معوقات نجاح المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

د. عبد العزيز بن عبد الرحمن العسكر

قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية

معوقات نجاح المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

د. عبد العزيز بن عبد الرحمن العسكر

قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على أبرز معوقات نجاح المشروعات التربوية التطويرية في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من معلمين في المراحل الثلاث في التعليم العام بمدينة الرياض، بلغ عددهم ٣٤٦ معلما. وقد استخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات، كما تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وقد أكدت النتائج على أن المعيقات في محور الموارد البشرية والمادية احتلت المرتبة الأولى، تلتها المعيقات في محور المتابعة والتقويم ثم المعيقات في محور التنظيم وأخيراً المعيقات في محور التخطيط، وهي جميعاً تمثل عوامل معيقة بدرجة كبيرة حسب المعيار الذي تم اعتماده في الدراسة. كما أظهرت النتائج أن أبرز معوقين في كل محور من محاور الدراسة كما يلي: (محور التخطيط) ١- عدم إشراك أصحاب المصلحة من أولياء أمور الطلاب،والطلاب،والمعلمين،وإدارة المدرسة أثناء التخطيط للمشروع. ٢- تبني مشروعات من بيئات مختلفة دون مراعاة للبيئة المحلية. (محور التنظيم) ١- وجود أكثر من قائد للمشروع وبأفكار مختلفة. ٢- ضعف الاستفادة من الخبرات المحلية والدولية في دراسة وتنفيذ المشروع. (محور المتابعة والتقويم)١-عدم وجود آلية دقيقة لقياس مخرجات التعليم. ٢- ضعف فاعلية المتابعة والإشراف في المشروع. (محور الموارد الشرية والمادية)١- ارتفاع أنصبة المعلمين وعدم توافقها مع متطلبات المشروع. ٢-كثافة أعداد الطلاب داخل الفصول.

OBSTACLES TO THE SUCCESS OF DEVELOPMENTAL EDUCATIONAL PROJECTS IN SAUDI PUBLIC EDUCATION

Dr. Abdulaziz Abdulrahman Al-Aaskar
Department of Educational Administration and Planning, Social Sciences College, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aims at identifying the most significant obstacles to achieving success in the developmental educational projects in the Kingdom of Saudi Arabia. It consists of a sample of 346 teachers of the three levels of public education in Riyadh. The researcher uses a questionnaire for data collection, in addition to the descriptive survey research method. The findings of the study confirm that the obstacles in the section of human and financial resources lead all the obstacles, followed by obstacles in the section of follow up and assessment, then obstacles in the section of organization, and finally, obstacles in the section of planning. All of these are considered measurable obstacles based on the criterion the study adopts. Further, the study reveals that each of the sections of the questionnaire contains the two most prominent obstacles. The two most distinguished obstacles in the section of planning are: a) not inviting parents, students, teachers, and the school's administration to participate in planning projects; b) adopting projects from different environments regardless of the local environment. The two most distinct obstacles of the section of organization are: a) having more than one leader undertaking the project, which leads to leaders having conflicting ideas; and b) not making use of local and international experiences in studying and executing projects. The two most remarkable obstacles of the follow up and assessment section are: a) lacking a precise mechanism to assess the output of teaching; and b) the low efficiency of follow up and supervision of projects. The two most eminent obstacles of the section of human and financial resources are: a) the increase of the teacher's teaching hours and its incongruence with the project's requirements; and b) the large number of students in classrooms.

أولا– المدخل إلى الدراسة

مقدمة الدراسة:

إن قضية تطوير التعليم أمست هاجسا لجميع الدول والمجتمعات دون استثناء. ذلك أن التعليم هو الحل المنشود لمواجهة الفقر والبطالة وغيرها من المشكلات الإقتصادية والاجتماعية والفكرية، بل ويعد العنصر الفاعل في تحقيق التنمية الشاملة. ومع تلك الأهمية فإن تطوير التعليم يعد من الأمور التي يصعب تحقيقها على أرض الواقع كما خطط لها، وقد يعود ذلك لمجموعة من الأسباب لعل من أهمها أن التعليم يعد عنصرا فاعلا في المجتمع ومؤثرا ومتأثرا بكافة مؤسساته من الأسرة والمدرسة والنظم السياسية وغيرها(العيسى، ٢٠٠٩ م).

لقد مر التعليم في المملكة العربية السعودية خلال الخمسين سنة الماضية بسلسلة من الأفكار التطويرية التي تهدف للجمع بين تحقيق الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي. فخلال الفترة الماضية تم تبني العديد من المشروعات، حيث تم تطبيق التعليم الثانوي الشامل بدءاً من عام ١٣٩٥، فالتعليم الثانوي المطور في عام ١٤٠٠هـ، ثم بعد سنوات أنشئت المدارس الرائدة، وفي ١٤٢٥هـ تم تبني نظام التعليم الثانوي المسمى بنظام المقررات، حتى تسنم مشروعات التطوير مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم والذي رصدت له ميزانية ضخمة وحددت له مدة زمنية لتحقيقه، إلا أن النتائج دائما لا تلبي طموح المعنيين بالتربية والتعليم سواء من داخل المؤسسات التربوية أو من خارجها(العيسى، ٢٠٠٩ م).

ومع ظهور مؤشرات تدل على تدني أداء النظام التربوي طالب الكثير من المختصين بضرورة العمل على تطويره، وطرح مشروعات تربوية تطويرية تمكن التعليم في المملكة العربية السعودية من تحقيق التطور النوعي ومنافسة الأنظمة التعليمية في بقية دول العالم المتقدم في هذا الشأن. وقد لاقت هذه الدعوات استجابة من القيادة السياسية فصار تطوير التعليم أحد أولويات القيادة السياسية في الدولة. ولذا فلا بد من

وقفة تأملية ومراجعة وتقويم لتلك المشروعات التربوية والتعرف على مسببات وعوائق عدم تحقيقها لأهدافها المرسومة. إننا بحاجة إلى فهم أعمق لنظامنا التعليمي وللمشكلات التي تواجهه، وبحاجة أكثر إلى طرح مشروعات تطويرية نوعية تلبي الحاجة الفعلية وتطبق بطريقة علمية.

مشكلة الدراسة:

يحظى التعليم في المملكة العربية السعودية باهتمام كبير.وقد شهد في بداياته تطورًا كميا تمثل في التشجيع على الالتحاق به واستيعاب جميع الطلاب والطالبات. إلا أنه لم يواكب ذلك التطور السريع تطورا نوعيا، وبدأت تظهر مشكلات في كفاءته النوعية الداخلية والخارجية. وتداركا لذلك الوضع فقد وجهت خطط التنمية المتتالية عناية خاصة بتحسين نوعية التعليم، وأصبح ذلك الهدف محل اهتمام المسئولين عن التربية والتعليم (الحقيل، ١٤٢٤هـ). ومن مؤشرات ذلك الاهتمام ما يخصص للتعليم في ميزانية الدولة. ففي العام المالي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ تم تخصيص ما يعادل ١٥٠ مليار ريال وبزيادة نسبتها (٨%) عن ما تم تخصيصه بميزانية العام المالي ١٤٣١/١٤٣٢هـ. كما أن مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم قد خصص له تسعة مليارات ريال (وزارة المالية، ١٤٣٢هـ).

ومع كل ذلك الإهتمام فما زال النظام التربوي في المملكة العربية السعودية يواجه انتقادات في جوانب عديدة، مثل القول بأن مدارسنا تعيش في أزمة، وأنها دون الطموح المأمول، ولم تستطع التكيف مع كثير من مستجدات العصر ومتطلباته وتحدياته، ويعتبرها أكثر الطلاب مكانًا غير مرغوب فيه. ولا شك أن تلك الآراء النقدية تظهر الحاجة الماسة إلى فهم أعمق لنظامنا التعليمي وللمشكلات التي تواجهه، وبحاجة أكثر إلى طرح حلول جديدة وإبداعية لتلك المشكلات(العيسى، ٢٠٠٩ م؛ العبد الكريم، ١٤٣٠هـ).

وبالرغم من المحاولات التطويرية المتنوعة التي تسعى وزارة التربية والتعليم لتبنيها فقد أوضحت العديد من الدراسات، بالإضافة إلى تقارير الخبراء والمختصين أن نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية يعاني عددًا من المشكلات التي أسهمت في تعثر العديد من مشروعاته عن تحقيق أهدافها. فقد أكد العيسى (٢٠٠٩ م، ص ص ٥٩–٦٠) ذلك قائلا إن وزارة التربية والتعليم "قد حاولت إطلاق عشرات المبادرات والمشاريع الوطنية للتطوير التربوي في خلال العشرين عاما الماضية، مثل مشاريع تطوير المناهج وإعداد كتب دراسية جديدة، وتطبيق مفهوم التقويم الشامل للمدرسة، واستحداث مسارات جديدة للتعليم الثانوي مثل الثانويات المطورة، والثانويات الشاملة، والمدارس الرائدة، وغيرها من المشاريع الكبيرة والصغيرة. لكن تأثير تلك المشاريع بقي محدودا، إذ أنها لم تقدم حلولا جذرية وإصلاحا حقيقيا لمعضلات النظام التعليمي.... وسرعان ما تتحول تلك المشاريع –مع مرور الزمن– إلى وعود ينتظر الناس نتائجها دون جدوى".

كما يعاني النظام التعليمي من ضعف تطبيق منهجية التخطيط و غياب الرؤية المحددة للتعليم في المملكة. فليس هناك رؤية واضحة يتفق عليها المخططون للتعليم توجه المشروعات التطويرية التربوية، ولذلك فمن الصعب التعرف على مسار محدد لتقدم التعليم، بل إن كثيرًا من المشروعات والتوجهات التطويرية تنتج إما ردة فعل أو نتيجة اجتهادات شخصية من قيادات وزارة التربية والتعليم.(العيسى،٢٠٠٩ م ؛ العبد الكريم، ١٤٣٠هـ).

كما أن ضعف تبني منهجية إدارة المشروعات له تأثيره الواضح على نجاح تلك المشروعات وتحقيقها لأهدافها، فمنهجية إدارة المشروعات تؤكد على أهمية جميع مراحل المشروع بدء من التحطيط وانتهاء بالتقويم، إضافة إلى توفير كافة الإشتراطات الضرورية لنجاح المشروع من كون المشروع يلبي حاجة فعلية، وتوفر فريق عمل مؤهل، وموارد بشرية ومالية كافية تلبي حاجة المشروع، وتعاون جميع أصحاب

المصلحة، إضافة إلى وجود قائد فاعل للمشروع Gary and Balloun،(Jiang،١٩٩٦ ؛ Ely،١٩٩٠).

لقد عمدت كثيرا من الدراسات للتعرف على وجهات نظر المسؤولين المباشرين في المشروع، واهتمام أقل برأي المعلمين الذين يعدون أحد أهم أصحاب المصلحة المعنين بتنفيذ المشروع والعنصر الفاعل فيه والذي يعد تغييبهم أو عدم اشراكهم في مراحل المشروع أحد أسباب فشله (Frese،٢٠٠١). وتأتي هذه الدراسة لتخصهم بالتعرف على وجهات نظرهم حول عوائق نجاح المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ودرجة.

أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما درجة تأثير كل من المحاور التالية(التخطيط، التنظيم، المتابعة والتقويم، الموارد البشرية والمادية) في إعاقة المشروعات التطويرية عن تحقيق أهدافها من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: ما أبرز المعوقات في محور التخطيط المسببة لتعثر المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثالث:ما أبرز المعوقات في محور التنظيم المسببة لتعثر المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الرابع: ما أبرز المعوقات في محور المتابعة والتقويم المسببة لتعثر المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الخامس: ما أبرز المعوقات في محور الموارد البشرية والمادية المسببة لتعثر المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في وجهات نظر أفراد العينة في تحديد درجة تأثير كل محور في تعثر المشروعات التربوية تعزى إلى المتغيرات التالية:(المرحلة الدراسية – التخصص – سنوات الخبرة) ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة للتعرف على أبرز المعوقات المسببة لتعثر المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. إضافة إلى التحديد الدقيق لأبرز تلك المعوقات في كل محور من محاور المشروع المتمثلة في التخطيط و التنظيم والمتابعة والتقويم والموارد البشرية والمادية.

أهمية الدراسة (العلمية والعملية):

تعد هذه الدراسة ذات أهمية من حيث أنها تهدف للتعرف على الأسباب والعوامل التي تعيق تحقيق أغلب المشروعات التطويرية في مجال التعليم لأهدافها رغم ما ينفق عليها من ميزانيات ضخمة، وعليه يمكن تحديد أهميتها في الآتي:

١– الإسهام في التعرف على الأسباب وراء عدم فاعلية المشروعات التطويرية في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية.

٢– التعرف على درجة ومستوى تأثير كل محور من محاورالدراسة في نجاح المشروعات التربوية التطويرية.

٣– التعرف على تلك الأسباب من وجهة نظر المعلمين حيث أثبتت جميع الأبحاث والدراسات على أهمية اشراكهم في كافة مراحل المشروع لضمان نجاحه.

٤– التوصل لتوصيات يمكن الإستفادة منها في انجاح مشروعات تربوية لاحقة.

٥ - يمكن أن تسد فراغا فيما يتعلق بهذا النوع من البحوث في هذا المجال.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: سعت الدراسة للتعرف على الأسباب والعوامل التي تعيق تحقيق أغلب المشروعات التطويرية في مجال التعليم لأهدافها.

الحدود المكانية والبشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي مدارس التعليم العام بنين بمراحله الثلاث (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي) في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٢ – ١٤٣٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

المعوق: (Obstacle) ورد لفظ عائق في المعجم الوسيط (١٩٧٢م، ص ٦٣٧) بمعنى: الحبس والصرف، والتثبيط. والعوق والعائق من لا يزال يعوقه أمر عن حاجته، وعاقه عن الشيئ عوقا منعه وشغله عنه.

وعرفه جرجس(٢٠٠٥ ص،٥٠٨) بأنه " كل الأشياء أو الأشخاص أو الأشكال الاجتماعية التي يمكن أن تكون عائقا يحول دون أن يحقق الإنسان أهدافه وطموحاته."

وتعرف المعوقات إجرائيا في هذه الدراسة بجميع الصعوبات التي ترجع لخلل في التخطيط والتنظيم والرقابة والبيئة المدرسية والتي تقف حائلا دون تحقيق المشروعات التربوية لأهدافها المحددة.

المشروع: (Project) يعرف بأنه "مجهود مؤقت يتم القيام به لإنشاء خدمة أو منتج أو نتيجة فريدة" (الدليل المعرفي لإدارة المشروعات، ٢٠٠٤م،ص ٥).

كما يعرفه دباس والعربي(٢٠٠٦ م ص ٢٤) بأنه عبارة عن مجموعة من العمليات أو النشاطات تربطها علاقات محددة ومعروفة تنفذ بزمن محدد بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف ويتصف المشروع بالصفات التالية :

أ – فريد من نوعه .

ب- له دورة حياة ببداية ونهاية محددتين .

ت- له إطار عمل مقسم إلى نشاطات معرفة

ث – يهدف إلى تحقيق أغراض محددة .

ج – له موازنة محددة .

ح- يستخدم موارد متعددة .

ويعرف الباحث المشروع إجرائيا في هذه الدراسة بجميع التجارب التربوية المنفذة أو التي يتم تنفيذها من قبل وزارة التربية والتعليم في كافة محاور العملية التعليمية والتي تسعى من خلالها تحقيق التطوير التربوي المنشود.

إدارة المشروعات (project management) :تعرف بأنها" تطبيق المعرفة والمهارة والأدوات والأساليب التقنية على أنشطة المشروع لتحقيق متطلبات المشروع. ويتم تحقيق إدارة المشروعات عن طريق عمليات إدارة المشروع وتكاملها من الابتداء والتخطيط والتنفيذ والمراقبة والإغلاق" (الدليل المعرفي لإدارة المشروعات،٢٠٠٤م،ص ٨).

وتعرف إدارة المشروعات إجرائيا في هذه الدراسة بمدى تطبيق متطلبات خطوات ومراحل إدارة المشروعات من تخطيط وتنظيم ومتابعة وتقويم وتوفير للموارد البشرية والمالية في المشروعات التربوية التطويرية التي تنفذها وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

ثانيا- الإطار النظري

يستعرض هذا الفصل الإطار النظري ويتمحور حول ثلاثة أبعاد تغطي جوانب الدراسة الحالية، حيث تم بيان مفهوم إدارة المشروعات والمقصود بمنهجية إدارة المشروعات، والعوامل المؤثرة في نجاح المشروعات التربوية وما متطلبات نجاحها بشكل عام، ثم استعراض لأبرز المشروعات التربوية التطويرية التي تبنتها وزارة التربية والتعليم خلال عقود من الزمن، وأخيرا أبرز الدراسات العلمية التي تناولت

المشروعات التربوية وعوامل نجاحها وأسباب إخفاقها على المستوى المحلي والعربي والدولي.

مفهوم إدارة المشروعات Project Management:

شهدت فترة الخمسينيات من القرن العشرين بداية عهد إدارة المشروعات، حيث إن إدارة المشروعات كانت قبل هذه الفترة تتم بشكل غير علمي. ولكن مع الحاجة لطرق علمية وعملية لحل مشاكل الإدارة في المشروعات الكبيرة، عمل الباحثون على التفكير في أساليب ذات كفاءة عالية تقوم على أسس كمّية. وفي عام ١٩٦٩ تم إنشاء معهد إدارة المشروعات (Project Management Institute) لخدمة مصالح مجال إدارة المشروعات، بدء من صناعة البرمجيات حتى مجالات الإنشاء. وفي عام ١٩٨١ صرح مجلس إدارة المعهد بعمل وثيقة تسمى (الدليل المعرفي لإدارة المشروعات (PMBOK) وهو يشتمل على المعايير المتعارف عليها والمبادئ التوجيهية المنتشرة لدى كافة من يمارسون هذا التخصص(دباس والعربي، ٢٠٠٦ م).

وتعرف إدارة المشروعات بأنها تطبيق المعرفة والمهارة والأدوات والأساليب التقنية على أنشطة المشروع لتحقيق متطلباته. ويتفق علماء إدارة المشروعات على أن إدارة المشروع تمر بمراحل أساسية، وتتضمن كل مرحلة مجموعة من المهام المحددة والمهارات الضرورية، لتصبح عملية إدارة المشروعات مبنية على أسس منهجية صحيحة. ولضمان نجاح المشروع فلابد من الإعتناء بالمراحل جميعها والمتمثلة في مرحلة التجهيز والبدء، والتخطيط، والتنفيذ، والمتابعة والتقويم، وأخيرا مرحلة الإختتام وإغلاق المشروع(الدليل المعرفي لإدارة المشروعات،٢٠٠٤ م، الإصدار الثالث،ص٨ ؛دباس والعربي، ٢٠٠٦ م).

متطلبات نجاح المشروعات التربوية:

إنه لمن المسلم به أن لكل مشروع طبيعته وظروفه الخاصة ومع ذلك يؤكد التربويون والمختصون في إدارة المشروعات على حد سواء أنه لا يمكن نجاح أي

مشروع دون استيفاء جميع مراحله والاهتمام بجميع محاوره، وتوفير مسببات نجاحه والتي نستعرض أبرزها فيما يلي:

١- التخطيط: (Planning)

يعرف موسى (١٩٨٥م، ص ١٨٥) التخطيط لغة بأنه "إثبات فكرة ما بالرسم أو الكتابة بحيث تجعلها تدل دلالة تامة على ما تشمله الصورة أو الرسم".كما يعرف التخطيط اصطلاحا بأنه:" عملية إعداد القرارات للقيام بعمل ما في المستقبل لتحقيق أهداف معينة بوسائل ذات فاعلية عالية "(العقيل،١٤٢٦هـ، ص١٣٤). كما يعرفه البوهي (٢٠١١،ص ١٤) بأنه "مجموعة التدابير المعتمدة والموجهة بالقرارات والإجراءات العلمية لاستشراف المستقبل، وتحقيق أهدافه من خلال الاختيار بين البدائل والنماذج الاقتصادية والاجتماعية لاستغلال الموارد البشرية والطبيعية والفنية المتاحة إلى أقصى حد ممكن لإحداث التغيير المنشود"

ويعد متطلب التخطيط الأكثر أهمية بين المتطلبات، فلا يمكن لأي مؤسسة أن تتبنى أية مشروع دون تخطيط سليم مسبق له. فنجاح المشروع يتطلب تخطيطا مسبقا، وقضاء وقت كاف لدراسة المشروع، وتحديد دقيق لأهدافه المرجوة منه وما متطلباته(Kenny and Meadowcrof،١٩٩٩).

كما يعد التخطيط التربوي من أبرز مجالات وأنواع التخطيط الاستراتيجي، وكما يعرفه الجندي(٢٠٠٢ م، ص ١٣١) بأنه " مجموعة الأنشطة المرتبطة التي تحدد غايات محدودة للتنمية التعليمية لوقت معين محدود، وهذه الأنشطة تأخذ مكانها خلال عملية التخطيط للتنمية الشاملة خلال إطار من الإمكانات المحددة، بواسطة الموارد المالية، والاقتصادية، والبشرية،".

إن وظيفة التخطيط تسبق جميع الأنشطة والوظائف الأخرى، حيث تعتمد على جانب كبير من التفكير، لتتم الإجابة عن تساؤلات مثل:

ما الأهداف المراد تحقيقها؟

هل هذا النشاط يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة؟

ما المطلوب تنفيذه بالتحديد؟

كيف يتم ذلك؟

من المسؤول عن ذلك؟

ما معايير الأداء أو مؤشرات الإنجاز فيه؟

كيف يمكن التحقق من كفاءة التنفيذ؟

لذا فإنه من المهم أن تدور في ذهن فريق التخطيط كل هذه الأسئلة وأن تكون لها الأسبقية قبل تنفيذ العمل أو النشاط .والإجابة عن هذه الأسئلة تعني قطع شوط كبير في مجال التخطيط الفعال الذي يتميز بعدة مزايا منها-:

- يساعد في تحديد أولويات العمل.
- يساعد على التكيف مع أي تغيير طارئ.
- يشجع على استخدام المنطق العلمي في التفكير والتصرف حيث يعتمد على جمع المعلومات، وتحليلها، وتصنيفها، واستخدام مختلف الأساليب في اتخاذ القرارات.
- يرفع حماس العاملين، ودافعيتهم عن طريق إشراكهم في عملية التخطيط.
- يقدم أساسًا لتنظيم العمل عن طريق تحديد ما يجب عمله للوصول إلى الأهداف وتحقيقها.
- يساعد على تفويض السلطة.
- يعد أساسًا للمعلومات والاتصال، وذلك عن طريق توفير تبادل المعلومات.
- يعد أساسًا للمتابعة والتقويم.(مرسي، ٢٠٠١ م ؛ الكريدا، ٢٠٠٤ ؛ الإدارة العامة للتخطيط التربوي، ١٤٣١هـ ؛ Abi and Okendakind ٢٠١٠).

٢- التنظيم (Organizing)

يعد التنظيم من الوظائف الإدارية التي لا تقل أهمية عن التخطيط، و تشير كلمة " تنظيم " إلى العديد من المعاني أهمها: ترتيب الأوضاع و تحديد العلاقات و السلطات و توزيع المسؤوليات ووضع الهياكل التنظيمية و تفويض السلطة. والتنظيم كوظيفة إدارية يمثل المحرك الأساس للمؤسسة حيث يعمل على رسم الأدوار وتحديد العلاقات داخل تنظيم المؤسسة وخارجها، وتحديد السلطات والمسئوليات من أجل ترجمة الأهداف على أرض الواقع وتحقيقها.فالتنظيم الفاعل هو من يحول المؤسسة إلى ما يشبه الخلايا التنظيمية المترابطة التي تعمل جنباً إلى جنب من أجل تحقيق الأهداف المرسومة (آل ناجي،١٤٣٢هـ، ص ١٩٥).

ويعرف العجمي (٢٠١٠،ص ٦٧) التنظيم بأنه " تقسيم العمل إلى عناصر ومهمات ووظائف وترتيبها في علاقات سليمة وإسنادها لأفراد بمسؤوليات وسلطات تسمح بتنفيذ سياسة المنظمة"

وتكون وظيفة التنظيم ظاهرة عند تبني منهجية إدارة المشروعات، فيمكن النظر لها على أنها أداة من أدوات الإدارة تستخدمها في النهوض بالاختصاصات والأعباء اللازمة لتنفيذ مشروعاتها المختلفة بما يكفل تحقيق الأهداف. وكل مستوى إداري في المشروع التطويري يمارس وظيفة التنظيم، لكن أبعاد هذه الوظيفة ونطاق ممارستها وأهميتها ودرجة تعقدها تختلف من مستوى إداري إلى مستوى إداري آخر. فتختص الإدارة العليا بوضع التنظيم العام للمشروع بما يكفل تحقيق الترابط بين كافة أنشطته ومهامه، فضلا عن إجراء التغيرات الجوهرية في الهيكل التنظيمي للمشروع؛ بينما تختص الإدارة الوسطى بوضع التنظيمات الفرعية في حدود التنظيم العام المقرر. أما الإدارة المباشرة فتختص بتنظيم العمل داخل الوحدات التي يتم الإشراف المباشر عليها بما يكفل استبعاد احتمالية ضياع الوقت والجهد والمال. إن عدم تبني منهجية التنظيم في إدارة المشروع قد يؤدي إلى عدم الوضوح في تحديد المسؤوليات وضعف

التواصل بين أعضاء فرق العمل، وربما تنامي الصراعات بين فرق المشروع.وتمر عملية تنظيم المشروع بخطوات تفصيلية مقترحة من معهد إدارة المشروعات الأمريكي PMI حينما وضع ٤٢ عملية إدارية تضمن أقصى أنواع الضبط والجودة، تتوزع أثناء فترات المشروع (فترة البدء، التخطيط، التنفيذ، المراقبة والتحكم وإغلاق المشروع) (الدليل المعرفي لإدارة المشروعات،٢٠٠٤ م،ص ٨).

٣- المتابعة والتقويم Monitoring and Evaluation

عند الانتهاء من التخطيط للمشروع ورصد الأموال اللازمة لإنجازه يتم البدء بالمرحلة الأهم وهي التنفيذ. ويتزامن مع ذلك البدء في متابعة التنفيذ للتأكد من أن خطوات تنفيذ المشروع تتم حسب ما خطط لها. إن عملية المتابعة والتقويم لها تأثير إيجابي في نجاح المشروعات. ويتم في الغالب تقويم ومتابعة المشروع من جهتين، جهة داخلية ذاتية تتمثل في الإدارة التنفيذية داخل المؤسسة، وجهة خارجية هي الإدارة العليا للمشروع (آل ناجي،١٤٣٢هـ).

وقد تعددت تعريفات المتابعة والتقويم وذلك حسب تناول كل مدخل وتوجهه. فيعرَّف بأنه عملية تحديد معدل التطابق والانسجام بين الأهداف التنظيمية والإنجاز. كما يعرَّف بأنه عملية واعية ومنظمة لجمع و تحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف أو لاتخاذ القرارات المناسبة (آل ناجي، ١٤٣٢هـ،ص٣٠٥).

ويوجد العديد من المبررات والضرورات والمكاسب وراء عملية التقويم للمشروعات، وتتمثل أساساً في غرضين رئيسيين أولاهما التقويم بغرض المساءلة، وثانيهما التقويم بغرض التحسين. وبينما يؤكد الغرض الأول من التقويم على عملية الفحص والتفتيش بغرض إعطاء حكم على المشروع وتحديد مدى تحقيقه لأهدافه والتعرف على أبرز معوقاته، فيمكن النظر إلى الغرض الثاني من التقويم على أنه عملية تطويرية، تساعد في حل المشاكل وتوضح الممارسات الجيدة. والمعنى الضمني وراء ذلك هو أن التقويم يستهدف تشخيص وتفسير الواقع، كما أنه عملية تقلل من

احتمال تكرار الأخطاء، والاستفادة من الأخطاء عندما توجد حيث ينظر لها نظرة نقدية للتعلم منها وليس تصيدا لها ضمانا لتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية (الفواز،١٤٢٧هـ،ص ١٣٣-١٣٤).

ومما يلحظ عدم إعطاء هذه المرحلة حقها من الإهتمام أو استخدام أساليب غير دقيقة لقياس نتائج المشروع مما يؤدي إلى ضعف فاعلية المتابعة والتقويم. إن من الأهداف الأساسية للمتابعة والتقويم التأكد من أن خطوات المشروع يتم تنفيذها وفقا لما خطط لها ضمانا لعدم انحرافه عن تحقيق أهدافه أو التأخر في تنفيذها (عريفج،٢٠٠٤م)

٤- الموارد البشرية والمادية Human and Material Resources

إن الأهداف الإستراتيجية التي تضعها المؤسسات التربوية بكافة مستوياتها - العليا أم الوسطى أم التنفيذية في المدارس- تتطلب تهيئة المقومات المناسبة لتحقيقها ومن أهم هذه المقومات توفر القيادات المؤهلة ذوي الرؤية المستقبلية الواضحة القادرة على تشكيل الفرق وإدارة المشروعات التطويرية بكفاءة عالية، وفي فترة زمنية محددة، وبتكاليف مالية تتوافق وطبيعة كل مشروع. إن ضعف تأهيل وتدريب الموارد البشرية يشكل عائقا كبيرا أمام المنظمات في سبيل تحقيقها لأهدافها. كما أن ضعف الإعتمادات المالية للمشروعات التطويرية يشكل عائقا آخر نحو السعي لتحقيق المنظمة لتنفيذ برامجها ومشروعاتها وتحقيق أهدافها. ويؤكد الخبراء والمختصون بأن المشروعات التربوية والتعليمية القائمة على منهجية علمية وتسعى لتطوير العملية التعليمية لا يمكن أن تنجح في تحقيق أهدافها ما لم تهيأ لها بيئة تعليمية مناسبة، والمتمثلة في إدارة واعية، ومعلم مؤهل، ومنهج ملائم، ومبنى مدرسي مجهز وفق متطلبات العصر ليستوعب عمليات التطوير والتحسين (العيسى، ٢٠٠٩م).

وتعد الإدارة المدرسية المسئولة المباشرة عن توفير بيئة إبداعية للطالب والمعلم لإيجاد جو تواصلي يخدم البرامج العامة لوزارة التربية والتعليم، وينتج عقولا فاعلة في

المجتمع. ومن جملة الشروط التي يجب أن تتوفر في مدير المدرسة القدرة على تشكيل فريق العمل الناجح، والتواصل الإيجابي مع المؤسسات المجتمعية على المستوى المحلي والإقليمي، والخبرة الكافية في إدارة المشروعات والتمكن من مهارة حفز العاملين معه لتبني الأفكار التربوية التطويرية. ويرى بعض المتخصصين في المجال التربوي أن الإشكالية الكبرى في التعليم تتمحور حول الإدارة التربوية والتعليمية التي تعاني عددا من الصعوبات مثل الافتقار إلى فلسفة واضحة ومحددة المعالم حول الإدارة المدرسية، وإغراق مديري المدارس بالأعمال الروتينية على حساب الأعمال الإبداعية التربوية، وضعف الصلاحيات الممنوحة لهم، وافتقارهم للمعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لتنفيذ التجديدات التربوية، وافتقار العمل المدرسي إلى العمل الجماعي والقصور في استخدام التقنية الإدارية، وضعف البحث والتطوير الإداري (الأغبري،٢٠٠٠ م).

كما يعد المعلم ركنا أساسا من أركان العملية التعليمية فهو الذى يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند الطلاب، وهو عنصر أساس في أي موقف تعليمي. إلا أن ضعف البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وارتفاع أنصبتهم التدريسية تشكل عائقا أمام تحقيق المشروعات التربوية لأهدافها المنشودة. كما تشير عدد من الدراسات إلى وجود ضعف في استخدام عدد من المعلمين لطرائق التدريس الحديثة – التي تم تبنيها خلال المشروعات التطويرية– لعدم معرفتهم بها أو بكيفية تنفيذها(العبد الكريم،١٤٣٠هـ).

كما أن بيئة المدرسة المادية لا تقل أهمية عن العنصرين السابقين– الإدارة المدرسية والمعلم– فلا بد أن يكون المبنى المدرسي على أحدث المواصفات الواجب توفرها في المباني المدرسية. فالمبنى المدرسي ذو المواصفات التربوية الجيدة يساعد في تكوين بيئة مدرسية متكاملة، صالحة لتنفيذ أهداف المنهج، وملبية لحاجات المتعلمين والمعلمين، مراعية في ذلك خصائص المرحلة التعليمية، وخصائص الطلاب (السنبل، والخطيب،ومتولي وعبدالجواد، ١٤٢٨هـ ص١٨٨).

وتنقسم المباني المدرسية في المملكة العربية السعودية إلى حكومية ومستأجرة، كما يمكن تقسيم المباني الحكومية إلى مبان قديمة تعاني من مشاكل متنوعة تؤثر في سير العملية التعليمية، وعدم تحقيق الهدف المنشود لعدم مواكبتها استخدام تقنيات التعليم الحديثة، وافتقار المبنى منذ إنشائه للقنوات الإلكترونية والكهربائية ووسائل التواصل الحديثة الأخرى.ومبان جديدة روعي فيها المتطلبات التربوية الحديثة ولكن ينقصها توفير تلك الإمكانات والتقنيات.

أما المدارس المستأجرة فالكثير منها غير صالح لأن يكون مدرسة؛ فهي مصممة في الأصل للسكن، ودعت الحاجة إلى استئجارها بالرغم من عدم توفر مواصفات المبنى المدرسي فيها، ومعظم حجراتها لا تصلح لتكون فصولاً دراسية. فالمباني المستأجرة ينقصها الكثير من الإمكانات فلا توجد بها التجهيزات التي تمكّن الطالب من مزاولة الأنشطة المختلفة، إضافة إلى عدم توفر الشروط الصحية من حيث التهوية والإضاءة وغير ذلك مما يؤكد عدم صلاحية تلك المباني لتكون مبان مدرسية (الحامد،وزيادة، والعتيبي،ومتولي، (١٤٢٣ه ص ص، ٣٣٩ – ٣٤٠).

أبرز المشروعات التربوية التطويرية في المملكة

شهد التعليم العام في المملكة العربية السعودية مراحل مختلفة من التوسع الكمي والنوعي، فقد عملت وزارة التربية والتعليم منذ بداية نشأتها على نشر العلم والمعرفة وفتح المدارس في المدن والقرى والهجر وتوفير التعليم و إتاحته للجميع استجابة لمتطلبات النمو والتنمية. وتنوعت تلك المشروعات التطويرية التربوية فمنها ما تناول تطوير نظام كامل لمرحلة من المراحل، ومنها ما اقتصر على تطوير المنهج. ومن أبرز تلك التجديدات والتجارب التي شهدها النظام التعليمي العام في المملكة العربية السعودية بمختلف مراحله ما يلي:

١- نظام الثانوية الشاملة:

يعد نظام المدرسة الشاملة من أول التجديدات التربوية التي شهدها التعليم الثانوي في المملكة، وجاء تطبيق هذا النظام بعد أن لوحظ عدم قدرة النظام الثانوي التقليدي على الوفاء بمتطلبات التنمية الشاملة التي كان الوطن يسير في طريقها، واستجابة لتوصية في خطة التنمية الثانية للدولة (١٣٩٥ – ١٤٠٠هـ) والتي رأت البدء بتجربة التعليم الشامل في المرحلة الثانوية. فجاءت فكرة تطبيق المدرسة الشاملة في النظام التعليمي في المملكة منطلقة من عدة مبررات منها:الحاجة إلى إيجاد مدرسة ثانوية تضم جميع أنواع التعليم الثانوي لتهيئ الطالب للدراسة الجامعية والحياة العملية، وتوفير الأقسام والتخصصات المناسبة لكل بيئة وظروفها بدلاً من إخضاعها لنظام واحد.

وقد تم البدء بتطبيق نظام المدرسة الشاملة في عام ١٣٩٥هـ في مدرسة واحدة في مدينة الرياض سميت بثانوية اليرموك الشاملة، كتجربة لتطبيق هذا النظام. وبعد ذلك بعامين، أي في عام ١٣٩٧هـ، زاد عدد المدارس الثانوية الشاملة حين رؤي التوسع فيها، ليصبح أربع مدارس في كل من مدن الرياض وجدة والدمام ومكة المكرمة.

وتسير المدرسة الثانوية الشاملة على نظام الساعات حيث يدرس الطالب ٢٠ ساعة مقررات إجبارية لجميع التخصصات،و ٧٥ ساعة إجبارية لكل تخصص، و٢٥ ساعة اختيارية. ويشترط لإنهاء الدراسة الثانوية الشاملة إتمام الطالب دراسة ١٢٠ ساعة معتمدة في المواد الدراسية التي يختارها في حدود تنظيمات الشعب والأقسام. وتضم هذه المدرسة الأقسام التالية التي يختار الطالب أحدها فور التحاقه بها وهي:

– قسم الدين والعلاقات الإنسانية ويضم شعبة واحدة.

– قسم اللغات والعلوم الاجتماعية ويضم أربع شعب هي اللغة العربية والفرنسية والإنجليزية والعلوم الاجتماعية.

– قسم العلوم والرياضيات ويضم شعبتين هما الفيزياء والرياضيات وشعبة الكيمياء والأحياء.

– قسم التقنيات ويضم ثلاث شعب هي التجارة والزراعة والصناعة.

– قسم الدراسات العامة.

وقد أجريت دراسات تقويمية للتجربة إضافة لعقد ندوات دورية أوصت بالمضي في تطبيقها بعد الأخذ بمقترحات تطويرها والتغلب على سلبياتها مما قاد لإنبثاق النظام التعليمي المطور والذي بدأ تطبيقه عام ١٤٠٥هـ (الغامدي و عبد الجواد،١٤٢٢،ص١٧٨– ١٧٩، الأحمدي،٢٠١٢).

٢–نظام التعليم الثانوي المطور:

صدر هذا النظام بناء على توصية من اللجنة العليا لسياسة التعليم. وتم البدء بتطبيق نظام التعليم الثانوي المطور اعتبارًا من عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ في سبع مدارس للبنين بمدن المملكة المختلفة. وقد قامت وزارة المعارف قبل البدء بتنفيذ هذا النظام بعامين (عام ١٤٠٣هـ) بوضع تصور كامل لمناهج وهيكل التعليم الثانوي المطور بالتعاون مع المتخصصين من أساتذة الجامعات، وأعضاء اللجنة العليا التحضيرية لسياسة التعليم، وأعضاء الأسر الوطنية.واشتمل هذا النظام على ثلاثة أنواع من البرامج الدراسية:

– البرنامج العام وعدد ساعاته ٦٧ ساعة وهو إجباري لكل الطلاب.

– البرنامج التخصصي وعدد ساعاته ٧٨ ساعة، وتضمن ثلاثة برامج تخصصية (برنامج العلوم الإسلامية والأدبية، برنامج العلوم الإدارية والإنسانية، برنامج العلوم الطبيعية والذي قسم إلى تخصصين هما الكيمياء والأحياء،وتخصص الفيزياء والرياضيات).

– البرنامج الاختياري حيث يجب على الطالب دراسة ٢٣ ساعة ضمن هذا البرنامج وفق اختياره.

وقد برزت العديد من المشكلات التي صاحبت تطبيق هذا المشروع منها ما يتعلق بالطالب، ومنها ما يختص بالجوانب الإدارية والتنظيمية. كما أن نقص الإمكانيات المادية والبشرية ساهمت كثيرًا في إعاقة تعميم هذا النظام فيما بعد. كما ساهم نظام الساعات في وجود أوقات فراغ أثناء اليوم الدراسي دون اشغالها بأنشطة مدرسية مما اضطر الطلاب للخروج من المدرسة أثناء وقت الفراغ مما تسبب في ظهور الكثير من المشكلات الأمنية والاجتماعية. وقد أسهمت تلك العوامل مجتمعة في تشكيل صورة خاطئة عن هذا النظام حتى صدر قرار مجلس الوزراء عام ١٤١٢هـ بإلغاء هذا النظام والعودة إلى النظام السابق (الغامدي و عبد الجواد،١٤٢٢،ص١٧٩–١٨٠؛ الأحمدي،٢٠١٢).

٣– نظام التعليم الثانوي الجديد (نظام المقررات):

بعد سنوات من إلغاء نظام التعليم الثانوي المطور والعودة إلى النظام التقليدي المعدّل، ارتأت وزارة التربية والتعليم تطبيق تجربة جديدة في هذه المرحلة وهي نظام التعليم الثانوي الجديد، والذي يمثل نسخة معدلة من نظام التعليم المطور الذي ألغي قبل عدة سنوات، ودمج بين ذلك النظام ونظام التعليم الثانوي الحالي، في محاولة للأخذ بإيجابيات كل نظام وتلافي السلبيات.وقد بدأت الوزارة تطبيق هذا النظام تدريجيًا بدءًا من عام ١٤٢٥هـ بمدارس محدودة (١١مدرسة ثانوية للبنين ومدرستين للبنات). وتم التوسع في التجربة وتطبيقها بشكل رسمي في مناطق المملكة المختلفة للبنين والبنات(البشر، ١٤٣٠هـ، ص ٣). ويهدف نظام المقررات بالمرحلة الثانوية إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم الثانوي، بأهدافه وهياكله وأساليبه ومضامينه. كما يهدف إلى تنمية شخصية المتعلم بشكل شمولي: معرفياً، وجسدياً، ونفسياً، ومهارياً.

ويقوم النظام على طرح خطة دراسية توزع على شكل مقررات دراسية إجبارية كل مقرر عبارة عن خمس ساعات، بحيث يدرس الطالب في كل فصل دراسي سبعة مقررات كحد أقصى، تتضمن عدداً من المقررات الاختيارية التي تثري دراسته، وتساعده

على إبراز طاقاته وتنمية ميوله ومواهبه.كما يتيح النظام للطالب فرصة تسجيل عدد من الساعات التي يرغب في دراستها خلال الفصل الدراسي الواحد، كما يتيح أيضا فرص الحذف والإضافة من بين المقررات المقدمة كما يعطي الطالب فرصة الدراسة بالفصل الصيفي لإتمام عدد من الساعات بحسب قدراته و في حدود ما تتيحه المدرسة.

http://www.hs.gov.sa

٤- المدارس الرائدة

هي مؤسسة تربوية يقودها مديرها من خلال فريق تربوي مؤهل، يمارس دوره تخطيطاً وإدارة بمستوى من الاستقلالية تتيح له أهدافها المنطلقة من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ضمن أطر من المسئولية وفي ضوء منهج مرن، منبثق من الشريعة الإسلامية، متوائم مع روح العصر، بواسطة أحداث طرائق التدريس الحديثة التي تحقق الشراكة بين المعلم والمتعلم، المدعومة بالتقنيات الحديثة في ظل نظام محكم من التقويم المستمر، ومشاركة فاعلة من المجتمع من أجل إعداد جيل قادر على تطوير ذاته، مؤهل لمتابعة الحضارة العالمية والمشاركة فيها.

ويهتم المشروع بالبيئة المدرسية وجعل التعليم متعة داخل المبنى المدرسي من خلال توفير كل أسباب الراحة للدراسيين والعاملين فيه. فالمبنى مجهز بمراكز مصادر التعلم والمختبرات والتجهيزات عالية المواصفات التي تسهم في تطبيق مختلف طرائق التدريس كالتعليم الذاتي والتعليم عن طريق المجموعات في بيئة تعاونيه وتشاركيه إيجابيه.

وقد بدأ تطبيق هذا المشروع في عام ١٤٢١هـ في منطقة الرياض التعليمية كبداية لتجريب النموذج في خمس مدارس من المرحلة الإبتدائية والمتوسطة. وبعد نجاحه صدر قرار رقم ١٨٩٧/ ٧٥ وتاريخ ١٤٢٣/٤/٤هـ بتطبيقه في عدد من الإدارات التعليمية بصورة اختيارية.http://pioneer.jeddahedu.gov.sa

٥- المشروع الشامل لتطوير المناهج

يعد المشروع عمل وطني يهدف إلى تطوير جميع عناصر المنهج وفق أحدث النظريات والأساليب التربوية والعلمية المعاصرة.وقد بدأ العمل به منذ عام ١٤١٤هـ ويتكون من ست مراحل، وتتولى وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع بيوت الخبرة والمؤسسات التعليمية والأكاديمية الوطنية الحكومية والأهلية عمليات تخطيطه وتنفيذه و تقويمه، كما يسعى المشروع إلى توفير مناهج تربوية تعليمية متكاملة ومتوازنة ومرنة ومتطورة، تلبي حاجات الطلاب اللازمة للحياة والتعلم، ومتطلبات خطط التنمية الوطنية، وتستوعب المتغيرات المحلية والعالمية، وترسخ القيم والمبادئ الإسلامية السامية وروح الولاء للوطن وتؤكد على الوسطية والاعتدال.

ويهدف المشروع الشامل لتطوير المناهج إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم من خلال إجراء تطوير نوعي وشامل في المناهج ليستطيع بكل كفاية واقتدار مواكبة الوتيرة السريعة للتطورات المحلية و العالمية، كما يهدف أيضا إلى توفير وسيلة فعالة لتحقيق أهداف سياسة التعليم في المملكة.http://www.cpfdc.gov.sa

٦- تطوير مناهج الرياضيات والعلوم

تبنت وزارة التربية والتعليم قراراً بتطوير مناهج العلوم والرياضيات وأساليب تدريسها. وقد تمت ترجمة هذا القرار من خلال الإعداد لمشروع يُعنى بتطوير مناهج الرياضيات والعلوم بمشاركة شركات عالمية متخصصة ذات خبرة طويلة في التعليم، وتقوم شركة العبيكان للأبحاث والتطوير بتنفيذ هذا المشروع على مدى ثماني سنوات ، حيث يبدأ المشروع بتطبيق الكتب والمواد التعليمية بالصفوف (الأول والرابع والسابع والعاشر) على أن يتوالى تطبيق الكتب تباعاً للصفوف اللاحقة،كما يشمل المشروع التطوير المهني للمختصين والمشرفين والمشرفات والمعلمين والمعلمات بواقع ١٠% من إجمالي عددهم وكذلك بناء موقع إلكتروني متكامل ومواد تعليمية إثرائيه.

ويهدف المشروع للحصول على أحدث ما توصلت إليه مؤسسات ومراكز البحث العلمي من المعايير والبحوث التقويمية والمنتجات من المواد التعليمية في تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية على المستوى الدولي.إضافة للتطوير المهني للمعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات وخبراء المناهج في المملكة من خلال الدعم والتطوير المستمر من بيوت الخبرة العالمية المتخصصة في هذا المجال، ومن خلال التدريب على المعايير والفلسفة التي بنيت عليها سلاسل الرياضيات والعلوم الطبيعية، وأساليب التدريس والتقويم والإدارة الصفية ودمج التقنية في التعليم.

http://ksa.obeikaneducation.com

٧- مشروع خادم الحرمين الشريفين لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية

يعد مشروع خادم الحرمين الشريفين تطوير شامل لنظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية بشكل يعزز القدرة على تنمية أجيال مستقبلية قادرة على التعامل مع النظم الحديثة والتكنولوجيا المتقدمة. وتتمحور أهداف المشروع فيما يلي:

١. بناء معايير عالمية لمختلف جوانب العملية التعليمية وعناصرها.
٢. تطوير نظام متكامل لتقويم التعليم وقياس مستوى الجودة.
٣. تطوير مختلف عناصر العملية التعليمية ويشمل ذلك تطوير المناهج التعليمية،
٤. وإعادة تأهيل المعلمين و المعلمات،وتحسين البيئة التعليمية.

ويسعى المشروع إلى تطوير التعليم من خلال تنفيذ أربعة برامج رئيسة هي-:

تطوير المناهج التعليمية بمفهومها الشامل لتستجيب للتطورات العلمية والتقنية الحديثة ومن برامجه:(الربط التقني – المؤتمرات – الكتاب الإلكتروني).

إعادة تأهيل المعلمين والمعلمات وتهيئتهم لأداء مهامهم التربوية والتعليمية بما يحقق أهداف المناهج التعليمية المطورة (القيادة المدرسية – التطوير المهني – الإرشاد والتوجيه).

تحسين البيئة التعليمية وتهيئتها لإدماج التقنية والنموذج الرقمي للمنهج لتكون بيئة الفصل والمدرسة بيئة محفزة للتعلم من أجل تحقيق مستوى أعلى من التحصيل والتدريب (البوابة التعليمية – الشبكة التعليمية – قاعات تدريبية – حاسب لكل طالب). تعزيز القدرات الذاتية والمهارية والإبداعية وتنمية المواهب وإشباع الرغبات النفسية لدى الطلاب، وتعميق المفاهيم والروابط الوطنية من خلال الأنشطة غير الصفية بأنواعها (الحوار و الاتصال – أنشطة الإبداع العلمي والتقني)ويسعى المشروع إلى تبني مشروعات تطويرية في مجالات عدة تشمل إعداد المعلم، وتدريبه، وإعداد القائد التربوي المتميز، وتطوير المباني المدرسية وتجهيزاتها. http://www.tatweer.edu.sa

الدراسات السابقة:

شهدت النظم التربوية في مختلف دول العالم حركة تطويرية مستمرة من خلال تبني العديد من المشروعات والأفكار التطويرية. وقد أجريت العديد من الدراسات للتعرف على نتائج تلك المبادرات التطويرية ومدى تحقيقها لأهدافها. ويستعرض هذا المحور عددا من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة. فمن ذلك دراسة البراهيم (١٤٢٢هـ) التي هدفت لتقويم تجربة تطبيق نظام التقويم المستمر، ومدى فعالية لائحته في تحسين مستويات الطالبات. وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من المشرفات التربويات بمكاتب الإشراف التربوي والمديرات والمعلمات والطالبات بمراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية للبنات بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٢١/ ١٤٢٢هـ، وتبنت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت إلى نتائج منها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسب النجاح لطالبات مدارس العينة بالمرحلة الابتدائية بين تطبيق اللائحة الجديدة والسابقة ماعدا طالبات الصف الثالث الإبتدائي لصالح اللائحة الجديدة. أما عينة المرحلة المتوسطة والثانوية فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسب النجاح لصالح اللائحة السابقة.كما أبانت نتائج الدراسة أن الاستعجال في التطبيق وعدم اخضاع المشروع للتجريب قبل التطبيق

الكلي إضافة إلى عدم تدريب المعلمات على آلية التنفيذ أدى إلى ظهور العديد من الصعوبات عند التطبيق.

أما دراسة الباحثة المطلق(١٤٢٨هـ) والتي اعتمدت على منهجية تحليل المحتوى وهدفت للتعرف على أبرز المشروعات التربوية الإصلاحية التي تمت مناقشتها عبر الندوات التربوية، وما أولوياتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بعدد من الجامعات السعودية، فقد أظهرت النتائج أن المشروعات التطويرية الأكثر أولوية وأهمية هي تلك المشروعات التي تتناول محاور المعلم والطالب والسياسة التعليمية والتقويم.كما أكدت الدراسة في توصياتها على ضرورة استخدام استراتيجية التجريب على نطاق صغير يمكن التحكم فيه قبل تعميم أي مشروع تطويري. وفي دراسة محلية أخرى سعى العامر (١٤٢٨هـ) خلال دراسته لتقويم عمليات تطوير المناهج الدراسية في التعليم العام للبنين بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة والخبرات العالمية المعاصرة. وقد سعت تلك الدراسة للإجابة عن أسئلة منها:ما العمليات المتبعة في تطوير المناهج الدراسية في التعليم العام للبنين بالمملكة العربية السعودية؟ وما جوانب القوة والضعف في العمليات المتبعة في تطوير المناهج الدراسية في التعليم العام للبنين بالمملكة العربية السعودية؟ وقد شملت عينة الدراسة مشرفي الإدارة العامة للمناهج بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، حيث تم التعرف على وجهات نظرهم حول العمليات المتبعة في تطوير المناهج، وقد تراوحت إجاباتهم حول اتباع تلك العمليات من عالية إلى معدومة، فبينما يؤكد أفراد العينة على أن عمليات مثل الشعور بالحاجة إلى تطوير المناهج لدى مخططي تطوير المناهج، ودرجة بناء وثائق المنهج بطريقة علمية متوفرة ومأخوذة في الاعتبار بدرجة عالية، نجد أن عمليات أخرى تمت الإجابة عنها بأنها متوفرة بدرجة ضعيفة مثل تهيئة الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتطوير المناهج والمتابعة والتقويم

المستمرين، فيما كانت استجابتهم عن عملية اعتماد ميزانية لتطوير المناهج قبل بدء العمل معدومة.

كما عمدت وزارة التربية والتعليم ممثلة في الإدارة العامة للبحوث بتكليف فرق بحثية متخصصة لتقويم مشروعات وتجارب تطويرية متعددة منها: تقويم تجربة المدارس الرائدة (١٤٣١هـ) وقد سعت تلك الدراسة للإجابة عن أسئلة منها: ما مدى تحقيق مشروع المدارس الرائدة لأهدافه من وجهة نظر الطلاب والمعلمين ووكلاء ومديري المدارس والمشرفين التربويين والخبراء وأولياء الأمور؟ و ما مدى مناسبة الآليات والعمليات ذات العلاقة بتنفيذ المشروع بالمدارس الرائدة؟ وما أبرز التوصيات والآليات المقترحة لتطوير المشروع في ضوء الدروس المستفادة من تقويمه ؟ وقد تم تطبيق الدراسة التقويمية على عينة مكونة من ٤١٠ أفراد من جميع المناطق المطبقة للتجربة وشملت الطلاب والمعلمين ووكلاء ومديري المدارس والمشرفين التربويين والخبراء وأولياء الأمور. وأفادت نتائج الدراسة الميدانية بتحقق مؤشرات فعالية تجربة المدارس الرائدة وبدرجة كبيرة فيما يتعلق باكتساب وممارسة الطلاب مهارات العمل بروح الفريق، وزيادة مظاهر توثيق العلاقة بين المدرسة ومجتمعها المحلي، واكتساب المعلمين لمهارات سلوكية وأدائية متنوعة، وحصول المدرسة على مراكز متقدمة في مسابقات التفوق في مجالات متنوعة، وتميز خريجي مدارس التجربة في الانضباط المدرسي والانتظام.

وفي دراسة أخرى سعت الإدارة العامة للبحوث (١٤٣١هـ) لتقويم تجربة تهيئة طلاب المرحلة الثانوية لسوق العمل، حيث هدف المشروع إلى تهيئة طلاب التعليم الثانوي العام لسوق العمل في المملكة من خلال إكسابهم المهارات والمعارف التي تساعدهم على الالتحاق بسوق العمل بعد التخرج. وقد تم تطبيقه في أربع مدارس ثانوية بالرياض. ولإجراء عملية التقويم تم إعداد أدوات الدراسة المكونة من استبانات

لأفـراد عينـة الدراسـة مـن الطـلاب والمعلمـين ووكـلاء ومـديري المـدارس والمـشرفين التربويين والخبراء وأولياء الأمور.

وجاءت النتائج مؤكدة أن أهداف المشروع لم تعبر عن حاجات المجتمع السعودي بدرجة كبيرة، وكذلك بالنسبة لحاجات مجتمع الأعمال وحاجات الطلاب، ومتطلبات سوق العمل. كما أن الإمكانات المادية من مبان وأجهزة ومعامل وتكنولوجيا حديثة كانت كافية بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج وجود ضعف في الإمكانات البشرية اللازمة للمشروع وكذلك في الميزانية المخصصة له. وقد أيدت نسبة كبيرة من أفراد العينة (٨٨,٢) مقترح إلغاء المشروع لعدم تحقيقه في مجمله العوائد المتوقعة منه.

كما أكملت الإدارة العامة للبحوث عام (١٤٣١هـ) دراسة تقويمية لتجربة المدارس الجاذبة والتي هدفت لرفع المستوى التحصيلي للطالب، وتشجيعه على ممارسة التعلم الذاتي والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، وتنمية مهارة التواصل الاجتماعي، وتنويع طرائق وأساليب التدريس والتعليم، والتركيز على التطبيق العملي، والخبرات التعليمية، وتمكين الطالب من التقنية الحديثة بكل فاعلية وإتقان.

وقد تم تقويم تلك التجربة من فريق علمي من خلال تبني الأسلوب العلمي لدراسة التجربة، وأظهرت النتائج العامة للدراسة عدم تحقيق التجربة لأهدافها بالشكل والمستوى المطلوب، إضافة إلى ضعف إمكاناتها المادية والتنظيمية ومواجهتها للعديد من المعوقات والمشكلات التي لم تنجح إدارة المدرسة في التصدي لها.

ومن المشروعات التي سعت الإدارة العامة للبحوث لتقويمها تجربة التعليم الثانوي الجديد "نظام المقررات" وقد تم إجراء دراسة تقويمية ميدانية عام (١٤٣١هـ). وقد هدفت تلك الدراسة للإجابة عن عدد من التساؤلات منها: ما المشاهدات الميدانية والتربوية الناجمة عن تطبيق مشروع نظام المقررات ؟ ما أبرز نقاط القوة والضعف في المشروع؟ وقد شملت العينة مديري ومعلمي تلك المدارس ومشرفين تربويين وعدد من الطلاب وأولياء أمورهم، وقد أظهرت النتائج عدم الرضا عن المشروع، ووجود ضعف في عملية

التطبيق تمثلت في غياب الدراسات العلمية التي يعتمد عليها المشروع. كما اتفقت معظم آراء أفراد العينة على أن بداية المشروع لم يتوفر له المكونات والعناصر المفترضة للمشروع مثل (اكتمال نموذج المشروع ومتطلبات التطبيق من إعداد المناهج والمقررات، وتدريب الموارد البشرية، وإعداد الأدلة الإرشادية. وقد جاءت نسبة القبول على الإستمرار في دعم المشروع وتعميمه ٤٣% فيما رأى ٥٧% من أفراد العينة رفض استمراره.

كما سعى عايض(١٤٣٣هـ) إلى دراسة واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات المواد الاجتماعية بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة شملت جميع مشرفي المواد الاجتماعية بإدارة التربية والتعليم، وعينة من معلمي المواد الاجتماعية بمدينة الرياض، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي. وكان من أبرز النتائج تأكيد مجتمع الدراسة على أن للتقويم المستمر ايجابيات تمثلت في خفض درجة قلق الطلاب من الاختبارات، وخفض معدلات الرسوب، إلا أن من سلبياته ضعف اهتمام أولياء أمور الطلاب بنتائج التقويم المستمر، وتأثر نتائج التقويم بذاتية المعلم. أما أبرز الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر فكانت كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية، وعدم فهم أولياء الأمور للتقويم المستمر، وكثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد، وعدم وجود أدلة تساعد على التطبيق الجيد لنظام التقويم المستمر.

ومن الدرسات التي تمت على مستوى الخليج العربي ما أعده تقرير لمكتب التربية العربي لدول الخليج (١٤٢٨هـ) عن أبرز المشروعات التطويرية في دول مجلس التعاون الخليجي والذي خلص إلى تحديد عدد من التحديات الداخلية التي تواجه أنظمة التعليم بالدول الأعضاء منها:

انخفاض مستوى الكفاءة والفاعلية والإزدياد المتصاعد في كلفة الإنفاق على التعليم، وتدني المستوى المهني للقيادات التربوية وشاغلي الوظائف التعليمية، والحاجة

إلى المواءمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل، وضعف المشاركة المجتمعية في دعم برامج وأنشطة وفعاليات المؤسسات التعليمية.

ومن الدراسات الأجنبية التي تتبعت المشروعات التطويرية دراسة (بليسكا، ١٩٩٥) Pliska، Implementation of the ١٩٩٣ Pennsylvania educational Reform: (١٩٩٥)

حيث درس منهجية تطبيق مشروعات التطوير التربوي في ولاية بنسلفانيا. ففي أحد مجالات التطوير التربوي في ولاية بنسلفانيا طلب مجلس التعليم في الولاية من إدارات التربية والتعليم إعداد خطط استراتيجية لمدة خمس سنوات. وقد شارك في تطبيق هذا المشروع ١٧٥ إدارة تربية وتعليم. وقد هدفت هذه الدراسة لتقويم تلك التجربة باختيار ١٧ إدارة تربية وتعليم لملاحظة مدى تطبيق هذا المشروع ودراسة ما قد يواجهه من عقبات. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن أبرز تلك العقبات كانت كما يلي: صعوبة التواصل بين إدارات التربية والتعليم ومجلس التعليم في الولاية، وعدم قدرة بعض الإدارات على استكمال هذا المشروع، والتفاوت في الإمكانات المادية والبشرية بين الإدارات واختلاف وجهات النظر بين أعضاء المجالس في الإدارات حول آليات التخطيط والتنفيذ.

وفي دراسة أخرى شملت الولايات المتحدة الأمريكية والصين حاول (لي سونق ٢٠٠٣، Li-Hsing) التعرف عن الأسباب Common causes of projects failure المشتركة المؤدية لفشل المشروعات التربوية في البلدين. وبدأ دراسته بالتعرف على أبرز المشروعات التربوية التطويرية خلال سنوات عديدة في المجتمعين الأمريكي والصيني لأخذ الدروس والعبر من تلك التجارب عبر التاريخ. وقد أكد الباحث أن دراسته ليست مقارنة بين المجتمعين وإنما حصرا لممارسات تطويرية تمت في هذين البلدين والتعرف على آليات التعامل مع المشروعات التطويرية. وقد حدد الباحث أسئلته البحثية في:ما الدروس المستفادة من محاولات التطوير التربوي التي حدثت في الماضي في المجتمع الأمريكي والمجتمع الصيني؟ كيف يمكن أن تساعد تلك الدروس في التطوير

التربوي الحالي؟ وبعد دراسة وتفحص لتلك الممارسات خرج الباحث بدروس أهمها أنه لا يمكن تبني أية مشروع تربوي تطويري إلا بعد التحديد الدقيق لأهدافه، وتحديد لأفضل الطرق لتحقيقه. إن مفتاح نجاح المشروعات التربوية يعتمد كثيرا على القيادة التربوية سواء على المستوى الأعلى أم على مستوى المدرسة. فمدير المدرسة يجب أن يكون على وعي تام بأهداف المشروع ويعمل بكل طاقته لتحقيق تلك الأهداف من خلال العمل اليومي مع المعلمين والتأكد من تبنيهم لتلك الأهداف. كما أن عليه مسئولية أخرى لا تقل أهمية عن عمله مع المعلمين وهي اشراك أولياء الأمور في المشروع.

أما دراسة ويبرز وكرينر وباس و هيندركز(Paas، Kirschner،Wopereis & Hendriks، ٢٠٠٥م) factors of educational ICT project Failure and success فقد هدفت للتعرف على عوامل فشل استخدام التقنية في التعليم العالي في هولندا، والتعرف على العوامل التي ينبغي توفرها لضمان نجاح المشروع التربوي. وقد تم تحديد تلك العوامل من خلال مراجعة الأدبيات في هذا المجال والتوصل إلى ٢٢٠ عاملا مؤثرا، وتم بعد ذلك عرضها على عينة مكونة من ٣٠ خبيرا في التربية إضافة إلى مختصين في إدارة المشروعات بهدف التعرف على أبرز تلك العوامل من وجهة نظرهم وترتيبها حسب الأهمية.

وبعد تحليل المعلومات التي تم جمعها أفادت نتائج الدراسة بأن أكثر العوامل تأثيرا في نجاح المشروع مايلي: التأكد من أن القيمة المضافة في المشروع ظاهرة للمستفيدين، وأن تكون مخرجات المشروع واضحة للجميع، واختيار مدير فاعل للمشروع، ومشاركة الآخرين بالنجاحات التي يحققها المشروع خلال مراحله المختلفة، وتنظيم خطوات سير المشروع بفاعلية، وأن يكون المشروع مثار اهتمام مدير المشروع في كل وقت وحين، واشعال الحماسة للمشروع، واشراك الخبراء والمختصين في عمليات المشروع، واشراك جميع أصحاب المصلحة، والانفتاح على الآخرين وعدم ايجاد نوع من السرية على خطوات المشروع.

كما قام الأبي وأوكميكند (٢٠١٠م) بدراسة للتعرف على دور التخطيط الفعال وتأثيره في الإصلاح التربوي في دولة نيجيريا Alabi and Okemakinde (٢٠١٠) Effective Planning as a Factor of Educational Reform and Innovation in Nigeria

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن أبرز الإشتراطات التربوية والتنظيمية التي تضمن تحقيق المشروعات التربوية التطويرية لأهدافها في النظام التعليمي لدولة نيجيريا وقد أظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز تلك الإشتراطات التربوية التطويرية ما يلي:أهمية وجود سياسة تعليمية واضحة، والتأكيد على حاجة المشروعات التطويرية للوقت والجهد، وعدم الاستعجال في تغيير السياسات قبل استكمال المشروعات التطويرية، وأهمية وجود خطة عملية بأهداف عامة وتفصيلية، وأهمية وجود قيادة واعية وحكيمة.

وبإلقاء نظرة متفحصة على الدراسات السابقة التي تم استعراضها في هذا المبحث يلحظ أنها تناولت جوانب تقويمية لمشروعات تطويرية منفذة في عدد من الدول. وقد اتفقت هذه الدراسة مع تلك الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي عدا دراسة المطلق والتي استخدمت إضافة للمنهج الوصفي المسحي منهج تحليل المحتوى. وقد ناقشت تلك الدراسات مشروعات تربوية تطويرية واتفقت نتائج أغلب تلك الدراسات– بالرغم من كونها بحثت في مجتمعات متفاوتة في أنظمتها السياسية والتعليمية والإقتصادية– على وجود صعوبات وعقبات تقلل من نجاح تلك المشروعات وعدم تحقيقها لأهدافها المرسومة. وقد تنوعت الجهات المنفذة لتلك الدراسات فمنها جهات رسمية كالدراسات التقويمية التي نفذتها الإدارة العامة للبحوث التربوية بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية المتمثلة في تقويم المدارس الرائدة، وتقويم تجربة تهيئة الطلاب لسوق العمل، وتقويم تجربة التعليم الثانوي (نظام المقررات)، ومنها دراسات نفذت من باحثين ومختصين من خارج الأجهزة الرسمية كدراسة البراهيم والمطلق والعامر و عايض ومكتب التربية العربي لدول الخليج وبليسكا وبيريز وآخرون، وسونق، والأبي وأكميكند. ويلحظ أن أبرز الأسباب المشتركة في فشل

المشروعات سواء المحلية أو الأجنبية تركزت في ضعف عملية التخطيط للمشروع،و عدم وضوح الرؤية له، وضعف مستوى اشراك أصحاب المصلحة في مراحله، وقلة توفر الكوادر البشرية المؤهلة.

وعلى الرغم من تشابه أهداف تلك الدراسات مع هذه الدراسة إلا أن هذه الدراسة تميزت عنها بالنظر لتقويم المشروعات التربوية من خلال مدى تبني منهجية إدارة المشروعات. وقد أفردت هذه الدراسة لكل مرحلة من مراحل المشروع محورا خاصا به لإظهار عناصره الأكثر تأثيرا في نجاح المشروع، ومدى توفير كافة احتياجاته البشرية والمادية،وتحديد مكامن الضعف والعقبات في كل مرحلة من مراحله حسب وجهة نظر أفراد العينة. كما تميزت هذه الدراسة أيضا بأن عينتها كانت من المعلمين في جميع مراحل التعليم الثلاث وهم المعنيون المباشرون بتنفيذ تلك المشروعات ويعايشونها على أرض الواقع بشكل يومي.

ثالثا– إجراءات الدراسة ومنهجيتها

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي وهو الأنسب لموضوع الدراسة وأهدافها. وقد أشار له عبيدات،وعدس، و كايد، (٢٠٠٥ م، ص١٩١) بأنه عبارة عن " أسلوب يعتمد على جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما، أو حدث ما، أو شيء ما، أو واقع ما، وذلك بقصد التعرف على جوانب القوة والضعف فيه من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع، أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه ". و ذكر العساف (٢٠٠٦م، ص١٦٩) بأنه المنهج الذي يطبق لدراسة ظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها. وهذا المنهج الوصفي المسحي يناسب الدراسة الحالية لكونها تهدف للتعرف على العوامل التي تعيق نجاح المشروعات التربوية التطويرية من وجهة نظر المعلمين، وأبرز المتطلبات الضرورية واللازمة لنجاح المشروع التربوي، اضافة للتعرف

على الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول رؤية المعلمين لتلك المعوقات والتي تعزى للمرحلة الدراسية والتخصص وسنوات الخبرة.

مجتمع الدراسة

تمثل المجتمع الأصلي للدراسة في جميع معلمي مراحل التعليم العام بمدينة الرياض والبالغ عددهم (٢٩٣٩٨) حسب الإحصائية الصادرة من وزارة التربية والتعليم عام (١٤٣٠).www.riyadhedu.gov.sa/global

عينة الدراسة

يعد أسلوب اختيار العينة من الأهمية بمكان لضمان تمثيل العينة لمجتمعها، وحسب ما تقترحه جداول تحديد حجم العينة نسبة للمجتمع الكلي فإن العينة الممثلة في هذه الدراسة هي ٣٧٩ مبحوثا(سيكاران، ١٩٩٨،ص ٣٨٨). وقد تم في هذه الدراسة تبني أسلوب العينة العشوائية البسيطة وتم توزيع ٥٢٠ استبانة على عينة من المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة الرياض وبعد التطبيق الميداني تم استرجاع ٣٤٦ استبانة وتم استبعاد ٣٨ استبانة غير صالحة ليصبح مجموع الإستبانات الصالحة للتحليل ٣٠٨ استبانة.

وللتعرف على خصائص أفراد العينة تم بناء الجدول التالي:

جدول(١) توزيع عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية والتخصص وسنوات الخبرة

المتغير		العدد	النسبة المئوية
المرحلة الدراسية	ابتدائي	١٤٦	%٤٧
	متوسط	١٠٦	%٣٤
	ثانوي	٥٠	%١٦
التخصص	تربية اسلامية	٦٨	%٢٢
	لغة عربية	٧٣	%٢٤
	اجتماعيات	٢١	%٧

المتغير		العدد	النسبة المئوية
	علوم	٣٨	%١٢
	رياضيات	٣٦	%١٢
	لغة انجليزية	٣١	%١٠
	اخرى	٣٠	%١٠
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٨١	%٢٦
	٥ إلى أقل من ١٠	٦٣	%٢٠
	١٠إلى أقل من ١٥	٧١	%٢٣
	١٥فأكثر	٨٩	%٢٩

يتضح من الجدول أعلاه أن أغلب أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الإبتدائية حيث كانت نسبتهم ٤٧% يلي ذلك معلمي المرحلة المتوسطة بنسبة ٣٤% فمعلمي المرحلة الثانوية بنسبة ١٦% وهذا يتفق مع الواقع حيث إن معلمي المرحلة الابتدائية يشكلون أكثر من ٤٠% من المعلمين في مدينة الرياض.

ويتبين من توزيع أفراد العينة حسب التخصص أن معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية هم أكثر فئتين في العينة حيث كانت نسبتهم على التوالي ٢٤% و ٢٢% فيما كان معلمو الاجتماعيات يشكلون العدد الأقل بنسبة ٧% من أفراد العينة.

كما أبان الجدول أن غالبية أفراد العينة وبنسبة ٢٩% تزيد سنوات خبرتهم عن خمسة عشر عاما، يأتي بعد ذلك من خبرتهم لا تزيد عن خمس سنوات بنسبة ٢٦% فمن تتراوح خبراتهم بين عشر سنوات وأقل من خمس عشرة سنة بنسبة ٢٣%، أما من تتراوح خبراتهم بين خمس سنوات إلى أقل من عشر فقد بلغت نسبتهم ٢٠%

أداة الدراسة

تم استخدام الاستبانة كأداة لهذه الدراسة، وهي أكثر أدوات البحث العلمي استخداماً، وتعتبر من أفضل وسائل جمع المعلومات عن مجتمع الدراسة وكذلك ملاءمتها لطبيعة هذه الدراسة من حيث الجهد والإمكانات. ويؤكد عبيدات وآخرون

(٢٠٠٥م) أن الاستبانة من الأدوات الملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين وأنها تستخدم للحصول على معلومات وحقائق عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل، إضافة إلى أنها وسيلة ميسرة لجمع البيانات اللازمة.

وقد تم تصميم فقرات الاستبانة في صورتها الأولية بعد الإطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة ومراجعة الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة للتحقق من صدقها،وتم إعدادها بصورتها النهائية بعد إجراء التعديلات اللازمة بناء على رأي المحكمين وقد احتوت على جزأين:

الجزء الأول: بيانات أولية حول عينة الدراسة. الجزء الثاني: ويشمل على (٤٦) عبارة وزعت على أربعة محاور كالتالي:المحور الأول: (محور التخطيط) وقد تضمن (١٣ عبارة)، المحور الثاني: (محور التنظيم وتضمن (٩ عبارات)، المحور الثالث: المتابعة والتقويم وتضمن (٧ عبارات)، المحور الرابع: الموارد البشرية والمادية وتضمن (١٧ عبارة).

وقد صيغت عبارات الاستبانة بالشكل المغلق الذي يحدد الإجابة المحتملة لكل عبارة على نحو يتيح لأفراد الدراسة الإجابة عنها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا) وقد تم إعطاء كل عبارة من العبارات درجات لتتم معالجتها إحصائياً على النحو الآتي:كبيرة جدا خمس درجات، كبيرة أربع درجات، متوسطة ثلاث درجات، ضعيفة درجتان، ضعيفة جدا درجة واحدة. كما اشتملت على سؤال مفتوح الإجابة في كل محور ليتم إضافة أية معوقات أخرى تراها عينة الدراسة.

صدق الأداة

يعد صدق الاستبانة من الشروط الضرورية التي ينبغي توفرها في الأداة وأن يكون بمقدورها أن تقيس ما وضعت لقياسه.وقد تم في هذه الدراسة تطبيق إجرائين تمثلا في الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي وفيما يلي توضيح لهما:

١- الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

ويتحقق ذلك بعرض الأداة على عدد من الخبراء والمختصين في المجال الذي تقيسه الأداة فإذا وافق الخبراء على أن هذه الأداة ملائمة لما وضعت من أجله فإنه يمكن

الاعتماد على حكمهم وهذا ما يسمى بصدق المحكمين. وقد تم عرض أداة الدراسة على محكمين وذلك للاستفادة من ملاحظاتهم من حيث مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها بالمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة أو غير ما ورد مما يرونه مناسبًا. وبعد أخذ آراء المحكمين وتوجيهاتهم تم تعديل بعض العبارات وحذف البعض وفصل بعض العبارات إلى عبارتين منفصلتين.

٢- الاتساق الداخلي

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على الفقرات والدرجات الكلية لكل محور من محاور الأداة، وذلك للتأكد من انتماء كل فقرة للمحور التابعة له، والموضحة في الجدول رقم (٢) الاتي.

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على الفقرات والدرجات الكلية لكل محور من محاور الأداة

المحاور							
التخطيط		التنظيم		المتابع و والتقويم		الموارد البشرية والمادية المدرسية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٥٨.**٠	١	٥٧.**٠	١	٤٧.**٠	١	٦٤.**٠
٢	٦٦.**٠	٢	٦٨.**٠	٢	٥١.**٠	٢	٧٢.**٠
٣	٦٠.**٠	٣	٧١.**٠	٣	٦٣.**٠	٣	٧٧.**٠
٤	٧٥.**٠	٤	٦٦.**٠	٤	٦٩.**٠	٤	٧٦.**٠
٥	٧٤.**٠	٥	٧١.**٠	٥	٦٠.**٠	٥	٧٠.**٠
٦	٦٩.**٠	٦	٧٨.**٠	٦	٦٤.**٠	٦	٧٧.**٠
٧	٧٩.**٠	٧	٧١.**٠	٧	٧٣.**٠	٧	٦١.**٠
٨	٦٦.**٠	٨	٦٩.**٠	٨	٦٣.**٠		

المحاور						
التخطيط		التنظيم		المتابع و والتقويم		الموارد البشرية والمادية المدرسة	
٩	٦٩.**٠	٩	٦٦.**٠	٩	٦٤.**٠		
١٠	٤٧.**٠			١٠	٦٢.**٠		
١١	٦٩.**٠			١١	٦٧.**٠		
١٢	٥٣.**٠			١٢	٥٨.**٠		
١٣	٦٥.**٠			١٣	**٠.٦٦		
				١٤	٦٨.**٠		
				١٥	٦٢.**٠		
				١٦	٦٦.**٠		
				١٧	٦١.**٠		

**دالة عند مستوى دلالة α=٠١.٠

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط الفقرات بمحاورها كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α=٠١.٠، مما يعني أن الفقرات تنتمي للمحاور الخاصة فيها.

ويبين الجدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على المحور والدرجات الكلية.

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على المحاور والدرجة الكلية

المحور	معامل الارتباط
التخطيط	٨٠.**٠
التنظيم	٨٣.**٠
المتابعة والتقويم	٨٥.**٠
الموارد البشرية والمادية	٧٩.**٠

**دالة عند مستوى دلالة α=٠١.٠

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجات على المحور والدرجة الكلية تتراوح بين ٧٩.. إلى ٨٥.. وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة α=٠١..

ثبات الأداة

لتقدير الثبات للمحاور وللأداة الكلية، تم استخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) وكما هو موضح في جدول رقم (٤) الاتي.

جدول (٤) معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمحاور الأداة وللأداة الكلية

المحور	معاملات ثبات كرونباخ ألفا
التخطيط	٨٩..
التنظيم	٨٧..
المتابعة والتقويم	٩٠..
الموارد البشرية والمادية	٨٥..
الأداة الكلية	٩٤..

يلاحظ أن معاملات الثبات لمحاور الأداة تتراوح بين ٨٥.. إلى ٩٠.. وكانت قيمة معامل الثبات للأداة الكلية ٩٤.. وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية

تعد المعالجة الإحصائية من الوسائل الرئيسة في تفسير البيانات وفهمها، وللإجابة عن اسئلة الدراسة وتحقيقاً لأهدافها تمت المعالجة الإحصائية باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة، وتحديد استجابات مفرداتها تجاه عبارات محاور الدراسة.

٢- معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للإستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

٣- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

٤- المتوسط الحسابي(mean) لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد العينة في محاور الدراسة.

٥- الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

٦- اختبار"ت" (T-test) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى فئتين.

٧- (تحليل التباين الأحادي) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

٨- اختبار أقل فرق معنوي(شيفيه) للتحقق من صالح الفروق التي بينها اختبار تحليل التباين الأحادي.

ولحساب إجابات عينة الدراسة على العبارات الواردة في كل محور تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي(٤/٥= ٠,٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية

المقياس وهي الواحد الصحيح). وقد تم إعادة تنسيق الخلايا لتصبح ثلاث حسب الاوساط الحسابية التالية:

١. من ١ إلى أقل من ٦٠،٢ تمثل درجة ضعيفة
٢. من ٦٠،٢ إلى أقل من ٤٠،٣ تمثل درجة متوسطة
٣. من ٤٠،٣ إلى ٠٠،٥ تمثل درجة كبيرة

تحليل النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على ما درجة تأثير كل من المحاور التالية(التخطيط، التنظيم، المتابعة والتقويم، الموارد البشرية والمادية) في إعاقة المشروعات التطويرية عن تحقيق أهدافها من وجهة نظر المعلمين؟

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عامل من العوامل المسببة لتعثر المشروعات التطويرية في التعليم العام، وهي مرتبة تنازلياً حسب الاوساط الحسابية.

والنتائج موضحة في الجدول رقم (٥) كما يلي:

جدول (٥): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تأثير محاور الدراسة في تعثر المشروعات التطويرية في التعليم العام

المحور	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الموارد البشرية والمادية	٠٥،٤	٦٤،٠
المتابعة والتقويم	٩٦،٣	٧٤،٠
التنظيم	٩٣،٣	٧٣،٠
التخطيط	٧٨،٣	٧٤،٠

يتضح من الجدول رقم (٥) أعلاه أن محور الموارد البشرية والمادية احتل المرتبة الأولى بوسط حسابي قدره ٤،٠٥، تلاه المتابعة والتقويم بوسط حسابي ٣،٩٦ ثم التنظيم بوسط حسابي ٣،٩٣ وأخيراً محور التخطيط بوسط حسابي ٣،٧٨، وهي جميعاً تمثل عوامل معيقة بدرجة كبيرة حسب المعيار الذي تم اعتماده سابقاً. والملاحظ أن جميع تلك المحاور كان تأثيرها بدرجة كبيرة مما يعني أن المشروعات التربوية

بحسب وجهة نظر أفراد العينة لم يوفر لها أسباب النجاح من الجهات العليا المشرفة على تلك المشروعات وإن كان محور الموارد البشرية والمادية كان الأكثر تأثيرا في إعاقة المشروعات التربوية عن تحقيق أهدافها حسب متوسط إجابات أفراد العينة. وقد جاءت نتائج الدراسة متفقة مع ما يؤكده المختصون من أن المشروعات التربوية لا يمكن أن تحقق أهدافها ما لم تهيأ لها كافة متطلباتها من بيئة تعليمية مناسبة، و إدارة واعية، ومعلم مؤهل، ومنهج ملائم، ومبنى مدرسي مجهز وفق متطلبات العصر ليستوعب عمليات التطوير والتحسين. كما أن محور المتابعة والتقويم جاء ثانيا كأحد أبرز المحاور المعيقة للمشروعات عن تحقيق أهدافها وهذه النتيجة تعطى مؤشرا على أن واقع المتابعة والتقويم للعملية التربوية بشكل عام وللمشروعات التربوية التطويرية بشكل خاص يحتاج لاهتمام وأنه بوضعه الحالي يعد أحد مسببات فشل المشروعات التطويرية. إن أحد أغراض عملية المتابعة والتقويم تحسين المشروع والتغلب على المشكلات التي تواجهه أثناء التنفيذ حيث يمكن النظر إليها على أنها عملية تطويرية، كما ينظر لها على أنها عملية تقلل من احتمال تكرار الأخطاء، والاستفادة منها عندما تقع حيث ينظر لها نظرة نقدية للتعلم منها. وواقع متابعة تنفيذ المشروعات التربوية في وزارة التربية والتعليم يشير إلى قصور في تبني هذه المنهجية كما تؤكده إجابات أفراد الدراسة.

أما محوري التنظيم والتخطيط فقد صنفا على أنهما أيضا معيقان بدرجة كبيرة، ولا يخفى ما للتخطيط والتنظيم من دور فعال في تحقيق المشروع لأهدافه فمن خلال التخطيط يتم تشخيص الواقع وتحديد الاحتياج بدقة ومن خلال التنظيم تتم عملية تقسيم العمل والشروع في التنفيذ. كما أن نتائج هذه الدراسة تتماشى مع ما ورد في نتائج الدراسة التقويمية من قبل وزارة التربية والتعليم حول مشروع تهيئة الطلاب لسوق العمل حيث أكدت على أن من معيقات المشروع ضعف الإمكانات البشرية وعدم توفر الإمكانات المادية من مبان وأجهزة وتكنولوجيا حديثة. كما أن نتائج الدراسة التقويمية لنظام التعليم الثانوي (نظام المقررات) تفيد بأن ضعف تدريب الموارد البشرية يعد أحد الأسباب التي أعاقت المشروع عن تحقيق أهدافه. كما أيدت تلك النتائج ما توصلت له دراسة البراهيم (١٤٢٢)، وتقرير مكتب التربية العربي لدول الخليج(١٤٢٨) ودراسة تقويم مشروع المدارس الجاذبة (١٤٣١)، ودراسة عايض(١٤٣٣).

واختلفت عن دراسة بليسكا(١٩٩٥م) ودراسة ويبرز (٢٠٠٥ م) ودراسة الأبي وأوكميكند(٢٠١٠ م) حيث لم يكن للبيئة المادية للمدرسة أي تأثير يذكر في فشل المشروعات التطويرية بقدر ما كان من تأثير الأمور التخطيطية والتنظيمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على" ما أبرز المعوقات لتعثر المشروعات التطويرية في التعليم العام في محور التخطيط؟" تم حساب التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بمحور التخطيط، وهي مرتبة تنازلياً حسب الاوساط الحسابية، والموضحة في الجدول رقم (٦)الاتي.

جدول(٦): التكرارات و النسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بمحور التخطيط

العبارة		ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدم اشراك جميع أصحاب المصلحة (أولياء أمور الطلاب، الطلاب،المعلمين،إدارة المدرسة) أثناء التخطيط للمشروع.	ت	١١	١٦	٤١	٧٢	١٦٥	٤,١٩	١,٠٨
	%	٣,٦	٥,٢	١٣,٣	٢٣,٤	٥٣,٦		
تبني مشروعات من بيئات مختلفة دون مراعاة للبيئة المحلية	ت	٩	١٦	٥٩	٨٦	١٣٥	٤,٠٦	١,٠٥
	%	٢,٩	٥,٢	١٩,٢	٢٧,٩	٤٣,٨		
عدم بناء خطة المشروع التربوي على تشخيص دقيق للواقع	ت	١٣	١٥	٥٥	١٠١	١٢٠	٣,٩٨	١,٠٩
	%	٤,٢	٤,٩	١٧,٩	٣٢,٨	٣٩,٠		
ضعف ترتيب الأولويات في خطط المشروعات التربوية	ت	٥	٢٥	٥٥	١٢٣	٩٥	٣,٩٢	٠,٩٨
	%	١,٦	٨,١	١٧,٩	٣٩,٩	٣٠,٨		
عدم تحديد كافة احتياجات المشروع بدقة	ت	٩	٢٥	٦٤	١٠٨	٩٦	٣,٨٥	١,٠٥
	%	٢,٩	٨,١	٢٠,٨	٣٥,١	٣١,٢		

عدم تحديد رؤية المشروع بشكل واضح	ت	٩	٢١	٧٧	١٠٩	٨٤	٣,٧٩	١,٠٢
	%	٢,٩	٦,٨	٢٥,٠	٣٥,٤	٢٧,٣		
تحديد أهداف غير واقعية	ت	١٠	٢٢	٨٣	٩٤	٩٠	٣,٧٨	١,٠٦
	%	٣,٢	٧,١	٢٦,٩	٣٠,٥	٢٩,٢		
ارتباط خطة المشروع التربوي بالأفراد العاملين فيه	ت	١٢	٢٨	٨٣	٨٨	٩٣	٣,٧٣	١,١١
	%	٣,٩	٩,١	٢٦,٩	٢٨,٦	٣٠,٢		
عدم وضوح الرؤية العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية	ت	٨	٣٢	٩٢	٨٤	٩٠	٣,٧١	١,٠٨
	%	٢,٦	١٠,٤	٢٩,٩	٢٧,٣	٢٩,٢		
عدم التحديد الدقيق للمخاطر المتوقعة أثناء تنفيذ المشروعات التطويرية	ت	١٠	٢٦	٧٩	١١٩	٧٠	٣,٧٠	١,٠٢
	%	٣,٢	٨,٤	٢٥,٦	٣٨,٦	٢٢,٧		
عدم تحديد مؤشرات لتحقيق الأهداف	ت	١١	٣١	٨٤	٩٤	٧٢	٣,٦٣	١,٠٩
	%	٣,٦	١٠,١	٢٧,٣	٣٠,٥	٢٣,٤		
عدم وضع جدول زمني للمشروع	ت	٣٣	٧٨	٨٠	٨٨	٢٠	٣,٦١	١,٢١
	%	١٠,٧	٢٥,٣	٢٦,٠	٢٨,٦	٦,٥		
ضعف الإمكانات المالية	ت	٢٦	٧٩	١١٩	٧٠	١٠	٣,٢٢	١,٥٥
	%	٨,٤	٢٥,٦	٣٨,٦	٢٢,٧	٣,٢		
الوسط العام	٣,٧٨							

يتضح من الجدول السابق أن الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة كانت تتراوح بين ٣,٢٢ إلى ٤,١٩، وبوسط عام مقداره ٣,٧٨. وأن الفقرات التي تمثل درجة كبيرة كانت تساوي ١٢ فقرة حسب المعيار الذي تم اعتماده سابقاً، حيث احتلت العبارة التي تنص" عدم إشراك جميع أصحاب المصلحة(أولياء أمور الطلاب، الطلاب، المعلمين، إدارة المدرسة)أثناء التخطيط للمشروع" المرتبة الأولى، بوسط حسابي مقداره ٤,١٩، وهذه النتيجة تؤكد خطورة تبني المشروعات التطويرية دون مشاركة أصحاب المصلحة في كافة مراحلها. إن تبني مشروعات تربوية دون مشاركة أصحاب

المصلحة من معلمين وطلاب وأولياء أمور قد يقلل من حماسهم للمشاركة فيها بل وربما مواجهتها وإعاقة تقدمها، ووذلك الرفض والمقاومة قد يكون بسبب الجهل بأهدافها ودوافع تبنيها من قبل المسئولين. تلتها العبارة التي تنص"تبني مشروعات من بيئات مختلفة دون مراعاة للبيئة المحلية" بوسط حسابي مقداره ٤,٦، وهذه النتيجة تؤكد على حقيقة لا بد من أخذها في الإعتبار وهي أن كل بيئة تربوية نسيج وحدها فنجاح مشروع في دولة ما أو بيئة محددة لا يعني بالضرورة نجاحه في دول وبيئات أخرى، وأن تبنيه دون تكييفه للبيئة الجديدة قد يكون مآله للفشل.كما أن عدم بناء خطة المشروع التربوي على تشخيص دقيق للواقع جاءت في المرتبة الثالثة بوسط حسابي مقداره ٣,٩٨. وتأييد أفراد الدراسة لهذه العبارة كأحد العوامل المعيقة لنجاح المشروع يؤكد على ضرورة أن تكون المشروعات التربوية مبنية حسب منهجية علمية ونابعة من حاجة حقيقية وليست مجرد اجتهادات شخصية. فيما حصلت فقرة واحدة فقط هي " عدم التحديد الدقيق للمخاطر المتوقعة أثناء تنفيذ المشروعات التطويرية" على درجة موافقة متوسطة بوسط حسابي مقداره ٣,٢٢. ويتبين من خلال إجابات أفراد العينة عدم الرضا عن محور التخطيط للمشروعات التطويرية في الميدان التربوي حيث أكدوا أن جميع المعوقات في محور التخطيط تعد سببا بدرجة كبيرة في فشل المشروعات التربوية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من المطلق(١٤٢٨هـ) ودراسة العامر (١٤٢٨هـ)، ودراسة وويبرز وآخرون(٢٠٠٥ م) ودراسة الإدارة العامة للبحوث بوزارة التربية والتعليم (١٤٣١هـ) عن تقويم تجربة تهيئة طلاب المرحلة الثانوية لسوق العمل والتي أكدت جميعها على أن من أسباب فشل المشروع التربوي ضعف إشراك أصحاب المصلحة وعدم وضوح أهداف المشروع للمجتمع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص" ما أبرز المعوقات لتعثر المشروعات التطويرية في التعليم العام في محور التنظيم؟"، تم حساب التكرارات والنسب المئوية

والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بمحور التنظيم، وهي مرتبة تنازلياً حسب الاوساط الحسابية، والموضحة في الجدول رقم ٧.

جدول (٧) التكرارات و النسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بمحور التنظيم

العبارة		ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
وجود أكثر من قائد للمشروع وبأفكار مختلفة	ت	٤	٢٣	٥٣	٩٣	١٣١	٤,٠٧	١,٠١
	%	١,٣	٧,٥	١٧,٢	٣٠,٢	٤٢,٥		
ضعف الإستفادة من الخبرات المحلية والدولية في دراسة وتنفيذ المشروع	ت	٦	١٩	٥٤	٩٩	١٣٠	٤,٠٦	١,٠١
	%	١,٩	٦,٢	١٧,٥	٣٢,١	٤٢,٢		
تشكيل فرق عمل غير مناسبة للمشروع	ت	٧	٢٤	٥٥	٨٨	١٢٧	٤,٠١	١,٠٧
	%	٢,٣	٧,٨	١٧,٩	٢٨,٦	٤١,٢		
عدم الوضوح في تحديد المسئوليات	ت	٦	١٩	٦٥	١٠٠	١١٨	٣,٩٩	١,٠١
	%	١,٩	٦,٢	٢١,١	٣٢,٥	٣٨,٣		
تعاقب القيادات في المشروع	ت	١٢	١٧	٦٤	٨٦	١٢١	٣,٩٦	١,١٠
	%	٣,٩	٥,٥	٢٠,٨	٢٧,٩	٣٩,٣		
ضعف التواصل بين أعضاء فرق العمل داخل المشروع	ت	١٠	١٨	٧١	٩٨	١٠٨	٣,٩٠	١,٠٥
	%	٣,٢	٥,٨	٢٣,١	٣١,٨	٣٥,١		
الصراعات داخل فرق المشروع	ت	١١	٣٤	٦٥	٧٩	١١٤	٣,٨٣	١,١٦
	%	٣,٦	١١,٠	٢١,١	٢٥,٦	٣٧,٠		
ضعف استخدام المنهجية العلمية في إدارة المشروعات التربوية	ت	٥	٢٣	٧٨	١١٩	٨٠	٣,٨١	٠,٩٧
	%	١,٦	٧,٥	٢٥,٣	٣٨,٦	٢٦,٠		
عدم تجزئة المشروع التربوي إلى خطوات أو مراحل محددة	ت	١١	١٩	٨٠	١١٠	٨٣	٣,٧٨	١,٠٣
	%	٣,٦	٦,٢	٢٦,٠	٣٥,٧	٢٦,٩		
الوسط العام		٣,٩٣						

يلاحظ من الجدول السابق أن الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة كانت تتراوح بين ٣,٧٨ إلى ٠٧,٤، وبوسط عام مقداره ٣,٩٣ وأن جميع الفقرات كانت تمثل درجة كبيرة من المعيقات، وذلك حسب المعيار الذي تم اعتماده سابقاً، حيث احتلت العبارة التي تنص" وجود أكثر من قائد للمشروع وبأفكار مختلفة" المرتبة الأولى، بوسط حسابي مقداره ٤,٠٧، وهذه النتيجة توحي بأن أفراد عينة الدراسة لديهم انطباع بأن مشروعات الوزارة تدار بأكثر من فلسفة وتتنازعها الآراء الشخصية. فوجود أكثر من قائد في المشروع كل ينطلق من رؤيته الخاصة وربما المتعارضة مع الآخر ستنعكس سلبا على خطوات تنفيذ المشروع. تلتها العبارة التي تنص"ضعف الاستفادة من الخبرات المحلية والدولية في دراسة وتنفيذ المشروع" المرتبة الثانية بوسط حسابي مقداره ٤,٠٦. وتتوافق هذه النتيجة مع ما يراه عدد من التربويين من أن اسناد تطوير التعليم لفرق من منسوبي المؤسسة التعليمية لن يسهم في تقديم أي تطوير نوعي، والأولى اسناد تلك المهام لفرق متخصصة بعيدة عن بيروقراطية النظام المركزي. ويستشهد أولئك بتوجه وزارة التربية والتعليم أخيرا لإسناد مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم لشركة مستقلة عن الوزارة لها نظامها المالي والاداري. فيما احتلت عبارة "تشكيل فرق عمل غير مناسبة للمشروع" المرتبة الثالثة بوسط حسابي قدره ٤,٠١. فالفريق المناسب يعد أمرا أساسا في تنفيذ أي مهمة بنجاح وفاعلية. ولكي ينجح فريق العمل في مهمته لابد أن يكون مؤهلا وعلى إدراك ووعي بأهداف المشروع المعني بتنفيذه. إن مما يؤثر على أداء فرق العمل ضعف مستوى قيادة الفريق وطغيان ثقافة الفردية والتنافسية والتركيز على النجاح الشخصي وربط الإنجازات بالأفراد. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسات سابقة محلية وعالمية مثل دراسة الإدارة العامة للبحوث بوزارة التربية والتعليم لتقويم تجربة تهيئة الطلاب لسوف العمل (١٤٣١هـ)، ودراسة وويبرز وآخرون(٢٠٠٥ م) والتي نصت على أن من أسباب فشل المشروع التربوي ضعف قدرات مدير المشروع، وضعف تنظيم خطوات المشروع.

رابعاً:النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص" ما أبرز المعوقات لتعثر المشروعات التطويرية في التعليم العام في محور المتابعة والتقويم؟" تم حساب التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بمحور المتابعة والتقويم، وهي مرتبة تنازلياً حسب الاوساط الحسابية، والموضحة في الجدول رقم (٨) الآتي:

جدول (٨): التكرارات و النسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بمحور المتابعة والتقويم

العبارة		ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدم وجود آلية دقيقة لقياس مخرجات التعليم	ت	٦	٦	٥٣	١٠١	١٤٢	٤,١٩	٠,٩٢
	%	١,٩	١,٩	١٧,٢	٣٢,٨	٤٦,١		
ضعف فاعلية المتابعة والإشراف في المشروع	ت	٦	١٢	٦٥	١١٣	١١٠	٤,٠١	٠,٩٥
	%	١,٩	٣,٩	٢١,١	٣٦,٧	٣٥,٧		
استخدام أساليب غير دقيقة لقياس نتائج المشروع	ت	٥	٢٠	٦٥	٩٢	١١٨	٣,٩٩	١,٠١
	%	١,٦	٦,٥	٢١,١	٢٩,٩	٣٨,٣		
التأخر في تنفيذ المشروع	ت	٦	٢٢	٦٦	٩٤	١١٣	٣,٩٥	١,٠٣
	%	١,٩	٧,١	٢١,٤	٣٠,٥	٣٦,٧		
الإستعجال في الحكم على المشروع قبل أخذه لوقته الكافي	ت	٩	٢٥	٦٩	٨٤	١١٦	٣,٩٠	١,١٠
	%	٢,٩	٨,١	٢٢,٤	٢٧,٣	٣٧,٧		
انحراف المشروع عن تحقيق أهدافه المخطط لها	ت	٣	٢٤	٦٧	١١٦	٩٠	٣,٨٩	٠,٩٦
	%	١,٠	٧,٨	٢١,٨	٣٧,٧	٢٩,٢		
تداخل مراحل المشروع أثناء التطبيق	ت	٥	٢٨	٧٢	١١٥	٨١	٣,٧٩	١,٠٠
	%	١,٦	٩,١	٢٣,٤	٣٧,٣	٢٦,٣		
الوسط العام		٣,٩٦						

يلاحظ من الجدول السابق أن الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة كانت تتروح بين ٣,٧٩ إلى ٤,١٩، وبوسط عام مقداره ٣,٩٦. وأن جميع الفقرات كانت تمثل درجة كبيرة من المعيقات، وذلك حسب المعيار الذي تم اعتماده سابقاً، حيث احتلت العبارة التي تنص" عدم وجود آلية دقيقة لقياس مخرجات التعليم" المرتبة الأولى، بوسط حسابي مقداره ٤,١٩، وهذه النتيجة تؤكد على ضرورة وجود الإختبارات المقننة التي يمكن من خلالها الحكم على أداء المدارس وأن غيابها أسهم في ضبابية العمل التربوي وعدم وضوح نتائج الأداء، وتجدر الإشارة إلى بدء وزارة التربية والتعليم يتبني بعض المبادرات الخاصة بإيجاد اختبارات مقننة كما هو الحال في اختبارات القدرات التحصيل الدراسي الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم إلا أنها مقتصرة فقط على خريجي المرحلة الثانوية. فيما جاءت عبارة "ضعف فاعلية المتابعة والإشراف في المشروع" المرتبة الثانية، بوسط حسابي مقداره ٤,٠١. تلتها عبارة " استخدام أساليب غير دقيقة لقياس نتائج المشروع " بوسط حسابي قدره ٣,٩٩. ولا شك في الارتباط القوي بين هاتين العبارتين فاستخدام أساليب غير دقيقة في التقويم سيضعف بلا شك فاعلية تلك الأساليب في قدرتها على المتابعة والتعرف على جوانب الخلل والقصور أثناء التنفيذ إضافة إلى عدم قدرتها في إصدار حكم صادق على مدى نجاح المشروع وتحقيقه لأهدافه المحددة مسبقا في مرحلة التخطيط للمشروع. فيما جاءت العبارات التي تشير للتأخر في تنفيذ المشروع أو انحرافه عن تحقيق أهدافه كمعيق بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بمتوسطي ٣,٩٥ و ٣,٩٠ وربما يعود ذلك لما يعايشونه من تجارب سابقة تعثرت وربما توقفت أو انحرفت عن هدفها المحدد مسبقا، وهذه النتيجة تؤكد على أهمية تبني منهجية المتابعة والتقويم الأثنائي الذي يؤكد على الإلتزام بالبرنامج الزمني المعتمد في الخطة ويرصد نسبة الإنجاز ومدى الإنحراف عن الهدف. كما أن الاستعجال في الحكم على المشروع قبل أخذه لوقته الكافي يعد معيقا آخر وبدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد الدراسة وبمتوسط حسابي قدره ٣,٩٠ إن ثمرات

ونتائج المشروعات التربوية لا يمكن ادراكها خلال سنة أو سنتين بل تحتاج إلى سنوات طويلة فعدم ظهور نتائج المشروع خلال سنوات تطبيقه الأولى لا يعني بالضرورة فشله أو تعثره، لكن عدم تفهم اصحاب المصلحة لتلك الحقيقة يسهم في الضغط على القائمين على المشروع وربما المطالبة بعدم الاستمرار في تطبيقه وإلغائه بالكلية. إن مرحلة المتابعة والتقويم ترتبط ارتباطا مباشرا بعملية التخطيط وذلك للتأكد من أن ما خطط له ينفذ بالطريقة الصحيحة، وواقع معظم المشروعات التربوية التطويرية المنفذة في وزارة التربية والتعليم في المملكة يفيد بضعف في الارتباط بين هاتين العمليتين مما قد يتسبب في انحراف المشروع عن تحقيق أهدافه دون أن يشعر القائمون عليه وهذا ما أكدته نتائج هذه الدراسة واتفقت مع نتائج دراسة العامر فيما يخص ضعف جوانب المتابعة والتقويم (١٤٢٨هـ).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص" ما أبرز المعوقات لتعثر المشروعات التطويرية في التعليم العام في محور الموارد البشرية والمادية ؟" تم حساب التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بالمحور، وهي مرتبة تنازلياً حسب الاوساط الحسابية، والموضحة في الجدول رقم (٩) الاتي.

جدول (٩): التكرارات و النسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بمحور الموارد البشرية والمادية

العبارة		ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ارتفاع أنصبة المعلمين وعدم توافقها مع متطلبات المشروع	ت	٨	٨	٣٧	٦٦	١٨٦	٤,٣٦	٠,٩٧
	%	٢,٦	٢,٦	١٢,٠	٢١,٤	٦٠,٤		
كثافة أعداد الطلاب داخل الفصول	ت	٢	١٢	٤٣	٦٧	١٨١	٤,٣٥	٠,٩١
	%	٦.	٣,٩	١٤,٠	٢١,٨	٥٨,٨		

العبارة		ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدم توفر التجهيزات الضرورية داخل المدرسة لتنفيذ المشروع	ت	٤	١٧	٣٥	٧٧	١٧٥	٤,٣١	٠,٩٦
	%	١,٣	٥,٥	١١,٤	٢٥,٠	٥٦,٨		
عدم توفير وسائل تعليمية ذات علاقة بالمشروعات التطويرية الحديثة	ت	٤	٢١	٣١	٨٨	١٦٢	٤,٢٥	٠,٩٨
	%	١,٣	٦,٨	١٠,١	٢٨,٦	٥٢,٦		
تبني مناهج لا تتواءم مع امكانات الطلاب الحقيقية	ت	٣	١٦	٥٩	٨٣	١٤٦	٤,١٥	٠,٩٧
	%	١,٠	٥,٢	١٩,٢	٢٦,٩	٤٧,٤		
التخطيط لتطبيق المشروع في بيئة نموذجية تختلف عن البيئة الحقيقية في الميدان التربوي	ت	٤	١٤	٥٩	٧٧	١٣٣	٤,١٢	٠,٩٩
	%	١,٣	٤,٥	١٩,٢	٢٥,٠	٤٣,٢		
ضعف تدريب كافة المعلمين بطرق وأساليب تنفيذ المشروعات التطويرية	ت	٥	١٠	٦٥	١٠٧	١١٧	٤,٠٦	٠,٩٤
	%	١,٦	٣,٢	٢١,١	٣٤,٧	٣٨,٠		
ضعف البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ذات الصلة بالمشروع	ت	٨	١١	٥٨	١٠٩	١١٩	٤,٠٥	٠,٩٨
	%	٢,٦	٣,٦	١٨,٨	٣٥,٤	٣٨,٦		
عدم قدرة الأسرة على متابعة أبنائها في ظل تبني المشروعات التطويرية الحديثة	ت	٨	٢٨	٤٧	٩٨	١٢٧	٤,٠٠	١,٠٨
	%	٢,٦	٩,١	١٥,٣	٣١,٨	٤١,٢		
ضعف التواصل مع أولياء الأمور خلال مراحل تنفيذ المشروع	ت	٩	٢١	٦٠	٨٧	١٢٨	٤,٠٠	١,٠٨
	%	٢,٩	٦,٨	١٩,٥	٢٨,٢	٤١,٦		
ضعف تدريب المديرين بطرق وأساليب تنفيذ المشروع	ت	٥	١٩	٥٦	١١٨	١٠٤	٣,٩٨	٠,٩٧
	%	١,٦	٦,٢	١٨,٢	٣٨,٣	٣٣,٨		
ضعف قدرة بعض المديرين في الإشراف على تنفيذ المشروع	ت	٣	٢٣	٦٦	١٠٠	١٠٧	٣,٩٥	٠,٩٩
	%	١,٠	٧,٥	٢١,٤	٣٢,٥	٣٤,٧		
ضعف قناعة المعلمين بالأفكار التطويرية المنفذة	ت	٨	٢٣	٥٩	١٠٣	١١٣	٣,٩٥	١,٠٥

العبارة		ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	%	٢,٦	٧,٥	١٩,٢	٣٣,٤	٣٦,٧		
ضعف فهم بعض العاملين في الميدان التربوي لفلسفة المشروع وأهدافه البعيدة	ت	٧	١٤	٧٤	١٠٤	١٠٣	٣,٩٣	٠,٩٩
	%	٢,٣	٤,٥	٢٤,٠	٣٣,٨	٣٣,٤		
ضعف قدرة بعض المعلمين على تطبيق المشروع	ت	٧	٢٢	٦٩	١٠٦	١٠٢	٣,٩٠	١,٠٢
	%	٢,٣	٧,١	٢٢,٤	٣٤,٤	٣٣,١		
تنفيذ المعلمين للأفكار الجديدة بأساليب قديمة	ت	٧	٢٨	٧٠	١٠٧	٩٣	٣,٨٢	١,٠٤
	%	٢,٣	٩,١	٢٢,٧	٣٤,٧	٣٠,٢		
عدم قناعة إدارة المدرسة بالمشروع	ت	١٠	٢٦	٧٨	١١٢	٧٦	٣,٧٢	١,٠٤
	%	٣,٢	٨,٤	٢٥,٣	٣٦,٤	٢٤,٧		
الوسط العام	٤,٠٥							

يلاحظ من الجدول السابق أن الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة كانت تتروح بين ٣,٧٢ إلى ٤,٣٦، وبوسط عام مقداره ٤,٠٥. وأن جميع الفقرات كانت تمثل درجة كبيرة من المعيقات، وذلك حسب المعيار الذي تم اعتماده سابقاً، حيث احتلت العبارة التي تنص" ارتفاع انصبة المعلمين وعدم توافقها مع متطلبات المشروع" المرتبة الأولى، بوسط حسابي مقداره ٤,٣٦ حيث يرى المعلمين أن المشروعات التطويرية المطبقة حديثا تتطلب إعداد وجهدا يجعل من الصعب التوفيق بين تدريس اربع وعشرين حصة اسبوعيا وتبني أساليب تتوافق و المشروعات التطويرية. تلتها العبارة التي تنص"كثافة أعداد الطلاب داخل الفصول" المرتبة الثانية، بوسط حسابي مقداره ٤,٣٥. فبالرغم من أن الإحصائيات الصادرة من وزارة التربية والتعليم حول نسبة الطلاب للمعلمين تدل على نسبة نموذجية فهي لا تتعدى ١٥ طالباً لكل معلم، إلا أن المدن الكبيرة تعاني من زيادة أعداد الطلاب في الفصل الواحد مما يعيق المعلم عن تبني

أساليب حديثة في التدريس أو تطبيق استراتيجيات المشروعات التطويرية والتي وضعت على أساس أن أعداد الطلاب في الفصل لايتجاوز العشرين طالبا. فيما جاءت العبارات التي تشير إلى عدم توفر الأجهزة الضرورية داخل المدرسة لتنفيذ المشروع، وعدم توفير وسائل تعليمية ذات علاقة بالمشروعات التطويرية الحديثة بمتوسط حسابي ٤,٣١ و ٤,٢٥ على التوالي وهذا يعبر بصدق عن حالة وواقع المدارس وأنها بهذه الوضعية غير مهيأة لتقبل أي مشروع تطويري ناجح في الفكر والذهن لدى القادة والمخططين عندما يصطدم بعقبات تنفيذه على أرض الواقع كما يعايشة المعلمون. ويؤيد نتائج هذه الدراسة دراسات محلية منها الدراسات التقويمية التي نفذتها الإدارة العامة للبحوث التربوية حيث أشارت لضعف البيئة المدرسية وفقرها في التجهيزات الضرورية، والملاحظ أن البيئة المدرسية والموارد البشرية والمادية لم تكن عائقا كبيرا أمام نجاح المشروعات في الدراسات الأجنبية.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تحديد درجة تأثير كل مرحلة في تعثر المشروعات التربوية تعزى إلى المتغيرات التالية: (المرحلة الدراسية – التخصص – سنوات الخبرة)؟

ويوضح جدول رقم (١٠) الأوساط الحسابية والأنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بمحور التخطيط حسب كل من المرحلة الدراسية، والتخصص وسنوات الخبرة.

جدول(١٠): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على العبارات المتعلقة بالتخطيط حسب كل من المرحلة الدراسية، والتخصص وسنوات الخبرة

المتغيرات الديموجرافية		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٤٦,٥٤	١١,٥٦
	متوسط	٤٩,٩٠	٨,٣٨
	ثانوي	٤٩,٥٨	٧,٨١
التخصص	تربية إسلامية	٤٩,١٨	٨,٩٧
	لغة عربية	٤٤,٨٦	١٢,٧٤
	اجتماعيات	٥١,٦٧	٧,٣٤
	علوم	٤٨,١٨	١٠,١٨
	رياضيات	٥٠,٥٨	٨,٠٩
	لغة انجليزية	٤٩,٠٦	٩,٣٦
	أخرى	٤٧,٤٠	٧,٥٥
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٤٨,١٠	٨,٩٨
	٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٩,٣٠	١٠,٠٢
	١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٤٥,٦٩	١١,٥٥
	١٥ سنة فأكثر	٤٩,٢٩	٩,٤٣

ولبيان دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والموضحة نتائجه في الجدول رقم (١١) الآتي.

جدول(١١): نتائج تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق لمتغيرات المرحلة الدراسية والتخصص وسنوات الخبرة

المتغيرات الديموجرافية						
المرحلة الدراسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
	بين المجموعات	٨٠١,٨٤	٢,٠٠	٤٠٠,٩٢	٤,٠٣	٠,٠٢
	داخل المجموعات	٢٩٧٢٨,٢٩	٢٩٩,٠٠	٩٩,٤٣		
	الكلي	٣٠٥٣٠,١٤	٣٠١,٠٠			
التخصص	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
	بين المجموعات	١٣٧٦,٠٦	٦,٠٠	٢٢٩,٣٤	٢,٣٣	٠,٠٣
	داخل المجموعات	٢٨٥٦٨,٧١	٢٩٠,٠٠	٩٨,٥١		
	الكلي	٢٩٩٤٤,٧٧	٢٩٦,٠٠			
سنوات الخبرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
	بين المجموعات	٦٢٩,٤٠	٣,٠٠	٢٠٩,٨٠	٢,١١	٠,١٠
	داخل المجموعات	٢٩٨٤٠,٠٧	٣٠٠,٠٠	٩٩,٤٧		
	الكلي	٣٠٤٦٩,٤٧	٣٠٣,٠٠			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ف" كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α=٠,٠٥، عند متغيري المرحلة الدراسية والتخصص وكانت غير دالة عند متغير سنوات الخبرة.ولتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية للأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية، تم استخدام اختبار شيفيه والموضحة نتائجه في الجدول رقم (١٢) الآتي.

جدول (١٢) دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية

	ابتدائي(الوسط=٤٦.٥٤)	ثانوي(الوسط =٤٩.٥٨)	متوسط(الوسط =٤٩.٩٠)
ابتدائي(الوسط=٤٦.٥٤)	–	*-٣.٠٤	*-٣.٣٦
ثانوي(الوسط =٥٩.٥٨)		–	-.٣٢
متوسط(الوسط =٩٠.٤٩)			–

*دالة عند مستوى α=٠٥.٠

يتبين من الجدول السابق أن الفروق بين الاوساط الحسابية كانت ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة α=٠٥.٠ بين تقديرات الابتدائي والثانوي لصالح معلمي المرحلة الثانوية، وبين تقديرات الابتدائي والمتوسط لصالح معلمي المرحلة المتوسطة. ولم تكن الفروق دالة احصائياً بين تقديرات الثانوي والمتوسط، وذلك حسب اختبار شيفيه.ولتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية للأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص، تم استخدام اختبار شيفيه والموضحة نتائجه في الجدول رقم (١٣) الاتي

جدول (١٣): دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

	لغة عربية (٤٤.٨٦)	أخرى (٤٧.٤٠)	علوم (٤٨.١٨)	لغة انجليزية (٤٩.٠٦)	تربية إسلامية (٤٩.١٨)	رياضيات (٥٠.٥٨)	اجتماعيات (٥١.٦٧)
لغة عربية (٤٤.٨٦)	-	-٢.٥٤	-٣.٣٢	-٤.٢٠	٤.٣١	-٥.٧٢	-٦.٨٠
لغة عربية (٤٤.٨٦)		–	-.٨٨	-١.٦٦	-١.٧٨	-٣.١٨	-٤.٢٧
لغة عربية (٤٤.٨٦)			–	-.٨٨	-.٩٩	-٢.٤٠	٣.٤٨
لغة عربية (٤٤.٨٦)				–	-.١٢	-١.٥٢	٢.٦٠
لغة عربية (٤٤.٨٦)					–	-١.٤١	-٢.٤٩
لغة عربية (٤٤.٨٦)						–	-١.٠٨
لغة عربية (٤٤.٨٦)							–

يلاحظ من الجدول السابق أن الفروق بين الاوساط الحسابية كانت غير دالة احصائية عند مستوى دلالة α=٠,٠٥ عند جميع التخصصات، وذلك حسب اختبار شيفيه. أي أن الفروق بين المتوسطات لم تكن فروقا جوهرية وإنما إحصائية فقط.

ويوضح جدول رقم (١٤) الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمحور التنظيم حسب المرحلة الدراسية، والتخصص وسنوات الخبرة.

جدول(١٤): الأوساط الحسابية والأنحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمديرين على العبارات المتعلقة بمحور التنظيم حسب كل من المرحلة الدراسية، والتخصص وسنوات الخبرة.

المتغيرات الديموجرافية		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٣٣,٩٩	٧,٣٥
	متوسط	٣٦,٠٦	٦,٦٦
	ثانوي	٣٥,٥٨	٥,٠٧
التخصص	تربية إسلامية	٣٥,٩١	٦,٢٦
	لغة عربية	٣٣,٧٥	٧,٨٦
	اجتماعيات	٣٦,١٠	٦,٣٢
	علوم	٣٥,٣٢	٦,٦٢
	رياضيات	٣٥,٣٦	٥,٦٧
	لغة انجليزية	٣٥,١٩	٨,١٢
	أخرى	٣٣,٧٣	٥,٧٨
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٣٤,٥٩	٥,٩٥
	٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٣٦,٠٥	٦,٧٠
	١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٣٣,٠٧	٨,٣٦
	١٥ سنة فأكثر	٣٥,٩٧	٦,٨٢

ولبيان دلالة الفروق بين الاوساط الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والموضحة نتائجه في الجدول رقم(١٥) الاتي.

جدول(١٥): نتائج تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق لمتغيرات المرحلة الدراسيةوالتخصص وسنوات الخبرة

المتغيرات الديموجرافية						
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
المرحلة الدراسية	بين المجموعات	٤,٢٥	٢,٠٠	٢,١٢	٣,٩٣	٠,٠٢
	داخل المجموعات	١٦١,٧٧	٢٩٩,٠٠	٠,٥٤		
	الكلي	١٦٦,٠٢	٣٠١,٠٠			
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
التخصص	بين المجموعات	٢٥٢,٣٧	٦,٠٠	٤٢,٠٦	٠,٩٠	٠,٥٠
	داخل المجموعات	١٣٥٧٠,٠٦	٢٩٠,٠٠	٤٦,٧٩		
	الكلي	١٣٨٢٢,٤٣	٢٩٦,٠٠			
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
سنوات الخبرة	بين المجموعات	٤٢٨,٩٧	٣,٠٠	١٤٢,٩٩	٣,١٤	٠,٠٣
	داخل المجموعات	١٣٦٤٩,٩٦	٣٠٠,٠٠	٤٥,٥٠		
	الكلي	١٤٠٧٨,٩٣	٣٠٣,٠٠			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ف" كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α=٠,٠٥، عند متغيرات المرحلة الدراسية وسنوات الخبرة وكانت غير دالة عند متغير

التخصص.ولتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية للأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية، تم استخدام اختبار شيفيه والموضحة نتائجه في الجدول رقم (١٦) الاتي.

جدول (١٦): دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية

	ابتدائي(الوسط=٩٩.٣٣)	ثانوي(الوسط =٥٨.٣٥)	متوسط(الوسط =٠٦.٣٦)
ابتدائي(الوسط=٩٩.٣٣)	–	-١.٥٩*	-٢.٠٦*
ثانوي(الوسط =٥٨.٣٥)		–	-.٤٨
متوسط(الوسط =٠٦.٣٦)			–

*دالة عند مستوى α=٠.٠٥

يلاحظ من الجدول السابق أن الفروق بين الاوساط الحسابية كانت غير دالة احصائية عند مستوى دلالة α=٠.٠٥ عند جميع المراحل، وذلك حسب اختبار شيفيه. أي أن الفروق بين المتوسطات لم تكن فروقا جوهرية وإنما إحصائية فقط.

ولتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية للأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار شيفيه والموضحة نتائجه في الجدول رقم (١٧) الاتي.

جدول (١٧): دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية

	١٠ إلى أقل من ١٥ (الوسط=٣٣.٠٧)	أقل من ٥ (الوسط =٥٩.٣٤)	١٥ سنة فأكثر (الوسط =٩٧.٣٥)	٥ إلى أقل من ١٠ (٠٥.٣٦)
١٠ إلى أقل من ١٥ (الوسط=٠٧.٣٣)	–	-١.٥٢	-٢.٩٠	-٢.٩٨
أقل من ٥ (الوسط =٥٩.٣٤)		–	-١.٣٧	-١.٤٦
١٥ سنة فأكثر (الوسط =٩٧.٣٥)			–	-.٠٨
٥ إلى أقل من ١٠ (٠٥.٣٦)				–

*دالة عند مستوى α=٠.٠٥

يلاحظ من الجدول السابق أن الفروق بين الاوساط الحسابية كانت غير دالة احصائية عند مستوى دلالة α=٠.٠٥ عند جميع المراحل، وذلك حسب اختبار شيفيه. أي أن الفروق بين المتوسطات لم تكن فروقا جوهرية وإنما إحصائية فقط.

ويوضح جدول رقم (١٨) الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمحور االمتابعة والتقويم حسب كل من المرحلة الدراسية، والتخصص وسنوات الخبرة.

جدول(١٨): الأوساط الحسابية والأنحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمديرين على العبارات المتعلقة بمحور المتابعة والتقويم حسب كل من المرحلة الدراسية، والتخصص وسنوات الخبرة.

المتغيرات الديموجرافية		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٢٦,٩٢	٦,١٨
	متوسط	٢٧,٩١	٤,٧٦
	ثانوي	٢٧,٠٨	٦,١١
التخصص	تربية إسلامية	٢٧,٢٦	٥,٠٩
	لغة عربية	٢٦,٦٦	٦,٥٨
	اجتماعيات	٢٧,٩٥	٥,٥٥
	علوم	٢٨,٠٠	٤,٤٧
	رياضيات	٢٧,٩٧	٦,١٨
	لغة انجليزية	٢٧,١٠	٥,٩٩
	أخرى	٢٦,١٠	٥,٦٣
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٧,٣١	٤,٦٣
	٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٧,٧٩	٦,٥٧
	١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٢٧,٢٣	٦,١٠
	١٥ سنة فأكثر	٢٦,٩٣	٥,٦٠

ولبيان دلالة الفروق بين الاوساط الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والموضحة نتائجه في الجدول رقم(١٩) الاتي.

جدول(١٩): نتائج تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق لمتغيرات المرحلة الدراسية والتخصص وسنوات الخبرة

المتغيرات الديموجرافية						
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
المرحلة الدراسية	بين المجموعات	٦١,٨٦	٢,٠٠	٣٠,٩٣	٠,٩٥	٠,٣٩
	داخل المجموعات	٩٧٣٦,٩١	٢٩٩,٠٠	٣٢,٥٦		
	الكلي	٩٧٩٨,٧٧	٣٠١,٠٠			
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
التخصص	بين المجموعات	١١٦,٠٥	٦,٠٠	١٩,٣٤	٠,٥٩	٠,٧٤
	داخل المجموعات	٩٥٤١,٠١	٢٩٠,٠٠	٣٢,٩٠		
	الكلي	٩٦٥٧,٠٦	٢٩٦,٠٠			
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
سنوات الخبرة	بين المجموعات	٢٧,٦٤	٣,٠٠	٩,٢١	٠,٢٨	٠,٨٤
	داخل المجموعات	٩٧٥٧,٥٩	٣٠٠,٠٠	٣٢,٥٣		
	الكلي	٩٧٨٥,٢٣	٣٠٣,٠٠			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ف" كانت غير دالة عند مستوى دلالة α=٠,٠٥، عند جميع المتغيرات. مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة α=٠,٠٥ في تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى للمرحلة الدراسية والتخصص وسنوات الخبرة.

ويوضح جدول رقم (٢٠) الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمحور البيئة المدرسية حسب كل من المرحلة الدراسية، والتخصص وسنوات الخبرة.

جدول(٢٠): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمديرين على العبارات المتعلقة بمحور البيئة المدرسية حسب كل من المرحلة الدراسية، والتخصص وسنوات الخبرة.

المتغيرات الديموجرافية		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٦٧,٠٨	١٢,٨٥
	متوسط	٦٨,٨٣	٩,٨٥
	ثانوي	٦٨,٧٢	١٠,٢٦
التخصص	تربية إسلامية	٦٨,٥٠	١٠,٢٨
	لغة عربية	٦٥,٩٧	١٤,٥٢
	اجتماعيات	٦٧,٣٨	٩,٧٣
	علوم	٧١,٢٦	٨,١٢
	رياضيات	٦٩,٢٢	١١,٠٢
	لغة انجليزية	٦٦,٥٨	١٣,٣٧
	أخرى	٦٦,٧٧	٨,٧٠
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٦٧,١٠	٩,٦٢
	٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٦٨,٧٦	١٢,٩٤
	١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٦٦,٢٣	١٣,٤١
	١٥ سنة فأكثر	٦٩,٤٠	٩,٩٦

ولبيان دلالة الفروق بين الاوساط الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والموضحة نتائجه في الجدول رقم (٢١) الآتي.

جدول(٢١): نتائج تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق لمتغيرات المرحلة الدراسية والتخصص وسنوات الخبرة

المتغيرات الديموجرافية						
المرحلة الدراسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
	بين المجموعات	٢٢١,٦٣	٢,٠٠	١١٠,٨٢	٠,٨٤	٠,٤٣
	داخل المجموعات	٣٩٢٧٤,٠٤	٢٩٩,٠٠	١٣١,٣٥		
	الكلي	٣٩٤٩٥,٦٧	٣٠١,٠٠			
التخصص	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
	بين المجموعات	٨٨٦,٢١	٦,٠٠	١٤٧,٧٠	١,١٢	٠,٣٥
	داخل المجموعات	٣٨٤٠٨,٤٠	٢٩٠,٠٠	١٣٢,٤٤		
	الكلي	٣٩٢٩٤,٦١	٢٩٦,٠٠			
سنوات الخبرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
	بين المجموعات	٤٩٩,٣١	٣,٠٠	١٦٦,٤٤	١,٢٨	٠,٢٨
	داخل المجموعات	٣٩١٠٦,٤٧	٣٠٠,٠٠	١٣٠,٣٥		
	الكلي	٣٩٦٠٥,٧٨	٣٠٣,٠٠			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ف" كانت غير دالة عند مستوى دلالة α=٠,٠٥، عند جميع المتغيرات. مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة α=٠,٠٥ في تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى للمرحلة الدراسية والتخصص وسنوات الخبرة.

أهم النتائج والتوصيات

أظهرت نتائج السؤال الأول أن محور الموارد البشرية والمادية يعد أبرز العوامل المؤثرة في نجاح المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، تلاه المتابعة والتقويم ثم التنظيم وأخيراً عامل التخطيط، وهي جميعاً تمثل عوامل معيقة بدرجة كبيرة حسب المعيار الذي تم اعتماده سابقاً. والملاحظ أن جميع تلك المحاور كان تأثيرها بدرجة كبيرة مما يعني أن المشروعات التربوية بحسب وجهة نظر أفراد العينة لم يوفر لها أسباب النجاح من الجهات العليا المشرفة على تلك المشروعات وإن كان محور الموارد البشرية والمادية كان الأكثر تأثيرا في فشل المشروعات التربوية وفق متوسط إجابات أفراد العينة.

كما أظهرت نتائج السؤال الثاني حول أبرز معوقات تعثر المشروعات التطويرية للتعليم العام في محور التخطيط أن عدم إشراك جميع أصحاب المصلحة(أولياء أمور الطلاب،الطلاب،المعلمين،إدارة المدرسة)أثناء التخطيط للمشروع يعد المعيق الأبرز في هذا المحور، تلاه تبني مشروعات من بيئات مختلفة دون مراعاة للبيئة المحلية. كما أن بناء خطة المشروع التربوي بدون تشخيص دقيق للواقع جاء في المرتبة الثالثة حسب وجهة نظر أفراد العينة. ويتبين من إجابات أفراد العينة عدم الرضا عن محور التخطيط للمشروعات التطويرية في الميدان التربوي حيث أكدوا أن جميع فقرات محور التخطيط تعد معوقا بدرجة كبيرة في فشل المشروعات التربوية.

وللإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص" ما أبرز المعوقات لتعثر المشروعات التطويرية في التعليم العام في محور التنظيم؟"، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بمحور التنظيم، واحتلت العبارة التي تنص" وجود أكثر من قائد للمشروع وبأفكار مختلفة" المرتبة الأولى، تلتها العبارة التي تنص"ضعف الاستفادة من الخبرات المحلية والدولية في دراسة وتنفيذ المشروع" المرتبة الثانية، واحتلت عبارة: تشكيل فرق عمل غير مناسبة

للمشروع في المرتبة الثالثة. وتؤكد هذه النتيجة واقعا ملموسا في إدارة المشروعات التطويرية في الوزارة، فوجود أكثر من قائد في المشروع كل ينطلق من رؤيته الخاصة وربما المتعارضة مع الآخر تؤثر بشكل كبير على خطوات تنفيذ المشروع، كما أن سببا آخر أشارت إليه العينة على أنه معيق وبنسبة كبيرة ويتعلق بالسبب السابق ألا وهو تعاقب القيادات في المشروع.

وللإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص" ما أبرز المعوقات لتعثر المشروعات التطويرية في التعليم العام في محور المتابعة والتقويم؟"، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات المتعلقة بمحور المتابعة والتقويم، وهي مرتبة تنازلياً حسب الاوساط الحسابية، واحتلت العبارة التي تنص" عدم وجود آلية دقيقة لقياس مخرجات التعليم" المرتبة الأولى، تلتها العبارة التي تنص"ضعف فاعلية المتابعة والإشراف في المشروع" المرتبة الثانية، كما أن العبارة التي تنص على " استخدام أساليب غير دقيقة لقياس نتائج المشروع " جاءت في المرتبة الثالثة.

وللإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص" ما أبرز المعوقات لتعثر المشروعات التطويرية في التعليم العام في محور الموارد البشرية والمادية ؟"، احتلت العبارة التي تنص" ارتفاع أنصبة المعلمين وعدم توافقها مع متطلبات المشروع" المرتبة الأولى، تلتها العبارة التي تنص"كثافة أعداد الطلاب داخل الفصول" المرتبة الثانية، فيما جاءت العبارات التي تشير إلى عدم توفر الأجهزة الضرورية داخل المدرسة لتنفيذ المشروع، وعدم توفير وسائل تعليمية ذات علاقة بالمشروع إضافة إلى التخطيط لتطبيق المشروع في بيئة نموذجية تختلف عن البيئة الحقيقة في الميدان التربوي كأبرز العوامل المعيقة لنجاح المشروع من وجهة نظر المعلمين فيما يخص هذا المحور، وهذا يعبر بصدق عن حالة وواقع المدارس وأنها بهذه الوضعيية غير مهيأة لتقبل أي مشروع تربوي تطويري عند تنفيذه على أرض الواقع ما لم تهيأ له كافة فرص النجاح.

وللإجابة السؤال السادس هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تحديد درجة تأثير كل مرحلة في تعثر المشروعات التربوية تعزى إلى المتغيرات التالية: (المرحلة الدراسية – التخصص – سنوات الخبرة)؟

فقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في محور التخطيط لمتغير المرحلة الدراسية بين تقديرات معلمي المرحلة الإبتدائية ومعلمي المرحلة الثانوية لصالح معلمي المرحلة الثانوية، وبين تقديرات معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة المتوسطة لصالح معلمي المرحلة المتوسطة. أما بقية المحاور فلم يتبين أي فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات المرحلة الدراسية، أوالتخصص، أو سنوات الخبرة.

التوصيات

- ضرورة تبني منهجية إدارة المشروعات عند إعداد أي مشروع تربوي.
- أهمية إشراك جميع أصحاب المصلحة وخاصة المعلمين في جميع مراحل إعداد المشروع التربوي التطويري.
- الإهتمام بجميع مراحل إعداد المشروع من تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقويم.
- الإهتمام بإعداد الطاقات البشرية المؤهلة من معلمين ومديري مدارس.
- الإهتمام بعملية التدريب المستمر لتلك الطاقات البشرية وإعادة تأهيل من يحتاج لذلك.
- توفير البيئة المادية والمعنوية المناسبة قبل تبني أي مشروع تطويري.
- التأكيد على العمل المؤسسي وعدم ربط تنفيذ المشروع بقناعة شخصية من قيادات عليا في وزارة التربية والتعليم.
- أن يكون تبني المشروع نابع من حاجة فعلية ومبني على تشخيص دقيق للواقع.
- عدم تبني مشروعات دون التأكد من ملاءمتها للبيئة المحلية.
- تفغيل عملية المتابعة والتقويم لجميع مراحل المشروع التطويري التربوي.

* * *

المراجع

المراجع العربية

- الأحمدي،علي.(٢٠١٢). التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية: من التقليدية إلى الشاملة إلى المطورة إلى التقليدية إلى الجديدة. مجلة المعرفة، العدد ١٧٢
- الأغبري، عبد الصمد. (٢٠٠٠). الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر. دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- الإدارة العامة للبحوث.(١٤٣١). تقويم تجربة التعليم الثانوي الجديد"نظام المقررات".وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.
- الإدارة العامة للبحوث.(١٤٣١). تقويم تجربة المدرسة الجاذبة.وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.
- الإدارة العامة للبحوث.(١٤٣١). تقويم تجربة التعليم الثانوي الجديد"نظام المقررات".وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.
- الإدارة العامة للبحوث.(١٤٣١). تقويم تجربة التعليم المدارس الرائدة.وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.
- الإدارة العامة للبحوث.(١٤٣١). تقويم مشروع تهيئة طلاب المرحلة الثانوية لسوق العمل.وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.
- الإدارة العامة للتخطيط والسياسات.(١٤٣١). التخطيط الاستراتيجي على مستوى المدرسة. وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.
- الإدارة العامة للإشراف التربوي. (١٤٢٧هـ). تقرير حالة التعليم السنوي التقرير الأول. وزارة التربية. المملكة العربية السعودية.
- البراهيم، هيا.(٥١٤٢٢). مدى فعالية لائحة تقويم الطالب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي بمراحل التعليم العام للبنات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية
- البشر، فاطمة.(١٤٣١هـ). تطوير إدارة المدرسة الثانوية القائمة علي نظام المقررات في ضوء الإدارة المتمركزة حول المدرسة". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية

- البوهي،فاروق شوقي. (٢٠٠١).التخطيط التعليمي: عملياته، مداخله، التنمية البشرية وتطوير أداء المعلم. القاهرة. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- البوهي، فاروق شوقي. (٢٠١١).التخطيط التربوي: مليات ومداخله وارتباطه بالتنمية والدور المتغير للمعلم. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- البيشي، محمد.(١٤٣١). التخطيط الاستراتيجي (مفاهيم وتطبيقات). الرياض.
- الجندي، عادل السيد.(٢٠٠٣). الإدارة والتخطيط الاستراتيجي التعليمي. الرياض.مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- المطلق، رباب،(١٤٢٨هـ). الإصلاح التربوي في المملكة العربيةالسعودية كما تعبر عنها الندوات التربوية ويراه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية
- آل ناجي، محمد، (١٤٣٢ه). "الإدارة التعليمية والمدرسية، نظريات زممارسات في المملكة العربية السعودية". ط ٤ السروات. جده.
- سيكاران،أوما.(١٩٩٨). طرق البحث في الإدارة. ترجمة اسماعيل بسيوني وعبد الله العزاز، جامعة الملك سعود: الرياض.

جرجس، ميشال. (٢٠٠٥). "معجم مصطلحات التربية والتعليم" بيروت: دار النهضة.

- الحامد، محمد وزيادة، مصطفي و العتيبي، بدر و متولي، نبيل. (١٤٢٣). "التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل"، مكتبة الرشد، الرياض.
- حمدي، سلمي إبراهيم.(٢٠٠٥).:إدارة المشروعات الصغيرة إلى اين؟ الناشر مكتبة الامير للتوزيع.
- الحقيل،سليمان. (١٤٢٤). نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، مطابع الحميضي. الرياض.
- دباس، محمد سعيد والعربي، محمد سعد.(٢٠٠٦ م). الإدارة الناجحة للمشاريع، الرياض: الطباعة(المؤلف.(الدليل المعرفي لإدارة المشروعات (٢٠٠٤) PMBOK Guide الإصدار الثالث ، بنسلفانيا: المعهد الأمريكي للمقاييس القومية .
- السنبل ،عبدالعزيز والخطيب،محمد ومتولي،مصطفى وعبدالجواد ،نورالدين.(١٤٢٨ه).نظام التعليم في المملكة العربية السعودية.ط ٨.الرياض:دار الخريجي.
- الشدي، إبراهيم.(١٤١٩هـ) الخطط التربوية للمنظمات التربوية الدولية والإقليمية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- العامر، ابراهيم بن أحمد. (١٤٢٩هـ).تقويم عمليات تطوير المناهج الدراسية في التعليم العام للبنين العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة والخبرات العالمية المعاصرة.
- عايض، حسين.(١٤٣٣هـ). واقع التقويم المستمر في تدريس المواد الاجتماعية بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية
- عبد الدائم، عبد الله.(١٩٦٤م). التخطيط التربوي. بيروت: دار العلم للملايين.
- العبد الكريم، راشد (١٤٣٠هـ).إصلاح التعليم في الدول العربية: المملكة العربية السعودية أنموذجًا، مقدم لورشة عمل بجامعة الملك سعود خلال الفترة من ٢٢-١٤٣٠/١٠/٢٤هـ.
- عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، عبد الحق، كايد.(٢٠٠٥ م). البحث العلمي مفهومة وأدواته وأساليبه، ط ٩، دار الفكر، عمان.
- العجمي، محمد حسنين.(٢٠١٠). الإدارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- عريفج، سامي. (٢٠٠٤). الإدارة التربوية المعاصرة. ط٢. دار الفكر.
- العساف، صالح محمد.(١٤٢٧هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان. ط٤. الرياض.
- العقيل، عبد الله.(١٤٢٦هـ). سياسة التعليم و نظامه في المملكة العربية السعودية. الرياض:مكتبة الرشد.
- العيسى، أحمد. (٢٠٠٩ م). إصلاح التعليم في السعودية بين غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية. دار الساقي.
- الغامدي، حمدان و عبد الجواد، نور الدين (٢٠٠٢)، تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية،مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الفواز،خليفة. (١٤٢٧هـ)،مبادئ الجودة الإدارية في الإسلام: المنظور الإسلامي والنظريات المعاصرة. مطبعة الإحساء الحديثة.
- الكريدا، سليمان.(٢٠٠٤). الكفايات التخطيطية اللازمة لمديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية. كلية التربية جامعة الملك سعود.

- ما كبيث، جون و مورتيمور، بيترا (٢٠٠٩م).كيف ترفع وتحسن من كفاءة المدرسة. ترجمة خالد العامري دار الفاروق للنشر والتوزيع. جمهورية مصر العربية.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة.(١٩٧٢م). المعجم الوسيط.طبعة ٢ ج ١. القاهرة.
- مرسي، محمد منير.(٢٠٠١م) ."الإدارة المدرسية الحديثة" .عالم الكتب،القاهرة.
- مطاوع،ابراهيم، و حسن، أمينة.(١٩٨٩). الأصول الإدارية للتربية. جدة: دار الشروق.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٤٢٨ه). مشروع تطوير التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- موسى، محمود أحمد.(١٩٨٥م). التربية ومجالات التنمية في الإنماء التربوي. القاهرة: مكتبة وهبة.
- ميريديث، جاك و مانتل ، صمويل.(١٩٩٩م). إدارة المشروعات. ترجمة سرور علي إبراهيم سرور. الرياض: دار المريخ.
- نعيم، نصير. (٢٠٠٢م). إدارة وتقييم المشروعات، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية. داينمك للطباعة.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٩م). خلاصة إحصائية عن التعليم العام في المملكة.
- وزارة التربية والتعليم، وزارة التعليم العالي، المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني. (١٤٢٩هـ). التقرير الوطني حول تطور التعليم في المملكة العربية السعودية. وزارة التربية والتعليم.
- اليونيسكو. (٢٠٠٩ م). التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم.
- وزارة المالية (١٤٣٢هـ)، بيان وزارة المالية حول ميزانية الدولة للعام المالي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ http://www.mof.gov.sa/Arabic/DownloadsCenter/Pages/Budget.aspx
- يونج، تريفورل.(٢٠٠٥م). المرجع في إدارة المشروعات. ترجمة بهاء شاهين، القاهرة: مجموعة النيل العربية.

المراجع الأجنبية

- Alabi، A.O. and Okemakinde، T. (٢٠١٠) Effective Planning as a Factor of Educational Reform and Innovation in Nigeria Journal of Social Sciences ٢(٦): ٣١٦-٣٢١، ٢٠١٠
- Ely، D.P. (١٩٩٠). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. Journal of Research on Computing in Education، ٢٣(٢)، ٢٩٨- ٣٠٣.

- Frese، Robert. (٢٠٠٣م).Project Success and Failure: What Is Success، What Is Failure، and How Can You Improve Your Odds For Success? UM-St. Louis December ١٦، ٢٠٠٣.
- Jiang، James J. Gary Klein، and Joseph Balloun (١٩٩٦). "Ranking of System Implementation Success Factors"، Project Management Journal، December ١٩٩٦، pp ٤٩ – ٥٣.
- Kenny، M.، & Meadowcroft J. (Eds.). (١٩٩٩). Planning sustainability. London: Routledge.
- Li-Hsing، G. C.(٢٠٠٣). " Looking back،looking forward: seeking a new direction for educational reform. A dissertation submitted to the faculty of the school of education Spalding University.
- Pliska، Ann (١٩٩٥) Implementation of the ١٩٩٣ Pennsylvania educational Reform: Issues Related to Strategic Planningm Doctoral Desseration
- Wopereis، I. G. J. H.، Kirschner، P. A.، Paas، F.، Stoyanov، S.، & Hendriks، M. (٢٠٠٥). Failure and success factors of educational ICT projects: A group concept mapping approach. British Journal of EducationalTechnology، ٣٦، ٦٨١–٦٨٤.
- المواقع الإلكترونية
- http://www.cpfdc.gov.sa
- http://www.hs.gov.sa
- http://pioneer.jeddahedu.gov.sa
- http://ksa.obeikaneducation.com
- http://www.tatweer.edu.sa
- .www.riyadhedu.gov.sa/global

* * *