رابطة الطلبة السوريين في مصر
منتدى الطلبة السوريين في مصر
إعداد مرهف كمال الجاني
المنتدى التربوي الجامعي في سورية
morhafsyria@hotmail.com

الجامعـــــــة الإســـــــلامية بغـــــزة
عمـــــــادة الدراســـــــات العليـــــــا
كليـــــــــــــــة التربيـــــــــــــــة
قـــسم أصـــول تربيـــة/ إدارة تربويـــة

تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة

إعداد الطالبة
سهى سالم حسن سرور

إشراف
الدكتور/ محمد عثمان الآغا

قدم هذا البحث استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في أصول التربية/ إدارة تربوية

1429هـ ــ 2008م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾

صدق الله العظيم

(التوبة ، 105)

بسم الله الرحمن الرحيم

{ قُل لَّوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَادًا لِّكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَن تَنفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا }

(الكهف ، 109)

صدق الله العظيم

الإهداء

- إلى ملهمي ومحفزي ودافعي دوماً نحو التقدم... والدي الحبيب.
- إلى قلب العطاء ونبع الحنان والوفاء... والدتي الحبيبة.
- إلى الذي شاركني مشوار العناء والجهد وتحمل الكثير زوجي الحبيب.
- إلى أملي المتجدد في الحياة والشموع التي تنير طريقي أبنائي.
- إلى الذين كانوا خير دعم لي إخوتي وأخواتي وأصدقائي.
- إلى زميلاتي ومديرتي أطال الله عمرها.
- إلى كل من علمني حرفاً.
- إلى أمل المستقبل وعماد الوطن طلبة العلم.
- إلى كل من صحبني في رحلتي مع هذا البحث.

أهدي لكم جميعاً هذا الجهد المتواضع سائلةً المولى عز وجل أن يوفقني وإياكم إلى سبيل الرشاد.

شكر و تقدير

إن خير ما أستهل به هو حمد المولى عز وجل الذي قدر فهدى ووهب فأنعم، له سبحانه وتعالى الفضل والمنة أعان فيسر، ويسر فأعان.

اللهم علمنا ما ينفعنا، وانفعنا بما علمتنا إنك أنت السميع العليم، وأصلي وأسلم على خاتم الأنبياء والمرسلين محمد الهادي الأمين الذي بعثه الله ليخرج الناس من ظلمات الجهل إلى نور العلم حيث قال في حديثه "من صنع لكم معروفاً فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونه فادعوا له حتى تروا أنكم قد كافأتموه" (أبوداوود،1999: 128).

أبدأ بشكري الخالص لله عز وجل لما له من نعم عظيمة علي، حيث أكرمني على سائر المخلوقات بخلقي إنساناً، ومن علي بالنعم الكثيرة التي لا تعد ولا تحصى ظاهرة وباطنه إذ قال تعالى: "ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثيرٍ ممن خلقنا تفضيلا "(الإسراء:70).

ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أقول "رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحاً ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين" (النمل:19).

فهذا خير مكان يعترف فيه بالفضل لمن منحوني فيض علمهم، وصدق عطائهم ولم يبخلوا بفكرهم ونصحهم، وصواب آرائهم، فأناروا السبيل، وذللوا الصعاب.

إليهم جميعاً أرفع آيات الشكر والعرفان.

أتوجه بجزيل الشكر للمشرف على الرسالة الدكتور/محمد عثمان الأغا، الذي لم يدخر جهداً في إرشادي وتوجيهي منذ بداية كتابة الكلمات الأولى في الرسالة فجزاه الله خيراً على كل نصح وتوجيه أثرى به رسالتي وقومها.

كما وأتقدم بالشكر الجزيل والعرفان إلى الأستاذ الدكتور/فؤاد علي العاجز، والدكتور/هيفاء فهمي الأغا لتفضلهما بقبول مناقشة الرسالة فإني بحمد الله متآنس بملاحظتهما القيمة لإصلاح جوانب القصور في هذا العمل.
وأتقدم بعميق الشكر إلى أساتذتي الأفاضل في الجامعة الإسلامية الكرام ولجميع الأساتذة الكرام الذين تفضلوا بتحكيم أداة الدراسة، كما وأسجل الشكر إلى مدراء المدارس الثانوية بمحافظات غزة الذين أبدوا تعاوناً كبيراً في الإجابة عن بنود الاستبانة.
وأقدم عظيم الامتنان وجزيل الشكر للدكتور/محمد أبو ملوح.
وأخص أيضاً بالشكر من جُعلت الجنة تحت قدميها وكان أكبر الفضل لدعائها المستمر لي والصيام والقيام فكفر الله لها ذنوبها و جزاها الله خير الجزاء.
ولا أنسى الفضل الكبير لوالدي العظيم الذي منحني من رعايته وعلمه الشيء الكثير حتى ظننته مشرفاً ثان لي، وكان نبراساً يضيء لي طريق البحث بما قدمه من نصح وإرشاد ورعاية فجزاه الله عني خير الجزاء.
ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والعرفان لزوجي المخلص الذي ساندني ودعمني طيلة فترة دراستي والذي لولا رعايته لي واهتمامه بأسرتي لما صرت إلى ما صرت إليه.ولا أنسى أن أسجل شكري لجميع أخوتي وأخواتي وكل من لهج قلبه قبل لسانه بالدعاء لي. وأخص بالذكر أخي العزيز محمد الذي كان بجانبي منذ بداية كتابة الخطة وساعدني كثيرا في جمع الدراسات وتوزيع الاستبانة فجزاه الله عني كل خير.
وأخيراً الحمد لله الذي وفقني لإخراج هذه الرسالة على هذه الصورة المتواضعة فما كان من صواب فبتوفيق من الله وحده، وما فيها من خطأ فمني، فالخطأ والتقصير من طبع البشر، وأدعو الله سبحانه وتعالى أن ينفع بهذه الرسالة كل من قرأها واطلع عليها من التربويين وطلبة الدراسات العليا.

الفهرس

الموضوع	الصفحة
• من هدى القرآن الكريم	أ
• الإهداء	ب
• شكر و تقدير	ت–ث
• الفهرس	ج–خ
• قائمة الجداول	د–ذ
• قائمة الملاحق	ر
• قائمة الأشكال	ز
• ملخص الدراسة باللغة العربية	س–ش
• ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ص–ض
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	9–1
• مقدمة الدراسة	2
• مشكلة الدراسة	6
• أهداف الدراسة	7
• أهمية الدراسة	7
• حدود الدراسة	8
• مصطلحات الدراسة	8
الفصل الثاني الإطار النظري للدراسة	91–10
• الإدارة المدرسية	11
• مفهوم الإدارة المدرسية	11
• نشأة الإدارة المدرسية وتطورها	14
• اتجاهات حديثة في الإدارة التربوية	16
• تعريف الإدارة الذاتية للمدرسة	29
• نشأة الإدارة الذاتية للمدرسة	34
• أهمية الإدارة الذاتية للمدرسة	36

الموضوع	الصفحة
• فوائد الإدارة الذاتية للمدرسة	38
• خصائص الإدارة الذاتية للمدرسة	40
• أهداف الإدارة الذاتية للمدرسة	40
• الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الإدارة الذاتية للمدرسة	44
• مزايا نظام الإدارة الذاتية للمدرسة	53
• سلبيات الإدارة الذاتية وآراء النقاد فيها	57
• المشاكل والتحديات التي تواجه الإدارة الذاتية للمدرسة	58
• الاستراتيجيات اللازمة لإنجاح الإدارة الذاتية للمدرسة	60
• كيف توضع القرارات المالية في ضوء الإدارة الذاتية للمدرسة	66
• الإسلام والإدارة الذاتية	67
• مراحل تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة	73
• نماذج تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في بعض دول العالم	75
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	119-92
• الدراسات باللغة العربية	93
• الدراسات باللغة الإنجليزية	104
• التعقيب على الدراسات السابقة	116
الفصل الرابع: تصميم ومنهجية البحث	135-120
• منهج الدراسة	121
• مجتمع الدراسة	121
• عينة الدراسة	122
• **الوصف الإحصائي لأفراد العينة وفق الخصائص والسمات الشخصية.**	122
• أداة الدراسة	124
• صدق الاستبانة	126
• ثبات الاستبانة	133
• إجراءات تطبيق أدوات الدراسة	135
• المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث	135

الموضوع	الصفحة
الفصل الخامس:نتائج الدراسة الميدانية اختبار الفروض ومناقشتها	168-136
• اختبار أسئلة وفرضيات الدراسة	137
• التحليل الوصفي لمجالات الاستبانة	139
• عرض وتحليل بيانات الاستبانة	142
• التوصيات	167
• المقترحات	168
قائمة المراجع	186-169
• المراجع العربية	169
• المراجع الإنجليزية	180
• المواقع الالكترونية	186
الملاحق	210-187

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	الخصائص والسمات الشخصية لأفراد عينة الدراسة.	122
2	**توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي.**	122
3	**توزيع أفراد العينة حسب التخصص العلمي.**	123
4	**توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات الخدمة.**	123
5	**توزيع أفراد العينة حسب المنطقة التعليمية.**	124
6	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول (المشاركة في اتخاذ القرار) والدرجة الكلية للمجال.	127
7	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني (تفويض السلطة) والدرجة الكلية للمجال.	128
8	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث (التواصل وتدفق المعلومات) والدرجة الكلية للمجال.	129
9	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع (النمو المهني) والدرجة الكلية للمجال.	130
10	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الخامس (المتابعة والمحاسبة) والدرجة الكلية للمجال.	131
11	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال السادس (تفعيل المجتمع المحلي) والدرجة الكلية للمجال.	132
12	معامل الارتباط بين كل درجة كل مجال من مجالات الإستبانة والدرجة الكلية للإستبانة.	133
13	يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانه.	134
14	النسب المئوية لدرجات الاستجابة لجميع مجالات الاستبانة.	138
15	المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لجميع فقرات الاستبانة.	138

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
16	المعيار النسبي.	139
17	التكرارات والمتوسطات والوزن النسبي والترتيب لكل مجال من المجالات.	139
18	النسب المئوية لدرجات الاستجابة للمجال الأول.	142
19	المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال الأول.	143
20	النسب المئوية لدرجات الاستجابة للمجال الثاني.	146
21	المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال الثاني.	147
22	النسب المئوية لدرجات الاستجابة للمجال الثالث.	149
23	المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال الثالث.	150
24	النسب المئوية لدرجات الاستجابة للمجال الرابع.	151
25	المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال الرابع.	152
26	النسب المئوية لدرجات الاستجابة للمجال الخامس.	153
27	المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال الخامس.	154
28	النسب المئوية لدرجات الاستجابة للمجال السادس.	155
29	المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال السادس.	156
30	اختبار T لمتغير الجنس.	158
31	اختبار T لمتغير المؤهل التعليمي.	159
32	اختبار T لمتغير المؤهل التربوي.	161
33	اختبار T لمتغير سنوات الخدمة.	162
34	كولمجروف–سمرنوف لمتغير المنطقة التعليمية	163
35	اختبار كروسكال–والاس لمتغير المنطقة التعليمية.	164
36	مقارنة المناطق التعليمية لكل من مجالي النمو المهني و تفعيل المجتمع المحلي.	165

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	الاستبانة في صورتها الأولى قبل التحكيم.	188
2	أسماء المحكمين.	195
3	الاستبانة في صورتها النهائية.	196
4	صحيفة المقابلة.	204
5	موافقة وكيل وزارة التربية والتعليم العالي على تطبيق الاستبانة.	206
6	أسماء مدارس عينة الدراسة.	207
7	أسماء مدارس(الجيل الأول) المدارة ذاتياً في جميع محافظات الوطن.	209
8	أسماء مدارس(الجيل الثاني) المدارة ذاتياً في جميع محافظات الوطن.	210

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	النظرة الشمولية لإدارة الجودة	18
2	مرتكزات الإدارة الذاتية للمدرسة	53

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة، ومدى إمكانية تطوير الإدارة المدرسية في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة.وقد قامت الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة ببناء أداتين إحداهما الاستبانة، للتعرف على واقع الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة.والثانية عبارة عن مقابلة مع مدراء المدارس المدارة ذاتيا في محافظات غزة للتعرف على التجربة المحلية لمشروع المدارس المدارة ذاتيا ومدى فاعليته.

وبعد عرض الأداتين على المحكمين، تم تعديل الاستبانة لتصبح (68)فقرة موزعة على 6 مجالات. أما عن المقابلة فتم صياغتها بستة أسئلة رئيسة.

وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، طبقت الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة والمكون من (116)مدير ومديرة.في الوقت الذي طبقت فيه المقابلة على جميع مدراء المدارس المدارة ذاتيا والبالغ عددهم 12 مدير ومديرة.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1. بلغ المتوسط الحسابي لأداء مديري المدارس الثانوية لمهارات الإدارة الذاتية نسبة 59.4% وهي نسبة دون حد الكفاية 60% ، حيث جاء في المرتبة الأولى المجال الخامس المتابعة والمحاسبة بوزن نسبي بلغ 78.28% ، يليه مباشرةً المجال الثالث الاتصال والتواصل والذي بلغت نسبته 67.19%،وفي المرتبة الثالثة جاء المجال الرابع النمو المهني للمعلمين بوزن نسبي 61.74% ،ليليه المجال الأول المشاركة في اتخاذ القرار والذي حصل على وزن نسبي بلغ 56.39%،ومن ثم المجال الثاني تفويض السلطة بوزن نسبي 47.90%،أما المجال السادس ألا وهو المجتمع المحلي فقد حظي بالمرتبة الأخيرة بنسبة 46.09%.
2. يشارك مدراء المدارس الثانوية الإدارة العليا والوسطى بدرجة قليلة في اتخاذ القرارات.
3. لا يتم منح مدير المدرسة الصلاحيات الكافية واللازمة لتسيير أمور مدرسته وفقا لما يرتئيه مناسباً.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة مشاركة مدراء المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمي ،تعزى لصالح حملة الشهادات العليا (ماجستير أو دكتوراه).
5. دور المجتمع المحلي في مشاركة الإدارة المدرسية لازال ضعيفاً، ولم يفعل بعد بشكل يتلاءم مع تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة.

وبناء على ما سبق قامت الباحثة بتقديم بعض التوصيات كان من أهمها:

1-إعطاء المزيد من الصلاحيات لمدير المدرسة للتصرف وفقا لما يتناسب واحتياجات المدرسة.

2- توعية المجتمع المحلي بأهمية مشاركته في إدارة المدرسة، وما يقع على كاهله من أعباء للرقي بالعملية التعليمية.

3-إشراك كل من المدراء والمعلمين والطلاب والمجتمع المحلي في اتخاذ القرارات الملائمة والمتناسبة واحتياجات المدرسة والتأكيد على أن النظام المدرسي والعمليات التعليمية داخله لا يمكن أن تتحسن إلا بالتعاون البناء والمثمر والمشاركة الايجابية بين جميع عناصر النظام التعليمي.

Abstract

"Improving the Gaza Strip Secondary Schools Management in view of School Based Management"

This study aimed at exploring the status of managing Gaza strip secondary schools &examined the possibility of improving it using the theme of school based management (SBM)

In order to achieve that, the researcher used two tools in this study; a questionnaire to explore the status of managing Gaza strip secondary schools &an interview with the principals of schools applying the trial of SBM to examine the effectiveness of the project in improving school management.

The questionnaire was modified after being examined by arbitrators. The questionnaire composed of (68) items that were divided into (6) main domains, while the interview was mainly about six questions.

The researcher used the analytical descriptive approach. She applied the questionnaire on a sample consisting of (118) principals. The researcher also interviewed all the (12) principals of schools implementing SBM.

The study came with the following results:

1. The secondary schools' principals implement the skills for SBM with an average of 59.4% which is less than the efficiency level 60%. The fifth domain "accountability and follow up" had the highest percentage of 78.28% followed by domain number three "communications" which got 67.19%. Meanwhile domain number four "teachers' professional development" gained the third level with a percentage of 61.74%, the first domain "decision making" got 56.39%. Authority delegation as the second domain got a percentage of 47.90%, while the sixth domain "local community" came at the end with a percentage of 46.09%.
2. Secondary school principal's participation in decision making with their senior management was at low level.
3. The principals were not granted with the required and necessary authority to implement school based management activities.
4. There were significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the level of principals' participation in decision making due to qualification degree in favor of those who have MA and/or Ph.D. degree.

5. The role of the local community participation in school management was lower than the needed level to match the needs of SBM.

In light of the above, the researcher suggested the following recommendations:

1. The senior management should offer additional authority to school principals to act according to the exact school needs.
2. To enhance the participation of the local community by paying their attention to the importance of their role in school management and getting more involvement in the educational system.
3. Involve all stakeholders including (principals, teachers, students and the local community) in taking the appropriate decisions and stress the fact that they all should cooperate fruitfully and participate positively in order to improve the educational system within the school.

الفصـــــــــــــــــــــــل الأول

" الإطار العام للدراسة "

- مقدمة الدراسة.
- مشكلة الدراسة وأسئلتها.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- حدود الدراسة.

الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة:

في ظل النمو المعرفي الذي نعيشه، ومع تطور العلم يوماً بعد يوم، و تفتح المجالات وتوسع الآفاق، ومع المناداة بالتخصيص لتحقيق أفضل النتائج تماشيا مع توفير الوقت والجهد كان لابد للإدارة من أن تبزغ شمسها، ويعم نورها على جميع المجالات، حتى تنظم الأمور وتوزع المهام وتحدد المسؤوليات، وتتابع العمليات وتُقوم الجهود، وتصل بنا إلى بر النجاح.

إذ تعتبر الإدارة ظاهرة اجتماعية مرتبطة بالوجود المشترك لشخصين أو أكثر، وهي ضرورية لتنظيم أفراد المجتمع فقد جبل الله الإنسان على حب العيش مع الجماعة، فهو لا يستطيع أن يكيف حياته دون وجود جماعة من الناس يرتبط بهم ويعمل معهم يداً بيد وجنبا إلى جنب في جميع الميادين لتحقيق أهدافه خاصة وأهداف مجتمعه عامة، فمنذ بداية الكون وعندما خلق الله سيدنا آدم لم يتركه وحيداً، بل خلق له زوجه وجعل له أسرة يديرها ويتولى زمام أمرها، كقائد لها ومسيراً لأمورها، فقد مارس الإنسان الإدارة والعمل الإداري منذ العصور السحيقة عندما استطاع تكوين العائلة حيث كانت معظم احتياجاته تعد أو تصنع في البيت وقد تولى رب العائلة مهمة توزيع الأدوار والأعمال بين أفراد عائلته وقام كذلك بتوجيههم لإنجاز الأعمال المكلفين بها وفقاً لما يريده مستنداً في ذلك إلى خبرته ومعرفته البسيطة(العرفي ومهدي،1996: 13).

كما وسارت الأمم والحضارات القديمة بنهج الإدارة وتجلى ذلك واضحاً في عدة صور، فمنذ أكثر من ثلاثة آلاف سنة قبل الميلاد احتلت الحضارة الفرعونية مركزاً بارزاً في استخدام عمليات الإدارة والتنظيم، حيث قامت الدولة الفرعونية بوضع نظام إداري حكومي يقف على قمته الملك ويتدرج في تسلسل إداري سليم ليتضمن على التوالي رئيس الوزراء ومساعديه ورجال الدين والموظفين، كذلك عرفت الحضارة الصينية جوانب التنظيم الإداري حيث كان يرأس البلاد إمبراطور يساعده عدد من الوزراء في المجالات المختلفة، وظهرت في هذه الحضارة قواعد إدارية خاصة بطرق شغل الوظائف على أساس الجدارة، كما وساهمت الحضارة في بلاد اليونان القديمة على تطور الفكر الإداري، وظهرت خلال تلك الفترة الأعمال المتميزة والجهود المتطورة نتيجة لتوفر قدرات إدارية وتنظيمية مرتفعة لدى الأفراد. (ذياب،2001: 14)

وقد حث الإسلام على وجود الإدارة في كل جماعة ذات هدف مشترك أياً كان حجمها، للحفاظ على مصالحها وحث دائماً على تحديد من يدير مصالح الجماعة من خلال اتفاق الجماعة على شخص معين من أفرادها يتميز بحسن إدارته لذا أكد رسول الله صلى الله عليه وسلم على ضرورة وحتمية وجود أمير يتميز بحسن إدارته ،تختاره الجماعة من بين أفرادها وإن صغر حجم تلك الجماعة، وقال الرسول صلى الله عليه وسلم "لا حل لثلاثة نفر يكونون بأرض فلاه إلا أمروا عليهم أحدهم " (بن حنبل ،1978: 177/2).

فكان عليه السلام خير مثال للقائد العظيم حيث استطاع إدارة وتنظيم شئون المسلمين كافة، وتمكن من تعيين أعوان كفء له لمساعدته في إدارة أمور المسلمين في كافة أنحاء الدولة، الإسلامية فقادت العالم حضارة إسلاميةً عظيمة، تميزت بقوتها وسلطتها وتنظيمها ونمط الحكم و الإدارة فيها وتميز أفرادها بمستوى أخلاقي رفيع كما تميزت هذه الحضارة بتشريعات اجتماعية متقدمة وتقدم علمي في مجالات متعددة (الطويل ،2001: 31).

ونظراً لما حققته الإدارة في الوصول إلى ما يصبوا إليه الفرد من أهداف وتذليل العقبات أمامه " فقد أصبحت الإدارة عملية هامة في المجتمعات الحديثة بل أن أهميتها تزداد باستمرار بزيادة مجال المناشط البشرية واتساعه " (مرسي،1993: 17) ومن هنا ظهرت الحاجة إلى عدة أنواع من الإدارة مثل إدارة الأعمال ،و الإدارة العامة ،و الإدارة التربوية و هذه الأخيرة التي وضعت نصب أعينها تسخير الامكانات، والطاقات البشرية على أفضل وجه وبأفضل الطرق من أجل فائدة عامة المجتمع.

ولأهمية الإدارة التربوية فقد تطور مفهومها، شأنها في ذلك شأن أنواع الإدارة الأخرى بما طرأ على المفهوم العام للإدارة أولاً، وبما يطرأ على مفهوم التربية وإدارتها ثانياً، وأصبحت الدول المتقدمة والنامية على حد سواء تولي الإدارة التربوية اهتماماً كبيراً، فلم تظهر الإدارة التربوية كعلم مستقل عن الإدارة العامة إلا في عام 1946 في الولايات المتحدة الأمريكية وساعد على تطورها مؤسسة تدعى (كلوج) ومجلس الجامعة للإدارة التربوية (UCEA) وظهور العديد من المؤلفات والكتب، ومن الولايات المتحدة الأمريكية انتقلت إلى أوربا بعد أن أصبحت علماً مستقلاً وحصلت على مزيد من الاهتمام في عام 1967 وانتقلت فكرة الإدارة التربوية كعلم مستقل من القارة الأوربية إلى الاتحاد السوفيتي (سابقاً) ثم إلى أقطار العالم الأخرى المتقدمة منها والنامية (العرفي ومهدي،1996: 28-27).

وقد تشعبت الإدارة التربوية وتعددت مجالاتها فمنها ما كرست لخدمة المدرسة مثل إدارة الاجتماعات، الإدارة الاستراتيجية، إدارة الوقت، إدارة الجودة، إدارة الأداء، و الإدارة الذاتية للمدرسة.ومعظم هذه المجالات ما هي إلا أنماط حديثة من أنماط الإدارة المدرسية، للرقي بالمدرسة إلى أفضل المستويات ،وتحقيق أفضل النتائج بأقصر وقتٍ ممكن.

فالإدارة التربوية في واقع الحال ما هي إلا أداة لخدمة المدرسة والتي تعتبر مثل الكائن الحي، لها دورة حياةٍ متوقعةٍ، ولكن يمكن التدخل في هذه الدورة بأشكالٍ مختلفة، كما يمكن أن تختل هذه الدورة نتيجة تأثير عوامل داخليةٍ أو خارجيةٍ عليها، وهناك ثلاثة أنواعٍ من التغيير التي يمكن أن تحدث وهي: التطور والمقصود به القيام بمزيد من الأنشطة بطريقة أفضل، والنوع الثاني من أنواع التغيير " الانتقال " وهو استبدال بعض الأنشطة بأخرى، أما النوع الثالث فهو التحول ونعني به التغيير الجوهري في رسالة وأهداف المدرسة (الحسيني، 2006).

وترى (أبو ميالة،2004) أن التغيير يجب أن يؤدي إلى الأفضل والأحسن، وأن يتم بإرادة الإنسان ورغبته، وتتفق (الحسيني،2006) مع (أبو ميالة،2004)، بأن أهم عامل في التغيير هو الإيمان به من قبل جميع الأفراد المشاركين، ويمكن أن يكون التغيير لجزءٍ أو لعنصر في النظام التربوي، كما يمكن أن يكون جذرياً شاملاً، بحيث يشمل أهداف النظام المدرسي، الإدارة المدرسية والمناهج.

وبما أن التغيير أمر لا بد منه، فقد برز في الآونة الأخيرة مفاهيم عديدة تسعى جميعها نحو تطوير المدرسة إيماناً منها بأهمية التغيير والتطوير، ومن تلك المفاهيم مفهوم إدارة التغيير وهي تلك الإدارة التي تسعى إلى نقل التعليم أو مؤسساته(المدرسة، الكلية، الجامعة) من حال إلى حال آخر، أي بمعنى أنها إدارة إصلاح، وإدارة تطوير، وإدارة إبداع وابتكار(حجي، 2005) كما وظهر مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة أو الإدارة المتمركزة على المدرسة وبدأت أصوات تتعالى لتنادي بلامركزية التعليم والحاجة لوجود مدارس مستقلة، وقد طبق هذا النوع من الإدارة في العديد من الدول الغربية، واستطاع التألق والنجاح وذلك لقدرته على الحد من المركزية، التي تؤدي إلى الروتين وضعف المشاركة وعرقلة الإجراءات.
حيث "سمحت الإدارة الذاتية للأفراد المؤهلين في المدارس باتخاذ القرارات المناسبة لتحسين التعليم وإعطاء كل أفراد الجماعة المدرسية صوت في اتخاذ القرارات الرئيسة، وبالتالي تحسين الروح المعنوية للمعلمين وتدريب قياداتٍ جديدةٍ على كل المستويات ".
(Myers&Stonehill,1993:1)

الأمر الذي من شأنه المساعدة في التخلص من الإدارة البيروقراطية، إضافةً إلى السعي الدائم لخلق التنافس بين المدارس في مجال التحصيل، وخلق مناخٍ تعليمي ديمقراطي من أجل تطوير النظام التعليمي، وبناء الشخصية التربوية المستقلة، والعمل الجاد نحو زيادة الكفاءة التوظيفية للموارد وتحقيق معدلات نمو اقتصادية مرتفعة، هذا كله إلى جانب زيادة الكفاءة الإنتاجية والتوزيعية والفنية. كما ولصعوبة الاتصال أحياناً بين المدرسة والمنطقة والحاجة الماسة لتفعيل دور مجالس الآباء، وإبراز دور المجتمع، والتفاعل المستمر مع البيئة الخارجية كان من أهم المبررات لتفعيل دور الإدارة الذاتية للمدرسة، والذي يعمل على إزالة كل العقبات، و تسهيل عمليتي التعليم والتعلم، حيث أن أسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة يساعد على تحقيق المرونة والكفاءة والإنتاجية للمدارس التي تقوم بتطبيقه (حسين،2006: 13).

وقد أدركت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أهمية التغيير في هذا العصر، و حاولت جاهدةً لرفع مستوى العملية التربوية، وذلك من خلال تبني مشاريع تطويرية مختلفة، تهدف إلى بناء مناهج جديدة، وتدريب للمعلمين وتحسين الإدارات المدرسية، وقد لوحظ التطور والتغيير الكبير والسريع في مختلف جوانب النظام التربوي والتعليمي.
ونتيجةً للتطور الكبير الذي أحدث في النظام التربوي، وعلى كافة الأصعدة، وجدت الوزارة أن الظروف مواتيةً للتحول التدريجي، إلى اللامركزية في الإدارة، من خلال خطتها ألخمسيه التطويرية (وزارة التربية والتعليم الفلسطيني، 2001).
ومن هذا المنطلق جاءت فكرة الإدارة الفلسطينية المستقلة في فلسطين، حيث إن المدرسة تمثل الوحدة الأساسية للتطوير التربوي، وتمثل مناخاً ملائماً للإبداع، فلا بد من تأهيلها للقيام بمهام وإنجازاتٍ طموحة واعدة حتى تحقق رسالتها، وذلك من خلال تأكيد مبدأ اللامركزية وتطبيقه في الممارسات الإدارية (أبو ميالة، 2004).

إلا أن ما لفت انتباه الباحثة أنه يندر البحث في الإدارة الذاتية للمدرسة، إذ لم تعثر الباحثة إلا على قليل من الدراسات العربية مثل دراسة (عواد، 2007) ،ودراسة (عبد العظيم،2006)، ودراسة (عيداروس، 2005).ودراسة(وزارة التربية والتعليم،2005)، ودراسة (منصور، 2003)، و دراسة (الشحي، 2002).

وكان للدراسات الأجنبية نصيباً أوفر في الحديث عن أهمية الإدارة الذاتية للمدرسة، ومن تلك الدراسات دراسة (Botha , 2006) ودراسة (Anton, 2005) ودراسة(Mehralizadeh& others,2004)،ودراسة (Gamage,2003) ودراسة(Cheng&Cheung,2004) ودراسة

(Cranton,2002) ودراسة (Cooperman,2001)ودراسة (Iverson,2001) ودراسة (Fullan&Nancy,2000)ودراسة(Gaziel,1998)ودراسة(Briggs&Roberson,1998) ودراسة (Oswald,1995).

وقد توصلت هذه الدراسات إلى أن الإدارة الذاتية للمدرسة تقتضي إشراك كل من مدراء المدارس، والمعلمين، والطلاب، وقيادات المجتمع المحلي في اتخاذ القرارات التي تتناسب مع احتياجات المدرسة.

وفي حدود علم الباحثة لم تجر في محافظات غزة أي دراسة حول الإدارة الذاتية للمدرسة ومدى فاعليتها في تطوير الإدارة المدرسية، لذا جاءت هذه الدراسة لتغطي اتجاها حديثاً من اتجاهات الإدارة التربوية، والذي يعنى بتفويض المزيد من الصلاحيات لمدير المدرسة و تفعيل مشاركة الأطراف المعنية في اتخاذ القرارات المختلفة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن المتأمل المدقق لنواتج المؤسسات التعليمية في محافظات غزة، يجد انه بالرغم من المحاولات المتعددة لتطوير التعليم وتحسين منتجاته، إلا أن الجميع يجمع على حاجتنا الماسة لأساليب وطرق جديدة من أجل إحداث التغيير والتطوير المرجو، وإذا كان المجتمع الفلسطيني يمر في الآونة الأخيرة بعدد من المتغيرات المتلاحقة، أهمها مناداة وزارة التربية والتعليم بالإدارة المستقلة، والتوسع في إعطاء المسئوليات الاستراتيجية للقيادات التنفيذية، إلا أن تلك الرؤية وقفت عند حد التصريح والتلميح، ولم ترق بعد إلى التنفيذ الفعلي الذي يقتضي الدراسة المتأنية والتي تؤدي بدورها لإيجاد بنيوية تنظيمية جديدة سواء على مستوى المسئوليات والمهام والاختصاصات أو الهياكل التنظيمية بدءاً من الوزارة وانتهاءً بمؤسسات التعليم.

في ضوء ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

<u>كيف يمكن تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية في بحافظات غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة ؟</u>

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما واقع الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مبادئ الإدارة الذاتية للمدرسة؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدراء لوقع الإدارة المدرسية باختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية)؟
3- ما سبل تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف إلى واقع الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بقطاع غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة.

2- التعرف إلى دلالة تقديرات المدراء لواقع الإدارة المدرسية باختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، سنوات الخدمة، المنطقة التعليمية).

3- صياغة بعض المقترحات التي تسهم في تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الإدارة الذاتية للمدرسة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة أنها من الدراسات الأولى التي تناولت تطوير المدارس الفلسطينية من مفهوم جديد، ألا وهو مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة، وذلك كأساس جديد في الممارسات الإدارية للمديرين في المدارس الفلسطينية.

وتكمن أهميتها أيضا في التعرف إلى آراء مديري ومديرات المدارس المشاركين في المشروع حول تقييم المدارس المدارة ذاتياً، من اجل التغلب على العقبات التي تواجه تنفيذ مثل هذه المشاريع التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم، كما أنها تسد جانبا من النقص التي تشعر به الباحثة فيما يخص الدراسات المرتبطة بالإدارات المدرسية وخاصة في المجتمع الفلسطيني، إضافة إلى إعطاء القائمين على هذه المشاريع صوره دقيقه حول جوانب الضعف من اجل معالجتها وجوانب القوه من اجل تدعيمها، كما وتكتسب الدراسة أهميتها من خلال كونها:

1- يمكن أن يستفيد منها القائمين على التعليم في وزارة التربية والتعليم والمعنيين بخطة التطوير الخمسية.

2- قد تسهم الدراسة في توعية الإدارة الوسطى والعليا بأهمية مشاركة مديري ومديرات المدارس في اتخاذ القرارات المدرسية.

3- قد تسهم الدراسة في إقناع الجهات العليا بضرورة تفويضهم لمديري ومديرات المدارس بالصلاحيات المناسبة.

4- يمكن أن تفيد الباحثين في مجال الإدارة المدرسية وتفتح المجال أمامهم لإجراء بحوث مشابهة.

5- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تقديم مقترحات تزيد من فاعلية الإدارة المدرسية في اتخاذ القرارات التربوية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على مدارس المرحلة الثانوية في قطاع غزة للوقوف على مدى تطبيق الإدارة الذاتية فيها، وتوضيح كيفية الاستفادة من تجارب الإدارة الذاتية الحديثة في مدارسنا.

الحد الموضوعي: تقتصر هذه الدراسة على دراسة واقع الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وإمكانية تطويرها في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة.

الحد المكاني: محافظات غزة.

الحد الزماني: 2008/2007 الفصل الدراسي الأول.

الحد المؤسسي: المدارس الثانوية في محافظات غزة.

الحد البشري: مديري ومديرات المدارس الثانوية و مديري ومديرات المدارس المدارة ذاتياً في محافظات غزة.

مصطلحات الدراسة:

1-الإدارة:

تعددت تعريفات الإدارة من قبل المفكرين والباحثين خصوصاً رجال الفكر الإداري، وصلت معه لدرجة عدم الاتفاق حول ماهية الإدارة أو مضمونها وذلك لكونها علماً حديثاً نسبياً ولأنها تشمل كافة مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية أو غيرها. كما أنها تصنف ضمن العلوم الإنسانية فهي تدرس الشخصية الإنسانية التي تميزت بعدم ثباتها، فالإدارة هي" ذلك العضو في مؤسسة المسئول عن تحقيق أفضل النتائج باستخدام العناصر المادية والبشرية الملائمة استخداماً أمثل مع تحقيق الاستمرارية بعملٍ توازن بين متطلبات الحاضر والمستقبل".

(الهواري،1996: 17)

وقد اعتمدت الباحثة تعريف (العرفي والمهدي،1995) بأنها : "عمليةً منظمةً وهادفةً تسعى إلى استخدام أفضل الطرق والأساليب في استثمار الموارد المادية والبشرية وتوظيفها لبلوغ الأهداف المرسومة بأقل ما يمكن من مال ووقت وجهد عن طريق التخطيط والتنظيم والتوجيه والتقويم والمتابعة " (العرفي والمهدي،1995: 25).

2-الإدارة المدرسية:

يعرفها (أحمد،1991) بأنها "هي ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بايجابيةٍ داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسةٍ عامة، وفلسفةٍ تربويةٍ تضعها الدول رغبةً في إعداد الناشئين، بما يتفق وأهداف المجتمع والصالح العام للدولة، وهذا يقتضي القيام بمجموعة متناسقة من الأعمال والأنشطة مع توفير مناخها المناسب لإتمامها بنجاح " (أحمد، 1991: 13).

كما وتعني " العمل داخل الإدارات الفرعية والأقسام في ديوان الوزارة وفي المديريات التعليمية وفي الوحدات المدرسية أي الأجهزة التنفيذية " (عثاثي، 1999، (أ):2).
أما (العمايرة، 1999: 18) فقد عرفها بأنها "مجموعة عمليات (تخطيط، تنسيق، توجيه) وظيفية تتفاعل بايجابية ضمن مناخٍ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسةٍ عامةٍ وفلسفةٍ تربويةٍ تضعها الدولة رغبةً في إعداد الشيء بما يتفق وأهداف المجتمع".

3-المدارس الحكومية: وهي أي مؤسسة تعليمية تديرها وزارة التربية والتعليم العالي التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية.

4-المدارس الثانوية:هي المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية ومدتها سنتان (دائرة الإحصاء المركزية الفلسطينية، 20,1999 -19).

5-الإدارة الذاتية للمدرسة:

يعرفها (Myers&Stonhill,1993)بأنها "استراتيجية تهدف إلى تحسين التربية بنقل هيئة اتخاذ القرارات الهامة ومكاتب المنطقة العليا إلى المدارس وتزويد كلٍ من المدراء والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور بالقرارات الرئيسة لإيجاد بيئة أكثر فاعلية لدى التلاميذ".
(Myers&Stonhill,1993:1)

يعرفها (سلامة،2001) بأنها " آلية مفيدة في تحقيق التنمية المهنية والتغيير التربوي وزيادة فاعلية العمل على المستوى المدرسي بما يوفره من سلطاتٍ وصلاحياتٍ واسعةٍ لإدارة المدرسة ، تحدد من المركزية القائمة وتضمن تنفيذ حلقات الجودة ونجاحها في المدرسة ".
ويرى كل من هالينجر وهاوس مان ومورفي "أن الإدارة الذاتية للمدارس تتضمن بعض المحاولات التي تقوم بها المدرسة من أجل لامركزية الإدارة والتنظيم وإدارة المدرسة والتحكم والرقابة على العملية وتزويد الأفراد المقربين ألا وهم (الطلاب،المدرسين،الآباء،المديرين) بالسلطة الكافية لتحديد أهم ما يحتاجه الطلاب وتحديد أدوار ومسئولياتٍ جديدةٍ أمام كل الأفراد والعاملين داخل النظام المدرسي ، ونقل كل جوانب عملية التدريس والتعليم إلى مواقع العمل داخل الفصول المدرسية " (حسين،2006: 16).

ومما سبق يمكن القول أن الإدارة الذاتية للمدرسة هي عملية تهدف إلى استخدام مجموعة من أساليب العمل المختلفة، والتي تسهم في إشراك كل من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور في اتخاذ القرارات الخاصة بتطبيق تلك الأساليب، وذلك لتحسين أداء المدرسة والارتقاء بمستوى العملية التعليمية، وتلبيةً لمطالب المعلمين ذاتياً وتحسين مستوى أداء الطلاب.

الفصـــــــــــــــ الثاني ـــــــــــــــل

" الإطار النظري "

- مفهوم الإدارة المدرسية.
- نشأة الإدارة المدرسية وتطورها.
- اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية.
- تعريف الإدارة الذاتية للمدرسة.
- نشأة الإدارة الذاتية للمدرسة.
- أهمية الإدارة الذاتية للمدرسة.
- فوائد الإدارة الذاتية للمدرسة.
- خصائص الإدارة الذاتية للمدرسة.
- أهداف الإدارة الذاتية للمدرسة.
- الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الإدارة الذاتية للمدرسة.
- مزايا نظام الإدارة الذاتية للمدرسة.
- سلبيات الإدارة الذاتية وآراء النقاد فيها.
- المشاكل والتحديات التي تواجه الإدارة الذاتية للمدرسة.
- الاستراتيجيات اللازمة لإنجاح الإدارة الذاتية للمدرسة.
- كيف توضع القرارات المالية في ضوء الإدارة الذاتية للمدرسة.
- الإسلام والإدارة الذاتية.
- مراحل تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة.
- نماذج تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في بعض دول العالم.

الإطار النظري

المقدمة:

في ظل الثورة المعرفية المتسارعة، وتطور وسائل الاتصال والمواصلات، وما يترتب عليها من ظواهر ومشكلات، تبرز الإدارة المدرسية كعملٍ قياديٍ إداري وفني، يحرص على استيعاب المستجدات، ويربط الأصيل بالمعاصر، لتغدو المدرسة في بيئتها بؤرةً ديناميكيةً للنشاط والتغيير الايجابي والبناء نحو الأفضل.

إذ تعتبر الإدارة المدرسية فرع من فروع الإدارة التعليمية وهي من المجالات التربوية الحديثة، كما وتعتبر الساحة الحقيقية التي يتجسد بها مفهوم التعاون، حيث تتظافر جهود العاملين كافة من تلاميذٍ ومعلمين وإداريين سعياً لتحقيق الأهداف المنشودة.

واعتبرها مصطفى " ركيزة أساسية لنجاح المؤسسة التعليمية ووسيلةً من وسائل تنظيم الجهود الفردية والجماعية في المدرسة، وذلك من أجل تنميةٍ شاملةٍ ومتوازنةٍ، وفقاً لقدراته واستعداداته وظروف البيئة التي يعيش فيها، كما ويحتاجها المعلمون لتنظيم أمورهم " (مصطفى، 19:1994).

ولذلك سعى الباحثون والمفكرون منذ القدم لدراسة علم الإدارة المدرسية فقد ذكر جريفت " إن الإدارة لم تبدأ كعلم مستقل عن الإدارة العامة أو الإدارة الصناعية أو التجارية إلا منذ سنة 1946".ومنذ ذلك الوقت بدأت الإدارة المدرسية تفرض نفسها على علوم التربية وتتخذ لنفسها صفةً بينها ، شأنها في ذلك شأن علوم التربية الأخرى (العمايره ، 17:2002).

مفهوم الإدارة المدرسية:

حملت الإدارة المدرسية على عاتقها العبء الأكبر في تنفيذ العملية التعليمية بجميع جوانبها فنياً وإدارياً لتبرز كعنصرٍ هامٍ من عناصر العملية التربوية و وسيلةٍ من أفضل الوسائل لتحقيق أهداف العملية التربوية، وتنظيم المدرسة وتوجيه حركة العمل بها على أساسٍ علمي متقن، ولا تزال تظهر أهمية الإدارة المدرسية كلما تقدم الزمن وكلما زادت الحضارة وتغيرت مفاهيم التربية وكلما تطور التعليم.إذ" إن مفهوم الإدارة المدرسية قبل ثلاثين عاماً ليس هو مفهوم الإدارة المدرسية اليوم، ومفهوم الإدارة المدرسية اليوم ليس هو مفهوم الإدارة المدرسية بعد ثلاثين عاما. وفي العصر الذي نعيش فيه الآن من الواضح أيضاً أن مفهوم الإدارة وأهميتها في الولايات المتحدة الأمريكية يختلف عن مفهوم الإدارة المدرسية وأهميتها في الكونغو كما يختلف عن مفهوم الإدارة المدرسية وأهميتها في الهند أو في اندونيسيا أو في تركيا اختلافاً كبيراً يتماشى مع المفهوم الأساسي للتربية في كل قطر من هذه الأقطار (مساد،27:2005-28).

وبالتالي فقد تعددت تعريفات الإدارة المدرسية منذ نشأتها لتبدأ بشكلٍ ضيقٍ النطاق ولتتسم بعد ذلك بالشمولية شيئاً فشيئا سعياً منها للإلمام بجميع الأبعاد التي تؤثر في الإدارة المدرسية.

ففي الستينات عرفها (مصطفى،1960) أنها: "مجموعة من العمليات التي يقوم بها أكثر من فرد بطريق المشاركة والتعاون والفهم المتبادل وهي جهاز يتألف من مدير المدرسة و نائبيه (الوكلاء) والأساتذة والرواد والموجهين والإداريين أي كل من يعمل في النواحي الفنية".
(مصطفى،1960:71)

وقد عرفها شعلان على أنها:"مجموعة العمليات التي يتم بمقتضاها تعبئة القوى البشرية وتوجيهها توجيهاً كافياً لتحقيق أهداف الجهاز الذي توجد فيه " (شعلان، 1987:9).

ونلاحظ من التعريفيين السابقين التركيز على ذكر القوى البشرية المساهمة في الإدارة المدرسية داخل نطاق المدرسة فقط دون التطرق إلي العناصر الأخرى كالإمكانيات المادية مثلاً أو التخطيط والتنظيم والتقويم وغيرهم. إلا أن (عبود،1979) تلاشى النقص في التعريفات السابقة ليعرف الإدارة المدرسية على أنها" نظام ذو أهداف يتم تحقيقها بالتخطيط السليم للعمل، ومن خلال التوزيع والتنسيق ومتابعة التنفيذ ثم تقويم الإدارة إلى جانب استخدام الحوافز لإثارة الدوافع وجعل مسؤوليات التنظيم متكاملةً ومتفاعلةً في إطارٍ جماعي تسوده روح التعاون ويتم بعلاقاتٍ إنسانيةٍ" (عبود،1979:93).

ويلاحظ أن تعريف عبود قد اشتمل على مجموعةٍ من العناصر الهامة وركز على تشجيع العاملين وزيادة دافعيتهم للعمل من خلال الحوافز، إلا أن البعض الآخر لم يرق له تعريف الإدارة المدرسية كمفهوم لنظام بل فضل أن يطلق عليه اسم علم أو فن حيث تم تعريف الإدارة المدرسية لاحقا بأنها: " علم وفن تسيير العناصر البشرية في المؤسسات التعليمية ذات الأنظمة واللوائح التي تسعى إلى تحقيق أهدافٍ معينه بوجود تسهيلاتٍ وإمكانياتٍ مادية في زمانٍ ومكانٍ محددين"(طه بستان ،1983:39).

فالجمع بين العلم والفن في مجال الإدارة من أهم الأسباب التي تزيد من قدرة الشخص الإدارية، فالاعتماد على الأسس العلمية المحضة يؤدي بالإدارة إلى اتخاذ قرارات غير رشيدة لأنها تحتاج إلى فن استخدام العلم في العملية الإدارية.
فالإدارة المدرسية علم وفن والتزام بأخلاقيات المهنة، فهي علم لان ممارستها تتطلب معارف ومعلومات علمية ومهنية دقيقة، كما تتطلب مهاراتٍ إدارية ومسلكية تربوية متطورة، كي يكون مدير المدرسة قادراً على إدارة مدرسته والعاملين فيها، ومستثمراً الوقت والموارد والمصادر المتوافرة، وقادراً على اتخاذ القرارات الرشيدة التي تؤثر في أداء المؤسسة والعاملين فيها بشكل يوجه جهود الجميع وامكاناتهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة بنجاح وفعالية.

والإدارة المدرسية فن لأنها تتطلب من مدير المدرسة حساً مرهفاً وحكمة بالغة وتفهما ووعياً لحاجات الآخرين ومشاعرهم، كي يستطيع حفظ التوازن بين سير العمل باتجاه تحقيق الأهداف المنشودة، ورفع كفايات العاملين ومستويات أدائهم، والاهتمام بشؤونهم،بذالك يكون قائداً تربوياً كفياً فعالاً (عايش:2005).

وعرفها (فهمي،محمود،1993) على أنها " جميع الجهود والنشاطات المنسقة التي يقوم بها فريق العاملين بالمدرسة والذي يتكون من المدير ومساعديه والمدرسيين والإداريين والفنيين بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة وخارجها وبما يتماشى مع ما يهدف إليه المجتمع من تربية أبنائه تربية صحيحة وعلى أسس سليمة (فهمي ومحمود،7:1993).

وقد اتفق معه كلاً من (أبو الوفا ،54:1995) (عطيوى،18:2001) إذ ركز التعريف السابق على ثلاثة أسس ألا وهي الجهد والأفراد والأهداف إلا أن التعريفات السابقة أغفلت عامل الوقت واتخاذ القرار والذي لم يغفل عنه مصطفى في تعريفه للإدارة المدرسية أنها "منظومة متماسكة من العمليات التي ينجز بها العمل المدرسي بشكل تتحقق من خلاله أهداف العملية التعليمة والتعلمية على أتم وجه ، بأقل جهد وفي أقصر وقت . وتتمثل عمليات الإدارة المدرسية المشار إليها في القيادة والتنظيم والتخطيط واتخاذ القرار والرقابة والتوجيه وهي عمليات يؤثر بعضها في بعض وتهدف جميعاً إلى ما يمكن تسميته بتجويد العمل المدرسي والارتقاء به إلى المستوى المطلوب" (عابدين، 56:2001).

ويلاحظ مما سبق أن جميع التعريفات السابقة تجاهلت بعض الأبعاد والتي لها دور هام وتأثير فعال في الإدارة المدرسية، كعامل البيئة المحيطة التي يعتبر الإنسان جزءاً منها يؤثر ويتأثر بها بغية الوصول إلى الأفضل.

لذا فقد تبنت الباحثة تعريف دياب للإدارة المدرسية، حيث عرفها أنها " جميع الجهود والأنشطة والعمليات من (تخطيط وتنظيم ومتابعة وتوجيه ورقابة واتخاذ القرار) والتي يقوم بها المدير مع العاملين معه من مدرسيين وإداريين بغرض بناء وإعداد التلميذ من جميع النواحي (عقلياً وأخلاقياً واجتماعياً ووجدانياً وجسمياً وغيرها) لمساعدته على أن يتكيف بنجاح مع المجتمع ويحافظ على بيئته المحيطة ويساهم في تقدم مجتمعه (ذياب،1999:2001).

وقد شمل هذا التعريف على أربع مكونات أساسية وهي:

1- **المدخلات:** (رسالة المدرسة وأهدافها وفلسفتها والموارد البشرية والمادية والخدمات الصحية والمنظومة المعلوماتية).
2- **العمليات:** من تنظيم ورقابة وغيرها.
3- **المخرجات:** وهي المصلحة النهائية لمجمل العمليات والمؤثرات في البيئة الداخلية والخارجية.
4- **بيئة المنظومة:** التي تتفاعل فيها وتؤثر على أدائها.

ويتضح: أن التعريف السابق يؤكد على عدة أمور هامة منها:

- أن الإدارة المدرسية لا يمكن إنجازها إلا من خلال الجهود والأنشطة الجماعية لأفراد إدارة المدرسة على نحو متكامل ومتعاون.
- أن المهام الأساسية المختلفة لأفراد الإدارة المدرسية تشتق من المهمة الرئيسية ألا وهي بناء التلميذ بناءً متكاملاً وذلك من خلال الاهتمام بجميع جوانب النمو مثل النمو العقلي والنفسي والاجتماعي والأخلاقي.
- أن إنجاز مهمة من هذه المهام لا يتم إلا من خلال مجموعة العمليات الأساسية كالتخطيط والتنظيم والمتابعة والتقويم (العجمي،30:2000).

نشأة الإدارة المدرسية وتطورها:

يعتبر ميدان الإدارة المدرسية من ميادين الدراسات الحديثة وليدة القرن العشرين، وان كانت الممارسات الفعلية لها قد بدأت منذ عصر ما قبل التاريخ، يوم أن كان الإنسان يعيش حياةً بدائيةً، فكانت تربيته تدور حول هدفين رئيسيين هما لقمة العيش وتوفير الأمن، وكانت فلسفة التربية يحددها الأب والأم باعتبارهما المدرسين، والأبناء هم التلاميذ، وحجرات الدراسة هي تلك الطبيعة الواسعة التي يعيشون فيها، ومنهاج التعليم هي مواقف الحياة التي تمارسها الأسرة ليل نهار، وأسلوب التقويم هو كيف يقابل التلميذ الظروف والعوامل البيئية ويتغلب عليها وينجح في حياته. وهكذا كان الأب والأم يمثلان أول مدرسين عرفهما التاريخ وأول مديرين في الإدارة المدرسية التي وجدت على هذه الأرض فقد كانا المخططين والمنفذين والممارسين والمشرفين على كل ما يتصل بتربية الصغار (عبود،2:1979).

أما عن نشأة الإدارة عموماً فتعود إلى ما يزيد عن خمسة آلاف سنة قبل الميلاد، حيث احتلت الحضارة الفرعونية دوراً بارزاً في استخدام عمليات الإدارة والتنظيم، حيث قامت الدولة الفرعونية بوضع نظام إداري حكومي يقف على قمته الملك، ويتدرج في تسلسل إداري سليم

ليتضمن على التوالي رئيس الوزراء ومساعديه ورجال الدين والموظفين كما تم استخدام نظام الإدارة المركزية من أجل الإشراف الكامل على جميع أرجاء الدولة، كذلك عرفت الحضارة الصينية جوانب التنظيم الإداري، حيث كان يرأس البلاد إمبراطور يساعده عدد من الوزراء في المجالات المختلفة وظهرت في هذه الحضارة قواعد إدارية خاصة بطرق شغل الوظائف على أساس الجدارة، كما وساهمت الحضارة في بلاد اليونان القديمة في تطور الفكر الإداري، وظهرت خلال تلك الفترة الأعمال المتميزة والجهود المتطورة نتيجة لتوفر قدرات إدارية وتنظيميةٍ مرتفعةٍ لدى الأفراد (ذياب،14:2001).

ولم تصل الإدارة كعلمٍ له نظرياته، ومفاهيمه و مبادئه وفن ذو مهارات وقيم إلى ما هي عليه الآن إلا بعد جهودٍ وخبرات بشرية متراكمة، أسهم بها الأنبياء والمرسلون عليهم السلام.
(عابدين،22:2001)

فالمتتبع للتاريخ الإسلامي يجد أن المسلمين عرفوا الإدارة منذ فجر الإسلام، فمنذ اللحظة الأولى اهتم الرسول صلى الله عليه وسلم بإدارة وتنظيم شئون المسلمين وتبعه في ذلك خلفائه وأمرائه وقادته حيث "قادت العالم حضارة إسلامية عظيمة تميزت بقوتها وسلطتها وتنظيمها، ونمط الحكم والإدارة فيها، وتميز أفرادها بمستوى أخلاقي رفيع ومستوى معيشة مرتفع كما تميزت هذه الحضارة بتشريعات اجتماعية متقدمة، وتقدم علمي في مجالات متعددة كالأدب والطب، والقانون والفلسفة " (الطويل،31:2001).

إلا أن الإدارة التعليمية المدرسية لم تظهر كعلمٍ مستقلٍ عن الإدارة العامة أو الصناعية إلا منذ عام 1946.فقد كان لظهور حركة الإدارة العلمية تأثير كبير على تطور الفكر الإداري، والى جانب هذه الحركة نمت حركة أخرى تزامنت معها عرفت باسم حركة المبادئ العامة، أو المدرسة الوظيفية، وبعض المؤلفين في ميدان الإدارة يدمجون هذه الحركة مع حركة الإدارة العلمية في حركة واحدةٍ يسمونها بمدرسة التفكير الوظيفية (Bush:1985:127).

وقد أسهم في هذه المدرسة المديرون الممارسون الذين حاولوا التوصل إلي المبادئ العامة التي تميز الإدارة الناجحة، ومعظم من كتب في هذا المجال كانوا من المديرين الذين مارسوا الإدارة بالفعل،و منهم (هنري فايول) المهندس الفرنسي والمدير بشركة مناجم، وقد حاول فايول التوصل إلى بعض المبادئ العامة التي يمكن تعميمها وقد قام بنشر هذه المبادئ في فرنسا في كتابه الذي ظهر بعنوان: إدارة الصناعة العامة عام 1916 وظهرت طبعة باللغة الإنجليزية له عام 1929. وقد ذهب فايول إلى القول بأن الإدارة نشاط يدخل في كل المجالات

الإنسانية: في المنزل والعمل والحكومة، وأن لكل مؤسسة عمليات إدارية معينة مثل التخطيط والتنظيم والسيطرة والتنسيق والضبط (مرسي،21:2001).

وقد أولى علماء الإدارة المدرسية جهداً كبيراً ودأب الباحثون على دراستها، وتحديد عناصرها من مدخلاتٍ وعملياتٍ ومخرجاتٍ حيث كان لفايول الفضل في الاهتمام بتدريس مبادئ الإدارة ومهاراتها للمديرين، كما كان له الفضل في تطوير المناهج الدراسية للإدارة في الجامعات وغيرها من المعاهد العلمية.
وقد توصل فايول إلى عدة مبادئ عامة رئيسية حددها بعض الباحثين بأربعة عشر مبدءاً. وتوصل كثير من الباحثين بعده إلى المئات من المبادئ الإدارية الأخرى.
(Bush:1985:128)

وقد تطورت الإدارة المدرسية آخذةً في الاعتبار المفاهيم والمبادئ التي تلبي خصائص المدرسة الحديثة وحاجاتها حيث كانت مدرسة العلاقات الإنسانية والتيارات الإدارية التي لحقتها أساساً مهماً في نجاح المدرسة، وتحقيق أهدافها التربوية باعتماد القيادة الحليمة بدلا من أسلوب التسلط والفرض.

اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية:

تحتاج الإدارة إلى أساليب حديثة تساعد في اتخاذ القرارات التي تتصف بالدقة والملائمة والشمول والتوقيت المناسب ولقد نتج عن التطور الفكري والعلمي والتكنولوجي ممارسات إدارية حديثة يمكن أن تعرف عليها فيما يلي:

<u>أسلوب إدارة الجودة الشاملة</u> :

يُعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة من أحدث المفاهيم الإدارية التي تقوم على مجموعة من المبادئ والأفكار، التي يمكن لأي إدارةٍ أن تتبناها من أجل تحقيق أفضل أداء ممكن.
وقد عرفها (سلامة،2000) بأنها:"محاولة منظمة لتحقيق التطوير والتحسين المستمر في جودة منتجات وخدمات المنظمة، ومن أهم خصائصها إشباع رغبات العملاء وتحسين عمليات العمل ومنع أي أخطاء في الجودة والاعتماد على القياس والتقييم والتدريب المستمر ومشاركة الأفراد وفرق العمل المتميزة في كل ما يتعلق بأمور العمل"(سلامة،264:2000).

ويرى (أبو الوفا،2000) أنها "عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية لرفع مستوى المنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين بالمدرسة، وعلى هذا فإن هدف الجودة

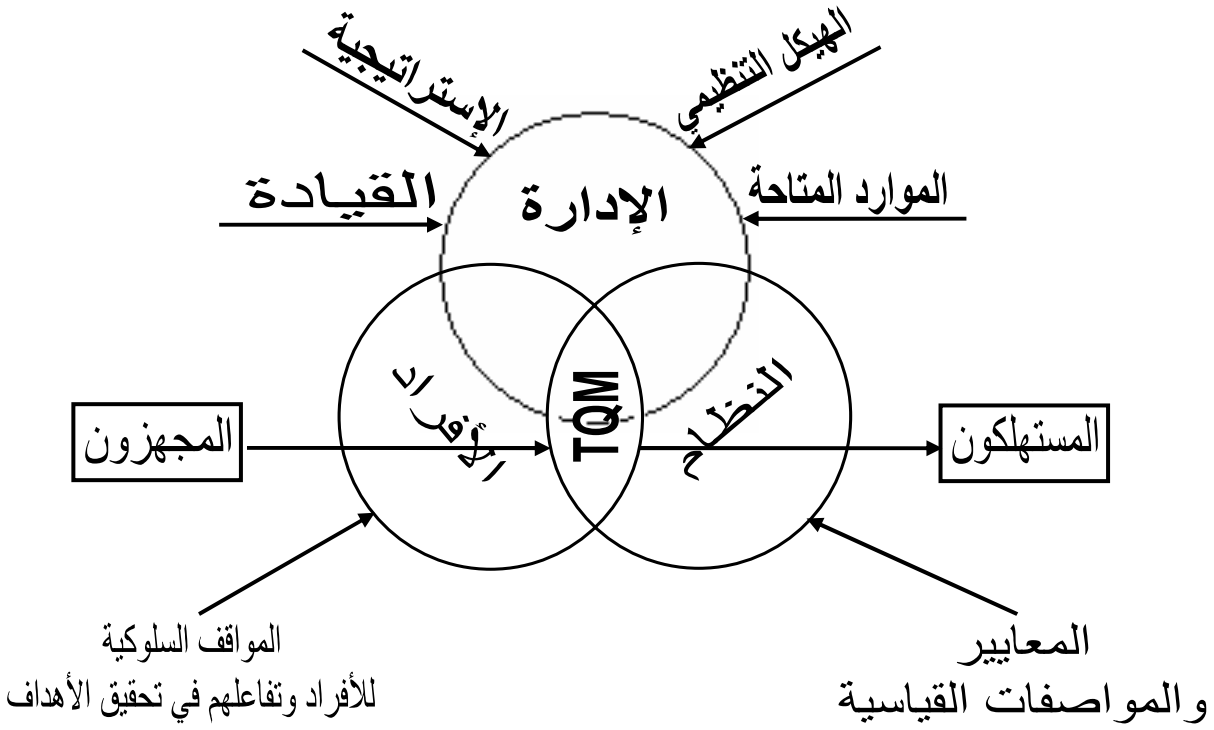
في التعليم هي محاولة إيجاد ثقافةٍ متميزةٍ وسائدةٍ بين العاملين حول أداء العمل بشكل صحيح منذ بدايته من أجل جودة المنتج بصورة أفضل وفاعلية أعلى"(أبو الوفا، 2000: 149-250).

أما عن أساسيات إدارة الجودة الشاملة في التعليم فقد عدد (عبد النبي،2001) بعض أساسيات الجودة في التعليم ومنها:

1- تبني فلسفة الجودة الشاملة باعتبار التعليم بيئةٍ عالية التنافس، وعلى نظامه مواجهة التحديات.
2- تحسين أداء الطلبة والخدمات التعليمية باعتبار أن الهدف هو التنافس في عالم الفصول بالمدارس والجامعات، وابتكار طرقٍ جديدةٍ لتقليل تكلفة التعليم.
3- تقليل الحاجة إلى الاختبار والتفتيش على المباني والخدمات التعليمية.
4- إشراك هيئات التدريس والإداريين والطلبة والآباء وغيرهم بالمسئولية وتشجيعهم على التحدث بحريةٍ والعمل دون خوفٍ لتحسين مستويات الأداء وإزاحة الحواجز التي تسلبهم حقوقهم وتؤدي إلى عجزهم في أداء أعمالهم.
5- تزويد هيئات التدريس والإداريين بالأدوات والأساليب الضرورية التي تساعد في تحسين العملية التعليمية.
6- تنمية ثقافة الجودة داخل المؤسسات التعليمية والرغبة في التجديد كماً وكيفاً على جميع المستويات.
7- إيجاد الحلول البديلة التي تُسهم في إحداث عملية تحسين الجودة (عبد النبي،133:2001).

يتضح مما سبق أن إدارة الجودة الشاملة تعني الإسهام الفعال للنظام الإداري والتنظيمي بكافة عناصره في تحقيق الكفاءة الاستثمارية للموارد المتاحة من مادة أوليةٍ ومعداتٍ ،وقوى بشرية ومعلوماتية، وإدارة استراتيجية ،ومعايير ومواصفات، بحيث تسهم جميعاً في السعي لتحقيق هدف المنظمة الذي يتركز في تحقيق الإشباع الأمثل للمستهلك الأخير من خلال تقديم السلع والخدمات بالمواصفات القياسية ذات النوعية الجيدة والسعر الذي يتلاءم مع قدراته الشرائية

ويمكن التعبير عن هذه النظرة الشمولية بالشكل التالي كما يقترحه جابلونسكي



النظرة الشمولية لكل الأطراف في تحقيق أهداف المنظمة(البنا،5:2007)

أما عن الجودة الشاملة في التعليم فيعرفها (Rhodes ،1992): أنها عملية استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحوٍ إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة (البنا،7:2007).

حيث يمثل تعريف (Rhodes ،1992) إطاراً مرجعياً لتطبيق نموذج الجودة الشاملة في التربية، فالمدخلات هم (الطلبة) والعمليات (ما يدور في داخل المدرسة) والمخرجات الطلبة المتخرجون. إن الالتزام الكلي بتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية يستدعي إعادة النظر في رسالة هذه المؤسسة وأهدافها واستراتيجيات تعاملها مع العمل التربوي ومعاييرها وإجراءات التقويم المتبعة فيها–ويجب التعرف على حاجات المستفيدين (الطلبة) أي ما هي نوعية التعليم والإعداد التي يرون أنها تحقق حاجاتهم وتلبي رغباهم.

الإدارة بالمشاركة أو ما تسمى بإدارة الفريق :

وهو اصطلاح حديث نابع من مفهوم الديمقراطية في الإدارة، وتقوم فلسفة هذا النوع من الإدارة على قيام المدير بعرض المشاكل الإدارية على مرؤوسيه، ثم تداول النقاش فيها ثم اتخاذ القرار الجماعي وخطوات علاجها، أي أنها عبارة عن إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات الإدارية وهي بذلك تحمل معنى الاشتراك النفسي والعاطفي للفرد في نشاطات المجموعة، التي يعمل بها بشكل يشجعه على تحقيق أهدافها، على أن يتحمل المسئولية الجماعية معهم. ومن المهم هنا التركيز على مفهوم المشاركة النفسية والعاطفية، وذلك لأن المشاركة إذا خلت من هذا المفهوم فقدت طبيعتها الحقيقة وانقلبت إلى مفهوم شكلي خال من المضمون، ومن هذا المنطلق دخلت مفهوم المشاركة آراء جديدة تتمثل في مشاركة العاملين في إدارة منظماتهم عن طريق اشتراكهم في ملكية هذه المنظمات، ولعل التنمية الأساسية لهذا الاتجاه الجديد في أسلوب المشاركة تكمن فعاليته في خلق مشاركة نفسية وعاطفية حقيقة.
(بعيرة وآخرون،1991:27)

والإدارة بالمشاركة لا يمكن أن تحدث في فراغ، وإنما يجب أن تكون جزء من فلسفة شاملة تنطبق داخل المنظمة نفسها وسيحتاج المديرون إلى تعلم كيفية المشاركة والإفصاح عن المعلومات، و كيفية تهيئة الفرص للأفراد والمجموعات لكي يستغلوا مواهبهم ويشجعوا نموهم وتطورهم من خلال التقويم ونظام المكافآت.

إدارة الأزمات:

تعد الأزمة جزءاً من نسيج الحياة الإنسانية في أي مجتمع من المجتمعات وسمة من سمات الحياة المعاصرة، بل أن الإبداع والتطور وما حققته الدول المتقدمة من إنجاز لم يحل دون انتشار الأزمات، بل أدى إلى تسارعها هنا وهناك حتى أطلق البعض على عصرنا الحالي بعصر الأزمات، وفي دول العالم الثالث تكون الأزمات أشد عمقا وأقوى تدميرا نتيجة تفاعل قوي ورفض العلم مع انعدام المعرفة لدى متخذ القرار وسيطرة العشوائية والارتجالية وانفعالات الخطة الجزئية مكاناً وزماناً على متخذ القرار، فاستخدام الأسلوب العلمي للتعامل مع الأزمات أصبح أكثر ضرورة ليس فقط لما يحققه من نتائج ايجابية في التعامل مع الأزمات، ولكن لأن البديل غير العلمي قد تكون نتائجه مخيفة ومدمرة بشكل كبير، ومن هنا تتصل إدارة الأزمات بوجود الحياة وإرادة التقدم.

فالأزمات ظاهرة تكاد لا تخلو منها منظمة أو مؤسسة سواء أكانت دولة أو مدرسة أو أسرة فالإنسان يتعرض لكثير من الأزمات التي لها أثارها الاقتصادية والاجتماعية والنفسية المباشرة أو غير المباشرة (شاهين:3:2000).

والأزمة تعني كما يثبت بيبر "نقطة تحول في أوضاع غير مستقرة، ويمكن أن تقود إلى نتائج غير مرغوبة إذا كانت الأطراف المهنية غير مستعدة أو غير قادرة على احتوائها ودرء أخطارها والبراعة في ذلك تكمن في تصور إمكانية تحويل الأزمة أو الكارثة إلى فرصة لإطلاق القدرات الإبداعية التي تستثمر الأزمة كفرصة لإعادة صياغة الظروف وإيجاد الحلول البناءة، وبمثل هذا التوجيه الإيجابي يمكن لإدارة الأزمات التفاعل وصياغة الظروف وإيجاد الحلول البناءة والتفاعل الحي المبدع، مع التحدي الكبير الذي تواجهه بالقدر الذي يمكنها من تحويل الخطة إلى فرصة، يمكن استثمارها وتحويل إحباطات المحنة إلى مناخ يحفز الجهود الإبداعية " (الطيب،1992:16-20).

فالأزمة عبارة عن خلل يؤثر تأثيرا ماديا على النظام كله، إذ أنه يهدد الافتراضات الرئيسية التي يقوم عليها النظام وعليه يتطلب وجود الأزمة توافر شرطين على الأقل:

أولا: يجب أن يتعرض النظام، كله للتأثير الشديد إلى الحد الذي تختل معه وحدته بالكامل.

ثانيا: تصبح الافتراضات والمسلمات التي يؤمن بها أعضاء المنظمة موضعا للتحدي لدرجة أن يظهر لهم بطلان هذه الافتراضية، أو تجعلهم يلجئون إلى أساليب دفاعية تجاه هذه الافتراضيات، ومعنى ذلك أن الأزمة في جوهرها تهديد مباشر وصريح لبقاء المؤسسة واستمرارها وأيضا لكيانها (الحملاوي،1993:16-17).

وأولى مراحل أو خطوات إدارة الأزمات هي المتابعة المستمرة للموضوع، والتي تعتبر مرحلة هامة في التحديد كون هذا الموضوع يشكل أزمة أم لا، حيث يتم بناء عليها تصنيف التشغيل اللازم لإدارة الأزمات إلى حالتين أساسيتين:

1- حالة الأزمة.

2- الحالة خارج الأزمة.

وتشير حالة الأزمة إلى الموقف الذي تواجه فيه المنظمة أزمة جديدة أو قديمة (سبق مواجهتها)، وتشير الحالة خارج الأزمة إلى حالة سلام بالنسبة للمنظمة، ولكن على فريق إدارة الأزمات أن يعمل دائماً على دراسة وعرض مجالات الأزمة المحتملة ومحاكاة الأزمة إلى جانب التدريب وتطوير خطط طوارئ الأزمات(خطاب وآخرون،1992:526-529).

إن التغيرات السريعة التي تحيط بالتعليم مع جمود المنظومة التعليمية يحول دون استجابتها السريعة لهذه التغيرات، وإذا كان هذا الجمود التعليمي بما ينطوي عليه من انخفاض في إنتاجية التعليم يمثل أعراض الأزمة و مسبباتها و التي تظهر فيما يلي: الفيضان الطلابي (الكثافة الطلابية الشديدة) النقص الحاد في الموارد، زيادة التكلفة التعليمية، عدم ملائمة المخرج التعليمي، القصور الذاتي وعدم الكفاية.

وأزمة التعليم إن هي إلا نتاج القصور في إدارة التعليم، و يتضح ذلك بجلاء في الأسباب الآتية:-

1- عدم وجود فلسفة واضحة محددة للتعليم.
2- وضع أهداف يستحيل تحقيقها.
3- عدم الاستقرار في سياسات التعليم.
4- وضع سياسات لا تلقى اهتماماً.
5- عدم وجود خطة تعليمية بالمفهوم العلمي.
6- جمود التنظيم سواء في تنظيم الإدارة أو تنظيم التعليم نفسه.
7- جمود نظام الإشراف التربوي.
8- انعدام الرقابة على التعليم بما يتضمنه من متابعة وتقويم الأداء.
9- ديكتاتورية القرار التعليمي (حجي،1995:453-460).

وفي مواجهة القيادات التعليمية لهذه الأزمة مراعاة أن تكون المواجهة:-

1-مواجهة شاملة تأخذ في اعتبارها أن التعليم منظومة مجتمعة.
1- تسير وفقاً لبرنامج علمي للأولويات.
2- قائمة على أساس من الكفاءة العالمية في الأداء والمتابعة.
3- آخذه في الاعتبار ما يحتاجه التعليم والبشر فيه من تلاميذ ومعلمين إلى تدابير وعلاجات واهتمامات.
4- قائمة على أساس تشاركي يضع الآراء المختلفة في الاعتبار، مخططة للإفادة من الامكانيات البيئية.
5- مهمته بالإعلام عن واقع التعليم وواقع الأزمة (حجي،1995:464).

مما سبق ترى الباحثة أن أسلوب إدارة الأزمات هو أحد الأساليب الحديثة التي يمكن لقيادتنا التعليمية إتباعها، فإدارة الأزمة أصبحت منهجاً له أصوله وقواعده وتقنياته، بمعنى أن ممارسة إدارة الأزمات أصبحت تعتمد على إتقان مجموعة من القدرات والمهارات.

فهي إدارة تتعدى مرحلة العلاج إلى مرحلة الوقاية، وعلى متخذي القرار الإحاطة بأصول وأسس هذا العلم، للارتقاء بمستوى الأداء والإنتاج لدى الإدارة التي يشرفون عليها، ولذلك فعلى القيادات التربوية أن تحيط نفسها علماً بأسس ومبادئ تلك الاتجاهات في الإدارة الحديثة حتى لا يفاجئون بالأحداث بل ينتظرونها فتكون إدارتهم وقائية لمواجهة المشاكل قبل تفاقمها ووصولها إلى أزمة قد يصعب علاجها.

الإدارة الاستراتيجية:

وتعرف(مندورة ودرويش،2002) بأنها " عملية تقويم الإدارة العليا التي من خلالها يتحدد التوجهات طويلة الأجل وكذلك أداة المنشأة من خلال التنفيذ المناسب المستمر للاستراتيجية الموضوعية، وهي سلسلة متصلة من القرارات والتصرفات التي تؤدي إلى تنمية وتكوين استراتيجيات فعالة تساعد في تحقيق أهداف المنشأة (مندورة ودرويش ،7:2002).

وتعتبر من المفاهيم التي لاقت انتشارا في السنوات الأخيرة، لأنها تسعى إلى إيجاد مستقبل أفضل للمنظمة، كما أنها ضرورية جداً للمؤسسات التربوية وذلك للعديد من الايجابيات التي قدمتها مثل: -

1- تزويد المنظمات بالفكر الرئيسي لها من أجل تقييم الأهداف والخطط والسياسات.
2- المساعدة على توقع القضايا الاستراتيجية، أي المساعدة على توقع أي تغيير محتمل في البيئة التي تعمل فيها ووضع الاستراتيجيات اللازمة للتعامل معها.
3- المساعدة على تخصيص الفائض من الموارد وتوجيه وتكامل الأنشطة الإدارية والتنفيذية.
4- إعداد كوادر للإدارة العليا.
5- زيادة قدرة المنظمة على الاتصال بالمجموعات المختلفة داخل بيئة المنظمة.

(زين العابدين،د.ت:5)

وبالرغم من أهمية الإدارة الاستراتيجية ودورها الفاعل إلا أننا يجب أن نراعي بعض المحاذير وأهمها:-

1- استنزاف الوقت: فالوقت الذي ينفقه العديدين في عملية الإدارة الاستراتيجية قد يؤثر سلبا على مسؤولياتهم الوظيفية.
2- ضعف الالتزام بالتنفيذ: فإذ لم يقم المشاركون في صياغة الاستراتيجية بتوجيه عمليات التنفيذ ومتابعتها، فإنهم قد يتنصلوا من مسؤولية القرارات الاستراتيجية التي تم الوصول إليها.
3- الإحباط الناتج عن عدم تحقيق الأداء أو النتائج المرغوبة (ادريس والمرسي،35:2002).

الإدارة بالنظم:

يعرف النظام على أنه:" الكل المركب من مجموعة من عناصر لها وظائف وبينها علاقات تبادلية شبكية تتم ضمن قوانين، وبذلك يؤدي الكل المركب في مجموعه نشاطاً هادفاً وتكون له سمات مميزة وعلاقات تبادلية مع النظم الأخرى، ويوجد في بعد مجالي وآخر زماني ويكون مفتوحاً، يسمح بدخول المعلومات أو الأفكار أو الموارد إليه ويكون ضمن حدود وله مدخلات ومخرجات" (فهمي ومحمود،1993:211-212).

وعرف (يسري،1984) النظام بأنه مجموعة من العناصر أو الأجزاء تترابط مع بعضها البعض من أجل تحقيق هدف معين مشترك، وطبقا لهذا المفهوم فان المطلب الأول للإدارة في المنظمة هي تحقيق الكفاءة الشاملة وليس الاهتمام الجزئي بأحد العناصر في معزل عن غيرها (يسري،1984:13).

منهج النظم:

وقد عرف منهج النظم على أنه طريقة تحليلية ونظامية، تمكن من التقدم نحو تحقيق الأهداف التي حددتها مهمة النظام، وذلك بواسطة عمل منضبط ومرتب للأجزاء التي يتألف منها النظام كله، وتتكامل تلك الأجزاء وفقا لوظائفها التي تقوم في النظام الكلي الذي يحقق الأهداف التي تحددت للمهمة، كما أنه نمط تفكير وأسلوب معالجة له خطوات يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- وصف النظام: ويقصد به توصيف الحالة الراهنة للنظام، والتعرف على تركيبه وأسلوب أدائه.
2- تحليل النظام:ويقصد به محاولة التعرف على المشكلات والعقبات التي تعترض أداء النظام وتعوق تقدمة.
3- تصميم النظام: ويقصد به إعداد نظام بديل من خلال التعديلات الواجب إدخالها على النظام القائم لمعالجة ما يعاينه من مشكلات ونواحي قصور (فهمي و محمود، 1993:215).

و يعتبر منهج النظم أحد الاتجاهات الحديثة التي طغت على سطح الفكر الإداري خلال السنوات القليلة الماضية، وتنطلق الفكرة الأساسية لهذا المدخل من أن جميع المشكلات تتضمن عناصر مترابطة أو سلسلة من المشكلات الفرعية المتصلة، ومن هنا يلزم لحل أو تفهم أية مشكلة دراستها ومعالجتها في شكلها الكلي لا الجزئي، فإدارة النظم تمكن المديرين من ترشيد قدراتهم والنظر إلى الأشياء بشكل تكاملي أو شامل.

وتعتمد الفكرة الأساسية لهذا النمط على مفهوم النظام، وبموجب هذه الفكرة فـــان المؤســـسة عبارة عن نظام اجتماعي مفتوح ومصمم لتحقيق أهداف معينة، ويعيش هذا النظام في بيئة أو مجتمع يحصل منه على موارده أو مدخلاته الأساسية، ثم يقوم بمعالجة هذه المدخلات وتقديمها للمجتمع على شكل مخرجات (عايش،1:2005).

وترتكز فلسفة النظم على النواحي التالية: -

1- توحيد المفاهيم والمعاني الخاصة بمصطلح الإدارة لإيجاد لغة واحدة للتعامل داخـــل المجال الإداري.
2- التأكيد على وحدة وتكامل النشاط الإداري.
3- التركيز على شمولية المجال الإداري (يسري،14:1984).
4- الاهتمام بدراسة الصورة الكلية للمؤسسة بدلاً من التركيز على دراسة بعض أجزائها.
5- توضيح العلاقات المتعددة والمتشابكة بين أجزاء المؤسسة.
6- الاعتناء بعلاقات المؤسسة مع البيئة المحيطة بها (عايش،1:2005).

ولضمان استمرار أي نظام لابد وأن يؤخذ في الاعتبار البيئة المحيطة به، فعلى القائد التربوي أن يكون دارساً لهذا الأسلوب من الإدارة حيث تتطلب الإدارة تحقيق الكفـــاءة الـــشاملة دون التركيز على عنصر دون الآخر، بل وحدة وشمولية المجال الإداري، وباعتبـــار أن التعلـــيم منظومة متكاملة فلابد من الاستفادة في الإدارة التعليمة من هذا الاتجاه الحديث ألا وهو الإدارة بالنظم.

<u>إدارة الأداء</u>:

ويعتبر هذا المفهوم أيضا من الاتجاهات الحديثة في الإدارة، إذ يتصل بكيفية إدارة المؤسسات للعاملين، وطريقة تكيف سياساتهم معهم. ويتمحور حول فكرة أساسية وهي أن زيادة الإنتاجية ترتبط بإحساس الأفراد بأهميتهم وبأن هناك من يقدر ويثمن جهودهم.

وتعرف-**إدارة الأداء**- بأنها: "أسلوب من أساليب الإدارة يعتمد على الاتصال المباشـــر بـــين المدير والموظف، وهو يتضمن وضع الأهداف والقيام بعملية تقييم تستمر من المـــدير إلـــى الموظف إلى المدير، إضافة إلى الإشادة بالأداء، ويساعد نظـــام إدارة الأداء الفعـــال المـــدير والموظفين على العمل ببراعة وليس بصعوبة لتحقيق الإنتاجية والربحية "(مركـــز التطـــوير التربوي بالرياض،4:2002).

وتتجلى أهمية إدارة الأداء في كونها تساعد في نقل المزيد من المسئوليات عن الأداء والجودة للعاملين، كما وتقدم الحوافز والمكافآت للأفراد الذين يسهمون في تحسين المنتجات ويقلصون التكاليف من دون الإضرار بالجودة، كما وتسهل الاتصال المباشر بين المدير والموظف، وبالتالي إتاحة الفرصة للعاملين للتعبير عن خلافاتهم للنظر فيها، وإيجاد الحلول المناسبة في أقصر وقت ممكن، والمساهمة في تطوير المنظمة، وتدريب الأفراد، وتحسين الإنتاج، والتقييم المستمر للأداء وتعزيز ثقافة المسئولية والمحاسبة لدى الإدارة إضافة إلى تعزيز الربط بين الأداء الفردي وأهداف المؤسسة (سمارة،63:2005).

مما سبق يتضح لنا أن إدارة الأداء، وهي اتجاه حديث من اتجاهات الإدارة ترتكز على الاتصال المباشر بين المدير و الموظف، بحيث يعطي كلا منهما تقييمه عن الآخر بعيداً عن الخوف أو الرهبة، بل بكل وضوح سعياً منهم لتحقيق الأهداف المحددة لذا فأهم ما يحتاجه هذا النوع وجود قنوات اتصال بين المديرين والعاملين مبنية على أساس الود والاحترام المتبادل.

<u>الإدارة بالاتصالات:</u>

ويتميز هذا الأسلوب بوجود قنوات قوية ومستمرة للاتصال تسير في اتجاهين بين الإدارة والأفراد، حيث يتم تبادل المعلومات والمعاني والأفكار، ويهم الإدارة أن تتعرف على وجهات نظر الأفراد بشأن الأهداف والخطط والأساليب واقتراحات التحسين، وكذلك فإنها تمد الأفراد بما يريدون من معلومات تهمهم وتؤثر على أدائهم الوظيفي وعلاقاتهم وتفتح الإدارة قنوات للاتصال المستمر بهم (عبد الوهاب،47:1992).

<u>إدارة الوقت:</u>

وتتعلق إدارة الوقت أساساً بتجديد الأولويات بين المهام والمتطلبات التي يواجهها المدير يومياً، مما يحتم عليه أن يرتب هذه المهام في شكل أولويات متخذاً عنصر الوقت أساسا لذلك ومن الممكن أن يقوم المدير بهذه عدة مرات في اليوم (بعيرة وآخرون، 52:1991).

ويختلف مفهوم إدارة الوقت لدى الأفراد باختلاف دوافعهم واحتياجاتهم وطبيعة وظائفهم، ويختلف أيضا من ثقافة إلى أخرى، وسلوك الإنسان تجاه الوقت سلوك مكتسب من البيئة الاجتماعية ومن القيم التي تكونت لديه تجاه التعامل مع الوقت ، وإدارة الوقت توجيه القدرات الشخصية للأفراد وإعادة صياغتها لإنجاز العمل المطلوب في ضوء القواعد والنظم المعمول بها وهذا يعني توجيه إدارة الفرد الداخلية تجاه الأداء المطلوب وفقا للزمن والوقت المحدد (هلال،38:1994).

فالمديرون يتجنبون المهام الغامضة، ويفضلون عادةً القيام بالمهام الواضحة، والمهام القصيرة تفضل على المهام الطويلة الأمد والمعقدة بطبيعتها حيث يتم تأجيلها أو المماطلة أو حتى لا يبدأ فيها.

الإدارة الذاتية للمدرسة:

"إن الحاجة إلى احترام التنوع والاختلاف في الأقاليم ضمن أراضي أمة معينة هو بكل وضوح من أحسن الحجج في صالح اللامركزية، وفيما إذا كان هذا التنوع نابعاً من العوامل الجغرافية كما هي الحال غالبا أو من العوامل الاجتماعية أو الثقافية، فان الإدارة اللامركزية ستكون قادرة بشكل أفضل على إيصال التوجيهات المناسبة للحاجات المحددة للمجتمعات المختلفة جدا في حين تنهض بأعباء التنسيق بين السياسات والأنشطة الوطنية، والإقليمية، والمحلية.
وبهذا الخصوص تعتبر اللامركزية أن الطريق لضمان الاحترام للتنوع هو الاستخدام الأمثال للموارد البشرية والمادية والتوزيع المتوازن للاستثمارات التربوية والإدارة الكفء التي تتحاشى الزيادات والتشريعات المتنافسة ومواقف النزاع (اليونسكو،1996:32-33).

يعد الاتجاه نحو الإدارة الذاتية للمدرسة من الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية وأداة من أدوات الإصلاح التربوي للتعليم، حيث يدعو إلى التوجه إلى اللامركزية في التعليم من خلال إعطاء المدير المزيد من الصلاحيات و الامكانات التي تخوله لقيادة مدرسته بصورة أفضل وفقاً لما يرتئيه مناسباً لاحتياجات المدرسة ومتماشياً مع المجتمع المحلي.
كما وتعني أيضا "تخلي الدولة عن مسئولياتها تجاه العملية التعليمية سواء كانت بشكل كلي أم جزئي وتفويض هذه المسئوليات للولايات أو المقاطعات أو المحليات، وينحصر دور الدولة غالبا في عملية الإشراف وسن القوانين والتشريعات " (ناصف،2005:175).

وتهدف الإدارة الذاتية للمدرسة إلى:-

1- إحداث تغيير جذري في عملية صنع القرار وتمنح صلاحيات لمديري المدارس وأعضاء المجتمع المدرسي وغيرهم.
2- توفير مشاركة أكبر لأولياء الأمور في إدارة المدارس على حساب السلطات التعليمية المحلية، وتمكينهم من المشاركة الفعالة في صنع القرار.
3- إعطاء المدارس مزيداً من الاستقلال الإداري والمالي وتحسين الخدمات التربوية.
4- تعزيز وتحسين معنويات أعضاء المجتمع المحلي ودافعيتهم للعمل.
5- إعادة هيكلة المدرسة بشكل يسمح بمزيد من الحرية والاستقلال في صنع القرار.
(حسين،2006:26)

ونظراً للشهرة الواسعة التي حققتها الإدارة الذاتية للمدرسة نتيجة لقدراتها الكبيرة على تزويد المدارس بالمرونة اللازمة لها لتلبية احتياجات الطلاب وأهميتها في الحد من البيروقراطية مثل بطء الإجراءات وفردية القرار، وسوء الاتصالات، وضعف المشاركة، وتداخل الاختصاصات، والروتين، وغير ذلك من المشكلات، قررت الباحثة تناول هذا الموضوع ودراسته بجميع أبعاده.

الإدارة الذاتية للمدرسة

يمر العالم اليوم و في الألفية الثالثة بالعديد من التغييرات، تلك التغييرات التي صاحبت الجانب السياسي جنباً إلى جنب مع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لتطبع على كل منها لمسات جديدة من التطورات والتغييرات والتحسينات وقد تكون في تارة أخرى تعقيدات، تمخضت جميعها من رحم العولمة.

فتعالت العديد من الأصوات لتناشد بالديمقراطية والاستقلالية وأخرى تستصرخ من أجل الخصخصة وحرية العمل، وثالثة تنادي بضرورة أن تلعب الأحزاب السياسية والنقابات المهنية والعمالية والجمعيات الأهلية إضافة إلى مؤسسات المجتمع المدني الدور المنوط بها في دعم كافة القضايا المعاصرة التي فرضتها العوامة على مجتمعاتنا العربية.

تلك المجتمعات التي يتميز كل منها ببعض القيم والتقاليد و الثقافة، إضافة إلى طابع خاص للسلطة السياسية والنظم الاقتصادية تميزه عن غيره من المجتمعات، وهناك أيضا بعض النظم السياسية والاقتصادية التي من شأنها أن تحدد طبيعة العمل ومسئوليات الإدارة التربوية التي تؤثر بتلك النظم كما تتأثر بها، فاختلفت أنماط الإدارة وتعددت لتتشعب إلى ثلاثة أنماط أساسية، أولاها **نمط الإدارة التربوية المركزية**، والتي تعد قوية التأثير في عمل الإدارة التربوية كما في الاتحاد السوفييتي، والصين، وفرنسا، ومعظم دول أوربا الشرقية، وكثير من البلدان النامية ذات التوجه السياسي والاقتصادي المركزي، ويقصد بالمركزية "الاحتفاظ بالسلطات جميعا في يد مستوى إداري عال بحيث لا يتاح لباقي المستويات أن تتصرف إلا بناء على تعليمات من ذلك المستوى أو بعد موافقته، بمعنى تركيز السلطة والرجوع إلي الإدارة العليا في اتخاذ كافة القرارات المنظمة للعمل " (الجوهري،159:1985).

وبمعنى آخر "أن تنفرد بالإشراف على التربية إدارة أو هيئة أو سلطة واحدة تسيطر عليها وتوجهها الوجه التي تراه دون أن تشاركها في ذلك سلطة أو هيئة أخرى وقد يكون لهذه الإدارة فروع في الأقاليم المحلية إلا أنها وجدت لتخفيف العبء عن السلطة المركزية وتسهيل سيطرتها على التربية في جميع أنحاء البلاد " (عبود،78:1990).

ويرى متبعوا هذا النظام أنه الأقدر على تحقيق العدالة الاجتماعية وتأمين خدمات عالية الكلفة إضافة إلى تأمين التنسيق والخبرة الفنية وتوفير تخطيط وموارد مالية أفضل.

أما عن النمط الثاني وهو **نمط الإدارة التربوية اللامركزية**، والذي يستمد طبيعته وأهدافه من النظام السياسي والاقتصادي الحر المتبع، كما في الولايات المتحدة الأمريكية ومعظم دول

غرب وشمال أوربا، النمط الثالث الذي يجمع بين مركزية التخطيط والتوجيه من جهة وحرية التنفيذ الإقليمي والمحلي من جهة أخرى كما هي الحال في بعض دول أوربا واليابان".
(مساد،10:2005)

ومن نمط الإدارة التربوية اللامركزية ظهر لدينا حديثاً مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة ونجم هذا المفهوم عن حركة إصلاح المدرسة التي ظهرت في الثمانينات وقد تعددت المسميات لها فمنهم من يطلق عليها اسم الإدارة المحلية للمدرسة أو الإدارة الذاتية للمدرسة أو إدارة الموقع للمدرسة أو الإدارة المتمركزة حول المدرسة. وفادت هذه الحركة بالسماح لإدارة المدرسة بوضع الميزانية أو تقرير المناهج أو اتخاذ بعض القرارات الخاصة بالموظفين دون اللجوء إلى مكاتب الإدارة التابعة للمنطقة. و يعتقد (Oswald,1999) أن هذا النظام يزودنا ببرنامج أفضل للطلاب، إذ ستكون مصادر التعليم متوافرة وتتماشى مع حاجات كل مجتمع على حدا. فكان لابد وتماشياً مع التطورات إيجاد نوع حديث من الإدارة لكسر كلً من الروتين و ضعف المشاركة و الانصياع المستمر لأوامر السلطات العليا(Oswald,1999:13).

إن مفهوم الإدارة الذاتية للمدارسة تطور من خلال دروس تم تعلمها من التجارة والصناعة، فقد وجد أن تحويل بعض السلطات في صنع القرار إلى المستويات الدنيا في المؤسسة، زاد من الرضا الذاتي والوظيفي لدى العمال، كما أن التحول من السلطة المركزية إلى اللامركزية كان يلائم المؤسسات التي كان فيها العمل معقداً، ويتطلب تشكيل فرق، والعمل في بيئة سريعة التغيير، أكثر من غيرها من المؤسسات (Banicky, 2000: 22)، لذلك اعتبر نظام اللامركزية في الإدارة أسلوب يلائم المدارس، نظرًا لتشابه ظروف العمال مع ظروف عمل المعلمين في المدارس، وبعكس جميع المحاولات التي أجريت في الماضي للتحول إلى اللامركزية، والتي كانت تؤدي إلى التحول إلى شكل من أشكال البيروقراطية.

تعريف الإدارة الذاتية للمدرسة:

يصعب تعريف الإدارة الذاتية للمدرسة بصورة واضحة، حيث أنه لا يوجد لها تعريف محدد حتى الآن، ومع ذلك فهناك بعض التعريفات التي يمكن تحديدها واستنباطها تبعاً لسياسة تلك المدرسة في إدارتها للعمل بصورة ذاتية، فيمكن اعتبارها تحولاً تاماً في مسؤوليات صنع القرار، أو أنها تفويض الإدارة العليا ممثلة في وزارة التربية والتعليم السلطة كاملة للمدرسة في إدارة نفسها من موقع العمل، وتشتمل أيضا على قدرة فريق العمل في المدرسة على تنفيذ تلك المسئوليات وتحقيق التوازن الجيد بين السلطة وقدراتها (حسين،13:2006).
وتعرف الإدارة الذاتية للمدرسة على أنها "استراتيجية تهدف إلى تحسين التربية بنقل هيئة اتخاذ القرارات الهامة من الدول ومكاتب المنطقة إلى المدارس وتمكين كلً من المدراء

والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور من السيطرة على عملية التربية بإعطائهم مسئولية اتخـــاذ القرارات حول الميزانية والموظفين، وتدخل المعلمين وأولياء الأمور والمهتمين بالتعليم فـــي القرارات الرئيسة لإيجاد بيئة أكثر فاعلية للمتعلمين (Myers&Stonhil,1993:1).

من خلال هذا التعريف نستطيع القول أن الباحث قد وفق في اختيار لفـظ اســتراتيجية لمـــا تتضمنه هذه الكلمة من اختيار لأفضل البدائل والوسائل لتحقيق أهـــداف معينـــة تعبـــر عـــن احتياجات البيئة الأساسية، كما وأغنى هذا اللفظ الباحث عن الحديث عن التخطيط بعيد المدى فقد اشتمل هذا المسمى أيضاً على النظرة المستقبلية كما وتحدث الباحث عن الغرض من نقل سلطة اتخاذ القرار من الإدارة العليا الأم إلي الإدارة المدرسية مختصراً دورها فـــي تحـــسين التربية ،أما ما يعيب هذا التعريف فهو عدم تحديده لأي من الاستراتيجيات أو الطرق لتفعيـــل الإدارة الذاتية.

كما وتعرف الإدارة الذاتية للمدرسة بأنها:" طريقة صياغة المدرسة لمهـــام الإدارة المدرســـية وفقاً لظروفها وسماتها واحتياجاتها، بحيث يصبح أعضاء مجلس إدارة المدرسة أكثر استقلالية ومسئولية في توظيف الموارد المتاحة لحل المشكلات و تفعيل الأنشطة التربوية الفعالة لتطوير المدرسة على المدى البعيد " (David,J.L,1996:5).

وقد ركز هذا التعريف على منح المدرسة سلطة اتخاذ القرار من خلال إدارة نفسها ذاتياً الأمر الذي يزيد من شعور جميع أعضاء الهيئة التدريسية والعاملين بالاستقلالية هذا الشعور الـــذي يجعلهم يبحثون عن أفضل الخطط ومصادر التمويل لتحقيق الأهداف المرجوة ضـــمن آليـــة العمل كفريق ومن ثم وضع الآليات المناسبة لتنفيذ تلك الخطط والسعي الجاد لتنفيـــذها بكـــل رضا وقبول.
وقد شابه التعريف الحالي سابقه معلنا أهمية النظرة المستقبلية والتخطيط للمدى البعيد إلا أنـــه مازال يقتصر على الوصف المحدود لمدخل الإدارة الذاتية فالباحث نظر إليها كطريقة فقط.
(Cheng,Y,C,1996:185)

وعرفها (Cheng) على أنها "عملية تتضمن مجموعة مـــن الأنـــشطة والآليـــات المخططـــة والمنظمة والتي يقوم بها كافة العاملين في المدرسة لتحسين العمليات التعليمية والتنظيمية لحل مشكلات المدرسة و تفعيل دور العاملين فيها من أجل أداء أفضل ".
(Cheng,Y,C,1996:185)

لقد كان مفهوم (Cheng) أوسع من سابقيه إذ نظر إلى الإدارة الذاتية على أنها " تلك العملية التي تتضمن مجموعة من الأنشطة والآليات التي توضع بشكل مدروس ومخطط له". كما انه استكمل ما أوضحه سابقيه من ضرورة السعي نحو حل المشكلات المدرسية، ووضع الخطط التي تتلاءم والاحتياجات الخاصة لكل مدرسة.

وبعد عام من التعريف السابق جاء (Townsend,1997) ليجمع بين التعريفات السابقة متجنباً جانب من القصور فيها، فيرى أن الإدارة الذاتية للمدرسة تعني " عملية إعادة توزيع السلطة و تحرر المدرسة من السلطة التعليمية المركزية لتحل بدلاً منها السلطة المحلية فتمكنها من شؤونها الخاصة، فتبني استراتيجيات التحسين وتغير الترتيبات التنظيمية في هيكل المدرسة، وذلك بتفعيل مشاركة المعلمين والآباء وأفراد المجتمع المحلي في صناعة القرارات داخل المدرسة" (Townsend, 1997:39).

فقد نظر (Townsend) إلى الإدارة الذاتية على أنها عملية مركبة تشتمل على العديد من الاستراتيجيات الضرورية واللازمة للتطوير، تلك العملية تتخذ من مركزة السلطة في يد المدارس المحلية أداة لها لرسم الاستراتيجيات المتنوعة والفعالة.

إلا أن الملاحظ حتى عام 1997 أنه لم ينظر إلى الإدارة المدرسية إلا كطريقة أو عملية ولم تأخذ منظور المدخل الإداري إلا عام 1998 عندما عرفها (Gaziel) على أنها "مدخل إداري تعليمي يعزز الحكم الذاتي لأعضاء الإدارة المدرسية، ويوفر لهم المناخ الإبداعي اللازم من أجل المشاركة، والتطوير، والتحديث، والتنمية المهنية المستديمة، ومن خلال اللامركزية التي يعتمد عليها استخدام هذا المدخل تنتقل المدرسة من رقابة السلطات المركزية إلى المشاركة في اتخاذ القرارات، وتأسيس مهامها طبقاً لظروف احتياجاتها، وبذلك يصبح أعضاء الإدارة المدرسية أكثر استقلالية ومسئولية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية والتنمية وتوزيع الموارد البشرية والمادية في المدرسة" (Gaziel.H,1998:320).

ويعد هذا التعريف أشمل من سابقيه، إذ قام إضافة إلى النظرة المتميزة للإدارة الذاتية كمدخل إداري حديث بتعداد بعض الاستراتيجيات الهامة التي تبنى عليها الإدارة الذاتية للمدرسة ومنها:

1- تفعيل مبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات.
2- الاهتمام بمبدأ التنمية المهنية.
3- التطرق إلى مبدأ توظيف الموارد المادية والبشرية لتتناسب واحتياجات الأفراد.

ويعرفها (سلامة،2000) على أنها "آلية مفيدة في تحقيق التنمية والتغيير التربوي وزيادة فاعلية العمل على المستوى المدرسي بما يوفره من سلطات وصلاحيات واسعة لإدارة مدرسية، تحد من المركزية القائمة وتضمن تنفيذ حلقات الجودة ونجاحها في المدرسة ".
ويتميز هذا التعريف بتبني سياسة الجودة في التعليم كاستراتيجيه هامة لتفعيل وإنجاح الإدارة الذاتية للمدرسة.

يعرفها (العجمي،2005) بأنها: "مدخل إداري معاصر يقوم على اعتبار المدرسة وحدة إدارية مستقلة بذاتها، لها حرية التصرف في إدارة شؤونها من خلال التوجه نحو مزيد من اللامركزية في مختلف مجالات العمل بها، مع خضوع المدرسة لنظام فعال من المساءلة عن طريق الحكم على جودة المخرجات التعليمية بها" (العجمي،2005 : 15).
وبذلك ركز العجمي على ضرورة النظر إلى الإدارة الذاتية المدرسية كمدخل حديث من مداخل الإدارة، وأهم ما يميز هذا التعريف من سواه تطرقه لمبدأ المحاسبية والمسائلة من خلال التغذية الراجعة المبنية على مخرجات التعليم.

أما (حسين) فقد تجلى موقفه منذ البداية في أنه لا يمكن وضع تعريف محدد للإدارة الذاتية للمدرسة، لذا فقد تضمن تعريفه على الخطوط العامة لمنهج الإدارة الذاتية للمدرسة ومن تلك الخطوط نقل السلطة لقلب المدرسة والتعرف على أفضل أساليب الدعم والتمويل إضافة إلى استمرارية عملية التقييم من أجل تحقيق أهداف المدرسة، فقد نظر إلى الإدارة الذاتية للمدارس على أنها تبديل وتحويل الحكم والسلطة داخل المدرسة، فهي شكل من أشكال اللامركزية الذي يجعل المدرسة والواقع المدرسي نفسه وحده أساسية لصنع القرار ويعتمد بصورة أساسية على إعادة توزيع سلطة صنع القرار بين العاملين في المدارس وبين أعضاء المجتمع المحلي باعتبارهم وسيلة أساسية تمكنهم من تقييم التطورات التي تحدث داخل العملية التعليمية في المدارس إضافة إلى معرفة أفضل الأساليب، لتوفير الدعم والتمويل المناسب لضمان تحقيق أعلى مستوى من الأداء في العملية التعليمية، بما يضمن تحقيق أهداف المدرسة ككل.
(حسين،14:2006)

وقد اختصر(Cotton,2005) القول بأن عملية الإدارة الذاتية للمدرسة هي نظام يساعد على اعتبار الإدارة الذاتية للمدرسة جزء من تنظيم المقاطعة، كما و يساعد الإدارة المركزية بتحويل جزء من السلطة عن كاهلها،و يعرف المدرسة كوحدة أساسية لعملية التغيير التربوي.
(Cotton,2005:3)

من خلال العرض السابق نستنتج أن الإدارة الذاتية للمدرسة ترتكز على ما يلي:

1- التحول الكامل في مركز عملية صنع القرار لتنتقل إلى المراكز المحلية التابعة للمدرسة.
2- تنمية قدرة فريق العمل لتنفيذ المهام المكلف بها.
3- تحقيق التوازن بين السلطة التي تم تفويض المدرسة بها وبين قدرة فريق العمل في المدرسة على تنفيذ المهام المكلف بها تبعاً لسياسة المدرسة في الإدارة من مواقع العمل (حسين،13:2006).
4- ضرورة توفير سلطات واسعة للإدارة المدرسية وإعطائهم مسئولية اتخاذ القرارات للحد من المركزية (سلامة،294:2000).
5- إعطاء أولياء الأمور والمجتمع المحلي بعض الصلاحيات في اتخاذ قرارات متعلقة بالمدرسة.
6- زيادة فاعلية العمل على المستوى المدرسي و إيجاد بيئة أكثر فاعلية للمتعلمين (سمارة،2005).

في ضوء العرض السابق لتعريفات الإدارة الذاتية للمدرسة تعرف الباحثة الإدارة الذاتية بأنها "محاولة تفعيل دور المدرسة وإعطائها الفرصة لمواجهة التحديات البيئية المتغيرة وجعلها قادرة على التماسك الداخلي وتحسين أدائها وبالتالي تحقيق أهدافها في تطوير نفسها " وتلك المحاور تستلزم ما يلي:

1- معرفة كل من الآباء والمدرسين لاحتياجات الطلاب معرفة جيدة.
2- تحديد الإدارة المدرسية بأنها الوحدة الرئيسة للعملية التربوية وبالتالي تفويضها بالسلطة اللازمة لصنع القرار.
3- استخدام الأساليب الجماعية في حل المشاكل.
4- توفير الإدارة المدرسية لمدى واسع من البرامج التعليمية المناسبة لقدرات وامكانات التلاميذ، وذلك لإتاحة حرية العمل والاختيار لديهم.
5- تفعيل قدرة المدرسة للاستجابة للمتغيرات البيئية من حولها وتطوير أهدافها بما يجعلها تتكيف مع البيئة الداخلية والخارجية.

نشأة الإدارة الذاتية للمدرسة:

استمدت الإدارة الذاتية جذورها من إدارة الموقع الخاص بإدارة الأعمال شأنها شأن باقي مجالات الإدارة التربوية، فكان رجال الأعمال والإداريين هم السباقون بوضع قواعد إدارة شركاتهم ومصانعهم بشكل أفضل وصورة أحسن.

فعلى مر السنين تطور مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة، بعدما كان مجرد حركة إصلاح مستقلة، أخذ يتحول تدريجياً إلى أحد أهم النماذج التي تنظر نظرة شاملة للتعليم، بهدف إنجاز وإعداد طالب محسن ومطور، و تفعيل أداء أفضل للمدرسة. فبدلاً من أن ينظر لها على أنها الهدف النهائي لعملية الإدارة أصبح ينظر إليها كتطبيق حاسم للمعايير وتعليم مبادرات متميزة وإعداد إصلاحات رئيسة أخرى، الأمر الذي دفع بالكثير من الولايات والمناطق لتبني نظام الإدارة الذاتية للمدرسة، بهدف تشجيع المعلمين وزيادة الكفاءة والفاعلية والمسئولية لديهم، وخلق طاقة أعظم في مستوى المدرسة للتغير والتحسين (Weiss,2001:4).

فبدايةً أُنشأت العديد من المدارس التي اتسمت بكونها صغيرة ومداره محلياً، إلا أنه ولسوء الحظ قد تولد عن إتباع هذا النظام التمييز بين التلاميذ، وذلك بسبب المحاباة والتعاطف مع الأقارب، الأمر الذي ألقى بهذا النظام في دوامة الانهيار وعزز التوجه نحو المركزية في التعليم لتحل المركزية كنظاماً رئيساً لإدارة التعليم. واستمر هذا الوضع حتى عام 1960 الوقت الذي نشطت فيه أنشطة حقوق الإنسان وبرز التوجه نحو اللامركزية في التعليم بدعوى أن المدارس المحلية تكون أكثر قرباً ومساساً لاحتياجات المجتمعات. فمنذ الستينيات اعتبر أسلوب الإدارة الذاتية للمدارس أسلوب إصلاح ذات شعبية واسعة، تبنته كثير من الدول الغربية لتحسين المدارس، فقد استخدم لزيادة المساءلة والمحاسبة في المدارس، وذلك بهدف تعزيز التحصيل الدراسي للطلاب، واستخدم أيضا لتحسين الفعالية الإدارية، وزيادة نفوذ المعلمين، وقد وجد أن أسلوب الإدارة الذاتية يمثل " شكلاً عاماً وشاملاً لنشاطات متنوعة". (Wohlstetter,1999;4)

ففي عام 1974 ظهر مصطلح المركزية الإدارية (Centralization) على لسان ساسة ورجال الثورة الفرنسية ليحل محل لفظ التمركز أو التركيز الذي كان شائعاً والذي يعني تجميع الخدمات والوحدات الإدارية في العاصمة أو في مركز واحد وعدم توزيعها في مراكز أخرى (حسين،2006: 106).

وقد شهدت السبعينات وبداية الثمانينات جهود حثيثة لتحسين التعليم في الدول الغربية من خلال المنظمات الفيدرالية المحلية، إلا أن تلك الجهود لم تكن كافية لإصلاح التعليم أو التغيير نحو اللامركزية في الوقت الذي تميزت فيه جهود المركزية بقوتها.

إلا أن تلك الجهود نحو التحسين نجحت في تعزيز المساواة والمماثلة في التعامل مع الجميع، بالإضافة إلى وضع معايير محددة للإنتاج والخدمات وعملت في الوقت نفسه على الحد من البيروقراطية في اتخاذ القرارات (Cotton,2005:3).

فالمناقشات و الحوارات التي دارت في السبعينات والثمانينات قد أسهمت في تفريق معسكر الدول الغربية التي اتسمت حكوماتها بالنظام المركزي في التعليم، كما كانت لهذه المناقشات و الحوارات تأثيرات مشابهة الحدوث في أوربا الشرقية وروسيا، وقد نتج عنها تقليص أدوار الحكومات المركزية وزيادة في دور السوق والحد من هيمنة المنظمات فوق القومية كما وساهمت في تقليل الاستقلالية القومية لأية دولة (ناصف،2005: 189-188).

وفي أواخر الثمانينات وبداية التسعينات انتشر إدراك واسع لدى مصلحي التعليم في مراكز التربية المختلفة، أن النظام القائم على المركزية المطلقة لا يلبي أبداً الأهداف المرجوة ولا ينتج الجودة المراده في المخرجات لذا أخذ اتجاه اللامركزية والإدارة الذاتية يُسمع صداه مرةً أخرى كمحاولة لإصلاح التعليم (Cotton,2005:4).

وقد ارتكز التوجه نحو اللامركزية على أربع درجات أساسية في عملية نقل السلطة ألا وهي:

1- تقسيم مهام العمل على العديد من الوحدات دون تمركز السلطة في يد شخص واحد ولكنها لا تعني في الوقت ذاته نقل السلطة.
2- التفويض: ويقصد به اتخاذ القرار من السلطات العليا إلى الدنيا.
3- نقل السلطة إلى الوحدات الأصغر لممارسة عملها بحرية دون اللجوء في اتخاذ القرارات إلي السلطات العليا.
4- الخصخصة وتعني نقل السلطات الخاصة بالموارد المادية والبشرية أو المسئوليات من مؤسسات القطاع العام إلى القطاع الخاص (Hanson, 1997:96-97).

فاللامركزية مرت بعدة مراحل ودرجات حتى سمت بنفسها كنظام جديد، لإصلاح التعليم تقسمت الأعمال أولاً بين وحدات صغيرة حتى تعطى الفرصةُ لاتخاذ و صنع القرارات، ومن ثم تفويض الإدارة العليا والإدارات التعليمية في المدارس ببعض الحرية للتصرف في أمور معينة لصالح التعليم، وبعد ذلك تأتي درجة مطورة لصنع القرارات التي من شأنها تلبية احتياجات التلاميذ دون اللجوء للإدارة العليا، وأخيراً إعطاء المدارس الحرية المطلقة لتسخير الامكانات المادية والبشرية وفقاً لما تراه مناسباً ولتحقيق الأهداف.

أهمية الإدارة الذاتية للمدرسة:

تُشرك الإدارة الذاتية كلاً من أولياء الأمور وقيادات المجتمع المحلي إضافةً إلى العاملين في المدرسة والمسئولين عن اتخاذ القرارات المناسبة ومصلحة التلاميذ، وبالتالي تفوض السلطة الأم بعض من مسئولياتها إلي أطراف أخرى، للتطبيق الفعال للامركزية في صنع القرارات التربوية، والتي يصاحبها الممارسة العملية للديمقراطية والإحساس بملكية المدرسة وتبادل الثقة وقد رأى كلا من (Lanwrance , Allan,1995) أن أهمية الإدارة الذاتية للمدرسة تكمن في عدة نقاط هي:

1- تؤدي المشاركة الجماعية في صنع القرارات التربوية من قبل المعنيين بأمور التعليم داخل المدرسة إلي الشعور بامتلاكهم لهذه المدرسة، وبالتالي التعاون المخلص والجاد والقبول بكامل الرضا تنفيذ القرارات.
2- تساهم الإدارة الذاتية للمدرسة في تشجيع الابتكار، والإبداع، والاستجابة لاحتياجات تلاميذ المدرسة وتنظيم البرامج المفيدة لهم.
3- تدعم الإدارة الذاتية ثقة الآباء في الممارسات التي تتم داخل المدرسة خاصة أنها تتيح الفرصة لجميع المعنيين بأن يكونوا على دراية تامة بتكاليف البرامج والأنشطة ومصادر تمويلها وحدود إنفاقها (Lawrance& Allan,1995:308).

وقد أوضح (Odden,1995) أهمية الإدارة الذاتية للمدرسة ومدى الحاجة الماسة لها من خلال التعرض لبعض الدوافع ومنها:

1- التخلص من الإدارة البيروقراطية المركزية.
2- صعوبة الاتصال أحياناً بين المدرسة وإدارة المنطقة التعليمية.
3- خلق التنافس بين المدارس في مجال التحصيل وتوفر البنية التحتيه.
4- خلق مناخ تعليمي ديمقراطي من أجل تطوير النظام التعليمي وبناء الشخصية التربوية المستقلة.
5- تعدد السلطات التعليمية في البلد الواحد (Odden,1995:3).

وقد اتفق (حسين،2006) مع Odden في مدى حاجة المدارس الماسة لتقليل الضغط البيروقراطي وذلك من خلال تقليل حجم المؤسسات، مضيفاً على ذلك النقاط التالية:

1- الحاجة إلي تقليل الرقابة وتفويض جزء من السلطة لمدير المدرسة.
2- توحيد الحاجة للحرية والتمييز والالتزام بتمكين المجتمع.
3- الرغبة في تحقيق مستويات عالية من خلال مشاركة العاملين في صنع القرار.

4- إدراك أن المدارس المختلفة لديها طلاب ذوي حاجات مختلفة، وبالتالي تحتاج إلي نماذج متنوعة من الاستجابة لا يمكن تحقيقها من خلال المركزية في التعليم.
5- تحسين الخدمة التعليمية.
6- تفويض جزء من السلطة لمدير المدرسة وبالتالي تحقيق الكفاءة في استخدام الموارد على المحاسبية من خلال المدير.
7- تسليط الرقابة المهنية على دور المعلمين وهياكل صنع القرار داخل المدرسة ودعم التزام المعلمين داخل المدارس (حسين ، 2006 : 19-25).

أما(Cheng,1996) فيرى أن أهمية الإدارة الذاتية للمدرسة تكمن في أن المعلمين بالمدارس المطبقة للإدارة الذاتية لديهم استجابة وحماس قوي لحل كافة المشكلات التي تواجههم وذلك بدلاً من تحويلها لأفراد آخرين، إضافة إلى ذلك فلديهم رغبة أكيدة في التجديد والإضافة سعياً منهم في اتساع دائرة مشاركتهم في إدارة مدرستهم وتفعيلها (Cheng ,Y,C,1996:163).

ومن أهمية الإدارة الذاتية للمدرسة كونها تركز على نوعية وجودة المخرجات التعليمية وذلك من خلال الاهتمام والتركيز على ثلاثة مخرجات رئيسة ،هي : تحقيق المواطنة الفعالة أي مواطنين مؤهلين للتعايش مع مجتمع متغير والحياة العملية المنتجة ، والأساس الأكاديمي القائم على التفكير العلمي ومهارات التواصل (العجمي ،2005: 26).

ويمكن إبراز أهمية الإدارة الذاتية للمدرسة من خلال إلقاء الضوء على الأدوار المنوطه بها ألا وهي:
1- وجود أكثر من نظام تعليمي مما يعطي الفرصة للتنافس وتجويد المخرجات والتطوير المستمر.
2- مراعاة المجالات البيئية والجغرافية والاقتصادية والسياسية والدينية والعديد من المجالات الأخرى.
3- إتاحة الفرصة في تحقيق سبل وآليات الشراكة المجتمعية الفعالة.
4- التحرر من النظام السياسي الذي يعمل على صهر المواطنين في قوالب فكرية موحدة.
5- إظهار الفوائد التي من شأن المجتمع أن يجنيها من وراء التعليم كخلق مواطنين لديهم القدرة على الرقي بالمجتمع ودفع اقتصاده نحو الأمام (Meginn & Welsh,1999:22).

مما سبق يتضح أهمية الإدارة الذاتية للمدرسة في تحسين أداء مناخ مدرسي ملائم للطالب يساعد في تفعيل الكفاءة الإدارية ويزيد من عملية محاسبية أعضاء هيئة التدريس وبالتالي ترتقي الإدارة المدرسية وتصبح أكثر قدرة على إشباع حاجات الطلاب والمجتمع المحلي.

فوائد الإدارة الذاتية للمدرسة:

يسعى نظام الإدارة الذاتية إلى تحقيق الإصلاح التربوي داخل الدولة، وذلك بتحقيق المرونة العالية واللازمة لإشراك العديد من الأطراف المعنية، لتحديد احتياجات التلاميذ المختلفة من بيئة لأخرى والسعي نحو تحقيقها.

فقد أثبتت الإدارة الذاتية نجاح أسلوبها في مجال إدارة الأعمال، حيث أن نقل سلطة صنع القرار إلى المستويات الأقل في المؤسسات يزيد من شعور الأفراد العاملين بالرضا الوظيفي، حيث يكون لديهم سلطة مؤثرة وفعالة في أسلوب أدائهم لوظائفهم ومهامهم التنظيمية فحينذاك يزداد شعورهم بالرضا الوظيفي (حسين ، 2006: 27).
فإشراك العاملين في صنع القرار يخلق لديهم الشعور بامتلاك الشيء والانتماء للمؤسسة وبالتالي السعي نحو إتقان العمل، وتحقيق الأهداف المرغوبة في الوقت الملائم كما ويعمل على خلق الرقابة الذاتية لدى الأفراد أنفسهم.

وقد حدد اليونسكو فوائد الإدارة الذاتية للمدرسة في كونها "تجعل من الممكن تحديد الحاجات التربوية بدقة أكثر، وإعداد مفردات أكثر انسجاماً وتعزيز التعاون بين أطراف التنمية المختلفة وفي الوقت نفسه الالتزام بالمقاييس والمعايير المقامة على المستوى الوطني" (قسم السياسة التربوية والتخطيط اليونسكو ،1996: 58).

وقد حدد (البشايرة،1991) بعضاً من فوائد الإدارة الذاتية للمدرسة والتي منها:

1- الاستجابة السريعة والشاملة لحاجات المنتفعين بالتعليم.
2- المرونة وسرعة الإنتاج.
3- تحقيق الإتقان في العمل.
4- تشجيع التدريب ونمو الخبرات الفنية.
5- توليد القناعة الذاتية والتحفيز الذاتي لدى الموظفين.
6- تقوية علاقات المدرسة بالمجتمع المحلي (بشايرة،1991: 60).

وقد أضاف (الجوهري،1985) على النقاط السابقة مايلي:

1- وضع سلطة اتخاذ القرارات قريباً من موقع العمل مما يضمن سلامة القرارات وسرعة اتخاذها.

2- تخفيض أعباء القيادات العليا نظراً لتفويض السلطة.

3- سهولة تحديد نقاط الضعف لدى التلاميذ وبالتالي علاجها (الجوهري، 1985: 160).

وأضاف (Hanson,1997) على النقاط السابقة نقطة جوهرية هي:
الحد من الصراعات التي تحدث على المستوى القومي، وذلك عن طريق تفويض مجالس إدارة المدارس المحلية للقيام بعملية توظيف للمعلمين، وتحريك فعال للإدارة المدرسية كما هو الحال في نيكاراجوا (Hanson,1997:5).

ورأى (ناصف،2005) أن الإدارة الذاتية للمدرسة تعمل على تحسين التعليم عن طريق زيادة كمية المدخلات المستخدمة في عملية التعليم وزيادة البرامج المدرسية بصورة تتناسب واحتياجات المجتمع المحلي، إضافة إلى زيادة معدلات الخيارات والفرص المتاحة أمام الطلاب لاختيار نمط التعليم الذي يتماشى مع قدراتهم، الأمر الذي يساهم في تجويد مخرجات التعليم، كما وتساهم الإدارة الذاتية في الحد من عمليات الرشوة والفساد الأخلاقي لبعض الأفراد على المستوى القومي من خلال الحد من البيروقراطية المالية (ناصف،2005: 193-196).

ومن ناحية أخرى يرى (حسين،2006) أنه توجد علاقة طردية بين مشاركة المعلمين في صنع القرار وما يلي:

1- قدرة الطلاب على الاستيعاب داخل الفصل.

2- زيادة نسبة حضور الطلاب وقلة نسبة الغياب.

كما وتساهم الإدارة الذاتية في زيادة شعور المدرسين والمديرين والآباء والطلاب بالرضا وبالتالي يتحسن أدائهم (حسين، 2006: 26-30).

مما سبق يتضح أن الإدارة الذاتية للمدرسة تخلق نوعاً من الرضا لكل من العاملين والطلاب مما يرفع من مستوى أدائهم داخل المدرسة، وتساعد على خلق الإبداع، والابتكار، وتحقيق الذات لديهم ويسهم إسهاما كبيراً في زيادة وتفعيل المشاركة المجتمعية وإتاحة الفرصة لأولياء الأمور بالتعبير عن احتياجاتهم وتلبيتها.

خصائص الإدارة الذاتية للمدرسة:

تسعى الإدارة الذاتية للمدرسة إلى تلبية احتياجات التلاميذ والمجتمع المحلي، الأمر الذي دفع بكافة الأطراف المعنية المشاركة في عملية اتخاذ القرارات المناسبة، مما جعل عملية سير التعليم فيها مميزاً عن المدارس العادية، وأضفى بعض التغيرات على مهمة المدرسة واستراتيجيات الإدارة والموارد والرقابة والتقييم وغيرها من العمليات، ومن الخصائص الهامة للإدارة الذاتية للمدرسة كما ذكرها (حسين،2006) :-

1- ترتكز على ثقافة تنظيمية عالية والتي تؤثر تأثيراً كبيراً على المهام الخاصة بالعملية التعليمية وبالتالي على فعالية المدرسة.
2- تقوم المدارس بأداء العملية التعليمية وفقاً لظروفها وخصائصها ومطالبها.
3- يساعد أسلوب الإدارة الذاتية على استثارة وتدعيم الفكر الإبداعي في حل المشكلات.
4- تتنوع أساليب الإدارة المدرسية في المدارس المدارة ذاتياً، وذلك وفقاً لتنوع الطبيعة البشرية.
5- تتنوع أهداف المدرسة في المدارس المدارة ذاتياً وتكون أكثر دقة وتلبية لاحتياجات المستقبل (حسين،2006: 30-36).
6- وقد أوضح (Michael,2001) خاصية هامة للإدارة الذاتية للمدرسة تلخص في جملة Fathers are partners(الآباء شركاء) موضحاً أن الإدارة الذاتية للمدرسة تسعى إلى الارتقاء بالنتائج لدرجة الامتياز، وتجعل من الآباء شركاء وتنظر لكل من التلاميذ وأولياء الأمور نظرة ود واحترام وأن تسعى لضمان توفير بيئة آمنة لكل تلميذ ومعلم و إداري (Michael ,2001:25).

أهداف الإدارة الذاتية للمدرسة:

تضع كل عملية نصب أعينها بعضاً من الأهداف تسعى لتحقيقها، والإدارة الذاتية كعملية من عمليات اللامركزية تسعى نحو إشراك كل من المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي ورجالات الأعمال في عمليات اتخاذ القرارات وذلك سعياً منها لتحسين ظروف التعليم لدى التلاميذ.

إذ تهدف الإدارة الذاتية إلى التحول من المركزية إلى اللامركزية وذلك بإتاحة الفرصة لكل من المدير والمعلمين والطلاب باتخاذ وصنع القرارات المختلفة كإصلاح المناهج أو التحكم في الموارد المتاحة وفقاً لاحتياجاتهم، والعديد من الأمور الأخرى التي تتعلق بالعملية التعليمية، وذلك سعياً نحو تحقيق الكفاءة وإزالة العقبات وتحقيق المرونة والكفاءة والإنتاجية وتحديد أفضل البرامج الملائمة للطلب إضافة إلى تحفيزهم على المشاركة في العمليات.

ولعل من أهم الأهداف المعلنة لنظام اللامركزية في التعليم تكمن في تحسين الجودة في التعليم، وكذلك تقييم الخدمات التعليمية المتنوعة عالية الجودة، والتوزيع الأمثل للموارد المادية والبشرية وتعزيزها بشكل دائم إضافةً إلى الإسراع في عمليات التجديد، لأن السلطات المحلية تمتلك العديد من المعلومات التي تساعد في تحقيق خطوات التجديد التربوي بشكل أسرع وأفضل، بالإضافة إلى زيادة الكفايات الإدارية داخل وزارة التربية والتعليم.
(Juarez, ,1991:11)

ولقد رأت الباحثة ضرورة تقسيم أهداف الإدارة الذاتية للمدرسة في ثلاثة مسارات أساسية وهي:

أولاً: أهداف اقتصادية تنموية:

ويعود ذلك كما يقول كل من (King & Ozler, 1998;54) أن المدارس المدارة ذاتيًا تعتبر أكثر فعالية من الناحية الاقتصادية، حيث أن الأشخاص الأكثر احتمالاً لأن يستفيدوا أو يخسروا، والذين لديهم أفضل المعلومات حول كيف يمكن أن تسير مدارسهم كأفضل ما يكون، هُم الأكثر قدرةً على اتخاذ قرارات ملائمة حول كيفية استخدام المدارس لمواردها الشحيحة وكيفية تعليم الطلاب.ومن تلك الأهداف:

1- زيادة الكفاءة الإنتاجية والتوزيعية في إطار المشاركة الشعبية الفاعلة والمسائلة.
2- زيادة الكفاءة الفنية بمعنى القدرة على تقديم الخدمات النوعية وضمان استدامتها من خلال إخضاعها إلى حسابات التكاليف والعوائد وإرساء نظم جماعية وفردية لإعادة إنتاجها (تقرير التنمية البشرية،2002).
3- ترشيد استخدام الموارد المادية للمدرسة (العجمي،2005: 17).
4- الإسراع بالنمو الاقتصادي وإعادة توزيع مسئوليات التمويل(Abisamra,2001:2).
5- تبني سياسة التعليم القائم على معرفة احتياجات سوق العمل (Hanson,1997:96-97).
6- زيادة الكفاءة التوظيفية للموارد وتحقيق معدلات نمو اقتصادي مرتفعة و استعمال أكثر كفاءة للمصادر (Odden,1995:12).

ومما سبق يمكن القول أن الإدارة الذاتية للمدرسة لديها قدرات تحليلية ومعلومات أكثر التصاقاً لتشخيص الإمكانيات المحلية للتنمية، وفهم طبيعة خيارات وأفضليات السكان المحليين، ومن ثم فهي قادرة على صياغة خطط محلية وبرامج ومشروعات تستجيب للتمايزات في الأفضليات والخيارات، كما وتعتبر قادرة كذلك على وضع استراتيجيات متوسطة وبعيدة المدى لتطوير الامكان التنموي المحلي وضمان استدامة النمو الاقتصادي.

ثانياً: أهداف ثقافية تطويرية وإبداعية :

حيث أن كثيرًا من أعضاء المدرسة لديهم الخبرات والمعرفة التي تجعلهم أكثر قدرة من غيرهم على اتخاذ قرارات تعليمية ملائمة بشكل أفضل لمدارسهم وطلابهم، كما أن المعلمين سيكونون قادرين على المساهمة بما لديهم من معرفة في أساليب التعليم، وما يتعلق بالمنهاج، وعمليات إدارة المدرسة، بالإضافة إلى ذلك فإن المعلمين المشاركون في إدارة مدارسهم قد يصبحون أكثر دافعية والتزامًا بالتعليم (Cheng, 1996: 16).

ومن تلك الأهداف:

1- تغيير ثقافة المدرسة بشكلٍ ايجابي يضمن التفاعل البناء بين مدير المدرسة والمعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور.
2- تحسين عملية صنع القرار المدرسي في ظل تفعيل المرونة المقننة في تطبيق التشريعات المنظمة لحسن سير العمل المدرسي بما يضمن جودة العمل.
3- زيادة وعي العاملين بالمدرسة بالتشريعات المنظمة لعملهم، وتفعيل وتطبيق اللوائح المرتبطة بأساليب الثواب والعقاب لضمان التطابق بين التعليم الفعال وسير العمل اليومي بالمدرسة.
4- إثراء فعالية المدرسة نحو التعرف على احتياجات التلاميذ المسئولة عنهم.

(العجمي،2005: 18-17)

5- تحسين وتطوير نظام المحاسبية التعليمية نحو استخدام وتوزيع الموارد البشرية والمادية.
6- زيادة القدرة التنظيمية والفردية لأعضاء المدرسة من خلال جعلها وحدة تنظيمية قائمة بذاتها وتعمل على التنمية المهنية لأفرادها من خلال مهارات عمل الفريق.
7- إكساب المدرسة سلطات تتناسب مع مسؤولياتها وتمكنها من إطلاق الإبداعات والابتكارات والارتقاء بمستوى جودة الخرجين.
8- جعل عملية التخطيط عملية مرنه ومستمرة تبدأ من المدرسة كوحدة مستقلة بذاتها، وتتم في ضوء ظروفها واحتياجاتها البيئية ومواردها المادية والبشرية (حسين ،2006: 26-25).
9- إعادة تنظيم الهياكل الإدارية على المستوى المحلي في المؤسسات التعليمية لتحقيق أقصى دراجات الانضباط الإداري وبالتالي زيادة كفاءة وفعالية الأجهزة الإدارية (Hanson,1997:96-97).
10- تحقيق أداء أعلى للطلاب.

11- الارتقاء بمهارات الطاقم التعليمي وتوليد الشعور بالرضا لديهم.
(Odden,1995:12)

12- زيادة مساحة الديمقراطية من خلال توزيع السلطة.

13- تجويد مخرجات التعليم والرقي بمستوى التلاميذ (Abisamra,2001: 14).

وبذلك يمكن القول أن هذا المجال يُعنى بتشخيص واقع الطلبة أكاديمياً لمعرفة نقاط القوة والضعف لديهم، ومعرفة احتياجات الطالب الضعيف دون إشعار الطالب القوي بالتمييز عن غيره، بل استثمار قدراته وتكليفه بالمهام التي تناسب إمكاناته وتخلق الدافعية والرغبة لديه بالتعلم. وعدم إشعار الطالب الضعيف بالعجز، بل التعرف على سبب الضعف والتعرف على الأساليب المستخدمة في التعليم وتقييم مدى صلاحياتها، واقتراح الخطط العلاجية بما يتناسب مع الضعف الحاصل، وطرح الأساليب المناسبة لمعالجة الضعف.

ثالثاً: أهداف تفعيل المشاركة :

تعتبر المدارس المدارة ذاتياً أداة لزيادة الدخل المدرسي، فالافتراض القائم أنه بتشجيع وقبول مشاركة الوالدين في اتخاذ القرارات في المدرسة، فإن الأهل سيكون لديهم الحافز لزيادة التزامهم بالمدرسة، وبالمقابل سيكون الوالدان أكثر رغبة في تقديم المساعدات والعمل والموارد الأخرى للمدرسة، ومن أهم تلك الأهداف:

1- تطبيق اللامركزية في الإدارة المدرسية، وذلك من خلال تفعيل آليات المشاركة بين كافة العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

2- الاتفاق بين الإدارة المدرسية والعاملين على مواصفات الأداء الفعال، وذلك سعياً نحو تحقيق الرقابة الذاتية لدى العاملين بالمدرسة وربط الحوافز بأدائهم .

3- إنشاء مجلس إدارة للمدرسة وإعطائه التفويض لاتخاذ القرارات التي تؤدي إلى تحسين أداء الإدارة المدرسية (David,1996:11).

4- اشتراك الآباء ومجلس المدرسة في بعض الصلاحيات و منها:

أ- وضع الميزانية.

ب- تقرير المناهج الملائمة لحاجات المجتمع المحلي (Oswald,1999:3).

وضمن هذا المجال يتم تعريف المدارس بعناصر المجتمع المحلي لتفعيل إمكانيات الاتصال والتواصل من أجل المشاركة الفعالة في العملية التربوية، وتطوير المدرسة وزيادة الإسهامات النوعية للمجتمع المحلي في المدرسة ومجالاتها، عن طريق تفعيل مشاركة أولياء أمور الطلبة في عمليات المراجعة والتخطيط والمساهمة في دعم المدرسة وكذلك تزويد المدرسة بالطاقات والخبرات المجتمعية.

في ضوء النقاط السابقة يمكن تلخيص أهم أهداف الإدارة الذاتية للمدرسة في إتاحة الفرصة للمسئولين، و أعضاء هيئة التدريس وقادات المجتمع المحلي في اتخاذ القرارات التربوية من خلال إحداث تغيير جذري في عملية صنع القرار، وإعطاء المدارس مزيداً من الاستقلال الإداري والمالي يتناسب مع المسئوليات والأعباء الملقاة على عاتقها، وذلك سعياً نحو تخريج جيل أفضل من الطلاب وخلق رقابة ذاتية لتصرفات العاملين أنفسهم.

الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الإدارة الذاتية للمدرسة:

تهدف الإدارة المدرسية إلى تحسين التعليم وتجويد مخرجاته، وتصبو نحو إشراك كل من المسئولين والعاملين وأولياء الأمور وقيادات المجتمع المحلي في اتخاذ القرارات المختلفة والتي من شأنها تلبية احتياجات الطلاب، وبالتالي فالإدارة الذاتية تحتاج إلى عدة قواعد وأسس لتقوم عليها وذلك ضماناً لتحقيق أهدافها وتتدرج تلك الأسس فيما يلي:

أولاً: لامركزية السلطة:

وهي اللبنة الأولى والتي ترتكز عليها الإدارة الذاتية للمدرسة، وتعني توفير مناخ ديمقراطي لجميع الأفراد المشاركين في مجلس المدرسة، وتفويض السلطة لمجلس المدرسة بسلاسة وسهولة من أعلى إلي أسفل وذلك سعياً نحو تحقيق اللامركزية والتي لا تعد نقطة ضعف بل إنها تزيد من قوة الإدارة الأم وتجعلها قادرة على العمل بقوة على مواجهة الأزمات واستقلالية في إدارة شئونها الخاصة، ومرونة في تطبيق التشريعات المنظمة للعمل وتفويض في اتخاذ القرارات التي تضمن حسن سير العمل وجودة الأداء ومشاركة في تحمل المسئولية، ويمنح السلطات المحلية وأفراد المجتمع المحلي ومؤسساته وأولياء الأمور دوراً أكبر في إثراء العملية التعليمية، ويضمن جودة مخرجاتها من التلاميذ ويزيد من دعم المهارات الإدارية لكافة المشاركين حتى يحققوا التوازن بين المسؤوليات والسلطات (العجمي ،2005: 21-20).

فاللامركزية تسعى نحو تخفيف الأعباء عن الإدارة الأم وتحميل المسؤولية للمدرسة، وذلك لأن كل بيئة لها ظروفها واحتياجاتها الخاصة، وبالتالي تتنوع احتياجات المدارس وفقاً لاختلاف بيئتها وظروفها وهنا يأتي دور مجلس المدرسة الفعال في تحديد احتياجات الطلبة وإعداد البرامج الملائمة لهم بما يتماشى مع أهداف الإدارة التعليمية العليا.

فالتطبيق الفعال للإدارة الذاتية يتطلب التزام جميع أعضاء مجلس الإدارة بتقديم كافة الخدمات للتلاميذ، وذلك للإسهام في إنجاح البرامج المقدمة لهم من خلال إقامة علاقة جيدة قائمة على المرونة بين إدارة المدرسة والإدارة الأم (Tony Townsend,1997:66).

وتسعى الإدارة الذاتية الناجحة إلى توزيع السلطة على نحو شامل عبر المؤسسات المدرسية لترسيخ وزيادة الالتزام بالتعهد والإصلاح، وإتاحة الفرصة للعديد من الأطراف المعنية بالمدرسة للمشاركة في صنع القرار وذلك من خلال إنشاء شبكات اتصال وفرق عمل رأسية وأفقية ولجان دائمة، والمجالس المدرسية الناجحة هي تلك التي تسعى لبناء العلاقات وتنسيق الأنشطة بين جماعات صنع القرار والتأكد من أن فرق العمل قد ركزت على رؤية المدرسة وأن لديهم المصادر اللازمة لأداء العمل بفاعلية (عيداروس،2005: 239).

واللامركزية في التعليم لا يمكن أن تطبق بإصدار قانوني، بل تبنى من خلال التغلب على العديد من التحديات كتطهير السلوكيات والاتجاهات القديمة وتنمية مهارات جديدة وإقناع المسئولين وقيادات السلطة بضرورة إسناد بعض المسئوليات لغيرهم وتعزيز المبادرات المحلية، ويجب على الحكومات أن تضع في اعتبارها أن ذلك يستغرق سنوات وليس أسابيع أو شهور، فاللامركزية ليست قيمة إدارية فقط، بل هي بعد حضاري، لأنها سوف تزيد الفرص أمام المواطنين للمشاركة في الأعمال العامة وتدريبهم على استخدام الحرية في تنفيذ هذه الأعمال (Abisamra,2001:1).

وحتى تطبق اللامركزية بشكل فعال فان علينا إعطاء السلطة والحرية الكاملة للمدرسة لتتصرف في المجالات التالية:

1- عملية التمويل من خلال تزويد المدارس بالقدرة على توجيه تلك التمويلات بما يتناسب مع خططهم.
2- عملية تغيير وإصلاح المناهج بما يتناسب وسياسة المدرسة إضافة إلي إحداث تغيير في أسلوب توصيل محتوى المناهج للطلاب (حسين، 2006: 47).

فكثيراً ما ترى المدرسة وجود حاجة ملحة لزيادة عدد حصص مادة ما، أو عدم تناسب محتوى تلك المادة مع العمر الزمني للتلاميذ، فبالتالي يعطى المعلم حرية المشاركة في صنع القرارات التي تتناسب واحتياجات التلاميذ حتى تحقق لامركزية السلطة الغرض المنوط بها.
ويحتاج تطبيق الإدارة الذاتية إلي توفير الدعم الدائم لجميع الأطراف المشاركة، وتشجيعهم على إبداء آرائهم المختلفة إذ إن أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي قد ينتابهم شعور بعدم الراحة أو التردد عند تقديم أفكارهم الخاصة بتحسين وتطوير المدرسة لكل من هيئة المدرسة أو مدير المدرسة، والذي بدوره يرى في نفسه خبيراً فلا يقبل أي نقد ولا يرضى بأي تغيير الأمر الذي يدفع بأولياء الأمور إلى عدم المشاركة مرة أخرى في صناعة القرارات المناسبة لسير العملية التعليمية في المدرسة (Jesson,2003:26).

وهذا الإعداد والتدريب يحتاج إلى فترة طويلة من الزمن فلا يمكن أن تتم خلال أيام أو أسابيع، بل قد تمتد إلى سنوات لخلق مدراء قادرين على تحمل النقد ولديهم رغبة واسعة في الاستماع لآراء الآخرين ومشاركاتهم وانتقاداتهم، كما ونحتاج في نفس الوقت لصنع جيل من المجتمع المحلي قادر على إبداء رأيه والمشاركة بقوة وفاعلية، وبما يخدم مصلحة سير العمل في المسيرة التعليمية والتعلمية.

ثانياً: المشاركة في صنع القرار:

وتعد الأساس الأول والذي تقوم عليه الإدارة الذاتية للمدرسة، إذ تهب جميع المشاركين في اتخاذ القرارات نوع من الشعور بامتلاك الشيء، وبالتالي تخلق الرقابة الذاتية لديهم لإنجاز العمل على أفضل صورة والهدف الرئيس من المشاركة في صنع القرار هو: "بناء قدرات الإداريين والمعلمين وأولياء الأمور وكافة المشاركين في صناعة القرار المدرسي وتأهيلهم لتحمل مسئولية ضمان توفير البيئة المناسبة لعملية التعليم وإكساب التلاميذ المهارات وأنماط السلوك والقيم التي تخدم مجتمعهم " (Michael,2001:10).

فمن الضروري لإنجاح الإدارة الذاتية إشراك جميع الأطراف، وقد حدد برنامج الأمم المتحدة بعضاً من متطلبات ضمان الإدارة الذاتية الفعالة ومنها: "مشاركة الدولة والمجتمع المدني بكافة مؤسساته وشركاته الخاصة، إيماناً بأنه بدون المشاركة الفعالة من أدنى إلى أعلى لن تتمكن الإدارات المحلية من إدارة الخدمات العامة بشكل دقيق، فالمشاركة المجتمعية ضرورية لإيجاد المساءلة داخل مؤسسات المجتمع المحلي، كما يزيد الحوار والنقاش بين مؤسسات القطاع ومديري الإدارات المحلية من درجة الشفافية والتنسيق بين القطاعين العام والخاص في إدارة وتمويل مؤسسات التعليم على المستوى المحلي " (United Nations ,2003:67).

وحتى تأخذ المشاركة شكلها الفعال، يتوجب على المدرسة أن تقوم بتشكيل مجلسها الخاص والذي يعقد اجتماعات دورية بهدف دراسة مشاكل الطلاب واتخاذ القرارات المناسبة في حلها، ويؤثر مدى قوة ونجاح هذا المجلس في إنجاح نظام الإدارة الذاتية للمدرسة "فالمجلس القوي يقوده ولا يرأسه مديرون أقوياء يمارسون القيادة من خلال تحريكهم للآخرين إذ يشجعون كافة الحضور على مشاركة أفضل لصالح الطلاب" (Chang,1996:159).

ويصف (David,1996) المجلس الكفء بأنه المجلس القادر على التركيز على أهداف المدرسة، إضافة إلى المراجعة المستمرة والمنتظمة لآليات تحقيق هذه الأهداف، وذلك لدرء أي مشكلات يمكن أن تعوق تحقيق المدرسة لأهدافها من خلال تفعيل المشاركة وتدريب جميع أعضاء المجلس على المهارات اللازمة لصنع القرار (David,1996:9).

وعمل المجالس المدرسية ليست بالخطوة الأولى فالخطوة الهامة التي تسبقها هي تدريب جميع الأطراف المعنية في الإدارة المدرسية على طرق صنع القرار، وهذا بحد ذاته من أحد الأدوار الهامة والتي على مجلس إدارة المدرسة أن يقوم بها، حيث يلقى على عاتق هذا المجلس "تحديد الاحتياجات التدريبية لجميع العاملين بالمدرسة وتدعيم التعاون بينهما وبين مراكز التدريب المختلفة سعياً منها للارتقاء بمستوى العاملين فيها، وهذا إلى جانب إسهام أفراد المجتمع المحلي في دعم وتمويل برامج التنمية المتواصلة ضماناً لتنظيمها أكثر من مرة خلال كل فصل دراسي وتوفير المراجع اللازمة للنمو المهني للعاملين في المكتبات، بالإضافة إلي تدريب أفراد الجهاز بالمدرسة على مهارات استخدام التكنولوجيا المعاصرة في الإدارة " (Ouchi & Segal ,2003:203).

ثالثاً: المتابعة والمحاسبة:

فالمحاسبة والمتابعة خطوة ضرورية في تطبيق الإدارة الذاتية، وذلك سعياً للتأكد من أن الإدارة المدرسية تقوم بالفعل بتحقيق الأهداف المدرسية المنوطة بها دون الابتعاد عن الخطة الرئيسة والتي تضعها الإدارة العليا هذا من جانب، ومن جانب آخر هناك متابعة المجتمع المحلي وأولياء الأمور لسير القرارات المتخذة في الإدارة المدرسية.

ولعلنا في الإدارة الذاتية للمدرسة نحتاج إلى أنماط جديدة من المتابعة تختلف عن الأنماط التي عهدناها من مشرفين ومراقبين بل نحن بحاجة إلى مقاييس للمتابعة تسير جنباً إلى جنب مع الجهود المبذولة لإصلاح التعليم، فقد أوضح David أنه: "يجب بيان المعايير المستخدمة في المحاسبة بجانب تحديد أهداف تحسين الإدارة الذاتية للمدرسة سواء بالنسبة للتلاميذ أو المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة بالإضافة إلى بيان كيفية اعتماد طرق جديدة للمحاسبة على مستوى المدرسة وذلك من خلال مناحٍ ثلاث ألا وهي:

1- **سياسياً:** بحيث يتوجب على أعضاء مجلس إدارة المدرسة مساندة المجالس القانونية والسلطات التشريعية ويمكن للمحكمة أن تستمع للشكاوى حول المدرسة.
2- **بيروقراطياً:** بحيث تضع أقسام التربية على مستوى الولايات والمقاطعات قواعد وتعليمات تساهم في تحقيق المدرسة للمعايير وإتباع الإجراءات.
3- **وظيفياً:** بحيث يتعين على المعلمين وكافة العاملين بالمدرسة اكتساب معرفة متخصصة واجتياز اختبارات لمزاولة المهنة، وعلى مستوى أولياء الأمور فيمكن لهم اختيار البرامج والمدارس التي يعتقدون أنها تلائم احتياجاتهم (David,1996:49).

وحيال ذلك نرى أن المحاسبة والمتابعة خطوة ضرورية ولاسيما في مجال صنع القرار على صعيد المدرسة إذ ينظر لها أنها حق من حقوق المواطن تجاه المسئولين وذلك سعياً لتعزيز الديمقراطية وتكريسها على صعيد المجتمع وحتى تؤتي تلك المحاسبة أكلها فيجب عليها أن ترتبط بمكافآت أو عقوبات تحددها الإدارة العليا للتعليم.

رابعاً: تجويد مخرجات التعليم.

تهدف الإدارة الذاتية من خلال إشراك المعلمين وأولياء الأمور وقيادات المجتمع المحلي إلى تحسين ظروف التلاميذ التعليمية، وبالتالي تجويد مخرجات التعليم حيث يرى David أن المعيار الرئيس للحكم على مدى فاعلية مجلس الإدارة، يتمثل في قدرته على ربط القضايا اللاصفية كالمسابقات الرياضية مثلاً، وما يجب أن يصاحبها من بث الوعي بقيمة النظام والضبط والدقة في الأداء تحت أي ظروف بالمناخ المدعم لعملية تعليم التلاميذ.

(David,1996:9)

وبالتالي ووفقاً لهذا البرنامج فإن مجلس الإدارة يكرس جل جهده لتحقيق هدفه الرئيسي، ألا وهو تجويد مخرجات التعليم من خلال توفير أفضل ظروف تعلم للتلاميذ وإرشادهم نحو السلوك المرغوب، وتوضيح أنماط السلوك غير المرغوبة سواء من خلال كتيبات إرشادية أو توجيهات وتعليمات مباشرة لكل من التلاميذ وأولياء الأمور، ولضمان سير التلاميذ في المسار الصحيح يمكن تحفيزهم وتشجيعهم بالجوائز والثناء مع ضرورة بيان عقوبة من يخل منهم بالقواعد المفروضة.

وقد ركز كلاً من (Volansty & Fredman ,2003) على ضرورة وجوب اتفاق بين كافة الأطراف التي تتعامل مع المدرسة من تلاميذ، وأولياء أمور، وعاملين على قواعد حفظ النظام والانضباط المدرسي ومشاركتهم في إعدادها بأسلوب إجرائي مبسط تحت قاعدة "افعل الشيء أو لا تفعله" وبالتالي تفعيلها وتنفيذها بيسر ونظام، على أن يتم تعزيز سياسة مجلس إدارة المدرسة سواء من قبل الإدارة التعليمية التابعة لها، وذلك بإتاحة الفرصة أمام معلميها وإداريها للالتحاق ببرامج تدريبية تحقق التنمية المتواصلة لهم، أو من قبل الإدارة المركزية وذلك بتقديم الدعم الكامل لكافة الإجراءات التي تستنتجها المدرسة طالما أن قواعد الانضباط الممارس لا تتعارض مع اللوائح والقوانين والسياسة العامة للتعليم (Volansty & Fredman ,2003:70).

أما عن الموارد والتجهيزات فانه لمن المستحيل إقامة أو تسيير إدارة ذاتية دون توفير الموارد والتسهيلات الطبيعية والمادية والتمويلية والبشرية، وهذا يتطلب إعداد قائمة من قبل الإداريين والعاملين بالموارد المتوفرة لديهم إضافة إلى تحديد نوع التسهيلات والأجهزة والمعدات المطلوبة لإدارة النظام وكذلك تحديد كلفتها والعاملين و الفنيين الضروريين لهذا الغرض.
(اليونسكو،1996: 60)

ومن الطبيعي أن تكون الخطوة السابقة خطوة صعبة، لأنها تحتاج إلى تحديد دقيق للمعيار الموضوعي الذي يحكم توزيع الموارد المادية والبشرية، فقد تكون بعض المدارس حصلت على حظها بالرعاية والاهتمام والبناء والتعمير على حساب مدارس أخرى أو قد تعاني مدارس من نقص في طاقم المجال الإداري، أو حتى من معلمين مؤهلين تأهيلا جيداً لذا فان الخطوة السابقة تعد ركيزة أساسية من ركائز الإدارة الذاتية حيث توزع الموارد المادية والبشرية بصورة تتناسب واحتياجات المدارس.

<u>خامساً: تحديد المستويات والهياكل والوظائف وإعداد السياسات التربوية.</u>

تعتبر الوحدات والوظائف الإدارية متداخلة مع بعضها البعض وليس من السهولة فصلها وبالتالي فان نجاح الهيئة أو الوحدة في الإيفاء بمتطلبات اللامركزية في جانب معين، لا يعني بالضرورة استيفاء كامل المتطلبات في هذا الجانب أو ذاك مادام امتدادها أو الجهة التي ترتبط معها بالعمل لم تستوي في متطلبات اللامركزية، ولنتجاوز هذه السلبية لابد للمخططين في فرق العمل التي تدير عملية اللامركزية أن يكونوا على معرفة تامة بالهيكل الإداري والمهام الوظيفية في النظام التربوي ويراعوا هذا التدخل ويضعوا خطتهم على هذا الأساس.
(عيداروس،2005: 244)

ويوجد مستويان متميزان للأنظمة التربوية: **المستوى المركزي** الممثل من قبل وزارة التربية والتعليم، **ومستوى المدارس** وهناك مستويات تقع بينهما وتشمل وكالات عائده للولاية والإقليم والمحافظة والمقاطعة والبلدية، وبما أن طبيعة كل هيكل محددة في كل مستوى و يمكن تقسيم وظائف إدارة التعليم إلى ثلاث فئات وهي: الوظائف المعيارية والتصميمية، والوظائف التنفيذية، ووظائف المراقبة، ويتم القيام بمهام الوظائف نفسها على مستويات مختلفة من الإدارة وذلك يعتمد على مستوى التعليم الذي تطبقه، فإدارة الأفراد لمعلمي المدارس الابتدائية مثلاً هي جزء من الإدارة المحلية في حين أن ذلك لا ينسحب على العاملين في الجامعة.
(قسم السياسة التربوية والتخطيط اليونسكو،1996: 49)

والمتأمل في الكلام السابق يرى ضرورة توزيع الأدوار التابعة للإدارة العليا الأم والإدارة المدرسية توزيعاً يتناسب وما تحتاجه الإدارة الذاتية للمدرسة، وترى الباحثة ضرورة التدخل في الإدارة المدرسية بين الفينة والأخرى وذلك سعياً لإبقاء أهداف المدرسة متناسقة ومنسجمة مع الأهداف العامة للإدارة المدرسية للحصول على مخرجات تتناسب وسوق العمل.

سادساً: تنظيم تدفق المعلومات.

في ظل عصر العولمة وتوسع نطاق الاتصال والتواصل بين كافة أطراف العالم، ظهرت العديد من وسائل التواصل كالانترنت والهواتف النقالة أو الثابتة والبريد السريع وغيرها، وجميع تلك الوسائل تساهم في نقل المعلومات المتعددة لجميع أطراف العالم من أقصاه إلى أقصاه سعياً للنهوض بجميع الأنظمة والمؤسسات إلى مستويات التطور والرقي المطلوبة، والإدارة التعليمية شأنها شأن أي منظمة تحتاج إلى نظام اتصال فعال يساهم في تيسير تدفق المعلومات.

فتدفق المعلومات بين المستويات المختلفة للإدارة خطوة هامة وضرورية لإنجاح العملية التعليمية، والإدارة الذاتية الفاعلة بحاجة إلى اتصالات ونظام معلومات ناضج لمساعدتها على العمل والمساهمة في تحقيق أهدافها، إذ أن إيصال المعلومات في الوقت المناسب يسمح بالتنسيق المناسب للأنشطة والسيطرة على المدرسة بشكل فاعل، فعملية صنع القرار وسرعة التنفيذ تعتمد على مدى نجاح نظام الاتصال وتدفق المعلومات (اليونسكو،1996: 66-69).

وحيث أن الإدارة الذاتية تقوم على مجموعة من الأطراف المختلفة كالمعلمين والإداريين وأولياء الأمور وقيادات المجتمع المحلي فنحن بأمس الحاجة إلى نظام اتصالات دقيق وفعال يسمح بسهولة تدفق المعلومات بين جميع الأطراف المشاركة وذلك سعياً لاتخاذ وصنع القرارات الصحيحة وفقاً للمعطيات المتعددة وفي الوقت المناسب، ويمكن أن تتعدد الوسائل وتتنوع ، ومنها العرض الشفوي كعقد اجتماعات في أماكن مختلفة أو من خلال أجهزة سمعية كأجهزة التسجيل الصوتي أو الإذاعة وغيرها من الوسائل الفعالة والتي تسهم في سهولة تدفق المعلومات وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة في الوقت المحدد . وتعتمد المدارس الناجحة في تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة على قنوات الاتصال الرسمية وغير الرسمية لإدارة تدفق المعلومات سواء داخل المدرسة أو في المجتمع الخارجي وتعطي هذه المدارس أهمية كبرى لنظم اتخاذ القرار مثل المجالس المدرسية وفرق العمل والتي تساعد على نشر المعلومات بصورة منتظمة، وهناك علاقة قوية بين المشاركة الفعالة لأولياء الأمور ونظام المعلومات، فعندما يتم توزيع السلطة والمعلومات على نحو واسع فإن أولياء الأمور يصبح لديهم مشاركة فعالة في اتخاذ القرار حول المنهج والتعليم والتقييم (عيداروس،2005: 240).

كما و يجب على المدارس التي تريد إنجاح وتفعيل إدارتها ذاتيا من موقع العمل جمع وتوزيع المعومات المتصلة بأولويات المدرسة لكل الأفراد، سواء على مستوى المدرسة داخليا أو على مستوى المجتمع المحيط بها خارجياً، ويجب أن تتفق تلك المعلومات بالعمليات التعليمية وبأداء كلً من المدير والمدرسين والطلاب، بل أكثر من ذلك إن تلك المدارس يجب أن تستمر في عملية جمع المعلومات المتعلقة بأهداف المدرسة بصورة مستمرة ومن المعلومات الهامة: تحديد أساليب قياس وتقييم أداء الطلاب والمدرسين، والذي يتم من بعده تحديد ووضع قنوات وأساليب، لتقييم المعلومات التي يتم جمعها والاستفادة منها بغرض الوصول إلى توفير أفضل بدائل أمام المدرسة (حسين،2006: 52).

وتعكس تجربة (David,1997) والتي أجراها على المدارس في ولاية كنتاكي الأمريكية أن المدارس التي تدير نفسها ذاتياً من موقع العمل، تركز في عملية جمع المعلومات على المعلومات والبيانات المتصلة بأفضل أساليب لتحقيق الهدف الأساسي من عملية الإدارة، ألا وهو تحسين مستوى التعليم في المدرسة (David,1997: 165-170).

سابعاً: الرؤية الفعالة والتخطيط الجيد.

لابد من وجود رؤية واضحة لأي عمل تصبو لتحقيق أهدافه والإدارة الذاتية الفعالة "ترتكز على رؤية فعالة، و تلك الرؤية بدورها ترتكز على التدريس والتعلم، والذي يتسق مع المعايير القومية والمحلية لأداء الطالب، وهذه الرؤية عبارة عن معايير المنهج على المستوى القومي أو معايير المادة الدراسية" (عيداروس،2005: 238).

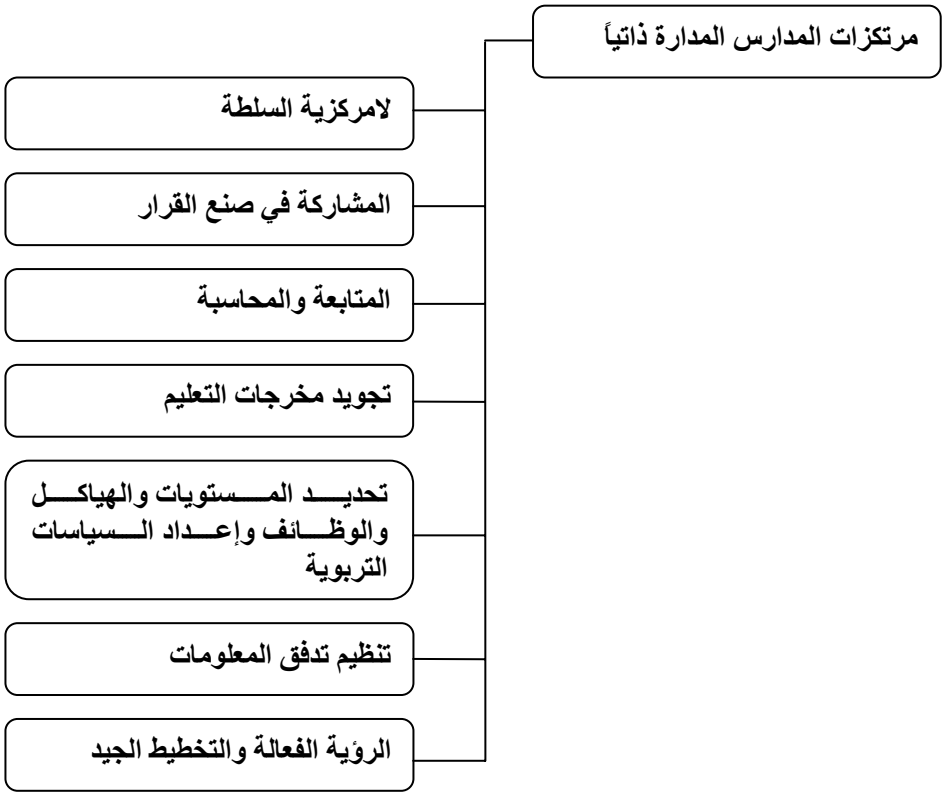
والرؤية الفاعلة هي تلك الرؤيا التي تمكن صاحبها من تحديد مساره الصحيح والدقيق بغية تحقيق الأهداف المنشودة والتي تلقي الضوء من جانبها على أهمية التدريس والتعليم وضرورة مشاركة الأطراف المختلفة سعياً منها لصنع مجتمعات مهنية أقوى، والذي يتطلب الفهم والإدراك المشترك والالتزام الكبير بتصليح المناهج وعمليات التعليم المختلفة لذا لابد من وضع رؤية واضحة للمدرسة من خلال عملية اتفاق جماعي بين جميع الأطراف وذلك قبل بدء العام الدراسي. فرؤية المدرسة توضح وتحدد هدفها والاتجاه الذي سيسير عليه العمل داخل المدرسة، كما أنها تحدد أفضل التوقعات الخاصة بعملية الاستيعاب التعليمي بين الطلاب، وترتكز الإدارة الذاتية للمدرسة على أهمية توافر تلك الرؤية المشتركة والمتزامنة مع ضرورة تحقيق المدرسة لأفضل النتائج في عملية التعليم أو التي تتماشى مع أساليب الرقابة والإشراف التي تحددها المدرسة، وتكمن فوائد الرؤية أيضا في الوقوف على وضع ومكانة المدرسة إضافة إلى تحديد أهداف المدرسة (حسين ،2006: 46-47).

وبعد السرد الكافي لهذه المبادئ السبعة فإننا لا نستطيع أن نتوجه نحو اتجاه الإدارة الذاتية للمدرسة ما لم يتوافر وجود قناعة من قبل متخذ القرار الأول في جهاز الوزارة بجدوى هذا الاتجاه وفعاليته، ومن ثم وجود استراتيجية تدريبية شاملة تسهم في إنجاح الإدارة الذاتية، ومع وجود استراتيجية تنفيذية واضحة المعالم مبنية على خطة استراتيجية محكمة لرؤيتها ورسالتها وأهدافها وبرامجها المختلفة، ولها نظام متابعة دقيق يساعد في تصحيح اتجاه تطبيق هذه التجربة، وأخيراً وجود استراتيجية إعلامية شاملة تغطي جميع أفراد المجتمع من طلاب وأولياء أمور، ومعلمين، ومسئولين، وتعمل على إقناعهم بأهمية المشاركة في هذا الاتجاه.

ويمكن تلخيص أهم الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الإدارة الذاتية للمدرسة في النقاط التالية:

1- ضرورة تحقيق المشاركة المجتمعية بصورة مصغرة في مجلس إدارة المدرسة لصناعة قرارات مدرسية يتحمل مسئوليتها قاعدة عريضة من المشاركين ضماناً للشفافية والمساءلة.
2- حتمية التفويض والتجديد وعدم التمركز.
3- وجوب المساءلة التعليمية الموضوعية الشاملة لكافة الأطراف المشاركة في العمل التعليمي على صعيد المدرسة.
4- ضرورة تفويض مدير المدرسة ولو بجزء من سلطاته للمعلمين.
5- تفعيل مبدأ التنمية المهنية المتواصلة لكافة العاملين بالمدرسة، وجميع المشاركين في المجالس المدرسية (العجمي، 2005: 24).
6- القيام بتشخيص الحاجات التربوية تحديدها.
7- صياغة مقترحات للخارطة المدرسية على أساس أهداف التسجيل المتوسطة والطويلة الأجل.
8- إعادة تنظيم بعض المناهج المدرسية (اليونسكو، 1996 : 58).
9- تحديد المسؤوليات: ويكون ذلك من خلال وضع نظام خاص للمدرسة، وإنشاء لجنة الإدارة المدرسية، تحديد المسؤوليات للإداريين، اختيار المشرفين، وتطوير النظام القائم والإجراءات المتعلقة بمشاركه صانعي القرار في صناعة القرارات المدرسية.
10- التطوير المهني للعاملين: والمقصود به، تطوير الإجراءات الرسمية للفريق، والإشراف على المصادر الضرورية لتطوير قدرات الفريق بناء على احتياجاتهم.
11- تقييم الفاعلية: بمعنى تقييم تطور البرامج المدرسية، وتحضير تقارير التقييم في نهاية السنة الدراسية بالإضافة إلى برامج المتابعة.
12- تطوير المواصفات: ويكون ذلك عن طريق تبني نماذج لمدارس مداره ذاتيًا، بناء على الظروف الواقعية للمدرسة (حجي، 28:2005).

و يمكن الإجمال بأن للمدارس المدارة ذاتياً عدة مرتكزات تقوم عليها ألا وهي:



مزايا نظام الإدارة الذاتية للمدرسة:

يعتبر اتجاه الإدارة الذاتية للمدرسة اتجاهاً حديثاً يساهم في تسخير الطاقات والقدرات العاملة في مجال الإدارة للعمل بكفاءة نحو تحقيق الديمقراطية، وهو سبيل للتنوع المستحب في المجالات التربوية، والتعليمية، وهذا يتفق مع الاتجاهات الحديثة لعلم النفس في ضوء ظروف البيئات المختلفة، كما و يساعد هذا الاتجاه على الإبداع والابتكار والتقدمية ويتصف بالمرونة والبعد عن الجمود مما يساهم في الانتعاش الفكري والعلمي والارتفاع بمستوى العملية التعليمية والتربوية. وفي نفس الوقت تسمح اللامركزية بالممارسة الذاتية ونمو الشخصية، كما وتدفع إلى تحمل المسؤولية الفردية والجماعية أيضا في نفس الوقت الذي تتمشى فيه مع متطلبات العصر من حيث سرعة التطور، واحتمالات التغيير، والتقدم والقضاء على الروتين والتخلص من البيروقراطية (سليمان، 161:1987).

وقد قامت الباحثة بتقسيم مزايا الإدارة الذاتية للمدرسة في المجالات التالية:

أولاً: المزايا التربوية والتطويرية:

حيث يتوقع الباحثون التربويون أن اللامركزية ستزيد من إنجاز الطالب من خلال وضع مناهج مرنه تتماشى مع حاجات الطلاب، مما يؤدي إلى زيادة الدافعية ومعدل أكبر للتحصيل، وهم بذلك ينقذون النظام الحالي الذي تسيطر عليه الإدارة البيروقراطية من خلال فرض منهج واحد لملائمة حاجة جميع المناطق والفئات، ومن أهم مزايا هذا الجانب مساهمته في التالي:

1- يقود إلى إبداع أكثر في تصميم البرامج.

2- يعيد توجيه المصادر لدعم الأهداف المطورة في كل مدرسة.

(Myers&Stonehill,1993:1)

3- يوظف الأساليب والأنماط الحديثة في مجال التعليم التعاوني والذاتي لتحقيق أهداف المنهج والأنشطة.

4- يهيئ البيئة التعليمية الملائمة لدعم الدور المحوري للمتعلم.

5- يواكب التطور المعلوماتي الشبكي (مركز التطوير التربوي بالسعودية، 1:2002).

6- يعد بمثابة الاستراتيجية التي تقوم برسم السياسات ووضع الأهداف وتصميم الخطط وبرامج العمل المدرسي، لتنفيذها من قبل المجالس الإدارية بالمدرسة ضمانا لتحقيق رسالة مدرسية تعليمية واضحة ومتطورة ومعلومة لكافة الأعضاء وقابلة لإسهاماتهم جميعاً.

7- يسعى لتحقيق الأهداف العامة والخاصة التي تخطط المدرسة لها في ضوء عملية التحليل البيئي، وتقومها في ضوء عملية التنفيذ وبذلك تضمن قوة نموذج الأهداف.

8- يساعد على إجراء تحليلات شاملة ومترابطة تتضمن عمليات تقويم الأداء للفرد، والمجموعة، والمدرسة ككل بهدف إحكام الضبط وتحسين الأداء المدرسي وتجويده.

(Cheng,1996:51)

9- يهتم بالمتغيرات البيئية والاحتياجات التعليمية و التدريسية والتعرف على الضغوط الخارجية والمعوقات الداخلية ووسائل التغلب عليها.

10- يسمح بحسن إدارة الوقت واستثماره من خلال تحديد المدى الزمني لليوم الدراسي بشكل أكثر فاعلية.

11- يتيح فرصة لتطبيق السياسات والبرامج التعليمية في المدرسة بسهولة ويسر.
(العجمي، 2005 : 16-15)

أ- تسمح للأفراد المتنافسين في المدارس على اتخاذ القرارات وبالتالي تحسين نوعية التعليم.

ب- تركز على نظام المحاسبة في اتخاذ القرارات.

ت- تؤدي إلى موازنة واقعية في المرحلة التي يكون فيها الآباء والمدرسين أكثر إدراكا للوضع المادي للمدرسة (حدود الصرف، تكاليف البرامج).

12- تطوير المنحى الأخلاقي لدى المعلمين، وتهذيب قياده جديدة وعلى كل المستويات
(Wohlstette, 1993:14)

ثانياً: مزايا تفعيل المشاركة والتعاون:

الكثير من الاقتراحات تدعوا وتحث على إتباع الأنظمة الحديثة من التفويض وتنادي بالتوجه نحو الإدارة الذاتية، و التي تعني إشراك المعنيين في صنع القرارات المتعلقة بالمدرسة كرسم وتخطيط سياسة المدرسة، أو وضع الميزانيات الملائمة أو حتى اختيار مدير المدرسة وبعض أعضاء الهيئة التعليمية وصولاً إلي تقرير المناهج ومن أهم النقاط في هذا الجانب:

1- السماح للأفراد المؤهلين في المدارس باتخاذ القرارات المناسبة.

2- إعطاء المجتمع المدرسي الداخلي صوت في القرارات الرئيسية.

3- تركيز المسؤوليات نحو اتخاذ القرارات فلا تصبح حكراً على أحد.

4- رفع الروح المعنوية لدى المعلمين وتدريب قيادات جديدة على كل المستويات.

5- المساعدة في وضع ميزانية واقعية حيث يكون الآباء والمعلمين أكثر إدراكا للحاجات المالية للمدرسة وما يلزم المدرسة من مصاريف وتكاليف برمجية.
(Myers&Stonehill,1993:1)

6- تطوير الدور المؤسسي المجتمعي للانفتاح على المجتمع ومؤسساته وتكوين علاقات شراكة ودعم امكانات المدرسة الفكرية والمادية(مركز التطوير التربوي بالسعودية ،1:2002).

7- اعتبار المشاركة نوعاً من الإصلاح الإداري في مجال التعليم يقوم على مبدأ المشاركة والحرية والاستقلالية واللامركزية بحيث تستخدم المدرسة مواردها المتاحة بشكل جيد وأكثر فاعلية.

8- اتخاذ من اللامركزية نمطاً إجرائياً في صنع قراراتها التي تقوم على أساس مبدأ المشاركة بين المدير والعاملين والآباء وحتى التلاميذ، لذا فهي تنظم المدرسة باعتبارها مكاناً لاتخاذ القرار.

9- توصف بأن قيادتها إنسانية تربوية متعددة المستويات، ومديرها يمتلك المعرفة وفنيات الإدارة الحديثة، ومؤمن بقيمة العمل من أجل رضا وإشباع كافة المعنيين بأمور التعليم من الآباء والتلاميذ وأبناء المجتمع المحلي ورجال الأعمال، وذلك من خلال تفعيل مبدأ المشاركة في صنع القرارات التعليمية والاستجابة لمبادرات المشاركين.

(Cheng,1996:51)

10- تكسب المدرسة الشرعية في اتخاذ القرارات وتطبيق مبدأ المساءلة.

(العجمي،2005: 16-15)

مما سبق يتضح أن الإدارة الذاتية للمدرسة تعطي الفرصة لإدارة كل مدرسة على حدة صياغة أهدافها، وفقاً لاحتياجاتها، وتفعيل دور العاملين والمعلمين والمجتمع المحلي، من خلال إشراكهم في صياغة تلك الأهداف في ظل مناخ من المشاركة والعمل بروح الفريق، وبعيداً عن هيمنة السلطات المركزية.

ويرى بعض النقاد أن مزايا الذاتية أو اللامركزية واضحة، وتطغى بشكل كبير على سلبياتها وقد عزوا رأيهم إلى أن الإدارات اللامركزية أقرب إلى الجماهير المحلية من نظيرتها الأجهزة المركزية الفوقية، فان لديها قدرات تحليلية ومعلومات أكثر التصاقا لتشخيص الإمكانيات المحلية للتنمية وفهم طبيعة خيارات أفضليات السكان المحليين، ومن ثم فهي قادرة على صياغة خطط محلية وبرامج ومشروعات تستجيب للمتمايزات في الأفضليات والخيارات كما وتعتبر قادرة كذلك على وضع استراتيجيات متوسطة وبعيدة المدى، لتطوير إمكانية التنمية المحلية وضمان استدامة النمو الاقتصادي.

ولعل البعد الأكثر أهمية لارتباط اللامركزية بالنهوض بالتنمية البشرية يأتي من خلال زيادة الكفاءة الإنتاجية بمعناها الواسع، ومن التمكن على إعمال آليات المساءلة والمحاسبية والحد من الروتين وتطبيق مبدأ الشفافية في المعاملات والإقلال من مظاهر الفساد الإداري والمالي، وإخضاع البرامج والخدمات إلى حسابات التكلفة والعائد عند وضع الخطط المحلية.

وبطبيعة الحال فان مثل هذا المنظور للكفاءة الإنتاجية التي قد تحققها اللامركزية سوف لن يترجم على أرض الواقع ما لم يكن مؤ طراً بالمشاركة الشعبية الفاعلة، وبحيث تصبح

الجماهير المحلية على وعي كامل بكيفية توظيف الموارد واستخدام المال العام وعلى دراية بما يتم التخطيط له من برامج ومشروعات محلية، وبالتالي فهي قادرة على مراقبة ومتابعة وتقييم عملية الإنجاز بصورة أكثر التصاقا وصدقاً مقارنةً بما يجري في الخطط المركزية المفروضة من أعلى (تقرير التنمية البشرية،2002: 2).

سلبيات الإدارة الذاتية وآراء النقاد فيها:

تناولت العديد من الدراسات الحديثة عيوب الإدارة الذاتية للمدرسة جنباً إلى جنب مع ذكر مزاياها ومن تلك الدراسات دراسة (Neal,1991) ودراسة (Lawson,1989) ودراسة (Colin&Southworth,1999) حيث ذكر بعض النقاد عدد من المشاكل بعضها نجم عن اختلاف التصورات أو الأهداف ومشاكل أخرى تنجم عن أن الحقيقة لا تجاري الخطابات المنشودة، ومن هذه الانتقادات أن هناك وجهة نظر تعتبر هذا النوع من الإدارة مجرد ترجمة من إدارة الأعمال إلى الإدارة التربوية، ولكن بشكل متأخر وبعد أن أوشكت الملامح القديمة أن تتلاشى في كتب الإدارة فمثلا تناول (Peter & Waterman,1982) في كتابهم (The Search for Excellence) تناولا فيه الحديث عن إدارة الموقع في إدارة الأعمال فبعد أن تمت ترجمة كتبه إلى الإدارة التربوية حاول (Peter) جاهداً إخبار الآخرين كيف أن نظرياته السابقة كانت خاطئة.

ويمكن تلخيص سلبيات الإدارة الذاتية في النقاط التالية:

1- زيادة عبء العمل على المدرسين والمديرين وبالتالي يؤدي ذلك إلى نقصان كفاءة كل فرد في أداء العمل المطلوب منه.
2- عدم توافر أي خصوصية للمدير أو المدرس وزيادة الحاجة للتنمية المهنية للموظفين بصورة مستمرة.
3- عدم التأكد التام من مستوى أداء المدرسة.
4- وجود خلط واضطراب في تحديد الأدوار والمسؤوليات الجديدة.
5- وجود صعوبات كثيرة تواجه عملية التعاون بين المشتركين (حسين، 2006: 100-101).
6- قد تتكاسل بعض السلطات المحلية عن أداء مهماتها لبعدها عن السلطات الرياسية المركزية، أو قد تساعد على الانفصال عن الدولة الأم من خلال عدم وحدة الهدف.
7- قد تكون مجالاً لتراضي بعض السلطات أو الهيئات المحلية مما يؤدي إلى ضعف الأداء وهبوط المستوى التعليمي أحياناً.

8- قد لا يحسن استخدام الاعتمادات المالية أو أن تقف تلك الاعتمادات كعائق أمام تحقيق اللامركزية من أهدافها.
9- قد تكون سبيلاً للانعزالية عن بقية المجتمع.
10- قد لا تسمح بتوافر القيادات التربوية التي تستطيع تحمل مسؤولياتها والقيام بمهامها من تخطيط وإدارة ورقابة وهنا تكون لامركزية مظهرية.
11- قد تتسبب في إحداث صراعات بين الأجهزة المختلفة والتي من شأنها عرقلة الجهود وتعطيل العمل (سليمان،1987:161-165).

ختاماً يرى بعض النقاد أن النداءات لإدارة الموقع تأتي الآن في سياق من تخصيص مصادر التعليم، والرابط بين تجزيء الميزانية واتخاذ قرارات تحال إلى المدراء والمدرسين أو حتى أولياء الأمور مما يؤدي إلى حدوث صراع بين تلك الفئات حيث وصفه البعض وكأنه حالة من أكل اللحوم البشرية المحترف، كما ويولد هذا الصراع أيضا ضغط يؤثر على العملية التعليمية فإذا كان تقليل المصادر يعني فقدان برامج أو نشاط، فان المدرسين يواجهون الضغوطات من أنفسهم أولاً ومن ثم من زملائهم أو الآباء أو الطلاب، وهذه الضغوطات تكون كبيرة جداً وتشغلهم بصنع القرارات بدلاً من الانشغال بتطبيق النظام، كما وتحمل المدراء مسؤولية الميزانية وعواقب قراراتهم في التمويل.

المشاكل والتحديات التي تواجه الإدارة الذاتية للمدرسة:

يعاني العالم الثالث بالانغماس في محاولة تأمين العيش للسكان، أو الصراعات السياسية المتلاحقة والتي تجعل من الإدارة التربوية أحد الأولويات الثانوية، ومن هنا يمكن إيضاح أهم المعيقات لتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة فيما يلي:

<u>أولاً: المعيقات المعرفية ومنها</u>:

1- قلة المهارات المطلوبة.
2- الحاجة المتزايدة لتطوير الموظفين مهنياً (Prash, 1990:5).
3- قلة ثقة المساهمين بالقوانين والتعليمات وعقود الاتحاد التي تحدد سلطة اتخاذ القرارات وحتى الوقت الملائم لتدخل المعلمين.
4- عدم الإلمام بمهارات اتخاذ القرارات أو الاتصال (Oswald,1999:12).
5- تصورات المجتمع المحلي لطبيعة مدى فاعلية المدرسة(Leihwood & Menzies).

ثانياً: معيقات تربوية ومنها:

1- أداء غير لائق من قبل بعض المدارس (Prasch,1990:5).

2- تردد بعض المدراء والمعلمين بالسماح للآخرين بالسيطرة على اتخاذ القرارات (Oswald,1999:12).

3- عدم ملاءمة الإدارة التربوية: وذلك بسبب عدم كفاية حجم أجهزة الإدارة التربوية إضافةً إلى النقص الكبير في النوعية والفعالية ، وعدم امتلاك المدرسون للكفاءة في الأمور الإدارية (Bordia,1996:86-89).

ثالثاً: معيقات اقتصادية ومنها:

1- إذ يظهر عدد كبير من بلدان العالم الثالث عدم مقدرته على تأمين الغذاء للسكان المتزايدين، إضافة إلى تزايد في عدد النظم الديكتاتورية التي يسيطر العسكريون على مقاليد الحكم في العديد منها، مما أدى إلى تزايد سلطة الدولة على حساب المواطن العادي وبالتالي تنصيب المركزية على قمة السلطة.

2- ضعف البنى المؤسسية فقلما كان يطلب من هذه المؤسسات إدارة مرافق بصورة منتظمة، وكذلك نادراً ما شجعتها حكوماتها على المشاركة في تحمل المسؤوليات الإدارية (Bordia,1996:86-89).

رابعاً: معيقات فنية ومنها:

1- العمل بشكل أكبر وجهد أكثر من قبل المساهمين وأصحاب الحصص.

2- عدم وضوح المسؤوليات أو الأدوار.

3- صعوبة التنسيق (Prasch,1990:5).

4- الطريقة التقليدية للمنطقة في أداء العمل.

5- طبيعة الكثافة لدى الطلاب المتمركزة في مناطق بصورة أكبر من مناطق أخرى.

6- تحتاج لوقت وجهد كبير خصوصا في بداية التطبيق (Leihwood & Menzies).

7- يستلزم إدارة الموقع أكثر من تشكيل مجلس المدرسة وإعطائهم الصلاحيات لاتحاد القرارات، بل يجب أن يصمم بشكل شامل لتعليم جميع الطلاب مهارات التعليم العليا وطرق حل المشاكل (Odden,1995:13).

الاستراتيجيات اللازمة لإنجاح الإدارة الذاتية للمدرسة:

إن الإدارة الذاتية للمدارس لها تاريخ طويل في القطاع الخاص، فقد كانت مؤسسات القطاع الخاص تنفذ ولعدة عقود أسلوب المشاركة الجماعية في الإدارة، وهو أسلوب يشبه الإدارة الذاتية للمدارس، من حيث إنه يقلل السيطرة المركزية، ليشجع الموظفين على إدارة أنفسهم. فمن هنا إن المشاركة في الإدارة يتلاءم بشكل أكبر مع المؤسسات التي يكون فيها العمل معقد مثل التعليم في المدارس، والتي يمكن إدارة العمل فيها بشكل أفضل عن طريق الفريق أو الزملاء.

فالإدارة الذاتية للمدارس ليست نظام يجب وضع إطار محدد له، بل هو نظام ينمو ويترعرع مع الوقت من خلال عملية تعلم تدريجية، لذلك فإن الانتقال إلى أسلوب الإدارة الذاتية، يتم كأفضل ما يمكن عن طريق إعداد وإنشاء نظم، وعمليات تساعد مجموعة من الناس على مناقشة التوجهات الجديدة، وتجربة أساليب جديدة والتعلم منها.

والخبرات في القطاع الخاص تفترض أنه لكون الإدارة الذاتية للمدارس فّعالة، تحتاج المديرية لإعداد الخطط، ليس فقط لتحويل السلطة الحقيقية للمدرسة، بل وأيضًا لتوسيع مفهوم الإدارة الذاتية، لتشمل سيطرة المدرسة على المعلومات التكنولوجية، وبرامج التطوير المهني والحوافز للعاملين.

وقامت مجموعة من الباحثين ضمن مشروع "SBM" في جامعة (Southern California Los Angeles) بدراسة استمرت 3 سنوات شملت مجموعة من القطاعات المدرسية والمدارس التي طبقت الإدارة الذاتية للمدرسة في كل من :" الولايات المتحدة الأمريكية ، وكندا واستراليا " وقد خرجت هذه الدراسة بتوصية نحو أهم الاستراتيجيات اللازمة لإنجاح الإدارة الذاتية للمدرسة وهي ملخصة في ست نقاط:

<u>أولاً: نشر السلطة وتوزيعها</u>: فالمدارس الفعالة في تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة تنشر السلطة وتوزعها خلال التنظيم المدرسي بأكمله حتى تشارك مختلف الجهات المعنية في عملية صناعة القرارات التربوية ومنها:

أ- مجلس المدرسة وقد تقرر هيكليته المدرسة نفسها، ويتشكل من إداريين ومعلمين وأولياء أمور وقيادات مجتمعية، يتم انتخابها لخبراتها المميزة ويهدف المجلس لاتخاذ القرارات المتعلقة بالبرامج والموارد والمصادر المتاحة.

ب- اللجان الفرعية وتهدف إلى إعداد تقارير ورفعها إلى مجلس المدرسة، إضافة إلى متابعة موضوعات رئيسية مثل المناهج التعليمية والعلاقات العامة، إضافة إلى تقنيات

التعليم والتسهيلات التربوية وتضم إلى جانب المعلمين وأولياء الأمور بعضاً من الممثلين عن الهيئات المجتمعية المعنية، وتتميز المدارس الناجحة بعدم تركيز السلطة في يد مجلس المدرسة بمفرده، بل بالتوزيع الناجح للسلطة في المدرسة، لتنتقل من المدير والمجلس إلى اللجان الفرعية وبقية المجموعات التي تساهم في صنع القرار. (Odden,1995:32-36)

ويندرج تحت هذه النقطة النتائج التالية:

1- كفاءة متزايدة في استخدام المصادر المادية والبشرية.

2- تفعيل دور المجتمع المحلي والقيادات المحلية (Levin and Drury,1994:14).

3- وجود سلطة اتخاذ قرارات فعالة في المواضيع المتعلقة بالميزانية.

4- توزيع السلطة بشكل واسع في كل أنحاء المدرسة لإيجاد مجموعة فرق لاتخاذ القرارات (Briggs & Wohlstetter,2003:335).

ثانياً: التأكيد على تحقيق النمو المهني للعاملين بشكل مستمر: وذلك لإحداث التغيير وخلق مجتمع دائم التعلم داخل المدرسة وتطوير قاعدة معرفية مشتركة، وذلك من خلال التدريب في مجالات متعددة مثل التعلم والتعليم، والمناهج، والقياس، والتقويم، وصناعة القرار بصورة تشاركية وبناء الاتفاق الجماعي وحل الصراعات، إضافةً إلى التدريب على مهارات القيادة كإدارة الاجتماعات والتمويل وإجراء المقابلات، فلا يمكن لأحد أن ينكر أن كلاً من المعلمين والإداريين الأكفاء هم جوهر العملية التربوية الناجحة، وينظر إليهم على أنهم مدخلاً تعليميا جيدا من مدخلات أي نظام تعليمي شريطة أن يمارسوا مهنتهم في حرية كاملة، مع شعورهم بالطمأنينة على أوضاعهم، لذا فقد حثت دراسات أخرى على ضرورة أن يشعر المعلم والإداري بنوع من الاستقرار والأمان، فلا تتأثر رواتبهم مثلا بمستوى الطلاب، بل يمكن الاكتفاء بمنح الحوافز والجوائز لمن يحقق نتائج أفضل مع مراعاة ثبات الرواتب والاستقرار في الوظيفة في جميع الأحوال. إذ يحتاج المعلم للتحفيز والتشجيع المستمر من خلال منح مكافآت مالية أو غير مالية تكون في شكل تعويض إضافي عن المسئولية الزائدة وتشتمل هذه المكافآت عبارات الشكر والتقدير في اجتماعات هيئة التدريس، أو إعداد مأدبة للطعام بواسطة أولياء الأمور، أو إقامة احتفالات والتي من شأنها تشجيع المشاركة وتوجيه الجهود نحو تحقيق أهداف المدرسة، وقد تكون بمضاعفة أجر الساعات الإضافية (عيداروس،2005: 240).

وقد حث كثير من الباحثين على أهمية "تحفيز و مكافأة الإنجازات المميزة والتي تحققت أثناء التقدم نحو غايات المدرسة وأهدافها، سواء عن طريق الاعتراف بالجهود المبذولة ".

(Odden & Wohlstetter , 1995 :32-36)

كما ويحتاج المعلم أيضا إلى متابعة نموه المهني والمساهمة المستمرة بتطويره حتى يصبح قادراً على التكيف مع التجديدات والتطورات التربوية المتلاحقة، وجدير بالذكر أيضا أن نشير إلى أن خطط التنمية المهنية التي تتم داخل المدارس التابعة للإدارة الذاتية، تهدف في المقام الأول إلى زيادة قدرة فرص العمل داخل المدرسة على تحقيق الأهداف الجماعية للمدرسة بدلا من التركيز فقط على الأهداف الفردية الشخصية (حسين،2006 :51).

لذا فإن على المدارس أن تسعى نحو تمهين التربية من حيث التخطيط لتقوم بفتح الحلقات والندوات لجميع أفراد المدرسة، أو من حيث التطبيق حيث يتم إعلام الجميع بالحضور لبرامج التدريب المتنوعة والتي تلبي احتياجاتهم.

وبعد مرحلة إعداد المعلم وتأهيله مهنياً وتدريب جميع المعنيين بطرق صنع القرار، تأتي المرحلة المتممة لهذا العمل، وذلك لتشكيل مجالس مدرسية وتفعيل دورها، وترى هذه الدراسة أهمية تفعيل دور مجلس إدارة المدرسة وإعدادها إعداداً جيداً وحصوله على التدريب المستمر والمواكب لتغيرات العصر، كي يساهم بدوره في تدريب كافة العاملين في المدرسة وإعدادهم إعداداً مهنياً مستمر، ليكونوا كوادر فعاله في إدارة مدرستهم ذاتياً وإعطاء الفرصة لجميع الكوادر والمعنيين للمشاركة في صنع القرارات المناسبة لمدرستهم، والاتفاق الجماعي على وضع الآليات المناسبة لمتابعة الأداء، و الحث على خلق مبدأ الرقابة الذاتية لديهم لتحقيق إدارة ذاتية فعالة في مدارسهم.

وقد نتج عن هذا المبدأ النتائج التالية:

1- زيادة كفاءة مهارة المعلمين (Levin and Drury,1994:14).

2- تطوير المعرفة والمهارات في عملية مستمرة وجهت نحو بناء تغييرات وتحديثات في جميع أنحاء المدرسة وخلق مجتمع محلي على درجة عالية من التأهيل والمعرفة.

3- التشارك في الإدارة بين الرؤساء والمدراء من جهة والمعلمين من جهة أخرى (Briggs & Wohlstetter,2003:340).

ثالثاً: نشر المعلومات بصورة واسعة: بحيث تستطيع الجهات المعنية كافة المشاركة في صنع قرارات تربوية مبنية على معلومات واضحة ودقيقة من جهة، ومن جهة أخرى حتى يتم إعلام جميع المعنيين بمستوى الأداء المدرسي، إذ أن تدفق المعلومات بين المستويات المختلفة للإدارة أمر مهم جدا "مجتمع المنظمات بحاجة إلى اتصالات ونظام معلومات لمساعدتها على العمل وتحقيق أهدافها فكلما كان نظام الاتصالات والمعلومات للمنظمة عمليا عملت بفاعلية ووصلت إلى أهدافها بسرعة، ويندرج تحت هذا البند ثلاث عمليات رئيسية ألا وهي: جمع

البيانات، وتخزين البيانات،وترميزها، وتوزيع البيانات " (قسم السياسة التربوية والتخطيط اليونسكو ،66-67:1996).

رابعاً: اختيار المدير المناسب: القادر على قيادة وتفويض السلطة وتوزيعها وتطوير التزام جماعي بالحاجة إلى النمو المهني في المعارف والمهارات، وتحفيز جميع المعلمين للمساهمة في أعمال المدرسة، وجمع المعلومات حول تعلم الطلبة وتعزيز العمل المميز ومكافأته (عماد الدين،2004: 149-155).

فالمدير المتميز هو المدير الذي يسعى لحشد الدعم والجهود الخارجية وتنميتها كالمشاركة مثلا في عضوية مجالس إدارات بعض المؤسسات الصناعية في المجتمع المحلي وحضور اجتماعاتها أو بناء علاقات وطيدة مع الصحف والمجلات المحلية أو الاتصال بالجامعات لغاية دعم النمو المهني للعاملين وغيرها إضافة إلى تعزيز مناخ التنظيم المدرسي. ويجب على مدير المدرسة أن يتمتع بالصفات التالية:

1- أن يحافظ الإداري على تكوينه الجسمي والاستمتاع ببعض من الراحة من فترة لأخرى.
2- أن يلم المدير إضافة إلي جميع العاملين بجميع المعارف والمعلومات الأولية اللازمة لإدارة المدرسة إدارة ذاتية.
3- التمكن من مهارة اتخاذ القرارات وحل المشكلات، إضافة إلى القدرة على التفويض والإقناع وإدارة الوقت وغيرها من المهارات الاجتماعية اللازمة (Cummings,1980:51-64).

خامساً: تكوين رؤية واضحة محددة المعالم: فيما يتعلق بالمهمة أو الرسالة الأساسية للمدرسة والقيم الأساسية السائدة فيها والغايات والأهداف الرئيسية المتصلة بنواتج الطلبة ، هذه الرؤية التي توجه مختلف الفعاليات والأنشطة التربوية في المدرسة بدءاً من تطوير المنهج وانتهاءً بكيفية النقاش في جلسات الحوار الجماعي وصناعة القرار بصورة تشاركية، وذلك من خلال عملية رسمية يتم خلالها بناء اتفاق جماعي حول الرؤية واعتبارها ميثاق، أو عن طريق مجموعة من اللقاءات والمناقشات الغير رسمية، التي شاركت فيها كافة الجهات المعنية في إدارة المدرسة. حيث ركز (Levin and Drury,1994) على أهمية تطبيق إصلاح وإعادة تأهيل للمناهج، و الدمج بين عملية تطوير الإدارة الذاتية وعملية دفع عام للمناهج وإصلاح للنظام التعليمي، وذلك من خلال وجود رؤية حية وفعالة تركز على التعليم المنسق بدوره مع المنطقة وتحت المعايير الرسمية بغرض تحسين أداء الطالب(Briggs & Wohlstetter,2003:350) .

سادساً: مراقبة سير الإدارة الذاتية وتقويمها: وذلك من خلال تصميم الوسائل التي ترافق وتراقب الأنشطة وتقدير إمكانيات اللجان المختلفة على تنفيذ واجباتها، إضافة إلى تحليل العلاقة بين النتائج التي تم الحصول عليها والأهداف الأولية (قسم السياسة التربوية والتخطيط اليونسكو، 1996: 71-70).

وأهم نصيحة يوجهها الباحثون لتطبيق أفضل لنظام الإدارة الذاتية يركز على محورين أساسيين وهما:

1- إعداد تقيم دوري للعملية.

2- تركيز انتباه المساهم وأصحاب الحصص على التعليمات بدلاً من السياسة (Oswald,1999:14).

وقد رأى (Bordia,1996) بعض الاستراتيجيات الأخرى والتي من شانها تفعيل وإنجاح الإدارة الذاتية للمدرسة ومنها:

1- التكامل في النظام الإداري فمن غير المستحسن وجود أنواع متعددة من الترتيبات الإدارية المعنية بتحقيق ذات الأهداف، لأن هذه التعددية قد تلعب دورا معيقا لتحقيق الأهداف.

2- الكفاءة في البنى الإدارية.

3- إعادة النظر في الإجراءات كتحديد المسؤوليات، والإشراف على تلك المسؤوليات وتوجيهها إضافة إلى تقييم العاملين والتلاميذ.

4- تأمين الدعم المالي من الشعب وذلك من أجل تحسين المرافق التربوية.

5- الاستقلال الذاتي للمؤسسات التربوية (Bordia,1996:95-96).

ومما سبق يمكن استخلاص أهم النصائح التي تساعد على تطبيق الإدارة الذاتية بشكل أفضل:

1- التأكد من وجود التزام لنظام الإدارة الذاتية في المنطقة.

2- اختيار خبراء مؤهلين في الإدارة الذاتية لتوضيح أهم البنود.

3- وجود الرغبة في المدرسة لتحمل مسؤولية أي خطأ يقترف.

4- مكافأة المساهمين وأصحاب الحصص على أدائهم وتشجيعهم بشكل مستمر.

5- التخطيط في الوحدات الإدارية فبدون التخطيط لا تفويض للصلاحيات ولا تمنح الاستقلالية الذاتية للوحدات التربوية.

إن تطوير وتنمية القوى البشرية في المنظمة كمسؤولية فريدة من قبل الأشخاص أو بمشاركة وتوجيه المنظمة سيؤثر دون شك على وضع المنظمة و مستقبلها، فالنتائج الإيجابية لتطـــوير الإدارة الذاتية تظهر من خلال: الأداء الأفـــضل والإنتاجيـــة الأعلـــى، المـــشاركة الفاعلـــة، الاتصالات الفعالة، حل المشكلات واتخاذ القـــرارات الـــسليمة، الإبـــداع والتطـــوير تحمـــل المسؤولية، الإلمام والمعرفة العامة، النظرة الشاملة والمستقبلية وغير ذلـــك، وتـــساهم هـــذه النواحي الإيجابية في خلق وتنمية جو المشاركة الفعالة بين الأفراد والأقسام المختلفة الأمـــر الذي يجعل المنظمة على علم ودراية بآخر التغييرات والتطورات وتأثيرها علـــى المنظمـــات والأفراد، إضافة إلى كونها أفضل الأساليب التطويرية للقوى البشرية من الناحية الاقتـــصادية وأكثرها ايجابية (Cox &Jone,1984:167).

فكل استراتيجية تحتاج إلى دلائل توضح أن خطوات العمل قد تمت بنجـــاح أو مـــا يـــسمى بالتغذية الراجعة، وأهم دلائل نجاح الإدارة الذاتية تكمن في تفعيل المشاركة وتفويض السلطة ليصبح الجميع مسؤولا مسؤولية كاملة عن اتخاذ القرارات.

فإذا ما بنيت الإدارة الذاتية للمدرسة على جميع الاستراتيجيات السابقة، فإنها بالتأكيد ستـــساهم في تحقيق الغرض المنشود منها والارتقاء بالمدرسة لأفضل المستويات، وحتى نحكـــم علـــى نجاح هذا النمط من أنماط الإدارة فلابد من توافر فيه المظاهر التالية:

1- وجود توعيات من قبل التنظيمات الإدارية كمستويات مسئولة عن التعليم.
2- لا تلتزم الهيئات المحلية بسياسة معينة، فكل إدارة محلية تنظيماتها وأسلوب ممارستها في العمل.
3- لكل سلطة محلية أن تعد المناهج والبرامج المناسبة للمراحل التعليمية التي تقـــع فـــي محيطها كما تشرف على تنفيذها.
4- تستطيع السلطات المحلية القيام بتحمل الأعباء المالية ومسؤولية الإنفاق على التعلـــيم في ضوء ظروفها ومتطلبات العملية التعليمية.
5- لا تخضع الهيئات المحلية للسلطات العليا سواء في إعداد المناهج الدراسية أو أساليب التقويم للتلاميذ أو عقد الامتحانات العامة.
6- للهيئات المحلية حق الاختيار وإعداد المعلمين للمراحل التعليمية بها، كمـــا نـــستطيع تدريبهم أثناء الخدمة كلما دعت الحاجة إلي ذلك.
7- من المفروض توافر رقابة إدارية دقيقة من واقع تنظيمات الإدارة المحلية وقد تتعرض لرقابة السلطات العليا القومية إذا لزم الأمر.

8- للسلطات المحلية الاستعانة بما يتوافر لدى السلطات المركزية من إمكانيات ، وما تقدمه لها من معونات ومن حقها الاعتراض على مالا يتناسب مع ظروفها أو يتعارض مع مصالحها أو يقلل من حرياتها (سليمان ، 1987:145-146).

وفي الختام نود القول بأن الاستراتيجيات اللامركزية في التعليم تكون مختلفة من دولة لأخرى، فالخبرات التي مرت بها دولة ما في تطبيق نظام اللامركزية لا يمكن أن تنطبق بالقطع على دولة أخرى، ليفيد منها القادة والمخططون في التعليم في تلك الدولة لأن الخبرات أو المعلومات غالبا ما تتصف بأنها تراكمية " (Hanson,2000:1).

كيف توضع القرارات المالية في ضوء الإدارة الذاتية للمدرسة:

نادى الكثير من الباحثين والمفكرين بإعطاء المدارس صلاحية كاملة للتصرف في ميزانيتها و ما تراه ملائماً لحاجات الطلاب والمجتمع المحلي، كأن تعطى كل مدرسة مبلغاً صافياً تصرفه بشكل مناسب.

حيث يُقرر بحسب مكتب المقاطعة أو المنطقة الحاجة المالية لجميع المدارس التابعة لها، متضمنة كلفة الإدارة والنقل المركزي، بناء على حاجة كل مدرسة على حدا وتماشيا مع عدد طلابها، وعلى المدرسة نفسها تحديد كيفية توزيع المبلغ على كل من (الموظفين،الأجهزة،التجهيزات،الصيانة) وفي هذه الحالة يكون المدير هو المؤتمن على تحقيق أهداف المنطقة من خلال المدرسة (Myerys and Ston hill,1993:2).

وتؤثر عملية إشراك المعنيين في التخطيط للميزانية ايجابياً في أدائهم، إذ يساعد ذلك على:

1- إعطاء الفرصة للمدرسين للمشاركة في تخطيط أهداف المدرسة.
2- يصبح لدى العاملين استعداد وتأهب لتعلم المعلومات المتعلقة لاتخاذ القرارات.
3- يصبح لدى العاملين الفرصة في المشاركة في وضع الميزانية.
4- يتوفر الوقت والجهد اللازم لإتمام هذه العملية (Kuehn,1996:46).

الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى رفع الروح المعنوية لدى المعلمين، وبالتالي تحفيزهم نحو العمل وتطوير أدائهم، ليصبح بشكل فعالاً أكثر، فعندما يساهم المرء في وضع أو اتخاذ أي قرار، فان ذلك يساعد ايجابياً في تطبيقه للقرار، وبالتالي تحقق الأهداف العامة المنشودة من وراء ذلك.

وقد كان ديننا الحنيف سباقاً في التوجه نحو اللامركزية في الأمور المادية إذ إن " من الأسس المالية في الإسلام لامركزية الإنفاق فكل إقليم له موارده المالية الخاصة به والتي ينفقها على

ما يحقق المصلحة العامة، فإذا تبقى شيء من تلك الموارد أرسلها إلى بيت المال المركزي أو إلى إقليم آخر يحتاج إلى معونة " (مرسى،1992 : 223).

إلا أن أهم ما يجب أن يؤخذ بالحسبان أولاً وقبل كل شيء، كيفية توزيع الميزانيات عن المدارس بشكل يضمن العدالة الاجتماعية بحيث لا يكون نصيب المدارس الكبيرة كمثيلتها الصغيرة، كما ويجب مراعاة احتياجات المدارس فإمكانات بعض المدارس أفضل بكثير من أخرى وهذا ما يجب على الإدارة الأم وضعه في عين الاعتبار.

الإسلام والإدارة الذاتية:

لقد مثلت الإدارة الإسلامية مثالاً رائعاً بين المركزية والإدارة الذاتية، فقد كانت السلطة في البداية مركزية في يد الرسول –صلى الله عليه وسلم– حيث كان يبلغ صحابته ما ينزل عليه من القرآن ومن تعاليم الإسلام، وكان الصحابة يرجعون إليه في جميع الأمور إلا أنه –عليه السلام– قام بوضع ضوابط هامه للحد من أضرار المركزية ومنها:

1– الشورى: فقد كان –عليه السلام– يستشير أصحابه كثيراً حيث يقول أحمد بشايرة: "في النظرية الإسلامية للحكم والتنظيم يتوجب على كل جماعة من ثلاثة أشخاص يقومون على أمر ما إن يؤمروا أحدهم، لكن فكرة السلطة والقيادة في هذا القول لا تعني المركزية الجامدة لكونها تخضع لرقابة المشاركة المقررة في قاعدة التشاور الجماعي المعروفة باسم الشورى " (بشايرة،1991:33).

2– سياسة الباب المفتوح: من الضوابط أيضا التي تضبط المركزية وتحد منها سياسة الباب المفتوح التي اتبعها الرسول الكريم، ومن أمثلة ذلك مقولة اعتذار عمر بن الخطاب عندما اعتذر عن المهمة التي أراد الرسول –صلى الله عليه وسلم– تكليفه إياها ، فعندما دعاه ليبعثه إلى مكة فيبلغ عنه أشراف قريش ما جاء له ، فقال يا رسول الله إني أخاف قريشاً على نفسي وليس بمكة من بني عدي بن كعب أحد يمنعني ، وقد عرفت قريش عداوتي إياها ، وغلظتي عليها ، ولكن أدلك على رجل أعز بها مني ، عثمان بن عفان ، فدعا الرسول –صلى الله عليه وسلم– عثمان بن عفان فبعثه إلى أبي سفيان وأشراف قريش (ابن هاشم ،1999، 2:204).

3– الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر: مما يحد أيضا من المركزية قاعدة أو مبدأ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر المقررة في الإسلام، ومن أمثلته عندما بعث الرسول خالد بن الوليد فيمن بعث حول مكة وأمره أن يسير بأسفل تهامه داعياً، ولم يبعثه مقاتلاً فوطئ بني جذيمه فأصاب فيهم وإنفلت رجل من القوم فأتى الرسول فأخبره

الخبر فقال الرسول –صلى الله عليه وسلم–: هل أنكر عليه ؟ فقال: نعم، قد أنكر عليه رجل أبيض فنهمه خالد فسكت عنه وأنكر عليه رجل آخر طويل مضطرب فراجعه، فاشتدت مراجعتهما (ابن هشام،1999، (4/2)46).

ونستنتج هنا أن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر واجب للحد من المركزيـــة، كمـــا فعـــل الصحابيين مع خالد بن الوليد وهو أمير السرية، وهذا البند حد كفاية لذلك قال الرسول –صلى الله عليه وسلم– للرجل الذي أخبره الخبر:(هل أنكر عليه أحد ؟) .

وبعد ذلك تدرجت السلطة في الدولة الإسلامية من المركزية إلى اللامركزية في عهد الرسول –صلى الله عليه وسلم– حيث كانت تخضع في البداية لسلطة الرسول –صلى الله عليه وسلم– فقط، أما في ما بعد فكانت تخضع الدولة الإسلامية والمناطق المجاورة لمحل إقامة الرسول – صلى الله عليه وسلم– لإدارته المباشرة، في حين عين الرسول صلى الله عليه وسلم والياً على كل مقاطعة من بلاد العرب مثل "المدينة، تيماء، الجند، بني كنـــده،نجـــران،الـــيمن،حـــضر موت،عمان،البحرين" كما وعهد الرسول –صلى الله عليه وسلم– لأوليائه بإقامة الحدود وتنفيذ الأحكام، وتوطين النظام، وإعداد الترتيبات الخاصة بالقضاء وجمع الزكاة والصدقات.
(خنفر،1991:87)

كما يرى (الصالح،1990) أنه عندما كان الرسول –صلى الله عليه وسلم– يرسل إلى القبائـــل من يفقها في الدين ويعلمها أحكام القرآن فقد كان الرسول –صلى الله عليه وسلم– يضع اللبنة الأولى للتنظيم الإداري (الصالح،1990:380).

كما واتبع عليه السلام سياسة مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ، و ذلك من حيث وصـــايا الرسول –صلى الله عليه وسلم– لولاته وقادته، فعندما خرجت جماعة من الخزرج لقتل ابـــن أبي الحقيق فاستأذنوا رسول الله في قتله فأذن لهم فخرجوا وأمر عليهم الرسول عبد الله بـــن عتبك ونهاهم أن يقتلوا وليدا أو امرأه (ابن هشام 1723/2، 1999) فهنـــا تتجلـــى كيـــف أن التخطيط كان مركزياً "أمر الرسول عليهم شخصاً ووضع لهم حدودا لا يقربوها" أما كيفية قتل الشخص فجعل تنفيذه الرسول –صلى الله عليه وسلم– لا مركزيا.

وللتمتع بفن اللامركزية في الإدارة الإسلامية علينا الوقوف على جميع الاستراتيجيات التي تبنى عليها الإدارة الذاتية ومقارنة مواقف رسولنا الكريم في كل منها:

أولاً: المشاركة في صنع القرار.

وقد رسخ رسول الله –صلى الله عليه وسلم– هذا المبدأ من خلال إدارته امتثالا لأمر الله في قوله تعالى مخاطبا إياه (فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين) .[آل عمران:159]

وطبق رسول الله –صلى الله عليه وسلم– الشورى وسط هذه الضوابط المتضمنة في الآية الكريمة من رحمة وعفو واستغفار، ولا يكاد يخلو موقف من المواقف إلا وشاور فيه رسول الله –صلى الله عليه وسلم– صحابته ومن تلك المواقف على سبيل المثال للحصر مشاورته لأصحابه في غزوة بدر في أمر القتال حين بلغه خروج قريش ليمنعوا عيرهم (ابن هشام،1999، 2/1: 206).

كما كان رسول الله –صلى الله عليه وسلم– يوفر المناخ المناسب للنقد الحر البناء ، فكان يستمع إلى آراء أصحابه ولا يتجاهلها ويعطيهم الحق في إبداء آرائهم و اعتراضاتهم، وكان دائم القول أشيروا علي حيث أخذ برأي سلمان الفارسي في حفر الخندق (ابن هشام،1999، 3/2: 137).

ثانياً:لامركزية السلطة.

ويقول عبد الجواد "لقد أدرك الرسول –صلى الله عليه وسلم– أهمية هذا الأمر ومن ثم أوجد لكل طاقة ما يناسبها من عمل، ووزع المسئوليات، وفوض المهام، ومنح أجزاء متساويه من المسئولية والسلطة لأصحابه صلى الله عليه وسلم " (عبد الجواد، 2000: 46).

إلا أن الرسول –صلى الله عليه وسلم– لم يقم بترك اللامركزية بدون ضوابط بل وضع بعض من الضوابط لتؤتي هذه العملية أكلها، ومن ذلك عندما بعث رسول الله –صلى الله عليه وسلم– بالدية إلى بني جذيمة مع علي بن أبي طالب إثر خطأ أخطأه خالد بن الوليد عندما بعثه رسول الله –صلى الله عليه وسلم–، فيمن بعث حول مكة وأمره أن يسير بأسفل تهامة داعياً، ولم يبعثه مقاتلا ، فوطأ بني جذيمه فأصاب منهم فلما انتهى الخبر إلى رسول الله رفع يديه إلى السماء ثم قال : "اللهم إني أبرأ إليك مما صنع خالد بن الوليد" ، وكان قد انفلت رجل من القوم فأتى رسول صلى الله عليه وسلم فأخبره الخبر (ابن هشام،1999، 4/2: 46) فرسول الله صلى الله عليه وسلم باعتباره هو الذي فوض السلطة إلي خالد بن الوليد رأى أنه مسئول عن دية بني جذيمة ولم يعفيه تفويضه السلطة لخالد بن الوليد في هذا الأمر.

ثالثاً: المتابعة والمحاسبة.

وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم حريص على بث روح الرقابة الذاتية لدى صحابته قبل إتباع المتابعة والمحاسبة فشعور المرء أنه مراقب من الله سبحانه وتعالى يبعثه على خشيته وتقواه ومراقبته في كل الأمور والظروف ليحاسب الإنسان نفسه على كل عمل يقوم به سواء أكان ذلك في العبادات، أو في المعاملات وتصغر أمامه جميع أنواع الرقابة الأخرى سواء أكانت من مديريه أو مشرفيه في العمل أو من الناس كافة وخير مثال على ذلك حادثة الصحابي أبا لبابه بن عبد المنذر عندما بعثه رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى بني قريضه وكانوا قد طلبوا من الرسول ليستشيروه في أمرهم فأرسله رسول الله صلى الله عليه وسلم إليهم فلما رأوه قام إليه الرجال ونهش إليه النساء والصبيان يبكون في وجهه فرق لهم وقالوا له يا أبي لبابه أترى أن ننزل على حكم محمد ؟ قال: نعم ، وأشار بيده إلي حلقه ، أنه الذبح . يقول أبا لبابه والله مازالت قدماي من مكانهما حتى عرفت أني خنت الله ورسوله ثم انطلق أبو لبابه على وجهه ولم يأت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى ارتبط في المسجد إلى عمود من عمده وقال: لا أبرح مكاني حتى يتوب الله على ما صنعت، وعاهد الله فقال: أن لا أطأ بني قريظة أبداً ولا أرى بلداً خنت الله ورسوله فيه أبد (ابن هشام، 1999، 3/2: 146).

ولم يكتف رسول الله صلى الله عليه وسلم بزرع الرقابة الذاتية في نفوس أصحابه بل قام عليه السلام بمتابعة ولاته ومراقبتهم باستمرار ومحاسبتهم على كل ما يرد منهم من أخطاء كيف لا؟ وهو من طلب من الناس اقتصاص حقهم منه عندما خطب فيهم وقال: من له حق عند رسول الله فليقتصه منه فطلب أحد الصحابة منه أن يكشف عن ظهره ليجلده ففعل ذلك رسول الله صلى الله عليه وسلم دون أن يجد في ذلك حرجاً.

رابعاً: تلبية احتياجات التلاميذ وتعزيز ذلك بالحوافز.

فقد كان عليه السلام دائم المتابعة لاحتياجات الصحابة ودائم التفقيه لهم في جميع أمور الحياة كتعليمهم طرق المأكل والمشرب من خلال الحديث المشهور "يا غلام سم الله وكل بيمينك وكل مما يليك" وغيرها من المسائل التربوية، وكان دائم التشجيع لهم على طرح الأسئلة فكان عليه السلام يقول لا حياء في العلم.

وأهم ما في هذه النقطة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قد جعل من المساجد وقتها بيوتا للعلم والتفقيه، بل وجعل أيضا اعتاق رقاب أسرى بدر مرهون بتعليم عشرة من المسلمين لكل رقبة، كما وحرص عليه السلام على جعل أمير على كل منطقة من أصحاب المنطقة نفسها بل وأكثرهم قبولا لديهم حيث قال عليه السلام "وليس عليكم أميرا إلا من أنفسكم" (البلازري،(د.ت):81).

ويحرص الآن الكثيرون على تولية مدير المدرسة حيث يتم باختياره وترشيح من قبل أهل المنطقة أنفسهم حتى يكون مقبولاً لديهم، وقد اتبع رسولنا الكريم ذلك قبل زمن بعيد، فلما قبل السبيخت الإسلام حين دعاه العلاء ابن الخضرمي الدخول فيه أقره رسول الله صلى الله عليه وسلم على قومه وعين مندوبة الأقرع مصداقا له، أي عاملاً على الصدقة فقد ورد في نص الكتاب "إلى سبيخت بن عبد الله صاحب هجر، بسم الله الرحمن الرحيم، إنه قد جاءني الأقرع بكتابك وشفاعتك لقومك، وإني قد شفعتك، و صدقت رسولك الأقرع في قومك، فأوصيك بأحسن الذي أنت عليه من الصلاة والزكاة، وقرابة المؤمنين وإني قد سميت قومك بني عبد الله، فأمرهم بالصلاة وبأحسن العمل وأبشر" (ابن سعد، (د.ت):275).

وحين أرسلت ثقيف وفداً عنها إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم بعد عودته من تبوك أعلنوا إسلامهم، فأمر عليهم عثمان بن أبي العاص وهو منهم وأصغرهم سناً لحرصه على تعلم القرآن الكريم والتفقه في الدين (ابن سعد،ج5: 508).

خامساً: إدراج الموارد والتسهيلات الضرورية والحوافز.

ومن أمثلة استخدام رسول الله صلى الله عليه وسلم لهذه الحوافز، عندما جاءه وفد هوزان يعلنون إسلامهم ويطلبون من رسول الله صلى الله عليه وسلم أن يمن عليهم ويرد إليهم السبي والأموال فخيرهم عليه السلام بين أبنائهم ونسائهم وبين أموالهم، فاختاروا نساءهم وأولادهم، فقال لهم رسول الله صلى الله عليه وسلم : "أما ما كان لي ولبني عبد المطلب فهو لكم ، وإذا أنا صليت الظهر بالناس فقوموا وقولوا :إنا نستشفع برسول الله إلى المسلمين وبالمسلمين إلى رسول الله في أبنائنا ونسائنا ، فسأعطيكم عند ذلك وأسأل لكم ".

فلما صلى رسول الله صلى الله عليه وسلم بالناس الظهر قاموا فتكلموا بالذي أمرهم به، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم "وأما ما كان لي ولبني المطلب فهو لكم " فقال المهاجرون: وما كان لنا فهو لرسول الله وقالت الأنصار: ما كان لنا فهو لرسول الله فقال الأقرع بن حابس: أما أنا وبنوا تميم فلا وقال عيينة بن حصن: أما أنا وبنوا فزارة فلا، وقال عباس بن مرداس أما أنا وبنوا سليم فلا فقالت بنوا سليم: بلى ما كان لنا فهو لرسول الله، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "أما من تمسك منكم بحقه من هذا السبي فله، لكل إنسان ست فرائض، من أول سبي أصيبه، فردوا إلى الناس أبناءهم ونساءهم" (ابن هشام ،1999، 4/2: 88).

نستلخص من هذا الموقف أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قام بتقديم الحوافز المادية ليشجع على العمل الطيب ويجعل المسلمين يرجعون لوفد هوزان أبناءهم ونساءهم.

سادساً: تنظيم تدفق المعلومات.

كان رسول الله صلى الله عليه وسلم ينطلق في التخطيط لجميع أموره من قاعدة معلومات قوية جدا فكان عليه السلام يعمل على جمع المعلومات اللازمة له بسرعة وباستمرار، كما و حرص عليه الاسلام في مجال التربية، التدرج في التعليم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، سواء كانت المواقف التعليمية قضايا تكليفية أو تشريعية او تربوية، لأمر يقصده المشرع الحكيم، وقد وجّه النبيّ صلّى الله عليه وسلّم أصحابه إلى اتباع هذا المنهج في التدرج في إعطاء المعلومات وتدفقها أثناء الدعوة إلى الله جلّ وعلا، وفي تبليغ تعاليم هذا الإسلام العظيم؛ كما في الحديث الصحيح الذي رواه الإمام البخاري في صحيحه من حديث معاذ بن جبل أنّ رسول الله صلّى الله عليه وسلّم بعثه إلى اليمن فقال له: "إنّك تأتي قوماً من أهل الكتاب، فادعهم إلى شهادة أنْ لا إله إلاّ الله وأنّ محمداً رسول الله، فإنْ هم أطاعو لذلك فأعلمهم أنّ الله افترض عليهم خمس صلوات في كلّ يوم وليلة، فإنْ هم أطاعوا لذلك فأعلمهم أنّ الله افترض عليهم صدقة تؤخذ من أغنيائهم فتردّ على فقرائهم، فإنْ هم أطاعوا لذلك فإيّاك وكرائم أموالهم، واتّقِ دعوة المظلوم ! فإنّه ليس بينها وبين الله حجاب.

(الترمذي،(د.ت) 108)

سابعاً: الرؤية الفعالة الواضحة.

كان رسول الله صلى الله عليه وسلم واضحاً مع أصحابه ينقل لهم الرسالة بوضوح، فعندما أبرم الرسول الصلح مع قريش في صلح الحديبية وعاد إلى المدينة قال أبو عبيدة : إن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال له لما قدم المدينة : ألم تقل يا رسول الله إنك تدخل مكة آمنا ؟ قال : "بلى، أقفلت لكم من عامي هذا ؟ قالوا: لا ، قال : فهو كما قال لي جبريل عليه السلام".

(ابن هشام ، 1999، 3/2 : 214)

مما سبق يتضح للقارئ أن الإدارة الذاتية تتجلى بشكل رائعٍ في الإدارة الإسلامية وهناك عدد من النقاط المستخلصة لتحقيق إيجابية هذا المفهوم ومنها:

1- أن يحظى المدير بدرجة عالية من الأمانة للتعامل مع الإدارة الذاتية.
2- اختبار ما يحمله المدير من أفكار ومدى وضوح الأهداف له.
3- توضيح الأهداف العامة للمدراء والتذكير بها دوما حتى لا يحيدوا عنها.
4- أن يكون لدى المدير مجلس شورى في المدرسة.
5- أن يكون المدير من أهل المنطقة نفسها التي تتواجد فيها المدرسة ، وتربطه مع أهلها علاقات طيبه.
6- متابعة عمل المدير ومحاسبته إذا انحرف عن تحقيق الأهداف العامة.

وهذه النقاط جميعاً قام بها الرسول صلى الله عليه وسلم وكان لها من الآثار الإيجابية الكثيرة، فكان عندما يبعث أحد قادته أو عماله يختبر ما عنده من أفكار وكيفية تصرفه في الأمور ومدى وضوح الأهداف عنده ولا يكتفي بهذا، بل يعيد تذكيره بها وأقرب مثال لذلك عندما بعث معاذ بن جبل إلى اليمن وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يراعي استخلاف أحد أهالي الإقليم إذا غاب عنه ، ويعين على القبائل التي يأتيه وفدها رجل منهم من أصحاب الفضل والسيادة كما كان الرسول صلى الله عليه وسلم يحاسب عماله ويستمع إلى ما ينقل إليه من تصرفاتهم (سمارة،170:2005).

مراحل تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة:

تسهم الإدارة الذاتية للمدرسة في تزويد المدرسة بالمرونة اللازمة والتي تستطيع بها مواجهة التحديات الداخلية والخارجية، وتلبية متطلبات المجتمع المحلي من خلال خلق جيل واعٍ قادر على الارتقاء بمجتمعه درب التطور.

ولا يمكن تطبيق إجراءات الإدارة الذاتية مرة واحدة بل نحتاج إلى تطبيقها تدريجياً حيث إن تطبيق هذا النظام يسبقه العديد من الإجراءات والمتطلبات التنظيمية، والفنية، والقانونية، ويجب أن يطبق هذا النظام على مراحل ويتدرج وفقاً لنضوج الظروف الموضوعية والذاتية في كل موقع ووحده، وفقا لمعايير عملية تستند على توفر متطلبات تنظيمية وفنية.

حيث تضع هذه المعايير فرق مركزية ومحلية مخصصة، تقوم آلية العمل فيها على أساس قاعدة تفويض الصلاحية المناسبة للوحدة الإدارية التي تستوفي الشروط والمعايير المناسبة لهذه الصلاحية.

ومن أهم مبررات التدرج:

1- التفاوت في تأهيل الكادر البشري بين المناطق المكلفة بتطبيق الإدارة الذاتية.
2- التفاوت في توفير المتطلبات التنظيمية والتجهيزات الضرورية لعملية الإدارة الذاتية من منطقة لأخرى.
3- التفاوت في النمو الاقتصادي والاجتماعي والثقافي في المناطق الجغرافية المختلفة.
4- حداثة هذا النوع من الإدارة.
5- شح الموارد المالية وتفاوتها من منطقة لأخرى (وزارة التعليم العالي ، د.ت:1).

وتمر الإدارة الذاتية بعدة مراحل أهمها:

1- **تحليل طبيعة البيئة:** إذ يستحيل تغيير النظام التربوي أو التعليمي دون تحليل البيئة وإحداث التغيرات اللازمة لثقافة المجتمع،ويتم ذلك من خلال مراقبة البيئة الداخلية والخارجية وتحليلها على أساس نقاط الضعف والقوة (Cotton,2005:7)، وتحديد الفرص التي يمكن الاستفادة منها.

2- **التخطيط والبناء:** حيث تستخدم المعلومات الناجمة عن التحليل البيئي في التخطيط الاستراتيجي للعمل في المدرسة، ويتضمن تحديد سياسة المدرسة وبرامجها وميزانيتها وهيكلها التنظيمي وإجراءات العمل في بيئتها الحالية، وتحديد أهداف المدرسة من خلال المشاركة في صنع القرار، وتحديد رسالتها كبيان لاتجاهها بحيث يتشارك الجميع في عملية صنع القرار.

3- **الاختيار والتوجيه:** في سياسة وضع الرجل المناسب في المكان المناسب مع التركيز على أهمية التدريب والنمو المهني،وبمفهوم آخر يمكن القول توزيع الأدوار حسب الامكانات المتاحة والقدرات البشرية.

4- **التنفيذ:** من خلال تطبيق البرامج المخططة والتي تتماشى مع سياسات وأهداف المدرسة مع توفير المصادر الضرورية وتوفير الدعم والإرشاد في ضوء الإمكانات المتاحة.

5- **الرقابة والتقويم:**وذلك لضمان التقدم نحو تحقيق الأهداف (ناصيف،2005: 61-64).

6- **تفعيل دور المشرفين والمراقبين:** وذلك لتوعية المجتمع بأهمية التوجه نحو الإدارة الذاتية للمدرسة ومدى نفعها على المجتمع، وجودة مخرجاتها من التلاميذ إذ تتطابق تنشئتهم وفقاً لاحتياجات مجتمعاتهم الخاصة، كما و يتابع المشرفين تشكيل مجلس الإدارة والذي يتمحور دوره الأساسي في ثلاث نقاط وهي:

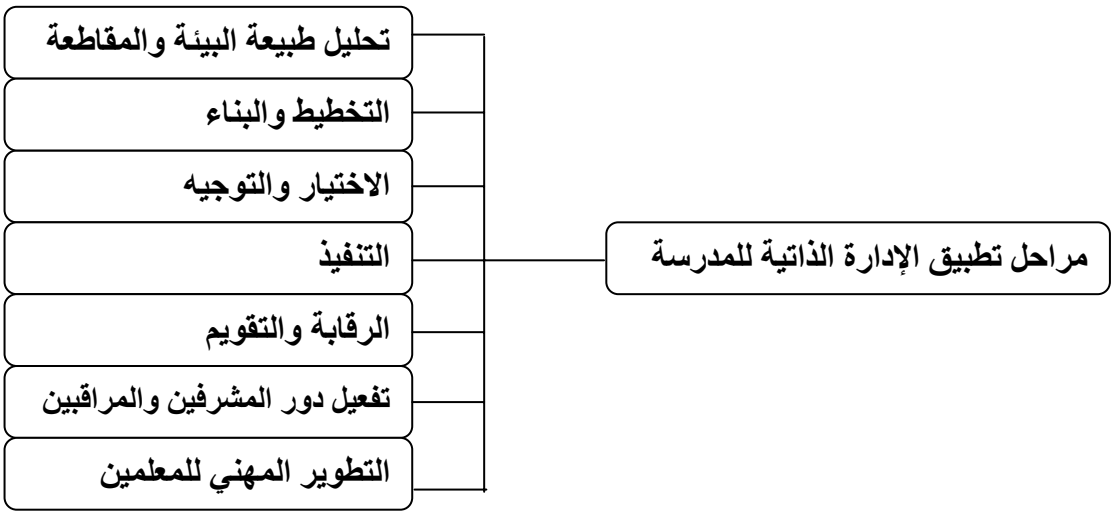
أ- تسهيل تطور أداء كل من الطلاب والعاملين.

ب-توفير المساعدات التقنية اللازمة للمدارس إضافة" إلى دراسة التكاليف التي تتطلبها عملية التحول إلى الإدارة الذاتية ووضع الصيغ الملائمة.

ت-وضع آليات التخطيط والمتابعة والتقويم الملائمة (Cotton,2005:7).

كما ويمكن إضافة خطوة هامة أخرى: التطوير المهني للمعلمين، ويكون ذلك من خلال تركيز المدرسة على تفويض المعلمين بالمسؤوليات، وحفز المعلمين نحو إعداد خطط للعمل بجودة عالية، وبعد هذه المراحل فإن المدرسة تقوم بتنفيذ خطط العمل الموضوعة من قبل المعلمين، ويتم ما بعد التنفيذ الوصول إلى المرحلة الأخيرة وهي تقييم أداء المدرسة، ومراقبة هذا الأداء، كما ويتم إعداد نظام للتقييم من قبل المدرسة وإعداد التقارير وكذلك نظامًا للمكافآت (Cheng,2004:25).

إلا أن تلك المراحل جميعا لا تؤدي غرضها ما لم يتم تحقيق الاستقرار السياسي أولاً، خصوصاً في المناطق التي تموج بالصراعات كالدول العربية، أضف إلى ذلك أن هذه المراحل في ذاتها متداخلة مع بعضها البعض.



نماذج تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في بعض دول العالم:

أولاً: تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.

يعود تاريخ أول نظام تربوي لامركزي في الولايات المتحدة الأمريكية وفقاً لرأي ميشيل كاتز إلى عام 1837 حين تأسس أول مجلس للتعليم في ولاية ماساشوستس برئاسة هوراس مان.

(بشايرة،1991: 49)

ثم ظهرت اللامركزية في إدارة التعليم في باقي الولايات المتحدة الأمريكية حيث تتولى الولايات المتحدة الأمريكية إدارة التعليم وتمويله فيها بنص الدستور،إذ تتكون الولايات المتحدة الأمريكية من 51 ولاية لكل منها رئيس لمجلس التعليم، وهو الذي يتولى منصبه بالتعيين أو الانتخاب ففي 33 ولاية يتم تعينه بالانتخاب وفي بقية الولايات إما يعينه المجلس وإما أن يختاره الحاكم ، أما بالنسبة لأعضاء المجلس ففي 29 ولاية يعين أعضاء المجلس إما بقرار من الولاية أو بقرار من المحافظ وفي 22 ولاية يعينهم المجلس الشعبي ومع أن طريقة تعينيهم مختلفة إلا أن مسؤولياتهم واحدة (لطفي،1975: 152).

ويقسم (عبود،1990) السلطات المشرفة على إدارة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية إلى ثلاث سلطات وهي:

1- مجلس التعليم العالي وينتخب أعضاؤه من غير رجال التربية، وقد يعينون أحيانا وهم الذين يعينون المدير العام المحلي للتعليم، ويحددون مدة خدمته ومرتبه وكلا من المساعدين و المدرسيين وسائر موظفي التعليم ويقررون المناهج ويحددون الكتب ويفرضون الضرائب المحلية لصالح التعليم وسبل إنفاقها (عبود،1990: 211).

2- مجلس الولاية التعليمي ويتكون من: الهيئة التشريعية للولاية ،ومجلس الولاية للتعليم، ومدير التعليم العام ومديرية الولاية للتعليم ويختص المجلس برسم السياسات التعليمية وتحديد الاعتمادات المالية للإنفاق وإصدار القوانين التعليمية وتنفيذ تلك السياسات (مرسي،1998: 131-132).

3- مكتب الولايات المتحدة للتعليم وهو جزء من وزارة أنشئت عام 1953 للصحة والتعليم والرفاهية، ولا يعتبر سلطة مركزية لها حق التدخل في شؤون التعليم بل أشبه ما يكون بمكتب خدمات تستفيد منه الولايات إن شاءت إصلاح نظام التعليم بها، وللمكتب عدة وظائف مثل البحث التربوي وإدارة المنح الفدرالية التعليمية وتقديم الجدول التعليمية للولايات المتحدة والهيئات القومية العالمية وجمع البيانات الإحصائية ومختلف المعلومات عن التعليم (عبود،1990: 318).

حيث "تتقاسم مسؤولية إدارة التعليم مستويات إدارية ثلاثة وهي مستوى الولاية، ومستوى المقاطعة التعليمية المحلي، ومستوى البناء المدرسي ويمثل هذه المستويات على الترتيب دائرة التعليم العام للولاية ودائرة تعليم المقاطعة وإدارة المدرسة، ومع أن إدارة التعليم كانت تتسم باللامركزية في أول عهدها إلا أنها مع مرور الزمن بدأت تتحول نحو مزيد من السيطرة المركزية ، والسبب في ذلك الحرب الباردة وحركة الحقوق المدنية والسعي لتحقيق العدالة في فرص التعليم والتنمية الاجتماعية " (بشايرة،1991: 11-18).

إلا أن ما يثير الاهتمام في الولايات المتحدة الأمريكية "عدم وجود هيئة حكومية مركزية مسؤولية عن التحكم في مستويات التعليم في كل ولاية بل تنفرد كل ولاية بدرجة كبيرة من التحكم في المؤسسات التعليمية داخل حدودها، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود برامج موحدة بين مناهج التعليم "(www.ed.gov).

وقد قامت الولايات المتحدة الأمريكية بتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة سعياً منها في رفع مهنة التدريس وتحسين مكانة المعلمين والطلاب على حد سواء.

أما عن المناخ السائد في الولايات المتحدة الأمريكية فيصب في تركيز كافة الجهود المبذولة والقرارات الصادرة على دعم الهدف الرئيسي لتلك المدارس، وهو تقديم تعليم فعال للتلاميذ هذا بجانب تركيز كافة العاملين بالمدرسة على النتائج والامتياز ومشاركة الآباء في العملية التربوية حيث يتصرفون كمعلمين للتلاميذ في المنزل كما ويمنح الآباء المشاركين في أنشطة المدرسة حقوقاً اعتبارية فالآباء شركاء وينظر لكافة العاملين بالمدرسة وكذا التلاميذ وأولياء الأمور نظرة تقديرٍ واحترام وود سعياً لضمان توفير بيئة آمنة لكل تلميذ ومعلم مشارك.
(العجمي،2005: 25)

فالولايات المتحدة الأمريكية تسعى لتحقيق الأمان قبل كل شيء وتطمح إلى تحسين مستوى التعليم من خلال إشراك الآباء ومنح الاحترام لقرارات المعلمين والإداريين.

وعن أهداف المدارس المدارة ذاتياً في الولايات المتحدة الأمريكية فقد حددها (Steven,2003) في النقاط التالية:

1- زيادة كفاءة الإدارة من خلال إعداد هيكل تنظيمي ذاتي مزود بأحدث الأساليب والممارسات.
2- رفع تحصيل التلاميذ من خلال الحصول على معدلات كبيرة في اختبارات الأداء.
3- تعزيز دعم الرأي العام والثقة بالمدارس (Steven,2003:51).

في حين ترتكز خطة الدراسة على الأخذ بالمنطلقات التالية:

1- حتمية تجاوب المدرسة مع المجتمع المحلي المحيط بها، على أن تتقدم لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي الأنظمة الرسمية المدعمة لمشاركتهم في صناعة القرارات واتخاذها.
2- وجوب منح المدرسة سلطة ضبط ميزانيتها في ضوء مصادر التمويل الثلاثة، ألا وهي ميزانية سلطات الولاية، وحصة من الميزانية الفيدرالية، كما وتقوم بعض المؤسسات الأمريكية بتقديم منح لهذه المدارس.
3- ضرورة تمركز قرارات المدرسة ذاتية الإدارة حول التلميذ والمعلم.
4- أن يقوم مجلس التعليم بالتوجيه والمساندة للمدارس المحلية.
5- أن جميع المدارس ذاتية الإدارة مؤهلة لتوظيف وتطبيق كافة الوسائط التقنية من أجل تحسين ودعم عمليتي التعليم والتعلم (العجمي ،2005: 25-26).

ففي الولايات المتحدة بدأ الأمريكيون في إعادة التفكير وإعادة تصميم العناصر الأساسية للطريقة التي تدار بها المدارس، في عملية تعرف" بإعادة البناء" أو " الإصلاح المنظم " (Fiske,1995)، وسياسة المدارس المدارة ذاتيًا تنقل السيطرة وصنع القرارات من المكتب المركزي إلى الإدارة نفسها ، وقد عرفت هذه المدارس باسم المدارس المرخصة ، واتصفت هذه المدارس بأنها:

1- تكيف برامجها وفقا لاحتياجات طلابها الخاصة.
2- تؤكد على جودة النتائج.
3- تضع معايير واضحة لكي يحققها الطلاب.
4- يتم التحكم فيها محليا.
5- تخضع للمسؤولية والمحاسبة المباشرة من قبل المجتمع المحيط بها.
6- تتمتع بمستوى عال من الاستقلالية الإدارية والمالية (سبرينج ،2000:26).

مما سبق يتضح أن الولايات المتحدة الأمريكية كانت تهدف إلى تحسين العملية التعليمية وتجويد مخرجات التعليم، وذلك من خلال تبني نظام الإدارة الذاتية للمدرسة فقامت بوضع الأهداف والاستراتيجيات التي تحققها على ذلك، كما قامت بوضع خطة ترتكز على تفعيل دور الآباء والمجتمع المحلي ونشر الود والاحترام لجميع أفراد طاقم المدرسة.

ثانياً: التجربة اليابانية.

تعتبر التجربة التربوية في اليابان من التجارب الرائدة في بناء نهضة عصرية، وأمة قوية تعود جذورها الحديثة إلى ما تحقق منذ العصر الذهبي الذي يعرف باسم "عصر ميجي" نسبة إلي الإمبراطور الياباني الذي قاد اليابان إلى نهضتها الحديثة عندما اعتلى العرش عام 1867 حيث كانت اليابان وقتها دولة متخلفة، فقرر الإمبراطور أن يجعلها عصرية فوضع الإدارة التربوية بأيدٍ يابانية وطنية، وحث الشعب على الاهتمام بالتربية والتعليم وأرسل العديد من البعثات والطلاب، ليدرسوا في مدارس ومعاهد وجامعات البلدان الغربية ويتعلموا كل شيء من الغرب ولاسيما التربية المهنية، هذا وقد تم تعميم التعليم الابتدائي وإنشاء جامعة طوكيو والتركيز على الجانب التقني والصناعي إلى جانب التربية الوطنية لتصبح اليابان دولة قوية. (حماد،2002: 109)

أما عن نظام التعليم في اليابان فقد ساد النظام المركزي إدارة التعليم في الفترة ما بين (1872-1939) ومن ثم سادت النزعة العسكرية ذات الطابع القومي في الفترة ما بين (1940-1945) وفي عام 1946 زارت اليابان بعثة أمريكية مكونة من 27 من المربيين

المشهورين، للتعرف على مشكلات التعليم في اليابان وسبل حله وقد أوصت هذه البعثة في تقريرها بأن يكون نظام التعليم لامركزياً، وأن تكون وزارة التربية وأجهزتها مجرد أجهزة استشارية، وأن تدار المدارس عن طريق مجالس تعليمية محلية تنتخب بمعرفة أبناء المجتمع المحلي وتكون مسؤولة عن تعيين مديري المدارس ورسم السياسة العامة والأهداف التعليمية وإعداد الميزانية اللازمة للمدارس على غرار نظام التعليم الأمريكي (مرسي:1998: 293-296).

وسعت اليابان لحشد كل قوتها لإصلاح التعليم في مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية، إيمانا منها بمبدأ "أعطني معلماً أعطك دولة، فقامت برفع رواتب المعلمين لتصل إلى قمة الرواتب في السلم الوظيفي، وسعت إلى تطوير التعليم وتشجيع الإنتاج والإبداع سعياً منها لخلق كوادر تعليمية على مستوى متميز عالمياً حيث تم تأسيس هذا المجلس لينبع من شعارهم المعروف "أمة في خطر" ومن أهم أهداف هذا المجلس:

1- إعادة تنظيم العمليات الإدارية التي ناشدت بالتوجه نحو الإدارة الذاتية داخل المؤسسات التربوية.
2- تعزيز النظام اللامركزي في التعليم.
3- إعادة النظر في الأدوار التي تقوم بها الحكومة على المستوى المحلي والدولي.
4- محاولة إحباط كل قطاعات التعليم وتطويره.
5- تعزيز الفرص أمام الطلاب في اختيار المدرسة التي يريدونها.
6- إعادة تنظيم المدارس في المقاطعات (Muta,2002:4).

ثالثاً: تجربة كامبوديا.

في عام 1993 بدأ بكامبوديا برنامج تعليمي متكامل يسعى نحو إصلاح التعليم، إذ قام البرنامج بإنشاء مجموعة من المدارس في أربعة أقاليم، ويتمثل الهدف الأساسي لهذه المدارس بإصلاح أي خلل في التعليم أي أن المدارس تكون على شكل مجموعات تقع جميعها بالقرب من بعضها البعض بحيث تصبح المدارس المتميزة والفقيرة معاً بطريقة تجعل تلك الفقيرة تستفيد من مميزات القوية المجاورة لها، وهذا النظام يتضمن درجة من اللامركزية كما ويسمح بالمشاركة المحلية في القرارات ويتضمن هذا التجمع رئيساً للمدارس المجمعة ينتخب من قبل المدراء ولجنة إقليمية مكونة من مدراء مدارس ممثلين عن المعلمين وآخرين عن مجلس الآباء وتقوم هذه اللجنة بتحديد الأهداف وتوزيع الموارد ومتابعة عملية الاتصال بين المدارس، كما ويقوموا بتوجيه النصح وإتاحة التدريب اللازم للجميع (مشرفين ومدراء مدارس) أما مهمة

رئيس المجمع فتكمن في الإشراف على جميع مدراء المدارس وإعداد جداول لتدريب المعلمين ومتابعة الموارد اللازمة للمدرسة إضافة إلى تعيين المدرسين (عيدروس،2005: 247).
أما عن مجلس الآباء والمعلمين فهو يساهم في إعادة بناء وتشيد المدارس وفي الإصلاح والتعرف على أسباب ضعف التلاميذ ورسوبهم ووضع سبل لعلاج تلك المشكلات كما ويشاركون في التقرير عن العمليات التي تتم في المدارس المحلية من أجل التأكد من استمرار التقدم نحو الأهداف المرسومة (عيدروس،2005: 253).

رابعاً: تجربة المملكة المتحدة "بريطانيا".

تأثر النظام في المملكة المتحدة بالتركيبة الطبقية واستمر ذلك حتى عام 1988 بصدور قانون الإصلاح التعليمي إذ منحت التشريعات القانونية الحق في الالتحاق بأي مدرسة في البلاد دون التقييد بالموقع الجغرافي الذي كانت تتبعه السلطات المحلية كما وجعلت التمويل مرتبط بعدد التلاميذ المقيدين بالمدرسة فكلما زاد عدد التلاميذ زادت الحصة المالية ، كما و أعطى هذا القانون نوعاً من التفويض المالي بحيث أصبح للمدرسة سلطة إدارة المصروفات والنفقات المتعلقة بشؤون المدرسة دون الرجوع إلى السلطات المحلية ، وقد مثل هذا دافعاً قوياً وراء مدى حرص المدارس على اجتذاب التلاميذ وتحسين مستوياتهم والتجويد المستمر لها حيث إن المدارس التي لم تحقق النجاح المطلوب لم يقبل عليها الآباء لإلحاق أبنائهم فيكون مصيرها الإغلاق بينما تلك التي تكتسب شعبية وثقة الآباء يتزايد الإقبال عليها وبالتالي يتزايد الدعم المالي الحكومي المخصص لها (العجمي ، 2005 : 27).

ومنحت المدارس الحرية في اختيار مقرراتها الدراسية وتعيين معلميها وتدريبهم وتنفيذ مشروعاتهم المختلفة، واقتصرت مهمة السلطات المحلية على التوجيه فقط هذا بجانب تأسيس جهاز تشريعي يقوم بدعم المدارس وتسيير حركة إصلاحها.

وقد أوضحت (سليمان،1998) أهم أهداف مدارس المملكة المتحدة، والتي تسعى لتطبيقها من خلال تبني نظام الإدارة الذاتية للمدرسة وتتمثل في النقاط التالية:

1- دعم وتوزيع سلطات الآباء في مجلس إدارة المدرسة على حساب السلطات التعليمية المحلية.
2- توزيع أكثر عدالة لأموال الحكومة المقدمة للمدارس.
3- تحسين كفاءة استخدام الموارد في الخدمة التعليمية والتخطيط لحسن استخدامها.
4- تحسين نظام المساءلة التعليمية حول استخدام موارد المدرسة.
5- تحسين جودة التدريس والتعليم والتخطيط لتطوير العمليات التعليمة.
6- التنمية المهنية للمعلمين ومراجعة الأوضاع الحالية للمدرسة (سليمان ،1998: 281).

أما عن إدارة المدارس الذاتية فيتم عن طريق مجلس إدارة مكون من الرئيس ونائب الـرئيس وعشرين عضوا من المتخصصين وخريجي المدرسة ويكون مجلس الإدارة مسئولاً عن تعيين المدير وله رأي رئيسي في تعيين موظفي المدرسة، والآخرين، وتخضع كافة مجالس الإدارة الذاتية للتفتيش الصارم من قبل مفتشيها الذين يعملون بشكل مباشر مع مكتب المعايير التربوية وقسم التعليمات والمهارات بجانب منطقة تفتيش جلالة الملكة، وتبلغ نتائج التفتيش إلي قـسم التعليم والمهارات بسرية ولا يتاح لأولياء الأمور الاضطلاع عليها(www.ofsted.giv.uk).

خامساً: التجربة الصينية.

استطاعت الصين بالرغم من مهولة التعداد السكاني ، الارتقاء نحو درب التطـور والتنميـة فبالرغم من كبر حجم الأعباء التربوية، التي تواجهها الإدارة ولاسيما فيمـا يتعلـق بالأبنيـة المدرسية والمعلمين، والأدوات، والتجهيزات، والكتب المدرسية، وغيرها من الخدمات إلـى جانب تعليم الكبار ومحو الأمية، ناهيك عن الغزو الياباني التعليمي، و الذي أصبح مقتـصراً على الصفوة فكانت الإدارة مركزية صارمة، وكان وزير التعليم وحده هو صاحب الحق فـي رسم سياسة التعليم وكان على مـديري المحافظـات تنفيـذ تلـك الـسياسات دون مناقـشة (لطفي،1975: 30).

وفي عام 1985 حدث أول إصلاح لبنية التعليم وإدارته وتمويله ليشمل الجوانب التالية:

1- لامركزية الإدارة والتمويل بالنسبة للتعليم الإجباري الأساسي.

2- زيادة الاستقلال الذاتي لمعاهد التعليم العالي.

3- تطبيق نظام التعليم الإجباري لمدة 9 سنوات وإعادة تشكيل التعليم الثـانوي، لتعـديل المنهج من الصيغة الأكاديمية العامة إلى المهنية التقنية (مرسي،1998: 31).

وذلك سعياً منها للاستفادة من التجارب الأوروبية السابقة، لإصلاح التعليم ومراعـاة حاجات ومتطلبات البيئات المختلفة لديها ، حيث قامت الصين بنقل مسؤولية تطـوير التعليم الإلزامي إلى السلطات المحلية سعياً منها في إشراك أولياء الأمور، والمجتمع المحلي في صنع القرارات الملائمة لأبنائهم وبالتالي تجويد مخرجات التعليم.

4- إلغاء وزارة التربية والتعليم وتشكيل اللجنة الوطنية للتربية بدلا منها بهدف تحقيق مبدأ اللامركزية في إدارة التعليم وإلغاء البيروقراطية الإدارية.

5- تغيير نمط القيادة التقليدية وتشكيل لجان مـن بعـض أعـضاء المجتمـع المعنيـين والمدرسين والطلبة بهدف تحقيق مبدأ المشاركة العامة في إدارة المؤسسات التربوية.

6- تطوير برامج إعداد وتدريب القيادات التربوية والمعلمين وتقـدير المعلـم وفـرض احترامه.

7- تطوير التعليم من خلال توسيع فرص الالتحاق به والتركيز على الجوانب العلمية التطبيقية وتوسيع قاعدة سلطة صناعة القرارات.
8- زيادة الدعم المالي من قبل الحكومة والسلطات الإقليمية لقطاع التربية لتمكينه من الاضطلاع بالوظائف المناطه به (البوهي ، 2001 : 139-138).

سادساً: تجربة إسرائيل.

كلف وزير التربية والتعليم الإسرائيلي عام 1992 لجنة توجيه لدراسة مدى إمكانية التوجه نحو الإدارة الذاتية للمدرسة، وذلك لسببين رئيسيين: الأول تحول كبار الموظفين إلي اللامركزية كملاذ أخير بعد أن أدركوا أن كل آليات التحكم الأخرى فشلت، وثانيا: إدراك المعلمين للتأثير التربوي السلبي للمركزية المتشددة وتوحيد المنهج.

وقد بدأ تنفيذ هذا المشروع عام 1996، وقد كان الهدف الأساسي من هذا النوع من المدارس:" تغيير طبيعة الإدارة والانتقال من البيروقراطية إلى الديمقراطية في اتخاذ القرار (فريدمان، 1998)، بمعنى آخر "المدارس المدارة ذاتيا" تعطي دورًا للمعلم في اتخاذ القرار، وتغيير سياسة المدرسة، وطبيعة المنهاج الموجود (Gaziel,1998:40).

وقد اعتمدت اللجنة على مجموعة من الخطوط الإرشادية وهي:
1- أن تضع المدرسة أهدافها الخاصة والملائمة لبيئتها الاجتماعية كما وتضع خطة عمل واضحة تتطابق مع تلك الأهداف.
2- منح المدارس الاستقلالية التامة في التصرف بميزانيتها مع وضع آليات ملائمة للمتابعة والتقويم.
3- أن يكون لكل مدرسة هيئة إدارية.
4- أن توقع المدرسة مع مجلس البلدية الذي تعمل تحت مظلته ليخولها بإدارة مدرستها ذاتياً.
5- يشترك مدراء المدارس المدارة ذاتياً في برنامج تدريبي لمدة عام واحد يتم تنفيذه ووضعه من قبل موظفي وزارة التربية والتعليم قبل تطبيق الإدارة الذاتية في مدارسهم. (عيدروس،2005: 258-260)

إذ أن التدريب هام جداً وذلك من أجل توجيه المدراء لكيفية إدارة مدارسهم وإشراك أولياء الأمور والمعلمين والطلاب في صنع القرار كما ويهتم التدريب بتوجيههم إلى الاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية وكيفية وضع الصيغ المالية، وذلك سعيا للتطبيق الأمثل للإدارة الذاتية للمدرسة.

سابعاً: التجربة المحلية لمدارس قطاع غزة في تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة.

عبر تاريخهم الطويل والمضطرب، اعتمد الفلسطينيون على الموارد البشرية وخصوصاً القدرات والمهارات البشرية من أجل استدامة بقائهم وتطورهم كأمة. وفي ذلك السياق، كان الفلسطينيون دائماً يعتبرون التعليم متطلباً أساسياً ليس فقط من أجل بناء الأمة، وإنما أيضاً من أجل إنجاز سلام حقيقي ودائم.

فمنذ تأسيسها في عام 1994، أخذت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على عاتقها إصلاح نظام التعليم الموروث، بهدف المساعدة في إعداد مواطنين فلسطينيين نحو حياة في مجتمع ديمقراطي، ونحو المساهمة في بناء اقتصاد المجتمع، لقد عملت الوزارة ولا تزال وبشكل حثيث من أجل بناء نظام تعليم يتجاوب مع الاحتياجات الاجتماعية، والثقافية، والتنموية للشعب الفلسطيني، ليكون مشاركاً في الاقتصاد العالمي، ومن أجل الوصول إلى هذه الرؤية، واجهت الوزارة عدة تحديات، كان من بينها توحيد نظامي التعليم اللذين كانا قائمين في الضفة الغربية وقطاع غزة، وتوسيع البناء المدرسي لكي يستوعب الطلب الهائل على التعليم، وتجهيز المدارس بالمختبرات والأجهزة والمعدات اللازمة وتدريب المعلمين وتطوير برامج خاصة تلبي الاحتياجات المختلفة للسكان (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2005)، وقد عانى النظام التربوي الفلسطيني حتى عام 1994 من مركزية الإدارة، مما حال من تقدم المدارس الحكومية، وقد أدى ذلك إلى انعدام حرية التلاميذ، وعدم وجود معلمين متدربين وإداريين تنقصهم الخصائص القيادية الابتكارية (محشي، 1985).

وتحت وطأة هذه التحديات استلمت السلطة الوطنية الفلسطينية ممثلة في وزارة التربية والتعليم المسؤولية عن النظام التربوي، وبدأت تأخذ دورها الطبيعي في إدخال التغييرات والتحسينات في كل من الجهاز التعليمي والإداري، وقد انتقل التعليم الفلسطيني نقلة نوعية في مدة لا تتجاوز الست سنوات، حيث لوحظ ارتفاع نسبة عدد المقبلين على التعليم وخاصة في المراحل الأساسية، وقد أعطت الوزارة الجهاز التعليمي أهمية كبيرة، حيث أدركت أن الأساس لعملية التغيير يبدأ من القاعدة، والقاعدة هنا هي التربية، فهي الأساس، وهذه العملية ليست سهلة، حيث أنها تتعامل مع الإنسان، فكيف تستطيع التربية أن تغير في هذا الإنسان وفي معتقداته وفكره، وأن تعده لمواجهة التغيرات الكبيرة، إن كانت هي جامدة غير متطورة ؟ فهي الميدان الأول للتغيير، وتقع عليها مسؤولية النهوض بالمجتمع(عبيدات، 1998).

وفي خطتها الخمسية (2000-2001/2004-2005) أولت وزارة التربية والتعليم عملية إعادة تأهيل مكونات نظام التعليم التربوي التعليمي وعناصره أهمية كبيرة، إدراكاً من الوزارة

أن إصلاح وتحديث النظام التعليمي لا بد أن يشمل كل مرتكزاته الأساسية، بما في ذلك تطوير المدرسة ذاتها في إطار برنامج المدرسة كوحدة تطوير، لمساعدة المدرسة لتصبح مسؤولة عن تطوير نفسها، لإحداث التغيير المنشود في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وهذه المجالات تشمل:1- تفعيل الاتصال مع المجتمع المحلي من أجل المشاركة الفعالة في العملية التربوية، 2- مجال التعليم والتعلم،3- المصادر البشرية، والمادية، وكل هذه المجالات تفوق بعضها بعضا في الأهمية، وقد احتل مجال تدريب المديرين مكانا بارزاً في سلم أولويات الوزارة، لأن مدير المدرسة حجر الزاوية في فشل أو نجاح المدرسة حيث يعتبر المحرك الأساس للوصول بمدرسته إلى التميز والتفوق، وخاصة في تحقيق كفاءة وفاعلية المخرجات التعليمية وأهمها الطلاب،لذا سعت الوزارة إلى إحداث التغيير المطلوب لدور مدير المدرسة في مختلف النواحي الفنية والإدارية.

ومن أهم المشاريع التي أقامتها وزارة التربية والتعليم مشروع المدارس المدارة ذاتياً، حيث انه أول مشروع هدف إلى تدعيم قدرة المدارس على الاستقلالية التدريجية الإدارية والمالية، كمقدمة وتمهيد للتحول التدريجي إلى اللامركزية في الإدارة التربوية، وبذلك قامت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتفويض المدارس المدارة ذاتيًا بعدد من القضايا في الجوانب الإدارية والفنية والمالية ناقلة بذلك الصلاحيات في اتخاذ القرار لتلك المدارس.
ومن خلال الاضطلاع على دراسة (وزارة التربية والتعليم، 2001) للتعرف على طبيعة مشروع المدارس المدارة ذاتياً وأهدافه، توصلت الباحثة إلى ما يلي:

<u>أولاً: مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة كما عرفتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية:</u>

عرفتها وزارة التربية و التعليم الفلسطينية على أنها "نظام يقوم في الإدارة التربوية على أساس وجود مصالح محلية مشتركة في حدود الوظيفة التربوية في تطوير العملية التعليمية يستلزم إدارتها وتنفيذها ذاتياً ويتطلب الاعتراف بالشخصية القانونية للوحدة الإقليمية (المديرية) والوحدات الأخرى التابعة لها (المدرسة) وخضوع هذه الوحدات لرقابة السلطة المركزية (وزارة التربية والتعليم) وتنفذ على مراحل بعد إتمام الاختبار القبلي ودراسة نتائجه " (وزارة التربية والتعليم، 2005).

ويشتمل هذا المفهوم على أربعة عناصر أساسية لنظام اللامركزية في الإدارة التربوية الفلسطيني وهي:-

1- الاعتراف بالاستقلال الذاتي لمديريات التربية والتعليم والوحدات التابعة لها.
2- وجود مصالح محلية في حدود الوظيفة الإدارية التربوية تمس المجتمع بفعاليته المختلفة وتتطلب إشراكه في القرارات التربوية.

3- وجود سلطة مركزية تمارس الرقابة على المديريات والوحدات التابعة لها والمدارة ذاتياً.

4- التطبيق التدريجي للوظيفة الإدارية التربوية المنفذة ذاتياً بعد اختبارها ونضوج الظروف الموضوعية لها.

ثانياً: نشأة الإدارة الذاتية للمدرسة:

وقد نشأ هذا المشروع في بداية عام 2000م بتمويل فنرلندي ضمن الخطوات التالية:

1. تم اختيار فريق لقيادة العملية ووضع موازنة خاصة بمخطط التطبيق، وتحديد الأدوار، ومن ثم اختيار 30 مدرسة عرفت بأنها مدارس ريادية موزعة في كافة المديريات من أجل تطوير مشروع المدارس المدارة ذاتيًا، وتم توضيح ماهية المدارس المدارة ذاتياً لجميع المعنيين والقائمين على الأمر، من قيادات محلية ومديرين ومعلمين ورؤساء أقسام، وقد عرفت المدارس المختارة في المرحلة الأولى " بالجيل الأول " ملحق رقم(1).
2. أما الجيل الثاني للمدارس المدارة ذاتياً فقد تم اختياره في عام 2004 وقد خضع عدد من المديرين إلى امتحان تقييمي، في كافة المديريات، تم على أساس نتائجه اختيار 30 مديراً ومديرة ليكملوا مرحلة المدارس المدارة ذاتياً، ملحق رقم (2)، وقد تم تدريب القائمين على هذه المدارس وتزويد هذه المدارس بالتجهيزات الأساسية (وزارة التربية والتعليم، 2005).

ثالثاً: أهداف مشروع الإدارة الذاتية للمدرسة:

1- تدعيم المدارس والمديريات وتأهيلها لمقابلة متطلبات خطة وزارة التربية والتعليم الخمسية لإنتاج نظام إداري فعال وقوي وتدعيم التوجه نحو اللامركزية في الإدارة التربوية.

2- إنشاء إدارات مدرسية ذاتية الإدارة قادرة على تحديد احتياجاتها ورسم الاستراتيجيات لتحقيق هذه الاحتياجات ذاتياً.

3-تطوير قدرات المدرسة الإدارية بما يقلل من اعتمادها على المستويات الإدارية العليا.

4-تطوير القدرات الإدارية والمتابعة لموظفي الإدارة العامة للتطوير، والفريق الإداري في المديريات و في المدرسة.

5- تعزيز مفهوم اللامركزية في الإدارة المدرسية (وزارة التربية والتعليم، 2001).

رابعاً: دوافع مشروع المدارس المدارة ذاتياً:

1. التخلص من الإدارة المركزية البيروقراطية التي خلفها الاحتلال في النظـــام التعليمـــي الفلسطيني خلال ثلاثين سنة من سنوات الاحتلال، وتدعيم التوجه نحو اللامركزية فـــي الإدارة التربوية، انسجاماً مع المبادئ العامة التي تم إقرارها لمستقبل التعليم الفلسطيني والمتمثل بديمقراطية التعليم في ظل التعددية السياسية.
2. صعوبة الاتصال بين جناحي الوطن الضفة الغربية وقطاع غزة، وبين وزارة التربيـــة والمديريات والمدارس بسبب عدم الاستقرار السياسي.
3. وجود ثلاث سلطات تشرف على العملية التعليمية، لوجود التباين والاختلاف في البنيـــة التعليمية ومستوى التحصيل.
4. إيجاد التنافس بين المدارس في مجال التحـــصيل وتـــوفير البنيـــة التحتيـــة الملائمـــة كالتجهيزات المدرسية، والخدمات المقدمة من أجل تشجيع المجتمع المحلي فـــي زيـــادة المشاركة في العملية التعليمية ودعمها ماديًا ومعنويًا كل في منطقته انسجامًا مع المبـــدأ القائل " التعليم الجيد مسؤولية الجميع".

5. إنشاء مناخ تعليمي ديمقراطي من أجل تطوير كفاءة النظام التعليمي، وبنـــاء الشخـــصية التربوية المستقلة للطلبة، وتنمية روح الإبداع والابتكار لديه، وإكسابه المهارات اللازمة لتنمية مجتمعه(وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2001).

خامساً:طبيعة العلاقة بين وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والمديرية والمدارس المـــدارة ذاتياً:

وتبعًا لتطبيق مشروع المدارس المدارة ذاتيًا فإن أدوار ومسؤوليات المستويات التربوية مـــن وزارة ومديريات تربية ومدارس تتغير، والمقصود بذلك إعادة صياغة الأدوار والمـــسؤوليات للنظام التربوي وخاصة بالنسبة لمستوى الوزارة والمديرية والمدارس.

بالنسبة للوزارة:

يتحول دور الوزارة من التركيز بشكل أساسي على إعطاء التعليمات ومراقبة مدى الالتزام بها إلى مقدمين للخدمات التي تدعم المدرسة ويكون ذلك من خلال:-

1. توفير المصادر المادية والبشرية اللازمة للمدرسة وتزويدهم بها (ماكينات التصوير، أجهزة كمبيوتر، أجهزة عرض).

2. تقييم الأداء الفني للمدارس.

3.وضع نظام مالي تقوم المدرسة من خلاله بالإنفاق من ميزانيتها الخاصة دون المساهمة من قبل أي جهة أخرى.

4. توفير معايير خاصة بتطور أداء العاملين والطلبة (وزارة التربية والتعليم، 2005).

بالنسبة للمديرية:

1. لا يمكن للإدارة على مستوى المدرسة أن تحقق الأهداف التي وجدت من أجلها دون الدعم القوي من رؤساء الأقسام والمسؤولين والمشرفين.
2. عندما يبدأ دور المدرسة بالتحول من النظام المركزي إلى اللامركزية، فان دور المسؤولين في المديرية سوف يتغير من دور الموجه إلى دور عضو في الفريق الذي يشجع على إحداث التغيير.
3. الدعم المباشر لمدير المدرسة وذلك من خلال " توسيع صلاحياتهم، ووضع الخطط التطويرية بالتعاون مع المدرسة ".(وزارة التربية والتعليم، 2005)

أما بالنسبة للمدرسة فإن مهام كافة الأفراد ذوي العلاقة تتغير:

من خلال المدارس المدارة ذاتياً يكون دور مدير المدرسة هو الدور الأكثر تغييرًا ومن أبرز هذه التغييرات:

1.دور المدير يتغير من الدور التقليدي إلى دور القائد التربوي المبدع.

2.يكون المدير شديد الصلة بالعمليات التربوية، وهذا يعزز دوره كمشرف مقيم.

3.تختلف صلاحيات المدير الإدارية والفنية والمالية مما يعزز من دوره.

4. لا يقوم المدير بتنفيذ سياسات وقرارات وضعها شخص في مكان ما، بل يقوم هو وفريقه في اتخاذ القرارات.

5. تكون المكانة الوظيفية للمدير أعلى بسبب زيادة السلطة والمسؤولية التي نقلت للمدرسة.

(وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2005)

دور السكرتير ونائب المدير:

يتحول دورهم إلى مشاركين داعمين ولديهم إسهامات عديدة في إدارة المدرسة واتخاذ القرارات، وليس منفذين لقرارات المدير فقط.

أما المعلم فيصبح المشارك الحقيقي في اتخاذ القرار ويتحمل مسؤولية قراره، ولا يكون بمعزل عن القرارات الأخرى.

ويكون أيضًا **للطلبة** دور كبير حيث يسهم الطلبة في اتخاذ القرارات الخاصة بهم، وليس المدير والمعلمين فقط.

دور **المجتمع المحلي وأولياء الأمور:** يكون لهم دور فعلي في عملية اتخاذ القرارات الخاصة في المدرسة وإدارتها في النظام الحالي، ولا يكتفي بزيادة دعمهم بل تدريبهم ليصبحوا مشاركين فاعلين في عمليات التخطيط واتخاذ القرارات.

(وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2005)

سادساً:الصلاحيات الإدارية والمالية والفنية الممنوحة لمديري المدارس المدارة ذاتياً:

قامت الباحثة بحضور اجتماع تم يوم الإثنين الموافق2007/11/26م، وتضمن هذا الاجتماع مدراء مديريات التربية الست بمحافظات غزة إضافة إلى جميع مديري ومديرات المدارس المدارة ذاتياً ،لمعالجة أهم المشكلات التي واجهتهم أثناء تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة ،وتذكيرهم بأهم الصلاحيات الممنوحة لهم والتي تميزهم عن غيرهم من المدارس، وتتلخص هذه الصلاحيات بالتالي:

الصلاحيات المالية:

المدارس المدارة ذاتيًا	المدارس غير المدارة ذاتيًا
إمكانية المناقلة بين بنود الموازنة دون الرجوع إلى المديرية.	لا تتم المناقلة إلا بعد موافقة المديرية بذلك.
تبقى جميع الإيرادات المدرسية في المدرسة كما هي دون حسم أي نسبه لأي جهة.	يتم حسم نسبه من إيرادات المدرسة لكل من الوزارة ومديرية التربية والتعليم.
يمكن لمدير المدرسة قبول الهدايا العينية أو النقدية دون أخذ موافقة المديرية.	لا يتم قبول الهدايا النقدية والعينية إلا بعد أخذ موافقة المديرية.
يتم تدوير الميزانية لصالح المدرسة مهما كانت نسبة الرصيد المدور دون إبداء أسباب.	ضرورة إبداء الأسباب وأخذ موافقة المديرية عند تدوير الميزانية من عام لآخر.
صلاحية طرح العطاءات والمناقصات داخل المدرسة.	صلاحية طرح العطاءات والمناقصات في المديرية.

الصلاحيات الفنية:

المدارس المدارة ذاتيًا	المدارس غير المدارة ذاتيًا
مدرسة المدارة ذاتياً له الصلاحية الكاملة في الإشراف التربوي على المعلمين.	المشرفون التربويون لهم الصلاحية الكاملة في الإشراف التربوي على المعلمين.
دير المدرسة المدارة ذاتياً التنسيق لعقد دورات تطويريه تتعلق بالنمو المهني لمعلميه.	يقوم قسم الإشراف بعقد دورات خاصة فقط.
ير المدرسة المدارة ذاتيا الصلاحية في التشاور مع مديرية التربية والتعليم في تثبيت أو عدم تثبيت المعلمين الجدد لديه.	ليس بالضرورة أخذ رأي المدير.

الصلاحيات الإدارية:

المدارس المدارة ذاتيًا	المدارس غير المدارة ذاتيًا
مع مديرية التربية والتعليم في تنقلات المعلمين.	ضرورة أخذ رأي المدير.
القضايا الإدارية والفنية للمعلمين مع الوزارة.	القضايا الإدارية والفنية مع المديرية فقط.
ة اختيار أو رفض البدلاء.	رسل من قبل مديرية التربية والتعليم.
تعديلات على الدوام المدرسي، ثم إشعار المديرية بذلك.	افقة المديرية قبل إجراء أي تعديل.
جازات العرضية والمرضية والحسم لمعلميه، ثم إشعار مديرية التربية بذلك.	نح الإجازات إلا بقرار من مديرية التربية والتعليم.
للوازم أو بيعها دون وجود لجنة إتلاف.	الإتلاف إلا بوجود لجنه من مديرية التربية والتعليم.
ة للسماح للمجتمع المحلي باستخدام مرافق المدرسة ثم إشعار المديرية بذلك.	ستخدام المرافق المدرسية إلا بموافقة مديرية التربية والتعليم.

وقد قامت الباحثة بعمل مقابلة مع رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم إضافة إلـــى مـــدراء المدارس المدارة ذاتياً للتعرف على أهم الجوانب الايجابية التي اكتسبها مـــديري ومـــديرات المدارس المدارة ذاتياً من خلال تجربتهم والمعيقات التي واجهتهم،وأهم التوصـــيات للتغلـــب عليها.وقد خرجت الباحثة بالنقاط التالية:

سابعاً:أهم الجوانب الايجابية التي اكتسبها مدراء المدارس المدارة ذاتيا من خلال تجربتهم:

1. المرونة في التعامل والبعد عن البيروقراطية.
2. حسن التصرف في المواقف الصعبة.
3. ارتفاع النتائج الإيجابية والبناءة للمدرسة.
4. استغلال موارد المدرسة في خدمة مطالبها بشكل فاعل.
5. الاعتماد على النفس وزيادة الثقة بالنفس.
6. تحسين سمعة المدرسة أمام أفراد المجتمع المحلي.
7. زيادة إقبال الطلاب على المدرسة.
8. مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار الأمر الذي ألزمهم بالشعور بالمسؤولية.

ثامناً:أهم المعيقات التي واجهت مدراء المدارس المدارة ذاتياً:

1-تقييد صلاحيات مدير المدرسة في بعض الأمور.

2-عدم الالتزام بالتسهيلات الواردة في دورات الإدارة الذاتية.

3-كثرة الأعمال الكتابية لمدير المدرسة.

4-التكرار في بعض الأنشطة المطلوبة من مدير المدرسة على حساب المناهج.

5-تعامل الإدارة العليا و الوسطى مع مدراء المدارس بالأسلوب المركزي.

6-الاحتلال الإسرائيلي وكثرة الاجتياحات خصوصاً لمنطقة بيت حانون.

7-عدم التزام مجالس المدرسة وأفراد المجتمع المحلي بالمداومة على الحضور.

التعقيب:

مما سبق ترى الباحثة أن أسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة يعد من أهم الأساليب الحديثة التي بدأ التوجه نحوها بشكل كبير في الميدان التربوي والتي أثبتت فاعليتها، حيث يعتبر أحد الأساليب الحديثة لتحقيق الجودة الشاملة، نظراً لما يمثله من تحسين وتطـوير للممارسـات التربويـة والتعليمية، وتوفير بيئة تشجع على التطوير المستمر، وذلك من خلال تنمية مهارات العاملين بالمدرسة، وتفعيل إجراءات العمل، وإذكاء روح العمل الجماعي،وإتاحة الفرصـة لمـشاركة الأفراد العاملين في العمل الإداري وعمليات صنع القرار الأمر الذي ينتج عنـه نـوع مـن المحاسبية تساعد في توجيه العمل بالشكل الصحيح وإلى الوجهة السليمة بالإضافة إلى ضمان المشاركة المجتمعية كقطاع خارجي في تعميم العملية التعليمية، كما ويـساعد علـى تحقيـق الشعور بالمسؤولية من قبل جميع من يؤثر ويتأثر بالتعليم، كما و يسيطر الشعور بالملكية على كافة العاملين بها والمستفيدين من خدماتها.

ويتركز هذا التوجه في جعل اهتمام المدرسة ينصب عليها كوحدة إدارية تتمتع بمزيـد مـن الاستقلالية الذاتية في إدارة شؤونها المختلفة، ويسير العمل بها على أساسٍ من غير المركزية في مختلف العمليات والوظائف الإدارية وخضوعها في نفس الوقت للتقويم الداخلي والخارجي حيث تعد المدرسة في ظل مدخل الإدارة الذاتية الوحدة الرئيسة لاتخاذ القرار التربوي بمعنى إن اتخاذ القرار يتم في حدود وظيفة المدرسة، لذا تتزايد سلطة المدرسة وذاتيتهـا فـي إدارة نفسها بنفسها، وفي توفير مصادر تمويلها.

لقد حظي هذا المجال باهتمامات الكثير من رواد الفكر الإداري وساهموا فيه بـشكلٍ فعـال وخاصة في الأنظمة غير العربية الأمر الذي يؤكد أن هناك حاجة ماسة لدراسة وتبني هـذا التوجه في الميدان التربوي في الأنظمة العربية.لذا قامت الباحثة بدراسته مستندة على العناوين التالية: تعريف الإدارة الذاتية للمدرسة. نشأة الإدارة الذاتية للمدرسة، أهميـة الإدارة الذاتيـة للمدرسة. فوائد الإدارة الذاتية للمدرسة.خصائص الإدارة الذاتية للمدرسـة. أهـداف الإدارة الذاتية للمدرسة. الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الإدارة الذاتية للمدرسة. مزايا نظام الإدارة الذاتية للمدرسة. سلبيات الإدارة الذاتية وآراء النقاد فيها. المشاكل والتحـديات التـي تواجـه الإدارة الذاتية للمدرسة. الاستراتيجيات اللازمة لإنجاح الإدارة الذاتية للمدرسة. كيف توضـع القرارات المالية في ضوء الإدارة الذاتية للمدرسة.الإسلام والإدارة الذاتية. مراحل تطبيـق الإدارة الذاتية للمدرسة. نماذج تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسـة فـي بعـض دول العالم.آملة أن يسهم الفصل في منفعة جميع المعنيين.

الفصـــــــــــــــــل الثالث ـــــــــــــــــل

" الدراسات السابقة "

- الدراسات العربية.
- الدراسات الأجنبية.

الدراسات السابقة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل استعراضاً لابرز الدراسات العربيـــة والأجنبيـــة الـــسابقة، ذات العلاقـــة بموضوع الدراسة والتي استطاعت الباحثة الحصول عليها وجمعها،وقد قامت الباحثة بتقسيمها في محورين ألا وهما الدراسات العربية والدراسات الأجنبية مع مراعاة ترتيـــب الدراســـات حسب الأقدمية.

أولاً: الدراسات العربية.

1-دراسة (حسان،1976) بعنوان : "دراسة تقويمية لتطبيق اللامركزية فـــي إدارة التعلـــيم العام في مصر ".

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في أوضاع الإدارة التعليمية في مصر من أجل التعرف علـــى قدراتها على الوفاء بمستويات التعليم المتزايدة، وتحديد ما يعوقها من مشكلات والبحث عـــن الحلول المناسبة لها، وقد بينت الدراسة التطورات التي مـــرت بهـــا الإدارة التعليميـــة مـــن المركزية إلى اللامركزية في الإدارة، بالأسلوب الذي يتناسب مع تحقيق لامركزية الإدارة في تحقيق الأهداف المنشودة.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على مواطن القـــصور والعمـــل علـــى علاجها ومعرفة مواطن القوة والعمل على تعزيزها وقد طبقت الدراسة على الإدارة التعليمية العليا وعلى المديريات في المحافظات.

وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (180) فرداً مكونة من المدراء ورؤساء الأقـــسام والمـــدراء العاملون في الإدارة التعليمية العليا والمدراء في مديريات التربية والتعليم في المحافظات.

وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك بعض المعيقات والمشكلات التي تعيق اللامركزية في إدارة التعليم العام، مثل الجمود والروتين الإداري الذي يقف حائلاً دون تحقيق الأهداف التربوية.

2-دراسة (بكر،1979) بعنوان :"تنظيم الإدارة التعليمية اللامركزية".

هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كان التنظيم الحالي لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية يحقق أهداف الإدارة التعليمية أم لا ؟ وإذا لم يكن كذلك فهل هناك إمكانية للوصول إلى نظـــام جديد يحقق الأهداف ؟ وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتشخيص نواحي القوة والقصور في الإدارة التعليمية بمحافظة الدقهلية، لوضع التصورات والاقتراحـــات والحلـــول لذلك ، ثم التوصيات وما ستؤول إليه الإدارة التعليمية مستقبلاً.

وتناولت هذه الدراسة عملية التنظيم في الإدارة التعليمية في محافظة الدقهلية وهي بهذا تناولت إحدى العمليات الإدارية الضرورية لنجاح أي إدارة تعليمية، واستخدمت الباحثة في دراستها الاستبيان لقياس مدى تحقيق الجانب التنظيمي في الإدارة التعليمية وقامت بتطبيقه على عينة عشوائية من المجتمع الأصلي وعددها (340) فرداً مكونة من (المدراء، رؤساء الأقسام،المشرفون)

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك قصور في عملية التنظيم في الإدارة التعليمية، ولابد من إعادة النظر في الهيكلية التنظيمية ووضع تصور جديد يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

3-دراسة (أنيل بورديا،1990) بعنوان :"اللامركزية في الإدارة التربوية آفاق العالم الثالث".

هدفت الدراسة إلى تحديد النظم التربوية في البلدان النامية من حيث تطبيق اللامركزية، كما هدفت إلى توضيح العوامل التي تعيق تطبيق اللامركزية في هذه الدول واستعراض بعض الأنماط المختلفة للامركزية في بعض دول العالم الثالث، وتقديم بعض المقترحات التي يمكن اتخاذها في اتجاه تطبيق اللامركزية.

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو دراسة واقع اللامركزية في بعض بلدان العالم الثالث، وتقديم المقترحات التي يمكن اتخاذها في اتجاه تطبيقها في المستقبل.

كان من أهم هذه الدراسة توضيح العوامل المعيقة لتحقيق اللامركزية في بلدان العالم الثالث والتي ترجع إلى الوضع الاقتصادي والسياسي وإلى ضعف البنى المؤسسية وإلى عدم ملائمة الإدارة التربوية في هذه الدول للتطوير.

4-دراسة (النابة،1992) بعنوان : " واقع عملية اتخاذ القرار الإداري على مستوى المدرسة بدولة الإمارات العربية المتحدة ".

هدفت الدراسة للتعرف على واقع اتخاذ القرار على مستوى المدرسة في دولة الإمارات في سياق العوامل الثقافية المؤتمر، والتعرف على المشكلات التي تحد من فاعلية اتخاذ القرار وتنفيذه.

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

شملت الدراسة (87) مديراً و(194) معلماً ومعلمة من منطقتي أبوظبي والعين التعليميتين اختيروا بطريقة عشوائية.

استخدمت الباحثة استبانة لتحقيق غرض الدراسة مكونة من (18) فقرة بالإضافة إلى سؤالين مفتوحين.

نتائج الدراسة:

1- أن القرار الذي يستند إلى مبدأ المشاركة يعتبر قراراً رشيداً.

2- المعلمون يشاركون بشكل كبير في معظم القرارات التي تتخذ في المدرسة بيد أن مشاركة الطلاب في اتخاذ القرارات المدرسية دون المستوى المطلوب.

3- أغلب المديرين يلجؤون إلى رصيد خبراتهم السابقة كمصدر وحيد لاقتراح البدائل.

4- أهم معوقات اتخاذ القرار هو وقت اتخاذ القرار ، قصور البيانات والمعلومات ، التردد وعدم الحسم ، ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين.

5- تعتمد الإدارة المدرسية في مدارس البنيين ومدارس البنات على أسلوب الخبرة السابقة أكثر من غيره من الأساليب عند اتخاذ القرار.

6-دراسة (ابراهيم،1996):بعنوان :"تأثير مستوى مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية على الولاء التنظيمي عند معلمي المدارس الثانوية في محافظة بيت لحم و أريحا ".

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر مستوى مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية على الولاء التنظيمي عند المعلمين، وبين أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي في الولاء التنظيمي في ضوء مستويات المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية.

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

شملت عينة الدراسة (135) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في لواء بيت لحم – أريحا.

استخدمت الباحثة استبانتين الأولى لقياس مستوى مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية ، والثانية لقياس الولاء التنظيمي عند المعلمين.

نتائج الدراسة:

1- يصف المعلمون والمعلمات مستوى مشاركتهم بأنها متوسطة حيث كان أعلى متوسط لأداء المعلمين والمعلمات على مقياس المشاركة يقع في المستوى المتوسط، كما دلت المتوسطات الحسابية لأداء المعلمين والمعلمات على مقياس المشاركة واتخاذ القرارات المدرسية على وجود علاقة إيجابية بين مستوى المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية وبين الولاء التنظيمي عندهم.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس الولاء التنظيمي تعزى إلى مستوى مشاركتهم

للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية، ودلت النتائج بأن هذه الفروق هي لـــصالح مجموعة المعلمين والمعلمات ذوي المشاركة العالية.

3- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالـــة (α=0.05) بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس الولاء التنظيمي تعزى لجنس المعلم (ذكر/أنثى).

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس الولاء التنظيمـــي تعـــزى لأثـــر المؤهـــل العلمـــي (جامعي/غير جامعي).

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالـــة (α=0.05) بـــين متوســـطات درجات المعلمين على مقياس الولاء التنظيمي تعزى لأثر تفاعـــل بـــين مـــستوى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية وبين الجنس.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالـــة (α=0.05) بـــين متوســـطات درجات المعلمين على مقياس الولاء التنظيمي تعزى لأثر تفاعـــل بـــين مـــستوى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية وبين المؤهل العلمي.

7- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس الولاء التنظيمي تعزى لأثر التفاعل بين جنس المعلم وبين مؤهله العلمي.

7-دراسة الجبر (1999) بعنوان " ممارسة مديري مدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة وأمنائها بدولة الكويت لمهامهم".

وسعت الدراسة للتعرف على مدى مزاولة كل من المديرين والأمناء العاملين فـــي مـــدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة بدولة الكويت للمهام الجديدة التي أنيط بهـــم كمـــا وهـــدفت الدراسة أيضا إلى التعرف إلى ما إذا كان للجنس وسنوات الخبرة أي أثر على مزاولة هؤلاء المديرين والأمناء لهذه المهام الجديدة.

وقد تكونت عينة الدراسة من (45) مديراً، و(43) أمين مدرسة ممن يعملـــون فـــي مـــدارس التجربة، وقد استخدمت الباحثة الإستبانه كأداة للدراسة، وتكونت هذه الإستبانه من (29) بنـــدًا خصص(18) بندًا منها للمهام التعليمية و (11) بندًا للمهام الإدارية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

1. يمارس كل من المديرين والأمناء المهام الجديدة المحددة لكل منهم.
2. لا يوجد تأثير للجنس أو الخبرة على مدى مزاولة أفراد العينة للمهام الجديدة الموكلة بهم.

8-دراسة (الأشهب،2001) بعنوان : "درجة مشاركة أعضاء الهيئات التدريسية في مدارس القدس في اتخاذ القرار وعلاقته في الانتماء لمهنة التعليم".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة مشاركة أعضاء الهيئات التدريسية في المدارس الحكومية والرسمية والخاصة في محافظة القدس في اتخاذ القرارات المدرسية وعلاقته بانتمائهم لمهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميهم ، وعلاقة بعض المتغيرات مثل (المهنة-الجنس-الخبرة-المؤهل العلمي-الجهة المشرفة) بدرجة المشاركة.

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

اختيرت عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية وبلغ عدد أفرادها (81) مديراً و(438) معلماً ومعلمة.

استخدمت الباحثة استبانتين: الأولى استبانة (كايد سلامة،1989) لقياس درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات وهي مكونة من (72) فقرة في خمس مجالات هي القرارات المتعلقة بالطلبة ، والقرارات المتعلقة بالمعلمين ، والقرارات المتعلقة بتنفيذ المناهج وتحسينه ، والقرارات المتعلقة بالمجتمع المحلي ، والقرارات المتعلقة بالمرافق المدرسية والأمور المالية ، والثانية أداة (Mowday&Stcars,1979) المترجم إلى اللغة العربية لقياس درجة المعلمين لمهنة التعليم وتتكون من (15) فقرة.

نتائج الدراسة:

1-أن درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات من وجهة نظر المديرين والمعلمين متوسطة.

2- أن درجة مشاركة المعلمين في مجال القرارات المتعلقة بالمرافق المدرسية والأمور المالية منخفضة.

9-دراسة (شعت ونشوان، 2001) بعنوان :"مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة ".

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة تبعاً (لمتغير الجنس-نوع الرحلة-المؤهل العلمي-الخبرة).

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

شملت الدراسة (410) معلم ومعلمة وهي تمثل حوالي (10%) من المجتمع الأصلي وقد اختيرت بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة بواقع (210) معلم و (200) معلمة، وقد استخدمت الدراسة الاستبيان لقياس مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة ، وقد استخدمت الدراسة المعالجات الإحصائية التالية

(الوسيط الحسابي–الانحراف المعياري–معامل الارتباط–تحليل التباين الأحادي–تحليل التباين الثنائي).

نتائج الدراسة:

1- تتركز مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية في المجال الفني لمدير المدرسة وخاصة النمو المهني وإعداد الدروس التوضيحية.
2- نقل درجة المشاركة في اتخاذ القرارات في المجال الإداري لمديري المدارس.
3- يحظى المجال الاجتماعي بدرجة متوسطة في اتخاذ القرارات المدرسية.

10- دراسة (البلوشي،2002) بعنوان :"مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار التعليمي في مدارس المرحلة الثانوية بسلطنة عمان".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة مبدأ المشاركة في عملية اتخاذ القرار التعليمي من منظور الأدبيات التربوية، وواقع مشاركة مديري المدارس الثانوية ومعلميها الأوائل في عملية اتخاذ القرارات التعليمية وتحديد الصعوبات التي تحد من فاعلية مشاركتهم فيها للتوصل إلى مقترحات تفعيل هذه المشاركة.

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (372) فرداً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مديري المدارس الثانوية ومعلميها الأوائل في المناطق التعليمية العشرة في سلطنة عمان.

أداة الدراسة: استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (65) فقرة وجهت لعينة الدراسة للإجابة عليها.

نتائج الدراسة:

1- وجود ممارسة عالية ودائمة لعملية اتخاذ القرارات التعليمية من قبل مديري المدارس الثانوية ومعلميها الأوائل.
2- وجود مراعاة عالية لأسس اتخاذ القرار ومشاركة فعالة في كل مرحلة وخطواته، كما أن الأساليب المتبعة في المدارس معظمها أساليب عملية وجيدة تفعل المشاركة و تتيح للمعمين والمعلمات مجال للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم.

بالنسبة لأثر متغيرات الدراسة على درجة ممارسة أفراد العينة لأسس المشاركة ومجالاتها وأساليبها في اتخاذ القرار التعليمي فقد وجد الآتي:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) تعزى لمستوى الخبرة على بعدي الأسس والأساليب، وكذلك تلك الفروق لصالح طويلي الخبرة من

الفئتين بالنسبة لبعد الأسس ولصالح قصيري الخبرة من المعلمين وطويلي الخبرة من مديري المدارس بالنسبة لبعد الأساليب.

ب- عدم فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) على كل الأبعاد لدى الفئتين تعزى للمتغيرات الآتية (المؤهل العلمي-الجنس) أما فيما يتعلق بالمنطقة التعليمية فقد وجدت فروق لصالح معلمي منطقة الباطنة شمال التعليمية بينما انعدمت هذه الفروق لدى مديري المدارس.

3- وجود بعض الصعوبات التي تحد من فاعلية المشاركة في اتخاذ القرار التعليمي في المدارس الثانوية لدى مديري المدارس.

4- بالنسبة لأثر المتغيرات على درجة وجود الصعوبات فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لدى الفئتين للمتغيرات الآتية (المؤهل العلمي-الجنس-المنطقة التعليمية) أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة فقد وجدت فروق وكانت لصالح المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الطويلة.

11-دراسة (الشحي،2002) بعنوان " إمكانية تطوير إدارة المدرسة الثانوية بسلطنة عُمان في ضوء مباديء مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة".

وقد هدفت الدراسة إلى البحث في كيفية الاستفادة من مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في تطوير إدارة المدرسة الثانوية بسلطنة عمان ، والتعرف على مبادئ وأهداف هذا المدخل ونماذج تطبيقه في بعض الدول ، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على المحاولات المبذولة لتطوير إدارة المدرسة الثانوية بسلطنة عمان، والتعرف على مدى إمكانية تطبيق مبادئ مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في المدارس الثانوية بسلطنة عمان وذلك من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس والمعلمين والمعلمات والعاملين بهذه المدارس ، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المستجيبين وفقا للوظيفة والجنس والمؤهل العلمي والخبرة، كما هدفت الدراسة إلى التوصل إلى إجراءات مقترحة لتطوير إدارة المدرسة الثانوية في سلطنة عمان في ضوء مبادئ مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد استبانه مكونة من (56) فقرة ، وقد صنفت فقرات الإستبانه إلى خمسة محاور ممثلة لمبادئ مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة وهي:1- تعدد مستويات صنع القرارات التربوية، 2- لامركزية السلطة (المشاركة) التنمية المهنية للمعلمين (المعرفة) ،3- نشر المعلومات ، 4- المكافآت، وقد تألفت عينة الدراسة من (65) مديرا ومديرة ، و(363) معلما ومعلمة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:-

1. إن تقديرات أفراد عينة الدراسة على المحاور الخمسة لمدى إمكانية تطبيق مبادئ مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة بالمدارس الثانوية في سلطنة عمان، تراوحت بين المرتفعة جدا والمرتفعة، حيث حصلت الإجراءات المتعلقة بمبدأ المكافآت على تقدير مرتفع جدًا من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، كما حصلت الإجراءات المتعلقة بمبدأ التنمية المهنية للمعلمين(المعرفة) على تقدير مرتفع جداً ، بينما حصلت على تقدير مرتفع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ،أما بالنسبة للإجراءات المتعلقة بمبدأ نشر المعلومات ، ولامركزية السلطة(المشاركة)، وتعدد مستويات صنع القرارات التربوية فقد حصلت على تقدير مرتفع وذلك من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس والمعلمين والمعلمات.
2. وفيما يتعلق بأثر متغيرات الدراسة، فقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

أ- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من فئة مديري ومديرات المدارس وفئة المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الوظيفة ، وذلك على المحاور المتعلقة بمبدأ تعدد مستويات صنع القرارات التربوية، ومبدأ لامركزية السلطة(المشاركة)، ومبدأ نشر المعلومات وذلك لصالح مديري ومديرات المدارس، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الفئتين تعزى لمتغير الوظيفة على المحاور المتعلقة بمبدأ التنمية المهنية للمعلمين (المعرفة) ، ومبدأ المكافآت.

ب- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس على جميع المحاور الخمسة، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

ت- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات على جميع المحاور الخمسة، تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، بينما توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة، وذلك على المحور المتعلق بمبدأ لامركزية السلطة(المشاركة) ولصالح المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الطويلة، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الخبرة بالنسبة لبقية المحاور الأربعة.

وقد خرجت الدراسة بالتوصيات التالية:

1. منح المدرسة سلطات تتعادل مع حجم المسؤوليات والمهام الملقاة على عاتقها.
2. تعديل اللائحة التنظيمية للتعليم العام بشكل يتيح الفرصة للمعلمين والطلاب والآباء لأن يلعبوا دورا أساسياً في عملية صنع القرارات التربوية على المستوى المدرسي.
3. تفويض السلطة للمدرسة للتصرف في أمورها وتسيير شؤونها مع تحديد آلية متابعة لها ومحاسبتها ومساءلتها في حالة أي قصور.

12-دراسة (منصور،2003)بعنوان" المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الفلسطينية حول نمطي المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين، وذلك من خلال معرفة المستويات المرغوب فيها لديهم لاتخاذ القرارات المتعلقة ببعض المهام التربوية، كما هدفت أيضاً إلى تحديد أثر بعض المتغيرات المستقلة على المستويات المرغوب فيها لاتخاذ القرارات، وهذه المتغيرات هي المؤهل العلمي، والمؤهل التربوي، وسنوات الخبرة الإدارية، والجنس، ومستوى المدرسة، والمديرية. وقد استخدم الباحث استبانه تم تطويرها من الأدب التربوي والدراسات السابقة، كأداة للدراسة.

وقد أسفرت نتائج الدراسة:-

1. عن أن توجه مديري ومديرات المدارس الحكومية هو توجه لا مركزي.

2. اختار مديرو ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الفلسطينية مستوى المدرسة كمستوى مرغوب فيه لاتخاذ القرارات المتعلقة بأربعة مجالات إدارية تربوية هي: الشؤون المالية، المرافق المدرسية، طرق وأساليب التدريس، الشؤون الطلابية، كما اختاروا مستوى المديرية لمجال شؤون الموظفين، وتتعزز هذه الاختيارات لنمط الإدارة التربوية اللامركزية عند اعتبارهما معا، بينما اختاروا مستوى الوزارة كمستوى مرغوب فيه لاتخاذ القرارات المتعلقة بمجال تربوي واحد هو: المناهج المدرسية، أي أن توجههم كان مركزيا بالنسبة له.

3. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الإدارية المرغوب فيها لاتخاذ القرارات المتعلقة ببعض المهمات التربوية تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الإدارية، الجنس، مستوى المدرسة، والمديرية، بينما لا توجد فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

13-دراسة (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،2005) بعنوان " دراسة مشروع المدارس المدارة ذاتيًا- الجانب الإداري."

حيث سعت الدراسة إلى التعرف على مدى النجاح الذي حققه مشروع المدارس المدارة ذاتيًا من خلال الأهداف التالية:

1. التعرف إلى مستوى الصلاحيات الممنوحة والممارسة والمرغوبة للمدارس المدارة ذاتيًا من وجهة نظر مديري المدارس.
2. التعرف إلى الواقع الإداري في المدارس المدارة ذاتياً ومقارنته بمدارس العينة الضابطة (من خارج مشروع المدارس المدارة ذاتياً).
3. التعرف إلى ممارسات إدارة المدرسة من خلال العاملين في المدارس المدارة ذاتياً ومقارنتها بمدارس العينة الضابطة.
4. التعرف إلى مستوى الروح المعنوية داخل المدارس المدارة ذاتيًا ومقارنتها بمدارس مكافئة من خارج المشروع.
5. التعرف إلى توجهات مديري المدارس المدارة ذاتياً ومقارنتها بمدارس العينة الضابطة.

وقد تكونت عينة الدراسة من جميع المدارس المشاركة في مشروع المدارس المدارة ذاتيًا والبالغ عددها (60) مدرسة، وقد تم اختيار عينة مكافئة لهذه المدارس بنفس العدد (60) مدرسة وبنفس العدد في كل مديرية، حيث تم اختيار عينة طبقية عشوائية مكافئة من جميع المدارس الحكومية التي لم تشارك في مشروع المدارس المدارة ذاتياً.

وقد أسفرت نتائج الدراسة بالنسبة إلى الهدف الأول أن قسماً كبيراً من مديري المدارس المدارة ذاتياً وكذلك المدارس العادية لا يدركون صلاحيتهم بشكل دقيق في القضايا المطروحة، وكان مستوى إدراك الصلاحيات في المدارس المدارة ذاتياً عموماً أعلى من المدارس العادية.

وتتفاوت الممارسة للصلاحيات بين مديري المدارس سواء المدارة ذاتياً أو المدارس العادية، فمنهم من يمارس أكثر من الصلاحيات الممنوحة له، ومنهم من يمارس مستوى أدنى من الصلاحية الممنوحة له، ويمارس مديري المدارس المدارة ذاتياً مستوى أعلى من الصلاحيات من المدارس العادية.

تتفاوت الرغبة بمستوى الصلاحيات، وهناك بعض القضايا يرغب مديرو المدارس المدارة ذاتيًا أن يكون لديهم مستوى أدنى من الصلاحية الممنوحة لهم، ومستوى الرغبة أيضا لدى المدارس المدارة ذاتيًا أعلى من المدارس العادية.

أما بالنسبة إلى تشخيص الواقع الإداري، فكان هناك فروقًا بين المدارس المدارة ذاتيًا والمدارس العادية على المستوى الوصفي، وكانت هذه الفروق تعبر عن واقع إداري أفضل في

المدارس المدارة ذاتيًا عن المدارس العادية في جميع المجالات، وقد وجد أن الفروق دالة إحصائيًا لصالح المدارس المدارة ذاتياً في مجالات العلاقة مع المديرية، التنظيم الإداري في المدرسة، العلاقة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، البناء والتجهيزات المدرسية، أما مجال الهيئة التدريسية ومجال الطلبة فلم تكن الفروق في المتوسطات دالة إحصائياً.

وقد بينت نتائج الممارسات الإدارية لمديري المدارس فروقًا بين المدارس المدارة ذاتياً والمدارس العادية، وكانت هذه النتائج تعبر عن ممارسات أفضل لمديري المدارس المدارة ذاتياً في جميع المجالات، إلا أن التحليل الإحصائي وجد أن الفروق غير دالة إحصائياً في جميع المجالات.

أما نتائج الروح المعنوية للعاملين، فقد كانت هناك فروقاً تعبر عن روح معنوية أعلى للعاملين في المدارس المدارة ذاتيًا من الروح المعنوية للعاملين في المدارس العادية في معظم البنود، وقد وجد أن الفروق بين متوسطي العينتين غير دال إحصائياً.

بالنسبة لنتائج توجهات مديري المدارس فقد وجد أن هناك فروقًا تعبر عن توجهات أفضل لدى مديري المدارس المدارة ذاتيًا من توجهات مديري المدارس العادية، وقد وجد أن الفروق بين متوسطي العينتين غير دال إحصائياً.

14-دراسة(عواد،2007) بعنوان :" تقييم فعالية المدارس المدارة ذاتياً في الضفة الغربية من وجهات نظر مديري المدارس ومديراتها ".

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

1- ما مدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين من وجهة نظر مديريها ومعلميها.

2- هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين باختلاف متغيرات الدراسة ألا وهي (المسمى الوظيفي،المنطقة الجغرافي،جيل المدرسة،الجنس،المؤهل العلمي،خبرة المدير في الإدارة الذاتية).

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي،كما وقامت ببناء استبانة تكونت من (53)فقرة موزعة على ثلاث مجالات رئيسة لتطبقها على عينة تألفت من(40)مدير ومديرة بالإضافة إلى (420) معلم ومعلمة بالطريقة الطبقية العشوائية ، وتوصلت الباحثة في دراستها إلى النتائج التالية :

1- درجة فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس كانت مرتفعة(3.59).

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً تعزى لمتغيرات الدراسة التالية (المسمى الوظيفي،المنطقة الجغرافية،الجنس،مستوى المدرسة،الجيل).

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً تعزى لسنوات الخبرة في الإدارة الذاتية.

وقد خرجت الباحثة بالتوصيات التالية:

1- ضرورة تعزيز مفهوم المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين، وضرورة الانتقال إلى جيل ثالث ورابع وصولاً إلى كل مدرسة .

2- مواصلة التوعية والتدريب للمديرين أولاً وللمعلمين ثانياً لاستخدام صلاحياتهم وتطويرها وتعزيزها وتطبيقها.

الدراسات باللغة الأجنبية:

15-دراسة(Grimes,1982)بعنوان " A Study Of The Status Of School- Based Management In Ten Selected Florida Districts".

"دراسة حالة الإدارة الذاتية للمدرسة في عشرة مقاطعات مختارة من فلوريدا"

و قد هدفت في دراستها إلى تحديد الخصائص المميزة للمدارس المدارة ذاتياً، وقد شملت عينة الدراسة عشرة مدارس في ولاية فلوريدا، وبلغ عدد المشاركين (400) شخصًا، وقد استخدمت الإستبانه كأداة للدراسة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلافات في خصائص المدارس التي تتبع أسلوب الإدارة الذاتية، وقد لوحظ وجود هذه الاختلافات في جميع الخصائص باستثناء مرونة المدير في تحويل الأموال إلى النشاطات المتنوعة، كما أظهرت النتائج وجود اختلافات في مدارك المعلمين في مجالات خدمات الدعم، وحاجات أعضاء الهيئة التدريسية والتطوير المهني لها ولجان الاستشارة وقدرة أعضاء الهيئة التدريسية على تحديد مواد المنهاج.

وقد خرجت هذه الورقة البحثية بالتوصيات التالية:

1- يجب أن يرافق ويدعم أسلوب المدارس المدارة ذاتيا تغييرات في البيئة التنظيمية والإجراءات لأجل الحصول على نتائج تعليمية محسنة للطلاب.

2- هذا النمط من الإدارة يجب أن يعزز من دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

3- التغيرات في السياسات والإجراءات ضرورية للمساعدة في تحقيق ممارسات تعليمية فعالة.

4- هذا الأسلوب من الإدارة يجب أن يدمج التعليم النظامي بالخاص ، ويجب أن يؤدي إلى نوعية محسنة من البرامج والخدمات المقدمة للطلاب ذوي الحاجات الخاصة.

16-دراســـة (Lightner,1994) : "Participatory Decision-Making in Wisconsin Public High School Principals Beliefs and Perceptions"
"صنع القرار التشاركي في اعتقادات وإدراكــات مــديري المــدارس العليــا العلميــة فــي ويسكنسن".

هدفت الدراسة: أجريت الدراسة بهدف فحص المعتقدات لدى مديري المدارس العامة العليا في ويسكنسن وذلك في ضوء مفهوم صنع القرار التشاركي وتعرف تأثير المتغيرات الديمقراطية مثل (العمر-القانون المدرسي-الجنس-سنوات الخدمة كمدير-التحصيل التربوي على صــنع القرار التشاركي-واقع إدراكات المديرين في هذا الشأن).

قام الباحث بتطوير استبانة من ثلاثة أجزاء:

الأول: يشمل أسئلة عن مستوى اتفاق المنسجمين والرأي حول مفهوم القرار التشاركي.

الثاني: يشمل بيانات حول توسيع مشاركة المعلمين في صنع القرار.

الثالث: يشمل معلومات ديمقراطية للتعرف على أثرها في صنع القرار التشاركي.

تتألف من (82)مديراً ومديرة مدرسة عامة عليا في **ويسكنسن** أي بنسبة 20% من المجتمــع الأصلي.

وشملت المعالجة الإحصائية الأساليب التالية:

معامل الارتباط، تحليل التباين الأحادي والانحدار المتعدد لقياس العلاقات المتعددة عند مستوى (0.05).

نتائج الدراسة:

1- هناك طموح لدى المعلمين للمشاركة في صنع القرار.

2- يعتقد مديرو المدارس العليا أن صنع القرار التشاركي يشجع على وجــود علاقــات أفضل بين المدير والمعلمين، وتتحسن الروح المعنوية لدى المعلمين مما يفيد في إيجاد التغيرات لدى المدرس المطلوب.

3- كان للمتغيرات الديمغرافية لهذه الدراسة تأثير سطحي على اعتقادات المديرين بالنسبة لمفهوم صنع القرار التشاركي وعلى التوسيع المدرك لمشاركة المعلمين في القرارات.

17-دراسة (Kuehn (1996)بعنوان: School based Budgeting/site-based Management.

"الإدارة الذاتية لميزانية المدرسة/الإدارة الذاتية للموقع"

هدفت إلى معرفة مدى مشاركة المدرسين بالمدارس المتوسطة في صنع القرارات وخصوصا المالية منها وعلاقة ذلك بطريقة التعليم المركزي المختص بالمدارس.

شملت عينة الدراسة (326) مدرس ومدرسة في (100) مدرسة متوسطة في ولاية ديترويت.

أداة الدراسة : وكانت أداة الدراسة استبانة موجهة للمدرسين ذوي الصفات الشخصية العالية والمدربة.

نتائج الدراسة:

1- يرغب المعلمون في المشاركة في اتخاذ القرار في المستوى البنائي الأساسي.
2- المشاركة في اتخاذ القرارات تزود المعلمين بنوع من الرقابة في حياتهم العملية.
3- المعلمون ذو الفعالية العالية بالمدارس المتوسطة لهم رغبة شديدة في المشاركة في عمليات التخطيط والتنظيم وإعداد المناهج.
4- المعلمون بحاجة إلى خبرة وتدريب لزيادة فعاليتهم المرغوبة على اتخاذ القرارات.
5- أدرك المعلمون بالمدارس المتوسطة ضرورة إشراك الطلاب في اتخاذ القرارات.

18-دراسة (South California University,1996) بعنوان " an International Study of School-based management".

"دراسة دولية حول الإدارة الذاتية للمدرسة"

وفي دراسة قامت بها جامعة جنوب كاليفورنيا في استراليا، هدفت المرحلة الأولى من الدراسة إلى تطوير المعرفة عن المدارس المدارة ذاتياً، عندما يرافق ذلك منهاج طموح وإصلاح في التعليم وكيف يمكن لذلك أن يحسن من أداء المدارس . أما المرحلة الثانية، فبنيت على ما تم التوصل إلية في المرحلة الأولى، وهدفت إلى تعزيز المعلومات عن المدارس المدارة ذاتياً، عندما يرافقها منهاج طموح، وإصلاح في التعليم ، وكيف يؤدي ذلك لتحسين أداء المدارس. أما المرحلة الثالثة فقد هدفت إلى تعزيز مفهوم الإدارة اللامركزية، وآلياتها التي تعزز الأساليب الجديدة في التعليم والتعلم، لا سيما في مجال الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية، وذلك لإنشاء مدارس ذات أداء عال.وقد اشتملت عينة الدراسة في المرحلة الأولى على المدارس المدارة ذاتيًا في كل من استراليا، وانجلترا وثلاث مدارس في الولايات المتحدة، ممن أمضت ثلاث أو أربع سنوات في تطبيق نمط الإدارة الذاتية، حيث شاركت ست مدارس من كل موقع مصنفة باثنتين من كل مرحلة تعليمية، وقد اعتمد أسلوب المقابلة والاستطلاع كأدوات للدراسة في جميع مراحلها. كما شملت الدراسة في مرحلتها

الثانية ستة مديريات في الولايات المتحدة واستراليا ،في كل مديرية ومدرستان واحدة ابتدائية وثانوية.

وتلخصت نتائج الدراسة في معرفة الآليات الموجودة للتقليل من المركزية في النفوذ والمعلومات والمعارف والمكافآت ومعرفة التغييرات والأساليب الجديدة التي تحتاجها الإدارة في التعلم والتعليم ودعم عملية التجديد نفسها.كما وجد أن المدارس المدارة ذاتيًا بأنها كانت قادرة على زيادة القدرة الإنتاجية للأفراد عن طريق النفوذ والقرارات اللامركزية.

19-دراسة (Gaziel,1998) ،بعنوان " School-Based Management as a Factor in School Effectiveness".

"الإدارة الذاتية للمدرسة كعامل لفاعلية المدرسة"

فقد هدفت الدراسة إلى الإجابة عن سؤالين:

1. هل المدارس المدارة ذاتياً مختلفة عن المدارس التقليدية البيروقراطية من حيث نماذج صنع القرارات ودرجة نفوذ العاملين؟
2. هل المدارس المدارة ذاتياً تختلف في فاعليتها عن المدارس البيروقراطية التقليدية، وذلك عند قياس الفاعلية وفقاً لأربعة عوامل: الإحساس بالفاعلية، والإحساس بالالتزام بالعمل، والإحساس بالمجتمع الواحد، وتوجه المدرسة نحو التحصيل الدراسي؟

وقد تكونت عينة الدراسة من (41) مدرسة ابتدائية حكومية (6% من المدارس الابتدائية في تل أبيب) ، تم اختيارها عشوائياً .(19) مدرسة تم اختيارها من أصل (38) مدرسة تم تفويضهم بالسلطة والمسؤولية،وإعفائهم من الرقابة الخارجية ، تصميم المناهج ، وتقييم أعمال المدرسة .أما (22) مدرسة المتبقية فتم أيضاً اختيارها بشكل عشوائي من المدارس الحكومية الابتدائية التي تتبع النظام البيروقراطي التقليدي، وقد بلغ عدد أفراد العينة (186) معلمًا من المدارس المدارة ذاتياً، و (220) معلماً من المدارس التي لا تتبع نظام الإدارة الذاتية.

وقد قام الباحث بتطوير استبانتين لقياس مدى الفاعلية، مطورة بأربعة أبعاد للفاعلية ، والإستبانه الثانية خاصة بالاستقلالية.

أما نتائج الدراسة فتلخصت بالتالي:

1. المدارس المدارة ذاتياً تختلف عن المدارس البيروقراطية التقليدية في ازدياد نفوذها في صنع القرارات الداخلية المتعلقة بتطوير المنهاج وتعزيز المشاركة.
2. المدارس المدارة ذاتياً أكثر فاعلية من المدارس البيروقراطية التقليدية في الأبعاد التالية:

أ- إحساس المعلم بالفاعلية الذاتية: المعلمون المستقلون مهنيًا لا يخضعون لضغط خارجي متواصل، ويطوروا إحساساً بقدراتهم على تعزيز التغيير لدى طلابهم.

ب-إحساس المعلمين بالالتزام: المعلمون الذين يشاركون في تحديد سياسة المدرسة، يشعرون بالتزام أكبر نحو تنفيذ سياسة المدرسة بالمقارنة مع المعلمين في المدارس غير المستقلة.

ت-الإحساس بأن المدرسة مجتمع واحد ، حيث يعمل أعضاء الهيئة التدريسية بمساندة ومساعدة أحدهم الآخر في حل المشاكل وحيث تعمل المدرسة كفريق عمل واحد.

ث- التوجه نحو التحصيل الدراسي: وذلك لأن المدارس المستقلة يتوقع منها كل من المكتب الرئيسي والأهالي أن تعمل بشكل أفضل من غيرها.

20-دراسة كل مـــن(Briggs&Roberson,1998) بعنـــوان " Improving Schools Through School-Based Management: An Examination of the Process of Change".

"تطوير المدارس من خلال الإدارة الذاتيـة للمدرسة:اختبار لعملية التغيير"

وقد سعت الدراسة إلى استكشاف النتاجات العائدة من اعتماد إدارة المدرسة لـــذاتها ، وذلـــك بفحص المعلومات الآتية من المدارس الاثنتين والعشرون في المقاطعات الأمريكية الأربعـــة، ووصف العمليات التي من خلالها يستطيع أسلوب المدارس المدارة ذاتيًا أن يقود المدرسة نحو التحسن ، وقد صنفت نوعية المدارس إلى فئتين من حيث النتاجات:

1. نتاجات وأداء الأفراد. 2. نتاجات وأداء المدرسة.

وقد تكونت عينة الدراسة من (22) مدرسة موزعة على أربعة مقاطعات في أمريكا الشمالية ، وقد وقع الاختيار على هذه المدارس كونها مارست أسلوب الإدارة الذاتية لمدة ثلاث ســـنوات على الأقل ، وقد استخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة.

وقد استخدم الباحثان المقابلة ، والاستبانه ، والقرار.

ومن نتائج الدراسة أنها أظهرت فعالية في اتخاذ القرار، وتطوير نوعية أفضل في مجال اتخاذ القرارات، وتحسن ملحوظ في مختلف مخرجات المدرسة.

ومن النتائج أيضًا تفعيل الثقافة المدرسية بشكل أكبر، مما له الأثر لحدوث التغيير في ســـلوك الفرد.

21-دراسة (Taner&Stone,1998) بعنوان " Have Administer Functions of Principals Changed in Schools where site-based management is practiced?".

"تغيير النشاط الإداري لمدراء المدارس في المدارس المطبقة لبرنامج الإدارة الذاتية"

هدفت إلى تتبع واكتشاف التغيرات في بعض الوظائف الإدارية المختارة (القيادة ، اتخاذ القرارات ، الإدارة) لإدارة المدرسة ، كما سعياً إلى تحديد نوعية الأعمال التي يقوم بها مديرو المدارس الابتدائية الذين يتبعون نظام المدارس المدارة ذاتياً.

وقد تكونت عينة الدراسة من (52) من مديري المدارس، والمعلمين، والخبراء في مجال الإدارة الذاتية، وقد استخدمت الدراسة أسلوب "دلفي"، حيث افترضت الدراسة أن الأشخاص الذين يقومون بالعمل، يجب أن يشاركوا في تحديد أدوارهم وأعمالهم ، فهؤلاء الأشخاص الذين ينفذون نظام المدارس المدارة ذاتيًا، يحددون ماهية هذا النظام وكيف يمكن استخدامه.

وقد طرحت الأسئلة التالية وفقاً لأهداف هذه الدراسة:

1. ما هي التغييرات التي طرأت على دور المدير فيما يتعلق بالإدارة بعد تنفيذ نظام المدارس المدارة ذاتياً؟
2. ما هي التغييرات التي طرأت على دور المدير فيما يتعلق بالقيادة بعد تنفيذ نظام المدارس المدارة ذاتياً؟
3. ما هي المهمات الإدارية الأساسية لمدير المدرسة وفقاً لنظام المدارس المدارة ذاتياً؟
4. ما هي المهمات القيادية الأساسية لمدير المدرسة وفقاً لنظام المدارس المدارة ذاتياً؟
5. كيف يغير نظام المدارس المدارة ذاتياً من دور مدير المدرسة في عملية صنع القرارات؟

وأسفرت نتائج الدراسة الخاصة بالتغيرات في الإدارة والقيادة:

1. مدير المدرسة الذي يستخدم أسلوب الإدارة الذاتية يجب أن يشارك المعلمين وجميع المشاركين في مسؤولية تحقيق أهداف المدرسة.
2. ينظم المدير عمليات اتخاذ قرارات مشتركة.
3. يحصل على معلومات تتعلق بعمليات المجموعة والمهارات الشخصية.
4. يشجع القيادة لدى المعلمين.

أما بالنسبة للأعمال التي يقوم بها فقد أظهرت النتائج انه:

1. يعزز رسالة ورؤية المدرسة.
2. يسهل مشاركة الآخرين في اتخاذ القرارات المدرسية.
3. يوفر فرص النمو والتطور المهني لجميع أعضاء الهيئة التدريسية.
4. يعزز عملية التغيير.
5. يساعد فريق قيادة المدرسة على بناء تحالفات بهدف تحقيق مصالح الطلاب.

23-دراسة كوبرمان (Cooperman,2001) بعنوان " School Community member's perceptions of School-based Management".

"إدراك أعضاء مجتمع المدرسة للادارة الذاتية لها"

فقد هدفت الدراسة إلى تفحص أسلوب المدارس المدارة ذاتيًا من وجهة نظر المشاركين، من خلال وصف وتحليل مدارك أعضاء مجتمع المدرسة، حول عدد من القضايا المرتبطة بأسلوب الإدارة الذاتية وهي الأهداف، والإجراءات، والفعالية الكلية للأسلوب، ودور المشاركين في صنع القرارات، ودور أعضاء المجتمع المحلي في صنع القرارات واقتراحات للتغيير.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها، وذلك من خلال دراسة الحالة، الملاحظة المباشرة، وإجراء المقابلات ومراجعة وثائق المدرسة على عينة الدراسة، والتي اشتملت على أحد مديري التربية في المحافظة، ومدير، ومعلم، وعضو من أعضاء الهيئة المشاركة وأولياء أمور وطلبة.

وقد كان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن معظم المشاركين في الدراسة قد عبروا عن عدم تأثرهم من المسؤوليات الموكلة لفريق الإدارة الذاتية، كما أشاروا أن مشروع المدارس المدارة ذاتيًا هو مشروع يستحق العناء، حتى عندما لا ينفذ، وذلك لأنه يعطي أعضاء مجتمع المدرسة حقاً للإدلاء بأصواتهم وإبداء رأيهم.

24- دراسة (Iverson,2001) بعنوان " School-based Management: A case study.

"الإدارة الذاتية للمدرسة :دراسة حالة"

هدفت إلى معرفة مدى تحسن التحصيل الدراسي للطالب وإعادة بناء المدارس من خلال اللامركزية أو أسلوب المدارس المدارة ذاتياً، وقد استعملت الباحثة هنا أسلوب دراسة الحالة، حيث طبق أسلوب المدرسة المدارة ذاتياً في واحدة من المدارس الابتدائية في مدينة نيويورك، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب المدارس المدارة ذاتياً، غير مطبق في مدارس نيويورك ، بينما كان جميع أعضاء مجتمع المدرسة يؤيدون استخدام أسلوب المدارس المدارة ذاتياً ، لكن مجتمع الدراسة استخدم عنصراً واحداً من عناصر هذا النمط الإداري وهو المشاركة في اتخاذ القرارات ، كما أظهرت النتائج أن هذا الأسلوب قد أدى لبعض التغييرات المهمة من حيث زيادة عدد ونوعية الأفراد المشاركين في إدارة النشاطات اليومية للمدرسة بشكل ملحوظ ، أما من ناحية السياسة المتبعة في المدرسة ، فقد وجدت الدراسة أن أسلوب المدارس المدارة

ذاتياً يكون أكثر فعالية وينجح عندما تكون الإصلاحات متوافقة مع الثقافة السائدة ، ولتحقيق هذا النمط الإداري في المدرسة ، يجب زيادة نفوذ طاقم المدرسة بشكل حقيقي.

25-دراسة (Nenyod,2002) ، "Learning Reform Schools for Developing Quality of Learners (School-Based Management : Thai Ways and Methods)".

"تعلم اعادة هيكلية المدرسة من أجل جودة التطوير (الإدارة الذاتية للمدرسة :أساليب وطرق تايلند) "

فقد هدفت الدراسة إلى تحديد القدرات الأساسية لمدراء المدارس المدارة ذاتياً لتحقيق متطلبات إصلاح التعليم، ودراسة خصائص أسلوب الإدارة لمدراء المدارس قبل تنفيذ الدراسة.

وقد تكونت عينة من (250) مدرسة في تايلند، وكان الأشخاص المسئولين داخل المدرسة عن مشروع تنفيذ أسلوب الإدارة الذاتية، هما المدير وأحد المعلمين، الذي يعمل كمنسق للمشروع، وقد قام فريق مكون من (44) من الباحثين المحليين بتزويد المدارس بالنصح والمراقبة، وقد تم الحصول على المعلومات من خلال المصادر التالية:

المرحلة الأولى: تقارير ذاتية من المدارس المشاركة.

الثانية :تقارير نهائية من المدارس المشاركة، وتقارير نهائية تم إعدادها من قبل (44) من الباحثين المحليين، من خلال زيارة المدارس، وحلقات دراسية لمشروع مدراء المدارس قام بإعداده المنسقون والباحثون، ومناقشات غير رسمية مع المدراء والمعلمين، وأعضاء آخرين في المدرسة والطلاب وممثلين عن المجتمع وقادة من المجتمع المحلي ، وقادة دينيين (بوذيين، مسيحيين، مسلمين).

ولتحديد القدرات الأساسية الواجب توفرها لدى مدراء المدارس المدارة ذاتيًا لتحقيق متطلبات إصلاح التعليم، قام الباحث بتحليل الوظائف الأساسية للمدراء، التي وردت في القانون، وكذلك الوظائف الواردة في نظريات إدارة التعليم، وقد كانت نتائج الهدف الأول:

أن القدرات الأساسية للمدراء اللازمة لتحقيق متطلبات إصلاح التعليم

الإيمان بقدرات الزملاء، القدرة على العمل ضمن فريق، القيادة الإبداعية، الرؤيا، القدرة على التفكير الناقد، علاقات إنسانية جيدة، الاندماج والشفافية، نظرة ديمقراطية، توجهات لدعم الآخرين، والعمل كقدوة.

26-دراسة (Cranton,2002) ،بعنوان" School –based Management leaders and leadership".

"قيادة الإدارة الذاتية للمدرسة وقادتها"

وقد سعت إلى التعرف إلى تأثير الإدارة الذاتية في المدارس، لا سيما فيما يتعلق بأدوار المديرين ومسؤولياتهم، والتغييرات في المهارات والقدرات المطلوبة منهم للقيام بالأدوار الجديدة، وقد استخدم الباحث أسلوب المقابلة وأسلوب المجموعة التركيزية، حيث استخدم هذا الأسلوب مع عينة من (6) مديرين، كما طور الباحث استبانه وزعت على (32) مديراً ومديرة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. التغييرات في الأدوار والمسؤوليات أصبح هناك تغييرات بالنسبة لتنوع وتعقيد المسؤوليات التي يقوم بها المديرون، فقد طلب منهم أن يتحلوا بعدد واسع من مهارات الإدارة والقيادة والقدرات، وأن يتخذوا قرارات بالتعاون مع آخرين في مدارسهم، وهي قرارات أصبح يشارك فيها أشخاص كانوا في السابق بعيدين عن مركز القيادة .

ونتيجة هذا الأسلوب، أصبح المديرون يشاركون في مجالات إدارية إستراتيجية إلى حد لم يكن في السابق جزءاً من عملهم ، ومن هذه المجالات : (إدارة الميزانية، إدارة أعضاء الهيئة التدريسية ، إدارة العاملين ، الإدارة المؤسساتية والإدارة التعليمية).

2. التغييرات في المهارات والقدرات إن التغيير في دور ومسؤولية المدير أدى بالتالي إلى تغيير في المهارات والقدرات التي يمتلكها، ومن هذه المهارات والقدرات:

أ. مهارات في العلاقة الشخصية والاتصال والتعاون والتشاور والتفاوض والإقناع وإدارة الصراع.

ب. القدرة على تفويض الآخرين بالنفوذ ليعملوا بفاعلية.

ت. القدرة على إدارة الوقت بفاعلية ، والعمل على تحقيق الأولويات.

ث. القيادة الإستراتيجية وتشمل قيادة العاملين، والقيادة التعليمية، وقيادة المدرسة.

ج. تغييرات في أساليب القيادة والرؤية في ثقافة المدرسة.

ح. معرفة بالتطورات التعليمية الدولية والقومية والتطورات الحديثة.

خ. القدرة على جعل الآخرين في المدرسة يستفيدون من هذه التطورات.

27-دراسة (Mehralizadeh& others,2004) بعنوان " Globalization and Decentralization of Management: A study of the feasibility of application of School- Based Management in Iran's Secondary Schools".

"لامركزية وعولمة الإدارة:دراسة جدوى تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في المدارس الثانوية في ايران"

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوائق الرئيسية التي تعيق استخدام أسلوب الإدارة الذاتية في المدارس الإيرانية بشكل عام ، وفي المدارس الثانوية الحكومية في مقاطعة الأحفار بشكل خاص ، كما هدفت إلى معرفة خصائص المدارس المدارة ذاتيًا في المدارس الثانوية في إيران ، والى أي مدى لدى مديريها ومعلميها المعرفة بأسلوب الإدارة الذاتية ، وهدفت أيضا إلى معرفة إلى أي مدى يوافق المديرون والمعلمون والسلطات التعليمية على تطبيق أسلوب الإدارة الذاتية ، أما الهدف الأخير للدراسة فكان معرفة إلى أي مدى يرى المديرون والمعلمون والسلطات التعليمية المحلية أن أسلوب المدارس المدارة ذاتيًا يوافق المدارس الثانوية في إيران . واستخدمت الدراسة أداتين، الأولى إحصائية وهي الإستبانه، والثانية وصفية وهي المقابلات. أما عينة الدراسة فقد تكونت من عينة تم اختيارها عشوائيًا من ثلاث مجموعات في أربع مناطق في مدينة الاحفار، وشملت العينة (40) مديراً من مديري المدارس الثانوية و(200) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية و (40) شخصًا من مسئولي سلطات التعليم المحلية. كما تم إجراء لقاءات مع اثنين من مديري المدارس الثانوية واثنين من المعلمين وأحد مسؤولي السلطات المحلية، وقد تم اختيارهم عشوائياً .وتلخصت نتائج هذه الدراسة:

1. أن المدارس المدارة ذاتياً تختلف في ثلاثة مجالات مقارنة بالنظام الحالي للتعليم في المدارس الثانوية الإيرانية، وهذه المجالات هي: مكتب الشؤون الإدارية،مجلس المدرسة ، وتمويل وتحديد ميزانية المدرسة من صلاحيات ومسؤوليات مجلس المدرسة.
2. ومن نتائج الدراسة أيضاً، تبين أن الذين أجريت معهم المقابلات، أنهم لم يسمعوا عن الخطة الجديدة التي طورتها وزارة التربية والتعليم عن المدارس المدارة ذاتيا وعن قوانينها، كما كشفت النتائج أن الخطة الجديدة لا تشتمل على معايير ملائمة لنجاح أسلوب المدارس المدارة ذاتيا وفق ما طورته وزارة التربية والتعليم الإيرانية.
3. ومن ضمن النتائج أيضا تم تحديد خمسة عوائق تعيق أسلوب المدارس المدارة ذاتيا وهذه العوائق هي: عوائق إدارية، عوائق المعرفة والمعلومات، عوائق البنية الهيكلية والتنظيم، عوائق ثقافية، عوائق تتعلق بالسياسات والنفوذ والسلطة.

4. وقد بينت النتائج أيضاً أن التحسن في أداء المدارس وبنيتها التنظيمية كان محدودا، وذلك لان الإصلاح لم يتم بلورته بشكل ملائم ليتوافق مع البيئة الهيكلية الحالية للمدارس وسلطات التعليم في الإقليم وسلطات التعليم المحلي ووزارة التربية والتعليم في إيران.

28-دراسة(Cheng&Cheung,2004)،بعنوان four types of school environment : multi level self management.

"أربعة أنواع للبيئة المدرسية:مستويات متعددة للإدارة الذاتية"

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة علاقة مدارس الإدارة الذاتية المتعددة المستويات بجودة التعليم في " هونج كونج ".

وتكونت عينة الدراسة من (68) مدرسة، بنسبة 7.5 % من مجموع المدارس الحكومية في هونج كونج ، واشتملت أداة الدراسة على ثلاث مجموعات مختلفة من الاستبيانات ، يعبأها المعلمون لدراسة بيئة المدرسة من حيث الإدارة الذاتية ونوعية التعليم ، أما متغيرات الدراسة فكانت نقاط القوة في الإدارة الذاتية ، ومؤشرات أداء المجموعات / ومؤشرات أداء الأفراد (المعلمين)، ومؤشرات أداء المدرسة: والمقصود بذلك مدى فاعلية المدرسة في الإنتاج والتكيف والمرونة، كما يراها معلمو المدرسة، والإنتاجية القاعدة، لجودة ونوعية العمل، والتكيف هو مدى تكيف المدرسة للتغيرات الداخلية والخارجية، أما المرونة هي مدى فاعلية المدرسة في حالات الطوارئ.

ومن نتائج الدراسة أنها صنفت الدراسة البيئة التنظيمية لعينة الدراسة في نموذج يتكون من أربعة أنواع مختلفة وهي: (أسلوب الإدارة من مستوى القاعدة، والإدارة الذاتية المتوسطة، والإدارة الذاتية الضعيفة، والإدارة الذاتية في مستوى القمة).

ومن بين هذه الأنواع من البيئة التنظيمية كان أسلوب الإدارة الذاتية على مستوى القاعدة هو المفضل، ويختلف عن الأنواع الثلاثة الأخرى ، لأن الإدارة الذاتية والأداء على مستوى المجموعات والأفراد ، كان أعلى من باقي الأنواع ، وفي نفس الوقت كانت نقاط القوة والأداء في هذا الأسبوع أعلى من باقي الأساليب ، فهذا النوع من بيئة المدرسة كان فيه مجموعات أكثر فاعلية ، وعمل الأفراد أكثر فاعلية كذلك ، كما أن هذا النوع كانت قدرته على التكيف والمرونة والإنتاج تتلاءم مع الحاجات والتحديات الداخلية والخارجية كما اشتمل هذا الأسلوب على علاقات ودية ومفتوحة واجتماعية ، ما بين أعضاء المدرسة ، مما أدى إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمين نحو العمل.

وبالمقارنة فإن الإدارة الذاتية المتوسطة، كان الأقل تفضيلاً ما بين الأنواع الأربعة من بيئات المدرسة ، حيث اتصف هذا الأسلوب بوجود نقاط قوة قليلة على مستوى الأفراد والمجموعات

، بل وعلى مستوى المدرسة ، وفقًا لما يراه المعلمون فقد أدى هذا الأسلوب إلى فاعلية تنظيمية متدنية ، وثقافة تنظيمية ضعيفة ، واتخاذ قرارات مركزية ، ومناخ اجتماعي ضعيف ، واتجاهات سلبية لدى المعلمين كأفراد.

أما أسلوب الإدارة الذاتية المتوسطة، فقد كان فيه الأداء متوسط في الإدارة والتعليم على مختلف المستويات، إلا أنه أفضل من الإدارة الذاتية الضعيفة.

أما أسلوب الإدارة الذاتية في مستوى القمة ، كان للمدارس مجموعة فريدة من نوعها من الخصائص التنظيمية ، فالمدارس تمتلك إدارة تربوية ذاتية قوية ، وفاعلية تنظيمية عالية ، ومشاركة كافية من المعلمين على مستوى المدرسة ، ولكن كان لديها أداء ضعيف نسبيًا على مستوى المعلم كفرد ، وخصوصًا في مجال التقرير الذاتي الذي يعده المعلم عن جهوده ، وعن مسؤولياته في العمل.

29-دراسة (Botha ,2006) بعنوان "Leader in School-based management: A case study in selected Schools".

"القادة في الإدارة الذاتية للمدرسة:دراسة حالة في مدارس مختارة"

هدفت إلى توضيح وبلورة الدور القيادي الرائد والمهم لمدير المدرسة ، لضمان تحسين المدارس المدارة ذاتيا في جنوب أفريقيا ، وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي من خلال دراسة الحالة لعدد من المدارس الثانوية في مقاطعة " "Gaouting". وكان من نتائج الدراسة التوصل إلى وجود مدرستين فكريتين حول موضوع الإدارة الذاتية ، حيث ترى إحدى هاتين المدرستين أن الإدارة الذاتية للمدارس هي وسيلة ناجحة وفعاله في تحسين المدارس ، بينما ترى الأخرى أن الإدارة الذاتية للمدارس لم تحقق سوى الحد الأدنى من النجاح في تحسين المدارس.

كما بينت الدراسة أن الدور القيادي لمدير المدرسة يمثل العامل الرئيسي في وجود علاقة ناجحة ما بين الإدارة الذاتية للمدرسة وتحسينها، وبذلك اعتبر دور مدير المدرسة بعداً أساسياً من أبعاد الإدارة الذاتية الناجحة.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة والتي تناولت موضوعاً هاماً و اتجاهاً حديثاً من الاتجاهات التربوية ألا وهو اتجاه الإدارة الذاتية للمدرسة، فقد تم عرض العديد من الدراسات المحلية والأجنبية والعربية، ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتي تناولت الحديث عن مشروع الإدارة الذاتية للمدرسة ومدى ملاءمته لفاعلية المدرسة.والمقارنة بين نماذج الإدارة المدرسية ذاتية الإدارة وبين الأخرى التقليدية.

كما و تم رصد العديد من أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وسوف تتناول الباحثة التعليق على الدراسات السابقة المحلية، والعربية، والأجنبية،وأوجه الاختلاف بينها وبين الدراسات السابقة،كما وستوضح الباحثة ما استفادت منه الدراسة من الدراسات السابقة، وما تميزت به الدراسة عن سابقاتها.

الموضوعات التي تناولتها الدراسات السابقة:

تبين من خلال استعراض الدراسات السابقة أن مفهوم المدارس المدارة ذاتياً يؤدي إلى تفعيل دور المدير والمعلم والطالب والمجتمع المحلي حيث:

1- اتفقت الدراسات على أن المدارس المدارة ذاتياً تختلف عن المدارس التقليدية في ازدياد نفوذها في صنع القرار وتعزيز المشاركة، ومن خلال استعراض أوجه الشبه في دراسة (Gaziel,1998) و(Cooperman,2001)و(Cranton,2002) تبين أن هناك تغيراً في الأدوار والمسؤوليات التي يقوم بها المدير والمعلم، مما يؤدي إلى تغير في المهارات والقدرات التي يمتلكها هؤلاء الأفراد.

2- وأجمعت دراسة كل من (Cheng&Cheung,2004)(Iverson,2001)(South California,1996) إلى معرفة طبيعة علاقة مدارس الإدارة الذاتية بجودة التعليم وتعزيز مفهوم اللامركزية وآلياتها التي تعزز الأساليب الجديدة في التعلم والتعليم، وذلك لإنشاء مدارس ذات أداء عالٍ، كما وتبين أن توجه معظم مديري ومديرات المدارس هو توجه لا مركزي، إضافةً إلى وجود اختلافات في خصائص هذه المدارس عن المدارس العادية.

3- أما عن دراسة (وزارة التربية والتعليم،2005) فقد هدفت إلى التعرف على مدى تحقق ونجاح الأهداف التي صيغت ووضعت لمشروع المدارس المدارة ذاتياً، مستخدمة عينة من خارج المشروع تكافئ العينة المشاركة في المشروع، كما أنها هدفت التعرف على مستوى الصلاحيات الممنوح والمرغوب والممارس من وجهة نظر مديري المدارس ، وتشخيص الواقع الإداري والتعرف إلى مستوى الروح المعنوية، إضافةً إلى توجهات مديري المدارس

التابعة لمشروع المدارس المدارة ذاتياً، ومقارنتها بمدارس العينة الضابطة، في حين أن دراسة (عواد،2007) هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها ، وذلك من خلال مجالات ثلاث محددة وهي مجال تحقيق الأهداف ، مجال دور مدير المدرسة في تحقيق الفاعلية ، ومجال دور مديرية التربية والتعليم في تحقيق الفاعلية.

أولاً: أوجه الاتفاق بين الدراسات الحالية والدراسات السابقة:

1-تتفق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع في الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي كدراسة(عواد،2007) ودراسة (منصور،2003) ودراسة (الشحي 2002)ودراسة(البلوشي،2002)ودراسة(الأشهب،2001)، كما واتفقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث أداة الدراسة الأولى، حيث استخدمت معظمها الاستبانة كأداة لها في حين استخمت بعض الدراسات المقابلة كأداة لها مثل(Cooperman,2001) و(Cranton,2002).

2-تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التالية من حيث الموضوع ألا وهو: تطوير الإدارة المدرسية في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة ،وهي:دراسة الشحي (2002) فقامت بدراسة إمكانية تطوير الإدارة المدرسية في سلطنة عمان و دراسة كل من(Briggs&Roberson,1998) في أربع مقاطعات أمريكية و دراسة (Mehralizadeh& others,2004) والتي قامت بدراسة إمكانية تطوير الإدارة المدرسية في إيران ،وخاصة في مقاطعة الأحفار في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة.أما الدراسة الحالية فتتناول النظام التعليمي الفلسطيني متمثلا في الإدارة المدرسية وإمكانية تطويره في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة.

3-كما تتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في عينة الدراسة ألا وهي مديري المدارس الثانوية، وذلك بهدف قياس مايمتلكه مدير المدرسة من صلاحيات ومرونة في اتخاذ القرارات، ومن تلك الدراسات دراسة (إبراهيم،1996) ودراسة(البلوشي،2002) ودراسة (الشحي،2002) ودراسة(lightner,1994)ودراسة (Mehralizadeh& others,2004).

4-تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات المحلية وخاصة دراسة (منصور،2003) التي طبقت في الضفة الغربية،ودراسة (عواد، 2007) والتي طبقت على جميع المدارس المدارة ذاتياً في محافظات الوطن، ودراسة(وزارة التربية والتعليم ،2005) من حيث الحدود الجغرافية.

ثانياً: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1-اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة المتعلقة بالإدارة الذاتية كدراسة (منصور ، 2003)ودراسة (وزارة التربية والتعليم ،2005) ودراسة (عواد، 2007) ودراسة(Grimes,1982) و دراسة (South California,1996) و دراسة (Cheng&Cheung,2004)ودراسة (Delorenzo , 1999)منها من حيث الهدف،في كون هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على واقع الإدارة المدرسية، ومن ثم دراسة أثر تبني مشروع الإدارة الذاتية على فاعلية الإدارة المدرسية،في حين هدفت الدراسات السابقة إلى إجراء مقارنة بين المدارس المدارة ذاتياً والمدارس العادية.

2-اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة المتعلقة بالإدارة الذاتية من حيث الحدود الجغرافية حيث تقوم هذه الدراسة على محافظات غزة.

3- اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الأداة كدراسة (Cooperman, 2001)التي اعتمدت على الملاحظة كأداةٍ لها.

4-اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج كدراسة (Iverson,2001) والتي استخدم فيها الباحث منهج دراسة الحالة.

5-اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث العينة كدراسة (Delorenzo , 1999)التي جعلت من الطلاب عينة لها.

6-اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (Gaziel,1998)التي قام فيها الباحث بتحديد عينتين طبق على إحداهما مبادئ الإدارة الذاتية للمدرسة، وذلك من خلال تفويضهم بالسلطة والمسؤولية ،وإعفائهم من الرقابة الخارجية، تصميم المناهج، وتقييم أعمال المدرسة وعينة أخرى لم تتمع بتلك الامتيازات، ومن ثم قام بإجراء مقارنة بين المدرستين.

ثالثاً: مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث:

1- الموضوع: فجاءت مكملة لها فهي بدأت من حيث انتهت هذه الدراسات.

2- اختيار منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي وتحديد المتغيرات والإجراءات المناسبة، إضافةً إلى بناء أداة الدراسة الملائمة والتعرف على نوع المعالجات الإحصائية المتبعة.

3- من حيث النتائج والتوصيات التي توصلت لها وهي :

أ- وجود قصور في عملية التنظيم في الإدارة التعليمية.

ب- ضرورة مشاركة مديري المدارس والمعلمين والطلاب وأعضاء المجتمع المحلي من ذوي الخبرة والمؤهلات في اتخاذ القرارات المتنوعة والمتعلقة بشؤون المدرسة.

ت- ضرورة تفويض مدير المدرسة بالمزيد من الصلاحيات لتفضي على عمله بعضا من المرونة.

ث- أن يعمل مدير المدرسة ضمن خطة واضحة المعالم والسياسات بوصفه أحد أعضاء فريق عمل متكامل.

ج- أن تتعرف الإدارة على مشكلات العاملين وتعمل على حلها ، وتوفير التسهيلات الفنية والإدارية والمادية لهم.وانتهاج نمط علاجي ودي معهم لمواكبة التطوير في مجال الإدارة.

الاعتماد على المركزية في التخطيط ولامركزية التنفيذ.

ح- أهمية تفعيل دور المجتمع المحلي، وتوعيته بأهمية دوره في العملية التعليمية التعلمية.

خ- يجب أن ترافق مرحلة تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس تغييرات في البيئة التنظيمية.

د- يمكن تنمية المهارات الأساسية المتعلقة باتخاذ القرارات، وذلك باستخدام الاجتماعات والمناقشات والدورات التدريبية.

ذ- عدم وضوح الأهداف والمشاركة غير الفعالة تؤديان إلى نظام فوضوي في الهيكل التنظيمي ، والى سلبيات لا يمكن تداركها ،كما أن التدخل وعدم المشاركة تؤثر على فعالية التنفيذ.

رابعاً: ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة المحلية والأجنبية والعربية من حيث:

1- تناولت دراسة واقع الإدارة المدرسية والإدارة الذاتية للمدرسة من وجهة نظر المديرين أنفسهم.

2- ربطت بين واقع الإدارة المدرسية وبين مبادئ الإدارة الذاتية للمدرسة.

3- لم تقتصر على دراسة الواقع بل قدمت تصوراً مقترحاً للتطوير.

الفصـــــــــــــــ الرابع ـــــــــــــــل

" تصميم ومنهجية البحث "

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- الوصف الإحصائي لأفراد العينة وفق الخصائص والسمات الشخصية.
- أداة الدراسة.
- صدق الاستبانة.
- ثبات الاستبيان.
- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة.
- المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث.

تصميم ومنهجية البحث

المقدمة:

تناول هذا الفصل وصفًا لمجتمع الدراسة وعينتها، والأداة المستخدمة وكيفية بنائها وتطويرها، كما تناول إجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات واستخلاص النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات:

أولاً:منهج الدارسة.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف بأنه "المنهج الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها."(الأغا،43:2000)

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة مشاركة مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظات غزة في اتخاذ القرارات المدرسية الملائمة بحرية ومدى تمتعهم بالصلاحيات الملائمة لتسيير أمور مدارسهم دون اللجوء للإدارة الوسطى أو العليا. ويحاول المنهج الوصفي التحليلي أن يقارن ويفسر ويقيم أملاً في التوصل إلي تعميمات ذات معني يزيد بها رصيد المعرفة عن الموضوع.

وقد استخدمت الباحثة مصدرين أساسين للمعلومات:

1. **المصادر الثانوية:** حيث اتجهت الباحثة في معالجة الإطار النظري للبحث إلي مصادر البيانات الثانوية والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدارسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.
2. **المصادر الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع البحث لجأت الباحثة إلي جمع البيانات الأولية من خلال الإستبانه كأداة رئيسية للبحث، صممت خصيصاً لهذا الغرض، ووزعت على جميع مدراء المدارس الثانوية في محافظات غزة .وقد تم تفريغ البيانات وتحليل النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

ثانياً:مجتمع الدراسة.

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظات غزة للعام الدراسي 2007-2008 م والبالغ عددهم 116 مدير ومديرة.(وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية،الإدارة العامة للتخطيط،2007)

ثالثاً:عينة الدراسة.

نظرا لصغر مجتمع الدراسة فقد اعتبرت الباحثة أن عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة الأصلي والذي يتضمن جميع مدراء المدارس الثانوية بمحافظات غزة للعام الدراسي 2007-2008 م والبالغ عددهم 116 مدير ومديرة، حيث قامت الباحثة بتوزيع الاستبيانات على جميع أفـراد المجتمع، وتمكنت من الحصول على (109) استبانة فقط .

وفيما يلي عرض لعينة الدراسة وفق الخصائص والسمات الشخصية

1- توزيع أفراد العينة حسب السمات الشخصية

جدول (1):الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكر	55	50.46
أنثى	54	49.54
المجموع	109	100.00

يبين الجدول أن ما نسبته 50.46% من عينة الدراسية من الذكور و49.54% مـن الإنـاث يعزي ذلك إلى أن عدد المدارس الثانوية للبنات يماثل تقريبا عدد المدارس الثانوية للبنيين .

2- توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

جدول (2):المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية %
بكالوريوس	94	86.24
ماجستير أو دكتوراه	15	13.76
المجموع	109	100.00

يتضح من الجدول السابق أن معظم عينة الدراسة من حملة درجة البكـالوريوس و نـسبتهم 86.24 %، وهذا أمر طبيعي فالعمل كمدير مدرسة لا يستلزم بالدرجة الأولى ارتفاع المؤهل العلمي ،بل إن المعلم يخضع لاختبار ومن ثم مقابلة للعمل كمدبر مدرسة .كما ويؤخذ بتوصية كل من مديره ومشرفه.

إلا أن هناك ما نسبته 13.76% ممن هم حاصلون على مؤهل علمي مرتفـع (ماجـستير أو دكتوراه).

3- توزيع أفراد العينة حسب التخصص العلمي

جدول (3):المؤهل التربوي

التخصص العلمي	العدد	النسبة المئوية %
تربوي	83	76.15
غير تربوي	26	23.85
المجموع	109	100.00

يوضح الجدول السابق أن معظم عينة الدراسة ذوي مؤهل تربوي ويمثل ذلك ما نسبته 76.15 % من عينة الدراسة وأن 23.85% من عينة الدراسة هم من غير ذلك، فغالبا ما ينخرط في السلك التعليمي خريجي كلية التربية إلا أن نسبة قليلة من ذوي المؤهل الجامعي العلمي تنخرط في مجال التعليم بعد إتمامها عاما من الدبلوم التربوي.

4- توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات الخدمة

جدول (4):عدد سنوات الخدمة

عدد سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية %
أقل من خمس سنوات	10	9.17
من خمس إلى عشر سنوات	40	36.70
أكثر من عشر سنوات	59	54.13
المجموع	109	100.00

يتبين من الجدول (4) أن ما نسبته 54.13% من عينة الدارسة خدمتهم في العمل كمدراء مدارس أكثر من عشر سنوات، وهذه نسبة جيدة فالخدمة تولد القدرة والمهارة على أداء العمل بشكل جيد ومتقن.

وأن 36.70%% من عينة الدراسة خدمتهم في مجال العمل من خمس إلى عشر سنوات في حين لأن خبرة 9.17% من عينة الدراسة أقل من خمس سنوات.

5- توزيع أفراد العينة حسب المنطقة التعليمية

جدول (5):المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	العدد	النسبة المئوية %
رفح	15	13.76
خان يونس	28	25.69
المنطقة الوسطى	17	15.60
شرق غزة	15	13.76
غرب غزة	16	14.68
شمال غزة	18	16.51
المجموع	109	100.00

يبين الجدول رقم (5) أن ما نسبته 13.76% من عينة الدراسة من محافظة رفح،و 25.69% من محافظة خان يونس،في حين أن مانسبته 15.60% من المحافظة الوسطى، وأن 13.76% ، 14.68%، و 16.51% من مناطق شرق، غرب وشمال غزة على التوالي. وما لفت انتباه الباحثة في هذا الجدول هو ارتفاع عدد المدارس في مديرية خان يونس وقد يعزى ذلك للكثافة السكانية المرتفعة في هذه المحافظة.

رابعاً: أداة الدراسة.

استخدمت الباحثة الاستبانة لقياس واقع الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية في محافظات غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية، حيث تعتبر "الاستبانة الأداة الرئيسة الملائمة للدراسة الميدانية للحصول على المعلومات والبيانات التي يجري تعبئتها من قبل المستجيب."(ملحم،300:200).

خطوات بناء الاستبانة:

1-الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في بناء الاستبانة وصياغة فقراتها.

2-تحديد المجالات الرئيسية التي شملتها الاستبانة.

3-تحديد الفقرات التي تقع تحت كل مجال.

4-تم تصميم الاستبانة في صورتها الأولية وقد تكونت من (6)مجالات و (90)فقرة ،ملحق رقم (1).

5-تم عرض الاستبانة على (19)من المحكمين التربويين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، وجامعة القدس المفتوحة، ووزارة التربية والتعليم، ومركز القطان التربوي.والملحق رقم (2)يبين أسماء أعضاء لجنة التحكيم.
6-في ضوء أراء المحكمين تم تعديل بعض فقرات الاستبانة من حيث الحذف أو الإضافة والتعديل، لتستقر الاستبانة في صورتها النهائية على (68)فقرة، ملحق (3).

وقد قسمت الاستبانة إلى قسمين رئيسيين هما:

القسم الأول: وهو عبارة عن بيانات شخصية عن المستجيب.
(الجنس، المؤهل العلمي، التخصص العلمي، عدد سنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية)

القسم الثاني: يمثل واقع الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مبادئ الإدارة الذاتية للمدرسة، ويشتمل على 68 فقرة موزعة على ستة مجالات هي:
المجال الأول: المشاركة في اتخاذ القرار ويتكون من (13) فقرة.
المجال الثاني: تفويض السلطة ويتكون من (13) فقرة.
المجال الثالث: التواصل وتدفق المعلومات ويتكون من (11) فقرة.
المجال الربع: النمو المهني ويتكون من (10) فقرات.
المجال الخامس: المتابعة والمحاسبة ويتكون من (11) فقرة.
المجال السادس: تفعيل المجتمع المحلي ويتكون من (10) فقرات.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت لقياس الاستبيان حسب الجدول التالي:

الاستجابة	موافق بدرجة قليلة جداً	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة جداً	موافق بدرجة كبيرة جداً
الدرجة	1	2	3	4	5

اختارت الباحثة الدرجة (1) للاستجابة " موافق بدرجة قليلة جداً وبذلك يكون الوزن النسبي في هذه الحالة هو 20% وهو يتناسب مع الاستجابة " موافق بدرجة قليلة جداً .

خامساً:صدق الاستبانة.

يقصد بصدق الإستبانه أن تقيس عبارات الإستبانة ما وضعت لقياسة، وقام الباحث بالتأكد من صدق الإستبانة بطريقتين:

1-صدق المحكمين:

عرضت الباحثة الإستبانة في صورته الأولية بالملحق رقم(1) على مجموعة من المحكمين تألفت من(19) من المتخصصين في التربية. وقد استجابت الباحثة لآراء المحكمين وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرج الاستبيان في صورته النهائية. حيث تم حذف الفقرات 5,8,11,13,14 كما وتم إعادة صياغة الفقرات15,4,3,2,1 من المجال الأول.

أما عن المجال الثاني فقد تم حذف الفقرات 3,5,6,13,14,17..كما وتم إعادة صياغة الفقرات4,9,17.

وعن المجال الثالث فقد تم حذف الفقرات 5,6,7,8,10.13,14 كما وتم إعادة صياغة الفقرات 2,3،وإضافة الفقرات 9,10,11.

وفي المجال الرابع تم حذف الفقرات3,6,7,13,14,16 ولم يتم إضافة أو إعادة صياغة أي من الفقرات الأخرى.

وقد تم حذف الفقرات3,4,6,10,12,14 من المجال الخامس كما وتم إعادة صياغة الفقرات1,2,15,16 من نفس المجال.

وفي المجال الأخير تم حذف الفقرات4,6,10 كما وتم إعادة صياغة الفقرات 1,2، وإضافة الفقرة العاشرة .

كما وتم تحديد مدى مناسبة فقرات الاستبانه وملاءمتها للمجال.

2-صدق الاتساق الداخلي Internal Validity

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الإستبانة مع المجال الذي تنتمي إلية هذه الفقرة، وقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للاستبيان وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الإستبانه والدرجة الكلية للمجال نفسه.

جدول رقم (6)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول (المشاركة في اتخاذ القرار) والدرجة الكلية للمجال

الرقم	الفقرة	معامل سبيرمان الارتباط	قيمة الاحتمال
1.	أشارك الإدارة العليا في عملية تطوير المناهج و المقررات الدراسية.	.512	0.000 **
2.	أبدي رأيي في تحديد الدورات الملائمة لاحتياجات المعلمين.	.462	0.000 **
3.	أعمل ضمن لجنة المقابلة لاختيار المعلمين الجدد.	.575	0.000 **
4.	أعبر عن وجهة نظري في ترقية المعلمين إلى مديرين.	.413	0.000 **
5.	أعمل ضمن لجنة اختيار السكرتير الخاص بالمدرسة.	.373	0.000 **
6.	أحدد حاجة المدرسة من المعلمين الجدد.	.650	0.000 **
7.	أساهم في وضع مسابقات تعيين المعلمين.	.547	0.000 **
8.	أشارك في وضع موازنة المدرسة.	.670	0.000 **
9.	أشارك الإدارة العليا في اختيار الأسلوب الأفضل لمتابعة أداء المدرسة.	.473	0.000 **
10.	أوزع المهام والمسؤوليات على قادة الأنشطة وفقا للرغبات والكفاءات.	.458	0.000 **
11.	أشرك العاملين في تحديد أهداف المدرسة ووضع الخطة المدرسية.	.688	0.000 **
12.	أشرك هيئة العاملين في إيجاد التوافق والانسجام بين الرؤية العامة المشتركة للمدرسة وأهدافها الخاصة.	.585	0.000 **
13.	أشجع المعلمين على تقديم التوصيات والآراء حول الأنظمة والتشريعات المدرسية.	.705	0.000 **

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.01= α.

يوضح جدول رقم (6) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول والدرجة الكلية للمجال الأول، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.01 =α وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول رقم (7)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني (تفويض السلطة) والدرجة الكلية للمجال

الرقم	الفقرة	معامل سبيرمان الارتباط	قيمة الاحتمال
.1	أمارس تفويض السلطات لأنه أسلوب يحقق نجاحاً أكثر من المركزية .	.270	**0.002 ****
.2	الإدارة العليا تخولني صلاحيات في اتخاذ القرارات المناسبة للعمل .	.489	**0.000 ****
.3	لدي صلاحيات لجمع التبرعات حسب احتياجات المدرسة .	.548	**0.000 ****
.4	أستطيع توزيع موازنة المدرسة حسب ما أراه مناسباً.	.489	**0.000 ****
.5	تخولني صلاحياتي كمدير بفتح شعب جديدة أو ضم أخرى وفقا لاحتياجات المدرسة .	.616	**0.000 ****
.6	تسمح الإدارة العليا لمدير المدرسة بتوفير ما تحتاجه المدرسة من وسائل تعليمية وتكنولوجية مثل : (ماكينة تصوير، مسجل ،أي أداة تعليمية أخرى) دون الرجوع إليها .	.399	**0.000 ****
.7	أقوم بإصلاح التالف من الأجهزة الكهربائية دون الرجوع للإدارة العليا.	.394	**0.000 ****
.8	أستطيع إضافة حصص دراسية أو حذف أخرى وفقا لما يتناسب ومصلحة الطلبة .	.356	**0.000 ****
.9	أستطيع توظيف مقررات دراسية جديدة عند احتياج الطلبة لها .	.526	**0.000 ****
.10	أعطي الحرية للمعلمين لإثراء المناهج بما يخدم مصلحة الطلبة .	.305	**0.001 ****
.11	لدي صلاحيات لتنظيم ندوات ومؤتمرات تتناسب واحتياجات المعلمين والطلبة دون الرجوع للإدارة العليا .	.355	**0.000 ****
.12	تمنحني الإدارة العليا صلاحية إجراء تنقلات المعلمين حسب مصلحة المدرسة .	.449	**0.000 ****
.13	أقرر بناء مرافق جديدة للمدرسة أو ترميم أخرى متى استلزم الأمر دون الرجوع للإدارة العليا .	.432	**0.000 ****

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.01= α.

يوضح جدول رقم (7) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني والدرجة الكلية للمجال الثاني، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبنية دالة عند مستوي معنوية 0.01 =α وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول رقم (8)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث (التواصل وتدفق المعلومات) والدرجة الكلية للمجال

الرقم	الفقرة	معامل سبيرمان الارتباط	قيمة الاحتمال
.1	تزودني الإدارة العليا بالمعلومات اللازمة بوضوح وبدرجة كافية.	.755	**0.000 ****
.2	أستقبل المعلومات اللازمة من الإدارة العليا في الوقت المناسب.	.650	**0.000 ****
.3	الإدارة العليا توظف وسائل الاتصال الحديثة (كالانترنت مثلاً) لتزويد مدير المدرسة بالمعلومات اللازمة.	.316	**0.000 ****
.4	يشكل الانقطاع المستمر للتيار الكهربائي عائقاً أمام عملية التواصل.	.424	**0.000 ****
.5	أوظف قنوات الاتصال المختلفة بيني وبين جميع أعضاء هيئة العاملين.	.662	**0.000 ****
.6	أزود جميع العاملين بالقرارات والمعلومات وأتأكد من فهمهم لها.	.660	**0.000 ****
.7	أوفر قاعدة بيانات حول المدرسة واحتياجاتها.	.742	**0.000 ****
.8	أحرص على تحديث المعلومات المتوفرة في المدرسة.	.769	**0.000 ****
.9	أحرص على الاستفادة من المعلومات المتوفرة لدى إدارة المدرسة في اتخاذ القرارات المناسبة.	.746	**0.000 ****
.10	تسمح الإدارة العليا بالتواصل معها في أي وقت أرغب فيه.	.729	**0.000 ****
.11	تستجيب الإدارة العليا للرسائل التي ترسلها إدارة المدرسة بالسرعة المناسبة.	.843	**0.000 ****

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.01= α.

يوضح جدول رقم (8) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبنية دالة عند مستوي معنوية 0.01 =α وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول رقم (9)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع (النمو المهني) والدرجة الكلية للمجال

الرقم	الفقرة	معامل سبيرمان الارتباط	قيمة الاحتمال
1.	يتمتع العاملون بحرية اختيار الدورات التي تتلاءم و احتياجاتهم.	.619	**0.000 ****
2.	يتمتع العاملون بحرية اختيار الأوقات المناسبة للدورات.	.358	**0.000 ****
3.	تم تدريب المعلمين قبل سنة على الأقل من اعتماد المناهج الحديثة حتى يتمكنوا من تنفيذها.	.713	**0.000 ****
4.	يتم إعطاء دورات تدريبية للمعلمين تتناسب والمناهج الحديثة.	.620	**0.000 ****
5.	أطلع العاملين على مؤشرات الأداء والمتوقع منهم تحقيقها كتربويين ومتخصصين.	.465	**0.000 ****
6.	أعمل مع المعلمين على وضع المعايير التي تستخدم في تقويم إنجازاتهم.	.569	**0.000 ****
7.	أحرص على أن يعرف كل عضو في المدرسة مستوى أدائه ودرجة تقدمه في عمله.	.597	**0.000 ****
8.	أستخدم أساليب متنوعة (مادية ومعنوية) لتحفيز العاملين في المدرسة وتعزيز إنجازاتهم.	.609	**0.000 ****
9.	أقوم بإعداد الندوات والحلقات المتعددة والتي تعود بالنفع على هيئة العاملين.	.399	**0.000 ****
10.	أنمي فكرة مواصلة التعليم العالي لدى كل شخص في المدرسة.	.501	**0.000 ****

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.01= α.

يوضح جدول رقم (9) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع والدرجة الكلية للمجال الرابع ، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبنية دالة عند مستوي معنوية 0.01 =α وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول رقم (10)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الخامس (المتابعة والمحاسبة) والدرجة الكلية للمجال

الرقم	الفقرة	معامل سبيرمان الارتباط	قيمة الاحتمال
1.	يتم تقويمي من خلال نتائج المدرسة والطلبة.	.406	**0.000 ****
2.	يتم تقويمي من خلال متابعة سجلات المدرسة ودفاتر المستويات.	.656	**0.000 ****
3.	استخدم مبدأ الثواب والعقاب لتشجيع المعلمين.	.737	**0.000 ****
4.	يتم استخدام أساليب حديثة كدراسة نتائج تحصيل الطلبة بصورة دورية للتعرف على مدى تحسن مستوى المدرسة.	.777	**0.000 ****
5.	أضع المعايير المستخدمة للمحاسبة جنباً إلى جنب مع تحديد الأهداف.	.602	**0.000 ****
6.	أوضح معايير المحاسبة للمعلمين.	.773	**0.000 ****
7.	أقدم تغذية راجعة إيجابية باستمرار.	.639	**0.000 ****
8.	أحدد أساليب قياس وتقويم أداء الطلبة والمعلمين.	.853	**0.000 ****
9.	أعمل على تحليل العلاقة بين النتائج التي تم الحصول عليها والأهداف الموضوعة.	.854	**0.000 ****
10.	أشجع المعلمين على توجيه القرناء فيما بينهم.	.882	**0.000 ****
11.	أناقش المعلمين في الأخطاء التي يقع فيها من أجل تحسينها.	.694	**0.000 ****

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.01= α.

يوضح جدول رقم (10) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الخامس والدرجة الكلية للمجال الخامس ، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبنية دالة عند مستوي معنوية 0.01 =α وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول رقم (11)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال السادس (تفعيل المجتمع المحلي) والدرجة الكلية للمجال

الرقم	الفقرة	معامل سبيرمان الارتباط	قيمة الاحتمال
1.	الإطلاع على أهداف المدرسة.	.832	**0.000 ****
2.	الإطلاع على مجالات الخطة السنوية والاستراتيجية.	.894	**0.000 ****
3.	إعطاء الندوات والمحاضرات المتعددة حسب تخصصاتهم.	.713	**0.000 ****
4.	التعرف على المعلمين الجدد.	.856	**0.000 ****
5.	جمع موازنة المدرسة وإقرارها.	.720	**0.000 ****
6.	دراسة مشاكل وهموم الطلبة ووضع سبل لعالجها.	.739	**0.000 ****
7.	مناقشة شئون العملية التعليمية.	.797	**0.000 ****
8.	تشكيل مجلس المدرسة.	.819	**0.000 ****
9.	تقويم أداء العاملين.	.780	**0.000 ****
10.	رفع اسم المدرسة ومكانتها وعمل دعاية لها.	.755	**0.000 ****

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.01= α.

يوضح جدول رقم (11) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال السادس والدرجة الكلية للمجال السادس، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبنية دالة عند مستوي معنوية 0.01 =α وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

3- الصدق البنائي Structure Validity

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدي ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبيان.وللتحقق من الصدق البنائي قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى، وكذلك درجة كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة كما في الجدول التالي:

جدول (12)

معامل الارتباط بين كل درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

الرقم	المجال	معامل الارتباط	قيمة الاحتمال
.1	المشاركة في اتخاذ القرار	.878	0.000 **
.2	تفويض السلطة	.596	0.000 **
.3	التواصل وتدفق المعلومات	.775	0.000 **
.4	النمو المهني	.521	0.000 **
.5	المتابعة والمحاسبة	.609	0.000 **
.6	تفعيل المجتمع المحلي	.763	0.000 **

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.01= α.

يتضح من جدول (12) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً وبدرجة قوية عند مستوي معنوية 0.01 =α وبذلك يعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقه لما وضع لقياسه.

سابعاً: ثبات الإستبانه Reliability

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة.

وقد تحققت الباحثة من ثبات إستبانة الدراسة من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ وذلك كما يلي:

معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient :

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانه باستخدام معادلة ألفا كرونباخ الموضحة كالتالي:

$$\text{معامل ألفا كرونباخ} = \frac{\text{ن}}{\text{ن}-1}\left(1-\frac{\text{مج ع2 كل عبارة}}{\text{ع2}}\right)$$

حيث ن = عدد عبارات الاستبانة .

مج ع2= المجموع الكلي لتباين كل فقرة من فقرات الاستبانة.

ع2 = تباين الاستبانة ككل (شبلاق ،2006 :150).

وبعد حساب معامل ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة تبين أن معاملات ثبات المجالات التي تكونت منها الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات مما جعل الباحث يطمئن إلى تطبيقها.

وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول التالي:

جدول (13)

يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانه

م	المجال	معامل الفا كرونباخ
.1	المشاركة في اتخاذ القرار	0.817
.2	تفويض السلطة	0.706
.3	التواصل وتدفق المعلومات	0.871
.4	النمو المهني	0.800
.5	المتابعة والمحاسبة	0.892
.6	تفعيل المجتمع المحلي	0.830
	جميع فقرات الاستبانة	**0.943**

واضح من النتائج الموضحة في جدول (13) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لكل مجال من مجالات الاستبانة. كذلك فإن قيمة معامل ألفا لجميع مجالات الاستبيان كانت (0.943) وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفعة، وتكون الإستبانه في صورتها النهائية كما هي في الملحق (1) قابلة للتوزيع. وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات إستبانة الدراسة مما يجعلها على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

ثامناً:إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة وصلاحيتها لقياس ما وضعت لأجله وتعديلها وإخراجها في صورتها النهائية ،قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

الحصول على كتاب من كلية التربية موجها إلى عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية (ملحق رقم 4)، ومن ثم الحصول على كتاب من الدراسات العليا موجها إلى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لتطبيق أداتي الدراسة (ملحق رقم 5)حيث تمت الموافقة على تطبيق الاستبانة والمقابلة من قبل وزارة التربية والتعليم (ملحق رقم 6)

تم توزيع الاستبانة والمقابلة على عينة الدراسة وذلك في الفصل الأول 2007\2008 حيث قام أفراد العينة بالإجابة على كل فقرة من فقرات الاستبانة إضافة إلى الإجابة عن أسئلة المقابلة من وجهة نظرهم.

تاسعاً:المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث:

قامت الباحثة بتفريغ وتحليل الإستبانه من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)،وقد تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

1- النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي: يستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما وتفيد الباحث في وصف عينة الدراسة المبحوثة. ولقد استخدمتها الباحثة في الإجابة على السؤال الأول .

2- اختبار ألفا كرونباخ(Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات الإستبانه.

3- معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط: يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة في حالة البيانات اللامعلمية. وقد استخدمته الباحثة لحساب الاتساق الداخلي للاستبانة .

4- اختبار T في حالة عينة واحدة (T-Test) لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي الدرجة المتوسطة وهي 3 أم زادت أو قلت عن ذلك. ولقد استخدمته الباحثة للتأكد من دلالة المتوسط لكل فقرة من فقرات الاستبانة .

5- اختبار T في حالة عينة عينتين (Independent Samples T-Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات. استخدمته الباحثة للفروق التي تعزى للمؤهل العلمي والتربوي .

6- اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Analysis of Variance - ANOAV) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات. لسنوات الخبرة والمنطقة التعليمية .

الفصـــــــــــــــ الخامس ـــــــــــــــــل

" نتائج الدراسة الميدانية "اختبار الفروض ومناقشتها "

- اختبار أسئلة وفرضيات الدراسة.
- التحليل الوصفي لمجالات الاستبانة.
- عرض وتحليل فقرات الاستبانة.
- التوصيات.
- المقترحات.

نتائج الدراسة

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائج الاستبانة والتي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها ،بهدف التعرف على مدى إمكانية تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة.والوقوف على متغيرات الدراسة التي اشتملت على(الجنس،المؤهل العلمي،المؤهل التربوي،سنوات الخبرة،المنطقة التعليمية).

لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة ،إذ تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS)للحصول على نتائج الدراسة التي سيتم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

اختبار أسئلة وفرضيات الدراسة.

كيف يمكن تطوير الإدارة المدرسية في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة ؟

وينبثق من هذا التساؤل: ما واقع الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مبادئ الإدارة الذاتية للمدرسة ؟

للإجابة على ذلك تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي، المتوسط الحسابي النسبي وكذلك تم استخدام اختبار T(T- Test)، وذلك لكل فقرة من فقرات اللاستبانة منفردة لكل مجال على حدى وللمجال نفسه وكذلك لكل فقرات الاستبانة مجتمعة. وقد تم اختبار الفرضية الإحصائية التالية:

الفرضية الصفرية: متوسط درجة الإجابة يساوي 3، مع العلم بأن القيمة 3 هي الدرجة المتوسطة حسب مقياس ليكرت المستخدم

الفرضية البديلة: متوسط درجة الإجابة لا يساوي 3

إذا كانت Sig > 0.05 (Sig أكبر من 0.05) (حسب نتائج برنامج SPSS) فإنه لا يمكن رفض الفرضية الصفرية ويكون في هذه الحالة آراء أفراد العينة تقترب من درجة المتوسطة وهى 3 ، أما إذا كانت Sig < 0.05 (Sig اقل من 0.05) فيتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بأن متوسط درجة الإجابة تختلف عن الدرجة المتوسطة، وفي هذه الحالة يمكن تحديد ما إذا كان متوسط الإجابة يزيد أو ينقص بصورة جوهرية عن الدرجة

المتوسطة. وذلك من خلال قيمة الاختبار فإذا كانت الإشارة موجبة فمعناه أن المتوسط الحسابي للإجابة يزيد عن درجة الحياد والعكس صحيح.

جميع فقرات الاستبانة:

جدول (14)

النسب المئوية لدرجات الاستجابة لجميع مجالات الاستبانة

درجة الاستجابة	النسبة المئوية %
بدرجة قليلة جداً	21.49%
بدرجة قليلة	15.49%
بدرجة متوسطة	23.23%
بدرجة كبيرة	25.95%
بدرجة كبيرة جداً	13.84%

يبين جدول (14) أن ما نسبته 36.98% من أفراد العينة موافقون بدرجة قليلة جداً ودرجة قليلة على جميع فقرات الاستبانة، في حين ما نسبته 49.18% من أفراد العينة موافقون بدرجة كبيرة ودرجة كبيرة جداً بينما أن ما نسبته 23.23 % من أفراد العينة موافقون بدرجة متوسطة.

وتم استخدام اختبار T لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة لجميع فقرات الاستبانة قد وصلت إلى الدرجة المتوسطة وهي 3 أم لا أم زادت أو قلت عن ذلك.

جدول رقم (15)

المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لجميع فقرات الاستبانة

البند	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال (.Sig)
جميع فقرات الاستبانة	2.97	59.40	-0.66	0.511

يبين الجدول (15) أن المتوسط الحسابي جميع فقرات الاستبانة يساوي 2.97 وبذلك فإن المتوسط الحسابي النسبي 59.40% وهذه النسبة لا تختلف معنوياً عن النسبة 60% (موافق بدرجة متوسطة) وأن وقيمة اختبار T يساوي -0.66 وأن قيمة الاحتمال (.Sig) تساوي 0.511 وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لجميع فقرات الاستبانة لا يختلف بصورة معنوية عن الدرجة المتوسطة.

ولتفسير نتائج الدراسة وزعت الباحثة نتائج استجابات العينة وفقاً لمقياس (ليكارت الخماسي) على اعتبار أن الدرجة القصوى تقابل وزن نسبي (100%) وحيث تم تقسيم المستويات الخمسة وفق المعيار المبين في الجدول التالي:

جدول (16) مقياس ليكارت الخماسي

المستوى	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جداً	ممتاز
الدرجة	50-59%	60-69%	70-79%	80-89%	90-100%

وفي ضوء الأدب التربوي اتفقت بعض الدراسات السابقة مثل دراسة المدهون(2004) ودراسة شبلاق (2006)مع معيار الباحثة لتحديد مستوى الاستجابة، حيث اختارت الباحثة مقياسا محكماً حسب درجة الإتقان لمهارات التخطيط التربوية، بفرض أن يكون مستوى الأداء الأعلى من (60%_100%) لذلك اعتبرت الباحثة أن حد الكفاية هو(60%) وأن مادون ذلك يعد غير مقبول تربوياً.وبما أن المتوسط الحسابي لأداء مديري المدارس الثانوية لمهارات الإدارة الذاتية بلغ 59.4% أي إنها مادون حد الكفاية، فان ذلك يدل على وجود خلل في نظام الإدارة المدرسية، وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف مشاركة مديري المدارس في اتخاذ القرارات، إضافة إلى عدم تفويض الإدارة التعليمية وخصوصاً الوسطى لمديري المدارس بالصلاحيات اللازمة لهم والمعينة في تسيير أمور المدرسة.هذا كله بجانب ضعف مشاركة المجتمع المحلي، وهذا ما أظهرته نتائج الاستبانة.

التحليل الوصفي لمجالات الاستبانة

جدول(17)

المتوسط الحسابي والنسبي والترتيب لكل مجال من مجالات الاستبانة

م	المجال	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال (Sig.)	الترتيب
1	المشاركة في اتخاذ القرارات	2.82	56.39%	-2.900	**0.005	4
2	تفويض السلطة	2.40	47.90%	-11.728	**0.000	5
3	الاتصال والتواصل	3.36	67.19%	6.041	**0.000	2
4	النمو المهني للمعلمين	3.09	61.74%	1.682	0.095	3
5	المتابعة والمحاسبة	3.91	78.28%	16.565	**0.000	1
6	تفعيل المجتمع المحلي	2.30	46.09%	-6.188	**0.000	6

يتضح من الجدول السابق أن المجال السادس ألا وهو تفعيل المجتمع المحلي قد حصل على المرتبة السادسة والأخيرة بوزن النسبي بلغ 46.09% ،وتعزو الباحثة ذلك إلى الظروف السيئة التي يعيش فيها مجتمعنا في محافظات غزة، إضافة إلى عدم وعيهم التام بأهمية مشاركتهم في تطوير المدرسة وتحسين أدائها، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة (بورديا،1990)من أن سوء وتردي العوامل الاقتصادية والسياسية تؤدي إلى ضعف البُنى المؤسسية، وانشغال المجتمع المحلي عن المشاركة في تطوير المدرسة، وبالتالي فان هذا الحال يضعف من ملائمة الإدارة التربوية لأي تطوير، كما ويقف عائقاً أمام تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة.

وحصل المجال الثاني تفويض السلطة على المرتبة الخامسة بوزن نسبي بلغ 47.90% وتعزو الباحثة ذلك إلى تمركز السلطة في يد الإدارة التعليمية وخصوصاً الإدارة الوسطى وعدم إعطائها الصلاحيات اللازمة لمديري ومديرات المدارس الثانوية، إضافة إلى لجوء العديد من مدراء المدارس عند اتخاذ أي قرار إلى الإدارة الوسطى رغبة منهم في عدم تحمل أي نوع من أنوع المسؤولية، وهذا ما أكدته دراسة وزارة التربية والتعليم (2005) إذ تبين وجود رغبة لدى مديري المدارس المدارة ذاتياً لأن يكون لهم مستوى أدنى من الصلاحيات.

في حين حصل المجال الأول: ألا وهو المشاركة في اتخاذ القرار على المرتبة الرابعة بوزن نسبي بلغ 56.39% أي أنه لا يزال دون حد الكفاية، فمدير المدرسة لا يشارك الإدارة التعليمية في مختلف القرارات المتعلقة بالإدارة المدرسية، بل إنه ملزم بتنفيذ الكثير من القرارات والقبول بها دون الرجوع إليه والأخذ برأيه، وحتى تتحقق الإدارة الذاتية وتطبق بشكل فعال في المدارس فإن على الإدارة التعليمية الأخذ بالأسس السابقة من تفويض للسلطة، و إشراك مدير المدرسة في مختلف القرارات المتناسبة مع احتياجات مدرسته،فقد أكدت دراسة النابه(1996)ضرورة المشاركة في اتخاذ القرارات سواءً مشاركة مدير المدرسة للإدارة التعليمية أو مشاركة المعلمين لمديري ومديرات المدارس،وقد نوه الباحث إلى أن وقت اتخاذ القرار هو أحد العوامل الهامة لإنجاح هذه الاستراتيجية.

وحصل المجال الرابع ألا وهو النمو المهني للمعلمين على المرتبة الثالثة بوزن نسبي بلغ 61.74% أي إنه بالكاد يصل إلى حد الكفاية، ففي معظم الأوقات لا يؤخذ برأي المعلمين قبل إعداد الدورة بل يتم التحضير لها ومن ثم انتقاء المعلمين، كما ولا يؤخذ برأيهم عند تحديد موعد الدورة فغالبا ما تكون بعد انتهاء اليوم الدراسي حيث يكون المعلم منهكاً ولا يستطيع إدراك المعلومة بالشكل المطلوب. هذا كله إضافةً إلى أن المعلم لا يخضع لدورات تدريبية قبل

اعتماد المناهج الحديثة، حيث يكتفي المشرفون بإعداد ورشة عمل أثناء العام الدراسي للتباحث في بعض المشكلات التي تواجه المعلمين،في حين أن هذا المجال قد حظي قد حصل على تقدير مرتفع جداً في دراسة الشحي (2002)،الأمر الذي من شأنه تدعي التوجه نحو الإدارة الذاتية للمدرسة وتطبيقها بيسر.

أما عن المجال الثالث ألا وهو الاتصال والتواصل فقد حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي بلغ 67.19% أي بتقدير متوسط، وتعزو الباحثة ذلك لعدم توافر جهاز حاسوب خاص بمدير المدرسة لتخزين المعلومات وتنظيمها وإدارتها واستخدامها وتحديثها، إضافةً إلى عدم عقد الاجتماعات الفاعلة ، وتجاهل الإدارة التعليمية لاتصالات الإدارة المدرسية في بعض الأحيان، أو إرجائها لتنفيذ ما جاء في هذه الاتصالات تارةً أخرى، وهذا كله يضع الإدارة المدرسية في قالب الجمود والروتين، والذي بدروه يحول دون تحقيق الأهداف ويعرقل ذاتية الإدارة المدرسية وهذا ما أكدته دراسة حسان(1976).

أما عن دراسة الشحي (2002) فقد أظهرت نتائج الدراسة حصول مجال التواصل ونشر المعلومات على تقدير مرتفع، وهذا مؤشر جيد للتوجه نحو اللامركزية في التعليم وتطبيق الإدارة الذاتية في المدارس.

وقد حصل على المرتبة الأولى المجال الخامس، ألا وهو المتابعة والمحاسبة بوزن نسبي بلغ 78.28% أي بنسبة جيد مرتفع وبفارق واضح عن المجالات السابقة، وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة الخطة الخمسية المعنية بتطوير المدارس، إذ يتطلب الأمر من مديري المدارس المتابعة المستمرة لكل مرحلة من مراحل تنفيذ الخطة والتعرف على مواطن الضعف ومعالجتها أولا بأول، مع إجراء المقارنات بين النتائج التي تم التوصل إليها أثناء التنفيذ ، وبين الأهداف الموضوعة للخطة للتعرف على مدى التقارب أو التباعد بينهما ومعالجتها أولا بأول، وقد اتفقت دراسة شبلاق(2006) مع الدراسة الحالية بحيازة هذا المجال على المرتبة الأولى وبتقديرٍ جيد.

عرض وتحليل فقرات الاستبانة

وقد تم تقسيم السؤال الأول إلى عدة أقسام فرعية كما يلي:-

المجال الأول: المشاركة في اتخاذ القرار

جدول (18)

النسب المئوية لدرجات الاستجابة للمجال الأول

درجة الاستجابة	النسبة المئوية %
بدرجة قليلة جداً	31.47%
بدرجة قليلة	11.15%
بدرجة متوسطة	19.55%
بدرجة كبيرة	19.62%
بدرجة كبيرة جداً	18.21%

يبين جدول (18) أن ما نسبته 42.62% من أفراد العينة موافقون بدرجة قليلة جداً ودرجة قليلة على أن المدراء يشاركون في اتخاذ القرار، **ويعزى ذلك إلى** وجود مركزية في الإدارة التعليمية تعارض إشراك مدير المدرسة وهيئة العاملين في اتخاذ القرارات المناسبة، في حين ما نسبته37.38% من أفراد العينة موافقون بدرجة كبيرة ودرجة كبيرة جداً ، **ويعزى ذلك إلى** أن آخر خمس فقرات المجال تعنى بدرجة كبيرة بتفويض المدير بعض الصلاحيات للمعلمين ؛وهذا شيء مأخوذ به في مدارس محافظات غزة بينما أن ما نسبته 19.55% من أفراد العينة موافقون بدرجة متوسطة.

تم اختبار هذه الفرضية من خلال الفقرات من (1-13) من فقرات المجال الأول " المشاركة في اتخاذ القرار"، وقد تم استخدام اختبار T لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي الدرجة المتوسطة وهي 3 أم لا أم زادت أو قلت عن ذلك.

جدول رقم (19)

المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال الأول

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال (.Sig)	الترتيب
1	أشارك الإدارة العليا في عملية تطوير المناهج و المقررات الدراسية.	1.80	35.96%	-11.637	0.000**	11
2	أبدي رأيي في تحديد الدورات الملائمة لاحتياجات المعلمين .	2.50	49.91%	-4.708	0.000**	8
3	أعمل ضمن لجنة المقابلة لاختيار المعلمين الجدد .	2.16	43.12%	-5.932	0.000**	9
4	أعبر عن وجهة نظري في ترقية المعلمين إلى مديرين .	2.84	56.88%	-1.115	0.267	7
5	أعمل ضمن لجنة اختيار السكرتير الخاص بالمدرسة .	1.33	26.61%	-21.334	0.000**	13
6	أحدد حاجة المدرسة من المعلمين الجدد .	3.57	71.38%	4.081	0.000**	5
7	أساهم في وضع مسابقات تعيين المعلمين .	1.37	27.34%	-20.980	0.000**	12
8	أشارك في وضع موازنة المدرسة	3.49	69.72%	3.795	0.000**	6
9	أشارك الإدارة العليا في اختيار الأسلوب الأفضل لمتابعة أداء المدرسة.	2.09	41.83%	-7.205	0.000**	10
10	أوزع المهام والمسؤوليات على قادة الأنشطة وفقا للرغبات والكفاءات	3.75	75.05%	6.487	0.000**	3
11	أشرك العاملين في تحديد أهداف المدرسة ووضع الخطة المدرسية.	4.04	80.73%	12.000	0.000**	1
12	أشرك هيئة العاملين في إيجاد التوافق والانسجام بين الرؤية العامة المشتركة للمدرسة وأهدافها الخاصة	3.97	79.45%	12.710	0.000**	2
13	أشجع المعلمين على تقديم التوصيات والآراء حول الأنظمة والتشريعات المدرسية .	3.75	75.05%	8.150	0.000**	3
	جميع فقرات المجال	2.82	56.39%	-2.900	0.005**	

** المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.01$.

يبين الجدول (19) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال الأول " المشاركة في اتخاذ القرار " يساوي 2.82 أي أن المتوسط الحسابي النسبي 56.39% وهو أقل من "60%"، وقيمة

اختبار T يساوي 2.900- وأن قيمة الاحتمال (.Sig) تساوي 0.005 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال قد قلت عن الدرجة المتوسطة وهي 3 وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة قليلة من قبل أفراد العينة على هذا المجال، ويعزى ذلك إلى أن الإدارة المتوسطة والإدارة العليا لا تزالا تمارسان مركزية السلطة، في حين أن درجة مشاركة مدير المدرس في اتخاذ القرارات الملائمة لمدرسته والمختلفة من بيئة لأخرى لا تزال محدودة.

ويتبين من الجدول أن الفقرة رقم (11) "أشرك العاملين في تحديد أهداف المدرسة ووضع الخطة المدرسية" احتلت المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي لها 80.7%.في حين حصلت الفقرة رقم (12) "أشرك هيئة العاملين في إيجاد التوافق والانسجام بين الرؤية العامة المشتركة للمدرسة وأهدافها الخاصة " على المرتبة الثانية بوزن نسبي بلغ 79.45%.و حصلت الفقرة رقم (13) "أشجع المعلمين على تقديم التوصيات والآراء حول الأنظمة والتشريعات المدرسية" على المرتبة الثالثة بوزن نسبي 75.05%.

وتعزو الباحثة ذلك إلى حرص مديري المدارس على تفعيل دور المعلمين من خلال إشراكهم في تحديد أهداف المدرسة، ووضع الخطة المدرسية، وإشراكهم في إيجاد التوافق والانسجام بين الرؤية العامة المشتركة للمدرسة وأهدافها الخاصة إيماناً منهم بأهمية دور المعلمين في تطوير العملية التعليمية، إضافةً إلى إدراكهم مدى فاعلية الإدارة بالمشاركة والعمل بروح الفريق ، وخاصة أن الغالبية العظمى من المعلمين يحملون مؤهلات تربوية تمكنهم من الانخراط في العمل التعاوني ، ويمتلكون المهارة اللازمة لأداء المهمة المطلوبة في هذه الفقرة.

وتطابقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (Kuehn, 1996) ودراسة (Lightner,1994) والتي أكدت على وجود اعتقاد لدى مديرو المدارس العليا، أن صنع القرار التشاركي يشجع على وجود علاقات أفضل بين المدير والمعلمين ، وتحسن الروح المعنوية لدى المعلمين مما يفيد في إيجاد التغيرات لدى المدرس المطلوب .و المعلمون الذين يشاركون في تحديد سياسة المدرسة، يشعرون بالتزام أكبر نحو تنفيذ سياسة المدرسة بالمقارنة مع المعلمين في المدارس غير المستقلة، وهذا ما أكدته دراسة (Gaziel,1998).
إلا أن دراسة كل من (إبراهيم،1996) ودراسة(الأشهب،2001) توصلتا إلى أن درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات لاتزال متوسطة، في حين أظهرت دراسة

(**Briggs&Roberson,1998**)حصول مجال المشاركة في اتخاذ القرارات علـــى درجـــة مرتفعة، وتعزو الباحثة ذلك أن تلك الدراسة طبقت على بعض المقاطعات الأمريكية ،وتميزت أمريكا بتبنيها للنظام اللامركزي منذ حقبة طويلة من الزمن، الأمر الذي انعكس إيجابياً علـــى إشراك المعنيين بكل سهولة في اتخاذ القرارات المختلفة.

وفي الخلاصة يمكن القول أن تنفيذ هذه الفقرة ذات الطابع الإداري ألا وهي اشراك المعلمين في اتخاذ القرارات الملائمة يتطلب قدراً من الخبرة والمعرفة بالأسس واللـــوائح والأنظمـــة المعمول بها في وزارة التربية والتعليم العالي، بالإضافة إلى الإلمام بطبيعة بيئـــة المدرســـة المحلية ومدى احتياجاتها، سعياً لنسج أهداف مدرسية و خطط دراسية متلائمة مع احتياجـــات المدرسة.

أما الفقرة رقم (1)" أشارك الإدارة العليا في عملية تطوير المناهج و المقررات الدراســـية." فقد احتلت المرتبة (11) بوزن نسبي 35.96%. في حين حصلت الفقرة (7)أساهم في وضع مسابقات تعيين المعلمين .على المرتبة الثانية عشر بوزن نسبي 27.34% .أما الفقـــرة (5) "أعمل ضمن لجنة اختيار السكرتير الخاص بالمدرسة" .فقد حصلت على المرتبة الأخيـــرة بوزن نسبي 26.61%.

وترى الباحثة أن ذلك يعني أن دور مدير المدرسية يقتصر على الأعمال الإداريـــة وتـــسيير أمور المدرسة،في حين لا يؤخذ برأيه أثناء تصميم المنهاج، أو حتى تقديم تغذية راجعة حول منهاج ما. كما ولا يؤخذ برأيه عند إضافة مواد دراسية أو مقررات حديثـــة، أو حتـــى عنـــد التقليص من أخرى، في الوقت الذي يعتبر فيه مدير المدرسة أكثر الأشخاص علمـــاً بمـــدى احتياجات مدرسته لمقررات جديدة ومدى ملاءمتها للبيئة المحلية، كونه الأقرب لمجتمع الطلبة والمعلمين.كما ولا يشارك المدير في وضع مسابقات تعيين المعلمين باستثناء عدد قليل مـــنهم كما ولا يؤخذ برأيهم في مدى ملاءمة البعض للعمل كمعلمين، في الوقت الـــذي يعتبـــر فيـــه المدير أقدر الأشخاص على تقييم المعلمين ومدى ملاءمتهم شخصياً وعلمياً ومهنياً للعمل فـــي هذا المنصب.أما عن لجان مقابلة السكرتير الخاص بالمدرسة فلا ناقة للمدير فيه ولا جمل إنما يفرض عليه، إلا أن المدير يستطيع رفع توصيات بنقل سكرتير ما ومن ثم يتم النظر في هذا القرار، وقد تناقضت هذه النتائج مع دراسة البلوشي(2002) والتي أكدت على تمتع مـــديري ومديرات المدارس بدرجة عالية من المشاركة في اتخاذ القرارات.

المجال الثاني: تفويض السلطة

جدول (20)

النسب المئوية لدرجات الاستجابة للمجال الثاني

درجة الاستجابة	النسبة المئوية %
بدرجة قليلة جداً	32.82%
بدرجة قليلة	28.09%
بدرجة متوسطة	15.81%
بدرجة كبيرة	13.34%
بدرجة كبيرة جداً	9.95%

يبين جدول (20) أن ما نسبته 61% من أفراد العينة موافقون بدرجة قليلة جداً ودرجة قليلة على أن الإدارة التعليمية تقوم بتفويض بعض الصلاحيات لمدير المدرسة، ، في حين ما نسبته23 % من أفراد العينة موافقون بدرجة كبيرة ودرجة كبيرة جداً بينما أن ما نسبته 16% من أفراد العينة موافقون بدرجة متوسطة.

تم اختبار هذه الفرضية من خلال الفقرات من (1-13) من فقرات المجال الثاني " تفويض السلطة" ، وقد تم استخدام اختبار T لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي الدرجة المتوسطة وهي 3 أم لا أم زادت أو قلت عن ذلك.

جدول رقم (21)

المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال الثاني

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال (.Sig)	الترتيب
1	أمارس تفويض السلطات لأنه أسلوب يحقق نجاحاً أكثر من المركزية	4.43	88.62%	23.754	0.000**	1
2	الإدارة العليا تخولني صلاحيات في اتخاذ القرارات المناسبة للعمل	2.85	57.06%	-1.338	0.184	4
3	لدي صلاحيات لجمع التبرعات حسب احتياجات المدرسة	2.17	43.49%	-9.678	0.000**	7
4	أستطيع توزيع موازنة المدرسة حسب ما أراه مناسباً	2.88	57.61%	-1.080	0.282	3
5	تخولني صلاحياتي كمدير بفتح شعب جديدة أو ضم أخرى وفقا لاحتياجات المدرسة	2.45	48.99%	-4.893	0.000**	5
6	تسمح الإدارة العليا لمدير المدرسة بتوفير ما تحتاجه المدرسة من وسائل تعليمية وتكنولوجية مثل : (ماكينة تصوير، مسجل ،أي أداة تعليمية أخرى) دون الرجوع إليها	2.13	42.57%	-7.425	0.000**	8
7	أقوم بإصلاح التالف من الأجهزة الكهربائية دون الرجوع للإدارة العليا	2.10	42.02%	-8.189	0.000**	9
8	أستطيع إضافة حصص دراسية أو حذف أخرى وفقا لما يتناسب ومصلحة الطلبة	1.67	33.39%	-14.723	0.000**	11
9	أستطيع توظيف مقررات دراسية جديدة عند احتياج الطلبة لها	1.62	32.48%	-14.963	0.000**	12
10	أعطي الحرية للمعلمين لإثراء المناهج بما يخدم مصلحة الطلبة	3.34	66.79%	2.458	0.016*	2
11	لدي صلاحيات لتنظيم ندوات ومؤتمرات تتناسب واحتياجات المعلمين والطلبة دون الرجوع للإدارة العليا	2.42	48.44%	-4.918	0.000**	6
12	تمنحني الإدارة العليا صلاحية إجراء تنقلات المعلمين حسب مصلحة المدرسة	1.73	34.68%	-15.427	0.000**	10
13	أقرر بناء مرافق جديدة للمدرسة أو ترميم أخرى متى استلزم الأمر دون الرجوع للإدارة العليا	1.33	26.61%	-25.592	0.000**	13
	جميع فقرات المجال	2.40	47.90%	-11.728	0.000**	

** المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.01$.
* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$.

يبين الجدول (21) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال الثاني " تفويض السلطة " يساوي 2.40 أي أن المتوسط الحسابي النسبي 47.90% وهو أقل من "60%"، وقيمة اختبار T يساوي 11.728- وأن قيمة الاحتمال (.Sig) تساوي 0.000 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال قد قلت عن الدرجة المتوسطة وهي 3 وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$ ، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة قليلة من قبل أفراد العينة على هذا المجال. ويعزى ذلك إلى أن مدير المدرسة لا يتمتع بالصلاحيات المتناسبة وعمله كمسؤول عن مدرسته ومسير لأمورها.وأن الإدارة التعليمية لا تزال مركزية في يد الإدارة العليا.

فقد حصلت الفقرة رقم(1)" أمارس تفويض السلطات لأنه أسلوب يحقق نجاحاً أكثر من المركزية" على المرتبة الأولى بوزن نسبي 88.62% وهذا يد على وجود رغبة كبيرة من قبل مديري المدارس بممارسة الصلاحيات المناسبة لعملهم ورغبتهم في أن تفوض لهم الإدارة التعليمية المزيد من الصلاحيات.كما ويدل ذلك على ممارسة مديري المدارس لمبدأ تفويض السلطة في مدارسهم، وهذا ما تناقض مع دراسة وزارة التربية والتعليم (2005)والتي أوضحت أن هناك رغبة لدى بعض مديري المدارس المدارة ذاتيا لأن يكون لهم مستوى أدنى من الصلاحيات الممنوحة.

وقد احتلت الفقرة رقم(8)"أستطيع إضافة حصص دراسية أو حذف أخرى وفقا لما يتناسب ومصلحة الطلبة" على المرتبة الحادية عشر بوزن نسبي(33.39%)كما وحصلت الفقرة رقم(9)"أستطيع توظيف مقررات دراسية جديدة عند احتياج الطلبة لها" على المرتبة الثانية عشر وذلك بوزن نسبي بلغ(32.48%) الأمر الذي يدل على عدم تمتع مدير المدرسة الصلاحيات اللازمة لإضافة حصص دراسية أو حذف أخرى، بالرغم من أن الكثير من المعلمين يطالبون مدير المدرسة بالمناشدة لزيادة عدد الحصص الأسبوعية لمبحث ما كمادة اللغة الإنجليزية، أو التقليل من عدد الحصص لمبحث آخر كمادة التكنولوجيا، أو التربية المدنية .في حين حصلت الفقرة رقم (13) أقرر بناء مرافق جديدة للمدرسة أو ترميم أخرى متى استلزم الأمر دون الرجوع للإدارة العليا على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي(26.61%)فمدير المدرسة وللأسف لا يحق له إصلاح نافذة أو باب، أو حتى ترميم

دورة مياه، أو إقرار بناء أخرى عند عدم صلاحيتها للاستعمال دون الرجوع للإدارة التعليمية وإعلامها بذلك ومن ثم انتظار أمر الموافقة عليه والذي قد يستلزم فترة طويلة من الزمن.
ومن خلال ما سبق نجد وجود خلل واضح في هذا المجـــال، إلا أن دراســـة وزارة التربيـــة والتعليم (2005) عزت ذلك إلى أن عدد كبير من المدراء لا يدركون طبيعـــة الـــصلاحيات الممنوحة له.

المجال الثالث: التواصل وتدفق المعلومات

جدول (22)

النسب المئوية لدرجات الاستجابة للمجال الثالث

درجة الاستجابة	النسبة المئوية %
بدرجة قليلة جداً	9.17%
بدرجة قليلة	11.68%
بدرجة متوسطة	29.02%
بدرجة كبيرة	34.28%
بدرجة كبيرة جداً	15.85%

يبين جدول (22) أن ما نسبته21 % من أفراد العينة موافقون بدرجة قليلة جداً ودرجة قليلـــة على فقرات المجال، في حين ما نسبته50% من أفراد العينة موافقون بدرجة كبيرة ودرجـــة كبيرة جداً بينما أن ما نسبته 29 % من أفراد العينة موافقون بدرجة متوسطة.

تم اختبار هذه الفرضية من خلال الفقرات من (1–11) من فقرات المجال الثالث " التواصـــل وتدفق المعلومات " ، وقد تم استخدام اختبار T لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاســـتجابة قد وصلت إلي الدرجة المتوسطة وهي 3 أم لا أم زادت أو قلت عن ذلك.

جدول رقم (23)

المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال الثالث

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال (.Sig)	الترتيب
1	تزودني الإدارة العليا بالمعلومات اللازمة بوضوح وبدرجة كافية	2.88	57.61%	-1.226	0.223	9
2	أستقبل المعلومات اللازمة من الإدارة العليا في الوقت المناسب	3.06	61.10%	0.761	0.449	8
3	الإدارة العليا توظف وسائل الاتصال الحديثة (كالانترنت مثلاً) لتزويد مدير المدرسة بالمعلومات اللازمة	1.88	37.61%	-11.940	**0.000	11
4	يشكل الانقطاع المستمر للتيار الكهربائي عائقاً أمام عملية التواصل	2.62	52.48%	-3.045	**0.003	10
5	أوظف قنوات الاتصال المختلفة بيني وبين جميع أعضاء هيئة العاملين	3.92	78.35%	12.229	**0.000	4
6	أزود جميع العاملين بالقرارات والمعلومات وأتأكد من فهمهم لها	4.13	82.57%	16.332	**0.000	1
7	أوفر قاعدة بيانات حول المدرسة واحتياجاتها	3.99	79.82%	13.135	**0.000	2
8	أحرص على تحديث المعلومات المتوفرة في المدرسة	3.97	79.45%	12.710	**0.000	3
9	أحرص على الاستفادة من المعلومات المتوفرة لدى إدارة المدرسة في اتخاذ القرارات المناسبة	3.82	76.33%	9.321	**0.000	5
10	تسمح الإدارة العليا بالتواصل معها في أي وقت أرغب فيه	3.52	70.46%	5.197	**0.000	6
11	تستجيب الإدارة العليا للرسائل التي ترسلها إدارة المدرسة بالسرعة المناسبة	3.17	63.30%	1.590	0.115	7
	جميع فقرات المجال	3.36	67.19%	6.041	**0.000	

** المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.01$.

يبين الجدول (23) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال الثالث " التواصل وتدفق المعلومات " يساوي 3.36 أي أن المتوسط الحسابي النسبي 67.19% وهو أكبر من "60%"، وقيمة اختبار T يساوي 6.041 وأن قيمة الاحتمال (.Sig) تساوي 0.000 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال قد زادت عن الدرجة المتوسطة وهي 3 وهي دالة

إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة على هذا المجال.

فقد حصلت الفقرة رقم(6)" أزود جميع العاملين بالقرارات والمعلومات وأتأكد من فهمهم لها " على المرتبة الأولى بوزن نسبي 82.57% وهذا يدل على اهتمام مدير المدرسة بجانب الاتصال والتواصل، وسعيه الدائم نحو تزويد جميع العاملين بالقرارات والمعلومات المتعلقة بأمور المدرسة والمتجددة باستمرار، وعدم الاكتفاء بذلك بل التأكد من فهم هيئة العاملين للقرارات ومتابعة تنفيذها.
وقد احتلت الفقرة رقم(1)" تزودني الإدارة العليا بالمعلومات اللازمة بوضوح وبدرجة كافية " على المرتبة الحادية عشر بوزن نسبي(57.61%) الأمر الذي يدل على وجود قصور في الاتصال والتواصل بين المدرسة والإدارة التعليمية كما وحصلت الفقرة رقم(4)" يشكل الانقطاع المستمر للتيار الكهربائي عائقاً أمام عملية التواصل ا" على المرتبة الثانية عشر وذلك بوزن نسبي بلغ(52.48%) الأمر الذي يدل على عدم توظيف الانترنت بشكل مستمر في عملية التواصل، وهو الأمر الذي أكدته الفقرة رقم (3) الإدارة العليا توظف وسائل الاتصال الحديثة (كالانترنت مثلاً) لتزويد مدير المدرسة بالمعلومات اللازمة"والتي حصلت على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي(37.61%)

المجال الرابع: النمو المهني

جدول (24)

النسب المئوية لدرجات الاستجابة للمجال الرابع

درجة الاستجابة	النسبة المئوية %
بدرجة قليلة جداً	13.68%
بدرجة قليلة	15.34%
بدرجة متوسطة	28.47%
بدرجة كبيرة	34.34%
بدرجة كبيرة جداً	8.17%

يبين جدول (24) أن ما نسبته 29% من أفراد العينة موافقون بدرجة قليلة جداً ودرجة قليلة على فقرات المجال ، في حين ما نسبته 43% من أفراد العينة موافقون بدرجة كبيرة ودرجة كبيرة جداً بينما أن ما نسبته 28 % من أفراد العينة موافقون بدرجة متوسطة.

تم اختبار هذه الفرضية من خلال الفقرات من (1–10) من فقرات المجال الرابع " النمو المهني" ، وقد تم استخدام اختبار T لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي الدرجة المتوسطة وهي 3 أم لا أم زادت أو قلت عن ذلك.

جدول رقم (25)

المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال الرابع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال (.Sig)	الترتيب
1	يتمتع العاملون بحرية اختيار الدورات التي تتلاءم و احتياجاتهم	1.90	37.98%	-13.364	**0.000	9
2	يتمتع العاملون بحرية اختيار الأوقات المناسبة للدورات	1.81	36.15%	-13.568	**0.000	10
3	تم تدريب المعلمين قبل سنة على الأقل من اعتماد المناهج الحديثة حتى يتمكنوا من تنفيذها	2.37	47.34%	-4.596	**0.000	8
4	يتم إعطاء دورات تدريبية للمعلمين تتناسب والمناهج الحديثة	2.72	54.31%	-2.792	**0.006	7
5	أطلع العاملين على مؤشرات الأداء والمتوقع منهم تحقيقها كتربويين ومتخصصين	3.66	73.21%	8.793	**0.000	4
6	أعمل مع المعلمين على وضع المعايير التي تستخدم في تقويم إنجازاتهم	3.67	73.39%	10.265	**0.000	3
7	أحرص على أن يعرف كل عضو في المدرسة مستوى أدائه ودرجة تقدمه في عمله	4.06	81.10%	21.015	**0.000	1
8	أستخدم أساليب متنوعة (مادية ومعنوية) لتحفيز العاملين في المدرسة وتعزيز إنجازاتهم	3.55	71.01%	6.637	**0.000	5
9	أقوم بإعداد الندوات والحلقات المتعددة والتي تعود بالنفع على هيئة العاملين	3.37	67.34%	5.004	**0.000	6
10	أنمي فكرة مواصلة التعليم العالي لدى كل شخص في المدرسة	3.78	75.60%	9.536	**0.000	2
	جميع فقرات المجال	3.09	61.74%	1.682	0.095	

** المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.01$.

يبين الجدول (25) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال الرابع " النمو المهني" يساوي 3.09 أي أن المتوسط الحسابي النسبي 61.74% وهو يقترب من "60%"، وقيمة اختبار T

يساوي 1.682 وأن قيمة الاحتمال (.Sig) تساوي 0.095 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال لا تختلف عن الدرجة المتوسطة وهي 3 وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من قبل أفراد العينة على هذا المجال.

فقد حصلت الفقرة رقم(7)" أحرص على أن يعرف كل عضو في المدرسة مستوى أدائه ودرجة تقدمه في عمله " على المرتبة الأولى بوزن نسبي 81.10%وهذا يدل على اهتمام مدير المدرسة بالجانب المهني للمعلمين ومتابعته لأدائهم، وإعطائهم التغذية المستمرة واللازمة لتطوير أدائهم

وقد احتلت الفقرة رقم(3)" تم تدريب المعلمين قبل سنة على الأقل من اعتماد المناهج الحديثة حتى يتمكنوا من تنفيذها " على المرتبة الثامنة بوزن نسبي(47.34%)وهذا أمر سيء جداً ويعاني منه المعلمين بشكل كبير، إذ يتم وضع مناهج حديثة ولا يتم تدريب المعلمين عليها قبل بدء التدريس، إضافة إلى أنه لا يتم إخضاع هذه المناهج إلى التجريب على عينة تجريبية مما ينعكس سلبا على مخرجات العملية التعليمية. كما وحصلت الفقرة رقم(1)" يتمتع العاملون بحرية اختيار الدورات التي تتلاءم و احتياجاتهم ا" على المرتبة التاسعة وذلك بوزن نسبي بلغ(37.98%) كما وحصلت الفقرة رقم(2)" يتمتع العاملون بحرية اختيار الأوقات المناسبة للدورات" على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي(36.15%)الأمر الذي لا يجعل الدورات التدريبية تؤتي أكلها، إذ يفرض على المعلم موضوع وغرض الدورة، كما ولا يحق له اختيار الأوقات المناسبة له.إذ غالبا ما تكون الدورات بعد انتهاء اليوم الدراسي حيث يكون المعلم متعباً ولا يستطيع إعطاء المزيد من التركيز أو الانتباه

المجال الخامس: المتابعة والمحاسبة

جدول (26)

النسب المئوية لدرجات الاستجابة للمجال الخامس

درجة الاستجابة	النسبة المئوية %
بدرجة قليلة جداً	0.75%
بدرجة قليلة	2.42%
بدرجة متوسطة	25.48%
بدرجة كبيرة	48.54%
بدرجة كبيرة جداً	22.81%

يبين جدول (26) أن ما نسبته 3 % من أفراد العينة موافقون بدرجة قليلة جداً ودرجة قليلة على فقرات المجال، في حين ما نسبته 71% من أفراد العينة موافقون بدرجة كبيرة ودرجة كبيرة جداً بينما أن ما نسبته 26 % من أفراد العينة موافقون بدرجة متوسطة.

تم اختبار هذه الفرضية من خلال الفقرات من (1-11) من فقرات المجال الخامس " المتابعة والمحاسبة"، وقد تم استخدام اختبار T لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي الدرجة المتوسطة وهي 3 أم لا أم زادت أو قلت عن ذلك.

جدول رقم (27)

المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال الثالث

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال (.Sig)	الترتيب
1	يتم تقويمي من خلال نتائج المدرسة والطلبة	3.79	75.78%	6.940	0.000**	8
2	يتم تقويمي من خلال متابعة سجلات المدرسة ودفاتر المستويات	3.95	79.08%	12.863	0.000**	5
	استخدم مبدأ الثواب والعقاب لتشجيع المعلمين	3.67	73.39%	8.329	0.000**	10
3	يتم استخدام أساليب حديثة كدراسة نتائج تحصيل الطلبة بصورة دورية للتعرف على مدى تحسن مستوى المدرسة	3.65	73.03%	7.964	0.000**	11
4	أضع المعايير المستخدمة للمحاسبة جنباً إلى جنب مع تحديد الأهداف	3.96	79.27%	14.803	0.000**	4
5	أوضح معايير المحاسبة للمعلمين	3.72	74.31%	9.138	0.000**	9
6	أقدم تغذية راجعة إيجابية باستمرار .	4.23	84.59%	13.812	0.000**	1
7	أحدد أساليب قياس وتقويم أداء الطلبة والمعلمين .	3.90	77.98%	12.204	0.000**	6
8	أعمل على تحليل العلاقة بين النتائج التي تم الحصول عليها والأهداف الموضوعة .	3.89	77.80%	11.651	0.000**	7
9	أشجع المعلمين على توجيه القرناء فيما بينهم.	4.07	81.47%	15.109	0.000**	3
10	أناقش المعلمين في الأخطاء التي يقع فيها من أجل تحسينها .	4.22	84.40%	20.748	0.000**	2
	جميع فقرات المجال	3.91	78.28%	16.565	0.000**	

** المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.01$.

يبين الجدول (27) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال الخامس " المتابعة والمحاسبة" يساوي 3.91 أي أن المتوسط الحسابي النسبي 78.28% وهو أكبر من "60%"، وقيمة اختبار T يساوي 16.565 وأن قيمة الاحتمال (.Sig) تساوي 0.000 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال قد زادت عن الدرجة المتوسطة وهي 3 وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة على هذا المجال.

فقد حصلت الفقرة رقم(7)" أقدم تغذية راجعة إيجابية باستمرار " على المرتبة الأولى بوزن نسبي 84.59% كما وصلت الفقرة رقم(11) "أناقش المعلمين في الأخطاء التي يقع فيها من أجل تحسينها" على المرتبة الثانية بوزن نسبي 84.40% الأمر الذي يدل على حسن متابعة مدير المدرسة للمعلمين وتقديم التغذية الراجعة المستمرة لهم، إضافة إلى مناقشتهم في مواطن الضعف وإرشادهم نحو الطرق الحديثة، لتحسين أدائهم كالاستفادة من خبرات بعضهم البعض عن طريق التوجيه بالأقران.

وقد احتلت الفقرة رقم(3)" استخدم مبدأ الثواب والعقاب لتشجيع المعلمين " على المرتبة العاشرة بوزن نسبي(73.39%)وقد يعود ذلك إلى ضعف الميزانية المخصصة للمدير حيث لا يستطيع شراء هدايا للمعلمين لتعزيز مبدأ الثواب. وبالرغم من حصول الفقرة رقم(4)" يتم استخدام أساليب حديثة كدراسة نتائج تحصيل الطلبة بصورة دورية للتعرف على مدى تحسن مستوى المدرسة " على المرتبة الأخيرة ،إلا أنها تتمتع بوزن نسبي عال بلغ(73.03%) الأمر الذي يدل على سلامة إجراءات المحاسبة والمتابعة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

المجال السادس: تفعيل المجتمع المحلي

جدول (28)

النسب المئوية لدرجات الاستجابة للمجال السادس

درجة الاستجابة	النسبة المئوية %
بدرجة قليلة جداً	37.97%
بدرجة قليلة	23.50%
بدرجة متوسطة	23.59%
بدرجة كبيرة	8.11%
بدرجة كبيرة جداً	6.82%

يبين جدول (28) أن ما نسبته 51% من أفراد العينة موافقون بدرجة قليلة جداً ودرجة قليلة على فقرات المجال، في حين ما نسبته 15% من أفراد العينة موافقون بدرجة كبيرة ودرجة كبيرة جداً بينما أن ما نسبته 24 % من أفراد العينة موافقون بدرجة متوسطة.

تم اختبار هذه الفرضية من خلال الفقرات من (1-10) من فقرات المجال السادس " تفعيل المجتمع المحلي "، وقد تم استخدام اختبار T لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلى الدرجة المتوسطة وهي 3 أم لا أم زادت أو قلت عن ذلك.

جدول رقم (29)

المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات المجال السادس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال (.Sig)	الترتيب
1	الإطلاع على أهداف المدرسة .	2.50	49.91%	-4.044	**0.000	2
2	الإطلاع على مجالات الخطة السنوية والاستراتيجية.	2.31	46.24%	-6.108	**0.000	5
3	إعطاء الندوات والمحاضرات المتعددة حسب تخصصاتهم.	2.29	45.87%	-5.307	**0.000	6
4	التعرف على المعلمين الجدد .	2.19	43.85%	-6.992	**0.000	8
5	جمع موازنة المدرسة وإقرارها .	2.04	40.73%	-8.838	**0.000	9
6	دراسة مشاكل وهموم الطلبة ووضع سبل لعالجها.	2.46	49.17%	-4.657	**0.000	3
7	مناقشة شئون العملية التعليمية .	2.21	44.22%	-5.479	**0.000	7
8	تشكيل مجلس المدرسة .	2.72	54.31%	-0.908	0.366	1
9	تقويم أداء العاملين .	1.94	38.72%	-8.641	**0.000	10
10	رفع اسم المدرسة ومكانتها وعمل دعاية لها.	2.39	47.89%	-1.906	*0.030	4
	جميع فقرات المجال	2.30	46.09%	-6.188	**0.000	

** المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.01$.

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.05$.

يبين الجدول (29) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال السادس" " تفعيل المجتمع المحلي " يساوي 2.30 أي أن المتوسط الحسابي النسبي 46.09% وهو أقل من "60%"، وقيمة اختبار T يساوي 6.188- وأن قيمة الاحتمال (.Sig) تساوي 0.000 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال قد قلت عن الدرجة المتوسطة وهي 3 وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$ ، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة قليلة من قبل أفراد العينة على هذا المجال.

فقد حصلت الفقرة رقم(8)" تشكيل مجلس المدرسة " على المرتبة الأولى بوزن نسبي 54.31% الأمر الذي يوضح حرص مديري المدارس على تشكيل لجان مدرسية من أولياء الأمور وقيادات المجتمع المحلي بهدف مساعدته على علاج المشكلات الآنية وتطوير أداء المدرسية وفقا لما يتناسب مع امكانات المجتمع المحلي.

وقد احتلت الفقرة رقم(9)" تقويم أداء العاملين " على المرتبة العاشرة والأخيرة بوزن نسبي(38.72%)وقد يعود ذلك إلى قرارات الإدارة العليا التعليمية والتي تقوم أداء العاملين بطريقتين تقليديتين وهما التقرير الذي يعده مدير المدرسة، إضافة إلى التقرير الذي يعده المشرف، متجاهلة تماما رأي المجتمع المحلي والذي يستطيع أن يقوم أداء المعلم من خلال متابعتهم لمستوى أطفالهم التحصيلي، إضافة إلى السلوكيات الحسنة التي يسهم المعلم بزرعها في نفوس الأطفال.

السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تقديرات المدراء لواقع الإدارة المدرسية تعزى إلى المتغيرات المستقلة التالية:

(الجنس،المؤهل العلمي ،المؤهل التربوي،سنوات الخدمة،المنطقة التعليمية)

ويتفرع من هذا التساؤل كلاً من التساؤلات التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدراء لوقع الإدارة المدرسية باختلاف الجنس؟

تم استخدام اختبار T في حالة العينتين المستقلتين لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدراء لوقع الإدارة المدرسية باختلاف الجنس، وذلك لجميع مجالات الدراسة والمجالات مجتمعة. تم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (26).

جدول رقم (30): اختبار T لمتغير الجنس

المجال	اختبار ليفين		اختبار T		الدلالة الإحصائية
	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال (Sig.)	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال (Sig.)	
المشاركة في اتخاذ القرار	1.775	0.186	0.094	0.925	غير دال إحصائياً
تفويض السلطة	1.912	0.170	-0.479	0.633	غير دال إحصائياً
التواصل وتدفق المعلومات	0.015	0.903	0.574	0.567	غير دال إحصائياً
النمو المهني	0.100	0.752	0.816	0.417	غير دال إحصائياً
المتابعة والمحاسبة	0.047	0.829	-1.243	0.216	غير دال إحصائياً
تفعيل المجتمع المحلي	0.009	0.923	0.512	0.610	غير دال إحصائياً
جميع المجالات	0.660	0.418	0.109	0.913	غير دال إحصائياً

من النتائج السابقة الموضحة في جدول (30) يمكن استنتاج ما يلي:

باستخدام حسب اختيار ليفين (Levene's Test) لمعرفة ما إذا كان تباينا المجتمعين (الذكور والإناث) متجانسين تم أن قيمة الاحتمال (.Sig) المقابلة لاختبار ليفين وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة وللمجالات مجتمعة أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ فبذلك يمكن استنتاج أن تباينا المجتمعين متجانسان.

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدراء لوقع الإدارة المدرسية باختلاف الجنس، وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة وللمجالات مجتمعة تبين أن قيمة الاحتمال (.Sig) المقابلة لاختبار T أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في جميع الحالات وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدراء لوقع الإدارة المدرسية باختلاف الجنس وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة وللمجالات مجتمعة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن أغلب القرارات المتخذة في المدارس ما هي إلا قرارات مبرمجة تخضع للسياسات العامة للوزارة، حيث تتعامل هذه القرارات مع الجنسين بمساواة، كما وأن المجتمع الذي يعيشه مديرو المدارس ذكوراً وإناثاً هو مجتمع واحد ويخضع لنفس الظروف.

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدراء لوقع الإدارة المدرسية باختلاف المؤهل التعليمي؟

تم استخدام اختبار T في حالة العينتين المستقلتين لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدراء لوقع الإدارة المدرسية باختلاف المؤهل التعليمي (بكالوريوس وماجستير أو دكتوراة) وذلك لجميع مجالات الدراسة والمجالات مجتمعة. تم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (27).

جدول رقم (31): اختبار T لمتغير المؤهل التعليمي

المجال	اختبار ليفين		اختبار T		الدلالة الإحصائية
	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال (Sig.)	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال (Sig.)	
المشاركة في اتخاذ القرار	0.497	0.483	-2.217	*0.029	دال إحصائياً
تفويض السلطة	1.251	0.266	-1.639	0.104	غير دال إحصائياً
التواصل وتدفق المعلومات	3.025	0.085	-0.393	0.695	غير دال إحصائياً
النمو المهني	0.364	0.548	-1.285	0.202	غير دال إحصائياً
المتابعة والمحاسبة	0.128	0.721	-0.752	0.454	غير دال إحصائياً
تفعيل المجتمع المحلي	0.018	0.895	-1.243	0.217	غير دال إحصائياً
جميع المجالات	0.158	0.691	-1.638	0.104	غير دال إحصائياً

* الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

من النتائج السابقة الموضحة في جدول (31) يمكن استنتاج ما يلي:

باستخدام حسب اختيار ليفين (Levene's Test) لمعرفة ما إذا كان تباينا المجتمعين (الذكور والإناث) متجانسين تم أن قيمة الاحتمال (Sig.) المقابلة لاختبار ليفين وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة وللمجالات مجتمعة أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ فبذلك يمكن استنتاج أن تباينا المجتمعين متجانسان.

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدراء لوقع الإدارة المدرسية باختلاف المؤهل التعليمي وذلك للمجال الأول (المشاركة في اتخاذ القرار) تبين أن قيمة اختبار T تساوي 2.217- و قيمة الاحتمال (Sig.) تساوي 0.029 وهي أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدراء لوقع الإدارة المدرسية باختلاف المؤهل التعليمي وذلك للمجال

المتعلق بالمشاركة في اتخاذ القرار. حيث إن قيمة اختبار T سالبة (2.217-) فإنه يمكن استنتاج أن متوسطات تقديرات المدراء لوقع الإدارة المدرسية والحاصلين على درجة البكالوريوس تقل بصورة معنوية عن متوسطات تقديرات المدراء الحاصلين على درجة ماجستير أو دكتوراة.

أما بالنسبة لباقي مجالات الدراسة والمجالات مجتمعة تبين أن قيمة الاحتمال (Sig.) المقابلة لاختبار T أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في هذه الحالات وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدراء لوقع الإدارة المدرسية باختلاف المؤهل التعليمي في تلك الحالات.

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1- أن مديري المدارس الحاصلين على الشهادات العلمية سواء أكانت بكالوريوس أو ماجستير أو حتى دكتوراه، يتبعون جهة رسمية واحدة ترسم لهم سياسات عامة يتم تنفيذها.

2- تقدر الإدارة التعليمية حملة الشهادات العليا أكثر من غيرهم وتشركهم في عملية اتخاذ القرارات.

3- لا يختلف تأثير حملة الشهادات العليا عن سواهم في التأثير على المجتمع المحلي، وذلك يعزا إلى سوء الأوضاع التي يعيشها مجتمعنا في محافظات غزة، والذي أشله اقتصاديا وأثر عليه سياسياً واجتماعياً، وبالتالي قيد دوره المفترض في دعم المدرسة وتطويرها.

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدراء لوقع الإدارة المدرسية باختلاف المؤهل التربوي؟

تم استخدام اختبار T في حالة العينتين المستقلتين لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدراء لوقع الإدارة المدرسية باختلاف المؤهل التربوي وذلك لجميع مجالات الدراسة والمجالات مجتمعة. تم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (32).

جدول رقم (32): اختبار T لمتغير المؤهل التربوي

المجال	اختبار ليفين		اختبار T		الدلالة الإحصائية
	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال (Sig.)	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال (Sig.)	
المشاركة في اتخاذ القرار	0.441	0.508	-0.505	0.615	غير دال إحصائياً
تفويض السلطة	0.398	0.530	-0.397	0.692	غير دال إحصائياً
التواصل وتدفق المعلومات	0.027	0.871	-1.260	0.211	غير دال إحصائياً
النمو المهني	0.019	0.891	-1.519	0.132	غير دال إحصائياً
المتابعة والمحاسبة	0.088	0.768	-0.267	0.790	غير دال إحصائياً
تفعيل المجتمع المحلي	0.531	0.468	-1.050	0.296	غير دال إحصائياً
جميع المجالات	0.170	0.681	-1.048	0.297	غير دال إحصائياً

من النتائج السابقة الموضحة في جدول (32) يمكن استنتاج ما يلي:

باستخدام حسب اختيار ليفين (Levene's Test) لمعرفة ما إذا كان تباينا المجتمعين (الذكور والإناث) متجانسين تم أن قيمة الاحتمال (.Sig) المقابلة لاختبار ليفين وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة وللمجالات مجتمعة أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ فبذلك يمكن استنتاج أن تباينا المجتمعين متجانسان.

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدراء لوقع الإدارة المدرسية باختلاف المؤهل التربوي وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة وللمجالات مجتمعة تبين أن قيمة الاحتمال (.Sig) المقابلة لاختبار T أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في جميع الحالات، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدراء لوقع الإدارة المدرسية باختلاف المؤهل التربوي، وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة وللمجالات مجتمعة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه:

1- يتم إخضاع المدراء لدورات تدريبية متعددة، تصقل من مواهبهم وتنمي قدراتهم وتجعلهم أقدر على تسيير مهامهم الإدارية.

2- يخضع مديرو المدارس التربويين منهم والغير تربويين إلى جهة رسمية واحدة ترسم لهم سياسات عامة وتتابعهم في تنفيذها.

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المـــدراء لوقـــع الإدارة المدرسية باختلاف سنوات الخدمة؟

تم استخدام اختبار تحليـــل التبـــاين الأحـــادي (One Way Analysis of Variance, ANOVA) في حالة العينات المستقلة لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدراء لوقع الإدارة المدرسية باختلاف سنوات الخدمـــة وذلـــك لجميع مجالات الدراسة والمجالات مجتمعة. تم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (33).

جدول رقم (33): اختبار T لمتغير سنوات الخدمة

المجال	اختبار ANOVA		الدلالة الإحصائية
	قيمة الاختبار	قيمة الاحتمال (.Sig)	
المشاركة في اتخاذ القرار	0.855	0.428	غير دال إحصائياً
تفويض السلطة	0.311	0.733	غير دال إحصائياً
التواصل وتدفق المعلومات	0.053	0.948	غير دال إحصائياً
النمو المهني	0.550	0.579	غير دال إحصائياً
المتابعة والمحاسبة	0.045	0.956	غير دال إحصائياً
تفعيل المجتمع المحلي	1.564	0.214	غير دال إحصائياً
جميع المجالات	0.590	0.556	غير دال إحصائياً

من النتائج السابقة الموضحة في جدول (33) يمكن استنتاج ما يلي:

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المـــدراء لوقـــع الإدارة المدرسية باختلاف سنوات الخدمة وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة وللمجـــالات مجتمعة تبين أن قيمة الاحتمال (.Sig) المقابلة لاختبار تحليل التباين الأحادي أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في جميع الحالات وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجـــد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدراء لوقع الإدارة المدرسية باختلاف سنوات الخدمة وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة وللمجالات مجتمعة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى:

1-ديكتاتورية الإدارة التعليمية وعدم إعطائها فرصة لذوي الخبرة بالتدخل وإبداء رأيهم في اتخاذ القرارات الملائمة أو الحصول على بعض الصلاحيات التي تميز ذوي الخبرة عمن سواهم.

2-وجود دورات تدريبية متعددة تصقل من مهارات المدير وتطور من امكاناته في التواصل مع الإدارة العليا من جهة ومع العاملين في المدرسة من جهة أخرى، وتنمي قدراته في متابعة المعلمين ومحاسبتهم، وتهدف تلك الدورات إلى تذويب فروقات الخبرة فيتساوى الجميع في الأداء.

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدراء لوقع الإدارة المدرسية باختلاف المنطقة التعليمية؟

تم استخدام اختبار كروسكال-والاس (Kruskal-Wallis Test) في حالة العينات المستقلة لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المدراء لوقع الإدارة المدرسية باختلاف المنطقة التعليمية وذلك لجميع مجالات الدراسة والمجالات مجتمعة، وذلك لأن توزيع البيانات لا يتبع التوزيع الطبيعي لبعض المناطق التعليمية في مجالات الدراسة المختلفة وذلك حسب نتائج اختبار كولمجروف-سمرنوف الموضح في جدول (34).

جدول رقم (34): كولمجروف-سمرنوف لمتغير المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس	جميع المجالات
رفح	0.200	0.009	0.172	0.200	0.200	0.200	0.200
خان يونس	0.200	0.186	0.053	**0.002**	**0.006**	**0.000**	**0.014**
المنطقة الوسطى	0.187	**0.003**	0.179	0.168	0.200	**0.004**	0.064
شرق غزة	0.200	**0.000**	0.200	0.154	0.200	0.200	0.200
غرب غزة	0.200	0.071	0.200	**0.000**	0.200	0.200	0.200
شمال غزة	**0.027**	**0.005**	**0.003**	**0.002**	0.057	**0.003**	**0.000**

من النتائج الموضحة في جدول (34) يمكن القول بأن قيم الاحتمال (.Sig) لبعض المناطق التعليمية أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ (القيم مشار إليها باللون الغامق) وبذلك يمكن استنتاج أن توزيع البيانات لتلك المناطق التعليمية لا تتبع التوزيع الطبيعي. لذلك تم اختبار كروسكال-والاس (Kruskal-Wallis Test). نتائج هذا الاختبار موضحة في جدول (35).

جدول رقم (35): اختبار كروسكال–والاس لمتغير المنطقة التعليمية

المجال	قيمة اختبار مربع كاي	درجة الحرية	قيمة الاحتمال (Sig)
المشاركة في اتخاذ القرار	8.734	5	0.120
تفويض السلطة	9.105	5	0.105
التواصل وتدفق المعلومات	6.982	5	0.222
النمو المهني	11.246	5	*0.047
المتابعة والمحاسبة	4.773	5	0.444
تفعيل المجتمع المحلي	11.355	5	*0.045
جميع المجالات	9.970	5	

- الفرق بين المتوسطين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

من النتائج السابقة الموضحة في جدول (35) يمكن استنتاج ما يلي:

من خلال جدول (35) يتضح أنه باستخدام اختبار كروسكال – والاس تبين أن قيمة الاحتمال (Sig.) لكل من مجالي النمو المهني و تفعيل المجتمع المحلي كانت أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$، (0.047، 0.045 على الترتيب) ومن ثم فإنه يمكن دعم الفرضية القائلة بأنة توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في أراء مدراء المدارس عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ حول واقع الإدارة المدرسية باختلاف المنطقة التعليمية في قطاع غزة تعزا إلى المنطقة التعليمية، أي إن المنطقة التعليمية عامل مؤثر لكل من مجالي النمو المهني و تفعيل المجتمع المحلي في قطاع غزة. جدول (36) يوضح متوسطات الرتب لآراء مدراء المدارس حول واقع الإدارة المدرسية باختلاف المنطقة التعليمية في قطاع غزة.

جدول رقم (36) – مقارنة المناطق التعليمية لكل من مجالي النمو المهني و تفعيل المجتمع المحلي

المنطقة التعليمية	متوسط الرتبة	
	مجال النمو المهني	مجال تفعيل المجتمع المحلي
رفح	42.53	**57.30**
خان يونس	51.66	**60.70**
المنطقة الوسطى	**62.81**	**61.17**
شرق غزة	**52.63**	**46.03**
غرب غزة	**71.81**	**65.16**
شمال غزة	49.50	35.41

ومن خلال نتائج الاختبار الموضحة في جدول رقم (36) تبين أنه بالنسبة لمجال النمو المهني فإن متوسط الرتبة لآراء المدراء في منطقة غرب غزة = 71.81 تحتل المركز الأول ثم تليها **المنطقة الوسطى** في المركز الثاني بمتوسط رتبة = 62.81 ثم **شرق غزة** بمتوسط رتبة = 52.63 ثم كل من، شمال غزة ورفح بمتوسطات رتب 51.66، 49.50 و 42.53 على الترتيب وهذا يعني أن الموافقة على أن المجال المهني كأحد مجالات تقييم واقع الإدارة المدرسية في قطاع غزة كانت أكبر منطقة غرب غزة.

كما و تبين أنه بالنسبة لمجال تفعيل المجتمع المحلي فإن متوسط الرتبة لآراء المدراء في منطقة غرب غزة = 65.16 تحتل المركز الأول ثم تليها **المنطقة الوسطى** في المركز الثاني بمتوسط رتبة = **61.17** ثم خان يونس بمتوسط رتبة = **61.17** ثم كل من، رفح، شرق غزة ثم شمال غزة بمتوسطات رتب 57.30، **46.03** و 35.41 على الترتيب وهذا يعني أن الموافقة على أن المجال المهني كأحد مجالات تقييم واقع الإدارة المدرسية في قطاع غزة كانت أكبر منطقة غرب غزة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن منطقة رفح وشمال غزة (متمثلة في أغلبها من بيت لاهيا وبيت حانون) هي مناطق حدودية وتتعرض للضرب المستمر بالقذائف والصواريخ من قبل قوات الاحتلال الإسرائيلي، الأمر الذي أحالها إلى مناطق فقيرة جدا،انشغل فيها المجتمع المحلي للبحث عن لقمة عيش تقيته أو مأوى يقي أبناءه برد الشتاء، فأهمل دوره في تطوير المدرسة ،وأصبحت لديه العديد من الأولويات الأخرى.

بالنسبة لباقي مجالات الدراسة تبين أن قيمة الاحتمال (Sig.) أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$.من ثم فإنه لا يمكن دعم الفرضية القائلة بأنة توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في أراء مدراء المدارس عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ حول واقع الإدارة المدرسية باختلاف المنطقة التعليمية في قطاع غزة تعزى إلى المنطقة التعليمية، أي أن المنطقة التعليمية عامل غير مؤثر لتلك المجالات.

السؤال الثالث:

ما سبل تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة؟

وللإجابة عن السؤال الثالث قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم إضافة إلى مدراء المدارس المدارة ذاتياً وطرحت عليهم السؤال السابق ، وقد خرجت الباحثة بأهم التوصيات التالية :

1-إعطاء الحرية الكاملة لمدير المدرسة لعمل ما يراه مناسباً لمصلحة المدرسة.

2- التقليل من أعباء المدير الإدارية وعمل حاسب آلي للمعلومات.

3-تفعيل دور المساعد الإداري والمساعد الفني في جميع المدارس.

4-اختيار المساعد الإداري أو الفني وفقا لمواصفات تؤهله للعمل وفقاً للجدول المدرسي.

5-إقناع الإدارة الوسطى والعليا بأهمية التوجه نحو الإدارة الذاتية للمدرسة.

6- التزام الإدارة العليا والوسطى بالتسهيلات والصلاحيات المعطاة لمدير المدرسة، وتوعية وتدريب كوادر مديريات التربية والتعليم على استيعاب وتطبيق هذا النهج الإداري، إضافةً إلى عمل لقاءات أكثر مع الوزارة والمديرية والمديرين لحل مشاكل الآنية.

7- تعميم هذا النمط الإداري على مزيد من المدارس والانتقال إلى جيلٍ ثالث ورابع وصولاً إلى كل مدرسة.

8-تبادل الخبرات بين المدارس المدارة ذاتياً للاستفادة منها وخلق روح التنافس بينها وعمل زيارات لمدارس مدارة ذاتياً خارج فلسطين.

9-ضرورة التقييم والمتابعة من قبل وزارة التربية والتعليم للمدارس المدارة ذاتياً للوقوف على نقاط القوة والضعف فيها.

10- منح بعض الصلاحيات للمدراء في إضافة أو حذف أو تغيير أي جانب من المناهج وفقاً لما يرتئيه المدير مناسباً لحاجات المجتمع المحلي ومتطلباته.

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن للباحثة أن تتقدم بالتوصيات التالية:

1- توافر إرادة جادة قادرة على التحول إلى إدارة جادة تسعى لإحداث التغيير من منطلق استيعابها لضرورات التغيير، إضافة إلى امتلاك القدرة على المبادأة والابتكار والإبداع لإحداث التغيير والتطوير.

2- القدرة على توفير المناخ الملائم للتغيير، من خلال الاستفادة المثلى من الموارد البشرية والمادية والتقنية، بهدف الارتقاء بالأداء وصولاً لتحقيق الغايات المرجوة.

3-تصميم برنامج متكامل لإعداد المدراء في ضوء الإدارة الذاتية للمدرسة ووفق الأسس الإدارية الحديثة وتطبيقاتها.

4- تحليل حاجات المجتمع ومتطلباته بشكل جيد من قبل مدير المدرسة والطاقم التعليمي قبل إحداث أي تغيير في المدرسة.

5- عقد دورات، وندوات، ومحاضرات، و ورشات عمل في كل تجمع سكاني به مدرسة مدارة ذاتياً لتعزيز هذا المفهوم و وتوعية أولياء الأمور بأهمية الإدارة الذاتية والدور الهام المناط بهم في ضوء هذه الإدارة.

6-زيادة الدعم المادي و تفعيله لشراء احتياجات المدرسة.

7-ضرورة أن تتجه أبحاث الدراسات العليا إلى سيرة الرسول -صلى الله عليه وسلم- للاهتداء بهديه صورة أكبر مما هي عليه، خصوصا أبحاث الإدارة التربوية لأن الرسول -صلى الله عليه وسلم- هو خير مربي أدار الدولة الإسلامية العظمى بصدد رائعة جداً جعلتها ترتقي في كل المجالات.

المقترحات

من خلال العرض السابق للإطار النظري، ودراسة وتحليل مشكلة الدراسة، توصي الباحثة بعمل دراسات جديدة مثل:

- المشكلات التي تواجه تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة وسبل التغلب عليها.
- واقع عملية اتخاذ القرار الإداري على مستوى المدرسة بمحافظات غزة وسبل تطويره.
- أثر تبني اتجاه الإدارة الذاتية للمدرسة على النمو المهني لمدراء المدارس.
- تطوير مشاركة المجتمع المحلي من خلال تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة.
- تقييم فعالية المدارس المدارة ذاتياً في محافظات غزة من وجهات نظر مديري المدارس ومديراته

المصادر والمراجع :

1. القرآن الكريم .
2. الأشقر ، ياسر حسن (2003)،"دور إدارة المدرسة الثانوية في تنمية المجتمع المحلي بمحافظات غزة وسبل تطويره " ،**رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة .
3. الأشهب ،عائدة كامل (2001) ،درجة مشاركة أعضاء الهيئات التدريسية في مدارس القدس في اتخاذ القرار وعلاقته في الانتماء لمهنة التعليم ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة القدس ،القدس، فلسطين .
4. الأغا،رياض والأغا ،نهضة (1996)،"**الإدارة التربوية أصولها ونظرياتها وتطبيقاتها الحديثة** "، غزة: مطابع منصور .
5. الأغا،إحسان (2000)،**البحث التربوي**،ط3،مطبعة الأمل التجارية ،غزة.
6. الإدارة العامة للتخطيط والتطوير التربوي (2000)،"نافذة على التعليم في فلسطين"،وزارة التربية والتعليم ،رام الله .
7. ابن سعد ، أبو عبد الله محمد بن سعد بن منيع الزهري (ت230هـ/844م)، **الطبقات الكبرى** ، بيروت : دار صادر .
8. ابن هشام ، محمد (1999) ، **السيرة النبوية** ، القاهرة : دار الفجر للتراث .
9. أبو الوفا ، جمال (1995) "دور الإدارة المدرسية في تهيئة الموارد البشرية للمشاركة في إنجاز سياسة التغير التربوية الفعال" ، دراسة حالة محافظة القليوبية ، **المؤتمر**

السنوي الثالث : إرادة التغيير في التربية و إدارته في الوطن العربي ، من 21-23 يناير 1995 ، ج2 كلية التربية ، جامعة عين شمس .

10. أبو الوفا ، جمال وحسين ، سلامة (2000) ،"**اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية**" ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

11. أبو الوفا، جمال، سلامة وعبد العظيم (2000) ، "**اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية**"، القاهرة : دار المعرفة الجامعية .

12. أبو داوود،ابن الأشعث(1999)،**سنن أبي داوود** ،شرح وتعليق :عبد القادر عبد الخير وآخرون ، القاهرة : دار الحديث.

13. أبو ميالة، هالة(2004): تصورات المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية لبرنامج التطوير المدرسي في مديريتي التربية والتعليم في محافظة الخليل . **(رسالة ماجستير غير منشورة)**،جامعة القدس،القدس.

14. أحمد ، أحمد (2002)، "**الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة** "، الإسكندرية : مكتبة المعارف الحديثة .

15. إدريس ، ثابت والمرسي ، جمال (2002) ، "**الإدارة الاستراتيجية مفاهيم ونماذج تطبيقية** " ، الدار الجامعة، الإسكندرية.

16. البوهي،فاروق شوقي (2001)،"**الإدارة التعليمية والمدرسية**"،دار قباء للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر .

17. البلوشي، عائشة بنت سعيد بن محمود(2002)،"مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار التعليمي في مدارس المرحلة الثانوية بسلطنة عمان"، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان .

18. البنا،رياض رشاد(2007)،"إدارة الجودة الشاملة ،مفهومها وأسلوب إرسائها مع توجيهات الوزارة في تطبيقاتها في مدارس المملكة".**ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الواحد والعشرون للتعليم الإعدادي**، للفترة من 24 – 25 يناير 2007م

http://www.education.gov.bh/conferences/con21/w4.doc

19. الترمذي، أبي محمد بن عيسى بن سورة(د.ت)**الجامع الصحيح**، تحقيق وشرح:أحمد محمد شاكر، إحياء التراث العربي، بيروت.

20. الجبر،زينب (1994)،"مساعد مديري الإدارة المدرسية المطورة في دولة الكويت ومدى ممارستهم مهامهم الجديدة "، **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية** ، 14(1)،ص71–119 .

21. الجبر،زينب علي والمحيلبي(1999)،"ممارسة مديري مدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة وأمنائها بدولة الكويت لمهامهم"،دراسة تقويمية ،**المجلة التربوية**،العدد50،ص15–44.

22. الجوهري،عمر(1985)،"**أصول الإدارة والتنظيم**"،دار الإشعاع للطباعة ، القاهرة .

23. الحبيب، فهد(1993)"مسئوليات وواجبات مدير المدرسة في ضوء الأنماط المختلفة للإدارة المدرسية"، **مجلة دراسات تربوية**،العدد56،ص237.

24. الحسيني،ب (2006):**الدليل إلى الإدارة الثقافية**. ط1،دار شرقيات للنشر والتوزيع،القاهرة.

25. الحملاوي،محمد رشاد(1993)،"**إدارة الأزمات تجارب محلية وعالمية**"،جامعة عين شمس : القاهرة .

26. الشحي،أ،م(2002):إمكانية تطوير إدارة المدرسة الثانوية بسلطنة عُمان في ضـــوء مباديء مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة،(**رسالة ماجستير غير منشورة**)،سلطنة عَمان.

27. الصالح، صبحي (1990) **النظم الإسلامية نشأتها وتطورهـــا** ، ط8 ،دار العلـــم، بيروت.

28. الطويل، هاني (2001:أ) ،"**الإدارة التعليمية مفـــاهيم وآفـــاق**" ، ط2، دار وائـــل للنشر، عمان.

29. الطويل، هاني (2001: ب) "**الإدارة التربوية والسلوك المنظم**"، ســـلوك الأفـــراد والجماعات في النظم ،ط3 ، دار وائل للنشر، عمان .

30. الطيب،أ (1992): **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصـــرة**.ط1،المكتـــب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

31. العجمي ، محمد حسين (2005)، " إدارة عملية التخطـــيط الاســـتراتيجي كمـــدخل لفاعلية الإدارة المرتكزة إلى المدرسة ،تصور مقترح نحو تطبيق الفيدرالية الإداريـــة بمؤسسات التعليم العام في مصر".**مجلة كلية التربية بالمنصورة** ، العـــدد58،ص3-90.

32. العجمي ، محمد حسين (2000)، "**الإدارة المدرسية**" ، دار الفكر العربي، القاهرة.

33. العرفي ، عبد الله ومهدي ، عباس (1996) **مدخل إلى الإدارة التربوية**، جامعة قان يونس، بنغازي .

34. العمايرة، محمد حسن(1999)،"**مبادئ الإدارة المدرسية**"،دار المبرة ،عمان.

35. العمايرة ، محمد حسن (2002) ،"**مبادئ الإدارة المدرســـية**" ط3 ، دار المـــسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

36. المدهون، منال عمر (2004):"تقويم منهج الاقتصاد المنزلي لطالبات الصف الثامن من وجهة نظر المعلمات في مدارس محافظات غزة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**،كلية التربية ،الجامعة الإسلامية ،غزة ، فلسطين.

37. النابة ،نجاة(1992)،"واقع عملية اتخاذ القرار الإداري على مستوى المدرسة بدولة الإمارات العربية المتحدة "،**رسالة الخليج العربي**، العدد49، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، المملكة العربية السعودية (53-96).

www.mudaires.net/index.php?loadpagl

38. اليونسكو،قسم السياسة التربوية والتخطيط (1996)،"**العلميات اللامركزية في الإدارة التربوية** " ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض .

39. بستان،طه(1983)،"**مدخل إلى الإدارة التربوية**"، ط3،دار الأرقم،الكويت.

40. بشايرة ، أحمد سليمان (1991) "**المركزية واللامركزية في الإدارة ط1**، دار الفرقان، عمان .

41. بعيرة، أبوبكر،وآخرون(1991)،"**الموسوعة الإدارية،مصطلحات إدارية مختارة**"،ط2 **منشورات جامعة قاريونس،بنغازي**.

42. بكر،عايدة محمد(1979)،"تنظيم الإدارة التعليمية اللامركزية دراسة ميدانية لمحافظة الدقهلية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**،كلية التربية،جامعة المنصور.

43. بن حنبل (1978)،"**مسند الإمام أحمد بن حنبل**"،المكتب الإسلامي ،بيروت.

44. بورديا،أنيل (1996)."اللامركزية في الإدارة التربوية "**مجلة التربية الجديدة**.العدد33. ص 79_96.

45. تقرير التنمية البشرية (2002)، **مركز دراسات التنمية** ،جامعة بيرزيت،فلسطين .

http://home.birzeit,edu/cds/arabic/phdr/2002.

46. حجي ،أحمد إسماعيل(1994)،"**إدارة المدرسة الابتدائية المستوى الثالث معلمي الحلقة الأولى في التعليم الأساسي**"، ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

47. حجي ، أحمد إسماعيل (1995) "**الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية** " ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

48. حجي، أحمد إسماعيل (2005):**الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**.ط1،دار الفكر العربي، القاهرة.

49. حرز الله، أشرف رياض (2007)،"مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي"،**رسالة ماجستير غير منشورة** ،الجامعة الإسلامية ،غزة .

50. حسان،محمد حسان(1976)،"دراسة تقويمية لتطبيق اللامركزية في إدارة التعليم العام في مصر"،**رسالة ماجستير غير منشورة**،كلية التربية ،جامعة الأزهر.

51. حسين ،سلامة عبد العظيم (2006)،"**الإدارة الذاتية ولامركزية التعليم** " ، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر ،الإسكندرية .

52. حماد،صلاح الدين إبراهيم(2002)،"**دواعي التربية الوطنية ومرتكزاتها تجاه التحديات في فلسطين**"، مجلد4 ،العدد الأول،كلية التربية الحكومية ،غزة .

53. خطاب،عايدة وآخرون،(1992)،"**أصول الإدارة** "،مكتبة عين شمس،القاهرة .

54. خنفر ، خلقي(1991)، **الحضارة الإسلامية**، مكتبة الاعتصام،الخليل .

55. ذياب ، إسماعيل (2001) "**الإدارة المدرسية**" ، دار الجامعة للنشر، الإسكندرية.

56. زين العابدين ، أسامة (د.ت) ،"**قضايا وآراء الإدارة بالمفهوم الاستراتيجي**"

http://www.albaath.com/economy/caseidea.htm

57. سلامة ، سالم(2001)،"أساليب النبي صلى الله عليه وسلم في تصحيح الخطأ عند الصحابة"،**مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية** ، العدد6،ص2-40.

58. سلامة ،عادل (2000) حلقات الجودة مشروع مقترح للإدارة التشاركية بالمدرسة المصرية في ضوء الخبرة اليابانية والأمريكية ، **مجلة كلية التربية** ، العدد(24)، جزء2 .

59. سليمان ، عرفات عبد العزيز (1987) ، "**استراتيجية الإدارة في التعليم**" ، ط1 ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .

60. سمارة،رنا السيد (2005)،"**بعض الملامح للإدارة التربوية المستخلصة من غزوات الرسول صلى الله عليه وسلم**" ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة .

61. سيد الهواري،محمد،(1996)،"**الإدارة :الأصول والأسس العلمية**"، ط11،دار الجيل للطباعة،القاهرة .

62. شبلاق،وائل صبحي(2006)،"دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة"،**رسالة ماجستير غير منشورة**،كلية التربية ،الجامعة الإسلامية،غزة،فلسطين.

63. شعت ،رزق عبد المنعم ، ونشوان،جميل عمر (2001)،"مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات بمدارس وكالة الغوث بغزة"،**مجلة البحوث والدراسات التربوية** الفلسطينية ، العدد السادس ،نوفمبر 2001،فلسطين (230-271).

64. شعلان،محمد سليمان وآخرون(1987)،"**الإدارة المدرسية و الإشراف الفني**"،مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

65. عابدين ، محمد (2001) "**الإدارة المدرسية الحديثة**" ،دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .

66. عايش ، أحمد (2005)،"**الإدارة المدرسية الحديثة**"،منتدى التربية والتعليم العربي الموحد .

www.4uarab.com/vb/showthread.php?t=51152

67. عبد الجواد ، محمد (2000)،" **أسرار التميز الإداري والمهاري في حياة الرسول عليه الصلاة والسلام** "، دار البشير للثقافة والعلوم، طنطا.

68. عبد النبي ،سعاد(2001)،**بحوث ودراسات في نظم التعليم**، زهاء الشرف، القاهرة.

69. عبد الوهاب،علي محمد(1992)،"**الإدارة بالأهداف النظرية والتطبيق**"،مكتبة الغريب، القاهرة .

70. عبود ، عبد الغني (1990) ،"**إدارة التربية وتطبيقاتها**" ، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.

71. عبود ،عبد الغني(1979)،"**نحو فلسفة عربية للتربية**"، دار الفكر العربي، القاهرة .

72. عبود،عبد الغني (1992)،"**إدارة التربية في عالم متغير**"،دار الفكر العربي،القاهرة.

73. عبيدات،م،ف(1998): تصورات معلمي المدارس الثانوية لبرنامج التطوير المدرسي في مديريات تربية محافظة اربد. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك،اربد

74. عثاثي ، محمد (1999: أ) "**الإدارة المدرسية بحوث وأعمال إدارية** " مدرسة الباهر المتوسطة المتوسطة والثانوية (وزارة المعارف) .

75. عطوى ، جودة عزت (2001) ،"**الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيم النظرية وتطبيقاتها العلمية**" ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان .

76. عماد الدين،منى مؤتمن (2004) ، "الإدارة على مستوى المدرسة" ، **مجلة التربية** ص146-159 .

77. عواد،سهى (2007)،"تقييم فعالية المدارس المدارة ذاتياً في الضفة الغربية من وجهات نظر مديري المدارس ومديراتها"، **رسالة ماجستير غير منشورة** ،جامعة القدس .

78. عيداروس ، أحمد نجم الدين (2005) "**إدارة عملية التخطيط الاستراتيجي كمدخل لفاعلية الإدارة المرتكزة إلى المدرسة تصور مقترح نحو تطبيق بنيوية الفدرالية الإدارية بمؤسسات التعليم العام في مصر** " .

79. فهمي ، محمد سيف الدين ومحمود،حسن عبد المالك(1993)،"تطوير الإدارة المدرسية في عمل دول الخليج العربية"، مكتبة التربية العربي لدول الخليج ،الرياض .

80. محشي،خ(1985): التربية في الضفة الغربية وباء لا بد من القضاء عليه ،**مجلة الكاتب**،24،61-42.

81. مرسي،محمد منير(1992)،"**الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**"،عالم الكتب،القاهرة.

82. مرسي، محمد منير(1993) ، "**الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها** " "،عالم الكتب،القاهرة.

83. مرسي،محمد منير(1998)،"**التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية**"، عالم الكتب، القاهرة .

84. مرسي ، محمد منير(2001:أ) ، "**الإدارة المدرسية الحديثة**"،عالم الكتب،القاهرة.

85. مركز التطوير التربوي (2002)"**برامج المدرسة السعودية الرائدة**" وزارة المعارف.

http://www. mohe.gov/dev/mashaarea5. htm

86. مساد ،عمر حسن(2005)،"**الإدارة التعليمية**"،ط1،دار الصفاء للنشر والتوزيع،عمان.

87. مصطفى ،حسين وآخرون(1960)،"**اتجاهات حديثة في إدارة المدرسة**"،ط2،مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة .

88. مصطفى ، صلاح عبد الحميد (1994) ،"**الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر** "، ط2 ، دار المريخ، الرياض.

89. ملحم، سامي(2000)،"**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**"،دار المسيرة ،عمان .

90. مندورة ، محمد ودرويش ، محمد (2002) ،"**التخطيط الاستراتيجي لنظم المعلومات**".

http://www.mcgsite.com/subs/magalat6.htm

91. منصور،خليل(2003):المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية. **رسالة ماجستير غير منشورة**،جامعة النجاح،نابلس.

92. ناصف ،محمد يحيى(2005)،"اللامركزية في التعليم بين النظرية والتقويم"، **مجلة البحث التربوي** ، المجلد الرابع،العدد الأول :ص177-224 .

93. هلال،علي الدين(1994)،"التحولات العالمية المعاصرة وأثرها على مستقبل التعليم في الوطن العربي"، **دراسة قدمت إلى الندوة التربوية في الفترة من 10-15ديسمبر 1994،نقابة المهن التعليمية مع اجتماع المجلس التنفيذي لاتحاد المعلمين العرب بمبنى جامعة الدول العربية** ،القاهرة .

94. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية(2001):**توجهات عامة نحو اللامركزية في الإدارة التربوية الفلسطينية** . وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، رام الله فلسطين.

95. ، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2001)**الإدارة التعليمية في التجربة الفلسطينية**. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ، رام الله فلسطين.

96. وزارة التربية والتعليم(2002)،مديرية التربية والتعليم ،غزة،مذكرة قسم التخطيط.

97. وزارة التعليم العالي (2005) "**تطوير الإدارة المدرسية**" .

http://www. mohe.gov.ps/publications/manigment. doc

98. وزارة التربية والتعليم العالي(2007)،**إحصائية بعدد المدارس والمدراء في المدارس الثانوية في محافظات غزة.**

99. يسري،محمد(1984)،"**التنظيم الإداري وتحليل النظم**"، ط3،دار النهضة،القاهرة .

المراجع الأجنبية:

1-Allan, O.R. & Lawrence, P.O. (1995) "*Site-Based Management and School-Based Decision Making -A policy perspective*" Me Grow-Hill, Inc. New York.

2- Banicky, L.A. (2000) "*The Promises and Problems of School-Based Management*" Delaware Education Research and Development Center, College of Human Resources, Education& Public Policy, University of Delaware.

3- Botha, N. (2006) "*Leader in School-Based Management - A case study in selected schools*" Journal of education, South Africa.V26 Issue3 P341-354.

4- Bush, T. (1985) "*Theories of Educational Management*" Harper and Row Publishers, London.

5- Cheng, Y. (1996) "*School Effectiveness and School-Based Management: A mechanism for development*" The Flamer Press, London.

6- Cheng & Cheung (2004) "*Four Types of School Environment Multi Level Self Management and Educational Quality*" Educational research & evaluation 10. Issue 1 pages 71-100.

7- Cooperman, S.R. (2001) "*School Community Member's Perceptions of School-Based Management*" Columbia University. Columbia.

8- Cotton, K. (2005) "*School Based Management*". School Improvement Research Series. http://www.nwrel.org (October 2007)

9- Cox, C. & John, B. (1984) "*Management Development. Advances in Practice and Theory*" Jho Wiley of sons, London.

10- Cranston, N.C. (2002) "*School –Based Management - leaders and leadership*" Queensland University of Technology, Australia.

11- David, J.L. (1996) "*The Who, What, and Why of Site-Based Management*" Educational Leadership. No. (53-54).

12- Delorenzo, D. (1999) "*The Relation Ship of Cooperative Education Exposure to Career Decision Making Self Efficiency and Career Locus of Control*" Dissertation Abstract International, Vol.59, No.11.

13- Drury, D. & Douglas, L. (1994) "*School Based Management: the Champing Local of Control in American Pubic Educate*" http://www. ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/go/go100.htm (July 2007)

14- Fiske, E.B. (1995) "*Systematic School Reform: Implication for architecture.Meek*" (ED). Designating places for learning. Alexandria, VA: ASCD.

15- Fullan, M. & Watson, N. (2000) "*School Based Management; Reconceptualizing to improve learning outcomes"*, School Effectiveness & School Improvement, Vol.11, No.4, pp453-474.

16- Gamage, D. (2003) "*Leadership and Management; Developing Essential Skills and Competencies*" The Chinese University Press, Hong Kong.

17- Gaziel, H. (1998) *"School-Based Management as a Factor in School Effectiveness*", International Review of Education, vol.44, No.4.

18- Grimes, P.H. (1982) "*A Study of the Status of School- Based Management in ten selected Florida Districts*" Florida Atlantic University, Florida.

19- Hanson, E.M. (2000) "*Democratization and Educational Decentralization in Spain: A Twenty year Struggle for Reform*" The World Bank, Washington, D.C.

20- Hanson, E.M. (1997) '*Strategies of Educational Decentralization: key questions and core issues*' *Journal of Educational Administration*, Vol. 36, No 2, pp. 111-128.

21- Hightt, N.T. (1989) "*School Effectiveness and Ineffectiveness: parents principals and superintendents perspectives*" University of Albert. www.emeraldinsight.com (March 2007)

22- Ibtisam Abu-Duhov, (2001) "*School – Based Management*" UNESCO International Institute for Educational Planning.

23- Iverson, C.J. (2001) "*School-Based Management: A case study*" Columbia University.

24- Jesson, D. (2003) "*Educational Outcomes and Value Added by Specialist Schools*" Specialist Schools Trust, London.

25- Juarez, G.M. (1991) "*Decentralization of Education and Institutional Change*". A look at Mexico,DRCLA News.

26- Kerri L. B. & Priscilla W. (2003) " *Key Elements of a Successful School-Based Management Strategy*" School Effectiveness and School Improvement, Volume 14, Issue 3 September 2003 , pages 351 – 372.

27- King, E. & Ozler, B. (1998) "*What's Decentralization Go to do with Learning*" The case of Nicaragua's School Autono.

28- Larry, K. (1996) "*School Based Budgeting*" Site-based Management Educational and professional issue. http://www.bctf.bc.ca/researchReports/96ei04.htm (April 2007)

29- Leithwood, K. & Menzies, T. (1998) "*Forms and Effects of School-Based Management*" A review. Educational Policy, 12, 325–346.

30- Lightner, M. E. (1994). "*Participatory Decision-Making in Wisconsin Public High School Principals Beliefs and Perceptions*" Dissertation Abstracts International Vol. 55, No. 5.

31- Michael, P. & Dale, B. (2001) "*Personal policy in Charier School*" U. S. A. Washington, D.C.

32- Mehralizadeh, & Y. Sepacy, H. & Atashfeshan, F.(2004) "*Globalization and Decentralization of Management: A study of the feasibility of application of School- Based Management in Iran's Secondary Schools*" University of shalu'd Chamran.Ahvaz, Iran.

33- Meginn, N. & Thomas, W. (1999) "*Decentralization of Education: Why, When, What and How?*" Paris: IIEP/UNESCO.

34- Muta, H. (2002) "*Deregulation and Decentralization Education in Japan*" Tokyo Institute of Technology,Tokyo, Japan.

35- Myers, D. & Stonehill, R. (1993) "*School – Based Management*" Martin, margerg (ed) education research consumer guide, 4th edition. January number 4. http://www.ed.gov/pubs/or/conumerGuile/baseman

36- Neal, R. (1991) "*School Based Management: A Detailed Guide for Successful Implementation"* Bloomington, IN: National Educational Service.

37- Neyod, D. (2002) "*Learning Reform Schools for Developing Quality of Learners (School-Based Management)* Thai Ways and Methods office of national Education Commission, office of the prime minister.

38- Odden, E. & Wohlstetter, P. (1995) "*Making School Based Management Work*" Educational Leadership, 52(5), 32-36.

39- Oswald, L. (1995) "*School Based Management*" ERIC Digest, Number 99 .Educational Management Eugene OR.Eric. http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest099.htm.

40- Oswald, L. (1999) "*School Based Management*" Clearing house on Educational Policy and Management College of Education. University of Oregon.

41- Ouchi, W. G. & Segal, L. G. (2003) " *Makins Schools Work. A Revolutionary plan to get your children the Education they need"* New York, Siman, and Schuster.

42- Prasch, J.C. (1990) "*How to Organize for School-Based Management"* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, ED328 94

43- Philip, W. (1980) "*An Analysis of Public Relations Policy Development in Selected Public* ", School Districts .

44-Robertson, P.J. & Briggs, K. (1998) "*Improving Schools Through School-Based Management: An Examination of the Process of Change*" School Effectiveness and School improvement. Vol 9.No 1.P 28-37.

45- Shelley, C. R. (1999) "*The Development of an Elementary College of Education Professional Development School Partnership: Site Based Decision-Making*" Dissertation Abstracts International Vol. 58, No. 9, p. 3475.

46- Stevens, W. D. (1997) "*Joining in Reform of Elementary and Secondary Education in Texas*" The Challenge For Business, leadership, London & New York.

47- Tanner, C.k & Stone, C. (1998) "*Have Administer Functions of Principals Changed in Schools where site-based management is practiced*" Collage of Education, Arizona, U.S.A.

48- Tony, T. (1997) "*The Restructuring and Quality System- Issues for Tomorrow's School"* First published- by Routledge, London & New York.

49- University of Southern California (1996) "*An International Study of School-based management*".

50- United Nations (2003) "*United Nations Development Programme, governance in the Arab region*"

51- Volansky, A. & Friedman, I. A. (2003) "*School Self Manaeement-An international perspective*" Israel - Ministry of Education.

52- Weiss, C. (2001) "*Shared decision making about what? A comparison of schools with and without teacher participation*" Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

53-Wohlstetter, P. & Mohrman, S.A. (1993) "*School – Based Management: Strategies for success*" Philadelphia Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

54-Wohlstetter, P. and Mohrman, S. (1999) "*Assessment of school-Based Management*" Office of Educational.

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	الاستبانة في صورتها الأولى قبل التحكيم.	188
2	أسماء المحكمين.	195
3	الاستبانة في صورتها النهائية.	196
4	صحيفة المقابلة.	204
5	موافقة وكيل وزارة التربية والتعليم العالي على تطبيق الاستبانة.	206
6	أسماء مدارس عينة الدراسة.	207
7	أسماء مدارس(الجيل الأول) المدارة ذاتياً في جميع محافظات الوطن.	209
8	أسماء مدارس(الجيل الثاني) المدارة ذاتياً في جميع محافظات الوطن.	210

ملحق رقم (1)

<u>طلب تحكيم استبانة</u>

القسم الأول : بيانات عامة .

معلومات عامة عن مدير / مديرة المدرسة

أخي المدير / أختي المديرة ، يرجى وضع إشارة (x) أمام الاختيار الصحيح لكم .

1- الجنس : ( )ذكر ( ) أنثى .

2- المؤهل : ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير أو دكتوراه

( ) تربوي ( ) غير تربوي .

3- سنوات الخدمة : ( ) أقل من خمس سنوات .

( ) من خمس-عشر سنوات .

( ) أكثر من عشر سنوات .

4- المنطقة التعليمية : ( )رفح ( )خان يونس

( )المنطقة الوسطى ( )غزة

( )شمال غزة

القسم الثاني : فقرات الاستبيان .

الرقم	الفقرة	1	2	3	4
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة
	المجال الأول : المشاركة في اتخاذ القرار .				
1	أشارك الإدارة العليا في عملية تصميم المناهج ووضع المقررات الدراسية.				
2	أشارك في تنظيم الدورات الملائمة لاحتياجات المعلمين .				
3	أساهم في تعيين واختيار المعلمين الجدد .				
4	أشارك في ترقية المدرسين إلى مدراء .				
5	أشارك في ترقية المعلمين من مرحلة إلى أخرى .				
6	أشارك في تعيين السكرتير الخاص بالمدرسة .				
7	أشارك في وضع ميزانية المدرسة .				
8	أشارك الإدارة العليا في عملية توزيع الحصص الدراسية وفقا لما يتناسب والمنهاج .				
9	أشارك الإدارة العليا في وضع امتحانات تعيين المدرسيين				
10	أشارك الإدارة العليا في وضع آليات تقويم أداء المدرسة .				
11	أشارك الإدارة العليا في اختيار الأسلوب الأفضل لمتابعة أداء المدرسة .				
12	أشرك العاملين في المدرسة في وضع الخطة المدرسية وتحديد أهداف المدرسة .				
13	أوزع المهام والمسؤوليات على قادة الأنشطة .				
14	أسعى جاهداً للتوصل إلى اتفاق جماعي فيما يتعلق بتحديد أهداف المدرسة وأولوياتها وبخاصة ما يتعلق بالبرامج والتجارب الجديدة ودور الأفراد .				
15	التزم بتنفيذ الاقتراحات و التوصيات النابعة من المعلمين حتى لو تعارضت مع قرارات الإدارة العليا في حال كانت تصب في مصلحة الطلاب.				
16	أشرك هيئة العاملين في إيجاد التوافق والانسجام بين الرؤية العامة المشتركة للمدرسة وأهدافها الخاصة .				

الرقم	الفقرة	1	2	3	4
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة
	المجال الثاني : تفويض السلطة .				
1	أستطيع اتخاذ القرارات المختلفة والمتناسبة واحتياجات المدرسة دون اللجوء للإدارة العليا .				
2	أستطيع حذف جزء من المناهج أو إضافة جزء آخر دون اللجوء للإدارة العليا .				
3	أستطيع إقامة احتفالات ودعوة أفراد من المجتمع المحلي دون اللجوء للإدارة العليا .				
4	أقوم بجمع التبرعات من المجتمع المحلي لتطوير المدرسة دون اللجوء للإدارة العليا .				
5	في حال حدوث طوارئ أستطيع إخلاء المدرسة دون اللجوء للإدارة العليا .				
6	لدي ميزانية كافية ومتناسبة واحتياجات المدرسة .				
7	أبدي الحرية التامة في التصرف في الميزانية وفقا لما يتناسب و احتياجات المدرسة .				
8	أقوم بفتح شعب جديدة أو ضم أخرى وفقا لاحتياجات المدرسة .				
9	أشتري ما تحتاجه المدرسة كماكينة تصوير أو مسجل أو أي أداة تعليمية دون اللجوء للإدارة العليا .				
10	أقوم بتصليح التالف من الأجهزة الكهربائية دون اللجوء للإدارة العليا .				
11	أستطيع إضافة حصص دراسية أو حذف أخرى وفقا لما يتناسب ومصلحة الطلاب .				
12	أستطيع إضافة مقررات دراسية جديدة عند إحتياج الطلاب لها .				
13	أعطي الحرية للمعلمين بحذف أو إضافة أي جزء للمناهج بما يخدم مصلحة الطلاب .				
14	أربط بين التفويض والمسؤولية .				
15	أعتقد أن تفويض السلطات أسلوب يحقق نجاحا أكثر من المركزية .				
16	أستطيع تنظيم ندوات ومؤتمرات تتناسب واحتياجات المعلمين والطلاب دون اللجوء للإدارة العليا .				
17	أقوم بنقل أحد المعلمين أو إبقاء آخر بحرية تامة .				
18	أقوم ببناء مرافق جديدة للمدرسة أو ترميم أخرى متى استلزم الأمر .				

الرقم	الفقرة	1	2	3	4
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة
	المجـــال الثالـــث : التواصـــل وتـــدفق المعلومات .				
1	أستقبل المعلومات بكمية كافية من الإدارة العليا وبوضوح .				
2	أستقبل المعلومات اللازمة في الوقت المناسب ولدي متسع من الوقت لتنفيذ القرارات .				
3	لا يشكل قطع الكهرباء المستمر أي عائق أمام عملية التواصل .				
4	توجد في مدرستي شبكة انترنت والتي تقوم عليها معظم عمليات نقل المعلومات .				
5	أؤمن بأهمية الانترنت كوسيلة فعالة للتواصل .				
6	أؤمن بضرورة تنوع وسائل الاتصال والتواصل .				
7	تصلني المعلومات من الإدارة العليا بشكل واضح ولدي متسع من الوقت لجمع المعلومات بكل حرية .				
8	استخدم سياسة الباب المفتوح .				
9	أوظف فنوات الاتصال المختلفة بيني وبين جميع أعضاء هيئة العاملين .				
10	أستفيد من التقنيات الحديثة في التواصل .				
11	أعطي القرارات المختلفة بوضوح وأتأكد من إلمام الجميع بها .				
12	أهتم بعملية جمع المعلومات المتعلقة بأهداف المدرسة بصورة مستمرة .				
13	أقوم بوضع قنوات وأساليب لتقييم المعلومات التي يتم جمعها .				
14	أستفيد من جميع المعلومات بغرض الوصول إلى توفير أفضل بدائل أمام المدرسة .				

الرقم	الفقرة	1	2	3	4
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة
	المجال الرابع : النمو المهني .				
1	يتمتع العاملين بحرية اختيار الدورات التي تتلاءم و احتياجاتهم .				
2	يتمتع العاملين بحرية اختيار الأوقات المناسبة للدورات .				
3	أقوم بتخفيف بعض الأعباء أو الحصص الدراسية عن المعلمين الملتحقين بالجامعات لاستكمال دراستهم العليا .				
4	يتم تدريب المعلمين قبل سنة على الأقل من اعتماد المناهج الحديثة حتى يتمكنوا من المناهج .				
5	يتم إعطاء دورات تتناسب والمناهج الحديثة.				
6	أشجع المعلمين على الالتحاق بالدورات المختلفة.				
7	أساعد المعلمين على إدراك الوظيفة الأساسية والأهداف العامة التي تسعى المدرسة لتحقيقها .				
8	أطلع العاملين على مستويات الأداء العليا والمتوقع منهم تحقيقها كتربويين ومتخصصين .				
9	أعمل معهم على وضع المعايير التي تستخدم في تقويم إنجازاتهم .				
10	أحرص على أن يعرف كل عضو في المدرسة مستوى أدائه ودرجة تقدمه في عمله .				
11	أستخدم أساليب متنوعة لتحفيز العاملين في المدرسة وتعزيز إنجازاتهم .				
12	أقوم بإعداد الندوات والحلقات المتعددة والتي تعود بالنفع على هيئة العاملين .				
13	لدي الثقة الكافية في الاهتمام بالعاملين اختياراً وتدريباً وتقديراً ومشاركة .				
14	يتم تأهيل كافة العاملين من خلال وضع خطة للتدريب والتعليم .				
15	أنمي فكرة التعليم المستمر لدى كل شخص في المدرسة .				
16	أحرص على تحفيز ومكافأة الإنجازات المتميزة للمعلمين .				

الرقم	الفقرة	1	2	3	4
	المجال الخامس: وضع آليات المتابعة والمحاسبة.	منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة
1	أحبذ أن يتم تقويمي من خلال نتائج المدرسة والطلاب				
2	أحبذ أن يتم تقويمي من خلال متابعة سجلات المدرسة ودفاتر المستويات .				
3	أتأكد من التزام جميع هيئة العاملين بالمهام الموكلة لهم .				
4	أتأكد من تحقيق الأهداف المنشودة .				
5	استخدم نظام المكافآت والحوافز لتشجيع المعلمين .				
6	أحاول تقدير المتميز من العاملين دون التدخل في كل صغير كبيرة .				
7	يتم استخدام أساليب حديثة للتعرف على مدى تحسن مستوى المدرسة .				
8	أضع المعايير المستخدمة للمحاسبة جنباً إلى جنب بجانب تحديد الأهداف .				
9	أوضح معايير المحاسبة للمعلمين .				
10	أوضح عقوبة تقصير أفراد هيئة العاملين بالمهام الموكلة إليهم .				
11	أحدد أساليب قياس وتقويم أداء الطلاب والمعلمين .				
12	أعمل على تصميم الوسائل التي ترافق وتراقب الأنشطة المتنوعة .				
13	أعمل على تحليل العلاقة بين النتائج التي تم الحصول عليها والأهداف الأولية .				
14	أتأكد من وجود أوراق العمل مرفقة مع دفاتر المستويات .				
15	أقوم أخطاء المعلمين عن طريق التوجيه بالإقران .				
16	أعتقد أن مناقشة المعلم في الأخطاء التي يقع فيها لها تأثير كبير في النظام الإداري .				

الرقم	الفقرة	1	2	3	4
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة
	المجـال الـسادس : إشـراك المجتمـع المحلي .				
1	أشرك أفراد المجتمع المحلي في وضع خطة المدرسة .				
2	أشـرك أفـراد المجتمـع المحلـي فـي تحديـد أهداف المدرسة .				
3	أشـرك أفـراد المجتمـع المحلـي فـي إعطـاء النـدوات والمحاضـرات المتعـددة حـسب تخصصاتهم.				
4	أشـرك أفـراد المجتمـع المحلـي فـي اختيـار أفراد هيئة العاملين .				
5	أشـرك أفـراد المجتمـع المحلـي وضـع الميزانية.				
6	أشـرك أفـراد المجتمـع المحلـي فـي تقريـر المناهج .				
7	أشـرك أفـراد المجتمـع المحلـي فـي مناقـشة شئون العملية التعليمية .				
8	أشـرك أفـراد المجتمـع المحلـي فـي إعـداد مجلس المدرسة .				
9	أشرك أفراد المجتمع المحلي في تقويم أداء العاملين .				
10	أتعاون مع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي لتوفير الامكانات المادية للمدرسة .				

ملحق رقم (2)

أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل
1	أ.د.محمود أبو دف	كلية التربية–الجامعة الإسلامية–بغزة
2	أ.د.فؤاد العاجز	كلية التربية–الجامعة الإسلامية–بغزة
3	أ.د.عزو عفانة	كلية التربية–الجامعة الإسلامية–بغزة
4	د.عليان الحولي	كلية التربية–الجامعة الإسلامية–بغزة
5	د.حمدان الصوفي	كلية التربية–الجامعة الإسلامية–بغزة
6	د.رزق شعث	جامعة الأقصى
7	د.رائد الحجار	جامعة الأقصى
8	د.كفاية بسيوني	جامعة الأقصى
9	د.محمد منصور	جامعة الأزهر
10	د.عبد العظيم المصدر	جامعة الأزهر
11	د.محمد عليان	جامعة الأزهر
12	د.عبدالكريم لبد	جامعة الأزهر
13	د.زياد الجرجاوي	جامعة القدس المفتوحة
14	د.شريف حماد	جامعة القدس المفتوحة
15	د.سهيل دياب	جامعة القدس المفتوحة
16	د.هيفاء الأغا	وزارة التربية والتعليم– السلطة الوطنية الفلسطينية
17	د.رياض سمور	وزارة التربية والتعليم– السلطة الوطنية الفلسطينية
18	د.خليل حماد	وزارة التربية والتعليم– السلطة الوطنية الفلسطينية
19	د.محمد أبوملوح	مركز القطان

ملحق رقم (3)

<u>الاستبانة في صورتها النهائية</u>

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعـــة الإســـلامية – غـــزة
عمـــــادة الدراســـــات العليـــا
كليـــــــــــة التربيـــــــــــة
قسم أصول تربية – إدارة تربوية

المدير الفاضل / المديرة الفاضلة : **حفظه /ها الله**

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان ***" تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة "*** .

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية – قسم أصول التربية ، وقد قامت الباحثة ببناء الاستبانة التي بين أيديكم بهدف التعرف إلى دور الإدارة الذاتية في تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية في محافظات غزة وقد تضمنت الاستبانة المكونة من (68 فقرة) للمجالات التالية :المشاركة في اتخاذ القرارات ، تفويض السلطة ، التواصل وتدفق المعلومات ، متابعة النمو المهني للمعلمين ، وضع آليات المتابعة والمحاسبة والتقويم ، إشراك المجتمع المحلي .

لذا أرجو من سيادتكم التكرم بقراءة فقرات الاستبانة والتي تهدف إلى التعرف على مدى إدارة المدير لمدرسته ذاتياً دون اللجوء للإدارة العليا والاستفادة من جميع الأطراف المتوافرة كقادة المجتمع المحلي ومجالس أولياء الأمور والمعلمين والعاملين في المدرسة وفقا لما يتناسب واحتياجات البيئة المحلية .

لذا أرجو التكرم بتعبئة كافة الفقرات بصدق وموضوعية وأمانة ، علماً بأن المعلومات المدونة من سيادتكم ستبقى في سرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة : سمى سالم سرور .

القسم الأول : بيانات عامة .

أخي المدير / أختي المديرة يرجى وضع إشارة (x) أمام الاختيار الصحيح لكم .

1- الجنس : ( )ذكر ( ) أنثى .

2- المؤهل : ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير أو دكتوراه

( ) تربوي ( ) غير تربوي .

3- سنوات الخدمة : ( ) أقل من خمس سنوات .

( ) من خمس-عشر سنوات .

( ) أكثر من عشر سنوات .

4- المنطقة التعليمية : ( )رفح ( )خان يونس

( )المنطقة الوسطى ( )شرق غزة

( )غرب غزة ( )شمال غزة

القسم الثاني : فقرات الاستبانة .

الرقم	الفقرة	1	2	3	4	5
	المجـــال الأول : المـــشاركة فـــي اتخاذ القرار .	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1	أشارك الإدارة العليا في عملية تطوير المناهج و المقررات الدراسية.					
2	أبدي رأيي في تحديد الدورات الملائمة لاحتياجات المعلمين .					
3	أعمل ضمن لجنة المقابلة لاختيار المعلمين الجدد .					
4	أعبر عن وجهة نظري في ترقية المعلمين إلى مديرين .					
5	أعمل ضمن لجنة اختيار السكرتير الخاص بالمدرسة .					
6	أحدد حاجة المدرسة من المعلمين الجدد .					
7	أساهم في وضع مسابقات تعيين المعلمين .					
8	أشارك في وضع موازنة المدرسة .					
9	أشارك الإدارة العليا في اختيار الأسلوب الأفضل لمتابعة أداء المدرسة.					
10	أوزع المهام والمسؤوليات على قادة الأنشطة وفقا للرغبات والكفاءات .					
11	أشرك العاملين في تحديد أهداف المدرسة ووضع الخطة المدرسية.					
12	أشرك هيئة العاملين في إيجاد التوافق والانسجام بين الرؤية العامة المشتركة للمدرسة وأهدافها الخاصة.					
13	أشجع المعلمين على تقديم التوصيات والآراء حول الأنظمة والتشريعات المدرسية .					

الرقم	الفقرة	1	2	3	4	5
	المجال الثاني : تفويض السلطة.	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1	أمارس تفويض السلطات لأنه أسلوب يحقق نجاحاً أكثر من المركزية .					
2	الإدارة العليا تخولني صلاحيات في اتخاذ القرارات المناسبة للعمل .					
3	لدي صلاحيات لجمع التبرعات حسب احتياجات المدرسة .					
4	أستطيع توزيع موازنة المدرسة حسب ما أراه مناسباً.					
5	تخولني صلاحياتي كمدير بفتح شعب جديدة أو ضم أخرى وفقا لاحتياجات المدرسة .					
6	تسمح الإدارة العليا لمدير المدرسة بتوفير ما تحتاجه المدرسة من وسائل تعليمية وتكنولوجية مثل : (ماكينة تصوير، مسجل ،أي أداة تعليمية أخرى) دون الرجوع إليها .					
7	أقوم بإصلاح التالف من الأجهزة الكهربائية دون الرجوع للإدارة العليا.					
8	أستطيع إضافة حصص دراسية أو حذف أخرى وفقا لما يتناسب ومصلحة الطلبة .					
9	أستطيع توظيف مقررات دراسية جديدة عند احتياج الطلبة لها .					
10	أعطي الحرية للمعلمين لإثراء المناهج بما يخدم مصلحة الطلبة .					
11	لدي صلاحيات لتنظيم ندوات ومؤتمرات تتناسب واحتياجات المعلمين والطلبة دون الرجوع للإدارة العليا .					
12	تمنحني الإدارة العليا صلاحية إجراء تنقلات المعلمين حسب مصلحة المدرسة .					
13	أقرر بناء مرافق جديدة للمدرسة أو ترميم أخرى متى استلزم الأمر دون الرجوع للإدارة العليا .					

الرقم	الفقرة	1	2	3	4	5
	المجال الثالث : التواصل وتدفق المعلومات .	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1	تزودني الإدارة العليا بالمعلومات اللازمة بوضوح وبدرجة كافية .					
2	أستقبل المعلومات اللازمة من الإدارة العليا في الوقت المناسب .					
3	الإدارة العليا توظف وسائل الاتصال الحديثة (كالانترنت مثلاً) لتزويد مدير المدرسة بالمعلومات اللازمة .					
4	يشكل الانقطاع المستمر للتيار الكهربائي عائقاً أمام عملية التواصل.					
5	أوظف قنوات الاتصال المختلفة بيني وبين جميع أعضاء هيئة العاملين .					
6	أزود جميع العاملين بالقرارات والمعلومات وأتأكد من فهمهم لها .					
7	أوفر قاعدة بيانات حول المدرسة واحتياجاتها .					
8	أحرص على تحديث المعلومات المتوفرة في المدرسة .					
9	أحرص على الاستفادة من المعلومات المتوفرة لدى إدارة المدرسة في اتخاذ القرارات المناسبة .					
10	تسمح الإدارة العليا بالتواصل معها في أي وقت أرغب فيه .					
11	تستجيب الإدارة العليا للرسائل التي ترسلها إدارة المدرسة بالسرعة المناسبة .					

الرقم	الفقرة	1	2	3	4	5
	المجال الرابع : النمو المهني .	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1	يتمتع العاملون بحرية اختيار الدورات التي تتلاءم و احتياجاتهم .					
2	يتمتع العاملون بحرية اختيار الأوقات المناسبة للدورات .					
3	تم تدريب المعلمين قبل سنة على الأقل من اعتماد المناهج الحديثة حتى يتمكنوا من تنفيذها .					
4	يتم إعطاء دورات تدريبية للمعلمين تتناسب والمناهج الحديثة .					
5	أطلع العاملين على مؤشرات الأداء والمتوقع منهم تحقيقها كتربويين ومتخصصين .					
6	أعمل مع المعلمين على وضع المعايير التي تستخدم في تقويم إنجازاتهم .					
7	أحرص على أن يعرف كل عضو في المدرسة مستوى أدائه ودرجة تقدمه في عمله .					
8	أستخدم أساليب متنوعة (مادية ومعنوية) لتحفيز العاملين في المدرسة وتعزيز إنجازاتهم .					
9	أقوم بإعداد الندوات والحلقات المتعددة والتي تعود بالنفع على هيئة العاملين .					
10	أنمي فكرة مواصلة التعليم العالي لدى كل شخص في المدرسة .					

الرقم	الفقرة	1	2	3	4	5
	المجـــال الخـــامس: المتابعـــة والمحاسبة.	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1	يتم تقويمي من خلال نتائج المدرسة والطلبة .					
2	يتم تقويمي من خلال متابعة سجلات المدرسة ودفاتر المستويات .					
3	استخدم مبدأ الثواب والعقاب لتشجيع المعلمين .					
4	يتم استخدام أساليب حديثة كدراسة نتائج تحصيل الطلبة بصورة دورية للتعرف على مدى تحسن مستوى المدرسة .					
5	أضع المعايير المستخدمة للمحاسبة جنباً إلى جنب مع تحديد الأهداف .					
6	أوضح معايير المحاسبة للمعلمين .					
7	أقدم تغذية راجعة إيجابية باستمرار .					
8	أحدد أساليب قياس وتقويم أداء الطلبة والمعلمين .					
9	أعمل على تحليل العلاقة بين النتائج التي تم الحصول عليها والأهداف الموضوعة .					
10	أشجع المعلمين على توجيه القرناء فيما بينهم.					
11	أناقش المعلمين في الأخطاء التي يقع فيها من أجل تحسينها .					

الرقم	الفقرة	1	2	3	4	5
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
	المجال السادس : تفعيل المجتمع المحلي . **اشرك قادة المجتمع المحلي وأولياء الأمور في :**					
1	الإطلاع على أهداف المدرسة .					
2	الإطلاع على مجالات الخطة السنوية والاستراتيجية.					
3	إعطاء الندوات والمحاضرات المتعددة حسب تخصصاتهم.					
4	التعرف على المعلمين الجدد .					
5	جمع موازنة المدرسة وإقرارها .					
6	دراسة مشاكل وهموم الطلبة ووضع سبل لعالجها.					
7	مناقشة شئون العملية التعليمية .					
8	تشكيل مجلس المدرسة .					
9	تقويم أداء العاملين .					
10	رفع اسم المدرسة ومكانتها وعمل دعاية لها.					

ملق رقم (4)

مقابلة

أخي المدير / أختي المديرة ، يرجى التكرم بالإجابة على الأسئلة التالية وذلك لخدمة البحث العلمي :

1- كيف تولدت لديك فكرة الإدارة الذاتية للمدرسة ؟
من خلال قرار إداري ( ) من قناعة ذاتية لدي( )
من خلال دورة تدريبية ( ) بطرق أخرى.....

2- كيف تقيم تجربتك في إدارة المدرسة ذاتياً من حيث :
أ- إداريا :
.....
.....

ب- المعلمين :
.....
.....

ج- الطلبة ومستويات التحصيل :
.....
.....

د- الموارد البيئية والتسهيلات في المدرسة :
.....
.....

ه- المجتمع المحلي :
.....
.....

و- المناهج :
.....
.....

3- ما هي أهم الجوانب الايجابية التي اكتسبتها من الإدارة الذاتية للمدرسة ؟ وما هي الإضافات الجديدة التي عادت عليكم ؟
.....
.....
.....
.....

4- من وجهة نظركم ما هي أهم معوقات الإدارة الذاتية للمدرسة ؟ وكيف ترى إمكانية التغلب عليها ؟

.....
.....
.....
.....

5- هل تعتقد أن إدارة المدرسة ذاتياً تؤدي إلى الجودة في التعليم ؟

.....
.....
.....
.....

6- ما هي أهم التوصيات التي توصي بها من أجل تطبيق هذا النمط الإداري بنجاح ؟

.....
.....
.....
.....

" شاكرين لكم حسن تعاونكم "
مع فائق الاحترام ،،،

الباحثة : سهى صالح سرور .

ملحق رقم (7) مدارس الجيل الأول

الرقم	المديرية	المدرسة
1	نابلس	ب العائشيه.ث
		ذ. سالم / دير الحطب الثانوية
		ب. دير شرف الأساسية
2	طولكرم	ب. كفر اللبد الثانوية
		ذ. الفاضلية الثانوية
3	سلفيت	ذ. قراوة بني حسان الثانوية
4	جنين	ب. كفر قود الأساسية
		ب. جنين الأساسية
5	قلقيلية	ذ. حجة الأساسية
6	قباطية	ب. سيلة الظهر الثانوية
7	ضواحي القدس	ب. السواحرة الشرقية الثانوية
8	رام الله	بنات البيرة الأساسية
		رافات الأساسية المختلطة
		ذكور اتحاد الصفا الثانوية
9	أريحا	فصايل الأساسية
		ب. أريحا الثانوية
10	بيت لحم	ذ. حسن مصطفى الأساسية(ذ. بتير الثانوية)
		ب. بيت لحم الثانوية
11	الخليل	ذ. حمزة بن عبد المطلب الأساسية
		ب. حلحول الثانوية
		ب. الهاجرية الأساسية
12	جنوب الخليل	ب. سكينة الأساسية
		ذ. البخاري.س
		ب. دومة.س
13	*القدس*	ب. الشيخ سعد.س
14	خان يونس	حاتم الطائي الأساسية الدنيا
		كمال ناصر الثانوية(أ) للبنين
15	*شمال غزة*	ذ. بيت لاهيا الأساسية العليا (ب)
16	*غزة*	بشير الريس الثانوية للبنات "ب"
		ذ. معاذ بن جبل الأساسية العليا

ملحق رقم(8)

مدارس الجيل الثاني

الرقم	المديرية	المدرسة
1	رام الله	ذ. رنتيس الثانوية
		بنات أبو قش الأساسية
2	نابلس	ذكور عبد الحميد السايح الأساسية
		ذكور بسام الشكعة الأساسية
3	سلفيت	بنات مردة الأساسية
4	ضواحي القدس	ذكور شهداء قطنه الثانوية
5	جنين	بنات الإبراهيميين الأساسية
		ذكور برقين الأساسية
6	طولكرم	ذكور صيدا الثانوية
		بنات العدوية الثانوية
7	قباطية	بنات أبو ذر الغفاري الأساسية
		ذكور عطارة الأساسية
8	قلقيلية	بنات الشارقة الأساسية
		ذكور حبله الأساسية
9	أريحا	ذكور البحتري العليا
10	بيت لحم	بنات العبيدية الثانوية
		بنات تقوع الثانوية
11	جنوب الخليل	بنات حواء الأساسية
		ذكور صره الثانوية
12	الخليل	نسيبه المازنية الثانوية للبنات
		الفاروق الأساسية للبنين
13	خان يونس	عبد الله أبو ستة العليا للبنين
		ممدوح صيدم الثانوية للبنات
14	شمال غزه	بيت حانون الثانوية للبنات
		الزهاوي الأساسية للبنين(أسدود الأساسية)
15	غزه	معروف الرصافي الثانوية للبنين
		عين جالوت الأساسية للبنات
16	رفح	دير ياسين الأساسية للبنات(شفا عمر الثانوية)