70.45%	0.75
١٣	تجاهل استراتيجيات التفكير الإبداعي بالجامعة.	62.50%	0.67
١٤	قله الاعتمادات الماليه.	78.41%	0.48
١٥	المركزية في الانظمة والتعليمات.	69.32%	0.48
١٦	عدم استخدام الجامعة لاسلوب الإدارة الإلكترونية.	38.64%	0.86
١٧	ازدواجيه المعايير المتبعه في الجامعة.	56.82%	0.67
١٨	الاعتماد على التفكير النمطي بالجامعة.	59.09%	0.58
٢٠	الصراع التنظيمي بين العاملين الذي يرفع درجة مقاومتهم للتطوير.	71.50%	0.53
٢١	الصراع التنظيمي بين العاملين الذي يرفع درجة مقاومتهم للتغير.	69.32%	0.59

یتضح من الجدول رقم (٤) أن المعوقات التنظيمية تراوحت متوسطاتها بين (90.91% - 21.59%)، وكانت أعلى خمس عبارات لاستجابات أفراد العينة على النحو التالي:

احتلت المرتبة الأولى العبارة (نقص الحوافز اللازمة لتشجيع الإبداع.) بمتوسط بلغ (90.91%)، واحتلت المرتبة الثانية العبارة (قلة الاعتمادات المالية.) بمتوسط بلغ (78.41%)، واحتلت المرتبة الثالثة العبارة (زيادة معدلات ضغوط العمل في الإدارة.) بمتوسط بلغ (٧٥,٠٠%)، واحتلت المرتبة الرابعة العبارة (قلة الدورات في مجال الإبداع والتطوير الذاتي) بمتوسط بلغ (73.86%)، واحتلت المرتبة الخامسة العبارة (عدم مشاركة المرؤوسين في صناعة القرارات) بمتوسط بلغ (٧١,٥٩%).

وقد يعود السبب في ذلك إلى وجود قصور في المقومات الأساسية للإبداع الإداري خاصة ان تطبيق الإبداع الإداري يحتاج إلى أن تكون إدارات الجامعة مشاركة في وضع الأنظمة والتعليمات، خاصة وأنها الجهة المنفذة والمستفيدة في الوقت من هذه التعليمات، وغياب التحفيز لمديرات الإدارات في الجامعة يجعلهم يلجئون إلى عدم تفعيل الإبداع الإداري، بالإضافة إلى قلة الدورات التدريبية في مجال الإبداع الإداري، وإن هناك قصور في الاهتمام بتطوير الأداء المهني لمديرات الإدارات، وتأهيلهم في المجال الإبداعي سواء عن طريق الدورات والورش التدريبية أو عن طريق المشاركة في المؤتمرات الدولية. وكذلك زيادة ضغوط العمل، وكثرة الأعباء والمهام الموكلة إليهم، ولهذا ارتفع مستوى وجود المعوقات التنظيمية المتعلقة بهذه العوامل.

أما أدنى خمس عبارات لاستجابات أفراد العينة على النحو التالي:

احتلت المرتبة الأولى العبارة (عدم ملائمة المناخ التنظيمي السائد بالجامعة للإبداع) بمتوسط بلغ (21.59%)، واحتلت المرتبة الثانية العبارة (عدم استخدام الجامعة لأسلوب الإدارة الإلكترونية) بمتوسط بلغ (38.64%)، واحتلت المرتبة الثالثة العبارة (غياب الاتصالات الفاعلة بين الإدارات بالجامعة) بمتوسط بلغ (٣٩,٧٧%)، واحتلت المرتبة الرابعة العبارة (غياب التخطيط الاستراتيجي الشامل) بمتوسط بلغ (٤٣,١٨%)، واحتلت المرتبة الخامسة العبارة (ضعف التنسيق بين الإدارات في الجامعة) بمتوسط بلغ (٤٢,٠٥%).

واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري ومعوقاته لدى إدارات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملين فيها.

وهذا يدل أن جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن تتمتع بمناخ تنظيمي مهئى لتنمية الإبداع الإداري، كذلك تفعيلها للإدارة الكترونية، والاتصالات الفاعلة بين إدارات الجامعة، وحسن التنسيق بين إداراتها تسهم في زيادة فرص استخدام الإبداع الإداري في العمل، وكذلك الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي الشامل يساهم بشكل رئيس في تنمية المناخ الإبداعي في الجامعة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة العساف (١٤٢٥هـ)، والسليم (١٤٢٣هـ) وذلك في وجود معوقات تنظيمية للإبداع الإداري.

إجابة السؤال الثالث: ما المعوقات الشخصية التي تحد من تطبيق عناصر الإبداع الإداري

لدى إدارات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملين فيها ؟
جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات الشخصية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الخوف من الفشل في تحقيق الاهداف.	59.52%	0.66
٢	ضعف القدرة على التفكير الإبداعي والتخيل.	52.38%	0.74
٣	افتقاد المديرية(الرئيسة) الثقة بالنفس.	55.95%	0.65
٤	تردد المديرية(الرئيسة) في تحمل المسؤولية.	63.10%	0.68
٥	اعتقاد المديرية(الرئيسة) بعدم امتلاكها لقدرات ابداعية.	59.52%	0.75
٦	الانطوائية وقلة المشاركات في المجالات المختلفة.	55.95%	0.65
٧	التسرع غى اتخاذ القرارات.	66.67%	0.62
٨	الاعتماد على الآخرين في العمل ومتابعة الانجاز.	63.10%	0.62
٩	ضيق الأفق في حل المشكلات.	64.29%	0.62
١٠	ضعف الانتماء للجامعة.	51.19%	0.76
١١	القصور في تقدير الاعمال التى تقوم بها المديرية(الرئيسة).	64.29%	0.62
١٢	الخوف من التحدي ومواجهة المجهول.	55.95%	0.70
١٣	فقدان الولاء للمهنة.	53.57%	0.74

يتضح من الجدول رقم (٥) أن المعوقات الشخصية من معوقات الإبداع الإداري لدى

مديرات الإدارات في جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن تراوحت متوسطاتها بين (66.67% - 51.19%)، وكانت أعلى خمس عبارات لاستجابات أفراد العينة على النحو التالي:

احتلت المرتبة الأولى العبارة (التسرع في اتخاذ القرارات) بمتوسط بلغ (66.67%)

واحتلت المرتبة الثانية العبارتين (ضيق الأفق في حل المشكلات)، (القصور في تقدير الأعمال التي تقوم بها

المديرة(الرئيسية)بمتوسط بلغ(64.29%). واحتلت المرتبة الثالثة العبارتين (الاعتماد على الآخرين في العمل ومتابعة الانجاز)،و(تردد الرئيسة في تحمل المسؤولية) بمتوسط بلغ(63.10%)، واحتلت المرتبة الرابعة العبارتين(الخوف من الفشل في تحقيق الأهداف)، و(اعتقاد المديرة(الرئيسة) بعدم امتلاكها لقدرات ابداعية) بمتوسط بلغ(59.52%)، واحتلت المرتبة الخامسة العبارات(الخوف من التحدي ومواجهة المجهول)، (الإنطوائية وقلة المشاركات في المجالات المختلفة)، وافتقاد المديرة(الرئيسة) الثقة بالنفس بمتوسط بلغ(55.95%).

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن بعض مديرات الإدارات يتسرعون في اتخاذ القرارات مما ينتج عنه تأخر اجراءات بعض المهام الإدارية،وتعتبر من معوقات تحقيق الإبداع الإداري.كذلك قصور في ادراك بعض مديرات الإدارات في الطرق المثلى في حل المشكلات التي تواجههم،وعد تقدير الرؤساء للمهام التي يقومون فيها،وكذلك اعتمادهم على المرؤوسين في تنفيذ المهام الإدارية مما ينتج عنه اخفاق في بعض الأعمال، دون اتباع الاسلوب العلمي في حل المشكلات، وينتابهم خوف من عدم تحقيق الأهداف، وانجاز العمل المطلوب، والبعض قد يكون عنده مفهوم خاطئ عن عملية التفويض فيعتقد أن تفويض الهيئة الإدارية لبعض الصلاحيات يعتبرها عامل ضعف في إدارته. وعدم ثقة بالنفس ،ولهذا يترددون في تفويض الصلاحيات للهيئة الإدارية، وتكون غايتهم منصبة على الحل النهائي الذي يعمل على حل المشكلة بسرعة، لذلك كانت هذه المعوقات الشخصية للإبداع الإداري بدرجة مرتفعة عن المعوقات الشخصية الأخرى.

أما أدنى عبارات لاستجابات أفراد العينة على النحو التالي:

احتلت المرتبة الأولى العبارة (فقدان الولاء للمهنة) بمتوسط بلغ(53.57%)، واحتلت المرتبة الثانية العبارة(ضعف القدرة على التفكير الإبداعي والتخيل) بمتوسط بلغ(52.38%)واحتلت المرتبة الثالثة العبارة(ضعف الانتماء للجامعة) بمتوسط بلغ(51.19%).

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الإداريات العاملات في جامعة الأميرة نورة لديهم ولاء وظيفي للمهنة التي يمارسونها، وكذلك انتماء للصرح التعليمي الذي ينتسبون إليه، كذلك

لايعتبرون ضعف القدرة على التفكير الإبداعي والتخيل أحد المعوقات الشخصية للإبداع الإداري.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة العساف (١٤٢٥ هـ)، والسليم (١٤٢٣ هـ) وذلك في وجود معوقات شخصية للإبداع الإداري.

مناقشة نتائج الدراسة:

من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة مايلي:

- أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على أن اتجاهات مديرات إدارات الجامعة نحو التفكير الإبداعي، ومدى توفر عناصر الإبداع الإداري هي درجة كبيرة، ويمكن ترتيب عناصر الإبداع الإداري ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يلي:

١- المرونة.	٦٧,٠٢%
٢- الأصالة	٦٠,٣٧%
٣- الطلاقة	٥٩,٣٨%
٤- الحساسية للمشكلات	٥٦,٩%
٥- القدرة على التحليل	٥٦,٧٤, %
٦- المخاطرة	٥٢,٧٨, %
٧- الخروج عن المألوف	٤٢,٣٦%

- واتفقت هذه الدراسة مع دراسة أبو دلبوح وجردات (٢٠١٣م)، ودراسة العنقري (١٤٢٢ هـ) في أن تطبيق عناصر الإبداع الإداري كانت بدرجة كبيرة، وكذلك اتفقت مع الدراسة الحالية في أن عنصر المرونة قد سجلت أعلى درجة بينما سجلت عنصر الخروج عن المألوف أقل عناصر الإبداع الإداري تطبيقاً.

- واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (السليم، ٢٠٠٢ م)، و دراسة العنزي (٢٠٠٨م). و دراسة اليحيوي (٢٠٠٧م)، ودراسة الشمري (١٤٢٢ هـ)، في تطبيق عناصر الإبداع جاء بدرجة متوسطة، وبينت دراسة السليم أن من أكثر عناصر الإبداع توافراً لدى العاملين بالأجهزة الأمنية بمدينة الرياض هي: (الأصالة، وأقلها الحساسية للمشكلات)، وأما دراسة العنزي (٢٠٠٨م) كانت أعلى العناصر هي الطلاقة وأقلها الأصالة، وأما

واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري ومعوقاته لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملین فیها.

اليحيوي (٢٠٠٧م)، ودراسة الشمري (١٤٢٢هـ) سجلت المرونة أعلى العناصر وهي متافقت معها الدراسة الحالية، بينما كان أقلها الحساسية للمشكلات.

- واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الحقباني (١٤١٨هـ) في أن عنصر المرونة والأصالة قد سجلوا أعلى الدرجات بينما كان عنصر الخروج عن المألوف قد سجل أقل الدرجات.

- أظهرت الدراسة أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هناك معوقات بدرجة متوسطة تواجه مديرات الإدارات في الجامعة في ممارسة الإبداع الإداري ، كما يلي:

المعوقات التنظيمية ٥٧,٧٩%

المعوقات الشخصية ٥٨,٨٨%

- تتفق جزئياً هذه الدراسة مع دراسة العساف (١٤٢٥هـ) ، والسليم (١٤٢٣هـ) وذلك في وجود معوقات شخصية للإبداع الإداري، مثل التسرع في اتخاذ القرارات، وضيق الأفق في حل المشكلات، والقصور في تقدير العمل المقدم، والاعتماد على الآخرين في العمل ومتابعة الانجاز، والخوف من التحدي ومواجهة المجهول، وقد تقاربت نسبة المعوقات التنظيمية والشخصية.

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- وضع إستراتيجية مبنية على معايير دقيقة للكشف عن الإدارات المبدعة، والعمل على تدريب العاملين فيها لتوفير قيادات إدارية مؤهلة قادرة على استثمار الطاقات الإبداعية في تطوير الأداء الوظيفي
- العمل على إتباع اللامركزية وتفويض السلطة ومشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرارات.
- إنشاء إدارة حاضنة للإبداع تكون مسئولة عن دعم وتشجيع المبدعين والمتميزين.
- العمل على تطبيق عناصر الإبداع الإداري في الجامعات، وذلك عن طريق خلق وإيجاد ثقافة الإبداع الإداري داخل الجامعات.
- ضرورة عقد دورات عمل تحث على ممارسة الإبداع الإداري بمختلف أساليبه، والحرص على أن يتم تنفيذها من قبل مختصين بهذا المجال.

واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري ومعوقاته لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملین فیها.

- لابد من الأخذ بعین الاعتبار المؤهل العلمي، والخبرة، والدورات التدريبية في مجال الإدارة للعاملین في إدارات الجامعة عند تطبيق عناصر الإبداع الإداري لما لها من تأثير ملموس على أداء العمل بكفاءة..
- توظيف العاملين في الجامعة بعد إعدادهم، وتأهيلهم، وضمان جاهزيتهم لممارسة العمل الإداري الإبداعي في إداراتهم.
- أن يكون هناك متابعة دائمة من قبل الإدارة العليا للجامعات لإنجازات الإدارات، والاطلاع على المعوقات التي تحد من تطبيق عناصر الإبداع الإداري.
- زيادة منح الحوافز المادية والمعنوية المناسبة للمبدعين بإدارات الجامعة.
- استقطاب المبدعين بالعمل بإدارات الجامعة، وتغذية الإدارات المختلفة بهؤلاء المبدعين .
- عدم التردد بتطبيق الأساليب الجديدة وتحمل المخاطرة بالعمل خوفا من الإخفاقات لما لهذا الأمر من أهمية بالغة للإبداع، وعدم الخوف من تطبيق الأساليب التي يتوفر بها نسبة كبيرة من المخاطرة.
- تطبيق المفاهيم الإدارية الحديثة لدى إدارات الجامعة مثل تفعيل مبدأ المشاركة وتشكيل فرق العمل والعمل الجماعي وصنع القرار الإداري بما يشجع الإبداع.
- تفعيل نظام الحوافز على أسس ومعايير مهنية تتضمن التميز والإبداع في الأداء ومكافأة المبدعين.

المراجع:

المراجع العربية:

- ١- إبراهيم، عبدالستار. (٢٠٠٢): الإبداع قضاياه وتطبيقاته، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢- أسامة، محجوبي (٢٠١٣م) " أثر الإبداع التنظيمي على أداء العاملين في المؤسسات الصغيرة والكبيرة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، بورقلة.
- ٣- آل خليفة، فاطمة والريبعان عصام (٢٠٠٠م): "قياس إدراك المدراء للولاء والإبداع في العمل الحكومي في دولة الكويت". المجلة العربية للعلوم الإدارية، الكويت، ٢٠٠٠ م، مج ٧، ص: ٢٩.
- ٤- أم الخير، إبراهيم، عبده (٢٠٠٩م): "فرق العمل وأثرها على الانتاجية في قطاع التعليم الجامعي النسائي"، دراسة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- ٥- بيتي، جيوقري. "كيف تنمي قدرتك على التفكير الإبداعي". (ترجمة) سلمان، سامي، د.م، بيت الأفكار الدولية، ١٤٢٢ هـ.
- ٦- جروان، فتحي. (٢٠٠٢). الإبداع، مفهومه، معايير، نظرياته، قياسه، تدريبه، مراحله، العملية الإبداعية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- ٧- الحارثي، مشعل (٢٠١٢م): "واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري وأبرز معوقاته لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة جدة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- ٨- حريم، حسين (١٩٩٧م). السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد والمنظمات. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- ٩- حريم، حسين (٢٠٠٤) السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الاعمال /عمان/ دار ومكتبة الحامد.
- ١٠- الحقباني، تركي عبد الرحمن. (١٤١٨هـ). أثر المتغيرات التنظيمية على الإبداع الإداري: دراسة استطلاعية على الموظفين العاملين في الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود.
- ١١- حمود، كاظم (٢٠٠٢م): "السلوك التنظيمي"، ط١، الأردن، عمان: دار صفا للنشر والتوزيع.
- ١٢- الحويلة، عبدالمحسن؛ والحويلة، محمد. (٢٠٠٩). درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الثانوية في منطقة الأحمدية التعليمية لسلوكيات تحقيق الإبداع الإداري، مجلة اتحاد الجامعات العربية، م (٥٣)، ص ٥٠٧-٥٤٥.

- ١٣- الخطيب، أحمد. (١٩٨٩م) "إدارة التغيير والإبداع: استراتيجيات وتقنيات حديثة بالتنوير التنظيمي" دار العبيكان للنشر والتوزيع.
- ١٤- الدهان، أميمة. (١٩٩٢ م) نظريات منظمات الأعمال. عمان، مطبعة الصفاي، ص: ١٧٧
- ١٥- درويش، مروان (٢٠٠٦). إدارة المعرفة ودورها في تحقيق الإبداع الإداري لدى مديري فروع البنوك العاملة في فلسطين. بحث مقدم للمؤتمر الثاني لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، عمان الأردن.
- ١٦- دناوي، مؤيد، (٢٠٠٨). تطوير مهارات التفكير الإبداعي تطبيقات على برنامج كورت، عمان: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع..
- ١٧- رضا، حاتم (١٤٢٤هـ): "الإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي" دراسة تطبيقية على الأجهزة الأمنية بمطار جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية.
- ١٨- السرور، ناديا. (٢٠٠٥): مقدمة في الإبداع، عمان: ديونو للطباعة والنشر.
- ١٩- السليم، عبد الله يوسف. (١٤٢٣هـ). أثر المتغيرات التنظيمية على مستوى الإبداع الإداري للعاملين في الأجهزة الأمنية: دراسة تطبيقية على العاملين في الأجهزة الأمنية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- ٢٠- السويدان، طارق، والعلوني، أكرم (٢٠٠٤م): مبادئ الإبداع. الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع.
- ٢١- سوزان، بيل (٢٠٠٢): "كيفية بناء فرق عمل فعالة"، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ص ٥٥، -٥٦
- ٢٢- السويطي، شبلي. (٢٠٠٩م). واقع الإبداع الإداري لدى إدارات المصارف العاملة في الضفة الغربية. المؤتمر العلمي الثالث لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية جامعة العلوم التطبيقية الخاصة. "إدارة منظمات الأعمال: التحديات العالمية المعاصرة". ٢٧ - ٢٩ نيسان.
- ٢٣- الشبيني، هاشم (١٩٩٧ م). الإبداع ماهيته ومقوماته وأساليب قياسه. القاهرة، مجلة التنمية الإدارية، العدد (٧٥)، ص ٩١،
- ٢٤- الشراري، عبدالرحمن. (٢٠٠٨). دور مديري المدارس الحكومية في تنمية الإبداع لدى المعلمين في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن..

- ٢٥- الشمري، فهد عايض. (١٤٢٢هـ). المناخ التنظيمي في المنافذ الجمركية وعلاقته بالإبداع الإداري: دراسة تطبيقية على مفتشي الجمارك بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- ٢٦- شارلز مارجيرسون (٢٠٠٥ م)، قيادة الفريق: "دليل النجاح لنظم إدارة الفريق" ترجمة سرور علي سرور، (الرياض: دار المريخ للنشر).
- ٢٧- الصرن، رعد حسن، ٢٠٠٠، إدارة الإبداع والابتكار، الجزء الأول، دمشق: دار رضا للنشر.
- ٢٨- الطخيم، عبد الله (٢٠٠١): "قياس العوامل المؤثرة على وظائف جماعات العمل في المؤسسات العامة السعودية" مجلة دراسات، الأردن، الجامعة الأردنية، المجلد ٢٩، العدد ٢، ص: ٣٠٩.
- ٢٩- الطيب، حسن أبشر (١٩٨٨). "محاور لتنمية التجارب الإبداعية في استراتيجيات الإصلاح ٩ - والتطوير الإداري". الإدارة العامة، الرياض، ١٩٨٨ م، ع ٥٩، ص ٧-٢٩.
- ٣٠- عاطف عوض (١٠١٣م): "أثر تطبيق عناصر الإبداع الإداري في التطوير التنظيمي"، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية - المجلد ٢٩ - العدد الثالث - ٢٠١٣.
- ٣١- عساف، عبد المعطي. (١٩٩٤م). السلوك الإداري (التنظيمي) في المنظمات المعاصرة. عمان: مكتبة المحتسب
- ٣٢- عساف، عبد المعطي (١٩٩٥م). "مقومات الإبداع الإداري في المنظمات المعاصرة". مجلة الإداري، السنة (١٧)، ع (٦٢)، مسقط: معهد الإدارة العامة.
- ٣٣- العساف، وفاء، ١٤٢٥ هـ: واقع الإبداع الإداري ومعوقاته لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٣٤- العديلي، محمد. (١٤٠٦هـ): إدارة السلوك التنظيمي. الرياض: مرام للطباعة الإلكترونية والنشر.
- ٣٥- علي، أمينة والحاكم، علي (٢٠١٥م): "العلاقة بين مقومات ومعوقات الإبداع الإداري بالمؤسسات السودانية"، مجلة العلوم الاقتصادية، المجلد ١٦، العدد الأول.
- ٣٦- العنزي، بسام (١٤٢٥هـ): الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري، دراسة استطلاعية على العاملين في المؤسسات العامة في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود الرياض.
- ٣٧- العنزي، عويد. (٢٠٠٨). مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في شمال المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

٣٨- العنقري، غادة عبد الرحمن. (٢٠١٤هـ): علاقة السلوك القيادي بالإبداع الإداري للمرؤوسين: دراسة استطلاعية على موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود.

٣٩- العواد ، عبد الله بن محمد (٢٠٠٥م). واقع الإبداع الإداري وأساليب تطويره. رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

٤٠- فضل الله، فضل الله. (١٤٠٦هـ). المقومات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية في العالم العربي وأثرها في توجهات الإبداع الإداري. المجلة العربية للإدارة، س (١٠)، ع (٣).
٤١- القاسمي، أميمة، عبد العزيز. "مفهوم الإبداع الإداري وتنميته" بيروت، ٢٠٠٢ م. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الثالث في الإدارة القيادية الإبداعية والتجديد في ظل النزاهة والشفافية- أكتوبر ٢٠٠٢ م. المنعقد في بيروت في الفترة ٢٨-٣١

٤٢- القريوتي، محمد قاسم، (٢٠٠٠)، السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة الطبعة الثالثة ، دار الشروق ، عمان، الأردن، ص ٣٢٣.

٤٣- نصير ، طلال، والعزاوي، نجم (٢٠١١)، أثر الإبداع الإداري على تحسين مستوى أداء إدارة الموارد البشرية في البنوك التجارية الأردنية السلوك التنظيمي: دراسة مقدمة للملتقى الدولي "الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة"، دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية، جامعة سعد دحلب، كلية العلوم الاقتصادية، للفترة ١٨-١٩ / ٥/ ٢٠١١
٤٤- موسى، أبو دلبوح و، صفاء، جرادات (٢٠١٣م): "مستوى الإبداع الإداري لدى مديري ومديرات مدارس منطقة بني كنانة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين فيها"، مجلة المنارة، المجلد التاسع عشر، العدد الثالث.

٤٥- لمطيري ، نواف بن بجاد الجبرين (٢٠٠٥م). التعليم التنظيمي وتنمية مهارات الإبداع الإداري من وجهة نظر ضباط الجوازات بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

٤٦- النادي، فتحي (٢٠٠٢).: "المسؤولية الاجتماعية للإدارة في الدول النامية ودورها في تنمية القدرات الإبداعية للعاملين (حالة عملية من مصر)". القاهرة، بحث مقدم إلى مؤتمر الإبداع والتجديد في الإدارة العربية في مواجهة تحديات الرن الواحد والعشرون في القاهرة في الفترة ٧-٨ نوفمبر.

٤٧-النمر، سعود محمد. (١٩٩٢م): الإبداع الإداري، دراسة سلوكية. المدير العربي، ع (١١٧):٦٢.

٤٨-هيجان، عبد الرحمن (١٩٩٩ م) :المدخل الإبداعي لحل المشكلات،)، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية،٣.

٤٩-هيجان، عبد الرحمن أحمد. (١٤٢٠هـ): معوقات الإبداع الإداري في المنظمات السعودية. مجلة الإدارة العامة، مج (٣٩)، ع (١).

٥٠-يوسف، أبوجريوع(٢٠١٤):"واقع بناء فرق العمل ودورها في تنمية الإبداع الإداري من وجهة نظر العاملين في وزارة الاقتصاد الوطني"،رسالة ماجستير،(غير منشورة) أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا -جامعة الأقصى، غزة.

٥١-الهيدي، زيد. (٢٠٠٤): الإبداع: ماهيته-اكتشافه-تنميته، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

٥٢- اليحيوي، صبرية. (٢٠٠٧). الإبداع الإداري في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بالمدينة المنورة، المجلة التربوية، م (٨٢)، ع(٢١)، ص ١١٢-٥.

المراجع الأجنبية:

- 1-Amabile, Teresa. et. "Assessing The Work Environment For Creativity". Academy of Management Journal, 1996, 39, PP, 1154 1184.
- 2- Athanasoula, A., Reppa, A., Makri, E., Kalliopi, B and Psycharis, S. (2010). School leadership innovations and creativity: *The case of communication between school and parents*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2 (10): 2207–2211.
- 3- Barbara Kellerman(2007):" Leadership teams".Harvard.Business.
- 4-Cohen, S. G. ,Ledford, G. E., Jr., & Spreitzer, G. M. (1996) "Developing Effective Self-Managing Work Teams in Service Organizations". Organizational Psychology Review May 13: 101-137.
- 5-Damanpour, Faribors. "Organizational Innovation: Ameta analysis of Effects of Determinants and moderators". Academy of Management Journal, 1991, 34, PP, 555 – 590.
- 6-Drucker 2002 the discipline of innovation,Harvard Business.
- 7- Dyer, William G. (1995). Team Building: Current issues and New Alternatives. 3rd addition, Massachusetts, Addison Wesley Publishing Company.
- 8-Ekvall, Goran. "Organizational Climate For Creativity and Innovation".

- European Journal Of Work And Organizational Psychology, 1996, 5, PP, 105-123.-
- 9-Elmuti, Dean E. (1996). "Sustaining High Performance through Self-managed Teams", Industrial Management, March-April.
- 10- Evans, David (1992). Supervisory Management: Principles and Practice, Third edition, London, Cassel Educational Limited.
- 11- Harrington-Macking ,Debora (1994):The Team Building Tool Kit, New York, Amacon. Vol.9.No 3,November.223-229
- 12-Jezycki, Andrew."an Analysis Of The Relationship Between Creativity Style And Leader Behavior In Elementary, Middle AndSecondary Schools".San Francisco,1997, Unpublished Ed.D Dissertation, Submitted to the University of San Francisco.
- 13- McCoy, Janetta M. (2000). The Creative Work Environment:" The Relationship of Work Environment and Creative Teamwork at a State Agency". The University of Wisconsin, Wisconsin.
- 14-Mcfadzean, Elspeth. "Enhancing Creativie thinking within Organisations".
Management Decision, 1998, 36, PP, 309-315.
- 15-Mitra, Amitava,(2008) "Fundamentals of Quality Control and Improvement" 3rd Edition, , No. 7, pp. 331-343.
- 16- Mohrman, A. M., Jr., and Mohrman, S. A. (1989):." Changing the Organization Through Time" A New Paradigm. In A. M. Mohrman, et al. (Eds.), Large Scale Organizational Change. San Francisco: Jossey-Bass.
- 17-Okland, John,(2004)" Total Quality Management". Imprint: BUTTERWORTH HEINEMANN. PP.123, 146 -166.
- 18- Ozmen, F & Muratoglu, V. (2010).The competency levels of school principals in implementing knowledge management strategies the views of principals and teachers according to gender variable. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2 (20): 5370–5376
- 19- Sanger, T., & Levin, W.(2005). Increasing Employees creativity by training their managers. Industrial and commercial training, Vol. 33,No .2, p.p. 63-68
- 20-Schmook, Ines. Principals; Leadership and creativity in Selected Florida
Schools. Orlando, 1996, Unpublished Ph.D Dissertation, submitted to The
University of central Florida.
- 21-Scott, Susanne and Bruce, Reginald. "Determinants of Innovative Behavior:

- Apath Model of Individual Innovation In the work place". Academy of Management Journal, 1994, 37, PP, 580-607.**
- 22-Sundbo, Jon, 1997, **Management of Innovation in Services, The Service Industries Journal, Vol. 17, No. 3, PP:432-455.**
- 23-Torrance, E.P.(1993). **The nature of creativity as manifest testing.** New York: Press Syndicate of the university of Cambridge.
- 24-Walvoord, B.E., CAREY, A.K., Amith, H.L., soled, S.W., Way, P.K., & Zorn. (2000): ' **How they work, how the change". ASHE-ERIC Higher Education report, San Francisco CA: Jossey-Bass.**
- 25-Widrick, S, Erhan, M. & Develing G, (2002), **"Measuring the dimensions of quality in higher education's, Measuring the Dimensions of Quality, Vol, 8, No 3: 187-197.**
- 26- Wfry, R. (2006). **The Relationship between Principals innovative style And teachers perception of Principals Effectiveness, Dissertation Abstract International. 456 (07). P. 3100**
- 27-Wyckoff, D.(1984): **"New Tools for Achieving Service Quality", The Corneal H.R.A Quarterly, November 1984, p. 78.**

واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري ومعوقاته لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملین فیها.

أولاً: البيانات الأولية:

یرجى التكرم بوضع علامة (✓) فی المربع الذي يتفق معك:

العمر :

أقل من ٣٠ سنة. ☐

٣٠ - وأقل من ٣٥ سنة. ☐

٣٥ سنة وأقل من ٤٥ ☐

٤٥ سنة فأكثر. ☐

المؤهل العلمي:

ثانوي ☐

ماجستير ☐

بكالوريوس ☐

دبلوم ☐

عدد سنوات الخبرة:

أقل من ٤ سنوات. ☐

٤ - أقل من ٨ سنوات. ☐

٨ سنوات فأكثر. ☐

عدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة:

أقل من ٣ دورات. ☐

٣ - أقل من ٥ دورات. ☐

واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري ومعوقاته لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملین فیها.

دورات تدريبية فأكثر.

ثانيا: محاور الاستبانة:

المحور الأول: واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

ضعي علامة (✓) أمام العبارة التي تمثل رأيك وتتفق مع الواقع.

عناصر الإبداع الإداري	م	تقوم المديرية (الرئيسة) بتطبيق مايلي:	موافق	إلى حد ما	غير موافق
الأصالة	١	نحاول تطبيق أساليب جديدة بالعمل لحل أية مشكلة نواجهها.			
	٢	ننجز الأعمال بأسلوب متطور.			
	٣	تحرص على تقديم الأفكار الجديدة للعمل.			
الطلاقة	٤	تمتلك المهارات الكافية التي من خلالها تستطيع اقناع الآخرين.			
	٥	تتوفر لديها مهارات النقاش المتعلقة بالعمل.			
المرونة	٦	تستطيع الاستفادة من الانتقادات البناءة من الآخرين.			
	٨	تسعى للحصول على الأفكار التي تساهم بحل مشاكل العمل.			
	٩	تعالج المشكلات التي تواجه العمل بأكثر من طريقة.			
المخاطرة	١٠	تحرص على اقتراح أساليب جديدة لأداء العمل رغم علمها بالمخاطر المترتبة على ذلك.			
	١١	تهتم بتقديم أفكار ابداعية بالعمل حتى ولو لم تنفذ.			
	١٢	تتردد بتطبيق أساليب جديدة في العمل خوفا من الإخفاق.			
القدرة على التحليل	١٣	لا يتم اتخاذ القرارات بشكل عشوائي بل حسب دراسة مستفيضة.			
	١٤	يتم تبسيط الأفكار عند مواجهة المشاكل بالعمل.			
	١٥	تحصل على معلومات مفصلة قبل البدء بالعمل الجديد.			
	١٦	لديها القدرة على تجزئة مهام العمل.			

واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري ومعوقاته لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملین فیها.

تابع المحور الأول: واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

ضعي علامة (✓) أمام العبارة التي تمثل رأيك وتتفق مع الواقع.

عناصر الإبداع الإداري	م	تقوم المديرية (الرئيسة) بتطبيق مايلي:	موافق	إلى حد ما	غير موافق
الحساسية للمشكلات	١٧	تشعر بالحماس عند تعاملها مع مشكلات العمل.			
	١٨	تمتلك رؤية دقيقة لمشكلات العمل.			
	١٩	تمتلك قدرة على توقع مشكلات العمل قبل حدوثها.			
الخروج عن المألوف	٢٠	عادة ما تفضل الأعمال الصعبة على الأعمال الروتينية البسيطة.			
	٢١	تحرص على تقديم الأفكار التي سبق تقديمها.			
	٢٢	تتشابه أسلوبها في العمل مع أساليب الرؤساء الآخرين.			

المحور الثاني: المعوقات التنظيمية التي تحد من الإبداع الإداري:
ضعي علامة (✓) أمام العبارة التي تمثل رأيك.

م	العبارة	موافق	إلى حد ما	غير موافق
١	زيادة معدلات ضغوط العمل في الإدارة.			
٢	نقص الحوافز اللازمة لتشجيع الإبداع.			
٣	الجمود في تنفيذ إجراءات العمل.			
٤	الافتقار للإدارات المؤهلة لدعم بيئة الإبداع.			
٥	غياب التخطيط الاستراتيجي الشامل.			
٦	عدم ملائمة المناخ التنظيمي السائد بالجامعة للإبداع.			
٧	عدم مشاركة الرؤوسين في صناعة القرارات.			
٨	قلة الدورات في مجال الإبداع والتطوير الذاتي.			
٩	غياب الاتصالات الفاعلة بين الإدارات بالجامعة.			
١٠	عدم تشجيع الإدارات العليا بالجامعة للإبداع.			
١١	ضعف التنسيق بين الإدارات في الجامعة.			
١٢	ضعف التعاون بين العاملين بالجامعة.			
١٣	تجاهل استراتيجيات التفكير الإبداعي بالجامعة.			
١٤	قلة الاعتمادات المالية.			
١٥	المركزية في الأنظمة والتعليمات.			
١٦	عدم استخدام الجامعة لأسلوب الإدارة الإلكترونية.			
١٧	ازدواجية المعايير المتبعة في الجامعة.			
١٨	الاعتماد على التفكير النمطي بالجامعة.			
٢٠	الصراع التنظيمي بين العاملين الذي يرفع درجة مقاومتهم للتطوير.			
٢١	الصراع التنظيمي بين العاملين الذي يرفع درجة مقاومتهم للتغيير.			

المحور الثالث: المعوقات الشخصية التي تحد من الإبداع الإداري:
ضعي علامة (✓) أمام العبارة التي تمثل رأيك.

واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري ومعوقاته لدى إدارات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الإداريات العاملین فیها.

م	العبارة	موافق	إلى حد ما	غير موافق
١	الخوف من الفشل في تحقيق الأهداف.			
٢	الإنطوائية وقلة المشاركات في المجالات المختلفة.			
٣	اعتقاد المديرية(الرئيسة) بعدم امتلاكها لقدرات ابداعية.			
٤	تردد المديرية(الرئيسة) في تحمل المسؤولية.			
٥	افتقاد المديرية(الرئيسة) الثقة بالنفس.			
٦	ضعف القدرة على التفكير الإبداعي والتخيل.			
٧	التسرع في اتخاذ القرارات.			
٨	الاعتماد على الآخرين في العمل ومتابعة الانجاز.			
٩	ضيق الأفق في حل المشكلات.			
١٠	ضعف الانتماء للجامعة.			
١١	القصور في تقدير الأعمال التي تقوم بها المديرية(الرئيسة).			
١٢	الخوف من التحدي ومواجهة المجهول.			
١٣	فقدان الولاء للمهنة.			

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

أثر استخدام استراتيجيات اليد النشطة في تدريس الاجتماعيات على تنمية المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

المحاضر

د/ بشرى حسن مذكور نحيو

الأستاذ المساعد بقسم العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية - ابن رشد جامعة بغداد

المجلة التربوية - العدد الثامن والأربعون - أبريل ٢٠١٧م

print: (ISSN 1687-2649)

(Online) (ISSN 2536-9091)

ملخص البحث

يرمي هذا البحث الى معرفة اثر استراتيجيه اليد النشطة في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الخامس ابتدائي ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي وهو تصميم المجموعه التجريبية . والمجموعة الضابطة ذات الاختبار البعدي واختارت الباحثة تلامذة الصف الخامس الابتدائي من ابتدائية بغداد للبنين التابعة لمديرية التربية الرصافة الثالثة للعام الدراسي-2014 (2015) وذلك لغرض تطبيق التجربة وتكونت العينة من (72) تلميذا كافعت الباحثة تلامذة مجموعتي البحث قبل البدء بالتجربة في عدد من المتغيرات وصاغت الباحثة مقياسا للاتجاه مكون من (30)فقرة كما واعدت اهداف سلوكية في ضوء عمليات اكتساب المفهوم تعريف,تمييز,تعميم واعدت الباحثة خططا تدريسية بلغ عددها(18)خطة كما اعدت الباحثة اختبارا تحصيليا لاكتساب المفاهيم تكون من(30) فقرة وقد تاكدت الباحثة من صدق وثبات الاختبار والمقياس والخصائص السيكو مترية وتم تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم ومقياس الاتجاه بعد نهاية التجربة اتي استمرت ثلاث اشهر من 2014-10-8 ولغاية 2015-1-12 وبعد المعالجات الاحصائية باستعمال اختبار t -test اظهرت النتائج فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسو باستراتيجية اليد النشطة وبين متوسط المجموعة الضابطة الذين درسو المادة نفسها بالطريقة التقليدية ولمصلحة المجموعة التجريبية في اكتساب المفاهيم والاتجاه نحو المادة

الفصل الاول

مقدمة

اهتمت التربية الحديثة بالمتعلم وجعلته مادتها, فلم يتحدد دورها بنقل المعرفة فقط, بل هدفت الى تنمية وتكامل شخصيته, فالمهمة الاساسية هو تعليم المتعلمين كيف يفكرون, وكيف يتعلمون, لتعليمهم كيفية حفظ المفردات والكتب الدراسية من دون أدراكها والاستفادة منها (الحيلة: 25: 1999), هذا وأن كلمة تربية في كل لغات العالم تعني النهوض والاصلاح وازهار قوة الشيء وأمكاناته وأينما تكون تتوجه نحو الفرد وسلوكه ونماء مجتمعه ونقل الخبرات والمهارات والعادات اليه مع تحسينها وتوسيعها اي أنها عملية اكتشاف مواهب الافراد وقابلياتهم لغرض الاستفادة منها لصالحهم على يد كادر معد علميا للتدريس والاستعانة بمنهج محكم التخطيط وينفذ في مكان مناسب تتوافر فيه الابنية والتسهيلات المعدة خصيصا لذلك لتشكل ضبطا واحدا لتنظيم العملية التعليمية. (الحوالد: 33 : 2013) وترى الباحثة ان مدارس المستقبل يجب ان تعتمد في فلسفتها على هذا المفهوم الحديث في التربية والذي يشمل تنمية جميع جوانب المتعلم النفسية والجسمية والعقلية حيث كما هو معروف ان التربية تستطيع ان تحقق اهدافها الانفة الذكر عن طريق المدرسة باعتبارها المؤسسة الاجتماعية الثانية في الاهمية بعد الاسرة من حيث مكانتها في التأثير. على المتعلم ورعايته وأبرز مهاراته ومواهبه وقدراته وتزويده بالمعارف والمعلومات فضلا عن انها تهنيء له المعلومات وامكان الدراسة المليئة بالمشيرات للاستفادة من طاقاته وتوجيهها بالاتجاه الذي يعود عليه بالنفع بذلك يتحقق الهدف العام للتربية بأعداده ليكون مواطنا صالح (عبد العزيز وعطوري, 2009: 247), ومن واجبات المدرسة توفير البيئة الصفية التي تحقق جو دراسي سليم في المدرسة يسوده المحبة والتعاون والصراحة والاهتمام بالفروق الفردية والعناية بالنشاطات المدرسية داخلها وخارجها وتوجيههم نحو استغلال اوقات فراغهم بالهوايات التي يحبونها وتوثيق الصلة بين البيت والمدرسة (الشعراني 2009: 22-236) وهذا الرأي الذي عرضه الشعراني يتفق تماما مع ما تراه الباحثة من ضرورة اهتمام القائمين على انشاء المدارس والمهتمين بالعملية التعليمية والتربوية في وطننا العراق بشكل خاص والوطن العربي بشكل عام على توفير كل مايساعد على تنشئة ابنائنا تنشئة صحيحة حيث

يجب ان تكون المدارس وخصوصا مدارس المستقبل البيت الثاني للتلميذ وضرورو الاهتمام بالتعليم الابتدائي خاصة لانه الثمرة التي تنمو وتكبر لتشكل الشخصية المرجوة لمواطن المستقبل. وتأكيدا على ماسبق من أهمية المدرسة ودورها يرى كل من ابو الضبعات وابو شعيرة ان المدرسة انشأها المجتمع لتحقيق أهدافه المتمثلة في تربية ابنائه لاعدادهم للمستقبل وتعمل طبقا لفلسفته التربوية وفي إطار الاتجاهات والقيم والمعايير التي حددها لتزويد المتعلمين قدرا من التعلم بشكل يؤمن لهم أمكانية المساهمة في بناء مجتمع متقدم ومتطور (أبو الضبعات, 2007:252) (بو شعيرة .123), 2013: وكما هو مسلم تربويا ان المنهج يمثل الوسيلة الفعالة للمدرسة لتزويد المتعلمين بالمفاهيم والحقائق الضرورية المختارة بعناية من بين تراكم المعرفة المتزايد ويجب اختياره من المتخصصين بمايتناسب مع ميول الطلبة وحاجاتهم (مصطفى , 2000:75) هذا وأن المنهج الدراسي هو أداة التربية أذ يمثل تفاعل المتعلم مع بيئته المدرسية من جهة ومحتوى المادة التعليمية من جهة أخرى ,وظرائق التدريس وأساليب تدريسها من جهة ثالثة من هذا أصبحت عملية بناء المنهج غاية في الخطورة والاهمية لبناء المجتمع المعاصر وتطويره (الشبلي 57) , 1986: وتعتبر الاجتماعيات جزء مهم من أجزاء المنهج الدراسي وهذا يتطلب تزويد منهاج الدراسات الاجتماعية بالوقت الكافي وبالمواد الدراسية, والامكانات اللازمة لانجاحها, ويجب تشجيع المعلمين بتبني وتطبيق الاتجاهات الجديدة والجيدة مع الاستكشاف والمشاركة الاجتماعية الحقيقية, ويجب ان تحضى الدراسات الاجتماعية بالتأييد القوي من جانب المعلمين والاداريين ومجالس التربية والمجتمع المحلي (نزال , 2014:59) ما يهمننا في هذا البحث مادة الجغرافية التي تعد جزء لايتجزء من العلوم الاجتماعية والتي برزت اهميتها كعلم يجمع مواد الزراعة والتاريخ والانثرو بولاجية وغيرها من العلوم الاخرى حيث تعتبر الجغرافية من المواد التي تعنى بدراسة الانسان والعلاقات الانسانية والوسائل التي تجعل هذه العلاقات على احسن وجه ممكن أن تكون عليه) (المسعودي , 2014:200), وتشكل المحلة الاباتدائية قاعدة النظام التعليمي, وتتأثر في كفايتها كفاية النظام التعليمي جميعه

مشكلة البحث

مع ظهور الثورة المعلوماتية والنظرة الحديثة للعلم أصبح للمفاهيم مكانا أساسية في العملية التعليمية لكونها تختزل التعقيد البيئي وتعمل على توجيه النشاط العلمي وتسهيل عملية التعلم لتصبح أكثر حيوية واقل جمودا (Merrill&tenngson,1997:166) واعتبرت من اهم الحلول لمواكبة هذا التطور وضرورة أكتسابها في مقدمة الاهداف الرئيسية لكل المراحل الدراسية (اللقاني, وآخرون , 1999:147), وترى الباحثة ضرورة الاهتمام بتعليم المفاهيم والتأكيد على اكتسابها وهذا يجب ان يكون هدف مدارس المستقبل ومن خلال عمل الباحثة وإطلاعها واحتكاكها بالدراسات وخصوصا رسائل الماجستير والدكتوراة وهي تشير في اغلبها الى انخفاض التحصيل في المدارس الابتدائية وتسرب التلاميذ وخصوصا الذكور من المدرسة وهذا الامر تأكد احصائيا من خلال الاحصانات التي جرت في العراق 2007 وحتى عام 2010 حول نسب الراسبين في المرحلة الابتدائية اذ قد بلغ اعلى معدل لهم عام (2008-2009) بنسبة (17,1%) مقارنة بالعام الدراسي (2007-2008) اذ بلغت (15,6%) وفي العام الدراسي (2009-2010) بلغت (14,7%) ومن خلال ما تقدم نشعر ان المرحلة الابتدائية مازالت تعاني من انخفاض مستوى التحصيل والاتجاه نحو المدرسة وهذا كله يقع ضمن سلم المشكلات التربوية بشكل خاص والتعليمية بشكل عام والتي تعود مصادرها واسبابها الى عدة اسباب منها اجتماعية, واسباب تعليمية) كا البيئة الصفية, طبيعة المنهج, اعداد المدرسين) اضافة الى عدم استخدام استراتيجيات حديثة واسباب الملل والضجر وتشتت انتباه المتعلم اثناء الدرس (خلف, 2014:3). وتأكيد على ماسبق ولتركيز مشكلة البحث اجرت الباحثة استبانة بسيطة مكونة من (20) معلمة يدرسن مادة الاجتماعيات الخاصة بالخامس الابتدائي ووجهت لهن اسئلة حول ما هو المفهوم الجغرافي ؟ وماهي اهم النماذج والاستراتيجيات التي تعتمدونها لتدريس المفاهيم الجغرافية؟ وهل تلمسين ميل او اتجاه لدى تلاميذك نحو المدرسة؟ او نحو مادة الجغرافية؟ وقد خرجت الباحثة من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية بنتيجة واضحة وهي وجود ضعف لدى تلاميذ الخامس الابتدائي في اكتساب المفاهيم الجغرافية من جهة والاتجاه نحو المادة من جهة اخرى وافتقار معلمات الخامس الخامس الابتدائي لطرق استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة لتدريس الجغرافية وتسخيرها

لاكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه والميل نحو المدرسة بصورة عامة والمادة بصورة خاصة وعلى هذا جأت الدراسة لتجيب على السؤال التالي. هل لاستراتيجية اليد النشطة اثر في اكتساب المفاهيم اجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الخامس الابتدائي ؟

أهمية البحث

, أن أي عملية تطوير لمهارة من المهارات أو نشاط من النشاطات أو ' طريقة من طرائق التدريس أو منهج من المناهج أن لم تعتمد على المرحلة الابتدائية فان التلاميذ الذين ينتقلون من تلك المرحلة الى مرحلة متقدمة قد يواجهون صعوبات كثيرة في تعليمهم, الامر الذي يلزم الهيأت التعليمية في المدارس بتكليف اساليب التعليم مع مستويات التلاميذ, الى جانب تحفيز مستوى التعليم في المرحلة الابتدائية سيظهر سلبا في المراحل التي تليها, ويمكن ان نقول أن مستقبل اي مجتمع أو حضارة تحدده الى حد كبير نوعية التلاميذ الذين يخرجون من المدارس الابتدائية (الوندوي , 2007:18) وهذا ما تراه الباحثة وتتفق معه اتفاقا شديدا حيث يعتبر تلميذ المرحلة الابتدائية اللبنة الا ولى لتشكيل الطالب المزدهر فكريا في المستقبل وعند الحديث عن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي فإنهم بهذه المرحلة يكونون قد بلغو بداية التفكير المجرد وحيث ان نمط تفكيرهم يختلف عن نمط تفكير تلامذة الصفوف الاخرى لانهم يسعون للتعرف على البيئة المادية والاجتماعية حولهم والتفاعل معها وأختبار افكارهم مع افكار غيرهم (الخليلي واخرون 65, 1996:) وانطلاقا مما تقدم وجب اعتماد طرائق وأستراتيجيات جديدة تقوم على النشاط لتحل محل الطرائق القديمة التقليدية يكون فيها الطالب محور العملية التعليمية بجانب النشاط داخل حجرة الصف وهذا ما دفع الباحثة الى اعتماد استراتيجية اليد النشطة واستخدامها لتعليم مادة الاجتماعيات للصف الخامس بصورة عامة ومادة الجغرافية بصورة خاصة حيث تعد استراتيجية اليد النشطة مناسبة للمرحلة الابتدائية تسمح للمتعلمين ان يستخدمو ايديهم كأدوات لمساعدتهم على تنظيم أو تذكر التفاصيل (الشمري , 2012: 56) ووبتطبيق هذه الاستراتيجية التي هي عبارة عن نشاط يقوم به المتعلمين, حيث كل استراتيجية للتعلم النشط هي عبارة عن نشاط يسمح للمتعلم بأن يتحدث ويسمع ويقرأ ويكتب ويتأمل محتوى المنهج المقدم اليه (علي , 2011: 233) ,تساعد استراتيجية اليد النشطة علي تنظيم الافكار أو تذكر التفاصيل الخاصة بالمفهوم أو

الموضوع من خلال استعمال المتعلم ليده أو مخطط اليد المقدم له (زايير واخرون)
2014:244 هذه الاستراتيجية مفيدة للأطفال في التعلم الابتدائي لأنها تتيح لهم التحرك
والعمل على تنمية مهاراتهم الاجتماعية وأجراء اتصال في عقولهم مع مواد النشاط الذي
يقومون عليه (pulsifer,1913)

لذلك رأت الباحثة بأن هذه الاستراتيجية مناسبة جدا لجعل الدرس مفعم بالنشاط
والحركة والكتابة من قبل المتعلم مما يسهم في زيادة أهتمامه بالمادة وتنمية الفضول لديه
بالإضافة الى تحفيز روح المنافسة بين المتعلمين وايضا تساهم استراتيجيات التعلم النشط
ومنها اليد النشطة في تحقيق العديد من أهداف التدريس مثل أكتساب المعرفة العلمية بشكل
علمي وظيفي, وتساعد على زيادة التفاعلات والمناقشات البناءة بين المتعلمين, وتساعد على
تحقيق بعض الاهداف الوجدانية, مثل تنمية الاتجاه الايجابي نحو المادة, والاتجاه نحو
المدرسة, والدافعية (عبد الوهاب 138 :2005), والغرض من استخدام الاستراتيجيات الحديثة
هو رفع المستوى التحصيل بأعتباره من أكثر المفاهيم النفسية والتربوية تعقيدا وذلك لأشتراك
العديد من العوامل والعمليات المختلفة منها مدرسية وشخصية واجتماعية وأقتصادية, كما أنه
من المجالات التي تتيح الفرصة للكشف عن قدرات المتعلمين وتنمية مواهبهم وطموحاته (حمدان , 1996: 65)

هدف البحث

يهدف هذا البحث الى التعرف على أثر أستراتيجية اليد النشطة في أكتساب المفاهيم
والاتجاه نحو مادة الاجتماعيات لدى تلاميذة الصف الخامس الابتدائي

فرضية البحث

لتحقيق هدف البحث وضعت الفرضيتين الصفريتين التاليتين:

- لا يوجد فرق ذو دلالة أحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الاجتماعيات باستخدام أستراتيجية اليد النشطة والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية في أكتساب المفاهيم الجغرافية

- لا يوجد فرق ذو دلالة أحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الاجتماعيات باستخدام استراتيجية اليد النشطة والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية. في مقياس الاتجاه نحو المادة .

حدود البحث

الحدود المكانية: المدارس الابتدائية في مدينة بغداد

الحدود الزمانية: العام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥)

حدود موضوعية: تناولت الفصول الاولى من كتاب الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي

تجديد المصطلحات

الاثار: شحاتة والنجار-: (2003) أنه محصلة تغيير مرغوب او غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم المقصود (شحاتة والنجار, 2003:22)

- التعريف الاجرائي: هو التغيير المعرفي المقصود الذي يحدث عند متعلمي المجموعة التجريبية نتيجة تعرضهم للتغيير المستقل استراتيجية اليد النشطة, ويقاس بالاختبار البعدي

الاستراتيجية: طربية-: (2008) هي سياق من طرق التدريس الخاصة والعامة المتداخلة والمناسبة لاهداف الموقف التدريسي والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف باقل الامكانات وعلى اجود مستوى ممكن (طربية, 2008:125).

- التعريف الاجرائي: هي الاجراءات والانشطة التي خططت لها واتبعتها الباحثة في تدريس المجموعة التجريبية في مادة الاجتماعيات لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي على وفق خطوات استراتيجية اليد النشطة.

اليد النشطة: زاير واخرون-: (2014) هي طريقة تسمح للمتعلمين من استعمال ايديهم والادوات اللازمة لمساعدتهم على تنظيم الافكار او تذكر التفاصيل الخاصة بالمفهوم أو الموضوع إذ يمكن للمتعلم ان يرسم يده على الورقة ويضع تفاصيل على رسم الابهام وكافة الاصابع (زاير واخرون, 2014: 244)

- التعريف الاجرائي: مجموعة من الخطوات والاجراءات التي يقوم بها تلاميذ المجموعة التجريبية بمساعدة المعلم, بتحديد أوكتابة خمسة عناصر رئيسة يتضمنها الدرس على

شكل (اليد) الكف (في ضوء موضوعات كتاب الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي, وفق خطوات مخطط لها تشملها استراتيجية اليد النشطة).

الاكتساب :جانيه-:(1977)يكتسب المتعلم المفهوم من خلال قابليته على استعماله وإيجاد تعميمات عند تصنيفه المثيرات الى فئات متشابهة وإدراك مميزاتها الخاصة والتوصل الى الكلمات التي تحدد المفهوم يعد من الوسائل الجيدة للكشف عن مدى فهمه للمفهوم (gange,1977;1).

• لتعريف الاجرائي :هو المادة العلمية التي تتضمن المفاهيم والحقائق والمعلومات يحتويها كتاب الاجتماعيات المقرر تدريسه المقرر تدريسه للخامس الابتدائي.

المفهوم) :قطامي:(2013) هو تعبير تجريبي موجز يشير الى مجموعة من الحقائق او الافكار المتقاربة بحيث يصبح لدى الفرد صور ذهنية تمكنه من ان يتصور موضوع ما حتى لو لم يكن لديه اتصال مباشر مع الموضوع او القضية ذات العلاقة(قطامي 2013:312).

• التعريف الاجرائي :هو صورة عقلية لمعلومات وحقائق تجمعها سمات مشتركة تحتويها الفصول الثلاثة الاولى من كتاب الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي.

الاتجاه:الهاشمي وعطية-:(2009)الاتجاه نزعة دافعة ذات طبيعة انفعالية يكتسبها الفرد اتجاه شيء او شخص او موضوع, او قيمة معينة, وقد يكون ايجابا يشير الى الرضا والقبول وقد يكون سلبا يشير الى الرفض وعدم الرضا(الهاشمي وعطية, 2009:45)

• التعريف الاجرائي : هو الاستجابة الايجابية والسلبية نحو مادة الاجتماعيات مقاسة بالدرجات التي يحصل عليها تلاميذ الخامس الابتدائي) عينة البحث بعد استجابتهم لفقرات مقياس الاتجاه الذي اعدته الباحثة ويطبق في نهاية التجربة

الاجتماعيات) :نزال-:(2014)هي تلك العلوم الاجتماعية المبسطة والمعدلة لأغراض تعليمية, وتعتبر جزء من برنامج دراسي تتضمن الجغرافية , التاريخ , التربية الوطنية تزود المتعلمين بالمفاهيم والاتجاهات ليكونوا افراد قادرين على حياة ناجحة ونشطة في مجتمعه (نزال,2014:25)

الصف الخامس الابتدائي : هو الصف ما قبل الاخير من المرحلة الابتدائية المكونة من ستة صفوف والتي تعد التلميذ الى المحلة المتوسطة بعد تخرجه من الصف السادس الابتدائي(وزارة التربية,1978:6)

الفصل الثاني

الجوانب النظرية والدراسات السابقة

الجوانب النظرية: تتضمن التعلم النشط- أسترراتيجية اليد النشطة

- التعلم النشط :ظهرت الحاجة الى التعلم النشط نتيجة عوامل عدة, لعل ابرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمين بعد كل موقف تعليمي, والتي يمكن ان تفسر بانه نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي (طربية,2008: 84)

ان للتعلم النشط فلسفة تربوية تعتمد على ايجابية المتعلم في الموقف التعليمي وتشمل جميع الممارسات التربوية والاجراءات التدريسية التي تهدف الى تفعيل دور المتعلم ودفعه الى الاعتماد على ذاته في الحصول على المعلومات وتكوين القيم والاتجاهات فهو لا يركز على الحفظ والتلقين وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني (علي,2011: 234)

أهداف التعلم النشط

تتمثل اهداف التعلم النشط في الاتي :-
• تشجيع المتعلمين على أكتساب مهارات التفكير الناقد, والقراءة الناقدة.
• التنوع في الانشطة التعليمية الملائمة للمتعلمين لتحقيق الاهداف التربوية المنشودة.
• تشجيع المتعلمين على طرح الامثلة المختلفة وحل المشكلات.
• دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة,ومساعدتهم على أكتشاف القضايا المهمة.
• تحديد كيفية تعلم المتعلمين للمواد الدراسية المختلفة.
• قياس قدرة المتعلمين على بناء الافكار الجديدة وتنظيمها.
• تمكين المتعلمين من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الاخرين.

• زيادة الاعمال الابداعية لدى المتعلمين.
• أكتساب المتعلمين للمعارف والمهارات المرغوب بها، والمروور بخبرات تعليمية وحياتية حقيقية
• تشجيع المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير العليا كا التحليل والتقويم والتركيب.
• يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم على أنه المصدر الوحيد للمعرفة.
(سعادة، ٢٠٠٦: ٣٣)

وترى الباحث اعتمادا على مسبق ان التعلم النشط يساعد المتعلمين على التحرر من قيود المدرسة التقليدية المتمثلة بالحفظ الاصم وضم اليدين الى الصدر فالتعلم النشط متمثل باستراتيجية اليد النشطة يحرق التلاميذ نحو التفكير باستقلالية بمعزل او بالتعاون مع القائم علي العملية التعليمية ويتيح للمتعلمين استخدام ايديهم كأداة تعليمية وهذا الامر يشعروهم بالسعادة وينمي أجاههم نحو المدرسة من جهة ونحو المادة من جهة اخرى وتعتقد الباحثة ان هذا من اهم الاهداف التي يجب ان تعتمد عليها مدارس المستقبل.

• استراتيجية اليد النشطة تعد استراتيجية اليد النشطة احدى استراتيجيات التعلم النشط , التي تخرج المتعلم من دوره السلبي كمتلقي للمعلومات الى المتعلم النشط المشارك في التعلم وهو محور. هذه الاستراتيجية تسمح للمتعلمين الاستفادة من ايديهم والادوات اللازمة لمساعدتهم على تنظيم الافكار , وتذكر التفاصيل الخاصة بالمفهوم او الموضوع من خلال رسم المتعلم ليده على ورقة فارغة ويضع التفاصيل المطلوبة منه على كل اصبع من رسم الكف او المخطط). (ياسين وراجي , 2012: 132) , هذه الاستراتيجية تحبب اغلب المتعلمين في المادة, ولكن بشكل خاص المتعلمين الذين يتميزون بالذكاء الحركي , أذ أنهم ببساطة يضعون أيدهم على ورقة ثم يرسمون ايديهم, أو يسجلون المعلومات على مخطط اليد المقدم لهم, مما يجعلهم اكثر حيوية ومشاركين فعلا في عملية الحصول على المعلومة (الشمري , 2012: 56) ان اليد النشطة توفر للمتعلمين الفرصة بالتعلم والخروج من رتابة وملل الجلوس والاستماع الى شخص اخر يدرسهم ويملي عليهم كمية من المعلومات كبيرة من دون المشاركة الفعالة.

أثر استخدام استراتيجية اليد النشطة في تدريس الاجتماعيات علي تنمية المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي".

• تسمح للمتعلمين بالحركة وكسر الرتابة.
• تنمي مهاراتهم الاجتماعية.
• تعمل على خلق اتصال او ترابط ما بين عملياتهم العقلية والمواد التي يعملون عليها.
• تنظم افكار المعلمين.
• تساعد على تذكر التفاصيل الخاصة بالموضوع.
• تسهل على المتعلم تلخيص الدرس في خمسة نقاط رئيسية.
• تنمي ذكائهم الحركي.
• تخلق جو نشط وممتع في الصف.
• تنمي الاتجاه الايجابي نحو المادة,
• تنمي روح المنافسة بين مجموعات المتعلمين
(pulsifer,20 13)

ويرى ((Glasson أن استراتيجية اليد النشطة او كما يطلق عليها) استراتيجية اخفض يدك(هي استراتيجية تستخدم من قبل المعلمين بوجود وقت من الانتظار للمتعلمين ,وان الغرض من هذه الاستراتيجية هو تشجيع زيادة مشاركة المتعلمين في الدرس وجعل المتعلمين اكثر ايجابية,مع اعلامهم ان مشاركتهم لها قيمة ودرجة تقديرية .GLASSON,NET

• خطوات استراتيجية اليد النشطة:

• في البداية يقدم الدرس(الموضوع (بطريقة تقليدية من خلال شرح الموضوع بطريقة المحاضرة أو أسلوب الاستجواب
• تقسيم المتعلمين على شكل مجموعات أقران أنشطة تعاونية.
• توجيه المتعلمين بوضع ايديهم على الورقة ورسم شكل اليد عليها, او يقوم المعلم بتصميم مخطط الاصابع اليد مسبقا ويوزعها على المتعلمين.
• يطلب المعلم من المتعلمين ان يكتبو المعلومات الخاصة بالمفهوم, او من خلال الاجابة على الاسئلة المكتوبة في راحة الكف والاجابة عليها على الاصابع, والتركيز

على الموضوعات الرئيسية لموضوع الدرس (زاير واخرون , 2014: 244) (الشمري , 2012: 56) , (ياسين وراجي , 2012: 132) ,

5- ويمكن تطبيق هذه الاستراتيجية بالاستعانة ببعض الكلمات التي قد تساعد المتعلم على تحديد النقاط الخمسة الرئيسية للدرس وهي : ماذا؟ أين؟ متى؟ من؟ لماذا؟

• دور المعلم في استراتيجية اليد النشطة:

• تهيئة بيئة الصف لتكون ملائمة للتعلم وتطبيق استراتيجية اليد النشطة بشكل يضمن نجاحها, من خلال اعداده وتجهيزه للمواد والادوات التي سوف تستخدم في الدرس.

• اعداد مجموعة من الاسئلة الممثلة لافكار مادة الدرس, وتهيئتها بشكل مناسب لشكل ا ليد.

• تقسيم المتعلمين الى مجموعات تعاونية, وتحديد المتعلمون الذين سيعملون مع كل مجموعة لتجنب حصر كل المتعلمين ذوي الشخصية القوية في مجموعة واحدة.

• ان يعطي المعلم التوجيهات والارشادات في نفس وقت توزيعه لمواد النشاط مخططات شكل اليد ليجنبه وقوع المتعلمين في حالة الخمول.

• التأكد من اماكن أو حالة توزيع المقاعد التي يجلس عليها المتعلمون بشكل منظم يسمح لكل متعلم بأن يمتلك المساحة اللازمة لقيامه بالنشاط المطلوب منه.

• يقوم المعلم بمراقبة عمل كل مجموعة سواء كانت في حاجة للمساعدة او لا, ويوضح لهم ما عليهم القيام به من كتابة العناصر الخمسة الرئيسية للدرس وامطلوب منهم كتابتها لاءكمال كف مجموعتهم

• يعرض المعلم الكف النموذجي الذي يمثل موضوع الدرس (pulsifer, 2013)

وان المعلمين من خلال تطبيقهم لهذه الاستراتيجية وجدو تغيرا في طبيعة ثقافة الصف حيث سادت ثقافة) التعلم التشاركي النشاط) اثناء وبعد تطبيقها, وملاحظة نتائج ايجابية ومفيدة ناتجة عن تنفيذها (Glasson, 1913).

• دور المتعلم:

- يقوم المتعلم برسم شكل يده على ورقة بيضاء , او يقدم له مخطط اليد جاهز.
- قراءة المتعلم للأسئلة المدونة على مخطط اليد المقدم له, ويقوم بالاجابة عليها من خلال استرجاع المعلومات التي قد تم تذكرها في اثناء الدرس.
- يرسم او يكتب المتعلم في راحة شكل اليد او على الاصابع الافكار والاجابات على الاسئلة.
- قيام المتعلم بالتعاون مع زملائه من المجموعة للتوصل الى الاجابات الصحيحة.
- قيام احد اعضاء المجموعة بقراءة مخطط يد مجموعته, وقيام المجاميع الاخرى بتصحيح اخطاء المجموعة والثناء على اجابات المجموعة الصحيحة.

• الشروط الاساسية لنجاح استراتيجيات التعلم النشط

يرى كل من (silberman و)عبد الوهاب) ان الشروط الاساسية لنجاح استراتيجيات التعلم النشط ومنها استراتيجية اليد النشطة تتمثل في الاتي:-

- البدء بأستخدام التعلم النشط في مرحلة مبكرة حتى يعطى المتعلمون الفرصة لبناء فريق ومجموعات تعلم منظمة.
- وضوح الاهداف ودقتها وبساطتها.
- مناسبة الانشطة والتدجارب للمحتوى ولمستوى المتعلمين.
- ان يركز العمل او النشاط على الناتج.
- ان تكون معايير الناتج مرتبطة بالنشاط وواضحة للمتعلمين.
- الحداثة والتنوع في بناء المهام والانشطة بحيث يشعر المتعلمون بأنها حقيقية وواقعية.
- من الضروري ان يفكر المعلم في الكيفية التي سيؤدي بها المتعلمون النشاط بحيث يتم تصميم العمل بشكل يشجع ويدعم الاندماج مع الاخرين وتعاون معهم.
- الاخذ بالاعتبار انماط التعلم لدى المتعلمين والتمثلة في:
- المتعلمين من خلال البصر وهم المتعلمين الذين لديهم القدرة على السماع والتذكر التي يعرضها عليهم المعلم.

- المتعلمين من خلال السمع وهم المتعلمين الذين لديهم القدرة على السماع والتذكر التي يعرضها عليهم المعلم.
- المتعلمين من خلال الحركة والعمل وهم المتعلمين الذين يتعلمون من خلال العمل والاداء (4-5: silberman, 1996) و (عبد الوهاب, 2004: 146)

وترى الباحثة ان ثقافة المعلم ودرايته باصول استخدام الاستراتيجيات الحديثة اهم مايميز المعلم الذي يعمل في مدارس المستقبل.

الدراسات السابقة

تطرقت الباحثة الى الدراسات المقاربة لدراسة البحث الحالي كون انه لم يتم العثور على دراسة عراقية او عربية او اجنبية تكون قد تناولت المتغير المستقل الا وهو استراتيجية اليد النشطة لذا تم الاخذ بدراسات مقارنة حيث اختيرت دراسات متنوعة ما بين الدراسات التي تناولت بعض من استراتيجيات التعلم النشط ومادة الجغرافية، والصف الخامس الابتدائي.

- دراسة مذكور / (2002) اجريت في العراق - بغداد.
- هدفت هذه الدراسة التعرف على اثر اسلوب الدور التمثيلي في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الجغرافية. اظهرت نتائج الدراسة فعالية اسلوب الدور التمثيلي في ارتفاع تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة الجغرافية.
- دراسة العطوانى / (2012) اجريت في العراق - بغداد
- هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل الصف الخامس الابتدائي للمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها . توصلت الدراسة الى فعالية استراتيجيتي التعلم النشط في ارتفاع مستوى تحصيل الصف الخامس الابتدائي للمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها.

- دراسة مك كونيل / (2003, mc conni) أجريت في الولايات المتحدة الامريكية
- هدفت الدراسة الى تحول فصول المحاضرات التقليدية الى بيئة تعلم النشط، وتصميم بعض طرق التقويم البنائي (مثل): اختبارات مفاهيم، اشكال فنية، التحليل التصويري، خرائط المفاهيم، الاسئلة المفتوحة النهاية، وقواعد التقويم . (قد اظهرت نتائج الدراسة تحسنا ملحوظا في تحصيل الطلاب في الاختبارات وفي مقياس في تحصيل الطلاب في الاختبارات

أثر استخدام استراتيجية اليد النشطة في تدريس الاجتماعيات علي تنمية المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي".

وفي مقياس مهارات التفكير المنطقي وفي مستوى حضور الطلاب للمحاضرات, كما ان نسبة كبيرة من الطلاب عبرت عن نظرة ايجابية نحو التعلم النشط.

بينما الدراسة الحالية قد اجريت في بغداد للعام الدراسي (2015-2014) وقد رمت الى معرفة اثر استراتيجية اليد النشطة في أكتساب المفاهيم والاتجاه نحو مادة الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي

وقد اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي تناولت هذه الاستراتيجية على المجموعة الضابطة التي استعملت الطرق التقليدية.

الفصل الثالث

منهج البحث وأجراءاته

يتضمن هذا الفصل الاجراءات التي اتبعتها الباحثة لغرض تحقيق اغراض البحث من حيث منهج البحث المتبع والتصميم التجريبي, ومجتمع البحث, وأختيار العينة الممثلة, وتكافؤ المجموعات, وضبط المتغيرات الدخيلة, وتحديد المادة العلمية, وصياغة الاهداف السلوكية , وأعداد الخطط التدريسية , وأعداد أداة البحث, فضلا عن تحديد الوسائل الاحصائية الملانمة لتحليل البيانات.

اولا : المنهج التجريبي:

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي في تحقيق أهداف البحث ويقوم البحث التجريبي على التجربة التي تهتم بالكشف عن العلاقة السببية بين المتغيرات, وهو ادق انواع البحوث العلمية التي يمكن ان تؤثر على العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع (الجابري),

308:2011,

ثانيا :التصميم التجريبي:

يعد التصميم التجريبي مخططا وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة, وتخطيطا للظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة وملاحظتها كما في الشكل التالي الذي يمثل التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الاختبار
التجريبية	استراتيجية اليد النشطة	اكتساب المفاهيم ومقياس الاتجاه	بعدي
الضابطة			

ثالثا :مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث :ويقصد به جميع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها (ملحم 247, 2002):

يتألف مجتمع الدراسة الحالية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد- الرصافة الثالثة للعام الدراسي (2015-2014)والتي وقع عليها الاختيار من بين المديریات العامة للتربية في محافظة بغداد.

عينة البحث: تعرف العينة بأنها مجموعة جزئية من مجتمع البحث وممثلة لعناصر المجتمع افضل تمثيل, بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله (عباس واخرون , 2011:218)

وقد وقع الاختيار وبصورة قصدية على ابتدائية بغداد للبنين التابعة للمديرية العامة للرصافة الثالثة في مدينة بغداد لتطبيق التجربة فيها, وذلك للأسباب التالية:-

- ابداء ادارة المدرسة استعدادا تاما للتعاون مع الباحثة.
 - وجود اكثر من شعبتين للصف الخامس وهذا مايتطلبه البحث.
- زارت الباحثة المدرسة الابتدائية التي ستطبق بها التجربة, وهي تضم ثلاث شعب للصف الخامس الابتدائي, تم اختيار الشعبة ج لتكون المجموعة التجريبية والشعبة ب لتكون المجموعة الضابطة.

رابعاً :تكافؤ مجموعتي البحث:

يقصد بالتكافؤ جعل مجموعتي البحث متكافئة تماماً اي متشابهة في جميع المتغيرات عدا المتغير المستقل المراد دراسة اثره (العساف , 1989:312) وقد حرصت الباحثة قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ تلاميذ مجموعتي البحث احصائيا في عدد من التغيرات هي:

1-العمر الزمني للتلامذة محسوبا بالشهور.

2درجات مادة الاجتماعيات في الاختبار النهائي للصف الرابع الابتدائي (2013-2014)
- 3.(اختبار المعرفة السابقة4- اختبار الذكاء 5-مقياس الاتجاه نحو المادة.

خامساً :ضبط المتغيرات الدخيلة:

لذا حاولت الباحثة تجنب تأثير عدد من المتغيرات الدخيلة في سير التجربة لتكون النتائج اكثر دقة , والمتغيرات الدخيلة: هي مجموعة من المتغيرات التي تتوسط المتغيرات المستقلة والتابعة ولكن لايمكن ملاحظتها أو قياسها وتسمى بالمتغيرات الخفية او الوسيطة وتتسم بأنها تصورية او مفاهيمية وليست اجرائية , فهي تؤثر في المتغيرات التابعة وتشارك المتغيرات المستقلة في احداث التغيرات (المنيزل والعنوم , 2010:211)
ومن هذه المتغيرات:

- -ظروف التجربة والحوادث المصاحبة: ويقصد بها الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في اثناء التجربة مثل الكوارث الطبيعية كالفيضانات, والاعاصير , والحرائق, والحوادث الاخرى كا لحروب والاضطرابات التي تحدث في المجتمع , وغيرها مما يؤثر في سلامة التجربة , وتكون ذات اثر في المتغير التابع (همام,1984:203)
وقد واجهت الباحثة خلال مدة التجربة عامل تعطيل الدوام الرسمي في مختلف محافظات العراق وذلك لبعض المناسبات الدينية , اذ قامت الباحثة بتعويض بعض ايام الانقطاع بأيام اخرى, وذلك للحد من عرقلة سير التجربة خلال مدة تطبيقها.
- الاندثار التجريبي الانقطاع عن التجربة:ويقصد به الاثر الناجم من ترك عدد من التلامذة عينة البحث أو انقطاعهم في اثناء التجربة , وما يترتب عليه من تأثير في نتائج التجربة(عبد الرحمن وزكنة,2007:479)

وان التجربة الحالية لم تتعرض اثناء اجرائها الى مثل هذا الاثر عدا حالات الغياب الفردية التي كانت تحدث في مجموعتي البحث وهي حالة طبيعية لتلامذة مجموعتي البحث.

- لعمليات المتعلقة بالنضج: ويقصد بها التغيرات البيولوجية والفسولوجية والوسيكولوجية التي تحدث في بنية الكائن البشري وهذا المتغير يحدث عند معظم الافراد في العمر نفسه(ملحم , 2000:398)

ولم يكن لهذه العمليات اثر في البحث, لكون مدة التجربة كانت قصيرة وموحدة بين مجموعتي البحث

أداة البحث

اعتمدت الباحثة اختبارا تحصيليا موحدا لكلا مجموعتي البحث من الاختيار من متعدد اثر الاجراءات التجريبية: لغرض حماية التجربة من بعض الاجراءات التي يمكن تؤثر في المتغير التابع, بذلت الباحثة جهدا للحد من أثر هذا العامل في سير التجربة, وتمثل ذلك في الاتي:-

• سرية البحث: حرصت الباحثة على سرية البحث بالتعاون مع إدارة المدرسة.
• الوسائل التعليمية: حرصت الباحثة على توحيد الوسائل التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة
• مدة التجربة: كانت مدة التجربة موحدة لتلامذة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة
• توزيع الحصص:ضبطت الباحثة وبالتعاون مع إدارة المدرسة هذا العامل من التوزيع المتساوي للحصص بين مجموعتي البحث وبواقع حصتين في الاسبوع ولكل مجموعة
• بيئة الصف: طبقت الباحثة تجربتها في مدرسة واحدة ودرست مجموعتي البحث في صفوف لها المواصفات نفسها تقريبا.
• التدريس:درست الباحثة بنفسها مجموعتي البحث لضمان سلامة التجربة.

سادسا _مستلزمات البحث

- تحديد المادة العلمية: حددت المادة العلمية التي تدرسها الباحثة لعينة البحث هي الفصول الاولى الاولى- الثاني من كتاب مادة الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي , الطبعة الاولى, والمقرر تدريسه للعام الدراسي(2015-2014)

- صياغة الاهداف السلوكية: ان تحديد الاهداف السلوكية هي اول خطوة خطوة وكذلك تعد من متطلبات اعداد الخطط الدراسية والتي يجب ان تتصف بالوضوح والتحديد فهي مجموعة التوقعات التي نضعها بعد اتمام عملية التعليم (عبد الهادي , 2005: 69) وبعد الاطلاع على المحتوى الدراسي قيد البحث الحالي, وبعد تحديد المفاهيم الجغرافية والتي حددته ب(10) مفاهيم استطاعت الباحثة استخراج (30) هدف سلوكي وفق عمليات اكتساب المفهوم تعريف , تمييز , تطبيق لذلك اعدت في ضوء ذلك مقياسا للاتجاه نحو مادة لاجتماعيات يتناسب مع مستوى التلاميذ عينة البحث وطبيعة المادة و بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع وفي ضوء ذلك كانت فقرات المقياس (30) فقرات وروعت في صياغتها ان تكون واضحة ولها علاقة بالموضوع المراد دراسته والموازنة بين الفقرات الايجابية والسلبية
- اعداد الخطط التدريسية: يعد التخطيط عملية تصميم لتصور واضح لما يمكن ان يكون عليه الموقف التعليمي لتحقيق الاهداف , وتتضمن اختيار الاساليب ووجه النشاط الملائمة للموقف التعليمي (العزاوي , 2009: 301) وقد اعدت الباحثة (18) خطة تدريسية لكل مجموعة من مجموعات البحث التجريبية وفقا لاستراتيجية اليد النشطة , الضابطة وفقا للطريقة التقليدية

سابعا: اداة البحث

اعتمادا على مقتضيات البحث اعدت الباحثة اختبارا لاكتساب المفاهيم ومقياس لقياس الاتجاه.

أولا - اختبار أكتساب المفاهيم: يعرف الاختبار على أنه أداة قياس يتم أعدادها على وفق طرق منظمة تتكون من مجموعة من الاجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة وذلك بغرض تحديد درجة امتلاك المفحوص لسمة او قدرة معينة من خلال اجابته على عينة من المثيرات التي تمثل السمة او القدرة المراد قياسها والسمة هنا مجموعة من السلوكيات المترتبة اما العينة فهي مجموعة جزئية من السلوكيات المتضمنة في المثيرات ونعني بالمثيرات فقرات الاختبار او اسئلته والتي تشكل اجابة الفرد عليها بالسلوك الدال عليها (عبد الهادي , 2001: 122)

- تحديد الهدف من الاختبار:- يهدف الاختبار في البحث الحالي الى قياس لكتساب المفاهيم الواردة في الفصول الخاضعة لتجربة البحث من كتاب الاجتماعيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي
- صياغة فقرات الاختبار: اعتمدت الباحثة الاختبارات الموضوعية في صياغتها لفقرات الاختبار لانها تسمح لاختبار عينة كبير من الموضوعات قد تتناول مادة المقرر كلها في وقت قصير (العيسي , 2010: 154) وقد بلغ عدد فقرات الاختبار (30) فقرتموزعة على محتوى الفصول الثلاثة من كتاب الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي وتقيس عمليات اكتساب المفهوم الثلاثة التعريف, التمييز, التطبيق ٧ وبهذا تألف الاختبار من (3) اسئلة السؤال الاول يتكون من (10) فقرات تقيس تعريف المفهوم, والسؤال الثاني يتكون من (10) فقرات يقيس تمييز المفهوم, والسؤال الثالث من (10) فقرة تقيس تطبيق المفهوم وقد تم عرض الفقرات على مجموعة من المحكمين لاستطلاع اراءهم بشأن صلاحية الفقرات وشمولها لعمليات اكتساب المفاهيم الثلاث وسلامة بنائها وتحديد المستوى الذي تقيسه كل فقرة وتم اعتماد نسبة اتفاق (80%)
- تعليمات الاختبار: ان تعليمات الاختبار مهمة ليعلم الطالب ما الذي عليه ان يعمله وكيفية الاجابة على الفقرات ومكانها (الدليمي والمهداوي , 2000: 25) واعتمادا على ماسبق فقد وضعت الباحثة تعليمات الاختبار بصورة واضحة
- صدق الاختبار: يقصد بصدق الاختبار صلاحيته لاختبار ما وضع لاجله فعندما يكون الغرض قياس التحصيل او اكتساب المفاهيم في مادة معينة فان صدق الاختبار يعني ان الاداة صالحة لقياس التحصيل واكتساب المفاهيم في تلك المادة (Graves,1982;347) لتحقيق صدق الاختبار اعتمدت الباحثة نوعين من الصدق
- الصدق الظاهري: يعبر هذا النوع من الصدق عن الصورة الخارجية من الاختبار ويتناول تعليمات الاختبار ومدى دقته ومدى ما يتمتع به من موضوعية بحيث يبدو الاختبار مناسباً للغرض الذي وضع من اجله وملائمته لمستوى المتعلمين ويعد المظهر العام للاختبار من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها بمعنى الى اية درجة يبدو الاختبار ظاهرياً يقيس ما صمم من اجله (الكبيسي, 2007: 195) وقد تم

عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء لمعرفة آرائهم وملاحظاتهم حول وضوح فقراته وشموليته للمحتوى وفي ضوء ذلك أجريت بعض التعديلات واعتمدت نسبة الاتفاق (80%) وبهذا عدت جميع الفقرات صالحة لقياس الغرض الذي عدت لاجله وبذلك تحقق الصدق الظاهري للاختبار

- صدق المحتوى :يعني صدق المحتوى ان فقرات الاختبار تنتمي الى الموضوع الذي يراد اختباره وتصلح لقياسه ويتم التحقق من صدق المحتوى عن طريق ملاحظة فقرات الاختبار وفحصها والتأكد من ان كل فقرة من الفقرات معنية بقياس هدف من الاهداف التي يراد قياسها وقد حققت الباحثة ذلك من خلال افراد سؤال لكل عملية من عمليات اكتساب المفهوم الثلاثة وبهذا اصبح لكل مفهوم (3) اسئلة وبذلك تحقق صدق المحتوى.

- لتطبيق الاستطلاعي الاول للاختبار: لغرض معرفة الوقت الذي يحتاجه التلاميذ للاجابة على اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية ومدى وضوح الفقرات وصياغتها قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من ابتدائية عبد الله بن عباس الابتدائية للبنين تالفت من (30) تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بعد ان تأكدت ان العينة اخذت المادة نفسها التي درستها لعينة البحث وبعد تطبيق الاختبار اتضح ان الوقت استغرق للاجابة عن فقراته (35) دقيقة.

- عينة التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار العينة الاحصائية ان التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار هو مجموعة من الاجراءات الاحصائية التي يقوم بها الباحث بعد تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية ثانية الهدف منه تحليل فقرات الاختبار وخاصة الاختبارات الموضوعية بالتحديد الاختيار من متعدد لاستخراج معاملات السهولة والصعوبة والتمييز وكذلك تحديد فعالية البدائل الخاطئة حتى يتمكن الباحث من الحكم على الفقرات وعلى البديل الخاطي وتحديد البديل الضعيف لتغييره والبديل القوي لاثباته وقد تحذف الفقرة كاملة (كوافحة, 2010: 148) وعليه طبقت الباحثة الاختبار على عينة من مدرستين من مجتمع البحث الاصلي هما ابتدائية دمشق وفلسطين للبنين تالفت من (100) تلميذ وقد قامت الباحثة بعد تصحيح اجابات عينة التحليل الاحصائي بترتيب الدرجات تنازليا

من اعلى اعلى درجة الى ادنى درجة ثم اختارت ال (27%) من تلك العينة لتمثل التلاميذ الذين حصلو على اعلى درجات المجموعة العليا) و(27%) لتمثل التلاميذ الذين حصلو على ادنى الدرجات المجموعة الدنيا وبهذا بلغت العينة الكلية (54) تلميذا ضمن المجموعتين العليا والدنيا ثم حسبت الباحثة الخصائص السايكو مترية للفقرات وهي معامل السهولة والصعوبة والتمييز وفعالية البدائل الخاطئة كما يلي:

- معامل سهولة/صعوبة الفقرات: تعرف سهولة الفقرات بأنها عبارة عن النسبة المئوية لعدد التلاميذ الذين اجابو عن الفقرة بشكل صحيح وكلما زادت النسبة المئوية للاجابات الصحيحة على الفقرة يعنى ان الفقرة سهلة وكلما زادت النسبة المئوية للاجابات الخاطئة عن الفقرة يدل ذلك على صعوبة الفقرة (ربيع , 2009: 160) وبعد حساب معامل السهولة والصعوبة لكل فقرة من فقرات اكتساب المفاهيم الجغرافية كانت معاملات السهولة قد تراوحت ما بين (78%-20%) ومعامل الصعوبة (80%-20%) ان الاختبار الجيد يمتاز بدرجة مقبولة من معامل السهولة والصعوبة (Lord, 1952; 181)
- القوة التمييزية للفقرة : يقصد بالقوة التمييزية للفقرة قدرتها على التمييز بين الافراد طبقا للقدرات العقلية والمعرفية التي يمتلكها الافراد والذين يتمتعون بقرار اكبر من المعرفة والاقل قدرة في مجال معين من المعرفة يهدف حساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار الابقاء على الفقرات المميزة واستبعاد الفقرات الغير مميزة (عبد الهادي , 2001: 417)
- فاعلية البدائل الخاطئة: من المعروف ان اسئلة فقرات الاختيار من متعددة فيها تكون خيارات لكل فقرة تعتبر بمثابة بدائل للاجابة عنها ويكون هناك بديل واحد هو الاجابة الصحيحة والبدائل الاخرى تمثل اجابات محتملة وان البدائل التي لاتجذب احد من المفحوصين او القليل جدا منهم يعد غير فعال ويفضل استبداله, كما يتم حذف البدائل التي تجذب الطلبة في الفئة العليا اكثر مما تجذب الطلبة في الفئة الدنيا (سمارة) 1989: 10 وبعد تصحيح الاختبار اتضح ان البدائل الخاطئة جذبت عددا من افراد المجموعة الدنيا اكثر من افراد المجموعة العليا حيث تراوحت قيمها بين (-0.04, -0.37) وبذلك بقيت البدائل كما هي

ثبات الاختبار :ويقصد بثبات الاختبار ان الاختبار قادر على اعطاء النتائج نفسها اونتايج قريبةمنها اذا ما اعيد تطبيقه على الافراد انفسهم وتحت الظروف نفسها.والاختبار الثابت هو موثوق به ويعتمد عليه(الخرابشة, 2007:188) ولحساب ثبات الاختبار الخاص بأكتساب المفاهيم سحبت الباحثة اجابة(50) تلميذ عشوائيا من عينة التحليل الاحصائي. واستخرجت الثبات بطريقة التجزئة النصفية وتعد اكثر طرائق حساب الثبات شيوعا لانها تتلافى كثرة التكاليف وطول الوقت المستخدم في اعادة الاختبار

ثانيا - مقياس الاتجاه نحو المادة : ويقصد بمقياس الاتجاه عبارة عن مجموعة من الفقرات او العبارات تمثل كل منها مثيرا يستدعي الاستجابة تمثل اتجاه المفحوص نحو محتوى تلك الفقرة ومن اكثر وسائل قياس الاتجاه ما يسمى التقدير الذاتي وهو عبارة عن مجموعة من الفقرات الايجابية والسلبية قد يكون موضوعها فكرة او موضوع او شخصا او مؤسسة او مادة معينة وتبنت الباحثة مقياس ليكرت حيث يقوم هذا المقياس على بناء عدد من الفقرات بعضها سالب وبعضها موجب عن احد موضوعات الاتجاه ويطلب من المفحوص تحديد موقفه من هذه الفقرات على مقياس متدرج قد تكون له ثلاثة او اربعة او خمسة بدائل (ربيع2009:200 ,)

أ-الهدف:أعد اد مقياس للاتجاه نحو مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ الخامس الابتدائي عينة البحث

ب-صياغة فقرات المقياس: اعدت الباحثة مقياسا للاتجاه نحو مادة الاجتماعيات يتناسب مع تلاميذ الخامس الابتدائي عينة البحث وطبيعة المادة وفي ضوء ذلك اعدت الباحثة اعدت الباحثة(32) فقرة بشكلها الاول

ج-صدق فقرات مقياس الاتجاه: يقصد بالصدق قدرة المقياس في قياس ماوضع لاجله ويعد من الخصائص الاساسية في بناء المقاييس التربوية (ابو لبدة , 1979:234)

-الصدق الظاهري:يتحقق الصدق الظاهري اذا كان عنوان المقياس وظاهره يشير الى قياس المحتوى الذي وضع من اجله اي يبدو صادقا في الظاهر(العدوان, والحوامدة , 2011:204)

وقد عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من الخبراء وقد اعتمدت نسبة 80% معيار الصلاحية الفقرات وبذلك أصبحت فقرات الاختبار (30) فقرة

-صدق البناء: لغرض تحديد مدى تجانس فقرات المقياس في قياس الظاهرة المراد قياسها فان الاتساق الداخلي هو الذي يحقق ذلك (معوض، 1984: 176) ولتحقيق ذلك طبقت الباحثة المقياس على عينة تكونت من (100) تلميذا في مدرستين من المجتمع الاصلي وبعد تصحيح الاجابات حسبت الباحثة معامل الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون

د- اعداد تعليمات المقياس: اعدت الباحثة تعليمات للاجابة على المقياس تضمنت عدد الفقرات، والهدف من المقياس، وقراءة المقياس بدقة

هـ- التطبيق الاستطلاعي لمقياس الاتجاه: طبقت الباحثة المقياس على عينة استطلاعية من (30) تلميذا لمجتمع البحث الحالي للتعرف على مدى فهم فقرات المقياس ووضوح تعليماته فضلا عن الوقت المستغرق للاجابة (30)

و- ثبات المقياس: وبعد ان طبقت الباحثة المقياس على عينة التحليل الاحصائي اختارت اجابات (50) تلميذا عشوائيا لاستخراج ثبات المقياس واستخدمت طريقة التجزئة النصفية.

ي- تمييز فقرات مقياس الاتجاه نحو المادة-: بعد ان طبقت الباحثة المقياس حسبت الدرجات لكل فقرة ورتبتها من اعلى درجة الى ادنى درجة ثم قسمت الى فئتين بنسبة (27%) عليا و (27%) دنيا واستخرجت المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وظهرت القيم التائية المحسوبة التي تراوحت بين (3.75-9.44) ان الفقرات دالة احصائيا

ثالثا - تطبيق الاختبار: طبقت الباحثة اختبار اكتساب المفاهيم على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بتاريخ 10\1\2015 ومقياس اتجاه التلاميذ نحو المادة بتاريخ 12\1\2015 هذا واعلمت الباحثة التلاميذ بموعد الاختبار قبل اسبوع ليستعدوا له

الوسائل الاحصائية : استخدمت الباحثة عددا من الوسائل الاحصائية منها : الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، مربع كاي للتكافؤ في تحصيل الالباء والامهات، معامل الصعوبة والسهولة للفقرات الموضوعية، معامل تمييز الفقرة، معامل فعالية البدائل الخاطئة

اولا :عرض النتيجة

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تلامذة كل من المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم والاتجاه نحو المادة , حيث بلغ متوسط الدرجات في اختبار اكتساب التلاميذ للمجموعة التجريبية الذين درسو استراتيجية اليد النشطة (26.27) وان متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة الذين درسو بالطريقة التقليدية (20.69) ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية نحو مقياس الاتجاه (23.18) واما متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه بلغ (19.17) وهذا دال احصائيا عند مستوى (0.05) لمصلحة تلامذة المجموعة التجريبية, اذ كانت القيمة التائية (3.134) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (70) وهذا يؤكد يؤكد ان استراتيجية اليد النشطة لها اثر ايجابي في اكتساب المفاهيم والاتجاه نحو المادة لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي

ثانيا :تفسير النتيجة

يعزى تفوق تلامذة المجموعة التجريبية على تلامذة المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم والاتجاه نحوالمادة الى الاسباب الاتية:

- ان التدريس وفق استراتيجية اليد النشطة يخلق جوا من التفاعل بين التلامذة والمعلم وبين التلامذة انفسهم
- ساعدت هذه الاستراتيجية على تحويل المادة الدراسية من مادة صعبة وجافة الى مادة مبسطة ومرنة
- تساعد هذه استراتيجية على اوصول المعلومات الى ذهن التلامذة بطريقة فعالة ممتعة
- ان استراتيجية اليد النشطة من ضمن استراتيجيات التعلم النشط التي تعمل على جعل التلامذة مشاركين في عملية التعلم والتعليم, اذ يكونوا ايجابيين لاسلبيين كما في الطريقة التقليدية.
- ضمنت الاستراتيجية خلق روح العمل الجماعي التعاوني وازالت التردد والخوف عند التلامذة من خلال مشاركتهم الفاعلة في الموقف التعليمي.
- الاستنتاجات في ضوء نتيجة هذا البحث توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الاتية:

- فاعلية استراتيجية اليد النشطة في زيادة تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة الاجتماعيات والاتجاه نحوها مقارنة بالطريقة التقليدية
- ساعدت استراتيجية اليد النشطة علي زيادة العمل التعاوني بين التلامذة وخلق جو يتسم بالتنافس وروح الحماس في الدرس
- ان استراتيجية اليد النشطة التي استعملتها الباحثة اثبتت فاعليتها في جعل المتعلمين محور للعملية التعليمية وهذا ما تهدف اليه الاستراتيجيات الحديثة
- التوصيات في ضوء نتيجة هذا البحث توصلت الباحثة الى التوصيات الآتية:
- عقد ندوات ودورات تدريبية لمعلمي ومعلمات مادة الاجتماعيات اثناء الخدمة تتناول موضوع التعلم النشط واستراتيجياته ومنها استراتيجية اليد النشطة
- تصميم كتب الاجتماعيات على وفق التعلم النشط وعلى وفق الطرائق الحديثة في التعلم والتعليم من خلال اعطاء مساحة للابداع والمشاركة للمتعلمين
- المقترحات في ضوء نتيجة هذا البحث التي اظهرت قيما ايجابية في اكتساب المفاهيم والاتجاه نحو المادة تتقدم الباحثة بتوصيات لاجراء دراسات فيما يلي:
- اجراء دراسة اثر استراتيجية اليد النشطة في تدريس مادة الاجتماعيات في متغيرات تابعة منها الدافعية- الاحتفاظ- الذكاء الحركي
- اجراء دراسة للتعرف على اثر استراتيجية اليد النشطة لمرحلة الرابع الابتدائي لمواد اخرى
- اجراء دراسة مقارنة بين استراتيجية اليد النشطة واستراتيجيات اخرى

المصادر:

- سمارة,عزيز, واخرون:(1989) مبادئ القياس والتقويم في التربية, ط2, دار الفكر, عمان, الاردن
- العدوان,زيد سليمان, وحوامدة, محمد فؤاد:(2011)تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق, دار المسيرة, عمان, الاردن
- المنيزل , عبد الله فلاح:(2008), الاحصاء الاستلالي وتطبيقاته في الحاسوب باستخدام الرزم الاحصائي, دار الاثراء, عمان, الاردن
- معوض,ليلى ابراهيم احمد:(1984), اثر استخدام طريقتين في التدريس على تنمية المفاهيم العلمية والتفكير العلمي لدى تلاميذ الصف السابع الاساسي, اطروحة دكتوراة غير منشورة, جامعة عين شمس, كلية البنات , القاهرة, مصر
- الزغلول , عماد عبد الرحيم, والمحاميد, شاكر عقا:(2007), سيكولوجية التدريس الصفّي,دار المسيرة, عمان الاردن
- الخرابشة, عمر محمد عبد الله:(2007), اساليب البحث العلمي, دار الصفاء , عمان , الاردن
- عبدالهادي, نبيل(2001), القيس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي , ط2,دار وائل, عمان , الاردن
- ربيع, محمد شحاتة:(2009) , قياس الشخصية, ط2, عمان , الاردن
- كوافحة,تيسير مفلح:(2010),القياس والتقويم واساليب القياس والتشخيصافي التربية الخاصة , ط3,دار المسيرة, عمان , الاردن
- الكبيسي , وهيب مجيد:(2011) ,طرائق البحث العلمي بين التنظير والتطبيق, مكتبة اليمامة ,بغداد. العراق
- الدليمي ,احسان عليوي, والمهداوي, عدنان محمود :(200), القياس والتقويم , وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.جامعة ديالى, كلية التربية
- العبسي, محمد مصطفى:(2010), التقويم الواقعي في العملية التدريسية, دار المسيرة, عمان , الاردن
- همام, طلعت:(1984), سين وجيم عن مناهج البحث العلمي, ط1,مؤسسة الرسالة , عمان
- وزارة التربية,(1987) نظام المدارس الابتدائية, مديرية مطبعة وزارة التربية , بغداد , العراق

- الوندائي , صباح جليل خليل(2007) و اثر انموذجي ميرل- تينسون وكلوز ماير التعليميين في
اتساب تلامذة المرحلة الابتدائية المفاهيم النحوية في مادة قواعد اللغة الكردية والاحتفاظ بها
,اطروحة دكتوراة غير منشورة كلية التربية ابن رشد, بغداد , العراق
- مذكور, بشرى حسن,(2002), اثر اسلوب الدور التمثيلي في تحصيل تلميذات الصف الخامس
الابتدائي في مادة الجغرافية , جامعة بغداد , كلية التربية بن رشد , رسالة ماجستير غير منشورة
- لعطواني, رنارسعد سالم:(2012) فاعلية استراتيجية التعلم النشط في تحصيل تلميذات الخامس
الابتدائي للمفاهيم العلمية والاتجاهات نحو ها , جامعة المستنصرية, كلية التربية الاساسية رسالة
ماجستير غير منشورة
- المسعودي, محمد حميد هادي:(2014), طرائق تدريس الجغرافية, ط 1, دار رضوان للنشر والتوزيع
عمان, الاردن
- طربية, محمد عصام , (2008), طرق واساليب التدريس الحديثة , ط 1, دار حمورابي للنشر
والتوزيع, عمان , الاردن
- الشمري, ماشي بن حمد : (2012), استراتيجية في التعلم النشط, وزارة التربية والتعليم, ط 1
السعودية
- الشبلي, ابراهيم مهدي:(1986), المناهج بنائها وتنفيذها, مديرية مطبعة وزارة التربية رقم (3)
بغداد
- شحاتة, حسن , والنجار , زينب:(2003), معجم المصطلحات التربوية والنفسية, ط 1, الدار
المصرية اللبنانية, القاهرة
- العساف, صالح:(1989), المدخل المنظومي الى البحث في العلوم السلوكية , ط 2, مكتبة العبيكان
الرياض
- عبد الوهاب , فاطمة محمد:(2004), فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل
العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم والميول ا علمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي , مجلة
التربية العلمية, المجلد الثامن, العدد (2)
- زاير, سعد علي واخرون:(2014), الموسوعة العلمية المعاصرة, ط 1, الجزء الاول, جامعة بغداد
- خلف, ارشد ذياب:(2014), تدني المستوي التعليمي الاسباب والمعالجات , دائرة البحوث, مجلس
النواب, جمهورية العراق
- حمدان, محمد زياد:(1996), التحصيل الدراسي مفاهيم ومشاكل وحلول, ط 1, دار التربية
الحديثة, دمشق

- الجابري, كاظم كريم رضا:(2011), مناهج في البحث وعلم النفس, ط, 1 دار الكتب والوثائق.بغداد, العراق
- الحلية, محمد محمود:(1999),التصميم التعليمي نظرية وممارسة, ط, 2 دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان, الاردن
- الخليلي, خليل يوسف, وآخرون:(1996),تدريس العلوم في مراحل التعليم العام, ط, 1 دار القلم , دبي
- سعادة,جودة احمد,وشريف, عبدالله محمد :(1991),المنهج المدرسي الفعال, ط, 1 عالم الكتب, القاهرة, مصر
- عبد الرحمن, انور حسين, زنكنة,عدنان حقي :(2007), الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية, ط, 1 شركة الوفاق للطباعة, بغداد
- ياسين,واثق عبد الكريم, وراجي, زينب حمزة:(2012),المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية, ط 1 مكتبة نور الحسن للطباعة, بغداد,العراق
- الحسين,عبدالله سعيد,(2007),شرح كامل لطريقة التعلم النشط,نقلا عن الموقع [Http://www.aloynn.com](http://www.aloynn.com)
- علي, محمد, السيد:(2011),اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرائق التدريس, ط, 1 دار المسيرة, عمان الاردن
- Elkand,David,(1970),children and adolescent in Trepretiveessavs in jean piaget,new York,Mc,-hillcompany
- Glasoon,Ton,strategic questioning and its link to assessment for learning(Hand down)<http://www.curriculum.edu.au/leader/strategic-questioning.12901.html?issueID=10204>
- Pulsifer,Lisa,Hand-on teaching method for primary Education,from web <http://ehow.com/-5787362-hand-on-teaching-method-primary-education,htm>.
- Merrill,M.D,&Tennyson,rR.D.(1977).Teaching concepts An Instructionanal Design Gide Engglewood cliffs,new jersey Educational Technologoy,Publications
- Silleremn,M.(1996)<Active learning ;101 strategies to teachsubjct,Alyn bacon,bostn,USA
- Gange,R,(1999).The condition of Learning (3nd)hol ,Rinholt and Winston,Inc,newYork