أثر المركزية في جودة تطبيق النظام الفصلي في مدارس البنات بمنطقة الرياض

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف أثر المركزية في جودة التطبيق لنظام تعليمي مستحدث في مدارس المملكة العربية السعودية عبر دراسة إحصائية مقارنة بين عينة موزونة من مدارس مدينة الرياض التي تمثل (المركز) ومحافظات الرياض الست التي تمثل (الأطراف) وذلك لوجود إدارة التعليم الرئيسة في مدينة الرياض. وقد شملت عينة الدراسة (٤٢) مدرسة، منها (٢١) مدرسة داخل مدينة الرياض و (٢١) مدرسة موزعة في المحافظات الست. حيث تم استخدام المنهج الكمي عبر تطبيق استبانتين من نسختين متطابقتين، تم إرسال الأولى إلى مديرات مدارس الرياض، والأخرى إلى مديرات مدارس المحافظات. استخدم مقياس ليكرت الخماسي في الاستبانتين، وتم تقسيمها إلى خمسة محاور وتحوي إجمالاً (٢٦) عبارة. وشملت المحاور خمسة جوانب رئيسة تمثل الأسس التي يقوم عليها النظام الفصلي وهي: وضوح الأهداف، والرؤية الخاصة بالنظام الفصلي، والتطبيقات المستحدثة في النظام الفصلي كالمشاريع والأبحاث، وملف الإنجاز، وكذلك جوانب خاصة بدعم الانضباط والمواظبة التي يركز النظام الفصلي على تعزيزها في الطلاب، ورابعا الجانب المتعلق بالقياس والتقويم الذي قُدمت فيه أدوات قياس وتقويم مختلفة عن النظام التقليدي، وأخيراً الجانب المتعلق بتنمية المهارات الفردية والإعداد لسوق العمل والذي يعززه هذا النظام المستحدث ويمنح عليه شهادات مهارات مؤهلة لسوق العمل. وقد تم استخدام المعالجة الإحصائية مثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة التطبيق تعزى للمركزية بين مدارس (المركز) وهي مدينة الرياض ومدارس (الأطراف) وهي مدارس المحافظات الست التابعة لإدارة تعليم الرياض.

الكلمات المفتاحية: المركزية – الجودة – النظام الفصلي.

مقدمة:

تسعى معظم دول العالم إلى القيام بعمليات تحسين وتطوير مستمرة للأنظمة التعليمية؛ بُغية الوصول إلى أفضل النتائج وتحقيق قفزات نوعية في التعليم. كما أن هذه التحولات كانت على الأغلب نتاج دراسات علمية متعاقبة، وبالتالي فإنها لابد أن تخضع في نفس الوقت لقدر مماثل من الدراسات التي تضمن التحقق من الجدوى وجودة التطبيق ومن ثم التحسين، وهدفها بالمجمل تحسين ما يعرف بالمخرجات "Outcomes".

حيث تعمد المنظمات الدولية المعنية بالتعليم كمنظمة اليونيسكو إلى قياس نواتج الأنظمة التعليمية عبر تحليل المخرجات التعليمية وهي وفقاً للمنظمة الطالب الطلاب. ومن خلال تحليل البرنامج الدولي لقياس الطلاب PISA الذي أجري عام ٢٠٠٠م وشمل اختبارات على (٩٧،٣٨٤) طالبا وطالبة في (٤،١٩٥) مدرسة توزعت في (٣٢) دولة، وقد تم تصنيف الدول بناءً على إنجازات الطلاب في كل دولة ومن ثم وضع سلم رتبي بأفضل الدول تعليماً وفقاً لهذا القياس (Creemers & Kyriakides,2012).

ومر النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية بمراحل تطوير مختلفة كانت بالمجمل بطيئة، وقد تتسم بالجمود أحياناً حتى عام ٢٠٠٥م حيث بدأت حركة التجديد والتحديث في التسارع مع استحداث نظام تعليمي مختلف بشكل جذري عن النظام التقليدي، وتطبيقه على عينات من مدارس المملكة والتوسع فيه بشكل تدريجي وهو ما عُرف بنظام المقررات الصادر بقرار ملكي رقم ٧ / م ب / ٧٠١ بتاريخ ١١ / ١٠ / ١٤٢٥ هـ. تبع ذلك جملة من القرارات الخاصة بتطوير التعليم شملت إنشاء هيئات ومؤسسات لمتابعة وتقويم الأنظمة التعليمية، ومنها هيئة تقويم التعليم ومشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم. وانتهت مشاريع التغيير إلى استحداث نظام تعليمي مطور في جميع مدارس المملكة بحيث يكون بديلاً للنظام القديم ويوازي في ذات الوقت نظام المقررات وهو ما يعرف بـ (النظام الفصلي) الذي تمت الموافقة عليه بقرار رقم ٣١٥٤٣ وتاريخ ٧ / ٨/ ١٤٣٥ هـ الموافق ٦ / ٦/ ٢٠١٤م أي بعد عشر سنوات من تطبيق نظام المقررات لأول مرة. وتقوم فكرة النظامين بالمجمل على الكيف لا الكم الذي كان غالباً في النظام التقليدي، حيث تم تقليص المواد التي يدرسها الطالب بالمجمل وتم التخفيف من الطرق التقليدية المعتمدة على التلقين والاسترجاع واتجهت الخطة في النظامين إلى ما يمكن تسميته إعادة إنتاج المعرفة من خلال البحوث والتقارير والمشاريع التي ينتجها الطلاب في ضوء المادة العلمية التي يتلقونها (الخطة الدراسية للنظام الفصلي، ٢٠١٥).

وتدرس الباحثة أحد أهم عوامل نجاح الخطط التعليمية وهو التطبيق الميداني، حيث تبحث في واقع التطبيق الميداني في ظل مركزية التعليم وأثر ذلك في جودة الأداء بين مدارس مدينة الرياض والمحافظات التابعة لها. وتهتم بدراسة تطبيق المدارس للنظام الفصلي دراسةً مقارنةً وعلاقتها بالقرب من المركز وهو إدارة التعليم الرئيسة في مدينة الرياض وإذا كان لذلك أثر في وضوح الأهداف والآليات وكذلك جودة التطبيق الميداني. وتحلل الباحثة جودة تطبيق النظام الفصلي في ضوء الإطار العام لسياسة التعليم نظراً لما يمثله إطار التطبيق من أهمية في نجاح النظام، ويشير بيرمان إلى أهمية إطار التطبيق الذي يطلق عليه "السياق المؤسسي" ويعتبره واحداً من متغيرين

هامين يؤثران في نجاح تطبيق السياسة التعليمية وهما: محتوى السياسة والسياق المؤسسي الذي تطبق فيه هذه السياسة (Berman,1978).

مشكلة الدراسة:

يحتدم الجدل بين فترة وأخرى حول أثر السياسة العامة للدولة ومصدر السلطات ومركزها وانعكاس ذلك على الأداء العام لأجهزة الدولة. ومن ضمن الإصلاحات التي يتم طرحها لكسر الجمود والتخفيف من البيروقراطية الحكومية هو فك الارتباط بالمركز ونقل السلطات من المركز إلى الأطراف أو إلى الإدارات الدنيا. واتجهت بعض الدول إلى تبني هذه السياسات في مجالات متعددة والانتقال مما يعرف بالمركزية إلى "اللامركزية" وكان للتعليم نصيب من هذه التغييرات رغبةً في إصلاح العملية التعليمية وتجويد مخرجات التعليم من خلال تحسين العمليات الإدارية والفنية والاقتصادية المرتبطة بالتعليم.

ومع تنوع وتعدد الدراسات فقد وجد باحثون نواحٍ إيجابية وأخرى سلبية في تطبيق اللامركزية بشكلٍ عام، بل إن بعض التجارب أثمرت نتائجَ مختلفة بالكلية عندما تم تطبيقها في بيئات مختلفة رغم محاولة الباحثين استنساخ جميع العوامل المؤثرة في التجربة الأصلية. ويعزو بعض الباحثين النتائج السلبية للتطبيق الخاطئ، ويرى آخرون أن الفكرة إجمالاً غير قابلة للتطبيق في بعض المجالات، أو أنها ليست حلاً سحرياً للإصلاح بمفردها. وحول ذلك خلصت ورقة عمل مقدمة من برنامج الأمم المتحدة للتنمية UNDP حول اللامركزية إلى أنه لا يوجد ما يُعرف بـــ "مقاس واحد للجميع" فيما يخص اللامركزية، وأن أدوات مختلفة قد تعطي أثراً مختلفاً في ظروف مختلفة، كما أن منهجاً مختلفاً جداً قد يلزمً لتحقيق ذات النتائج أو نتائج مقبولةً على الأقل (UNDP,1999).

ويمتاز النظام التعليمي في السعودية بقدر كبير من المركزية، حيث تحتكر وزارة التعليم السعودية رسم السياسات العامة للتعليم وتحديد السنوات الدراسية والمقررات التي يتم تدريسها وتعيين الكوادر التعليمية. وفي ظل التغيرات المتسارعة والتطور المعرفي والعلمي الهائل فإن عمليات إصلاح المنظومة التعليمية تعد اليوم مطلباً ملحاً للغاية. فهل تؤثر السياسة المركزية على جودة تطبيق السياسات والأنظمة التعليمية في المملكة العربية السعودية؟

لذا فإن أهم التساؤلات التي تطرحها هذه الدراسة هي:

١- هل تتأثر جودة تطبيق النظام الفصلي بالمركزية؟
٢- هل تختلف الجودة في التطبيق بين مدارس المركز (مدينة الرياض) ومدارس المحافظات تعزى للقرب أو البعد عن المركز؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول تطبيق النظام الفصلي في محاور متعلقة بالأهداف وأخرى متعلقة بالأداء تعزى للمنطقة التعليمية؟

٤- ما التوصيات التي تسهم في جودة تطبيق النظام الفصلي في مدارس البنات في منطقة الرياض؟

فروض الدراسة:

تقوم الدراسة على الفرضيات التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة تطبيق النظام الفصلي بين مدارس مدينة الرياض ومدارس المحافظات تعزى للقرب أو البعد عن المركز.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة أداء المدارس تعزى للمنطقة التعليمية.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أنها قد:

١. تساعد على تجويد تطبيق النظام الفصلي مما يزيد من جودة أداء المنظومة التعليمية في المملكة العربية السعودية.
٢. تسهم في زيادة الوعي بدور القيادات التعليمية في الميدان التربوي والأثر الذي تحدثه العمليات الإدارية في ميدان التعليم في المملكة العربية السعودية.
٣. تعزز تجويد التطبيق لآليات العمل المنصوص عليها في أدلة ولوائح النظام الفصلي من خلال دراسة التطبيق الميداني ومقاربته مع التطبيق المتوقع لتحقيق الأهداف العامة والخاصة للنظام.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى قياس وجود أثر للقرب أو البعد من المركز من عدمه وانعكاس ذلك على جودة التطبيق للنظام الفصلي بين مدارس مدينة الرياض الواقعة في المركز ومدارس محافظات الرياض الست الواقعة في الأطراف.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على مدارس منطقة الرياض والتي تشمل مدينة الرياض وست محافظات فرعية وهي حريملاء، وثادق، والمزاحمية، والعيينة، ورماح، وضرما والتي تتبع كلها لإدارة تعليم رئيسة وهي إدارة التعليم بالرياض. وحُصرت الدراسة في هذه الشريحة؛ لكونها تتبع إدارةً تعليمية واحدة مما يضمن وحدة المرجع لكل المدارس

المشمولة بالدراسة والتي قد تعطي مؤشرات مختلفة فيما لو تم توسيعها لتشمل دراسة مقارنة بين إدارة التعليم في الرياض وإدارات التعليم في المناطق النائية والهجر والقرى.

كما تقتصر الدراسة على مدارس البنات فقط التي تطبق النظام الفصلي المستحدث عام ١٤٣٥ هـ الموافق ٢٠١٤ م بعد نهاية السنة الثانية من تطبيقه في المدارس السعودية وهي شريحة عشوائية موزونة بين مدارس الرياض ومدارس المحافظات بواقع (٤٢) مدرسة منها (٢١) مدرسة في الرياض و (٢١) مدرسة من المحافظات؛ بغية تحقيق توازن في المعطيات يسمح بإظهار نتائج عادلة لا تتأثر بالكثرة أو القلة.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على عدد من المصطلحات التي يمكن تعريفها كما يلي:

١- المركزية (Centralization): يعرف القحطاني المركزية بتعريف مقتضب وهو: تركيز السلطة في المركز (القحطاني ٢٠١٣)، فهي إذاً احتكار السلطة من الجهات العليا في الدولة. والسلطة مصطلح يشمل صناعة القرار والعمليات التالية له من رقابة وخطوات تنفيذ ومحاسبة وتغذية راجعة، حيث تعتبر السلطات الدنيا في هذه الحالة أدوات نقل من وإلى السلطة المركزية فقط. وترتبط المركزية في الأذهان بالبيروقراطية والجمود الإداري. ويقابل هذه المصطلح مصطلح آخر لا يقل أهمية وهو مصطلح اللامركزية (Decentralization) والذي يعرف بانه: تقليل تدريجي في سلطات الحكومة (Bardhan & Mookherjee 2006)، وتعرف وفقاً لبرنامج الأمم المتحدة للتنمية بأنها: إعادة هيكلة أو تنظيم السلطات؛ لخلق نظام يقوم على المسؤولية التشاركية بين مؤسسات الدولة على المستوى المركزي والمناطقي والمحلي وفق مبدأ التفويض، مما يضمن جودة وفاعلية النظام بشكل كامل (UNDP 1999). ويفرق إدوارد فيسك بين نوعين من اللامركزية وهما: اللامركزية السياسية واللامركزية الإدارية. واللامركزية السياسية تعني: نقل سلطة صناعة القرار بالكامل لممثلي الشعب في أدنى مستويات الحكومة، أما اللامركزية الإدارية فتعني: إشراك ممثلي الشعب في صناعة القرار الصادر من أعلى مستويات الحكومة (Fiske 1996).

وتعرف المركزية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: صناعة القرارات والعمليات الإدارية في المراكز العليا في الدولة وضخها للمستويات الدنيا من الحكومة على شكل قوالب جاهزة غير قابلة للتعديل أو التغيير؛ ليتم تنفيذها وفق رؤية صانعيها في مستويات الإدارة العليا. وهي في هذه الدراسة تمثل الإدارة العامة للتعليم بالرياض، وهي مركز فرعي لصناعة بعض القرارات وصياغة بعض العمليات الإدارية المتعلقة

بالتعليم في منطقة الرياض، وتشمل مدينة الرياض والمحافظات الست التابعة لها والمذكورة سابقاً.

٢- الجودة (Quality): وهي مشتقة من الكلمة اللاتينية (Qualitas) وتعني الدقة أو إتقان العمل. وعرفها إدوارد ديمنج ــ وهو من أشهر العلماء الذين وضعوا أسس الجودة ــ بأنها: "تخفيض مستمر ومتواصل للخسائر، وتحسين مستمر ومتواصل للعمل في جميع المناشط الإنتاجية". ويرى فيليب كروسبي أنها: عمل يتمحور حول "العيوب الصفرية" (الصالح والصريمي، ٢٠١٥).

وتعرف الجودة إجرائيا في هذه الدراسة بأنها الإتقان وتخفيف الأخطاء بغية الوصول إلى أفضل المخرجات التعليمية والاستمرار في عمليات التحسين والتطوير حتى تتحقق الأهداف. وفي هذه الدراسة تمحورت الجودة حول التطبيق المتقن والصحيح للآليات المنشورة في لوائح النظام الفصلي في مدارس البنات في منطقة الرياض.

٣- النظام التعليمي الفصلي (Quarterly Educational System): وهو نظام تعليمي استحدث في المملكة العربية السعودية عام ٢٠١٤ م ومر على تطبيقه عامان دراسيان. يقوم على تخصيص ثلاث سنوات للمرحلة الثانوية وتقسيمها إلى ستة مستويات، وهي ما كانت تعرف سابقاً بالفصل الدراسي، مع إعطاء استقلالية لكل مستوى ورفع معدل الدرجات الكلية للمواد من (٥٠) درجة في الفصل الواحد وفق لوائح النظام القديم إلى (١٠٠) درجة لكل مستوى وفق لوائح النظام الفصلي، بالإضافة إلى تنويع أدوات التقييم لتشمل المشاريع والتقارير والبحوث، بالإضافة إلى الاختبارات التحريرية والشفهية. ويأتي تنويع أدوات التقييم لهدف وصفته وزارة التعليم بأنه "يقود إلى تعلم نوعي ومتنوع يتلاءم مع تنوع الأهداف التربوية، ومعايير التعلم ومؤشراته، والأساليب التي يتعلم بها الطلاب والإمكانات المتجددة التي تنتجها التطورات التقنية والممارسات التربوية الحديثة في هذا المجال" (لائحة الدراسة والتقويم،٢٠١٥) (لائحة تقويم الطالب، ٢٠١٥)

ويعرف النظام الفصلي إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: نظام تعليم مستحدث، يقوم على تنويع أدوات الحصول على المعرفة للطالب، ومن ثم إعادة انتاجها بما يحقق بيئة تعليمية نشطة وفاعلة وخلاقة؛ إذا ما توفرت المقومات المادية والبشرية القادرة على تطبيق أسس وقواعد النظام بشكل صحيح.

الدراسات السابقة:

تتركز معظم الدراسات الحديثة للمركزية حول محور عمليات الانتقال إلى اللامركزية وأنماط الحوكمة الحديثة وأثرها على النواتج الكلية والأداء العام للحكومات بشكل عام ولبعض القطاعات بشكل خاص، أو العكس تماماً حيث يتم مناقشة العودة

للمركزية في الدول التي خاضت تجارب الانتقال نحو اللامركزية مبكراً. وتتمحور الدراسات الحديثة على البحث حول عوامل التحول نحو اللامركزية ومبرراتها ومن ثم قياس نواتجها. وتهدف هذه العمليات بالدرجة الأولى لتحقيق الجودة والوصول لأفضل النتائج بأقل التكاليف الممكنة. ومن هذا المنطلق فسيتم مناقشة الإطار النظري والدراسات السابقة للمركزية واللامركزية، ومن ثم التعريج على الجودة بصفتها هدفاً تنشده هذه العمليات وجانباً تسعى هذه الورقة لقياسه في مجال التعليم في المملكة العربية السعودية.

أ) المركزية واللامركزية:

إن من أهم الاتجاهات الحديثة في العمليات الإدارية الحكومية هي التخفيف من المركزية وتفويض المهام للسلطات الدنيا أو الحكومات المحلية. وعكف العديد من الباحثين على دراسة هذه الاتجاهات وقياس أثرها، فمن الباحثين من قام بدراسة عمليات اللامركزية والحوكمة بشكل شامل لدراسات تفصيلية وتحليلية مقارنة. ومن هذه الدراسات جانب متعلق باللامركزية بشكل عام، وآخر متعلق باللامركزية في التعليم بشكل خاص، وسأعرج على أهم الدراسات في الجانبين مبتدئةً بالجانب العام.

تعد دراسة باردان وموخيرجي وفريق الخبراء الذين عملوا معهما لعمليات اللامركزية والحوكمة في عدد من الدول النامية من أشمل الدراسات التي بحثت بدقة حول هذا التحول. حيث خلصت الدراسة إلى أن التحول من المركزية إلى اللامركزية يعتمد على (السياق) الذي تطبق فيه العمليات، خصوصاً السياق السياسي، وكذلك تعتمد على (التصميم) الذي يطبق به هذا التحول وذلك بغية الوصول نحو (الأثر) المطلوب (Bardhan & Mookherjee, 2006).

ويفصل باردان وموخيرجي في هذه الأبعاد فيبدآن بالأثر الذي لابد أن يكون فعالاً لإحداث استجابة ملموسة داخل المجتمع الواحد وبين المجتمعات المختلفة ضمن نفس السياق (Inter & Intracommunity). أما بعد السياق فيمثل نوع وعمق المشاركة الشعبية في البلد ومدى استجابة السلطات والأثر المترتب على هذه المشاركة في صناعة القرار. أما بعد التصميم فتشمل العمليات والسلطة المؤسسية للحكومات المحلية ومدى استقلالها ونزاهة عمليات الانتخاب ومعدل الإنفاق ومعدل المسؤوليات الإدارية المنقولة للسلطات الدنيا أو المحلية. كما تشمل آلية نقل المعلومات للعامة ومعدل تمكينهم من الرقابة (المرجع السابق).

وبعد أخذ كل هذه العوامل بعين الاعتبار تمت دراسة التحول نحو اللامركزية في عدة دول نامية وتم تصنيفها بناءً على هذه الدراسات المستفيضة إلى عدة أنماط:

النمط A: يمثل انتقالا نوعيا وشموليا (سياسيا واقتصاديا)، وحدث ذلك في دول بوليفيا وأندونيسيا.

النمط B: ويمثل انتقالاً كلياً سياسياً وانتقالا جزئيا أو غير منتظم اقتصادياً، وحدث ذلك في دول البرازيل والهند.

النمط C: ويمثل انتقال سياسي محدود انتقالاً سياسياً محدوداً وانتقال ملحوظ وانتقالاً ملحوظاً اقتصادياً وإدارياً، وحدث ذلك في دول الصين وباكستان وأوغندا.

أما حالة دولة جنوب أفريقيا فقد صُنفت وفقاً لباردان وموخيرجي دولةً انتقالية؛ حيث مرت بالأنماط الثلاثة المذكورة آنفاً، وكانت تمر بالنمط C حتى عام ١٩٩٤ ثم تحولت لنمط جامع بين النمطين A و B (المرجع السابق).

وتمت بعد ذلك دراسة الأثر التفصيلي لعمليات التحول وفق كل نمط من الأنماط المذكورة وأثبتت الدراسة وجود تفاوت ملحوظ في الأثر الذي أحدثته اللامركزية في كل نمط. فعلى سبيل المثال وجدت الدراسة أن النمط A قد حقق تحسناً ملحوظاً في تحقيق العدالة في حجم الإنفاق بينما كان التحسن أقل من المتوقع في النمط B. أما على صعيد الخدمات العامة فقد أظهرت بوليفيا بشكل خاص وهي تتبع النمط A تحسناً ملحوظاً في جانب الاستجابة للاحتياجات المحلية والخدمات العامة. وفي الصين التي تتبع النمط C لعبت الحكومات المحلية دوراً ملحوظاً في رفع معدلات النمو الإجمالية. وأظهرت دول النمط B (البرازيل والهند) تحسناً ملحوظاً في الخدمات المقدمة للأقليات التي لم تكن تحظى بنصيب عادل من الخدمات في الحكومات المركزية (المرجع السابق).

ورغم أن الدراسة خلُصت إلى أن معظم الخبراء الذين قاموا بالدراسات حول هذه الدول لديهم بالمجمل إجمالا انطباع إيجابي عن التحول إلى اللامركزية على صعيد إنجازات محتملة أكثر من الإنجازات الواقعية في تحسين الأداء الحكومي بشكل عام، إلا أن الباحثة أسهبت في الحديث عنها؛ نظراً للنهج العلمي والدقيق والشمولي لكيفية دراسة وتصميم عمليات التحول نحو اللامركزية أو الحوكمة بطريقة تتلاءم مع السياق الذي تطبق فيه (المرجع السابق).

ويؤكد دانيال تريسمان أن فهم أثر التحول نحو اللامركزية في أداء الحكومات أمرٌ جوهري، وتطرق لسبع لسبعة نقاشات حول ذلك، فأثبت بعضها ونفى البعض الآخر. ويُظهر تريسمان بالمجمل إجمالاً خيبة أمل محسوسة في ورقته حول نتائج اللامركزية، حيث يؤكد أن بعض أنواع اللامركزية تؤدي إلى تقليل جودة الأداء الحكومي وذلك استناداً إلى الأرقام التي قام بدراستها عن الفساد الظاهر وفعالية الخدمات الصحية والتعليمية والبُنى التحتية في الدول التي شملتها الدراسة. وكانت الحكومات المركزية في بعض الدول أقل فساداً على عكس نظرية باحث آخر يُدعى تشارلز تيبوت التي يقول

فيها إن التنافس بين الحكومات والسلطات المحلية يقلل الفساد. ويعزو تريسمان ذلك إلى أن الحكومات المحلية أو السلطات الدنيا تلجأ إلى التنافس غير الشريف؛ لأجل جلب رؤوس الأموال؛ بتقديم صفقات مالية فاسدة، كما أن الأمن المحلي لا يستطيع مراقبة استخدام السلطة من قبل المسئولين المحليين. ويشير تريسمان إلى أن العوائد المالية والانتخابية للامركزية غير واضحة تماماً، لكن زيادة صفوف الحكومة ومجالس المناطق تتسبب في تكاليف بيّنة، وتبدو هذه المعادلة أكثر وضوحاً في الدول الأفقر التي تم دراسة مؤشرات الأداء الحكومي الخاصة بها والتي بلغت (١٦٦) دولة. ورغم أن تريسمان يعتبر أن هذه النتائج مخيبة إلا أن معالجتها لا تكون بالضرورة عودة نحو المركزية بل ينبغي أن يكتشف الباحثون مقاييس صارمة تحسّن المحاسبة وتعوض المشاكل التي ولدت بسبب ضعف التنسيق داخل الهيكل اللامركزي (Treisman, 2002).

وتقسم اللامركزية لعدة أشكال كما قدمها كوهين وبيترسون وقد سموها "أنظمة تصنيف للامركزية" عددها ستة أنظمة وهي: أنظمة مبنية على اشتقاقها التاريخي، أنظمة مبنية على الهرمية والوظيفة، أنظمة مبنية على المشكلة التي تتم معالجتها، أنظمة مبنية على الأنماط الإدارية ووظائفها، أنظمة مبنية على تجربة دول بمفردها، وأنظمة مبنية على الأهداف: سياسية، مكانية، متعلقة بالسوق أو إدارية. ويرى الباحثان أن هذه الأنظمة قد تؤثر في بعضها البعض وتتداخل أحياناً فيصبح تطبيق الأنظمة المبنية على المشكلة التي تتم معالجتها يستوجب استخدام أخرى مبنية على الأنماط الإدارية واختيار الأنسب منها (Cohen & Peterson, 1999).

أما فيما يخص التعليم فقد قامت عدة دراسات بتتبع أثر اللامركزية في التعليم ودراستها دراسة مقارنة بين عدة دول. ففي حين تراجعت الولايات المتحدة عن لامركزية التعليم التي كانت سائدة في أواخر القرن التاسع عشر في بعض الولايات، وتمت عمليات إعادة المركزية شيئاً فشيئاً ثم ما لبث المهتمون بإصلاح التعليم حتى عادوا لمهاجمة بعض أشكال المركزية في التعليم في بعض الولايات نتيجة للبيروقراطية وعدم تلاؤم التعليم مع الاحتياجات المحلية. وهذا الجدال يكشف بوضوح أن لكلا النظامين (المركزي واللامركزي) حسنات ومساوئ في نفس الوقت. غير أن احتياجات الدول الإصلاحية تتفاوت؛ لذا فقد كان الانتقال إلى اللامركزية عاملاً هاماً في إنقاذ كولومبيا من الدخول في فوضى ورفع ميزانية التعليم عام ١٩٩٢ م إلى (٣,٦٥%) وهي نسبة أعلى من النسبة المستهدفة التي قُدرت بـــ (٣,٥%) (Fiske, 1996).

ويؤكد فيسك على أهمية إشراك العامة ومؤسسات المجتمع المدني في عمليات الانتقال نحو اللامركزية؛ لما لذلك من أثر في نجاح أو فشل العملية برمتها. ففي المكسيك قام الحزب الحاكم بفرض التغيير وتجاهل رغبات اتحاد المعلمين واتهمهم حينها

بأنهم أعداء الإصلاح فدخل المعلمون في موجة إضرابات وتعطلت عملية التحول حتى فاز حزب سياسي منافس بالحكم فتفاوض مع المعلمين وتم تطبيق سياسات تعليمية لامركزية أخيراً عام ١٩٩٢ م. وعلى النقيض من ذلك فقد قامت الحكومة في نيوزيلاندا مطلع عام ١٩٨٠ م والأعوام التي تليه بكتابة مسودة للإصلاحات بعنوان "التعليم للقرن الحادي والعشرين" وتمت مراجعتها من قبل عدة خبراء ثم تم طرحها للاستشارة العامة في (١٧) مدينة حتى خرجت برؤية توافقية عامة جعلت تجربة لامركزية التعليم النيوزيلاندية واحدة من أكثر النماذج الناجحة لإصلاح التعليم (Fiske, 1996).

وخلافاً لذلك وأثناء مشروع بناء "نظام السلم المهني للمعلمين" في الولايات المتحدة في جامعة هارفرد وجد يانغ كو أن النظام اللامركزي يعيق نسبياً تحقيق هذا المشروع؛ وذلك لاستقلال كل ولاية بنظام تعليمي خاص، وهذا جعل التعليم في الولايات المتحدة يفتقر للبنية التحتية الصلبة وأدوات تحسين التدريس. ووجود هذه البنية والأدوات المشتركة يساهم في: ١ ــ بناء معرفة قوية وراسخة لدى المعلمين، و٢ ــ تساعد في تحسين النظام بشكل مستمر، وأخيراً فهي ٣ ــ تبني وتحافظ على تناسق النظام وتماسكه، وهذه العوامل الثلاثة مجتمعة تؤدي إلى تحسين أداء المعلمين ومن ثم تحسن المخرجات التعليمية. ورغم أن يانغ كو لا يستبعد إمكانية تطبيق مشروع نظام السلم المهني للمعلمين إلا أنه يعتبر أن اللامركزية تعقد إجراءات التغيير والتطبيق وذلك أدى إلى وجود آلية دعم مفتتة وغير متجانسة مما يعقد مهمة وضع إطار عام لهذا النظام (Yang Ko, 2016).

ومن ضمن الحلول التي تم طرحها أيضاً لمعالجة مشاكل عدم تناسق النظام التعليمي في الولايات المتحدة إنشاء مكاتب مركزية للتعليم في كل ولاية. لكن العلاقة مع هذه المكاتب تتفاوت بين المقاطعات داخل الولاية الواحدة وفقاً لدراسة أخرى لجامعة هارفرد. فقد صنف جيوف ماريتا مدارس بالتيمور إلى مدارس لامركزية يمتلك المدراء فيها صلاحيات تصل إلى (٨٠%) بما في ذلك الموازنة بينما أصبحت مدارس مقاطعة مونتغموري مركزية تدار مناهجها وميزانياتها من قبل المكتب المركزي هناك. ودرس الباحث علاقة المدارس في المقاطعتين بالمكاتب المركزية مع الأخذ بعين الاعتبار درجة المركزية في كل مدرسة مستخدماً نظرية الارتباط (Coupling Theory) ووجد أن هناك جانباً من الارتباط القوي (Tight Coupling) في كلا النظامين وأرجع ذلك لعاملين: أحدهما لدرجة تمكن وبراعة المدراء في مدارسهم، والآخر لقياس مستوى استجابة المكاتب المركزية لحاجات مدراء المدارس. فرغم أن مدراء المدارس في مونتغموري لا يملكون التحكم في المنهج المدرسي إلا أن رد فعلهم إيجابي تجاه المنهج ويرون أنه يناسب الاحتياج التعليمي في منطقتهم، وهو مماثل لرد فعل مدراء مقاطعة بالتيمور الذين يملكون صلاحيات مطلقة لتحديد المنهج الذي يدرس، لكن "التوجيهات" التي يتلقونها من المكتب المركزي تعتبر بالنسبة لهم هامة ومفيدة. وهذا يعطي مؤشراً

على أن الارتباط في هذا الحال بين المكاتب والمدارس قوي في الحالتين رغم وقوعهما في نظامين مختلفين في درجة المركزية. وعند دراسة توظيف المعلمين في ذات النظامين ونفس عينة الدراسة من مدارس مقاطعة مونتغموري التي يتم فيها توظيف المعلمين من المكاتب المركزية وبالتيمور التي يمكن للمدراء فيها توظيف المعلمين فقد كان الارتباط بين مكاتب التعليم والمدراء في بالتيمور ضعيفاً (Loose Coupling) حيث يشعر المدراء بأن المكاتب توظف معلمين غير مؤهلين؛ لذا فقد وضع المدراء معايير للتوظيف جعلت هناك فروقاً ملحوظة من مدرسة لمدرسة وفقاً للصلاحيات التي يمتلكونها. ويرجع ضعف الارتباط في هذه الحالة لعاملين هما: شعور المدراء بأن المكاتب المركزية لا تلبي احتياجاتهم، والثاني هو قدرة المدراء وتمكنهم من العمل بمفردهم عندما وجدوا الفرصة لذلك (Marietta, 2015).

وساهمت تجربة مشروع المدارس ذاتية الإدارة في تحسين مخرجات التعليم في المكسيك، خصوصاً في المدارس الواقعة في بيئات فقيرة أو نائية، وفي نيكاراغوا تم تأسيس مجالس المدارس ذاتية الإدارة ويدخل في عضويتها معلمون وآباء وطلاب من تلك المدارس وتملك صلاحيات رصد الموارد وتوظيف أو عزل مدراء المدارس، وتحسن تبعاً لذلك معدل الطلاب بشكل كبير. وفي إندونيسيا، أعطيت المدارس ميزانيات صغيرة وحثوا الأهالي على دعم المدارس وتم دعم التنمية المهنية للمعلمين في المدارس ذاتية الإدارة، فتحسنت معدلات الانضباط ونتائج الاختبارات بشكل ملحوظ. وفي عام ٢٠٠٥ م تم اعتماد برنامج تمكين المدارس في سيريلانكا والذي يجمع المعلمين والآباء والطلاب الخريجين وجميع المهتمين للمساعدة في تطوير المدارس التي يتوجب عليها إنشاء لجنتين لأجل ذلك هما: لجنة تطوير المدرسة ولجنة إدارة المدرسة. وتتكون اللجنة الأولى من المدير كرئيس، ونائبه، وممثلين عن المعلمين والآباء والطلاب الخريجين (يتم انتخابهم) وممثلين لسلطات التعليم في الدولة. وتلتقي اللجنة كل شهر على مدار ثلاث سنوات تمثل عمر اللجنة المنتخبة، وينبغي أن تقدم اللجنة خطة لتطوير المدرسة لخمس سنوات تشمل على ضمان إشراك الطلاب وتحسين المخرجات والموارد الخاصة بالمدرسة وتضع اللجنة ميزانيات تقديرية لذلك. أما لجنة إدارة المدرسة المكونة من أعضاء لجنة تطوير المدرسة، ونائب آخر للمدير، ووكلاء المدرسة، ورؤساء الأقسام فتقوم بمتابعة تنفيذ الخطط التي تم اعتمادها من لجنة تطوير المدرسة. وتبين من خلال دراسة المستوى المعرفي لطلاب المرحلة الابتدائية وجود تحسن ملحوظ، حيث ارتفعت المعدلات بنسبة (٠,٢٠%) و (٠,١٨%) في مادتي الرياضيات واللغة الإنجليزية في المدارس التي طبقت المشروع (World Bank, 2013).

وشهدت عمليات الانتقال نحو اللامركزية في فرنسا تحفظات شديدة حيث بقي النظام التعليمي مركزيا حتى عام ١٩٨٢ م، حيث بدأت عمليات التفويض للسلطات المحلية في المقاطعات الفرنسية على ثلاث مستويات (البلديات – المقاطعات –

المناطق). وتقوم مكاتب البلديات بعمليات البناء والترميم وتوسعة المدارس وتزويدها بالتجهيزات اللازمة للتشغيل، فيما تقوم مكاتب المقاطعات بذلك فيما يخص الجامعات والكليات، وتتولى مكاتب المناطق ذات المهام فيما يخص المدارس الثانوية. واحتفظت وزارة التعليم والبحث والتكنولوجيا الفرنسية بسلطات تحديد الأهداف ووضع الميزانيات وتحديد المحتوى الدراسي وبرامج الدراسة والدبلومات وتوظيف وتدريب المعلمين والطاقم الإداري. ونظراً لطول المدة التي قضتها فرنسا تحت نظام مركزي قوي فإن عمليات التحول لازالت غير فعالة ولازال هناك تخوف من الانتقال الكلي عززه إصرار الحكومة على التحكم بأهم عمليات التعليم وموارده. أما في رومانيا فقد فشل فيها تفويض السلطات في النظام التعليمي، بل تراجع نسبياً بسبب طبيعة عمليات التفويض التي خلقت نوعاً من عدم الاتزان في المسؤوليات خصوصاً المالية منها بين مستويات الحكومة. ولم يصاحب نقل النفقات دعم مناسب من الحكومة المركزية، فأصبحت المناطق الأقل فقراً أقل قدرة على العمل بكفاءة بسبب ضعف الموازنات. كما لم يصاحب عمليات التفويض المالية هذه عمليات تمكين حقيقية لمدراء المدارس، حيث استمر المدراء في تلقي وتنفيذ التعليمات من السلطات المركزية (Gershberg, 2005).

ب) الجودة:

تتناول معظم الدراسات موضوع الجودة من جانبين مقاربين لجانبي البحث حول المركزية واللامركزية، حيث تتناول بعض الدراسات مفهوم الجودة بشكل عام وتتناول أخرى الجودة المتعلقة بالتعليم بشكل خاص وهي ما ستقوم الباحثة باستعراضها فيما يلي.

وتعتبر الجودة جملة من الأنظمة والقرارات الاستراتيجية الشاملة التي تتبناها الإدارات العليا وتعلنها ويُلزم الجميع بتطبيقها وتهدف إلى التحسين المستمر في الخدمة أو المنتج. وتفشل تطبيقات الجودة عندما تفشل الخطط الاستراتيجية العليا أو عندما لا يكون لدى صناع القرار قناعة تامة بمفهوم الجودة وأهميتها وقد يكون الفشل مرتبطاً بممارسات الإدارات الدنيا أو أساليب التنفيذ أو المتابعة والتقويم (الصالح والصريمي، ٢٠١٥).

وتوسعت الدراسات حول الجودة في التعليم حتى شملت محور الفرص المتاحة واختيارات الطلبة، حيث يؤثر اختيار المؤسسة التعليمية (مدرسة أو جامعة) ذات الجودة العالية في مستوى التحصيل العلمي على المدى الطويل كما تؤثر جودة التعليم الثانوي على فرص الطلاب الجامعية في جامعات منافسة حتى للطلاب ذوي الدخل المحدود والقادمين من بيئات أقل حظاً في التعليم الذين تمكنوا من الالتحاق بمدارس تهتم بالجودة. (Deming & others, 2014).

ويسهم الاهتمام بتطبيقات الجودة في التعليم في رفع المهارات المعرفية العامة للسكان –وليس فقط ما يتعلق بكم الالتحاق بالمدارس– والتي تؤدي بدورها إلى رفع مستوى دخل الفرد وبالتالي تنعكس إيجاباً على اقتصاد البلد. وتشير دراسة هانوشيك ووبمان إلى أن الثغرة الاقتصادية بين الدول المتقدمة والنامية يمكن تقليصها من خلال الاهتمام بالجودة وإحداث تغييرات هيكلية هامة في التعليم. وتركز الدراسة حرفياً على المهارة وليس المعرفة المجردة لقياس جودة التعليم في بلد ما، حيث يمكن للطالب تحصيل المهارات المعرفية ليس من المدرسة فحسب بل من العائلة والمجتمع والأقران، وهذا ما جعل التوسع في افتتاح المدارس وإتاحة المزيد من الفرص للتعليم في بعض الدول النامية مجرد أرقام مسجلة دون أثر ملموس على الجوانب الاقتصادية والتنموية للدولة (Hanushek & WoBmann, 2007).

وطرحت دراسة لجامعة هارفرد معيارين لقياس جودة أداء المعلمين على مدراء المدارس في ولاية لوس أنجلوس وهما معيار يقوم على الاختبار والتقويم وهو النمو الأكاديمي المستديم (Academic Growth over Time AGT) أو معيار الملاحظة المستدامة الذي سماه الباحث إطار التدريس والتعلم (Teaching and Learning Framework TLF) الذي يتم قياسه غالباً بالملاحظة المباشرة. ووجدت الباحثة أن المدراء يميلون لإطار التدريس والتعلم TLF رغم ظهور تحسن ملحوظ على المعلمين الذين خضعوا لمعيار النمو الأكاديمي المستديم AGT. ويثق المدراء بأسلوب الملاحظة المباشر عبر إطار التدريس والتعلم لأنهم يعتبرونه أكثر فائدة كأداة قياس وأكثر تناسباً مع المحتوى الذي يدرس في مدارسهم (Holcombe, 2015).

وتُقاس عمليات تجويد الأداء في المدارس وفق كريمرز و كرياكيدز بأربعة عوامل هامة هي:

١. السياسة العامة للمدرسة والإجراءات المعمول بها لتطوير التعليم.
٢. سياسة خلق بيئة مدرسية للتعلم والإجراءات المتخذة لتطوير هذه البيئة.
٣. عمليات تقييم سياسة التعليم وتقييم إجراءات التطوير.
٤. عمليات تقييم البيئة المدرسية التعليمية.

ومن خلال العاملين الثالث والرابع تستطيع المدرسة استخلاص تغذية راجعة تفيد في خلق سياسات جديدة يمكن من خلالها تحسين وتطوير العاملين الأول والثاني (Creemers & Kyriakides, 2012).

أما عمليات قياس الجودة في التعليم والكيفية التي يمكن من خلالها الحكم بجودة النظام التعليمي فقد خضعت للعديد من الدراسات وتناولتها نقاشات الباحثين والمهتمين بتطوير التعليم، وقد تشعبت إجمالا إلى رؤيتين:إحداهما تعرف بالرؤية

الاقتصادية "The Economist View" والتي تعتمد على معايير كمية قابلة للقياس كنسب الالتحاق بالمدارس والدخل والعوائد الاستثمارية والاقتصادية الناتجة عن عمليات تجويد التعليم، والأخرى هي الرؤية الإنسانية "The Humanist View" التي يتبناها علماء الاجتماع والعلوم الإنسانية التي تركز على ضرورة قياس الجودة بناءً على التقدم العلمي وما يحدث داخل المدرسة وغرفة الدرس وما يكتسبه الطلاب من مهارات ومعارف.

ويتبنى تقرير ديلورز من منظمة اليونسكو رؤية إنسانية حيث يعتبر أن جودة التعليم مرتبطة بتغطية محاور رئيسة تمثل أهدافاً عامة للجودة في التعليم وهي:

١. التعليم للمعرفة: (وتعنى باكتساب المعارف والمعلومات).
٢. التعليم للعمل: (وتعنى باكتساب المهارات الاجتماعية والمهنية).
٣. التعليم للتعايش: (وتعنى باكتساب مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية والتعاون ونحوها).
٤. التعليم للذات: (وتعنى بالجانب الشخصي للمتعلم كتنمية القدرة على التحليل والاستنتاج والفهم والابتكار) (Delors, 1996).

وتتبنى "حركة التعليم للجميع" Education for All Movement EFA التي ترعاها منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة UNESCO نظرية إنسانية لتفسير مفهوم الجودة في التعليم فترى أن التعليم حق للجميع، ويدعو إعلان الحركة الرئيس لعولمة التعليم الابتدائي وأن جعله إلزامياً على مستوى العالم كفيل بتحقيق قدر مرض من الجودة. وفي تقرير اليونسكو الصادر عام ٢٠٠٥ م قُدمت الحركة إطار عام إطاراً عاماً لفهم وتنسيق وتحسين جودة التعليم من خلال عدة عوامل وهي:

١- خصائص المتعلمين: (كالخلفية الثقافية والاجتماعية والمادية والسكن والصحة العامة ونحوها).
٢- المحتوى المدرسي: (والذي يتأثر حتماً بالقيم والاتجاهات الاجتماعية والوضع الاقتصادي).
٣- المدخلات: (والتي تتأثر بالموارد البشرية والمادية وكيفية إدارتها).
٤- المخرجات: (ويعبر عنها بالأهداف العامة التي يمكن قياسها وتقويمها وكذلك بإنجاز الطلاب وبالمردود المادي والاقتصادي والنفع العام لسوق العمل الذي يحققه الطلاب بعد تخرجهم) (UNESCO,2005).

وأكد منتدى التعليم الدولي الذي عُقد في دكار عام ٢٠٠٠ م على أهمية جودة التعليم أكثر من أي إعلان عالمي سابق، من خلال تأكيد الدعوة للعدالة والشمولية في

التعليم سواءً من ناحية " كم " التحاق الطلاب أو من ناحية " كيف " المنجزات التي يحققونها، مع تسليط الضوء على المخرجات كعامل مهم في جودة التعليم والدعوة إلى إدخال المهارات الحياتية في التعليم الابتدائي (World Education Forum, 2000).

ويعرض تشيتي لمفهوم التعليم المدرسي "Schooling" والذي يتم استخدامه كرديف لمصطلح التعليم بشكل عام "Education" ويعرض مفهوم جودة التعليم المدرسي من خلال ما يسميه "الغرض" من التعليم ويرى أن جودة التعليم تتحقق إذا حققت ثلاثة أغراض رئيسة وهي: ١ ــ التعليم المدرسي لتلبية الحاجات الإنسانية، وتزود المدرسة من خلاله طلابها بالصفات الشخصية كالاستقلالية والمسؤولية والتفكير والاستنتاج وغيرها، ٢ ــ التعليم المدرسي للإعداد لعالم العمل، وفيه تزود المدرسة طلابها بالمهارات اللازمة لسوق العمل، ٣ ــ التعليم المدرسي لتقدم المجتمع وصناعة التغيير، وفيه تهيئ المدرسة طلابها لخدمة المجتمع وإحداث نقلة وتغيير في هذا المجتمع نحو الأهداف المرجوة. ويرى تشيتي أن هذا الغرض تحديداً يخضع لطبيعة احتياجات مجتمعٍ ما وتلبية احتياجاته والتي تختلف بدورها من مجتمع لآخر (Chitty, 2002).

وجمع مجموعة من الباحثين من جامعتي بريستول وباث البريطانيتين عناصر الجودة في التعليم التي يرون أنه يمكن استخلاصها من الدراسات والتقارير العالمية المعنية بجودة التعليم وهي خمسة عناصر:

١- الفاعلية: ويقصد بها درجة تحقيق الأهداف الموضوعة للتعليم.
٢- الكفاءة: ويقصد بها تناسب المدخلات مع المخرجات المخطط لها كماً أو كيفاً.
٣- العدالة: ويقصد بها جعل التعليم حقاً إنسانياً ثابتاً للجميع.
٤- التناسب: ويقصد بها تناسب التعليم مع حاجات المجتمع والتي تختلف من مجتمع لآخر.
٥- الاستدامة: وهي اعتبار جميع العناصر السابقة مطالب ليس للحاضر فحسب بل للمستقبل أيضاً (Barrett & Others, 2006).

منهجية الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة بالإضافة إلى منهج البحث الكمي (Quantitative Research) والتحليل الكمي (Quantitative Analysis) المتعلق بإحصاء وتحليل الاستبانات.

أولاً: مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من (٤٢) مديرة مدرسة للبنات من الثانويات المطبقة للنظام الفصلي، مقسمة إلى (٢١) مدرسة في الرياض و (٢١) مدرسة في المحافظات، وتم التأكيد على أن تكون العينة موزونة بعدد متساو في المركز والمحافظات حرصاً على أن لا تؤثر كثرة المدارس التي تتفوق فيها مدينةً المركز "الرياض" على النتائج؛ مما قد يؤثر في مصداقية الدراسة.

ثانياً: أدوات الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة تم إعدادها وتحكيمها ومن ثم نشرها في نسختين متطابقتين وهي عبارة عن نسخة لمدارس الرياض ونسخة لمدارس المحافظات؛ لغرض فصل بيانات مدارس مدينة الرياض عن مدارس المحافظات؛ مما يسهل استخلاص النتائج ودراستها دراسةً مقارنة. وقد تم تقسيم الاستبانة إلى خمسة محاور، مثّل المحور الأول منها الأهداف والآليات، ومثلت المحاور الأربعة التالية جوانب تطبيقية خاصة بالنظام الفصلي. وتم تصميم إجابات على مقياس ليكرت الخماسي في القسم الأول لقياس اتجاهات العينة وفي بقية الأقسام لقياس نواحي التطبيق.

جدول (١)

محاور أداة الدراسة وعدد عبارات كل محور

المحور	عدد العبارات
وضوح الأهداف والرؤية الخاصة بالنظام الفصلي	٤
التطبيقات المستحدثة في النظام الفصلي	٥
دعم الانضباط والمواظبة الخاصة بالطالبات	٥
القياس والتقويم في النظام الفصلي	٥
تنمية المهارات الفردية والإعداد لسوق العمل	٧
مجموع العبارات الكلي	٢٦

ثالثاً: صدق أداة الدراسة:

تم عرض الاستبانة على محكمين في تخصصات تربوية للتأكد من سلامة الصياغة ووضوح الفكرة وتم اقتراح بعض التعديلات في صياغة العبارات واقتراح تعديل المحور الأول وإضافة كلمة الأهداف وقد تم التعديل بناءً على ذلك، وبذلك تم التحقق من دقة وصدق أداة الدراسة.

رابعاً: ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة فقد استُخدمت (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، كما هو مبين بالجدول (٢).

جدول (٢)

يوضح معامل ألفا كرنباخ لقياس ثبات محاور الدراسة

المجالات	عدد العبارات	ثبات المجال
وضوح الأهداف وآليات التطبيق	4	.756
التطبيقات المستحدثة	5	.793
دعم الانضباط والمواظبة	5	.674
القياس والتقويم	5	.840
تنمية المهارات الفردية	7	.780
الثبات العام	26	.811

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات لمحاور الدراسة تراوح بين (٠,٦٧٤ و٠,٨٤٠)، كما بلغ معامل الثبات العام (٠,٨١١) وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

خامساً: صدق الاتساق الداخلي للأداة:

بعد أن قامت الباحثة بالتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي، وتم حساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه . والجدول (٣) يوضح هذه العلاقة.

جدول (٣)

يوضح معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الاستبيان بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

وضوح الأهداف وآليات التطبيق		التطبيقات المستحدثة		دعم الانضباط والمواظبة		القياس والتقويم		تنمية المهارات الفردية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	.724**	١	.469**	١	.422**	١	.425**	١	.732**
٢	.799**	٢	.664**	٢	.655**	٢	.475**	٢	.839**
٣	.742**	٣	.774**	٣	.685**	٣	.583**	٣	.698**
٤	.788**	٤	.893**	٤	.769**	٤	.615**	٤	.644**
		٥	.870**	٥	.740**	٥	.471**	٥	.759**
								٦	.449**
								٧	.506**

يبين الجدول أعلاه أن قيم معامل ارتباط فقرات محاور الدراسة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لجميع فقرات المحاور.

إجراءات الدراسة:

تم تطبيق الدراسة على عينة موزونة من مدارس مدينة الرياض والمحافظات الفرعية الست التابعة لها. حيث أرسلت الاستبانات إلى مديرات المدارس، وتم جمع البيانات الأولية للرياض والمحافظات بفصل الاستبانات وتحليل البيانات أيضاً بشكل مستقل؛ لدراستها دراسة مقارنة، واشتملت على التالي:

أولاً: البيانات الأولية الخاصة بمدينة الرياض

جدول (٤)

البيانات الأولية الخاصة بمدينة الرياض

المكتب التابعة له	التكرار	النسبة
مكتب وسط	١٣	٦٩,٥
مكتب الشفا	1	5.0
مكتب الحرس	1	5.0
مكتب غرب	1	5.0
مكتب شمال	٤	15.0
مكتب الروابي	1	5.0
المجموع	٢١	100.0

يتبين من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد عينة الدراسة من مكتب الوسط وذلك بنسبة بلغت (٧٠,٠%) بينما بلغت نسبة مكتب الشمال (٣٨,١%) وبلغت نسبة كل من

مكتب الحرس والشفا والغرب والروابي (٥,٠%) علماً بأنها كلها تقع في مدينة المركز (الرياض) التي توجد بها الإدارة الرئيسة للتعليم.

جدول (٥)

نسب أعداد الطالبات في مدارس مدينة الرياض

عدد الطالبات	التكرار	النسبة
أقل من ٢٠٠ طالبة	10	50.0
من ٢٠٠ إلى ٣٠٠ طالبة	٦	25.0
من ٣٠٠ إلى ٤٠٠ طالبة	1	5.0
من ٤٠٠ إلى ٥٠٠ طالبة	3	15.0
أكثر من ٥٠٠ طالبة	1	5.0
المجموع	٢١	100.0

ووفقاً للجدول أعلاه فقد كانت غالبية أفراد عينة الدراسة من مدارس يبلغ عدد طالباتها أقل من (٢٠٠) طالبة وذلك بنسبة بلغت (٥٠,٠%)، بينما نسبة اللائي عدد الطالبات في مدارسهن يتراوح ما بين (٢٠٠) إلى (٣٠٠) طالبة (٢٥,٠%)، وبلغت نسبة اللائي عدد الطالبات في مدارسهن يتراوح ما بين (٣٠٠) إلى (٤٠٠) طالبة (٥%) فقط، كما بلغت نسبة اللائي عدد الطالبات في مدارسهن يتراوح ما بين (٤٠٠) إلى (٥٠٠) طالبة (١٥,٠%)، وأخيرا بلغت نسبة اللائي عدد الطالبات في مدارسهن أكثر من (٥٠٠) طالبة (٥,٠%).

ثانياً: البيانات الأولية الخاصة بالمحافظات:

جدول (٦)

البيانات الأولية لمحافظات الرياض

المحافظة	التكرار	النسبة
المزاحمية	8	38.1
رماح	4	19.0

حريملاء	2	9.5
العيينة	3	14.3
ضرما	2	9.5
ثادق	2	9.5
المجموع	21	100.0

أما في المحافظات وكما يتبين من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد عينة الدراسة من محافظة المزاحمية وذلك بنسبة بلغت (٣٨,١%)، بينما جاءت في المرتبة الثانية محافظة رماح بنسبة بلغت (١٩,٠%)، تليها في المرتبة الثالثة محافظة العيينة بنسبة بلغت (١٤,٣%)، بينما جاءت في المرتبة الرابعة تشترك فيها كل من حريملاء وضرما وثادق بنسب متساوية بلغت (٩,٥%)، علماً أنها جميعاً تقع خارج مدينة الرياض (المركز) حيث توجد الإدارة الرئيسة.

جدول (٧)

نسب أعداد الطالبات في مدارس محافظات الرياض

عدد الطالبات	التكرار	النسبة
أقل من ٢٠٠ طالبة	11	52.4
من ٢٠٠ إلى ٣٠٠ طالبة	8	38.1
من ٣٠٠ إلى ٤٠٠ طالبة	1	4.8
من ٤٠٠ إلى ٥٠٠ طالبة	1	4.8
المجموع	21	100.0

أما فيما يتعلق بنسب الطالبات، فقد اقتربت نسب الطالبات في مدارس المحافظات من نسب الطالبات في مدينة الرياض بفارق (٢%) لصالح المحافظات، كما لم توجد في مدارس المحافظات مدارس بعدد طالبات أكثر من (٥٠٠) طالبة. وعامل تقارب نسب أعداد الطالبات يسهم بشكل كبير في توازن المعطيات بين المدارس المستهدفة بالدراسة.

ويتبين من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد عينة الدراسة اللائي عدد الطالبات في مدارسهن أقل من (٢٠٠) طالبة وذلك بنسبة بلغت (٥٢,٤%)، بينما بلغت نسبة المدارس التي يتراوح العدد فيها ما بين (٢٠٠) إلى (٣٠٠) طالبة (٣٨,١%)، وبلغت نسبة اللائي عدد الطالبات في مدارسهن يتراوح ما بين (٣٠٠) إلى (٤٠٠) طالبة (٤,٨%)، كما بلغت نسبة اللائي عدد الطالبات في مدارسهن يتراوح ما بين (٤٠٠) إلى (٥٠٠) طالبة (٤,٨%).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فرض الدراسة الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة تطبيق النظام الفصلي بين مدارس مدينة الرياض ومدارس المحافظات تعزى للقرب أو البعد عن المركز

جدول (٨)

يوضح الفروق بين مدارس الرياض ومدارس المحافظات في جودة تطبيق النظام الفصلي.

	مدينة الرياض والمحافظات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية
وضوح الأهداف وآليات التطبيق	محافظات الرياض	21	15.3333	3.48329	-.424	.674
	مدينة الرياض	٢١	15.7500	2.75060		

التطبيقات المستحدثة	محافظات الرياض	21	21.0952	2.68151	-1.563	.126
	مدينة الرياض	٢١	22.5000	3.06937		
دعم الانضباط والمواظبة	محافظات الرياض	21	19.0476	3.61215	-1.336	.189
	مدينة الرياض	٢١	20.5000	3.33246		
القياس والتقويم	محافظات الرياض	21	20.1905	2.35837	-.013	.990
	مدينة الرياض	٢١	20.2000	2.26181		
تنمية المهارات الفردية	محافظات الرياض	21	28.6667	3.96653	-.025	.981
	مدينة الرياض	٢١	28.7000	4.72507		
جميع المحاور	محافظات الرياض	21	104.3333	10.25833	-1.032	.309
	مدينة الرياض	٢١	107.6500	10.32256		

يتبين من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدارس الرياض ومدارس المحافظات في وضوح الأهداف وآليات التطبيق والتي على الأغلب يترتب عليها التطبيق العملي لهذه الآليات، وبالتالي وجدت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدارس الرياض ومدارس المحافظات في التطبيقات المستحدثة كتوزيع الدرجات، وتفعيل المشاريع، والبحوث، وملفات الإنجاز والتي تم استحداثها في النظام الفصلي. ولا توجد كذلك فروق ذات دلالة إحصائية بين مدارس الرياض ومدارس المحافظات في دعم الانضباط والمواظبة أو في القياس والتقويم.

وبينت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية أيضاً بين مدارس الرياض ومدارس المحافظات في تنمية المهارات الفردية التي تم تفعيلها من خلال مادة دراسية مخصصة لذلك تسمى مادة "المهارات التطبيقية" والتي تؤهل الطالبة لسوق العمل وتحصل الطالبة بعد إتمام دراسة المادة في ستة مستويات على شهادة مهارة بالإضافة لشهادة إتمام المرحلة الثانوية والتي تؤهلها وفقاً لخطة النظام الفصلي لدخول سوق العمل.

وبناءً على ما سبق فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدارس الرياض ومدارس المحافظات في جودة تطبيق النظام الفصلي التي تم تقسيمها لعدة

محاور بُنيت على أهم المتغيرات التي تم استحداثها في النظام التعليمي الجديد. وتجيب هذه النتائج عن سؤال الدراسة التالي:

- هل تختلف الجودة في التطبيق بين مدارس المركز (مدينة الرياض) ومدارس المحافظات التي تعزى للقرب أو البعد عن المركز؟

حيث اتضح بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري من خلال تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة أنه لم تختلف جودة التطبيق في مدارس مدينة الرياض عن جودة التطبيق في مدارس المحافظات وفقاً لجدول (٨). وهذا يؤدي بدوره للإجابة عن سؤال آخر وهو:

- هل تتأثر جودة تطبيق النظام الفصلي بالمركزية؟

حيث يتبين من جدول (٨) أن مستوى الأداء بين مدارس محافظات الرياض البعيدة عن المركز لم تتأثر فيها جودة التطبيق فيما يخص النظام الفصلي.

فرض الدراسة الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة أداء المدارس تعزى للمنطقة التعليمية.

أولاً: الفروق في مدينة الرياض التي تعزى للمنطقة:

جدول (٩)

يوضح الفروق بين مدارس الرياض التي تعزى للمنطقة (المركز)

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة الإحصائية
وضوح الأهداف وآليات التطبيق	بين المجموعات	58.226	4	14.557	2.553	.082
	داخل المجموعات	85.524	15	5.702		
	المجموع	143.750	19			
التطبيقات المستحدثة	بين المجموعات	54.333	4	13.583	1.634	.217
	داخل المجموعات	124.667	15	8.311		

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة الإحصائية
	المجموع	179.000	19			
دعم الانضباط والمواظبة	بين المجموعات	34.905	4	8.726	.743	.577
	داخل المجموعات	176.095	15	11.740		
	المجموع	211.000	19			
القياس والتقويم	بين المجموعات	33.486	4	8.371	1.971	.151
	داخل المجموعات	63.714	15	4.248		
	المجموع	97.200	19			
تنمية المهارات الفردية	بين المجموعات	164.605	4	41.151	2.378	.098
	داخل المجموعات	259.595	15	17.306		
	المجموع	424.200	19			
جميع المحاور	بين المجموعات	467.621	4	116.905	1.126	.381
	داخل المجموعات	1556.929	15	103.795		
	المجموع	2024.550	19			

من خلال تحليل نتائج الجدول أعلاه يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدارس الرياض في وضوح الأهداف وآليات التطبيق التي تعزى للمنطقة وهي مدينة الرياض. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدارس الرياض في التطبيقات المستحدثة أو دعم الانضباط والمواظبة أو القياس والتقويم أو في تنمية المهارات الفردية.

ثانياً: الفروق في محافظات الرياض التي تعزى للمنطقة

جدول (١٠)

يوضح الفروق بين محافظات الرياض التي تعزى للمنطقة

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة الإحصائية

وضوح الأهداف وآليات التطبيق	بين المجموعات	154.125	5	30.825	5.222	.006
	داخل المجموعات	88.542	15	5.903		
	المجموع	242.667	20			
التطبيقات المستحدثة	بين المجموعات	14.268	5	2.854	.330	.887
	داخل المجموعات	129.542	15	8.636		
	المجموع	143.810	20			
دعم الانضباط والمواظبة	بين المجموعات	55.327	5	11.065	.807	.562
	داخل المجموعات	205.625	15	13.708		
	المجموع	260.952	20			
القياس والتقويم	بين المجموعات	13.946	5	2.789	.430	.821
	داخل المجموعات	97.292	15	6.486		
	المجموع	111.238	20			
تنمية المهارات الفردية	بين المجموعات	76.000	5	15.200	.955	.475
	داخل المجموعات	238.667	15	15.911		
	المجموع	314.667	20			
حميع المحاور	بين المجموعات	692.500	5	138.500	1.471	.257
	داخل المجموعات	1412.167	15	94.144		
	المجموع	2104.667	20			

ووفقاً للجدول أعلاه فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدارس المحافظات التابعة لمدينة الرياض في وضوح الأهداف وآليات التطبيق التي تعزى لمكتب التعليم، والجدول (11) يوضح الاختبار البعدي شيفي لتوضيح دلالة الفروق لصالح أي من المحافظات، وقد يعطي هذا مؤشراً حول إمكانية وجود أثر للمركزية فيما لو تم توسيع عينة الدراسة لتشمل إدارات تعليمية في مناطق أكثر بعداً عن المركز.

ورغم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وضوح الأهداف وآليات التطبيق التي تعزى للمركز إلا أن ذلك لم يؤثر على واقع التطبيق حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدارس محافظات الرياض في التطبيقات المستحدثة أو الانضباط أو القياس والتقويم أو تنمية المهارات الفردية التي تُعزى للمركز.

جدول (١١)

يوضح الاختبار البعدي شيفي لدلالة الفروق بين محافظات الرياض التي تعزى للمركز من حيث وضوح الأهداف وآليات التطبيق.

المتغير التابع	(J) المحافظة		المتوسط	الانحراف	الدلالة الإحصائية
	حريملاء	المزاحمية	-6.62500*	1.92074	.004
		رماح	-8.50000*	2.10406	.001
		العيينة	-6.16667*	2.21788	.014
		ضرما	-7.50000*	2.42956	.008
		ثادق	-1.00000	2.42956	.686
	ثادق	المزاحمية	-5.62500*	1.92074	.010
		رماح	-7.50000*	2.10406	.003
		حريملاء	1.00000	2.42956	.686
		العيينة	-5.16667*	2.21788	.034
		ضرما	-6.50000*	2.42956	.017

ومن الجدول أعلاه يتبين أن الفروق في وضوح الأهداف وآليات التطبيق التي تعزى للمحافظات كانت كما يلي:

١. بين حريملاء وكل من المزاحمية ورماح والعيينة وضرما جاءت لصالح المزاحمية ورماح والعيينةً وضرما.

٢. بين ثادق وكل من المزاحمية ورماح والعيينة وضرما جاءت لصالح المزاحمية ورماح والعيينة وضرماً.

وتتشابه نتائج الدراسة الحالية مع ما ذهب إليه تريسمان من أن بعض أشكال اللامركزية قد تكون غير مجدية وتتسبب في تشكيل صفوف فرعية من الحكومات مما يشكل عبئا اقتصاديا إضافيا على الحكومات. كما بينت تجربة يانغ كو من جامعة هارفرد أن اللامركزية كانت عائقاً أمام التطبيق الكلي لتجربة السلم المهني للمعلمين. وهي بذلك تؤكد أن المركزية الإدارية داخل الإدارة التعليمية الواحدة لم تؤثر على مستوى جودة التطبيق. ولكن تبقى هناك احتمالات لفروق أخرى ذات دلالة إحصائية قد تظهر بين

الإدارات التعليمية نفسها فيما لو تم توسيع دائرة الدراسة لتشمل مناطق بعيدة جداً عن المركز وهو موضوع تقترحه الباحثة لدراسات مستقبلية لقياس أثر المركزية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن أهم توصيات الدراسة:

١. توسيع العمل على تطوير الأنظمة التعليمية وتنويعها.
٢. نشر ثقافة الجودة والعناية بتقييمها عبر أدوات قياس فعالة ومثمرة.
٣. القيام بالمزيد من الدراسات التربوية لقياس أثر المركزية في المناطق الأكثر بعداً عن المركز.

المراجع

الصالح، شاكر بن أحمد، الصريمي، خالد بن محمد. (٢٠١٥). الجودة الشاملة: نشاتها، تطورها، أساليبها. عمان: دار الفكر.

القحطاني، محمد بن مسعود. (٢٠١٣). الإصلاح الإداري ودوره في تطوير المملكة العربية السعودية. مكتبة الملك فهد الوطنية.

وزارة التعليم السعودية. (٢٠١٥). الخطة الدراسية في النظام الفصلي. الرياض، وكالة المناهج والبرامج التربوية، وزارة التعليم.

وزارة التعليم السعودية. (٢٠١٥). دليل تقويم المتعلم (الإصدار الثاني). الرياض، وكالة المناهج والبرامج التربوية، وزارة التعليم.

وزارة التعليم السعودية. (٢٠١٥). لائحة الدراسة والتقويم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي (الإصدار الثاني). الرياض، وكالة المناهج والبرامج التربوية، وزارة التعليم.

وزارة التعليم السعودية. (٢٠١٥). لائحة المعادلات والانتقال بين النظام الفصلي للتعليم الثانوي ونظام المقررات (الإصدار الأول). الرياض، وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير، وزارة التعليم.

References:

Bardhan, P., & Mookherjee, D. (2006). Decentralization and Local Governance in Developing Countries: A Comparative Perspective. Massachusetts Institue of Technology.

Barrett, A., Chawla-Duggan, R., Lowe, J., Nikel, J., & Ukpo, E. (2006). The Concept of Quality in Education: A Review of the International Literature on the Concept of Quality of Education. Univeristy of Bristol and University of Bath, UK.

Berman, P. (1978). The Study of Macro- and Micro-Implementation. Public Policy, 175-184.

Chitty, C. (2002). Understanding Schools and Schooling. London: Routledge Falmer.

Cohen, J., & Peterson, S. (1999). Administrative Decentralization: Strategies for Developing Countries. Kumarian Press.

Creemers, P. B., & Kyriakides, L. (2012). Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement. New York: Routledge.

Delors, J. (1996). Learning the Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris: UNESCO.

Deming, D., Justine S Hastings, Thomas J. Kane, & Douglas O. Staiger. (2014). School Choice, School Quality, and Postsecondary Attainment. American Economic Review, 991-1013.

Fiske, E. B. (1996). Decentralization of Education: Politics and Consensus. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development.

Gershberg, A. (2005). Towards an Education Decentralization Strategy for Turkey: Guideposts from International Experience. The World Bank.

Hanushek, E., & WoBmann, L. (2007). The Role of Education Quality in Economic Growth. The World Bank.

Holcombe, R. W. (2016). Redefining the Instructional Leader: Principles' Use of Process and Outcome Measures of Teacher Quality. (Doctoral Dissertation). Harvard Graduate School of Education.

Lewis, A. D., & Nakagawa, K. (1995). A Study of School Decentralization. Albany: State University of New York.

Marietta, G. (2015). Leadership and Collaboration in Complex Organizations: Principles' Interactions With Central Office in Two Large School Districts. (Doctoral Dissertation). Harvard Graduate School of Education.

The World Bank. (2013). School Based Education Improvement Initiatives: The Experience and Options for Sri Lanka. The World Bank.

Treisman, D. (2002). Decentralization and the Quality of Government. Los Angeles: University of California.

UNDP. (1999). Decentralization: A Sampling of Definitions. UNDP (p. 19). .

UNESCO. (2005). EFA Global Monitoring Report 2005: Education For All, the Quality Imperative. Paris: UNESCO.

World Education Forum. (2000). Dakar Framework for Action-Education for All: meeting our collective commitments. World Education Forum. Dakar, Senegal: UNESCO.

Yang Keo, & Seng-Dao. (2016). Changing How Schools and the Profession Are Organized: Building a Foundation for aNational System of Teacher Career Ladders at the National Center on Education and the Economy. (Doctoral Dissertation). Harverd Graduate School of Education.

The Effect of Centralization in the Quality of the Implementation of the Quarterly Educational System in Girls' Schools in Riyadh Province

Zanah Abdul-Rahman Alshehri

Abstract: The current study aimed to identify the effect of centralization in the quality of the implementation of a newly applied educational system in the Saudi Schools by a quantitative-comparative study between balanced samples of schools from Riyadh which represents (the center) and the six administrative districts which represent (the sides). The main educational administration is located in the city of Riyadh and covers the six districts. The study sample included (42) schools, including (21) schools in the city of Riyadh and (21) schools from the sided six districts. The quantitative approach was used through publishing two identical survey links; one was sent to school leaders in the city of Riyadh and the other was sent to school leaders in the six districts. The Likert scale of five responses was used in the questionnaire which was divided into five section containing (26) sentences in total. The five sections cover the major aspects that represent the foundation principles of the Quarterly Educational System which are: first, the clarity of the objectives and visions of the system. Second is the newly applications associated with the system like students projects, researches and portfolio. Third is an aspect associated with supporting discipline and perseverance

which is one of the goals of the system. The forth is linked to assessment and evaluation in the new system from which new tools of evaluation were presented. Finally the aspects related to developing personal skills and the preparation to labor market which are enhanced in the system through offering certificates of craftsmanship qualifying students to work. The statistical analysis was used with tools such as the arithmetic mean and standard deviation. The results showed that there were no statistically significant differences in schools performance quality between the schools of the center which is the city of Riyadh and the schools of the sides which are the six districts which are run administratively from the main educational administration in the city of Riyadh.

Keywords: Centralization, Quality, Quarterly System.