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

صعوبات تبنّي " أنموذج تطوير المدارس" في منطقة القصيم من وجهة نظر فريق التميُز فيها"

إعـــــــــداد

الباحث / حسين بن على محسن الفريدي

جامعة الملك سعود – كلية التربية – قسم الادارة التربوية

﴿ المجلد الثاني والثلاثين– العدد الثالث– جزء ثاني – يوليو ٢٠١٦م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

المستخلص

هدف هذا البحث إلى معرفة صعوبات تبني أنموذج تطوير المدارس في منطقة القصيم من وجهة نظر فريق التميز في هذه المدارس ، وكذلك معرفة مقترحات هذا الفريق لتجاوز هذه الصعوبات وزيادة كفائة هذا الأنموذج ، حيث قسم الباحث الصعوبات إلى ثلاث محاور : المحور الأول يتعلق بالصعوبات التنظيمية واشتمل على ١٦ فقرة ، والمحور الثاني متعلق بالصعوبات التقنية واشتمل على ١٣ فقرة ، بينما اندرجت الصعوبات الشخصية تحت المحور الثالث وتلخصت في ١١ فقرة . أما المحور الرابع فقد اشتمل على ١٢ فقرة تمثل مقترحات لتجاوز هذه الصعوبات .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وكان مجتمع البحث هو فريق التميز في المدارس التي يطبق بها أنموذج تطوير المدارس في منطقة القصيم و اشتملت على (٢٧٠) عضواً منهم (٩٣) مدير و كيل مدرسة و (٧٥) معلم أول و (١٠٢) عضو (رائد نشاط، مرشد طلاب، منسق تربية خاصة) من ٦٠ مدرسة هي جميع المدارس التي يطبق بها أنموذج تطوير المدارس في منطقة القصيم وبواقع ٣٠ مدرسة من مدارس البنين و٣٠ مدرسة من مدارس البنات موزعة بالتساوي على المراحل الثلاث . وقد أظهرت النتائج وجود تقديرات عالية للصعوبات بالمحاور الثلاث وبجميع الفقرات مما يؤكد على إن هناك فعلا" صعوبات تواجه فريق التميز في تبني وتطبيق أنموذج تطوير المدارس .

ومن ما أوصت الدراسة ، إطلاق برنامج تدريبي خاص بفريق التميز في المدارس المعنية وتفعيل دور مؤسسات المجتمع المحلي وبناء علاقات تشاركية بين المدرسة والمجتمع. مع إعطاء مدارس التطوير أولوية من حيث الكادر والمخصصات والتجهيزات الفنية والتقنية. وإجراء مزيد من الدراسات الميدانية لتقديم المزيد من المقترحات لزيادة فعالية المدارس التي تتبنى أنموذج "تطوير" وقد اقترح الباحث بعض الدراسات المستقبلية .

مـــقـــدمـــة :

إن المدرسة هي المرآة العاكسة لنجاح وفشل الأنظمة التعليمة ، فهي الميدان الحقيقي لتطبيق المشاريع التربوية وهي الخط الإنتاجي الذي تحدث فيه معظم العمليات التعليمية ، فلذلك لابد من مشاركة جميع أصحاب العلاقة في المدرسة حتى يشعر الجميع بالانتماء ، ففي كل مدرسة جوانب قوة يمكن أن تستفيد منها . بل تصدر للآخرين تجاربها ،فممارسة الأشكال المختلفة للنمو تجعل من المدرسة مكاناً حياً مليئاً بالتفاعلات والأنشطة المفيدة على جميع المستويات ، فلا يجب أن يقتصر دور المدرسة على تعليم الطلبة فقط وإنما يجب أن تكون المدرسة دائمة التعلم ومكاناً يتعلم فيه الجميع بلا استثناء (الحر ، ٢٠٠١) .

وفي هذا الإطار قامت إدارة **برنامج تطوير المدارس** باختيار ستين مدرسة في العديد من إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بواقع عشر مدارس لكل مرحلة من المراحل الثلاث في كل من مدارس البنين والبنات لتكون النواة التي ينطلق منها البرنامج في تطبيق أنموذج **مدارس تطوير المدارس** مع السعي لزيادة هذا العدد تدريجيا ، وقامت هذه الدراسة على بحث الصعوبات التي تواجه مدارس التعليم العام في تبني أنموذج "مدارس تطوير" وذلك من وجهة نظر فريق التميز في كل من هذه المدارس .

مشكلة البحث :

يعتبر أنموذج تطوير المدارس واحدا من المحاولات الجادة لتطوير المدارس في المملكة العربية السعودية ويسعى هذا البحث لمعرفة الصعوبات التي تواجه تطبيقه في مدارس منطقة القصيم ، وذلك بالإجابة على التساؤل التالي

ما صعوبات تبنّي " أنموذج تطوير المدارس" في منطقة القصيم من وجهة نظر فريق التميُز فيها"

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى الأتي:

- معرفة الصعوبات التنظيمية و الشخصية و التقنية التي تواجه فريق التميز في تبني أنموذج مدارس تطوير وكذلك معرفة المقترحات والحلول لتجاوز هذه الصعوبات .

أهمية البحث :

تبرز أهمية هذا البحث في أنه يسهم في توضيح الصورة أكثر عن المدارس التي يطبق بها أنموذج تطوير المدارس وفي مساعدته لجميع الجهات ذات العلاقة بعملية التطوير وما يكتنفها من تحديات وصعوبات ، فهذه الدراسة مهمة لكل من مديري مدارس التطوير وفريق التميز ، والقائمين على برنامج تطوير المدارس ،

منهج البحث :

استخدم الباحث " المنهج الوصفي المسحي حيث يتناول هذا البحث وصف الصعوبات التي تواجه تبني أنموذج تطوير المدارس في منطقة القصيم ، لذلك فهذا المنهج الأنسب في مثل هذه الدراسة .

حـــدود البحث :

حدود موضوعيـــة:

اقتصرت الدراسة على معرفة صعوبات تبني أنموذج تطوير المدارس من وجهة نظر فريق التميز فيها.

حدود مكانية و زمانية :

اقتصرت الدراسة على مدارس التعليم العام في منطقة القصيم التي يطبق فيها أنموذج تطوير خلال العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤ هـ

مصطـلـحـات البحث:

أنموذج تطوير المدارس :

أنموذج يعمل على تحويل المدرسة من النمط التقليدي المقتصر على التعليم إلى مؤسسة تربوية متعلمة تهيئ بيئة للتعلم يسود فيها ثقافة التعاون والدعم المهني المبني على خبرات تربوية عملية ، وتشجع على المبادرات التربوية النوعية بين منسوبيها (وزارة التعليم ، ١٤٣٣) .

فـــريـــق التميـــــز :

هو فريق يرأسه مدير المدرسة و يدير العمـــل فـــي **مـــدارس التطـــوير** ويســـعى لتطويرها عبر تحديد الأولويات والأهداف والخطط ورسم رؤية المدرسة ورسالتها بشـــكل تشاركي . ويتم تشكيله ويرأسه مدير المدرسة (وزارة التعليم ، ١٤٣٣) .

الاطار العام للدراسة

أولا" – الإصلاح المدرسي :

يعرف الإصلاح المدرسي بأنه أية محاولة فكريـــة أو عمليـــة لإدخـــال تحســـينات أو تجديدات على الوضع الراهن للنظام التعليمي و الادارى بالمدرسة ، سواء كان ذلك متعلقـــا بالبيئة المدرسية أو التنظيم المدرسي أو البرنامج المدرسي أو طرائـــق التـــدريس أو المنـــاهج المدرسية أو غيرها(مرسى ، ١٩٩٦) كما يشير Corbin (٢٠٠٥) إلى ضرورة الإصـــلاح المدرسي الشامل ، ويعرفه بأنه إستراتيجية التغيير والتطوير التي تساعد المدارس على وضـــع الخطط والبرامج لتحسين أداء جميع أعضاء المجتمع المدرسي ، وخاصـــة التلاميـــذ ، ورفـــع جودة المخرجات المدرسية .

فتحقيق الإصلاح المدرسي بات مطلبا عاما ، تشترك فيه الدول المتقدمة والـــدول غير المتقدمة على حد سواء ، وذلك نظرا لما تعانيه المدارس فـــي معظـــم دول العـــالم مـــن النموذج المدرسي السائد ، " نموذج المصنع "، والذي يقسم العمل علـــى أســـاس التخصـــص ، وقابل ذلك تقسيم المواد الدراسية وفقا للتخصصات ، ومن ثم توزيع العاملين في المدرسة كمـــا هو الحال في المصنع ، للقيام بمهام وواجبات محددة ، والتفتيش علـــيهم وملاحقـــتهم بالتهديـــد والوعيد (الخطيب ، ٢٠٠٦) . ذلك لان ثقافة المدرسة تعبر عن أســـلوب حيـــاة المجتمـــع المدرسي، متمثلا في الممارسات المهنية اليومية، المستندة إلى مقومات أساسية ماديـــة كانـــت أو معنوية، وثقافة المدرسة بهذا المعنى، تمثل القلعة الحصينة التي يلجأ إليها الأفراد ، وينهلـــوا منها عند التعامل مع تحديات العصر وتغيراته المتسارعة، وذلك من منطلق أن ثقافة المدرســـة تسهم بدور أساسي وهام في تقبل الأفراد للرؤى والنظريات الجديدة، ووضعها موضع التطبيق و، وفى استجابتهم للتغير، الأمر الذي يؤكـــد ضـــرورة مراجعـــة ثقافـــة المدرســـة لتحقيـــق الإصلاح المدرسي .

وقد أشار السنبل (٢٠٠٤) الى أن المدارس قد حضيت بالعديد من الدراسات والبحوث والكتابات ، التي تناولت مختلف مكونات المدرسة، بهدف إصلاح وتجديد الممارسات المدرسية ، والارتقاء بمستوى الأداء فيها ، إلا أن الإصلاح المدرسي عملية معقدة ، لأنه ليس عملية تقنية صرفة، وإنما هو جزء من الإصلاح التربوي بشكل عام ، وهى مسألة يتشابك فيها السياسي بالثقافي ، والاجتماعي والاقتصادي ، وتتدخل فيه عوامل تحد من تحقيقه ، أهمها التصورات الراكدة التي تهيمن على الممارسات المدرسية ، فضلا عن البيروقراطية المقيدة للتجديد والإصلاح ، وتعدد مستويات صناعة القرار المرتبطة بالإصلاح ، وكذلك المركزية الشديدة التي تتضاءل في ضوئها الصلاحيات ، وعدم وضوح الرؤية بالنسبة لأولويات الإصلاح المدرسي، وندرة الكفاءات القادرة على رسم خرائط الإصلاح، ومشاهد التطور على أسس علمية سليمة

وبالنظر لمشروع الملك عبدا لله لتطوير التعليم من خلال برنامج **تطوير المدارس** نجد أنه يسعى لتحويل المدرسة إلى منظمة متعلمة تدعم عمليات التعلم لجميع أعضائها باستمرار، وتنتقل فيها طاقات التعلم من فرد إلى آخر، وتبنى على اعتقاد أن أفرادها هم طلاب علم دائمون في مجتمع دائم التعلم والتطور والتغير، مدرسة تجسد مفهوم المجتمع التعلمي المهني التعاوني، تنمو قدرات أعضائها بشكل مستمر، وتشجع فيها الأفكار الجديدة، وتتبنى أنماطا من السلوك الإداري الذي يضع المعلم والمتعلم في الموقع الصحيح من خلال تجاوز نظريات التحكم والسيطرة إلى منحه الحقوق الأساسية: كحق المعرفة والتعلم وحق المشاركة في اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، وحق العمل في بيئة مناسبة له من ناحية المواءمة الجسدية والعقلية، وحق الشعور بالانتماء إلى المدرسة والمجتمع. ذلك لان من أهم سمات المدرسة في نموذج تطوير المدارس

ثانيا – التحديات التي تواجه جهود الإصلاح المدرسي

يوجز الخطيب(٢٠٠٦) التحديات التي تواجه نظم التعليم في منظومات ثلاثية:

- **المنظومة الأولى:** وتتمثل في العولمة وتجارة السوق والتنافس الدولي.
- **المنظومة الثانية** : وتتمثل في الانفجار السكاني والمعرفي والانفجار في التوقعات والطموحات الإنسانية.

- **المنظومة الثالثة** : وتتمثل في قضايا الحرب والسلام ، والإنسان والبيئة، والثقافة والتكنولوجيا.
- **المنظومة الرابعة** : وتتمثل في الصراع بين العالم الداخلي أو المحلي والعالم الخارجي، وبين العالم المادي والعالم المعنوي وبين الحرية الفردية والنظام الاجتماعي.
- **المنظومة الخامسة** : وتتمثل في الفجوة بين الدول المتقدمة والدول النامية، وبين القيود والتسامح وبين المعرفة والحكمة.
- **المنظومة السادسة** : وتتمثل في التعارض بين الكبت والحرية، وبين التسلط والديمقراطية وبين الإقصاء والمشاركة.
- **المنظومة السابعة** : وتتمثل في تحدي ثالوث المرض والفقر والبطالة .

ولعل من أبرز تحديات الإصلاح التعليمي بشكل عام ، والإصلاح المدرسي بشكل خاص ، النظر للإصلاح على انه مرتبط برموز وأشخاص ، بدل أن يكون عملية تكاملية ومتدرجة، تعتمد على الجهود السابقة وتنطلق من فكرة العمل المنظمى ، وليس الاعتماد على فكرة الفرد التي تنتهي بذهاب الفكرة أو الشخص ، كما أن معظم محاولات الإصلاح تتعثر نتيجة انعدام الدقة وغياب الجدية في طرح برامج الإصلاح ، والتعجل في التطبيق عند تبنى فكرة جديدة ، فضلا عن التخوف من الجديد ومقاومة التغيير(الرشدان ، ٢٠٠٢).

وعليه ، فإن الواقع يبرهن بأن مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام وخاصة في ما يتعلق في برنامج تطوير المدارس ، ليس بمنأى عن هذه التحديات ، حيث تواجه عمليات التطوير الكثير من المشكلات والمتغيرات التي تمثل تحديات تجعل من مهمة التغيير والتطوير مهمة صعبة وتنزل بظلالها على النماذج التطويرية المتبناة . ومن هذه التحديات ما هي تحديات عالمية ومنها ما هي إقليمية ومنها ما هي ذات طبيعة محلية . ولعل إدراك هذه التحديات ذات المستويات المختلفة يعد محركا أساسيا في بناء أنموذج تطوير المدارس ، لأنه إذا لم تتوافق الإجراءات المخططة مع طبيعة النظام التعليمي وتحدياته فسيكون مصيره الفشل

ثالثا : المنظمة المتعلمة .

يرى سنج (١٩٩٠) أن المنظمة المتعلمة . تعمل باستمرار على زيادة قدرات العاملين من أجل تحقيق النتائج التي يرغبون في تحقيقها، وذلك بمنحهم قدراً من المرونة والحرية في التفكير مما يولد لديهم الدافع والطموح للعمل سوياً لابتكار نماذج وطرقاً جديدة، كما أن الأفراد فيها يتعلمون باستمرار كيف يتعلمون وكيف يستفيدون من الأخطاء والتجارب السابقة سواءً الداخلية أو الخارجية.

لذلك فإن المنظمات المتعلمة – من وجهة نظر سنج – تتميز عن غيرها بأنها تتسم بخمس صفات أساسية تتمثل فيما يأتي:

١. التمكُّن الذاتي للموظفين (Personal Mastery) ويقوم على مجموعة من المبادئ والممارسات، منها تحديد الرؤية الشخصية أو تحديد الأمور التي يرى الفرد أنها مهمة بالنسبة إليه، وتحدد الوضع الراهن للفرد،

٢. التفكير النظمي (System thinking)، الذي يعرفه سنج بأنه منهج وإطار عمل يقوم على رؤية الكل بدلاً من الجزء، ورؤية العلاقات البينية التي تربط بين أجزاء النظام بالمنظمة، فضلاً عن التركيز على الأجزاء ذاتها؛ لأن المنظمات هي أنظمة فرعية من نظام أكبر، وهو المجتمع الذي توجد فيه، .

٣. النماذج الذهنية (Mental Models)، وهي ببساطة تعبِّر عن طريقة وأسلوب مبني على الافتراضات والمعتقدات الشخصية عن الكيفية التي نجري ونفسِّر بها الأمور والأحداث، والتي على أساسها تتخذ القرارات في الأعمال اليومية؛ لذلك فإن معظم الأفكار والمقترحات الجديدة وذات الجدوى تصطدم مع النماذج الذهنية عند تطبيقها على أرض الواقع.

٤. الرؤية المشتركة (Shared vision)، ويقصد بالرؤية المشتركة أنها قدرة مجموعة من الأفراد على رسم صورة مشتركة أو متماثلة للمستقبل المنشود أو ما يرغبون في تحقيقه؛ فالمنظمات الناجحة هي التي تستطيع جمع العاملين بها حول رؤية مشتركة وإحساس مشترك بتوجهات المنظمة وتطلعاتها المستقبلية.

٥. التعلُّم الجماعي (Team Learning)، وهو إحدى أهم السمات التي تتسم بها فرق العمل البارزة والمتميزة بأدائها الناجح. ويعرِّف سنج التعلُّم الجماعي بأنه مفتاح التعلُّم بالمنظمة، وهو العملية التي يتم بموجبها تنظيم وترتيب وتوحيد جهود مجموعة من الأفراد لتحقيق النتائج التي يرغبون في تحقيقها.

ومن هذا المنطلق سعى مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام من خلال برنامج تطوير المدارس إلى تحويل المدرسة إلى منظمة متعلمة ، بحيث يشجع المنتمين للمدرسة بعضهم البعض وينتشر بينهم ثقافة التعلم بتبادل الأفكار والخبرات، ويتعلمون معاً من نجاحاتهم وإخفاقاتهم وهذا بالطبع لا يحدث إلا إذا كانت المدرسة تعي كل ذلك، وعليه يمكننا القول أن ثقافة التعلم لا تنمى إلا إذا أتت المبادرة من القمة .

الدراسات السابقة :

أولاً – الدراسات التي تناولت الإصلاح المدرسي :

١ – دراسة " فيليبس جوى (Philips, Joy, 2003) بعنوان : " التعليم الجبار ، تكوين مجتمعات للتعلم في إصلاح المدارس في المناطق الحضرية:

حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين بناء مجتمعات التعلم وأداء التلاميذ ، واستخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي وكان مجتمع الدراسة عبارة عن ٨٠ مدرسة مشاركة في الإصلاح المبتدئ من المدارس تم جمع البيانات من خلال المقابلات مع المعلمين والمدراء ، وتسجيل الملاحظات في حجرات الدراسة ، وتحليل الوثائق المدرسية ، وتوصلت الدراسة إلى أن تحويل المدارس إلى مجتمعات للتعلم ، أدى إلى زيادة تحصيل التلاميذ والارتقاء بمستوى أدائهم ،

٢ – دراسة الصغير (٢٠٠٦) بعنوان : " الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل – دراسة ميدانية " :

وقد هدفت الدراسة الميدانية إلى التعرف على واقع التجديد والإصلاح المدرسي وما يعترضه من معوقات ، ومن ثم اقتراح إستراتيجية للتغلب على المعوقات . واستخدم الباحث المنهج الوصفي لوصف الإصلاح المدرسي والمنهج التحليلي بهدف تحليل ودراسة عمليات الإصلاح ومعوقاته كانت أداة الدراسة صحيفة استبيان حول الإصلاح المدرسي وتكون مجتمع الدراسة من المدارس الحكومية وقد توصلت الدراسة إلى أن المدارس ما تزال تفتقر إلى القيادة القادرة على بناء رؤية تدعم عمليات الإصلاح والتجديد المدرسي، ويرجع ذلك إلى نقص الكفاءات القادرة على قيادة عمليات التغيير وتعزيز الحوار والانفتاح على المجتمع .

٣- دراسة الشرعي (٢٠٠٧) بعنوان : " دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي - دراسة تحليلية " :

تناولت هذه الدراسة الشراكة المجتمعية مع التغيرات الثقافية والاجتماعية والتحديات المعاصرة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وقد توصلت الدراسة الى أنه يمكن الانتفاع بالمجتمع في سبيل النهوض برسالة المدرسة ومن التوصيات التي ذكرت الدراسة ضرورة قيام النظام التربوي بغرس مفهوم " التعليم مسئولية الجميع " والتنويع في أساليب الاتصال بين المدرسة والمجتمع ، كذلك تفعيل أدوار كل من الأسرة والمدرسة "كمنظومة تعليمية متكاملة" في بيئة اجتماعية وثقافية موحدة والربط بين النظام التعليمي وحاجات السوق المحلي .

ثانياً - الدراسات المتعلقة بتطوير المدرسة والتغيير في الممارسات :

١- دراسة غراب وأبو سلطان (٢٠٠٧) بعنوان : " مدى فاعلية برنامج المدارس المتميزة في تحسين الجودة في التعليم العام بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة " :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج المدارس المتميزة في تحسين الجودة في التعليم العام بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، واستخدمت الدراسة نتائج تحصيل الطلبة للتعرف على مستوى التحصيل فيهن ،وكذلك استخدمت الإستبانة للتعرف على مستوى التدريب والتخطيط في مدارس عينة الدراسة ،وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من (١٩٣) مدرسة شارك منها (٣١) مدرسة في برنامج المدارس المتميزة بنسبة ١٦.٠٦% من مجموع المدارس . و أوصت الدراسة باطلاع الإدارة المدرسية والمدرسين على برنامج المدرسة المتميزة وتوضيح أهميته وجدواه في الجوانب الإدارية والتعليمية قبل تطبيقه كذلك تنفيذ لقاءات وورش عمل للإدارة المدرسية والمدرسين للتدرب على آليات تنفيذ برنامج المدرسة المتميزة ورفد المدارس التي يطبق فيها البرنامج بأدوات إضافية مثل وسائل العرض التكنولوجية بالإضافة الى ضرورة مشاركة العاملين في وضع الخطط الكفيلة بتطبيق برامج المدرسة .

٢ – دراسة مدبولي (٢٠٠٧) بعنوان : " الاتجاهات الحديثة في تحسين المدرسة وتفعيلها وعلاقتها بالنمو المهني للمعلمين – دراسة تحليلية " :

هدفت الدراسة إلى رصد مظاهر وأسباب أزمة المدرسة المعاصرة بشكل عام وإخفاقها في تحقيق توقعات المجتمعات الغربية منها والى رصد العلاقة التبادلية بين تحسين أداء المدرسة وزيادة فاعليتها وبين دعمها للنمو المهني للمعلمين العاملين بها . واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وقد توصلت الدراسة إلى تبني نماذج تحديثية في التعليم تتسم بالمرونة في مواجهة التغيير وليس شرطاً ، تستند إلى إمكانات تكنولوجية ومادية جبارة بقدر ما يتعين أن تستند الى فكر مبدع وخلاق يستوعب السياق المجتمعي ويعي خصوصيته واحتياجاته .

٣– دراسة الجوارنه وصوص (٢٠١١) بعنوان : " درجة صعوبة ممارسة إدارة التغيير لدى القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال في الأردن " :

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الصعوبة في ممارسة إدارة التغيير لدى القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم ، وبيان أثر بعض المتغيرات المستقلة على درجة الصعوبة في ممارسة إدارة التغيير لدى القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم وقدمت قائمة بالصعوبات التي تواجه عملية التغيير التربوي للعمل على مواجهتها وذلك للتوجه نحو ممارسة أدارة التغيير وتحقيق الأهداف التربوية بنجاح. وقد أوصت الدراسة بإشراك القادة الإداريين في عملية وضع أهداف التغيير والتخطيط له، والعمل على مراجعة التشريعات التربوية كذلك أوصت بعقد دورات تدريبية لتعزيز ثقافة التغيير لدى العاملين بالإضافة إلى ربط عملية تدريب المعلمين بنظام للحوافز من أجل تحفيزهم على التغيير والتطوير ..

ثالثاً – الدراسات التي تناولت المدرسة كمنظمة للتعلم :

١ – دراسة عباينة(٢٠٠٩) بعنوان : تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة:

وقد هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والإستبانة كأداة لجمع البيانات وكانت العينة عبارة عن (٣٦) مديراً . وقد أظهرت النتائج أن العاملين في المدارس يمارسون جميع مجالات المدرسة المتعلمة بدرجة متوسطة ، ما عدا مجال التعلم الفريقي ، الذي كانت درجة ممارسته قليلة ، وقد أوصى الباحث بتشجيع الممارسات التي تساعد المدارس على التحول إلى منظمات متعلمة .

٢ – دراسة ويلدي (2009)Weldy بعنوان منظمة التعلم ونقل التدريب . استراتيجيات لتطوير الأداء:

وقد هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين المدرسة كمنظمة للتعلم ونقل التدريب واستراتيجيات التعلم وإدارة المعرفة وتحديد أوجه التشابه في العديد من الأدبيات التي تدل على وجود علاقة بين تنظيم التعلم و نقل التدريب مثل التركيز على كل من الاستراتيجيات والميزة التنافسية، والتركيز على التعلم والمعرفة و اتخاذ إجراءات لتحسين وتطوير الأداء، والصلة بين التعلم الفردي والتعلم التنظيمي،وقد أوضحت هذه الدراسة وجود علاقة إيجابية تشير إلى أن المنظمات المتعلمة أكثر قدرة في نقل التدريب والتعليم من خلال الممارسات .كذلك أوضحت أن هناك علاقة بين منظمة التعلم ونقل التدريب مما يؤدي إلى تحسينات في الأداء وتعظيم الفوائد المكتسبة وتمكين المنظمات من البقاء في دائرة المنافسة في مواجهة المنافسة العالمية،وأن البيئة التعليمية متغيرة باستمرار،

٣ – دراسة بروير Brouwer (2012)بعنوان : مجتمعات الممارسة في بيئة العمل المدرسي :

وقد هدفت هذه الدراسة استكشاف مدى ممارسة المجتمعات للتعلم في البيئة المدرسية . وكذلك من أهدافها استكشاف العلاقة بين مجتمعات الممارسة و تكوين فرق المعلمين والتنوع فيها و وضع تصور لأفراد المجتمع المهني من الداخل ومراقبته من الخارج . واستخدم الباحثون المنهج الكمي والكيفي وقد أظهرت النتائج أن مجتمعات الممارسات المهنية قائمة في الواقع في البيئة المدرسية كما أظهرت أن هناك ارتباط بين مجتمعات الممارسة المهنية وأربعة من سمات التنوع الخمس التي تم دراستها.

التعليق على الدراسات السابقة

تعددت الدراسات السابقة التي أجريت حول تطوير المدارس والصعوبات التي تحول دون تنفيذ الإصلاح المدرسي بمفهومه العام ، رغم ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة بشكل مباشر ، ولكن بشكل عام تنوع هذه الدراسات والأخذ به من جوانب عدة يوضح لنا أهمية هذا الموضوع في رأي الباحثين من حيث كونه بداية أساسية لتطوير التعليم وتخطي العقبات والصعوبات التي تحول دون النجاح في ذلك .وقد استفاد الباحث منها في اختيار منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي .وبناء أداة الدراسة وهي الإستبانة وتحديد محاورها وكذلك تحديد المتغيرات المناسبة للدراسة والتعرف على نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة .

إجراءات الدارسة الميدانية

مجتمع البحث:

استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل لجميع أفراد مجتمع الدراسة، ونظرا لأن مجتمع الدراسة هم فريق التميز في المدارس التي يُطبق بها أنموذج "تطوير" المدارس في مراحلها الثلاث فان مجتمع الدراسة التي طبق عليها الاستبيان هم أعضاء هذا الفريق في مدارس منطقة القصيم التي يطبق أنموذج تطوير المدارس ويتكون من(٣٠) مدرسة من مدارس البنين و (٣٠) مدرسة من مدارس البنات بواقع عشرة مدارس لكل مرحلة (للبنين والبنات)، وقد قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على كامل أفراد مجتمع الدراسة وعددهم (٢٧٠) فرداً ، وكان المسترد منها (٢٤٢) استبانة،

الجدول رقم (١-٣)

بيانات مجتمع الدراسة

نوع المدرسة		العمل		المرحلة الدراسية	
بنين	٣٠	مدير / وكيل	٩٣	ابتدائي	٧٨
		معلم أول	٧٥	متوسط	٧٤
بنات	٣٠	عضو	١٠٢	ثانوي	١١٨
المجموع	٦٠	المجموع	٢٧٠	المجموع	٢٧٠

خطوات إعداد أداة البحث :

- بالنظر لأهداف البحث والمتمثلة في معرفة الصعوبات التنظيمية والتقنية والشخصية التي تواجه فريق التميز في تبني أنموذج تطوير المدارس وكذلك معرفة المقترحات التي تساعد على تطبيق الأنموذج بشكل أكثر فاعلية ، ومن خلال عمل الباحث في أحدى المدارس التي يطبق فيها الأنموذج فقد قام الباحث بالتالي :
- تحديد الأبعاد التي تتكون منها الاستبانة ، حيث كان البعد الأول يختص بالصعوبات التنظيمية بينما كان البعد الثاني خاصاً الصعوبات التقنية ويندرج تحت البعد الثالث الصعوبات الشخصية التي تواجه .

- فريق التميز ، وكان البعد الرابع والأخير مخصصا لمقترحات فريق التميز في تجاوز هذه الصعوبات و رفع كفاءة تطبيق هذا الأنموذج .
- قام الباحث بعرض صورة أولية من الاستبانة تشمل بعض الصعوبات تحت كل بعد وبعرضها على مجموعة من الزملاء في عدة مدارس مطبقة للأنموذج ، طلب الباحث منهم إضافة ما يرونه من صعوبات ،حيث وصلت القائمة إلى أكثر من (٩٠) فقره .
- تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أهل الخبرة والاختصاص في الميدان التربوي ، للحكم على مدى وضوح الصياغة اللغوية، وكذلك مدى انتماء كل فقرة للبعد الذي تقيسه، ثم طلب منهم إضافة أية صعوبات أو مقترحات لم يذكرها الباحث في استبانته، واقتراح ما يرونه مناسباً.

صدق المحتوى :

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة وبناء فقراتها ؛ قام الباحث بإجراءات التأكد من مؤشر الصدق لأداة البحث من خلال ما يسمى بالصدق الظاهري للأداة، حيث يتم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين التربويين ممن لديهم الخبرة المناسبة لأخذ آرائهم وملاحظاتهم وذلك للتأكد من مدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية .و ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه . وقد تم الاستقرار على عدد الفقرات المتعلقة بأبعاد الصعوبات الثلاث وعددها (٤٠) فقرة، بينما احتوى البعد المتعلق بالمقترحات على (١٢) فقرة.

حساب صدق الاتساق الداخلي للأداة :

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط بيرسون للأبعاد الثلاثة الخاصة بالصعوبات على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) عضو من أعضاء فرق التميز حيث تبين أن جميع الفقرات تتسق مع المقياس الكلي بشكل مناسب حيث جاءت في البعد الأول محصورة بين (٠.٩١- ٠.٥٧) وفي البعد الثاني جاءت محصورة بين (٠.٨١- ٠.٥٦) بينما انحصرت في البعد الثالث بين (٠.٧٨ – ٠.٥٥) وهي قيم ذات دلالة احصائية ، وهذا مؤشر على ان فقرات المقياس متسقة فيما بينها داخليا بشكل جيد وبالتالي فالمقياس بشكل كامل يعد مناسباً للتطبيق.

ثبات أداة البحث:

تم حساب معامل ثبات الأداة باستخدام طريقة ألفا كرومباخ (Cronbach Alpha)

وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٨٨) وهو دال إحصائياً ؛ وبالتالي يعد المقياس ثابتاً . كما تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) لكل بعد من الأبعاد الثلاثة وارتباطه بالمقياس الكلي وتبين أن جميع الأبعاد متسقة مع الدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت قيم المؤشرات بين (٠.٥٥ – ٠.٧٨) ولذلك يمكن اعتبار أن جميع الأبعاد متسقة فيما بينها ومع المقياس.

جدول رقم (٥ –٣)

قيم ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبانة (بيرسون)

	الدرجة الكلية للمقياس	البعد الأول : الصعوبات التنظيمية	البعد الثاني : الصعوبات التقنية	البعد الثالث : الصعوبات الشخصية	المقترحات
عدد الفقرات	٤٠	١٦	١٣	١١	١٢
معامل الارتباط بيرسون	**٠.٨٨	**٠.٧٨	**٠.٥٥	**٠.٦٩	**٠.٧٧

** جميع معاملات الثبات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة إحصائية أقل من ٠.٠٠١

تم حساب معامل الثبات **ألفا كرومباخ (Cronbach Alpha)** للبعد الخاص بالمقترحات وبلغ (٠.٩٢) ويعد معامل الثبات دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٠١).

- تم حساب معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات البعد الرابع (المقترحات) مع الدرجة الكلية للبعد كما في الجدول التالي:

إجراءات تطبيق الدراسة :

- تم حصر المدارس المعنية لتطبيق الدراسة عليها وعددها (٦٠) مدرسة (٣٠) بنين و (٣٠) مدرسة بنات. كما تم التنسيق مع المدارس المختارة لتحديد أيام الزيارة . واختيار عينة الدراسة المكونة من جميع اعضاء فرق التميز في المدارس، لكي يتم تطبيق استبانة الصعوبات على أفراد الدراسة .

- إجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (٣٠) فرد من أفراد فريق التميز .
- تم تحليل استجابات كل عضو على حدة حسب طريقة التحليل الخاصة بكل مقياس من أجل جمع المعلومات حيث تم تفريغها بيانياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تبعاً لمتغيرات البحث.
- تم استخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها ووضع التوصيات اللازمة لها ومقترحات لدراسات وبحوث قادمة

الأساليب الإحصائية :

بناءً على طبيعة الدراسة الميدانية والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها ، تم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات بناءً على استجابات عينة الدراسة حول كل بند من بنود الإستبانة وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(SPSS)** ، حيث أن التقنيات والأساليب الإحصائية ضرورية ، ولا يمكن لأي باحث الاستغناء عنها لإثبات صحة النتائج المتوصل إليها ، ومن بين الأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في الدراسة الحالية ما يلي :

- تم استخدام التكرارات والنسب المئوية
- تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات في الاستبانة.
- تم استخدام متوسطات وانحرافات معيارية .
- تم حساب قيمة معامل الارتباط بيرسون .
- تم استخدام صدق الاتساق الداخلي لحساب الصدق في الاستبانة.

نتائج الدراسة الميدانية

أولاً : نتائج التحليلات الإحصائية الخاصة بأبعاد الصعوبات.

للإجابة عن السؤال الرئيس للبحث " ما صعوبات تبني أنموذج " تطوير" في مدارس منطقة القصيم من وجهة نظر فريق التميز فيها؟"

تم تحليل البيانات التي جمعت من فريق التميز في المدارس المعنية . وللمقارنة بين المتوسطات الحسابية للأبعاد الثلاثة التي تمثل الصعوبات التي تواجه فريق التميز في المدارس التي تتبنى أنموذج تطوير تم إجراء حساب المتوسطات الكلية لهذه الأبعاد يلخصها الجدول رقم (١-٤).

الجدول رقم (١-٤)

المتوسطات الحسابية للأبعاد الثلاثة للصعوبات

البعد	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري	مستوى الصعوبة
الصعوبات التنظيمية	3.18	1.07	متوسط
الصعوبات التقنية	3.62	0.9	عالي
الصعوبات الشخصية	2.97	1.2	متوسط

الشكل رقم (١) المتوسطات الحسابية للأبعاد الثلاثة للصعوبات التي تواجه فريق التميز

يتبين من الجدول رقم (١-٤) والشكل رقم (١) أن قيم المتوسطات الكلية للأبعاد الثلاثة : (الصعوبات التنظيمية والصعوبات التقنية والصعوبات الشخصية) التي تواجه أعضاء فريق التميز في المدارس التي تتبنى أنموذج " تطوير" تراوحت بين (٢.٩٧ – ٣.٦٢)، وكان بعد الصعوبات التقنية هو صاحب المتوسط الأعلى أي أن صعوبات هذا البعد تُعد الأكثر أهمية، تلاه بعد الصعوبات التنظيمية بمتوسط مقداره (٣.١٨) وهاتان القيمتان تعدان مرتفعتان، بينما بعد الصعوبات الشخصية كان صاحب المتوسط الأقل ويساوي (٢.٩٧) وبالتالي يمكن اعتبار الصعوبات في هذا البعد(الشخصية) هي الأقل أهمية من وجهة نظر فريق التميز في تلك المدارس المعنية والتي شملتها الدراسة.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الاول : " ما الصعوبات التنظيمية التي تواجه فريق التميز في تبني تطبيق أنموذج تطوير المدارس من وجهة نظرهم؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات مجتمع البحث على البعد الخاص بالصعوبات التنظيمية التي تواجه فريق التميز، مرتبة تنازلياً كما في الجدول (٣-٤) التالي:

الجدول رقم (٣-٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات البعد الأول (الصعوبات التنظيمية)

البعد الأول (الصعوبات التنظيمية)					
رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الصعوبة
5	حجب مرافق المدرسة عن المجتمع المحلي للاستفادة منها في خدمة الحي	4.07	1.14	1	عالي
4	ضعف تجهيز المرافق التربوية بالمدرسة (الملاعب ،غرف الأنشطة ،	3.64	1.22	2	عالي
16	افتقاد المدرسة لخطة واضحة لتفعيل الشراكة مع مؤسسات المجتمع	3.64	1.24	3	عالي
12	غياب الهيكل التنظيمي الذي يحدد العلاقات و المسئوليات والصلاحيات في برنامج تطوير المدارس	3.63	1.17	4	عالي
6	قلة اطلاع مدير المدرسة على المستجدات في برنامج تطوير المدارس	3.61	1.35	5	عالي
9	تدني التشجيع من وحدة تطوير المدارس للمدرسة على العمل بلا مركزية من الجهات الأعلى	3.34	1.23	6	متوسط
8	ضعف الدعم من وحدة تطوير المدارس للمدرسة لتجاوز ما يواجهها من مشكلات	3.28	1.01	7	متوسط
3	صعوبة التزام المدرسة بنصاب التدريس المحدد من إدارة شئون المعلمين للمعلم الأول (عضو فريق التميز)	3.18	1.3	8	متوسط
10	ضعف أداء أعضاء فريق التميز لمهامهم داخل المدرسة	3.14	1.14	9	متوسط
11	ندرة الزيارات المتبادلة بين المدارس المشاركة في برنامج تطوير المدارس	3.1	1.02	10	متوسط
14	قلة اهتمام مدير المدرسة بالتقويم الدوري لإنجاز فريق التميز	3.04	1.08	11	متوسط
15	الافتقار إلى خطة شاملة تنظم الأنشطة والبرامج الإضافية (أنشطة الحي –الأنشطة المسائية	2.83	1.1	12	متوسط
2	نقص الكادر الإداري المعاون لمدير المدرسة	2.78	1.4	13	متوسط
13	افتقاد الخطة الزمنية لمتابعة مؤشرات انجاز فريق التميز	2.7	1.11	14	متوسط
7	بناء دليل أنموذج تطوير المدارس على أسس نظرية يصعب تطبيقها واقعيا في المدارس.	2.66	1.16	15	متوسط
1	ضعف تأهيل مدير المدرسة للقيام بمهامه بالشكل الصحيح	2.18	0.84	16	منخفض
	المتوسط الكلي	٣.١٨	١.١٦		متوسط

حيث يتبين من الجدول رقم (٣-٤) قيم المتوسطات الحسابية للفقرات التي تمثل الصعوبات التنظيمية تراوحت بين (٢.١٨ – ٤.٠٧)، وان جميع الفقرات تجاوزت قيم متوسطاتها عن (٢.٥) باستثناء الفقرة رقم (١) بمتوسط بلغ (٢.١٨) وهذه الصعوبة هي صاحبة أقل متوسط بالمقياس، وبالتالي يمكننا القول أن " ضعف تأهيل مدير المدرسة للقيام بمهامه بشكل صحيح" لا تُعد صعوبة تواجه فريق التميز، تلتها الفقرة رقم ٧ " بناء دليل أنموذج تطوير المدارس على أسس نظرية يصعب تطبيقها واقعيا في المدارس." بمتوسط مقداره (٢.٦٦) ،أما باقي الفقرات فهي تعد صعوبات حقيقية تواجه فريق التميز ولكن بنسب متفاوتة حسب القيم التي تظهر في الجدول رقم (٣-٤) أعلاه.

كما يبين الجدول رقم (٣-٤) بوضوح أن الصعوبة رقم (٥) " حجب مرافق المدرسة عن المجتمع المحلي للاستفادة منها في خدمة الحي" كانت أعلى بكثير عن باقي الصعوبات وبالتالي في تعد من أهم الصعوبات التي تواجه فريق التميز، الصعوبات (٤، ١٦ ،١٢ ، ٦) أيضاً مرتفعة التقديرات، وتجاوزت متوسطاتها الحسابية (٣.٥) وهذا يعد مرتفعاً، باقي الصعوبات باستثناء الصعوبة رقم (١) كذلك مرتفعة التقدير، ومما تقدم يمكننا القول أن فريق التميز في المدارس التي تتبنى أنموذج تطوير تواجه (١٥) صعوبة تنظيمية من أصل (١٦) صعوبة طرحت للدراسة.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني : " ما الصعوبات التقنية التي تواجه فريق التميز في تبني تطبيق أنموذج تطوير المدارس من وجهة نظرهم؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات مجتمع البحث على البعد الخاص بالصعوبات التقنية التي تواجه فريق التميز، مرتبة تنازلياً كما هو مبين في الجدول رقم (٤-٤) التالي

جدول رقم (٤-٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الثاني (الصعوبات التقنية)

البعد الثاني (الصعوبات التقنية)					
رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الصعوبة
2	تدني اهتمام المشرفين التربويين باستخدام المعلمين لتقنيات التعليم	4	1.1	1	عالي
13	ضعف دافعية منسوبي المدرسة في الانضمام لفريق التميز	3.92	0.91	2	عالي
5	قلة الاهتمام بإنشاء موقع الكتروني خاص بالمدرسة يتم من خلاله تبادل الأفكار بين الطلاب والمجتمع المحلي	3.89	1.06	3	عالي
7	ضعف تشجيع إدارة المدرسة للمعلمين لتوظيف التقنية في العملية التعليمية	3.85	0.91	4	عالي
4	ضعف تجهيز مركز مصادر التعلم بالمدرسة	3.84	0.97	5	عالي
12	نقص التجهيزات والوسائل التعليمية في المدرسة	3.84	0.98	6	عالي
1	قصور أداء التجهيزات الخاصة بشبكة الانترنت في المدرسة	3.71	1.23	7	عالي
10	تعارض الحصص عند استخدام معمل الحاسب ومصادر التعلم	3.62	1.2	8	عالي
6	غياب التنسيق بين مدارس التطوير لتبادل الخبرات في توظيف التقنية في خدمة العملية التعليمية	3.53	1.24	9	عالي
9	ندرة الدورات التدريبية المرتبطة بإنتاج المواد التعليمية	3.43	1.04	10	عالي
3	ضعف تهيئة الفصول الدراسية لاستخدام تقنيات التعليم	3.39	0.9	11	متوسط
11	تدني مستوى كفاية النسخة الالكترونية من المناهج الدراسية	3.11	1.29	12	متوسط
8	إهمال صيانة التقنيات التعليمية في المدرسة	2.91	0.99	13	متوسط
	المتوسط الكلي	3.62	1.06		عالي

يتبين من الجدول رقم (٤-٤) أن قيم المتوسطات الحسابية للصعوبات التقنية التي تواجه فريق التميز تراوحت بين (٢.٩١ – ٤.٠٠) وهي قيم مرتفعة ، وكانت الصعوبة رقم (٢) "تدني اهتمام المشرفين التربويين باستخدام المعلمين لتقنيات التعليم" هي صاحبة أعلى تقدير وبلغ (٤.٠٠) تلتها مباشرة الصعوبة التقنية رقم (١٣)" ضعف قدرة عضو فريق التميز على استخدام البرامج والوسائل الإلكترونية الحديثة" بمتوسط مقداره (٣.٩٢)، ثم الصعوبة رقم (٥) قلة الاهتمام بإنشاء موقع الكتروني خاص بالمدرسة يتم من خلاله تبادل الأفكار بين الطلاب والمجتمع المحلي" بمتوسط مقداره (٣.٨٩)، وكل هذه القيم تعبر عن وجود صعوبات فعلية تواجه فريق التميز، كما يتبين من الجدول أن جميع متوسطات الصعوبات كانت متقاربة ومرتفعة وفوق (٣.٠) باستثناء الصعوبة رقم (٨) " إهمال صيانة التقنيات التعليمية في المدرسة " مع الإشارة إلى أن قيمة متوسط هذه الصعوبة بلغ (٢.٩١) .

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث : " ما الصعوبات الشخصية التي تواجه فريق التميز في تبني تطبيق أنموذج تطوير المدارس من وجهة نظرهم؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع البحث على البعد الخاص بالصعوبات الشخصية التي تواجه فريق التميز، مرتبة تنازلياً كما هو مبين في الجدول رقم (٥-٤)

جدول رقم (٥-٤) لمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات البعد الثالث:الصعوبات الشخصية

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الصعوبة
2	افتقاد العمل بروح الفريق بين مدير المدرسة وأعضاء فريق التميز	3.49	1.14	1	عالي
8	ضعف مهارات إدارة الوقت لدى مدير المدرسة لمتابعة وإنجاز جميع الأعمال	3.36	1.07	2	متوسط
9	ضعف قناعة عضو فريق التميز باختلاف أنموذج تطوير المدارس عن المدارس التقليدية	3.17	0.9	3	متوسط
11	ضعف قدرة عضو فريق التميز على استخدام البرامج والوسائل الالكترونية الحديثة	3.15	1.2	4	متوسط
1	عزوف عضو فريق التميز عن المشاركة في وضع خطة المدرسة	3.1	0.88	5	متوسط
5	ضعف ممارسة مدير المدرسة لمهام المشرف المقيم	3.03	1.25	6	متوسط
3	ضعف الاستفادة من تخفيض نصاب المعلم الأول (عضو فريق التميز) لتطوير زملائه المعلمين	2.84	1.08	7	متوسط
10	اعتراض المعلمين على تحديد نصاب زملائهم المعلمين الأوائل (أعضاء فريق التميز)	2.77	1.06	8	متوسط
7	ضعف إلمام عضو فريق التميز بلوائح أنموذج تطوير المدارس	2.68	1.12	9	متوسط
4	رغبة عضو فريق التميز في الانتقال الى مدرسة غير مشاركة في برنامج تطوير المدارس	2.59	1.25	10	منخفض
6	مقاومة العاملين في المدرسة للتغيير	2.45	1.16	11	منخفض
	المتوسط الكلي	2.97	1.10		متوسط

يتبين من الجدول رقم (٥-٤) أن قيم المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس الصعوبات الشخصية التي تواجه فريق التميز في المدارس التي تتبنى أنموذج " تطوير" في منطقة القصيم تراوحت بين (٢.٤٥ - ٣.٤٩) وتعد جميع هذه القيم مرتفعة باستثناء الفقرة رقم (٦) والتي تمثل الصعوبة " ضعف ممارسة مدير المدرسة لمهام المشرف المقيم " بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٥) وكذلك الفقرة رقم (٤) " رغبة عضو فريق التميز في الانتقال الى مدرسة غير مشاركة في برنامج تطوير المدارس " وبالتالي يمكن القول أن هاتان الصعوبتان لا تُعد من الصعوبات التي تواجه أعضاء فريق التميز. أما باقي الصعوبات فجميعها تجاوز تقديراتها (٢.٦) ولذلك يمكن الاستنتاج من هذه النتائج أنها تشكل صعوبات فعلية تواجه أعضاء فريق التميز. وفي هذا المجال (الصعوبات الشخصية) يبين الجدول رقم (١١) ان الصعوبة رقم (٢) " عزوف عضو فريق التميز عن المشاركة في وضع خطة المدرسة " هي صاحبة أعلى تقدير بمتوسط مقداره (٣.٤٩).

ثانياً: نتائج التحليلات الإحصائية الخاصة باستجابات مجتمع البحث على البعد الرابع ولمتعلق بالمقترحات

للإجابة عن السؤال البحثي " ما المقترحات والحلول لتجاوز هذه الصعوبات من وجهة نظر فريق التميز في مدارس تطوير ؟ "

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على المقترحات التي قدمت لهم مع استبانة الدراسة.

الجدول رقم (٦-٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد المقترحات

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الصعوبة
11	استحداث قسم يتبع لوحدة تطوير المدارس في مكتب التربية والتعليم لتسهيل المتابعة المستمرة للمدارس .	4.3	0.75	1	عالي جدا
12	استحداث قسم في برنامج تطوير المدارس يهتم بإنتاج دروس على شبكة الانترنت مرتبطة بالمناهج .	4.25	1.2	2	عالي جدا
1	اختيار عضو فريق التميز وفق معايير مهنية دقيقة وواضحة .	4.17	0.75	3	عالي
5	تقديم برامج تدريبية لأعضاء فريق التميز تلبي حاجاتهم التدريبية	4.14	1.17	4	عالي
7	متابعة مستمرة من قبل وحدة تطوير المدارس للإطلاع المباشر على سير العمل داخل المدرسة.	4.06	0.92	5	عالي
8	ترتيب زيارات متبادلة بين المدارس المشاركة في برنامج التطوير	4.04	1.01	6	عالي
2	إشراك المشرف التربوي للمادة في برنامج تطوير المدارس .	4.02	0.88	7	عالي
6	زيادة كفاءة و عدد مشرفي وحدة تطوير المدارس ليتناسب مع التوسع في تطبيق النموذج .	4.01	0.97	8	عالي
3	توسيع مشاركة المجتمع المحلي في برنامج تطوير المدارس	3.85	1.06	9	عالي
4	إيجاد آلية لإتاحة مرافق المدرسة وتجهيزاتها للمجتمع المحلي .	3.85	1.19	10	عالي
9	وضع خطة إيفاد مؤقت لمشرفي وحدة تطوير المدارس للعمل داخل المدارس للتطبيق و الإشراف والمتابعة .	3.7	1.21	11	عالي
10	إشراك مشرف الإدارة المدرسية في مكتب التربية والتعليم في تطبيق برنامج تطوير المدارس .	3.6	1.2	12	عالي
	المتوسط الكلي	4.00	1.03		عالي

يتبين من الجدول رقم (٦-٤) أن جميع قيم المتوسطات للمقترحات كانت مرتفعة فوق (٣.٥) ، وكانت الفقرة رقم (١١) " استحداث قسم يتبع وحدة تطوير المدارس بمكتب التربية والتعليم لتسهيل المتابعة المستمرة للمدارس" صاحبة أعلى تقدير بلغ متوسطها الحسابي (٤.٣٠) تلتها الفقرة رقم (١٢) " استحداث قسم يتبع وحدة تطوير المدارس بمكتب التربية والتعليم يهتم بإنتاج دروس على شبكة الانترنت مرتبطة بالمنهاج" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٥)، بينما كانت الفقرة رقم (١٠) " إشراك مشرف الإدارة المدرسية في مكتب التربية والتعليم لتسهيل المتابعة المستمرة للمدارس" بمتوسط يساوي (٣.٦) مع الإشارة هنا إلى أن هذه القيمة تُعد عالية.

ويمكن إجمال ابرز النتائج بما يلي :

- أن هناك بالفعل صعوبات تواجه فريق التميز في المدارس التي تتبنى أنموذج " تطوير " في منطقة القصيم بأنواعها المختلفة. وهذه النتيجة اتفقت مع عدد من الدراسات ولكن بنتائج جزئية وذلك لعد توافر دراسات مشابهة لمنهج الدراسة الحالية بشكل كبير.
- إن وجود صعوبات تواجه فريق التميز في المدارس التي تطبق أنموذج تطوير في منطقة القصيم ليس بالأمر المستغرب، فهذا الأنموذج يعد تغييراً أو تحولاً عن المألوف، وأي تغيير لا بد وأن يجد مقاومة بل مقاومات متنوعة وخاصة ممن تقع عليهم المسؤولية في تنفيذ هذا التغيير، خاصة وأن المدرسة التقليدية عمرها ليس بالقصير بل هو في الواقع قديم جداً واعتاد الموظفون والتربويون على اختلاف أنواع وظائفهم عليه، بل اعتاد عليه المجتمع بشكل عام، ولكن وعي القيادة التربوية لأهمية التغيير وخاصة دور المدرسة وطابعها أصبح أمر واقع وضروري، ولا شك أن المخططين المعنيين بعملية التغيير يتوقعون مثل هذه الصعوبات في الميدان.

وبالنظر الى نتائج المحور الاول – الصعوبات التنظيمية نجد أن :

- " ضعف تأهيل مدير المدرسة للقيام بمهامه بشكل صحيح" لا تُعد صعوبة تواجه فريق التميز، أما باقي الفقرات فهي تعد صعوبات حقيقية تواجه فريق التميز ولكن بنسب متفاوتة.

- إن الصعوبات التنظيمية التي أوردها الباحث في الدراسة الحالية متنوعة فمنها ما يتعلق بالكادر الإداري ومؤهلاته، وحجمه ، وحجم نصاب العمل، ومستويات الأداء، والتواصل ، والتخطيط، بالإضافة إلى المرافق المدرسية وعلاقتها بالمجتمع المحلي، وعمليات المشاركة مع مؤسسات المجتمع المحلي ثم عمليات التقييم الدوري، كل ذلك في الحقيقة يمكن أن يشكل تحديات وصعوبات لأي مؤسسة تعليمية تقليدية، والأمر سيكون أكثر أهمية وأكثر تحدياً وخطراً في حال تبني أنموذج جديد متطور تحولي بالكامل.

نتائج المحور الثاني – الصعوبات التقنية ، حيث أظهرت النتائج مايلي :

- أن فريق التميز في المدارس التي تتبنى أنموذج تطوير تواجه (١٣) صعوبة تقنية من أصل (١٣) صعوبة تم عرضها للدراسة. وهذه النتيجة لا يمكن التهاون بشأنها فالتطوير لا شك أنه يعتمد بشكل أساسي على التطور التكنولوجي والتقني سواء في عمليات التعلم والتعليم أو التواصل والتخطيط والتعلم الذاتي ،

نتائج المحور الثالث – الصعوبات الشخصية ، حيث أظهرت النتائج مايلي :

- أنها تشكل صعوبات فعلية تواجه أعضاء فريق التميز. وكانت الصعوبة " عزوف عضو فريق التميز عن المشاركة في وضع خطة المدرسة " هي الأكثر تقديراً. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة مولوي (2010) Moloi، وإن كانت مجموعة الصعوبات في هذا المجال هي الأقل أهمية من حيث مقارنة متوسطاتها مع باقي الصعوبات إلا أنها لا تزال موجودة وقد تنعكس بشكل سلبي على تحقيق أهداف الأنموذج،

النتائج الخاصة بالمحور الرابع _ المقترحات لتجاوز الصعوبات:

أظهرت النتائج للدراسة الحالية ان تقديرات أعضاء فرق التميز في المدارس التي تتبنى أنموذج "تطوير" كانت مرتفعة بشكل ملحوظ على جميع المقترحات المقدمة لهم في الاستبانة الخاصة بالمقترحات، مما يؤكد على مناسبة مجموعة المقترحات لتجاوز الصعوبات الحقيقية التي تعترض تنفيذ أهداف أنموذج "تطوير"، كما تؤكد هذه النتيجة مدى حرص فرق التميز على إيجاد حلول قابلة للتطبيق لمواجهة تلك الصعوبات، وهذا يؤكد أهمية هذه الدراسة، حيث يمكن اعتبارها كتقييم بنائي ذاتي للكشف عن الصعوبات والمشكلات واقتراح الحلول المناسبة، بأسلوب علمي من خلال استطلاع آراء وتقديرات المعنيين في الميدان، ولم تكن مجرد مقترحات نظرية غير واقعية. و يمكن عرضها لأصحاب العلاقة كل حسب موقعه ، بطريقة مفصلة ومعززة بنتائج ميدانية من المعنيين وكوادر المدارس قيد الدراسة.كما يمكن الاستفادة من تقديرات الصعوبات وترتيبها من حيث الأهمية من أجل إيجاد مقترحات وحلول جديدة مناسبة لكل صعوبة بشكل منفصل.

التوصيات والمقترحات :

نظراً لأهمية هذه الصعوبات لا بد وأن تؤخذ مفصلة والوقوف على كل صعوبة بشكل منفرد لإيجاد الحلول الناجعة لتجاوزها ، ويوصي الباحث بالتالي :

- تصميم شبكات تواصل توفر فرص تواصل المعلمين والإداريين والإدارة ومركز اتخاذ القرار، لما لها من فائدة في تطوير المحتوى المعرفي والإداري وتعزيز معنى العضوية والعمل الجماعي،
- ممارسة أدوار قيادية تزيد من إحساس فريق التميز بالمشكلات المدرسية ومن أهمية دورهم في التخطيط والتطوير والتعلم والتحسين والإصلاح المدرسي.كذلك لا بد من مراجعة عملية توزيع النصاب وحجم العمل والمهام بشكل مستمر ويتناسب مع الأنموذج المطروح "تطوير".
- التركيز على علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي وعمليات الشراكة المجتمعية وتشكيل المجالس الاستشارية وإعطاء المؤسسات المجتمعية دوراً أكبر في عمليات التخطيط والإصلاح والتطوير وتقديم الدعم اللازم المعنوي والمادي للمدرسة، و المساهمة في صياغة المناهج وتطويرها لما لهذه المؤسسات من أهمية وقدرة وخبرة لا يمكن تجاهلها، والمدرسة بأمس الحاجة لها.
- إطلاق برامج تدريب شاملة وسريعة ومتطورة، بالإضافة إلى إعادة تجهيز المدارس المعنية بالبنية اللازمة للتقنية الحديثة، لتجاوز جميع هذه الصعوبات.
- توزيع الصعوبات من حيث الجهة المسئولة عن معالجتها مع تقديم الاقتراحات المناسبة للحلول.
- إطلاق برنامج تدريبي خاص بفرق التميز في المدارس المعنية يشمل مدير المدرسة والوكيل والمعلم الأول والعضو، لتدريبهم على المهارات الخاصة بالإدارة والتطوير والمهارات التقنية والفنية المختلفة.

- تفعيل دور مؤسسات المجتمع المحلي من خلال المجالس الاستشارية المحلية وبناء علاقات تشاركية بين المدرسة والمجتمع.
- تقدم كل مدرسة خطة زمنية خاصة بالصعوبات وآليات تجاوزها .
- إجراء مزيد من الدراسات الميدانية لتقديم المقترحات والحلول والدعم لفرق التميز في المدارس التي تتبنى أنموذج "تطوير" وخاصة تلك الدراسات التي تجرب أساليب علاجية، وبرامج تدريبية ودراسة أثر هذه الأساليب والبرامج التدريبية على تطوير فرق التميز، وتنمية قدراتهم على التعامل مع الصعوبات وتحمل المسؤوليات لتجاوزه
- تشجيع الحلول الإبداعية والاستفادة من التجارب العالمية الناجحة في المدارس المعنية.

المراجع العربية

١. بندقجي، محمد رياض(١٩٨٠): مبادئ الإدارة العلمية وتطبيقاتها في المشاريع التجارية والصناعية، الطبعة الثانية، عمان، الأردن.ص ١٤٨

٢. الجوارنه ، المعتصم بالله و صوص ، ديمة (٢٠١١) درجة صعوبة ممارسة إدارة التغيير لدى القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال في الأردن

٣. حريم، حسن .(١٩٩٧). السلوك التنظيمي، دار زهران: عمان ص ٥١٢

٤. حيدر، عبد اللطيف (٢٠٠٤). الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة. مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، ١ ،٢١

٥. الخزاعلة، محمد(٢٠١٠).النظام التربوي بين وزارتي التربية والتعليم العالي ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن ص ٣١٠

٦. الخزامي، عبد الحكيم .(١٩٩٨). المنظمات والتغيير بين المدير والخبير. القاهرة: مكتبة سينا.ص ٢١٤

٧. الخطيب ، أحمد (٢٠٠٦) . تجديدات تربوية وإدارية . عمان : عالم الكتب الحديث .ص ص ٦٥-٦٧

٨. الخطيب، أحمد وآخرون (١٤٠٥هـ، ١٩٨٥م). دليل البحث والتقويم التربوي.عمان الأردن: دار المستقبل للنشر والتوزيع.ص ٢٢١

٩. خليفة ، موسى (٢٠٠٩). مناهج البحث العلمي ،الرياض ، مكتبة الرشد.ص ٤٧

١٠. ديفيز، دون(٢٠٠٠). التعليم والتدريب في القرن الحاد ي والعشرين . كما ورد في كتاب التعليم والعالم العربي تحديات الأ لفية الثالثة ، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة.

١١. سليمان بن عبد الرحمن الحقيل (١٤٣٢) نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ، الجذور التاريخية لنظام التعليم الأسس ، الأهداف ، وبعض وسائل تحقيقها ، الاتجاهات ، نماذج من الانجازات . الرياض.

١٢. الشرعي ، بلقيس (٢٠٠٧) . دور المشاركة المجتمعية في الاصطلاح المدرسي " دراسة تحليلية " . مؤتمر الإصلاح المدرسي تحديات وطموحات ١٧– ١٩ ابريل ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، الإمارات العربية المتحدة –دبي .

١٣. الصغير، أحمد(٢٠٠٧) .الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل دراسة ميدانية. دراسة مقدمة لمؤتمر الإصلاح المدرسي :تحديات وطموحات .

١٤. عبد العزيز بن عبد الله السنبل (٢٠٠٤) . التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين. الرياض : دار المريخ. ص ص ٢٣٨ –٢٣٩

١٥. عبد العزيز محمد الحر (٢٠٠١) . مدرسة المستقبل . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .ص ٩٣

١٦. العيسري . عامر (٢٠٠٤) . أثر التغيرات الإجتماعية والثقافية على المناهج الدراسية . ورقة عمل مقدمة للقاء التربوي الرابع ٣–٤/٥/ ٢٠٠٤، مسقط .

١٧. غراب ، هشام و أبو سلطان ، عبد النبي (٢٠٠٧) مدى فاعلية برنامج المدارس المتميزة في تحسين الجودة في التعليم العام بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني " مدخل للتميز "

١٨. قنديل ، يس عبد الرحمن(٢٠٠١) . " نحو نموذج معاصر للمنهج المدرسي في ضوء مفهوم تكنولوجيا التعليم ومعطيات المعلوماتية وثورة الكمبيوتر " . مجلة مستقبل التربية العربية . عدد ٢٠ ، المجلد السابع . الإسكندرية المكتب الجامعي الحديث

١٩. الكراسنة، سميح والخزاعلة، تيسير (٢٠٠٧) . الانسجام بين العناصر الإنسانية في المدرسة كنظام ودوره في تحقيق الإصلاح المدرسي. دراسة مقدمة لمؤتمر الإصلاح المدرسي تحديات وطموحات، ، كلية التربية ، جامعة الإمارات – الإمارات العربية المتحدة.

٢٠. ماهر ، أحمد (٢٠١١) تطوير المنظمات ، الدليل العلمي لإعادة الهيكلة وإدارة التغيير . الإسكندرية – الدار الجامعية ص ص ١٣٦ –١٤٨

٢١. متولي نبيل ، طرفة الحلو، ندوة مدرسة المستقبل ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، خلال الفترة من ١٦-١٤٢٣/٨/١٧هـ .

٢٢. مجلس التعاون لدول الخليج العربية(٢٠٠٤). التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون: دراسة حول التوجهات الواردة في قرار المجلس الأعلى بشأن التعليم. الرياض : مجلس التعاون لدول الخليج العربية. ص ٦٤-٣٦

٢٣. محمد بن معجب الحامد (١٤٢٨) التعليم في المملكة العربية السعودية ، رؤية الحاضر واستشراف المستقبل –الرياض .مكتبة الرشد . ص ٨٧

٢٤. محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٥).واقعنا التربوي إلى أين.عمان:دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.ص ٤٧.

٢٥. محمد منير مرسى (١٩٩٦).الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث.القاهرة : عالم الكتب.ص٢٧٣

٢٦. مدبولي محمد (٢٠٠٧) . الاتجاهات الحديثة في تحسين المدرسة وتفعيلها وعلاقتها بالنمو المهني للمعلمين – دراسة تحليلية. كلية التربية، جامعة حلوان.

٢٧. مرسي ، منير (٢٠١٠) . البحث التربوي ، وكيف نفهمه . القاهرة ، عالم الكتب .ص ١٨٦

٢٨. مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام ، ١٤٣٣هـ ، دليل انموذج تطوير المدارس .

٢٩. مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام ، ١٤٣٣هـ ، دليل فريق التميز ،

٣٠. الهبيل، أحمد(٢٠٠٨) . واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، قسم أصول التربية، إدارة تربوية، الجامعة الإسلامية.

المراجع الأجنبية

1. Adetunde, I. A &Ather ,(2009) Impediments To Educational Development Of Primary School Pupils In Ogbomoso Oyo State Nigeria
2. Bassett, Patrick F(٢٠٠٥). Reengineering schools for the 21 century. Phi delta Kappan. Vol. 87, NO. 1.
3. Brouwer, Patricia& others (2012) Communities of Practice in the School Workplace . Eric : EJ964
4. Corbin, Joanne N.(2005). Increasing opportunities for school work practice resulting from comprehensive school reform. Children and school. Vol.27, No.4.
5. Jones, S. (1996). Developing a learning culture: Empowering people to deliver quality, Innovation and long- term success. London: McGraw-Hill Book Company
6. Moloi , Constance (2010) How can schools build learning organisations in
7. difficult education contexts? . *South African Journal of Education*.Vol 30:621-633
8. Philips, Joy(2003). Powerful Learning: creating learning communities in Urban school reform.Vol.18, No.3. pp240-258.
9. Policy Brief Quarterly, Vol. 46, PP 491-5
10. Riley, Kathryn and Stoll, Louise(2005). Inside-Out and Outside-In: why schools need to think about communities in new ways. Education review.vol.18, No.1. pp34-41.

11. Scribner, M. & others(2010). The meaning(s) of teacher leadershipin an Urban high school reform. Educational Administration

12. Senge, p. (1990). The fifth Discipline: The Art and practice of the learning organization. New York: Doubleday.

13. Tucci, T.(2009). Whole-School Reform: Transforming the Nation's Low-performing High School. Alliance for excellent education, Policy Brief

14. Weldy, Teresa G.(2009), Learning organization and transfer: strategies for improving performance, The Learning Organization: An International Journal, Volume16, Number 1, 2009 , pp. 58-68