GCES
The Gulf Comparative Education Society

Conference Proceedings

Gulf Comparative Education Society's Fourth Annual Symposium on

Bridging the Policy/Research Divide in Education in the GCC

March 16-18, 2013 | Sultan Qaboos University, Oman

October 2013

Sponsored by

Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi
Foundation for Policy Research

Hosted by

Table of Contents

13 Learning from the Facts: Can Educational Research Inform Policy and Practice?
Fernando M. Reimers
Harvard Graduate School of Education

25 The Power of the Hands On Learning Experience
Russell Kerr
Founder and CEO
Hands On Learning Australia

30 Fighting Unemployment by Means of Education in Switzerland
Dagmar Voith Leemann
Principal
Schule für Brückenangebote ("Bridge School"), Basel, Switzerland

36 Policies Around Educational Research: A Case from Sultan Qaboos University and the Research in Council Oman
Salha A. Y. Issan
Professor of Comparative Education and Director of Quality Assurance Office
Sultan Qaboos University

42 Linking International Education to Locality
Lauren Stephenson
Associate Professor, College of Education
Zayed University
Jennifer Murray
Year 5 Teacher

47 The Effectiveness of Career Guidance in Decision Making and the Selection of Subjects: Program for Tenth Grade Students in the Sultanate of Oman
Mohammed Bin Ali Al-Blushi
Head of Career Guidance Department
Ministry of Education, Sultanate of Oman
(In Arabic)

55 An Evaluation of Career Guidance High Diploma Program of the College of Education at Sultan Qaboos University from a Student's Perspective
Alwiya Abubaker Salim Alkaaf
Ministry of Education - Sultanate of Oman
(In Arabic)

Table of Contents

62 Inclusive Education in the UAE: A Policy Analysis
Veena Raigangar
Lecturer, Department of Physiotherapy
College of Health Sciences, University of Sharjah

69 Activating the Role of Educational Research in Educational Policy Making in the Sultanate of Oman
Yasser Fathy Al-Hendawy, Rashid Suliman Al-Fahdi, & Mohammed Abdulhamid Lashin
Sultan Qaboos University
(In Arabic)

76 Application of Research Methodologies in Comparative Education
Mohamed Abdulhamid Lashin
Professor of educational administration and Comparative Education
Sultan Qaboos University
Nessren Salah El-Din Mohamed
Comparative Education teacher and educational administration
Ain Shams University
(In Arabic)

83 The Role of Educational Research in Developing the Educational System in Arab Countries: A Proposed Strategy
Mohamed Abdulhamid Lashin
Professor of educational administration and Comparative Education
Sultan Qaboos University
Osama Mahmoud Korany
Assistant Professor of Educational Administration and Vice Dean
University of Beni Suef
Azam Abd-Elnaby
Comparative Education teacher and director of the Quality Assurance Unit
University of Beni Suef
(In Arabic)

90 Analyzing the Content of Geometry Books for Grades (912-) according to the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)
Ali Bin Saeed Bin Saleem Al Matari
Ministry of Education
Oman
(In Arabic)

102 The Role of Supervisors in Developing School Performance Systems in the Sultanate of Oman
Kaathia Albimani
College of Arts and Sciences
Department of Education and Humanities
University of Nizwa
(In Arabic)

Table of Contents

110 | Evidence-Based Everything
Andrew I. O'Sullivan

119 | Contemporary Global Trends in Developing Basic Education and How We Can Benefit from Them
Sami Abbas Buhumaid
Ministry of Education - Bahrain
(In Arabic)

129 | Nursing Shortage in the GCC: The Case of the UAE
Briliya Devadas

المحتويات

13 التعلم من الحقائق. هل تتمكن البحوث التربوية من توجيه السياسات والممارسات؟

فرناندو ريمرز
كلية الدراسات العليا في جامعة هارفارد التربية والتعليم
(باللغة الإنجليزية)

25 قوة التدريب العملي على التعلم

راسل كير
المؤسس والرئيس التنفيذي
الأيدي على التعلم أستراليا
(باللغة الإنجليزية)

30 الحد من البطالة من خلال التعلم في سويسرا

داغمار فويث
رئيسي
مدرسة الجسر، بازل، سويسرا
(باللغة الإنجليزية)

36 السياسات الخاصة بالبحوث التربوية: دراسة من جامعة السلطان قابوس ومجلس البحث العلمي في سلطنة عمان

صالحة أ. ي. أسان
أستاذ التربية المقارنة ومدير مكتب ضمان الجودة
جامعة السلطان قابوس
(باللغة الإنجليزية)

42 ربط التعليم الدولي بالمجتمع المحلي بالمحلة

لورين ستيفنسون
أستاذ مساعد، كلية التربية
جامعة زايد

جينيفر ماري
٥ سنوات معلم
(باللغة الإنجليزية)

47 فاعلية التوجيه المهني في اتخاذ القرار واختيار المواد الدراسية: "برنامج لطلبة الصف العاشر بسلطنة عمان"

د. محمد بن علي البلوشي
رئيس قسم التوجيه المهني
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

المحتويات

55 تقييم لبرنامج دبلوما عالي حول التوجيه المهني من كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الطلاب

علوية بنت أبوبكر الكاف
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

62 التعليم الجامع في دولة الامارات العربية المتحدة: تحليل السياسة

محاضر
قسم العلاج الطبيعي
كلية العلوم الصحية
جامعة الشارقة
(باللغة الإنجليزية)

69 تفعيل دور البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان: دراسة تحليلية

د.ياسر فتحي المهدي
جامعة عين شمس و جامعة السلطان قابوس
د. راشد الفهدي
جامعة السلطان قابوس
د. محمد لاشين
جامعة السلطان قابوس
جامعة بني سويف

76 تطبيقات المناهج البحثية في مجال التربية المقارنة

د. محمد عبد الحميد الشين
أستاذ إالدارة التعليمية والتربية المقارنة
جامعة السلطان قابوس
د. نسرين صالح محمد صالح الدين
مدرس التربية المقارنة واإلدارة التعليمية
جامعة عين شمس

83 تطوير منظومة البحث التربوي بالوطن العربي باستخدام مدخل الأداء المتوازن (استراتيجية مقترحة) إعداد

د. عزام عبد النبي أحمد
مدرس التربية المقارنة ومدير وحدة الجودة
جامعة بني سويف
د. أسامة محمود قرني
أستاذ الإدارة التعليمية المساعد ووكيل الكلية
جامعة بني سويف
د. محمد عبد الحميد لا شين
أستاذ الإدارة التربوية والتربية المقارنة
جامعة السلطان قابوس

المحتويات

90 تحليل محتوى الهندسة بكتب الرياضيات للصفوف (9-12) في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)

علي بن سعيد بن سليم المطري
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

102 دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان

كاذية بنت علي بن سليمان البيمانية
كلية العلوم والآداب
قسم التربية/ والدراسات الإنسانية
جامعة نزوى

110 كل شيء مبني على الأدلة

اندرو أي. أو سوليفان
كليات التقنية العليا – دبي للطالبات الحرم الجامعي
جامعة باث
طالب الدكتوراه
(باللغة الإنجليزية)

119 التوجهات العالمية المعاصرة في تطوير التعليم الأساسي وأوجه الاستفادة منها

سامي عباس
وزارة التربية والتعليم
مملكة البحرين

129 نقص في التمريض في دول مجلس التعاون الخليجي: دراسة حالة من دولة الامارات العربية المتحدة

بريليا ديفاداس
محاضر في مجال التمريض
كلية فاطمة للعلوم الصحية
معهد التكنولوجيا التطبيقية، أبو ظبي – الإمارات العربية المتحدة
(باللغة الإنجليزية)

GCES
The Gulf Comparative Education Society

INTRODUCTION

The Gulf Comparative Education Society (GCES) held its fourth annual symposium under the sponsorship of the Sheikh Saud Bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research in collaboration with the Sultan Qaboos University from March 16 to 18, 2013. Entitled "Bridging the Policy/Research Divide in Education in the GCC," the symposium was held at the Sultan Qaboos University in Muscat, Oman. It consisted of a pre-conference workshop, one keynote address, three featured panels, and 20 breakout sessions with a total of over 70 presentations by both invited speakers as well as those who had submitted abstracts. The speakers came from a wide variety of countries, including United Arab Emirates (UAE), Oman, Bahrain, Qatar, Switzerland, England, Australia, Germany, and the United States, and represented different voices in the education sector, such as policy makers, academics and researchers, school providers and leaders, consultants, and teachers.

The purpose of this year's GCES symposium was to examine the potential for policy makers in the Gulf region to devise evidence-based policies through utilizing local research in the education sector with a focus on the promise and possibilities of comparative education research to policy-making. Delivering the keynote address on the relationship between educational research and policy and practice was Professor Fernando Reimers, Ford Foundation Professor of International Education and Director of the International Education Policy Program at the Harvard Graduate School of Education.

The featured panels and breakout sessions addressed the following topics:

- Linking Research to Educational Policy
- Implications of Technology in the Classroom
- Lifelong Learning
- Applying Transnational Models of Education
- Evaluating and Transforming Educational Systems
- Regional and International Youth Challenges
- Improving Educational Quality
- Research in Higher Education in Oman
- Student Leadership and Development
- Promoting an Education Research Culture
- Perspectives on Teaching and Learning
- Trends and Innovations in Education

In addition, the symposium brought together over 400 participants working in a range of organizations across Oman, the Gulf States, and beyond, all of whom shared an interest in comparative education in the GCC.

Following the symposium, presenters were asked if they would like to submit a 1,500 - 3,000 word paper on their presentation. This volume is the compilation of those papers that were submitted. While it does not cover all of the presentations that were made at the symposium, presentation slides for all the presentations are available on the GCES website (www.gulfcomped.ning.com).

Dr. Hamood Al-Harthi - President

Dr. Christina Gitsaki - Vice President

Dr. Natasha Ridge and Soha Shami - Secretary

Verena Woeppel - Proceedings Editor

GCES
The Gulf Comparative Education Society

المقدمة

عقدت الجمعية الخليجية للتربية المقارنة المنتدى السنوي الرابع لها في جامعة السلطان قابوس بمسقط، عمان تحت رعاية مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة، وبالتعاون مع جامعة السلطان قابوس، للفترة من 16 إلى 18 مارس 2013 تحت عنوان "البحوث التربوية وتوظيفها في سد الفجوات وصنع السياسات التعليمية في دول مجلس التعاون الخليجي". وقد تضمن المنتدى ورشة عمل ما قبل المؤتمر، وكلمة افتتاحية رئيسية واحدة، وثلاث جلسات متخصصة، وعشرين جلسة جانبية قام خلالها أكثر من 70 متحدث ومتحدثة بتقديم العروض والملخصات. وقد حضر هؤلاء المتحدثون من بلدان عدة مثل الامارات العربية المتحدة، وسلطنة عمان، والبحرين، وقطر، وسويسرا، والمملكة المتحدة، واستراليا، والمانيا، والولايات المتحدة الامريكية ومثلوا اصوات مختلفة في قطاع التربية والتعليم، مثل صانعي السياسات، والاكاديميين، والباحثين، والمدراء والقياديين في المدارس، والمستشارين، والمعلمين. ولقد قامت الجمعية الخليجية للتربية المقارنة بعقد المنتدى السنوى الرابع لها بهدف دراسة إمكانيات صانعي السياسات في منطقة الخليج على وضع سياسات قائمة على الأدلة من خلال الاستفادة من البحوث المحلية في قطاع التعليم مع التركيز على وعود وإمكانيات بحوث التربية المقارنة على عملية صنع السياسات. وقد القى السيد فرناندو ريمرز، استاذ التربية والتعليم العالمي في مؤسسة فورد، ومدير برنامج سياسات التعليم الدولي بجامعة هارفارد الكلمة الرئيسية في المنتدى حول العلاقة بين البحوث التعليمية والسياسات والتطبيقات.

وتناولت حلقات النقاش والجلسات الجانبية المواضيع التالية:

- ربط البحوث بالسياسات التعليمية
- آثار استخدام التكنولوجيا داخل الفصول الدراسية
- التعلم مدى الحياة
- تطبيق نماذج تعليمية متعددة الجنسيات
- التحديات الاقليمية والدولية للشباب
- تقييم وتغيير الأنظمة التعليمية
- تحسين نوعية التعليم
- البحوث الخاصة بالتعليم العالي في سلطنة عمان
- القيادة الطلابية والتنمية
- تعزيز ثقافة البحوث التربوية والتعليمية
- وجهات نظر مختلفة حول التدريس والتعلم
- الاتجاهات والابتكارات في مجال التعليم

بالاضافة إلى ذلك، نجح المنتدى بجمع اكثر من 400 مشارك ومشاركة يعملون في مختلف المنظمات في جميع انحاء سلطنة عمان ودول الخليج والعالم اجمع والذين لديهم اهتمام كبير في التربية المقارنة في دول مجلس التعاون الخليجي.

بعد الندوات سئل المقدمون إن كانوا يودون تقديم ورقة عمل تتضمن من 1500 ، 3000 كلمة حول العرض الذي قاموا بتقديمه خلال المنتدى وذلك لأنه من المؤمل اصدار مجلد حول جميع اوراق العمل التي تم تقديمها. وفي حين ان المجلد لا يغطي جميع العروض التي قدمت خلال المنتدى، إلا انه سيتم توفير شرائح العروض الالكترونية على موقع الجمعية الخليجية للتربية المقارنة (www.gulfcomped.ning.com).

الدكتور حمود الحارث – الرئيس

الدكتورة كريستينا جيتساكي – نائبة الرئيس

الدكتورة ناتاشا ريدج وسهى شامي – الأمناء

فيرينا ويبيل – محرر الاجراءات باللغة الإنجليزية

غادة القادري – محرر الإجراءات باللغة العربية

LEARNING FROM THE FACTS: CAN EDUCATIONAL RESEARCH INFORM POLICY AND PRACTICE?

Fernando M. Reimers
Harvard Graduate School of Education

INTRODUCTION

The reason I find the topic of this conference exciting is because we are living in times when few activities have greater importance than the promotion and the study of learning. Education is a most remarkable human invention, a series of activities and institutions to support them that intentionally enable human learning.

The theme of this year's Symposium 'Bridging the Policy/Research Divide in the GCC' is of special interest to me, for I have spent the better part of my career trying to bridge that divide. Through my research, teaching and practice, I have developed a range of approaches to try to integrate those activities.

CONFESSING MY BIASES

Allow me first to summarize in what ways I have engaged in the questions of research and practice of education as a way to make visible the perspective I bring to this enterprise. I choose to work in the field of education because I believed it had the potential to contribute to the development of individuals and of nations. I made that choice when I was finishing high school, at a time when the government of Venezuela, the country where I was born and raised, launched a very ambitious initiative, the Ministry for the Development of Human Intelligence. The purpose of the initiative was simple, to make every person smarter. I was fascinated at the age of 16 with the proposition that people could become smarter and that governments could implement programs that would contribute to this goal, so I decided that I was interested in engaging in that line of work.

When I told my high school counselor that I had decided not to pursue my earlier interests in law, but instead to study education, they made me aware of the fact that the government's programs were based in the field of psychology, and that if my interest was in discovering how people became smarter I should perhaps study psychology, instead of education. That advice sounded reasonable to me so I spent five years in university studying psychology. Two areas in particular attracted me, one was research, I concluded that the questions not yet answered were the most exciting aspect of the field to me, so I worked as a research assistant in a center focused on the study of child development, as well as in a center doing experimental studies in animal learning. I was also very drawn to the field of education, many of the research studies which I conducted in the course of my studies were applied in the field of education. I conducted an experimental study evaluating different forms to encourage students to learn mathematics, which became my first published research paper. Upon graduation I was hired as a faculty member in the department of experimental psychology and for a brief period I conducted research examining different approaches to stimulating the creativity in preschool students.

My interests in education took me to do masters and doctoral studies at Harvard University and during those studies I focused on how to bring education reforms to scale, so I studied educational research, evaluation, implementation and the science of organizations.

Upon graduation I worked for some years at an international development institute at Harvard University which carried out research programs in the developing world in the context of providing assistance to policy makers. This was my first professional experience trying to bridge the domains of educational research and education policy making. I discovered in the course of this work that getting the attention of policy makers, and in particular that getting them to make decisions based on the findings of research, was more difficult than I had expected. So I began to experiment with a number of approaches to close that divide, and eventually wrote a book discussing why the relationship between research and policy was a complex one. In that book, titled Informed Dialogue, my co-author and former professor Noel McGinn and I, argued that there were three ways to think about the influence of research on policy. One was as persuasion, where the relationship was linear, consisting of effectively communicating research findings and hoping that policy makers would find them convincing enough to adopt their conclusions. We suggested that this was the most common way in which researchers thought of the relationship between research and policy and that, by and large, this approach was ineffective because it ignored the institutional conditions in which policy is designed and implemented, and it ignored the incentives of policy makers.

We identified a second way to think of the relationship between research and policy, which we called 'negotiation'. This described a relationship where researchers engage in dialogue with policy makers early on, before they decide what and how to study, to try to understand what problems are of interest to policy makers and what kind of solutions they consider. These conversations, we argued, would then inform the design of research, making it more likely that policy makers would be in fact interested in the findings because they referred to questions that they had generated.

Finally, we argued there was a third way to think about this relationship between research and policy, which we called co-construction between researchers and policy. In this approach, researchers and policy makers work so closely that they exchange hats, and both define research, not just the questions, as well as the interpretation of the findings and their implication for policy. In the book we were partial to the third approach, suggesting it was the most promising way to ensure that research results actually had any consequence for policy.

I spent some time working at the World Bank as an education specialist. My main goal at the time was to help design large scale education projects to support improvement in several countries. This work involved also using research and analysis, but very much embedding this in negotiations with government organizations and with much attention to the details of implementation and management. My focus as an education specialist at the World Bank was more on the execution of ideas about education than on the generation of those ideas. I concluded at the time that the perspective one adopts when thinking about management and implementation is decidedly different than the perspective of a scholar who is looking at the world of education from the academy. My experiences working with various education ministries and with the World Bank convinced me that there were missed opportunities to make more informed decisions about how to improve education connecting with the academic community so my next step was to join the faculty at the Harvard Graduate School of Education to try to bring about some improvements that could help bridge that divide.

The first decision I made was that I would teach courses that were designed with the explicit intent to prepare students to be leaders in the practice of education, and in particular advancing education reforms internationally. I thought that it would also be helpful to attract a large enough group of students with those interests, so I designed a masters program in international education, which now attracts over 80 students a year to Harvard. I direct this program and spend a good part of my time with these students. Because the students are at Harvard only a year, and because they all come with some professional experience and are

keenly interested in gaining a professional preparation during their studies, this provides me a context that keeps me constantly thinking about the connection between my teaching and research and practice.

I also made the decision to maintain a number of engagements in practice, which I do advising governments, universities and other education organizations in the United States and in other contexts. These engagements keep me grounded in the world of policy and practice, they are a form of lifelong education for me. Just this week I spent a few days at a global meeting of education ministers and teacher union leaders at which we were discussing how to strengthen the teaching profession so that it can contribute to educate students with the skills they will need in the 21st century.

As a result, my research is generally responsive to what I learn are problems in the world of practice and often to designing programs to address those problems, rather than just study them. For example, I lead a program with a University in Brazil to educate leaders, from school principals to education secretaries. In that context I have designed research on school leadership, but this research is informed by and designed to inform an actual education leadership master's program. Engaging in the design of education programs challenges me to think about what kind of knowledge is helpful for the task of having to create solutions in the form of curriculum or training programs.

I hope this background about my own practice provides you context to understand my perspective in the remainder of my presentation.

WHY WE NEED EDUCATIONAL RESEARCH

Let me now turn to why education policy would benefit from educational research and to make some suggestions about what policy makers and practitioners could do to support that relationship. Education policy decisions and the programs to execute those decisions , intend to achieve some outcome: better educated students, students with particular competencies or more students completing a particular form of education. At the core then of every policy decision is a hypothesis, the idea that if we pursue a particular course of action, we will obtain a particular result. These hypotheses are formed from a value framework that makes the particular result desirable over other alternatives, and from a knowledge base that this particular course of action is the best alternative to achieve this result. This knowledge base comes from multiple sources, including the direct experience of the person or group making decisions, the experience gained from implementing similar policies in the past, or some other form of knowledge. Research is a systematic activity that can generate that knowledge in ways that are transparent, use accepted social science methods and have therefore the credibility that they represent the best available knowledge on the matter at the time.

A particular form of applied research has evolved to support policy making called policy analysis. At the the core policy analysis is about making explicit, using empirical evidence, why an education challenge deserves attention, what are the factors that contribute to this challenge, what are alternative courses of action to address it, assessing those options using a range of criteria and then formulating a recommendation for action. A number of forms of research can support policy analysis, principally bibliographic research of studies that illustrate what factors contribute to the problem of interest and the possible consequences of pursuing alternative recommendations, as well as interviews with specialized informants about the policy issue. It is unusual that policy analyses exercises engage in more direct forms of measurement and study of the issue under consideration.

Another common form of applied research which supports policy making is program evaluation. It consists of using social science methods to determine the extent to which a particular program or a pilot implementation of a program has achieved its intended objectives, and to make recommendations for program improvement.

The development of particular education programs, such as curriculum, can also benefit from formative evaluation, collection of evidence to provide rapid feedback about the adequacy of particular components of the curriculum, before the same is finalized.

Research can also inform policy in describing education issues and applying criteria to evaluate them. For example, descriptive research can document the levels of learning achieved by students in a particular subject or grade. This information can then be compared with standards reflecting for example the intended objectives of the curriculum, for example mastery, and then establish to what extent are students what they are expected to learn in a given year. Other criteria can be used to examine descriptive information, for example examining differences in levels of learning achieved in a particular subject by different populations, boys and girls, or students in urban and rural areas, for instance. When evaluative criteria are used to analyze descriptive research, it becomes diagnostic research, highlighting whether there are particular problems that merit policy attention.

Descriptive research can also inform policy makers by providing detailed characterizations of particular educational programs, institutions or student populations. For instance, an in depth ethnographic study of a rural school, can illuminate aspects of school life and of the functioning of that kind of institution of great value to policy makers whose own direct experience and direct knowledge may be restricted to other kind of schools.

A particular kind of diagnostic study of great value to education policy making is an education sector analysis, an overall evaluative analysis of the performance of an education system, designed to describe the basic structure and functioning of a system, of the policies and programs in place, and to analyze it using criteria such as effectiveness in achieving its objectives, efficiency in the use of resources, equity in the results achieved, and other evaluative criteria.

Increasingly policy makers depend on applied studies of this kind, and there is a growing industry that provides this kind of research. Universities, however, do not generally engage in this form of applied research for reasons that I will discuss soon. I believe that it is a missed opportunity for Universities not to participate in the generation of applied studies that can directly support policy making. Doing it would provide faculty valuable experiences and communication with practitioners, which would stimulate their teaching and more scholarly research.

WHY AREN'T SCHOOLS OF EDUCATION IN UNIVERSITIES MORE ENGAGED IN THIS KIND OF APPLIED RESEARCH?

There are a number of reasons why faculties in schools of education do not engage in the kind of applied research I have just described. One of them is that there are other forms of research, in addition to the kind I have mentioned. There is research designed simply to advance basic understanding in a particular field, research to test or build theory. Another reason is that academic researchers are recognized largely by the extent to which their peers find their work interesting, as expressed in been able to get their work published in peer-reviewed publications. Most rewards and incentives of an academic career are aligned to recognize research that contributes to theory, not applied research or engagements with practice. Other reasons might include the existence of poor relationships among academic institutions and government institutions, the lack of trust among academics and administrators, or simply lack of mutual appreciation and understanding.

It is possible that the more schools of education assimilate to the culture of the University the more challenging it becomes to engage with policy makers and with practice in the ways in which I have described. The modern research university was established with the creation of the University of Berlin to advance the generation of knowledge without restraints, and to serve as a countervailing force to the State in educating the public and critical students. The idea that the walls of the ivory tower should be thick was, with good reason, to protect the freedom of inquiry of those working in the academy in the pursuit of truth. Engaging with policy makers,

with governments, in the kind of dialogue that I have argued is necessary for research to have more impact could be perceived as violating the traditional independence of the University, and for that and other reasons undesirable.

This hypothesis, that the challenges to the relationship between research and practice derive from traditional norms of the academy, is supported by the fact that this problem is accentuated in schools of education in research universities. In research universities schools of education must decide where to draw their legitimacy from. The conventional view is that they should emulate the departments in the more traditional disciplines, in the arts and sciences, and therefore produce research that advances theory. Doing this involves engaging with theoretical questions and with research methods that help advance those, and to some extent disengage with problems of practice or policy. The practice of education then becomes simply a context in which to advance knowledge that addresses the fundamental questions of the disciplines, economics, sociology, psychology or history, as recognized by scholars not the questions faced by practitioners or policy makers, of a more pragmatic nature. It is no surprise then that the schools of education that make that choice, to follow the model of the faculties of arts and science, end up fairly isolated from the context of practice, from teachers and principals, or from policy makers or program managers.

An alternative pursued by some schools of education is to follow the example of professional schools, such as business or law, and to draw their legitimacy from their ability to transform the practice of the profession. The business school at Harvard, for example, gained its legitimacy as an institution that could convincingly make the case that the study of the practice business was distinct from the study of economics –the school emerged over a year ago as a splinter of the economics department--, it develop a series of graduate programs and a teaching methodology to prepare people for practice, and it legitimated the study of problems of practice, as the avenue to generate the necessary knowledge to prepare leaders for the practice of business.

No school of education in a research university has yet made as bold a commitment to draw its legitimacy exclusively from its ability to transform practice, but some schools try to balance their aspiration to be recognized as scholarly by the disciplines with an interest in also being recognized as relevant by practitioners. At the Harvard School of Education, for example, we defined our mission as being at the nexus of policy, practice and research.

It is however worth noting that such clear divisions between practice and research in education were not always present.

One of the very first persons to propose education as a scientific field of study was Marc Antoine Jullien. Jullien who grew up at the time of the French Revolution and who was interested in promoting the expansion of educational opportunity through the emergent public school argued that decisions about what kind of objectives and methods schools should pursue should be based on scientific study of educational innovations around the world. In effect Jullien was the first proponent of comparative education as a field of study, and a proponent of a science of education. The methods he proposed for the construction of such a science were essentially comparative and observational, he argued for the scientific study of innovative programs around the world. He himself studied in depth the school developed by Pestalozzi, an innovator on a number of fronts. He also advocated the creation of publications to systematically disseminate such studies and of periodic meetings where people would exchange knowledge.

The method he used and advocated as a way to develop a positive science of education was what we would call today the study of positive deviants, of innovations worth emulating. He did not propose to study the challenges to expanding schools, or to advance the disciplines as they looked at learners and schools as objects of study, nor did he proposed the advancement of a science fascinated with the pathologies of education, as is the case with much of the educational enterprise today.

In the United States, similar debates about the nature of the knowledge that should inform the education enterprise continued throughout much of the 20th century. AT the beginning of the 20th century, for instance, John Dewey and Edward Thorndike, both at the then recently founded Teachers College at Columbia University, expressed those debates, Dewey advocating a science more closely related to the practice of educators, and Thorndike advocating for a science characterized by the rigor in measurement and research methods that were popular in the field of psychology at the time.

These debates about the nature of educational research continue today, they are alive and well at the annual meetings of the American Education Research Association, for example, and they live in different ways in various schools of education. There is certainly a consensus within the policy making community in the United States that education policy should be evidence based, and various groups within the education research community make claims about their superior advantage in producing the kind of research based evidence that policy makers ought to trust. In practice, however, the evidence of actual use of research generated by academic communities is more scarce than those who claim particular advantages in their approach would have us believe. When they admit that there is little impact of research on practice or policy many researchers suggest that this is because not enough resources are spent on research, but they rarely question that their approach to research might be in part to blame.

WHAT KIND OF KNOWLEDGE CAN HELP IMPROVE EDUCATION?

Defining as the purpose of educational research to directly contribute to policy and practice has important implications for how to approach the research enterprise. In some cases it means that it is necessary to engage explicitly in generating knowledge that can be used in a process of design and invention. An explicit focus on improvement differs from studying what is, for there is no linear path between examining the state of schools and education systems at present and finding ways to improve it. At best studies such as the famous cross-national studies of education can suggest hypotheses about factors which relate to particular educational outcomes, but they don't lead directly to an understanding of how to transform those outcomes.

Nor is this challenge likely to be solved by drawing exclusively on experimental research. While experimental designs have obvious strengths in terms of their potential to allow causal inference, too often in an attempt to design a methodologically clean study we simplify the kind of interventions which are studied to the point that they become uninteresting for practical purposes. This is the tension between internal and external validity so well documented in the methodological literature.

A focus on improvement requires also attention to the factors likely to produce the organizational learning that would inspire those whose practice needs to change. Focusing on what works, on identifying bright spots, the positive deviants I have mentioned, is more likely to have that effect than the excessive emphasis on pathology and on what is dysfunctional which characterizes a good portion of the scholarly education literature. While it may be entirely possible to advance an academic career only talking about all the disfunctions of the education system, it is less likely that such writings will inspire many teachers, school principals or policy makers to consider adopting innovative practices and programs.

Let me illustrate what this approach to generating research based knowledge for educational improvement would look like by focusing in an area I have devoted some of my work, what kind of research can help us close equity gaps in education?

This question invites us to reflect on the relationship between knowledge and action. How is knowledge useful to action? What knowledge is useful to act? How do we generate that knowledge? How do we use it?

Allow me to digress for a moment asking four different questions 'How do we know that flossing our teeth increases the health of our gums', 'How do we know that if we open a parachute in mid air it will slow down our free fall from an airplane and maybe even help us avoid a fatal crash upon landing?' and 'How do we know that investing our savings in stocks is better than keeping them under a mattress?' These questions underscore three points, the first that all knowledge about our ability to predict future events based on our study of past events is limited, incomplete and provisional, and that we can only make predictions about the future based on multiple assumptions about the regularities of the systems we are studying. The second point these questions illustrate is that all knowledge about the probability that an action will produce a result is subject to assumptions about the constancy of other conditions that can also influence those results, so we know that the frequency of dental flossing contributes to healthier gums all other things been equal, an assumption whose actual probability is often difficult to estimate. These examples also illustrate that in some systems the proportion of variation explained by our models is greater than in others, our knowledge about how our gums respond to dental flossing is more robust than our knowledge of how CEOs or Mutual Fund Managers work to maximize return for investors or of how elected public officials act to advance the interests of those who elect them. And yet, imperfect as the knowledge that allows us to answer those questions is, most of us would agree that this knowledge is sufficient to lead us to floss our teeth, to use parachutes when jumping off a plane, and to invest our savings rather than stash them under a mattress at least most of the times, when we have a choice about the matter and when we are not distracted by other events.

In those preferences we demonstrate a willingness to act based on imperfect knowledge, in the same way that the traveling salesman who tries to figure out the most efficient route to visit a number of cities is better off starting his journey with incomplete knowledge than waiting forever to compute the perfect algorithm. As you recall in this classical mathematical problem a salesman is given a list of cities and their pairwise distances and has the goal of finding the shortest possible tour that visits each city exactly once. Finding an exact solution to this problem is too time consuming, and the complexity of the problem increases exponentially with each additional city in the itinerary, so the travelling salesman is better off just getting on with his journey with imperfect knowledge. The limitations of the knowledge base that undergird each of these examples stem not from the particular approaches used to generate that knowledge, but from complexity of the systems themselves. We are likely to stick to parachutes over the alternatives even though no one has yet done an experimental study of their effectiveness, and we are likely to stick to stocks and mutual funds over mattresses, in spite of some experimental evidence showing that some stock picking monkeys can outperform the market or traders.

I will now return from my digression to our discussion of using knowledge to advance educational opportunity, in the hope that the digression help us approach our conversation with both humility and pragmatism about the way in which knowledge can inform action, and with the recognition that it is in the nature of complex social systems that many actions are evidently not informed by knowledge about what works to achieve the intended purposes of those systems.

With these limitations in mind, what knowledge, albeit limited, is sufficient to help us act in expanding educational opportunity? The knowledge that permits us to create the instructional programs, and to implement them on a large scale, so that all children can develop competencies that help them become self-authoring individuals and caring and contributing members of their communities and societies.

But here too we must, as the traveling salesman, be content with knowledge that is incomplete and imperfect. Our knowledge to predict the future individual or social value of particular competencies based on their present or past value is very limited indeed. We know that certain cognitive abilities are rewarded by particular sectors in the economy at particular times and we know that specific knowledge can provide some individual advantages in terms of advancing one's health, preparing for further education and specific trades and professions and material well-being. We know also that certain interpersonal skills and dispositions can facilitate the peaceful resolution of conflict. From these fragments of knowledge we make leaps of inference on the value of investing

sizable social resources to develop specific cognitive skills, literacy, numeracy or scientific reasoning, some of us claim that there is value in promoting the capacity for independent and critical reasoning, or in developing compassion and citizenship skills to actively participate in local and national politics, or in the capacity for moral reasoning to contribute to sustain a society governed by basic human rights and values, or in the capacity to understand the environmental consequences of our actions in order to create more ecologically sustainable forms of human-environmental interaction. We make even further leaps of inference when we invest most of these resources in these specialized institutions of relatively recent invention we call schools. The necessary evidence to support these claims, to test these hypotheses adequately, is very difficult to obtain, just as it is not practical to conduct experiments on the effectiveness of parachutes. In addition, the knowledge that certain actions can cause certain effects, all other things been equal, is insufficient to help us predict the consequences of actions in a world where our control over the other conditions that need to be equal, often are not. So a quality education increases the probability that people can find jobs, when those jobs exist, but the creation of jobs is not the product of the education system. Providing girls and women with a quality education prepares them to be self-authoring individuals but does not by itself change the social norms that govern the extent to which women are allowed to be self-authoring.

The knowledge that is helpful to advance social equity clearly needs to be robust in terms of external validity, of being applicable to the real world in all its complexity, as well as in terms of internal validity. Furthermore, the knowledge that is helpful to advance social equity needs to be relevant to addressing social equity challenges as they exist in the world. Knowledge about how to improve the quality of tertiary education, in societies where only a small percentage of the population has access to this level of education, will be of limited use to address equity gaps, unless it focuses specifically in how to get universities to work on behalf of those who do not have access to them, or to include them.

Our knowledge of the social value of various competencies is insufficient to help us discern the long term effects of emphasizing math and science over humanities or liberal arts, of technical knowledge over ethical reasoning or of formal education over entrepreneurship training through non-formal programs. Again, in seeking to balance various purposes of education, some of us argue for an education that promotes academic excellence as well as character and citizenship skill development, but the reason for this preference is not based on empirical evidence, but rather on normative reasoning. Recognizing the importance of addressing the relevance of education in seeking to improve its quality, and understanding that questions of relevance are necessarily situated in place and time, is helpful to place our discussion of how knowledge can guide action in advancing educational opportunity squarely in the middle of a process that is bound by political deliberation about purposes. Research can and has been used in the past to obfuscate what are normative choices and should therefore, at least in open societies, be public and political deliberations, but researchers have no special claim or authority to determine what should be taught in schools and what specific competencies will make individuals or societies more free, capable of agency or happier. Clearly research based knowledge cannot solve normative preferences and in democratic societies those are best sorted out in the deliberative process that is part of life in a democracy.

What role can then research-based knowledge play in sustaining educational practices to advance equality of educational opportunity? The role of helping to inform the consideration of alternative ways to achieve education objectives, once those objectives, and possible tradeoffs between objectives, have been established through the political process. Research-based knowledge can also inform the political deliberations about education making visible problems that may be out of sight and mind of policy elites. Education research can then help the process of agenda setting, as well as policy and program design. Educational evaluation of programs and policies can further help advance the theories on which interventions are based to contribute to program improvement. This role for research recognizes that the establishment of education objectives is not a function of research and that the creation and implementation of programs to advance educational opportunity requires the creation, design and invention of educational programs as much as research and evaluation of those

programs. These programs in turn must first of all be relevant to the addressing the challenges of equity. The answer to the question of what works then must go beyond research, it must integrate research results and theory into the creation and design of practical and scalable approaches to helping students learn, approaches that focus particularly on serving those students who are currently most excluded from the opportunities to develop the competencies that enable them to be self-authoring individuals.

There is a growing body of basic science about learning and human development which is useful as a foundation to the engineering task of creating educational programs that can provide learning opportunities to excluded children and to all children, but the extension of this knowledge to inform educational practice is by no means direct and needs translation and adaptation. For example about a century ago Russian Psychologist Lev Vigotsky developed the concept of zone of proximal development, which he defined as the difference between what a learner can do without help and what he or she can do with help. From this concept Vigotsky derived the educational principle that education can best foster learning providing children with experiences which are in their ***Zone of Proximal Development***. Many educators have used this principle to develop gradual and structured curricula, but the task of defining the scope and sequence of a curriculum is a task of invention and design, not a direct application of Vigotsky's principle.

Similarly, there is a well-developed body of empirical knowledge on how people learn to read, called the Science of Reading. Contemporary research in this area includes the use of direct observations of brain functioning as it relates to various components of the process of reading and of learning to read. The knowledge derived from this basic research can contribute to the engineering task of designing literacy programs, but such task must go beyond the basic facts established by the science in creating complete instructional programs. For instance, the science of reading has established the value of simultaneously supporting the development of decoding skills, comprehension and motivation to read, translating this general principle into a specific program needs a process of creation that takes into account that reading materials are available in schools and to children more generally, what skills and knowledge teachers have about the process of literacy, what means to evaluate literacy skills are available to teachers, how many students are taught by teacher and what support for literacy instruction is or can be made available outside school. Once engineered, those programs can be evaluated rigorously, and those evaluations will contribute to refine the program theories in which those programs are based, and in so doing, advance the applied body of knowledge about literacy programming.

What do we then need to know to promote educational equity and how can research contribute to creating that knowledge? I will propose four broad areas where knowledge is essential to inform action in expanding educational opportunity. These four areas are first knowledge of the relationship of educational institutions to social institutions, second knowledge of how educational institutions function, third knowledge about the intended and unintended results of programs of instructional improvement and fourth knowledge about the contributions of leadership to educational innovation and reform.

The knowledge in these four broad categories should include in depth study of national and subnational education systems, historical research, ethnographic studies of schools, classrooms, students and communities, school effectiveness research, program evaluation as well as comparative knowledge of these topics across countries. That is to say the knowledge base to support effective education reform needs to be multidimensional and multimethods, helping to inform a systemic view of educational institutions and of how they change. While this knowledge will be helpful to inform the design and innovation necessary to support action, such design will need to draw on other forms of knowledge and developments. For example, the development of new telecommunication technologies, particularly cell phones, computers and instantaneous translation technologies, offer much potential to engineer innovations to some education challenges, including administering educational institutions as well as enriching pedagogy or supporting teacher professional development, integrating such technology into sound programs requires that we go beyond the study of what has been. The continuous evolution of good applications of such technology would benefit from formative evaluation.

First, we need to know how educational institutions relate to other social institutions. This includes understanding how a society and various groups within the society value education, what the continuities and discontinuities are between how schools conduct their work and the values, expectations and norms of families and communities, and understanding what groups of the population participate in educational institutions and with what consequences for those who participate as well as for those who are excluded.

Understanding educational institutions includes also that we know what broad purposes they serve, in addition to the stated purpose of educating children. For example, in some societies public education systems are used to reward political loyalty and support political parties or groups. In some societies educational institutions are one of the mechanisms through which various forms of segregation are practiced along socioeconomic, political, ethnic, racial or religious divides. In some societies different forms of bribes and gifts are extracted from students and parents for access to the best schools, teachers or special attention from teachers. Knowledge about the pervasiveness of these practices and their consequences in sorting different students into different education streams or in excluding particular groups from education is very important to understand how educational institutions relate to other institutions and culture. It is essential to know what different groups in the society expect of schools and how satisfied they are with the way in which schools function at present. Knowledge about how to improve the educational efficacy or relevancy of schools serving disadvantaged children will be of limited use in societies where elected public officials have no incentives to support education reform efforts because the electorate is generally satisfied with the way in which schools are working.

Here is an example of the importance of knowledge about the relationship of education and larger social institutions. In many parts of the developing world a bulge in the young population has created a new set of social circumstances for youth and young adults who are neither in school nor working and who in many ways find it challenging to conform to traditional norms of transition to adulthood. In some regions this problem has been aggravated by schools and other social institutions who have shaped in the young the expectation of employment by government or in the formal sector of the economy when those sectors do not have the capacity to employ all of those in this particular age group. There are understandable reasons for concern over the possibility that youth and young adults may become disaffected and engage in various forms of oppositional behavior that could have destabilizing effects in their societies. Understanding this demographic, economic and social context is essential to understanding what purpose and modalities of education should serve. In some instances the biggest equity challenges are about the youth who are not included in the existing educational institutions. But it is not obvious that these challenges will be addressed by tinkering with the schools as they exist or in getting those schools to become better at achieving their intended purposes. When schools do not promote individual agency, entrepreneurship and the creativity and flexibility to equip young people with the competencies to create their own jobs and perhaps jobs for others, and to engage their lives in constructive ways, the kind of knowledge that can support equity is knowledge that can allow the radical transformation of schools or even knowledge that allows the design of non-formal programs of entrepreneurship education, coupled with access to credit and information, which may be a more relevant response to those circumstances than continuing to expand the share of this age group that is included in ineffective and irrelevant schools.

Similarly, in contexts of conflict or post-conflict, the most relevant challenges to including excluded children need to address the underlying conflict and its causes and to contribute to the resolution of the conflict. When tensions among ethnic and linguistic groups are part of the conflict, for instance, educational inclusion cannot be oblivious to those tensions. Including students in schools that teach in the language of the temporary victors of the conflict, or to study curricula that present the narrative of the conflict crafted by the victors will do little to contribute to the long term resolution of the violence or to prevent the reoccurrence of conflict.

Second, we also need to know how educational institutions function and what is learned in them. Who teaches, in what way, with what technology, with what pedagogy, with what organization and governance,

what is taught, to what students, at what cost and who pays. We need to know also what is the effectiveness of schools at developing cognitive, social and emotional competencies. We also need to know what are learning environments like, how are students treated by their peers, by teachers by others in the school. How do children engage with schools and the process of school learning. How does school learning fit with other aspects of students' lives and what keeps students engaged with learning or causes them to disengage.

A very important development of the last two decades to advance knowledge that is relevant for action in promoting inclusion has been the measurement of student achievement. The knowledge generated by national systems of student assessment and by

Comparative studies of international student achievement such as those conducted by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement in literacy, mathematics and science and civics, those coordinated by the OECD the PISA studies, the regional studies conducted in Southern Africa and in Latin America. A growing number of developing countries are participating in these studies, 17 of them in PIRLS, 37 in TIMMS, 6 in the Third Study of Civic Education, 26 in PISA, 15 in SACMEQ *Southern African Consortium for Monitoring Education Quality* (SACMEQ), and 22 participating in the *Programme d'Analyse des Systemes Educatifs des Pays de la CONFEMEN* (PASEC). Most of these comparative assessments and national evaluation systems focus on cognitive learning outcomes in a narrow range of subjects. In the future it will be important that these assessments broaden the range of academic disciplines in which competency is assessed and that they include social and emotional competencies, as well as academic outcomes in order to allow a more comprehensive understanding of what students gain from attending school.

We often assume that educational inclusion is only about providing students the opportunity to develop their cognitive skills. But of course the development of the human mind integrates the cognitive, emotional and social experiences of learners. It is hard for children to develop academic skills in hostile emotional climates, for example where they experience violence from peers or teachers. Yet few countries take bullying or the use of physical or psychological violence in school seriously. We know from comparative studies that bullying and harassment is endemic. And yet, in spite of this evidence we often assume that the task of educational inclusion is principally about getting students to attend school, without considering that there may be very good reasons why children do not want to be in schools where teachers or peers abuse them.

Third, based on a good understanding of the relationship of educational institutions to their social context and of their functioning and effectiveness, we need to know the impact of interventions deliberately designed to improve the effectiveness of schools, as well as the intended and unintended impact of policies designed to improve educational opportunity. The goal of this form of evaluation should be more than establishing program impact, treating schools or programs as black boxes, but it should be to contribute to the development of program theory.

For example, in many parts of the developing world access to school has been achieved through programs that foster a more intensive utilization of educational facilities and resources. It is very common that school buildings are used to serve multiple shifts of students. While the use of the same school building to serve two groups of students has the obvious result of fostering access and inclusion, it also can have the effect of reducing the duration of the school day, causing fatigue in teachers who teach in multiple shifts, and thus reduce their effectiveness, and in some contexts of facilitating the sorting of children into streams of different quality.

Fourth, we need knowledge about the process of change itself, and about the role of leadership and professional development in initiating and sustaining change. Educational change to foster inclusion and reduce inequity does not automatically follow knowledge of the facts. Programs are designed, implemented and scaled up because there are leaders who make this happen. If we are to transform educational institutions we cannot just hope for good leadership but we need to study it so we can plan it, develop it and sustain it. We need

to know more about the role of leadership in general in initiating educational innovation and reform, from school principals, to educational managers and decision makers, as well as leaders of private entrepreneurial approaches or public private partnerships. This is an area that has been vastly understudied in the developing world.

Expanding our knowledge about the role of leadership is central to supporting instructional improvement. The foundations to build relevant competencies that can close equity gaps are the instructional core, the daily interactions among students, teachers, curriculum and instructional resources. These are also the four principal levers for instructional improvement. Two additional dimensions of instructional improvement are time, consistency and alignment. It takes time to learn, and to teach and in general the more time students and teachers have available, the more engaged learning time, the more they will learn. But teaching supports the development of children in a developmental continuum, in a trajectory, so it is important that there is consistency in instructional quality throughout the learning trajectories of students. It is of relatively little help to a student to have a great teacher in one subject only in one year of her life. Alignment is a central concept in understanding the systemic nature of instructional quality. Curriculum, instruction, resources and assessment should be aligned, in a single grade and across grades so that students educational experiences are coherent and synergistic.

The purpose of educational leadership then is to support efforts at the school level that bring high quality teachers to schools, that provide them excellent preparation at the beginning and throughout their careers, that guide their work with relevant, authentic, high quality and intellectually challenging and engaging purposes and curriculum, and that support extended engaged learning time, with consistency and alignment. We need more knowledge about how to select, prepare and sustain such leadership especially in developing countries.

The opportunities from knowledge about how to prepare education leadership are in reclaiming the importance of quality and relevancy, in adopting strategies to build a strong teaching profession, that is respected, attracts qualified applicants, where people are well prepared, and in supporting the work of students and teachers with high quality materials aligned to serve meaningful purposes.

CONCLUSION

To conclude, the knowledge that can help us close equity gaps in education is knowledge that is relevant to clear purposes, and that reflects clear thinking about the relationship of educational institutions to social institutions and about the way in which the development of cognitive, emotional and social competencies allows people to become self-authoring individuals and contributing members of their communities. This knowledge should focus on the broad areas of studying the relationship of educational institutions to their context, studying the functioning of educational institutions, examining the impact of educational programs and studying the process of educational innovation and change and the role of educational leadership in that process. That knowledge should draw on multiple disciplinary and methodological traditions and provide the foundation for a process of design and implementation of interventions that will go beyond the automatic adaptation of these research findings. There are reasons to be hopeful about the potential of organized efforts to promote educational inclusion for much has been achieved since these relatively recent inventions we call schools became widely available to most of the world's children. Continuing to make progress in generating knowledge and using what is known to deepen and broaden the development of human talent is one of the most exciting opportunities of our times.

THE POWER OF THE HANDS ON LEARNING EXPERIENCE

Russell Kerr
Founder and CEO
Hands On Learning Australia

INTRODUCTION

Vulnerable and disadvantaged students often only experience failure at school; namely, failure to learn, failure to meet literacy and numeracy benchmarks, and failure to build positive relationships with teachers. School failure often manifests itself as dropping out of school prematurely, and the economic and social costs of this are significant – for both the individual and society. Fortunately, providing these students an opportunity to experience success at school can be life changing - success breeds confidence and a willingness to learn new things. Finding success at school can engender self-belief that acts as a catalyst for change and unlocks positive life outcomes. This paper highlights the international challenge of educational disengagement and the need for schools to broaden what they do to engage and inspire more students to succeed. The fundamental importance of interpersonal relationships and personal wellbeing to the achievement of all other outcomes for young people is emphasized by an examination of the core principals of the effective Australian school engagement method Hands On Learning. Increasingly educators recognize the significance of building the social and emotional skills of 21st century learners. It is time to translate the convincing evidence base into real action so many more students can experience success.

EDUCATIONAL DISENGAGEMENT: AN INTERNATIONAL CHALLENGE

The education system we have inherited from the industrial age is failing to engage many 21st century learners and motivate them to stay at school, with significant consequences worldwide. Rumberger and Lamb's (2003) comparative study of education in the United States and Australia highlights the most likely outcomes of early school leaving as unemployment, staying unemployed, earning lower wages, and accumulating lower levels of wealth. Educational disengagement and the consequences of dropping out of school is a significant challenge facing educators and policy makers across the world. Amongst OECD countries, one in every five young adults on average drops out of school before finishing upper secondary education (OECD, 2012). Similarly, in Australia 21 per cent of students do not complete secondary school (Deloitte Access Economics, 2012). In the Gulf States young men are particularly at risk, with pronounced dropout rates for boys – 25 per cent dropped out in a single year in Dubai. (Al Marri & Helal, 2011).

Innovative Australian educator Greg Whitby (2007) highlights the fundamental mismatch between the way schools operate and the world in which we now live. He underlines that schools have changed little in the last 150 years and are still based on an industrial model of schooling tailored to mass production, instead of meeting the diverse needs of learners in the 21st century at the most volatile stage of their personal development. This is all the more frustrating when education bureaucracies readily acknowledge the profound physical, social,

emotional, and intellectual changes adolescents experience and that "they have poor outcomes when not engaged in learning" (Department of Education and Training, 2006, p. 8). Young people are motivated by real and meaningful tasks, yet year after year they are exposed to school curriculums devoid of the diversity they most need to inspire learning.

BROADENING AND EXPANDING WHAT SCHOOLS OFFER

It is no surprise that interested and engaged students are motivated and enthusiastic learners. A stimulating and different environment at school with an opportunity to experience success ignites internal motivation. This is much less likely within a traditional curriculum tailored to mass learning, where struggling students are forced to keep bumping into things they cannot do five days a week. Unconditional acceptance of the individual and respite from the performance environment of school allows students to discover what they can achieve. As Davies, Lamb and Doecke (2011) point out "disengaged learners require acknowledgment of their learning interests. The core strategies identified for effective programs include making learning applied or hands on, providing flexible learning options, addressing literacy and numeracy skill development needs and offering programs that integrate technologies" (p. 6).

Young Australian early school leavers interviewed about what would have helped them remain at school, or made returning more viable, identified supportive relationships with staff, opportunities to learn outside the classroom, and more practical applied options earlier in the school curriculum as key elements.(Kellock, 2013, p. 7). For many the heavy accent on literacy and numeracy success was alienating as it appeared to them to emphasize what they could not do rather than what they could; "a curriculum that provided diverse applied 'hands on' learning opportunities was attractive to many of those interviewed" (Kellock, 2013, p. 26). Education is first and foremost about relationships and the power of a supportive relationship between student and teacher should never be underestimated. Creating a positive environment that helps build the self-esteem of vulnerable young people so they have the confidence to learn and achieve at school is the central tenet of the Australian school engagement method Hands On Learning (HOL). Giving students new experiences and opportunities to learn with mentors they can trust fosters a sense of "I can do" and lights the fire for learning. Experiencing success builds self-esteem and confidence and provides the critical foundation for learning which in turn has a tremendous and transformative impact on life trajectories.

THE FUNDAMENTALS OF HANDS ON LEARNING

The HOL method was developed in 1999 at Frankston High School, a Government School in Victoria, Australia, as a response to many years teaching and witnessing struggling students, or those with different learning styles, written off prematurely and not given the opportunity to succeed and realize their potential. There were no long instructions or complicated technologies, just an opportunity for doing under skilled supervision. And the student responses were overwhelmingly positive as tasks that were doable and achievable built self-confidence and a positive self-concept.

The HOL method has evolved and been refined over the last 15 years, but much has stayed the same. It provides one day out of the classroom to change the experience of school for disengaged students without discarding the entire education system. HOL supports young people to remain at school and tackle new things that they previously had no confidence to attempt, while remaining connected to the mainstream curriculum. This broadens and expands what is done at school and gives struggling students the confidence and opportunity to start doing, to start achieving and experiencing success.

HOL students leave the classroom one day every week to work in small groups of ten with two artisan-teachers on creative building projects that benefit the school and community. School principals report that having HOL

onsite at the school is the key to its success. Students have a place at school where they feel connected, a group of staff and students they feel they belong to, real world achievements, and a chance to prove their value to their school and community by making tangible contributions to them. The below passages highlight the importance of the four key tools in the HOL method:

1. A group of people to belong to: Strong relationships with positive adult role models are critical for students struggling at school as a result of family, learning or emotional issues. Supportive relationships have a significant and positive influence on the decision to stay in school – especially for young males. Too often there is little time within the traditional curriculum to foster and strengthen interpersonal relationships between students and teachers.

2. A place to belong: Schools are large and impersonal and students at risk of dropping out often drift around, alienated without a place to belong. A key element of HOL is the construction of a 'hut' for at risk students, a space within the school grounds that becomes a sanctuary outside the classroom that fulfills the basic human need for shelter, safety, and belonging.

3. Real things to do: A lack of academic success creates a sense of failure in vulnerable students. Embarking on projects that are real and significant gives these students broader opportunities to demonstrate their talents, develops self-esteem and a sense of accomplishment. HOL projects for schools and local communities are diverse, including wooden decking, bridges, bike paths, walls, fences and tables.

4. Giving back: The community projects integral to HOL give vulnerable students the chance to experience the fulfillment and joy of contributing to the wider community. They provide tangible opportunities for vulnerable young people to prove their value to the community by making real contributions to it.

The benefits of using the HOL method to help struggling students achieve success reach beyond the individual and their immediate family. Deloitte Access Economics (2012) found that - when considering workforce outcomes alone - preventing early school leaving using the Hands On Learning (HOL) method to reengage young Australians disconnecting from formal schooling has delivered a $1.6 billion return to the Australian economy between 1999 and 2012.

SCHOOL LEADERSHIP AND IMPLEMENTATION CRITICAL TO SUCCESS

School leadership support, sophisticated implementation, and linking schools with parents and communities foster the optimum environment for HOL to be most productive. Visionary school leadership teams understand and respect the diverse needs of their students, offering broader opportunities for all students to succeed, and engendering improved outcomes across the entire school. Prioritising the supportive student teacher relationships and small group learning fostered by HOL helps to transform classroom dynamics and creates a positive learning environment across the entire school that benefits everyone.

Although conceptually simple, HOL requires sophisticated implementation. The recruitment of staff, composition of the student group, and selection of projects is a delicate mix that needs finesse to strike the right balance. HOL artisan-teachers are well respected community leaders, who have diverse skills that encompass flexibility and patience, and the practical ability to stimulate active engagement by working alongside students. Student groups need to be carefully composed across age and gender, and balanced to ensure not too many disruptive, challenging students all in the same group. Projects selected should be interesting and imaginative, not complicated or too technically challenging at first, with a graduated engagement capacity that will not intimidate students.

Parental involvement and the relationship between family and schools can shape school engagement and attendance. Disadvantaged parents are often less involved with the school, reflecting social and economic issues, and in many cases their own negative experience of school. Principals report significantly improved engagement with parents of HOL students that otherwise make little or no contact with the school. Parents appreciate the unique opportunity HOL provides to witness and celebrate their child's success at school compared to regularly confronting failure.

FUTURE PROSPECTS AND CONCLUSION

Countries with the highest performing school systems minimise the gap between the achievements of their disadvantaged and advantaged students. Providing enriching school experiences for all and ensuring struggling students receive timely support reduces educational failure and increases the ability of more young people to participate and contribute to society. In Finland students perform higher and are less affected by their home background than the OECD average (OECD, 2012). Significantly, the emphasis on nurturing wellbeing and happiness and fostering supportive environments for all students so evident within the Finnish education system mirrors the ethos of HOL (Sahlberg, 2011). The OECD (2012) now regards the evidence that equity in education pays off as conclusive and that "in such education systems, the vast majority of students can attain high level skills and knowledge that depend on their ability and drive, more than on their socio-economic background" (p.14).

Changing the school experience to be more diverse and reflect real life promotes greater opportunities for success and will help to unlock the potential of more students, rather than allow some to continue to fail. Increasingly "one size fits all" and the idea that students fail because of individual weaknesses is being surpassed by the understanding that "it is the failure of schools to provide education appropriate to different needs that leads students to fail" (Faubert, 2012, p.32). As the innovative English educator Sir Ken Robinson (2013) emphasises, at the heart of the problem is the global failure to personalise education and treat it as a human process involving the diverse needs of "living breathing people". He argues that across the globe, too many resources are absorbed by the curriculum, testing, and standardisation culture and not enough concentrated on nurturing the human relationships that are critical for learning. According to Robinson, education is ultimately about relationships and making education personal to every student and teacher is the way to improve our schools; "great teachers are not just instructors and test administrators: they are mentors, coaches, motivators, and lifelong sources of inspiration to their students" (Robinson, 2013, para. 7).

Transforming negative school experiences and developing confident learners is the change needed to close the huge disparity in student performance and achieve the improvement in national educational outcomes so elusive in many countries – particularly Australia. Investing in more opportunities for students to experience success at school and foster personal wellbeing is the foundation needed for young people to learn, achieve, and develop the lifelong readily transferable skills they will need in the 21st century. Study after study over the past ten years illustrates how and why, perhaps it is simply time to start doing.

REFERENCES

Al Marri, F., & Helal, M. (2011). Addressing the early school leaving challenge. In Emirates Center for Strategic Studies and Research (Eds.), *Education in the UAE: Current Status and Future Developments* (pp. 83-123). Abu Dhabi, UAE: ECSSR.

Davies, M., Lamb, S., & Doecke, E. (2011). *Strategic review of effective re-engagement models for disengaged learners*. Melbourne, Australia: University of Melbourne.

Deloitte Access Economics. (2012). *The socio-economic benefits of investing in the prevention of early school leaving*. Melbourne, Australia: Hands On Learning Australia.

Department Education and Training. (2006). *Understanding year 9 students – A theoretical perspective*. Melbourne, Australia: Department Education and Training, State of Victoria.

Faubert, B. (2012). *In-school policies and practices for overcoming school failure: A literature review for the OECD* (Working Paper). Paris: OECD.

Kellock, P. (2013). *The Whittlesea Under 16 Project*. Melbourne, Australia: Department Education and Early Childhood Development.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing Service.

Robinson, K. (2013). Ted talks Education [Web Blog Post]. Retrieved from http://sirkenrobinson.com/?p=779.

Rumberger, R., & Lamb, S. (2003). The early employment and further education experiences of high school dropouts: A comparative study of the United States and Australia. *Economics of Education Review*, 22(4), 553-556.

Sahlberg, P. (2011) *Finnish Lessons: What can the world learn from education change in Finland?*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Whitby, G. (Narrator). (2007, June 29). *Reframing school in the 21st century* [Radio broadcast]. In R. Fidler, ABC Conversations with Richard Fidler. Australia: Australian Broadcasting Commission.

FIGHTING UNEMPLOYMENT BY MEANS OF EDUCATION IN SWITZERLAND

Dagmar Voith Leemann
Principal
Schule für Brückenangebote ("Bridge School"), Basel, Switzerland

INTRODUCTION

High unemployment rates, especially among young people, are a major challenge facing many countries around the globe. Since a high employment rate is critical for political and economic stability, it is in every government's interest to find ways to reduce unemployment. People most at risk to be without a job are those without a secondary degree or with qualifications that are not in demand in the labor market. In order to fight high unemployment rates a range of well-coordinated measures need to be implemented. These include ensuring cooperation of public and private sectors as well as compatibility between the education system and the labor market. Thispaper will give some background information on the Swiss educational system in order to show how this particular system succeeds in fighting youth unemployment. It will then show possibilities for other countries to adopt some of the measures Switzerland is undertaking in order to prevent high youth unemployment rates.

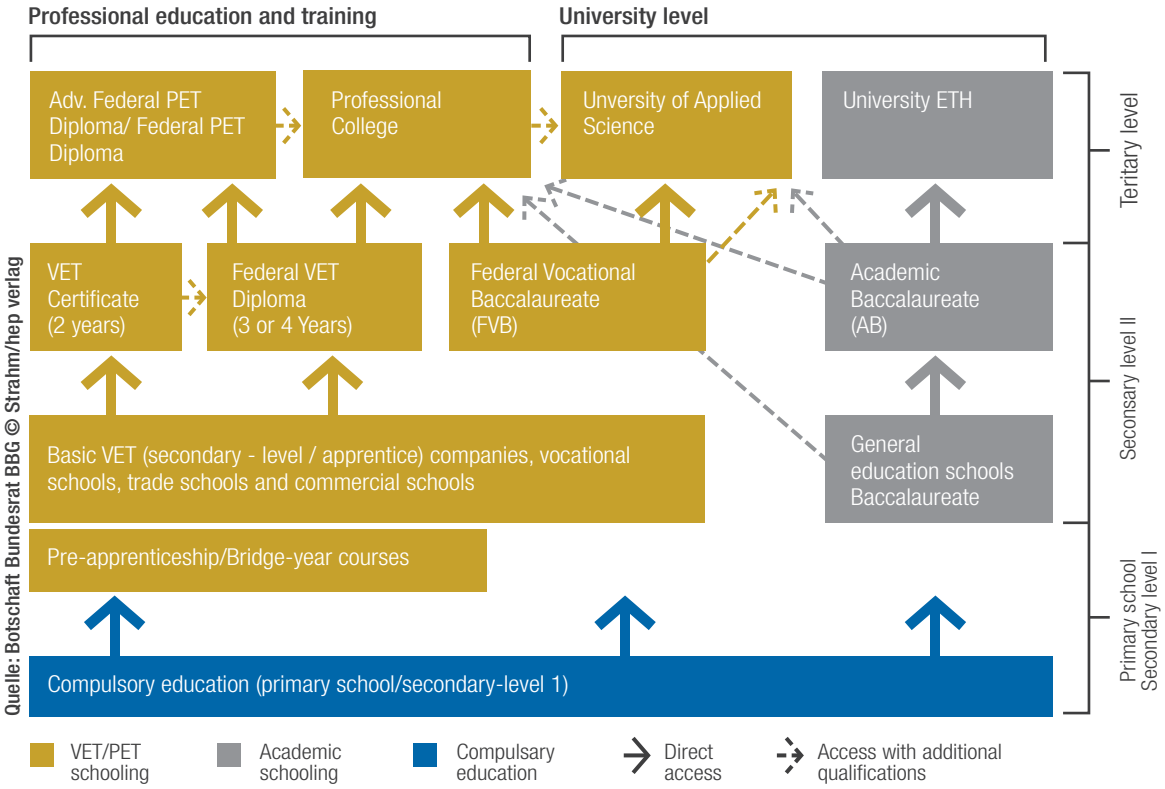
BACKGROUND

Youth unemployment rates are valuable indicators to judge whether education and training systems are suitable for and in accordance with the labor market. Statistically, people without formal education and training run a two and half times greater risk of ending up drawing social benefits than skilled workers (Strahm 2013, p.1). While the average youth unemployment rate throughout the European Union is around 23%, only about 3% of the youth in German-speaking Switzerland is without a job (Strahm, 2013). One of the main reasons behind this low youth unemployment in German-speaking Switzerland might be the so called dual-track system, through which "almost 70% of all young people complete an apprenticeship" (Strahm, 2013, p.1). Other European countries offering a dual-track system of vocational and professional education and training (VET), such as Austria, Germany, Denmark and Holland, have a significantly lower rate of youth unemployment than countries that do not (Strahm, 2013). In countries where apprenticeships are lacking, students who possess practical skills but are academically low achieving run the danger of being left behind. Strahm (2013) describes the dual-track system as follows:

> "Dual track is understood as a combination between an apprenticeship in a firm and a state vocational school. Most Western countries only know full-time education, i.e. attendance at secondary schools or schools for the university entrance certificate followed by universities and universities of applied sciences. In German speaking Switzerland almost 70% of all young people complete an apprenticeship within the dual-track system. Many go on to add to their professional qualifications by enrolling for continuing education and training" (p. 1).

Switzerland's low youth unemployment rate is all the more astonishing as the country has limited natural resources and a high rate of immigrants. The unemployment rate among Switzerland's immigrant population is roughly double that of Swiss nationals (Strahm 2013). This has nothing to do with migrants not wanting to work but rather with the fact that they lack vocational and professional education and training and are thus lacking adequate workplace skills. This might partly be due to the fact that migrants have poor knowledge of the dual track system and therefore cannot see its potential. However, the vocational and professional training system in Switzerland has improved its accessibility and permeability constantly in recent years. As visible in Figure 1, today the Swiss education system allows anybody with professional qualification to continue their education in various ways and thus achieve additional formal degrees (Strahm, 2013). Thus a vocational degree can be the perfect starting point for a successful career especially for young people who have no access to an academic career as a result of lacking language abilities, social disadvantages or other reasons. Due to this flexible education system, the number of people with a tertiary degree is comparably high in Switzerland.

Figure 1: The Swiss Education System

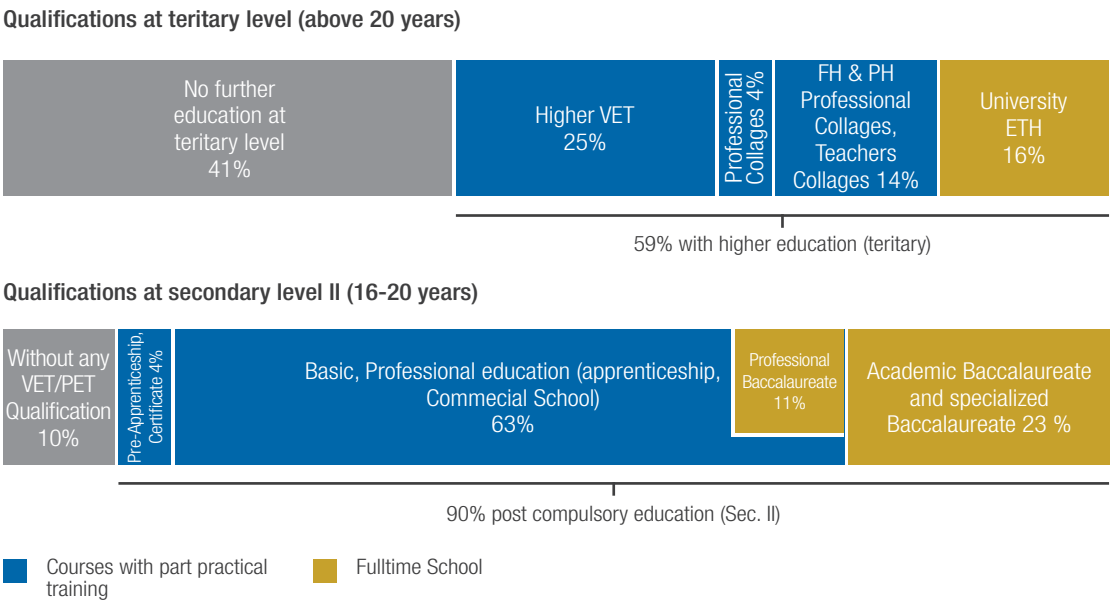


ADDRESSING THE NEED FOR VET IN SWITZERLAND

As a high salary and high cost country, Switzerland is unable to compete in the international market with cheap, mass-produced products and simple technologies. The country can only prosper by producing high priced, specialist products for niche markets. In order to do this, Switzerland requires a well-trained labor force that includes engineers and scientists (with academic degrees) as well as workers who are in a position to execute and implement innovations with precision (people with professional and vocational degrees) (Strahm 2013).

Today, graduates from professional colleges are highly sought after and on average earn higher salaries than university graduates (Strahm, 2013). Despite this, many young people leave the Swiss education system without a degree (Figure 2) and are thus in danger of falling through the cracks of the labor market. In order to prevent this, the Swiss government has announced its commitment to raise the percentage of people with a secondary degree to from 90% today to 95% (Strahm, 2010).

Figure 2: Academic Qualifications of the Swiss Population



A range of reasons can be identified as to why students do not enter secondary school or a VET program. Many students come from low socio-economic backgrounds, both from immigrant and national families and often with parents who have limited educational backgrounds themselves. As a group, students who do not enter educational programs on a secondary level are quite heterogeneous in terms of social or cultural background, gender and cognitive abilities (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010). This means that in order to achieve the goal to have 95% of the population obtain a secondary degree there is a need to provide support in many different areas and on many different levels. Therefore, in order to guide failing students into secondary education a system of flexible and individualized support is needed. Switzerland has taken two rather successful measures to prevent young people from falling through the cracks of the educational system and thus being excluded from the labor market.

THE BRIDGE SCHOOL OF BASEL-STADT

In the late 1990s the first so called bridge schools were founded in order to help young people bridge the gap between mandatory schools and VET programs (f.ex. Basel-Stadt: contract on Bridge School between BS and BL, 1999). Beyond poor academic grades and no apprenticeship contracts students face a range of additional problems that can serve as indicators of how difficult it will be for them to enter the labor market. Many students have had problems with absenteeism, show signs of resignation in terms of their future prospects, lack language competencies, have low social skills, or have criminal records (mostly petty crimes). While some are willing to continue education others are tired of school and want to enter the workforce. In urban areas these problems run higher than in rural areas, hence the types of programs offered in bridge schools vary for every canton (states within Switzerland).

The Bridge School of Basel-Stadt is located in an urban area with one of the highest immigrant populations (roughly 33%) in Switzerland (Statistisches Amt des Kantons Basel-Stadt, 2013). It offers three different types of programs that aim to prepare students for entering a VET program: (1) a fulltime academic program, (2) a so called combined program where students spend two days a week at school and three days in an internship in a company, and (3) a special program for immigrant students who have not spent much of their schooling-time in Switzerland. With minor variations, these three types of programs are offered throughout most bridge schools in Switzerland. In contrast to the mandatory school system, which focuses mainly on general education, all of the subjects taught in the Bridge School of Basel-Stadt are related to the students' professional goals and aim at helping them find an area of work that matches their goals, strengths, and abilities. Thus, all programs have the objective to help students discover qualities that regular academic tracks would not necessarily foster. These qualities can be practical skills that students never got a chance to explore, social skills or any other skills that can be useful in the workplace but are not assessed in the regular schooling system. After intensive German language courses this curriculum is also followed in the program for immigrant students ensuring that they will be able start a VET program after leaving the Bridge School, which sometimes commences only two years after their arrival in Switzerland.

Two factors lead to the great success of the programs of the Bridge School Basel-Stadt: (1) teachers are well qualified to teach at this particular junction in young people's lives, and (2) the school has well established connections to firms that train young people in VET programs. In order to successfully teach at the Bridge School Basel-Stadt, teachers should be able to forge strong relationships with students who have long histories of failure, are not easily engaged, and are faced with challenges inside and outside of school. In order to help guide their students toward successful career paths teachers should also have a strong affinity and connection to non-academic professions, clear perspectives beyond the classroom, and be familiar with the rules and requirements of workplaces outside academia. This requires the right mix between empathy and understanding why students are failing, helping them overcome their challenges, and at the same time providing them with clear rules and a reliable framework within which they should function. If we look at the problem of absenteeism, the Bridge School Basel-Stadt has been able to improve attendance rates of many students despite a long career of skipping school. The reason for this is the ability of teachers to make students understand the connection between what they do at school and why this matters outside of school. Students start realizing that working for three days a week in a small firm as an intern makes a difference. At the same time they feel supported by teachers; they know that they matter and that they have qualities that are useful to others. The success of the Bridge School Basel-Stadt becomes clear when looking at its success rate: on average 95% of its students go on to continue their education, most after one year, some after two years (Erziehungsdepartement Basel-Stadt, 2013b). Over the years it was observed that most students finish their secondary degree and become successfully employed (Gasser, 2010; Wirth, 2010).

CASE MANAGEMENT PROFESSIONAL EDUCATION

In order to ensure that students stay within the education system the Swiss Federal Government has in recent years implemented a support program called Case Management Professional Education (Erziehungsdepartement Basel-Stadt, 2013a). In this program, social workers are employed to establish a long term monitoring process for individual students who are in danger of failing school. Together with teachers and school principals, they identify students who might have difficulties managing the transition from school to work. The role of the social workers is to provide comprehensive guidance and support to individual students and monitor their progress until these students successfully finish a secondary degree. This includes ensuring they go to school in the morning, helping them deal with family and financial problems, etc. Good and open cooperation and communication between the case management, school, and workplace are crucial for a successful transition process.

DISCUSSION

By looking at the unemployment rate of Switzerland, one can see that the Swiss Government has invested in programs that successfully support at risk students to continue education and find their role in the labor market. In order for young people to find a meaningful place in this world, including employment with long term perspectives and a degree of assurance that they can provide for themselves in the foreseeable future, they need to be well prepared not only by their parents but also by their teachers. It is important for the success of students that they have a sense of belonging and thus feel that they are a crucial part in the fabric of society. Educators have the responsibility to ensure that this happens not only to the bright and strong students but to all of them.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

While the VET system may not be easily transferable to other countries, especially because this kind of collaboration between companies, the education system and government takes time to develop, there are certainly steps that can be taken to adopt parts of the Swiss model. It would be essential for educators and employers to find ways to work together to familiarize students with diverse career options. This could help open classrooms to "real world" issues and help students learn about the connection between what they learn at school and how it is applicable to different workplaces. The education system does not exist in a vacuum, therefore the primary goal of education should be to provide young people with the means to lead independent and self-supporting lives, which includes preparing them for a career. In addition to teaching obligatory school subjects schools should offer the opportunities to explore career choices, both in academic and practical fields. It is important that young people explore their skills early on, discover what they like to do and how their skills are compatible with the labor market. Since most educators are not perfectly qualified and knowledgeable enough to provide the needed support for this kind of endeavor, career counselors should be employed. During the final school years, when students are being prepared for a career, the education system can be helpful by building networks with real life employers to provide students with opportunities to find out what their options might be. In conclusion it can be said that if young people get the kind of education that suits the needs of the labor market and if they receive the kind of education that suits their abilities and preferences, the risks of unemployment can be minimized.

REFERENCES

Erziehungsdepartement Basel-Stadt. (2013a). *Gap, Case Management Berufsbildung ED BS*. Retrieved from http://gap.edubs.ch/

Erziehungsdepartement Basel-Stadt. (2013b). *Zahlenspiegel Bildung, Sekundartsufe II, Schülerzahlen bei den Brückenangeboten 2012* [Educational Statistics, uppersecondary, students in bridge schools 2012]. Retrieved from http://www.ed-bs.ch/bildung/bildungskoordination/bildungsplanung/statistiken-und-bildungsmonitoring/zahlenspiegel-bildung-2012

Gasser, D. (2010). *SBA-Basis-Absolventinnen-wie ging es weiter? Berufliche Grundbildung und andere Wege nach dem 10. Schuljahr* [Basic vocational training and other ways after the 10th school year] (Diplomarbeit im Rahmen des LBV-Kurses XXI). Schule für Brückenangebote, Basel, Switzerland.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010* [Swiss national report on Education 2010]. Retrieved from http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/epaper-bildungsbericht2010de/

Statistisches Amt des Kantons Basel-Stadt. (2013, June 6). *Bevoelkerungsbilanz im Mai 2013* [Population report May 2010]. Retrieved from http://www.statistik-bs.ch/tabellen/t01/1/t01.1.04

Strahm, R. H. (2010). Swiss vocational education and training: Switzerland's source of richness. In R. H. Strahm (Ed.), *Warum wir so reich sind*. Bern, Switzerland: hep.

Strahm, R. H. (2013). Countries offering vocational and professional education and training have a lower rate of youth unemployment. *Fachtext für LLinE (1)*, 1-6.

Wirth, T. (2010). *KVS-Abgängerinnen und Abgänger 2005-2009: Was aus ihnen geworden ist* [KVS-graduates 2005-2009: what happened to them afterwards] (Diplomarbeit im Rahmen des LBV-Kurses XXI). Schule für Brückenangebote, Basel, Switzerland.

POLICIES AROUND EDUCATIONAL RESEARCH: A CASE FROM SULTAN QABOOS UNIVERSITY AND THE RESEARCH COUNCIL IN OMAN

Salha A. Y. Issan
Professor of Comparative Education and Director of Quality Assurance Office
Sultan Qaboos University

INTRODUCTION

Modern trends in research emphasize that products of scholarly research activities should benefit the institution, the individuals affiliated with it, and the public. Good research is that which brings benefit to society. Policy makers in Oman are aware of the importance of research in taking appropriate decisions related to educational development. This paper explores and summarizes the status of educational research policies, challenges and reforms of two institutions in the Sultanate of Oman, the Sultan Qaboos University (SQU) and the Research Council (RC). To do this, it tackles the following questions:

- What is the status of Oman's general and educational research policies?
- What efforts have been made by SQU and the Oman RC?
- What are the challenges that need to be tackled in order to make educational research policy in Oman more effective?

SCHOLARLY RESEARCH IN EDUCATION, A LITERATURE REVIEW

Educational research has only in the recent years become more focused on delivering recommendations for educational policy making. In fact, research that is initiated by persons responsible for educational policy making and intended to provide an extended basis of knowledge for the reform and improvement of education is hardly more than 25 years old.

Higher education and scholarly research play a key role in promoting comprehen¬sive development and rapid transformation, which are necessary for all nations facing the power of globalization. There is a necessity for a complete re-examination of higher education research policy and planning around the world. However, the Arab world is in dire need of such a re-examination in order to work towards improving its quality so as to augment the development of educational systems and hence education in general.

Al-Rashdan (2009) states that scholarly research serves as a means through which natural treasures, whether economic, social or cultural, can be discovered and utilized. Research also plays a prominent role in raising society to a higher level by con¬tributing to creating a problem-solving mentality and to opening previously closed doors. Holdaway (1983) explores the relationship between educational policy and educational research, noting the minimal contribution of research to policy formation. He attributes limited contributions by policy makers, differences between the research and policy communities, and the nature of research and research findings as reasons for this. Torsten (1983) states that the relationship between educational research and the making of educational policy is dependent on two factors: the "intra-scientific", or internal conditions of the work of research; and the "extra-scientific" i.e. external conditions. These factors also contribute to the cooperation between research workers and policy makers.

As a matter of fact, research policy involves the strengthening of research systems. It aims to contribute to the development and improvement of educational systems particularly though the dissemination and translation of valuable knowledge or research, the creation of ethical and evidence-based research policies, and the promotion, monitoring and implementation of beneficial evidence obtained from educational research (Issan, Atari, & Al Harithi, 2005).

Recent publications related to the research of educational policy in Oman indicate that some efforts have been made to draw attention to the importance of educational research for the development of the education system as well as society as a whole. Issan, Atari & Al Harthi (2005) explored the educational research priorities in the Sultanate of Oman with the premise that society needs educational research even though it may not be aware of its importance or may not request it. The results revealed that the participants valued the role of educational research but did not invest a lot of time, money, and effort in it. It also shed light on one of the biggest obstacles facing educational research: that researchers commonly elect a subject that would bring results for their personal gain not for the educational policymakers interested in it. Al-Naiby's (2005) study examined to what extent general directors and school principals at the Ministry of Education in Oman kept abreast of educational research and to what extent they considered educational research important. The study evaluated over 300 questionnaires and revealed that participants did not consider educational research among the most influential informational resources in the enhancement of their teaching and administrative performance. They only had limited knowledge about educational research undertaken by postgraduate students at higher educational institutions in Oman and there was a considerable gap between the degree of perceived importance of educational research and its use in the field. A study by Kazem and Al-Jamali (2004) investigated research obstacles facing academic staff at SQU. To do this, a questionnaire of 58 items was developed that covered six domains related to educational research, and the study highlighted as many as 32 problems distributed among these domains and the most evident one was the lack of relationship between research conducted and the field's needs.

The studies highlighted above demonstrate that efforts have been made to develop educational research and emphasize its importance in policy making. However, none of the studies shed light on policy-making in educational institutions. The relationship between research, policy and practice in education is a long-standing issue in Oman. There is little awareness of the importance of educational research and its impact on educational decision making. Limited funding and a lack of communication between researchers and beneficiaries hinder the dissemination of research and decrease research output and impact.

SQU and RC are institutions that are concerned with research at both national and international levels. They were investigated to identify their role in developing a research culture, particularly in regard to educational research with an emphasis on policy-making.

SULTAN QABOOS UNIVERSITY

SQU has recognized the importance of research since its inception in 1986 (SQU, 2009). However, this recognition was not manifested until after SQU had significantly developed in terms of the type and number of programs it offers at the undergraduate and postgraduate levels. The attention that the University started paying to research endeavors is embodied in the objectives of the latest University Charter (SQU, 2008). Its objectives aim to prepare generations of Omani researchers, experts, and scientists to produce systematic and creative work. The University attempts to consistently conduct basic and applied research studies that seek scientific and practical solutions for economic and social problems. The University Charter also includes endeavors to connect research to the overall development plans and the future vision of the Omani society.

The research mission of SQU is to conduct quality research to generate knowledge, build capacity, and find solutions for strategic issues in Oman (SQU, 2009a). While pursuing this mission SQU's vision is to develop a research culture and capacity to make SQU an internationally recognized, regional leader (SQU, 2013a). The purpose of the SQU research policy is to provide a framework for the governance of research and research development, provide effective and efficient support for research especially when it comes to the decision-making processes around the allocation of research funds, and ensure effective communication (internally and externally) (SQU, 2009a).

The Deanship for Research contributes to the enhancement of the research culture and productivity at SQU. Furthermore it applies strategic planning, policy formulation and implementation for building research capacity and performance. The Deanship for Research fosters activities designed to improve outcomes of national and international research and coordinates all research activities carried at SQU units (SQU, 2013a).

All intellectual property (IP) generated by SQU staff and students is managed by the Innovation Affairs Department, which consists of three sections: intellectual property, students' initiative support and marketing. The department aims at providing support to the University in regards to its IP policies as well as creating and developing technology incubators and a research park. The department utilizes university-owned intellectual property in response to the needs of its faculty, the industry, and Oman as a nation. It attempts to promote SQU research as a way of fostering relationships with industrial entities so as to expand the opportunities for faculty to engage in sponsored research. Additionally, it maintains continuous interaction with the industry as to identify opportunities to support industries through research (SQU, 2013a).

A foremost objective for SQU is establishing a research program that is regionally competitive and internationally recognized (SQU, 2013a). SQU research grants were first available in 1999 and were fortified by a grant of equal sum from HM's Strategic Research Fund in 2001 (SQU, 2008). The grants encourage staff to be more engaged in research activities and enhance SQU's research output as well as its international and regional collaborations. The grants helped establish the Deanship of Research, the publication of a number of scientific journals, and the set-up of ten research centers to spearhead the country's research efforts (SQU, 2008)

A need for a center to lead research in the humanities and business was recognized in 2004 under an executive decree from SQU. However, the Humanities Research Center (HRC) did not begin its activities until 2010. The time gap between the year the decision was made and the establishment of the center and its activities was related to the shortage of researchers and facilities. The center's activities include: distributing surveys and conducting empirical research in the humanities and business and building a national scientific dossier in the social sciences for the benefit of future researchers (SQU, 2010). HRC conducts studies related to management, research, administration, social programs and policies. It aims to strengthen collaborative ventures between SQU and outside partners especially through supporting and actively encouraging inter-disciplinary and multi-disciplinary research. Additionally, it organizes periodic workshops and seminars to improve research and collaboration of relevant university faculty (HRC, 2013). Since its establishment, the center has not taken an active role in educational research. Limited resources and inefficient communication

between educational institutions and colleges within SQU have prevented HRC from adopting an active role in educational research.

To increase the role of research within the university, SQU has adopted several measures to improve research planning and management. A survey carried out by SQU revealed that research activities at the University focused mainly on academic research for the purposes of promotion or participation in local and international symposia and conferences rather than serving the society (Al Salmi & Yousif, 2002).

The College of Education's (CoE) faculty values a research culture that enables faculty members to not only develop professionally but to also enrich their knowledge of new trends in their respective fields of expertise. The College values educational research that aims for consistent development, therefore many of its research projects are geared towards the local community's progress and wellbeing (SQU, 2013b).

The College of Education aims to improve professions related to teaching, training, and other educational and psychological services on the basis of scientific research. The College attempts to authenticate scientific research so as to enhance its role in solving educational and professional problems. Furthermore, the College intends to contribute to the development of a knowledge society and to use technology to become a knowledge economy, as well cooperate with relevant regional and international institutions in the area of research (College of Education Conceptual Framework, 2013). According to SQU statistical data, the College of Education has carried out 67 funded research studies since 1999 covering different educational issues in Oman (College of Education, 2012). Additionally, non-funded research was carried out by private individuals as well as academic staff teams. However, evaluative educational research conducted only has a limited influence on the nature and extent of organizational policy decision-making.

There is a clear gap between the research needs of the public sector and the types of research projects in some colleges. The research activities in SQU are not contributing enough to the efficiency and productivity in the public sector, with the exception of the Oil & Gas field. Furthermore, the databases regarding research services and activities in SQU are not made available to most governmental organizations (SQU, 2013).

THE RESEARCH COUNCIL

A need for a council to lead research at a national level was recognized in 2005; however, the Research Council (RC) did not promulgate its activities until 2010. Its main duty is to regulate, encourage, and support research affairs, and it is considered the basic reference in this field. It carries out tasks related to research and endeavors to promote and support research using all the material and moral means possible (Jankovic, 2012). The RC is the main national authority in this area. It acts as a focal point for research and innovation and collaborates with various institutions concerned with research. The RC aims at building research capacity mechanisms, achieving research excellence, building knowledge transfer and value capture, and providing an enabling environment for research and innovation (Research Council, 2013).

RC duties include setting up a national research strategy, specifying its priorities, and preparing programs for the implementation of these national research priorities. It also supports individual creativity, the publication of valuable scientific outputs, and the creation of an innovation ecology that is responsive to local needs and international trends (TRC, 2013).

The council developed a detailed road map for the implementation of its sectors' strategies. These sectors are: Education & Human Resources, Health & Social Services, Energy & Industry, Culture, Humanities & Basic Sciences, Biological & Environmental Resources and Information Technology & Communications.

CONCLUSION AND FINDINGS

Although efforts have been made to develop educational research in Oman, there are still many challenges hindering its development. This paper has highlighted issues including a lack of trust in educational research among practitioners; a gap between educational research and decision-makers; a scarcity of codified research channels; administrative bureaucracy; and difficulty in obtaining funding. It appears that educational research is still isolated from innovative methodologies, and there is a large dependency of many of the decision makers in educational institutions on expertise gained from experience rather than information attained through research. Furthermore, the continuous changes in social and humanity phenomena, and the weak affiliation of expatriates' competencies to the people and culture of the host country are still obstacles facing the advancement of educational research.

Through exploring the relationship between educational policy and educational research, it has been noted that the contribution of research in policy formation is minimal. There is a gap between research and policy communities. Research findings and recommendations are rarely used for improving this relationship and the society as a whole. Clearly, greater effort needs to be made to spread the research culture within the Omani society and in particular among policy makers.

REFERENCES

Al Naiby, R. J. (2005). *Educational research and administrative practices at educational enterprises of the Sultanate of Oman*. Unpublished dissertation, College of Education, Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman.

Al Rashdan, A. A. (2009). Higher education in the Arab world: Hopes and challenges. *Arab Insight Journal*, 2(6). 77-79. Retrieved from http://www.ties-project.eu/sites/uni4inno.eu/files/HE%20in%20Arab%20world%20-%20hopes%20and%20challenges.pdf

Al Salmi, H.S., & Yousif, A.A. (2002). Administrative, financial and technical system of research in Sultan Qaboos University, a paper presented at the conference on the situation of scientific research in the Arab Gulf Cooperation Council, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Holdaway, E.A. (1983). Educational policy and educational research. *Education, 23*(4), 10-14.

Issan, S. A., Atari, A. & Al Harithi A. (2005). *Educational research priorities in the Sultanate of Oman*. Sultan Qaboos University, Council of Scientific Publication.

Issan, S. A. & Osman M. E. (2010). Research conditions and priorities at Sultan Qaboos University: The Sultanate of Oman. *Journal of American Arabic Academy for Sciences and Technology (AMARABAC),* 1(1), 133-157.

Jankovic, B. (2012, November 19). A long-term research strategy. *Worldfolio Oman*. Retrieved from http://www.worldfolio.co.uk/reports/oman/hilal-ali-al-hinai-secretary-general-of-the-research-council-trc-oman-n1820

Kazem, A.M., & Al Jamali, F.A. (2004). Research obstacles at Sultan Qaboos University and the suggestions to overcome them. *Arabic Journal of Education, 24(1)*, 45-84.

Sultan Qaboos University. (2006). Postgraduate studies and research databases. Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman.

Sultan Qaboos University. (2009a). *Audit Portfolio*. Sultan Qaboos University: Print shop.

Sultan Qaboos University. (2009b). *Strategic Plan 2009-2013*, Sultan Qaboos University: Print shop.

Sultan Qaboos University. (2012). College of Education Annual Report. Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman.

Sultan Qaboos University. (2013a). Deanship of Research. Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman. Retrieved from http://www.squ.edu.om/tabid/36/Default.aspx

Sultanate of Oman. (2013). The Research council regulation book. Retrieved from www.trc.gov.om.

Sultan Qaboos University. (2013b). College of Education conceptual framework report. Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman.

Yousif, A. A. (2001). Research at Sultan Qaboos University: The Deanship of Postgraduate Studies and Research. Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman. Retrieved from www.amarabac.com.

LINKING INTERNATIONAL EDUCATION TO LOCALITY

Lauren Stephenson
Associate Professor
College of Education
Zayed University

Jennifer Murray
Year 5 Teacher

INTRODUCTION

This paper reports on and evaluates the initial stages (year one) of an ongoing two-year case study of a teacher-initiated and teacher-led curriculum renewal project at an international school (IS) located in Dubai in the United Arab Emirates (UAE). The rationale for initiating the study was the school's desire to address the link between the identified learning needs of IS teachers and students to locality, UAE culture, action, respect and awareness of the environment entitled CARE. This report is useful not only to the school itself but it also offers the potential for similar programs to expand to other international schools.

To give an insight into the study this paper provides an overview of the framework of CARE. The project framework emphasises acknowledging the responsibility of educators to systematically make meaningful links to the communities in which they teach and learn. For the purposes of this paper, locality refers not only to the geographical location of the school and wider community but also reflects the region's social, cultural and demographic characteristics. Following analysis of existing literature on incorporating local culture into school curricula, the paper gives an insight into the methodology of this study. A discussion of the initial findings of the study will highlight the success and challenges of linking student learning to local cultural values and identity within adapted or adopted curricula in the UAE. The paper hence adds to previous educational research by providing educators and policy makers with a timely framework, a reflection on the role of locality in international primary schooling, and recommendations for consideration.

OVERVIEW OF CARE

The IS follows the British National Curriculum, which is adapted to reflect the learning needs of the school's diverse international student body and teaching team. IS currently has 1410 students enrolled of which 176 (approximately 12.5%) are Emirati and 77 other nationalities are represented in the school.

International students from diverse cultural backgrounds deserve a culturally responsive curriculum and learning that is linked to a framework of CARE. For the purposes of this paper the key aspects of CARE at IS include students' understanding of: (1) their roles and responsibilities within the local, national and global community; (2) respect for the role of Islam, the heritage, culture and development of UAE; and (3) environmental issues at local, national and global levels.

LITERATURE REVIEW

International literature supports the formalisation of systematic, coherent and embedded links between international school curricula and host country culture (Jackson, 2005; Ward, Bochner, & Furnham, 2001). The dangers associated with international school students learning in isolation, removed from or rarely interacting with their host country's culture and heritage are well known (Jackson, 2005). This suggests that educators need to incorporate culture, heritage, and respect for local values and beliefs into the work that they are doing with students. In international school settings the creation of meaningful links to local culture requires commitment and sustained energy from multiple stakeholders in order to equip young people to become inter-culturally aware young people (Jackson, 2005).

The Dubai Schools Inspection Bureau Handbook (DSIBH) (KDHA, 2012), which forms the framework for accreditation and inspection of Dubai's private schools, highlights the importance of developing students' intercultural understanding and communication skills as well as the importance of intercultural respect, tolerance, and appreciation. These concepts are also advocated throughout international literature which acknowledges the responsibility of educators to foster attitudes of respect and tolerance among students in international schools. While McKenzie (2012) suggests that such respect is best developed through students' experiential community involvement, Hill (2000) promotes the formalisation of culture analysis and reflection within international curricula in order to develop attitudes of tolerance and mutual respect. Promoting proactive attitudes towards environmental issues is recognised as a key element of outstanding teaching and learning in the DSIBH (KHDA, 2012), which states that students should demonstrate an understanding of and adopt a proactive approach towards addressing both local and global environmental issues. This shows that a critical component of any internationalised curriculum should include action in terms of application of in-class, school-wide and community learning in meaningful contexts. These themes of intercultural literacy and active community engagement can be identified throughout international curricula (Jackson, 2005; Ward, Bochner, & Furnham, 2001) and particularly in the school's curriculum documents.

METHODOLOGY

The study was driven by the following questions:

1. How can the school ensure the reflection of the UAE's cultural, environmental and economic development within a shared, transparent internationalised curriculum?
2. How can the school formalise its commitment to linking learning to locality?
3. How can the school give voice to the extended school community and facilitate their involvement?

This paper draws on data collected from the initial phases of the case study. The research team consists of a teacher leader and one Zayed University (ZU) faculty member, thus allowing an insider/outsider perspective through participant observation and engagement.

Over 200 people participated in the first year of the two year study, all of whom are stakeholders in the school's curriculum. The following data collection methods were used: surveys, focus groups, dialogue, document analysis, dialogue, field notes and ongoing and retrospective journals. Data collection took place at the beginning, middle and end of the study and included teaching staff from all areas of the primary school, school leaders, parents, students and ZU teacher candidates and faculty members engaged in teacher education programs at IS. Online surveys were completed by 125 parents and 29 teachers/school leaders for baseline data collection and to gather data at subsequent stages throughout the study. Paper surveys were completed by 19 student representatives.

The researchers held focus group interviews with students, teachers, school leaders, teacher candidates, and parents. The researchers reviewed and evaluated DSIBH indicators, IS strategic action plans, international curriculum documents, survey responses and framework drafts. Participants engaged in both formal and informal dialogue with each other and the researchers about aspects of CARE. Field notes/transcripts were recorded by the research team during individual and focus group meetings. The researchers also used journaling to capture insider/outsider perspectives.

These data were analysed and revisited using categories identified in current CARE literature, and further analysed using an inductive process of identifying themes, key content areas from within the research questions and frequency counts using descriptive statistics.

LINKING LEARNING TO LOCALITY

In contrast to Samier's claim in The National (Afshan, 2013) that students "are being overwhelmed in all levels of education with concepts that are not adapted to the local culture, and [is described] as 'intellectual imperialism'" (para. 1) the initial findings from IS reflect widespread acceptance that UAE culture is an integral part of the school curriculum. However findings also indicate variant understandings and perceptions of the nature of UAE culture.

The findings demonstrate that multiple stakeholders consider it important to include the UAE's cultural, environmental, and economic development in the curriculum. In particular, the study shows that the staff commitment to students' understanding of and engagement with learning about local culture and customs was positively impacted by the creation of a transparent framework. This is captured in the following comment:

> "It is important for children to have a deeper understanding of where they are growing up. For Arabic children, it provides a sense of belonging and understanding. For expat children, it allows them to foster a greater appreciation for this area of the world" Teacher S10.

Formalising links to locality within the school curriculum is also regarded as valuable to ensure consistency and involvement of the extended school community in developing and sustaining the framework is highly beneficial. However, the majority of CARE participants expressed anxiety about their knowledge of local culture and requested support and professional learning opportunities to help them implement the IS CARE framework effectively:

> "I know I should be talking about UAE culture and history, but what do I really know about it? Yes we had an induction before we started on what not to do, but it's hardly relevant to everyday teaching. If I'm expected to teach about culture I need to know what I'm doing" Teacher FG3.

> "We need professional development opportunities that reflect where we teach. It's not always helpful to bring someone from the UK. We need opportunities to talk together about the do's and don'ts of talking about culture and history here" Teacher FG6.

The findings indicate that participants hold diverse understandings of what constitutes UAE culture, values and beliefs and how best to incorporate CARE into the curricula. This could be because the majority of participants were non-Emiratis and were not deeply familiar with the local context. Participants commented that whilst it is important to ensure the reflection of the UAE's cultural, environmental and economic development within a shared and transparent curriculum, it is also critical that the curriculum reflects the multicultural backgrounds of the students and staff in the school. Similarly to Burn (2002), participants advocated for an internationalized curriculum grounded in locality.

In order to sustain a continued reflection of CARE the curriculum encourages the IS community to open up forums for surfacing mental models (Senge, 1990), talk about culture, share ideas in order to develop a

mapping document to track what is already happening, and diagnose what more may need to be done. The school encourages the development of practice and learning teams so that teachers can learn individually and collectively about UAE culture, heritage and respect for religious beliefs and incorporate these concepts into their classrooms. Not only has the school built stronger connections within the school community but it has also created new links to locality in the wider community through its ongoing partnership with ZU, the Ministry of Education, and KHDA.

The formal IS commitment to linking learning to locality occurred through the development and implementation of the CARE framework and its key aspects. The framework was largely formalised by creating a shared vision amongst stakeholders; sharing ideas with year team leaders and teachers, and updating the school community on progress at school meetings. Curriculum mapping and decision making were data driven. An integral part of the study was the ongoing discussion of the findings as a result of the curriculum mapping process. This dialogue was an integral part of the study and allowed for individual perspectives to be heard and incorporated. Future plans include building CARE into curriculum documents, staff induction and prospective parent and staff orientations to ensure a shared understanding of the school's commitment to linking learning to locality.

The process of developing the framework gives voice to students, parents and the wider school community to ensure a shared and transparent curriculum and is offered as a possible process for those interested in linking learning to locality by providing a local cultural context in an international setting. The process of curriculum mapping, dialogue, and framework development was supported by the majority of participants. The authors suggest that this could be because the roles of diverse cultures and locality are critical to the learning of all organizational members in international schools and particularly in the context of the UAE. Throughout the study the focus was on dialogue across year groups and with parents. Parents, students and staff including school leaders were surveyed and a representative sample from each group of stakeholders was involved in ongoing dialogue where plans and content were discussed. ZU teacher candidates were involved during their integrated practicum program and the school valued and celebrated their contributions. Emirati families were also consulted for clarification on teaching points. All participants expressed appreciation for the role they had in shaping the CARE framework. Participants felt that they were given voice and were encouraged to get involved and further their own professional learning about locality and CARE.

There were challenges which surfaced that included sustainability, momentum, and the need for on- going support for teachers and school leaders. Thus, resources are critical to the success of the implementation of CARE at IS. These critical resources include training, funding, time, and professional development to support learning and increased confidence in knowledge of CARE. The school continues to focus on learning communities as a means of enhancing professional and organizational learning. Another critical area is that of change management and recognizing the organic and fluid nature of framework design.

RECOMMENDATIONS AND CONCLUSION

In line with international literature, the findings of this case study indicate that it is important and necessary to link international curricula to locality. Through the process of developing a shared framework of CARE, and critically reflecting on that process, the initial findings indicate that the integration of CARE into a primary school curriculum is both rewarding and challenging. The study indicates that the role of locality in international primary schooling is considered and must continue to be a focus and incorporated into curricula. When an international school links locality to learning it is important to acknowledge the variant understandings of the local culture and that teachers are not necessarily familiar with that context, culture, heritage and values. As such, professional learning systems need to be in place to enable teachers to surface their own mental models (Senge, 1990) and thus engage in dialogue as they share their individual and collective learning about how to most effectively incorporate CARE to enhance the teaching and learning of students and teachers within an international school context.

REFERENCES

Afshan, A. (2013, April 20). Islamic and Arab culture lost in UAE's foreign schools. The National. Retrieved from http://www.thenational.ae/news/uae-news/education/islamic-and-arab-culture-lost-in-uaes-foreign-schools

Burn, B. (2002). The curriculum as a global domain. Journal of Studies in

International Education, 6(3), 253-261.

Hill, I. (2000). Internationally-minded schools. International Schools Journal, 20(1), 24-37.

Jackson, M. (2005). The role of the host culture as a resource for developing intercultural understanding in a Dutch international secondary school. Journal of Research in International Education, 4(2), 193-209.

Knowledge and Human Development Authority. (2012). Dubai schools inspection bureau handbook (DSIBH) (2012-2013). Government of Dubai. Retrieved from http://www.khda.gov.ae/CMS/WebParts/TextEditor/Documents/KHDA_Handbook_English_2012-2013.pdf

McKenzie, M. (2012). Learning from the world and learning for the world: An essay on world schools. Journal of Research in International Education, 11(3), 218-229.

Senge, P. (1990). The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday Currency.

Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). The Psychology of Culture Shock. East Sussex, UK: Routledge.

فاعلية التوجيه المهني في اتخاذ القرار واختيار المواد الدراسية "برنامج لطلبة الصف العاشر بسلطنة عمان"

د. محمد بن علي البلوشي
رئيس قسم التوجيه المهني
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

الملخص

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج في التوجيه المهني وقياس أثره في تحسين النضج واتخاذ القرار المهنيين ومنطقية خيارات المواد الدراسية لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان، واختبار أثر كل من الجنس والمستوى التحصيلي للطلبة في النضج واتخاذ القرار المهنيين، ومنطقية الخيارات لطلبة المجموعة التجريبية. وجرى اختيار أفراد الدراسة بطريقة عشوائية من طلبة الصف العاشر بمدارس محافظة شمال الباطنة للعام الدراسي2010/2009م. وخضعت عينة الدراسة المكونة من(133) طالباً وطالبة لقياسين أحدهما قبل تطبيق البرنامج، والآخر بعد التطبيق. وأجري القياس باستخدام استبانتين أحدها لقياس مستوى النضج المهني والأخرى لقياس مستوى اتخاذ القرار المهني، بالإضافة إلى استمارة رغبات الطلاب للمواد الدراسية لقياس منطقية خيارات المواد الدراسية. وأجرى توزيع أفراد عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية تضمنت (66) طالبا، والأخرى ضابطة تضمنت (67) طالباً. حيث خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج التوجيه المهني والمكون من (20) جلسة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α≤0.05) بين أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي النضج المهني، واتخاذ القرار المهني، واستمارة رغبات المواد الدراسية، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α≤0.05) في مستوى النضج المهني، واتخاذ القرار المهني، ومنطقية خيارات المواد الدراسية لدى طلبة المجموعة التجريبية تعزى للجنس، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α≤0.05) في مستوى النضج المهني، واتخاذ القرار المهني، ومنطقية خيارات المواد الدراسية لدى طلبة المجموعة التجريبية تعزى للمستوى التحصيلي. وفي ضوء النتائج اقترح الباحث مواصلة البرنامج التوجيهي من خلال تطويره وإعادة تطبيقه، وتشكيل فريق عمل لذلك.

الكلمات المفتاحية: التوجيه المهني، اتخاذ القرار، طلاب الصف العاشر

ABSTRACT

The study aims at constructing a program in career guidance and measuring its effect in improving career maturity, career decision making and the logical selection of subjects among tenth grade students in The Sultanate of Oman. The sample of the study consisted of (133)students. They undergone of two measurements, pre-test and post-test. The sample of the study divided randomly into two groups: experimental which consisted of (66) students and control group consisted of (67) students. The program consisted of (20) sessions. The results showed that there were a statistical significance differences at (≥ α 0.05) between the two groups in terms of the career maturity level, decision making and the logical selection of subjects in favor of experimental group. Also there were no statically significant differences at (≥ α 0.05) due to gender in improving the level of each career maturity and career decision making and the logical selection of subjects, between the experimental group students, but there were statically significant differences at (≥ α 0.05) in improving the level of each career maturity and career decision making and the logical selection

of subjects between the experimental group students due to academic achievement. In light of previous findings, researcher suggested follow up the guidance program. And develop it as well as re-applying and formation of a team work for that.

Keywords: Career Guidance, Decision Making, Tenth Grade Students

مقدمة

يعتبر تطوير التعليم وتحديثه مطلبا لأي مجتمع، لما يمثله من وسيلة فعالة يعتمد عليها المجتمع في نموه واستمراره، وهو السبيل الرئيس لمواجهة تحديات المستقبل. والمجتمع العماني كغيره من المجتمعات المعاصرة شهد في الآونة الأخيرة تطورات متواصلة في شتى مجالات التعليم تركزت على متطلبات النظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي للدولة، بالإضافة إلى توصيات الحكومة لوزارة التربية والتعليم لإعداد استراتيجية عمان 2020، وذلك لإعداد موارد بشرية عمانية متطورة ذات قدرات ومهارات تستطيع مواكبة التطور التكنولوجي وإدارة التغيرات التي تحدث فيه بكفاءة عالية(العلوي، وعبدالباقي، 2005).

ومن بين مجالات التطوير التي حظيت باهتمام حركة الإصلاح التربوي في السنوات الأخيرة، هو تطوير التعليم الثانوي، لكي يواكب عمليات التطوير التي شهدتها مرحلة التعليم الأساسي، ويعتبر المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي الذي نظمته وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بالتعاون مع منظمة اليونسكو تحت شعار "التعليم الثانوي من أجل مستقبل أفضل: التوجهات والتحديات والأوليات" من بين الموجهات الرئيسية لهذه الجهود، حيث أكد المشاركون في المؤتمر على أن مؤسسات القطاعين العام والخاص ينبغي عليها القيام بدور في التطبيق الناجح لمشروعات التطوير، ويمكن لهذه المؤسسات أن تشارك بإيجابية في تطوير التواصل بين المدارس وسوق العمل من خلال توجيه الطلاب مهنيا وكذلك من خلال توضيح متطلبات سوق العمل المتغيرة(وزارة التربية والتعليم، 2003).

ونتيجة للتطورات الهائلة في مجال التقنية والتعليم، تسعى الدول ومن باب الاستفادة من مواردها البشرية للبحث عن أفضل الطرق والأساليب التعليمية والتدريبية، لتحقيق التوافق بين متطلبات التنمية ومعطياتها البشرية، لذلك بات الاهتمام بالتوجيه المهني من الموضوعات الملحة في هذا المجال لما له من أثر في تحقيق تعليم أفضل واستفادة من الموارد البشرية(البلوشي، 2008).

مشكلة الدراسة

مع تطبيق نظام التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، وما صاحبه من مستجدات كإلغاء نظام التشعيب القديم (العلمي والأدبي) في الصفين الحادي عشر والثاني عشر(الثاني ثانوي والثالث ثانوي)، وفتح مجال الاختيار بشكل أوسع أمام الطلبة من خلال طرح مواد دراسية يختارون منها ما يتناسب مع قدراتهم وتباين ميولهم العلمية واستعداداتهم المهنية؛ لذا يواجه طلبة الصف العاشر قلق وتردد حول اختياراتهم الدراسية، التي في ضوئها يتحدد مستقبلهم الأكاديمي والمهني، فعليهم اتخاذ قرارات حاسمة وحكيمة، ومتفقة مع حاجاتهم وميولهم من جهة، ومع حاجة سوق العمل من التخصصات والمهن من جهة أخرى.

وبالرغم من إيلاء وزارة التربية والتعليم اهتماما بالتوجيه المهني، وسعيها المتواصل لتطوير برامجه، إلا أن نتائج بعض الدراسات كشفت عن نواحي قصور في توفير خدمات التوجيه المهني للطلبة في السلطنة، حيث أظهرت نتائج دراسة المعشني(2001) عدم رضا الطلاب عن تخصصاتهم العلمية وجهلهم بالمهارات الدراسية، وافتقارهم إلى معرفة ما يجري في سوق العمل، وقصورا في مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات بينهم على اختلاف مراحل دراستهم وجنسهم. وهذا ما أكدته العصفور(2005) حيث كشفت في دراستها عن وجود نواحي قصور في توفير خدمات التوجيه المهني للطلبة في السلطنة. كما أظهرت نتائج دراسة منسي وكاظم(2006) أن أهم احتياجات طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر بمحافظة مسقط بسلطنة عمان تتمثل في معرفة الطالب: لقدراته العقلية، المهارات اللازمة لدراسة بعض التخصصات الدراسية، المهارات اللازمة لأداء مهنة المستقبل، والميول المهنية.

كما كان من ضمن توصيات دراسة البلوشي(2008) ضرورة تقديم برامج مخطط لها في التوجيه المهني لتحسين مستوى النضج المهني واتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر بمدارس السلطنة، وكذلك أوصت البلوشية(2009) في دراستها إجراء دراسات تقيس أثر البرامج التدريبية والإرشادية في اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في السلطنة.

وفي ضوء التغيرات التي تحصل في العالم بشكل عام والسلطنة بشكل خاص فإن الطلاب يحتاجون إلى مستوى من الوعي أو النضج المهني حتى يقوموا باختيار التخصص الدراسي السليم ومن ثم المهنة السليمة، فقبل أن يصل الأفراد إلى مرحلة التمهين (Vocationalization) أي الاختيار العلمي الصحيح لمهنة معينة، لابد أن يكون لديهم نضج مهني. وأكد على ذلك بلور وبروك، من خلال دراستهما التي أشارت إلى أن الأفراد الأكثر نضجاً مهنياً لديهم قدرة أكبر على تحديد اتجاه مهني معين (الغافري، 2005). لذا تبرز الحاجة إلى برنامج توجيهي تفاعلي بين الموجه المهني والطالب، من شأنه أن يكون منهجا يسير عليه المعنيون بشؤون التوجيه المهني في توجيههم للطالب، ليختار مواده الدراسية ويحدد مساره التعليمي والمهني، ليتحقق بذلك التوافق والتوازن بين المؤثرات المحيطة بالطالب كالمجتمع والأسرة وبين رغباته، وعلى أساس وعي الطالب بذاته، وعالم المهن لسوق العمل المحيط به، ليحقق مساره الدراسي والمهني، فيتحمل مسؤولية اختياره. وهذا ما أكدته الدراسات حيث أظهرت النتائج إلى أن تطبيق برامج في التوجيه المهني يساعد على تنمية النضج المهني واتخاذ القرار المهني للطلبة سواء في المرحلة الثانوية (مثل: Gregory, 1993؛ Pearson & Rita, 1998؛ البلوشي، 2008، البلوشية، 2009)، أو في المرحلة الجامعية (مثل: Krumboltz, et all, 1982 ؛ Rodriguez& Blocher, 1988).

وتشير دراسات (Patton & Creed, 2001؛ الغافري، 2005، البلوشي، 2008) إلى أن هناك جدل حول موضوع الفروق في النضج المهني واتخاذ القرار المهني بين الجنسين. فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الذكور أكثر نضجاً مهنياً من الإناث (مثل: الشرعة، 1998؛ Robinson, 1995) ومنها ما أظهرت نتائجها العكس (مثل:Powell, 2001؛ Mathur & Sharma, 2001)، ومجموعة ثالثة أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين في النضج المهني (مثل: Lee, 2001؛ مبارك، 2002)، واتخاذ القرار المهني (Rojewski,et all, 1995). وبالنسبة لمتغير التحصيل الدراسي فيلاحظ كذلك عدم وجود اتفاق بين الدراسات السابقة حول العلاقة بين النضج المهني والتحصيل، فقد أشارت نتائج دراسات (Powell, 2001؛ Wu, 2000؛ الغافري، 2005) إلى وجود علاقة إيجابية بين النضج المهني والتحصيل الدراسي، إلا أن دراسة (Soto, 1997) لم تتفق مع هذه النتيجة.

وهذا بلا شك يثري الموضوع وينميه، ويدعو إلى إجراء مزيد من الدراسات حول أثر كلا من الجنس والتحصيل الدراسي، على النضج واتخاذ القرار المهنيين وخاصة عند الطلاب المراهقين في الصفوف العليا من التعليم العام، فقد أشار الباحثان كريد وباتون (Patton & Creed, 2001) إلى أن الدراسات السابقة في الموضوع والتي ركزت على عينات من المرحلة الثانوية (الصفوف من 10إلى 12) قليلة وأن هناك حاجة للقيام بدراسات على عينات من هذه المرحلة.

ومن خلال خبرة الباحث كرئيس لقسم التوجيه المهني، في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، يجد حاجة ملحة لبرنامج توجيهي يعرف طلبة الصف العاشر بميولهم وقدراتهم واستعداداتهم، وموادهم الدراسية، ويساعدهم على اكتشاف عالم المهن وسوق العمل والتعليم العالي والمواءمة بين كل ذلك من خلال اتخاذ قرار دراسي ومهني مستقبلي، وذلك بهدف زيادة مستوى النضج المهني، واتخاذ القرار المهني، ومنطقية خيارات المواد الدراسية لهم.

وعليه فإن مشكلة الدراسة يمكن أن تتحدد من خلال السؤال الآتي: ما فاعلية التوجيه المهني في اتخاذ القرار واختيار المواد الدراسية لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي، الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما فاعلية استخدام برنامج للتوجيه المهني في تحسين مستوى: النضج المهني، اتخاذ القرار المهني، منطقية خيارات المواد الدراسية لدى طلبة الصف العاشر؟
- ما أثر جنس الطالب في مستوى: النضج المهني، اتخاذ القرار المهني، منطقية خيارات المواد الدراسية لدى طلبة المجموعة التجريبية؟
- ما أثر المستوى التحصيلي في مستوى: النضج المهني، اتخاذ القرار المهني، منطقية خيارات المواد الدراسية لدى طلبة المجموعة التجريبية؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج في التوجيه المهني وقياس أثره في تحسين مستوى النضج واتخاذ القرار المهنيين ومنطقية خيارات المواد الدراسية لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان، واختبار أثر كل من الجنس والمستوى التحصيلي للطلبة في النضج واتخاذ القرار المهنيين، ومنطقية الخيارات لطلبة المجموعة التجريبية.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر هذه الدراسة على دراسة فاعلية برنامج للتوجيه المهني في النضج المهني، واتخاذ القرار المهني، ومنطقية خيارات المواد الدراسية لدى طلبة الصف العاشر.
- **الحدود البشرية:** تقتصر هذه الدراسة على عينة من طلاب الصف العاشر (الذكور والإناث) للتعليم العام والأساسي.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية على عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2009/ 2010م.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية على عينة الطلاب في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة التابعة لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم الأدوات التالية:

أولا: مقياس مستوى النضج المهني.

ثانيا: مقياس مستوى اتخاذ القرار المهني.

ثالثا: برنامج في التوجيه المهني، ويتكون من كتاب للطالب، ودليل لأخصائي التوجيه المهني. وقد استند الباحث عند إعداده لهذا البرنامج على مقابلات مع الجهات ذات العلاقة، لاقتراح مواضيع البرنامج، بالإضافة إلى الاستفادة من الدراسات والبحوث والتي قام فيها الباحثون بتصميم برامج لتحسين مستوى النضج المهني أو اتخاذ القرار المهني للطلبة، بالإضافة إلى الاطلاع على مناهج التوجيه المهني وبرامجه في بعض الدول العربية والأجنبية التي تقدم خدمات التوجيه المهني لطلابها، كما تم الاستناد على بعض البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها من المؤسسات والوزارات الحكومية ذات العلاقة في سلطنة عمان. والبرنامج عبارة عن مجموعة من الإجراءات تهدف إلى إيصال الطالب إلى حالة من الاستبصار بميوله وقدراته المهنية وبطبيعة المهن ومدى حاجة سوق العمل إليها، والتخصصات الجامعية ذات العلاقة بهذه المهن وربطها باختيار المواد الدراسية، وبالتالي مساعدته على اتخاذ القرارات المهنية المستقبلية فيما يتعلق باختيار المهنة والاستعداد لها والتقدم فيها وذلك من خلال اختيار المواد الدراسية الملائمة لهذه المهنة أو التخصص الجامعي. ويتكون البرنامج من عدد من الأنشطة موزعة على عدد من الجلسات تشمل معلومات عن الذات ومعلومات عن المهن وسوق العمل، والتعليم العالي، والتعليم ما بعد الأساسي، ومهارات اتخاذ القرارات، وحل المشكلات. ويتكون البرنامج من (20) جلسة مدة كل منها (50) دقيقة، موزعة على (5) وحدات صممت ليتمكن الطالب من خلالها التعرف على ذاته، والكشف عن ميوله المهنية، وتزويده بمفاهيم خاصة عن الميول والقدرات والاستعدادات، والذكاءات المتعددة، كما يقدم البرنامج مجموعة من التدريبات تهدف إلى إكساب الطلاب مهارات تحليل المهن والتخصصات الجامعية المختلفة وطرق جمع المعلومات، كما يقدم البرنامج خيارات للطلبة حول مساراتهم المهنية وتعريفهم بآلية التوظيف في القطاعين الحكومي والخاص، وفرص العمل الحالية والمستقبلية في القطاعين الحكومي والخاص، ومن ثم اتخاذ القرار المهني المناسب من خلال المواءمة بين ميول الطالب وقدراته وبين عالم المهن من جهة، وحاجة سوق العمل لهذه المهن من جهة أخرى، باستخدام أسلوب حل المشكلات، واختيار البدائل، واتخاذ القرارات. كما يتضمن البرنامج إجراءات تنفيذية خاصة بكل جلسة من خلال العمل الفردي أو الجماعي.

لقياس كما تم اعتماد استمارة رغبات الطلاب لاختيار المواد الدراسية والصادرة من وزارة التربية والتعليم كأداة منطقية خيارات المواد الدراسية للطلبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من)133(طالباً وطالبة، اختيروا باستخدام الطريقة العشوائية العنقودية ويوضح الجدول)1(توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجموعة والجنس.

جدول 1 : توزيع أفراد عينة الدراسة من الطالب حسب متغيرات الدراسة

المجموعة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
التجريبية	33	33	66
الضابطة	33	34	67
المجموع	66	67	137

متغيرات الدراسة

تحتوي هذه الدراسة على المتغيرات الآتية :

أ- **المتغير المستقل :** برنامج التوجيه المهني

ب- **المتغيرات التصنيفية :**

- الجنس: - ذكر - أنثى
- المستوى التحصيلي للطلبة وله ثلاثة مستويات: - منخفض - متوسط - مرتفع

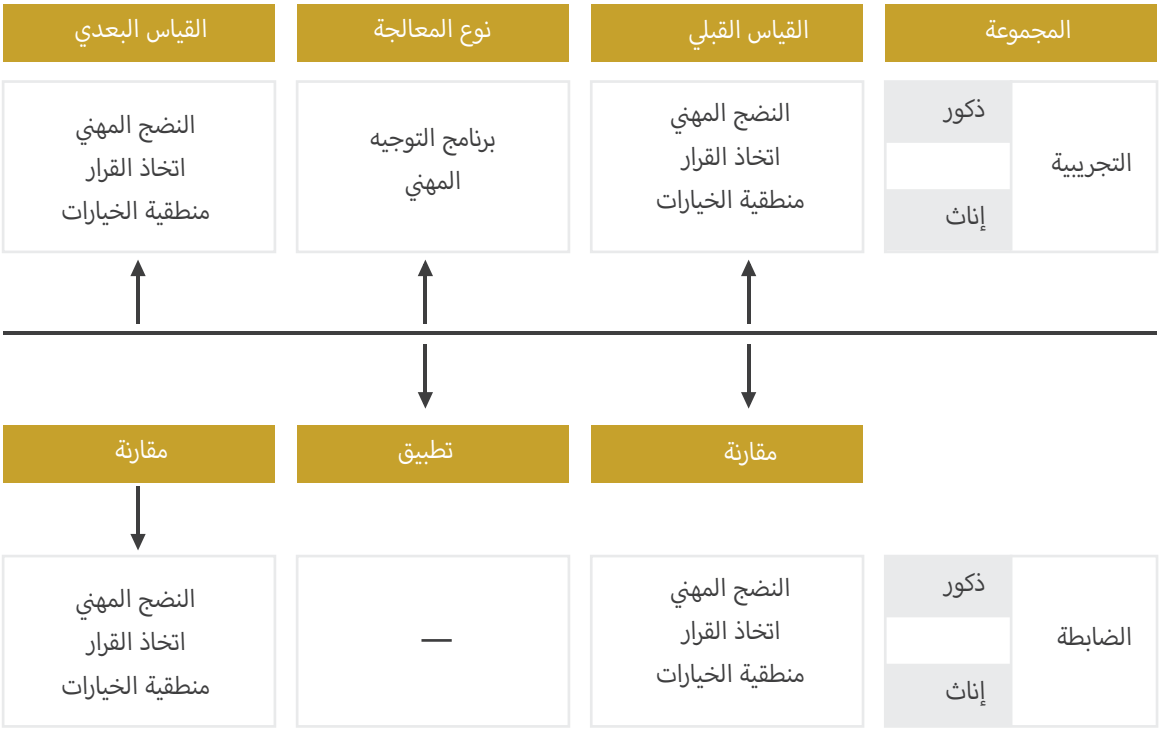
جـ- **المتغيرات التابعة:**

- مستوى النضج المهني للطلبة.
- مستوى اتخاذ القرار المهني لطلبة.
- منطقية خيارات الطلاب لموادهم الدراسية.

تصميم / منهجية الدراسة

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية، إذ تم تطبيق الاختبارات القبلية والبعدية على المجموعتين التجريبية والضابطة، في حين تم تطبيق برنامج التوجيه المهني على المجموعة التجريبية فقط، والشكل (1) يوضح التصميم شبه التجريبي للدراسة.

شكل (1) التصميم شبه التجريبي للدراسة



نتائج الدراسة

من خلال التحليل الإحصائي توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة على مقياسي النضج المهني، واتخاذ القرار المهني، واستمارة رغبات المواد الدراسية (منطقية خيارات المواد)، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية. وعليه توجد فاعلية لبرنامج التوجيه المهني في تحسين مستوى النضج المهني، واتخاذ القرار المهني، ومنطقية خيارات المواد الدراسية لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى النضج المهني، واتخاذ القرار المهني، ومنطقية خيارات المواد الدراسية لدى طلبة المجموعة التجريبية تعزى للجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى النضج المهني، واتخاذ القرار المهني، ومنطقية خيارات المواد الدراسية لدى طلبة المجموعة التجريبية تعزى للمستوى التحصيلي.

وفي ضوء النتائج السابقة يقترح الباحث مواصلة البرنامج التوجيهي من خلال تطويره وإعادة تطبيقه، وتشكيل فريق عمل لذلك.

المراجع العربية

البلوشي، محمد علي(2008). أثر مسارك المهني على النضج المهني واتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الحادي عشر بمنطقة شمال الباطنة، المديرية العامة للتربية والتعليم بمنطقة شمال الباطنة، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

البلوشية، رحمه خميس(2009). أثر برنامج تدريبي في تحسين مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس.

الشرعة، حسين(1998). علاقة مستوى الطموح والجنس بالنضج المهني لدى طلبة الصف الثاني الثانوي، مؤتة للبحوث والدراسات، 13(5)، 10-33.

العصفور، لميعة(2004). الحاجات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية في منطقتي مسقط والداخلية في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

العلوي، حمد وعبدالباقي، مصطفى(2005). التوجيه المهني لطلاب التعليم الثانوي وعلاقته بالتعليم العالي وسوق العمل، ورقة عمل مقدمة لندوة التوجيه المهني 9-2005/5/11م ضمن التعاون المشترك بين سلطنة عمان ودولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

الغافري، سليمان(2005). النضج المهني لدى طلبة الصف العاشر بمنطقة الباطنة بسلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

مبارك، خضر ديب(2002). أثر برنامج تدريبي في الإرشاد والتوجيه الجمعي والمهني على النضج المهني واتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في مديرية الخليل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

المعشني، أحمد علي(2001). خدمات الإرشاد النفسي والتوجيه الدراسي والمهني في المرحلتين الثانوية والجامعية في محافظة ظفار، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القديس يوسف.

منسي، محمود، وكاظم، علي(2006). تقدير احتياجات التوجيه المهني لدى طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر بمحافظة مسقط، ورقة عمل مقدمة لملتقى التوجيه المهني الأول "معاً لتطوير خدمات التوجيه المهني" بالكلية التقنية العليا بمسقط خلال الفترة من 13-2006/5/15م. وزارة التربية والتعليم ، سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم(2003). المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي 22-24ديسمبر 2002م، وثيقة تطوير التعليم الثانوي، منشورات وزارة التربية والتعليم2003/3، مسقط، سلطنة عمان.

المراجع الأجنبية

Gregory, R. (1993). *Improving the decision-making skills of secondary school.* File://A:ASK jeeves answer improving the decision making skills of secondary school /0236.

Krumboltz, J.D.Scherba, S.Data Hamel, A.Daniel and Mitchell, K. Lyuda (1982). Effect of Training in the Rational Decision Making on the Quality at Simulated Career decision, *Journal of counseling psychology* .Vol 29, No 6, 618-625.

Lee. K. K. (2001). Across-cultural study of the career of Korean and United States high school students. *Journal of Career Development*, 28(1), 43-57.

Mathur, G & Sharma, P. (2001). A study of career maturity among adolescents. *Psycho-lingua*, 31(2). 85-88.

Patton, W & Creed, P. A (2001). Developmental issues in career maturity and career decision status. *Career Development Quarterly*. 49(4)336-351.

Pearson, K. and Rita. (1998). Improving Decision – Making Skills in Adolescents. Counseling and Personal services, *Master's Action Research Project*. Saint Xavier University and IRI/ Sky Light verginia.

Powell; H. F. (2001). Critical career decision points and their effect on career maturity, *D A I Section A: Humanities and Social Sciences*. 2001 Apr; Vol. 61(9-A):3476.

Robinson, Chester, R. (1995). The effects of a career course on the career maturity of undergraduates. (PHD). *Dissertation the University of North Carolina at Greensboro)* .Proquest – Dissertation Abstracts, 56 (6) 9531851-A.

Rodriguez. M& Blocher, D. (1988). A comparison of two approaches to enhancing career maturity in Puerto Rican college women. *Journal of Counseling Psychology*. 35, (3).

Soto, P. W. (1997). The relationship of curriculum program and career maturity among adolescents (gifted, Career choice, academic achievement), The university of North Carolina at Greensboro, *ProQuest-Dissration Abstract*, 58(6), 9735631-A.

Wu, W.T. (2000). Vocational Interests and career maturity of male school students talented in math and science.Proc. *Natl. Sci. Counc. ROC (D)*, 10(3), 137-143.

تقويم برنامج الدبلوم العالي في التوجيه المهني بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الدارسين

علوية بنت أبوبكر الكاف
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج الدبلوم العالي في التوجيه المهني الذي تقدمه كلية التربية بجامعة السلطان قابوس والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه من وجهة نظر الدارسين؛ ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة اشتملت على(38) فقرة، موزعة على أربعة محاور هي: الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، أساليب التقويم. وتم التأكد من صدق الاستبانة وثباتها باستخدام ألفا كرونباخ، وتم تطبيق الدراسة على(56) طالبا وطالبة هم عدد أفراد العينة .وقد تم تحليل البيانات باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت"، وتحليل التباين الأحادي.(One –way Anova) وقد أظهرت النتائج أن تقويم الدارسين لبرنامج دبلوم التوجيه المهني بشكل عام جاء بدرجة متوسطة في جميع المحاور. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقويم الدارسين لبرنامج دبلوم التوجيه المهني تعزى لمتغير النوع، وكذلك اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقويم الدارسين لبرنامج دبلوم التوجيه المهني تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وفي ضوء نتائج الدراسة، قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: تقويم البرامج التربوية، التوجيه المهني، الدبلوم العالي في التوجيه المهني

ABSTRACT

This study aimed at evaluating a high diploma career guidance program in Sultan Qaboos University from a students' perspective. In order to achieve the study objectives the researcher designed a questionnaire consisted of (38) items, distributed over four domains: purposes, contents, teaching methods and assessment devices. The sample of the study consists (56) male and female students. The validity and the reliability of the instrument were measured by using Cronbach Alph. The data were statistically treated using means, standard deviations rank, T- test and one -way Anova. The results, showed that the program evaluation in general was moderate in all axes .Also the results indicated there is no statistically significant differences in the evaluation of the students for career guidance diploma program due to the gender. And there were no statistically significant differences in the evaluation of students due to years of experience. Based on the result, several recommendations and suggestions were made.

Keywords:Educational programs Evaluation, Career Guidance, a high Diploma in Career Guidance .

المقدمة

إن تقويم البرامج يساعد صانعي السياسات التربوية في عملية صنع القرار وتعتبر المعلومات التقويمية جزأ لا يتجزأ من عملية صنع القرار مما يساعد على إحداث تطوير وتغيير إيجابي في البرامج التربوية ولاسيما برامج الدراسات العليا.

وقد جاءت هذه الدراسة لتقويم برنامج الدبلوم العالي للتوجيه المهني، حيث أصبح التوجيه المهني حاجة ملحة وماسة في عصرنا الحالي، نتيجة لظروف ومستجدات الحياة، من تطور سكاني وازدياد أفراد المجتمع والتقدم التكنولوجي وبرامج التنمية الشاملة في الدول والسعي لدى بعض الدول في الحصول على الأيدي العاملة شبه الماهرة والماهرة والفنية والتقنية والعقول المفكرة، مما يؤدي بهذه الدول إلى إعادة النظر في أهدافها التربوية، وتعديل في اتجاهات طلابها والعمل على إشباع ميولهم ورغباتهم واحتياجات سوق العمل.

ويرى هايبرت وبورجن(Hiebert,B & Borgen.W, 2002) أن التوجيه المهني للطلبة قد أصبح من المسؤوليات الأساسية للمدرسة التي تسعى إلى تنمية توجه الطلاب نحو العمل وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو بعض المهن.

وقد عرفّت الجمعية القومية للتوجيه المهني بأمريكا (Vocational Guidance Association) التوجيه المهني بأنه عملية مساعدة الفرد على اختيار مهنته، والإعداد لها، والالتحاق بها، بحيث يساعد الأفراد على اختيار وتقدير مستقبلهم ومهنتهم، بما يكفل لهم تكيفا مهنيا مرضيا (أبو أسعد والهواري، 17:2008).

وقد أسهم هذا في نشر وتوضيح مفاهيم ورسالة التوجيه المهني والعمليات المرتبطة به وفق الاحتياجات الخاصة بسلطنة عمان. (البلوشي،2008)

وذلك من خلال توفير وإعداد وتدريب مشرفين وأخصائيين مهنيين في كل مدرسة لمساعدة الطلاب على اتخاذ قرارات واختيارات مدروسة عند التخطيط لمستقبلهم المهني أو الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي (بوابة سلطنة عمان التعليمية، 2011).

خلفية الدراسة ومشكلتها

من خلال عمل الباحثة كمشرفة بقسم التوجيه المهني، تم إجراء دراسة استطلاعية من خلال مقابلات ولقاءات مع مجموعة من الخريجين والدارسين لبرنامج الدبلوم العالي في التوجيه المهني بجامعة السلطان قابوس، وأظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية وجود بعض المشكلات التي تواجه الدارسين أثناء دراستهم بالبرنامج. وتتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع برنامج الدبلوم العالي في التوجيه المهني بجامعة السلطان قابوس، من وجهة نظر الدارسين في هذا البرنامج ؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما واقع برنامج الدبلوم العالي للتوجيه المهني بجامعة السلطان قابوس من حيث الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس وأساليب التقويم كما يراه الدارسون؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الدارسين لمحاور برنامج دبلوم التوجيه المهني تعزى لكل من متغير النوع، وسنوات الخبرة ؟

أهداف الدراسة

- التعرف على جوانب القوة في البرنامج ودعمها، وجوانب الضعف لتلافيها، والعمل على تطويرها.
- الحصول على تغذية راجعة تعطي وصفا دقيقا وتصورا واضحا عن البرنامج وفعاليته.
- التعرف على مقترحات الدارسين حول البرنامج للعمل على تحسينه وتطويره.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها استجابة واقعية للتوجهات العالمية الداعية إلى ضرورة التطوير التربوي للبرامج الدراسية و مسايرتها لتوجهات السلطنة الرامية إلى الرقي بالعملية التربوية والنهوض بها.

تزويد المسؤولين والقائمين على تنفيذ البرنامج في وزارة التربية والتعليم، وجامعة السلطان قابوس بالمعلومات والمقترحات اللازمة لتساعدهم في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بتحسينه وتطويره.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على أربعة محاور تم من خلالها تقويم برنامج الدبلوم العالي للتوجيه المهني بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الطلبة الدارسين فيه وهي (الأهداف، والمحتوى، طرائق التدريس، وأساليب التقويم)

مصطلحات الدراسة:

تتمثل مصطلحات الدراسة الحالية فيما يلي:

التقويم

إجرائيا، في هذه الدراسة يقصد به: تقديرات أفراد العينة على محاور أداة الدراسة المختلفة.

التوجيه المهني

إجرائيا في هذه الدراسة يقصد به: الخدمات التي تقدم للفرد لمساعدته في اتخاذ القرار التعليمي والمهني المناسب لقدراته وميوله وحاجة سوق العمل.

برنامج الدبلوم العالي في التوجيه المهني بجامعة السلطان قابوس

هو برنامج أكاديمي تم تأسيسه منهجيا وفق أطر علمية بين جامعة السلطان قابوس ووزارة التربية والتعليم، ليسهم في تطوير قدرات مشرفي وأخصائي التوجيه المهني من حملة درجة البكالوريوس، ويقوم على نظام الساعات المعتمدة حيث يدرس الطالب 30 ساعة معتمدة، ينال على أساسها درجة الدبلوم العالي في التوجيه المهني (دليل خطة الإنماء المهني بسلطنة عمان،47:2012). وإجرائيا: هو عملية تطبيق مجموعة من الإجراءات للتعرف على نقاط القوة والضعف في البرنامج من وجهة نظر الدارسين، ومدى تحقيق البرنامج للأهداف المرجوة منه .

الإطار النظري للدراسة

نماذج تقويم البرامج التربوية:

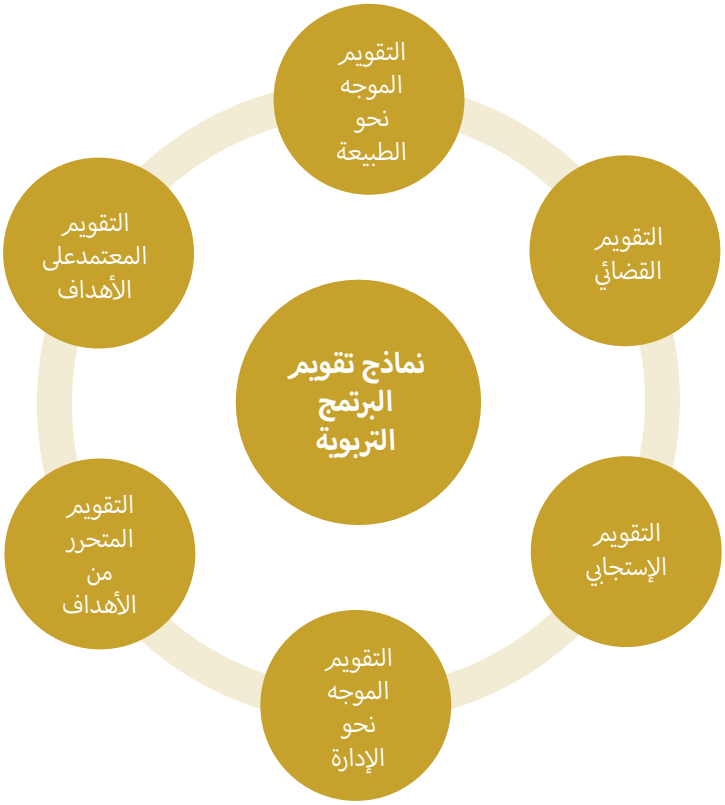
تزخر أدبيات التقويم التربوي بنماذج متعددة تصف وتوجه عمليات تقويم البرامج، وقد ذكر ورثن وساندرز (Worthen &Sanders 1997,) أن أكثر من خمسين نموذجا للتقويم ظهرت في عقدي السبعينيات والثمانينيات من القرن الميلادي المنصرم. وسيتم التطرق هنا إلى أبرز هذه النماذج، والتي تزودنا بإطار نظري علمي يمكننا من إعداد أداة الدراسة والتركيز على جوانب التقويم فيها.

وتعتبر نماذج التقويم تصورات فكرية نظرية للخطوات والإجراءات اللازمة للتوصل إلى قرار حول البرنامج التربوي المراد تقويمه (الزاملي وآخرون، 2009).

إن تنوع النماذج لا يعني بالضرورة اعتماد واحد منها باعتباره النموذج المفضل الذي يمكن استخدامه في جميع الأحيان بل إن النماذج أساليب مقترحة من قبل باحثين معينين تهدف إلى توفير معلومات مهمة عن الكيفية التي سيقوم بها برنامج ما متضمنا الطرائق والإجراءات التي يفترض أن يقوم بها الباحث أثناء عملية التقويم ونظراً لاختلاف الظروف المحيطة بكل برنامج تربوي سواء في مدخلاته أو عملياته أو مخرجاته.

ويوضح الشكل التالي مخططاً لأهم نماذج تقويم البرامج التربوية:

Figure 1 : أبرز نماذج تقويم البرامج التربوية



وكما يبدو للتقويم نماذج متعددة ولكل نموذج ايجابياته وسلبياته وله حدوده وللمقوم الحرية في اختيار النموذج الذي يلائم احتياجاته وظروف التقويم.

وهذا يعني أنه عند تقويم أي برنامج لابد من تقويم واقعه، مدخلاته، عملياته، مخرجاته، لأنها تشكل مجالات التقويم، ولتقويم كل جزء من الأجزاء السابقة لابد من معرفة الغرض من التقويم وبالتالي تتحدد الأساليب التي يمكن اتباعها لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وهذا ما تم الاعتماد عليه في هذه الدراسة اذ يتم دراسة واقع برنامج دبلوم التوجيه المهني من وجهة نظر الدارسين فيه Galluzz & (Craige ,2003).

الاتجاهات الحديثة في تقويم البرامج التربوية

إن المفهوم التقليدي للتقويم يعني لكثير من عامة الناس بأنه العملية التي يتم بها تقدير درجة الفرد أو ترتيبه بين زملائه، أما معناه من منظور الجودة يتجاوز هذه المفهوم البسيط. حيث هو عنصر من العناصر الأساسية في الجودة الشاملة للنظام التعليمي عامة والتعليم العالي خاصة، يركز على تقييم النواتج أو المخرجات التعليمية وكذلك العمليات التعليمية إضافة إلى دراسة المدخلات وتشير الاتجاهات الحديثة في تقويم البرامج إلى مفهوم الاعتماد الأكاديمي والذي تعرفه أبو دقه (2004) بأنه: العملية التي يتم بها تقويم البرامج وسياسة المؤسسة التعليمية للتحقق ما إذا كانت تتوافق مع معايير معينة تضعها عادة مؤسسة خارجية تسمى هيئة الاعتماد. فإذا حققت المؤسسة التعليمية الحد الأدنى من هذه المعايير تمنح الاعتماد وتصبح شهاداتها معترفاً بها لدى المؤسسات الأكاديمية والمهنية الأخرى.

وكما نلاحظ من هذا التعريف فإن منح الاعتماد يتم بناء على تقويم فريق الهيئة لجميع مرافق وبرامج المؤسسة، وقد واكبت السلطنة الاتجاهات الحديثة في تقويم البرامج التربوية وذلك من خلال استحداث مجلس الاعتماد الأكاديمي والذي جاء إنشاءه بالمرسوم السلطاني رقم2001/74؛ ليكون الجهة المسؤولة عن تنظيم عمليات الاعتماد والتقويم وضبط الجودة بمؤسسات التعليم العالي المختلفة في سلطنة عمان (Oman Accreditation Council, 2009).

مما سبق، يتأكد لنا أن عملية التقويم لا تنتهي بمجرد إصدار الأحكام على النتائج التي توصل إليها التقويم وإنما يستمر التقويم إلى تقديم المقترحات المناسبة للوصول إلى الأهداف المنشودة من التقويم وهي التطوير والتحسين، لا سيما عند تقويم برامج الدراسات العليا.

منهجية الدراسة:

منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة: جميع الطلبة الدارسين في برنامج الدبلوم العالي في التوجيه المهني بجامعة السلطان قابوس

عينة الدراسة: عددهم (56) دارسا

أداة الدراسة: تم تصميم استبانة مكونة من (38) فقرة موزعة على أربعة محاور هي: (محور الأهداف

المحتوى- طرائق التدريس- أساليب التقويم).

المعالجة الإحصائية

تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج SPSS وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة، لكل محور من محاور الاستبانة وكل فقرة من الفقرات المكونة لكل محور على حدة وذلك للإجابة عن السؤال الرئيس في هذه الدراسة .

كما تم استخدام اختبار "ت" (T-test) لمعرفة ما اذا كان هناك فروق في آراء عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع.

استخدام تحليل التباين الأحادي (One way Anova) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في آراء عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

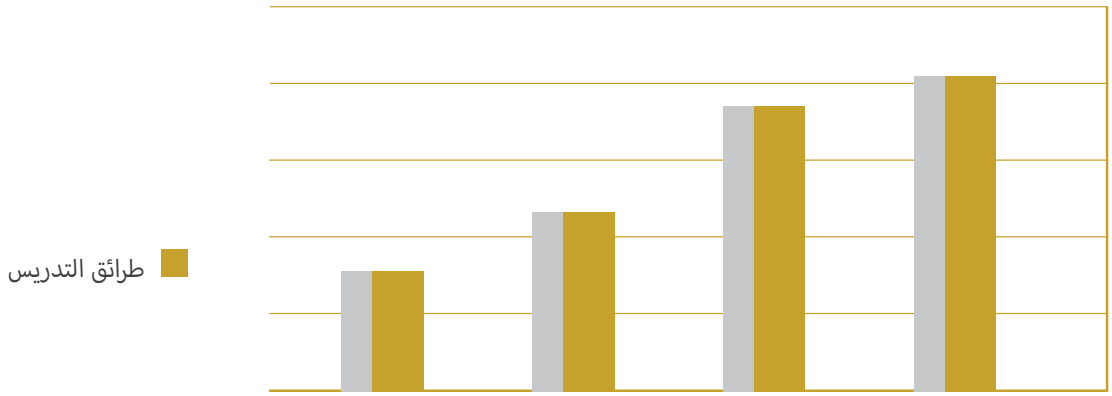
نتائج الدراسة ومناقشتها

بلغ المتوسط الكلي لتقويم الدارسين لفقرات الاستبانه : 2.91

وعليه فإن تقويم الدارسين لبرنامج الدبلوم العالي للتوجيه المهني بجامعة السلطان قابوس بشكل عام جاء بدرجة متوسطة.

Table 1

متوسطات محاور االستبانة لجميع أفراد العينة (ن= 65)



نلاحظ أن المتوسطات الحسابية للمحاور بشكل عام تراوحت بين (2.3-7.2) حيث جاء محور طرائق التدريس أولا يليه محور أساليب التقويم ومن ثم محور الأهداف وأخيرا حصل محور المحتوى على أقل تقدير، ووفقا للمعيار المعتمد في هذه الدراسة، فإنها جميعا جاءت في المستوى المتوسط للأداء وهي تشير إلى نقاط ضعف في البرنامج بشكل عام.

كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين آراء الدارسين لبرنامج دبلوم التوجيه المهني تعزى لمتغير النوع وسنوات الخبرة.

التوصيات

- تحسين البرنامج وتطويره بما يحقق الأهداف المرجوة منه بصورة أفضل.
- مراجعة أهداف برنامج الدبلوم العالي في التوجيه المهني بما يتناسب مع أهداف المركز الوطني للتوجيه المهني.
- التنويع في طرائق التدريس والتقويم والممارسات التدريسية بما يتناسب مع طبيعة الدارسين كأخصائيين للتوجيه المهني.
- تخصيص المزيد من الإجراءات العملية للارتباط بالمستجدات في مجال التوجيه المهني والاطلاع على الاتجاهات العالمية فيه.
- مراجعة محتوى المقررات من حيث ملائمته للأهداف واشتمالها على المهارات والكفايات المطلوبة، ومواكبته للمستجدات العلمية والمعرفية.
- الموازنة بين الجانب النظري والعملي في دراسة مقرر المقاييس والاختبارات المهنية ومقرر الإرشاد المهني والجمعي، وذلك بتدريب الدارسين على تطبيق فنيات الإرشاد والتوجيه المهني ضمن متطلبات دراسة هذين المقررين.

الدراسات المقترحة

-

- إجراء دراسة تقويمية لبرنامج دبلوم التوجيه المهني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والخريجين.
- إجراء دراسة للتعرف على مدى فعالية برنامج الدبلوم العالي للتوجيه المهني، ومدى تلبيته لاحتياجات أخصائي التوجيه المهني بالسلطنة.
- إجراء دراسة لمعرفة المشكلات التي تواجه الدارسين في برنامج الدبلوم العالي للتوجيه المهني في جامعة السلطان قابوس.
- دراسة واقع التوجيه المهني في المحافظات التعليمية بعد تخرج الأخصائيين من برنامج دبلوم التوجيه المهني.

المراجع

أولا: المراجع العربية

أبو أسعد، أحمد عبداللطيف والهواري لمياء (2008). التوجيه التربوي والمهني.عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

أبو دقة، سناء إبراهيم (2004). التقويم وعلاقته بتحسين نوعية التعليم في برامج التعليم العالي. ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة 3-2004/7/5.

البلوشي، محمد علي(2008). أثر مسارك المهني على النضج المهني واتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الحادي عشر بمنطقة شمال الباطنة. المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

الزاملي، علي، والصارمي، عبد الله، وكاظم، علي مهدي (2009): مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

بوابة سلطنة عمان التعليمية(2011).وزارة التربية والتعليم،سلطنة عمانwww.moe.gov.om

وزارة التربية والتعليم(2012). خطة الإنماء المهني والدراسات التأهيلية ، إصدارات دائرة تنمية الموارد البشرية ، مسقط. سلطنةعمان

ثانيا:المراجع الأجنبية

Galluzzo, C., & Craige, J. (2003). Evaluation of Pre-service Teacher Education Programs, In Houston (ed.). Handbook of Research in Teachereducation. NY: MacMillan Publishing Co.

Hiebert,B .& Borgen,W.(2002) .Technical and Vocational Education and Training in the 21st Century : New role and Challenges for Guidance and Counseling .United Nation Education ,Scientific and Cultural Organization ,P P. 77-81.

Oman accreditation council (2009). Institutional accreditation. Ministry of Higher Education, retrieved in 11th October, 2009 at http://www.oac.gov.om.

Worthen, B.R. &Sanders, James, R. (1997). Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines, New York. Longman .Longman .

INCLUSIVE EDUCATION IN THE UAE: A POLICY ANALYSIS

Veena Raigangar
Lecturer, Department of Physiotherapy
College of Health Sciences, University of Sharjah

INTRODUCTION

Inclusion of children with special education needs (SEN) into mainstream education has become an increasingly popular issue all around the world. It has gained importance in the Gulf countries and specifically in the United Arab Emirates (UAE) during the last decade. This paper aims to give a better understanding of the forces responsible for bringing inclusive education to the UAE at large. As such, it describes the international context through which inclusion policies emerged in the UAE and how SEN policies have been implemented by its various educational bodies. The paper draws attention to the challenges that are hindering the realization of these policies and gives practical recommendations that will help the raise the standard of children with special needs in the UAE.

THE EXPANSION OF SPECIAL NEEDS POLICIES TO THE UAE

The UAE Government's definitions of inclusion and SEN are drawn from policies that were formulated internationally. The UNESCO (1994) has defined inclusion as "the guiding principle that schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions" (p. 6). This classification has been supported by Friend and Bursuck (2002) who encourage the integration of children with special needs into general education classrooms. In the UAE, SEN is defined as "educational needs that are different from those of the majority of students. They include those who need additional support or challenge in their learning" (Dubai Schools Inspection Bureau, 2011, p. 43). The philosophy of inclusive education as discussed in the Ministry of Education's (2010) Special Needs Guide Book states,"Students with special needs have the opportunity to participate in educational programs and services in the least restrictive environment that is commensurate with their individual strengths and needs… in many cases this may be the regular education classroom") p.14).

The first policies regarding individuals with disability were formulized in the United States as early as 1973 with the Rehabilitation Act (93rd United States Congress, 1973) and have evolved over the decades. Today SEN policies are effective in many countries. The first move in the UK, towards a national SEN policy was made in 2003 with the green paper ‹ Every Child Matters' (Department of Education, 2003). This was followed the Children Act 2004 (UK Parliament, 2004) which was reinforced by the Government's strategy for SEN expressed in J. MacBeath, Galton, Steward, A. MacBeath, and Page (2008) named Removing the Barriers to SEN. Another green paper on SEN entitled Support and

Aspiration: A New Approach to Special Educational Needs and Disability was published in 2011 and efforts to implement it are currently underway (Department for Education, 2011). The SEN pioneer in the Middle East was Egypt where policies regarding SEN were given governmental support as early as the 1900s (Gaad, 2010). Today, many other countries in the region are striving for excellence in education for children with special needs.

Formal support for SEN by international organizations first emerged in 1990 with the UNESCO (1990) World Declaration on Education for All, which was reaffirmed in 2000 by the Dakar Framework for Action (UNESCO, 2000) that specifies inclusive education as the key means of achieving education for all. One of the most influential documents highlighting the importance of inclusion is the Convention on the Rights of Persons with Disability (United Nations, 2006), which came into force in 2008 and increased the awareness of the need for SEN around the world.

The increase of special needs policies around the world led the UAE Ministry of Social Affairs (MSA) to issue Federal Law No. 29 named In Respect of Rights of People with Special Needs (MSA, 2006). It defines special needs as " people with temporary or permanent incapacity in physical, sensory, mental, communication, educational or psychological abilities" (MSA, 2006, p. 2). This definition incorporates a range of conditions and impairments that cause learning difficulties but has scope for further improvement especially in regards to the mentioning of specific conditions. Law 29 serves to resolve the issue of discrimination of people with special needs and to provide equal opportunities in health care, work, sport and education. Article 12 emphasizes the importance of education, stating that inclusive education will be made available and that special provisions will be made to accommodate those with special needs. Article 15 states that a special committee for education of children with special needs will be formed, which will oversee SEN implementation across private and public schools in the UAE. In addition, it introduces the concept of private-public partnerships for implementation, which will be licensed by the MSA. According to the law, the committee shall guarantee equal chances in education for people with special needs either in regular or specialized classes. It states that the committee will additionally develop the structure of educational programs, including pedagogical plans, and provide advice and assistance to educational institutions and submit periodical reports to the ministry. However, with the creation of the Knowledge and Human Development Authority (KHDA) in Dubai and the Abu Dhabi Education Council (ADEC) it is likely that the supervision of this law will be handled by the educational body within in each Emirate to allow for closer monitoring and follow up.

The UAE Government's (2010) vision and mission for SEN describes the need for providing services, programs, and access for all to reflect and match international standards and practices. This allows those with special needs to be productive members of society and enhance their contribution in the community. In addition to this, support of the UAE government towards SEN should assist in mitigating the stigma associated with children with special needs and support schools, institutions and families dealing with these children.

IMPLEMENTATON OF SPECIAL EDUCATION NEEDS LAWS IN THE UAE

In order to adhere to the guidelines issued by the Ministry of Education and accommodate children with SEN schools have to hire staff trained in SEN, provide more inclusive curricula, offer technological and assistive devices, deliver in-service training in diagnosis of learning difficulties, and develop alternative strategies for learning. A KHDA report states that the MSA authorizes nurseries to accept children with special needs if

they recruit a special education professional (Bennet, 2009). Bennet (2009) elaborates that despite all the progress made by governmental authorities, much work still needs to be done in the UAE to integrate children with special needs into mainstream education as well as to ensure that an adequately funded national plan continues to ensure this inclusion. In addition to parental involvement, some of the aspects that need to be worked on relate to the organization and management of educational facilities including curriculum, space, and teacher development, which would serve as a basis for inspection as specified in the 2010/2011 Handbook issued by the Dubai School Inspection Bureau (2011). In a similar vein, the ADEC (2009) has prioritized special needs education for public schools in their 10-year strategic plan. In the Fourth Newsletter (ADEC, 2010), Director General H.E Dr. Al Khaili emphasized the importance of inclusion in terms of equal opportunity and encouraged the community to participate jointly in this endeavor. The newsletter highlighted some of the initiatives currently in progress, including the training of school teachers, psychologists in behavioral strategies, and the development of private-public partnerships with schools that have special learning support teams for SEN children. In addition, it mentioned the donation of specialized equipment to schools for inclusion and sponsorship of students to continue their higher education abroad. In ADEC's (2011) Education Policy Agenda, which was created to achieve the strategic plan, one of the key performance indicators is education of children with special needs including access to schooling, equal opportunity, and adequate funding for higher education and employment.

All this is being said; the question of how much is being done and whether efforts reach all people in need remains. A report by Tahnoon (2011) states that "a total of 173 students with special needs have been integrated into Abu Dhabi's mainstream schools" (para. 5). While this promising, the question remains if these services reach all sections of the UAE community. In the UAE, the expatriate population is very large compared to the local population and is continuing to grow. This, combined with the fact that expatriate children with SEN may not be able to afford more affluent schools that offer inclusive education, has made it a very difficult proposition. An article in the Gulf News (Absal, 2013) noted that only 5 % of children enrolled in Asian schools have special needs, which is much lower than international standards. It claims that those who are enrolled in Indian curriculum schools are getting inadequate support and are burdened with studying the same material as all other children, which hinders their progress and puts them under high stress. Constraints include resources needed to structurally redesign schools, curricula, teacher development, and technology for such children. The same article mentions that parents of children with SEN lament that although many centers exist, they either have very poor facilities or poorly trained staff. Parents are hence often left with no choice but to pull their children out of school temporarily or permanently, which poses problems in the future for integration of these children into the society.

This is further aggravated by limited capacity in mainstreams schools to accommodate children with SEN. Limited spaces for those with severe disabilities leads to long waiting lists that further delay integration. While in the UAE children with disabilities enroll in special centers and those with severe learning difficulties enroll in mainstream private schools, children with mild learning difficulties are often unrecognizedstruggle considerably and become demoralized (Gaad & Khan, 2007). Gaad and Khan's (2007) research found that teachers felt burdened by students with SEN, especially those with severe disabilities, as they lack skills needed to master regular classroom content. Teachers commonly had not received any pre-training or resources and were unsure whether they could adapt their lessons and assignments to suit the needs of those students. Additionally, a majority of teachers were unsure if they could identify characteristics of SEN. They felt that although an interesting proposition, teaching children with special needs required a lot of support from school administrators, parents and colleagues, and that possibly the best place for these children was a centre of rehabilitation rather than a school (Ghaad & Khan, 2007). Anati (2013) explored attitudes of teachers towards SEN and highlighted issues of poor training, resources and teachers preferring to teach in schools that do not accepted SEN children. The findings revealed that a lack of following up on issues linked to SEN by senior

management poses a barrier to inclusion in the classroom. This also includes a lack of formal training for special needs education in teacher training programs and inadequate supervision of implementation efforts in schools with inclusive education programs (Anati, 2013).

An article in The National (Hassan, 2010) reported a case where parents of a 16 year old, autistic child sued a special needs school that had dismissed their autistic child because of disruptive behavior. Due to the lack of strict jurisdiction in regards to inclusion policies in the UAE and the fact that the school was privately funded, no resolution took place. If the presence of procedural safeguards and discipline, as contained in the IDEA Act, were mandated and required inclusion of SEN. such situations would not occur. Parents could demand assessment of their child by an independent authority and the school would be compelled to accept the child after being appropriately diagnosed as it could not deny the right of education to the child.

It is well known that children with SEN who are integrated into mainstream education benefit in many ways from social inclusion, one waybeing a decrease in violent behavior (Paterson, Liu, Goodvin, Hummel, & Nance, 2008). The Gulf News (Najami, 2008) reported a case where one mainstream school was planning to close down its special needs section due to space constraints. The article goes on to mention that this closure was promptly stopped by the KHDA with an extension in the time of closure and reallocation of students and staff in a different school. This reflects attempts by regulatory authorities to tackle issues linked to inclusion.

Regulatory bodies in the UAE are working to monitor SEN implementation in schools, which need to be firmly supported by families and schools. At the same time, schools are commonly faced with the challenges of coping with a multicultural population of special needs children and parents who are constantly trying to secure the best services for their children. The multicultural educational environment of Dubai provides a great degree of variability in the understanding and provision of services and outcomes of inclusive education.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The SEN initiative in the UAE has only just begun and is in its infancy. Awareness, partnerships and collaborative initiatives are the keys to success. This needs to be carried out at all levels: students, parents, school administrators, educators, policy makers, regulators, and the community. Effective implementation of inclusive education requires the consideration of a range of key factors. The below recommendations have been collated with the aim to improve the long term prospects for SEN children.

The standardization of assessment practices are important to identify students with special needs early and effectively, with information and resources being made available and explained to parents. Schools need to create a warm, nurturing, and welcoming environment for special needs children. New school construction must consider SEN when designing infrastructure and include provision of ramps, accessible classrooms, washrooms, and other technological resources. For each child an individually tailored educational plan should be designed in cooperation with the parents and child, which must be executed with regular supervision, assessment, and feedback. Teachers must be provided with adequate training both during their formal teacher education and during their employment through mentoring and shadowing to ensure they develop confidence in dealing with SEN children. In addition, teachers must have access to resources and specialist educators for consultation and must be trained to use latest technological devices to save time and effort in the classroom. School administrators should modify curricula to better suit different educational needs, encourage private public partnerships, and hold collaborative workshops to foster supportive peer learning environments among teachers and staff. Services such as rehabilitation can also be offered through the school setting. A well-researched induction plan should be developed for all newly employed teachers. Diverse and well qualified teachers who fit the role and job description should be employed.

Policymakers on the other hand, have the formidable task of ensuring that policies attend to the diversity and multicultural environment of the UAE. They should encourage periodic evaluation of implementation efforts in line with the UAE Ministry of Education's framework and international guidelines. Regulators must ensure that inspections are carried out regularly and schools meet standards in the provision of services of both resources and teaching. They must assist parents who have difficulty locating a suitable school for their children. Governmental bodies should allocate funding for upgrading services, infrastructure, and training particularly to low cost centers and schools providing services to special needs children. Community initiatives by support groups will help raise awareness about the spectrum of special education needs and enable the younger generation to accept such children in their schools and workplaces.

REFERENCES

Absal, R. (2013). Schools come up short for special needs pupils. *Gulf News*. Retrieved from http://m.gulfnews.com/news/uae/education/schools-come-up-short-for-special-needs-pupils-1.1138925

Abu Dhabi Education Council. (2009). *Ten year strategic plan*. Retrieved from http://www.adec.ac.ae/ADEC%20Shared%20Documents/attachments/Public%20schools/Strategic%20Plans/P12-Summary-June-2009-D.pdf

Abu Dhabi Education Council. (2010). *Together newsletter*. Retrieved from http://www.adec.ac.ae/ADEC%20Shared%20Documents/Publications/Together%20Newsletter_English/TogetherNewsletter-Issue04ENG.pdf

Abu Dhabi Education Council. (2011). *Education policy agenda*. Retrieved from http://www.adec.ac.ae/ADEC%20Shared%20Documents/Publications/ADEC-Agenda%20Eng%20Web%20-21Feb%20For%20Client.pdf

Anati, N. (2013). The pros and cons of inclusive education from the perceptions of teachers in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(1), 55-66. doi: 10.5861/ijrse.2012.94

Bennet, J. (2009). *Report on early childhood education and care* (KHDA Publication). Retrieved from http://www.khda.gov.ae/CMS/WebParts/TextEditor/Documents/Early%20Childhood%20Education%20&%20Care%20-%20Executive%20Report%20-%20Eng.pdf

Department for Education. (2003). *Green paper - Every Child Matters.* Retrieved from https://www.education.gov.uk/consultations/downloadableDocs/EveryChildMatters.pdf

Department for Education. (2011). *Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability*. Retrieved from http://www.education.gov.uk/

Dubai Schools Inspection Bureau. (2011). *Inspection Handbook* 2011-12. Retrieved from http://www.khda.gov.ae/CMS/WebParts/TextEditor/Documents/KHDA_Handbook_english06072011.pdf

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teacher*. Boston, USA: Allyn & Bacon.

Gaad, E., & Khan, L. (2007). Primary mainstream teachers' attitudes towards inclusion of students with special educational needs in the private sector: A perspective from Dubai. *International journal of special education*, 22(2), 95-109.

Gaad, E. (2010). *Inclusive education in the Middle East*. New York: Taylor and Francis.

Hassan, H. (2010). *Family of autistic 16-year-old boy sue special needs school over treatment. The National*. Retrieved from http://www.thenational.ae/news/uae-news/education/family-of-autistic-16-year-old-boy-sue-special-needs-school-over-treatment#ixzz2aWsx8gJy

Knowledge and Human Development Authority. (2010). *Dubai schools inspection bureau handbook*. Retrieved from http://www.khda.gov.ae/Pages/En/dsibhben.aspx

MacBeath, J., Galton, M., Steward, S., MacBeath, A. & Page, C. (2008). *The Cost of Inclusion*.Cambridge. Cambridge, UK: University of Cambridge.

Ministry of Education. (2010). *General rules for provision of special education programs and services (public and private schools)*. Retrieved from https://www.moe.gov.ae/English/SiteDocuments/Rules/SNrulesEn.pdf

Ministry of Social Affairs. (2006). *Federal Law 29- in respect of rights of people with special needs*. Retrieved from http://www.msa.gov.ae/MSA/EN/Documents/RulesAndPolicies/Federal%20Law%20in%20respect%20of%20The%20Rights%20of%20people%20with%20special%20needs.pdf

Najami, S. (2008). Private schools in UAE urged to accommodate 19 special needs children. *Gulf News*. Retrieved from http://m.gulfnews.com/private-schools-in-uae-urged-to-accommodate-19-special-needs-children-1.138848?utm_referrer=

Parliament of the United Kingdom. (2004).*Children Act 2004*. Retrieved from http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2004/31

Paterson, J., Liu, F., Goodvin, S., Hummel, C. & Nance, E. (2008). An appreciative inquiry into the circle of friends program: The benefits of social inclusion of students with disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, 4(2), 20-32.

Tahnoon, N. (2011). *Special needs students* [News Catalog file]. Retrieved from http://www.adec.ac.ae/NewsCatalog/Forms/DispForm.aspx?ID=110

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Educatio*n. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

UN Enable. (2006). *Convention on the Rights of persons with Disabilities*. Retrieved from http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml

UNESCO. (1990). *World Conference on Education for All (EFA)*. Retrieved from http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/

UNESCO. (2000). *The Dakar framework for Action*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframeng.shtm

United Nations General Assembly. (1993). *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. Retrieved from http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm

US Department for Education. (2004). *Building the Legacy: Idea 2004*. Retrieved from http://idea.ed.gov/

93rd United States Congress. (1973). *Rehabilitation Act of 1973*. Retrieved from http://www.usbr.gov/cro/pdfsplus/rehabact.pdf

تفعيل دور البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان: دراسة تحليلية

د.ياسر فتحي المهدي
جامعة عين شمس والسلطان قابوس

د.راشد الفهدي
جامعة السلطان قابوس

أ.د.محمد لاشين
جامعة السلطان قابوس وبني سويف

الملخص

يعتبر النظام التعليمي جزءا حيويًا من النظام المجتمعي لأي أمة من الأمم، ولعل العلاقة الجدلية القائمة حول مدى تأثير وتأثر كل منهما بالآخر تؤكد حيوية دور النظام التعليمي وتأثيره على المجتمع، ولا تتعارض مع كون السياسة التعليمية جزء من السياسة العامة للمجتمع.

وتذهب السياسة التعليمية إلى قلب الفلسفة التربوية في أي مجتمع ، وتحدد التعليم لماذا؟ والتعليم لمن؟ ومن يصنع القرارات التعليمية؟ إنها السياسة الحكومية في الميدان التعليمي، (Bell & Stevenson, 2006,9) وتتمثل في مجموعة المبادئ والقوانين والقواعد التي تحكم النظم التعليمية وتوجه العمل بالأجهزة التعليمية في المستويات المختلفة عند اتخاذ قراراتها.

ونظرا لأهمية السياسة التعليمية وما تلعبه من دور حاسم عند اتخاذ القرارات التربوية وتوجيه الأنشطة التعليمية على مستوى المجتمع ، فإن عملية "صنع السياسة ينبغي أن تكون عملية علمية مستقاة من نتائج البحوث المتصلة بالموضوع" (مطر، 1989، 244)، وهذا ما فطنت له مبكرا الدول المتقدمة؛ فالبحث التربوي فيها يعتبر القوة المحركة وراء القرار التربوي، وبالتالي تظهر أهميته في اتخاذ القرار التربوي، ورسم السياسة التعليمية، من خلال ما يقدمه من معلومات وبدائل وحلول للمشكلات المدروسة. (بيومي، 2002، 100)

وفي سلطنة عمان هناك جهود ملحوظة في العناية بالبحث التربوي من خلال الحرص على تضافر ومشاركة جهود أطراف عديدة في هذه العملية المهمة بشكل أو بآخر لجميع أفراد المجتمع ومؤسساته.

مشكلة الدراسة

رغم الجهود المبذولة من وزارة التربية والتعليم في صنع السياسة التعليمية إلا أن هناك دلائل عديدة تؤكد ضعف الارتباط بين السياسة التعليمية ونتائج البحوث التربوية ومن أهم هذه الدلائل ما توصلت له بعض الدراسات السابقة مثل دراسة عيسان وآخرون (2005) ودراسة الناعبي (2005) ودراسة العلوي (2009) ودراسة الشنفري (2012).

وتأسيسا على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تفعيل دور البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الأسس النظرية لدور البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية من منظور الأدبيات؟
- ما واقع دور البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان؟
- ما الإجراءات المقترحة لتفعيل دور البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان؟

المحور الأول:

العلاقة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية:

إطار نظري

يتناول هذا المحور مراجعة الأدبيات حول مفاهيم صنع السياسة التعليمية وطبيعة البحث التربوي والعلاقة بين صنع السياسة التعليمية والبحث التربوي، وذلك على النحو التالي:

أولا: صنع السياسة التعليمية: (إشكالية المفهوم والمراحل.)

من المتعارف عليه أن السياسة التعليمية هي جزء أو نظام فرعي من نظام السياسة المجتمعية للدولة، باعتبار أن النظام التعليمي من أهم القطاعات المجتمعية التي تؤثر في وتتأثر ببقية النظم المجتمعية الأخرى كالنظام الاقتصادي، والنظام الاجتماعي، والنظام الصحي، ومن ثم فالنظام التعليمي في أي مجتمع تحكمه وتوجهه سياسة منبثقة عن السياسة العامة في الدولة أو المجتمع.

وتتناول الأدبيات مصطلح السياسة التعليمية من أبعاد مختلفة ومناظير شتى، فمثلا يعرف (Blackmore, 2003,10) مصطلح السياسات بأنها الأهداف أو الأغراض أو التقريرات لما ينبغي أن يحدث، ويرى Bell & Stevenson, 2006 أن السياسة التعليمية تذهب إلى قلب الفلسفة التربوية في أي مجتمع ، وتحدد التعليم لماذا؟ والتعليم لمن؟ ومن يصنع القرارات التعليمية؟ إنها السياسة الحكومية في الميدان التعليمي، أي مجموعة المبادئ القوانين والقواعد التي تحكم عمل النظم التعليمية (Bell & Stevenson, 2006,7-11) ، وباستقراء المفاهيم العديدة المطروحة في الأدبيات للسياسة التعليمية يمكن القول أنه رغم تنوعها في الصياغات إلا أنها جميعا تتفق في المعنى أو تكاد، حيث يجمعها قاسما مشتركا يمكن من خلاله القول بأن السياسة التعليمية هي الخطوط العريضة والمبادئ والقوانين التي توجه مسار النظام التعليمي وتحكم حركته ، والتي يتم الاسترشاد بها خلال عملية صنع القرارات التعليمية لإصلاح أوضاع التعليم أو تطويرها في المجتمع. (Bell & Stevenson, 2006) و (مطر، 1986، جمال الدين، 1988، عبد الموجود، 1992، بكر، 2002، أبو كليلة، 2001) ويتضح من ذلك أن السياسة التعليمية تقدم تصورا لبرنامج العمل الذي يستخدم كمؤشر للقرارات الحالية والمستقبلية في النظام التعليمي من أجل تحسين التعليم وتوجهه نحو المستقبل. (مطاوع، 2000، 7-8) ومن ثم فإن جميع عناصر النظام التعليمي مثل الأهداف ووسائل تحقيقها، والمناهج وآلية تطبيقها، ونمط الإدارة وإجراءات عملها ينبغي أن تتسق مع السياسة التعليمية التي يتبناها المجتمع.

والواقع أن السياسة التعليمية لا توجد من فراغ، وإنما تصاغ مبادئها وتوجهاتها في إطار حركة تفاعلية بين التعليم والمجتمع، والثقافة العالمية والمحلية (عبد الدايم، 1991، 83)، وبالتالي فان عملية صنع السياسة التعليمية هي عبارة عن تصميم أو بناء يمر بعدة مراحل تبدأ بتحديد الأهداف وتنتهي باللوائح والقوانين، أو بمعنى آخر هي عملية تتضمن عدة خطوات تبدأ بتحديد المشكلة وتنتهي بوضع التشريعات والقوانين المنظمة للعمل مرورا بعمليات نقاش وبحث وجمع المعلومات وتشارك فيها جهات رسمية وغير رسمية. (أبو كليلة، 2001، 77، و الحربي، 2007، 14) و (Bell & Stevenson, 2006, 15-16)

ويمكن تحديد خطوات أو مراحل صنع السياسة التعليمية على النحو التالي فيما يلي:

المرحلة الأولى تحديد المشكلة: ويطلق عليها مرحلة المبادرة Initiation of Process

المرحلة الثانية مرحلة جمع الحقائق وبلورة الآراء Opinion formulation.

المرحلة الثالثة ظهور البدائل Emergence of Alternatives.

المرحلة الرابعة مرحلة المناقشة Discussion and Debate.

المرحلة الخامسة مرحلة التشريع Legitimating by Legislation .

المرحلة السادسة تنفيذ السياسة Implementation .

المرحلة السابعة التغذية العكسية.

وتأسيسا على ما سبق يمكن إيضاح أن صناعة السياسة التعليمية عملية علمية - أو ينبغي أن تكون كذلك- حيث أنها تمر بخطوات تتسق مع خطوات المنهج العلمي في البحث والتفكير لاسيما وأنها في النهاية عملية تؤدي إلى صنع قرارات إصلاحية أو تطويرية تتعلق ببعض أو كل عناصر النظام التعليمي، كما أنها عملية جماعية ديمقراطية – أو من المفترض أن تكون كذلك – حيث تشارك فيها أطراف عديدة في المجتمع حكومية وغير حكومية، إذ أن قضية التعليم هي في الأساس قضية شعبية وهم مجتمعي، ومن ثم ينبغي أن تستند دوما إلى أساس علمي ودراسات وبحوث تربوية رصينة.

ثانيا: البحث التربوي Educational Research

أصبح للبحث التربوي مكانة غير مسبوقة على مستوى العالم في العصر الحديث – لاسيما في الدول المتقدمة- فقد تقدمت البحوث التربوية وتطورت أدواتها وتعددت مناهجها وأساليبها البحثية توخيا لمزيد من الدقة والموضوعية في إجراءات ونتائج البحث.

وتتعدد الرؤى حول مفهوم البحث التربوي ولكنها رغم ذلك أيضا تدور في فلك واحد ينظر للبحث التربوي بوصفه أحد أنماط البحث العلمي، والذي يعنى بدراسة الظواهر والقضايا التربوية، متبعا أساليب وأدوات البحث العلمي، لحل المشكلات التربوية. (عدس، 1997، منسي، 1999، جابر، 1993)

ولما كانت التربية علم متعدد ومتداخل التخصصات فقد تعددت ميادين البحث التربوي ومجالاته بتعدد زوايا النظر للظواهر والقضايا التربوية ومن أبرز هذه الميادين: اجتماعيات التربية، سيكولوجية التربية، إدارة وتخطيط التربية، اقتصاديات التربية، فلسفة التربية، تاريخ التربية، مناهج التربية، نظم التعليم من منظور مقارن، والتربية الدولية، كما تعددت أنماط البحوث التربوية حسب الهدف (بحوث أساسية نظرية، وبحوث تطبيقية إمبريقية) وحسب المنهج (بحوث وصفية، بحوث تاريخية، بحوث تجريبية، بحوث مستقبلية) وحسب المدخل (بحوث كمية، بحوث كيفية) ومن ثم تعددت أيضا أدوات البحث التربوي ومن أبرزها الاستبيان ، والمقابلة، والملاحظة، والاختبارات، والمقاييس النفسية والتربوية.

ويواجه البحث التربوي عديد من التحديات منها على سبيل المثال مدى واقعية مشكلة البحث وارتباطها بحاجات الميدان التربوي، ومدى دقة الأدوات المستخدمة وصلاحيتها لقياس ما تدعي قياسه، ومدى قابلية نتائجه للتعميم، ومدى فعالية المنهج أو الأسلوب البحثي المستخدم في معالجة مشكلة البحث، ومن ثم تأتي قضية إمكانية الاستفادة من نتائجه في صنع السياسات التعليمية للمجتمع.

ثالثا: العلاقة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية

من الممكن تصور أن للبحث التربوي بشقيه الأساسي والتطبيقي دور كبير في صنع السياسة التعليمية واتخاذ القرارات التربوية، فمن المفترض أن يستخدم صانعوا السياسة كل ما يقدمه البحث من نتائج أو ما يستطيع أن يقدمه، ولكن في كثير من الأحيان يوجه اللوم لصانعي السياسة لأنهم لا يستخدمون ما يقدمه لهم الباحثون، أو يوجه اللوم إلى الباحثين لأنهم يقدمون نتائج غير متصلة بالموضوع أو يبحثون في أشياء أخرى لا تهم صانعي السياسة.

ويتضح من ذلك أن العلاقة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية علاقة جدلية تبادلية معقدة للغاية، وربما يرجع ذلك إلى وجود توتر أو تناقض كبير بين الباحثين وصانعي السياسات، فكلا الطرفين لديه اهتمامات وتصورات مختلفة، بل ومتضاربة في كثير من الأحيان، كذلك لكلا الطرفين مصالح وجداول أعمال، وجمهور، ومصطلحات ونطاقات زمنية مختلفة. (Cohen, et al, 2007, 47)

وبالرغم من هذا التناقض فإن كلا الطرفين في حاجة للآخر، فالباحثين قد يحتاجون إلى صانعي السياسة لتمويل بحوثهم أحيانا ولكي ترى بحوثهم الواقع أحيانا أخرى، وعلى الجانب الآخر يحتاج صانعوا السياسات إلى الباحثين لجعل سياستهم منطقية وشرعية ولتدعيمها إلى جانب أنهم ملتزمون أمام القوى السياسية. (مطر، 1986، 246)

ويرى (Cohen, et al, 2007, 46) أنه لا مفر من البُعد السياسي للبحث التربوي سواء في المعنى السياسي الشامل الكلي Macro أو المعنى السياسي الجزئي Micro حيث يظهر ارتباط السياسة الكلية الشاملة بالبحث متمثلا في إجراءات تمويل البحث والمنح المقدمة لتنفيذ البحث التربوي لإحدى المشكلات التي تهم صانعي السياسة على المستوى المجتمعي، وتوجيه القرارات السياسية، وتحسين الجودة في مجالات الاهتمام المحددة من قبل صانعي السياسات وتسهيل تنفيذ القرارات المتعلقة بالسياسة العامة، وتقييم الآثار المترتبة على تنفيذ السياسة، وفي هذا الموقف يمكن أن يتحول الموقف من حق الباحث في اختيار موضوع البحث إلى حق الجهة المانحة في تحديد بؤرة تركيز البحث، كما قد تثار قضية من له الحق في استقبال وإتاحة النتائج وكيف سيتم تقرير نتائج البحث واستخدام هذه النتائج ، وهنا أيضا تظهر قضية أساسية هي من الذي يملك ويسيطر على البيانات، ومن الذي يتحكم في ظهور نتائج البحث والإعلان عنها، خاصة عندما تكون التقارير غير مواتية، مما قد يقتضي حجب النتائج لبعض الوقت، أو قمعها بشكل انتقائي، وفي مثل هذا الموقف يمكن أن يصبح البحث التربوي في خدمة الأغراض التربوية الأوسع، أي في خدمة سياسات السلطة التعليمية في المجتمع

أو في الواقع لتحقيق أهداف الحكومة. (Cohen, et al, 2007, 46) ويتضح من ذلك أن العلاقة بين البحث التربوي والسياسة التعليمية في المجتمع علاقة معقدة ومتشابكة بتعقد وتشابك الواقع الاجتماعي ذاته.

وعلى صعيد آخر يقدم البحث التربوي أنماط مختلفة من المعرفة، وهذا يغذي - بمهارة وبشكل غير مباشر- عملية صنع القرارات السياسية ، ويوفر على سبيل المثال مدخلات وتوجيهات عامة وبريق علمي وتوجيه الأفكار وتعميم الاستبصارات الجديدة، حيث يلعب البحث الأساسي والتطبيقي أدوارا هامة في هذه العملية.

وتعتمد درجة التأثير الذي تمارسه البحوث التربوية على النشر الدقيق؛ فالبيانات القليلة جدا يتم تجاهلها، والبيانات الزائدة عن الحد تربك صناع القرار، و من هنا يجب على الباحثين مراعاة سهولة استخدام نتائج وبيانات بحثهم من قبل واضعي السياسات والحد من المصطلحات المعقدة، وتوفير ملخصات، وتحسين الروابط بين ثقافات الطرفين أي الباحثين وواضعي السياسات وكذلك المجتمع التعليمي.

كما يجب على الباحثين غرس سبل التأثير على صنع السياسة، خاصة عندما يميل واضعي السياسات إلى تجاهل نتائج البحوث. (Cohen, et al, 2007, 46)

ويمكنها أن تقوم البحوث بالعديد من المساهمات الضرورية بالنسبة لصناع السياسة والقرارات التعليمية ومن أهم هذه المساهمات ما يلي: (العطار وعبد الفتاح، 1992، 267-268)

- يمكن للبحث التربوي أن يكشف عن الأسئلة الهامة التي ستواجه صانع القرار أو راسم السياسة.
- يمكن للبحث التربوي أن يسهم بما يقدمه في الوقت المناسب من نتائج في تحديد القرار الصحيح أثناء عملية صنع السياسة.
- يمكن أن يحقق البحث التربوي أكبر قدر من الاستفادة لو أن الباحثين التربويين استطاعوا أن يكتبوا بحوثهم بلغة مبسطة يمكن لغير المتخصصين أن يستفيدوا منها خاصة وأن صانعوا السياسة كثيرا ما يكونوا من غير المتخصصين في البحوث التربوية وأحيانا غير مرتبطين بها.
- يساعد البحث التربوى - من خلال ما يقدمه من مفاهيم واسعة ونماذج أساسية ونظريات معرفية- صانعي السياسة في تحديد المشكلات الحقيقية وتمييزها عن المشكلات المزيفة أو المصطنعة ويزيده قدرة على صياغة المشكلة ومن ثم إمكانية حلها بسهولة.
- تساعد البحوث التربوية في إثارة أسئلة جديدة، والكشف عن إمكانيات جديدة لإعادة النظر إلى الأسئلة من زاوية جديدة تساعد على زيادة الوضوح أمام صانع السياسة.

وتأسيسا على ما سبق يمكن إيضاح أن للبحث التربوي تأثيرا على صنع السياسة التعليمية، وهذا التأثير ناتج عن تصور أن البحث العلمي التربوي يكشف عن الحقائق التي تنتقل بدورها إلى المستخدمين وصناع السياسة.

المحور الثاني:
تحليل العلاقة بين البحث التربوي
وصنع السياسة التعليمية في سلطنة عمان

مقدمة

تنبثق فلسفة التعليم في سلطنة عمان من اتجاهات المجتمع العماني وخصائصه وسماته، وتدور فلسفة التربية في السلطنة حول مبادئ أساسية من أبرزها: تحقيق النمو المتكامل للفرد وتنشئته تنشئة متكاملة فكريا وجسميا وروحيا وانفعاليا، والمحافظة على الهوية العمانية، والانتماء الخليجي والعربي، وتحديث المجتمع والتعامل مع تكنولوجيا العصر في عالم يتميز بالانفجار المعرفي، والتحرر الاجتماعي والدعوة إلى العدل والمساواة ونبذ العصبية والقبلية والتطرف وتنمية روح التعاون والعمل الصالح.

ويتناول هذا المحور تحليل العلاقة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية، في سلطنة عمان وذلك على النحو التالي:

أولا : البحث التربوي ومؤسساته في سلطنة عمان

رغم أنه لا توجد مؤسسة مستقلة تعنى بالبحث التربوي في السلطنة سوى مجلس البحث العلمي الذي ينصب اهتمامه في تنظيم ودعم البحوث المقدمة من الباحثين من مختلف الجهات في السلطنة، إلا أن هناك العديد من المؤسسات التي تهتم بالبحث العلمي بما فيها البحوث التربوية، وتتصدر جامعة السلطان قابوس هذه المؤسسات، بالإضافة إلى وزارة التربية والتعليم ، ووزارة التعليم العالي.

ثانيا: مؤسسات وآليات صنع السياسة التعليمية في سلطنة عمان:

يمكن تحديد الجهات المنوط بها صنع السياسة التعليمية في سلطنة عمان فيما يلي:

- رئيس الدولة (جلالة السلطان).
- مجلس الوزراء.
- مجلس الشورى.
- مجلس الدولة.
- وزارة التربية والتعليم.

أما عن آليات صنع السياسة التعليمية في السلطنة فيمكن تحديدها في الآليات التالية:

- تكليف بيوت خبرة عالمية.
- المؤتمرات والندوات التربوية.
- البحوث والدراسات.
- اللقاءات التربوية بين صناع القرار والميدان ومن أمثلتها ملتقيات المعلمين السنوية
- التقارير التربوية الوطنية والصادرة عن المنظمات الدولية

ويتضح من العرض السابق أنه لا توجد سياسة تعليمية مكتوبة بصورة متكاملة يمكن للقارئ أو الباحث الرجوع إليها. وقد أكد الفارسي (2011) على ذلك، حيث ذكر أن السياسة التعليمية في السلطنة متناثرة في الوثائق والإصدارات التي تتضمن المراسيم السلطانية والقوانين الوزارية واللوائح التربوية التي تحدد العمل في الوزارة والمديريات التابعة لها، كما يتضح أنه لا توجد مراكز بحثية تابعة للوزارة بها متخصصون تهتم بالدراسات العلمية، وإنما يتولى مسؤولية البحث المكتب الفني للدراسات والتطوير والمديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.

ثالثا: واقع العلاقة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية في سلطنة عمان

من خلال العرض السابق لمؤسسات البحث التربوي ومؤسسات وآليات صنع السياسة التعليمية في سلطنة عمان يمكننا استخلاص بعض المؤشرات الأساسية التي يمكن من خلالها الحكم على واقع العلاقة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية في سلطنة عمان ومن أبرز هذه المؤشرات ما يلي:

1. لا توجد سياسة تعليمية مكتوبة في السلطنة، وإنما مجرد مجموعة من المبادئ التي يمكن استخلاصها والمتناثرة في الوثائق والإصدارات التي تتضمن المراسيم السلطانية والقوانين الوزارية واللوائح التربوية التي تحدد العمل في الوزارة والمديريات التابعة لها.
2. لا توجد مراكز بحثية تربوية متخصصة تابعة للوزارة ، وإنما يتولى مسؤولية البحث المكتب الفني للدراسات والتطوير والمديرية العامة لتنمية الموارد البشرية، وربما ينقص العاملون فيه التخصص الدقيق في البحث التربوي.
3. يعاني الممارسين في الحقل التربوي من عدم وصول نتائج الدراسات والبحوث الذي يجريها المكتب الفني للدراسات والتطوير التابع للوزارة بسبب عدم نشر الوزارة لنتائج هذه البحوث للحقل التربوي (العلوي 2009، والناعبي، 2005)
4. رغم الدور الذي تقوم به مؤسسات البحث التربوي في السلطنة إلا أن الحقل التربوي قليلا جدا ما يستفيد من نتائج هذه البحوث، فالبحوث التربوية تسير في واد والممارسات الفعلية في الحقل التربوي تسير في واد آخر. (الشنفري، 2012)

5. وبناء على المؤشرات السابقة يمكن الحكم بضعف العلاقة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان، وأن مرد ذلك يرجع إلى طرفي العلاقة أي قصور مؤسسات البحث التربوي والباحثون التربويين في تناول القضايا البحثية المهمة للواقع وتحري الدقة والواقعية في معالجتها، وعلى الجانب الآخر قصور مؤسسات وآليات صنع السياسة التعليمية في السلطنة عن الاستفادة من البحوث التربوية ودعمها وتطويرها لخدمة التطبيق العلمي الواقعي.

ومن ثم يقدم الجزء التالي مجموعة من الإجراءات المقترحة لتفعيل دور البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان.

المحور الثالث:
الإجراءات المقترحة لتفعيل دور البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان

انطلاقا من أن البحوث التربوية تسهم في تطوير الفكر التربوي وتقديم حلول منطقية للمشكلات التعليمية ، بل تعتبر القوة المحركة وراء القرار التربوي ورسم السياسة التعليمية وبالرغم مما يعاينه البحث التربوي في سلطنة عمان من غياب فلسفة واضحة له أو مركز متخصص فيه، وخضوع أولويات اختباره لقيود الإمكانات المادية والتعقيدات الإدارية، والتحديات التي تواجه الباحثين التربويين، واقتصار جهودهم وطموحهم في الحصول على الدرجة العلمية أكثر من إعطائهم الأولوية لاختيار موضوعات تخدم قضايا تربوية ملحة بصورة وظيفية. ومن الجانب الأخر ضبابية السياسات التعليمية بالإضافة إلى غياب التنسيق بين مراكز البحوث بالجامعات ووزارات التربية والتعليم وانفصالها عن واقعها الحقيقي.

وتأسيسا على ما سبق يمكن طرح مجموعة من الإجراءات المقترحة لتفعيل دور البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان على النحو التالي:

- بناء قاعدة بيانات للبحث التربوي بوزارة التربية والتعليم
- دعم الموارد المالية للبحوث التربوية لكل من وزارة التربية والتعليم ومؤسسات التعليم العالي ومراكز البحوث المتخصصة:
- تبنى استراتيجيات محددة قابلة للتنفيذ وداعمة لربط البحث التربوي بصناعة السياسة التربوية.
- بناء علاقة ثقة متبادلة وحوار متواصل بين الباحثين وصانعي السياسة التعليمية.
- إيجاد بيئة تنظيمية تعمل على تنسيق جهود الباحثين وتحقيق درجة من التماسك والترابط بين مؤسسات البحث التربوي بالسلطنة
- نشر ثقافة توظيف البحوث التربوية في عمليات التطوير بين جميع العاملين بوزارة التربية والتعليم
- ارتباط الخطط البحثية باحتياجات الواقع التربوي.

المراجع

أبو كليلة، هادية محمد (2001). البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية (بحوث ودراسات) – دار الوفاء لدنيا الطباعة – الإسكندرية.

بيومي، عبد الله (2002) تطوير إجراء البحوث التربوية في مجال تعليم الكبار تصور مقترح، مجلة البحث التربوي، مج ١، العدد ٢، الجزء ١.

الحربي، سعود هلال (2007). السياسة التعليمية، مفاهيم وخبرات. الرياض: العبيكان.

الشنفري، أسماء (2012). مهارات توظيف البحوث التربوية في الممارسات الإدارية ودرجة توافرها لدى مديري المدارس الحكومية ومساعديهم في سلطنة عمان.

عبد الدائم، عبد الله ،(١٩٩١ (. نحو فلسفة تربوية عربية. بيروت. مركز دراسات الوحدة العربية.

العطار، سلامة و عبد الفتاح، سعيد (1992). البحث التربوي وعملية صنع القرار ورسم السياسة في ج. م. ع. دراسة تحليلية نقدية. المؤتمر الثاني عشر بعنوان السياسات التعليمية في الوطن العربي، رابطة التربية الحديثة بالتعاون مع كلية التربية - جامعة المنصورة.

عيسان، صالحة وعطاري، عارف والحارثي، عائشة (2005). أولويات البحث التربوي في سلطنة عمان. مسقط. جامعة السلطان قابوس.

الفارسي، عبدالله بن علي محمد (2011). تطوير آليات صنع السياسة التعليمية في سلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة دكتوراة غير منشورة معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.

مطاوع، إبراهيم عصمت (2000). السياسة التعليمية في إطار الإصلاح الاقتصادي، مجلة التربية المعاصرة. العدد 56، السنة7.

مطر، سيف الإسلام (1986) العلاقة بين البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية – دراسة تحليلية لبعض عوامل الانفصال أو الاتصال"- مجلة دراسات تربوية- القاهرة ، عالم الكتب.

مطر، سيف الإسلام (1989) ربط البحث التربوي بصنع السياسة التعليمية- دراسة تحليلية لبعض الأدوار والممارسات ، مجلة دراسات تربوية ، ج ٢٠.

الناعبي، رحمة (2005). دور البحث التربوي في الممارسات الادارية بالمؤسسة التعليمية في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

Bell, L. & Stevenson, H. (2006). Education Policy: Process, Themes and Impact, New York, Routledge.

Blakemore, K. (2003). Social policy: an introduction. London, Open University Press

Cohen, L., et al. (2007). Research Methods in Education. New York, Routledge.

Gerring J. (2007). Case Study Research: Principles and Practices. Cambridge: Cambridge University Press.

تطبيقات المناهج البحثية في مجال التربية المقارنة

أ.د/ محمد عبد الحميد الشين
أستاذ إالدارة التعليمية والتربية المقارنة
جامعة السلطان قابوس

د/ نسرين صالح محمد صالح الدين
مدرس التربية المقارنة وإالدارة التعليمية
جامعة عين شمس

مقدمة:

يمر البحث التربوي المقارن في الوقت الحاضر بفترة ازدهار، نتيجة للأهمية القصوى التي تحتلها الآن عملية التعليم في كل المجتمعات،(التهامي،10،2002)وتدعيماً للدور الهام الذي تلعبه البحوث التربوية المقارنة في خدمة المجتمع،أنشئت جمعيات متخصصة في مجال التربية المقارنة، وتقوم بجهود علمية لدراسة المفاهيم والقضايا التربوية العالمية، ومناقشة انعكاساتها على نظم التربية ومؤسساتها، واقتراح الأدوار المتوقعة للتربية "(المفتى، 2000، 15).والتربية المقارنة –شأنها شأن العلوم الاجتماعية الأخرى- مرت بمراحل تطور متعددة ارتبطت بتطور المنهجية التي كانت تستخدمها، ولما كانت تلك المناهج لم تكن قادرة على إعطاء التربية المقارنة الصيغة العلمية التي تجعلها علما، يحقق ثلاث وظائف أساسية هي: الوصف، والتفسير والتنبؤ، جاءت مرحلة المنهجية العلمية التي سادت فيها المداخل العلمية مثل: مدخل المشكلة لبراين هولمز ومدخل بريداى، ومدخل أرثر موهلمان، وغيرهم.(محمد ،1998، 123)

مشكلة الدراسة

على الرغم من الاهتمام العالمي والدولي بالتربية المقارنة كعلم ، إلاأنها لم تحتل بعد المكانة الجديرة بها في الوطن العربي، كما أنها لا تزال تعتمد على ما يرد إلى المتخصصين فيها من الغرب(عبود،2001، 28)، وقد يرجع ذلك إلى "قلة عدد المتخصصين في هذا المجال، أو ربما لعدم توافر الإحصائيات الدقيقة والتسهيلات البحثية مما جعل الجهود فيها جهوداً فردية تحول دون القيام بمدرسة علمية عربية متخصصة"،(عبود،120،2000) مما "أفسح المجال لدراسات كثيرة تحمل اسم الدراسة المقارنة دون أن تتصل منهجيا بالتربية المقارنة لأنها لا تتعدى وصف نظم تعليمية مختلفة في بلاد مختلفة"(عبود،2001، 28)

بالرغم من أن باحث التربية المقارنة على علم ودراية بالمناهج المختلفة للدراسات المقارنة، إلا أن المتابع لمخططات رسائل الماجستير والدكتوراه، أو البحوث نفسها في هذا المجال، يلاحظ أن معظمها تقع في ثلاث مجموعات، وهى: دراسات وبحوث تكشف عن واقع النظام التعليمي، ودراسات وبحوث تكشف عن تطور نظم التعليم ، والبحوث والدراسات التي تهتم بالتغيرات التي يمكن إحداثها على النظام التعليمي. (فهمي،11،2004-14)

وفي ظل هذا المناخ العلمي المحدود، فقد تردى المستوى المنهجي للدراسات المقارنة، إذ افتقدت الكثير من البحوث إلى الإتقان المنهجي، وطرح المشكلة وإجراءات الضبط المنهجي وتحليل المشكلة وتفسيرها. (الخواجة ،2001، 234)

وتسعى هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على عدة مناهج بحثية في البحوث التربوية المقارنة، وبشكل خاص منهجية براين هولمز، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما أزمة المنهجية في البحوث التربوية المقارنة بين التعددية والتداخل؟
- ما إشكاليات التوظيف والتطبيق للمناهج البحثية المختارة وخطواتها، والنقد الموجه لها؟
- ما النماذج التطبيقية للمناهج البحثية المختارة في البحوث التربوية المقارنة؟
- ما التوصيات المقترحة لاستخدام المناهج البحثية في البحوث التربوية المقارنة؟

أولاً: أزمة المنهجية في البحوث التربوية المقارنة (بين التعددية والتداخل

إن قضية المنهجية في مجال الدراسات التربوية المقارنة ما زالت مجالا للكتابات المتدفقة حول هذا الموضوع،كما أن هناك توجهات متعددة بين المتخصصين في هذا الميدان، وبالذات فيما يرتبط بقضية المنهجية، وهذا ينعكس بشكل واضح على الباحثين، حيث من الملاحظ، ومن خلال الإطلاع على بعض بحوث التربية المقارنة في المنطقة العربية، يتبين مدى الاضطراب وعدم الوضوح فيما يخص جزئية المنهجية، وقد يرجع ذلك إلى سببين موضوعيين؛أولهماخارجي والمتمثل في حالة عدم الاستقرار، بشكل عام، فيما يخص منهجية البحث في هذا الميدان، والسبب الثاني داخلي، حيث إن قضية المنهجية في الدراسات التربوية المقارنة لا تلقي الاهتمام الذي يتفق وأهميتها بالنسبة للباحثين في المنطقة العربية،هذا بالإضافة إلى ندرة وجود جمعيات علمية ثقافية تقوم على رعاية هذا المجال والمتخصصين فيه في المنطقة العربية.(عبد الدايم ،187،1998)

ومما زاد في ترسيخ أزمة المنهج في علم التربية المقارنة أن أصبح المنهج المقارن بعموميته مسيطرا على المنهجية البحثية في كثير من البحوث المقارنة، والحقيقة تكمن أزمة المنهج في علم التربية المقارنة في نقص اختيار مداخل بحثية متخصصة، وارتكاب أخطاء كثيرة في ممارسة البحث، وكما ذكر من قبل أن ثمة مناهج ومداخل بحثية عديدة لدارسة التربية المقارنة، والدراسة الحالية ليست بصدد إجراء مسح وتحليل لكل المنهجيات والمداخل البحثية، بسبب ضيق المساحة، ومع هذا فقد وجب الإشارة إليها بشكل مقتضب وسوف يتم وصف بعض المنهجيات ذات الإشكالية في التطبيق في المحور التالي.

ثانيًا: إشكاليات التوظيف والتطبيق لبعض المناهج البحثية في البحوث التربوية المقارنة

تعددت إشكاليات توظيف وتطبيق المناهج والمداخل البحثية في البحوث التربوية المقارنة، وسوف تقتصر الدراسة الحالية على الإشكاليات التالية:

1. إشكالية توظيف منهجية بيريداى

تنطلق هذه المنهجية من تعريف بيريداى للتربية المقارنة بأنها "الجغرافية السياسية للمدارس" وتقوم دراسته على أساس النظر إلى النظام التعليمي كجزء من نظام ثقافي أكبر، وقد تأثر فكره المنهجي بكل من فرانسيس بيكون Francis Bacon وجون ستيورات مل John S.Mill، كما أن بيريداي يميز بين نوعين من الدراسات في مجال التربية المقارنة هما: الدراسات المنطقية أو المجالية Area Studies، وهي الدراسة الخاصة بمنطقة ثقافية واحدة، والدراسات المقارنة Comparative studies، التي تتعلق بعدة دول أو مناطق في نفس الوقت، وتتمثل خطوات بيريداى فيما يلي: (ناصف،1997، 275)

- الوصف Description: للخبرة التربوية لكل دولة على حدة في مجال مشكلة البحث.
- التفسير:Interpretation تحليل الخبرة التربوية في سياقها الثقافي والتعرف على العوامل والقوى المؤثرة فيها.
- المقابلة Juxtaposition:بهدف التوصل إلى نقاط التشابه والاختلاف بين دول المقارنة وجدولتها (المقارنة المبدئية) للتوصل إلى تحقيق الفروض المبدئية للدراسة.
- المقارنةComparison كخطوة أخيرة للتأكد من صحة فروض الدراسة الحقيقية في ضوء الحقائق المتصلة بطبيعة مشكلة الدراسة وتفسير ما يتصل بخبرات الدول وتحديد أوجه الاستفادة الخاصة بمحاور المقارنة.

والجدير بالذكر أن بيريداى أبرز أهمية وضع فروض علمية للدراسة المقارنة، نظرا لتأثره بالفلسفة البرجماتية التي نشأت في أحضان المجتمع الأمريكي، والتي تتصف بالتجريبية والعملية وتدعو إلى الأخذ بالمنهج العلمي والنظرة الشاملة في الدراسة.(ناصف،1997، 287).

وبصفة إجمالية فإن بيريداى قدم مدخلا واضحا له خطوات محددة ومنطقية ويمكن تطبيقه في الدراسات المقارنة، كما أنه يقترب من العلمية، فقد حقق باتباعه لخطوات هذا المدخل دعامتين من دعائم العلم، وهما؛ الوصف والتفسير، ولكنه لم يكمل هذا البناء الذي ينقصه الدعامة الأساسية للعلم في الوقت الحاضر، وهى التنبؤ بما سيحدث للظاهرة التعليمية في المستقبل، كما أغفل الجانب الكمي في دراسة الظاهرة التعليمية.(ناصف،1997، 291)

كما وجه النقد لمنهجية جورج بيريداى لأنه لم يحل مشكلة اختيار المادة العلمية والتعامل معها، وهو نفس النقد الذي وجه لرواد المنهج التاريخي،وقد يرجع ذلك في منهجية بيريداى إلى أنه أجل صياغة الفروض للخطوة الثالثة من منهجيته.

2. إشكالية توظيف مدخل التعددية المنهجية: The Methodology of Triangulation

يعتبر مدخل التعددية المنهجية ليس في الواقع فكرة جديدة في العلوم الإجتماعية كما يعتقد البعض،وإنما تناولتها الكتابات المبكرة في العلوم الاجتماعية منذ بداية السبعينات من القرن الماضي،ويري دينزنDenzin أن التعدد المنهجي في ابسط صورة هو "استخدام أكثر من ملاحظة أو أكثر من منهجية أو استخدام أكثر من مصدر للبيانات أو أكثر من أداة من أدوات جمع البيانات أو استخدام أكثر من نظرية لتفسير البيانات بعضها أو كلها. (الخواجة،-244،2001 245)، ولكن نستبعد التعرض لبعد تعدد النظريات في مدخل التعددية على أساس أن الأخذ بأكثر من نموذج نظري قد يؤدى في كثير من الأحيان إلى تفسيرات متعارضة فضلا عن صعوبة رسم صورة كاملة عن الظاهرة موضع الدراسة.(الخواجة،257،2001)، ومن الجدير بالذكر أنه لازال الجدل قائما حول هذه المنهجية في الدراسات المقارنة، إذ يتصور البعض أنه يمكن وضع منهج محدد تتم في ضوئه البحوث المقارنة، متناسين أن ذلك سينتج عنه جمود العلم ذاته، ويصبح سجين هذا الإطار المنهجي المحدد، وعلى حد قول ستونStone انه من العبث السعي وراء نموذج وحيد ثابت للبحث المقارن لجميع أنماط المشكلات(موسي وناصف،42،1999-43)، ومن ثم فإن تعدد المناهج والمداخل في الدراسات المقارنة يعد تطورا ايجابيا يوفر للباحثين مرونة أكبر في دراساتهم.(موسي وناصف،1999، 43)، ويتميز هذا المدخل بعدة مميزات وهي: (الخواجة،2001 ،242-243)

- إنه يقلل من احتمال التحيز وتحقيق الموضوعية النسبية باعتبارها من أهداف التربية المقارنة.
- إنه يساعد على تفسير الظاهرة التربوية بشكل شمولي وأكثر عمقا، وخاصة أن الظاهرة لا يمكن أن تحدث إلا في ضوء عدد من العوامل والقوى.
- إنه يساعد على تحقيق الإثراء المعرفي من خلال الجمع بين أكثر من أسلوب أو منهج عند بحث أي ظاهرة .

إنه يساعد على تلافي القصور الموجود في كل منهج على حده.

إشكالية التطبيق لمنهجية براين هولمز

اعتمدت منهجية هولمز على مجموعة من الأسس النظرية التي تتمثل في؛ الطريقة الفرضية-الاستدلالية، والبرجماتية، ونظريات التغير الاجتماعي، التفكير التأملي لجون ديوي، والثنائية الحرجة لكارل بوبر،وبناءا على الأسس النظرية تشكلت خطوات منهجية هولمزالتي تمثلت فيما يلي(النبوي،2004، 82-87) و(فتحي وزيدان، 2003، 157-159) و(محمد،127،1998-134)

الخطوة الأولى: اختيار المشكلة وتحليلها. Problem selection and analysis

وفي هذه الخطوة ينظر إلى المشكلة باعتبارها موقف محير يراه الباحث من واقع الخبرة المتوفرة لديه، أو من الجدال الدائر حول القضايا التعليمية، فالمشكلة في ذهن هولمز هى أوجه قصور تعانى منها النظم التعليمية، وتنشأ المشكلة- كما يراها هولمز- عندما يحدث تغيير في أحد جوانب العملية التعليمية، ولم يقابله تغير مماثل في الجوانب الأخرى المرتبطة به بنفس القوة والسرعة والزمن، أو عند حدوث الفجوة بين التغيرات غير المتزامنة، بين الأطر الأربعة لهولمز،وهى:الإطار المعياري Normative pattern، والمؤسساتي Institutional pattern، والبيئي Environmental pattern، والعقلي Mental States.

كما تجدر الاشارة إلى أن هناك فرض علمى عند هولمز، يوضح إنه إذا حدث تغير في أحد الأطر الأربعة السابقة، فلابد أن يحدث تغير في الأطر الأخرى؛ لكي تحل المشكلة البحثية، ويصاغ الفرض عنده في شكل جملة شرطية.

الخطوة الثانية: صياغة مقترحات السياسة التعليميةFormulation of policy proposal

يؤكد هولمز على أن المشكلات التربوية تبدو متشابهة في معظم دول العالم، إلى حد وصفها بأنها مشكلات عالمية Universal Problems مما قد يظهر أنه بالإمكانية أن تكون حلولها عالمية، وهذا ما يحذر منه هولمز، ويؤكد على أن ما يمكن أن تقدمه التربية المقارنة هو مجرد مقترحات للسياسة يمكن أن تكون متاحة في مثل هذه المشكلات، نظراً لاختلاف الظروف المجتمعية والثقافية من مجتمع لآخر.

الخطوة الثالثة: تحديد العوامل ذات العلاقة (المؤثرات والعوامل الثقافية) Identification of relevant factors

يعتبر النظام التعليمي وسياسته انعكاسا مباشر لطموحات وآمال هذا المجتمع، وبالتالي يجب تحديد العوامل المرتبطة بالمشكلة. ويقترح هولمز مدخلاً لتحديد العوامل ذات العلاقة يتناسب مع مدخل المشكلة، وذلك بالقول بأن المشكلة نفسها تحدد درجة الأهمية التي ترتبط بكل عامل من العوامل التي توجد في السياق، والتي يسميها بالعوامل السياقية Contextual Factors.

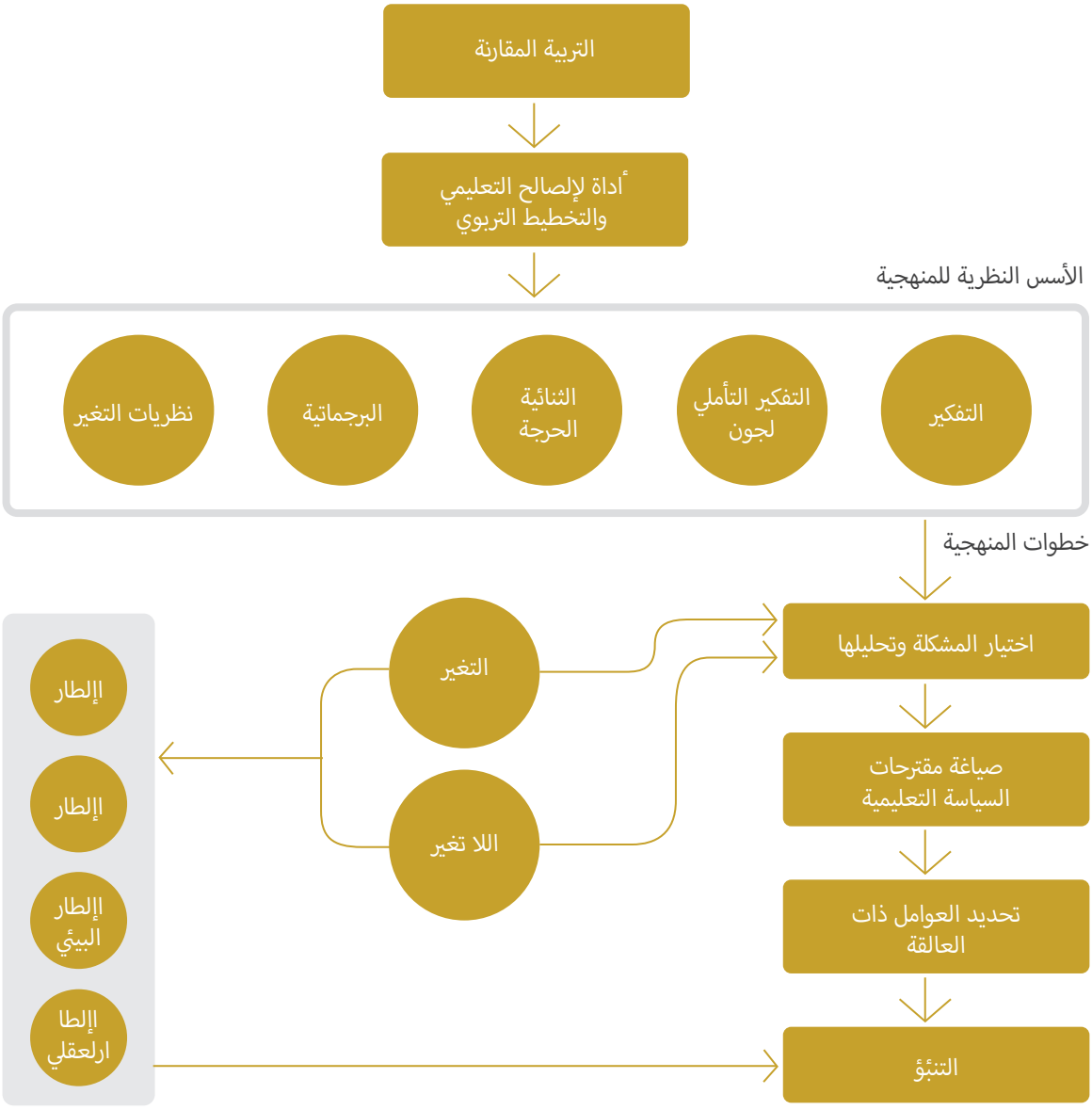
الخطوة الرابعة: التنبؤ:Prediction

إن التنبؤ عند هولمز يعنى بنتائج تطبيق السياسات التربوية في بيئات ثقافية مختلفة ومقارنتها من خلال الدراسات عبر الثقافية، وذلك بهدف الوصول إلى أفضل الحلول، وهناك نوعان من التنبؤ، تنبؤ قائم على النواتج قصيرة الأجل والتنبؤ طويل الأجل، ويجب وجود معايير محددة لقياس نجاح أو فشل السياسات (الحلول) التعليمية في تحقيق أهدافها، وأن تحقق هذه المعايير إمكانية المقارنة بين الدول المختلفة والحلول المختلفة.

ومما سبق يمكن القول أن مدخل هولمز في خطواته السابقة يؤكد على أنه مدخل يمتاز بميزتين؛ الأولى: أنه ينظر ويهتم بالمستقبل، فهو يؤمن بأن الأهمية الكبيرة للدراسة المقارنة لا تكمن في دراسة العوامل والقوى التي تقف وراء الظواهر التربوية وتفسيرها، ولكن في قدرتها على التنبؤ بإمكانات نجاح أو فشل سياسات الإصلاح التعليمي، ومن ثم يساهم مساهمة كبرى في أغراض التخطيط التربوي، والثانية: أنه منهج قادر على تقييم الظواهر التربوية المختلفة، لا للوصول إلى الحكم بأن هذا النظام أفضل من ذلك النظام، ولكن للحكم على السياسة التربوية أو البرنامج الإصلاحي في ضوء طبيعة النظام والعوامل والقوى المحيطة به والمؤثرة فيه.

والشكل التالي يبين الخطوات الأساسية لمنهجية هولمز (مدخل حل المشكلة) بمراحله المختلفة.

شكل (1) منهجية براين هولمز



ثالثًا: أوجه النقد الموجه لمنهجية هولمز

مما لا شك فيه أن استخدام منهجية هولمز في الدراسات المقارنة، قد أتاح الفرصة لأن تصبح التربية المقارنة "علماً"، له قوة تنبؤية تفسيرية، يستطيع أن "يرتفع مستوى التنظير فيها إلى مستوى نظريات العلم.(فهمى،589،1985) وعلى الرغم من المزايا العديدة التي حققتها منهجية هولمز، إلا أنها لم تسلم من الكثير من أوجه النقد، والتي منها ما يلي: (النبوي،102،2004-103) و(محمد،1998، 140-141)

- صعوبة تحديد العوامل ذات العلاقة بالمشكلة وكيفية وزن العوامل وتحديد أقربها للمشكلة.
- أن تحديد هولمز للمشكلة على اعتبار أنها نوع من التباطؤ الاجتماعي Social lag، مما يعني أن المشكلات التربوية محكومة بالمشكلات المجتمعية، مما يفترض استمرارية الاعتقاد في أن النظم التعليمية مجرد متلقي سلبي للمتغيرات من المجتمع.
- رغم حرص هولمز على استخدام المدخل التنبؤي واستخدام البحث والتدقيق والاختبار أكثر من الاعتماد على الأسباب السابقة Antecedent Causesالمسببة للمشكلة، إلا أن هذا المدخل يلغي إمكانية قيام نظم التعليم بدور المبادرة بالتغيير وقيادته.
- اعتراف هولمز بصعوبة مدخله، وأنه فقط- الباحثين والنابهين من الطلاب- هم الذين يستطيعون فهمه،لكنه يضيف بأن صعوبة تطبيق المنهج لا تعني أنه مستحيل التطبيق، فقد استخدمه العديد من الباحثين بدرجات نجاح متفاوتة.(عبد الدايم، 1998، 189)

رابعًا: نموذج تطبيقي لمنهجية براين هولمز في البحوث التربوية المقارنة:

ولتوضيح منهجية هولمز تشير دراسة بعنوان: "إدارة جامعة مفتوحة مقترحة بمصر في ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية: دراسة مقارنة"؛(صلاح الدين،2009) حيث تمثلت مشكلة الدراسة في الفجوة الواضحة بين جوانب التغير، والتي تتمثل في تزايد تغلغل التكنولوجيا المتقدمة في شتى مجالات المجتمع المصري، وتصاعد طموحات المجتمع المصري بشأن زيادة فعالية التعليم الجامعي المفتوح، وجوانب اللاتغير، والتي تشمل الواقع الفعلي لإدارة التعليم الجامعي المفتوح وما يحمله من مشكلات متعددة؛ وعليه تبلورت مشكلة الدراسة في الفرض التالي: إذا كان المجتمع المصري يسعى لتحقيق التكنولوجيا المتقدمة، فلابد أن يعتمد على جامعة مفتوحة مؤسسة على اتجاه الإدارة الإلكترونية.

خامسًا:توصيات مقترحة لاستخدام المناهج البحثية في البحوث التربوية المقارنة:

إن البحث الحالي يتبنى عدد من التوصيات يمكن إيجازها فيما يلي:

1. توصيات مقترحة لتطبيق منهجية بيريداى بالبحوث التربوية المقارنة:

يمكن توظيف منهجية بريداى في البحوث التربوية المقارنة وفق التوصيات التالية:

- أن يتم تعديل في الخطوات بحيث يبدأ الباحث بتحديد المشكلة تحديدا دقيقا وينتهي بصياغة فروض تساعده على جمع المادة اللازمة للدراسة.
- أن يبدأ الباحث من مشكلة على المستوى الصغير في النظام التعليمي، أفضل كثيراً من التحليل الكلي للنظام التعليمي بأكمله.
- عدم إغفال البعد الدولي العالمي للظاهرة التربوية الذي يتجاوز الحدود الدولية الضيقة.
- إضافة البعد التنبؤ في خطواته من خلال الوصول إلى تعميمات أو قوانين عامة تحكم الظاهرة تفيد في التنبؤ بما ستكون عليه تلك الظاهرة في المستقبل.
- إنه ليس بالضرورة تشابه العوامل والقوى الثقافية المؤثرة على الظاهرة موضوع البحث في كل دول المقارنة
- تحديد نقاط ومحاور محددة للمقارنة في كل دولة من دول المقارنة.
- الاعتماد على بناء جدول للمقابلة (المناظرة) لتحديد أوجه الاستفادة.

2. توصيات مقترحة لتوظيف التعددية المنهجية بالبحوث التربوية المقارنة:

بالرغم من قلة الدراسات المقارنة التي تستخدم التعددية المنهجية، إلا أنه يمكن التوصل إلى مجموعة من التوصيات المقترحة لاستخدام التعددية المنهجية في البحوث التربوية المقارنة، وهى:

- يجب أن لا يتم استخدام الأدوات الكمية والكيفية والمزاوجة بينهما بشكل مبتور، ولكن يجب أن يكون هناك تفاعل بينهما وتكامل.
- توافر المرونة والخبرة والتدريب من قبل الباحثين، فاستخدام التعددية المنهجية، قد يصل إلى نتائج غير متناسقة ومتناغمة، فلا بد من توافر مهارة وموهبة متميزة لتوظيفها.
- توظيف المداخل الأخرى داخل مدخل التعددية المنهجية، كما يتطلب توظيف واختيار المناهج البحثية المختارة أن يتم دراستها دراسة جيدة؛ حتى لا يحدث خلط.

3. توصيات مقترحة لتطبيق منهجية هولمز بالبحوث التربوية المقارنة:

يمكن التوصل إلى مجموعة من التوصيات المقترحة لاستخدام منهجية هولمز في البحوث المقارنة، وهى:

- تحديد المشكلة من خلال تحديد التغيرات غير المتزامنة في النماذج أو الأطر الأربعة أي تحديد جوانب التغير واللاتغير.
- دراسة المدخل دراسة كافية فيما يتعلق بخطواته وكيفية تطبيقه.
- التفريق بين الأطرالأربعة:الإطار المعياري والطبيعي والمؤسسي والعقلي.
- تحليل المشكلة تحليلا وافيا كي يتضح حجمها وأبعادها والعوامل المؤثرة فيه.
- اختيار دول المقارنة ومبرراتها التي اقترحت سياسات لحل المشكلة.
- تحديد العوامل ذات الصلة بالمشكلة، وأن يكون لدى الباحث القدرة على تحليل تلك العوامل.
- أن يعرف الباحث أن خطوة التنبؤ لا تحتاج التسرع منه وإنما يختار من السياسات المقترحة ما يتناسب مع ظروف بلده الثقافية، أي يدرس مدى إمكانية التطبيق، وتحديد متطلبات التنفيذ.

4. توصيات عامة:

إن نجاح توظيف وتطبيق المنهجيات البحثية المختارة، مرتبط بصفة أساسية بطبيعة المشكلة ومدى ملاءمتها لها، وعليه يوصي البحث الحالي بما يلي:

- ضرورة توجيه الباحثين إلى استخدام الأساليب والمداخل البحثية الجديدة في التربية المقارنة وعدم استخدام المنهج المقارن بعمومياته، وأن يكون هناك تناسق في استخدامها وعدم التركيز على منهج دون غيره.
- تفعيل دور المؤتمرات والندوات في عقد حلقات خاصة عن المنهجيات في التربية المقارنة واليات توظيفها.
- وضع خطط بحثية للبحوث التربوية المقارنة من قبل كليات التربية أو مراكز البحوث التربوية المخصصة في هذا المجال مع فتح قنوات الاتصال وتبادل الزيارات والخبرات في مجال التربية المقارنة بين الباحثين.
- التوسع في إنشاء الجمعيات العلمية التي ترعى التربية المقارنة، والعمل على تفعيل دور الجمعيات الحالية في رفع كفاءة البحوث المقارنة واستخدامها للمداخل والمناهج البحثية الجديدة.
- تطبيق أساليب البحث العلمي الإبداعية في المؤسسات التعليمية والبحثية، وتخصيص جائزة لأفضل البحوث من حيث تطبيقها للمناهج البحثية الجديدة.
- المرونة في تطبيق المناهج البحثية الجديدة بالقدر الذي لا يخل بأسس المنهجية ويتلاءم مع طبيعة المشكلة أو الظاهرة التعليمية.

المراجع

التهامى، محمد جودة (2002). البحث التربوي المقارن في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا ومصر، التربية، العدد السابع، يوليو 2002.

الخواجة، محمد ياسر (2001). إشكالية التعدد المنهجي واستخدامه في علم الاجتماع، العلوم الإنسانية، العدد 4.

صلاح الدين، نسرين صالح محمد.(2009). إدارة جامعة مفتوحة مقترحة بمصر في ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية: دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية،كلية التربية، جامعة عين شمس.

عامر، نبيل احمد (1983). معايير مقترحة لتصنيف البحوث والدراسات في التربية المقارنة، حولية كلية التربية، قطر، السلسلة 2، العدد 2.

عبد الدايم، محمد احمد (1998). منهجية البحث في الدراسات التربوية المقارنة مع التركيز الخاص على منهج حل المشكلات (دراسة تحليلية)، التربية، مصر، المجلد الأول، العدد الأول.

عبود، عبد الغنى (2001). "الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية تواصل المسيرة"، التربية، مجلة علمية متخصصة تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المجلد الرابع، العدد الأول، مارس.

عبود، عبد الغنى(2000). التربية المقارنة والألفية الثالثة، الأيدلوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد، دار الفكر العربي، القاهرة.

فتحي، شاكر محمد وزيدان، همام بدراوى(2003). التربية المقارنة: المنهج الأساليب التطبيقات، القاهرة، مجموعة النيل العربية.

فهمي، محمد سيف الدين (2004). تأملات في منهجية البحث في التربية المقارنة، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة السابعة، العدد الحادي عشر، مارس 2004.

محمد، سليمان عبد ربه (1998). أسلوب حل المشكلات في الدراسات المقارنة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مصر، المجلد الرابع، العدد الثالث.

المفتى، محمد أمين (2000). "كلمة مضيف المؤتمر"، مؤتمر التربية والتعددية الثقافية مع مطلع الألفية الثالثة، المؤتمر السنوي الثامن للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المنعقد فى الفترة من 27- 29 يناير، كلية التربية جامعة عين شمس.

موسي، سيد سالم و ناصف، محمد احمد حسين (1999). دراسة تحليلية لبعض قضايا البحث التربوي المقارن، مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر، العدد 32، مايو.

ناصف، مرفت صالح(1997). نحو رؤية نقدية لمدخل بيريداى في الدراسات التربوية المقارنة، مجلة كلية التربية، العدد الحادي والعشرون، الجزء4.

النبوي، أمين محمد.(2004). التربية المقارنة: المفهوم والأهداف وطرق البحث، في عبد النبي،سعاد بسيونى وآخرون(2004). التربية المقارنة: منطلقات فكرية ودراسات تطبيقية، القاهرة، دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى.

تطوير منظومة البحث التربوي بالوطن العربي باستخدام مدخل الأداء المتوازن (استراتيجية مقترحة)
إعداد

د/ عزام عبد النبي أحمد
مدرس التربية المقارنة ومدير وحدة الجودة
جامعة بني سويف

أ.د/ أسامة محمود قرني
أستاذ الإدارة التعليمية المساعد ووكيل الكلية
جامعة بني سويف

أ.د/ محمد عبد الحميد لا شين
أستاذ الإدارة التربوية والتربية المقارنة
جامعة السلطان قابوس

يسهم البحث التربوي في تطوير الفكر التربوي، وتنمية الإنسان على كل المستويات بما يضمن إسعاده ورفاهيته، ودراسة وتطوير الأبعاد الأساسية للعملية التعليمية، ورصد المشكلات التربوية، وتقديم الحلول الناجحة والملائمة لها، ورسم السياسة التعليمية وتطويرها، وتوجد العديد من الأساليب التي يمكن استخدامها في التخطيط للبحث التربوي بالوطن العربي وتطويره من أهمها مدخل الأداء المتوازن الذي يعد نظاما لتقييم الأداء ويهتم بترجمة الاستراتيجية البحثية إلي أهداف محددة ومقاييس ومعايير مستهدفة ومبادرات للتحسين المستمر.

المحور الأول: مدخل الأداء المتوازن واستخدامه في تطوير البحث التربوي

تعاني العديد من الدول من عدم وجود استراتيجية واضحة للبحث التربوي، أو عدم وضوحها، وهو ما أكده البعض أن العبرة ليست بوضع السياسات وصياغة الاستراتيجيات، ولكن العبرة بمدى القدرة على تنفيذ تلك الخطط والبرامج المنبثقة منها، ومدى الجدية في التنفيذ والمتابعة والتقويم، ومدى القدرة على الاستمرار والاستقرار طالما كانت الظروف المحيطة مستمرة ومستقرة(صلاح عبدالعزيز، 2008، 4) ، وانطلاقا من رؤية الفكر التربوي المعني بعملية التغيير، وما يرتبط بها من عمليات، تقضي بأن التغيير في التربية من السهل أن تقترحه، ولكن من الصعب أن تنفذه، ومن الأصعب أن تحافظ على نتائجه الإيجابية (Hargreaves. & Fink, 2006,1) ، لذا تسعى الورقة الحالية لتوضيح كيفية استخدام مدخل الأداء المتوازن في وضع وتنفيذ استراتيجية للبحث التربوي بالدول العربية، أو تنفيذ الاستراتيجيات الموجودة من قبل.

ويمثل مدخل الأداء المتوازن (BSC Balanced Score card) نموذجًا تجميعيًا للاستراتيجية العامة للمؤسسة، والذى من خلاله يسمح للعاملين بالمؤسسة كافة بالتعرف على مقدار مساهمة كل منهم في نجاح المؤسسة وأدائها في نهاية الفترة؛ فبدون هذا المدخل لا يمكن للأفراد والعاملين بالمؤسسة والأقسام داخلها أن يعظم كل منهم أدائه، كما أنهم لن يستطيعوا أن يساهموا مجتمعين في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة، كما أن هذا المدخل يحقق تفاهمًا مشتركًا داخل وحدات وأقسام المؤسسة نحو تحقيق الأهداف والغايات، ومن ثم ونظرًا لأهمية تحديد الأهداف وما يرتبط بكل منها كمؤشرات لقياس مستوى تحقيق الهدف فإنه أصبح من الأهمية ربط مقاييس التقييم المتوازن للأداء مع استراتيجية المؤسسة(محمد محمود يوسف،161،2005)، وبالتالي يمكن أن تستخدم الدول والجامعات مدخل الأداء المتوازن في وضع استراتيجية للبحث التربوي بها، تتسم بالتوازن بين الأبعاد المختلفة للبحث التربوي وهي: بعد التعلم والنمو، وبعد العمليات الداخلية، وبعد المستفيدين، والبعد المالي.

المحور الثاني: واقع البحث التربوي في الدول العربية في ضوء مدخل الأداء المتوازن:

ويتم عرضها من خلال أبعاد مدخل الأداء المتوازن كما يلي:

1. بعد التعلم والنمو

ويتضمّن تدريب الباحثين وتفعيل برامج التنمية المهنية لهم بالمؤسسة، وسد الفجوة بين المهارات والقدرات الحالية للأفراد وبين المهارات والقدرات الضرورية لتحقيق أهداف المؤسسة، حيث يهدف إلى دفع وتوجيه الأفراد نحو التطوير والتحسين الضروري من أجل البقاء في عالم اليوم المليء بالتطورات التكنولوجية السريعة، ويعد هذا البعد أساس الأبعاد الثلاثة الأخرى؛ فهو يعمل على تهيئة المناخ ورفع مستوى المهارات لدى الباحثين، وكذلك تعديل اتجاهاتهم وقيمهم حتى يمكنهم من التعامل مع عمليات التحديث والتطوير في عمليات العمل الداخلية، ويؤدي ذلك إلى رفع مستوى جودة المنتج لتحقيق رضا المستفيدين وتحسين الوضع المالي للمنظمة ككل، ويتضمن هذا البعد الأفراد، ونظم المعلومات المتاحة بالمؤسسة، والحوافز والدوافع للالتزام بالعمل(محمد خالد المهايني، 10،2008).

ومن أهم مشكلات وتحديات البحث العلمي فيما يرتبط بهذا البعد ما يلي:

- ضعف الإعداد الحقيقي للموارد البشرية المنتجة للبحث العلمي، وغياب الحرية الأكاديمية (بلقيس غالب الشرعى ، 234-238):.
- غياب دور المراكز والمؤسسات التي ترعي البحث، وضعف المكتبات، وقلة أعداد العاملين بالبحث العلمي، وظروف العمل التي يعيش فيها العلماء والباحثون، والتعقيدات البيروقراطية في مجال الإدارة، (عنتر لطفى محمد ، 1995، 113-114).
- نقص التدريب على البحث التربوي، فكثير من العاملين في الميدان التربوي تنقصهم الخبرة والمعرفة بالبحث التربوي. (سعيد إسماعيل على، 2001، 149-150).
- ضعف الكفاية الكمية والكيفية الداخلية والخارجية لنظم إعداد الباحثين في التربية في بعض الدول العربية (فوزى رزق شحاتة رزق، 2001 ، 821).

2. بعد عمليات التشغيل الداخلية

يتضمن هذا البعد جودة العمليات التنظيمية الداخلية ومدى مساهمتها في تحقيق إشباع رغبات المستفيدين (الداخليين والخارجيين)، وكذلك العمليات التى تضم خدمة ما بعد البيع (ما بعد التخرج، أو ما بعد تقديم الخدمة)، ومن ثم المساهمة في تحقيق مهمة المؤسسة وأهدافها (عادل محمد زايد،4،2004).

ومن أهم مشكلات وتحديات البحث التربوي فيما يرتبط بهذا البعد ما يلي:

- وجود فجوة وجفوة بين البحث التربوي وصناعة السياسات التعليمية. (محمد عزت عبدالموجود، 2002، 29-40).
- البحث العلمي التربوي كنشاط إبداعي لا يتناسب مع متطلبات عصر العولمة ذاتها، كما أنه لا يتبع القواعد والأصول المنهجية المتقدمة. (مجدى إبراهيم عزيز ، 2002، 373).
- عدم وجود سياسات واستراتيجيات بعيدة المدي علي مستوي الدولة تهتم بالبحث العلمي وتطويره لخدمة مشروعات الدولة. (محمد سعيد فرهود، 2003).
- وجود نوع من الصعوبات التي تواجه المؤسسات التعليمية ومؤسسات البحث العلمي، وعدم التحديد الواضح للاختصاصات والأهداف وإجراءات العمل. (محمد سعيد فرهود، 2003).

3. بعد المستفيد (أصحاب المصالح)

ويركز هذا البعد على تحديد وتحقيق توقعات المستفيد، ويتضمن هذا البعد تحليلاً تفصيليًا لمكونات السوق، وطبيعة وفئات المستفيدين داخل السوق ، بهدف الحفاظ على المستفيدين الحاليين، واجتذاب عملاء جدد، والحصول على حصة جديدة في السوق، وزيادة المنفعة للعملاء (عبد الرحيم محمد،15،2007).

ومن أهم مشكلات وتحديات البحث العلمي فيما يرتبط بهذا البعد ما يلي:

- أن صانعي القرار في الوطن العربي يولون اهتمامًا ضئيلاً بالبحث العلمي ونتائجه (بلقيس غالب الشرعى ، 2006، 219).
- البحث العلمي في الجامعات يكاد يكون كم من الأبحاث الفردية، والغالبية العظمى منها لا علاقة له بحاجة البلد ولا يجد تطبيقا له في البلدان العربية. (محمد زكي محمد خضر، 2001م)
- تشتت الجهود والامكانيات وبعثرتها في دراسة مشكلات لا رابط بينها ولا خطة تجمعها، ومن ثم لا يتم الاستفادة بها.

4. البعد المالي

يركز هذا البعد على الجوانب المالية في أداء المؤسسة؛ أي كيف تنظر إلى المساهمين؟ وتركز الأهداف المالية للمراكز البحثية على توفير الإمكانيات المالية اللازمة لأداء المهام المطلوبة منها، وتنفيذ استراتيجيتها على المستوى المطلوب، وذلك في ظل التوجه المعلن أو غير المعلن نحو التمويل الذاتي للمؤسسات البحثية (بل وتحقق أرباح أيضا)، من خلال تقديم الاستشارات والخدمات والأبحاث مدفوعة الأجر لمؤسسات المجتمع، وتطوير وحل المشكلات الصناعية والمجتمعية... وغيرها، وأيضا عليها أن تعمل على تحقيق جودتها وفعاليتها وكفاءتها وذلك بأقل تكلفة ممكنة، وعليها أيضا أن تحسن استثمار مواردها المالية بما يحقق أهدافها.

ومن أهم مشكلات وتحديات البحث العلمي فيما يرتبط بهذا البعد ما يلي:

- معدل الإنفاق علي البحث والتطوير في المنطقة العربية حوالي أربعة دولارات للفرد الواحد، بينما في ألمانيا يصل إلي 320 دولار (www. Tanmia.com).
- عدم توفير أساسيات البنية التحتية اللازمة للبحث العلمي ووجود بيئة غير مناسبة لإجراء الدراسات والبحوث العلمية (الهلالي الشربيني ، 2003).

ويتضح من العرض السابق أن الأبعاد الأربعة مرتبطة ببعضها البعض، وكل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به، فمثلا بعد العمليات (الذي يركز على تحسين كفاءة عمليات التشغيل الداخلية)، يرتبط بالبعد المالي (الذي يوفر الإمكانيات المالية لتحسين هذه العمليات، وأدائها بأقل تكلفة)، كما يرتبط ببعد المستفيدين (لاهتمامه بخلق القيمة للعملاء، وتوفير الاعتمادات المالية لتطوير قدرات الأفراد بما يؤهلهم لأداء العمليات بشكل أفضل)، كما أنه مرتبط ببعد التعلم والنمو من خلال (علاقة السبب والنتيجة فالعاملون الذين يقومون بأداء العمل هم المصدر الأساسي لتطوير العمل وزيادة كفاءته).

فعلى المنظومة البحثية بالدول العربية أن تدرب الباحثين والعاملين بها، ووتعمل على تنميتهم مهنيا، وتقدم لهم الحوافز التي ترفع معنوياتهم، وتنمي إدراكهم لما يجب أن يقوموا به، وتأثير ما يقومون به على تحقيق أهداف المنظومة البحثية؛ لما له من تأثير فعال في تطوير الأداء وتحسين العمليات الإدارية والفنية، وابتكار أساليب جديدة لأداء المهام المطلوبة بما يحقق رضا المستفيدين الداخليين والخارجيين، وكل ذلك يسهم بدرجة كبيرة في استثمار الموارد المالية المتاحة في تقديم خدمة مميزة، وكذلك إيجاد مصادر لتمويل النشاط البحثي.

المحور الثالث: تطبيق مدخل الأداء المتوازن في تنفيذ استراتيجية المنظومة البحثية

يمر تطبيق مدخل الأداء المتوازن في تنفيذ استراتيجية الجامعات بأربع عمليات رئيسة كالتالي(Kaplan, & Norton,1996,3):

- **ترجمة الرؤية:** فيجب تفهم رؤيتها ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية ونقاط قوتها التى تعظم تحقيق تلك الأهداف، ووضع مجموعة من المقاييس التي تجسد هذه الاستراتيجية والتي تشكِّل في الوقت نفسه مؤشرات قياس في عملية التقييم المتوازن للأداء، وذلك لأنه في كثير من الأحيان يصعب تحويل الرؤية إلى أعمال إجرائية على المستوى التنفيذي، توضح الأهداف والمستهدفات التي تسعى إليها منظومة البحث، وهو ما يحققه مدخل الأداء المتوازن.

- **التوصيل والربط:** بعد أن يتم تصميم بطاقة الأداء المتوازن للمنظومة البحثية، يقوم كل قسم من أقسامها الإدارية بتحديد مقاييسه الخاصة به, كجزءًا من عملية التوصيل والربط، ويجب أن تشارك مختلف المستويات الإدارية في التصميم عن طريق توصيل الاستراتيجية لجميع الأقسام والمستويات الإدارية بالمنظومة، وربط الأهداف العامة للمنظومة البحثية واستراتيجيتها مع استراتيجية وأهداف تلك الأقسام والمستويات.

- **تخطيط العمل:** تتسم موارد المنظومة البحثية بأنها محدودة، كما يوجد تنافس شديد بين برامج التغيير المتعلقة بهذه الموارد، ويساعد مدخل الأداء المتوازن على توفير أساس لتوزيع هذه الموارد من خلال وضع الأهداف والموازنات الخاصة بأقسام المنظومة، وبالتالي فإنها تمكن من تكامل أعمالها مع خططها المالية، وترتيب أولوياتها في مبادرات العمل والأنشطة التي تسهم في تحقيق الأهداف ووفقا للموارد.

- **التغذية الراجعة والتعلم:** يتلقى المديرون معلومات راجعة حول استراتيجيات الأقسام والأفراد بها، واستراتيجية المنظومة البحثية ككل، من خلال عملية تقييم الأداء وفقًا لمقاييس الأداء المتوازن، ويساعد ذلك على تركيز انتباه الإدارة على النتائج من خلال الأبعاد الأربعة مما يساعد على التطوير المستمر للاستراتيجية حسب الظروف المتغيرة، وبالتالي فإنها تعطى المنظومة القدرة على تحقيق "التعلم التنظيمي"، من خلال تركيز عملية التغذية الراجعة والتعلم وفقا لمقاييس BSC على مراقبة النتائج قصيرة المدى، وبالتالي تمكن المنظومة من تعديل استراتيجياتها لتعكس الوقت الحقيقي للتعلم.

المحور الرابع: مراحل بناء الاستراتيجية المقترحة لتطوير البحث التربوي بالوطن العربي

يمر تطبيق مدخل الأداء المتوازن في تطوي رالبحث التربوي بالوطن العربي بعدة مراحل تضمن مشاركة الجميع في التطوير، وتقدم أسلوب منظم ومخطط للتطبيق يساعد في تحديد الجهد والتكلفة المطلوبان، وتتضمن هذه المراحل ما يلي:

1. تشكيل فريق عمل لقيادة التطبيق

يمكن أن يتم تكوين فريق عمل على مستوى الدولة، وينبثق منه فريق بكل جامعة، وبكل قطاع بحثي أو تعليمي، ويجب أن يمتلك فريق العمل القدرة على التفكير التحليلي، والقدرة على التنبؤ والتخطيط طويل المدى، والقدرة على التغيير، وأن يكون أفرا

د الفريق خبراء في تحسين العمليات الداخلية، ولديهم الخبرات التي تؤهلهم للقيام بهذه المهمة.

2. وضع رؤية ورسالة لمنظومة البحث التربوي

وتتضمن وضع رؤية ورسالة لمنظومة البحث التربوي بحيث تحظى بإجماع وتوافق بين أفرد المنظومة والمستفيدين منها، وخاصة في البنود الحرجة المستقبلية، وإذا كانت الرؤية محددة مسبقًا فيمكن مراجعتها وتحديثها، ويجب أن يؤخذ في الاعتبار أبعاد مدخل الأداء المتوازن الأربعة عند تحديد الرؤية والرسالة حتى تكون أكثر شمولا وتوازنا.

3. تحديد استراتيجيات العمل

وهنا يتم ترجمة الرؤية والرسالة إلى أهداف استراتيجية، وتحديد الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف، والتي تصف القواعد الإجرائية للتحول من حالة موجودة إلى حالة مرغوبة في المستقبل، وبالتالي يتم تحديد الاستراتيجيات التي يجب أن نتبعها والمجالات التي يجب التركيز عليها من أجل تحقيق الأهداف الاستراتيجية بما ينسجم مع الرؤية والرسالة.

ويمكن أن تتضمن هذه الاستراتيجيات ما يلي:

- **فيما يتعلق ببعد التعلم والنمو**

توثيق العلاقة بين صانعي السياسة التعليمية والباحثين، وفتح قنوات الاتصال وتوثيق العلاقة بين الجمعيات العلمية والمدارس البحثية ومحاولة الربط بينها، والتنمية المهنية للباحثين وهيئة التدريس من أجل إكسابهم مهارات قيادة البحوث، والعمل على نشر ثقافة الجودة البحثية بين الباحثين وإعلامهم بآليات ومناهج البحث العلمي والبحوث الواقعية، وتنظيم عقد المؤتمرات ودعوة قادة الفكر والمجتمع والمسئولين عن تنفيذ السياسة

التعليمية وإعلامهم بنتائج البحوث التربوية وكيفية تنفيذها كما هو متبع بالمملكة المتحدة.

- **فيما يتعلق ببعد العمليات:**

يقترح إنشاء مجلس قومي (هيئة استشارية) تكون بمثابة بيوت خبرة تخضع لإشراف وزارة التعليم العالي والدولة للبحث العلمي لتقييم جودة البحوث التربوية، يتم انتخابه من ذوي الخبرة في هذا المجال، ويكون من بين وظائفه ومسئولياته ما يلي: تبني سياسة واضحة لتطوير مؤسسات ومراكز البحث التربوي من أجل تفعيل دورها في خدمة البحث التربوي وتحقيق جودته، ومراجعة التشريعات والقوانين المعرقلة لحركة البحوث العلمية ومحاولة تطويرها، ووضع المعايير المناسبة لتقييم البحوث التربوية، وتنسيق وتخطيط أنشطة البحث التربوي في الوطن العربي ، وتفعيل دور الوسائط الإعلامية لنشر التقارير البحثية والاخبارية حتى يمكن الاستفادة من نتائجها وإيصالها إلى صانعي السياسة والمعلمين ومتخذي القرار، ووضع خريطة بحثية لمشكلات التعليم الراهنة والمستقبلية تكون نابعة من المشكلات التعليمية.

- **ج- فيما يتعلق بالتمويل:**

إنشاء صندوق لدعم البحوث العلمية داخل الجامعات ، ويعمل ذلك الصندوق على توفير الدعم المالي (حكومي – خاص – الشركات والمصانع أو مخصصات من الجامعة،.... الخ) من أجل دعم البحث العلمي، وتوفير مقوماته الأساسية، وذلك للقيام بما يلي: صرف مكافآت وحوافز للطلاب الفائقين والمتميزين، والانفاق على البعثات الداخلية والخارجية، ودفع حوافز مالية ومكافآت ملائمة للمشرفين على الرسائل، ودفع حوافز مالية للكليات التي يخرج منها بحث متميز.

- **فيما يتعلق ببعد العملاء**

توجيه البحوث نحو إجراء البحوث التطبيقية والتجريبية الموجهة نحو خدمة العملية التعليمية، والتي تواجه احتياجات المجتمع ومعالجة مشكلاته ولمسايرة التغيرات العالمية والثورة المعرفية والتكنولوجية، وإيجاد آلية للتنسيق بين كليات التربية وأكاديمية البحث العلمي والمراكز البحثية المختلفة، ورسم خطط مستقبلية لمواجهة التحديات والمتغيرات العالمية والمجتمعية.

- **تحديد عوامل النجاح الحرجة**

تعني هذه الخطوة الانتقال من الاستراتيجيات الموصوفة إلى مناقشة الأشياء المهمة التي يجب أن تقوم بها المنظومة البحثية لتحقيق أهدافها الاستراتيجية بما يساهم في تحقيق الرؤية، بمعني آخر يجب أن تحديد أكثر المبادرات والعوامل تأثيرًا على النجاح ضمن كل بعد من أبعاد مدخل الأداء المتوازن بما يعمل على تحقيق الأهداف الاستراتيجية، ويمكن أن تتضمن مايلي: وضع خطة استراتيجية باستخدام مدخل الأداء المتوازن، تبني أو وضع معايير مؤسسية تضمن لها التميز

العالمي، توفير الدعم المادي الذي يضمن الاستمرارية والتميز ، رفع كفاءة العاملين (أكاديميين وإداريين) وفق معايير عالمية محددة، تطبيق الإدارة الإلكترونية والتعلم الإلكتروني... وغيرها من عوامل النجاح الحرجة وفقا لنتائج التحليل الرباعي (نقاط القوة والضعف، والفرص والتهديدات).

4. رسم الخريطة الاستراتيجية

وتقدم رسما تخطيطيا بسيطا للاستراتيجية، وتتضمن في صفحة واحدة تقوم بتصوير ووصف أهداف منظومة البحث بشكل تسلسلي، يوضح علاقات السبب والنتيجة التي تربط بين التعليم والنمو، وكفاءة العمليات الداخلية، ووجهة نظر المستفيدين، والنتائج المالية الهامة للمساهمين، وبذلك يتحقق استخدام مدخل الأداء المتوازن كأداة لإدارة الأداء الاستراتيجي والتغيير التنظيمي، حيث يتم في هذه الخطوة رسم خريطة استراتيجية تصف مختلف الأهداف الاستراتيجية مقسمة على أبعاد مدخل الأداء المتوازن، مع بيان ارتباطات السبب والنتيجة من خلال تحديد التحسينات المطلوب إدخالها على النتائج.

5. تحديد مقاييس الأداء

يتم في هذه الخطوة تحديد المقاييس الرئيسة التي ستستخدم لاحقا في إدارة منظومة البحث التربوي، حيث يتم اختيار مقياس لكل هدف من الأهداف وذلك بهدف التعرف على مدى التقدم في تحقق تلك الأهداف خلال الفترة الزمنية المحددة لذلك، ويقوم فريق العمل بترجمة جميع الأهداف الاستراتيجية الموجودة في الخريطة الاستراتيجية إلى مقاييس يمكن من خلالها تتبع تنفيذ الأهداف، وهذا من أجل الحصول على معلومات عن التنفيذ الفعلي، وبالإضافة إلى ذلك تساهم مقاييس الأداء بتحديد مسئوليات الأفراد والأقسام كافة، ويتم تطوير مقاييس الأداء من خلال إعداد ورشة عمل مكونة من المديرين التنفيذيين مع إشراك العاملين قدر المستطاع، حيث إن مشاركة جميع الفريق التنفيذي في تحديد مقاييس الأداء يعني أنهم يلزمون أنفسهم بها لأنهم شاركوا في صياغتها.

6. تحديد وتطوير خطة التطبيق

وفيها يتم تحديد الخطوات الواجب اتخاذها لتحقيق الأهداف الاستراتيجية والرؤية، وينبغي أن يشارك في إعداد خطة العمل أفراد الإدارة العليا والتنفيذيون، وفيها يتم الاتفاق على قائمة أولويات وعلى جدول زمني لإعداد التقارير المرحلية والنهائية، من أجل بيان أي انحراف تفادياً لحدوث مشكلات غير متوقعة, ويتطلب ذلك تحديد الأنشطة والأفعال الواجب البدء في تنفيذها لتحقيق الأهداف والانتقال بالخطة إلى عالم الواقع، وهذا يتطلب تحديد الأهداف السنوية وتوزيع وتخصيص الموارد، وتحديد المسئوليات، وتدعيم البرامج، وربط المقاييس بقواعد البيانات وأنظمة المعلومات وتعريف العاملين في جميع الأقسام الأكاديمية والإدارية بمدخل الأداء المتوازن ومقاييس الأداء المستخدمة.

7. إعداد التقرير الأولي لبطاقة قياس الأداء المتوازن

حتى يتم تطبيق مدخل الأداء المتوازن بشكل جيد، يجب عقد لقاء بين فريق تطبيق مدخل الأداء المتوازن والإدارة العليا خلال شهرين تقريبا من تحديد مقاييس الأداء وتطبيق مدخل الأداء المتوازن، من أجل معرفة جدوى تطبيق المدخل، ويتم إعداد هذا التقرير عند تطبيق البطاقة لأول مرة، ويتطلب هذا جمع البيانات عن الأداء خلال شهرين؛ الأول للتطبيق من أجل إعداد التقرير الأولي، ويتطلب هذا جهودا إضافية من فريق العمل في إعداد التقرير الأولي، بهدف التعرف على نتائج التطبيق، والمشكلات التي حدثت.

8. المتابعة والتقييم

في هذه المرحلة يقوم فريق العمل بمتابعة تحقيق المدخل لأهداف البحث التربوي، وذلك بإعداد تقريرا ربع أو نصف سنوي، وعرضه على الإدارة العليا لمراجعته ومناقشته مع مديري الإدارات والأقسام، وهنا يمكن إجراء مقارنة بين الأداء بعد استخدام مدخل الأداء المتوازن والأداء الماضي، وكذلك إجراء مقارنة بين أداء الوحدات الفرعية، وأيضًا مقارنة الأداء بالمراكز البحثية المختلفة، وبعد القيام بعملية تقييم الأداء، يتم علاج أوجه القصور من خلال تحديد الأنشطة والعمليات التي يمكن التركيز عليها لتحقيق ميزة تنافسية، وتشخيص الأنشطة والعمليات التي يستوجب استبعادها أو معالجتها باعتبارها تمثل نقاط ضعف.

قائمة المراجع

بلقيس غالب الشرعي (2006): "دور الجامعات العربية في صناعة المعرفة: الواقع والمستقبل"، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة (9)، أبريل.

سعيد إسماعيل علي (2001): "فقه التربية، مدخل إلى العلوم التربوية"، القاهرة، دار الفكر العربي.

صلاح عبدالعزيز (2008): ملخص بحث الإدارة التربوية في استراتيجيات تطوير التعليم بمصر - رؤية تحليلية، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ص 4

عادل محمد زايد (2004): تطبيق مدخل تقييم الأداء المتوازن في القطاع الحكومي. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ندوة الأساليب الحديثة في قياس الأداء الحكومي، -15 17 مارس، ص4.

عبد الرحيم محمد(2007): مدخل قياس الأداء المتوازن المحاور و المميزات، ندوة قياس الأداء الحكومى فى المنظمات الحكومية: مدخل قائمة قياس الانجاز المتوازنة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، القاهرة، 11-15 فبراير، ص15.

عنتر لطفي محمد (1995): "معوقات البحث العلمي بالجامعة كما يراها أعضاء هيئة التدريس وسبل تطويره"، مجلة التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، العدد (36)، السنة (12)، أبريل .

مؤسسة الفكر العربي، 2008، التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية، لبنان، 140-141.

محمد خالد المهايني (2008): بطاقة قياس الأداء المتوازن واستراتيجيات تحسين الأداء المتوازن واستراتيجيات تحسين الأداء المؤسسي، وورشة عمل تطبيق بطاقة الأداء المتوازن فى القطاع الحكومي، الملتقى العربي الثالث، "بطاقة قياس الأداء المتوازن واستراتيجيات تحسين الأداء المؤسسي"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، دمشق، سوريا، (6-9) يوليو.، ص ص 10، 11.

محمد سعيد فرهود(2003): الخطوات الحيوية للوصول إلي التدريس الأمثل في جامعات المستقبل، المؤتمر القومي السنوي العاشر العربي لمركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس

محمد عزت عبد الموجود (2002): "الفجوة والجفوة بين البحث التربوي وصناعة السياسة التعليمية: (الأسباب – التداعيات – الحلول)"، مجلة البحث التربوي، السنة الأولى، العدد الأول، يناير.

محمد محمود يوسف(2005):البعد الاستراتيجى لتقييم الأداء المتوازن، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، القاهرة، ص 161.

نصر أحمد العمري(1996): تطوير الدراسات العليا وتحديات القرن الحادي والعشرين، مؤتمر جامعة القاهرة، الدراسات العليا وتحديات القرن الحادي والعشرين، 23-24 إبريل ،جامعة القاهرة ، 260

الهلالي الشربيني (2003): اتجاهات حديثة في تمويل التعليم الجامعي ، المؤتمر القومي السنوي العاشر العربي لمركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس.

Hargreaves , A. & Fink, D . (2006): Sustainable Leadership. San Francisco, CA: Jossey Bass, P.1.

Kaplan, Robert S. & Norton, David P. (1996): Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System. Harvard Business Review, Jan-Feb, p.p.3,4.

تحليل محتوى الهندسة بكتب الرياضيات للصفوف (9-21) في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي NCTM الرياضيات (دراسة تحليلية تقويمية)

علي بن سعيد بن سليم المطري
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

المقدمة:

يعيش العالم ثورة علمية وتكنولوجية كبرى، حيث شهدت السنوات الأخيرة تطورات في شتى مناحي الحياة من حولنا، وهذه التطورات والتغيرات نتجت عن التقدم العلمي والثورة المعرفية وضعت العملية التربوية أمام تحديات كبرى، ويعني ذلك أن التربية مطالبة الآن وأكثر من أي وقت مضى بمواجهة هذه التحديات، ولما كان المنهج هو وسيلة التربية في تحقيق أهدافها فأصبح من المحتم تطوير المنهج بكل مكوناته لمواكبة هذا التقدم العلمي المذهل الذي نعيشه.

ويرتبط المنهاج بالكتاب المدرسي ارتباطا كبيرا إلى حد اختلاط مفهوميهما لدرجة التماهي أحيانا، إذ يعتقد الكثيرون أن المنهاج هو عينة الكتاب المدرسي الذي بين يدي الطالب، ولعل هذا الاعتقاد له ما يدعمه حيث أن الكتـــاب المدرسي هو أحد الوسائل المهمة لاكتساب المعارف والمهارات والقيم ،كما يعتبر بأنه المرجع الرئيس، وربما الوحيد للطالب والمعلم لما يمثله من دور فعّال في العملية التربوية.(الوهيبي، 2005).

ويعد الكـــتاب المدرسي من الركائز الأساسية في المنظومة التعليمية، وأحد الوسائل المهمة في توصيل المعلومات، والمهارات، والقيم، والاتجاهات إلى الطلاب، وأحد حلقات الوصل القائمة بين المدرسة والبيت. وعلى هذا الأساس فقد حظي باهتمام بالغ من التطوير، والتجديد، وسعت الوزارة إلى ضمان تكامله مع المصـــادر التعليمية الأخرى، كمركز مصادر التعلم، والوسائل والتجـهيزات التربوية الحديثة (وزارة التربية والتعليم،2009).

إلا أن التـحديات التي تواجه لسـلطنة ، وبخاصة تلك التي تتمثل في مواكبة التطور التقني، تتطلب أساليب تربوية لإعداد المتعلمين للحياة في ظروف أوجدتها العولمة الاقتصادية الحديثة، وهذا يتطلب درجة عالية من التكيف ، وخلـفية قوية في التطبيقات الاقتصادية والتجارية وذلك لتطبيق تقانات سريعة التطور والتـغير لسد حاجات السلـطنة في سوق العمل وقطاع الأعمال (وزارة التربية والتعليم،2009).

وفي عام 1986 قامت لجنة من مديري المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) بتأسيس فريق عمل لإعداد معايير لتعليم الرياضيات بهدف تحسين نوعية الرياضيات المدرسية وتقويم المناهج بطرق تعليمية تتفق مع ما يجب أن تكون لمواجهة المستقبل (ميخائيل، 2001).

وقد أورد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM,2000) ، عشرة معايير رئيسية، خمسة معايير للمحتوى الرياضي وهي:(الأعداد والعمليات Number and Operations، الجبر Algebra ، الهندسة Geometry،القياس Measurement،تحليل البيانات والاحتمال الرياضي Data analysis and Probability)، وخمسة معايير للعمليات والإجراءات الرياضية وهي: (حل المشكلاتProblem Solving ،التعليل والبرهان Reasoning and Proof،التواصلCommunication،الترابط Connection ،التمثيل Representation)،وهي تصف الفهم والمعلومات والمهارات الرياضية التي يجب أن يحصل عليها الطلاب من الروضة إلى الصف الثاني عشر. ويحتوي كل معيار على هدفين إلى أربعة أهداف محددة يتم تحقيقها خلال الصفوف الدراسية، التي تـــقسم إلى مراحل هي: من مرحلة الروضة إلى الصف الثاني، ومن الصفوف(3-5)، والصفوف(6-8)، والصفوف (9-12) (NCTM,2000) .

وتمثل الهندسة أحد الفروع المهمة في علم الرياضيات، وأحد مكوناتها الأساسية لأنها تزود المتعلمين بالمهارات الأساسية الضرورية للحياة العملية، مثل مهارات الحس المكاني والاستكشاف والقدرة على حل المشكلات، والتعليل الاستنتاجي، والقدرة على التخمين، كما أنها تتضمن جوانب معرفية لازمة لفهم وتفسير جوانب التعلم المعرفية الأخرى ،المتضمنة لفروع الرياضيات المختلفة (الوهيبي، 2005).

ومن هذا المنطلق استمدت هذه الدراسة وجودها، وبرزت إلى حيز الوجود محاولة الكشف عن هوية مناهج الرياضيات وعلاقتها بالاتجاهات العالمية، ولعل ما يضفي أهمية على هذه الدراسة تناولها تحليل محتوى الهندسة بكتب الرياضيات في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)؛ حيث تأتي هذه الدراسة مكملة للجهود السابقة في هذا المجال وذلك بسبب ندرة الدراسات في هذا المجال في سلطنة عمان على حسب علم الباحث.

مشكلة الدراسة:

تكمن أهمية موضوع الهندسة في الرياضيات نظراً لارتباطــه ببيئة الفرد وحياتــه اليومية وعلاقته بمجالات عديدة تضم مختلف العلوم، وتلبية لتوصيات العديد من الدراسات بضرورة تقويم المناهج الدراسية ، مواكبة للتطور التكنولوجي والانفجار المعرفي، واستجابة لكثير من الدعوات بضرورة إجراء مزيد من الدراسات عن معايير مناهج الرياضيات المدرسية الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM Standards 2000)، وتحليل محتوى كتاب الرياضيات في ضوئها لأهميتها وشموليتها ، ولما تتمتع به من مصداقية.

ونظراً لقــلة الدراسات التي تناولت تحليل محــتوى الــهندسة بكتب الــرياضيات للصــفوف(9-12) في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) بسلطنة عمان حسب علم الباحث، ولوجود حالة من الضعف في نتائج الطلبة في مادة الرياضيات في محتوى الهندسة مما قد يخلق مردوداً سلبياً على العملية التعليمية ، وللتأكد من هذه الملاحظات وصدقها فقد قام الباحث بتحليل نتائج الاختبار القصير في مادة الرياضيات، الذي طبق على(165) طالباً بالصف التاسع الأساسي في وحدة هندسة المثلث بمدرسة عبد الرحمن ،وأظهرت النتائج ، أن نسبة 88% تشكل الطلبة غير المجيدين ، بينما نسبة الطلبة المجيدين تشكل نسبة 12% ملحق(1)، وكذلك أشارت نتائج تطبيق الدراسة الدولية في العلوم والرياضيات(TIMSS2007) إلى تدني المستوى العام في مادة الرياضيات حيث بلغ مــعدل أداء الــسلطنة (372) من 500 (المتوسط العام في الرياضيات) ، وتصنف السلطنة من الدول التي لم تحقق المتوسط الدولي ، وكذلك بلغ معدل الأداء في مادة الرياضيات في وحدة الهندسة 387 تحت المتوسط العام في الرياضيات، وتأتي هذه الدراسة استجابة لتوصيات الندوات والمؤتمرات والدراسات السابقة في سلطنة عمان والتي تدعو إلى التحليل والتقويم المستمر للمناهج بهدف تطويرها كدراسة (الرواحي،2008)،ودراسة (الوهيبي،2005).

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما معايير الرياضيات المدرسية المطورة الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) المرتبطة بالهندسة والتي ينبغي توافرها في كتب الرياضيات للصفوف (9-12) بسلطنة عمان؟
2. ما مدى توافر معايير الرياضيات المدرسية الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)المرتبطة بالهندسة والتي ينبغي توافرها في محتوى الهندسة بكتب الرياضيات للصفوف (9-12) بسلطنة عمان ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

1. معايير الرياضيات المدرسية الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) التي ينبغي توافرها في كتب الرياضيات للصفوف (9-12) بسلطنة عمان.
2. مدى توافر هذه المعايير في كتب الرياضيات للصفوف (9-12) بسلطنة عمان.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من كتب الرياضيات المدرسية للصفوف(9-12) ، المقررة على طلبة التعليم الأساسي والتعليم ما بعد الأساسي، والبالغ عددها (6 كتب)، وفقاً لآخر طبعة من قبل وزارة التربية والتعليم العمانية، وتتمثل عينة الدراسة من موضوعات الهندسة المتضمنة في كتب الرياضيات المدرسية للصفوف(9-12) ، وفق الموضوعات المدرجة في الجدول(1).

جدول(1): توزيع محتوى الهندسة في كتب الرياضيات للصفوف (9-21)

الصف	الطبعة	عدد الصفحات	عدد الموضوعات	عدد الفقرات
التاسع	2009/التجريبية	120	41	531
العاشر	2007/الخامسة	125	58	395
الحادي عشر(البحتة)	2008/ألولى	78	42	353
الحادي عشر(التطبيقية)	2009/ألولى	26	8	81
الثاني عشر(البحتة)	2007/الثانية	79	38	378
الثاني عشر(التطبيقية)	2007/ألولى	0	1	17

وتستخدم الدراسة المنهج الوصفي وذلك من خلال أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis)، "وهو مجموعة الخطوات المنهجية التي تسعى إلى اكتشاف المعاني الكامنة في المحتوى، والعلاقات الإرتباطية بهذه المعاني، من خلال البحث الكمي الموضوعي والمنظم للسمات الظاهرة في هذا المحتوى" (عبد الحميد، 2000، 220).

وقد قام الباحث بإعداد قائمة بالمعايير التي ينبغي توافرها في محتوى الهندسة تأسيساً على معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات(NCTM). وقد اشتملت القائمة على(27) معياراً مقسمة على أربعة محاور.

جدول(2): قائمة المعايير الواجب توافرها في محتوى الهندسة

م	المعايير
أوال	تحليل خصائص ألشكال الهندسية ثنائية وثالثية ألبعاد
ثانياً	تحديد المواقع ووصف العالقات المكانية باستخدام الهندسة إلحداثية وأنظمة التمثيل ألخرى
ثالثاً	تطبيق التحويلات الهندسية لتحليل مواقف رياضية
رابعاً	استخدام االستدالل البصري والمكاني والنماذج الهندسية في حل المشكالت

للإجابة عن هذا السؤال الأول من أسئلة الدراسة ،قام الباحث بعد الاطلاع على معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM Standards 2000) وترجمتها وتحكيمها إلى قائمة المعايير بعدة خطوات علمية دقيقة موضحة بالتفصيل في الفصل الثالث، واشتملت القائمة على(27) معياراً مقسمة على أربعة محاور و موضحة في الجدول (5).

جدول (5): معايير قائمة التحليل في كل محور ونسبتها المئوية

الصف	الطبعة	عدد المعايير	النسبة المئوية
التاسع	تحليل خصائص االأشكال الهندسية ثنائية وثالثية االأبعاد	10	37%
العاشر	تحديد المواقع ووصف العلاقات المكانية باستخدام الهندسة الإحداثية وأنظمة التمثيل الأخرى	4	15%
الحادي عشر(البحتة)	تطبيق التحويالت الهندسية لتحليل مواقف رياضية	3	11%
الحادي عشر(التطبيقية)	استخدام االستدالل البصري والمكاني والنماذج الهندسية في حل المشكالت	10	37%
الثاني عشر(البحتة)	المجموع	27	100%

من هذه القائمة اشتق الباحث بطاقة تحليل المحتوى، لمعرفة مدى توافر هذه المعايير في محتوى الهندسة بكتب الرياضيات للصفوف (9-12)، ويلاحظ على هذه القائمة أن المعايير تتركز أكثر في المحور الأول والمحور الرابع(حوالي ثلثي عدد المعايير)، بينما الثلث الآخر وجد في المحورين الثاني والثالث، وهذا مطابق إلى حد كبير لمعايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات من حيث ،تركز المعايير في المحورين الأول والرابع، وكذلك وجد الباحث بعد التحليل أن هذين المحورين كانا محل اهتمام واضعي محتوى الهندسة بكتب الرياضيات للصفوف (9-12) بسلطنة عمان.

للإجابة عن هذا السؤال الثاني قام الباحث بعرض نتائج التحليل لكل محور على حدة باستخدام المتوسطات الحسابية، لمعرفة مدى توافر المعايير في كل محور للصفوف(9-12)، وكذلك التعرف على مدى توافر المعايير بالصفوف(9-12) مجتمعة في جدول واحد للمقارنة بينهما، وقد تم استخدام عملية التقريب الحسابي للحكم على مدى توافر المعايير في عينة الدراسة، وما إذا كانت درجة التوافر كبيرة جداً أو كبيرة أو متوسطة أو قليلة أو غير متوافرة، لذلك اعتمد الباحث في عملية التحليل على مقياس ليكرت الخماسي، موضح بالجدول(6)

جدول(6): درجة توافر المعايير طبقاً لمقياس ليكرت الخماسي

المتوسط الحسابي من..	درجة توافر المعايير
4- 3,5	كبيرة جداً
3,49-2,5	كبيرة
2,49-1,5	متوسطة
1,49-0,5	قليلة
0,49-0	غير متوافرة

وتم عرض نتائج التحليل الخاص بكل محور على حدة، للتعرف على مدى توافر معايير المحور الواحد بكتب الرياضيات للصفوف (9-12)، وتفصيل ذلك كالآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالمحور الأول "تحليل خصائص الأشكال الهندسية ثنائية وثلاثية الأبعاد".

الجدول(7): المتوسطات الحسابية لتقديرات المحللين لكل معيار من معايير المحور الأول

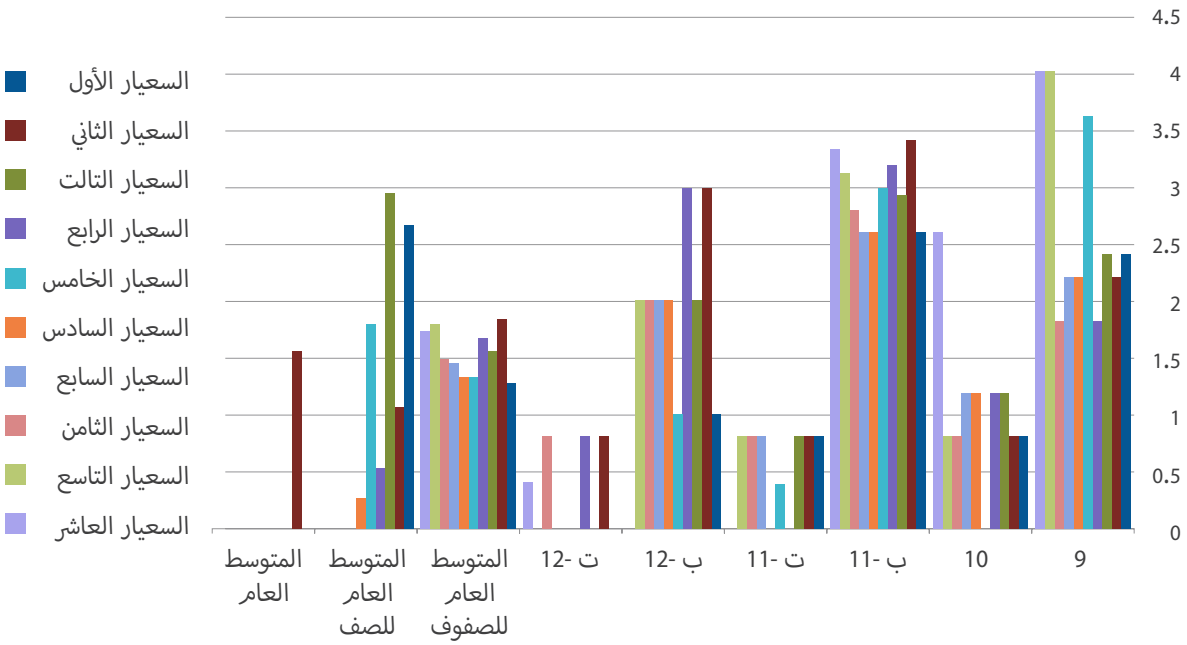
م	المعايير	متوسط تقديرات المحللين للصفوف						المتوسط العام
		9	10	ب -11	ت -11	ب -12	ت -12	
1	التعرف على الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد ومقارناتها	2,4	0,8	2,6	0,8	1	0	1,27
2	التعرف على الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد ومقارناتها	2,2	0,8	3,4	0,8	3	0,8	1,83
3	تحليل خصائص الأشكال ثنائية الأبعاد	2,4	1,2	2,95	0,8	2	0	1,73
4	تحليل خصائص الأشكال ثلاثية الأبعاد	1,8	1,2	3,2	0	3	0,8	1,67
5	استكشاف العلاقات بما في ذلك التطابق أو التشابه بين فئات الأشكال ثنائية الأبعاد	3,6	0	3	0,4	1	0	1,33
6	استكشاف العلاقات بما في ذلك التطابق أو التشابه بين فئات الأشكال ثلاثية الأبعاد	2,2	1,2	2,6	0	2	0	1,33
7	تصنيف الأشكال الهندسية ثنائية وفقاً لخصائصها.	2,2	1,2	2,6	0,8	2	0	1,47
8	تصنيف الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد وفقاً لخصائصها.	1,8	0,8	2,8	0,8	2	0,8	1,5
9	التحقق من صدق الخصائص الهندسية والعلاقات باستخدام البراهين والمتطابقات وإثبات النظريات وأفكار الآخرين.	4	0,8	3,12	0,8	2	0	1,78
10	استخدام العلاقات المثلثية لتحديد أطوال وقياس الزوايا	4	2,6	3,32	0	0	0,4	1,72
	المتوسط العام	2,7	1,06	2,96	0,52	1,8	0,28	1,55

*حيث تمثل:(9)– الصف التاسع ،(10)- الصف العاشر ،(11-ب)- الحادي عشر البحتة، (11-ت)- الحادي عشر التطبيقية

(12-ب) – الثاني عشر البحتة، (12-ت) الثاني عشر

الشكلرقم(3)

المتوسطات الحسابية لتقديرات المحللين لكل معيار من معايير المحور أألول ممثلة بيانيا



يتضح من الجدول(7) و الشكل (3) أن المتوسط العام لمدى توافر المعايير في المحور الأول بلغ (1,55)، وهذا يعني أن درجة توافر المعايير المتعلقة بهذا المحور في محتوى الهندسة بكتب الصفوف الستة كانت متوسطة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة بيكرن وكابس(Pickreign&Capps,2000) التي أشارت بأن هناك اهتمام قليل موجه لهندسة التحويلات، والتشابه، والتطابق والنظام الإحداثي.

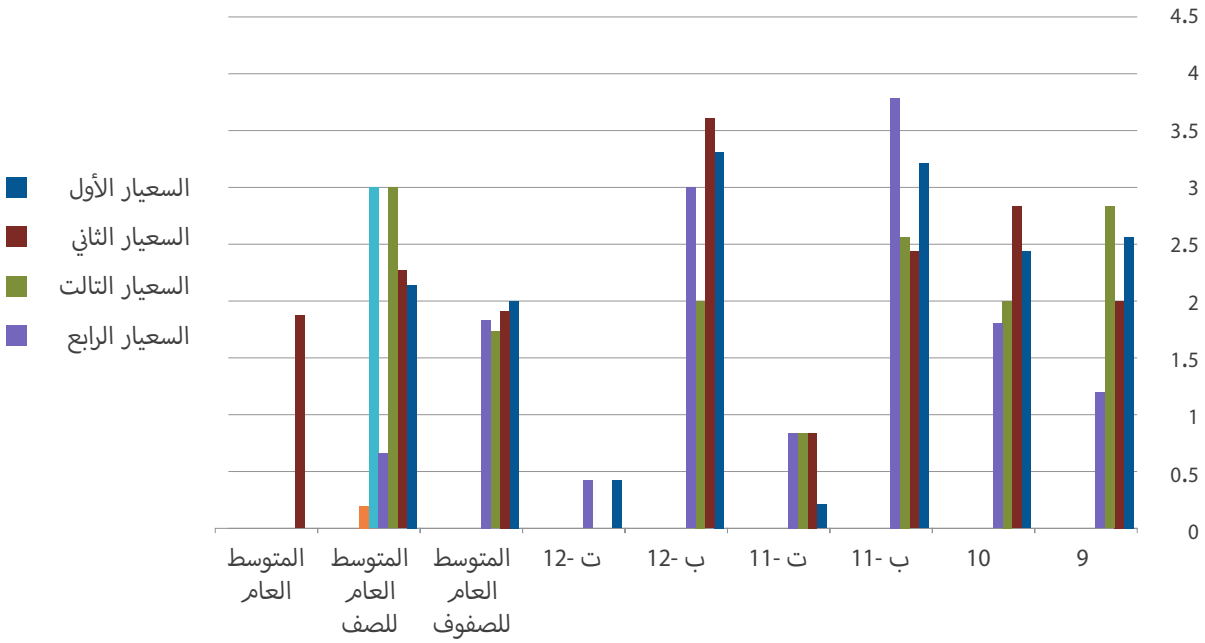
ثانياً: النتائج المتعلقة بالمحور الثاني "تحديد المواقع ووصف العلاقات المكانية باستخدام الهندسة الإحداثية وأنظمة التمثيل الأخرى".

جدول(8):المتوسطات الحسابية لتقديرات المحللين لكل معيار من معايير المحور الثاني

م	المعايير	متوسط تقديرات المحللين للصفوف						المتوسط العام
		9	10	ب -11	ت -11	ب -12	ت -12	
1	استخدام الإحداثيات الديكارتية وغيرها من تنسيق أنظمة الملاحة، والأنظمة القطبية والكروية من أجل تحليل المواقف الهندسية	2,6	2,4	3,2	0,2	3,3	0,4	2,07
2	وصف مواقـــع الأشياء وحركتها في المستوى الإحداثي(الديكارتي)	2	2,8	2,4	0,8	3,6	0	1,93
3	تحري التخمينات التي تنطوي على حل مشاكل الأشكال ثنائية ممثلة بالإحداثيات الديكارتية	2	2,8	2,6	0,8	2	0	1,70
4	تحري التخمينات التي تنطوي على حل مشاكل الأشكال ثلاثية الأبعاد ممثلة بالإحداثيات الديكارتية	1,2	1,8	3,8	0,8	3	0,4	1,83
5	المتوسط العام	2,15	2,25	3	0,62	2,98	0,23	1,87

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالمحور الثالث" تطبيق التحويلات الهندسية لتحليل مواقف رياضية".

جدول(9): المتوسطات الحسابية لتقديرات المحللين لكل معيار من معايير المحور الثالث



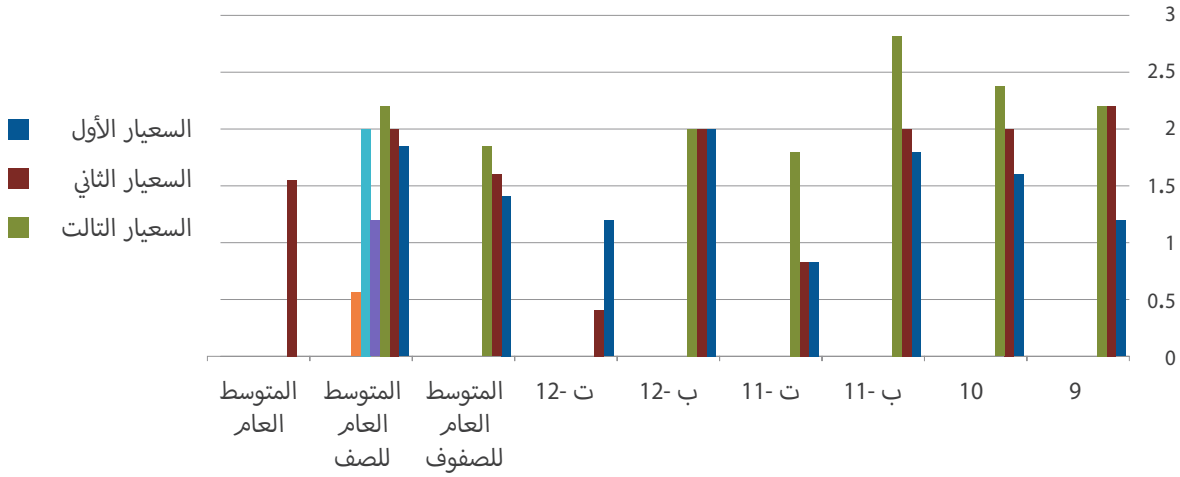
يتضح من الجدول(7) و الشكل (3) أن المتوسط العام لمدى توافر المعايير في المحور الأول بلغ(1,55)، وهذا يعني أن درجة توافر المعايير المتعلقة بهذا المحور في محتوى الهندسة بكتب الصفوف الستة كانت متوسطة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة بيكرن وكابس(Pickreign&Capps,2000) التي أشارت بأن هناك اهتمام قليل موجه لهندسة التحويلات، والتشابه، والتطابق والنظام الإحداثي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالمحور الثالث" تطبيق التحويلات الهندسية لتحليل مواقف رياضية".

جدول(9): المتوسطات الحسابية لتقديرات المحللين لكل معيار من معايير المحور الثالث

م	المعايير	متوسط تقديرات المحللين للصفوف						المتوسط العام
		9	10	ب -11	ت -11	ب -12	ت -12	
1	استخدام تمثيلات مختلفة للمساعدة في فهم نواتج التحويلات البسيطة وتراكيبها	1,2	1,6	1,8	0,8	2	1,2	1,43
2	فهم التحويلات الهندسية(الانعكاس والدوران والانسحاب و التكبير) للأشياء في المستوى باستخدام الرسوم التخطيطية والإحداثيات والمتجهات والدوال والمصفوفات.	2,2	2	2	0,8	2	0,4	1,57
3	تمثيل التحويلات الهندسية(الانعكاس والدوران والانسحاب والتكبير) للأشياء في المستوى باستخدام الرسوم التخطيطية والإحداثيات والمتجهات والدوال والمصفوفات.	2,2	2,4	2,8	0,8	2	0	1,87
	المتوسط العام	1,9	2	2,3	1,8	2	0,53	1,62

الشكل رقم(5): المتوسطات الحسابية لتقديرات المحللين لكل معيار من معايير المحور الثالث ممثلة بيانياً



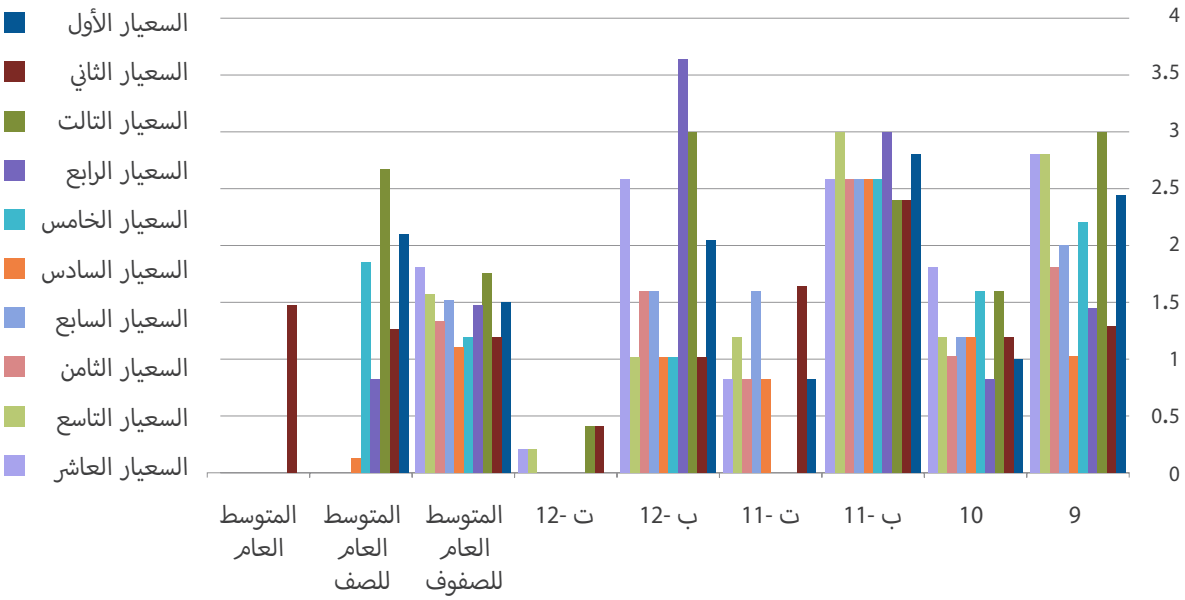
يتضح من الجدول(9) والشكل(5) ما يأتي: إن المتوسط العام لمدى توافر المعايير في المحور الثالث بلغ(1,62)، ما يعني أن معايير الهندسة في هذا المحور متوافرة بدرجة متوسطة في كتب الرياضيات للصفوف(9-12)، وقد يشير إلى وجود اهتمام من قبل مؤلفي المنهاج بهذه المعايير. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الوهيبي(2005) ، ودراسة علوان (1999)، ودراسة بيكرن وكابس(Pickreign& Capps,2000).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالمحور الرابع "استخدام الاستدلال البصري والمكاني والنماذج الهندسية في حل المشكلات" .

جدول(10): المتوسطات الحسابية لتقديرات المحللين لكل معيار من معايير المحور الرابع

م	المعايير	متوسط تقديرات المحللين للصفوف						المتوسط العام
		9	10	ب -11	ت -11	ب -12	ت -12	
1	تمييز الأشكال الهندسية من خلال أبعادها المختلفة	2,4	1	2,8	0,8	2	0	1,50
2	وصف تصورات ذهنية للأشياء أو المسارات أو الأنماط باستخدام الذاكرة المكانية	1,8	1,2	2,4	1,6	1	0,4	1,40
3	رسم تمثيل ذو بعدين لجسم ثلاثي الأبعاد	3	1,6	2,4	0	3	0,4	1,73
4	بناء الجسم ثلاثي الأبعاد من تمثيلات ذات بعدين لذلك الجسم	1,4	0,8	3	0	3,6	0	1,47
5	استخدام النماذج الهندسية للحصول على نظرة ثاقبة في الإجابة على الأسئلة الرياضية	2,2	1,6	2,6	0	1	0	1,23
6	استخدام الأفكار الهندسية لحل المشاكل وكسب رؤى ثاقبة في التخصصات الأخرى ذات الأهمية مثل الفن والعمارة	1	1,2	2,6	0	1	0	1,10
7	تصور كائنات (أشياء)ثنائية الأبعاد(المسافات) من وجهات مختلفة وتحليل أقسامها	2	1,2	2,6	1,6	1,6	0	1,50
8	تصور كائنات(أشياء) ثلاثية الأبعاد من وجهات مختلفة وتحليل أقسامها	1,8	1	2,6	0,8	1,6	0	1,30
9	استخدام الرسوم البيانية لنمذجة منشآت معمارية ذات طابع هندسي	2,8	1,2	3	1,2	1	0,2	1,57
10	استخدام الرسوم البيانية لحل المشكلات المتعلقة بفرع الهندسة	2,8	1,8	2,6	0,8	2,6	0,2	1,80
	المتوسط العام	2,12	1,26	2,66	0,76	1,84	0,12	1,46

الشكل رقم(6): المتوسطات الحسابية لتقديرات المحللين لكل معيار من معايير المحور الرابع ممثلة بيانيا



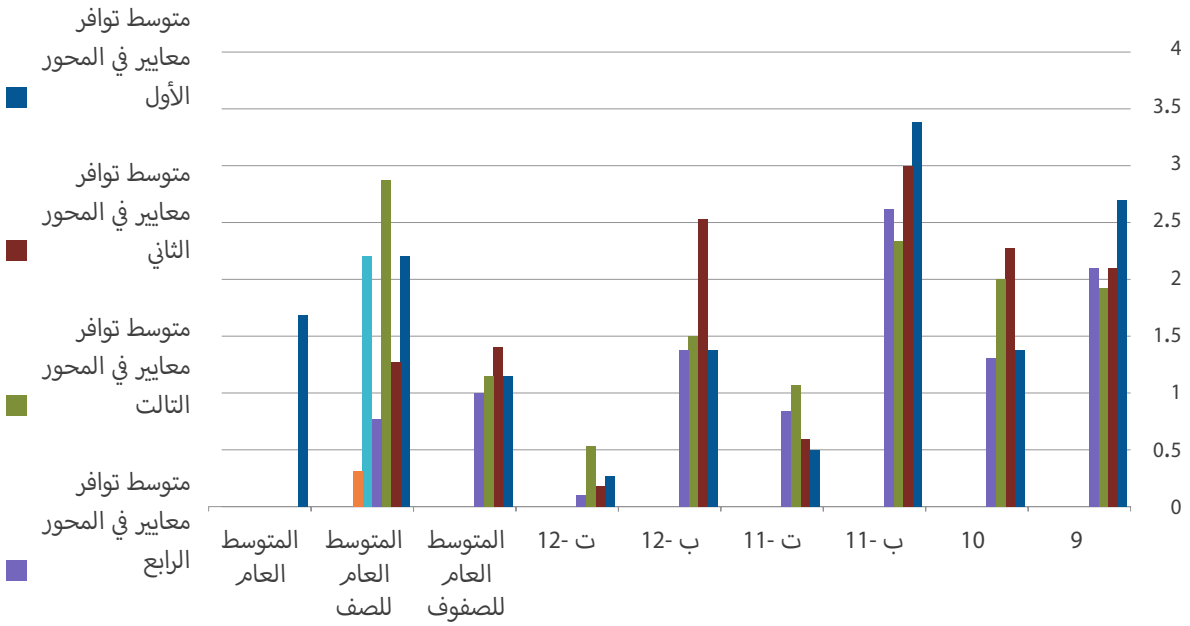
يتضح من الجدول(10)، والشكل(6) ما يأتي: إن المتوسط العام لمدى توافر المعايير في المحور الرابع بلغ(1,46)، مما يعني أن درجة توافر المعايير المتعلقة بهذا المحور كانت متوسطة ، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الوهيبي(2005). وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كلا من العايدي (2008) والتي أظهرت ضرورة ربط محتوى منهاج الرياضيات بأمثلة من البيئة المحلية، ودراسة سبيكا (Siepka,1999)، وتختلف مع دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربية(2000), التي أكدت عدم ارتباط المحتوى بالبيئة وحياة التلميذ.

خامساً: المقارنة بين النتائج المتعلقة بالصفوف(9-12)

بعد أن تم التعرف على مدى توافر معايير الهندسة في كتاب كل صف على حدة، سيتم في السطور التالية المقارنة بين النتائج المتعلقة بالصفوف(9-12) من حيث مدى توافر المعايير في المحاور الأربعة في كل كتاب، وفي كل محور بشكل عام. ويوضح ذلك الجدول (11).

الصف / المحور	متوسط تقديرات المحللين للصفوف						
	9	10	ب -11	ت -11	ب -12	ت -12	المتوسط العام
الأول	2,7	1,34	3,34	0,52	1,8	0,28	1,66
الثاني	2,15	2,25	3	0,62	3,05	0,2	1,88
الثالث	1,9	2	2,3	1,07	2	0,53	1,63
الرابع	2,12	1,26	2,66	0,76	1,84	0,12	1,46
المتوسط العام	2,22	1,71	2,83	0,74	2,17	0,28	1,66

الشكل رقم(7): متوسطات توافر المعايير في المحاور الأربعة من كل كتاب، وفي كل كتاب ومحور بشكل عام ممثلة بيانياً



ويتضح من الجدول (11)، والشكل رقم(7) ما يأتي: قد أظهرت النتائج أن المتوسط العام لتوافر المعايير بكتب الرياضيات للصفوف(9-12) للمحاور الأربعة تراوح بين القليلة والمتوسطة، ولعله قد يعكس ضعف اتساق محتوى الهندسة إلى حد ما مع خط سير معايير الهندسة المنبثقة عن معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)، وبصورة عامة تعتبر معايير المحاور الأول و الثاني و الثالث أكثر توافراً من معايير المحاور الأخرى، وهما المحوران الأكثر وزناً من حيث عدد المعايير، وفي نفس الوقت أكثر أهمية بالنسبة للطلاب، يليه المحور الرابع.

خامساً: التوصيات والمقترحات:

أ.التوصيات:

* الإفادة من قائمة المعايير التي توصلت إليها الدراسة الحالية في تطوير كتب الرياضيات للحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وكتب الرياضيات لمرحلة التعليم ما بعد الأساسي فيما يخص الهندسة.

* تشكيل لجنة تأليف خاصة لكل محور تبدأ بالتأليف من الصف الأول الأساسي وحتى الصف الثاني عشر من التعليم ما بعد الأساسي، حتى تراعي التسلسل المنطقي والبناء الهرمي للمادة العلمية ومدى تعميقها في كل صف.

ب:المقترحات: في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بإجراء البحوث الآتية:

* دراسات مقارنة مع مناهج عالمية في الهندسة للوقوف على جوانب القوة والضعف في المناهج الحالية

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

بدر، بثينة محمد محمود(2006).أثر استخدام المدخل المنظومي على تحصيل الهندسة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة . الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد(9)، العدد(1).

العريمي، محمد حمد(2002).تقويم كتاب تاريخ أوروبا الحديث المقرر على الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

ميخائيل، ناجي ديسقورس(2001). مبادئ ومستويات الرياضيات المدرسية 2000 المنهج والتقويم.المؤتمر العلمي السنوي، جمعية تربويات الرياضيات،21-22 فبراير/2001،القاهرة.

الوهيبي، حفيظة بنت يوسف(2005).تحليل محتوى الهندسة بكتب الرياضيات في ضوء التعليم الأساسي في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات(NCTM). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

العايدي، محمود محمد(2008). مقارنة محتوى مناهج الرياضيات الفلسطينية والأردنية والمصرية للصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربية(2000). دراسة تقويمية لمنهاج الرياضيات الموحدة في دول الخليج العربية في المرحلة الثانوية الصف العاشر والحادي عشر. الكويت.

دائرة مناهج العلوم و الرياضيات(1998ب).الإطار العام لمنهاجي العلوم والرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي، ط1، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (2009).كتاب الرياضيات للصف التاسع. الطبعة التجريبية، سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم(2009). كتاب الرياضيات التطبيقية للصف الحادي عشر الفصل الدراسي الأول. ط1 . سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم(2009). كتاب الرياضيات التطبيقية للصف الحادي عشر الفصل الدراسي الثاني. ط1 . سلطنة عمان.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

NCTM (2000). Principles and standards for school Mathematics. Resto,VA:Author.

Siepka. Amy. (2000). Mathematical Connections In Prc-Standards And Post – Standards Textbooks. MA,Christopher Newport Univeristy,Dissertation Abstract International,38(4),p 837, ACC.

Pickrign.J.& Capps,L, (2000). Alignment of Elementary Geometry Curriculum With Current Standards. School S cience and Mathematics,100.(5).P243.250.

دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان

كاذية بنت علي بن سليمان البيمانية
كلية العلوم والآداب
قسم التربية والدراسات الإنسانية
جامعة نزوى

المقدمة:

تحظي السياسة التعليمية في الوقت الراهن بحركة تغير وتطور شاملة ، تناولت مختلف الجوانب العملية التعليمية، لتحقيق التطوير في شتى عناصرها المختلفة وفي جميع المراحل التعليمية ، ولذلك فقد أدركت الكثير من الدول أن النجاح في تحقيق أهداف أي جهود تنموية ، مرتبط بمدى القدرة على إحداث تغيرات جوهرية في الأنماط الإدارية السائدة لديها .

ففي سلطنة عمان منذ الوهلة الأولى لتولي السلطان قابوس بن سعيد مقاليد الحكم في البلاد عام 1970م ،اهتم بالتعليم باعتباره السبيل الوحيد الذي ينير الطريق للمواطن، ويجعله أداة فاعلة في عملية التنمية والتطوير (الصوافي ،2008، 101).

فعملت على الأخذ بنظام التقييم الشامل للأداء المدرسي عام 2001م (العويسي،2006، 2-4)، حيث حرصت وزارة التربية والتعليم على تطوير أداء مدارسها بتبنيها أساليب حديثة في جميع المجالات التربوية كمشروع "تقويم الأداء المدرسي وتطويره "بدأ تطبيقه منذ العام الدراسي(2003/2002) بهدف تحسين جودة المخرجات كما يهدف هذا المشروع إلى إنشاء معايير وطنية لنظام شامل للتقويم الخارجي على فترات متباعدة (وزارة التربية والتعليم ،2006، 114) ؟

ثم طور المشروع ليصبح نظام تطوير الأداء المدرسي المستحدث بالقرار الوزاري رقم (2006/19) حيث ضم ثلاثة مشاريع هي: مشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره، ومشروع رؤية المعلم الأول(المشرف المقيم(والمشروع التكاملي للإنماء المهني (وزارة التربية والتعليم ،2009، 18)0

و يركز نظام تطوير الأداء المدرسي على ثلاثة مجالات هي (التعليم والتعلم والإدارة) وفق معايير يستدل عليها من خلال مؤشرات تجمع من عدة مصادر مثل الاستبيانات والمقابلات والاجتماعات وغيرها.

وبما أن الإشراف الإداري جزءا من الإشراف التربوي فإن ذلك يتطلب الإطلاع على أهدافه وأهميته وأساليبه وإجراءاته والجوانب التي يفحصها ويتابعها ،فقد استحدثت وزارة التربية والتعليم نظام التوجيه(الإشراف) الإداري مع بدء تطبيق التعليم الأساسي عام 1998/1997م وذلك لتفعيل المفهوم الشامل للإشراف وتعزيز دور المدرسة في عملية الإشراف والمتابعة ، وليكون حلقة الوصل بين الإدارة التربوية العليا والإدارة التربوية الإجرائية التنفيذية المتمثلة في الإدارة المدرسية (الحضرمي ، 2003، 3-4).

ومن الأدوار المنوطة بالمشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي متابعة الكوادر الإدارية التي يشرف عليها بالمدارس والمساعدة في نشر ثقافة النظام ، وتذليل الصعوبات التي تواجه مديري المدارس والكوادر الإدارية في تطبيق النظام والمساهمة في حل المشكلات وتقديم التغذية الراجعة لأعضاء اللجنة المحلية وفريق التدريب المحلي (Ali,1998,14) ، والإسهام في عملية تقيم البرامج التدريبية المقدمة للكوادر الإدارية المساندة لنظام تطوير الأداء المدرسي ، والقيام بالزيارات للمدارس المطبقة للنظام (وزارة التربية والتعليم ، 2008، 57-58) .

مشكلة الدراسة

بالرغم من أن نظام تطوير الأداء المدرسي يحظى باهتمام كبير من قبل وزارة التربية والتعليم بالسلطنة ، إلا أنه واجه الكثير من الانتقادات في بداية تطبيقه بسبب عدم وضوح الرؤية الكاملة، فمن خلال الاطلاع على جلسة النقاش التي أقيمت في المديرية العامة للتربية والتعليم بمنطقة الشرقية (جنوب) عام (2006) والتي خرجت ببعض جوانب القصور في المشروع ومنها : ضعف التدريب الفني والإعداد الجيد لفريق التقويم الذاتي بالمدارس ، وعدم استقلالية فريق التقويم من أجل إصدار أحكام حياديه على مستوى الأداء بالمدارس ، وضعف ثقافة التطوير بين الأوساط التربوية ، وقلة الدراسات الميدانية التي تدعم جودة النظام ونتائجه ، بالإضافة إلى بعض المعوقات الفنية والإدارية كعدم كفاية التدريب ، وقلة المتابعة من لجان التقييم والمشرفين الإداريين (باعلوي ، 2006، 13-15) ،هذا إضافة إلى مواجهة خطط التطوير التربوي لعدد من المشكلات مثل نقص أجهزة التخطيط التربوي الكفاءات البشرية القادرة على التخطيط السليم هذا إلى جانب أن أولويات خطط التطوير التربوي لم تطبق بدرجة عالية (الثويني والجرادات ، 2007، 227- 334).

كما أكدت مجموعة من الدراسات التي أجريت وجود قصور لدى المشرفين مثل دراسة (الصقري ، 2005) والتي أوضحت أن دور المشرف الإداري عالي الأهمية ولكنه متوسط الممارسة ، وكذلك دراسة (العوفي ، 2000) والتي أكدت وجود قصور لدى المشرفين تتعلق بالجوانب الإشرافية

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:-

-1 ما دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم ؟

-2 هل تختلف تقديرات مدراء المدارس ومساعديهم حول دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان باختلاف النوع والوظيفة والخبرة ؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. نظر مديري المدارس ومساعديهم .
2. الكشف عن أثر متغيرات النوع والوظيفة والخبرة لمديري المدارس ومساعديهم في تقديراتهم حول دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان .

أهمية الدراسة

1. حداثة الموضوع حيث تعتبر الدارسة الأولى في حدود علم الباحثة في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي .
2. سوف تساعد هذه الدراسة المشرفين الإداريين في تنمية مهاراتهم وتطويرها لتفعيل أدوارهم في نظام تطوير الأداء المدرسي .
3. من الممكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة في اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة بشأن تفعيل أدوار المشرفين الإداريين في نظام تطوير الأداء المدرسي0
4. التعرف على دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان من وجهة

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على تحديد دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي وفقاً للمجالات الآتية : (التخطيط، حل المشكلات، نشر الثقافة التنظيمية للنظام ، الإنماء المهني والتدريب ، الإشراف والمتابعة، التقويم) ، حيث شملت عدد (11) منطقة ومحافظة تعليمية و طبقت على المديرين والمساعدين في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان .

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدارسة على المصطلحات الآتية:

المشرف الإداري :"بأنه الشخص المسؤول عن تنفيذ السياسات التربوية لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان ميدانيا ، ومتابعة إجراءات تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي في المدارس المطبقة ، لزيادة فاعليته عن طريق مشاركة الإدارة المدرسية في وضع خطط التطبيق وتشكيل فرق العمل وتوزيع الأدوار، وتدريب العاملين على النظام، ونشر الثقافة التنظيمية له، ومتابعته وتقويمه وتقديم التغذية الراجعة للعاملين بعد توزيع الأدوات اللازمة وتجميعها وتحليلها واستخلاص مواطن القوة وأولويات التطوير وإدراجها في الخطة التطويرية للمدرسة لزيادة جودة الأداء المدرسي"

نظام تطوير الأداء المدرسي :- "الجهد المخطط والمستمر لتحسين مستوى الأداء المدرسي وتجويد المخرجات من خلال الإشراف والتقويم المستمر للأداء المدرسي، ويتضمن ذلك التشخيص العلمي الدقيق لأداء المدرسة باستخدام أدوات علمية مقننة تجمع بواسطتها الأدلة للحكم على كل من مجالات: التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية وفق المعايير والمؤشرات الموضوعة لكل مجال لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير، وبناء الخطة التطويرية للمدرسة لتوفير الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة لتحقيق الأهداف"(وزارة التربية والتعليم،2008، 12) .

تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي : وتقصد الباحثة به" هو تنشيط وتحفيز ومتابعة العمليات والإجراءات اللازمة لتحقيق أهداف نظام تطوير الأداء المدرسي من قبل المشرفين الإداريين وفق المعايير والمؤشرات الموضوعة ، لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير لغرض رفع الأداء المدرسي في مجالات الإدارة والتعليم والتعلم".

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس التعليم الأساسي المطبقة لنظام تطوير الإداء المدرسي ومساعديهم في جميع محافظات ومناطق السلطنة للعام الدراسي (2010/2009م)، والبالغ عددهم (1099) مدير ومساعد0

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة باستخدام العينة العشوائية البسيطة لعينة المديرين والمساعدين بمدارس التعليم الأساسي حيث تم اختيار (459) مدير أي ما نسبته (79%,97)من أصل مجتمع الدراسة ، و (420) مساعد مدير أي ما نسبته (80%) من المجتمع الكلي ، حيث بلغت عينة الدراسة من المديرين والمساعدين (879) ما نسبته(79%,89) من مجتمع المدارس .

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد استبانة مستعينة بالأدب النظري المتعلق بالمشكلة قيد الدراسة والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع ، و سجل توجيه الإدارة المدرسية (2005م وكذلك منشورات وزارة التربية والتعليم 2001م ، هذا بالإضافة إلى الاطلاع على دليل نظام تطوير الأداء المدرسي 2010/2009م ،وتكونت الأداة في صورتها الأولية على معلومات شخصية لأفراد عينة الدراسة متصلة بالمتغيرات المستقلة "المنطقة التعليمية ، والنوع والخبرة " و على ست محاور،هذا بالإضافة إلى سؤالين مفتوحين .

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وذلك لأنه يمكن الباحثة من تحليل الأدبيات المتعلقة بالإشراف الإداري ونظام تطوير الأداء المدرسي للتوصل لدور المشرف الإداري في تفعيل نظام تطوير الإداء المدرسي و تصنيفها وتحليلها، واستخراج النتائج منها ، ووضع بعض التوصيات .

المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثة بمعالجة البيانات إحصائيا بواسطة برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتب) لكل من العبارات التي تشكل كل مجال من مجالات الدراسة و استخدام اختبار "ت"، واستخدام تحليل التباين الاحادي واختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمعرفة مصدر الفروق

نتائج الدراسة:

السؤال الأول "ما دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم ؟

يتضح من الجدول رقم (1) بأن المتوسطات الحسابية للمجالات الستة المتعلقة بتقديرات أفراد العينة حول أدوار المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي قد تراوحت بين (3,66 - 3,14) ، حيث جاء مجال الإشراف والمتابعة في المرتبة الأولى يليه مجال التقويم و بينما جاء مجال الإنماء المهني والتدريب. في المرتبة الأخيرة .

وبشكل عام فإن أفراد العينة يرون أن المشرفين الإداريين يمارسون أدوارهم في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع المجالات (3,39).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجالات الرئيسة لأدوار المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فاعلية الدور
الإشراف والمتابعة	3,66	0,82	كبير
التقويم	3,50	0,84	كبير
نشر الثقافة التنظيمية للنظام	3,39	0,94	متوسط
التخطيط	3,34	0,91	متوسط
حل المشكلات	3,29	0,89	متوسط
الإنماء المهني والتدريب	3,14	0,91	متوسط
جميع المجالات	3,39	0,76	متوسط

ثانيا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني :"هل تختلف تقديرات مدراء المدارس ومساعديهم حول دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان باختلاف النوع والوظيفة والخبرة ؟"

أ) متغير النوع

أشارت نتائج اختبار (ت)T- إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05=α) بين متوسطات في دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي في مجال حل المشكلات ومجال الانماء المهني والتدريب فقط لصالح الذكور، مما يعني أن مديري المدارس ومساعديهم من الذكور يرون أن المشرفين الإداريين يفعلون أدوارهم في مجال حل المشكلات والإنماء المهني أكثر من نظرائهم الإناث، أي أن النوعين اتفقا على أن المشرفين الإداريين يمارسون أدوارهم بنفس الدرجة .

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الشائع، 1994) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مديري المدارس في درجة فاعلية المشرف الإداري في أداء المدير، كما اتفقت مع دراسة (السلمي، 2008) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات لدى المشرف المنسق لصالح الذكور من أفراد عينة الدراسة واختلفت مع دراسة (الحضرمي،2003) .

ب) متغير الوظيفة:

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05=α) بين متوسطات إجابات مديري المدارس ومساعديهم على مجالات الدراسة الستة في دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي تعزى للوظيفة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصقري (2005) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الأهمية تعزى لمتغير الوظيفة، بينما اختلفت مع

دراسة النوح (2001) ، وغنيم (1995)، والفاضلي (1998) والشهري (2008) والجعيد (2003) التي أشارت إلى وجود فروق إحصائية اتجاه فاعلية مشرفي الإدارة المدرسية في تطوير الكفايات الإدارية والفنية تعزى لمتغير الوظيفة.

ج) متغير الخبرة:

فيما يتعلق بمتغير الخبرة، فقد أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للمقارنة بين مجموعات الخبرات بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى دالة (α=0,05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع المجالات تعزى لمتغير الخبرة ، باستثناء المجال الثالث " نشر الثقافة التنظيمية للنظام " حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ولمعرفة مصادر الفروق فقد تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية حيث أوضحت وجود فروق لصالح أفراد عينة الدراسة ذات الخبرة القصيرة (أقل من3 سنوات) مقابل أفراد عينة الدراسة ذات الخبرة المتوسطة(3-5سنوات) والخبرة الطويلة (أكثر من 5سنوات) ، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الشهري ،2008)التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تحديد درجة الممارسة تبعا لمتغير الخبرة، ودراسة (النوح ،2001) ، بينما اختلفت مع دراسة (السلمي ،2008) ودراسة (الحضرمي ،2003) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تحديد درجة الممارسة تبعا لمتغير الخبرة في جميع المجالات .

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة طرحت الباحثة التوصيات الآتية:

1. توصيف أعمال المشرف الإداري فيما يتعلق بنظام تطوير الأداء المدرسي ضمن مهامه الرئيسية التي حددها دليل الإشراف الإداري بحيث تكون مفصلة .
2. إخضاع المشرف الإداري لبرامج تدريبية في مجال تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي لزيادة إلمامه بالنظام وتدريبيه على الحقيبة التدريبية الخاصة بالنظام ليتمكن من نقل أثر التدريب بدوره للمدراء والمساعدين وفريق التطوير والتحسين بالمدرسة .
3. إخضاع المشرف الإداري لبرامج تدريبية لتطوير كفاياته الوظيفية في مجال التخطيط وحل المشكلات ، ونشر الثقافة التنظيمية للنظام ، والإنماء المهني والتدريب ، والإشراف والمتابعة والتقويم واطلاعه على المستجدات التربوية في الميدان التربوي .
4. تقليل نطاق الإشراف من المدارس على المشرف الإداري .
5. تقليل الأعباء المنوطة بالمشرف الإداري واللجان المشارك فيها خارج نطاق وظيفته .
6. زيادة عدد الزيارات المقررة من قبل المشرف الإداري للمدارس المطبقة نظام تطوير الأداء المدرسي0
7. تفعيل دور المشرف الإداري في المشاركة في تفعيل النظام وليس فقط المتابعة .
8. إعداد برامج تبادل زيارات للمشرفين الإداريين ومدراء المدارس على مستوى المناطق لتبادل الخبرات والأفكار حول آلية تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي .
9. عمل خطة لبرامج الإنماء المهني للكادر الإداري بالمدرسة من قبل المشرف الإداري سنويا بعد تحديد الاحتياجات التدريبية .
10. تعزيز المشرفين الإداريين لمدراء المدارس المتميزة في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي0
11. تعيين مشرفين إداريين من نفس المدارس المطبقة للنظام (المتميزة) ليكونوا مشرفين على تفعيل النظام .
12. تخصيص وقت من زمن زيارة المشرف الإداري للاجتماع بفريق التحسين والتطوير بالمدرسة لمناقشة المشكلات التي تواجههم أثناء تطبيق النظام ، وكذلك جزء من الوقت لحضور زيارات صفية للاطلاع على أداء المعلمين والطلاب داخل الغرفة الصفية.
13. إطلاع المشرف الإداري لخطط المدرسة ومواطن القوة وأولويات التطوير بشكل دقيق وإعطاء المقترحات والمساعدة في تطبيق الحلول
14. متابعة المشرف الإداري لمشاركة أولياء الأمور في نظام تطوير الأداء المدرسي.
15. جعل المشرفين الإداريين ضمن لجنة التقييم الذاتي بالمدرسة.

كما توصي الباحثة إجراء دراسات وبحوث ميدانية في موضوعات أخرى مثل:

1. درجة الرضا الوظيفي لدى المشرفين الإداريين.
2. العلاقة بين الرضا الوظيفي للمشرفين الإداريين و فاعلية أدوارهم .
3. الاحتياجات التدريبية للمشرفين الإداريين اللازمة لتفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي .
4. العلاقات الإنسانية بين المشرفين الإداريين ومدراء المدارس وعلاقتها بتطوير الأداء المدرسي0
5. اتجاهات المشرفين الإداريين نحو نظام تطوير الأداء المدرسي .
6. أثر نظام تطوير الأداء المدرسي في رفع الكفايات الإدارية لمديري المدارس ومساعديهم .
7. مقارنه بين برنامج نظام تطوير الأداء المدرسي وأنظمة التطوير المطبقة في دول الخليج العربي .
8. درجة فاعلية نظام تطور الأداء المدرسي في تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر مدراء المدارس ومساعديهم .
9. معوقات تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر مدراء المدارس والمشرفين الإداريين .

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

باعلوي ، عبدالله بن محمد (2006). ما فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي ، دورية تربوية،العدد 32، وزارة التربية والتعليم ، سلطنة عمان ، ص11-15 .

الثويني ، يوسف محمد والجرادات ، محمود خالد (2007)0أولويات مجالات خطط التطوير التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس في منطقة حائل التعليمية وتوقعاتها المستقبلية،مجلة العوم التربوية ، العدد الثاني عشر،جامعة قطر، 227-334 .

الجعيد ،أحمد محمد سيف (2003) 0فاعلية دور مشرف الإدارة المدرسية في تطوير الكفايات الإدارية والفنية لمديري المدارس الابتدائية بمحافظة الطائف ، رسالة ماجستير غيرمنشورة ، جامعه أم القرى ، المملكة العربية السعودية .

الحضرمي ،سيف أحمد سيف (2003) درجة توافر الكفايات المهنية اللازمة للموجهين الإداريين في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعةاليرموك ،اربد ،الأردن

السلمي ،نايف نايف معتاد (2008) .درجة إسهام المشرف التربوي المنسق في حل مشكلات الإدارة المدرسية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .

الشهري ، عوض أحمد عوض (2008) .واقع الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية ، دراسة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، الملكة العربية السعودية .

الصقري،خليفة بن خلفان (2005) . أهمية دور الموجه الإداري ومدي ممارسته من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الأساسي ومساعديهم في سلطنة عمان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان ، مسقط .

الصوافي ، خليفة مسلم مطر (2008) 0 تطوير جوانب الإبداع في عمل مديري الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان ، دراسة ماجستير غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات العربية ، جامعة الدور العربية ،القاهرة .

العريفي ، سعود (2000) . فاعلية مشرفي الإدارة المدرسية في تطوير مجالات عمل مديري المدارس الثانوية ، دارسة ميدانية في مدينتي الرياض وجدة ، رسالة ماجستير غيرمنشورة ، كلية التربية جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

العوفي ،محمد علي مسعود (2000)0واقع الإشراف التربوي بالتعليم العام في سلطنة عمان واتجاهات تطويره ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان .

العويسي ، رجب علي عبيد (2006) 0 تطوير إدارة المدرسة الثانوية بسلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة ، رسالةدكتوارة غير منشورة ، جامعة الدول العربية،جمهورية مصر العربية .

غنيم ، أحمد (1995) 0 دور الموجهين التربويين للإدارة المدرسية في تنمية المديرين مهنيا في مدارس المملكة العربية السعودية ، مجلة التربية ، العدد 29 ، جامعة المنصورة،جمهورية مصر العربية ،248-308 .

الفاضلي ، خلف (1998) 0دور مشرفي الإدارة المدرسية في رقع كفاءة أداء مديري مدارس التعليم العام بمنطقة تبوك التعليمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

النوح، عبد العزيز سالم محمد(2001)0 مهام مشرفي الإدارة المدرسية ومدى ممارستهم لها كما يراها مشرفو الإدارة المدرسية ومديرو المدارس الثانوية والمتوسطة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك عبد العزيز ، المملكة العربية السعودية .

الهنائي ، أحمد والعبري ، عبدالله (2008) 0 كيف أشخص مدرستي ،أدوات نظام تطوير الأداء المدرسي وآليات تطبيقها، ورقة عمل ضمن الحقيبة التدريبية لنظام تطوير الأداء المدرسي 2009/2008م، المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية ، وزارة التربية والتعليم ، سلطنة عمان .

وزارة التربية والتعليم (2006) .من الانطلاق إلى النجاح ، التعليم للجميع في سلطنة عمان 1970-2005، تطوير التعليم في سلطنة عمان ، مشاركة في احتفالات منظمة اليونسكو في الذكرى الستين لإنشائها ، وزارة التربية والتعليم ، سلطنة عمان .

وزارة التربية والتعليم (2009)0دليل نظام الإدارة المدرسية ، المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية ، دائرة تطوير الأداء المدرسي، سلطنة عمان .

ثانيا : المراجع الأجنبية:

Ali,M.(1998).Supervision for teacher development: proposal for Pakistan, International institute for educational planning, IIEP Publictions,7-9 rue Eugene-Delacroix ,75116 Paris.

EVIDENCE-BASED EVERYTHING

Andrew I. O'Sullivan
HCT-Dubai Women's Campus/University of Bath Doctoral Student

INTRODUCTION

Ann Oakley (2002) referred to "evidence-based everything" referring to a growing 'movement' promoting use of more evidence-based and evidence-informed approaches to enhance quality in educational and social policy formulation and decision making. The movement has been influential in many jurisdictions. In the United Kingdom, Montuschi (2009) claims "evidence-based policy has become the way ahead for developing social programmes" (p. 426). Labels such as 'Evidence-Based Decision Making' (EBDM) and the more nuanced 'Evidence Informed Policy and Practice' (EIPP) describe widely recognized approaches employing evidence in a policy-making or decision making process (Wallace, 2001). An attractive simplicity attaches to the common sensical notion that research's job is to directly provide data for decisions and proof of 'what works' (Levačić and Glatter, 2003). However, delving deeper into evidence use in social policy formulation reveals layers of complexity concerning the nature of evidence, its presentation and processing, the warrant attached to its various forms, and the links between evidence and practice. A web of factors exists helping shape a climate conducive to demands for approaches to formulating more effective educational policy and practices based on or informed by evidence. Part of this climate also facilitates the spread or 'flow' of the evidence related approaches to different national and jurisdictional contexts including the Gulf region. The dominant models of EIPP processes privilege particular research paradigms over others. This paper attempts to briefly present responses to the following questions:

- Where does the evidence-based approach originate from and where does the evidence 'movement' reside in terms of its epistemology and its world view?
- When is evidence deemed compelling or convincing enough to advocate a change or reform policy?
- What implications for educational policy in the GCC region and the UAE does a more evidence-based approach imply and how should educational researchers respond?

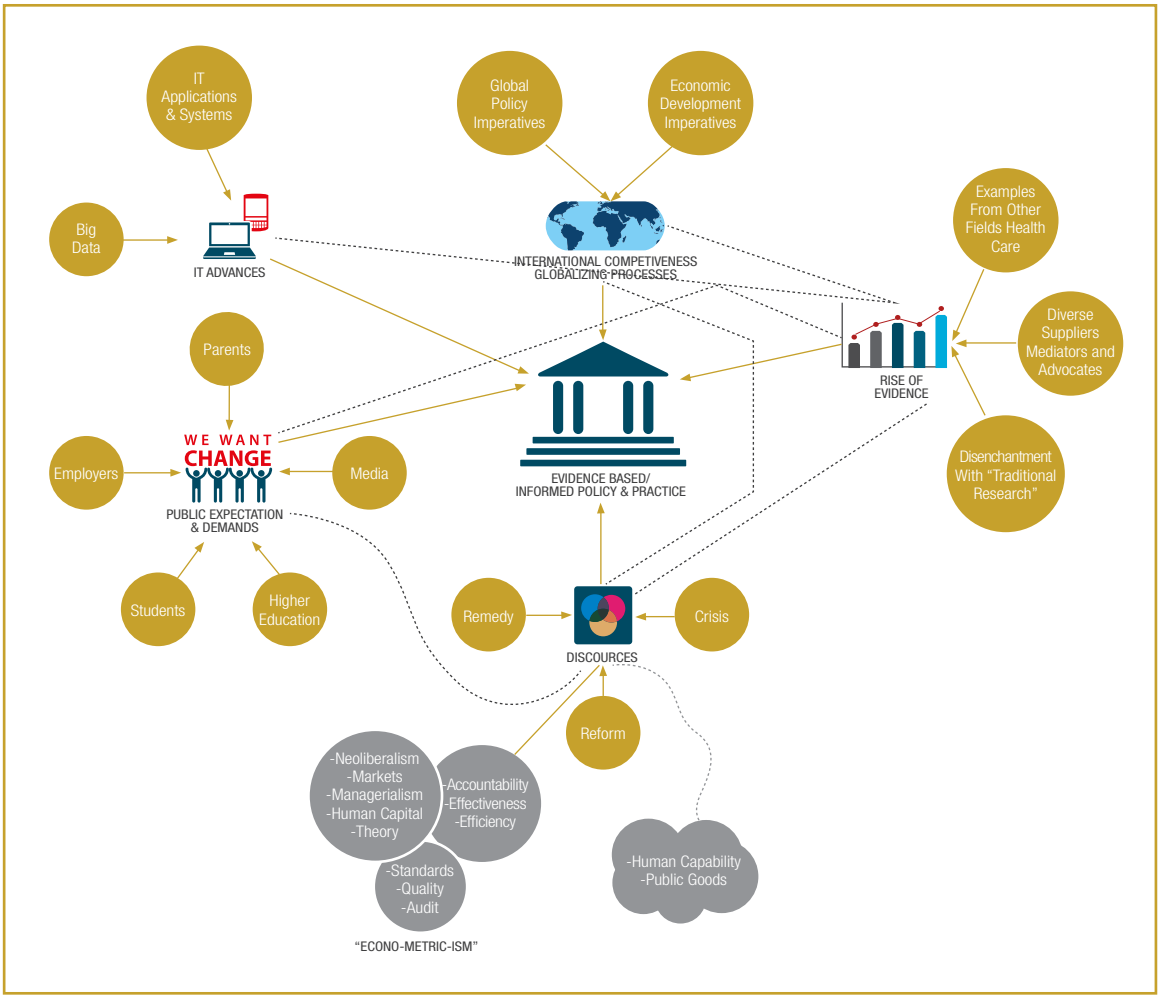
ORIGINS AND "DRIVERS"

Anderson and Bennett (2003) refer to the "drivers" of growth in evidence use as an approach. I appropriate this term to try to identify the key components that help establish EIPP. Figure 1 captures these:

A significant spur to the growing power of EIPP arose from a sense of dissatisfaction. More traditional academic (university-based) educational research has been criticized for perceived failure to provide direction for the improvement of policy and practice. Why doesn't educational research solve educational problems? posed an article title (Robinson 1992). David Hargreaves' 1996 critique of standard educational research accused it of irrelevance, lack of coordination, fragmentation, incoherence and a lack of any practical utility (Davies 1999). Shahjahan (2011) cites dismay with traditional educational research leading to its "delegitimization" (182). Serious questions about the status and usefulness of work being done in educational research in universities provoked discussion about how to make the outcomes of research more 'useful'. Critics argued

that in matters of "public policy, education and health care….ideology and false hope regularly trump the evidence" (Pfeffer and Sutton, 2006: p. 219) and a shift towards evidence-based approaches was needed. Adding frisson and urgency to this discussion is an underlying "moral panic" (Ozga, 2008:p. 261) about 'failing' schooling systems or ineffective educational provision, unable to meet the needs of the increasingly dominant economic imperatives. The media amplifies crisis rhetoric in some of its reporting of educational

Figure 1: Drivers of EIPP



issues. Significant concerned interests such as parents and employers are prompted to increase pressure for action and more effective educational policies. It is instructive to note increasing international convergence apparent in both the discourse of crisis and of solutions (reform) (Wiseman, 2011)

Other influences in the critical consideration of education bolster the push for evidence-informed approaches. These include global policy imperatives (Ball, 1998) in economics and education. The increasing diffusion and dominance of neoliberal market-oriented thinking in areas of social life and interaction is "one of the most significant developments of our time" (Sandel, 2012: p. 7). This thinking has been promoted by the extending ambit of Economics which is influencing other disciplines helping establish the dominance of the dogma that markets represent the best means for achieving the public good. This has influenced policy development in education and other areas of provision of 'social goods'. This trend reinforces the growing move towards accountability and standards-based reform ("standard prepackaged solutions for diverse local problems" Aydarova 2012, p. 2) and the use of increasingly sophisticated technologies to capture and analyse

ever-increasing amounts of data (Knapp et al, 2006). The conception of education's value and purpose informed by a strong economistic idiom (Collini, 2011) encompassing a narrow Human Capital rationale helps marginalize or 'crowd out' the Human Capability concern of educational purpose. The discourse I label 'econo-metric-ism' has implications for the debate on how best to formulate, implement , assess and define educational policy. The emergence of different interests and both traditional and non-traditional agencies producing and/or utilizing evidence often as part of advocacy of some kind) further fuels the 'rise of evidence'. These actors include supranational organizations (e.g. the OECD and World Bank), NGO's, private sector educational providers, think-tanks and policy institutes and other bodies, and policy promoting individuals or 'Edupreneurs' (Ball, 2012). Finally there is influence from other social and public policy fields like health care where evidence-informed practice was already established and judged a model of good practice for education (Peile, 2004). The globalized network and flow of evidence-based policy influences and actors is facilitated by the mobility of ideas, people, goods and services (Urry, 2000) characteristic of the globalized era. 'Mobilities' are represented with dashed lines.

SOME FAVOURED EPISTEMOLOGICAL ASSUMPTIONS

A shift towards paradigms of research characterized as more evidence-based and concerned with policy and school effectiveness is discernible. Underpinning much of the argument favouring preferred evidence-based approaches are assumptions about the dominance of positivistic methodologies ranging from a tough empiricism adopted from 'harder' sciences which argues that we need to collect 'good evidence' using the methods of scientifically based research and experimentation, analyze it and use it to point us in the right direction in improving educational practice (Slavin 2002 for example); to the softer, apparently pragmatic approach assessing evidence of 'what works' advocated by British educationalist David Hargreaves. Implicit in these approaches is an assumption that 'proven practice' is replicable in any other context. Many senior policy makers embrace the use of this type of evidence. Senior UK cabinet ministers Charles Clarke and David Blunkett were notable vocal advocates of EIPP. In the GCC favoured paradigms of evidence form a technology of trust (Ozga, 2008) apparent in the assertion that "[Q]uantitative research evidence is often the most legitimized among Gulf State politicians and policymakers because it is perceived to be more accurate and trustworthy." (Gulf Research Council Cambridge, 2012)

Within the calls for evidence-based approaches is a phenomenon which can be termed the growing ascendancy or dominance (Gunter, 2001) of the narrow accountability and testing approach to education. The rush to embrace the league table analyses of international benchmarking PISA and TIMMS assessments exemplifies the power of this testing evidence regime. The seductive, easy to understand logic of league tables implies that from the evidence identifying high performers, it is possible by scrutinizing 'winning' educational systems (e.g. Finland or Singapore) to derive "practice that is best, common, decontextualized and transferable" (Coffield and Edward, 2009: p. 374). Assumptions about causality and utility lying unquestioned at the base of this view of evidence indicate that 'what works' in one context is easily transferred and implemented in another context (O'Sullivan, 2012). The diffusion of PISA results summaries provides excellent digestible media fodder fuelling a limited and often sensationalized debate and pressurizing policymakers. The underlying logic of such tests serving as they do as proxies for the evaluation of whole decontextualized curricula and education systems makes this type of data very apposite with the economistic evidence model.

We need to be cognizant of the influence of other sources of policy knowledge (Davies 1999) on policy decision makers' choices regarding which evidence to favour. This includes a myriad of factors ranging from ideology to intuition. Policy processes are not merely technical in nature they are often highly political (Taylor, Lingard and Henry, 1997). Evidence selection and promotion is often confirmatory through selective citation (Winstanley, 2012). This disrupted linearity would be considered flawed procedure in the positivistic scientific

paradigm which this type of social science EIPP is claiming to represent. However, the reality of the policy-making sphere is that there is a difficulty where policy and evidence intersect and "the evidence and means of validating it are contested and problematic." (Sebba, 2004 p. 5)

POWER OF EIPP

With increasing visibility and promotion in countries like the US and the UK, EIPP has gathered momentum and come to occupy a prominent place in the social policy discoursal field and from there it impacts the conduct of policy formulation and reform. The notion of evidence-based/ informed approaches promoted in EIPP has acquired considerable and rarely questioned authority.

GCC-wide, "the importance of evidence-based educational policymaking and reform" (Gulf Research Council Cambridge, 2012) is acknowledged. The UAE Government Strategy 2011-2013 commits to "encouraging a culture of statistical analysis and evidence-based policy-making" (p. 24). At an individual institutional level there are examples of a similar tenor. The Knowledge and Human Development Authority in Dubai pledges to "provide evidence-based information for everyone involved in education" (KHDA website) and there is the commitment "to build an evidence-based culture" by a Dubai public higher education institution (Dubai Women's College, 2006). It appears the status of EIPP as a policy influence is already established in the regional educational sphere. The increasingly accepted validity of EIPP and the desire to employ such a construct as a key plank of policy formulation poses a number of questions about development of an appropriate policy-informing research agenda for the UAE and the region.

IMPLICATIONS FOR EDUCATIONAL RESEARCH IN THE GCC

Two questions suggest themselves in relation to EIPP in the Gulf context:

- Whither to with the development of evidence-based/informed educational research in the GCC?
- How best to employ 'evidence' in the formulation of educational policy to serve the comprehensive social and developmental needs of the region and its people?

Simplistic notions of the nature of evidence and causation, and the linear approach to deriving policy from evidence can create false expectations and lead to disappointing outcomes. Kennedy's (1984) Conceptual Model of decision making, emphasizes how people interact with information, bringing knowledge, values, experience, contextual awareness and a whole host of other 'rationalities' (O'Sullivan, 2011) to bear on situations and evidence, interpreting and constructing meaning. Fine (2008) captures the slippery nature of evidence and its employment in his phrase "whether and how and which evidence is used" (p. 893). Earl and Fullan (2003) echo Kennedy's characterization of this process as one of human interpretation and of meaning creation. Discerning various purposes for evidence gathering, interpretation, presentation (or 'rendering'), and analysis is helpful, remembering that these are not necessarily discrete and may often intersect or imbricate. The three major purposes I propose are:

- Policy Formulation: understanding the current 'landscape'; developing contextually appropriate, informed and imaginative policies for the future, free of excessively prescriptive borrowed models.
- Policy Evaluation: learning from what has been done/what has happened including failure and unexpected consequences rather than selectively focusing only on ('spinning') success!
- Policy Reformulation: adapting/rejecting existing local policies as appropriate to improve.

With increasing pressure for more employment of evidence-based approaches in the policy-making of the region the cultivation of a critical approach to the evaluation of evidence on three counts of relevance, sufficiency and veracity (Thomas, 2004) is required. Therefore the policy arena needs to encourage more discussion and contestation of evidence as part of this evaluation process. A more critical approach entails questioning epistemological assumptions underpinning research products and renderings, and assessing the veracity of evidence related to the local context.

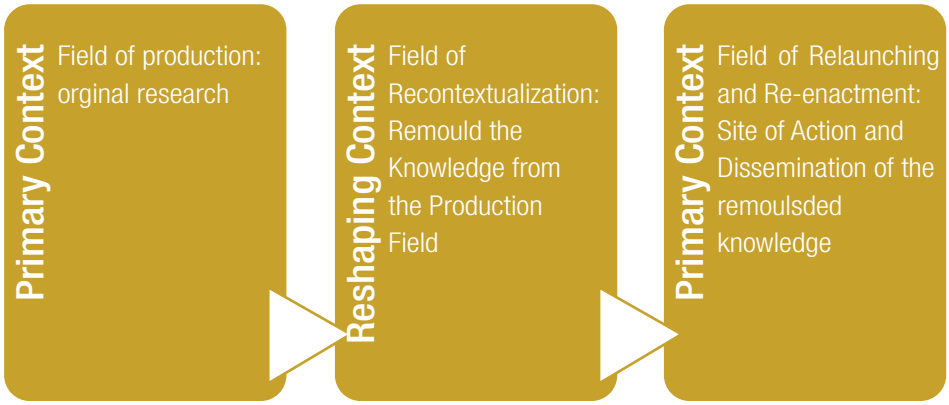
A cross-disciplinary approach to evidence gathering and research is also needed. The challenges facing the region's education systems require research and insights drawn from various fields. Policy making for addressing educational needs of the growing youth demographic in the region requires integrated efforts of research expertise from the fields of demography, economics, sociology, public health and social services, human resources management, as well as from the discipline of education. The silo based approach of individual disciplines plowing their own furrows may reduce opportunities to access useful data, narrow research agendas, and limit potential insights. Policy makers' increasing demands for research and evidence is opening avenues for a diversity of providers. Across the broad research community significant interplay, debate and collaboration is needed. Academia must not confine itself to the ivory tower nor complacently assume its premier position as research producer.

The role of the media in the educational policy debate is becoming more pronounced in UAE. Healthy public debate and discussion of policy direction is a valuable component of developing a more inclusive vision for education. Media coverage of issues and research is one of those key drivers identified in Figure 1 helping shape public concerns and expectations. This implies that researchers have to be more 'media smart' engaging meaningfully in communicating findings and in interrogating hegemonic policy discourses (Goldstein and Chesky, 2011). Aydarova (2012) asserts that UAE newspapers talk "the global-speak of accountability, standardization, and international benchmarking" (p. 13) indicating the EIPP view of educational solutions already holds sway in the press.

In a model of the research dissemination process derived from Basil Bernstein's pedagogic device as adapted by Abbott, Macdonald, Hay & McCuaig (2011) and illustrated in Figure 2, educational researchers undertake their work in the primary context and often render it into the reshaping context in the form of a report or article. However, the secondary context is where the research findings are "re-launched" into the broader public sphere often via the media and subject to public debate. Often this re-launched knowledge informs policy makers and may influence them more than original evidence in the Primary Context or as presented in the Reshaping Context. The secondary context is where researchers from traditional academia need to be more active to maintain diversity in the policy environment and to retain influence in the face of more media savvy evidence dissemination by advocates of educational reforms and approaches – educational researchers need to be 'heard' and more 'visible'. The persuasive power of various 'non-traditional' sources of educational and social policy evidence and policy ideas is often more sophisticated than that of traditional academia. This engagement by academic evidence producers in the secondary context is especially important given concerns about the merit of the advocacy-based 'evidence' base (Whitty, 2012) and the need to interrogate some of the assumptions that inform 'edupreneurial' interests.

As a site for educational reform, the GCC in general and the UAE in particular are subject to a range of influences. The region is open to educational ideas from elsewhere as it strives to develop its own educational provision and resources. UAE senior policy makers traditionally value western educational expertise and good practice (Burden-Leahy, 2009) and have also 'looked East' (Aydarova, 2102) for models to emulate. At all levels of education the GCC countries and the UAE bear witness to the globalized policy influence, the flows and the mobilities identified by Urry (2000). In light of the demographic and sustainability challenges confronting the GCC monarchies, it is incumbent on the research community to provide policy makers with informed ideas, strategies and approaches to the retooling and reform of local

Figure 2: Research Production Model after Bernstein



educational institutions. Reform must be a "self-structural process" not something copied and imported based on "experiences that are inconsistent with UAE societal uniqueness and sensitivities." (Lootah, 2011 p. 52) Local research should be evidence-based but locally contextualized. Sahlberg's (2011) account of the vaunted Finnish educational model cautions that countries seeking meaningful educational change need to have their own vision of what their educational system should be rather than trying to 'rent' a vision from elsewhere. A key factor he identifies for successful national educational development is the need to acknowledge local sociocultural factors in the shaping of educational priorities and approaches. This is perhaps the key starting point for the development of a GCC appropriate EIPP approach. Essential components of more evidence-based approaches to influence policy development in the region therefore, should be to embrace and incorporate a range of methods and methodologies to avoid the reductionism of the mainstream EIPP models, and to emphasize rather than exclude the core concerns of specificity, context and meaning when researching policy (Fine, 2008).

CONCLUSION

In conclusion I restate key points made in this paper as to the growing focus on evidence to inform social and educational policy making in the UAE and the GCC region. Firstly, it is important to recognize that the evidence-based approaches currently advocated, and the constructs of what constitutes 'good' evidence are not apolitical, technical and 'neutral' (Perry and Tor, 2008) in nature. Policy makers' expectations of evidence in the social sciences and what it can achieve should avoid the lure of 'scientism' (Biesta, 2007). The research community in the region should look to being more proactive in developing its own policy research agendas and purposes, defining contextualized research and policy priorities, and creating a multi-disciplinary network of research actors and agencies. It should also seek to engage in a wider discourse including broader constituencies of stakeholders and the public about policy issues, priorities and directions. Without renouncing traditional openness to international influences and ideas, UAE and Gulf policy makers and researchers need to continue to develop visions for social policy and related research which originate in local context acknowledging the local individual and social purposes for education mindful of Wiseman's (2012) insight that "[C]ontextualization of findings is frequently the main element lacking in educational research evidence and the resultant policymaking"(p.4). A very salutary lesson to take from the Finnish educational 'success story' is that the country's policies diverge from standard global educational reform movement prescriptions, including those about the primacy of certain technicist types of evidence (Sahlberg, 2011). Perhaps this piece of 'evidence' serves to inspire a contextually rooted critical evidence-based culture in the GCC educational policy field.

REFERENCES

Abbott, R., Macdonald, D., Hay, P., & McCuaig, L. (2011, September). ‹Just add facilitators and stir': Stimulating policy uptake in schools. *Educational Management Administration and Leadership, 39*(5), 603-620. doi:10.1177/1741143211408452

Anderson, L., & Bennett, N. (Eds.). (2003). *Developing educational leadership: Using evidence for policy and practice*. London: SAGE Publications.

Anderson, L., & Bennett, N. (2003). *Developing educational leadership* (L. Anderson & N. Bennett, Eds., pp. xiv-xx) [Introduction]. London: Sage Publications.

Aydarova, O. (2012). If not ‹'the best of the West," then ‹'look East": Imported teacher education curricula in the Arabian Gulf. *Journal of Studies in International Education, XX*(X), 1-19. http://dx.doi.org/10.1177/ 1028315312453742

Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130. doi:10.1080/03050069828225

Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.

Biesta, G. (2007). Why "What Works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. doi:10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x

Burden-Leahy, S. (2009). Globalisation and education in the postcolonial world: The conundrum of the higher education system of the United Arab Emirates. *Comparative Education*, 45(4), 525-544. doi:10.1080/03050060903391578

Coffield, F., & Edward, S. (2009). Rolling out 'good', 'best' and 'excellent' practice. What next? Perfect practice? *British Educational Research Journal* , 35(3), 371-390. doi:10.1080/01411920802044396

Collini, S. (2011, August 25). From Robbins to McKinsey [Review of the book *Higher Education: Students at the Heart of the System Department of Business, Innovation and Skills*]. *London Review of Books, 33*(16), 9-14.

Davies, P. (1999, June). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121.

Dubai Women's College. (2006). *DWC Dubai Quality Award Submission* . Dubai: Dubai Women's College.

Earl, L., & Fullan, M. (2003, November). Using data in leadership for learning. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 383-394.

Fine, B. (2009). Development as zombieconomics in the age of neo-liberalism. *Third World Quarterly*, 30(5), 885-904. http://dx.doi.org/10.1080/ 01436590902959073

Gunter, H. (2001). Critical approaches to leadership in education . *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 94-108.

Goldstein, R. A., & Chesky, N. Z. (2011). A Twenty-first century education: The marketization and mediatization of school reform discourses. *Educational Change*, 16-33. Retrieved from https://ojs.geneseo.edu/index.php/ educationalchange/article/view/18

Gulf Research Council Cambridge. (2012). The impact of large-scale datasets on evidence?based educational policymaking and reform in the Gulf states. Retrieved April 30, 2013, from Gulf research meeting website: http://grm.grc.net/index.php?pgid=Njk=&wid=MzM=

Levacic, R., & Glatter, R. (2003). Developing evidence-informed policy and practice in educational leadership and management: A way forward. In L. Anderson & N. Bennett (Eds.), *Developing educational leadership* (pp. 55-82). London: Sage Publications.

Knapp, M. S., Swinnerton, J. A., Copland, M. A., & Monpas-Huber, J. (2006, October). *Data-informed leadership in education* (University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy, Ed.) (State-of-the-Field Report No. 1). Retrieved January 3, 2008, from The Wallace Foundation Web site: http://www.ctpweb.org

Lootah, M. S. (2011). Assessing educational policies in the UAE. In Emirates Centre for Strategic Studies and Research (Ed.), *Education in the UAE: Current status and future developments* (pp. 27-54). Abu Dhabi, UAE: ECSSR.

Oakley, A. (2002). Social Science and evidence-based everything: the case of education. *Educational Review*, 54(3), 279-282.

O'Sullivan, A. (2011). At the heart: Decision-making in educational leadership and management. In A. V. Karnik & M. Stephenson (Eds.), [*Proceedings*]. Retrieved from http://www.academia.edu/1120287/_AT_THE_HEART_Decision_Making_in_Educational_Leadership_and_Management

O'Sullivan, A. (2012, July). *Top of the Class? Critically examining the research approach that underpins The McKinsey Report of 2007 "How the world's best-performing school systems come out on top"*. Unpublished typescript, University of Bath, Bath, UK.

Ozga, J. (2008). Governing Knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7(3), 261-272. doi:10.2304/eerj.2008.7.3.261

Peile, E. (2004). Reflections from medical practice: Balancing evidence-based practice with practice-based evidence. In G. Thomas & R. Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education*. (pp. 102-119). Maidenhead: Open University Press.

Perry, L. B., & Tor, G.-H. (2008). Understanding educational transfer: Theoretical perspectives and conceptual frameworks. *Prospects*, 38(4), 509-526. doi:10.1007/s11125-009-9092-3

Pfeffer, J., & Sutton, R. I. (2006). *Hard facts, dangerous half-truths and total nonsense: Profiting from evidence-based management*. Boston: Havard Business School Publishing.

Robinson, V. M. (1992). Why doesn't educational research solve educational problems? *Educational Philosophy and Theory*, 24(2), 8-28.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York, NY: Teachers College, Columbia University.

Sandel, M. (2012). *What money can't buy: The moral limits of markets.* London: Allen Lane.

Sebba, J. (2004). *Developing an evidence-based approach to policy and practice in education* (Discussion Paper No. 5). The Higher Education Academy.

Shahjahan, R. A. (2011). Decolonizing the evidence-based education and policy movement: Revealing the colonial vestiges in educational policy, research, and neoliberal reform . *Journal of Education Policy*, 26(2), 181-206. doi:10.1080/02680939.2010.508176

Slavin, R. E. (2002, October). Evidence-based education policies: Transforing educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(07), 15-21. Retrieved August 21, 2007, from JSTOR database: http://links.jstor.org/?sici=0013-189X%28200210%2931%3A7%

Taylor, S., Rizvi, F., & Henry, M. (1997). The policy phenomenon. In S. Taylor, F. Rizvi, B. Lingard, & M. Henry (Eds.), *Educational policy and the politics of change* (pp. 1-20). New York: Routledge.

Thomas, G. (2004). Evidence and practice [Introduction]. In G. Thomas & R. Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education* (pp. 1-21). Maidenhead: Open University Press.

UAE Cabinet. (2011). *Highlights of the UAE government strategy 2011-2013.* Retrieved April 30, 2013, from http://www.uaecabinet.ae/English/Documents/ PMO%20StrategyDocEngFinV2.pdf

Urry, J. (2000). *Sociology beyond societies: Mobilities for the twenty-first century.* London: Routledge.

Wallace, M. (2001). Sharing leadership of schools through teamwork: A justifiable risk? *Educational Management Administration and Leadership*, 29(2), 153-167. doi:10.1177/0263211X010292002

Whitty, G. (2012). Policy tourism and policy borrowing in education: A trans-atlantic case study. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education* (pp. 354-371). Abingdon: Routledge.

Winstanley, C. (2012). Alluring ideas: Cherry picking policy from around the world. *Journal of Philosophy of Education*, 46(4), 516-531. doi:10.1111/ j.1467-9752.2012.00876.x

Wiseman, A. W. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. *Reviews of Research in Education*, 34(1), 1-24. http://dx.doi.org/10.3102/0091732X09350472

التوجهات العالمية المعاصرة في تطوير التعليم الأساسي وأوجه الاستفادة منها في مملكة البحرين[1]

سامي عباس
وزارة التربية والتعليم
مملكة البحرين

تمهيد

يلعب التعليم بشكل عام دوراً رئيسياً في عملية التنمية الشاملة للمجتمعات الإنسانية، وقد تعاظم هذا الدور بفعل التغيرات الاقتصادية التي شهدها العالم المعاصر وبروز الاقتصاد القائم على المعرفة الذي يتطلب كوادر بشرية عالية المهارة ونمط مختلف من التدريب والتأهيل، لذا أصبح التعليم ومدى تطوره من حيث النوعية ومن حيث المخرجات أحد أهم المؤشرات لقياس التنمية والتقدم بين الأمم.

أما في الإطار العربيّ، فإنّ ما تشهده المجتمعات العربية من تحولات طالت بناها السياسيّة والاستراتيجية وما ترتب عليها من تفكك في الأنساق الاجتماعية السائدة وبروز لإثنيات ومذهبيّات وصعود بنى اجتماعية ونخب فكرية وسياسية جديدة، وما يعنيه ذلك من تبدل في شروط المشاركة بين الفاعلين الجدد، في ظل ديموقراطية حديثة ألقت بثقلها على التعليم المتأثر بكل هذه التحوّلات وبالتالي رهانات جديدة في المجال التربوي والاجتماعي.

ونتيجة لجهود البحث والتطوير يظهر في عالم التربية والتعليم توجّهات (Trends) تربوية (أي مجموعة ممارسات وسياسات جديدة) يعتقد بأنّها تأتي بمردود تربوي أفضل مقارنة بالممارسات التقليدية. وفي هذا السياق يمكن للبحث التربوي أن يلعب دورا بارزاً في مراجعة سياسات التعليم وعلى بلورة أهدافها وتوسيع نطاق خياراتها.

سياق المشكلة

خلص التقرير السادس عن التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا الذي أصدره البنك الدولي عن هذه العلاقة ، إلى أنه بالرغم من التقدم الكبير المسجل في التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، غير أنه توجد فجوات بين ما حققته الأنظمة التعليمية وبين ما تحتاجه المنطقة لتحقيق أهدافها الإنمائية الحالية والمستقبلية، مما يجعل من هذه الإنجازات عرضة للخطر، ونتيجة لذلك فإن الصلة ضعيفة بين التعليم وبين النمو الاقتصادي، وتوزيع الدخل وتخفيض عدد الفقراء. (البنك الدولي، 2007)

مشكلة الدراسة:

إن العوامل التي تطرقنا لها سلفاً إلى جانب إيمان المملكة والتزامها بنشر التعليم على اعتباره حق من حقوق المواطن على الدولة وإيمانها بمبدأ إلزامية التعليم استناداً لنص الدستور والقانون رقم 27 بشأن التعليم ، كل ذلك ساهم في إطلاق مبادرة سمو ولي العهد لإصلاح سوق العمل وتحسين النّظام التعليمي والتدريبي بمملكة البحرين، الذي انطلقت منه خمس مبادرات أساسية تمثلت في:

- تأسيس كلية البحرين للمعلمين وهي كلية متخصصة لتطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين وتتضمن مراجعة وتحسين شروط العمل للمعلمين، واستقطاب عناصر جيدة للتعليم ، وتدريب مدراء المدارس.
- تحقيق التلمذة المهنية على مستوى المرحلة الثانوية.

[1] ملخص دراسة للمشاركة في المنتدى السنوي الرابع للجمعية الخليجية للتربية المقارنة «الفجوة الحاصلة بين الأبحاث و السياسة العامة في التربية والتعليم في دول مجلس التعاون الخليجي» سلطنة عمان، 17-18 مارس 2013

- تأسيس كليات التقنيات "البوليتكنك"
- اعتماد نظام القبول بالجامعات مع مراعاة عنصر الجودة فيها.
- تأسيس هيئة ضمان الجودة لتكون المسؤولة عن مراجعة التعليم ووضع معايير للامتحانات وتوجيه المدارس.

يمكن القول أن المبادرتين الأولى والثانية هما الأكثر عناية بتطوير التعليم الأساسي، ومع مرور عقد كامل من بدء انطلاق الرؤية التطويرية المستقبلية للتربية والتعليم التي أقرها مجلس الوزراء بتاريخ 13 أبريل 2003 للارتقاء بالأداء ورفع الكفاءة الإدارية في وزارة التربية والتعليم واعتماد مبدأ مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ (قسم التوثيق التربوي،2004، ص33)

وقد جاءت نتائج هيئة ضمان الجودة خلال مراجعتها لأداء المدارس خلال الأعوام الأكاديمية 2008 – 2011م على العكس من ذلك فقد بينت النتائج فيما يتعلق بفعالية المدرسة بشكل عام أن 80% من المدارس الحكومية حصلت على تقدير مرضي فيما لم تتعد نسبة المدارس الحاصلة على تقدير ممتاز أو جيد مجتمعة 33% وبلغت نسبة المدارس الحاصلة على تقدير غير ملائم 20%، كما كشفت عن وجود علاقة واضحة بين فعالية المدرسة بشكل عام وجودة أداء القيادة المدرسية (هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب،2011، ص25)

أهداف الدراسة

تركّز هذه الدراسة على التعليم الأساسي وتحاول أن تجيب عن الأسئلة التالية:

- ما أبرز التوجهات العالمية المعاصرة في التعليم بشكل عام؟
- ما أهم الجوانب والتجارب والدورس والمعايير المستخلصة التي يجب أن تؤخذ بالحسبان عند تطوير التعليم بشكل عام؟
- ما أوجه الاستفادة من التجارب الدولية والعربية في تطوير التعليم الأساسي بمملكة البحرين؟

مصطلحات الدراسة:

1. التطوير Development: يعني التطوير إحداث تغيرات بهدف الوصول بالشيء المطوّر إلى أحسن صورة ليؤدّي الغرض المطلوب بكفاءة تامّة، وتحقيق كل الأهداف المنشودة منه على أتمّ وجه، وبطريقة اقتصاديّة في الوقت والجهد.
2. التوجهات التربوية: توجّه (منحى) Trend أي مجموعة ممارسات وسياسات جديدة يعتقد أنّها تأتي بمردود تربوي أفضل مقارنة بالممارسات التقليديّة. (العمر، 2007، 144)
3. التعليم الأساسي: هي مرحلة تعليمية نظامية تبدأ من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الثالث الإعدادي، ويلتحق بها التلميذ من (6 – 15) سنة.(عبدالله، 2010، ص40)

التوجّهات العالمية في التعليم

يعدد (Stephens,1994, P.168 14) توجهاً حديثاً في مجال التعليم تصاعدت على مدى خمس سنوات 1989 – 1993 من القرن الماضي، وهي إن ظهرت قبل تلك الفترة إلا أنّها برزت وذاع صيتها خلال الخمس سنوات تلك. غير أن الأهم كما يرى الكتاب هو في حيوية هذه المستجدات واستمراريتها على حد سواء، جدير ذكره أن هذه الأربعة عشر توجّها مرتبطة ببعضها البعض غير أن جزاءً آخر منها هي توجهات مستقلة إلى حد كبير. وهي على النّحو التالي:

1. التحوّل العميق في موقع السّيطرة على وضع السياسات.
2. إعادة التأكيد من جديد على المصلحة الوطنيّة في مجال التعليم.
3. إعادة توجيه حركة إصلاح المدارس.

4. نظم مساءلة أكثر صرامة.
5. الاهتمام الجديد بإعادة هيكلة الحكم.
6. تجدّد الاهتمام بالتعاون
7. تسريع الدّعم لخيارات اختيار الوالدين.
8. تزايد التأييد لخصخصة التعليم
9. تجدد إثارة تمويل المدارس الحكومية.
10. ابتداء سياسة وطنية لتعليم التكنولوجيا
11. ازدياد التنوع في السّكان ممن هم في سنّ المدرسة.
12. الاهتمام بالتنوع الجغرافي في المدارس العامّة.
13. التقدّم الكبير في أدوات تحليل السياسات.
14. الاضطرابات في الممارسات التعليمية.

التوجهات التربوية المعاصرة؛ في ضوء الخبرات الدوليّة

أولاً: التوجّه نحو لامركزيّة الإدارة (مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة):

وقد أثبتت التجارب العالمية أن نظم التعليم في جميع الدول تحتاج إلى دعم ومساندة دائمة من قبل الجماهير والمجتمع المدني، حيث لم تعد الحكومات قادرة بمفردها على تحقيق الأهداف المنوطة بها على كافة المستويات المجتمعية. وأن تطوير التعليم في إطار من اللامركزية والمشاركة المجتمعية هو الضمان الوحيد لاستدامة عملية التنمية وتحقيق الأهداف المرجوة. (عبد الصّمد، 2007، ص.35)

ويقصد باللامركزية توزيع السلطات وإعطاء حرية اتّخاذ القرارات حيث يجري العمل التنفيذي على مستوى المناطق المحليّة والوحدات المدرسيّة. وبذلك فهي تعني عملية اخضاع التعليم للإشراف الكامل للسلطة المحليّة، دون تدخّل من السلطة المركزيّة، بهدف إتاحة الفرصة لها في إدارة شؤونها التعليمية حسب إمكاناتها وأهدافها المحليّة في ضوء الأهداف العامّة للدّولة. (أسامة محمد، 2007، ص10)

أشكال اللامركزية:

حسب منظّمة التعاون والتنمية الاقتصادية فإن لامركزية القرار في مجال إدارة التربية يتم عن طريق ثلاثة أشكال: (السوالي،2012، ص. 153)

- الاستقلالية التامة
- اتّخاذ القرارات بعد استشارة السلطة.
- اتّخاذ القرارات وفقاً لتوجيهات السلطة العليا.

أ- الولايات المتّحدة الأمريكية:

تعد تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في الإشراف على الميزانية من اهم ميادين الإدارة الذاتية للمدرسة لأنه بدون تخصيص الموارد التي تعد مهمة ستكون باقي الأسس الأخرى للإدارة الذاتية ناقصة، ويشير وضع الميزانية على مستوى المدرسة إلى تخصيص موارد مالية للمدرسة بشكل مبلغ إجمالي، وهذا يسمح للمدارس بتحديد كيفية صرف الاعتمادات المالية، وتسمح الإدارة الذاتية للمدرسة بإبقاء المبالغ التي لايتم صرفها بالعام نفسه لتضم إلى ميزانية المدرسة في السنة التالية. (داود، ص 495)

وقد أدى تطبيق مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الأساسي في الولايات المتّحدة الأمريكية إلى زيادة فاعلية العملية الإدراية، وذلك لأنّها تعمل على تفويض سلطة اتّخاذ القرارات إلى أسفل لمن لديهم معرفة ودافعية أكبر، ويهدف تطبيق الإدارة الذاتيّة لمدارس التعليم الأساسي إلى ما يلي:

- مشاركة الطلاب في النّظام الديموقراطي الأمريكي.
- تنمية القيم الأخلاقية والقدرة على الوصول بالطلاب إلى أقصى إمكانية لديهم.
- المنافسة بشكل ناجح في مستوى سوق العمل التكنولوجي المتزايد.
- تحقيق مستويات تعليمية عليا لكل الطلاب
- إعادة تصميم بيئات التعليم.
- المساندة الاقتصادية للطلاب وأسرهم
- التنظيم من أجل ربط الأهداف بالنتائج والتوقعات
- المشاركة الشعبية والمحلية ومشاركة الآباء
- تنمية العمل الجماعي والتعاوني والقدرة على العمل بشكل انتاجي في مجموعات. (داود،469)

ب- المملكة المتّحدة:

بموجب قانون إصلاح التعليم لعام 1988 تم إعطاء المدارس استقلالاً كبيراً في التمويل والإدارة، وطلب من سلطات التعليم المحليّة التي كانت مسؤولة عن تمويل المدارس وتعيين المعلمين أن تفوّض مسؤوليتها في التمويل والإدارة إلى مجالس إدارة المدارس، والمدرسين الأوائل، كما أنّ القانون خوّل المدارس حقّ القيام بإجراءات معيّنة تستطيع بموجبها أن تترك السلطات المحليّة وتكون تحت التمويل المباشر للحكومة المركزية. وفي هذا الإطار فإنّ مسؤولية السلطة المركزيّة تتضمّن تطوير ونشر معايير الأداء على المستوى القومي، ووضع إطار الموازنات وإجراء الأبحاث والعمل التنموي والتطويري. (بدران وسعيد، ص171)

ت- الصين:

الميزة الأكثر بروزا من سياسة التعليم في مرحلة ما بعد ماو post-Mao في الصين هو اللامركزية التعليمية المالية لصالح الحكومات المحلية. احتلّت اللامركزية المالية المقام الأول في قطاع التعليم الابتدائي في وقت مبكر من العام 1980.

و بصدور القرار 1985 واقتصاديا مع تصاعد الطلب من قبل الفلاحين بزيادة الدخل نظرا لإلغاء نظام المزارع الجماعية من الاقتصاد الريفي والزراعة الفردية.. في إطار نموذج جديد للتمويل التعليمي، المدارس الابتدائية برعاية من القرى والمدارس الثانوية الأولية برعاية من المدن والبلدات ، والمدرسة الثانوية العليا من المقاطعات. (Ngok, 2007، 143)

ثانياً: تزايد الاهتمام بالتربية على المواطنة وحقوق الإنسان:

يميّز كل من (العكرة،2007، ص.12-20) و (نصّار، 2005 ص.17 – 18) بين ثلاثة مفاهيم تستخدم للدلالة على مضمون واحد يدل على مواد تعليمية ونشاطات تربوية تهدف إلى توعية المتعلّم على الشأن العام بوطنه، وتزويده بالمعارف المناسبة، وتوجيهه نحو الالتزام والعمل الوطني، من خلال التفاعل مع تطلعات المجتمع وأنظمته.:

أ- التربية الوطنية: تركز أساسا على مفهوم الوطن كمكان أو الأرض التي تقطنها الجماعة، ما ما يتولد عن ذلك من مشاعر وعواطف، لذا فهي تعنى بتنمية الشعور الوطني وحب الوطن والاعتزاز به وعلى تغذية الروابط المستندة إلى وحدة اللغة ، وإلى الثقافة والتاريخ والمصالح المشتركة

ب- التربية المدنيّة: وتركز التربية المدنية على مفهوم المجتمع المدني وتنطلق منه بحيث تتخذ من الحياة المدنية موضوعاً أساسيا لها. والمقصود بالحياة المدنية هو كيفية العلاقات القائمة داخل المجتمع المنظّم وطبيعتها النوعيّة.

ت- التربية على المواطنيّة: وهي الأحدث استخداماً في المناهج التربوية المعاصرة، لاسيّما في الدول الديموقراطية، وهي لا تلغي النوعين السابقين للتربية بل تستند إليهما وتتجاوزهما بما يستكمل مشروع التربية على الحياة العامّة؛ من حيث تنشئة الفرد بوصفه عضواً في دولة وطنيّة وداخل نظام محدّد من الواجبات والحقوق.

العلاقة بين التربية المواطنية وحقوق الإنسان:

يمكن القول أن التربية على حقوق الإنسان هي أقرب إلى ما تم تعريفه سابقاً بالتربية المدنية والتي تعنى بتنظيم قواعد التفاعل الحر بين المواطنين وقوامها نسيج متجدد على الدّوام من علاقات تلاق وتبادل وتعاون وافتراق وتجاذب وتنافس، وتباعد وتنازع ناتجة عن أمزجة الأفراد وأهوائهم وميولهم وحاجاتهم وتقديراتهم وأوضاعهم (نصّار، 2007، ص.18 – 19)

شبكة المدارس المنتسبة إلى اليونسكو

أنشأت منظمة اليونسكو نظاماً من المدارس المتعاونة التي تسعى إلى بناء تجربة تربوية حيّة في بناء مفاهيم السلام والتسامح بين الأطفال والناشئة، حيث تتضمن هذه المدارس برامج متكاملة من أجل غرس قيم السلام والتسامح بين أجيال المتعلمين والدارسين. ويوجد اليوم أكثر من 1300 مدرسة للسلام في 74 دول عضواً في منظّمة اليونسكو. وتهدف مناهج هذه المدارس إلى وضع تقنيات جديدة للتعليم من أجل تعزيز تربية السلام والتعاون، من أجل تسهيل عملية تبادل الخبرات المكتسبة بين البلدان الأعضاء المشاركة في البرنامج.

وتعتمد هذه المدارس نشاطات تتركز في أربعة محاور هي القضايا العالمية والدور الذي تعلبه هيئة الأمم المتّحدة في إيجاد الحلول لهذه المشكلات، ومن ثم حقوق الإنسان، وبالتالي التعريف بالبلدان الأخرى والثقافات الأخرى، وأخيراً التعريف بالإنسان والبيئة التي تحيط به.

ويلاحظ أن النشاطات المعرفية لهذه المدارس تختلف من مدرسة لأخرى ومن بلد لآخر؛ ففي بولندا على سبيل المثال هناك 40 مدرسة مشاركة، تقدم للأطفال معلومات عامة عن بلدان مجاورة، وفي كل عام يقضي تلاميذ هذه المدارس عطلتهم الصيفية في أحد البلدان المجاورة، ولا سيما في معسكرات الكشافة، واتحادات الشباب والرياضة. ومن أجل هذه الغاية يتلقى الأطفال تدريبات لغوية أجنبية من أجل التواصل مع ثقافات البلدان المجاورة ومعرفة عاداتها. (وطفة، 2002، ص107 – 108)

الولايات المتحدة

في أنحاء كثيرة من الولايات المتّحدة تتجاوز برامج التربية المواطنية تدريس التاريخ، المؤسسات والدستور الأمريكي ويتم أيضاً توفير فرص للطّلاب لممارسة المهارات المدنيّة مثل حلّ المشكلات والكتابة المقنعة، والتعاون وبناء التوافق في الآراء، بالإضافة إلى التواصل مع المسؤولين الحكوميين حول قضايا هامّة. وقد وجدت دراسة أجريت على طلاب الصف التاسع في جميع اتّحاد الولايات المتّحدة أنّ الطلاب الذين يتلقون تربية مدنيّة تفاعليّة قائمة على المناقشة يسجّلون أعلى الدرجات بشأن مهارات القرن الحادي والعشرين، بما في ذلك العمل مع الآخرين ومعرفة العمليات الاقتصادية والسياسيّة، أمّا الذين لا يتلقون تربية مدنيّة قائمة على التفاعل ولا المحاورة فقد سجّلوا أدنى الدّرجات بشأن هذه المهارات. (فاعور والمعشّر،2011، ص9)

اليابان:

تعتبر خطة قوس قزح (The Rainbow Plan) أو ما عرف بـ"الأولويات الاستراتيجية السبع" المبادرة الأولى لإصلاح التعليم في القرن الحادي والعشرين باليابان، وجاءت أحد هذه الأولويات لتولي العناية بتوجيه الشباب ليكونوا مواطنين يابانيين دافئي المشاعر منفتحي القلوب من خلال تشجيعهم على المشاركة في البرامج المتنوعة للخدمة الاجتماعية، وتأسيس صندوق تمويل أحلام الأطفال Children's Dream Fund والعمل على تطوير التربية، واتّخاذ الإجراءات لإعادة الحيوية التربوية في المنزل والمجتمع. (الأمير، 2010، ص.177-178)

رابعاً: تفعيل المشاركة الاجتماعية في إدارة المدرسة:

ترتكز فلسفة المشاركة في صنع القرار التربوي على الاحساس بالملكية وشعور الأفراد بها، مما ينعكس بدوره على زيادة فعالية المدرسة، ومن ثم اعداد أسلوب أو آلية للمشاركة في صنع القرارات المدرسية من شأنه أن يدعم الملكية الذاتية للمدرسة. (داود، ص494)

الولايات المتّحدة:

تعمل المدارس في الولايات المتّحدة الأمريكية على توطيد العلاقة بينها وبين المجتمع المحلّي المحيط بها من أجل تلبية احتياجاته وفي الوقت نفسه محاولة الاستفادة من موارده المالية والبشرية في تطوير العملية التعليمية من اجل بلوغ أهدافها، وهذا ما أكّده مجلس مديري مدارس الولايات الرئيسية في واشنطن بأن المدرسة بقيادة مديرها يمكن أن تقوي العلاقة بينها وبين المجتمع المحلّي من خلال:

1. مشاركة الآباء وأولياء الأمور في اتّخاذ القرارات الخاصّة بالمدرسة.
2. التعاون مع مختلف المؤسسات والمنظّمات داخل المجتمع المحلّي للارتقاء به.
3. جمع المعلومات عن المجتمع المحلّي لقديم الخدمات التي يحتاجونها.

كما يمكن لمديري المدارس توطيد العلاقة مع منظمات المجتمع المحلّي مثل جماعات رجال الأعمال لإقامة العلاقات من أجل تحقيق أهداف معيّنة، وكذلك بوسائل الإعلام مثل الصحف والجامعات من أجل تقديم برامج التنمية والتدريب للعاملين، وبالشركات لتقديم الدّعم التكنولوجي والتقني، ويمكن أيضاً الحصول على منح دراسيّة من قبل جهات معيّنة. (كحيل، 2007،ص.138-139)

المملكة المتّحدة:

تأخذ عمليّة الشراكة اهتماماً كبيراً لدى وزارة التربية البريطانية حيث تعتبرها في ضوء الإصلاحات الأخيرة عنصراً هاماً لتطوير التعليم، وتأخذ الشراكات أنواع مختلفة من أهمّها: (الأمير،2010، ص.148 – 149)

أ- الشراكة مع الآباء: للآباء الحق في اختيار المدرسة التي يرغبون لأبنائهم الالتحاق بها، كما يجوز للآباء أن يكونوا أعضاء ممثلين منتخبين في مجالس الحكّام.

ب- الشراكة مع السلطات التعليمية المحليّة: منها التعاون مع المدارس القويّة من أجل مساعدة المدارس الضعيفة للارتقاء بمستواها.

ت- الشراكة مع المجتمع الخارجي: كالاستفادة من المؤسسات التي تعدّ مصدراً للمعرفة مثل مؤسسات الدّفاع المدني ، الشرطة، المصانع، أماكن التسلية وغيرها

اليابان:

تلجأ المدارس والمعلمون إلى إقامة علاقات قويّة وتواصل دائم بين البيت والمدرسة حيث تقوم جمعية الآباء والمعلمين المحليّة بنشاط هام لحثّ الآباء والأمهات وإشراكهم في أنشطة مدرسة أطفالهم وتشرح سياستها وتوقعاتها للوالدين حيث يجتمع الآباء مع مدرسي الفصل لمناقشة كيفية تعلم أولادهم. وخلال الأسابيع الأولى من كل عام يزور المدرسون منزل كل تلميذ من تلاميذهم للإلمام بالمواقف العائلية وبيئة الدراسة ويزور الآباء الفصل ويتشاورون ويتبادلون الآراء مع بعضهم ومع المعلمين في كيفية تعلّم أبنائهم وأفضل أساليب تربيتهم. (عبد الصّمد، 2007،ص.51)

خامساً: المساءلة والمحاسبية للأداء المدرسي:

بدأ الأخذ بنظام المحاسبية التعليمية Education Accountability في معظم دول العالم مع بدء حركة الإصلاح التعليمي، والتوجّه نحو لا مركزيّة التعليم، عن طريق تفويض الجزء الأكبر من السلطة والمسؤولية عن التعليم للمجتمعات المحليّة، ومنح المدارس نوعاً من الاستقلال والحكم الذاتي بحيث أصبحت وحدة تنظيمية قائمة بذاتها تحت مسمّى الإدارة الذاتية للمدرسة أو الإدارة المتمركزة حول المدرسة. (اسماعيل، 2012، ص.67)

الولايات المتّحدة:

تنعكس لا مركزية الإدارة التعليمية في الولايات المتّحدة على تطبيق سياسات المحاسبية بحيث يضع مجلس التعليم لكل ولاية أهداف عامة لتطوير التعليم بها وتضع كل ولاية أهداف المحاسبية التعليمية وتحدد مبادئها وإجراءات تنفيذها، وتختلف كل ولاية عن الأخرى وتطور كل مقاطعة محلية برنامجها الخاص بالمحاسبية طبقاً لمجتمعها بما يتلاءم مع أهداف الدولة كما تضع كل مدرسة أهدافها وبرنامجها الخاص طبقاً لأهداف الدولة وتقدم كل ولاية في الولايات المتّحدة معايير للمحاسبية التعليمية خاصة بها بحيث يتمكن العامة من رقابة أداء المدارس، وتقييم المخرجات التعليمية وخاصة مع تزايد الدعم من قبل أعضاء المجتمع المحلي للمدارس. (اسماعيل،2012، ص.76)

المملكة المتّحدة:

مؤسسة التفتيش الإنجليزية المعروفة باسم OFSTED (مكتب معايير التعليم) تم تأسيسها في عام 1992. وتهدف هذه الهيئة إلى رفع المعايير التعليمية من خلال نظام تفتيش مستقل والتأكد من اتباع التشريعات والقوانين، وينظم التفتيش على المدارس، ويحدد وظائف هيئة التفتيش قانون التربية والمدارس لعام 1992، وأول وظيفة هي إعلام وزير الدولة بصفة مستمرة عن نوعية التعليم في مدارس إنجلترا ومدى توافر معايير الجودة النوعية في المدارس وتقييم خدمات السلطات التعليمية المحليّة. (اسماعيل،2012، ص.75)

وفي ضوء السعي لتطوير آلية تقييم المدارس، قام مكتب المعايير (Ofsted) بوضع خطّة استراتيجية 2005 – 2008، تهدف إلى إجراء تغييرات هامّة في عمليّة التقييم. ووضعت هذه الاستراتيجية؛ لتحقيق رؤية المكتب الجديد ة، بهدف التقليل من الإجرءات البيروقراطية في عمليّة التقيم، كما تهدف إلى التقليل من الضغط الناتج عن عمليّة التقييم والتي تنشأ عنها ضغوط على المدرسة والمعلمين. وتتميز الخطّة الجديدة بعدد من الملامح أبرزها: (الأمير،2010،ص. 157)

- أنّ عملية التفتيش تنتهي في وقت قصير ومركّز، من خلال تكوين فرق عمل صغيرة من المفتشين مع إجراءات سريعة للتفتيش؛
- كما تراعي القيام بعملية تقييم كل ثلاث سنوات بدلاً من ست سنوات كما كان في النّظام السابق؛
- تعتمد هذه العملية بشكل كبير على النتائج التي يحصل عليها مكتب المعايير من خلال عملية التقييم الذّاتي الذي تقوم به المدرسة؛
- وتعتبر هذه النتائج نقطة الإنطلاق بالنسبة لمكتب المعايير للبدء بتقييم كل مدرسة على حدة.

أستراليا

مع بداية 1993 استحدثت حكومة ولاية فكتوريا شكلاً جديداً من أشكال المساءلة في المدارس التابعة لها. ويركز هذا الإطار الجديد للمساءلة على التحسن المستمر في حصيلة التعليم بالنسبة إلى الطلاب.

وتعتبر كل مدرسة الآن في وضع يمكنها من اعتماد معيار لقياس حصيلة التعلّم فيها بشكل يتناسب مع المستويات التي تحققها المدارس الحكومية الأخرى في فكتوريا. وتمكن هذه المعلومات المدارس من تحديد نقاط القوة والضعف في أدائها، وتطوير أسلوب استراتيجي لتحسين حصيلة تعلم الطلاب فيها. ويقوم مكتب المراجعة بإعداد مقاييس تعلم الطلبة لمستويات الصفوف المدرسية من التمهيدي وحتى الصف 12 بالإضافة إلى مقاييس مرجعية أخرى تتعلق بالمجالات الرئيسية للعمليات المدرسية.

ويدمج إطار المساءلة ثلاث عمليات رئيسية لدعم التحسينات في الأداء المدرسي؛ وهي: النّظام الأساسي للمدرسة، والتقرير السنوي للمدرسة، والمراجعة المدرسية كل ثلاث سنوات.(سبرينج،2000، ص.233)

4. التنمية المهمية للمديرين والمعلمين والعاملين (التنمية المهنيّة من بعد)

يلعب التدريب الدور الأساس في تحقيق التنمية المهنية حيث يعد التدريب من أكبر الاستراتيجيات المعترف بها في مجال تنمية الموارد البشرية بهدف تحسين الأداء من خلال التجارب التعليمية التي يتزود بها الأفراد والتي تساعدهم على تنمية مهارات ومعارف جديدة يتوقع استخدامها في الحال أو بعد فترة قصيرة من القوة للعمل. (داود، ص493)

وتتنوع نماذج وأنماط أكاديميات التنمية المهنية للمعلمين في دول العالم، حيث توجد نماذج تعتمد على الشراكة المؤسسية مثل مدارس التنمية المهنية، والشراكة بين الجامعة والمدرسة، وأكاديميات مهنية افتراضية تقوم على نظام الشبكات والتعليم من بعد. ونماذج اخرى تعتمد على الإشراف الفني والتقليدي وتقويم أداء الطلاب، وورش العمل والسيمينارات، ودراسة الحالة، والتنمية المهنية المتمركزة حول الذات (التعلم الذاتي)، وبحوث الأداء. (اسماعيل،2012، ص.103)

المملكة المتّحدة:

توجد في إنجلترا أكاديمية التنمية المهنية للمعلم من بعد (Teacher Learning Academy ITA) كما توجد هيئة للتنمية المهنية والتدريب (Training and Development Agency ITDA) وقد أصدرت المملكة المتحدة قرارات سياسية جعلت من برامج التنمية المهنية سياسة قومية، وكان تنظيمها في المملكة المتحدة يتم من خلال هيئات التعليم المحلية عن طريق تقديم منح خاصة للمدارس. والتنمية المهنية للمعلم في إنجلترا مستمرة وفعالة، وتتم على المستوى المدرسي، وتعاونية تسمح للمعلمين بالتفاعل مع الأقران ومتأصلة، ولها جذور في أصول التدريس، ومتاحة ومكثفة. فالتنمية المهنية في إنجلترا لم يعد ينظر إليها على أنّها زيارة مدرسية. ولكنها تعكس أنشطة مصممة لتحسين اتّجاهات الأفراد ومعارفهم ومفاهيمهم، ومهاراتهم، وتدعيم احتياجات الأفراد وتحسين الممارسة المهنية. (اسماعيل،2012، ص.145-146)

اليابان:

توفر مدارس التعليم بالمراسلة Correspondence School فرصاً للدراسة الذاتية، وتعتبر بعض الدورات بديلاً للمدارس الثانوية الرسمية والتعليم الجامعي، وبعضها دورات متممة لما يتعلمه الطلاب في المدرسة (كاللغة الإنجليزية والخط مثلاً) وبعضها دورات لتطوير القدرات الذاتية وخاصة لربات البيوت كي يتعلمن مهارات كالخياطة النسائية أو العناية بالحدائق أولغة اجنبية أو الطبخ. ويركز الجزء الأكبر من دورات الدراسة بالمراسلة على المهارات الفنية والتجارية والتعليم التكميلي في موقع العمل. وقد أتاح "مرسوم التدريب المهني" (المعدل في عام 1984) لأصحاب العمل إمكانية تلقي إعانات مالية للمساعدة على تحمل تكاليف دورات التعلم بالمراسلة للعاملين لديهم. وتصدر وزارة العمل قائمة بعدد كبير من هذه الدورات المؤهلة لتلقي الإعانات. (هاشيموتو،2000،ص.254)

أوجه الاستفادة من التجارب الدولية

- الحاجة إلى تطوير النظام التعليمي باتت حاجةً ملحّةً ليس بصفته عاملاً مهمّا في التغيير المنشود بل بالنظر أيضاً إلى حجم التحديات التي نعيشها
- الحاجة إلى تغيير نمط المعلّم المحافظ إلى المعلّم المعرفي والمعلّم الباحث المتّسم بالثقافة والإطلاع والمقدرة على تحليل المشكلات وقراءة المتغيرات، وتجاوز الحواجز النفسيّة والإيديولوجية التي تعوق الاستفادة من تجارب الآخرين
- استثمار التعليم من بعد والتعليم الالكتروني في تقديم تعليم نوعي يمتاز بالإشراف الذاتي.
- النظام التعليمي هو أحد المصادر، وليس الوحيد لنمو المعرفة، وخاصة في إطار مجتمع المعلومات، كما أنّه إحدى الوسائل لنقلها بأشكال منظّمة
- التأكيد على أهم المبادئ الاقتصادية والساسية والاجتماعية التي تحكم هذه التوجهات المعاصرة في التعليم وتشكل مرتكزاتها الأساسية وإلا سوف تكون العملية هي استنساخ لنماذج وقوالب جاهزة تؤدي إلى المزيد من التدهور بدلاً من الإصلاح
- الأمم القادرة على إنتاج الأفكار والابتكارات الجيّدة هي التي سيكون باستطاعتها المحافظة على رفاهيّتها الاقتصاديّة والارتقاء بهذه الرّفاهيّة إلى مستويات أعلى

- توفير المعرفة بكل فروعها لعامّة المواطنين واعتبار هذا حق من حقوق المواطنة وليس حكراً على نخبة معيّنة، ولا يقتصر على جزئيّة من جزئيّات عمليّة التعليم في توفير الكوادر المدرّبة، وأنّ هذا الحقّ يمتدّ إلى اختيار نوع التعليم ونوع المدرسة التي يرغب المواطن باللحاق بها، ضمن الإمكانات المتاحة

- الأخذ بالمدخل المتكامل لتحقيق اللامركزيّة الذي يقوم على عدد من المحاور الرئيسية وأهمها: تنمية القيادة الإدارية وتطوير أساليبها

- الواجب الرئيسي للإدارة المدرسية هو القيام ببرنامج فعّال لتحقيق العلاقات النّاجحة بين المدرسة والمجتمع، مع الأخذ في الاعتبار خصائص المجتمع الذي تخدمه المدرسة، وإمكانياته ومدى طموحه وتطلعاته وما يتوقعه من المدرسة وربط أبناء المجتمع بالمدرسة

- تمكين الوالدين من المشاركة في عملية صنع القرار التربوي، بما يحقق مبدأ التعامل مع الوالدين كشركاء في المدرسة والمرتكز على الاحترام المتبادل.

مراجع البحث:

اسماعيل، منار محمّد (2012). تطوير التعليم في ضوء تجارب بعض الدّول. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أمل عثمان كحيل (2007). إستراتيجية مقترحة لتطوير إدارة مدارس مرحلة التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الأمير، محمد علي (2010). تطوير التعليم العام في ضوء الاتّجاهات العالمية حالة خليجية. القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية.

البنك الدولي للإنشاء والتعمير.(2007). تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا الطريق غير المسلوك إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. http://siteresources.worldbank.org/INTMENA/Resources/EDU_Summary_ARB.pdf

داود، عبد العزيز أحمد محمد (بدون تاريخ). تطبيق الإدارة الذاتيّة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان تصوّر مقترح.ورقة مقدّمة ضمن اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. جامعة الملك سعود، الرياض.

سبرينج، جيف (2000). مدارس المستقبل: تحقيق التوزان.ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الرابع لمركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثانية.

السّوالي، محمد (2012). السياسات التربوية الأسس والتدبير. الرباط: دار الأمان.

عبدالله، زكريا حسن عبد الحسين (2010). تطوير كفايات أداء معلّم التعليم الأساسي بمملكة البحرين في ضوء معايير الجودة الشّاملة. رسالة مقدّمة للحصول على درجة الدكتوراه في الدّراسات التربوية. معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدّول العربية.

العكرة، أدونيس (2007). التربية على المواطنية وشروطها في الدّول المتّجهة نحو الدّيموقراطيّة. بيروت: دار الطّليعة.

علي ، أسامة محمد سيد(2007). إستراتيجية مقترحة للامركزية الإدارة التعليمية في مصر على ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية

العمر، عبد العزيز بن سعود (2007)، لغة التربويين. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

فاعور، محمد والمعشّر، مروان (2011). التربية من أجل المواطنة في العالم العربي: مفتاح المستقبل. بيروت: مؤسسة كارنيغي للسلام الدّولي. متاح على http://www.CarnegieEndowment.org

قسم التوثيق التربوي (2004). تطوير التعليم في مملكة البحرين التقرير الوطني المقدّم إلى الدورة السابعة والأربعين لمؤتمر التربية الدّولي المنعقد في جنيف في الفترة من 8-11 سبتمبر 2004م .

نصّار، ناصيف (2005). في التربية والسّياسة متى يصير الفرد في الدول العربيّة، مواطناً؟. بيروت: درا الطليعة.

هاشيموتو، ماسانوري (2000). مدارس المستقبل: تحقيق التوزان.ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الرابع لمركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثانية.

هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب (2011). التقرير السنوي 2011.

وطفة، علي أسعد (2002). التربية إزاء تحدّيات التعصّب والعنف في العالم العربي. أبوظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

المراجع الأجنبية

Ngok, Kinglun (2007). Chinese Education Policy in the Context of Decentralization and Marketization: Evolution and Implications.*Asia Pacific Education Review*, 8 (1), 142-157.

Stephens, E. Robert (1994). Recent Education Trends and Their Hypothesized Impact on Rural Districts. *Journal of Research in Rural Education*,10(3), 167-178.

NURSING SHORTAGE IN THE GCC: THE CASE OF THE UAE

Briliya Devadas
Lecturer in Nursing
Fatima College of Health Sciences, Institute of Applied Technology, Abu Dhabi, UAE

INTRODUCTION

The nursing profession today is facing significant global challenges in the area of workforce imbalances. Underlying this multifaceted problem is the issue of decreased supply and increased demand with negative impacts affecting health care systems around the world. Researchers estimate that to reverse the shortage of nurses in the United States and not just fill the gap there is a need to graduate at least 30% more nurses annually (Allan & Aldebron, 2008). In the GCC the issue of nursing shortage is even more pressing and mandates that nursing schools must recruit and retain qualified applicants. To date no studies have been published on the perception towards the nursing profession in the UAE and the issues surrounding poor recruitment and retention of students within the nursing program. This paper will highlight the situation of the nursing workforce shortage within the GCC countries of Qatar, Bahrain, Kuwait, Saudi Arabia and Oman, and remedy the paucity of literature related to the nursing shortage in the UAE by exploring the case of an Emirati nurse currently pursuing a post graduate bridging nursing degree in Abu Dhabi.

BACKGROUND

The strength of the nursing workforce varies across different countries. According to the WHO (2006) the countries of Ireland, Norway and UK have 15.2, 14.84, and 12.12 nurses per 1000 people serving their nations, respectively. Comparatively, within the GCC the development of the nursing workforce is still at various stages of progress. Qatar, the UAE and Bahrain have the highest numbers of nurses per 1000 people in the GCC with 4.94, 4.18 and 4.27, respectively, closely followed by Kuwait with 3.91 and Oman with 3.5 nurses per 1000 people (WHO, 2006). In Saudi Arabia, the situation is most pressing with only 2.97 nurses serving a population of 1000 (WHO, 2006).

In the UAE this issue is enforced by a lack of Emiratis joining the nursing workforce. The nursing profession was introduced in the UAE with the arrival of expatriate nurses in the early 1960s (El-Haddad, 2006). Fifty years on only 3% of the nursing workforce is comprised of Emirati locals and the country relies heavily on an expatriate workforce to meet the society's nursing health care needs (WHO, 2006). This issue is not equally shared not among the entire GCC countries: while in Qatar only 5% of nurses are Qatari nationals, 63% of nurses in Oman are comprised of local nationals (WHO, 2006). The UAE Federal Department of Nursing (2011) voiced the encouragement of "UAE nationals to join the nursing and the midwifery profession" (p. 4) as one of its primary goals for 2011. However, by the end of the year they were only able to report a minimal number of nurses currently working in the MOH facilities/districts in the UAE, and the establishment of "an Emirati nurse representative group to discuss issues relating to enhancing the image of nursing in the community" (p. 5).

LITERATURE REVIEW

The underlying issue of a lack of local nationals joining the nursing workforce seems to be the poor status awarded to the nursing profession in the Middle East. A range of studies have been undertaken to determine the perception towards the nursing profession in the Gulf region. Abualrub (2007) describes the conditions in Jordan at depth and explains that there are three types of forces responsible for the nursing shortage in Jordan that are representative of the situation in the entire Gulf region: organizational factors, social and cultural factors, and economic factors. Organizational factors include slow salary increases, a decrease in the number of students choosing nursing as a career, a shortage in qualified nursing faculty, and unattractive work conditions. He states that pertaining societal and cultural factors include underpayment, the outdated and yet clearly persisting view that nursing is "a woman's job" and involves "unclean duties", and the fact that families continue to disapprove of nursing as a profession suitable for their daughters. Additionally, the presence of economic forces is manifested by the low (if any) federal government budget, private and public investments and charitable philanthropic funds allocated to nursing education in the region (Abualrub, 2007).

Other researchers have published similar findings in the region. Al-Kandari and Ajao (1998) interviewed nursing students in Kuwait who revealed that nursing is perceived as a non-respectable and low status profession, with the two prominent recruitment barriers being a lack of social support and a lack of information. A recent triangulation study of Bahraini nursing students by Eman, Seanus and Edgar (2012) affirms that nursing is considered a tough job with cultural issues impacting its societal acceptance. Students cited parental and family motivation, a commitment to the nursing career, and plans to continue their higher education for future professional development as reasons to choose nursing as their profession.

In Saudi Arabia low perception of the nursing profession has been observed by El-Hamids early as 1992, who distributed questionnaires to both university students and their parents in an attempt to identify reasons for not choosing nursing as a career. The findings revealed that both parents and students recognized the need for local nurses who would be able to provide culturally sensitive care according to Islamic principles. However, both parties declined nursing as a suitable choice for themselves and their children based on the societal image of nursing, the long working hours and the contact with the opposite sex.

Only few articles discuss the reasons for the nursing shortage within the UAE. El-Haddad (2006) highlights religious beliefs, affluent lifestyles, and the practice of paying for services from expatriates as hindering the recruitment and retention in the nursing profession from within the local population. In an article in the Khaleej Times (Olarte, 2010) Dr. Fathima Al Rifai, Director of Nursing for the Emirates Federal Department of Nursing, admitted that changing the public perception of the profession is challenging, and explained that nursing in the country is still considered an occupation for females, and subservient to the physician's role.

This shows that to date no studies have been published regarding the perception of nurses or nursing students towards the nursing profession in the UAE. Hence, this study has been conducted with the purpose of identifying some of the challenges faced by nurses in the UAE and to gain some insight on socio-cultural factors in society that precipitate these challenges. The purpose aligns itself with the philosophies, strategies and intensions of the interpretive research paradigm which seeks to understand a human phenomenon and the related experiences underlying it.

THEORETICAL FRAMEWORK

The complexity of the nursing shortage issue is better understood when viewed from a socio-constructivist approach. Guba and Lincoln (1982) describe the constructivist paradigm, which is related to social science inquiry, as an opportunity to better understand the myriad experiences that humans go through as they interact within their social worlds. Concerning recruitment into the nursing profession it is evident that students enter

universities with prior societal perceptions regarding various career choices and that these have a telling influence on their decision to choose or reject nursing as a career option. Socio-constructivism is hence an appropriate framework for exploring the issue of nursing shortage in the UAE as it incorporates traditional, socio-cultural, political, and religious values as well as professional practices in a collaborative environment. This leads to negotiated meaning by using prior knowledge, past experiences, and reflection in constructing an objective reality in regards to pursuing the nursing profession.

METHODOLOGY AND RESEARCH QUESTIONS

Gadamer's hermeneutic phenomenology provided the philosophical framework for the study as it is a primary and universal way of our being in the world (Polit & Beck 2006). Polit and Beck (2006) explain that, "the goals of interpretive phenomenological research are to enter another's world and to discover the practical wisdom, possibilities and understanding found there" (p. 221). As the requisite of a hermeneutic phenomenological study is to collect rich and dense information concerning the phenomena, purposive sampling was used to locate the participants (Polit & Beck 2006). In line with the above criteria, a professional nurse currently practicing in the UAE, and pursuing a post-graduate degree, has been recruited for the study. Ethical approval for the interview was obtained from the British University in Dubai, School of Education Module instructor. A participant information sheet was given to the participant detailing the interview's goal of collecting empirical evidence towards the perception regarding the nursing profession within the UAE context. The participant's rights and confidentiality of data were explained and the interviewee's consent was obtained.

In hermeneutic phenomenology the interview is a commonly used data collection strategy as it serves a very specific purpose. Its usefulness lies in the fact that a great amount of information can be ascertained just by questioning people about it (Polit & Beck, 2006). A tape recorded, thematically structured, narrative, and open-ended interview (see Appendix) that was based on the principles of qualitative interviewing was conducted (Kvale and Brinkmann 2009). Specific research questions included: What is the societal perception of the nursing profession in the UAE? What are some of the challenges faced by Emirati nurses in practicing the nursing profession? What socio-cultural factors are responsible for the perception of nursing in the country?

RESULTS AND DISCUSSION

Results from the interview were categorized into societal perception, challenges faced, and future perspectives. According to the interviewee, nursing still suffers from poor societal perceptions. This is related to night shift duty and exposure to people of the opposite gender in the work environment, both of which originate from a lack of awareness regarding the profession among the general public. These findings are consistent with several other studies conducted among nurses and nursing students in the region (Abualrub, 2007; Okasha & Ziady, 2001; Al-Kandari & Ajao, 1998; Eman, Seanus & Edgar, 2012).

In regards to the interviewee's own personal experience, she described how her father was initially disapproving of nursing as a career choice. When her mother made the convincing argument that nursing could prove useful in the interviewee's capacity as a wife and a mother, her decision to pursue nursing as a career was initially approved. However, her parents had no intention of actually allowing her to work in hospitals. The participant continued with describing her experience by stating that it was only later, when a clause required three years of work experience to complete and receive the certificate, that the family approved the interviewee practicing in the clinic so as to attain the certificate and attain recognition for the three years spent learning the profession. Some other challenges faced included juggling a career and managing a family, and having to turn to child care services for help in taking care of her children. Over time, though, the family became used to her working, to the degree that her husband allowed her to continue working even after the earlier mentioned three years were up and even encouraged her to continue with a bachelor degree. The interviewee credits the

change in attitude to the recent changing trends in the UAE, where more and more women are being educated and are working. In fact, the interviewee explained that her knowledge in behavioral sciences has enabled her to give advice and counsel extended family members.

Concerning the future of nursing in the UAE, the interviewee optimistically highlighted the government's efforts to recognize and encourage local nurses: a higher diploma in nursing brings a higher salary than bachelor degrees in some other fields, and an option for a two year study leave period with government sponsor for attending international conferences is available. According to the interviewee, the main reason for the continued societal perception is a lack of awareness among the general public, though families with members working in the nursing profession are increasingly aware of the benefits and receptive to their daughters in the profession. The interviewee highlighted the need for the media and related websites to create awareness amongst the local community.

RECOMMENDATIONS

Based on the discussions above, the following strategies are recommended to tackle the issue of poor recruitment and retention of nursing students in the UAE:

- Creating awareness through mass media about incentives such as government funded scholarships. Buerhaus (2005) notes that a similar five year campaign by Johnson and Johnson, in the United States, involved a multimedia initiative to promote careers in nursing and improve nursing's image through television commercials, a recruitment video, a website and related brochures. Survey findings after the initial campaign indicated high levels of awareness of the campaign among-"nurses (59%), nursing students (79%), and chief nursing officers (98%).
- Development of the male nursing initiative to combat the issue of night shift duty among the local population. This is in accordance with Abualrub's (2007) suggestion in Jordan that male nursing needs to be developed to serve the dual purpose of increasing student capacity and graduating nurses who would not have family restrictions towards night shifts.
- Creation of flexible part-time weekend programs to attract those trying to juggle a career and a family; a strategy that was also identified by the American Association of Colleges of Nursing (2012).
- Encouraging local nurses in the profession to share their success stories through the media.
- Development of initiatives to expose high school students to the hospital environment, for example through volunteer programs, so that students can make well informed and early choices.
- Career exploration days in high schools, and open days in nursing colleges targeting students and their families, as families play an important role in the career decision making process. Eman, Seanus and Edgar (2012) affirm that students cite motivation from parental and relatives sources to be crucial in joining the profession.
- Development of technology enhanced teaching-learning strategies, such as video conferencing and distance learning, to further appeal to the tech savvy student population.
- Formulation of integrated assessment, planning, implementation and evaluation strategies for recruitment and retention of Emirati students within the nursing program, at the national, emirate and local levels.

Although these recommendations have been developed with special consideration of the UAE, they are similarly relevant for other GCC countries as they share several similar social and cultural influences. To strengthen the findings of this paper, further research exploring the phenomenon of poor recruitment and retention of nursing

students in the UAE as well as comparative studies of the GCC countries are needed. Additionally, there is a need for similar studies from the perspective of parents and the nursing faculty so as to give a broader insight of the societal factors related to the nursing shortage in the UAE.

CONCLUSION

Worldwide shortages among nursing workforces have been an issue for a long time and the situation is no different in the UAE and other GCC countries. The region being in a dynamic state of modernization, striving to establish itself as a global hub while still maintaining its cultural identity, needs to tackle the issue of nursing shortage taking all sociocultural factors into account. This paper highlighted the issue of nursing shortage in the GCC. It attempted to remedy the paucity of literature regarding the situation of poor recruitment and retention of nurses in the UAE by using a socio constructivist approach. The paper discussed findings from an empirical interview conducted with an Emirati nurse pursuing a postgraduate degree in the country about her experiences regarding the perception of the nursing profession. Recommendations for successful recruitment and retention of nursing students within schools of nursing have been suggested for the UAE, and can be applied to the broader GCC context.

REFERENCES

Abualrub, R. (2007). Nursing shortage in Jordan: What is the solution? *Journal of Professional Nursing*, 23(2), 117-120.

Allen, J., & Aldebron J. (2008). A systematic assessment of strategies to address the nursing faculty shortage, US. *Nursing Outlook*, 56, 286-297.

Al-Kandari, F., & Ajao, E. (1998). Recruitment and retention of nursing students in Kuwait. *International Journal of Nursing Studies,* 35, 245-251.

Buerhaus, P. (2005). Six-part series on the state of the RN workforce in the United States. *Nursing Economics*, 23(2), 58-60

El-Hamid, A. (1992). Nursing in Saudi Arabia as perceived by university students and their parents. *Journal of Nursing Education*, 31, 45-46

El-Haddad, M. (2006). Nursing in the United Arab Emirates: A historical background. *Nurse Educator*, 53, 284-289.

Eman, T., Seamus, C., & Edgar, A. (2012). A triangulation study: Bahraini nursing students' perceptions of nursing as a career. *Journal of Nursing Education and Practice*, 2(3), 81-92.

Glesne, C. (2006). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction.* New York: Longman.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Education Communication and Technology*, 30(4), 233-252.

Olarte, O. (2010, October 20). Image makeover must to lure nationals to nursing. *Khaleej Times*. Retrieved from http://www.khaleejtimes.com/DisplayArticle08.asp?xfile=data/theuae/2010/October/theuae_October482.xml&section=theuae

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of Qualitative Research Interviewing.* Thousand Oaks, CA: Sage

Macpherson, R., Kachelhoffer, P., & El Nemr, M. (2007). The radical modernization of school and education system leadership in the United Arab Emirates: Towards indigenized and educative leadership. ISEA 35(1), 60-77.

UAE Ministry of Health, Federal Department of Nursing. (2011). *Annual Report 2011*. Retrieved form http://nas.moh.gov.ae/Annual%20Report%202011.pdf

Mebrouk, J. (2008). Perception of nursing care: Views of Saudi Arabian female nurses. *Contemporary Nurse,* 28, 149-161.

Okasha, M.S., & Ziady, H. H. (2001). Joining the nursing profession in Qatar. *Eastern Mediterranean Health Journal,* 7(6), 1025-1033.

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). *Essentials of Nursing Research: Methods, Appraisal and Utilization* Philadelphia, US: Lippincott Williams & Wilkins.

Schultz, M. (1995). *On Studying Organizational Cultures: Diagnosis and Understanding.* Berlin: Walter de Gruyter.

World Health Organization. (2006). *Working together for health.* Retrieved from http://www.who.int/whr/2006/en/

APPENDIX

SEMI – STRUCTURED INTERVIEW GUIDE

- How would you describe your experience of being a student in health care, in the UAE?
- Could you provide some examples to illustrate your statement?
- What in your opinion is the view of society, regarding the nursing profession in Abu Dhabi, UAE?
- What are some of the challenges faced by Emirati nurses practicing the nursing profession in the UAE?
- What are some social/cultural factors responsible for the attitude towards nursing in the country?
- Is there anything else that you would like to comment on or add to?

GCES

The Gulf Comparative Education Society

ABOUT THE GULF COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY

Founded in 2008, the Gulf Comparative Education Society (GCES) was formed to enable academic, professional, and educational discourse, from a comparative stance, with a focus on the Arabian Gulf region.

The GCES aims to:

- contribute to the development and improvement of teaching standards at all levels in the region;
- increase the dissemination of knowledge about international research and best practices practice from a comparative stance; and
- promote action research and cross collaborations across the Gulf.

The GCES is a non-profit society and a member of the World Congress of Comparative Education Societies. **http://gulfcomped.ning.com**

SHEIKH SAUD BIN SAQR AL QASIMI
FOUNDATION FOR POLICY RESEARCH

ABOUT THE SHEIKH SAUD BIN SAQR AL QASIMI FOUNDATION FOR POLICY RESEARCH

The Sheikh Saud Bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research was established in 2009 to aid the social, cultural, and economic development of Ras Al Khaimah, a northern emirate in the United Arab Emirates (UAE). Established through Emiri decree, the Foundation is considered a non-profit, quasi-governmental organization and is the visionary initiative of Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi, UAE Supreme Council Member and Ruler of Ras Al Khaimah. His Highness places great value on education and research, and the Al Qasimi Foundation was created to generate a world-class body of research on Ras Al Khaimah and the broader UAE, develop local capacity in the public sector, and engage the community in its work.

Log on to **www.alqasimifoundation.com** *to learn more about our research, grants, and programmatic activities.*

ABOUT SULTAN QABOOS UNIVERSITY

Sultan Qaboos University is the realization of the promise announced by His Majesty Sultan Qaboos Bin Said during the 10th anniversary of Oman's National Day in 1980. Construction started in 1982 and the first Sultan Qaboos University students were enrolled in 1986. In accordance with the Royal Directives of His Majesty, the University commenced with five colleges; namely Medicine, Engineering, Agriculture, Education and Science. Furthermore, the College of Arts was established in 1987, following the College of Commerce and Economics which was developed in 1993. The College of Law joined the University in 2006 and finally the College of Nursing was established in 2008. Altogether, the campus portrays the rich heritage of Oman and Islam while incorporating all the efficiencies of modern life. The result is an educational and living environment which is both functional and attractive.

Log on to **www.squ.edu.om** *to learn more about our programs, admissions, research, and support centers.*

www.gulfcomped.ning.com

GCES

The Gulf Comparative Education Society