تصور مقترح لتطبيق حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الجودة الشاملة

د. هالة عمر محمد محمود *

المقدمة

تعيش المجتمعات على جميع مستوياتها – المحلية منها والإقليمية والدولية – عصرا يتسم بسرعة التغيرات المتلاحقة، وذلك في شتى جوانب المعرفة، سواء ما يتصل منها بالتكنولوجيا أو مجالاتها المتعددة كالاتصالات أو التعليم، ولقد أدت هذه التغيرات السريعة إلى جملة من الانعكاسات في الجوانب المرتبطة بها، الأمر الذي أدى إلى مجموعة من التحولات الجذرية بتلك المجتمعات.

ولقد كان المجال التعليمي من أكثر الجوانب المجتمعية تأثرا بتلك التغيرات، ولعل ذلك يرجع إلى أن الجودة الشاملة في التعليم ترتبط ارتباط وثيق بسائر مدخلات ومخرجات عملية التعليم، سواء ما يرتبط منها بالممارسات التدريسية، أو ما يرتبط منها بالنظريات والمعارف، أو ما يتصل منها بتكنولوجيا التعليم كتطبيقات عملية لمعارف محددة.

ولما كان من أهم مقومات بناء الإنسان لعالم اليوم والغد ترسيخ وتفعيل حوكمة التعليم، كي يشارك مشاركة فعالة في بناء المجتمع، فإن تلك المشاركة لن تتحقق قبل الوفاء بتحقيق متطلبات الجودة الشاملة في التعليم؛ فالجودة الشاملة عبارة عن نظام مُحسَّن ومطَّور في التعليم، حيث يتسم بالديمومة والاستمرار، وهو طويل المدى، وحتى تنجح المؤسسات في تفعيل الجودة لابد أن تكون من بداية السلم التعليمي – مؤسسات رياض الأطفال – والتي هي في طليعة مؤسسات التربية

* مدرس بقسم العلوم التربوية– كلية رياض الأطفال– جامعة الإسكندرية

داخل المجتمع؛ حيث يلتف كافة العاملين في مؤسسات رياض الأطفال حول الأهداف القريبة والبعيدة التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها، وذلك من خلال قناعة القائمين على التربية أولاً بأهمية الجودة الشاملة، ودورها في التقدم، وتوفر القناعة لدى مديري مؤسسات رياض الأطفال بأهمية استخدام إدارة الجودة الشاملة، إدراكاً منهم للمتغيرات المتسارعة، وكذلك أهميتها في خفض التكاليف، وإقلال الهدر التربوي، والعمل على رفع كفاءة العاملين، والمشاركة الحقيقية للجميع في صياغة التوجهات والخطط اللازمة لتجويد عمل رياض الأطفال، وبالتالي تتحدد أدوار الجميع داخل رياض الأطفال، وتتوحد جهودهم وتسود الروح الإيجابية بيئة العمل في كافة مراحلها ومستوياتها المختلفة، كما أن ثقافة الجودة Quality culture، وهي مجموعة القيم والتقاليد والاتجاهات المشتركة بين العاملين داخل المؤسسة والتي تعكس الطريقة التي يتصرفون بها عند أدائهم لوظائفهم ومهاراتهم اليومية والتي تسعى إلى التحسين المستمر، والمحاسبية، وتفويض الصلاحيات يعد من الجوانب المهمة في إدارة الجودة الشاملة (صالح عليمات، ٢٠١٥، ٣٠)، وهم أحد مضامين الحوكمة، وهذا النهج الإداري كفيل بتجاوز مشكلات المركزية في اتخاذ القرارات؛ حيث يشترك كافة العاملين على اختلاف مستوياتهم في صنع السياسات والتوجهات الرئيسة للمؤسسة التربوية، وعليه فإن المدير الناجح هو الذي يقوم بتنظيم بيئة العمل داخل المؤسسة؛ بحيث يشاركه الطلاب والمدرسون وغيرهم من كوادر المؤسسة، مع احتفاظ المدير بآلية المتابعة والتقييم لضمان استخدام الصلاحيات الممنوحة للأفراد بما يضمن جودة الإنجاز.

والحوكمة "Governance" مجموعة من القوانين والنُظم والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء"

(عبد الحكيم بزاوية، عبد الجبار سالمي، ٢٠١١)، وقد ظهر مفهوم حوكمة المؤسسات التعليمية مؤخرًا للتعبير عن الأزمة التي تمر بها المؤسسات والحلول المقترحة لها، تلك الأزمة المتمثلة في فجوة الالتزام بالرؤية والتنفيذ، بسبب التعارض ما بين المستويات الإدارية العليا والوسطى والتنفيذية، وتجسير هذه الفجوة يستلزم التوجه نحو اللامركزية المنضبطة (هناء سليمان، وآخرون، ٢٠١١، ١٧٥)، عن طريق الحوكمة كونها الترتيب الذي يتم به إدارة ومتابعة توصيل الخدمات، ونقل السلطة على مستويات النظام التعليمي، عبر إعادة توزيع المهام والمسئوليات لمستويات النظام الثلاث: وزارة التعليم، إدارات التربية والتعليم، المدارس.

وفي ذات الإطار ينبغي أن تعمل مؤسسات رياض الأطفال على ترسيخ ثقافة الحوكمة التعليمية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، ذلك أن تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة وجعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة يلعب دوراً بارزاً في خدمة التوجهات الجديدة في التطوير والتجويد لدى المؤسسات التربوية، إذ أن هذه الخطوة تعمل على تجاوز الرفض الذي يبديه الأفراد ممن تعودوا على العمل التربوي التقليدي وما يرتبط بذلك من مخاوف الالتزام بالمسؤوليات التي يتطلبها نهج التطوير والتجويد المتواصل. وهذا ما يحاول البحث الحالي تقديمه في وضع تصور مقترح لتطبيق حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الجودة الشاملة.

مشكلة البحث

لقد حازت عمليات إصلاح التعليم على الاهتمام الكبير في جميع أنحاء العالم، وكان لحوكمة التعليم والجودة الشاملة أكبر نصيب من ذلك الاهتمام، حتى أصبح المجتمع الدولي ينظر إلى الجودة الشاملة

والإصلاح التربوي وجهين لعملة واحدة، إذ يستطيع المرء أن يذكر أن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود القادمة (أحمد كنعان، ٢٠٠٣، ٩).

بيد أن الدراسات التي تناولت حوكمة التعليم – في حدود علم الباحثة – لم تهتم ببحث حوكمة التعليم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، وما تمليه تلك المتطلبات من أدوار علي مؤسسات رياض الأطفال؛ بل جل ما استهدفته بحث عام لإسهامات الجودة الشاملة، أو حوكمة التعليم في تحسين المنظومة التعليمية مثل دراسة كل من: أحمد خليل، إبراهيم الزهيري (٢٠٠١)، "نوبل" Noble (٢٠٠١)، جمعة محمد (٢٠٠٢)، عبد الله الكيومي (٢٠٠٢)، "هرناندز" Hernandez (٢٠٠٢)، عبد الرحمن الشلول (٢٠٠٣)، صالح الغافري (٢٠٠٤)، غازي خضر (٢٠٠٤)، "كوبر" Cooper (٢٠٠٥)، "هاردن" Harden (٢٠٠٥)، "كاينز" Caines (٢٠٠٦)، "كاستيللو" Costello (٢٠٠٧)، "ميلنج" Mealing (٢٠٠٨)، "ليمان" Leeman (٢٠٠٩)، إلهام الشلبي (٢٠١٠)، نواف العتيبي (٢٠١٠)، "ديبرا" Debra (٢٠١٠)، أسماء عوض (٢٠١١)، أمنية شارودة (٢٠١١)، جمال السيسي، وفتحي عشيبة (٢٠١١)، محمود طيوب، وآخرون (٢٠١١)، هبة مطاوع (٢٠١١)، "جنيفر"Jennifer (٢٠١١)، أمير زكي (٢٠١٢)، محمد عطوة، فكري علي (٢٠١٢)، "رابوفسكي" Rabovsky (٢٠١٢)، "زيهاندلار" Zeehandelaar (٢٠١٢).

فمن الضروري تسخير كافة الإمكانيات المادية والبشرية، ومشاركة جميع الجهات والإدارات والأفراد في العمل كفريق واحد، والعمل في اتجاه واحد لتطبيق حوكمة التعليم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة في النظام التربوي التعليمي، وتقويم مدى تحقيق الأهداف، ومراجعة الخطوات

التنفيذية التي يتم توظيفها، وذلك من خلال التناسق بين الأهداف، وتبني فلسفة الجودة الشاملة، وتقليل الحاجة للتفتيش، وإنجاز الأعمال المدرسية بطرق جديدة، وتحسين الجودة الإنتاجية، وخفض التكاليف، وتنمية التعليم مدى الحياة، والقيادة في التعليم، والتخلص من الخوف، وإزالة معوقات النجاح، وخلق ثقافة الجودة، وتحسين العمليات، ومساعدة الأطفال على النجاح، والالتزام، والمسئولية، والشفافية، والمحاسبية.

مما سبق تتضح الضرورة التي تمثلها دراسة حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الجودة الشاملة لتحقيق الجودة في التعليم، بدء من مؤسسات رياض الأطفال، والتي تعد البذرة لمجتمع التعليم. ومن هنا يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: **ما التصور المقترح لتطبيق حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الجودة الشاملة؟ .. ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:**

١. ما المتطلبات اللازم توافرها لتطبيق حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال؟
٢. ما الوضع القائم لنظام الإدارة في مؤسسات رياض الأطفال وعلاقتها بمفهوم الحوكمة؟
٣. ما الذي تفرضه متطلبات الجودة الشاملة لتطبيق حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال؟
٤. ما تحديات حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال؟
٥. كيف يمكن تطبيق حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الجودة الشاملة؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى

١. التعرف على حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال.

٢. الوقوف على أهم المتطلبات اللازم توافرها لتطبيق حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال.
٣. استخلاص الأدوار الجديدة التي تفرضها متطلبات الجودة الشاملة على مؤسسات رياض الأطفال لتطبيق حوكمة التعليم بها.
٤. الوقوف على تحديات حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال.
٥. تقديم تصور مقترح لتطبيق حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الجودة الشاملة؟

أهمية البحث

تأتى أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي تناولته، وهو محاولة تحقيق حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، وتنبع أهمية البحث الحالي في:

١. ندرة الدارسات التي تناولت موضوع حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال.
٢. قد يسهم البحث في زيادة اهتمام المسئولين بمؤسسات رياض الأطفال بتطبيق حوكمة التعليم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة بمؤسساتهم.
٣. قد يفيد البحث المسئولين بوزارة التربية والتعليم للارتقاء بمستوى جودة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال.
٤. يقدم البحث تصوراً مقترحاً لتطبيق حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، يمكن أن يسهم في تطبيق حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال.
٥. قد يفيد البحث الباحثين في مجال الإدارة التربوية، ورياض الأطفال، وتفتح أمامهم مجالات جديدة لدراسات أخرى.

مصطلحات البحث:

(أ) حوكمة التعليم Educational Governance

تعرف الباحثة حوكمة التعليم إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: أطر تنظيمية تضبط العلاقات بين الأطراف الأساسية المؤثرة في أداء وممارسات مؤسسات رياض الأطفال، وتحديد المسئول والمسئوليات، عن طريق اختيار الأساليب المناسبة التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء ضمن متطلبات الجودة الشاملة.

(ب) الجودة Quality

الجودة في التعليم هي معايير عالمية للقياس والاعتراف، والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، واعتبار المستقبل هدفاً نسعى إليه، والانتقال من تكريس الماضي والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال الآن (خالد الزواوي، ٢٠٠٣، ٣٤).

وتعرف الباحثة الجودة إجرائياً في البحث الحالي بأنها: الجهود العديدة المبذولة من قبل الإدارة العليا وجميع العاملين الإداريين والمعلمات في مؤسسات رياض الأطفال، لتحسين مخرجات العملية التعليمية بما يتناسب مع رغبات الأطفال وقدراتهم وخصائصهم واحتياجاتهم، وبما يلبي متطلبات المجتمع المصري والعربي.

(ج) متطلبات الجودة الشاملة Total Quality Requirements

الجودة الشاملة هي فلسفة إدارية حديثة تأخذ منهجاً أو نظاماً إدارياً شاملاً قائماً على أساس إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المؤسسة؛ بحيث تشمل تلك التغيرات الفكر، والسلوك، القيم، المعتقدات التنظيمية، المفاهيم الإدارية، ونمط القيادة الإدارية،

للوصول إلى أعلى جودة في المخرجات (ميرفت راضي، ٢٠٠٦، ١٣).

وتعرف الباحثة متطلبات الجودة الشاملة إجرائياً في البحث الحالي بأنها: تلك العملية التي من خلالها يتم رفع مستوى أداء المنتج التعليمي (طالب، فصل، مرحلة، نظام) ليتناسب مع المتطلبات المجتمعية من جهة، ويقبل المنافسة العالمية من جهة أخرى.

(د) مؤسسات رياض الأطفال

تعرف الباحثة مؤسسات رياض الأطفال إجرائياً في البحث الحالي بأنها: مؤسسات تعليمية، جزء من نظام تعليمي مخصص لتعليم الأطفال للشريحة العمرية (٤-٦) سنوات، بجمهورية مصر العربية، وتعمل على تنمية القيم التعليمية والاجتماعية بإتاحة الفرص للتعبير الذاتي والتدريب على كيفية العمل والحياة معا، بتناسق في بيئة وأدوات وبرامج مختارة ومنتقاة بعناية، تزيد من نمو وتطور الأطفال.

الإطار النظري للبحث

المحور الأول: حوكمة التعليم Educational Governance

شاع استخدام مصطلح الحوكمة Governance فكرةً واصطلاحاً بشكلٍ واسعٍ مع بداية عقد التسعينيات من قبل المنظمات الدولية كمنهجية لتحقيق التنمية المجتمعية في الدول النامية، نتيجة لقصور القطاع الحكومي عن تحقيق ذلك بفعالية وكفاية كافيتين، كما أن فكرة ومنهجية الحوكمة غَدتْ في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي على قدرٍ كبيرٍ من الأهمية للدول، سواءً المتقدمة أو النامية على حدٍ سواء، لتحقيق طموحات المواطنين فيها بتوفير التنمية الشمولية وإدامتها؛ إلا أن الأمر أصبح أكثر إلحاحاً على الدول النامية بشكلٍ خاص، نتيجةٍ للتحديات العالمية والإقليمية (العولمة، التجارة العالمية الحرة، الأسواق التجارية

المفتوحة، سرعة انتشار المعلومات، التهديدات الأمنية)، والمحلية (التنافسية، تشجيع الاستثمارات الخارجية والداخلية، الفقر، البطالة، الأمن). لذا أصبح التزام الدول النامية بمنهجية الحوكمة الجيدة Good Governance أمراً في غاية الأهمية، لما ينطوي عليه ذلك من تكامل أدوار الإدارة الحكومية والقطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني، من خلال المشاركة والتشارك لإعادة رسم الأدوار لكلٍ منها ليتسنى تحقيق التنمية المجتمعية ذات الكفاية والفعالية والاستجابة للمواطنين وطموحاتهم وفق ما ترتكز عليه الحوكمة الجيدة من مميزات تعكس الشفافية والمساءلة والتشارك في تحمل المسئولية والمشاركة في رسم السياسات وتعزيز دولة القانون واللامركزية لتقريب صنع القرار من المواطنين، ضمن ميزات أخرى (زهير الكايد، ٢٠٠٣، ٣).

ولم تتمتع سوى القليل من الموضوعات بأهمية فاقت الأهمية التي تحظى بها الحوكمة كمفهوم اقتصادي حديث نسبيا على مجتمع الأعمال الدولية وبرامج التنمية، والمنظمات التشريعية والتنظيمية، ومؤسسات التمويل الدولي في معظم بلدان العالم في الآونة الأخيرة. ويرجع ذلك لسلسة من الأحداث وقعت في خلال العقود الثلاث السابقة، ويمكن تبويبها إلى ثلاث مجموعات رئيسية من الأحداث: (محمد راضي، ٢٠١١، ٤٢٠-٤٢١)

المجموعة الأولى: الأزمات المالية للأسواق المالية: الأزمات المالية التي شهدتها عدد من الأسواق المالية والناشئة والمتقدمة، في عقد التسعينات من القرن العشرين، ومنها:

- الأزمة المالية التشيلية في السبعينات من القرن الماضي.
- الأزمة المالية الآسيوية عام ١٩٧٧.
- الأزمة المالية الروسية ١٩٨٨.
- الأزمة المالية الأمريكية والعالمية عام ٢٠٠٨.

المجموعة الثانية: انهيار عديد من الشركات العالمية: انهيارات منشآت الأعمال في عديد من بلدان العالم المتقدمة ذات الأسواق المالية القوية. ومنها: فضيحة بنك الاعتماد الدولي والتجارة الدولي، وكارثة بنوك الادخار والإقراض Saving and Loan Banks في أمريكا.

المجموعة الثالثة: عولمة الأسواق المالية: ظهور مصطلح العولمة؛ وإعادة ترتيب الأطر المنظمة لاقتصاديات الدول، وتشكيل سمات وهيكل الاقتصاد العالمي السائد الآن، واهتمام الجهات التشريعية والتنظيمية الحكومية وغير الحكومية في بلدان العالم.

ولكون المفاهيم الحديثة تنتقل بين المجالات المعرفية مع تكييفها لتتواءم مع طبيعة ذلك المجال؛ فقد ظهر مفهوم حوكمة المؤسسات التعليمية Educational Governance مؤخرًا رغبة في توظيفه لمعالجة الأزمة التي تمر بها المؤسسات والحلول المقترحة لها. وتتمثّل تلك الأزمة في فجوة الالتزام بالرؤية والتنفيذ، بسبب التعارض ما بين المستويات الإدارية العليا والوسطى والتنفيذية، وهذا الاتجاه يعني التوجه نحو اللامركزية عن طريق الحوكمة كونها الترتيب الذي يتم به إدارة ومتابعة توصيل الخدمات؛ حيث يعتبر التحول من المركزية إلى اللامركزية المنضبطة (بيومي ضحاوي، رضا المليجي، ٢٠١١، ٥٦)، وهو نقل السلطة على مستويات النظام التعليمي، عبر إعادة توزيع المهام والمسئوليات لمستويات النظام الثلاث: وزارة التربية والتعليم، إدارات التربية والتعليم، المدارس.

ومن التجارب العالمية في حوكمة التعليم هي تجربة الولايات المتحدة الأمريكية حين أدركت مدى أهميتها، سواء بالنسبة للأمة كلها أو المواطنين كلاً على حدة. فوجود قوى عاملة قوية وقادرة أمر بالغ الأهمية لتعزيز القدرة التنافسية للولايات المتحدة. إضافة إلى ذلك، فإن ثمة تقارير متعددة تربط بين جودة التعليم وبين تحقيق الأمن والنجاح الاقتصادي في

الولايات المتحدة مستقبلاً، وهذا ما تم التأكيد عليه في توصيات التقرير الذي تم رفعه إلى الكونجرس الأمريكي ونص على حتمية إعداد خطة استراتيجية خمسية للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وبيّن أنّ الخطة الاستراتيجية مكوناً أساسياً من الجهود الشاملة التي تبذلها الإدارة الأمريكية لحوكمة التعليم في الولايات المتحدة (Report from the Federal Coordination, 2010, 12,13).

كما قامت المملكة العربية السعودية (٢٠١١، ٧١-٧٢) بنهج تنفيذ الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام على أربع محاور رئيسة لتحقيق التطوير المطلوب وفق منظومة متكاملة لضمان الجودة، وأحدها إدامة التطوير من خلال الحوكمة والسياسات، تمايزت بين وضع رؤية واضحة لبناء الأطر التنظيمية والتشريعية، وإعادة توزيع المهام والمسئوليات لمستويات النظام الثلاث: (وزارة التعليم، إدارة التربية والتعليم، المدارس)، بما يتسق مع التوجه نحو اللامركزية، ويُمكّن المدارس من القيام بأداء أكبر على نحو أكثر فاعلية، وتحقيق مزيد من الشفافية، بما ينصب في مضامين حوكمة التعليم.

أولاً: مفهوم الحوكمة التعليمية Educational Governance

يعد مفهوم الحوكمة التعليمية Educational Governance من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمام كبير في السنوات الأخيرة عبر استخدامها في تحقيق الجودة والتميّز في الأداء. ولتعريف الحوكمة التعليمية سنتناول أولا مصطلح الحوكمة ويعني المصدر أو المرجعيّة التي يُستند إليها في حكم الوحدة أو الكيان، ولا يوجد حتى الآن تعريف واحد متفق عليه، وقد يرجع ذلك إلى تداخله في عديد من الأمور

التنظيميّة، والاقتصاديّة، والمالية، والاجتماعيّة، وهو الأمر الذي يؤثّر في المجتمع والاقتصاد ككل (خالد الخطيب، عصام قريط، ٢٠١٠).

ولعل هذا المصطلح يفتقر أيضاً إلى الترجمة الدقيقة إلى اللغات الأخرى، فعلى سبيل المثال تم ترجمة المصطلح للعربية إلى: إدارة الحكم، الحوكمة، الحاكمية، الحكم، الإدارة المجتمعية، إدارة الحكم الرشيد، أسلوب ممارسة سلطات الإدارة الرشيدة. ويُعد مصطلح الحوكمة الترجمة المختصرة التي راجت للمصطلح Corporate Governance. وقد تم اختيار مصطلح الحوكمة Governance على غرار عولمة وحوسبة، وأيضًا بعد الرجوع إلى الترجمات المختلفة (Plumptre, & Grahm, 1999, 2)، أما قاموس المورد لمنير البعلبكي فترجم كلمة Governance بالحوكمة (زهير الكايد، ٢٠٠٣، ٨)، كما أن للحوكمة في اللغة معاني هي: المنع: فيقال حكمت فلانًا أي منعته، والحكمة: وضع الشيء المناسب في المكان المناسب (عبدالمجيد الصالحين، ٢٠١٠، ١٠٤).

والحوكمة "مجموعة من القوانين والنُظم والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء" (عبد الحكيم بزاوية، عبد الجبار سالمي، ٢٠١١، ١٢)، كما أدرج زهير الكايد (٢٠٠٣، ٨-١٠) تعريف الحوكمة بأنها تعني: كيفية تفاعل الحكومة مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى، وكيف ترتبط تلك الأطراف بالمواطنين، وكيف يتم اتخاذ القرار. وهي "الهياكل، الوظائف (المسئوليات)، العمليات (الممارسات)، والتقاليد المؤسسية التي تستخدمها الإدارة العليا للمؤسسة للتأكد من تحقيق رسالة المؤسسة". والتعريف الذي يتبناه البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة United Nation Developmental Program (UNDP) (١٩٩٧) للحوكمة هو: "ممارسة السلطة الاقتصادية والسياسية والإدارية لإدارة شؤون الدولة على كافة المستويات من خلال آليات وعمليات ومؤسسات تُمكن الأفراد

والجماعات من تحقيق مصالحها" (أمير يوسف، ٢٠١١، ٣٨٧). ومفهوم الحوكمة يتضمن عديد من الجوانب والتي يمكن توضيحها في الآتي: (علاء طالب، إيمان المشهداني، ٢٠١١، ٢٤)

- **الحكمة:** ما تقتضيه من التوجيه والإرشاد.
- **الحكم:** ما يقتضيه من السيطرة على الأمور بوضع الضوابط والقيود التي تتحكم في السلوك.
- **الاحتكام:** ما يقتضيه من الرجوع إلى مرجعيات أخلاقية وثقافية وإلى خبرات تم الحصول عليها من خلال تجارب سابقة.
- **التحاكم:** طلباً للعدالة خاصة عند انحراف السلطة وتلاعبها بمصالح المواطنين.

ومن المنظور الإداري يعرف "جيلين" Gellin الحوكمة على أنها " أسلوب ممارسة سلطات الإدارة الرشيدة أو الرقابة الشاملة" (نقلاً عن: محمد راضي، ٢٠١١، ٤٢٦).

وعلى الصعيد المهني تُعرف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Organisation for Economic Co-operation and Development (OCED) (٢٠٠٤) الحوكمة أنها:" مجموعة من العلاقات بين الإدارة العليا بالشركة ومجلس الإدارة والأطراف الأخرى المهمة بالشركة لتوفير الهيكل الذي يمكن من خلاله تحديد أهداف الشركة ووسائل تحقيقها ومراقبة أداء الشركة للتأكد من أنه يتم وفقا لما هو محدد مسبقا (محمد راضي، ٢٠١١، ٤٢٩).

كما عرف البنك الدولي The World Bank (١٩٩٢) الحوكمة بأنها " الحالة التي يتم من خلالها إدارة الموارد الاقتصادية والاجتماعية بهدف التنمية (محمد راضي، ٢٠١١، ٤٢٩). وتعرف الحوكمة بأنها الطريقة التي يشترك فيها المسئولين والمنظمات الحكومية وغير الحكومية في رسم

السياسات العامة وتقديم الخدمات للناس (اليونسكو، ٢٠٠٩، ١٢٣).

ومن استقراء تعريفات الحوكمة يمكن للباحثة أن تستخلص أن الحوكمة الرشيدة هي نظام إدارة لضبط وتحسين أداء المؤسسات من خلال عملية تكاملية بالشراكة مع أصحاب المصالح والأطراف ذوو العلاقة مثل القطاع الخاص والمجتمع المدني من منظمات وأفراد، مع الأخذ بالاعتبار اختلاف المهام لكل جهة، والمشاركة في اتخاذ القرار.

مفهوم الحوكمة في النظام التعليمي

عُرّفت حوكمة النظام التعليمي Governance of the Educational System على أنها مجموعة من القوانين والنظم والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط وأهداف المؤسسات التعليمية. وبذلك فإنها تعني النظام، أي وجود نظم، تحكم العلاقات بين الأطراف الأساسية التي تؤثر في الأداء التعليمي، كما تشمل مقومات تقوية المؤسسة التعليمية على المدى البعيد وتحديد المسئول والمسؤولية (Mealing, 2008, 7). كما يعرفها "جانت" Gant (٢٠٠٩، ١١) بأنها ممارسة السلطات الاجتماعية والاقتصادية الرشيدة والسياسية والإدارية الفعالة لإدارة شؤون المؤسسات التعليمية بفئاتها المختلفة.

كما تعرف حوكمة التعليم بأنها نظام يتم بموجبه إخضاع نشاط المؤسسة التعليمية إلى مجموعة من القوانين والنظم والقرارات، التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء التعليمي، عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط وأهداف المؤسسة التعليمية، وضبط العلاقات بين أطراف المؤسسة التعليمية التي تؤثر في الأداء (Leeman, 2009, 16). وتعرف الحوكمة التعليمية بأنها نظام للرقابة والتوجيه على المستوى المؤسسي، وهو يحدد المسئوليات والحقوق

والعلاقات مع جميع الفئات المعنية ويوضح القواعد والإجراءات اللازمة لصنع القرارات الرشيدة المتعلقة بعمل المنظمة (أمير يوسف، ٢٠١١، ٣٨٧).

وحوكمة الأنظمة التعليمية تعني تمثيل أصحاب المصلحة الأساسيين بتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية، لضمان مشاركة أصحاب المصلحة في عمليات صنع القرار، ورسم السياسات العامة للمدرسة. وتحقيق هدف الحوكمة الحقيقي بوضع كافة الأطراف أمام مسئولياتهم، وفقًا للاعتقاد السائد على نطاق واسع أن محاسبية ومساءلة مؤدي الخدمات التعليمية أمام المجتمعات التي يخدمونها، ومشاركتهم في عملية اتخاذ القرار تُعد من الأمور المساعدة على التمكين. كما أن نقل عملية اتخاذ القرار من مستويات القيادة العُليا، وتقريبها إلى الإدارات التعليمية والمدارس، وزيادة شفافيتها من شأنه أن يؤثر على الحوافز، ويحث القائمين على الخدمات التعليمية من القيادات الوسطى والتنفيذية (قيادات مدرسية، معلمين..)، ليكونوا أكثر استجابة لاحتياجات الخدمة التعليمية، وبالتالي تحسين توفير الخدمات التعليمية. وفي هذا السياق تولد لدى الفكر التنموي العالمي اعتقاد جازم مفاده أن بناء القدرة المؤسسية باعتماد الحوكمة يُعد شرطا محوريًا للتنمية المستدامة داخل المجتمع (خالد السر، ٢٠١٣، ٤-٦).

وبتحليل التعريفات عن الحوكمة، وحوكمة النظام التعليمي يمكن استخلاص المعاني الآتية لمفهوم حوكمة النظام التعليمي:

- مجموعة من الأنظمة الخاصة بالرقابة على أداء النظام التعليمي.
- تنظيم للعلاقات بين مجالس حوكمة النظام التعليمي (مجلس الأمناء، مجلس الآباء، مجلس الإدارة المدرسة).
- مجموعة من القواعد يتم بموجبها إدارة النظام التعليمي والرقابة عليه وفق هيكل معين يتضمن توزيع الحقوق والواجبات فيما بين إدارة

المدرسة ومجالس حوكمة النظام التعليمي بما يضمن جودة مخرجات النظام التعليمي.

من هنا يمكن للباحثة تعريف حوكمة النظام التعليمي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: أطر تنظيمية تضبط العلاقات بين الأطراف الأساسية المؤثرة في أداء وممارسات مؤسسات رياض الأطفال، وتحديد المسئول والمسئوليات، عن طريق اختيار الأساليب المناسبة التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء ضمن متطلبات الجودة الشاملة.

ثانياً: أهداف ومبادئ حوكمة التعليم

تسعى الحوكمة من خلال الأهداف إلى تحقيق رفع كفاءة أداء المؤسسات التعليمية، ووضع الأنظمة الكفيلة للرقابة على أداء تلك المؤسسات، ووضع هيكل يحدد توزيع كافة الحقوق والمسؤوليات، وتحديد القواعد والإجراءات والمخططات المتعلقة بسير العمل داخل المؤسسة، ويمكن إجمال الأهداف التي يمكن تحقيقها نتيجة تطبيق نظم الحوكمة بما يأتي: (إسماعيل الفرا، ٢٠١٣، ٦٩-٧١)

- تحقيق الشفافية والعدالة، ومنح الحق في مساءلة إدارة المنظمة للجهات المعنية.
- تحقيق الحماية اللازمة لمصالح المستفيدين الداخليين والخارجيين، والحد من استغلال السلطة في تفضيل المصلحة العامة.
- تحقيق فرصة مراجعة الأداء من جهة مراجعة خارجية تكون لها مهام واختصاصات وصلاحيات لتحقيق رقابة فعالة ومستقلة.
- تطوير نظم لتوفير خدمات تتسم بمزيد من المسئولية والمشاركة.

فالحوكمة ليست مجرد إدارة شاملة للنظام التعليمي؛ بل هي أوسع نطاقاً وأعم مفهوماً، فهي منظومة متكاملة تتمثّل في مجموعة التشريعات التي تهدف إلى تحقيق جودة المدخلات والعمليات، والإدارتين الأكاديمية

والإداريّة وتميّزها (عبد الحكيم بزاوية، عبد الجبار سالمي، ٢٠١١)، وذلك من خلال اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق غايات الروضة، وهي أيضاً مجموعة متكاملة من العناصر البشريّة والماديّة المتكاملة والمتفاعلة التي توجد الانسجام والتوازن داخل المدرسة، إذ يسبب فقدانها خللاً كبيراً في عملياتها، ومن ثم في مخرجاتها، وبعامة تقوم الحوكمة على ثلاثة مبادئ: (ماجد الفرا، ٢٠١٣، ٦٥)

١. **الشفافية:** وتعني تصميم النظم والآليات والسياسات والتشريعات وتطبيقها، وتُعد من المعايير العالمية المهمّة في تصنيف الدول وترتيبها (عبد الحكيم بزاوية، عبد الجبار سالمي، ٢٠١١)، إذ أنها آلية لقياس درجة تطبيق الحوكمة في المجتمع، وهي تجيز للأفراد الحصول على المعرفة والمعلومات المتعلقة بالحوكمة بحيث تمكّنهم من اتخاذ القرارات ذات التأثير المشترك (علي الطائي، علاء حمد، ٢٠١٠). وتعني الشفافية الوضوح لما يجري ويدور داخل الروضة، مع سهولة تدفق المعلومات الدقيقة والموضوعية، وسهولة استخدامها وتطبيقها فعلاً من قِبل العاملين في المدرسة.
٢. **المشاركة:** وهي إتاحة الفرصة لإدارة الروضة، وأولياء أمور الأطفال، والمجتمع، المشاركة في رسم السياسات، ووضع قواعد العمل في مختلف مجالات الحياة المدرسية، وإتاحة الفرص لأولياء أمور الأطفال أن يكون لهم دور في عملية صنع القرار (معتز خورشيد، محسن يوسف، ٢٠٠٩)، ولا بد للحوكمة الجيدة أن تحتوي على كل مضامين المشاركة لمساندة إدارة الروضة كأنموذج في تطبيق سياسات النظام التعليمي.
٣. **المُساءلة:** وتعني تمكين ذوي العلاقة من الأفراد داخل الروضة وخارجها من مراقبة العمل، دون أن يؤدي ذلك إلى تعطيل العمل، أو الإساءة إلى الآخرين (معتز خورشيد، محسن يوسف، ٢٠٠٨)،

فضلاً عن تطبيق الأنظمة والتعليمات بكل شفافية على جميع العاملين في الروضة وعلى أطفالها، وتُعد المُساءلة الوجه الآخر للقيادة، ودونها تكون القيادة دكتاتورية، وهي التزام يُلزم الآخرين بالمحاسبة أو الإجابة عن المسؤولية التي تسند إليهم (محمد آل عباس، ٢٠١٠).

ويتفق محفوظ جودة (٢٠١٤، ١٢١) مع أمير يوسف (٢٠١١، ٣٧٨-٣٧٩) في أن صفات الحوكمة الرشيدة تتمثل في الآتي:

- قيادة متميزة.
- مشاركة مجتمعية: وهي حجر الأساس في الحوكمة الرشيدة، ويمكن أن تكون المشاركة مباشرة أو من خلال مؤسسات شرعية تمثل الأطراف المختلفة.
- القوانين الواضحة: سيادة القانون وهياكل قانونية عادلة تُفرض بنزاهة.
- الشفافية: عمليات اتخاذ وتنفيذ القرار تطبق بأساليب تخضع للوائح والأنظمة، وكفاية المعلومات المؤسسية، وحرية تداول المعلومات بشأن مفردات العمل، والوصول إلى المعلومات ومنها سهل ومُتاح.
- التجاوب: الحوكمة الرشيدة تتضمن التجاوب مع متطلبات جميع الشرائح ضمن أطر زمنية معقولة ومحددة.
- التوافق: الوسطية في التعامل مع المصالح المختلفة بحيث تؤدي إلى توافق أعم وأشمل لجميع الفئات المختلفة.
- العدل والشمولية: وجود نظام عادل يضمن حصصا لجميع المعنيين، وعدم ابتعادهم أو تحييدهم عن المسيرة.
- الفاعلية والكفاءة: الفاعلية تعني أن عمل وعمليات المؤسسات موجه لتحقيق احتياجات المجتمع، أما الكفاءة في منظور الحوكمة فتعني التوظيف الأمثل للموارد المتاحة.

- المساءلة والمحاسبية: والمساءلة تكون داخلية وخارجية؛ داخلية تتمثل بأجهزة الرقابة الداخلية بغية حماية المصلحة العامة، وخارجية حين يقوم المستفيد (كأولياء الأمور) بمساءلة مُقدمي الخدمة (مديرة الروضة ومعلماتها).
- الرؤية الاستراتيجية: رؤية مشتركة طويلة المدى للحكم والتنمية بين القادة والقائمين على المنظمة والعامة.
- التمكين: ويعني توسيع قدرات الأفراد ومنحهم الصلاحيات وتفويضهم بالمهام.
- محاربة الفساد: ويعنى بالفساد سوء استخدام السلطة الوظيفية لتحقيق مكاسب شخصية، وسوء استغلال المنظمة والوظيفة لتقديم الخدمة (بالكم أو الكيف)، وتمتع الموظفين بسلطة تقديرية (اختيارية) واسعة في ظل عدم وجود نظام مساءلة.
- نمط الإدارة: أن يكون أسلوب الإدارة ديمقراطيًا يشجع على المشاركة والمبادأة، وليس سلطويًا.

ثالثاً: أهمية الحوكمة التعليمية

تتطلب الحوكمة التعليمية التحكم في إدارة الموارد المادية والبشرية والفكرية، لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ولفهم الحوكمة الجيدة في مجال التعليم ننظر إلى نقيضها؛ فالحوكمة السيئة تضع الطفل وأولياء الأمور تحت سلطة نظام تعليمي غير مسئول عن التعليم الذي يوفره، ولا يستجيب لاحتياجاتهم، وتجعل النظم التعليمية عاجزة عن رفع مستوى التحصيل التعليمي، وفي بعض الحالات عدم وصول الموارد المالية للمدارس التي خصصت لها، بينما الحوكمة التعليمية الجيدة لا تعني فقط ضمان الشفافية والمسائلة، وإنا تقتضي الالتزام بتأمين تكافؤ الفرص أمام جميع المواطنين (اليونسكو، ٢٠٠٩، ١٢٦).

إن الحوكمة في نظام التعليم لا تقتصر على نظام الإدارة والتنظيم الإداري للتعليم، فهي بمعناها الأوسع تتعلق بالعمليات الرسمية وغير الرسمية لصياغة السياسات وتحديد الأولويات وتخصيص الموارد، وتطبيق الإصلاحات، ورصد تنفيذها. وليست الحوكمة شأن الحكومة المركزية وحدها، وإنما تخص كل مستوى من مستويات النظام، ابتداء من وزارة التربية والتعليم، وحتى الصفوف المدرسية، والمجتمع المحلي. وهي في نهاية المطاف معنية بتوزيع سلطة اتخاذ القرارات على جميع المستويات (جمعة بركة، ٢٠١٣، ٩٩)، (هالة البنا، ٢٠١٣، ١٤).

والخدمات التعليمية تتأثر كغيرها من الخدمات بالظروف السائدة في مجال الحوكمة، فإن ضعف الديمقراطية والشفافية واحترام القانون يؤثر على المسائلة والمشاركة. وفي إطار التعليم تربط هياكل الحوكمة بين العديد من الجهات الفاعلة بما يحدد شروط التفاعل بينهم. فقدرة أولياء الأمور على المشاركة في القرارات المدرسية، وعلى محاسبة المدرسة والمعلمين، وضمان الوصول إلى المعلومات مشروطة بتوزيع الحقوق والمسئوليات في إطار نظم الحوكمة. كما أن القواعد المنظمة لشئون الحوكمة هي التي تحدد شروط اختيار المعلمين وتوزيعهم وتدريبهم، وتؤثر بشدة على دوافع المعلمين ومهاراتهم. كما تحدد نظم الحوكمة التعليمية العلاقة بين أجهزة المدرسة، وإدارة التربية والتعليم، والوزارة المركزية. كما تحدد من يضع الأولويات ويتخذ القرارات في الميادين الأساسية ابتداء من المناهج التعليمية، وحتى إدارة شئون المعلمين، والإشراف على المدارس، ورقابة عملها. وفي مجال التمويل تعني حوكمة التعليم بكيفية ترتيب الأولويات، وتعبئة الموارد، وتخصصها وإدارتها

(اليونسكو، ٢٠٠٩، ١٢٩)، (جمال حلاوة، نداء طه، ٢٠١١، ٥٦).

تتمثل أهمية حوكمة المؤسسات التعليمية في دفع عجلة التنمية، ورفع مستوى الأداء، ويمكن التمييز بين أهمية الحوكمة بالنسبة للمؤسسة التعليمية، وبالنسبة للمستفيدين فيما يلي:

١) أهمية الحوكمة بالنسبة للمؤسسة التعليمية

يمكن إيجاز أهمية الحوكمة بالنسبة للمؤسسة التعليمية في النقاط التالية: (Timothy, 2006, 24)، (محمد عطوة، فكري علي، ٢٠١٢، ٤٧٣)

- العمل على وضع إطار فعال للحوكمة التعليمية يمكن من خلاله تحديد أهداف المؤسسة، وسبل تحقيقها، يشجع على الشفافية والكفاءة، ويحدد بوضوح توزيع المسئوليات بين الجهات التنظيمية والإشرافية والوزارية.
- وضع أسس للعلاقة بين الإدارة بأنواعها، وبين المستفيدين من (الأطفال، أولياء الأمور، مجلس الأمناء، المجتمع المحلي،...)؛ مما يؤدي إلى وضوح حقوق وواجبات كل طرف، الأمر الذي يسمح باستثمار الإمكانات المتاحة؛ مما يرفع كفاءة الأداء وجودة المنتج.
- التنافس للحصول على رضا المستفيدين من أجل تقديم الأفضل في بيئة تتوفر فيها مقومات التنافس السليم.
- تطبيق قواعد الحوكمة يزيد من ثقة المستفيدين، والمجتمع بصفة عامة، في هذه المؤسسات ومنتجها؛ لأن تلك القواعد تضمن لهم حماية حقوقهم.

٢) أهمية الحوكمة بالنسبة للمستفيدين

- يمكن إيجاز أهمية الحوكمة بالنسبة للمستفيدين في النقاط التالية: (محمد عطوة، فكري علي، ٢٠١٢، ٤٧٤)
- تساعد على ضمان حقوق كافة المستفيدين، مثل حق التصويت، وحق المشاركة في القرارات الخاصة بأي تغيرات جوهرية قد تؤثر على أداء المؤسسة في المستقبل.
- الإفصاح الكامل عن أداء المؤسسة، ووضعها المالي، والقرارات المتخذة من قبل الإدارة العليا يساعد المستفيدين على تحديد مشكلاتهم، وبالتالي تحديد الأسلوب المناسب لتحقيق طموحاتهم من خلال هذه المؤسسة.

وتبرز أهمية الحوكمة كمنهج أمثل للمعالجة والوقاية من الأزمات، لما تمثله من دفع لعجلة التنمية، ورفع مستوى الأداء، وتخفيض درجة المخاطرة المتعلقة بالفساد الإداري، والمالي، على مستوى المؤسسات، والدول، على حد سواء، وذلك لأن قواعد وضوابط الحوكمة تهدف إلى تحقيق الشفافية والعدالة، ومنح حق المساءلة الإدارية، وبالتالي تحقيق الحماية لأطفال الروضة، والحد من استغلال السلطة في غير المصلحة العامة.

ويشير التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع اليونسكو (٢٠٠٩، ١٣) أن إطار عمل دكار لم يضع خطة شاملة لإصلاح الحوكمة، ولكن حدد عدد من المبادئ العامة بتطوير نظم الإرشاد وإدارة التعليم من شأنها أن تلبي الاحتياجات، وتؤمن مشاركة الجميع، وقابلة للتقويم، ولا يقترح إطار عمل داكار نموذج معين للحوكمة التعليمية، ويدعو للانتقال لنمط أكثر اعتماداً على اللامركزية والمشاركة في اتخاذ القرارات، والتنفيذ والمراقبة. وتعتبر اللامركزية أي نقل السلطة التشريعية والإدارية والمالية إلى مستويات القيادة الأدنى من أكثر إصلاحات

الحوكمة انتشاراً في العقدين الماضيين، وعلى الرغم من أن تحقيق اللامركزية غالباً ما يكون لأسباب مالية؛ فإنه يتم عرضه دوماً كعملية تستهدف تقريب عملية اتخاذ القرارات من المعنيين بهذه القرارات. ويتمثل أحد الافتراضات الأساسية التي يستند إليها نموذج إصلاح الحوكمة عن طريق تفويض السلطة في أنها ستعود بفائدة أكيدة على صعيد الإنصاف، من حيث أن إخضاع مزودي الخدمات للمساءلة أمام المجتمعات التي يخدمونها، ومشاركة هذه المجتمعات بدور أكبر في عملية اتخاذ القرارات، وتقريبها إلى المستويات الدنيا، وزيادة شفافيتها من شأنه أن يؤثر على الحوافز، ويحث مزودي الخدمات التعليمية لاستجابة أكبر لاحتياجات واهتمامات المستفيدين (اليونسكو، ٢٠٠٩، ١٣٠)

رابعًا: الأبعاد المختلفة للحوكمة التعليمية

الحوكمة التعليمية لها أبعاد مختلفة، تترابط وتتشابك فيما بينها، وللتعرف على الأبعاد المختلفة للحوكمة التعليمية، يجب أولا التعرض لمفهوم الحوكمة التعليمية متعدد الأبعاد وذلك كما يلي: (محمد راضي، ٢٠١١، ٤٣٠-٤٣٢)

- البعد الاستراتيجي Strategic: وتركز الحوكمة بهذا البعد على بناء الاستراتيجيات والتشجيع على التفكير الاستراتيجي، وهي من مسئوليات القيادات العليا.
- البعد الأخلاقي Ethics: البعد الأخلاقي للحوكمة معني بخلق وتحسين البيئة الرقابية Control Environment بما تشمل من: قواعد أخلاقية، ونزاهة، وأمانة، ونشر ثقافة الحوكمة على مستوى الإدارات والبيئة المدرسية.
- البعد الرقابي Control: والحوكمة في هذا البعد تعني دعم وتفعيل الرقابة على المستوى الداخلي والخارجي للمنظمة التعليمية، فعلى المستوى الداخلي تدعيم وتفعيل نُظم الرقابة الداخلية، ووظيفة

المراجعة الداخلية، تحديد خطوط واضحة للسلطات والمسئوليات، وتصميم نُظم مساءلة على مختلف المستويات، أما على المستوى الخارجي فمن خلال العناية بسن القوانين واللوائح التشريعية، وتوسيع نطاق مسئوليات المراجع الخارجي وتدعيم استقلاله، مع الأخذ في الاعتبار بأن تنوع أطفال الروضة هو المحك الأكثر أهمية عند محاسبة الممارسين عن مدى تطويرهم لممارساتهم، وتفعيلهم إياها، للوفاء بتلك الاحتياجات شديدة التنوع لدى أطفالهم بما يؤدي إلى تحسين جودة عملياتها ومخرجاتها، والاستجابة لتوقعات مختلف المستفيدين من عملها، وذلك من منطلق التعامل مع الروضة باعتبارها وحدة واحدة بدلاً من التركيز على المسئوليات الفردية للعاملين بها.

- البعد الإشرافي Oversight: الحوكمة من خلال هذا البعد تعني دعم وتفعيل الدور الإشرافي للقيادات العليا على أداء إدارات التربية والتعليم الوسطى، وبالتالي الدور الإشرافي للإدارة التعليمية الوسطى على أداء الإدارة التنفيذية (مؤسسات رياض الأطفال)، والأطراف ذوي المصلحة.
- بعد الإفصاح والشفافية: تقديم إفصاحات موثوقة وملاءمة في توقيت مناسب لكل الأمور العامة بشأن المنظمة التعليمية، والدخول على المعلومات من جانب المستفيدين.
- بعد الاتصال وحفظ التوازن: تعني الحوكمة في هذا البعد فيما يخص الاتصال بالعمل على تصميم وتنظيم العلاقات بين العاملين بمؤسسة رياض الأطفال والإدارة التعليمية وبين الأطراف الخارجية ذات المصلحة أو الجهات الإشرافية والرقابية أو التنظيمية من جهة أخرى، وبين العاملين بمؤسسة رياض الأطفال بعضهم ببعض والمستفيدين الداخليين والخارجيين. وللمحافظة على التوازن يجب أن يحكم

الإخلاص Candor بين العاملين بمؤسسة رياض الأطفال والقيادات بالإدارة التربوية والتعليمية، بينما يجب أن تحكم العدالة Fairness علاقة العاملين بمؤسسة رياض الأطفال بالأطفال، ويجب أن يحكم الالتزام Compliance علاقة مؤسسة رياض الأطفال بتنفيذ السياسات التربوية والتعليمية، والأنظمة المشتركة مع المنظمات الحكومية ذات الارتباط. وتأكيد احترام حقوق أصحاب المصلحة، ووجود آليات لمشاركتهم بما يكفل تحسين الأداء. أما فيما يخص حفظ التوازن فبمعنى إحلاله في القوى داخل السلطة، بحيث لا يستأثر شخص أو فئة بالقرارات، أو ينوط بها كل الرقابة، وكذلك التوازن في تحقيق جميع مصالح الأطراف ذوي العلاقة بالروضة، بالإضافة إلى توازن الأداء ليشمل كل الجوانب.

وباستقراء هذه الأبعاد، فإنه يمكن إجمال أبعاد الحوكمة التعليمية في بعدين أساسين:

١. الالتزام Conformance: بغية التحقق من مواجهة وتنفيذ المتطلبات والالتزامات والسياسات التشريعية والتربوية والتعليمية والفنية والإدارية، فضلا عن تلبية توقعات المساهمين، والمستفيدين، وأصحاب المصلحة بأكبر قدر من الأمانة والمكاشفة.

٢. الأداء Performance: باستخدام كافة الوسائل المتاحة لرفع مستوى الأداء الشامل للمنظمة التعليمية أو النظام التعليمي.

خامسًا: محددات الحوكمة التعليمية

رغم الجهود المبذولة من قبل عديد من المنظمات الدولية، والتقدم الملحوظ في احتواء الحوكمة، يبقى هناك عدد من المحددات التي تؤثر في إنجاح عملية الحوكمة، وقد حددت كما يلي: (علاء طالب، إيمان المشهداني، ٢٠١١، ٤٦)

١) المحددات الداخلية: تشير إلى القواعد والأسس التي تحدد كيفية اتخاذ القرار، وتوزيع السلطات داخل منظمات التعليم بين الإدارة العليا، والإدارة الدنيا، التي يؤدي توافرها من ناحية، وتطبيقها من ناحية أخرى إلى تقليل التعارض بين مصالح تلك الأطراف.

٢) المحددات الخارجية: تشير إلى المناخ العام للتعليم في الدولة الذي يشمل على القوانين المنظمة للتعليم، وكفاءة قطاع التعليم في توفير مخرجات جيدة، ودرجة تنافسية مخرجات التعليم في أسواق السلع وعناصر الإنتاج، فضلاً عن كفاءة الأجهزة والهيئات الرقابية، وبعض المؤسسات ذاتية التنظيم التي تضمن عمل الأسواق بكفاءة منها: (الجمعيات المهنية، ومنظمات التعليم)، وتعود أهمية المحددات الخارجية إلى أن وجودها يضمن تنفيذ القوانين والقواعد التي تضمن حسن إدارة منظمات التعليم.

سادساً: معوقات الحوكمة التعليمية

هناك معوقات عدة تعوق حوكمة النظام التعليمي، والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية: (Mortensen, 2009,29)، (خالد الخطيب، عصام قريط، ٢٠١٠، ١٥٦-١٥٨)

١) **المناخ السياسي العام:** يؤثر المناخ السياسي على القدرة على إحداث التغيير، فالمناخ السياسي يؤثر على حوكمة النظم التعليمية إما بالإيجاب، وذلك في حالة مناصرة التغيير ومساندته، والعمل بديمقراطية وشفافية، أو بالسلب، وذلك في مقاومته للتغيير، والبعد عن اللامركزية في الإدارة.

٢) **التشريعات التعليمية:** إن التشريعات المنظمة للمؤسسات التعليمية عامة، ونُظم الإدارة بتلك المؤسسات على وجه الخصوص قد تحد أو تعوق الحوكمة التعليمية، لوجود التشريعات التي تعمل على مقاومة

التغيير، وتثبيت البيروقراطية، والروتين؛ مما يعمل في الأخير على إعاقة الحوكمة التعليمية.

٣) **طريقة إدارة المؤسسة التعليمية:** تكمن المشكلة الرئيسة في كيفية إدارة المؤسسة التعليمية، فإذا كان نظام الإدارة السائد هو النظام التسلطي، فهذا بالطبع ضد الحوكمة التعليمية؛ حيث ينظر هذا النمط إلى مفهوم الحوكمة وكأنه تدخل في سياساتها الإدارية؛ مما يؤثر سلبًا على مستوى الإفصاح والشفافية، وإنما إذا اتسم نظام الإدارة بالديمقراطية، والشفافية، والتعاون، والمشاركة، فهذا بالطبع سيدعم الحوكمة التعليمية.

٤) **الثقافة السائدة في المجتمع:** من الثقافات السلبية السائدة في المجتمع ثقافة أن الكبير دائماً أكثر دراية ومعرفة من الصغير، وهذه الثقافة لا تشجع على قبول التغيير، وتقتل روح الإبداع والابتكار، وحوكمة النظم التعليمية تقتضي نشر ثقافة التعبير والإبداع والابتكار بتشجيع الأطفال على إبداء رأيهم، حتى لو كان هذا الرأي مخالفا لرأي المعلمين، ويجب مشاركة الأطفال في القرارات والقواعد التي تخصهم.

خلاصة القول أن الحوكمة التعليمية كتلة متكاملة، تخلق التوازن داخل العمل الذي يسبب فقدانه خللاً في المؤسسة التعليمية؛ إذ يشارك في الحوكمة التعليمية عديد من الأعضاء مثل: مجلس الأمناء، ومجلس الآباء، والإداريين والمعلمين، والأطفال، وأولياء أمورهم، وأعضاء من المجتمع المحلي.

مما سبق يمكن للباحثة استخلاص بعض السمات والمظاهر التي يمكن أن تميز الحوكمة الجيدة على مستوى الروضة في النقاط التالية:

١. اتصال فعال وتوزيع واضح لخطوط السلطة والمسؤولية

٢. ارتياح واسع من قبل أولياء الأمور ومجلس الأمناء، وأعضاء المجتمع المدني في وضوح آلية التعامل مع الروضة
٣. استقرار ملموس لدى إداري ومعلمي الروضة
٤. تظهر التقارير الإدارية والمالية تحقيق نتائج جيدة وشفافية وإفصاح كافي.
٥. مساءلة فاعلة.
٦. المشاركة في اتخاذ القرارات.
٧. يظهر أداء الروضة سلاسة وتجاوب سريع عند التعامل معها، إضافة إلى التفاعل مع قضايا المجتمع

ويحتاج حوكمة النظام التعليمي في مؤسسات رياض الأطفال توفر المتطلبات التالية:

- وضع خطة استراتيجية لمؤسسات رياض الأطفال ونشرها بين أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية.
- دعم الحوكمة المشاركة المجتمعية؛ وتأسيس حوكمة رشيدة على مستوى الروضة.
- وضع مؤشرات أداء للإدارة التنفيذية.
- متابعة مدى تنفيذ الخطط الاستراتيجية من خلال تقييم الأداء المتوازن وغيرها من الوسائل المعروفة.
- نظام حوافز مثمرة للمديرين والإداريين؛ مما يساعد في تحقيق الأهداف.
- وضع أنظمة للرقابة على أداء المديرين.
- التركيز على الضبط المالي.
- الديمقراطية في الإدارة والعمل الإداري.
- شفافية الإدارة.

- تحقيق أكبر مستوى ممكن من التوافق بين العاملين بمؤسسات رياض الأطفال والمجتمع.

كما تتطلب حوكمة التعليم الشراكة بين المؤسسات التعليمية وغيرها من منظمات التعليم، سواء على المستوى المحلي أو على المستوى العالمي، حيث يرتبط التغيير والتطوير بالمشاركة المجتمعية ارتباطاً عضوياً، إذ إن ناتج العمل للفريق التعاوني الحواري أفضل وأنضج وأحكم وأخصب من عمل الفرد، وأدعى إلى ظهور البدائل، وحل المشكلات وتفادي الأزمات، ولا أدل على أهمية المشاركة البناءة وعمل الفريق مما حققته المنجزات العلمية والتكنولوجية من إبداعات، إذ لم يعد إنتاج العلم وتطبيقاته التكنولوجية في عالم اليوم وفي مختلف مجالات السعي البشري من نتاج شخص واحد، وإنما هو محصلة لجهود فرق بحثية وتطبيقية؛ بل هو جهود أجيال متراكمة، يبني الخلف على ما أنتجه السلف، وينتجون فكراً وتنظيماً وخدمات جديدة مطردة في منافعها وتجددها، والمشاركة الفعلية على المستوى المجتمعي هي أداة من أدوات شعور الفرد في الجماعة، وقناة رئيسة من قنوات الانتماء والالتزام وتحمل المسؤولية من أجل بناء مجتمع المعرفة (حامد عمار، ١٩٩٥).

بالإضافة إلى ذلك تتطلب حوكمة التعليم في ظل الجودة الشاملة للتعليم البحث عن مصادر مكملة للتمويل مثل التمويل الذاتي، بحيث تستطيع مؤسسات رياض الأطفال توفير مواردها المالية بأن تصبح مؤسسة منتجة تستثمر أملاكها من خلال إنشاء مشروعات تنموية تطبق فيها مؤسسة رياض الأطفال أحدث الأساليب التي تعلمها للأطفال، والحصول على مقابل مادي من خلال ما تنتجه هذه المشروعات (مثل الوحدات ذات الطابع الخاص)، وتوعية أفراد المجتمع المحلي بأهمية المشاركة الشعبية في تمويل التعليم، مما قد يدفع بعض الأغنياء

للمساهمة بتقديم المال، أو بالإسهام في تقديم خدمات فنية كأعمال الصيانة والإنشاءات (جمال السيسي، وفتحي عشيبة، ٢٠١١).

المحور الثاني: الجودة الشاملة

أولاً: مفهوم الجودة

على الرغم من حداثة مفهوم إدارة الجودة الشاملة، فإن مفهوم الجودة من المفاهيم التي ارتبطت بالتربية منذ القدم؛ فالغاية المثلى من التربية هي البحث عن الكمال والمثالية، وأن اختلفت معايير الكمال والمثالية من مجتمع لآخر، ومن فترة زمنية لأخرى، والآن مع التغيرات العالمية والمحلية، والنظر إلى العالم كقرية واحدة، أصبحت معايير الكمال والمثالية عالمية. ومفهوم تلك الصفة وحدودها أمر نسبي غير محدد أو مستقر، يرتبط بأبعاد اجتماعية، وبدرجة معينة من إجادة العمل وإتقانه. إلا أن الاهتمام الرسمي بالجودة والمواصفات بدأ في منتصف القرن السابع عشر الميلادي، برسالة وزير المالية الفرنسي للملك، ينصحه فيها بأن جودة منتجات المصانع، وإتقان العمل، سيزيد أموال المملكة، وإقبال العالم على شراء منتجاتها، وهكذا ظهرت فكرة وضع مواصفات محددة سلفاً يختار منها المستفيد ما يلبي احتياجاته (Robert, et.al., 2003, 67).

وهناك بعض تعريفات الجودة التي أظهرت موضوعية في تناولها للمفهوم؛ حيث عرف "كروسبي" Crosby (١٩٨٩، ٢٠) الجودة بأنها الالتزام بالمتطلبات وانعدام العيوب، وأن يعمل كل فرد بشكل صحيح من أول مرة، وعرف "ديمنج" Deming (١٩٩٧، ٢٠-٢٤) الجودة بأنها تحقيق احتياجات وتوقعات المستفيد حاضراً ومستقبلاً، وإن الجودة ستكون المحصلة الطبيعية للمؤسسة التي تلتزم بإتقان عملها ويكون لديها عملية إدارية سليمة. وعرف "جوران" Juran (٢٠١٣، ٩) الجودة بأنها الملاءمة للاستخدام Fitness For Use. وعرفت هيئة المواصفات البريطانية (BSI)

الجودة بأنها مجموع صفات وملامح وخواص الخدمة التي تحمل نفسها عبء إرضاء الاحتياجات الضرورية (in: Hurst,, 2001, 260). وعرفها "لوثانز" Luthans (١٩٩٧، ١٣) بأنها انعدام العيوب في المنتج Zero Defects. وعرفتها المنظمة الأوروبية للجودة (EOQC) بأنها مجموعة الملامح المتعلقة بالإنتاج أو الخدمات، والتي تعتمد على قدرتها الخاصة لتلبي احتياجات مقدمة (في: قاسم المحياوي، ٢٠١٢، ٦١)

ويلاحظ أن مفهوم الجودة مر بعدد من المراحل حتى وصل إلى مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وهي: (Edward, 1994, 27)

١. مرحلة فحص الجودة Inspection: وهي مرحلة ختامية للتأكد من مطابقة المنتجات للمواصفات الموضوعة لاستبعاد المعيب منها، ولضمان عدم انتقاله خارج المنظمة.
٢. رقابة الجودة Quality Control: وتعني رقابة عملية التصميم والتصنيع في ضوء المعلومات التي تم الحصول عليها من عمليات الفحص الختامية للمخرجات (التغذية الراجعة).
٣. ضمان الجودة Quality Assurance: وفيها يتم البحث عن أسباب الانحراف عن المواصفات الموضوعة، وطرق الوقاية من الانحراف، مع دراسة إمكانية بناء الجودة في عمليات الإنتاج وذلك من خلال جعل الجودة مسئولية كل العاملين في قوة العمل وخطوط الإنتاج.
٤. إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management: وهي المرحلة الرابعة، وتحدث عنها "هنري فورد" بأنها التحسن المستمر واختزال الفاقد، والخطوات والعمليات داخل التنظيم، والاهتمام بحاجات المستهلك.

شكل (١) مراحل الجودة (Edward, 1994, 27)

ممـا سـبق يمكـن القـول أن مصـطلح الجـودة يمكـن اسـتخدامه كمصطلح مطلق، كما جاء في التعريفات التي تناولت الأشياء التي تبرز خصائص الجودة، والتي أكد عليها أحمد برقعان (٢٠١٠، ٧١)، وأيضاً يستخدم بصفته شيء نسبي، بمعنى قياسه نسبة إلى مواصفات أو معايير محـددة. ومفهـوم الجـودة فـي إدارة الجـودة الشـاملة يـرتبط بالاسـتخدام النسبي، أي يُحكم على جودة الخدمة إذا استوفت مواصفات محددة تشكل معايير الجودة الشاملة.

وعلى الرغم من أن هذا المفهوم شاع استخدامه في مجال الصناعة، فقد أكد العلماء إمكانية نقله إلى مجال التعليم (أي من مجال السلع إلى مجال الخدمات) (Hernadez, 2001, 133). ولكن في واقع الأمر أن هناك فارقاً كبيراً بينهما، فالتعليم خدمة تقدم لعملاء غالباً ما يستخدموا معـايير مختلفـة للحكـم علـى مسـتوى الجـودة، وهـذه المعـايير تـرتبط باتجاهاتهم، وإدراكاتهم، وتوقعاتهم، وهذا يتطلب بصفة دائمة التعرف على رغبـات واحتياجـات العميـل الشخصـية، وتنميـة قـدرة نظـام الخدمـة علـى التعامل مع الاحتياجات الفردية للعملاء كل حسب متطلباته الشخصية (محمد ماضي، ٢٠٠٢، ١٦-١٨). ويمثل قياس درجة الجودة التعليمية من أكثر القضايا صعوبة في مجال التعليم نتيجة التداخل والتعقد بين جوانبه، وصـعوبة الفصـل بينهـا، وذلـك يرجـع إلـى أن الأداء يمثـل متغيـراً تابعـاً

لمجموعة من المتغيرات المستقلة، كالمناهج، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والإدارة، والتمويل، والتقويم (محمود عبد الرسول، ٢٠٠٨، ٢٥٣). فتحديد معايير للحكم على الجودة ليست نهائية، أو محسومة، لأن معظمها يركز على مؤشرات كمية ورقمية، ونسب ومعدلات، في حين أن التعلم داخله تفاعلات وعناصر تستعصي على التعميم والحصر والقياس والمعايرة، لأن داخل العملية التعليمية قيمة مضافة تأتي من مصادر وعوامل ليس في الإمكان رصدها، أو قياسها، وإدراك مدى تأثيرها (محمد العزاوي، ٢٠١٥، ٥٠).

ثانياً: مفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM)

إن مفهوم إدارة الجودة الشاملة يرتبط بالشمول، أي شمول الجودة لكافة مكونات النظام التعليمي (جودة مدخلات، جودة عمليات، جودة مخرجات)، ولكافة عناصر العملية التعليمية (جودة أهداف، المناهج، طرق التدريس، التقويم)، وارتبطت بالإدارة من منطلق أنها تعكس إمكانية إدارة الأفراد لتحقيق الفعالية والكفاءة والإنتاجية لكافة عناصر المنظومة التعليمية. فالفعالية تعني جودة القرار، الكفاءة تعني جودة التنفيذ، أما الإنتاجية فتشمل الاثنين معاً، والتي تمثل الهدف النهائي لتحقيق الجودة الشاملة. وهناك عديد من التعريفات التي يمكن الخروج منها بمحددات وضوابط إدارة الجودة الشاملة، فقد عرفها "سالس" Sallis (١٩٩٦، ١٩) بأنها خلق ثقافة الجودة في المؤسسات، والتي يكون هدف أفرادها هو إرضاء زبائنهم، حيث يتيح الهيكل التنظيمي للمؤسسات الفرصة لهم للقيام بذلك. وعرفها "وايتهيد" Whitehead (٢٠٠١، ٧٦) بأنها عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، تستمد طاقاتها من نظام جيد للمعلومات، وللتنظيم بما يحقق التحسين المستمر للمنظمة. وعرفها أحمد مصطفى، محمد الأنصاري (٢٠١٢، ٣٩٧) بأنها أسلوب للتطوير الشامل والمستمر في الأداء، يشمل كافة مجالات العمل، ويشكل مسئولية

تضامنية للإدارة العليا، وفرق العمل والأفراد. وعرفها "لوزنز" Luthens (١٩٩٧، ٢٢) بأنها مدخل أو خطة استراتيجية يتم تطبيقها بطريقة إجمالية على كل مستويات المنظمة، ويلتزم الجميع بعملية تحقيق الجودة، وبشكل مستمر في كل مراحل العمل. وعرفها فريد زين الدين (٢٠٠٥، ١٠٢) بأنها النظام الفعال الذي بواسطته يتم إحداث نوع من التكامل والتنسيق والتفاعل بين الوحدات الإدارية داخل المنظمة من أجل تطوير الجودة والحفاظ عليها، وتحسين مستوى أداء الأفراد العاملين بها بما يؤدي إلى الرضا الكامل للمستهلك، وبأقل التكاليف الممكنة.

أما في مجال التعليم فتعرف على إنها: استراتيجية متكاملة لتطوير نظام التعليم عن طريق جملة من الآليات تضمن أداء العمل بأسلوب نموذجي مثالي من أول مرة تجنباً لضياع الموارد، أو سوء استغلالها (أحمد سلمان ٢٠١٠، ١٦٥). وهي منهج يرتكز على إمكانية إيجاد ثقافة تنظيمية لدى المؤسسات تجعل رجال الإدارة التعليمية والعاملين والتلاميذ متحمسين بتحريك مواهبهم ومشاركتهم في اتخاذ القرار وتحسين العمليات بما يؤدي إلى خريجين أفضل (أحمد عبد الحليم، السيد ناسي، ٢٠٠٠، ٨٠).

مما سبق يمكن أن نخلص إلى أن إدارة الجودة الشاملة هي تلك العملية التي من خلالها يتم رفع مستوى أداء المنتج التعليمي (طالب، فصل، مرحلة، نظام) ليتناسب مع المتطلبات المجتمعية من جهة، ويقبل المنافسة العالمية من جهة أخرى، ويتم ذلك بتحديد مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية وتطبيقها من قبل العاملين بمجال التعليم. وبتحليل ذلك المفهوم نصل إلى عناصره ومحدداته والتي تتمثل في أنه:

- يركز على العمليات التي تؤدي إلى دقة تعميم المنتج، وتعمل على تحسين الجودة في ظل مناخ تنظيمي مناسب.
- يتناول الأعمال ذات الأفضلية في تقدم الإنتاج، والتي لا يتوقع أن يحدث فيها أخطاء.
- يركز على المقومات البشرية، فكل فرد في هذا النظام مسئولاً وملتزماً من أجل جودة العمل الذي يقوم به.
- إن النتائج تتحقق بأقل تكلفة وأقل جهد وأقصر وقت، وفي كافة مكونات النظام.
- وكل ما سبق يتحقق في ظل عملية تحسين مستمرة تتصف بالاستمرارية في مراحل العمل كافة، وعلى نحو متواصل لتلافي القصور في الأداء.

ثالثاً: متطلبات الجودة الشاملة في التعليم

إن إدارة الجودة الشاملة بحاجة إلى أحدث متطلبات أساسية لدى المؤسسات التربوية حتى تستطيع تقبل مفاهيم الجودة الشاملة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي، ولكي تترجم مفاهيم الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية للوصول إلى رضا المستفيد الداخلي والخارجي للمؤسسة التربوية هناك بعض المتطلبات التي يجب توافرها في المؤسسات التربوية، وهي: (عمر عقيلي، ٢٠١١، ٧)، (نواف العتيبي، ٢٠١٠، ١٦١)، (حسين عزت، ٢٠١٢، ٨٢)

- دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام إدارة الجودة الشاملة.
- ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد كأحد الخطوات الرئيسية لتبني إدارة الجودة الشاملة حيث أن تغير البادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية الدائرة بين أفراد المؤسسة الواحدة، يجعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة يلعب دورًا في خدمة التوجيهات الجديدة في التطوير والتجويد لدى المؤسسات التربوية.

- تنمية الموارد البشرية كالمعلمين أو المشرفين الأكاديميين وتطوير وتحديث المناهج وتبني أساليب التقويم المتطورة وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التحرير التربوي المطلوب.
- مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء.
- التعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد.
- التعرف على احتياجات المستفيدين الداخليين وهم الطلاب والعاملين والخارجين هم عناصر المجتمع المحلي وإخضاع هذه الاحتياجات لمعايير قياس الأداء والجودة.
- تعويد المؤسسة التربوية بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء.
- تطوير نظام للمعلومات لجمع الحقائق من أجل اتخاذ قرارات سليمة بشأن أي مشكلة ما.
- تفويض الصلاحيات يعد من الجوانب المهمة في إدارة الجودة الشاملة وهو من مضامين العمل الجماعي والتعاوني بعيدًا عن المركزية في اتخاذ القرارات.
- المشاركة الحقيقة لجميع المعنيين بالمؤسسة في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسسة من خلال تحديد أدوار الجميع وتوحيد الجهود ورفع الروح المعنوية في بيئة العمل في كافة المراحل والمستويات المختلفة.
- استخدام أساليب كمية في اتخاذ القرارات وذلك لزيادة الموضوعية وبعيدًا عن الذاتية.

وهناك مجموعة من المتطلبات الأساسية التي لا بد من اعتمادها عند تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة وهي : (ميرفت راضي، ٢٠١٠، ١٥٣)

١. تدعيم اللامركزية حتى يتم تحقيق فاعلية أكبر في أداء المهمات وشيوع نوع من الرضا عن العمل في نفوس العاملين ما يرفعهم إلى المزيد من الجهد لتحقيق الأهداف.
٢. إدارة الوقت بشكل علمي ويتطلب ترشيد إدارة الوقت في مؤسساتنا التربوية إلى التخطيط وتنظيم الرقابة على الوقت بأسلوب علمي حتى لا يحدث أي هدر تربوي عند التطبيق الحقيقي وتنفيذ عمليات إدارة الجودة الشاملة.
٣. المشاركة في الإدارة باعتباره أسلوب إداري لتحقيق الجودة وتتم المشاركة بين كافة المعنيين في التعليم سواء كانوا داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.
٤. تدريب مستمر من أجل إتقان خطوات التدريب وسهولة التنفيذ لهذا النهج الجديد.

ومن هنا ترى الباحثة أن أهم متطلبات الجودة الشاملة في التعليم يمكن أن تنحصر في الآتي:

- ضرورة إيمان وإدراك الإدارة العليا بأهمية مدخل إدارة الجودة الشاملة. وكذلك تقديم الدعم المطلوب. فكما نعلم بأن أي شيء حتى يعتمد ويطبق يجب أن يصدر من الإدارة العليا. لذا يجب على الإدارة القيام بالمطلوب وقيادة التغيير، ومحاولة التخلص من المعيقات التي تحول دون الأداء المناسب.
- دعم الإدارة العليا: حيث إن دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى دعم ومؤازرة من الإدارة العليا لتحقيق الأهداف المرجوة.
- ضرورة توافر وارتكاز فلسفة إدارة الجودة على قاعدة عريضة من المعلومات والبيانات التي ترشد عملية اتخاذ القرارات داخل المنشأة.

- ضرورة وجود أهداف محددة تسعى المؤسسة إلى تحقيقها (خطوة مهمة وأساسية) يجب أن نحدد ماذا نريد؟ لنعرف كيف نحققه؟ وما نحتاج إليه لتحقيقه؟
- يجب أن تكون الأهداف التي تسعى إليها الإدارة وتوجه إليها مواردها أن تكون أهداف طويلة الأجل أو المدى وليس فقط تحقيق ربح أو هدف سريع على المدى القصير.
- التمهيد قبل التطبيق: زرع التوعية والقناعة لدى جميع العاملين في مؤسسات رياض الأطفال لتعزيز الثقة بإدارة الجودة الشاملة؛ مما يسهل عملية تطبيقها، والالتزام بها من قبل العاملين.
- توحيد العمليات: إن توحيد العمليات يرفع من مستوى جودة الأداء، ويجعله يتم بطريقة أسهل، ويعمل على تقليل التكاليف، من خلال جعل العمل يتم بأسلوب واحد؛ مما يرفع من درجة المهارة عموماً داخل مؤسسات رياض الأطفال.
- ضرورة إدخال التحسينات والتطورات على أساليب ونماذج حل مشكلات الجودة مع ضرورة تدريب المديرين والعاملين على كيفية استخدام هذه الأساليب والنماذج.
- التقدير أو القياس، وهذا يعني أنه بالإمكان قياس التقدم الذي تم إحرازه في مسيرة الجودة. (باستخدام النماذج والأساليب المساعدة على الأداء)
- شمولية واستمرارية المتابعة: من خلال لجنة تنفيذ وضبط النوعية، لمتابعة وجمع المعلومات من أجل التقييم لتتم معالجة الانحرافات عن معايير التطوير.
- سياسة إشراك العاملين: إعطاء العاملين في مؤسسات رياض الأطفال السلطة اللازمة لأداء العمل المنوط بهم ودون التدخل في

التفصيلات، بهدف منحهم الثقة وتشجيعهم على أداء عملهم. وإشراكهم في اتخاذ القرارات وحل المشكلات وعمليات التحسين

- الابتعاد عن سياسة التخويف التي تؤدي إلى عدم مساهمة العاملين بأفكار جديدة، وقتل روح الإبداع والابتكار لديهم.
- التدريب المستمر، يجب أن يكون الجميع وعلى اختلاف مستوياتهم يتلقون التدريب المناسب في مجال عملهم، وأن يتم دائما تدريبهم على الأساليب الجديدة المتبعة في العمل.
- تغيير اتجاهات جميع العاملين بما يتلاءم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول إلى ترابط وتكامل عال بين جميع العاملين بروح الفريق.
- المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية: المحافظة على قضايا البيئة والمجتمع من خلال تقديم خدمات لا تضر بالبيئة وبالصحة العامة.
- النظر إلى عملية تطوير وتحسين الجودة بأنها عملية مستمرة، الأمر الذي يتطلب وجود فرق عمل دائمة تكون مهمتها الاطلاع على آخر المستجدات لإدخالها في مجال خدمة الزبائن وعمل الشركة.

المحور الثالث: الدراسات السابقة:

تتناول الباحثة الدراسات السابقة ذات الصلة بحوكمة التعليم، وقامت الباحثة بتصنيفهم إلى الدراسات العربية، والدراسات الأجنبية .... وفيما يلي تفاصيل ذلك....

أولاً: الدراسات العربية

١) دراسة: أسماء عوض (٢٠١١)

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين حوكمة الجمعيات الأهلية التعليمية (المتمثلة في الشفافية، والمساءلة)، وضمان الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، كما هدفت الدراسة إلى تحديد أهم المعوقات التي واجهتها حوكمة الجمعيات الأهلية التعليمية، والتي تحد

من ضمان الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، كما هدفت الدراسة إلى التوصل إلى أهم المقترحات اللازمة لمواجهة الجمعيات الأهلية التعليمية للمعوقات التي تحد من ضمان الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي. واستخدمت الباحثة في دراستها منهج المسح الاجتماعي، عن طريق الحصر الشامل لأعضاء مجالس إدارات الجمعيات الأهلية التعليمية التابعة لإدارة الجمعيات الأهلية بوزارة التربية والتعليم على مستوى محافظة القاهرة. واعتمدت الدراسة في أدواتها على استمارة لقياس العلاقة بين حوكمة الجمعيات الأهلية التعليمية، وضمان الجودة الشاملة للتعليم قبل الجامعي. وبلغت عينة الدراسة (٦) جمعيات أهلية تعليمية تابعة لإدارة الجمعيات الأهلية بوزارة التربية والتعليم بمحافظة القاهرة، بلغ عدد أعضاء مجالس الإدارات بها (٤٥) عضواً وعضوة. وأوضحت نتائج الدراسة أن الجمعيات الأهلية التعليمية تتمتع بقدر من الشفافية، وذلك لكونها أولاً عمل خيري لا ينتظر من ورائه أرباح، كما أنها تحت رقابة مستمرة سواء من وزارة التربية والتعليم، أو من وزارة التضامن الاجتماعي، كما أن الجمعيات الأهلية التعليمية يتوفر بها بعض شروط متطلبات المساءلة؛ حيث تخضع للمساءلة الداخلية من قبل أعضاءها، أو الخارجية من قبل الهيئات المشرفة عليها. ومن ذلك يمكن تطبيق أسلوب الحوكمة للجمعيات الأهلية التعليمية، إذا ما تم التغلب على معوقات تطبيق أسلوب الحوكمة. كما أوضحت النتائج وجود علاقة موجبة بين الحوكمة والمتمثلة في: (الشفافية، والمساءلة)، وبين ضمان الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي. وأوضحت الدراسة أهم المعوقات التي تحد من ضمان الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي هي: عدم تفويض السلطة داخل الجمعيات الأهلية، وعدم مشاركة العاملين والمستفيدين من

الخدمة في عملية صنع القرار بالجمعية، ونقص ممارسة الديمقراطية على مستوى الجمعيات الأهلية، بالإضافة إلى بعض القيود القانونية التي تفرضها التشريعات المنظمة لعمل الجمعيات الأهلية والتي تعوق تطبيق الحوكمة. ومن هنا وضعت الباحثة المقترحات اللازمة لضمان الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي. وخرجت الدراسة بعدة توصيات قسمتها بتوصيات خاصة بالجمعيات الأهلية، وأخرى خاصة بشفافية الجمعيات الأهلية، وثالثة خاصة بمساءلة الجمعيات الأهلية، ورابعة خاصة بضمان الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي.

٢) دراسة: أمنية شارودة (٢٠١١)

استهدفت الدراسة تحديد الفلسفة التي تقوم عليها مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في المدارس الثانوية العامة المصرية، ومعرفة مرتكزات أسلوب الحوكمة، والمعايير التي تستند عليها، والتعرف على خبرات بعض الدول التي استعانت بأسلوب الحوكمة، وتوضيح الواقع الراهن لدور هذه المجالس، مع تقديم تصور مقترح لاستخدام أسلوب الحوكمة لمواجهة مشكلات مجالس الأمناء والآباء والمعلمين وقد استخدمت الدراسة المنهج المقارن (طريقة براين هولمز)، واستعانت في أدواتها بالمقابلات الشخصية، والاستبانة. وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج كان من أهمها: تعتبر مجالس الأمناء والآباء والمعلمين أحد مجالات المشاركة المجتمعية، وغموض مفهوم الحوكمة لدى الغالبية العظمى من أعضاء هذه المجالس، وتتسم حوكمة المدارس بالشفافية في تنفيذها للقرارات التي يتخذها أعضاء المجلس. وغياب الدعم المادي اللازم لتطبيق ذلك الأسلوب. وضرورة اشتراك الطلاب في المجالس المدرسية لاعتبارهم هم الواقع الفعلي لما يحدث داخل المدرسة.

٣) دراسة: محمد عطوة و فكري علي (٢٠١٢)

هدفت الدراسة إلى التعرف على نشأة الحوكمة وأهميتها وأهدافها ومميزات الحوكمة الجيدة، والتعرف على مفهوم الحوكمة ومكوناتها ومحدداتها ونظام حوكمة المؤسسات، والتعرف على النظام التعليمي وعناصره ومكوناته، وتسليط الضوء على إسهامات تطبيق الحوكمة في رفع كفاءة المؤسسات التعليمية وتحقيق جودتها، كما تهدف الدراسة إلى محاولة التوصل إلى تصور مقترح يمكن من خلاله إسقاط الحوكمة على النظام التعليمي من أجل رفع كفاءة مؤسساته وتحقيق جودتها. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لإسقاط الحوكمة على النظام التعليمي من أجل رفع كفاءة مؤسساته وتحقيق جودتها، وذلك في عدة محاور، الأول منها تحديد متطلبات إرساء الإطار المؤسسي لحوكمة النظام التعليمي، والذي تمثل في: توفير إطار تشريعي للحوكمة، وإصلاح الإدارة وتحسينها، وإنشاء آليات للمشاركة، وتطوير المناهج الدراسية، وتطوير الموارد البشرية، وتفعيل التكنولوجيا، وتنافسية الجودة والاعتماد. والمحور الثاني: هو لتحديد بنود التصور المقترح المتمثلة في: وضوح أهداف واستراتيجيات المؤسسة التعليمية، واستقلالية إدارة المؤسسات التعليمية، ومشاركة المعلمين والمتعلمين، والشفافية في الإدارة، وتوفير آليات المساءلة وتقييم الأداء، وتعاون المؤسسات التعليمية فيما بينها ومع البيئة المحيطة. وأوصى الباحثان بعدة توصيات تربوية كان من أهمها: الاستفادة ممن سبقونا في دول أخرى لحوكمة النظام التعليمي في صنع تجربتنا، عمل برامج توعية داخل المؤسسات التعليمية، وبرامج توعية للمجتمع، لتوضيح مفهوم الحوكمة، وآليات ومميزات تطبيقها، وكيفية التغلب على تحديات تطبيقها في النظام التعليمي، وإعادة هندسة المنظومة الإدارية لتوفير كوادر جديدة. وإصدار ميثاق لحوكمة النظام التعليمي كمسعى يهدف إلى حوكمة مؤسساته.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

١) دراسة: "كوبر" Cooper (٢٠٠٥)

جاءت الدراسة بعنوان "الحوكمة التعليمية في منطقة مورونجو التعليمية الموحدة ". بحثت هذه الأطروحة هيكلاً واحداً لحوكمة مجلس مدرسة تعليمية للمراحل من الروضة إلى الصف الثاني عشر K -12 في مقاطعة سان بيرناردينو San Bernardino، بجنوب كاليفورنيا Southern California. وكان الهدف من الدراسة اكتشاف الديناميكية التشغيلية لهذا الهيكل وآثاره ومؤثراته وفاعليته في إدارة المنطقة التعليمية. وكانت المنهجية التي استُخدمت في هذه الأطروحة دراسة حالة تاريخية نوعية Qualitative Historical Case Study. وكانت النتيجة الوصول إلى تحليل وصفي وتقييمي لمزايا هيكل الحوكمة التعليمي الذي نحن بصدده وفوائده وسلبياته. وقد عرضت نتائج الدراسة تصورات المشاركين فيما يتعلق بخبراتهم وتجاربهم من حيث تاريخ حوكمة التعليم في المنطقة التعليمية الموحدة في مورونجو وديناميكية هذا الهيكل التشغيلية ومدى فاعليته. ثم جرت مقارنة البيانات مع المواد لتحديد المحاور المشتركة، والتي تم من خلالها تحديد خصائص الحوكمة الرشيدة وسلوك المجلس وظروفه التي أدت إلى النجاح المحتمل. وقد أيّدت نتائج الدراسة أن الدور القيادي لمجلس المدرسة والتزامه بالتركيز على تلبية احتياجات الطلاب وتحقيق مستويات عالية من التحصيل وإعادة الهيكلة والتغيير يمكن أن يؤدي إلى تحسين وزيادة فاعلية الإدارة التعليمية والتربوية.

٢) دراسة: "هاردن" Harden (٢٠٠٥)

جاءت الدراسة بعنوان "إعادة هيكلة وحوكمة مؤسسة تعليم المعلم في أونتاريو، ١٩٩٥-٢٠٠٣: استكشاف خطابات السياسات العالمية والممارسة المحلية". وتتناول هذه الأطروحة التغييرات بالتحليل عن طريق مقارنتها مع حالة دولية أخرى وكذلك مع الاتجاهات العالمية التي

تعكس التحولات المماثلة. ويتمثل الهدف العام من هذا البحث في فكّ اللهجات "العالمية" و"المحلية" لخطابات السياسة والممارسة المرتبطة بالليبرالية الجديدة وإعادة الهيكلة في كلية أونتاريو للمعلمين (OCT)، وذلك في حالة التغييرات في حوكمة تعليم المعلم في مقاطعة أونتاريو بشكل خاص.

٣) دراسة: "كاينز" Caines (٢٠٠٦)

جاءت الدراسة بعنوان "أهمية الجودة: إعادة التفكير في مشاركة أولياء الأمور في حوكمة التعليم". تهدف هذه الدراسة استكشاف طبيعة مشاركة أولياء الأمور في صناعة القرارات التعليمية في إحدى المناطق التعليمية الحضرية الكبرى. وقد استخدمت منهجية دراسة الحالة في كلا الموقعين. تم جمع البيانات على مدار فترة أربعة أشهر في كلا المدرستين باستخدام منهجية المقابلات شبه المقننة Semi-Structured Interviews مع أولياء الأمور ومديري المدارس وملاحظات غير المشاركين في اجتماعات الحوكمة المدرسية. ومع الاعتراف بالسياسة التعليمية الحالية والبحوث التربوية النقدية، تشير إحدى النتائج المهمة التي تمخضت عنها هذه الدراسة إلى أن سياسة مجلس المدرسة تنطوي على مشاكل معقدة، حيث أنها تدعو أولياء الأمور ذوي الدخل العالي بشكل محدد، بدلاً من أن تكون بمثابة دعوة مفتوحة لجميع أولياء الأمور، للمشاركة في حوكمة التعليم. لقد كشفت هذه الدراسة عن وجود اختلاف جوهري بين موقعَي البحث، حيث تتبنى المدرسة الواقعة داخل المدينة هيكلاً خاصاً لمشاركة أولياء الأمور في حوكمة التعليم. كما كشفت، كذلك، عن الدور المؤثر الذي يضطلع به مدير المدرسة من حيث تشجيع وتشكيل وتعزيز مشاركة أولياء الأمور.

٤) دراسة: "كاستيللو" Costello (٢٠٠٧)

جاءت الدراسة بعنوان "دراسة استطلاعية عن حوْكمة وسياسات التعليم في أربع ولايات: منظور حكّام الولايات". كان الهدف من هذه الدراسة بحث وتحليل تأثير أدوار حُكّام الولايات على نماذج حوكمة التعليم في الولايات الأربعة. وقد تمخضت هذه الدراسة عن محاور عديدة، منها، أولها المساءلة. وقد تفرع عن هذا المحور محاور فرعية عن الرقابة والمسؤولية التشريعية والمسؤولية المالية التي يضطلع بها حاكم الولاية. أما المحاور الأخرى، والتي بلغ عددها ثلاثة، فقد تمثلت في: الرقابة، والقيادة، والاتصال. وقد خلصت هذه الدراسة إلى عدة توصيات عن البحوث التي ينبغي إجراؤها مستقبلاً.

٥) دراسة: "ميلنج" Mealing (٢٠٠٨)

جاءت الدراسة بعنوان "تأثير الحوكمة التعليمية على أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم بدول جنوب أفريقيا: دراسة حالة على جامعات زيمبابوي، وبتسوانا"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الحوكمة التعليمية وتأثيرها على تقويم أداء عضو هيئة التدريس في هذه الجامعات، كما هدفت إلى الكشف عن الممارسات التي تستوجب مساءلة عضو هيئة التدريس ومحاسبته، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق نظام الحوكمة يؤدي إلى زيادة جودة العملية التعليمية سواء من جانب أعضاء هيئة التدريس أو الإدارة الجامعية، وذلك بمجرد تفعيلها لنظام الحوكمة. وأن تطبيق نظام الحوكمة ينعكس إيجابياً على الأداء والسلوك داخل الجامعة مع الأخذ في الاعتبار استخدام الأساليب الودية قبل تطبيق الحوكمة الرسمية.

٦) دراسة: "ليمان" Leeman (٢٠٠٩)

جاءت الدراسة بعنوان "دور الحوكمة في مراجعة الأوضاع المالية بمؤسسات التعليم" دراسة تطبيقية على المدارس الثانوية بكوريا الجنوبية، وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية الحوكمة في

مراجعة الأوضاع المالية بالمدارس الثانوية بكوريا الجنوبية، وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم تطبيق الدراسة على (٢١) مدرسة بكوريا الجنوبية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن اللامركزية والأداء يلعبان دوراً مهماً في دعم الحوكمة؛ مما تؤدي إلى زيادة فعالية المدارس في أداء رسالتها. وتساعد هذه الدراسة صانعي سياسات مؤسسات التعليم في تقديم المزيد من القرارات المدروسة عند تصميم وتنفيذ مؤشرات الأداء، وهذا ما يؤدي إلى ابتكار الآليات المختلفة التي تساعد بالنهوض بالعملية التعليمية. وأن تطبيق نظام الحوكمة التعليمية يؤدي إلى تحسين جودة العملية التعليمية في المدارس الثانوية بكوريا الجنوبية.

٧) دراسة: "ديبرا" Debra (٢٠١٠)

جاءت الدراسة بعنوان "دراسة حالة مقارنة عن تأثير عمليات صُنع قرارات فريق حَوْكمة التعليم على مناخ المنطقة التعليمية وتحصيل الطلاب". وقد كشفت البحوث، المعنية بنظرة أصحاب المصلحة إلى مناخ المنطقة التعليمية ومدى علاقته بمستوى تحصيل الطلاب عن أن مستوى تحصيل الطلاب في المنطقة التي ينظر فيها أصحاب المصلحة إلى المناخ نظرةً إيجابية كان مرتفعاً. والعكس. وكشفت دراسة تأثير فريق حكومة التعليم على مناخ المنطقة التعليمية من خلال عمليات اتخاذ القرار التي يعتمدها، والتي تعني بإنشاء ودعم الهياكل التي تعزز مستوى تحصيل الطلاب، عن أن مجالس المدارس بإمكانهم، من خلال القرارات التي يتخذونها، التأثير في مناخ المنطقة، ومن ثم، في مستوى تحصيل الطلاب.

٨) دراسة: "جنيفر"Jennifer (٢٠١١)

جاءت الدراسة بعنوان "هل الحوْكمة الجيدة عقلانية؟ – حالة إصلاح نظام التعليم بعد البيروقراطية في جمهورية غينيا". في العقد

الماضي، ركّز وكلاء التنمية الدولية تركيزاً متزايداً على "الحوكمة الرشيدة"، سواءً باعتبارها وسيلة لتحسين فاعلية المعونات والخدمات العامة أو بوصفها هدفاً ديمقراطياً في حد ذاته. ففي قطاع التعليم، تستخدم مبادراتٌ مثل مبادرة "التعليم للجميع" ما يمكن أن يطلق عليه نهج "ما بعد البيروقراطية Post-Bureaucratic" للوصول إلى الحوكمة؛ حيث يفسح هذا النهج، في شكله المثالي، الطريق أمام التسلسلات الهرمية التقليدية للسيطرة على المعلومات وصنع القرار، الطريق لجمع المعلومات والمعارف وتبادلها على جميع المستويات وإشراك الجهات الفاعلة غير الحكومية في تنظيم النظام. تتبنى هذه المناهج الاستخدام المشترك للأدوات، بما في ذلك: معايير الجودة والمساواة، والإحصاءات، والتخطيط المبني على النتائج، وإعداد الميزانيات، وعمليات صنع القرار التي يشترك فيها أصحاب المصلحة المتعددين، وهيئات الرقابة. وتثير هذه الاتجاهات، التي نشأت في دول الشمال–خلال حقبة ما بعد الصناعة Post-Industrial Global North، تساؤلات حول كيفية استخدام أسلوب هجين من المناهج التكنوقراطية والمناهج التشاركية، وخاصة عندما يُطرح في صورة مبادرات تبلغ قيمتها ملايين الدولارات في الدول النامية. بحثت دراسة الحالة هذه تجربة إصلاح نظام التعليم فيما بعد البيروقراطية في جمهورية غينيا، غرب أفريقيا – والتي تعد مثالاً نموذجياً لإصلاحات مبادرة "التعليم للجميع" التي يدعمها البنك الدولي وغيره من منظمات الإغاثة الدولية. كما بحثت الدراسة، عن كثب، كيفية استخدام أدواتٍ، مثل، التخطيط القائم على البيانات Data-Based Planning على أرض الواقع أو تكييفها أو عدم استخدامها؛ ومنْ الذي يشارك فيه فعلياً ولماذا؛ وديناميكيات أو عمليات صنع القرار البديلة غير الرسمية. وشملت الأساليب المستخدمة في الإجابة على هذه الأسئلة: إجراء مقابلات متعمقة مع مجموعات التركيز المستهدفة والجهات المشاركة في

الإصلاحات على جميع المستويات؛ وتوثيق تحليل أدوات الإصلاح والتقارير والمنتجات؛ وملاحظة مكاتب التعليم وجلسات التخطيط على المستوى اللامركزي. توصلت الدراسة إلى أن عمليات الإصلاح في غينيا عموماً لم تُنفذ في المناطق التي خضعت للدراسة على النحو المطلوب، وأن الديناميكية السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية غير الرسمية بين الجهات المعنية على كافة المستويات قد أثرت في نظام التعليم بطرق قوية لا تخضع عموماً لمراقبة العمليات الإجرائية المقررة. وخلصت الدراسة إلى أنّ الإصلاحات التي تعتمد في المقام الأول على أنموذج النظام الرشيد Rational System Paradigm لن تؤدي إلى الكفاءة المتوقعة، وأن المناهج البديلة التي تعترف بالصعوبات غير الرسمية وتتعامل معها وتتبناها في بعض الحالات، قد تكون في نهاية المطاف هي الوسيلة الأفضل لتحقيق أهداف نظام التعليم والقطاع العام عموماً.

٩) دراسة: "رابوفسكي" Rabovsky (٢٠١٢)

جاءت الدراسة بعنوان "الحوكمة في التعليم: توضيح الآثار على ميزانيات الدول ونماذج من الإنفاق المؤسسي"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الحوكمة على بعض المؤسسات التعليمية بالولايات المتحدة، كما هدفت إلى التعرف على أثر الحوكمة على إعادة هيكلة الحوافز المالية، والسلوك الإداري وسياسات التمويل بالمؤسسات التعليمية بالولايات المتحدة، وقد استخدمت المنهج المسحي التحليلي، وتم تطبيق الدراسة على (١٦) مؤسسة تعليمية بولايات (أوهايو، فرجينيا، بنسلفانيا، تكساس، واشنطن، تنسي)، وتم تطبيق هذه الدراسة على مرحلتين؛ ففي المرحلة الأولى قام الباحث بدراسة العلاقة بين الأداء والتمويل الذي تتسلمه المؤسسات التعليمية من الحكومة، وفي المرحلة الثانية قام الباحث بدراسة أثر التمويل على الأداء والسلوك المؤسسي، وقد اعتمد

الباحث على قاعدة البيانات الموجودة في المؤسسات التعليمية. وقد توصلت الدراسة إلى أن المرحلة الأولى والمرحلة الثانية قد فشلت في وجود أي دليل على أن سياسات تمويل المؤسسات التعليمية لها أثر على ميزانيات الولايات المتحدة. كما أن الحوكمة تؤثر على السلوك الإداري وإعادة هيكلة الحوافز المالية وسياسات التمويل بالمؤسسات التعليمية. وأن الحوكمة ساعدت في تحليل أداء المدارس بالولايات المتحدة، وهذا ما أدى إلى زيادة الكفاءة والفاعلية التعليمية لهذه المدارس.

١٠) دراسة: "زيهاندلار" Zeehandelaar (٢٠١٢)

جاءت الدراسة بعنوان "السياسة المحلية لحوكمة التعليم: السلطة والنفوذ بين مجالس المدارس والمدراء ونقابات المعلمين". تسلك المناطق التعليمية اثنين من مسارات العمل العامة للمحافظة على الملاءة المالية وتعزيز مستوى التحصيل لدى الطلاب في مواجهة التخفيضات الشديدة في التمويل. ويمكن لهذه المسارات أن تخفّض الإنفاق على المعلمين، وهي استراتيجية يعارضها كثيرٌ من اتحادات المعلمين لأنها تهدد الأمن الوظيفي للمعلم. كما يمكن لها أن تؤدي إلى تخفيض الإنفاق في مجالات أخرى، مثل البرامج والمواد أو النقل أو الأفراد غير العاملين في مجال التدريس، غير أنها تخاطر بفقدان دعم أولياء الأمور وأعضاء المجتمع الذين يريدون المحافظة على خيارات الجودة العالية للطلاب. توجد مجموعة متزايدة من البحوث التي تثبت أن المجالس والمشرفين واتحادات المعلمين (سواء بمفردها أو وفي تفاعلها فيما بينها) تؤثر تأثيراً واسعا في القرارات التي تتخذها المناطق التعليمية عند تخصيص الموارد؛ ولكن لا يوجد في الوقت الحالي مفهوم واضح لتعريف مجلس المدرسة أو المشرف أو اتحاد المعلمين "القوي" من ناحية الممارسة العملية، ولا يوجد فهم على نطاق واسع لكيفية استخدام كل منهم للسلطة السياسية في التأثير على صنع القرار في المنطقة التعليمية. وتعرِض هذه الدراسة

أربع نتائج رئيسية خلصت إليها دراسة حالة المنطقتين التعليميتين، وهذه النتائج كالآتي: النتيجة الأولى: أنّ الاتحاد الأكثر صخباً والأشد ظهوراً، والذي استخدم استراتيجيات جماعات المصالح شديدة التصارع ربما كان اتحاداً متهوراً ولم يكن اتحاداً قوياً. واضطر هذا الاتحاد إلى التصرف من خارج العمليات الرسمية لصناعة القرار في المقاطعة؛ ونتيجة لذلك، كانت الموارد المتاحة له أقل وكانت استراتيجيات القوة الخاصة به أقل نجاحاً من الاتحاد الذي دُعي إلى العمل من الداخل. النتيجة الثانية: أنه في الوقت الذي كان يعد فيه أعضاء مجلس المدرسة هم الجهات الفاعلة الأقوى في المنطقة من الناحية النظرية بسبب سلطتهم الشرعية على حوكمة التعليم المحلي؛ إلا أن المجلس، في كل منطقة من المنطقتين التعليميتين (اللتين بحثتا)، لم يكون قوياً من الناحية العملية مقارنة بالجهات الفاعلة الأخرى. ففي إحدى المنطقتين، كان المجلس أضعف من المشرف لأنه تنازل عن سلطته إلى الإداريين. وفي المنطقة الأخرى، قلّص المجلس سلطته المستقلة حين أفرط أعضاء المجلس في الاستجابة لمطالب المجتمع والاتحاد. النتيجة الثالثة: أن القوة النسبية للمشرف كانت تتوقف على حجم السلطة الممنوحة له من المجلس والمسموح له بها من قبل الجمهور. وكان كلّ من المشرفَيْن يتمتع بقوة شديدة. وأخيراً، كشفت الدراسة عن أن ثمّة ظروف بيئية معينة تسبب في خفض قيمة الموارد وفاعلية الاستراتيجية في هاتين المنطقتين بصورة كبيرة. وهذه الظروف هي: القيود المجتمعية (انخفاض قيمة الموارد المتاحة)، والإقصاء الممنهج (الوصول المحدود إلى سوق تبادل الموارد)، والتجارة العالمية (نضوب أو القضاء على الموارد المحلية بواسطة قوى خارجية)، والصراعات الداخلية (عند تجميد الموارد قبل استخدامها بسبب الخلاف).

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من تناول الدراسات الخاصة بالمحور الثاني للدراسات السابقة والتي تتناول حوكمة النظام التعليمي، أهمية حوكمة النظام التعليمي؛ حيث أوضحت دراسة كل من: "كاينز" Caines (٢٠٠٦)، "كاستيللو" Costello (٢٠٠٧)، "ميلنج" Mealing (٢٠٠٨)، "ليمان" Leeman (٢٠٠٩)، "ديبرا" Debra (٢٠١٠)، "جنيفر" Jennifer (٢٠١١)، "زيهاندلار" Zeehandelaar (٢٠١٢)، والتي أكدت أن تطبيق نظام الحوكمة يؤدي إلى زيادة جودة العملية التعليمية، سواء من جانب المعلمين أو الإدارة المدرسية، فتطبيق نظام الحوكمة ينعكس إيجابياً على الأداء والسلوك داخل مؤسسات التعليم. كما تؤثر على عمليات اتخاذ القرار، وتعزز مستوى تحصيل الطلاب، وذلك من خلال القرارات الفعالة المؤثرة على مناخ المنطقة، ومن ثم تؤثر على مستوى تحصيل الطلاب. فاللامركزية والأداء يلعبان دوراً مهماً في دعم الحوكمة؛ مما يؤدي إلى زيادة فعالية المدارس في أداء رسالتها. وتساعد هذه الدراسة صانعي سياسات مؤسسات التعليم في تقديم المزيد من القرارات المدروسة عند تصميم وتنفيذ مؤشرات الأداء، وهذا ما يؤدي إلى ابتكار الآليات المختلفة التي تساعد بالنهوض بالعملية التعليمية. وأن تطبيق نظام الحوكمة التعليمية يؤدي إلى تحسين جودة العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية.

كما أوضحت دراسة كل من: أسماء عوض (٢٠١١) ، أمنية شارودة (٢٠١١)، المشكلات التي تواجه حوكمة النظام التعليمي، والتي تمثلت في: غموض مفهوم الحوكمة لدى غالبية الإداريين، وعدم استخدام تفويض السلطة، وعدم مشاركة العاملين في صنع القرار، ونقص ممارسة الديمقراطية، والقيود القانونية التي تفرضها التشريعات، الثقافة السائدة في المجتمع، المناخ السياسي العام، التشريعات القانونية.

وبينت كثير من الدراسات كيفية حوكمة النظام التعليمي مثل دراسة كل من: "كوبر" Cooper (٢٠٠٥)، هاردن" Harden (٢٠٠٥)، محمد عطوة، فكري علي (٢٠١٢)، "رابوفسكي" Rabovsky (٢٠١٢)، حيث بينت تلك الدراسات أن أهم آليات حوكمة النظام التعليمي تتمثل في إصدار ميثاق لحوكمة النظام التعليمي كمسعى يهدف إلى حوكمة مؤسساته، وبناء قواعد ومعايير وإجراءات عملية وموضوعية قابلة للقياس، والالتزام بمبادئ الحكم العقلاني، وتحسين مستوى الشفافية والإفصاح، والقضاء على الفساد الناتج عن ضعف المساءلة والمحاسبة، وتفعيل الشراكات، ومزيد من الديمقراطية، وتفعيل اللامركزية، والتفاعل السريع مع البيئة، والتناغم بين أجزاء المؤسسة المختلفة.

والجدير بالذكر أنه لم تتناول ولا دراسة واحدة – في حدود علم الباحثة – حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الجودة الشاملة؛ لذا قامت الباحثة بإجراء هذه الدراسة. **المحور الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية**

أولاً : أهداف الدراسة الميدانية

أجريت الدراسة الميدانية على مدراء مؤسسات رياض الأطفال بثمانية إدارات تعليمية هي إدارات: شرق، والمنتزة، ووسط، وغرب، والجمرك، والعامرية، وبرج العرب، والعجمي. وتهدف الدراسة الميدانية إلى تحديد دور إدارة الروضة في حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال، وذلك من خلال التعرف على:

١. تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال.
٢. سبل التغلب على تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال.

ثانياً: منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة، أو تحديد المشكلة، أو تبرير الظروف والممارسات، أو التقييم والمقارنة، أو التعرف على ما يعمله الآخرون في التعامل مع الحالات المماثلة لوضع الخطط المستقبلية"، ولا يقتصر هذا المنهج على وصف الظاهرة فقط، وإنما يتعداه إلى التفسير والتحليل للوصول إلى حقائق عن الظروف القائمة من أجل تطويرها وتحسينها (صالح العساف، ٢٠١٠، ٢٦١). ويتصف المنهج الوصفي التحليلي بدراسة الظاهرة عن طريق استخدام مقاييس علمية مقننة، بغية تجميع المعلومات وتحليلها منهجياً، للوصول إلى تفسيرات ونتائج علمية، تؤخذ منها النتائج والتوصيات التطبيقية المحققة للفائدة من الدراسات العلمية (فان دالين، ٢٠٠٥).

ثالثاً: مجتمع وعينة البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع مدراء مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة الإسكندرية في جميع المناطق التعليمية الثمانية وهي: شرق، والمنتزة، ووسط، وغرب، والجمرك، والعامرية، وبرج العرب، والعجمي، وعددهم (٢٠٤) مديراً ومديرة لمؤسسات رياض الأطفال. والجدول التالي يوضح تفاصيل مجتمع البحث:

جدول (١) مجتمع البحث من مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة الإسكندرية

المنطقة التعليمية	شرق	المنتزة	وسط	غرب	الجمرك	العامرية	برج العرب	العجمي	المجموع
عدد المدارس	٤٠	٥٨	٣٢	١٩	٥	٨	١٦	٢٦	٢٠٤

ونظراً لصغر حجم مجتمع البحث فقد قامت الباحثة باختيار (٥٠%) من كامل المجتمع الأصلي ليمثل عينة البحث النهائية، وبالتالي بلغ حجم عينة البحث (١٠٢) مديراً ومديرة لمؤسسات رياض الأطفال من

ثمانية إدارات تعليمية هي إدارات: شرق، والمنتزة، ووسط، وغرب، والجمرك، والعامرية، وبرج العرب، والعجمي.

ثم قامت الباحثة بإرسال استبانة دور إدارة الروضة في حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال التي أعدتها مسبقاً إلى كامل عينة البحث النهائية، والبالغ عددهم (١٠٢) مديراً ومديرة لمؤسسات رياض الأطفال من ثمانية إدارات تعليمية بمحافظة الإسكندرية، بهدف تحديد دور إدارة الروضة في حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال. وقد استجاب (١٠٠) مديراً ومديرة من كامل العينة البالغة عددهم (١٠٢) مديراً ومديرة لمؤسسات رياض الأطفال من ثمانية إدارات تعليمية بمحافظة الإسكندرية، بنسبة (٩٨.٠٤%).

رابعاً: أداة البحث

استخدمت الباحثة أداة الاستبانة، فأعدت استبانة دور إدارة الروضة في حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، والاطلاع على الاستبانات والبطاقات المماثلة في البيئتين العربية والأجنبية، ويتلخص الهدف من إعداد الاستبانة الحصول على استبانة موضوعية مقننة على درجة مقبولة من الثبات والصدق، وذلك لاستخدامها في التعرف على تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال، وسبل التغلب على تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال. وقد صممت الباحثة الاستبانة في صورتها الأولية مشتملة على محورين رئيسيين هما: (تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال، وسبل التغلب على تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال). ويتألف المحور الأول من (٢٧) عبارة، مقسمة على ثلاثة أبعاد هم:

١. التشريعات السائدة والمناخ التنظيمي بمؤسسات رياض الأطفال: ويتكون من (٧) عبارات.
٢. التطوير التنظيمي والثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات رياض الأطفال: ويتكون من (٩) عبارات.
٣. إدارة مؤسسات رياض الأطفال: ويتكون من (١١) عبارة.

أما المحور الثاني والخاص بسبل التغلب على تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال ويتألف من (٢٩) عبارة، مقسمة على بعدين هما:

١. حوكمة التعليم: ويتكون من (١٤) عبارة.
٢. أدوار إدارة الروضة في حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال: ويتكون من (١٥) عبارة.

وفيما يلي توضيح الخطوات التي قامت بها الباحثة في إعداد الاستبانة:

أ) الهدف من تصميم الاستبانة

الهدف من تصميم الاستبانة هو التعرف على دور إدارة الروضة في حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال، من خلال الوقوف على التحديات التي تواجه حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال، وسبل التغلب على التحديات التي تواجه حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال.

ب) إعداد الاستبانة في صورتها الأولية

قامت الباحثة بجمع ما أتيح لها من دراسات وأدبيات مرتبطة بموضوع الدراسة والخاصة بمشكلات إدارة الروضة والمدرسة، وسبل حلها مثل دراسة كل من: "ميلنج" Mealing (٢٠٠٨)، "ليمان" Leeman (٢٠٠٩)، "مورتنسن" Mortensen (٢٠٠٩)، "ديبرا" Debra (٢٠١٠)، أسماء عوض (٢٠١١)، أمنية شارودة (٢٠١١)، بيومي ضحاوي، رضا

المليجي (٢٠١١)، "جنيفر" Jennifer (٢٠١١)، محمد عطوة، فكري علي (٢٠١٢)، "رابوفسكي" Rabovsky (٢٠١٢)، "زيهاندلار" Zeehandelaar(٢٠١٢)، إسماعيل الفرا (٢٠١٣)، خالد السر (٢٠١٣)، ماجد الفرا (٢٠١٣)، مروة الخولاني (٢٠١٣)، محفوظ جودة (٢٠١٤). والاستفادة من فقرات بعض الاستبانات المستخدمة في حوكمة الإدارة التعليمية في المدارس، توصلت الباحثة إلى وضع الصورة المبدئية للاستبانة والتي تتضمن جزء خاص بالبيانات الأولية والتي تنحصر في: (الاسم، وهو اختياري، والمنطقة التعليمية، واسم الروضة)، ومحورين أساسيين للتعرف على دور إدارة الروضة في حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال، كما توصلت الباحثة إلى تعريفاً إجرائياً لحوكمة التعليم وهو: أطر تنظيمية تضبط العلاقات بين الأطراف الأساسية المؤثرة في أداء وممارسات مؤسسات رياض الأطفال، وتحديد المسئول والمسئوليات، عن طريق اختيار الأساليب المناسبة التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء ضمن متطلبات الجودة الشاملة.

ثم قامت الباحثة بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين* من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الإدارة التربوية، وأصول التربية، وكان الهدف من العرض على المحكمين الآتي:

- التأكد من مناسبة محوري الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله الاستبانة.
- استبعاد العبارات البعيدة عن الهدف من محاور الاستبانة والتي لا تنتمي إليها.
- تحديد مدى مناسبة العبارات للمحور الذي تقوم بقياسه.

* انظر ملحق رقم (٢)

- تعديل عبارات الاستبانة لتناسب هدف المحور التي تنتمي إليه.
- إضافة ما يرونه من عبارات هادفة للاستبانة.

ثم قامت الباحثة بتفريغ ملاحظات واستجابات المحكمين، تلا ذلك التقدير الكمي والكيفي لآراء المحكمين حول محاور وأبعاد الاستبانة، وتبين من ذلك موافقتهم على عدد من العبارات بلغ (٢٤) عبارة من مجموع عبارات المحور الأول من الاستبانة، ورفض ثلاث عبارات بالاستبانة، مع إضافة عبارة في البعد الأول وهي العبارة رقم (٧): (انخفاض أداء العاملين بالروضة لقلة مشاركتهم بعمليات اتخاذ القرار)، وتغيير عنوان البعد الأول ليصبح (التشريعات السائدة وعملية اتخاذ القرار بمؤسسات رياض الأطفال)، بدلاً من: (التشريعات السائدة والمناخ التنظيمي بمؤسسات رياض الأطفال)، مع تعديل صياغة بعض عبارات الاستبانة للتناسب مع أهداف البعد التي تنتمي إليه، وبالتالي لأهداف محور الاستبانة، لتصبح عدد العبارات النهائية للمحور الأول كما يلي:

١. التشريعات السائدة وعملية اتخاذ القرار بمؤسسات رياض الأطفال: ويتكون من (٨) عبارات.
٢. التطوير التنظيمي والثقافة التنظيمية السائدة بمؤسسات رياض الأطفال: ويتكون من (٧) عبارات.
٣. إدارة مؤسسات رياض الأطفال: ويتكون من (١٠) عبارات.

كما تبين من آراء المحكمين موافقتهم على عدد من العبارات بلغ (٢٤) عبارة من مجموع عبارات المحور الثاني من الاستبانة، وتم رفض خمس عبارات بالاستبانة، مع تعديل صياغة بعض عبارات الاستبانة لتتناسب مع أهداف البعد التي تنتمي إليه، وبالتالي لأهداف محور الاستبانة. لتصبح عدد العبارات النهائية للمحور الثاني كما يلي:

١. حوكمة التعليم: ويتكون من (١٣) عبارة.

٢. أدوار إدارة الروضة في حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال: ويتكون من (١١) عبارة

ج) كفاءة وتقنين الاستبانة

قامت الباحثة بإجراء الآتي من أجل التأكد من صلاحية الاستبانة؛ حيث تم حساب صدق الاستبانة وثباتها من خلال الإجراءات التالية:

*** صدق المحكمين**

قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الإدارة التربوية، وأصول التربية، وتبين درجة موافقة المحكمين على بنود الاستبانة بلغ (٨٠%) فأكثر.

*** الاتساق الداخلي Internal consistency**

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاستبانة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة تنتمي لكل محور والدرجة الكلية لهذا المحور الذي تنتمي إليه، وأيضاً معامل الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة وإجمالي الاستبانة، وتم استخدام لذلك برنامج (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور استبانة دور إدارة الروضة في حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال

		رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة			رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور	التشريعات وعملية السائدة	١	٠.٦٣٨**	٠.٠١	المحور	حوكمة التعليم	١	٠.٧٠٩**	٠.٠١
		٢	٠.٧١٩**	٠.٠١			٢	٠.٥١١**	٠.٠١
		٣	٠.٦٧٣**	٠.٠١			٣	٠.٧٢٣**	٠.٠١

		٤	**٠.٦٥٢	٠.٠١		٤	**٠.٦٧٨	٠.٠١
		٥	**٠.٦٦٠	٠.٠١		٥	**٠.٥٦٧	٠.٠١
		٦	**٠.٧٥٥	٠.٠١		٦	**٠.٦٣٤	٠.٠١
		٧	**٠.٧٣٨	٠.٠١		٧	**٠.٦٥١	٠.٠١
		٨	**٠.٨٠٠	٠.٠١		٨	**٠.٨٠٠	٠.٠١
	التطوير التنظيمي والثقافة التنظيمية المدرسية السائدة في مؤسسات رياض الأطفال	٩	**٠.٦٧٠	٠.٠١		٩	**٠.٧٤٣	٠.٠١
		١٠	**٠.٧٢٣	٠.٠١		١٠	**٠.٨٠٨	٠.٠١
		١١	**٠.٥٢٨	٠.٠١		١١	**٠.٨٩١	٠.٠١
		١٢	**٠.٧٢٧	٠.٠١		١٢	**٠.٨٠٣	٠.٠١
		١٣	**٠.٦٥٤	٠.٠١		١٣	**٠.٥١٠	٠.٠١
		١٤	**٠.٥٨٦	٠.٠١	أدوار إدارة الروضة في حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال	١٤	**٠.٦٦٥	٠.٠١
		١٥	**٠.٧٥٢	٠.٠١		١٥	**٠.٧٥٧	٠.٠١
	طبيعة الإدارة المدرسية في مؤسسات رياض الأطفال	١٦	**٠.٦١٢	٠.٠١		١٦	**٠.٦٧٠	٠.٠١
		١٧	**٠.٧١٨	٠.٠١		١٧	**٠.٧٢٢	٠.٠١
		١٨	**٠.٦٢٤	٠.٠١		١٨	**٠.٧١٢	٠.٠١
		١٩	**٠.٦٣٨	٠.٠١		١٩	**٠.٧٢٨	٠.٠١
		٢٠	**٠.٧١٩	٠.٠١		٢٠	**٠.٧٤٧	٠.٠١
		٢١	**٠.٦٧٣	٠.٠١		٢١	**٠.٧١٨	٠.٠١
		٢٢	**٠.٦٥٢	٠.٠١		٢٢	**٠.٦٢٤	٠.٠١
		٢٣	**٠.٦٦٠	٠.٠١		٢٣	**٠.٦٣٨	٠.٠١
		٢٤	**٠.٧٥٥	٠.٠١		٢٤	**٠.٧١٩	٠.٠١
		٢٥	**٠.٧٣٨	٠.٠١				

** دالة عند مستوى (٠.٠١)، * دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور ارتباط دالاً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة.

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لكل محور فرعي وبين الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة، وبين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للمقياس ككل

المحور	مج كلي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول: تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال	أ. التشريعات السائدة وعملية اتخاذ القرار بمؤسسات رياض الأطفال	٠.٨١٨**	٠.٠١
	ب. التطوير التنظيمي والثقافة التنظيمية السائدة بمؤسسات رياض الأطفال	٠.٨٧٦**	٠.٠١
	ج. إدارة مؤسسات رياض الأطفال	٠.٩٠١**	٠.٠١
المحور الثاني: سبل التغلب على تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال	أ. حوكمة التعليم	٠.٨٢٥**	٠.٠١
	ب. أدوار إدارة الروضة في حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال	٠.٩٢٥**	٠.٠١
الدرجة الكلية للمحور الأول: تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال والدرجة الكلية للاستبانة		٠.٨٩٧**	٠.٠١
الدرجة الكلية للمحور الثاني: سبل التغلب على تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال والدرجة الكلية للاستبانة		٠.٦٩٨**	٠.٠١

** دالة عند ٠.١ * دالة عنده٠.

يتضح من الجدول السابق ارتباط المحاور الفرعية بالدرجة الكلية للمحور العام ارتباط دالاً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للمحور. كما يتضح من الجدول وجود ارتباط دال عند مستوى (٠.٠١) بين المجموع الكلي للاستبانة والمحور الأول والثاني.

*** ثبات الاستبانة Reliability**

المقصود بثبات الاستبانة أن تعطي النتائج نفسها تقريباً لو تكرر تطبيقها أكثر من مرة على نفس الأشخاص في ظروف مماثلة. وقد قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤) حساب ثبات المحور الأول باستخدام معامل ألفا لكرونباخ (ن=٣٥)

المجال	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
أ. التشريعات السائدة وعملية اتخاذ القرار بمؤسسات رياض الأطفال	٨	٠.٨٥٣
ب. التطوير التنظيمي والثقافة التنظيمية السائدة بمؤسسات رياض الأطفال	٧	٠.٩٠٤
ج. إدارة مؤسسات رياض الأطفال	١٠	٠.٨٧٨
المجموع الكلي	٢٥	٠.٩٥٨

يتضح من الجدول السابق ارتفاع معامل ثبات ألفا كرونباخ للمجموع الكلي للمحور الأول (٠.٩٥٨) وهو معامل ثبات مرتفع، بينما نجد معاملات ثبات المحور الأول الفرعي (٠.٨٥٣) وهو معامل ثبات مرتفع، نجد معاملات ثبات المحور الثاني الفرعي (٠.٩٠٤) وهو معامل ثبات مرتفع، نجد معاملات ثبات المحور الثالث الفرعي (٠.٨٧٨) وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على ثبات المحور.

جدول (٥) حساب ثبات المحور الثاني باستخدام معامل ألفا لكرونباخ (ن=٣٥)

المجال	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
أ. حوكمة التعليم	١٣	٠.٩٣٨
ب. أدوار إدارة الروضة في حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال	١١	٠.٩٥٢
المجموع الكلي	٢٤	٠.٩٦٢

يتضح من الجدول السابق ارتفاع معامل ثبات ألفا كرونباخ للمجموع الكلي للمحور الثاني (٠.٩٦٢) وهو معامل ثبات مرتفع، بينما نجد معاملات ثبات المحور الاول الفرعي (٠.٩٣٨) وهو معامل ثبات مرتفع، نجد معاملات ثبات المحور الثاني الفرعي (٠.٩٥٢) وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على ثبات المحور.

جدول (٦) حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا لكرونباخ (ن=٣٥)

المجال	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول	٢٥	٠.٩٥٨
المحور الثاني	٢٤	٠.٩٦٢
المجموع الكلي	٤٩	٠.٩٦٢

يتضح من الجدول السابق ارتفاع معامل ثبات ألفا كرونباخ للمجموع الكلي للاستبانة (٠.٩٥٨) وهو معامل ثبات مرتفع، بينما نجد معاملات ثبات المحور الأول (٠.٩٥٨) وهو معامل ثبات مرتفع، نجد معاملات ثبات المحور الثاني (٠.٩٦٢) وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات الاستبانة بوجهٍ عام.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بدائل الاستبانة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق = ٥، موافق إلى حد ما = ٤، محايد = ٣، معارض= ٢، معارض بشدة =١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمس مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٥–١) ÷ ٥= ٠.٨٠

لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل:

جدول (٧) توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
موافق	٤.٢١ – ٥
موافق لحد ما	٣.٤١ – ٤.٢٠
محايد	٢.٦١ – ٣.٤٠
معارض	١.٨١– ٢.٦٠
معارض بشدة	١ – ١.٨٠

د) الاستبانة في صورتها النهائية

بعد إجراء التعديلات اللازمة للاستبانة بناء على آراء المحكمين، حذف خمس عبارات، وإضافة عبارة واحدة، وتعديل عدد من عبارات الاستبانة، ليصبح المحور الأول مكون من (٢٥) عبارة، والمحور الثاني مكون من (٢٤) عبارة، وأصبحت الاستبانة تتكون في صورتها النهائية من جزء خاص بالبيانات الأولية والتي تنحصر في:

(الاسم، وهو اختياري، والمنطقة التعليمية، واسم الروضة)، ومحورين أساسيين للتعرف على دور الإدارة المدرسية في حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال.

هـ) نظام تقدير الدرجات وطريقة تصحيح الاستبانة

تم إعطاء كل فقرة وزنًا متدرجًا خماسياً تقديرات هي: (موافق، موافق إلى حد ما، محايد، معارض، معارض بشدة)، حيث تمنح الاستجابة "موافق" (خمس درجات)، والاستجابة "موافق إلى حد ما" (أربع درجات)، والاستجابة "محايد" (ثلاث درجات)، والاستجابة "معارض" (درجتان)، والاستجابة "معارض بشدة" (درجة واحدة) على الترتيب، وتتراوح الدرجة الكلية للاستبانة (٤٩-٢٤٥).

المحور الخامس: نتائج البحث

بالنسبة للسؤال الأول وحتى الثالث تم الإجابة عليهم جميعاً من خلال استعراض الإطار النظري للبحث، والدراسات السابقة ذات الصلة.

أ) الإجابة عن السؤال الرابع للبحث

أما السؤال الرابع للبحث، والذي ينص على: ما تحديات حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال؟ قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعبارات المحور الأول من أداه الدارسة كما يلي:

جدول (٨) استجابات أفراد العينة حول بعد: التشريعات السائدة وعملية اتخاذ القرار بمؤسسات رياض الأطفال (ن =١٠٠)

م	العبارة		موافق	موافق لحد ما	محايد	معارض	معارض بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب

١	يتسم المناخ التنظيمي في الروضة بالسلبية.	ت	١٦	٣٩	١٦	٢١	٧	٣.٣٦	١.١٩	٨
		%	١٦.٢	٣٩.٤	١٦.٢	٢١.٢	٧.١			
٢	مركزية سن التشريعات من مدير الروضة.	ت	٣١	٣٦	١١	١٨	٤	٣.٧٢	١.٢٠	٦
		%	٣١	٣٦	١١	١٨	٤			
٣	تزيد بعض التشريعات البيروقراطية (الروتين).	ت	٥١	٣٣	١٢	٣	١	٤.٣٠	٠.٨٧	١
		%	٥١	٣٣	١٢	٣	١			
٤	تعمل بعض التشريعات السائدة على تقليل الالتزام التنظيمي.	ت	٣٠	٣٩	١٩	١٠	٢	٣.٨٥	١.٠٣	٥
		%	٣٠	٣٩	١٩	١٠	٢			
٥	التشريعات السائدة تحد من المشاركة في عملية اتخاذ القرار.	ت	٣٦	٤٥	١٠	٦	٣	٤.٠٥	٠.٩٩	٣
		%	٣٦	٤٥	١٠	٦	٣			
٦	مراكز اتخاذ القرار بالروضة غير متسلسلة وظيفياً.	ت	٢٨	٢٨	١٤	٢٥	٥	٣.٤٩	١.٢٨	٧
		%	٢٨	٢٨	١٤	٢٥	٥			
٧	انخفاض أداء العاملين بالروضة لقلة مشاركتهم بعمليات اتخاذ القرار.	ت	٤٠	٣١	١٥	١٠	٤	٣.٩٣	١.١٥	٤
		%	٤٠	٣١	١٥	١٠	٤			
٨	مشاركة أولياء الأمور بعملية اتخاذ القرار مقيدة.	ت	٥٣	٢٥	١٤	٦	٢	٤.٢١	١.٠٣	٢
		%	٥٣	٢٥	١٤	٦	٢			
م المحور الأول: أولاً = ٣.٨٦								ع المحور الأول: أولاً = ٠.٧٧		

يتضح من نتائج الجدول السابق أن استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول: تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال: أولاً: التشريعات السائدة وعملية اتخاذ القرار بمؤسسات رياض الأطفال: جاءت على النحو التالي:

- كانت استجابة أفراد العينة بدرجة موافق التي تتراوح بين (٤.٢١-٥) في عبارة (٣) والتي تنص على تزيد بعض التشريعات البيروقراطية (الروتين). جاءت في الترتيب الأول بمتوسط (٤.٣٠) وانحراف معياري قدره (٠.٨٧). وتفسر الباحثة حصول هذا البند على الترتيب الأول بأن اللوائح التشريعية الحالية قد لا تتسم بالمرونة الكافية، ولا تعمل على تخفيض الأعباء الإدارية، كما أنها مركزية لا تتسم بالتشاورية أو التشاركية. ووجود فجوات بين اللوائح التشريعية والممارسات.
- العبارة (٨) والتي تنص على مشاركة أولياء الأمور بعملية اتخاذ القرار مقيدة. جاءت في الترتيب الثاني بمتوسط (٤.٢١) وانحراف معياري قدره (١.٠٣).
- بينما كانت استجابة أفراد العينة بدرجة موافق لحد ما التي تتراوح بين (٣.٤١-٤.٢٠) في عبارة (٥) والتي تنص على التشريعات السائدة تحد من المشاركة في عملية اتخاذ القرار. جاءت في الترتيب الثالث بمتوسط (٤.٠٥) وانحراف معياري قدره (٠.٩٩).
- عبارة (٧) والتي تنص على انخفاض أداء العاملين بالروضة لقلة مشاركتهم بعمليات اتخاذ القرار. جاءت في الترتيب الرابع بمتوسط (٣.٩٣) وانحراف معياري قدره (١.١٥).

وجاءت ترتيب العبارات أرقام (٨)، و(٥)، و(٧)، في المراتب الثانية والرابعة والخامسة بمراتب متقاربة؛ بما يدل على ارتباطهم سويًا. وتفسر الباحثة ذلك على أن مركزية التشريعات أثرت سلبا على التشاركية في عمليات اتخاذ القرار، وأن درجة تفويض سلطة اتخاذ القرار على المستويات التنظيمية بالروضة متدنية، مع استبقاء سلطة اتخاذ القرار في الغالب ضمن المستوى التنظيمي القيادي الأعلى للروضة.

- عبارة (٤) والتي تنص على تعمل بعض التشريعات السائدة على تقليل الالتزام التنظيمي. جاءت في الترتيب الخامس بمتوسط (٣.٨٥) وانحراف معياري قدره (١.٠٣). وتفسر الباحثة ذلك، بعدم رضا العاملين بالروضة عن بعض التشريعات الإدارية الحالية؛ حيث إن الالتزام التنظيمي يُعد مؤشرا على الرضا الوظيفي، إما لعدم مرونة هذه التشريعات، أو بصفتهم متلقيين سلبيين للتشريعات، دون مشاركة في بناؤها أو تحديثها.
- عبارة (٢) والتي تنص على مركزية سن التشريعات من مدير الروضة. جاءت في الترتيب السادس بمتوسط (٣.٧٢) وانحراف معياري قدره (١.٢٠). وتفسر الباحثة ذلك بمركزية تجميع صلاحيات اتخاذ القرار إما في الإدارة أو شخص المدير أو عدد محدود من إداريّ الروضة. وهذه النتيجة تؤكد ما ذكره عبد الحكيم بزاوية، عبد الجبار سالمي (٢٠١١، ١٢) من أن المشاركة في عملية اتخاذ القرار من الأمور المساعدة على التمكين. كما أن نقل عملية اتخاذ القرار من مستويات القيادة العُليا، وتقريبها إلى العاملين، وزيادة شفافيتها من شأنه أن يؤثر على الحوافز، ويحث القائمين على الخدمات التعليمية من (قيادات إدارة الروضة، ومعلمات..)، ليكونوا أكثر استجابة لاحتياجات الخدمة التعليمية، وبالتالي تحسين توفير الخدمات التعليمية.
- عبارة (٦) والتي تنص على مراكز اتخاذ القرار بالروضة غير متسلسلة وظيفياً. جاءت في الترتيب السابع بمتوسط (٣.٤٩) وانحراف معياري قدره (١.١٩). وتفسر الباحثة ذلك بغياب توصيف محدد لمراكز تسلسل اتخاذ القرار في الروضة ضمن التشريعات أو اللوائح التنظيمية.

- بينما كانت استجابة أفراد العينة بدرجة محايد التي تتراوح بين (٢.٦١-٣.٤٠) في العبارة (١) والتي تنص على يتسم المناخ التنظيمي في الروضة بالسلبية. جاءت في الترتيب الثامن، بمتوسط (٣.٣٦) وانحراف معياري قدره (١.١٩). ورغم أن العبارة حصلت على الترتيب الأخير، ولكنها ضمن مدى التدرج موافق لحد ما بما يدل على سيادة المناخ التنظيمي السلبي على الروضة لحد ما.
- وجاء المتوسط العام للبُعد الأول في المحور الأول "التشريعات السائدة وعملية اتخاذ القرار بمؤسسات رياض الأطفال" (٣.٨٦)، وفق التدرج "محايد لحد ما".

وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة كل من: أمنية شارودة (٢٠١١)، خالد السر (٢٠١٣)، على أهم المشكلات التي تعوق الإدارة المدرسية في تحقيق أهدافها تتمثل في: سلبية العلاقات بين إدارة المدرسة والإدارة التعليمية، وقلة فاعلية مجالس الآباء والأمهات والإدارة، وضعف مشاركة إدارة المدرسة في أنشطة المجتمع، وبيروقراطية قوانين وقرارات التعليم، وضعف الوعي بمشكلات الإدارة المدرسية وحاجتها للحفز، وانخفاض مصادر التمويل لأجهزة المشاركة المجتمعية، والاعتماد على الأجهزة الحكومية في دعم الإدارات المدرسية، وضعف التنسيق بين الإدارات المدرسية ومؤسسات المجتمع، والثقافة السائدة في المجتمع، المناخ السياسي العام، والتشريعات القانونية، عدم وجود هيكل تنظيمي شامل، غياب التناسق في إدارة السياسات والإجراءات، عدم كفاية الأبحاث والمواد المتعلقة بالتعليم الإصلاحي، وجود فجوة كبيرة بين احتياجات البرمجة والموارد المتاحة. كما أوضحت دراسة كل من: أسماء عوض (٢٠١١)، أمنية شارودة (٢٠١١)، بيومي ضحاوي، رضا المليجي (٢٠١١)، خالد السر (٢٠١٣)، محفوظ جودة (٢٠١٤)، المشكلات التي تواجه حوكمة النظام التعليمي، والتي تمثلت

فـي: غمـوض مفهـوم الحوكمـة لـدى غالبيـة الإداريـين، وعـدم اسـتخدام تفويض السلطة، وعدم مشاركة العاملين في صنع القرار، ونقص ممارسة الديمقراطيـة، والقيـود القانونيـة التـي تفرضـها التشـريعات، والثقافـة السـائدة في المجتمع، والمناخ السياسي العام، والتشريعات القانونية. وترى الباحثة أن مـن أهـم التحـديات التـي تواجـه حوكمـة التعلـيم بمؤسسـات ريـاض الأطفال، والخاصة بالتشريعات السائدة وعملية اتخاذ القرار: السلبية التي يتسـم بهـا المنـاخ التنظيمـي فـي الروضـة، والبيروقراطيـة ومركزيـة سـن التشـريعات السـائدة مـن مـدير الروضـة؛ حيـث تعمـل بعـض التشـريعات السائدة على تقليل الالتزام التنظيمي، وتحد من المشاركة في عملية اتخاذ القرار.

جدول (٩) استجابات أفراد العينة حول بعد: التطوير التنظيمي والثقافة التنظيمية السائدة بمؤسسات رياض الأطفال (ن = ١٠٠)

م	العبارة		موافق	موافق لحد ما	محايد	معارض	معارض بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٩	محدودية مواكبة إدارة الروضة لتغييرات الثقافة التنظيمية للنظام التعليمي.	ت	٢٩	٤١	١٤	١٢	٤	٣.٧٩	١.١١	١
		%	٢٩	٤١	١٤	١٢	٤			
١٠	الثقافة التنظيمية بمؤسسات رياض الأطفال تضعف عمليات الاتصال الفعال بين العاملين بها.	ت	٣١	٣٧	١٠	١٨	٤	٣.٧٣	١.٢٠	٣
		%	٣١	٣٧	١٠	١٨	٤			
١١	غياب محددات عدالة توزيع المهام والصلاحيات بين	ت	٣٢	٢٥	٢٠	١٨	٥	٣.٦١	١.٢٥	٥
		%	٣٢	٢٥	٢٠	١٨	٥			

	العاملين بالروضة.								
١٢	تؤثر معتقدات وقيم الثقافة التنظيمية بمؤسسات رياض الأطفال سلبا على أداء العاملين بها.	ت	٣٣	٢٨	١٦	١٨	٥	٣.٦٦	١.٢٥	٤
		%	٣٣	٢٨	١٦	١٨	٥			
١٣	تعطل الثقافة التنظيمية بمؤسسات رياض الأطفال روح الإبداع والابتكار التنظيمي.	ت	٢٦	٣٠	١٩	١٩	٦	٣.٥١	١.٢٣	٧
		%	٢٦	٣٠	١٩	١٩	٦			
١٤	تقاوم الثقافة التنظيمية بمؤسسات رياض الأطفال ممارسات التطوير التنظيمي.	ت	٢٣	٤٠	١٥	١٦	٦	٣.٥٨	١.١٨	٦
		%	٢٣	٤٠	١٥	١٦	٦			
١٥	مسئولو متابعة تنفيذ خطط التطوير التنظيمي بالروضة غير مؤهلين.	ت	٣٢	٣٣	١٨	١٤	٣	٣.٧٧	١.١٤	٢
		%	٣٢	٣٣	١٨	١٤	٣			
م المحور الأول: ثانياً =٣.٦٦ ع المحور الأول: ثانياً = ٠.٩٥										

يتضح من نتائج الجدول السابق أن استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول: تحديات حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال: ثانيا: التطوير التنظيمي والثقافة التنظيمية السائدة بمؤسسات رياض الأطفال جاءت على النحو التالي:

- موافق لحد ما التي تتراوح بين (٣.٤٠-٤.٢٠) في العبارة (٩) والتي تنص على محدودية مواكبة إدارة الروضة لتغييرات الثقافة التنظيمية للنظام التعليمي. جاءت في الترتيب الأول بمتوسط (٣.٧٩) وانحراف معياري قدره (١.١١). وتفسر الباحثة حصولها على الترتيب الأول بانغلاق بعض مؤسسات رياض الأطفال على ذاتها كنظام معزول، وانشغال مدراءها بالأعمال الإدارية الروتينية، أو مقاومة التغيير من قبل بعض المديرين، وتفاوت القدرة على إحداث التغيير داخل مؤسسة رياض الأطفال. بالإضافة إلى قلة كفاءة عمليات جمع المعلومات والبيانات عن البيئة الخارجية ومتغيراتها التي تؤثر على مجالات العمل في مؤسسات رياض الأطفال.
- عبارة (١٥) والتي تنص على مسئولو متابعة تنفيذ خطط التطوير التنظيمي بالروضة غير مؤهلين. جاءت في الترتيب الثاني بمتوسط (٣.٧٧) وانحراف معياري قدره (١.١٤).

- عبارة (١٠) والتي تنص على الثقافة التنظيمية بمؤسسات رياض الأطفال تضعف عمليات الاتصال الفعال بين العاملين بها. جاءت في الترتيب الثالث بمتوسط (٣.٧٣)، وانحراف معياري قدره (١.٢٠). وتفسر الباحثة ذلك، بعدم وجود وظيفة مسئول متخصص لمتابعة تنفيذ خطط التطوير ضمن المهام التنظيمية للجهات العاملة بالروضة؛ أو الهيكل التنظيمي للروضة، وبالتالي عدم وجود توصيف مكتوب لواجباتهم ومسئولياتهم. ولذا لا تشملهم خطط التأهيل المهني.
- عبارة (١٢) والتي تنص على تؤثر معتقدات وقيم الثقافة التنظيمية بمؤسسات رياض الأطفال سلبا على أداء العاملين بها. جاءت في الترتيب الرابع بمتوسط (٣.٦٦)، وانحراف معياري قدره (١.٢٥).
- عبارة (١١) والتي تنص على غياب محددات عدالة توزيع المهام والصلاحيات بين العاملين بالروضة. جاءت في الترتيب الخامس بمتوسط (٣.٦١) وانحراف معياري (١.٢٥). وتفسر الباحثة ذلك، بأنه على الرغم من توفر توصيف تفصيلي للتشكيلات المدرسية في الأدلة التنظيمية أو الإجرائية لمدارس التعليم العام لتوضيح خطوط المسئولية في الروضة، ومهام العناصر التنظيمية المختلفة في الروضة، والأعمال المنوطة بالعاملين بالروضة، إلا أن أسس وقواعد تحديد هذه المهام والصلاحيات تحتاج إلى مزيد من التوضيح.
- عبارة (١٤) والتي تنص على تقاوم الثقافة التنظيمية بمؤسسات رياض الأطفال ممارسات التطوير التنظيمي. جاءت في الترتيب السادس بمتوسط (٣.٥٨) وانحراف معياري قدره (١.١٨).
- عبارة (١٣) والتي تنص على تعطل الثقافة التنظيمية بمؤسسات رياض الأطفال روح الإبداع والابتكار التنظيمي. في الترتيب

السابع، بمتوسط (٣.٥١) وانحراف معياري قدره (١.٢٣). ويدل تراتيب العبارتين رقم (١٤) و (١٣) بالمرتبتين السادسة والسابعة على ارتباطهما سويا، وأن نوع الثقافة التنظيمية التقليدية السائدة بمؤسسات رياض الأطفال تقاوم ممارسات التطوير التنظيمي، بما يُعطل الثقافة التنظيمية الإبداعية وإسهامات الابتكار التنظيمي.

- وجاء المتوسط العام للبُعد الثاني "التطوير التنظيمي والثقافة التنظيمية السائدة بمؤسسات رياض الأطفال" تحت المحور الأول (٣.٦٦)، وفق التدرج "موافق لحد ما".

اتفقت الدراسة الحالية مع عديد من الدراسات السابقة ذات الصلة فيما توصلت إليه؛ حيث اتفقت مع دراسة كل من: "كوبر" Cooper (٢٠٠٥)، "كاستيللو" Costello (٢٠٠٧)، أمنية شارودة (٢٠١١)، بيومي ضحاوي، رضا المليجي (٢٠١١)، محمد عطوة، فكري علي (٢٠١٢)، مروة الخولاني (٢٠١٣)، في أن الإدارة المدرسة بطيئة في تقبل تغييرات الثقافة التنظيمية للنظام التعليمي، وذلك يرجع إلى مسئولو متابعة تنفيذ خطط التطوير التنظيمي بالمدرسة غير مؤهلين، أو غياب محددات عدالة توزيع المهام والصلاحيات بين العاملين بالمدرسة.

بينما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة كل من: "ديبرا" Debra (٢٠١٠)، "رابوفسكي" Rabovsky (٢٠١٢)، "زيهاندلار" Zeehandelaar (٢٠١٢)، في أن الثقافة التنظيمية المدرسية تضعف عمليات الاتصال الفعال بين العاملين بها، وتعطل الثقافة التنظيمية المدرسية روح الإبداع والابتكار التنظيمي المدرسي، تقاوم الثقافة التنظيمية المدرسية ممارسات التطوير التنظيمي. وتفسر الباحثة ذلك أن الثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات رياض الأطفال (عينة الدراسة) هي من نوع الثقافة التنظيمية البيروقراطية، وهي

الثقافة التي تتحدد فيها السلطات والمسئوليات، ويكون تسلسل السلطة هرمي، وتقوم على التحكم والالتزام، وتعتبر ثقافة تنظيمية ضعيفة.

وترى الباحثة أن من أهم التحديات التي تواجه حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال، والخاصة بالتطوير التنظيمي والثقافة التنظيمية السائدة بمؤسسات رياض الأطفال تنحصر في عدم مواكبة إدارة الروضة لتغييرات الثقافة التنظيمية للنظام التعليمي، وغياب محددات عدالة توزيع المهام والصلاحيات بين العاملين بالروضة، وأن الثقافة التنظيمية السائدة في بيئة الروضة تؤثر على أداء العاملين بها، وقد تعمل على قتل روح الإبداع والابتكار، وذلك راجع في الغالب إلى أن مسئولو متابعة تنفيذ خطط التطوير التنظيمي بالروضة غير مؤهلين.

جدول (١٠) استجابات أفراد العينة حول بعد: طبيعة الإدارة في مؤسسات رياض الأطفال

(ن = ١٠٠)

م	العبارة		موافق	موافق لحد ما	محايد	معارض	معارض بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١٦	الحوكمة التعليمية تعتبر تدخلاً في العلميات الإدارية بمؤسسات رياض الأطفال.	ت	٣٦	٢٨	١٦	١٦	٤	٣.٧٦	١.٢٢	٦
		%	٣٦	٢٨	١٦	١٦	٤			
١٧	تأثير نظم إدارة الروضة سلبياً على مستوى الشفافية.	ت	٤٠	٣٧	١٣	٨	٢	٤.٠٥	١.٠٢	٤
		%	٤٠	٣٧	١٣	٨	٢			
١٨	إعاقة إدارة الروضة تدفق المعلومات بشكل مناسب لأصحاب المصالح.	ت	٢٥	٣٢	٢٥	١٥	٣	٣.٦١	١.١١	٩
		%	٢٥	٣٢	٢٥	١٥	٣			
١٩	ضعف التحديد الإجرائي للأهداف التنظيمية.	ت	٢٨	٣٧	٢٤	٩	٢	٣.٨٠	١.٠٢	٥
		%	٢٨	٣٧	٢٤	٩	٢			
٢٠	غياب نظام رقابي داخلي بالروضة لمتابعة تقدم أداء العاملين بها.	ت	٣٠	٣٣	١٥	١٧	٥	٣.٦٦	١.٢٢	٧
		%	٣٠	٣٣	١٥	١٧	٥			
٢١	متابعة إدارة الروضة لتنفيذ القرارات الجديدة من قبل العاملين بالروضة ضعيفة.	ت	٢٤	٣٩	١٤	١٦	٧	٣.٥٧	١.٢٢	١٠
		%	٢٤	٣٩	١٤	١٦	٧			
٢٢	غياب الحوافز المرتبطة بأداء المعلمات.	ت	٦٦	١٩	٤	٨	٣	٤.٣٧	١.٠٨	٢
		%	٦٦	١٩	٤	٨	٣			
٢٣	عزوف إدارة الروضة عن تطبيق الأساليب الإدارية الحديثة.	ت	٢٦	٣٦	٢١	١٢	٥	٣.٦٦	١.١٤	٨
		%	٢٦	٣٦	٢١	١٢	٥			

٢٤	ضعف البنية التحتية للروضة لتلبية متطلبات حوكمة التعليم.	ت	٦٢	٢٢	٨	٤	٤	٤.٣٤	١.٠٦	٣
		%	٦٢	٢٢	٨	٤	٤			
٢٥	قلة تمثيل مؤسسات المجتمع المدني في تقديم الخدمات التعليمية بالروضة.	ت	٦٦	٢٣	٨	٢	١	٤.٥١	٠.٨١	١
		%	٦٦	٢٣	٨	٢	١			
م المحور الأول: ثالثاً= ٣.٩٣							ع المحور الأول: ثالثاً =٠.٧٥			

يتضح من نتائج الجدول السابق أن استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول: تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال: ثالثاً طبيعة الإدارة المدرسية في مؤسسات رياض الأطفال جاءت على النحو التالي:

- موافق التي تتراوح بين (٤.٢١-٥) في العبارات رقم (٢٥)، والتي تنص على قلة تمثيل مؤسسات المجتمع المدني في تقديم الخدمات التعليمية بالروضة، جاءت في الترتيب الأول بمتوسط (٤.٥١) وانحراف معياري قدره (٠.٨١). وحصولها على الترتيب الأول يشير إلى الوعي بالأهمية الكبيرة لدور المشاركة المجتمعية لمؤسسات المجتمع المدني كشريك في العملية التربوية مثل عمليات التخطيط واتخاذ القرار، ولتفعيل اللامركزية.
- عبارة (٢٢) والتي تنص على غياب الحوافز المرتبطة بأداء المعلمات، جاءت في الترتيب الثاني بمتوسط (٤.٣٧) وانحراف معياري قدره (١.٠٨).
- عبارة (٢٤) والتي تنص على ضعف البنية التحتية للروضة لتلبية متطلبات حوكمة التعليم، جاءت في الترتيب الثالث بمتوسط (٣.٣٤) وانحراف معياري قدره (١.٠٦).
- بينما كانت استجابة أفراد العينة موافق لحد ما التي تتراوح بين (٣.٤١-٤.٢٠) في العبارات رقم (١٧) والتي تنص على تأثير نُظم

إدارة الروضة سلبياً على مستوى الشفافية، جاءت في الترتيب الرابع بمتوسط (٤.٠٥) وانحراف معياري قدره (١.٠٢).

- عبارة (١٩) والتي تنص على ضعف التحديد الإجرائي للأهداف التنظيمية، جاءت في الترتيب الخامس بمتوسط (٣.٨٠) وانحراف معياري قدره (١.٠٢).
- عبارة (١٦) والتي تنص على الحوكمة التعليمية تعتبر تدخلاً في العلميات الإدارية بمؤسسات رياض الأطفال، في الترتيب السادس بمتوسط (٣.٧٦) وانحراف معياري قدره (١.٢٢).
- عبارة (٢٠) والتي تنص على غياب نظام رقابي داخلي بالروضة لمتابعة تقدم أداء العاملين بها جاءت في الترتيب السابع بمتوسط (٣.٦٦) وانحراف معياري قدره (١.٢٢).
- عبارة (٢٣) والتي تنص على عزوف إدارة الروضة عن تطبيق الأساليب الإدارية الحديثة، جاءت في الترتيب الثامن بمتوسط (٣.٦٦) وانحراف معياري قدره (١.١٤).
- عبارة (١٨) والتي تنص على إعاقة إدارة الروضة تدفق المعلومات بشكل مناسب لأصحاب المصالح، في الترتيب التاسع بمتوسط (٣.٦١) وانحراف معياري قدره (١.١١).
- عبارة (٢١) والتي تنص على متابعة إدارة الروضة لتنفيذ القرارات الجديدة من قبل العاملين بالروضة ضعيفة، جاءت في الترتيب العاشر، بمتوسط (٣.٥٧) وانحراف معياري قدره (١.٢٢). ورغم حصولها على الترتيب الأخير إلا أنها ضمن التدرج موافق لحد ما، وقد يشير ذلك إلى ضعف نظام المساءلة والرقابة الإدارية على نتائج العمل مؤسسات رياض الأطفال تبعًا لهذه القرارات الجديدة وضعف التنسيق بين الجهات ذات العلاقة بتنفيذ القرار.

- جاء المتوسط العام لبُعد "طبيعة الإدارة المدرسية في مؤسسات رياض الأطفال" تحت المحور الأول (٣.٩٣)، وفق التدرج "موافق لحد ما".

وتتفق الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة كل من: "ميلنج" Mealing (٢٠٠٨)، أمنية شارودة (٢٠١١)، وأسماء عوض (٢٠١١)، وخالد السر (٢٠١٣)، وماجد الفرا (٢٠١٣)، في غموض مفهوم الحوكمة لدى الغالبية العظمى من العاملين في المؤسسات التعليمية، ووغياب الدعم المادي اللازم لتطبيق الحوكمة التعليمية، ومدى تأثير الحوكمة التعليمية على أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم، وقلة تمثيل مؤسسات المجتمع المدني في تقديم الخدمات التعليمية بالمدرسة. بينما تختلف ما توصلت إليه الدراسة الحالية مع دراسة كل من: "هاردن" Harden (٢٠٠٥)، "كاينز" Caines (٢٠٠٦)، "كاستيللو" Costello (٢٠٠٧)، "ليمان" Leeman (٢٠٠٩)، "ديبرا" Debra (٢٠١٠)، "جنيفر"Jennifer (٢٠١١)، محمد عطوة، فكري علي (٢٠١٢)، "زيهاندلار" Zeehandelaar (٢٠١٢) في تأثير حَوْكمة التعليم على عمليات صُنع القرار، وأن الحوكمة التعليمية تعتبر من العلميات الإدارية المهمة بالمدرسة، فهي تؤثر على مستوى الشفافية، وتعمل على وضع نظام رقابي داخلي بالمدرسة لمتابعة تقدم أداء العاملين بها، وتطبيق الأساليب الإدارية الحديثة في الإدارة المدرسية.

وترى الباحثة أن من أهم التحديات التي تواجه حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال، والخاصة بطبيعة إدارة الروضة في مؤسسات رياض الأطفال أن كثير من العاملين بمؤسسات رياض الأطفال يعتبر الحوكمة التعليمية تدخلاً في العلميات الإدارية بالروضة، وعزوف إدارة الروضة عن تطبيق الأساليب الإدارية الحديثة، وذلك راجع إلى عدة أمور من أهمها: غياب نظام رقابي داخلي بالروضة لمتابعة تقدم أداء

العاملين بها، وغياب الحوافز المرتبطة بأداء المعلمات، وقلة تمثيل مؤسسات المجتمع المدني في تقديم الخدمات التعليمية بالروضة.

ب) الإجابة عن السؤال الخامس للبحث

للإجابة على عن سؤال البحث الخامس، والذي ينص على: ما سبل التغلب على تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال؟ قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعبارات المحور الثاني من أداه البحث كما يلي:

جدول (١١) استجابات أفراد العينة حول بعد: حوكمة التعليم (ن = ١٠٠)

م	العبارة		موافق	موافق لحد ما	محايد	معارض	معارض بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	وضع تشريعات تعليمية لتطبيق ممارسات حوكمة التعليم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة.	ت	٧٤	٢٠	٦			٤.٦٨	٠.٥٨	١٣
		%	٧٤	٢٠	٦					
٢	إعداد وثيقة حوكمة التعليم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة.	ت	٨٠	١٣	٧			٤.٧٣	٠.٥٨	١٠
		%	٨٠	١٣	٧					
٣	استحداث أدلة إجرائية للمعلمين عن حوكمة التعليم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة.	ت	٨٥	١٠	٥			٤.٨٠	٠.٥١	٣
		%	٨٥	١٠	٥					
٤	تأمين ميزانية مدرسية كافية لمتطلبات حوكمة التعليم.	ت	٨٤	٨	٨			٤.٧٦	٠.٥٩	٧
		%	٨٤	٨	٨					
٥	إيجاد علامة جودة لحوكمة التعليم تمثل إطار مرجعي لتقويم وتطوير حوكمة التعليم ضمن متطلبات الجودة الشاملة.	ت	٨٧	٩	٤			٤.٨٣	٠.٤٧	١
		%	٨٧	٩	٤					
٦	مشاركة المعنيين بالمدرسة وأصحاب المصالح في عملية	ت	٨٣	١٠	٧			٤.٧٦	٠.٥٧	٨
		%	٨٣	١٠	٧					

	اتخاذ القرار.									
٧	بناء القدرات المدرسية القيادية في حوكمة التعليم ضمن متطلبات الجودة الشاملة.	ت %	٨٥ ٨٥	١٢ ١٢	٣ ٣			٤.٨٢	٠.٤٦	٢
٨	إسناد مهام إدارة التعليم إلى الروضة وفق محددات متفق عليها.	ت %	٨٥ ٨٥	١٢ ١٢	٢ ٢		١ ١	٤.٨٠	٠.٥٧	٤
٩	الربط بين حوافز معلمات رياض الأطفال ومحاسبية الأداء.	ت %	٧٥ ٧٥	١٩ ١٩	٦ ٦			٤.٦٩	٠.٥٨	١٢
١٠	إعداد أدلة داعمة لكيفية حوكمة التعليم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة.	ت %	٧٥ ٧٥	١٩ ١٩	٦ ٦			٤.٧٨	٠.٥٠	٥
١١	اعتماد آليات ابتكارية للتحفيز على التطبيق الفعال لحوكمة التعليم في الروضة.	ت %	٨٠ ٨٠	١٤ ١٤	٦ ٦			٤.٧٤	٠.٥٦	٩
١٢	زيادة التعاون والتنسيق المتبادل بين وزارة التربية والتعليم والقطاعات ذات العلاقة لدعم حوكمة التعليم.	ت %	٨٠ ٨٠	١٤ ١٤	٦ ٦			٤.٧٠	٠.٦١	١١
١٣	تنفيذ خطة توعوية للتعريف بحوكمة التعليم.	ت %	٨٤ ٨٤	١٠ ١٠	٦ ٦			٤.٧٨	٠.٥٤	٦
م المحور الثاني ثانيا = ٤.٧٦							ع المحور الثاني ثانيا = ٠.٣٩			

يتضح من نتائج الجدول السابق أن استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثاني: سبل التغلب على تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال بالنسبة لحوكمة التعليم جاءت جميعها في درجة الموافقة، والتي تتراوح بين (٤.٢١-٥) حيث جاء ترتيب العبارات على النحو التالي:

- العبارة رقم (٥) والتي تنص على: إيجاد علامة جودة لحوكمة التعليم تمثل إطار مرجعي لتقويم وتطوير حوكمة التعليم ضمن متطلبات الجودة الشاملة. جاءت في الترتيب الأول، بمتوسط (٤.٨٣)، وانحراف معياري قدره (٠.٤٧). ويدل ذلك على اتفاق مدراء مؤسسات رياض الأطفال على أهمية وجود معايير لحوكمة التعليم.

- عبارة (٧) والتي تنص على: بناء القدرات المدرسية القيادية في حوكمة التعليم ضمن متطلبات الجودة الشاملة. جاءت في الترتيب الثاني، بمتوسط (٤.٨٢)، وانحراف معياري قدره (٠.٤٦).
- عبارة (٣) والتي تنص على: استحداث أدلة إجرائية للمعلمين عن حوكمة التعليم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة. جاءت في الترتيب الثالث، بمتوسط (٤.٨٠) وانحراف معياري قدره (٠.٥١).
- عبارة (٨) والتي تنص على: إسناد مهام إدارة التعليم إلى الروضة وفق محددات متفق عليها. جاءت في الترتيب الرابع، بمتوسط (٤.٨٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٧).
- عبارة (١٠) والتي تنص على: إعداد أدلة داعمة لكيفية حوكمة التعليم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة. جاءت في الترتيب الخامس، بمتوسط (٤.٧٨) وانحراف معياري قدره (٠.٥٠).
- عبارة (١٣) والتي تنص على: تنفيذ خطة توعوية للتعريف بحوكمة التعليم. جاءت في الترتيب السادس، بمتوسط (٤.٧٨)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٤).
- عبارة (٤) والتي تنص على: تأمين ميزانية مدرسية كافية لمتطلبات حوكمة التعليم. جاءت في الترتيب السابع، بمتوسط (٤.٧٦) وانحراف معياري قدره (٠.٥٩).
- عبارة (٦) والتي تنص على: مشاركة المعنيين بالمدرسة وأصحاب المصالح في عملية اتخاذ القرار. جاءت في الترتيب الثامن، بمتوسط (٤.٧٦)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٧).
- عبارة (١١) والتي تنص على: اعتماد آليات ابتكارية للتحفيز على التطبيق الفعال لحوكمة التعليم في الروضة. جاءت في الترتيب التاسع، بمتوسط (٤.٧٥) وانحراف معياري قدره (٠.٥٦).

- عبارة (٢) والتي تنص على إعداد وثيقة حوكمة التعليم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة. جاءت في الترتيب العاشر، بمتوسط (٤.٧٣)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٨).
- عبارة (١٢) والتي تنص على: زيادة التعاون والتنسيق المتبادل بين وزارة التربية والتعليم والقطاعات ذات العلاقة لدعم حوكمة التعليم. جاءت في الترتيب الحادي عشر، بمتوسط (٠.٧٠) وانحراف معياري قدره (٠.٦١).
- عبارة (٩) والتي تنص على: الربط بين حوافز معلمات رياض الأطفال ومحاسبية الأداء. جاءت في الترتيب الثاني عشر، بمتوسط (٤.٦٩)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٨).
- عبارة (١) والتي تنص على وضع تشريعات تعليمية لتطبيق ممارسات حوكمة التعليم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة. جاءت في الترتيب الثالث عشر، بمتوسط (٤.٦٨)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٨). وما زالت العبارة ضمن تدرج موافق، وتؤكد هذه النتيجة الحاجة إلى وجود تشريعات مؤسسية لحوكمة التعليم وبذلك تتفق مع توجه تجارب الدول العالمية في حوكمة التعليم.
- كما جاء البُعد الأول "حوكمة التعليم" تحت محور سبل التغلب على تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال ضمن تدرج موافق بمعدل (٤.٧٦).

واتفقت الدراسة الحالية مع عديد من الدراسات السابقة مثل دراسة كل من: "كاينز" Caines (٢٠٠٦)، "كاستيللو" Costello (٢٠٠٧)، "ميلنج" Mealing (٢٠٠٨)، "ليمان" Leeman (٢٠٠٩)، "مورتنسن" Mortensen (٢٠٠٩)، "جنيفر" Jennifer (٢٠١١)، "زيهاندلار" Zeehandelaar (٢٠١٢)، والتي أكدت أن تطبيق نظام الحوكمة بصفة عامة يعمل على زيادة جودة العملية التعليمية، سواء من

جانب المعلمين أو الإدارة المدرسية، وحوكمة التعليم ينعكس إيجابياً على الأداء والسلوك داخل مؤسسات التعليم. كما تؤثر على عمليات اتخاذ القرار، وتعزز مستوى تحصيل الطلاب، وذلك من خلال القرارات الفعالة المؤثرة على مناخ المنطقة، ومن ثم تؤثر على مستوى تحصيل الطلاب. فاللامركزية والأداء يلعبان دوراً مهماً في دعم الحوكمة؛ مما يؤدي إلى زيادة فعالية المدارس في أداء رسالتها.

وترى الباحثة أن من أهم سبل التغلب على تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال، والخاص بحوكمة التعليم تنحصر في: استحداث أدلة إجرائية للمعلمين عن حوكمة التعليم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، ومشاركة المعنيين بالمدرسة وأصحاب المصالح في عملية اتخاذ القرار، وإعداد أدلة داعمة لكيفية حوكمة التعليم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، وبناء القدرات المدرسية القيادية في حوكمة التعليم ضمن متطلبات الجودة الشاملة، والربط بين حوافز معلمات رياض الأطفال ومحاسبية الأداء، ووضع تشريعات تعليمية لتطبيق ممارسات حوكمة التعليم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة.

جدول (١٢) استجابات أفراد العينة حول بعد: أدوار إدارة الروضة في حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال (ن = ١٠٠)

م	العبارة		موافق	موافق لحد ما	محايد	معارض	معارض بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١٤	تطبيق تشريعات دائمة لحوكمة التعليم بالروضة لتحقيق التغيير المطلوب.	ت	٧٤	٢١	٥			٤.٦٩	٠.٥٦	١١
		%	٧٤	٢١	٥					
١٥	تفعيل صلاحيات لتطبيق تشريعات حوكمة التعليم حسب إمكانيات الروضة؛ وفق الضوابط المقننة.	ت	٧٦	٢١	٣			٤.٧٣	٠.٥١	١٠
		%	٧٦	٢١	٣					
١٦	توفير الموارد والمصادر التربوية المساندة لحوكمة التعليم بالروضة.	ت	٨٥	٩	٦			٤.٧٩	٠.٥٤	٦
		%	٨٥	٩	٦					
١٧	إنشاء وظيفة مراقب جودة بالروضة.	ت	٨٧	٩	٤			٤.٨٣	٠.٤٧	١
		%	٨٧	٩	٤					
١٨	تحسين العمليات المرتبطة بأداء الأطفال في التعليم	ت	٨٤	١١	٥			٤.٧٩	٠.٥٢	٧
		%	٨٤	١١	٥					
١٩	تقويم تحصيل (أداء) الأطفال في أنشطة	ت	٨٦	١١	٣			٤.٨٣	٠.٤٥	٢

	الروضة	%	٨٦	١١	٣					
٢٠	تقويم أداء معلمات رياض الأطفال بشكل دوري.	ت	٨٣	١٢	٥			٤.٧٨	٠.٥٢	٨
		%	٨٣	١٢	٥					
٢١	توظيف نتائج التقويم للحكم على مدى نجاح تشريعات حوكمة التعليم بالروضة وتطويرها.	ت	٨٧	٨	٥			٤.٨٢	٠.٥٠	٣
		%	٨٧	٨	٥					
٢٢	إصدار تقارير إدارية ومالية من الروضة تبرز نواتج حوكمة التعليم بشفافية.	ت	٨٧	٨	٥			٤.٨٢	٠.٥٠	٤
		%	٨٧	٨	٥					
٢٣	عقد شراكات بين الروضة والقطاع الخاص لتوفير الشفافية في حوكمة التعليم.	ت	٧٩	١٦	٥			٤.٧٤	٠.٥٤	٩
		%	٧٩	١٦	٥					
٢٤	إيجاد استراتيجيات تحقق أكبر قدر ممكن للمشاركة المجتمعية لأصحاب المصالح والمستفيدين من حوكمة التعليم بالروضة.	ت	٨٦	٨	٦			٤.٨٠	٠.٥٣	٥
		%	٨٦	٨	٦					
م المحور الثاني ثالثا= ٤.٧٨ ع المحور الثاني ثالثا: = ٠.٤١										

يتضح من نتائج الجدول السابق أن استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني للاستبانة والخاص بسبل التغلب على تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال، في البند الثاني أدوار إدارة الروضة في حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال، جاءت على النحو التالي:

- موافق التي تتراوح بين (٤.٢١-٥) في العبارات رقم (١٧) والتي تنص على إنشاء وظيفة مراقب جودة بالروضة. جاءت في الترتيب الأول، بمتوسط (٤.٨٣)، وانحراف معياري قدره (٠.٤٧).
- عبارة (١٩) والتي تنص على تقويم تحصيل (أداء) الأطفال في أنشطة الروضة. جاءت في الترتيب الثاني، بمتوسط (٤.٨٣)، وانحراف معياري قدره (٠.٤٥).
- عبارة (٢١) والتي تنص على توظيف نتائج التقويم للحكم على مدى نجاح تشريعات حوكمة التعليم بالروضة وتطويرها. جاءت في الترتيب الثالث، بمتوسط (٤.٨٢) وانحراف معياري قدره (٠.٥٠).

- عبارة (٢٢) والتي تنص على إصدار تقارير إدارية ومالية من الروضة تبرز نواتج حوكمة التعليم بشفافية، جاءت في الترتيب الرابع، بمتوسط (٤.٨٢) وانحراف معياري قدره (٠.٥٠).
- عبارة (٢٤) والتي تنص على إيجاد استراتيجيات تحقق أكبر قدر ممكن للمشاركة المجتمعية لأصحاب المصالح والمستفيدين من حوكمة التعليم بالروضة، جاءت في الترتيب الخامس، بمتوسط (٤.٨٠)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٣).
- عبارة (١٦) والتي تنص على توفير الموارد والمصادر التربوية المساندة لحوكمة التعليم بالروضة، جاءت في الترتيب السادس، بمتوسط (٤.٧٩)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٤).
- عبارة (١٨) والتي تنص على تحسين العمليات المرتبطة بأداء الأطفال في التعليم، جاءت في الترتيب السابع، بمتوسط (٤.٧٩)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٢).
- عبارة (٢٠) والتي تنص على تقويم أداء معلمات رياض الأطفال بشكل دوري، جاءت في الترتيب الثامن، بمتوسط (٤.٧٨) وانحراف معياري قدره (٠.٥٢).
- عبارة (٢٣) والتي تنص على عقد شراكات بين الروضة والقطاع الخاص لتوفير الشفافية في حوكمة التعليم، جاءت في الترتيب التاسع، بمتوسط (٤.٧٤)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٤).
- عبارة (١٥) والتي تنص على تفعيل صلاحيات لتطبيق تشريعات حوكمة التعليم حسب إمكانيات الروضة؛ وفق الضوابط المقننة. جاءت في الترتيب العاشر، بمتوسط (٤.٧٣)، وانحراف معياري قدره (٠.٥١).

- عبارة (١٤) والتي تنص على تطبيق تشريعات دائمة لحوكمة التعليم بالروضة لتحقيق التغيير المطلوب. جاءت في الترتيب الحادي عشر، بمتوسط (٤.٦٩)، وانحراف معياري قدره (٠.٥٦).
- وجاء البُعد الثاني أدوار إدارة الروضة في حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال تحت محور سبل التغلب على تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال ضمن تدرج موافق وبمعدل (٤.٧٨) .

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة كل من: أمنية شارودة (٢٠١١)، بيومي ضحاوي، رضا المليجي (٢٠١١)، أسماء عوض (٢٠١١)، خالد السر (٢٠١٣)، محفوظ جودة (٢٠١٤)، في أن مواجهة المشكلات التي تواجه حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال تعمل على توضيح مفهوم الحوكمة لدى العاملين بمؤسسات رياض الأطفال، وسلاسة استخدام السلطة، والعمل التعاوني في صنع القرار، مع توخي الديمقراطية في السياسة السائدة ببيئة الروضة.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من: "كوبر" Cooper (٢٠٠٥)، هاردن" Harden (٢٠٠٥)، محمد عطوة، فكري علي (٢٠١٢)، "رابوفسكي" Rabovsky (٢٠١٢)، إسماعيل الفرا (٢٠١٣)، ماجد الفرا (٢٠١٣)، في كيفية حوكمة التعليم في مؤسسات التعليم من حيث نشر آليات حوكمة النظام، وإصدار ميثاق لحوكمة النظام التعليمي كمسعى يهدف إلى حوكمة مؤسساته، وبناء قواعد ومعايير واجراءات عملية وموضوعية قابلة للقياس، والالتزام بمبادئ الحكم العقلاني، وتحسين مستوى الشفافية والإفصاح، والقضاء على الفساد الناتج عن ضعف المساءلة والمحاسبة، وتفعيل الشراكات، ومزيد من الديمقراطية،

وتفعيل اللامركزية، والتفاعل السريع مع البيئة، والتناغم بين أجزاء المؤسسة المختلفة.

وترى الباحثة أن من أهم سبل التغلب على تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال، والخاص بأدوار إدارة الروضة في حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال تنحصر في إنشاء وظيفة مراقب جودة بالروضة، وتقويم تحصيل (أداء) الأطفال في أنشطة الروضة، وتوظيف نتائج التقويم للحكم على مدى نجاح تشريعات حوكمة التعليم بالروضة وتطويرها، وإصدار تقارير إدارية ومالية من الروضة تبرز نواتج حوكمة التعليم بشفافية، وإيجاد استراتيجيات تحقق أكبر قدر ممكن للمشاركة المجتمعية لأصحاب المصالح والمستفيدين من حوكمة التعليم بالروضة.

مستخلص نتائج البحث

من استعراض الإطار النظري للبحث، والدراسات السابقة ذات الصلة وما توصلت إليه الباحثة من خلال التطبيق الميداني لاستبانة دور إدارة الروضة في حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال على مديري مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة الإسكندرية يمكن للباحثة استخلاص نتائج البحث في الآتي:

١. المحور الأول: تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال:

أ- التشريعات وعملية اتخاذ القرار بمؤسسات رياض الأطفال:

- تزيد بعض التشريعات البيروقراطية (الروتين).
- مشاركة أولياء الأمور بعملية اتخاذ القرار مقيدة.
- التشريعات المدرسية تحد من المشاركة في عملية اتخاذ القرار.

ب-التطوير التنظيمي والثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات رياض الأطفال:

- محدودية مواكبة إدارة الروضة لتغييرات الثقافة التنظيمية للنظام التعليمي.
- مسئولو متابعة تنفيذ خطط التطوير التنظيمي بالروضة غير مؤهلين.
- تؤثر معتقدات وقيم الثقافة التنظيمية المؤسسية سلبا على أداء العاملين بها.
- غياب محددات عدالة توزيع المهام والصلاحيات بين العاملين بمؤسسات رياض الأطفال.
- تقاوم الثقافة التنظيمية بمؤسسات رياض الأطفال ممارسات التطوير التنظيمي.
- تعطل الثقافة التنظيمية بمؤسسات رياض الأطفال روح الإبداع والابتكار التنظيمي.

ج- طبيعة الإدارة في مؤسسات رياض الأطفال:

- قلة تمثيل مؤسسات المجتمع المدني في تقديم الخدمات التعليمية بمؤسسات رياض الأطفال.
- غياب الحوافز المرتبطة بأداء المعلمين.
- ضعف البنية التحتية لمؤسسات رياض الأطفال.
- تأثير نُظم الإدارة بمؤسسات رياض الأطفال سلبياً على مستوى الشفافية.

٢. المحور الثاني: سبل التغلب على تحديات حوكمة التعليم

أ- حوكمة التعليم:

- إيجاد علامة جودة للتعليم تمثل إطار مرجعي لتقويم وتطوير التعليم.
- إشراك المعنيين بمؤسسات رياض الأطفال وأصحاب المصالح في عملية اتخاذ القرار.

- استحداث أدلة إجرائية للمعلمين والعاملين بمؤسسات رياض الأطفال عن حوكمة التعليم.
- بناء القدرات القيادية بمؤسسات رياض الأطفال في مجال حوكمة التعليم.
- تنفيذ خطة توعوية للتعريف بحوكمة التعليم.
- الربط بين حوافز المعلمات ومحاسبية الأداء.
- زيادة التعاون والتنسيق المتبادل بين وزارة التربية والتعليم والقطاعات ذات العلاقة لدعم التعليم.
- تأمين ميزانية كافية لمتطلبات التعليم.

ب- أدوار الإدارة بمؤسسات رياض الأطفال لحوكمة التعليم

- إصدار تقارير إدارية ومالية تبرز نواتج حوكمة التعليم بشفافية.
- إيجاد استراتيجيات تحقق أكبر قدر ممكن للمشاركة المجتمعية لأصحاب المصالح والمستفيدين من التعليم بمؤسسات رياض الأطفال.
- توفير الموارد والمصادر التربوية المساندة للتعليم بمؤسسات رياض الأطفال.
- عقد شراكات مع القطاع الخاص لتوفير خدمات تعليمية بمؤسسات رياض الأطفال.
- تفعيل صلاحيات مرنة لتطبيق تشريعات حوكمة التعليم حسب إمكانيات مؤسسات رياض الأطفال وفق الضوابط المقننة.
- تطبيق تشريعات دائمة لحوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال لتحقيق التغيير المطلوب.

المحور السادس: تصور مقترح لتطبيق حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الجودة الشاملة

أولاً: منطلقات التصور المقترح

يعد التنظيم اللامركزي في الإدارة من التنظيمات التي يمكن من خلالها تحديد دور الإدارة المدرسية في حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال، وتُعرف إدارة حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها أطر تنظيمية تضبط العلاقات بين الأطراف الأساسية المؤثرة في أداء وممارسات مؤسسات رياض الأطفال، وتحديد المسئول والمسئوليات، عن طريق اختيار الأساليب المناسبة التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء ضمن متطلبات الجودة الشاملة.

وعلى هذا يمكن القول أن منطلق هذا المخطط يبدأ من احتياجات مديري إدارة مؤسسات رياض الأطفال التي توضع في الاعتبار عند التخطيط، وإصدار القرارات التنظيمية، وتصب هذه القرارات في مؤسسات رياض الأطفال التي تؤثر وتتأثر بإمكانيات وموارد البيئة، وعن طريق العلاقة التفاعلية بين البيئة والقدرات البشرية لمديري مؤسسات رياض الأطفال، ومن خلال تنظيمات إدارة الروضة يتم تحديد دور إدارة الروضة في حوكمة التعليم.

وهذا التصور – اللامركزية في حوكمة التعليم – نعني بها عملية تحويل المهام والأعمال إلى مؤسسات رياض الأطفال، ويعتبر هذا التفويض أحد درجات عملية نقل السلطة، ويقصد هنا بالتفويض Delegation نقل اختصاصات اتخاذ القرار من السلطة الهرمية الأعلى إلى السلطات الهرمية الأدنى، وهي الحوكمة التعليمية، بمعنى نقل اختصاصات التخطيط والتنظيم، والمتابعة، إلى مؤسسات رياض الأطفال، ومعلمات الروضة، والأطفال، وفق الموارد المادية والبشرية، والاحتياجات البيئية للروضة، والفروق الفردية للأطفال، ولكي يتم رسم سياسات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال وتنظيمها في ظل التوجه نحو اللامركزية يجب مراعاة الاتفاق على متطلبات الجودة

الشاملة، والصورة العامة التي يسعى النظام التعليمي لرسمها، حتى لا تتحول اللامركزية إلى فوضوية، لأن الحوكمة ليست شأن الوزارة كقيادة عليا بمفردها، وإنما تخص كل مستوى من مستويات النظام ابتداء من وزارة التعليم وحتى الصفوف الدراسية والمجتمع المحلي. وهي بنهاية المطاف معنية بتوزيع سلطة اتخاذ القرارات على جميع المستويات.

والخدمات التعليمية بمؤسسات رياض الأطفال تتأثر بتشريعات الحوكمة، فإن ضعف الديمقراطية والشفافية يؤثر على المساءلة والمشاركة، وتربط هياكل الحوكمة بين عديد من الجهات الفاعلة، وتحدد شروط التفاعل بينها. فقدرة أصحاب المصالح على المشاركة في قرارات التعليم ومحاسبية الروضة، وضمان الوصول إلى المعلومات، مشروطة بتوزيع الحقوق والمسئوليات في إطار نُظم الحوكمة. ولكن حتى لا تتحول اللامركزية إلى فوضوية؛ حيث إن اللامركزية قد تعني إعادة توزيع السلطة، ومنح التفويض في مجال معين، مع الاحتفاظ بدرجة عالية من المركزية في مجال آخر، مثل المسئوليات المالية؛ لذا فإن حوكمة التعليم تعني بكيفية ترتيب الأولويات، وتعبئة الموارد، وتخصيصها وإدارتها وفق المنطلقات الآتية:

- وجود رؤية لتنمية مهارات الأطفال في مرحلة الرياض بما يتناسب مع مراحلهم العمرية.
- وضع تشريعات وقوانين حاكمة لأدوار إدارة الروضة في حوكمة التعليم، تعمل في إطارها الروضات وفق إمكانياتها المادية والبشرية، ومتغيراتها البيئية.
- توفير الموارد المادية والبشرية المؤهلة للإيفاء بتحقيق أهداف الرؤية.
- وجود نظام محاسبي عام يمكن من خلاله متابعة إدارة الروضة في حوكمة التعليم.

وحتى يتم هذا يجب الإسراع في زيادة كفاءة وفاعلية الأجهزة الإدارية، وإعادة توزيع المسئوليات المالية، وزيادة مساحة الديمقراطية، والعمل على تحقيق مبدأ الجودة في التعليم.

ومن خلال هذا التصور يمكن أن نعطي الفرصة للتنوع والتنافس الذي يؤدي بالضرورة إلى تجويد العمل بحوكمة التعليم، والتطوير المستمر لها داخل مؤسسات رياض الأطفال. ويراعي هذا النظام مجالات (البيئة الجغرافية، والاقتصادية، والسياسية، واللغوية،. ...)، كما يفتح الباب أمام المشاركة المجتمعية الفعالة، كما يتحرر النظام التعليمي من هيمنة وسيطرة النظام السياسي الذي قد يؤدي إلى قولبة الأطفال.

ثانياً: أهداف التصور المقترح

من خلال استعراض الإطار النظري للبحث، والدراسات السابقة ذات الصلة، وما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن وضع أهداف استراتيجية للتصور المقترح وهي:

دعم اللامركزية في مستويات القيادة العليا والوسطى التنظيمية وهي: وزارة التربية والتعليم، وإدارات التعليم.

- تحقيق قدر مناسب من الاستقلالية في الإجراءات التنظيمية لإدارة مؤسسات رياض الأطفال في حوكمة التعليم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة.
- تطوير سياسات وتشريعات حوكمة التعليم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة.
- تحديد اتصال فاعل وتوزيع واضح لخطوط السلطة والمسئولية في إدارة مؤسسات رياض الأطفال.
- توزيع سلطة اتخاذ القرار على كافة المستويات التنظيمية بمؤسسات رياض الأطفال.

- تفعيل المساءلة والمحاسبية في تقويم أداء مؤسسات رياض الأطفال المدراس حول مخرجات التعليم.
- الإفصاح والشفافية سواء في نشر المعلومات أو مصداقيتها أو سهولة الوصول إليها حول مخرجات التعليم.
- نشر التوعية بثقافة حوكمة التعليم وأهميتها.
- توفير تطوير مهني للمشرفين التربويين، والمعلمين في مؤسسات رياض الأطفال.
- تعزيز إسهامات المشاركة المجتمعية والقطاع الخاص في شؤون تعليم رياض الأطفال.

ولتحقيق تلك الأهداف يمكن اقتراح استراتيجيات لتحقيق تلك الرؤية الجديدة، مع مراعاة التهديدات المحتملة التي قد تطرأ مستقبلاً، ووضع تصور لكيفية التصدي لها. وخلصت الباحثة نموذج لحوكمة مؤسسات رياض الأطفال استناداً على الإطار النظري، والدراسات السابقة، وتجارب الدول، الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣) نموذج لحوكمة إدارة مدرسة القرن الحادي والعشرين

	إدارة مؤسسات رياض الأطفال
الكيان	كياناً مستقلاً، ولكنها أيضاً جزء من الكيان الأكبر.
السياسة التعليمية	المشاركة في وضع وتنفيذ السياسة التعليمية.
المركزية	لا مركزية الإدارة.
الشؤون المالية	مستقلة مادية بتدبير كثير من أمورها المالية؛ بمساندة المجتمع المحلي، أو استثمار ممتلكاتها
المسئولية	مسؤولية مباشرة أمام المستفيدين الداخليين والخارجيين: أولياء الأمور، والمجتمع المحلي، وإدارة التعليم عن كل ما يخص المدرسة إدارياً ومالياً وفنياً وتربوياً.
المسئول عن الإدارة	يرأسها مدير أو مديرة الروضة، ويتعاون معه مجلس الأمناء، والذي يتكون من أعضاء بالمجتمع المحلي، ومهمته تنفيذ السياسة التربوية والتعليمية للدولة.
منهج الإدارة	إدارة ذاتية، مستقلة، تنهج الديمقراطية في تعاملاتها.
التقويم والمحاسبية	التقويم أساس لاتخاذ القرارات الرشيدة؛ والتخطيط المستقبلي، والتطوير هدف التقويم النهائي.

ثالثاً: محاور التصور المقترح

يمكن حصر محاور التصور المقترح في الموارد البشرية، والتي تنقسم بدورها إلى: مدير الروضة، وهو المنوط به إدارة الروضة، وتنفيذ

خططها طبقاً للوائح والقوانين المنظمة، ومتابعة سير العمل بها، بالإضافة إلى المهام الأخرى الموكل بها. ثم يأتي دور وكلاء الروضة، وهم المسئولين بالتعاون مع مدير الروضة في إدارة المنظومة التعليمية. ثم معلمات رياض الأطفال، ثم يأتي دور الإمكانات والموارد والمقرر واستراتيجيات التدريس، وهي العامل المحدد لسير العملية التعليمية، وكيفية إدارتها، فعدم توفرها أو محدوديتها أو عدم كفايتها سيعرقل سير حوكمة التعليم، وأخيرًا تفعيل الشراكات وهم: المشاركة المجتمعية (أولياء الأمور وأصحاب المصالح)، والجامعات، والمراكز البحثية والعلمية، والقطاع الخاص.

رابعاً: آليات تحقيق التصور المقترح

بالاستعانة بنموذج حوكمة إدارة مؤسسات رياض الأطفال يمكن تحقيق آليات التصور المقترح في بيئة الروضة، والتي تنقسم إلى موارد بشرية ومادية، وتنظيمات إدارية، وخدمات مساندة. وترتبط هذه العوامل ببيئة الروضة، وتتأثر وتؤثر في النُظم المركزية لإدارة الروضة، وحوكمة التعليم، كما يمكنها الاستفادة والإفادة من كل من السياق الأسري، والمجتمع المحلي. وهذا ما ستوضحه السطور التالية....

(أ) الموارد البشرية

تقسم الموارد البشرية بالروضة ذات الارتباط التنظيمي بحوكمة التعليم على مستوى مؤسسات رياض الأطفال؛ وذلك حسب الخريطة التنظيمية لمدارس التعليم العام وفقًا لحجم الروضة إلى: (مدير الروضة، ووكلاء الروضة، ومعلمات الروضة، ومشرف الروضة، وأمين المكتبة، والأخصائي الاجتماعي)، وفيما يلي إعادة صياغة لاختصاصات كل منهم:

مدير الروضة

وهو القائد التربوي في مؤسسة رياض الأطفال، وهو بحكم عمله المسئول الأول عن المهام التنظيمية والفنية والإدارية بالروضة، وهو القدوة لغيره من العاملين. ويتبع من الناحية الإدارية إدارة المنطقة أو المكتب التعليمي، ومن الناحية الفنية توجيه رياض الأطفال. ويمكن توضيح مسئولياته ومهامه بالإضافة إلى مهامه العادية في ذلك كما يلي:

- اعتبار الحوكمة التعليمية من أولويات العمل بالروضة.
- العمل الجاد للتوجه إلى لامركزية الإدارة المنضبطة.
- المشاركة مع العاملين بالروضة من وكلاء ومشرفين ومعلمات، بالإضافة إلى أولياء الأمور في وضع وتنفيذ خطة الدراسة في الروضة وما يتصل بها من برامج، وأنشطة، وغيرها.
- إعداد ومتابعة الخطة التشغيلية لحوكمة التعليم بالروضة، بالتعاون مع مجلس إدارة الروضة، ومشاركة كل من: مساعد مدير الروضة، ومشرفي النشاط، ومعلمات رياض الأطفال، وأمين المكتبة، وأعضاء مجلس الآباء، ومجلس الأمناء.
- إدارة الميزانية التشغيلية ببرامج التعليم للروضة، وتحديد أوجه الصرف بها.
- العمل مع لجنة صندوق الروضة على توفير مصادر ذاتية لزيادة الموارد المالية، وجذب مصادر الدعم المادي والمعنوي من مؤسسات المجتمع المحلي.
- التنسيق مع مجلس الشراكة المجتمعية لاستحداث برنامج التواصل المجتمعي على كافة المستويات التنظيمية داخليًا وخارجيًا مثل: مجالس مؤسسات رياض الأطفال، وإدارة التعليم، ومؤسسات المجتمع وأعضاؤه المحليين لأجل الإفصاح الدقيق والشفافية حول

الخدمات التعليمية التي تُقدمها مؤسسة رياض الأطفال، بما يساهم في دعم حوكمة التعليم بها.

- توطيد العلاقة بين مؤسسة رياض الأطفال وأولياء الأمور والتفاعل الإيجابي مع المجتمع المحلي بمؤسساته وجماعاته وأفراده.
- تبني واستخدام طرائق ومداخل وأساليب حديثة في إدارة الروضة ومتابعة أعمالها، وفقاً للوائح النظم والقواعد المنظمة لذلك.

وكلاء الروضة

وهم المعاونين لمدير الروضة في تسيير شئونها، ويقوم أحدهم بمهامه عند غيابه، ويشاركنه بعض مسئولياته، ويتابعون الشئون الإدارية والمالية، ويشرفون على القائمين عليها. ويتبعون من الناحية الإدارية مدير الروضة ومن الناحية الفنية توجيه رياض الأطفال. ويندرج تحت مهامه المسئوليات الآتية:

- إعداد الميزانيات المناسبة لتنفيذ خطة التعليم في ضوء أوجه الصرف المحددة ضمن إطار خطة موحدة ومتكاملة بالتعاون مع لجنة صندوق الروضة ولجنة الميزانية، واعتمادها من مدير الروضة.
- المشاركة في وضع خطط وبرامج الروضة وما يتصل بها من تنظيمات ومهام، ومتابعة تنفيذها وتقويمها.
- الإشراف والمتابعة لتنفيذ الخطة الزمنية لحوكمة التعليم أولاً بأول.
- الإشراف والمتابعة الدورية لمعلمات الروضة.
- المشاركة في أعمال المجالس واللجان واجتماعات الروضة ومتابعة تنفيذ ما يصدر عنها من توصيات.
- العمل على تحقيق كفاءة مباني الروضة والإشراف على صيانتها ونظافتها وتجميلها بما يفي بمتطلبات العمل التربوي.

وحتى يمكن الحد من المبالغة في المركزية لدى بعض المدراء، والتي تحد من دور وكلاء الروضة، يمكن توزيع مهام الإدارة على وكلاء الروضة، إلا أنه قد يواجههم قلة خبرتهم، وعليه يمكن عقد دورات إعداد قادة لوكلاء الروضة، والمشرفين، بغض النظر عن ارتباطها بالترقية الوظيفية.

مشرف الروضة

هو المختص المباشر بالمسائل الإدارية والمالية وبعض الأمور الفنية، والمسئول أمام مدير الروضة ومساعده عن تنفيذ الإجراءات المالية، وشئون أطفال الروضة، وأعمال خدمات الروضة، والمشرف على أعمال المستخدمين في الروضة. ويتبع من الناحية الإدارية وكلاء الروضة، ويقوم بعملهم عند غيابهم، ومن الناحية الفنية توجيه رياض الأطفال. ويتولى المهام التالية:

- التعاون مع الأخصائي الاجتماعي في تقييم الأطفال من الناحية السلوكية.
- العمل على حل مشكلات الأطفال بالروضة.
- توطيد العلاقة بين مؤسسة رياض الأطفال وأولياء الأمور والتفاعل الإيجابي مع المجتمع المحلي بمؤسساته وجماعاته وأفراده.

معلمات الروضة

وهن القائمات مباشرة على تنفيذ منهج رياض الأطفال، وأنشطة الروضة، ويتبعن من الناحية الإدارية مدير الروضة ووكلاء الروضة، ومن الناحية الفنية التوجيه التربوي لرياض الأطفال. ويتولين المهام التالية:

- العمل على تحقيق النمو المتكامل والمتوازن للأطفال، ومراعاة قدراتهم وميولهم واهتماماتهم والفروق فيما بينهم.
- العمل على توفير الدافعية للتعلم عند الأطفال وإثارة اهتمامهم وميولهم.
- تنمية السلوك القيمي عند الأطفال ومساعدتهم على تكوين الاتجاهات السليمة.
- تنمية التفكير العلمي عند الأطفال وتشجيع مبادراتهم الإيجابية وتعزيزها.
- تحليل مناهج رياض الأطفال، ووضع الخطة السنوية والالتزام بتنفيذها، وفق النظم واللوائح والتعليمات.
- تطوير أساليب التدريس واستخدام الاستراتيجيات الحديثة والنماذج التجديدية.
- توظيف التقنيات التعليمية، وتطوير أساليب العمل على توافرها.
- التقويم المستمر للأطفال متضمنا ملف إنجاز الطفل.
- العناية بالضعاف تحصيلياً ورعاية الموهوبين والمتفوقين بين الأطفال.
- التعاون مع أسرة الروضة في حل المشكلات التربوية والدراسية للأطفال.
- تطوير كفاياتهن العملية والمهنية وتنميتها ذاتيا.
- الالتحاق بالدورات التدريبية والندوات التي تعمل على تنمية قدراتهن.
- دعم العلاقة بين الأسرة والروضة وتوثيق الصلة مع المجتمع المحلي.
- توجيه الأطفال للسلوك الإيجابي.

ولا بد من إخضاع معلمات الروضة للتطوير المهني المتخصص والمستمر، وربط التدرج الوظيفي بالتطوير المهني، وتنوع التدريب وتعدد جهاته.

الأخصائي الاجتماعي

هو المختص بتنظيم برامج العمل الاجتماعي التربوي، ويتبع من الناحية الإدارية مدير الروضة ومساعده، ومن الناحية الفنية توجيه الخدمة الاجتماعية، ويتولى المهام التالية:

- وضع وتنفيذ برنامج خطة العمل الاجتماعي بالروضة وفقا للإطار العام لخطة الروضة وبما يتناسب مع احتياجات المجتمع المحلي.
- تخطيط وتنفيذ برامج الرعاية الاجتماعية والتربوية الشاملة للفئات الخاصة من الأطفال (المتفوقين، الموهوبين، بطيئي التعليم، المعوقين...).
- متابعة مستوى التحصيل للأطفال واقتراح البرامج العلاجية المناسبة بالتعاون مع معلمات رياض الأطفال وإدارة الروضة وأولياء الأمور.
- تنظيم برامج الإرشاد والتوجيه الجمعي وفقا لطبيعة مرحلة رياض الأطفال واحتياجات مجتمع الروضة والمجتمع المحلي.
- دعم وتقوية العلاقة بين الروضة وكل من أولياء الأمور، وأجهزة المجتمع المحلي من خلال الأشكال التنظيمية والاتصال والتفاعل اليومي.

أمين المكتبة

وهو المختص بالخدمة المكتبية في الروضة، ويتبع من الناحية الإدارية مدير الروضة ومساعده، ومن الناحية الفنية توجيه المكتبات، ويتولى المهام التالية:

- وضع وتنفيذ الخطة السنوية للخدمة المكتبية في الروضة وفقا للاطار العام لخطة رياض الأطفال.

- تهيئة المناخ المناسب لممارسة الأطفال للنشاط الفردي والنشاط الجمعي داخل المكتبة، والإشراف على أنشطة جماعة أصدقاء المكتبة.
- إعداد البرامج الثقافية، بحث الأطفال على القراءة، وإرشادهم إلى أفضل سبل القراءة والاستفادة بها خاصة ما يتصل بالمناهج رياض الأطفال.
- تشجيع الأطفال على ارتياد المكتبة، وتوثيق صلاتهم بها والاستفادة من مصادر المعلومات المتوفرة بها بما يتفق مع احتياجاتهم وينمي ميولهم القرائية.
- تدريب الأطفال على أساليب جمع البيانات والمعلومات ومناهج البحث وكيفية الإفادة من المكتبات العامة.
- اقتراح تطوير برامج وخطط الخدمة المكتبية بما يحقق الأهداف المنشودة منها.

السكرتير

وهو المختص بسكرتارية الروضة، وتسجيل وحفظ وتنظيم الوثائق والمستندات والمكاتبات، ويتبع من الناحية الإدارية مدير الروضة ومساعده ، ومن الناحية الفنية توجيه رياض الأطفال، ويتولى المهام التالية:

- المشاركة في متابعة صيانة مباني ومنشآت وأجهزة مؤسسة رياض الأطفال.
- مد يد العون لسائر العاملين في الروضة وتلبية حاجاتهم التي تتصل بالعمل في حدود مسئولياته الوظيفية.

ب) الإمكانات والموارد والمقرر واستراتيجيات التدريس

تنقسم الإمكانات إلى: (أركان تعليمية، ووسائل تعليمية، ومختبرات الحاسوب، وغرف الأنشطة)، أما الموارد فالمقصود بها الموارد المالية،

والمتمثلة في "ميزانية التعليم". وبالنسبة إلى المقرر واستراتيجيات تدريس مناهج رياض الأطفال فيُقصد بها المنهج المطور لرياض الأطفال واستراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس المناسبة لها. وفيما يلي عرض للأساليب المعينة للاستفادة بالإمكانات والموارد أقصى استفادة ممكنة لتفعيل التعليم بالروضة:

- **المنهج المطور لرياض الأطفال واستراتيجيات التدريس:** يمكن أن ينقسم المنهج المطور لرياض الأطفال إلى نوعين: مواد أساسية ومهنية احترافية. والأساسية مثل: محتوى متقدّم يوظّف المعرفة ويؤكد عمليات العلم ومهاراته، ويستثير الفضول وحب الاستطلاع لدى الأطفال، ويقوم على دمج موضوعات العلوم المختلفة في سياق التعامل مع قضايا المجتمع ومشكلاته، كما يجب أيضًا أن يدّعم المحتوى مهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد، وينمي الذكاء المتعدد لدى الأطفال مثل: خبرات ومهارات البحث المبتدئ. مع وجود برامج للإرشاد والإشراف وتنمية المهارات الحياتية المختلفة، وبذلك يستهدف المنهج المطور لرياض الأطفال خمسة مجالات وهي: المفاهيم، والعمليات، والتطبيقات والإبداع، والاتجاهات. وأما استراتيجيات التدريس فمن أبرزها الاستقصاء، وحل المشكلات، والتفكير الناقد والإبداعي، والتعلم الذاتي، والتعلم التعاوني.
- **أركان مجهزة** وهي: ركن العلوم، ركن الكمبيوتر، ركن القراءة والكتابة (التخطيط)، الركن الإيهامي (ركن المنزل)، الركن الإدراكي، ركن الفن، ركن البناء والهدم (المكعبات)، ركن المطالعة (المكتبة). ويراعى أن تكون الأركان مجهزة بمستوى عال لتلبية احتياجات تعليم الأطفال وتنمية مهاراتهم المختلفة، وفي حالة عدم قدرة تلك الأركان لتلبية احتياجات الأطفال، يمكن الاستعانة بميزانية

الروضة، والاستعانة بمؤسسات المجتمع المحلي، لتجهيز الأركان بالمتطلبات اللازمة.

- **غرف الأنشطة:** وهي غرف مخصصة لتقديم مجموعة متنوعة من البرامج التعليمية والمجتمعية الداعمة لتنمية المهارات المختلفة لطفل الروضة، وتهدف إلى إشباع حاجات ورغبات الأطفال المختلفة، وتحقيق التنمية والتطوير العلمي، والمهني، والفني للأطفال وإعدادهم للمستقبل ليكونوا مواطنين صالحين لمجتمعهم ولبلدهم والعالم أجمع.
- **الميزانية:** وهي من ميزانية الروضة التشغيلية الخاصة بالتعليم، كما يمكن توفير ميزانية إضافية من خلال ما يأتي:
  - استثمار دعم مؤسسات المجتمع المحلي للمؤسسات رياض الأطفال في إطار المسئولية المجتمعية.
  - تشجيع القطاع الخاص على الاستثمار والمشاركة في دعم تعليم الأطفال.

خامساً: معوقات تطبيق التصور المقترح لتطبيق حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الجودة الشاملة

١) التشريعات البيروقراطية والروتين السائد في النظام التعليمي.

٢) محدودية مشاركة أولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المدني في عمليات اتخاذ القرار، والخدمات التعليمية بمؤسسات رياض الأطفال بشكل عام.

٣) نمطية إدارة الروضة ورفضها التغيير.

٤) ضعف البنية التحتية لمؤسسات رياض الأطفال بشكل عام.

سادساً: توصيات تفعيل التصور المقترح

توصي الباحثة ببعض التوصيات لأجل تطبيق حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، كما يلي:

- وضع سياسات عامة طويلة المدى لحوكمة التعليم وتفعيل الخطط اللامركزية.
- تطبيق تشريعات دائمة لحوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال لتحقيق التغيير المطلوب داخلياً.
- تطوير هيكل تنظيمي لامركزي لمؤسسات رياض الأطفال، وتدريب المدراء عليه.
- عدم تقييد الصلاحيات، مع مراعاة تقويم أثرها على الأداء التعليمي بصفة مستمرة.
- تأسيس وحدات هيكلية في جميع المستويات التنظيمية لإقرار وتنظيم البرامج المجتمعية لحوكمة التعليم باتساق مع برامج ومشاريع الوزارة.
- إعادة دراسة عناصر وبنود وإجراءات الصلاحيات الممنوحة لمديري ومديرات مؤسسات رياض الأطفال ومدراء الإدارات، لحل الالتباس مع المسئوليات والواجبات والصلاحيات.
- إيجاد تشريعات للربط بين حوافز معلمات رياض الأطفال ومحاسبية الأداء.
- تشريع أُطر وآليات مشاركة أولياء الأمور في عمليات اتخاذ القرار بمؤسسات رياض الأطفال.

المصادروالمراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد خليل، إبراهيم الزهيري (٢٠٠١). إدارة الجودة الشاملة في التعليم: خبرات أجنبية وإمكان الإفادة منها في مصر. **المؤتمر السنوي السابع**. الإدارة التعليمية في الوطن العربي عصر المعلومات. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. ٢٧-٢٩ يناير.

٢. أحمد عبد الحليم، السيد ناسي (٢٠٠٠). ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منها في مصر. **مجلة جمعية التربية المقارنة**. ع١، مج٢. القاهرة.

٣. أحمد عبدالرزاق سلمان (٢٠١٠). "معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي – مدخل إسلامي." **المؤتمر العربي الثالث – الجامعات العربية: التحديات والآفاق**. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. مصر شرم الشيخ: المنظمة العربية للتنمية الإدارية. ص ص١٥٧-١٨٢.

٤. أحمد علي كنعان (٢٠٠٣). **آفاق تطوير كليات التربية وفق مؤشرات الجودة وتطبيقاته في ميدان التعليم العالي**. كلية التربية. جامعة دمشق.

٥. أحمد محمد برقعان (٢٠١٠). "معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي." **المؤتمر العربي الثالث – الجامعات العربية : التحديات والآفاق**. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. مصر شرم الشيخ: المنظمة العربية للتنمية الإدارية. ص ص٦٧-٨٥.

٦. أحمد مصطفى، محمد الأنصاري (٢٠١٢). **برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي**. الدوحة – قطر: المركز العربي للتعليم والتنمية.

٧. أسماء سعيد محمد احمد عوض، (٢٠١١). حوكمة الجمعيات الأهلية وضمان الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**. مصر. ع٣٠. ج٢. ص ص٤١٥-٤١٩.

٨. إسماعيل صلاح الفرا (٢٠١٣). الحوكمة مفهومها وبعض طرق تطبيقها في الجامعات. **ورقة عمل مقدمة في ورشة عمل حوكمة مؤسسات التعليم العالي**. هيئة الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي. وزارة التربية والتعليم العالي. غزة فلسطين. مارس. ص ص٢١-٣٢.

٩. إلهام علي أحمد الشلبي (٢٠١٠). أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين – تجربة وكالة الغوث الدولية بالأردن. **مجلة جامعة دمشق**. مج٢٦. ع٤.

١٠. أمنية فاروق محمود شارودة (٢٠١١). مشكلات مجالس الأمناء والآباء والمعلمين ومواجهتها باستخدام أسلوب حوكمة المدرسة في ضوء خبرات بعض الدول. **مجلة كلية التربية**. جامعة بنها. مصر. مج ٢٢. ع ٨٥.

١١. أمير فرج يوسف (٢٠١١). **الحوكمة ومكافحة الفساد الإداري والوظيفي وعلاقته بالجريمة على المستوى المحلي والإقليمي والعربي والدولي في ظل اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد**. الإسكندرية: مكتبة الوفاء القانونية.

١٢. أمير محمد زكي (٢٠١٢). دورة معايير الجودة الشاملة في تنمية المؤسسات التعليمية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة**

للابحاث والدراسات. فلسطين. ع٢٨. ص ص١٧١-٢٠٢.

١٣. بيومي محمد ضحاوي، رضا إبراهيم المليجي (٢٠١١). دراسة مقارنة لنظم الحوكمة المؤسسية للجامعات في كل من جنوب أفريقيا وزيمبابوي وإمكانية الإفادة منها في مصر. **المؤتمر العلمي التاسع عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية - التعليم والتنمية البشرية في دول قارة أفريقيا**. مصر. ص ص٤١-١١٧.

١٤. جمال احمد السيسي، وفتحي درويش عشيبة (٢٠١١). "ثقافة الجودة الشاملة بمدارس التعليم العام على ضوء تطبيق نظام ضمان جودة التعليم والاعتماد". **مستقبل التربية العربية**. مصر. مج١٨. ع٦٩. ص ص٩-١٣٦.

١٥. جمال حلاوة، نداء طه (٢٠١١) **واقع الحوكمة في جامعة القدس**. جامعة القدس، معهد التنمية المستدامة، القدس، فلسطين: دار العلوم التنموية.

١٦. جمعة المحمد (٢٠٠٢). تقدير مدى فاعلية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مديري مدارس قصبة المفرق الأساسية اعتماداً على مبادئ دمنج، **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الفاشر. السودان.

١٧. جمعة صالح يحيى بركة (٢٠١٣). الإدارة المدرسية. **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع. الجزائر. ع٢٨. ص ص١٠٨-١٢٢.

١٨. حامد عمار (١٩٩٥). **من همومنا التربوية والثقافية**. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

١٩. حسين نور الدين عزت (٢٠١٢). إمكانية تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية: دراسة حالة في الكلية التقنية – كركوك. **مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية**. العراق مج١٤. ع١. ص ص٧٧-٩٩.

٢٠. خالد الخطيب، عصام قريط (٢٠١٠). **مفاهيم الحوكمة وتطبيقاتها**. كلية الاقتصاد.جامعة دمشق.

٢١. خالد خميس السر (٢٠١٣). عوائق تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعميم العالي في فلسطين وسبل التغلب عليها. **ورشة عمل حوكمة مؤسسات التعليم العالي**. هيئة الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي. وزارة التربية والتعليم العالي. غزة فلسطين. مارس. ص ص٣٣-٦٠.

٢٢. خالد محمد الزواوي (٢٠٠٣). **الجودة الشاملة في التعليم**. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

٢٣. زهير الكايد (٢٠٠٣). **الحكمانية Governance: قضايا وتطبيقات**. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

٢٤. صالح الغافري (٢٠٠٤). درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان كما يتصورها مديرو المدارس. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة اليرموك. الأردن.

٢٥. صالح بن حمد العساف (٢٠١٠). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. ط٢. الرياض: مكتبة العبيكان.

٢٦. صالح ناصر عليمات (٢٠١٥). إدارة **الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية**. ط٣. عمان – الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢٧. عبد الحكيم بزاوية، عبد الجبار سالمي (٢٠١١). "جودة التعليم العالي في ظل تحقيق مبادئ الحوكمة: تجربة المملكة المتحدة في حوكمة الجامعات". الملتقى الدولي حول **الحوكمة في الجامعة: تقييم أساليب الحوكمة في التعليم العالي.**

٢٨. عبد الرحمن الشلول (٢٠٠٣). اتجاهات رؤساء الأقسام والمديرين نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم لمحافظة إربد. **رسالة ماجستير غير منشورة.** جامعة اليرموك. الأردن.

٢٩. عبد الله بن عيسى بن علي الكيومي (٢٠٠٢). تقدير إمكانية تطبيق بعض مفاهيم " إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والمعلمين فيها. **رسالة ماجستير غير منشورة.** جامعة اليرموك. الأردن.

٣٠. عبدالمجيد الصالحين (٢٠١٠). الحوكمة في المؤسسات المالية الإسلامية. **مؤتمر الخدمات المصرفية الثاني – الكفاءة الرقابة القياس الإفصاح.** أكاديمية الدراسات العليا. طرابلس– ليبيا.

٣١. علاء فرحان طالب، إيمان شيحان المشهداني (٢٠١١). **الحوكمة المؤسسية والأداء المالي الاستراتيجي للمصارف.** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

٣٢. علي الطائي، علاء حمد (٢٠١٠). أبعاد الحاكمية المحليّة في العراق: دراسة ميدانية في المجلس المحلي لقضاء المحمودية. **مجلة كلية بغداد الاقتصادية.** ع٢٥. ص ص٤١–٦٨.

٣٣. عمر وصفي عقيلي (٢٠١١). **المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**. ط٤. عمان – الأردن: دار وائل للنشر.

٣٤. غازي محمد أحمد خضر (٢٠٠٤). درجة ملاءمة إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. جامعة عمان العربية. الأردن.

٣٥. فان دالين (٢٠٠٥). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط٣. (ترجمة: محمد نبيل نوفل، سليمان الخضري الشيخ، طلعت منصور). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٦. فريد عبد الفتاح زين الدين (٢٠٠٥). **تطبيق إدارة الجودة الشاملة بين فرص النجاح ومخاطر الفشل**. جامعة الزقازيق.

٣٧. ماجد محمد الفرا، (٢٠١٣). مفهوم الحوكمة وسبل تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي. **ورقة عمل مقدمة في ورشة عمل حوكمة مؤسسات التعليم العالي**. هيئة الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي. وزارة التربية والتعليم العالي. غزة فلسطين. مارس. ص ص٣-١١.

٣٨. محفوظ أحمد جودة (٢٠١٤). إطار مقترح لرفع مستوى الحوكمة المؤسسية في الجامعات الأردنية الخاصة والمدرجة في سوق عمان المالي. **مؤتمر حالة الحوكمة والإدارة العامة في الدول العربية خيارات أم تحديات ومتطلبات جديدة**. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. جامعة الدول العربية. عمان. الأردن. ص ص١١١-١٤٥.

٣٩. محمد إبراهيم عطوة، فكري محمد السيد علي (٢٠١٢). حوكمة النظام التعليمي – مدخل لتحقيق الجودة في التعليم. **مجلة كلية**

التربيـــة. جامعـــة المنصـــورة. ع٧٩. ج٢. مـــايو. ص ص٤٤٩-٥٣٢.

٤٠. محمد آل عبـــــاس، (٢٠١٠). حوكمـــــة الجامعـــــات. **maalabbas@kk.edu.sa**.

٤١. محمد توفيق ماضي (٢٠٠٢). **تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية في مجال الصحة والتعليم: نموذج مفاهيمي مقترح**. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

٤٢. محمد سامي راضـي (٢٠١١). **موسـوعة المراجعـة المتقدمـة**. الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.

٤٣. محمد عبد الوهاب العزاوي (٢٠١٥)، **إدارة الجودة الشاملة**. ط٣. عمان – الأردن: دار اليازوردي العلمية.

٤٤. محمود أبو النور عبد الرسول (٢٠٠٨). تطوير الإدارة المدرسية بمصر في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته. **التربيـة**. مصر. مج١١. ع٢٣، ص ص٢٣١-٢٨١.

٤٥. محمود طيوب، رمضان درويش، محمود حسن حسين (٢٠١١). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام – دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية**. سوريا. مج٣٣. ع٦. ص ص٦٥-٨٨.

٤٦. مروة محمود إبراهيم الخولاني (٢٠١٣). الأدوار المعاصرة للإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة. **مجلة القراءة والمعرفة**. مصر. ع١٣٥. ص ص٢٩٧ – ٣١٤.

٤٧. معتز خورشيد، محسن يوسف (٢٠٠٨). تحدّيات الواقع ورؤى المستقبل. دور الطلبة والإصلاح التشريعي في إدارة الجامعة. **ورشة عمل نظّمها منتدى الإصلاح العربي بمكتبة الإسكندرية.**

٤٨. معتز خورشيد، محسن يوسف (٢٠٠٩). حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر. **مؤتمر حوكمة التعليم الجامعي الذي نظمه منتدى الإصلاح العربي بمكتبة الإسكندرية.**

٤٩. المملكة العربية السعودية (٢٠١١). **خطة التنمية التاسعة.** الرياض: وزارة التربية والتعليم.

٥٠. ميرفت محمد راضي (٢٠٠٦). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة وسبل التغلب عليها. **رسالة ماجستير غير منشورة.** كلية التجارة. الجامعة الإسلامية. غزة.

٥١. ميرفت محمد راضي (٢٠١٠). نحو إطار متكامل لتطوير ثقافة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي: رؤية مستقبلية بالتطبيق على كلية فلسطين التقنية دير البلح : دراسة حالة. **الثقافة والتنمية.** مصر. س١٠. ع٣٣. ص ص١٤٨-١٩٥.

٥٢. نواف محمد البادي العتيبي (٢٠١٠). متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم. **مجلة القراءة والمعرفة.** مصر. ع١٠١. ص ص١٥٠-١٧٨.

٥٣. هالة مصباح البنا (٢٠١٣). **الإدارة المدرسية المعاصرة.** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

٥٤. هبة مصطفى محمد مطاوع (٢٠١١). تطوير مؤسسات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة بمصر. **مجلة القراءة والمعرفة**. مصر. ع١١٧. ص ص١٠٠-١٢٠.

٥٥. هناء إبراهيم سليمان، هادية محمد رشاد أبو كليلة، مها عبدالباقي جويلي، حسين محمد أبو مايلة (٢٠١١). الإدارة الذاتية مدخل لتحقيق الجودة الشاملة بالمدارس المصرية. **مجلة القراءة والمعرفة**. مصر. ع١١٩. ص ص١٧١-١٩٣.

٥٦. اليونسكو (٢٠٠٩). أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

ثانيا: المراجع الأجنبية :

57. Caines, Paul Vernon (2006). Quality Matters: Rethinking Parental Participation in Educational Governance. **Doctor of Philosophy in Educational Administration and Leadership**. Department of Educational Policy Studies. University of Alberta. Edmonton, Alberta

58. Cooper, Marcella Casey (2005). Educational Governance Of The Morongo Unified School District. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree. **Doctor of Philosophy**. Capella University

59. Costello, Georgia Cockrum (2007). An Exploratory Study of Education Governance and

Politics in Four States: The Governors Perspectives. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the **Doctor of Philosophy Degree**. Southern Illinois University Carbondale

60. Crosby, P. (1989). **Quality Without Tears.** New York: Mc Graw- Hill.

61. Debra, A. Thompson (2010). A Comparative Case Study of the of Educational Team Decision-Making Processes on District Climate and Student Achievement. **The Doctor of Educational Leadership**. University of California.

62. Deming, E. (1997). Philosophy Continues to Flourish. **Production and Inventory Management Journal**. Vol. 1, No. 4.

63. Edward, G. (1994). Identification of Critical Factors in the Assessment of Preschool Behavior Problems. **Journal Citation: Education & Treatment of Children**. Vol.(18). No.(3). Aug.

64. Gant, Lynn. (2009). **The fact of Educational Governance System in Texas Schools**. Austin: University of Texas, Faculty of the graduate school.

65. Harden, Adam Davidson (2005). Restructuring and Governance of Teacher Education in Ontario, 1995-2003: Exploring Global Policy Discourses and Local Practice. **the degree of Doctor of Philosophy**. Faculty of Graduate Studies. The University of Western Ontario. London.

66. Hernadez, J. (2001). Total Quality Management in Education, the Application of TQM in a

Texas School District, **Dissertation Abstracts**, Vol.62.

67. Hernandez, J. (2002). Total Quality Management in Education: The application of TQM in a Texas School district. **Dissertation Abstract International**. 62(11):3639.
68. Hurst, C. (2001). Total Quality Management in Higher Education: How Concepts and Processes Manifest Themselves in the Classroom, **Dissertation Abstracts**, Vol. 63.
69. Jennifer Erin Swift-Morgan (2011). Is Good Governance Rational? - The Case of Post-Bureaucratic Education System Reform in the Republic of Guinea. **the Degree of Doctor of Education**. Teachers College. Columbia University.
70. Juran, J. (2013). **Quality Planning and Analysis**, 6th Ed.. New York: Mc Graw- Hill.
71. Leeman, Dong Seob. (2009). Identifying Financial Autonomy and External Governance of Education Institutions; Applied study Project in South Korea". **European Master in Higher Education (HEEM) Department of Management Studies**. University of Tampere. Finland.
72. Luthans, F. (1997). The New Paradigm Challenges Through Total Quality Management. **Journal of Management Quality**. Vol. 34, No. 1.
73. Mealing, Ephraim. (2008). The impact of Educational Governance on the teaching Staff in Southern Africa: The Case of the Universities of the Zimbabwe and Botswana. Johannesburg, University of the Witwatersrand. **in fulfillment of the**

requirements for the degree of Doctor of Philosophy.

74. Mortensen, Brad Leon (2009). Emerging Governance in State-Level Higher Education: Competing Pressures and Models. **the degree of Doctor of Philosophy**. University of Utah.
75. Noble, A. (2001). An Assessment of Teacher and Student Perceptions Regarding Necessary Elements for Secondary School Discipline System and How Those Elements Aligns with Total Quality Management Theory. **Dissertation Abstract International**. 62(1):44..
76. Plumptre, Tim & Grahm, John (1999). **Governance and Good Governance: International and Aboriginal Perspectives**. Institute on Governance, Ottawa, Canada.
77. Rabovsky, Thomas. M.(2012). Governance in Education: Exploring Impacts on State Budgets and Institutional Spending Patterns. Oxford University Press. **Journal of Public Administration research and theory**.
78. Report from the Federal Coordination in Education Task Force Committee on Education National Science and Technology Council In Response to the Requirements of the America COMPETES Reauthorization Act of 2010, FEB. 2010 P.12,13.
79. Robert, Cronesky, et.al. (2003**). implementing total quality management in higher education**, st. edward's university, USA.
80. Sallis, E. (1996). **Total Quality Management in Education Kegan Page.** London.

81. Timothy F. Duruz (2006). Faculty Voices in Distance Education: Shared Governance and the For-Profit College. t**he Degree Doctor of Philosophy**. Capella University
82. United Nations (1997). Governance For Sustainable Growth And Equity, **Report of International Conference**, UN. N.Y.
83. Whitehead, C. (2001). Describing the Journey to Total Quality Management in Public Education: A Quantitatine Study of Three Public Schools, **Dissertation Abstracts**, Vol. 61.
84. Zeehandelaar, Dara B. (2012). The Local Politics of Education Governance: Power and Influence among School Boards, Superintendents, and Teachers' Unions. **the Degree Doctor of Philosophy**. Faculty of the Usc Graduate School. University of Southern California.

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال، والوقوف على أهم متطلبات الجودة الشاملة، واستخلاص الأدوار الجديدة التي تفرضها متطلبات الجودة الشاملة على مؤسسات رياض الأطفال لتطبيق حوكمة التعليم بها، والوقوف على تحديات حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال، والتعرف على سبل التغلب على تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال، وتقديم تصور مقترح لتطبيق حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الجودة الشاملة. واستخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي وتتكون عينة الحث من (١٠٢) مديراً ومديرة لمؤسسات رياض الأطفال من ثمانية إدارات تعليمية هي إدارات: شرق، والمنتزة، ووسط، وغرب، والجمرك، والعامرية، وبرج العرب، والعجمي. واستخدمت الباحثة استبانة دور إدارة الروضة في حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال (إعداد الباحثة)، وتوصلت الباحثة إلى تحديات حوكمة التعليم بمؤسسات رياض الأطفال، وتعرفت على وجهة نظر مديري مؤسسات رياض الأطفال عن سبل التغلب على تحديات حوكمة التعليم، وقدمت الباحثة تصور مقترح لتطبيق حوكمة التعليم في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الجودة الشاملة.

الكلمات المفتاحية :

حوكمة التعليم

مؤسسات رياض الأطفال

متطلبات الجودة الشاملة

Summary

The current research aims to identify education governance in kindergarten institutions, and identify the most comprehensive quality requirements. It points out the new roles imposed by the overall quality requirements on kindergarten institutions to apply education governance, and determine the challenges that face education governance in kindergarten institutions. It demonstrates the ways to overcome the challenges of applying education governance in kindergarten institutions. It submits a suggested model to apply education governance in kindergarten institutions in light of the overall quality requirements. The researcher used in this research descriptive and analytical approach. The research sample consists of (102) principals of the institutions of the kindergarten from the eight educational departments: East, and Montazah, Central, West, and customs, and Amiriyah, the Burj Al Arab, and Ajmi. The researcher used a questionnaire to identify the role of the school's administration in education governance in institutions of kindergarten. The researcher was able to determine the challenges of education governance in kindergarten institutions and was able to understand the viewpoint of kindergarten institutions managers for ways to overcome the challenges of education governance. The researcher suggested a proposal to apply education governance in kindergarten institutions in light of the overall quality requirements.

Key words:
Education governance
Kindergarten institutions
Comprehensive quality requirements