



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة

(دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية)

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية المقارنة والإدارة التربوية

إعداد: ميس العبيد

إشراف: د محمد حلاق

الأستاذ في قسم التربية المقارنة

دمشق: 1443-1444 هـ

2021 - 2022 م

الشكر

ولأن من لا يشكر الناس لم يشكر الله، فلا بد من توجيه خالص الشكر والعرفان لاستاذي المشرف الأستاذ الدكتور محمد حلاق، الذي كان خير الموجه والمرشد في كل مرحلة من مراحل هذا البحث ولم يبخل علي بالجهد والوقت والعلم لتذليل جميع الصعاب وتقديم النصح والإرشاد، فله عظيم الشكر والامتنان.

كما أتوجه بالشكر للسادة أعضاء لجنة الحكم الأفاضل لتكرمهم بقبول تحكيم هذا البحث، وتكبدهم عناءً كبيراً لتجويده، وسيكون لملاحظاتهم الأثر الهام لاستكمال عملي.

ولا يفوتني أن أتقدم بآيات الشكر والعرفان لكل من ساندني من أساتذتي الأفاضل في كلية التربية بجامعة دمشق، وأفراد عائلتي وأصدقائي لكل ما قدموه لي من مساندة ودعم.

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
فهرس الملاحق	
ملخص البحث باللغة العربية	
الجزء التمهيدي: الإطار العام للبحث	
المقدمة	3-2
أولاً: مشكلة البحث	5-3
ثانياً: أسئلة البحث	5
ثالثاً: فرضيات البحث	6-5
خامساً: أهداف البحث	6
سادساً: أهمية البحث	7-6
ثامناً: محدوديات البحث	7
تاسعاً: متغيرات البحث	7
عاشراً: مصطلحات البحث	9-8
حادي عشر: دراسات سابقة	21-9
ثاني عشر: التعقيب على الدراسات السابقة	22-21
ثالث عشر: منهج البحث وأدواته	22
أدوات البحث	23-22
رابع عشر: مجتمع البحث وعينتها	23
عينة البحث	23
الجزء الأول: أدبيات البحث	
الفصل الأول: الإدارة الذاتية	
تمهيد	
أولاً: مفهوم الإدارة الذاتية.	28-26

دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح
المتمركز حول المدرسة

34-29	ثانياً: مبادئ الإدارة الذاتية.
29-28	ثالثاً: أهمية الإدارة الذاتية.
36-34	رابعاً: أهداف الإدارة الذاتية.
39-37	خامساً: خصائص الإدارة الذاتية.
40-39	سادساً: العناصر الأساسية للإدارة الذاتية.
41-40	سابعاً: أنماط الإدارة الذاتية.
40	1- التعويض.
40	2- نقل السلطة.
41	3- الخصخصة.
43	4- الإدارة الذاتية المتمركزة من موقع المدرسة.
42-41	ثامناً: مستويات الإدارة الذاتية.
41	1- الإدارة الذاتية.
41	2- الإدارة المتمركزة على المدرسة.
42	3- الإدارة الذاتية على مستوى الجماعة.
42	4- الإدارة الذاتية المتمركزة على مستوى الفرد.
43-42	تاسعاً: مراحل عمل الإدارة الذاتية.
43	1- التحليل البيئي.
43	2- التخطيط والبناء.
43	3- الاختيار والتوجيه.
43	4- التنفيذ.
43	5- الرقابة والتقييم.
43	6- القيادة المشتركة.
45-44	عاشراً: المهارات اللازمة لمدير المدرسة لتحقيق الإدارة الذاتية.
47-45	حادي عشر: الصعوبات والتحديات التي تواجه تطبيق الإدارة الذاتية.
52-48	ثاني عشر: مزايا الإدارة الذاتية.
53-52	ثالث عشر: سبليات الإدارة الذاتية.
54	خلاصة الفصل

دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح
المتمركز حول المدرسة

الفصل الثاني: الأداء المدرسي والإصلاح المتمركز حول المدرسة	
الأداء المدرسي	
	تمهيد
57	أولاً: مفهوم الأداء المدرسي.
59-58	ثانياً: أبعاد الأداء المدرسي.
59	ثالثاً: أهمية قياس الأداء المدرسي.
60	رابعاً: أهمية تقويم الأداء المدرسي.
66-60	خامساً: عناصر تقويم الأداء المدرسي.
63-60	1- تقويم أداء المدير.
64-63	2- تقويم المشاركة المجتمعية.
65-64	3- تقويم أداء المعلم.
66-65	4- تقويم أداء المتعلم.
67-66	سادساً: مستويات الأداء المدرسي.
68-67	سابعاً: بعض معايير جودة الجودة لتقويم الأداء المدرسي.
75-68	ثامناً: مؤشرات جودة الأداء المدرسي كمدخل لإصلاح التعليم الأساسي.
76-75	تاسعاً: مفهوم تطوير الأداء المدرسي وأهميته.
77-67	عاشراً: أسس تطوير الأداء المدرسي.
79-77	حادي عشر: أسباب ضعف الأداء المدرسي.
الإصلاح المتمركز حول المدرسة	
	تمهيد
82	أولاً: مفهوم الإصلاح المتمركز حول المدرسة.
84-82	ثانياً: مبادئ الإصلاح المتمركز حول المدرسة.
84	ثالثاً: معايير الإصلاح المتمركز حول المدرسة.
86-85	رابعاً: أهداف الإصلاح المتمركز حول المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي.
88-86	خامساً: خصائص الإصلاح المتمركز حول المدرسة.
88	سادساً: مبررات الإصلاح المتمركز حول المدرسة.
89	سابعاً: مقومات الإصلاح المتمركز حول المدرسة.
91-90	ثامناً: نماذج الإصلاح المتمركز حول المدرسة.
93-91	

دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح
المتمركز حول المدرسة

ج

93	تاسعاً: مستويات الإصلاح المدرسي.
98-93	عاشراً: مجالات عمل الإصلاح المتمركز حول المدرسة.
98	حادي عشر: مهارات الإصلاح المتمركز حول المدرسة.
98	1- مهارات العصر الرقمي.
98	2- مهارات التفكير الإبداعي.
98	3- مهارات الاتصال الفعال.
98	4- مهارات الإنتاجية العالية.
100-98	ثاني عشر: التحديات التي تواجه تطبيق الإصلاح المتمركز في مدارس التعليم الأساسي.
100	خلاصة الفصل
	الفصل الثالث: إجراءات البحث الميدانية
	تمهيد
102	أولاً: منهج البحث.
112-103	ثانياً: أدوات البحث وخصائصهما السيكمترية.
112	ثالثاً: مجتمع البحث.
114-113	رابعاً: عينة البحث.
115	خامساً: إجراءات تنفيذ البحث.
117-115	سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج البحث.
	الفصل الرابع: تحليل نتائج البحث ومناقشتها.
	تمهيد
127-119	أولاً: نتائج أسئلة البحث.
137-128	ثانياً: نتائج فرضيات البحث.
138	ثالثاً: ملخص نتائج البحث
139-138	رابعاً: مقترحات البحث.
	المراجع
152-140	المراجع العربية
157-152	المراجع الأجنبية
	ملخص البحث باللغة الإنكليزية

الملاحق	
ملحق رقم (1) الاستبانة	160-165
ملحق رقم (2) المقابلة	166
ملحق رقم (3) قائمة بأسماء المحكمين	167
ملحق رقم (4) تسهيل مهمة تطبيق أدوات الأطروحة	169

فهرس الجدول

رقم الصفحة	اسم الجدول	رقم الجدول
104	محاور الاستبانة وبنودها في صورتها الأولية.	1
105	فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجة الإجابة الموافقة له	2
106	البنود قبل وبعد التعديل	3
106	معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمحور الفرعي المنتمي إليه.	4
108	معاملات ارتباط المحاور الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لجميع محاور الاستبانة	5
109	نتائج اختبار مان ويتني للفرق بين متوسطي المجموعتين الدنيا والعليا على الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة	6
109	معاملات ثبات الاستبانة باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ	7
110	معاملات الثبات باستخدام معامل سبيرمان-براون	8
111	معاملات ثبات الاستبانة باستخدام طريقة إعادة التطبيق	9
111	محاور الاستبانة وبنودها في صورتها النهائية	10
112	توزع أفراد مجتمع البحث على المحافظات.	11
114	عدد الاستبانات الموزعة والمستبعدة والصالحة للتحليل	12
114	توزع أفراد العينة على متغيرات البحث	13
116	معاملات الالتواء والتفلطح لدرجات أفراد العينة في أداة البحث	14
117	نتائج معادلة التأكد من وقوع قيم التفلطح ضمن الحدود الطبيعية	15

دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح
المتمركز حول المدرسة

خ

119	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة البحث لمحاور الاستبانة الثلاثة ولدرجتها الكلية.	16
121	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة البحث لبنود المحور الثاني ولدرجته الكلية.	17
124	النسبة المئوية لإجابات الخبراء في مجال التربية والتعليم لكل سؤال من أسئلة المقابلة	18
127	نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس	19
129	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير سنوات الخدمة	20
131	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير سنوات الخدمة	21
132	نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي حسب متغير سنوات الخدمة.	22
133	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير المؤهل العلمي.	23
134	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير المؤهل العلمي	24
136	نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي حسب متغير المؤهل العلمي	25

فهرس الأشكال

رقم الشكل	اسم الشكل	رقم الصفحة
1	أهداف الإصلاح المتمركز حول المدرسة.	87
2	علاقة الاعتماد المتبادل بين المقومات الرئيسية للإصلاح المدرسي.	91
3	الوزن النسبي لمحاور الاستبانة لدى أفراد عينة البحث	120
4	الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية.	130
5	الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير سنوات الخدمة	132
6	الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير المؤهل العلمي	135

ملخص البحث باللغة العربية

هدف البحث إلى: معرفة دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة في ضوء الإطار النظري والنتائج الميدانية له، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لوصف الظواهر الإنسانية، تكونت عينة الدراسة من (338) مديراً من مديري مدارس التعليم الأساسي.

ولتحقيق أهداف البحث تم تصميم: 1- بطاقة مقابلة للتعرف على آراء المعنيين التربويين حول الاستراتيجيات والآليات المستخدمة في الإصلاح المدرسي، وعلى التحديات المؤثرة عند تطبيق الإصلاح، وما الاقتراحات التي يرونها مناسبة في هذا المجال، 2- استبانة موجهة لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للإجابة عن مشكلة البحث، وللتعرف إلى مواقع الإدارة الذاتية.

وقد توصلت البحث إلى النتائج الآتية:

- 1- دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة جاء بدرجة متوسطة.
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات مديري مدارس التعليم الأساسي لدور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة تعزى لمتغير الجنس.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات مديري مدارس التعليم الأساسي لدور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات، وبتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل العلمي الأعلى (دبلوم تأهيل فأكثر).
- واقترحت الباحثة ما يلي: 1- العمل على ترسيخ ودعم التوجه نحو اللامركزية الإدارية، 2- تطبيق التنمية المهنية الداخلية للمعلمين، 3- تفعيل المشاركة المجتمعية والعمل على إحداث دائرة خاصة بها في مديريات التربية.

الكلمات الرئيسية: الإدارة الذاتية، الأداء المدرسي، الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

الجزء التمهيدي: الإطار العام للبحث

المقدمة

- أولاً: مشكلة البحث
- ثانياً: أسئلة البحث
- ثالثاً: فرضيات البحث
- رابعاً: أهداف البحث
- خامساً: أهمية البحث
- سادساً: محدوديات البحث
- سابعاً: متغيرات البحث
- ثامناً: مصطلحات البحث
- تاسعاً: دراسات سابقة
- عاشراً: التعقيب على الدراسات السابقة
- حادي عشر: منهج البحث وأدواته
- ثاني عشر: مجتمع البحث وعينته

مقدمة:

يشهد القرن الحالي تطورات متسارعة وتحديات كبيرة على الأصعدة كافة، الأمر الذي يتطلب توفر نظم مؤسسية مرنة تستجيب إلى هذه التطورات بسرعة وفعالية، كما أصبح الإصلاح حاجة ضرورية للمؤسسات كافة، وهذا لا يعني أن الحالة التي تستدعيه تعاني من الخلل أو تتعرض له فحسب، بل يحمل في طياته التطوير والإبداع.

وإزاء تلك التحديات، اتجهت غالبية الدول نحو إصلاح التعليم بوجه عام، وإصلاح المدرسة بوجه خاص، إذ تعد المدرسة من أهم مؤسسات المجتمع التي تم إنشاؤها لتؤدي دورها التربوي المنوط بها وفق ما يتطلبه المجتمع؛ إذ أن المدرسة كانت وما زالت المؤسسة التربوية التي يتم من خلالها إحداث التغيرات والتطورات المطلوبة في المجالات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية في المجتمع كافة.

وللإصلاح المدرسي مقومات هامة منها: تطوير المناهج والأنشطة المدرسية، ووضع معايير ومؤشرات لتقويم الأداء، وتطوير المباني والبنية الإدارية، مع رفع مستوى أداء المعلمين من خلال إتقان الكفايات المهنية، والعمل الدائم على تحسين جودة المخرجات التعليمية، ويعتمد نجاح الإصلاح المدرسي في قدرة وكفاءة الأجهزة الإدارية على استخدام الأساليب الإدارية الحديثة وذلك بما يخدم توجهاتها ويرتقي بمستويات أدائها، فتطبيق الأسلوب الإداري المناسب يعد مدخل لتمييز الأداء المدرسي، ويجعل التعليم أكثر قدرة على الاستجابة للمطالب المحلية بحيث تشارك جميع المكونات البشرية في تنفيذ العمليات التربوية الهامة ابتداءً من عمليات التخطيط وصولاً إلى عمليات التقويم، ومن هنا يتضح أهمية الإصلاح المرتبط باللامركزية والمستند إلى مفهوم تحسين المدرسة، فاستقلالية المدارس تعد بمثابة القوة الدافعة للإصلاح التربوي والتعليمي، ويمكن تحقيق ذلك من خلال التوجه نحو اللامركزية وإعادة هيكلة أساليب اتخاذ القرارات، والعمل على تبني أساليب إدارية جديدة كالإدارة المدرسية الذاتية، ومنح المدرسة حرية إدارة شؤونها الإدارية والمالية والفنية، والعمل على تفعيل المشاركة المجتمعية في التطوير، فهذه المشاركة وسيلة هامة للإفادة من إمكانيات وخبراتهم أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي في تحقيق أهداف مدارس التعليم الأساسي وحل ما تواجهه من مشكلات، وتلبية احتياجاتها.

وتؤكد دراسات كثيرة أن مدخل الإدارة الذاتية يعد المفتاح الحقيقي للقوة الدافعة للإصلاح على جميع المستويات في مدارس التعليم الأساسي، سواء أكان يتعلق بالناحية الإدارية أم الفنية أم المالية، ومنها دراسة (الشنقيطي والعجمي، 2013) التي وجدت أن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية يعود بكثير من الفوائد على الطالب ومؤسسات المجتمع المحلي، ويؤدي إلى تحسن في مستوى الطالب والعاملين بالمدرسة، وتحسن في كفاية الأداء الوظيفي.

وبالتالي، يجب أن يكون إصلاح المدارس وحل مشكلاتها، وإحداث التطوير في نظامها التعليمي مسؤولية مشتركة يسهم فيها المجتمع بجميع مؤسساته وأفراده العاملين، وفي هذا الصدد توصلت دراسة **ولسن وتوماس** (Wilson & Thomas, 1997) إلى "أنه أصبح في الإمكان خلق مدارس ذات معدل إنجاز عالٍ من خلال زيادة الاهتمام بتحسين المدارس من الداخل من خلال تحسين أحوال التدريس والمناخ المدرسي، وزيادة حجم مشاركة المجتمع المحلي" (ص 3-4)، وتؤكد كذلك دراسة برياس وآخرون (Bryce et. al, 2006) أهمية المشاركة المجتمعية في أحداث الإصلاح المدرسي: "إنَّ إصلاح التعليم يجب أن يتحول من الإصلاح المتأصل في

النظريات والأبحاث (من أعلى إلى أسفل) إلى الإصلاح من أسفل إلى أعلى بمعنى اشتراك المعلمين والمديرين وأعضاء المجتمع المحلي في عملية الإصلاح" (ص210-195)، وتأتي الدراسات العربية متفقة مع الدراسات الأجنبية بأن الإصلاح بات ضرورة ملحة ومسؤولية مشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي كما في دراسة العجمي (2007) "أن الدول تسعى إلى إصلاح التعليم وتطويره، والحد مما يعانيه من مشكلات متنوعة ومتجددة تتطلب دائماً إلى بناء مشاركة المجتمع المدني (ص87).

بناءً على ما سبق فإن هذين المدخلين (الإدارة الذاتية، الإصلاح المتمركز حول المدرسة) يجعلان من المدرسة "مدرسة المستقبل الحديثة في مبناها، ومحتواها، ومناهجها، وأنشطتها، وهي جديدة في طرائق التدريس فيها، وجديدة في الأساليب التكنولوجية المتاحة لأبنائها، فتصبح المدرسة مدرسة فعالة ومؤثرة، وهذا الإصلاح المتمركز على المدرسة والمستمر بها يؤدي إلى تأكيد ضمان جودة التعليم بها Assurance Quality، حيث يعني هذا المصطلح مدى استيفاء الجودة لجميع عناصر العملية التعليمية (في المدرسة) من مناهج وبرامج ومؤسسات وطلاب ومعلمين .. ومختلف الأنشطة الحياتية التي ترتبط بالعملية التعليمية (في المدرسة) بهدف تطويرها وتحسينها بصورة مستمرة.

وانطلاقاً من التحديات التي تواجه المدارس السورية وتعوق مسيرتها في تحقيق رسالتها والأهداف المرجوة منها تسعى وزارة التربية في سورية لإحداث إصلاح مدرسي عام وشامل من خلال العمل على تطوير التعليم والارتقاء بجودته، لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة ومواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، وهذا ما أكدته مؤتمر التطوير التربوي لوزارة التربية لعام 2019 بالتعاون مع وزارة التعليم العالي بعنوان (رؤية تربوية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن) بضرورة سعي الوزارة لإحداث تحول تربوي منظم مبني على خطط مدروسة وبحث علمي مواكب عبر تشاركية مجتمعية مع المؤسسات التعليمية، والتأكيد على دور الثقافة التنظيمية الإدارية ودورها في تحسين جودة الأداء الإداري، والعمل على تطوير إمكانيات المعلم وتعزيز التنافس الإيجابي بين الطلاب، وتطوير المناهج التربوية. WWW.pministry.gov.sy (http://)

أولاً: مشكلة البحث

إن الإصلاح الذي يتخذ من المدرسة وحدة للعمل والتطوير يجعل من المدرسة الميدان الذي تتفاعل فيه كل المدخلات بناءً على خطة شاملة لتحسين المدرسة وإصلاحها، ويعد بمثابة التحرك الحقيقي في سبيل رفع جهود إصلاح التعليم على أساس من اللامركزية، وإصلاح النظم، وبناء القدرة الذاتية للمدرسة بصفاتها الوحدة الأولى في خط الإنتاج التعليمي.

ويلاحظ المنتبغ لواقع الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية أن هناك العديد من المشكلات والمعوقات التي تواجهها، مثل نقشي المركزية وتداخل المسؤوليات بين المستويات الإدارية مما يشكل نوعاً من العبء الزائد على الهيكل التنظيمي المدرسي، والكوادر الإدارية غير المؤهلة، الأمر الذي يجعل من مدارسنا مجرد وحدة تنفيذية طرفية، لا تمتلك القدرة على تعديل خططها وبرامجها، وتعجز عن مواجهتها واستيعابها للتغيرات والتحديات المجتمعية بقدرتها الذاتية، ووضع جميع المدارس في قالب روتيني واحد يمحو استقلاليتها مع عدم استجابة الإدارات التعليمية لبعض المتطلبات العاجلة للمدارس في مرحلة ما بعد الأزمة، وقد غاب عن قائمة

وظائفها وأدوارها دورها في النهوض مهنيًا بمستوى العاملين فيها، ودورها في البحث عن حلول للمشكلات التعليمية والإدارية التي تعيق أداءهم، إضافةً إلى ذلك ضعف قنوات الاتصال الفعال والمتبادل بين المدرسة والبيئة المحلية ترتب عليه نقص الوعي المجتمعي بضرورة المشاركة في الإصلاح التعليمي على مستوى المدارس.

وقد أكدت المؤتمرات التربوية التي عقدت في سورية مثل المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب الذي أكد على ضرورة إتباع الأساليب المعاصرة في إدارة المدارس (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2010، ص14).

وعليه برزت الحاجة إلى تطوير أداء مدارسنا لتكون قادرة على إعداد جيل مبدع ومتمكن لمستقبل ما بعد الأزمة، من خلال إدارة غير تقليدية لهذه المدارس، إدارة حديثة فعالة ميسرة تستطيع من خلال قيادتها للعملية التعليمية أن تواكب التغيرات المحلية والعالمية، وتشير الدراسات إلى أن إدارة مدارسنا تعاني من وجود قصور وضعف ومشكلات عديدة تجعل منها مدارس تقليدية غير مواكبة للتطورات والخبرات المتقدمة في هذا المجال، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر، دراسة خليل (2008) بعنوان: "مشكلات الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي، في سورية" إذ أكدت الدراسة أن هناك العديد من المشكلات التي تعاني منها إدارة مدارس التعليم الأساسي، ومنها غلبة الجانب الإداري على الجانب الفني التطويري لعمل المدير، وقلة الاهتمام بتوطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي (خليل، 2008)، وقد أجرت كحيل (2015) دراسة بعنوان: "تطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء خبرات بعض الدول"، أكدت هذه الدراسة على ضرورة إعادة هيكلة إدارة مدارس مرحلة التعليم الأساسي، بإيجاد إدارة مدرسية تقوم على إدارة شؤونها ذاتياً، إدارة تقوم على مبدأ المشاركة الفعالة من قبل الجميع، وتدريب وتنمية الكوادر البشرية فيها، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في عملها، وتفعيل دور المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية (كحيل، 2015)، الأمر الذي يتطلب تطوير إدارة مدارس مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء خبرة بعض الدول المتقدمة في هذا المجال.

ومن خلال عمل الباحثة وخبرتها في مجال العملية التربوية والتعليمية - كونها معلمة في مدارس التعليم الأساسي - فقد تبين أنه على الرغم من الأهمية المتزايدة والتطبيق الناجح لهذا المدخل الإداري الحديث (في بعض الدول العربية والأجنبية) إلا أن الإدارة التعليمية في الجمهورية العربية السورية مازالت تعاني من قيود مركزية اتخاذ القرار، التي لا تمكنها من اتخاذ قرارها بالإصلاح بما يتناسب مع مشكلاتها ومع الظروف الخاصة التي باتت تعاني منها كل منطقة في سورية، والتي لا تجدي معها الحلول الإصلاحية الجماعية، فصلاحياتها محدودة تقتصر على الأمور الروتينية التيسيرية، وغياب المشاركة المجتمعية، وتبين لها أنّ العلاقة بين إدارة المدرسة والمجتمع المحلي تتسم بالضعف من كلا الجانبين، فالمدرسة لا تسهم في تنمية المجتمع المحلي، وتوعية الآباء بالقضايا التربوية والتعليمية والإصلاحية، كما أن المجتمع المحلي لا يقوم بدوره في تدعيم الأداء المدرسي، والعمل على متابعته وإصلاح أمره في حال القصور ووجود العوائق والمشكلات، وأنه لا يوجد دائرة أو قسم خاص في وزارة التربية والتعليم بسورية يعنى بالاهتمام بتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وهذه الأسباب كلها

تؤكد أنّ درجة انفتاح المدرسة على المجتمع المحلي ليست بالمستوى الذي يحقق أهداف العملية التعليمية، ما يعني قلة الوعي بما تعانيه مدارسنا في الظروف الراهنة، وعدم الاعتراف بأن الإصلاح مسؤولية مجتمعية خاصة في هذه المرحلة الحساسة من مراحل التعليم، وأكد ما سبق الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة في الفترة بين (2019\7\14 - 2019\7\28) للعام الدراسي 2019-2020م على عينة مؤلفة من (34) مديراً في محافظة (الحسكة ودمشق وحمص)، طبقت عليهم استمارة مقابلة تألفت من أربعة أسئلة قامت الباحثة بتوجيهها للعينة وهذه البنود هي:

1- ما واقع العمل الإداري المدرسي؟

2- هل القرارات الإصلاحية تراعي خصوصية كل منطقة تعليمية؟

3- ما الصلاحيات الممنوحة للمدرسة؟

فتمثلت الدراسة إلى أن نسبة (73%) من المديرين يرون أن المركزية الشديدة هي المعوق الأول في وجه الإصلاح، وأن القرارات الإصلاحية لا تراعي الخصوصية والفروقات التي حدثت بين المناطق التعليمية في ظل الأزمة، والتي أصبحت بحاجة لأن تدرس كل منها على حدى، مما دفع الباحثة لإخضاع ملاحظاتها للبحث العلمي بتشخيص واقع المدارس وما تعانيه من مشكلات، وتحديد العوائق التي تواجهها في عملية إصلاح نفسها، للنهوض بها وتطويرها في مرحلة ما بعد الأزمة.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة ؟

ثانياً: أسئلة البحث

1 -السؤال الرئيسي الأول: ما دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة؟

-السؤال الفرعي الأول: ما مدى تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأساسي؟

- السؤال الفرعي الثاني: ما دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين؟

- ما آراء الخبراء في مجال التربية والتعليم بما يتعلق بتطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخلي الإدارة الذاتية والإصلاح المتمركز حول المدرسة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد العينة لدور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي).

ثالثاً: فرضيات البحث

تُحاول الباحثة التَّحَقُّق من صِحَّة الفرضيَّات الصِّفريَّة الآتية عند مستوى الدَّلالة (0.05):

أ- الفرضية الفرعية الأولى: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات مديري مدارس التعليم الأساسي لدور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة تعزى لمتغير الجنس.

ب- **الفرضية الفرعية الثانية:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات مديري مدارس التعليم الأساسي لدور دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ت- **الفرضية الفرعية الثالثة:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات مديري المدارس لدور دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (معهد متوسط، وإجازة جامعية، ودبلوم تأهيل فأكثر).

رابعاً: أهداف البحث

مما لا شك فيه أن أي بحث علمي يسعى في نهاية الأمر إلى تحقيق أهداف محددة، سواء أكانت أهدافاً نظرية كمحاولة فهم أو تفسير ظاهرة اجتماعية، أو كانت أهداف تطبيقية كمحاولة إيجاد حلول لمشكلات ميدانية، وعلى نحو أدق يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

1- دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة من وجهة نظر مديري المدارس.

2- مدى تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأساسي.

3- دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين.

5- تعرّف متطلبات تطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية مجموعة من خلال راء الخبراء في مجال التربية والتعليم.

6- الفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة لدور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي).

خامساً: أهمية البحث

ويمكن تلخيص أهمية البحث بما يأتي:

1 - الأهمية النظرية:

1- تأتي أهمية البحث من كونه يتناول قضية تربوية تهم الإدارات المدرسية والمجتمع المحلي على حد سواء، وكونه قضية لم تأخذ حقها من الاهتمام من جهة مؤسسات المجتمع العربي عامة، والمجتمع السوري خاصة، في حين أخذت بعداً متقدماً في المجتمعات المتقدمة علمياً كالمجتمعات الغربية.

2- كما يؤمل أن يرُفد هذا البحث المكتبة العربية بوجه عام والجمهورية العربية السورية بوجه خاص بأدب نظري جديد في موضوع البحث، وما تقدّمه من مقترحات لإجراء المزيد من الدراسات اللاحقة في هذا الموضوع.

2- الأهمية التطبيقية:

- أ- أهمية مدخل الإدارة الذاتية كمدخل معاصر في الإدارة التربوية يساير التطورات العالمية في ظل دعم اللامركزية التربوية ودعم الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الأساسي.
- ب- توضيح ضرورة الإصلاح المتمركز حول المدرسة لمواجهة متغيرات وتحديات كثيرة خاصة في مدارس التعليم الأساسي.
- ت- رفد نتائج الدراسة لمديري مدارس التعليم الأساسي، والمعلمين، بأهم المتطلبات الواجب تطبيقها لتحقيق الإصلاح المتمركز حول مدارسهم ما يسهم في تطوير عملهم.
- ث- تزويد الجهات الإشرافية في وزارة التربية والتعليم بالمعلومات البحثية اللازمة لاتخاذ قرار تبني الإدارة الذاتية في المدارس.
- ج- تزامن هذا البحث مع المتغيرات الحادثة التي يشهدها عصرنا في مجال التعليم بوجه عام والإدارة المدرسية بوجه خاص والتي تحتاج إلى قدر من الحرية لإصلاح نفسها بمشاركة المجتمع المحلي.
- ح- الفائدة التي يمكن أن يقدمها هذا البحث للمعنيين بهذا المجال من أصحاب القرار في السلطات العليا، وإداريين ومعلمين ومتعلمين وأولياء أمور.
- خ- أهمية البحث من حيث تزامنه مع الوقت الذي تشهد فيه كل الدول تحولاً من الإدارة المركزية إلى الإدارة اللامركزية، وكذلك تفتح هذه الدراسة للباحثين مجالاً لإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال.
- د- لعل هذا البحث يكون حافزاً لدراسات علمية أخرى لاحقة تُعالج الموضوع من جوانب مهمة لم تتطرق إليها الباحثة في البحث الحالية.

سابعاً: محدوديات البحث

- 1- **حدود الموضوع:** يقتصر البحث على دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة، ومد تطبيق الإدارة الذاتية، ودور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين.

- 2- **حدود المكان:** تم تطبيق البحث في المحافظات السورية (دمشق، الحسكة، طرطوس، حمص، حلب)

- 3- **حدود الزمان:** تم إعداد هذا البحث ضمن الفترة الزمنية 2019-2022 م.

ثامناً: متغيرات البحث

تشمل الدراسة الحالية المتغيرات الآتية:

- 1- **المتغيرات المستقلة:** الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، الإدارة الذاتية.

2- **المتغير التابع:** درجة استجابة أفراد العينة على بطاقات المقابلة المفتوحة، والاستبانة، أداء مدارس التعليم الأساسي.

تاسعاً: المصطلحات والتعريفات الإجرائية

1- الإدارة الذاتية (SBM) (School Based Mangement):

يعرف حسين (2006) الإدارة الذاتية بأنها: "شكل من أشكال اللامركزية الذي يجعل المدرسة والواقع المدرسي نفسه وحدة أساسية لصنع القرار، ويعتمد بصورة أساسية على إعادة توزيع سلطة صنع القرار بين العاملين في المدارس، وبين أعضاء المجتمع المحلي، باعتبارها وسيلة أساسية تمكنهم من تقييم التطورات التي تحدث داخل العملية التعليمية في المدارس، وأيضاً تمكنهم من معرفة أفضل الأساليب لتوفير الدعم والتمويل المناسب لضمان تحقيق أعلى مستوى من الأداء في العملية التعليمية بما يضمن تحقيق أهداف المدرسة ككل (ص14) .

كما يُعرف تيجوه وروهاغلا (Teguh & Rohacla, 2012) الإدارة الذاتية بأنها: "أسلوب إداري يعزز الحكم الذاتي لأعضاء الإدارة المدرسية، ويوفر لهم المشاركة في اتخاذ القرارات وتنفيذها، كما تعتمد على التفويض، فمن خلال اللامركزية التي يعتمد عليها هذا الأسلوب تنتقل المدرسة من رقابة السلطات المركزية إلى المشاركة في اتخاذ القرارات، وتأسيس مهامها طبقاً لظروف احتياجاتها، وبذلك يصبح أعضاء الإدارة المدرسية أكثر استقلالية ومسؤولية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية والمعلمين وتوزيع الموارد البشرية والمادية في المدرسة (ص152-142).

وتعرف الباحثة الإدارة الذاتية إجرائياً بأنها: مدخل إداري معاصر يعزز إدارة المدرسة ذاتياً م قبل العاملين فيها مع إشراك المجتمع المحلي، وتفويض الصلاحيات من الإدارة العليا إلى مدارس التعليم الأساسي، ومنح المدرسة الاستقلالية، والحرية في اتخاذ قراراتها، وفقاً لاحتياجات المدرسة وإمكاناتها المتاحة، بما يمكنها من أداء مهامها وتحقيق أهدافها بفعالية وكفاءة، على أن تخضع مدارس التعليم الأساسي لنظام فعال من المساءلة والمحاسبية عن جودة المخرجات التعليمية، وتقاس من خلال درجات إجابات أفراد العينة على أداتي الدراسة (الاستبانة والمقابلة).

2- الأداء المدرسي (School Performance):

يعرف البقمي (2016) الأداء المدرسي بأنه: "جميع الإجراءات والأساليب المتبعة في إعداد الخطة المدرسية وفعاليتها وما تمر به من مراحل توزيع المهام ومسؤولية التنفيذ ومعرفة أداء الطلبة والمعلمين وجميع العاملين بالمدرسة " (ص29).

ويعرفه عبد الرزاق (2007) بأنه: "جميع الأنشطة والممارسات والسلوكيات المرتبطة بتحقيق الأهداف والمخرجات (النواتج) التي تسعى المدرسة إلى بلوغها" (ص11).

في حين تعرف الباحثة الأداء المدرسي إجرائياً بأنه: "عمليات التعلم والتعليم والأنشطة والممارسات التي تقوم بها المدرسة لتحقيق الأهداف والمخرجات المخطط لها بجودة عالية.

3- الإصلاح المتمركز حول المدرسة (School-Centered Reform)

يعرف البيلاوي (2004): "الإصلاح المتمركز حول المدرسة أنه: "مدخل يهدف إلى تحسين المدرسة بحيث يجعلها قادرة ذاتياً ومهنيّاً على تحمل المسؤولية والمساءلة في كل جوانبها وقادرة على التقويم الذاتي وبناء خطط

التطوير لنفسها في ضوء السياسات التعليمية المعلنة على المستوى القومي، بمعنى أن تكون المدرسة هي وحدة الفعل، ووحدة التغيير، ووحدة التقويم" (ص434).

وتعرف الباحثة الإصلاح المتمركز حول المدرسة إجرائياً بأنه: "مدخل إداري مبني على مراجعة وتقويم واقع الأداء المدرسي، والتعرف على نقاط القوة والضعف في المدرسة بطرق علمية سليمة، مع الأخذ بعين الاعتبار العوامل المؤثرة في مستوى التقويم الداخلية منها والخارجية، ثم إدخال التحسينات والتجديدات على الوضع الراهن للنظام التعليمي (بيئة مدرسية، تنظيم مدرسي)، والإداري، والمناهج المدرسية وطرائق التدريس، والتنمية المهنية المستدامة للمعلمين، والتي يمكن تحديد ذلك من خلال درجات إجابات أفراد العينة على أداتي الدراسة (الاستبانة والمقابلة).

عاشراً: دراسات سابقة

تشكل الدراسات السابقة مصدراً رئيساً لا بد من الاطلاع عليه قبل البدء بإجراءات البحث، ويمكن أن يساعد ذلك في بلورة مشكلة البحث وتزويد الباحث بكثير من الأفكار والأدوات والإجراءات التي يمكن الاستفادة منها في إجراءات حل المشكلة والتعرف إلى المصادر والمراجع الهامة، هذا بالإضافة إلى الاستفادة من نتائج أبحاث الدراسات السابقة، وتم تقسيم الدراسات إلى ثلاثة محاور (الإدارة الذاتية، الأداء المدرسي، الإصلاح المتمركز حول المدرسة)، وتم ترتيبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث.

المحور الأول: دراسات سابقة خاصة بالإدارة الذاتية:

الدراسات العربية:

1- دراسة حلاق (2012) سوريا بعنوان: "المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي العام في الجمهورية العربية السورية"

هدفت الدراسة إلى تعرف أهمية المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في الإدارة التربوية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر مديري تلك المدارس، وإلى تعرف مدى تحقق تلك المتطلبات على أرض الواقع، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، تكونت عينة الدراسة من (200) مدير ومديرة، توصلت الدراسة للنتائج الآتية: وجود أربع متطلبات لتحقيق اللامركزية هي معرفية وتنظيمية ومادية وبشرية، وكانت جميعها ذات أهمية كبيرة، ونسبة تحققاً متوسطة من وجهة نظر مديري المدارس، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية المتطلبات تعزى لمتغيرات الدراسة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى تحقق المتطلبات التنظيمية والمادية تعزى لمتغيرات الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المديرين من حملة دبلوم التأهيل التربوي فما فوق فيما يتعلق بمدى تحقق المتطلبات المعرفية والبشرية فقط.

2- دراسة السيسي (2014) مصر، بعنوان: "إمكانية تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية للبنات بالمدينة"

هدفت الدراسة معرفة مدى إمكان تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس البنات الابتدائية بالمدينة المنورة واستعدادهما لذلك، مع بيان المعوقات التي تعترض سبل تطبيقها، بغرض التوصل لمقترحات لتطوير الإدارة

المدرسية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، بلغت عينة الدراسة (50) مديرة، توصلت الدراسة للنتائج الآتية: إمكان تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية للبنات في المدينة المنورة بدرجة متوسطة، كان إمكان تطبيق الإدارة الذاتية في مجال تحسين أداء الطالبات بدرجة كبيرة، أما بقية المجالات (لا مركزية الإدارة، المساءلة عن النتائج، التنمية المهنية المستدامة) جاءت بدرجة متوسطة، وإن أكبر المعوقات هي المعوقات الإدارية والمالية، بينما جاءت المعوقات البشرية بدرجة متوسطة.

3- دراسة أحمد (2015) مصر، بعنوان: "الإدارة الذاتية مدخل للارتقاء بكفاءة المدرسة المنتجة في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة تحليلية".

هدفت الدراسة إلى تحليل فلسفة وأهداف ومعوقات المدرسة المنتجة في نظام التعليم المصري، وكذلك التعرف إلى أهم متطلبات التنظيم الإداري اللازمة لتحقيق الإدارة الذاتية للمدرسة، والوقوف على خبرات بعض الدول في تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة المنتجة، ومن ثم تقديم تصور مقترح للارتقاء بكفاءة المدرسة المنتجة بمصر، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: تنامي التوجهات العالمية للتوسع في لا مركزية التعليم لضمان تحسين نوعية مخرجاته، وأنه بقدر ما يتوفر للمدرسة من توسع في أشكال الاستقلال ودرجة التمكين الإداري بقدر ما يتحقق النجاح والكفاءة والفعالية للمدرسة.

4- دراسة سليم (2015) فلسطين، بعنوان: "واقع تطبيق الإدارة المدرسية الحكومية المدارة ذاتياً بمحافظة شمال الضفة الغربية من وجهات نظر مديريها ومعلميها"

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع تطبيق الإدارة المدرسية الحكومية المدارة ذاتياً بمحافظة شمال الضفة الغربية من وجهات نظر مديريها ومعلميها، إضافة إلى بيان الاختلاف في وجهات النظر في واقع تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية تبعاً لمتغير الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، والكلية، والوظيفة، والمديرية، بالإضافة إلى ذلك هدفت للكشف عن المعوقات الإدارية والمالية والبشرية التي تحد من تطبيق الإدارة الذاتية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، تكونت عينة الدراسة من (425) مديراً ومديرة، توصلت الدراسة للنتائج الآتية: واقع تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية المدارة ذاتياً جاء بدرجة كبيرة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع تطبيق الإدارة المدرسية الحكومية المدارة ذاتياً بمحافظة شمال الضفة الغربية من وجهات نظر مديريها ومعلميها تعز لمتغيرات الجنس في جميع المجالات باستثناء (النمو المهني، تفويض الصلاحيات) ولصالح الذكور، لا توجد فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات باستثناء (المشاركة في اتخاذ القرارات، وأداء الطلبة، والمتابعة والمحاسبة، والعلاقة مع المجتمع المحلي) لصالح حملة الدبلوم، ولا توجد فروق تبعاً لمتغير المديرية في جميع المجالات باستثناء (تفويض الصلاحيات والمعوقات الإدارية والمالية)، وجود معوقات إدارية ومالية وبشرية لتطبيق الإدارة المدرسية الذاتية أهمها ضعف قناعة القيادات والسلطات العليا بأهمية تفويض الصلاحيات وضعف الإمكانيات المادية للتطوير.

5- دراسة البلوي (2017) السعودية بعنوان: "نموذج مقترح للقيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية وفق مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة"

هدفت الدراسة التعرف إلى أنموذج مقترح للقيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية وفق مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (200) مدير، و (203) مديرة، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الذاتية وفقاً لمتغير الجنس، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات استجابات عينة الدراسة في جميع المجالات باستثناء مجال (البيئة الداعمة والخدمات المساندة) حيث كان الفرق لصالح (10 سنوات وأكثر).

6- دراسة محسن (2018)، مصر العنوان: "تطبيق الإدارة الذاتية لدى مديري المدارس الابتدائية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم"

هدفت الدراسة إلى معرفة: درجة تطبيق الإدارة الذاتية لدى مديري المدارس الابتدائية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة وبطاقة مقابلة كأدوات للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (400) مدير ومديرة، وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية: مستوى تطبيق الإدارة الذاتية لدى مديري المدارس الابتدائية حسب استجابة أفراد العينة كانت بمستوى متوسط.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق الإدارة الذاتية تبعاً لمتغير الجنس وسنوات الخدمة.

الدراسات الأجنبية:

1-دراسة بانج (Pang, 2008) هونج كونج، بعنوان: " School-based management in Hong Kong centralizing or decentralizing"

"تصور مقترح لتطبيق الإدارة الذاتية كمدخل لإصلاح الإدارة المدرسية بهونج كونج"

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطبيق الإدارة الذاتية كمدخل لإصلاح الإدارة المدرسية بهونج كونج، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى وجود مشكلات تعوق تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس هونج كونج منها سيطرة الدولة على إدارة شؤون المدرسة "المركزية"، عدم إشراك العاملين بالمدرسة في اتخاذ القرارات، وقد وضعت الدراسة تصوراً مقترحاً لتطبيق الإدارة الذاتية بمدارس هونج كونج يتلافى المعوقات سالفة الذكر، وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق التصور المقترح.

2- دراسة بوثا (Botha, 2011)، الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان: " Environmental factors for

"assessing the impact of school self-management on the effectiveness (Quality) of school

"العوامل البيئية الخاصة بتقييم تأثير الإدارة الذاتية للمدارس على فاعلية (جودة) المدارس."

هدفت الدراسة إلى: مناقشة بعض العوامل البيئية التي قد يكون لها دور في تقييم فاعلية المدارس (فاعلية الأداء داخل المدارس) (جودة المدارس)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، بلغت عينة الدراسة من (534) مدرسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: يجب أن يساعد المدرسة على التكيف مع المحيط الداخلي والخارجي لها عن طريق تحقيق الحد الأقصى من المعايير الخاصة بجودة المدارس والذي يستدل عليه من خلال سبة مؤشرات مختلفة لفاعلية المدارس، كما يجب أن يعتمد على مبادئ إدارة

عميقة والتي تتضمن: بحث بيئي، وتخطيط منظم، وإدارة وهئية مناسبة، وتقييم مبني على الاستنتاج، وقيادة مشاركة، ومدى تماسك الفريق وتأثير فاعلية أداء هذا الفريق على نتائج الإدارة الذاتية للمدارس وجودة هذه المدارس.

3- دراسة بالاجادران (Balachandran,2014) بعنوان: " S (CSR) in school based management "
"(SBM) international journal of Applied services Marketing Perspectives

"تفعيل المسؤولية الاجتماعية للشركات (CSR) من خلال المشاركة في الإدارة الذاتية للمدارس".
هدفت الدراسة إلى تفعيل المسؤولية الاجتماعية للشركات (CSR) من خلال المشاركة في الإدارة الذاتية للمدارس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى بعض الآليات لتفعيل تلك المشاركة ومنها: تمثيل الشركات في مجالس إدارات المدارس، تنظيم لقاءات بين قيادات الشركات والمدارس، تنظيم رحلات للطلاب والعاملين لزيارة الشركات والاطلاع على التطورات الجارية فيها، عقد اتفاقيات لتمويل بعض المشروعات بالمدارس.

4- دراسة ياسين ويوسف (Yasin& Yusuf, 2014) اندونيسيا، بعنوان: " The Policy Outcomes and Feasibility of School-Based Management in Aceh"

"سياسة الجدوى والنتائج لتطبيق الإدارة الذاتية المدرسية في آتشيه"
هدفت الدراسة إلى: تحري سياسة النتائج والجدوى لنظام الإدارة المدرسية الذاتية والمعوقات التي واجهت تطبيقها، وقد طبقت الدراسة على مدارس ثانوية آتشيه، استخدمت الدراسة المنهج النوعي، وتم استخدام بطاقة المقابلة والاستبانة كأدوات للدراسة، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن من أهم مصادر تطوير الإدارة المدرسية الذاتية هي القوة والمواد بالإضافة إلى المعرفة والمعلومات والمكافآت والتقدير، وأهم المعوقات ترتبط بقسم الطاقة والقوة والتي تتعلق بالقيادة، ليس هناك سياسة للإدارة الذاتية على مستوى عالمي يمكن تطبيقها في مناطق تعليمية مختلفة.

5- دراسة فالي وداود (Vally& Daud, 2015) ماليزيا، بعنوان: " The Implementation of School Based Management Policy- An Exploration"

"سياسة تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية -نظرة استكشافية-"
هدفت الدراسة إلى: استكشاف مدى جاهزية مديري مدرسة كوالالمبور الثانوية والإدارة الذاتية فيها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن مديري مدرسة كوالالمبور يمتلكون إدارة فعالة وجاهزية في وضع رؤى مستقبلية تتناسب والموارد البشرية، وأيضاً أنه كلما كان المدير ملتزم بدوره كانت رؤى المدرسة فعالة وهادفة مما ينعكس على المصادر البشرية الموجودة.

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة رضا العاملين في دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية عن نظام تقييم الأداء وعلاقتها بدرجة الالتزام التنظيمي لديهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، بلغت عينة الدراسة (270) مدير مدرسة، توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

درجة رضا العاملين في دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية عن نظام تقييم الأداء جاءت بدرجة كبيرة، كما أن درجة الالتزام التنظيمي لدى العاملين جاءت بدرجة كبيرة.

3- دراسة الشريف (2017)، فلسطين بعنوان: "واقع الأداء المدرسي بمدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز وسبل تطويره.

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع الأداء المدرسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز وسبل تطويره، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج البنائي التطويري في وضع المقترحات التطويرية، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغ عدد أفراد العينة (249) مديراً ومديرة و(252) نائب، و(8278) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح وظيفة (مدير، نائب مدير)، ووجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح سنوات الخدمة من (5-10 سنوات فأكثر)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة حول تقييم الأداء المدرسي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح مدير المدرسة والنائب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة حول تقييم الأداء المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4- دراسة الشمري (2017)، الكويت بعنوان: "دور مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في تفعيل مشروع تحسين الأداء المدرسي.

هدفت الدراسة التعرف على دور مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في تفعيل مشروع الأداء المدرسي في مجالات (المعلم، الطالب، المناهج، طرائق التدريس، البيئة المدرسية)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (420) معلماً ومعلمة، أظهرت النتائج: أن دور مديري المدارس في تفعيل مشروع الأداء المدرسي جاء بدرجة متوسطة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وجاءت الفروق لصالح المعلمين الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

5- دراسة الزاملي والسليمانية (2015)، سلطنة عمان بعنوان: "تقويم نظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عمان".

هدفت الدراسة إلى تقويم نظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عمان، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق بطاقة المقابلة والاستبانة كأدوات للدراسة، تكونت عينة الدراسة من (102) فرداً، وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية: أن محور إعداد وكتابة التقرير النهائي حول تقويم الأداء المدرسي في سلطنة عمان كان بدرجة متوسطة.

6- دراسة مديغم وآخرون (2017)، الأردن بعنوان: "درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية الإبداع وعلاقتها بالأداء المدرسي من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية في منطقة النقب".

هدفت الدراسة التعرف إلى: درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية الإبداع وعلاقتها بالأداء المدرسي من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية في منطقة النقب داخل الخط الأخضر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما تم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، بلغت عينة الدراسة (417) معلماً ومعلمة، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية الإبداع كانت بدرجة كبيرة، درجة الأداء المدرسي في جميع جوانبه جاء بدرجة كبيرة، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع وبين الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين.

7- دراسة الهواشلة وآخرون (2018)، فلسطين، بعنوان: "المشكلات الإدارية في المدارس الثانوية في منطقة النقب وعلاقتها بالأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين"

هدفت الدراسة الكشف عن المشكلات الإدارية في المدارس الثانوية في منطقة النقب داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، بلغت عينة الدراسة (402) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة سلبية وذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة المشكلات الإدارية ككل وتقديراتهم على فقرات أداة الأداء المدرسي ككل.

8- دراسة العمري (2019)، السعودية، بعنوان: "متطلبات تطبيق مؤشرات منظومة الأداء المدرسي"

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافر متطلبات تطبيق منظومة الأداء المدرسي في مدارس التعليم العام في محافظة محايل عسير التعليمية من خلال مؤشرات التخطيط المدرسي، الأمن والسلامة، التعلم النشط، الارشاد الطلابي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، تكونت عينة الدراسة من (180) مديراً، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: توافر متطلبات تطبيق مؤشر التخطيط المدرسي بدرجة كبيرة، توافر متطلبات تطبيق الأمن والسلامة بدرجة كبيرة، توافر متطلبات تطبيق التعلم النشط بدرجة متوسطة، توافر متطلبات تطبيق مؤشر الارشاد الطلابي بدرجة متوسطة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح مستوى الخدمة أكثر من 10 سنوات.

9- دراسة الراسيية (2020)، سلطنة عمان بعنوان: "تقويم الأداء المدرسي في مدارس الحلقة الثانية من

التعليم الأساسي في سلطنة عمان في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة: تصور مقترح".

هدفت الدراسة التعرف إلى: طبيعة وواقع تقويم الأداء المدرسي وتقديم تصور مقترح لتطوير تقويم الأداء المدرسي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، تم استخدام المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، تكونت عينة الدراسة (288) مديراً ومديرة، خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن درجة موافقة أفراد العينة لواقع تقويم الأداء المدرسي في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة تراوحت بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة، إدراك أفراد العينة بوجود تحديات وصعوبات في تقويم الأداء المدرسي في ضوء مدخل الجودة الشاملة.

الدراسات الأجنبية

1- دراسة أورلاندو (Orlando, 2014) بعنوان: "The effectiveness of school performance

evaluation for school leaders to develop the school leadership evaluation system and

"the level of school leader participation in building the school vision "

"فاعلية تقويم الأداء المدرسي لقادة المدرسة لتطوير نظام تقويم القيادة المدرسية ومستوى مشاركة قائد المدرسة في بناء الرؤية المدرسية".

هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية تقويم الأداء المدرسي لقادة المدرسة لتطوير نظام تقويم القيادة المدرسية ومستوى مشاركة قائد المدرسة في بناء الرؤية المدرسية، واستخدام قادة المدارس لنتائج أدائهم في تصميم نظام التقويم المدرسي، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي ومنهج إدارة الحالة، وتم تطبيق الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة، بلغت عينة الدراسة من (10) قادة مدارس من المشاركين في تطوير نظام تقويم الأداء المدرسي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: فاعلية نظام تقويم الأداء المدرسي لدعم قادة المدارس، ضرورة المراجعة المستمرة لنظام التقويم للتأكد من استمرارية دعمه لقادة المدارس، دور التغذية الراجعة في تحسين الأداء المدرسي لدى قادة المدرسة.

2- دراسة بف ومانقن وبلاكبرن وراديسيك (Pugh, Mangan, Blackburn, Radicic, 2015) استراليا،

بعنوان: "School Expenditure and School Performance: Evidence from New South Wales "

" School

" آثار الإنفاق المدرسي على الأداء المدرسي في المدارس الحكومية الثانوية في نيو ساوث ويلز في استراليا"

هدفت الدراسة الكشف عن آثار الإنفاق المدرسي على الأداء المدرسي في المدارس الحكومية الثانوية في نيو ساوث ويلز في استراليا خلال الفترة (2006-2010). استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أسلوب

السلاسل الزمنية لكل مدرسة، بلغت عينة الدراسة من (174) مدرسة ثانوية حكومية، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: الأثر الضئيل مقارنة بمستوى الانفاق الحكومي على الأداء المدرسي، حجم المدرسة وكثافة طلابها يعتبران من أهم العوامل المهمة والمؤثرة على أدائها، أهمية الموصفات الديناميكية لنظام المدارس كعامل مهم جداً لتحقيق أداء مدرسي عالٍ.

3- دراسة فينسنت (Vincent, 2013) الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان: "Perceptions of primary

"school leaders about the school performance evaluation process"

"تصورات قادة المدارس الابتدائية حول عملية تقييم الأداء المدرسي"

هدفت الدراسة الكشف عن تصورات قادة المدارس الابتدائية حول عملية تقييم الأداء المدرسي الحالي، والتعرف إلى أفضل الممارسات القيادية في تقييم الأداء المدرسي، ودراسة أدوات التقييم وإجراءاته المتبعة ودرجة مناسبتها لتقييم أداء قادة المدارس، وذلك لبناء نموذج لتقييم الأداء المدرسي المبني على آرائهم، وباستخدام المدخل النوعي والبحث الإجرائي، وتم تطبيق الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة، تكونت عينة الدراسة من (5) قادة للمدارس الابتدائية، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن بنية نظام تقييم الأداء المدرسي منسجم بدرجة كبيرة مع تصورات قادة المدارس الابتدائية، وشمولية معايير تقييم الأداء المدرسي الحالية لمكونات العمل وتركيزها على محاور محددة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية تقييم الأداء المدرسي الحالي تعزى لمتغير الجنس.

4- دراسة لامب (Lamb, 2014) الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان: "An Investigation of Teacher,

Principal Evaluation to Perception on the Ability of the National Framework for Principal

"Evaluations to Measure Principals' Leadership Competencies".

"تصورات معلمي وقادة المدارس ومديري المناطق التعليمية للإطار الوطني تقييم الأداء المدرسي في مقاطعة جافيرسون".

هدفت الدراسة التعرف إلى تصورات معلمي وقادة المدارس ومديري المناطق التعليمية للإطار الوطني تقييم الأداء المدرسي في مقاطعة جافيرسون في الولايات المتحدة الأمريكية في الولايات المتحدة الأمريكية، استخدمت الدراسة المنهج النوعي المتمثل في إدارة الحالة، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (10) مديري مناطق تعليم، و(20) قائد مدرسة، و(40) معلماً، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: تصورات مواكبة بدرجة مرتفعة للإطار الوطني المقترح لتقييم الأداء المدرسي لدى المعلمين وقادة المدارس ومديري المناطق التعليمية، وتركيز الإطار الوطني على تقييم الأداء المدرسي لقادة المدارس في مجال التخطيط المدرسي ومهارات

إدارة العمليات التي يبنى عليها التخطيط لتحسين أداء المدرسة، وتأكيد نظام التقويم على دور قائد المدرسة في التواصل الفعال مع الموظفين وأولياء الأمور.

المحور الثالث: دراسات سابقة خاصة بالإصلاح المتمركز حول المدرسة

الدراسات العربية

1- دراسة السحيل (2010) مصر، بعنوان: "الإصلاح المتمركز على المدرسة وإعدادها للاعتماد التربوي كأحد محاور الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي" دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية.

هدفت الدراسة: إبراز أهم الأسس التي يقوم عليها الإصلاح المتمركز حول المدرسة، والتعرف إلى واقع الإصلاح المتمركز حول المدرسة، والتعرف إلى واقع الإصلاح المتمركز حول المدرسة بمدارس محافظة الدقهلية، بالإضافة إلى الوقوف على أهم الصعوبات والمعوقات التي تواجه تطبيقه، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تم تطبي الاستبانة كأداة للدراسة، قام الباحث بدراسة استطلاعية في (22) مدرسة من المدارس المرشحة للاعتماد التربوي بمحافظة الدقهلية، خلصت الدراسة إلى نتائج أهمها: يقوم مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة على توجيهات تربوية فكرية تجعل هذا المدخل مناسباً لمتطلبات إصلاح التعليم في الوقت الراهن لاعتبار التطبيق الحقيقي لمبدأ لا مركزية الإدارة المدرسية، وجدت الدراسة عدم إتاحة الفرص للعاملين بالمدرسة في صنع القرارات التعليمية الخاصة واتخاذها، يشير الواقع الفعلي لتطبيق الإصلاح المتمركز حول المدرسة إلى سيادة الطابع المركزي في إدارة التربية والتعليم، ومركزية التشريعات المالية والإدارية التي تنظم العمل بالمدرسة، بالإضافة إلى غياب نظام المتابعة والمساءلة والمحاسبية الفعال بالمدارس.

2- دراسة فؤده (2016)، مصر بعنوان: "دور الإصلاح المتمركز حول المدرسة في تطوير العملية التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة بمرحلة التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية- محافظة دمياط"

هدفت الدراسة التعرف إلى دور الإصلاح المتمركز حول المدرسة في تطوير العملية التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة بمرحلة التعليم الأساسي، والتعرف إلى الملامح الأساسية لمدخل الجودة الشاملة، كما هدفت التعرف إلى واقع تطبيق الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي للاحتياجات اللازمة لتحقيق الإصلاح المتمركز حول المدرسة ومعوقات تطبيقه، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، بلغ عدد أفراد العينة (478) مديراً ونائباً ووكيلاً، وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات تعوق تطبيق الإدارة المدرسية وفقاً لآراء المديرين، عدم توفر الاحتياجات الخاصة بدور الإدارة المدرسية في المشاركة المجتمعية وجاءت بدرجة متوسطة.

3- دراسة ناصف (2015)، مصر بعنوان: "ثقافة المدرسة وانعكاساتها على عمليات التغيير والإصلاح المدرسي وتحسين أداء الطلاب."

هدفت الدراسة إلى تقديم تحليل عميق عن التغييرات التي طرأت على مهنة التعليم، والتي أدت إلى التوجه نحو توسيع نطاق الاستقلال والحكم الذاتي والمسؤوليات التعليمية للمعلمين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (400) معلم و(40) مدير ومعاون، توصلت

الدراسة إلى نتائج أهمها: إن الإصلاح الذاتي للمدرسة يتطلب حدوث تغييرات في مهنة التعليم وزيادة كفاءة المدرسة في أداء مهامها.

4-دراسة مقار (2015)، مصر بعنوان: "تفعيل دور مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإدارة المتمركزة حول المدرسة"

هدفت الدراسة التعرف إلى الواقع الفعلي للإدارة المتمركزة حول المدرسة، والتعرف إلى العمليات الإدارية التي يقوم بها مدير المدرسة في ضوء الإدارة المتمركزة حول المدرسة، وإعداد تصور مقترح لتفعيل دور مدير المدرسة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة ()، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: مقاومة الأفراد داخل المدرسة للتغيير لإحساسهم بأن ذلك سيلقي عليهم أعباء جديدة، ونقص الموارد المالية اللازمة لتطبيق هذا المدخل، وضعف نظم المعلومات الموجودة داخل المؤسسة التعليمية، وضعف المشاركة المجتمعية في إدارة المؤسسات التعليمية.

5-دراسة منى (2021)، فلسطين بعنوان: "مستوى ممارسة الإصلاح المدرسي ومعوقاته لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية"

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى ممارسة الإصلاح المدرسي ومعوقاته لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغ عدد أفراد العينة (1018) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: بلغت الدرجة الكلية الخاصة بمستوى ممارسة الإصلاح المدرسي لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية بدرجة كبيرة، بلغت الدرجة الكلية لمعوقات الإصلاح المدرسي لدى معلمي المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية بدرجة متوسطة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى ممارسة الإصلاح المدرسي في المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس لصالح الأناث، وسنوات الخدمة لصالح الأكثر من 10 سنوات، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى ممارسة الإصلاح المدرسي في المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغيري التخصص والمؤهل العلمي.

6-دراسة أبو زيد (2022)، مصر بعنوان: "الجدارات الوظيفية اللازمة لمديري المدارس الابتدائية لإدارة الإصلاح المتمركز حول المدرسة بمحافظة مطروح"

هدفت الدراسة التعرف إلى الجدارات الوظيفية اللازمة لمديري المدارس الابتدائية لإدارة الإصلاح المتمركز حول المدرسة بمحافظة مطروح، وكذلك الكشف عن المعوقات التي تحد توافر تلك الجدارات لدى مديري المدارس الابتدائية بمحافظة مطروح لإدارة الإصلاح المتمركز حول المدرسة، والكشف عن الفروق في جدارات إدارة الإصلاح المتمركز حول المدرسة تبعاً لمتغير النوع، الإدارة التعليمية، المؤهل العلمي، الوظيفة وسنوات الخبرة، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي واستخدمت أداة الاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع القادة الإداريين بالمرحلة الابتدائية والبالغ عددهم (86)، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: توسط واقع الجدارات الوظيفية اللازمة لمديري المدارس الابتدائية لإدارة الإصلاح المتمركز حول المدرسة بمحافظة مطروح من وجهة نظر القادة

الإداريين، توسط معوقات توافر الجدارات الوظيفية اللازمة لمديري المدارس الابتدائية لإدارة الإصلاح المتمركز حول المدرسة بمحافظه مطروح من وجهة نظر القادة الإداريين، توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور ولمتغير الإدارة التعليمية لصالح إدارة الغرب، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح الإجازة، ولمتغير سنوات الخدمة لصالح ذوي الخدمة أقل من 5 سنوات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة.

الدراسات الأجنبية:

1- دراسة جينينج (Jenning, 2012) الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان: "Reflection on a Half-Century School Reform Why Have we fallen short, and where do we go from here"

"انعكاسات على إصلاح مدارس نصف القرن لماذا قصرنا، وإلى أين نذهب من هنا؟"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أوجه القصور في الإصلاحات الثلاث الرئيسية للمدارس على مدى السنوات الخمسين الماضية، حيث هيمنت الولايات المتحدة على إصلاح المدارس من قبل ثلاث حركات رئيسية هي: العدالة المستندة إلى الإصلاح، واختيار المدرسة، والإصلاح المستند إلى المعايير مما يؤدي إلى تغيير التعليم بطرق ملحوظة، ومن ثم يجب أن تكون الجولة المقبلة من الإصلاح المتمركز حول المدرسة هي التركيز على أساسيات التربية والتعليم من (جودة الإدارة المدرسية، الاحتياجات التربوية والتعليمية، والمناهج الدراسية، والوسائل اللازمة لتمويلها). وطبقت الدراسة على عينة من (40) مدير ونائب مدير لعشرين مدرسة في ولاية واشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: ضعف الاهتمام بزيادة التمويل اللازم لتطوير منظومة التعليم، وعدم الاهتمام بالتمويل المالي القادم من المجتمع المحلي لصالح المدارس، والافتقار إلى تطبيق الإصلاح داخل المدارس.

2- دراسة مرادي وآخرون (Moradi and another, 2012) إيران، بعنوان: "School-Centered management- Opportunity and Threats Education System of Iran"

"الإدارة المتمركزة حول المدرسة -الفرص والتهديدات لنظام التعليم في إيران"

هدفت الدراسة التعرف إلى متطلبات تطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة في إيران، ومدى إمكانية تطبيقها في ضوء فرص وتهديدات نظام التعليم الإيراني. توصلت الدراسة إلى وجود العديد من المتطلبات اللازمة لتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في إيران منها ضرورة الاهتمام بزيادة المخصصات المالية، تمكين المعلمين، زيادة المشاركة الوالدية والمجتمعية، زيادة الكفاءة في إدارة المدرسة، زيادة المحاسبية، والمشاركة في صنع واتخاذ القرار.

3- دراسة روز وآخرون (Ross and another, 2012) كندا، بعنوان: "Student Achievement Outcomes, Comprehensive school Reform – A Canadian Case study"

"نتائج تحصيل الطالب والإصلاح المدرسي الشامل -دراسة حالة كندية"

هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل التي قد تؤثر على تنفيذ الإصلاح المدرسي الشامل حول المدرسة الثانوية، ومن أهمها مستويات تحصيل الطلاب، ووضع المقترحات اللازمة لضمان النجاح في تنفيذ خطط التحسين

والإصلاح المدرسي، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: انخفاض مستوى مشاركة الطلاب في برامج الإصلاح المدرسي، إضافة إلى أن هناك العديد من العوامل المؤثرة في قدرة فرق العمل الخاصة بتنفيذ خطط الإصلاح المدرسي ومنها: ضعف وضوح الأدوار والمسؤوليات، وقلة الفعاليات المتعلقة بتحقيق التواصل مع المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة.

5-دراسة بن (Bain, 2016) (استراليا، بعنوان: " A Longitudinal Study of the Practice Fidelity of a Site-based School Reform"

"دراسة طويلة لدقة ممارسة الإصلاح المتمركز حول المدرسة"

هدفت الدراسة التعرف إلى مستويات خدد الإصلاح التعليمي في موقع المدارس الاسترالية، والتوصل إلى مجموعة توصيات من خلالها يمكن تحسين جودة العمل المدرسي ورفع كفاءته، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: حتمية التحول بإدارة المدرسة من النمط المركزي إلى نمط الاستقلال الذاتي، وإن جودة العملية التعليمية ومخرجاتها تتطلب تفعيل دور المجتمع المحلي في إدارة العملية التعليمية داخل المدرسة.

6-دراسة مكلسكي وولدرن (Mcleskey& Waldron, 2017) (بعنوان: " Comprehensive School reform and inclusive school"

"الإصلاح المدرسي الشامل وشمولية المدرسة".

هدفت الدراسة إلى تقييم عدداً من النقاط أهمها: برامج الإصلاح المدرسي الشامل وأنواعه، والحجج التي على أساسها يعتبر من الإصلاحات، وتقييم نتائجه ومؤشراته في عدة دول، وتقييم القضايا المتعلقة به، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، تم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: إن برامج الإصلاح المدرسي الشامل لها تأثير فعال في تحسين نتائج التعلم، ويتطلب التقييم الجيد لها ضرورة توافر البيانات الإدارية الدقيقة حول عدد المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، ونسب الشراكة المجتمعية والمباني والتجهيزات.

ثاني عشر: التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على بعض الدراسات التي قام بها الباحثون والدّراسون حَوْل موضوع البحث الحالي، لاحظت الباحثة ما يأتي:

1- نُدرَةُ الدِّراسات التي تناولت دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

2- تفاوتت الدِّراسات السابقة في تناولها للموضوعات المتعلقة بالإدارة الذاتية، إذ تناول بعضها إمكانية وواقع تطبيقها ودورها للارتقاء بكفاءة المدرسة كدراسة السيسي (2014)، ودراسة (Pang, 2008)، ودراسة محسن (2018) ، ودراسة فالي وداود (2015)، ودراسة أحمد (2015)، وتناول بعضها تأثير العوامل البيئية الخاصة على فاعلية المدارس المطبقة للإدارة الذاتية كدراسة (Botha, 2011)، وفاعلية المسؤولية الاجتماعية للشركات من خال

المشاركة في الإدارة الذاتية (Balachandran,2014)، أما موضوعات الإصلاح المتمركز حول المدرسة فكانت جميعها تدور حول دور الإصلاح في تحقيق الجودة التعليمية والاعتماد، وإعادة هيكلة المدارس، الجدارات اللازمة لتطبيق الإصلاح، ومستوى ممارسة الإصلاح، ولكنها اختلفت في مرحلة تطبيق هذه الدراسات.

3- تشابهت عينات الدراسات فتم تطبيق جميعها على مدراء المدارس في المراحل الدراسية المختلفة،

أما البحث الحالية طُبقت على مديري المدارس وبعض المعنيين بوزارة التربية والتعليم.

4- تشابه البحث الحالي مع العديد من الدراسات السابقة في تناولها المتغيرات الديمغرافية (المؤهل العلمي، الجنس، سنوات الخدمة).

5- اتفاق البحث الحالي مع الكثير من الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك مع الدراسات السابقة في الأدوات: الاستبانة والمقابلة: سواء في تطبيق كليهما أو أحدهما كأدوات مناسبة لمثل هذا النوع من الدراسات.

6- وما يُميّز هذه البحث - في خُدود عِلْم الباحثة - أنَّها أوَّل دراسةٍ تتطرَّق لموضوع دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

7- الاستفادة من الدراسات السابقة:

أ- الاطِّلاعُ على منهجية البحث وأدواته المُنبَّعة في كلِّ دراسة.

ب- الاطِّلاعُ على النتائج والمُقترحات التي توصَّلت إليها الدراسات آنفه الذكر.

ت- الاستفادة منها في تفسير نتائج الفرضيات والإجابة على أسئلة البحث.

ثالث عشر: منهج البحث وأدواته

أ- منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، نظراً لملاءمة هذا المنهج لطبيعة البحث، حيث أن المنهج الوصفي التحليلي يهدف إلى دراسة الوقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً ويعبر عنه تعبيراً كمياً أو كيفياً، لأن التعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، في حين أن التعبير الكمي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى المختلفة، وبالتالي الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويرة، الأمر الذي يجعل هذا المنهج أكثر استخداماً في الدراسات الإنسانية.

ب- أدوات البحث:

للبحث أداتان، هما:

أ- استبانة آراء مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظات (دمشق، والحسكة، وحمص، وحلب وطرطوس).

ب- بطاقة مقابلة بأسئلة مفتوحة مع عينة من الخبراء في وزارة التربية (معاون الوزير، موجهين أوائل في الوزارة)، ومديري مديريات التربية ومعاونيهم ورؤساء دائرة التعليم الأساسي في المحافظات التي طبق بها البحث.

رابع عشر: مجتمع البحث وعينته

1- مجتمع البحث:

شمل المجتمع الأصلي للبحث جميع مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظات (دمشق، وحمص، والحسكة، طرطوس، وحلب)، والبالغ عددهم (3760) مديراً ومديرة في العام الدراسي (2020_2021).

2- عينة البحث:

للبحث عيتان، إحداهما استطلاعية قوامها (34) مديراً من خارج عينة البحث الأصلية، والعينة الأخرى أصلية، وهي جزء من المجتمع الأصلي للدراسة، وتنقسم إلى قسمين، هي: عينة مديري مدارس التعليم الأساسي للإجابة عن بنود الاستبانة، وعينة الخبراء لإجراء مقابلة معهم. ولسحب عينة البحث من مجتمعها الأصلي؛ اعتمدت الباحثة طريقة سحب العينة العشوائية الطبقية، ولتمثيل كل محافظة تمثيلاً صحيحاً في العينة سُحب ما نسبته (10%) من عدد مديري التعليم الأساسي فيها باستخدام الصيغة الآتية: (العينة المناسبة لكل محافظة = عدد المديرين في المحافظة $\times 10\%$).

وبلغ عد عينة البحث $\approx (338)$ مديراً من مديري مدارس التعليم الأساسي.

الفصل الأول

الإدارة الذاتية

أولاً: مفهوم الإدارة الذاتية.

ثانياً: أهمية الإدارة الذاتية

ثالثاً: مبادئ الإدارة الذاتية.

رابعاً: أهداف الإدارة الذاتية.

خامساً: خصائص الإدارة الذاتية.

1- المشاركة المجتمعية.

2- آلية المساءلة/ المحاسبة/ التقويم.

3- دور أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي.

4- التنمية المهنية داخل المدرسة.

سادساً: العناصر الأساسية للإدارة الذاتية.

سابعاً: أنماط الإدارة الذاتية.

1- الإدارة الذاتية.

2- الإدارة المتمركزة على المدرسة.

3- الإدارة الذاتية على مستوى الجماعة.

4- الإدارة الذاتية المتمركزة من موقع المدرسة.

ثامناً: مستويات الإدارة الذاتية.

تاسعاً: مراحل عمل الإدارة الذاتية.

عاشراً: المهارات اللازمة لمدير المدرسة لتحقيق الإدارة الذاتية.

حادي عشر: الصعوبات والتحديات التي تواجه تطبيق الإدارة الذاتية

ثاني عشر: مزايا الإدارة الذاتية.

ثالث عشر: سلبيات الإدارة الذاتية.

تمهيد:

يتميز العصر الحالي بما طرأ عليه من تغيرات وتطورات متلاحقة في مجالات مختلفة، لم يكن مجال التعليم بمنأى عنها، ولهذا اتجهت دول العالم المختلفة نحو إصلاح التعليم وإدارته لمسايرة تلك التغيرات، وأصبح لازماً تبني آليات الإصلاح الإداري والتعليمي في جميع المستويات، ومن بين هذه الآليات التي شهدتها العالم في نهاية الألفية الثانية وبداية الثالثة التوجه نحو اللامركزية في إدارة التعليم، وصنع القرارات، ودعم المشاركة المجتمعية في رسم وإدارة السياسة التعليمية على مستوى المجتمع المحلي وإعلاء نظم المحاسبية.

إذ ترتبط إدارة التعليم في أي مجتمع بالنظام السياسي والاقتصادي ونظم الإدارة في هذا المجتمع، ولهذا تقوم الدول بتكييف نظامها التعليمي تبعاً لمصالحها وأهدافها، وتتخير نمط الإدارة الذي يتفق مع فلسفتها، وتتخير نمط المؤسسات التعليمية الذي يتفق مع توجهها السياسي (عبد العال، عبد العاطي، 2011، ص111).

وفي ضوء التحول إلى اللامركزية، ظهر ما يعرف بمفهوم الإدارة المتمركزة على المدرسة "Management School Based" بوصفها استراتيجية حديثة ترمي إلى الإصلاح الإداري، إذ تركز اهتمامها على المدرسة كوحدة إدارية تتميز بالاستقلال التام في قراراتها الإدارية والمالية.

وقد أكد العجمي (2010) أن مدخل الإدارة الذاتية يكفل للمدرسة مزيداً من الاستقلالية والصلاحيات في صناعة القرارات، وزيادة المشاركة في اتخاذها، ويعمل على إثارة المنافسة بين المدارس (ص22).

أولاً: مفهوم الإدارة الذاتية

يعد بيتر دراكر (Drucker, 1954) هو صاحب التوجه نحو أسلوب الإدارة الذاتية وأول من نادى بها في كتابه "الإدارة والتطبيق" عام 1954م، وتمثل وجهة نظره في احتياج منظمات العمل إلى مبدأ إداري يفسح المجال للفرد لتحقيق القوة الذاتية والمسؤولية في الوقت ذاته، كما يعطي توجيهاً بوجوب وحدة الرؤية الشاملة، ويبث روح الفريق، ويمكن تحقيق ذلك من خلال إدارة الذات والرقابة الذاتية (P17).

إلا أن براسلافيسكي (Praslafeske, 2001) يرى بأن التوجه نحو الإدارة الذاتية في المدارس لم يبرز إلا في ثمانينيات وتسعينيات القرن العشرين كوسيلة لتطوير أداء المدارس وتمكينها من التغلب على المشكلات التعليمية التي واجهها، وتقوية آليات عمليات تقييم القدرات التحصيلية للطلاب من التعلم (ص12).

ويؤكد ذلك ما يراه مصلحو التعليم بأن الإدارة الذاتية للمدارس وسيلة مهمة لتفعيل دور مديري المدارس في تحسين وتطوير عمليتي التعليم والتعلم عن طريق جعل القرارات تتخذ في نقطة أقرب لمكان تنفيذها (فسك ولاد، 2001، ص672).

وتمثل الإدارة الذاتية للمدارس إحدى أكثر التوجهات الإصلاحية البارزة الرامية لإصلاح المدارس، والتي تؤكد على اللامركزية لصالح المدارس، كما أنها تعزز اتخاذ القرارات المؤثرة، وتطوير العمليات الداخلية في المدارس، واستخدام الموارد لمقابلة الحاجات الأساسية والمتعددة في عمليتي التربية والتعليم، فمنذ ابتكار الإدارة الذاتية للمدارس في أواخر ثمانينيات القرن العشرين ظهرت محاولات عديدة لتوضيح مفهوم الإدارة الذاتية، فقد عدها

البعض عنصراً مهماً يساعد على نجاح المنظمة، في حين عدّها بعضهم الآخر دعوة لتبني حرية التصرف ودمج المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي للابتكار والإبداع في المنظمة التعليمية (سلامة، 2000، ص 84). وأطلق في الأدب الإداري العديد من المسميات على مفهوم الإدارة الذاتية، منها الإدارة المتمركزة على المدرسة "School Based Management"، والإدارة من موقع المدرسة "School Sit" Management، واستقلالية المدرسة "School Autonomy" والإدارة المحلية للمدرسة "Local Management of School" وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

يعرّفها العجمي (2008) بأنها: "إدارة 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" (ص 130). فالعجمي رغم تأكيده على استقلالية المدرسة في تسيير شؤونها، إلا أنه في المقابل يؤكد على ضرورة خضوعها للمساءلة عما تحقّقه من مخرجات.

أما كاثلين (Kathleen, 2005) فيعرّفها بأنها: "نظام إداري تكون فيه المدرسة وحدة أساسية لاتخاذ القرارات التعليمية وتكون مسؤولة عن بعض القرارات الخاصة بالميزانية والموظفين وأن المنهج يصمم في المدرسة بدلاً من المقاطعة، وأن ذلك يعطي الفرصة للمديرين والمدرسين والطلاب وأولياء الأمور بصورة أكبر على العملية التعليمية" (ص 320).

كان تعريف Kathleen أكثر تحديداً وشمولية من تعريف العجمي، فقد أضاف بعض النقاط الجوهرية وهي: الأمور المالية، والمنهج التعليمي، واتخاذ القرارات المتعلقة بالموظفين، والتأكيد على ضرورة تفعيل المشاركة المجتمعية في الأمور التعليمية.

ويرى كوتون (Cotton, 2001) أن الإدارة الذاتية هي: "مجموعة من الأنشطة والآليات المخططة والمنظمة، والتي يقوم بها كافة العاملين في المدرسة لتحسين العمليات التعليمية والتنظيمية بهدف حل المشكلات المدرسية، وتفعيل دور العاملين من أجل الارتقاء بمستوى الأداء المدرسي" (ص 105).

واختلف Cotton عن سابقه في تأكيده أهمية الإدارة الذاتية في تحسين الظروف التعليمية والتنظيمية عن طريق الأنشطة والآليات المخطط لها، بما يسهم في رفع مستوى المدرسة.

كما يعرفها (حافظ، السيد، 2009) بأنها: "مدخل إداري تعليمي يعزز الحكم الداخلي لأعضاء الإدارة، ويوفر لهم المناخ الإبداعي اللازم من أجل المشاركة والتطوير والتحديث والتنمية المهنية المستمرة من خلال اللامركزية التي يعتمد عليها استخدام هذا المدخل، إذ تنتقل المؤسسة التعليمية من رقابة السلطات المركزية إلى المشاركة في اتخاذ القرارات، وتؤسس مهاماً طبقاً لظروفها واحتياجاتها، وبذلك يصبح أعضاء المؤسسة أكثر استقلالية ومسؤولية في اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة المؤسسة التعليمية، وتوزيع الموارد البشرية والمادية بها" (ص 277).

ومن الملاحظ أنّ الجديد في تعريف (حافظ، السيد) هو اعتباره الإدارة الذاتية مدخلاً إدارياً حديثاً، وليس نظاماً أو مجموعة أنشطة أو آلية مخططة كما عرفها سابقه، وإضافته فكرة جديدة هي توزيع الموارد البشرية والمادية، ودور الإدارة الذاتية في خلق مناخ محفز على التطوير.

أما سلامة (2000) فيعرفها بأنها: "آلية مقيدة 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 الجودة ونجاحها" (ص22).

وهنا ركز سلامة على أهمية الإدارة الذاتية في تحقيق التغيير التربوي بما يرفع مستوى الأداء المدرسي، ودورها في تحقيق الجودة الشاملة في المدرسة، ويشير دافيد (David, 1996) إلى أن الإدارة الذاتية تعني: "صياغة المؤسسة التعليمية لمهام الإدارة المدرسية، يتم تحديدها وفقاً لخصائص المؤسسة التعليمية نفسها وحاجاتها، ولذا يجب أن يتمتع جميع الأفراد العاملين بالحكم الذاتي وبحرية التصرف في ظل وجود مسؤولية تقع عليهم، بما يختص بكيفية استخدام المصادر المتاحة لحل المشكلات الموجودة بالمؤسسة التعليمية" (ص54).
أضاف (David) فكرة أن الإدارة الذاتية تسير وفق خطة تتفرد بها كل مدرسة وفقاً لحاجاتها وخصائصها، مع التأكيد على تحقيق التوازن بين السلطة المفوضة للمدرسة وقدرة فريق العمل على تنفيذ المهام بما هو متوفر من مصادر متاحة.

ويرى صائغ (2004) أن الإدارة من خلال المدرسة تتمثل بمنح المدرسة صلاحيات واسعة في تحديد رسالتها ورؤيتها والتخطيط لبرامجها وأنشطتها، وتمويل احتياجاتها ومتطلباتها، واتخاذ القرارات المتعلقة بتوظيف العاملين بها وترقيتهم، والتعامل المباشر بها، والتعامل المباشر مع بيئتها ومحيطها الخارجي (ص22).
يشترك صائغ مع سابقه في كثير من النقاط، إلا أنه يؤكد دور البيئة المحيطة بالمدرسة والمجتمع المحلي في تطبيق الإدارة الذاتية، وبأن المدرسة المدارة ذاتياً تتمتع بصلاحيات التوظيف وترقية العاملين.
وبناءً على ما تم استعراضه من التعريفات المتعددة للإدارة الذاتية يتضح أن هناك قواسم مشتركة فيما بينها وهي: الانتقال من المركزية إلى اللامركزية في إدارة المدرسة، وجعل المدرسة وحدة مستقلة متفردة باتخاذ قراراتها بمشاركة جميع أفراد المدرسة من معلمين وطلاب وعاملين وإداريين، إضافة إلى تفعيل دور مشاركة المجتمع المحلي باعتباره شريكاً مهماً وفعالاً في إدارة المدرسة، على أن يتم ذلك تحت نظام فعال من المساواة عن طريق الحكم على جودة المخرجات التعليمية.

ثانياً: أهمية الإدارة الذاتية

تمتاز الإدارة الذاتية بأهمية بالغة، على اعتبارها نمطاً إدارياً حديثاً، يقوم على التخلص من البيروقراطية والروتين، وإعطاء صلاحيات أوسع لإدارة المدرسة في تقرير شؤونها بمشاركة العاملين في المدرسة، إضافة إلى قيادات المجتمع المحلي للتطبيق الفعال للامركزية.

ويسعى 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، ذلك 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، ص36).

ويشير علي ورجب (2010) إلى أن أهمية الإدارة الذاتية تتمثل بربط المدرسة بالمجتمع المحلي، والعمل على إيجاد مناخ مناسب للعملية التعليمية، والعمل على إعطاء المدرسة فرصة لإدارة مواردها ومعرفة قدرتها على استثمار ميزانياتها، ما يؤدي إلى تحقيق الجودة في التعليم، وتحقيق الاستقلال الإداري والمالي للمدرسة ما يعطيها وحدة صنع قرار وتحقيق التنمية المهنية للمعلمين فيها، بالإضافة إلى إعطاء المعلمين شعوراً بملكيتهم للمدرسة مما يدفعهم للمشاركة في إصلاحها (ص42).

في حين تتمثل أهمية الإدارة الذاتية عند (سيد، 2015) في أنها تؤدي إلى: جعل المدرسة وحدة تنظيمية مستقلة بذاتها مالياً وإدارياً ووحدة صنع القرار التربوي وتنمية المعلمين مهنيًا، تسمح للأفراد المؤهلين في المدارس بصناعة واتخاذ القرارات التي تؤدي إلى تحقيق الإبداع في التعليم، تهتم بالمتغيرات البيئية والاحتياجات التعليمية والتدريبية كما تحرص على معرفة الضغوط الخارجية والمعوقات الداخلية ووسائل التغلب عليها لتحسين الأداء المدرسي (ص91).

ويضيف حسين (2006) أن أهمية الإدارة الذاتية تكمن في اعتبارها إحدى الوسائل المهمة في تحسين أداء الطلبة، ودعم التزام المعلمين في أداء المهمات الموكلة إليهم (ص38).

وبناءً على ما سبق يتضح أن أهمية الإدارة الذاتية تكمن في فعاليتها في إيجاد مناخ مناسب للعملية التعليمية، وآلية مفيدة في تحقيق التنمية المهنية للعاملين في المدرسة، والحد من المركزية، وإتاحة الفرصة للمشاركة المجتمعية في اتخاذ القرارات الإدارية، وإحداث التغيير التربوي بما يتماشى مع بيئة المدرسة، وبالتالي تكون المدرسة هي وحدة صنع القرار، وهي تضمن بهذه المشاركة تحسين مستوى أدائها وزيادة فاعليتها، ما ينعكس بصورة إيجابية على مستوى الطلاب ونموهم في المجالات كافة، وبالتالي الحصول على رضا المجتمع المحلي بالمرجات التعليمية لمشاركتهم في وضع المناهج والخطط التربوية والإدارية.

ثالثاً: مبادئ الإدارة الذاتية

يحتاج أي عمل قبل الشروع به إلى مبادئ مصاغة بطريقة منطقية ملائمة لبيئة العمل، ليتم اتباعها والسير وفقها لضمان نجاح العمل، على أن تكون هذه المبادئ واضحة للأطراف المشاركة في العمل. وتقسم هذه المبادئ إلى:

- 1- الإطار التشريعي.
- 2- الديمقراطية والمشاركة المجتمعية.
- 3- التمويل.

1-الإطار التشريعي:

ينبغي على القائمين على إدارة المدرسة ذاتياً توضيح الإطار التشريعي ليتبع بدقة وفقاً لما ورد في بنود الإطار التشريعي العام، ويحدد في هذا الإطار النواحي الآتية:

- اختصاصات السلطة المدرسية: مسؤولياتها، ومسؤوليات العاملين فيها ومعها، أسلوب توجيه طاقاتهم وقدراتهم الإبداعية، أساليب الإرشاد والتوجيه اللازمة لدعم قدراتهم.

- العناصر الأساسية الواجب توضيحها للعاملين والمتمثلة ب: رسالة المدرسة، رؤيتها حالياً ومستقبلياً، أهدافها، سياساتها، دورها تجاه المجتمع المحلي.
 - مصادر تمويل المدرسة وآلية متابعة أعمالها ذاتياً.
- ومنه، فإن الإدارة الذاتية تؤكد على أنها امتداد للامركزية الإدارية، التي تقوم على أسس عدة منها تفويض الصلاحيات مقابل خضوعها لنظام مساءلة عن نتائجها المحققة، ومشاركة جميع العاملين في صنع القرار المدرسي، والمدرسة المدارة ذاتياً مستقلة مالياً وفنياً وإدارياً، بالإضافة إلى تفعيل الكبير لدور المجتمع المحلي باعتباره شريكاً مهماً في إدارة المدرسة لفهمه لطبيعة المجتمع المحيط، وبالتالي يحدث توازن بين مخرجات العملية التعليمية والطموحات المجتمعية، وهذا الرضا عن المخرجات يدفعه إلى تقديم الدعم المادي للمدرسة.

2- الديمقراطية والمشاركة المجتمعية:

ويقوم هذا الأساس على أن تكون السلطة الحقيقية لمنسوبي المدرسة وأفراد المجتمع المحلي والممثلين لإرادة المجتمعين المدرسي والمحلي تمثيلاً واقعياً، كما تتناط بهم مسؤولية المشاركة في اتخاذ القرار ومتابعة تنفيذ وتعميق المحاسبية التربوية والشفافية الضرورية لسلامة أداء الإدارة المدرسية ومستوى نضجها الفكري. وتؤكد كثير من الدراسات على أن "نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها يعتمد أساساً على مدى ارتباطها العضوي بالمجتمع الذي تعيش فيه، ومن هنا يصبح من واجباتها الأولى أن تُقيم أنشطة فعالة لبناء علاقات وطيدة مع المجتمع" (العجمي، 1999، ص104) (سليمان، 2004، ص 122-102).

فالمشاركة المجتمعية تهدف إلى جعل المدرسة تستفيد من مصادر المجتمع المختلفة من أجل تطوير العملية التعليمية، بالإضافة لمساعدة مدير المدرسة في تنفيذ بعض المشروعات داخل المجتمع المحيط والمساهمة في حل المشكلات، والتغلب على المعوقات التي تحول دون أداء المدرسة لبعض برامجها التربوية (Gurlui, 2014)

والإدارة الذاتية تقوم على تفتيت المركزية، والتقليل من البيروقراطية من خلال ترسيخ قاعدة المشاركة المجتمعية في صنع القرار المدرسي لتحقيق مستويات عالية من الأداء، فهي تهب جميع المشاركين في اتخاذ القرار نوعاً من الشعور بامتلاك الشيء وبالتالي تخلف الرقابة الداخلية لديهم لإنجاز العمل على أفضل صورة، فهي تهدف من هذه المشاركة العمل على بناء قدرات المشاركين في اتخاذ قرارات صائبة ومنتجة، وتحميلهم مسؤولية ضمان توفير بيئة مناسبة لعملية التعلم، ولضمان تحقيق آليات الإصلاح والتطوير نتائجها، والعمل على تغيير ثقافة المدرسة بصورة إيجابية، من خلال تعميق الشعور بالرقابة الذاتية والشفافية في العمل لضمان الجودة، وزيادة الحوار والنقاش بين مؤسسات القطاع الخاص والمؤسسات التعليمية للتنسيق حول التمويل المحلي للمدارس المدارة ذاتياً.

3- التمويل:

على الرغم من أهمية التمويل لتسيير أمور المدرسة المالية، وتوفير ما تحتاجه من أدوات وأجهزة وما يلزم لعقد البرامج والأنشطة التدريبية، إلا أن وجود السلطة الحقيقية والإدارة الذاتية في اتخاذ القرار الذاتي من جهة المدرسة حول الإنفاق وتوزيع الموارد وفقاً لبنود الصرف المخطط لها يأتي في الدرجة الأولى من حيث الأهمية، ويتمثل دور السلطة التعليمية المحلية بإتاحة المجال لمساعدة المدرسة في توفير مواردها الذاتية بما يتيح الحرية والاستقلالية في استخدام هذه الموارد، على أن تكون المدرسة موضع مساءلة من قبل الإدارة المحلية وأولياء الأمور حول كيفية استخدام وتوظيف هذه الموارد، ولا يتوقف دور السلطة التعليمية المحلية عند هذا الحد، بل عليها تقديم العون المالي للمدرسة من خلال موارد مالية مركزية اعتماداً على التقديرات للمصروفات والتكاليف تحسباً لمستوى التعليم الذي تقدمه المدرسة لطلابها (سليمان، 2004، ص 119).

ومنه فالمدرسة المدارة ذاتياً تستقل عن إدارة التعليم مالياً وفنياً وإدارياً بمساعدة المجالس المجتمعية المحلية، التي تقوم بتخطيط بنود الميزانية وإعادة توزيعها بما يحقق تحسين أداء المدرسة، فمنها يخصص للأنشطة المدرسية والأجهزة والأدوات، وبعضها الآخر لبرامج التنمية المهنية والمكافآت، وهذه الحرية والاستقلالية تزيد من الفاعلية التنظيمية والإنتاجية، على أن تخضع المدرسة للمساءلة من قبل الإدارة التربوية العليا والأطراف المشاركة في الإدارة المدرسية حول كيفية استخدام وتوظيف الموارد المالية.

إلا أن المبادئ التي تقوم عليها الإدارة الذاتية عند (ضحاوي والمليجي، 2010) تتمثل بما يأتي:

1- المشاركة الفعالة في صناعة القرار:

تتركز فلسفة المشاركة في صناعة القرار التربوي على الإحساس بالملكية وشعور القائم بها، ما ينعكس بدوره على زيادة فاعلية المدرسة، ومن ثم فإن إعداد أسلوب وآلية للمشاركة في صناعة القرارات المدرسية من شأنه أن يدعم الملكية الذاتية للمدرسة.

ويمكن تفعيل هذه الآلية بتأسيس مجلس إدارة المدرسة، الذي يمنح العاملين بها فرص المشاركة في إدارتها بالتوازي مع القائمين على إدارة المدرسة (العجمي، 2005، ص 19-21).

ومما سبق يتضح بأن الإدارة الناجحة هي التي تدرس تركيبة مجتمعها المحلي ومؤسساتها لتعرف مواقع سلطة اتخاذ القرارات، ومعرفة قوة هذه القرارات، وصوابها، ومدى فاعليتها، وانعكاسها الإيجابي على المخرجات التعليمية، وهذه المعرفة ستساعد على بناء جسور الثقة مع فعاليات المجتمع المحلي، ودفعهم للمشاركة في العمل المدرسي، وما سيتولد عن هذه المشاركة من الشعور بالملكية، الذي سينعكس على جودة العمل التربوي التي لا تتحقق دون مشاركتهم ومبادراتهم.

2- لا مركزية الإدارة:

تشير إلى توزيع السلطات بين المستويات الإدارية المختلفة، والمشاركة في صنع القرار، حيث تستند على نقل السلطات إلى المستويات الإدارية الأدنى، وتفعيل دور المسؤولين وإتاحة الصلاحيات المختلفة بحيث يستطيعون ممارسة أدوارهم التنظيمية مع تمتع المؤسسة التعليمية بسلطات عديدة في النواحي المتصلة بالعمل فيها (الزعير وبدير، 2010، ص4).

ويمنح التطبيق الفعال لمبدأ لا مركزية الإدارة السلطات المحلية وأولياء الأمور دوراً كبيراً في إثراء المناخ التربوي بالمدرسة، وضمان جودة مخرجاتها، ويزيد من دعم المهارات الإدارية لكافة المشاركين حتى يحققوا التوازن والمسؤوليات والسلطات، مما يؤكد على أن التحول إلى اللامركزية يقتضي تعزيز المشاركة والشفافية والمساءلة وإن كان هذا التحول لا يضمن إدارة ذاتية أفضل للمدرسة، حيث تخلق اللامركزية غير الفاعلة عدة معوقات أكثر مما تحل، لذا فإن التطبيق الفعال لمبدأ اللامركزية يتطلب الكثير من الآليات المدعومة لاتساع قاعدة المشاركة بجانب التقويض والمرونة والشفافية والمساءلة (ضحاوي والمليجي، 2010، ص 332-334).

ويقوم جوهر الإدارة الذاتية على التحول من المركزية إلى اللامركزية وتحقيق قدر من إشراك المجتمع المحلي في إدارة شؤونهم المحلية بأنفسهم وصنع القرار المدرسي، على أن يخضع هذا التحول للمساءلة وسلطة الرقابة المركزية عن جودة المخرجات، وما تم تحقيقه لضمان نجاح تطبيق هذا النظام الإداري، والابتعاد عن العشوائية والتخبط.

3- المساءلة عن النتائج:

المساءلة والشفافية مفهومان مرتبطان أشد الارتباط بتطبيق الإدارة الذاتية بالمؤسسات التعليمية، لذا تعد المساءلة أهم المبادئ التي تقوم عليها الإدارة الذاتية، لا سيما في مجال صنع القرار على صعيد المدرسة، حيث ينظر للمساءلة بكونها حقاً من حقوق المواطن تجاه السلطة كأحد الضمانات الأساسية لتعزيز الديمقراطية على المستوى القومي.

ومنه فالمساءلة يجب أن تسير جنباً إلى جنب مع أي جهد للإصلاح الإداري على مستوى المدرسة، ومن البديهي بمجرد اتخاذ الديمقراطية والمشاركة المجتمعية منهجاً في الإدارة المدرسية فإنه كفيل بفتح السبل أمام المساءلة الإدارية التشاركية الناجحة.

4- تحسين ظروف تعليم الطلاب:

يُعد التركيز على تعليم الطلاب منذ الوهلة الأولى من أهم الأسس التي يهتم بتفعيلها مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة وذلك لتحقيق الحد الأقصى من تعليم التلاميذ وإنجازهم، حيث تركز المدرسة المدارة ذاتياً في نشاطاتها حول تعلم التلاميذ والتدريس الفعال لهم، فالمعلم الفعال الذي يفهم آلية إدارة صفه يسعى جاهداً بأسلوب بناء نحو تخطيط كل شيء داخل الصف ضماناً لتحفيز التلاميذ وهو انضباطهم وهو سبيل جودتهم (الزعير وبدير، 2010، ص4).

وبذلك تعنى إدارة المدرسة بتوفير النظم والظروف التي تساعد على تطبيق الاستراتيجيات التعليمية بحيث تحقق المرونة في عمليتي التدريس والتعليم، وتكون موجهة لتحقيق التطور الأكاديمي والتربوي لجودة المخرجات

المدرسية، ولن يتحقق ذلك دون توفير المتطلبات الأساسية التي تسهم في تحقيق المرونة اللازمة للعملية التعليمية من تنمية مهنية مستمرة للمعلمين، وإخضاع المعلمين للدورات التدريبية، ومشاركة مجالس المجتمع المحلي في مساءلة المعلمين عن جودة العمل التعليمي ونتائج التحصيل المدرسي للطلاب.

5- تدريب كافة العاملين بالمدرسة:

تتطلب الإدارة الذاتية للمؤسسة التعليمية قيامها بمسؤولياتها في تنمية الأفراد العاملين بها استناداً إلى التنمية المهنية في موقع المؤسسة التعليمية، من حيث زيادة معارفهم في مجالات مهنة التعليم، واكتسابهم مهارات العمل في فرق لتحقيق المشاركة والقرار الجماعي الديمقراطي، وتنمية قدراتهم الإدارية في مجالات التخطيط والتنظيم وتحقيق الجودة.

ولضمان تطبيق وتفعيل النمو المهني المستمر للعاملين كافة بالمدرسة كونه أحد أسس مدخل الإدارة الذاتية، فإن ذلك يتطلب آليات عدة منها وضع معايير لمستويات الأداء الجيد والفعال للعاملين بالمدرسة، وتشجيع الرقابة الذاتية لدى كافة العاملين بالمدرسة لدعم وتعزيز مسؤوليتهم عن العملية التعليمية بمدرستهم، وتحقيق التوازن بين مسؤولياتهم وسلطاتهم (ضحاوي والمليجي، 2010، 334-332).

فالتدريب المستمر للعاملين في المدرسة يسهم في تنمية قدراتهم وكفاياتهم الأكاديمية وتطويرها، ما يمكنهم من إحداث التغيير التربوي في مؤسساتهم، على اعتبار أنهم يمثلون المحور الأساسي في الجهود المبذولة لإصلاح النظام التعليمي، مع وجود إحساس عالٍ بالمسؤولية نابع من الرقابة الذاتية، وهذا ما يؤكد العلاقة الوثيقة بين التنمية المهنية وتطبيق مدخل الإدارة الذاتية.

في حين لخص علي ورجب (2010) مجموعة من المبادئ التي تقوم عليها الإدارة الذاتية وهي كالاتي:

1- مبدأ التأكيد على أهمية الإنسان، وإمكانياته، وطاقاته، واستقلاله الذاتي، وفيها تركز الإدارة الذاتية على نظرية (Y) وهي أن ترى أن الإنسان مخلوق إيجابي بطبعه، ونشيط، ومتعدد الدوافع، ولديه القدرة على ضبط ذاته، وأن الإنسان يمتلك الطاقات، والأفكار، والاتجاهات التي إذا وجهت بطريقة صحيحة مع منحه الاستقلال الذاتي فإنه يعمل على رفع كفاءة المؤسسة، ومنها أيضاً مبدأ قيمة المعرفة والمعلومات، فالإدارة الذاتية تعتمد على توفر المعلومات الدقيقة عن المدرسة وإعلام كل من له علاقة بالعملية التعليمية، ما يسهل اتخاذ القرارات التربوية، والنهوض بالعملية التعليمية.

2- بالإضافة إلى مبدأ الاتصال الوثيق بين المجتمع المحلي والمدرسة وهي عملية مهمة للعاملين في المجال التربوي ولعمليات التوافق والفهم، فيتوجب على العاملين القيام بها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، ومن مبادئها أيضاً المساءلة والمحاسبة للجميع على النتائج التي تحققت فيتم تحميل المنظمة مسؤولية أدائها، بحيث يتم مطابقة أهداف المدرسة مع أهداف المنظمة، وقياس أدائها ومقارنته بالمعايير الداخلية والخارجية، وبناءً على نتائج التقييم المحددة يتم مكافأة المؤسسة أو معاقبتها. بالإضافة إلى مبدأ القدرة على التقويم الذاتي حيث يتم من خلاله تحديد مدى تحقق الأهداف المرسومة، وتحديد فاعلية الأنشطة والبرامج بناءً على معايير محددة والعمل على إصلاحها.

وأضاف حسين (2007) إلى مبادئ الإدارة الذاتية مبدأ توزيع المعلومات حيث يشترك العاملون في المدرسة في صنع القرارات بناءً على المعلومات المتاحة لهم، ومبدأ التنمية المهنية للمعلمين التي يتم من خلالها إكسابهم المهارات التي تؤهلهم للقيام بعملهم على أكمل وجه.

وبعد السرد الكافي عن مبادئ الإدارة الذاتية، يمكن الوصول إلى نتيجة مفادها: أنه لا يمكن التوجه نحو تطبيق الإدارة الذاتية ما لم تتوفر الرغبة والقناعة لدى القيادات التربوية العليا بفعالية هذا الاتجاه وجدواه، والعمل الدؤوب على وضع استراتيجية تدريبية وتنفيذية تكون واضحة وشاملة مبنية على أسس علمية وعملية محكمة ومحددة الأهداف والرؤى، ويتبعها نظام مساءلة وتتبع دقيق يقيّم تطبيق هذا الاتجاه، مع تضافر الجهود الإعلامية التي تعمل على تطهير السلوكيات والاتجاهات القديمة، وإقناع المعنيين بالعملية التعليمية (طلاب، أولياء أمور، ومعلمين، ومسؤولين تربويين) بضرورة المشاركة والتبني الفعال لهذا الاتجاه، فالتزام الأطراف المشاركة في إدارة المدرسة بالمبادئ السابقة التي تعرفهم بماهية هذا الاتجاه يحقق نجاح الإدارة المدرسية في تحقيق أهدافها، ويؤدي إلى إثبات فاعلية هذا النمط الإداري والذي يتميز بمبادئه الفعالة عن الإدارة التقليدية

رابعاً: أهداف الإدارة الذاتية

تسعى الإدارة الذاتية للمدرسة بصفتها مدخلاً إدارياً حديثاً إلى التحول من المركزية الشديدة والمعيقة للتقدم إلى اللامركزية التي تقوم على التعاون في اتخاذ القرارات المدرسية، وفي العملية المصممة لتحسين ظروف التعليم في المدرسة، وإدارة شؤونها، للوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء المدرسي المتمشي مع متطلبات العصر، ويتم ذلك في ظل عملية تشاركية يسهم فيها كل من العاملين والمعلمين والطلاب في المدرسة ذاتها، وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي.

في حين أن الأهداف عند (حمزة وعياد، 2014) تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي ترمي بدورها إلى تطوير العملية التعليمية وتجويدها، ومن أبرز تلك الأهداف: تحسين جودة التعليم وكفاءته والشفافية أمام المجتمع، تحسين مخرجات التعليم من الطلاب، وذلك من خلال زيادة مجالات اتخاذ القرار، وإدارة مصادر التمويل على مستوى المدرسة، إحداث تغيير جذري في صنع القرار والصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس وأعضاء المجتمع المدرسي، تفعيل مقدرة المدرسة على الاستجابة للمتغيرات من حولها، تدعيم الروابط بين فريق إدارة المدرسة وأولياء الأمور (ص173).

وللإدارة المدرسية الذاتية مجموعة من الأهداف، لخصها العجمي (2008) في زيادة كفاية الإدارة، وذلك من خلال هيكلة تنظيمي غير مركزي مزود بأحدث الأساليب والآليات والممارسات التي من شأنها أن تدعم العملية الإدارية، بالإضافة إلى تحقيق أفضل المخرجات، ورفع نتائج الطلبة في اختباراتهم، والعمل على تحسين سمعة المدرسة وإدارتها، وكسب تأييد الرأي العام وثقته بالمدارس، وتكوين ثقافة إيجابية للإدارة الذاتية (ص 58).

ومن بين أهم أهداف الإدارة الذاتية للمدرسة كما أوردها (حسان، 2013):

- 1- ضمان تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على مستوى المدرسة، ومن ثم تحقيق نوعية متميزة من المخرجات التعليمية.

2- تدعيم الروابط بين فرق إدارة المدرسة، وأولياء الأمور والمهتمين بقضايا التعليم على صعيد المجتمع المحلي بالمدرسة، مما يتيح فرصة تحديد العوامل المساهمة في خفض الأداء بالمدرسة، وتفسيرها بموضوعية كبيرة ومن ثم صياغة مجموعة من الحلول الابتكارية للقضاء على هذه العوامل، وبما يسهم في تطوير الأداء بالمدرسة، وزيادة فعاليتها.

3- ربط المدرسة بالمجتمع بصورة أوثق بحيث تصبح مركزاً تنموياً بارزاً، إعطاء المجالس المدرسية بعداً، أعمق وأشمل، وخاصة مجلس الآباء والمعلمين، وذلك ليصبح أبناء المجتمع شركاء في اتخاذ القرار.

4- فتح أبواب المدرسة للمجتمع المحلي للاستفادة من كافة مرافقها لتصبح مركز إشعاع حقيقي في البيئة المحلية.

5- تعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المحلية الأخرى، سواء كانت تربوية كانت أم اقتصادية.

6- بث الرقابة الذاتية في نفوس كافة العاملين بالمدرسة، وتشجيع أسلوب التقويم الذاتي داخل المدرسة بما يضمن تحفيز العاملين فيها نحو الإصلاح التربوي.

7- تطوير النظم التربوية باستخدام الأساليب العلمية الحديثة.

8- التطلع إلى المستقبل والقدرة على التعامل مع متغيراته بالمحافظة على ثوابت الأمة وقيمها المدرسي (ص56).

وأضاف حسين (2006) أيضاً إلى هذه الأهداف: رفع القدرة التنظيمية والفردية لأفراد المدرسة والعاملين فيها من خلال جعلها وحدة تنظيمية تحقق التنمية المهنية للعاملين فيها، وزيادة حيوية المدرسة وفعاليتها والعمل على تحقيق التماسك فيها من أجل مواجهة الظروف البيئية المتغيرة، وتحقيق الوعي برسالة المدرسة ورؤيتها وأهدافها لاستثمار موارد المدرسة بطريقة فعالة.

بينما حدد (حسان وآخرون، 2005) أهداف الإدارة الذاتية للمدرسة على النحو الآتي:

- تهيئة بيئة مدرسية مشاركة تزيد من الإحساس بالجدارة والاقتدار.
- تحسين جودة التدريس والمهارات الإدارية.
- تبني المدير أدواراً جديدة.
- تشجيع التفوق والمنافسة بين المدارس.
- تحسين عملية صنع القرار والتوصل إلى برامج عمل عالية الجودة.
- التأثير بصورة إيجابية على تعلم الطلاب.
- تشجيع التفوق والمنافسة بين المدارس.
- تعزيز سلطة الآباء في مجلس إدارة المدرسة.
- تحسين المساءلة التعليمية حول استخدام التمويل والموارد المالية (ص 30).

وفي هذا الشأن أشار (Hussinb, Barzegarc, 2012) أن الإدارة الذاتية للمدرسة تهدف إلى ما يلي:

- تحسين جودة وفعالية العملية التعليمية، ومن ثم رفع مستوى تحصيل الطلاب ونتائجهم التعليمية من خلال توسيع قاعدة اتخاذ القرار وإدارة الموارد على مستوى المدرسة.

- إعادة تنظيم الهياكل الإدارية على المستوى المحلي للمؤسسات التعليمية لتحقيق أقصى درجات الانضباط الإداري وبالتالي زيادة وكفاءة وفعالية الأجهزة الإدارية.
 - تحسين جودة عملية التخطيط على مستوى المدرسة عن طريق الجهود المستمرة لتقييم الاحتياجات ووضع الخطط التي تعبر عن هذه الاحتياجات.
 - زيادة الكفاءة من خلال الاستقلالية شبه الكاملة، وتحقيق توزيع أكثر عدالة للتمويل بين المدارس.
 - توفير المزيد من الموارد التعليمية بالمدارس، وتعزيز جودة الأنشطة التعليمية بها.
 - تحسين وتطوير نظم المحاسبية التعليمية حول استخدام وتوزيع الموارد البشرية والمادية.
 - توفير منصة تجمع بين المدارس والمجتمع معاً لإثراء إدارة المدارس من خلال زيادة مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في إدارة المدرسة وتمويلها لدعم الأنشطة المدرسية.
 - زيادة القدرة التنظيمية لأعضاء المدرسة من خلال جعلها وحدة تنظيمية قائمة بذاتها على التنمية المهنية لأفرادها (ص 2145-2146).
- وأضاف حسين (2007) إلى ما سبق من الأهداف رفع الروح المعنوية والدافعية لدى المعلمين في المدرسة وتشجيع برامج التنمية داخل المدرسة على نحو فعال.
- ورأى هانسون (Hanson, 1997) أن أهداف الإدارة الذاتية للمدرسة هي:
- تبني سياسة التعليم القائم على احتياجات سوق العمل.
 - إعادة تنظيم الهياكل الإدارية على المستوى المحلي في المؤسسات التعليمية لتحقيق أقصى درجات الانضباط الإداري، وبالتالي زيادة كفاءة وفعالية الأجهزة الإدارية (ص 97-96).
- ومما سبق نجد تنوع أهداف الإدارة الذاتية، وشموليتها بصورة تحقق النمو المتكامل للطلبة وتزيد من فاعلية المدرسة، وتقلل من البيروقراطية، وهذا ما تضمنته الأهداف التثقيفية والإدارية: التي تقوم على تغيير ثقافة المدرسة والمجتمع، والعمل على نشر ثقافة الإدارة الذاتية في التعليم وتفعيل قاعدة المشاركة المجتمعية في صناعة القرارات المتعلقة بالمدرسة من (إدارية، وتعليمية، وتطويرية، ومالية)، والأهداف الاجتماعية: من خلال العمل على ربط المدرسة بالمجتمع المحلي، والأهداف التقييمية: بتحديد آلية وإجراءات المساءلة والمتابعة والتقييم للوقوف على نقاط القوة والضعف، والأهداف التنظيمية: من خلال إعادة تشكيل الهيكل التنظيمي للمدرسة التي تجعل منها وحدة تنظيمية مرنة ومتماصة يسعى أفرادها إلى تحقيق أهداف إبداعية وتطويرية بكل مسؤولية، بالاعتماد على العمل الجماعي الذي تتوحد فيه جهود العاملين لتطوير المناهج التعليمية لتصبح أكثر ملاءمة لاحتياجات المجتمع المحلي بطريقة تكاملية وفعالة، أهداف إصلاحية تحسينية: تقوم على تحديد نقاط الضعف للتغلب عليها وتحويلها إلى نقاط قوة، ما يؤدي إلى تحسين مستوى أداء المدرسة، ويرتقي بجودة المخرجات التعليمية.

ويمكن تلخيص ما سبق بأن هدف المدرسة في توجيهها نحو الإدارة الذاتية هو زيادة قدرة المدرسة على الاستجابة السريعة والعقلانية للمتغيرات الطارئة في البيئة (الداخلية والخارجية)، وتمكينها من تطوير الأهداف

التي تسعى لتحقيقها بما يتكيف مع هذه المتغيرات وصولاً إلى مستوى عالٍ من الأداء المتميز المتمثل في جودة مخرجاتها.

خامساً: خصائص الإدارة الذاتية

يُتَّصف هذا النظام الإداري الحديث القائم على الإدارة الذاتية بمجموعة من الخصائص التي تميّزه عن الإدارة التقليدية، ويتفرد بها عن غيره، فالإدارة الذاتية تقوم على المشاركة المجتمعية في إدارة شؤونها، ولا يتفرد بها مدير المدرسة، الأمر الذي يدفع الأطراف المعنية كافة للمشاركة والعمل الدؤوب بكل ما يسهم في الارتقاء بمخرجات المدرسة، وتوفير الكوادر البشرية المؤهلة من خلال التدريب المستمر، وهذا ما يجعل سير التعليم فيها مميّزًا عن المدارس العادية، ويميّزها بسمات غير متوفرة في غيرها من الإدارات، فهي تمثل نوعاً من الإصلاح الإداري في مجال الإدارة المدرسية.

وضماماً لنجاح الإدارة المدرسية الذاتية، أشار جمشيد نجاد (Jamshidnejad, 2004) إلى ضرورة توفر مجموعة من القيم والدعائم في ضوء المحتوى والمعنى الفكري لها، من أهمها:

1- المشاركة في السلطة Power Sharing:

تعد المشاركة في السلطة عاملاً رئيساً لنجاح الإدارة الذاتية للمدرسة، فعلى الرغم من أهمية أن تكون السلطة المعطاة لإدارة المدرسة ذاتياً سلطة حقيقية وأصلية وليست تفويضاً من الإدارة العليا يمكن أن يُسحب أو يُقلص في أي وقت، بحيث تكون المدرسة صاحبة القرار في كل ما يخصها دون تدخل من السلطات العليا إلا أنه من الضرورة أن يشترك في السلطة كل من له علاقة بالمدرسة، وأقرب المتأثرين بالقرارات المتخذة في محيطها: المدير، والمعلمون، والطلاب، وأولياء أمورهم، وأفراد المجتمع المحلي.

2- آلية المساءلة/ المحاسبة والتقييم Accountability & Evaluation Mechanism:

بناءً على ما ذكر بشأن المعنيين بالسلطة، فإنّ مسؤوليتهم لن تكون سلطة نسبية، بل لا بد لها من نظام محاسبي يقيّم مدى فاعلية الإدارة الذاتية للمدرسة، كما أنّه من الأهمية بمكان أن توفر قاعدة بيانات تستخدم لقياس مستوى الأداء، ومدى التقدم الذي تم إنجازه، وقد يكون استخدام الاختبارات المقننة على مستوى المنطقة ومستوى الولاية نموذجياً وفعالاً لمراقبة أداء المدارس.

3- دور أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي Role of Parents & Community Members:

من خلال الإدارة الذاتية للمدرسة يستطيع أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي المشاركة في عملية اتخاذ القرار، فهؤلاء ذوو بصيرة ورؤية حول كيفية تطوير عملية التعليم لتؤدي دوراً أفضل للطلاب في مجتمعهم المحلي.

4- التنمية المهنية داخل المدرسة Professional Development at the School Site:

على مديري المدارس تحقيق مبدأ المشاركة في عملية اتخاذ القرار، وتوسيع دور المعلمين بحيث يشمل مسؤوليات إدارية وقيدانية جديدة إضافة إلى حل المشكلات، وستساعد عملية التدريب المنهجية الرسمية المشاركين في إداراتهم المدرسية ذاتياً بفاعلية، وينبغي على أفراد المجتمع المحلي وأولياء الأمور توضيح أدوارهم ومسؤولياتهم.

وعلى المناطق التي تواجد فيها المدارس أن توفر للمديرين والمعلمين التدريب المناسب في أساليب وطرائق الإدارة فمكتب المنطقة مصدر أساسي لتوفير المساعدة المستمرة لجميع الشؤون والقضايا ذات العلاقة بالإدارة خلال الفترة الانتقالية من الإدارة من خلال السلطة المركزية إلى السلطة المتصورة من خلال الإدارة الذاتية للمدرسة، وعلى مكتب المنطقة -خلال وبعد المرحلة الانتقالية- تقديم خدمات استشارية للتدريب داخل المدرسة فيما يتعلق بكيفية إدارة المدرسة ذاتياً وأنشطة تنمية المعلمين مهنيًا، وهناك قضية أخرى جديرة بالاهتمام قبل التوجه نحو تطبيق إدارة المدرسة ذاتياً، تتمثل بتوفير الحوافز المناسبة للمشاركين فيها، فهذه الحوافز تشجع المعلمين وأولياء الأمور، وأفراد المجتمع المحلي على المشاركة الفعالة في عملية اتخاذ القرار.

5- تحسين أداء المدرسة Improving Students Performance:

من الأهمية بمكان عند تصميم برنامج إدارة المدرسة ذاتياً التركيز على الغرض الجوهري من تنفيذ مثل هذا البرنامج، والمتمثل بتنمية التحصيل العلمي للطلاب، وغالباً ما يتحول التركيز على الطلاب إلى تفاصيل وإجراءات إعداد المشاركة بالسلطة، والمحاسبية وأنظمة التقويم، واستقطاب أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي للمشاركة في إدارة المدرسة ذاتياً، ومن ثم تدريبهم، ومما هو متفق عليه أن تلك المهمة أو الرؤية ترتبط مباشرة بمخرجات الطلاب التي تُصاغ قبل بدء عملية الإدارة الذاتية للمدرسة (12-11p).

وتحدّد (الفياض، 2012) أبرز السمات والخصائص المميزة للإدارة الذاتية المتمثلة بتشجيع التعلم الذاتي، وإعطاء أولياء الأمور دوراً فاعلاً وإيجابياً في متابعة العملية التعليمية وتطويرها، وتوفير الكوادر البشرية المؤهلة من خلال التدريب المستمر، وتتسم الإدارة الذاتية بأنها تمثل نوعاً من الإصلاح الإداري في مجال الإدارة المدرسية، وتقوم على المشاركة والحرية، واللامركزية الإدارية، وتهتم برسم السياسات ووضع الأهداف، وتصميم الخطط والبرامج المدرسية (31).

في حين تضيف كالدويل (Caldwell, 2004) خصائص أكثر تحديداً من سابقتها وهي كالاتي:

- أ- هادفة: تعتمد على تحديد الأهداف الموجهة للعمل، ووضع الخطط التي يمكن من خلالها تحقيق هذه الأهداف.
- ب- إجرائية: تعتمد على إجراءات شاملة ومتربطة، تتضمن عملية تقويم الأداء للفرد وجماعات العمل، بهدف الوقوف على نقاط القوة والضعف في الأداء المدرسي، ومحاولة معالجة أوجه القصور والضعف.
- ت- المرنة: تتيح الفرصة لتطبيق السياسات والبرامج التعليمية فيها بسهولة لتوفّر المرونة الإدارية، وتقليل السلطات والمستويات التنظيمية، وتقويض السلطة، وتنمية روح التعاون بين العاملين في المدرسة.
- ث- التشاركية: تعد المشاركة الأساس المحوري الذي تقوم عليه الإدارة الذاتية، فهي تتيح الفرصة لجميع الأفراد للشعور بنوع من الملكية التنظيمية.
- ج- المستقبلية: تعتمد الإدارة الذاتية على قدرة مدير المدرسة على رسم التوجه المستقبلي للمدرسة، ومدى امتلاكه مهارات القيادة الاستراتيجية، والتخطيط المستقبلي، وتمتّعه برؤية واضحة يستطيع من خلالها رسم مستقبل المدرسة وتحقيق تطلعاتها (42).

وقد ذكر حسين (2006) بعض خصائص الإدارة الذاتية الهامة فهي:

- تركز على ثقافة تنظيمية عالية تؤثر تأثيراً كبيراً في المهام الخاصة بالعملية التعليمية وبالتالي على فاعلية المدرسة.
 - تقوم المدارس في ظل الإدارة الذاتية بأداء العملية التعليمية وفقاً لظروفها وخصائصها ومطالبها.
 - يساعد أسلوب الإدارة الذاتية على استثارة وتدعيم الفكر الإبداعي في حل المشكلات.
 - تتنوع أساليب الإدارة المدرسية في المدارس المدارة ذاتياً، وفقاً لتنوع الطبيعة البشرية.
 - تتنوع الأهداف المدرسية في المدارس المدارة ذاتياً وتكون أكثر دقة وتلبية لاحتياجات المستقبل (36-30).
- ويجد (حسين، 2006) كذلك أنّ غاية الإدارة الذاتية المدرسية هي تلبية احتياجات الطلبة، ما يدفع كافة الأطراف المعنية بالعملية التعليمية إلى التعاون فيما بينها، يميّز المدارس المدارة ذاتياً عن غيرها ومن أبرز خصائصها أنها تعتمد على ثقافة تنظيمية ذات مستوى عالٍ مما يؤثر على مهام المدرسة الخاصة والعامة، وأن تراعي المدرسة ظروفها الخاصة واحتياجاتها في أداء العملية التعليمية، ومن خصائصها أيضاً أنها تعمل على تدعيم وتشجيع الفكر الإبداعي في حل المشكلات لدى الطلبة، بالإضافة إلى ذلك تكون أهداف المدارس المدارة ذاتياً متنوعة تلبي الاحتياجات كافة (ص 65).

يتضح مما سبق أن أهم ما تتصف به الإدارة الذاتية هو مرونتها، واتخاذها من اللامركزية أساساً للتغلب على العديد من التحديات (تغيير السلوكيات والاتجاهات الإدارية القديمة، واقتناع القيادات الإدارية بضرورة تفويض السلطة للوحدات الإدارية الصغرى، وتدريبهم على اكتساب المهارات الإدارية، وتعزيز المبادرات المحلية)، واعتمادها على مصادر تمويل إضافية من البيئة المحلية بالمدرسة، فالمدرسة هنا تتمتع باستقلالية كبيرة (زيادة الفرص أمام الأفراد للمشاركة الفعالة في إدارة شؤونها وتمويلها)، وبصلاحيات واسعة لتقوم بالعمليات الإدارية من تخطيط، وتنفيذ، ورقابة، وتنظيم للعمل، واتخاذ للقرارات (تدريب هؤلاء الأفراد على استخدام الحرية في تنفيذ هذه المهام)، كل ذلك مقابل تطبيق مبدأ المساءلة، لضمان المزيد من جودة الإنتاجية، مع تأكيداً على أهمية التنمية المهنية المستمرة للمعلمين بما يواكب التطورات، لتلبية احتياجات الطلاب وتنمية قدراتهم بما يتناسب مع بيئتهم ومع مستجدات العصر، فالطالب هنا هو محور العملية التعليمية ومن أجله يعمل المهتمون والقائمون على النظام التربوي على تنميته وتطوير قدراته.

سادساً: العناصر الأساسية للإدارة الذاتية

بما أن الإدارة الذاتية تبتعد عن التفرد الشخصي بالإدارة، وتقوم على المشاركة الواسعة من البيئة المحيطة بالمدرسة والبيئة المدرسية ذاتها، فهي بحاجة إلى عناصر مساهمة في نجاح هذه الإدارة.

وتعد الإدارة الذاتية للمدرسة أسلوباً جديداً يعتمد بصورة أساسية على جعل المشاركين في العملية التعليمية أصحاب مسؤولية كاملة، ويحتاج إلى مجموعة من العناصر يتوقف عليها نجاحه وتتلخص هذه العناصر في:

- 1- الرؤية الواضحة لعمليتي التعلم والتعليم في ضوء المعايير المحددة لأداء الطلبة، وسلطة اتخاذ القرار فيما يخص عمليات التمويل والمناهج، والإفادة من تلك السلطة في إحداث تغيير كبير في عمليتي التدريس والتعليم،

والتوزيع المتوازن للسلطة بين وحدات المدرسة، وذلك عن طريق تشكيل مجموعات يكمن دورها الأساسي في صنع القرار واتخاذها.

2- إضافة إلى ضرورة تحديد المعارف والمهارات الخاصة بقدرة المدارس على إحداث التغيير واستيعابه، وذلك عن طريق تشكيل لجان عمل تهتم بمشاركة المعلومات الخاصة بعملية التدريس والتعليم، وضرورة توفر أساليب متعددة لجمع المعلومات المتصلة بأولويات المدارس وأهدافها لتبادل المعلومات وأيضاً بين كل العاملين في المدارس.

3- ومن عناصرها أيضاً: التشجيع المادي والمعنوي للعاملين باستمرار لتحقيق أهداف المدرسة، وجوب توفر قيادة مدرسية تشاركية بين المديرين والمدرسين، إذ يلعب المدير دور القائد الميسر لعملية التغيير، بينما يهتم المدرس بالمسؤوليات الخاصة بقضايا عمليتي التدريس والتعليم، وضرورة الحصول على الموارد المطلوبة في العملية التعليمية من خلال المشاركة في مكاتب تدريب خارج المدرسة (حسين، 2006، ص78).

يتضح مما سبق أنّ عناصر الإدارة الذاتية للمدرسة تتكامل وتتصهر لتشكل الأعمدة الأساسية التي تقوم عليها الإدارة الذاتية، إلا أنها تحتاج إلى عناصر أخرى يمكن تصنيفها إلى عناصر إدارية كوجود قيادة واعية تصنع قراراتها بحرية واستقلالية، وتفعيل المساءلة الإدارية، وأخرى تنظيمية: وجود فرق عمل ذات كفاءة عالية، وقنوات اتصال فعّالة تضمن مشاركة المجتمع المحلي في العملية الإدارية، وأيضاً عناصر لوجستية تتمثل: بتوفير الموارد اللازمة والتشجيع المادي والمعنوي للإدارات المدرسية، وتوفير الوسائل التكنولوجية المناسبة لإدارة المعرفة ضمن المجتمع المدرسي، وبالتالي فإنّ تكامل هذه العناصر يقود إلى النجاح، ونقص أحدها يعني نقصاً وخلاً في أداء الإدارة الذاتية وإعاققتها عن تحقيق أهدافها.

سابعاً: أنماط الإدارة الذاتية

توجد مجموعة من الأنماط الخاصة بالإدارة الذاتية المدرسية تتمثل بـ:

أ. **التفويض Authority Delegation**: ويعني النقل المؤقت لبعض المهام من رئيس لمؤوس أو أكثر، كما يعني تحويل جزء من سلطة اتخاذ القرار للمستويات الإدارية الدنيا مع احتفاظ الحكومة المركزية بحق استرجاع السلطة مرة أخرى (Muta, 2000, p524).

أي أن تفويض السلطة كما يراه (البيلوي وعبد العظيم، 2007) يعني تحويل إصدار القرارات للمستويات الأدنى، ونقل بعض الصلاحيات من مستوى إداري معين إلى مستوى إداري أدنى (ص416).

ب. **نقل السلطة Devolution**: ويعرف بالتنازل عن السلطة، ويعني نقل المسؤولية من السلطة المركزية إلى وحدات تابعة لها، واعتبار الوحدة مسؤولة مسؤولية كاملة عن تخطيط هذه المسؤوليات وتنفيذها وعن مخرجات التنفيذ في ظل رؤية عامة، وأهداف متفق عليها مرجعاً للمتابعة والمساءلة، وهذا المفهوم يشمل نقل السلطة إلى مشاركين من المجتمع المدني والأفراد المعنيين، كما يجب أن يواكب اللامركزية جهداً لتدعيم الشفافية والمسؤولية والمحاسبية، حتى لا يستغل بعضهم السلطات المخولة إليه (Atchison, 2006, p8-9).

ت. **الخصخصة Privatization**: وتقوم على نقل إدارة المدرسة إلى مؤسسات خاصة، لتتماشى المدرسة مع متطلبات سوق العمل، والمنافسة لإنتاج خدمات تعليمية متميزة.

ث. **الإدارة المتمركزة على المدرسة School- Based management**: وهي مدخل إداري يتضمن عناصر عدة هي: التحول الكامل في مركز عملية صنع القرار، وضرورة توفر السلطة الكاملة للمدرسة في إدارة نفسها بنفسها من موقع العمل، وقدرة فريق العمل على تنفيذ المهام المكلف بها، وتحقيق 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 موقع العمل (Leithwood & Menzies, 1998, p325).

وتمثل الإدارة المتمركزة في موقع المدرسة صورة من صور اللامركزية تجعل المدرسة والكيان المدرسي وحدة أساسية لصنع القرار، وتعتمد على إعادة توزيع سلطة صنع القرار بين العاملين في المدارس وبين أعضاء المجتمع الخارجي لها، كونهم قادرين على تقييم التطورات التي تحدث داخل العملية التعليمية في المدرسة، وبالتالي التمكن من معرفة الأساليب لتوفير الدعم والتمويل المناسب وصناعة واتخاذ القرارات التي تحقق أعلى مستوى من الأداء المدرسي بما يضمن تحقيق أهداف المدرسة (عبد العظيم، 2006، ص25).

ويتضح مما سبق أن الأنماط تعود لتؤكد على استقلالية المدرسة في إدارة شؤونها وعملياتها الإدارية، وبأنها وحدة صنع القرارات المدرسية التي تدفع (قراراتها واحتياجاتها) من أسفل الهرم الإداري إلى أعلى المستويات الإدارية، من خلال ما تتمتع به من صلاحيات مكافئة لقدرات فريق العمل، والسعي إلى تحقيق الشفافية والمسؤولية والمحاسبية حتى لا يستغل بعضهم الصلاحيات الممنوحة، التي إذا ما أثبت عكسها فإنه يتم استرجاع ما مُنح من صلاحيات.

ثامناً: مستويات الإدارة الذاتية

على الرغم من تعدد التوجهات الفكرية والإدارية، إلا أنها اتفقت في مجملها على بعض المستويات وهي (شاكر وأبو هاشم، 2008):

1- الإدارة المحلية:

وتؤكد على التوسع في لا مركزية التعليم من خلال تفويض السلطة لمن هو أكفأ، وتدعيم القدرة على اتخاذ القرار النابع من الاحتياجات المحلية، ونمو المجتمع المدرسي، وتدريب القيادات وتأهيلها للقيام بدورها في تقديم الخدمة التعليمية، كما أنها تقوم على توزيع السلطة والتدرج بها بين المستويات المختلفة (المستوى المركزي، الإدارات المحلية، مستوى المدرسة).

2- الإدارة المتمركزة على المدرسة:

وتشير إلى الإدارة الاستراتيجية التي تهدف إلى جعل المدرسة قادرة على الاستجابة للمتغيرات الداخلية والخارجية، وتحقيق أهدافها، والتطوير التنظيمي، كما أنها تعد بمثابة لا مركزية نظامية لمستوى السلطة في المدرسة، والمسؤوليات لاتخاذ القرارات الخاصة ببعض الأمور التي ترتبط بعمليات المدرسة ضمن إطار محدد

من الأهداف والسياسات والمعايير والمحاسبية، ويتخذ هذا النوع من القيادة مسميات عدة منها الإدارة الذاتية، والإدارة المحلية للمدرسة (ص 167-168).

3- الإدارة الذاتية على مستوى الجماعة:

ويستند هذا المستوى على المعايير الحاكمة لسلوكيات أعضاء هذه الجماعة، التي تعد بمثابة الحكم الخلفي للجماعة الذي تم الاتفاق عليه من قبل، ويعرف ذلك بما يسمى الإدارة بواسطة الآخرين، أو الإدارة التشاركية، إذ يتم إتاحة الفرصة لكل عضو للمشاركة في عملية صنع القرار، وإبداء رأيه فيما يتم داخل محيط الجماعة. وتتحدد مراحل هذا المستوى وعملياته في التحليل البيئي، والتنسيق بين توجهات الجماعات وخططها، وتوزيع الأعضاء وتنميتهم مهنيًا، واستثمار الموارد المتاحة، وتحفيز الجماعات على العمل وتنفيذ البرامج، وتقييم أداء الجماعة ككل (داود، 2008، ص 485).

4- الإدارة الذاتية على مستوى الفرد:

تشير إلى إدارة الفرد لذاته، ويعتمد ذلك على ثقة الفرد بنفسه، وتقييمه الذاتي لسلوكياته، ومركز التحكم الداخلي لديه، وكذلك مدى قدرته على تصحيح سلوكه غير المقبول اجتماعياً، وتتحدد مراحل هذا المستوى وعملياته في التفكير في السمات الشخصية والبيئية الخارجية ومدى تأثيرها على الفرد، وتطوير الأهداف الشخصية وخطط العمل الفردي في إطار التنظيم، وإقامة العلاقات، وتنمية الكفاية المهنية والشخصية، وتفعيل قدرة التعلم الذاتية، ووضع مقياس لقياس الأداء الفردي، والتقييم الذاتي (الجابري، 2006، ص 28).

وبناءً على ما تم استعراضه يتضح أن مستويات الإدارة الذاتية تتميز بالتردد المنطقي النابع من احتياجات المدرسة، وضرورة توفر الرؤية المشتركة من خلال عملية اتفاق جماعي بين جميع الأطراف المدرسية والمجتمعية التي تأتي متزامنة مع تحقيق أفضل النتائج والمخرجات التي تصب في مصلحة المدرسة والمحقة لرضا البيئة المحلية، على أن تكون هذه الرؤية متمشية مع أساليب الرقابة والإشراف من الجهات العليا منعاً لاستغلال الصلاحيات الممنوحة، وصولاً إلى تعميق الشعور بالرقابة الذاتية، والخضوع لمعايير تحدد سلوكياتهم، وتحسين جودة المهارات الإدارية في ظل شمول برامج التنمية المهنية والإدارية الأطراف المشاركة في الإدارة كافة، للوصول إلى مستويات عليا من الأداء المحددة المعايير والخاضعة للتقويم المستمر.

ويلخص ما سبق بضرورة توزيع الأدوار بين الإدارة التربوية العليا والإدارة المدرسية بما يتناسب مع احتياجات عمل كل منها وضروراته، مع ضرورة متابعة إدارة المدرسة بين وقت وآخر للتأكد أن الأهداف المدرسية منسجمة مع الأهداف العليا المحددة من جهة الوزارات.

تاسعاً: مراحل عمل الإدارة الذاتية

يتم تطبيق الإدارة الذاتية المدرسية بطريقة تدريجية وفقاً لظروف المدرسة، وتوفر المتطلبات البشرية والمادية اللازمة لعملية التطبيق، ويمكن النظر إلى الإدارة الذاتية على أنها عبارة عن عملية دائرية تتكون من ست مراحل كما حددها (عبد العظيم، 2006) هي:

1- التحليل البيئي:

يعد التحليل البيئي المرحلة الأولى في الإدارة الذاتية، التي توجه المدرسة بصورة شاملة إلى البيئات الداخلية والخارجية ذات الصلة الوثيقة الهامة بوجودها، وفي هذه المرحلة تحدث مراقبة للبيئات الداخلية والخارجية، ويتم تحليلها على أساس القوة والضعف والفرص المتاحة، كما تقوم المدرسة بتحليل البيئة الداخلية على أساس الموارد البشرية والمالية والطبيعية وإعداد التلاميذ ومناخ المدرسة وبرامجها التعليمية المختلفة، وتساعد نتائج هذا التحليل في وضع أسس مرحلة التخطيط.

2- التخطيط والبناء :

يتم استخدام المعلومات الناجمة عن التحليل البيئي في التخطيط الاستراتيجي للعمل في المدرسة، ويتضمن تحديد سياسة المدرسة، وبرامجها، وميزانياتها، وبنائها التنظيمي، وإجراءات العمل في بيئاتها الحالية سواء الداخلية أو الخارجية، وتحديد أهداف المدرسة من خلال المشاركة في صنع القرار بحيث يشمل الأفراد العاملين بالمدرسة، ويشمل ذلك بعض المعلومات مثل الخدمات وفلسفة المدرسة، ومعتقداتها وقيمها الخاصة بالتعليم، والإدارة الذاتية للمدرسة، والمبادئ الموجهة لوظائف المدرسة.

3- الاختيار والتوجيه:

يشمل الاختيار تعيين الأفراد الأكفاء في المراكز المناسبة، وإقناع العاملين الجدد بظروف العمل، متابعة تدريب العاملين وإكسابهم المعلومات والمهارات اللازمة لأداء أعمالهم، وإتاحة الفرص اللازمة لنموهم المهني، ويتطلب ذلك التوجيه وتقويض المسؤوليات للأفراد العاملين، وحثهم على إنتاج أعمال ذات جودة عالية، وتشجيع التفكير المستقل، وتنسيق الجهود في فرق عمل فعالة.

4- التنفيذ:

تقوم المدرسة في هذه المرحلة بتطبيق البرامج الموضوعة مع التركيز على توفير المصادر الضرورية، وتوفير الدعم والإرشاد للتنفيذ الفعال للبرامج العملية والتعليمية، وتتضمن هذه المرحلة تطبيق جميع البرامج الفعالة والمتوافقة مع سياسات وأهداف المدرسة.

5- الرقابة والتقويم:

يجري في هذه المرحلة تقييم أداء المدرسة ومراقبته لضمان مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف المخطط لها ضمن خطة المدرسة، حيث تحدد المدرسة الأنظمة التي تستخدمها في إعداد التقارير لتقييم أداء المدرسة، ومؤشرات الأداء.

6- القيادة والمشاركة:

تعد مشاركة أعضاء المدرسة في العمليات الإدارية ضرورية وهامة، ذلك لأن القيادة مسؤولة عن بدء العمليات الإدارية والمحافظة عليها، وعن تشكيل ثقافة المدرسة التي تسهل المتابعة المستمرة وتطويرها، وعن ضمان الجودة والفعالية في الأنشطة التعليمية، وتصميم المنهج الدراسي للفرد والجماعة ومستويات المدرسة، وتتضمن المشاركة وحدات استراتيجية متعددة مثل المعلمين والتلاميذ وقيادات المجتمع (ص61-62).

مما سبق يمكن القول: إنَّ تطبيق الإدارة الذاتية لا يحدث بطريقة عشوائية مزاجية بل هو بحاجة إلى التنظيم والتدرج المسبوق بالعديد من الإجراءات التنظيمية والتطويرية والتأهيلية والفنية والثقافية والقانونية بسبب حداثة هذا الاتجاه الإداري، ومن ثم يتم تطبيق هذه المراحل بناءً على نتائج التحليل البيئي لكل منطقة (النمو الاقتصادي والثقافي والاجتماعي والتأهيل الأكاديمي ومدى توفر التجهيزات والمتطلبات التنظيمية والفنية)، وبعد أخذ ما سبق بالحسبان يمكن الحكم على هذه مراحل بأنها متسلسلة ومتكاملة في خطواتها، فكل خطوة تعتمد على سابقتها، وتمهد للمرحلة التي تليها في تناغم إذا ما تم إغفال أو التهاون في أي مرحلة تتأثر المرحلة التي تليها وتنعكس على النتائج النهائية.

عاشراً: المهارات اللازمة لمدير المدرسة لتحقيق الإدارة الذاتية للمدرسة

في ظل تطبيق المدرسة لمدخل الإدارة الذاتية لا بدَّ أن يمتلك مدير المدرسة مجموعة من المهارات اللازمة التي تمكنه من التطبيق الناجح والفاعل لهذا المدخل، وقد ذكر (الفهدي، 2011) أن أهم هذه المهارات ما يلي:

1- مهارة نشر ثقافة الإدارة الذاتية للمدرسة:

تعد هذه المهارة من أهم المهارات وأكثرها تعقيداً، لأنها تعمل على تغيير عادات العمل بالمدرسة وقناعات ترسخت لدى العاملين بالمدرسة، لذا يحتاج مدير المدرسة إلى جهود كبيرة وقدرات قيادية عالية لكي يعمل على إقناعهم بالتغييرات الجديدة وخاصة إذا كانت هذه التغييرات تضيف أعباء جديدة.

2- مهارة تقوية العلاقات بين المدرسة والمجتمع:

يتصدّر المجتمع في ظل الإدارة الذاتية بالمدرسة شريكاً في العمليات جميعها بالمدرسة بدءاً من التخطيط ومروراً بالمتابعة وانتهاءً بالتقويم لأنه ببساطة يدخل ضمن المجالس الإدارية بالمدرسة، فمجلس إدارة المدرسة لم يعد يضم الهيئة الإدارية والتدريسية فيها بل يصبح ولي الأمر والمهتمون بالتعليم إضافة إلى الطلاب أعضاء أساسيين فيه، لذا فإن مدير المدرسة عليه القيام بدور فاعل في التواصل المستمر مع هذا المجتمع من أجل الاستفادة من خبراته وإشراكه في تحمل تبعات القرارات كافة بالمدرسة.

3- مهارة تحفيز المعلمين والطلاب على الابتكار:

على الرغم من أن هذه المهارة مطلوبة من المدير سواءً أكانت مدرسته تدار ذاتياً أم بصورة تقليدية، فإنه في ظل الإدارة الذاتية تتضاعف مسؤولياته في هذا الشأن، وذلك لأن المدرسة تدخل ضمن منافسة مع المدارس الأخرى لجذب الطلاب إليها، وأحياناً لتجاوز المساءلة المجتمعية والرسمية.

4- مهارة تحفيز المعلمين والطلاب على المشاركة الفاعلة في صنع القرارات:

إنَّ عملية صنع القرار لم تعد حكراً على المدير، بل أصبحت عملية يشارك فيها الطلاب أنفسهم من خلال تمثيلهم في بعض المجالس المدرسية، فإن مدير المدرسة عليه مسؤولية توظيف مهارات وقدرات المعلمين والطلاب وتحفيزهم على تحمل المسؤولية المشتركة في قرارات المدرسة.

5- مهارة الاستخدام الأمثل للموارد المالية:

في ظل الإدارة الذاتية، تكون الأمور المالية كافة من مسؤولية المدرسة وعلى رأسها المدير، فالإنفاق على الأنشطة كافة في المدرسة، وصرف رواتب المعلمين والعاملين والأنشطة الطلابية وغيرها من مسؤولية المدير،

وعلى الإدارة المركزية توفير الإنفاق كله أو بعضه وليس عليها تحديد أوجه الصرف بل عليها في نهاية العام مسؤولية مساءلة المدرسة، عن كيفية توظيف الأموال في تحقيق أهداف العملية التعليمية (ص33).

6- مهارة اختيار الكفايات العلمية للعمل بالمدرسة:

تعطي الإدارة المدرسة مسؤولية اختيار كافة العاملين بها، وفي مقدّمهم المعلمون، فمجلس إدارة المدرسة هو الذي يتولى مسؤولية تحديد الوظائف المطلوبة والإعلان عنها ثم الاختيار الأنسب منها للعمل بالمدرسة وليس للإدارة المركزية الحق في التدخل، ولهذا فإن مدير المدرسة مع مجلس الإدارة عليهم إتقان مهارة الاختيار السليم.

7- مهارة المساءلة:

وهو نظام لمراقبة الأداء المدرسي بهدف تحقيق الجودة التعليمية بالمدارس، ويتم في هذا النظام تقييم أداء المدرسة من قبل السلطات التعليمية بمشاركة أولياء الأمور بصورة دورية وفق معايير محددة، ودور المدير هنا فهم جوانب المساءلة التي سوف تخضع لها مدرسته والاستعداد لها لضمان النجاح.

8- مهارة التوظيف الأمثل للمعرفة والمعلومات:

في ظل الإدارة الذاتية، لا يوجد مجال لكتمان المعلومات عن الأطراف المهنية في المدرسة وعلى رأسهم أولياء الأمور، كما أن لجان المساءلة التعليمية يحق لها الاطلاع على كل المعلومات التي تساعد في إصدار الأحكام والقرارات حول المدرسة، لذا على مدير المدرسة توظيف مهاراته في التعامل الصحيح من خلال المعرفة المتعلقة بالمدرسة سواء تلك الخاصة بالإدارة أو المعلمين أو الطلاب (السيد، 2008، ص174-173).

ومنها فإن المهارات الإدارية المطلوبة من مديري المدارس ذاتياً مهارات تختلف عن المهارات المطلوبة من مديري المدارس التقليدية ذوات القالب التنفيذي، فعلى مدير المدرسة في المدارس التي تطبق مدخل الإدارة الذاتية أن يتحرر من هذا القالب، ويمتلك فنيات الإدارة الحديثة ومنها: إتاحة الفرص لجميع المستفيدين والمشاركين في العملية التعليمية لتبني أدوار جديدة تدعم اللامركزية، والتشجيع على النمو المهني داخل المدرسة، وتعميق العلاقات الاجتماعية الإيجابية بالمؤسسات المحلية، وأن يؤمن أن المشاركة في الإدارة واختيار الكوادر البشرية يحقق النجاح الحتمي للمدرسة، ما يستوجب تغيير السلوكيات والاتجاهات القديمة بتقبل مشاركة المجتمع المحلي بدوره الاستشاري في إدارة شؤون المدرسة والمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية، وتحقيق التفاعل البناء بين المدرسة والبيئة المحيطة بها، وأن ينظر للمراجعة كونها جزءاً رئيساً من المساءلة العامة.

حادي عشر: الصعوبات والتحديات التي تواجه تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة

يتم تطبيق الإدارة الذاتية على نحو صحيح وفعال من خلال التعرّف على الصعوبات والتحديات التي تواجه تطبيق الإدارة الذاتية ليتم تلافيها، والوصول إلى النتائج المخطط لها في ظل هذا النظام، ويتعلّق بعضها بالوقت اللازم للإنجاز، وينشأ بعضها عن العمليات، ويتعلّق بعضها الآخر بالتنظيمات الإدارية للإدارة الذاتية.

ويرى (حسين وشعلان، 2008) أن من أهم معوقات تطبيق الإدارة الذاتية ما يلي:

- 1- الوقت: يتطلب هذا المدخل من فرق العمل المدرسية تكريس مزيد من ساعات العمل الإضافية، ما يؤدي إلى إحجام بعضهم عن قبوله لنظام عمل مدرسي.

2- **التوقيت غير الحقيقي:** إن عمل المدارس بهذا الأسلوب يحتاج إلى تطبيق تغييرات إجرائية، تحتاج لوقت طويل قد يصل إلى بضع سنوات، وهناك من ينتظر تحقيق نتائج أسرع.

3- غياب الدعم الكافي للمجالس المدرسية:

تعد المجالس المدرسية هي المسؤولة عن التخطيط واتخاذ القرارات في هياكل الإدارة الذاتية في المدرسة، وغالباً ما تكون مسؤوليتها مركزة، ولكن ينقصها الكفاية لما تعانيه من مشكلات أهمها: نقص معرفة أعضاء المجالس بالعمليات المدرسية، ونقص مهارات العمل الجماعي (ص 46-47).

وقسمت سيف (2011) الصعوبات التي تعترض تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة إلى:

أ- معوقات إدارية: تتمثل بالآتي:

- افتقار المديرين لحرية التصرف المالي في الميزانية المخصصة لهم.
- غياب نظام الحوافز المادية للمدارس التي ترغب في تطبيق الإدارة الذاتية.
- ضعف الميزانية المخصصة للمدرسة من جهة الإدارة التربوية العليا.
- قلة وجود دورات تدريبية تهتم بالإدارة الذاتية.
- قلة الصلاحيات الإدارية الممنوحة للإدارة الذاتية.

ب- معوقات مهارية: تتمثل بالآتي

- ضعف قدرة المديرين على تدبير الأعمال المدرسية بسبب كثرة المسؤوليات الإدارية الملقاة على عاتقهم.
- قلة دعم المدرسة التي ترغب بتطبيق الإدارة الذاتية بالإشراف والتوجيه من جهة الإدارة التربوية العليا.
- ضعف مهارة التقويم الذاتي لدى جميع العاملين في المدرسة.
- ضعف استيعاب المشرفين التربويين لمفهوم الإدارة الذاتية.
- ضعف مهارة التخطيط لدى المديرين وجميع العاملين في المدرسة (ص 90-89).

ت- المعوقات المعرفية ومنها:

- قلة المهارات المطلوبة.
- الحاجة المتزايدة لتطوير الموظفين مهنيًا
- عدم الإلمام بمهارات اتخاذ القرارات أو الاتصال.

ث- معوقات تربوية:

- أداء غير لائق من جهة بعض المدارس
- تردد بعض المديرين بالسماح للآخرين بالسيطرة على اتخاذ القرارات.

- عدم ملائمة الإدارة التربوية: وذلك بسبب عدم كفاية أجهزة الإدارة التربوية إضافةً إلى النقص الكبير في النوعية والفعالية، وعدم امتلاك المدرسين الكفاية اللازمة في الأمور الإدارية.

ج- معوقات اقتصادية ومنها:

- يظهر عدد كبير من بلدان العالم الثالث عدم قدرته على تأمين الغذاء للسكان المتزايدين، إضافةً إلى تزايد عدد النظم الديكتاتورية التي يسيطر العسكريون على مقاليد الحكم في العديد منها، ما أدى إلى تضخم سلطة الدولة على حساب المواطن العادي، وبالتالي تنصب المركزية في قمة السلطة.
- ضعف البنى المؤسسية، التي نادراً ما شجعتها حكومتها على المشاركة في تحمل المسؤوليات الإدارية.

ح- معوقات فنية ومنها:

- العمل على نحو أفضل وبجهد أكثر من المساهمين وأصحاب الحصص.
 - عدم وضوح المسؤوليات والأدوار.
 - صعوبة التنسيق.
- مما سبق، يتضح بأن الإدارة الذاتية كغيرها من المداخل الإدارية الحديثة تواجه معوقات وصعوبات تمنعها من الوصول إلى أهدافها بأقل وقت وجهد ممكنين، فهذا المدخل ليس كغيره من المداخل التقليدية المأطرة في قوالب محددة وجاهزة، بل هو نظام ينمو مع الوقت وبالتالي بحاجة إلى التدرج في تطبيقه والاستعداد المسبق له (الفني والتأهيلي والتنظيمي والثقافي والقانوني).

ويمكن العمل على التخفيف والتخلص التدريجي من هذه المعوقات بتبني ما يلي: الإنماء المهني والتطوير المستمر للمديرين والمعلمين: بسبب تفاوت التأهيل في الكوادر البشرية وتفاوت استعدادها لتطبيق هذا المدخل، القيادة المناسبة: لا بد من ضرورة التأكيد على الاختيار المناسب للمديرين في مرحلة التجهيزات السابقة للتطبيق، تنظيم قاعدة لتدفق المعلومات بصورة أوسع: (لاتخاذ قرارات صائبة مبنية على قاعدة معلوماتية واضحة، ولتزويد المعنيين بمستوى أداء المدرسة) مع التأكيد على ضرورة إحداث قسم للعلاقات العامة على مستوى الإدارة التعليمية والمدرسة، مهمتها نشر رؤية المدرسة على المستوى الإداري والمحلي لجذب اهتمام المعنيين بالعملية التعليمية، الرؤية الفعالة الواضحة للأهداف المراد تحقيقها: على أن تكون معلومة لجميع الأعضاء ومحقة لإسهاماتهم جميعاً، تجديد آلية المتابعة والمساءلة: بحيث تسير جنباً إلى جنب مع أي جهد إصلاحي وللحصول على التغذية الراجعة، التأكيد على الدور الإعلامي في تغيير ثقافة المجتمع بصورة إيجابية بما يضمن التفاعل البناء بين البيئة التعليمية والمجتمعية، توفير المتطلبات التنظيمية والفنية (عدد الطلاب المناسب، وضوح المسؤوليات والأدوار، الوقت الكافي في بداية التطبيق) وأخيراً توفير نظام للحوافز المادية والمعنوية للمدارس المطبقة للإدارة الذاتية.

ثاني عشر: مزايا الإدارة الذاتية

تحدّد 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" (اليونسكو، 1999، ص58).

ويمكن تقسيم مزايا الإدارة الذاتية للمدرسة إلى محاور عدة هي:

1- المشاركة والتعاون:

يتيح مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة الاستفادة من المجتمع المحلي في إقامة شراكة حقيقية معه، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع المدرسي لرفع مستوى الطالب في التحصيل والتمكين المهاري وفق خطط تربوية مدروسة وأساليب إبداعية فعّالة، فالمجتمع يقدّم ما لديه من خبرات ومبادرات تسهم في ترقّي البرامج المعنية برعاية الفئات الطلابية على اختلافها داخل المجتمع المدرسي، وتوفير الحلول التربوية العلمية للظواهر والسلوكيات غير المرغوبة لدى الطلبة من خلال المحاضرات والفعاليات المختلفة داخل المدرسة، كما يسهم المجتمع المحلي في تنمية و المهارات الطلابية المختلفة وصقلها من خلال ربط الطالب بماضيه الثري بالعادات والتقاليد الأصيلة، ويمكن الاستعانة بأفراد المجتمع المحلي في توضيح بعض المفاهيم في المناهج من أصحاب الاختصاص، وبالمقابل فإن المجتمع المدرسي يسهم في تنمية المجتمع المحلي ورقيه من خلال تواصله مع الأسر والمؤسسات ودعمهم بما يحتاجونه من برامج توعوية وخدمية وتعليمية، ومشاركتهم في فعالياتهم المختلفة، والإسهام في علاج بعض الظواهر داخل المجتمع المحلي مثل: مشاركة المدرسة للبلديات في حملات التوعية، وحملات التفتيش والخدمة العامة للمرافق الخدمية في المجتمع المحلي (المقبالي، 2011، ص33).

ويمكن تلخيص مزايا الإدارة الذاتية للمدرسة في مجال المشاركة والتعاون بالآتي:

- إعطاء المجتمع المدرسي الداخلي صوتاً في القرارات الرئيسية.
- السماح للأفراد المؤهلين في المدارس باتخاذ القرارات المناسبة.
- المساعدة في وضع ميزانية واقعية يكون الآباء والمدرسون شركاء منها أكثر إدراكاً للحاجات المالية للمدرسة وما يلزمها من مصاريف وتكاليف (Myers & Stonehill, 1993, p1).
- تطوير الدور المؤسسي للمدرسة وذلك بالانفتاح على المجتمع ومؤسساته، وتكوين علاقات شراكة، ودعم إمكانات المدرسة الفكرية والمالية (مركز التطوير التربوي، 2002، ص1).

2- الإدارة المدرسية:

يسهم مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في تنمية القدرات والإمكانات الإدارية والفنية والشخصية لمديري المدارس وجميع العاملين في الإدارة المدرسية، من خلال الصلاحيات الممنوحة لهم، كالخطيط مثلاً حيث يُشكّل فريق من مختلف فئات المجتمع المدرسي والمحلي لإعداد خطة مدرسية تلبي حاجات المجتمع المدرسي وفق أهداف وإمكانات المدرسة وتذليل العقبات والصعوبات التي تعترض سبيل التقدم لتحقيق الأهداف المرسومة.

فهذا المدخل يساعد المدرسة على تنفيذ ما خططت له من برامج إنمائية وإثرائية وعلاجية لأبناء المجتمع المدرسي من خلال التنسيق المباشر مع ذوي الخبرة والاختصاص، لعقد الدورات التدريبية والبرامج اللازمة لذلك.

ويتيح مدخل الإدارة الذاتية لإدارة المدرسة تلبية احتياجات المجتمع المدرسي، حيث يمنح اللجنة المالية في المدرسة حرية الانتقال بين بنود الصرف وفق احتياجات المدرسة، بزيادة نسبة الصرف مثلاً في بند الصيانة على حساب الأنشطة بناءً على مبرر وسبب يستدعي ذلك (المقبالي، 2011).

ويمكن تلخيص مزايا الإدارة الذاتية للمدرسة في مجال الإدارة المدرسية في الآتي:

- تعد الإدارة الذاتية للمدرسة بمثابة الاستراتيجية التي تقوم برسم السياسات، ووضع الأهداف، وتصميم الخطط، وبرامج العمل المدرسي، لتنفيذها من جهة المجالس الإدارية بالمدرسة ضماناً لتحقيق رسالة مدرسية تعليمية واضحة ومتطورة ومعلومة لكافة الأعضاء وقابلة لإسهاماتهم جميعاً.
- تسعى لتحقيق الأهداف العامة والخاصة التي تخطط المدرسة لها، في ضوء عملية التحليل البيئي، وتقومها في ضوء عملية التنفيذ (ص33).
- تساعد على إجراء تحليلات شاملة ومتربطة تتضمن عمليات تقييم الأداء للفرد، والمجموعة، والمدرسة ككل بهدف إحكام الضبط وتحسين الأداء المدرسي وتجويده (Cheng, 1996, p51).
- تهتم بالمتغيرات البيئية والاحتياجات التعليمية والتدريسية، والتعرف على الضغوط الخارجية والمعوقات الداخلية ووسائل التغلب عليها.
- تسمح بحسن إدارة الوقت واستثماره من خلال تحديد المدى الزمني لليوم الدراسي على نحو أكثر فاعلية.
- تتيح الفرصة لتطبيق السياسات والبرامج التعليمية في المدرسة بسهولة ويسر (العجمي، 2008، ص 15-16).

3- التعليم:

يحقق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة الجودة في العملية التعليمية في المدرسة، وذلك من خلال الوفاء بمتطلبات التدريس وتقديم خدمات تعليمية تناسب احتياجات الطلبة، وذلك بالاستفادة من الصلاحيات التي يوفرها هذا

المدخل، في تطوير الأساليب والطرائق التدريسية لرفع مستوى التحصيل الدراسي والتمكين المهاري للطالب. فالإدارة الذاتية للمدرسة تهدف إلى استخلاص أولويات التطوير من خلال الملاحظة اليومية والزيارات، وآراء العاملين في المدرسة والطلبة وأولياء الأمور، وتضمن هذه الأولويات في خطة المدرسة، ومن خلالها تضع كل مادة خطة إنمائية إجرائية علاجية وإثرائية وتطويرية، وتحقق الإدارة الذاتية المدرسية للهيئة التدريسية الجودة في تنفيذ هذه البرامج من خلال الاستعانة بمن يروونه مناسباً، سواء كان من أبناء المجتمع المدرسي، أم من ذوي الخبرة والاختصاص في المجتمع المحلي، ومن جانب آخر يسهم النظام في تحقيق الرضا الوظيفي للمدرس من خلال إحساسه بالعمل ضمن فريق واحد في المدرسة، وتحديد احتياجاته التدريبية ذاتياً، وبالتالي يولد أمامه أفكاراً وأساليب تجدد أدائه الصفي، وتحفزه على بذل المزيد من الجهد لتحقيق الجودة الشاملة في أدائه الوظيفي (المقبالي، 2011، ص33).

ويمكن تلخيص مزايا الإدارة الذاتية في مجال التعليم في الآتي:

- تقود إلى إبداع أكثر في تصميم البرامج.
- تعيد توجيه المصادر لدعم الأهداف المطورة لكل مدرسة (Myers& Stonehill, 1993, p1).

4- المتعلم:

الطالب محور أساسي في عملية التعليم، ومدخل الإدارة الذاتية يكفل له الحق في إبداء رأيه في جوانب العمل المدرسي جلّها، ومن تخطيط وأداء سلوكيات، كما يساعد مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في صقل مواهب ومهارات الطلبة الأكاديمية والمهارية من خلال الصلاحيات التي يمنحها المدخل المدرسي، كتنفيذ برامج الرحلات والزيارات المدرسية بالتنسيق مع الجهة التي تستهدفها الزيارة، فهذه الصلاحيات أعطت المدرسة مرونة في تسيير الرحلات والزيارات وفق احتياجات الطلبة ورغبتهم، وسمحت لهم بالاستفادة من المجتمع المحلي عن طريق استقطاب أفراد من المجتمع المحلي لصقل مواهب الطلبة المختلفة، كما إن الإدارة الذاتية للمدرسة ساعدت الطلبة على إبراز مواهبهم وقدراتهم العملية، وشجعتهم على بذل المزيد من الجهد، من خلال السماح للمدارس بإقامة المعارض العلمية والفنية في المدارس لإبراز مواهب الطلبة للمجتمع المدرسي والمحلي (المقبالي، 2011، ص33).

5- صنع القرار:

تركز الإدارة المدرسية الذاتية في خطتها على مجموعة المنطلقات، ومنها أهمية تجاوب المدرسة مع المجتمع المحلي بحيث يشارك في صنع القرار واتخاذها، بالإضافة إلى منح المدرسة السلطة في تحديد ميزانيتها وضبطها، وتوفير التوجيه للمدارس، وتمركز القرارات في المدرسة حول الطلبة والمعلمين، والعمل على تأهيل المدارس لتوظيف التكنولوجيا من أجل تطوير العملية التعليمية.

ويذكر سلامة (2006) مجموعة النقاط التي تركز عليها الإدارة الذاتية في هذا المجال:

- زيادة عدد المشاركين في عمليات صنع القرار وزيادة التعاون.
- التشراك بين المديرين والمعلمات والآباء والطلبة وتطوير قنوات التواصل بينهم.
- شعور كل فرد في المدرسة بالمساواة بينه وبين الآخرين حيث يتم تفويض كل فرد بالسلطة اللازمة للتدخل في عمليات صنع القرار، وعمليات توزيع وإدارة الموارد البشرية.
- بث الثقة بين المعلمات والآباء، وفتح قنوات التواصل والحوار فيما بينهم.
- ترك المجال مفتوحاً أمام جميع الأفراد للمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بأي مشكلة تطرأ على الساحات في أي وقت.
- زيادة مرونة عملية إدارة الموارد البشرية، حيث يمكن الاستفادة من الموارد البشرية بالمرونة الكافية التي تمكن جميع الأفراد من المشاركة في إدارتها بصورة تعمل على تطوير وضع المدرسة المالي والإداري والتعليمي (ص98-97).

وبناءً على ما سبق، يتضح أنَّ الأساس في الإدارة المدرسية يبنى على أن تكون السلطة الحقيقية في يد المدرسة وأفراد المجتمع المحلي الممثلين لإدارة المجتمع المدرسي والمحلي تمثيلاً واقعياً، فالمشاركة الفاعلية من المقومات الأساسية للفكر الإداري المعاصر، وفلسفة الإدارة الذاتية تركز على الإحساس بالملكية، وانعكاس ذلك على الفعالية المدرسية، ومن ثم فإن أسلوب المشاركة يدعم الملكية الذاتية للمدرسة، والتي بها تتحقق مزايا عديدة منها: الرضا الوظيفي والنمو المهني للمعلمين، ما يؤدي إلى تقديرهم لأنفسهم، وتزايد دافعيتهم للعمل والتميز، كما تحسن الاتصال والتفاعل الإيجابي بين أعضاء المدرسة وأفراد المجتمع المحلي، وتعمل على تمكين العاملين في المدرسة من اتخاذ قرارات تحسن الأداء المدرسي، وتوفر قادة جدداً على كل المستويات، وتجعل الميزانية أكثر واقعية، وتسمح بحسن إدارة الوقت واستثماره بعيداً عن تحكم السلطات التعليمية المركزية، في ظل مناخ يسيطر عليه الشعور بالملكية وروح الفريق، ومن ثم اعتماد مشاركة المعنيين بالتعليم على المستوى المدرسي في صنع القرار، أكثر من الاعتماد على الأوامر الصادرة من السلطات التعليمية المحلية والمركزية.

ويتبين مما سبق أنَّ للإدارة الذاتية آثاراً على كل من المدرسة، والمعلمين، والطلاب، والمجتمع، وبذلك يقع على عاتق المؤسسات التربوية العمل بجِدِّ للوصول بأفرادها إلى مستوى عالٍ من الفهم الواضح لأهمية الإدارة الذاتية وما تحققه من فوائد على الأصعدة كافة لتضمن استمرارها ونجاحها وتميزها، وبالتالي يُصبح تبني هذا المدخل نابعاً من الإحساس بالمسؤولية، فهو يوفر دفعاً قوياً للإصلاح التربوي للعملية التعليمية لأنَّ الإدارة الذاتية ترتبط ببعض المظاهر التنظيمية، من الرضا الوظيفي والنمو المهني عند العاملين، ما يؤدي إلى تقدير المعلمين لأنفسهم، وخلق مناخ اجتماعي إيجابي بين أعضاء المدرسة وأفراد المجتمع المحلي في ظل مناخ يسيطر عليه

الشعور بالملكية وروح الفريق ، ويعمل على تمكين العاملين في المدرسة وأعضاء من المجتمع المحلي من اتخاذ القرارات المبنية على معطيات البيئة المحلية (فهي أقرب إلى الجماهير المحلية من نظيرتها الأجهزة المركزية الفوقية)، وترجمة الخطط لهذه المعطيات بحيث تغطي الاحتياجات التي تحسن الأداء المدرسي (لأنها تمتلك قدرات تحليلية للبيئة المحلية، فمعلوماتها تكون تشخيصاً حياً للواقع وإمكانياته)، أكثر من اعتمادها على الأوامر الصادرة من السلطات التعليمية المركزية.

وعلى الرغم من كل هذه الفوائد إلا أنه من الجدير بالذكر احتمال وجود بعض الآثار السلبية لتطبيق الإدارة الذاتية.

ثالث عشر: سلبيات الإدارة الذاتية

على الرغم من الفوائد الكثيرة التي تعود على المدرسة والمجتمع من خلال تطبيق مدخل الإدارة الذاتية، ولا يخلو الأمر من وجود بعض السلبيات التي قد تعرقل تطبيق هذا المدخل الإداري، ولا بد من أخذها بالحسبان، للعمل على تلافيها في أثناء قيام المدرسة بعملية التخطيط للتطبيق.

ويذكر حسين (2006) سلبيات للإدارة الذاتية منها:

1- قد يؤدي انتقال السلطة للمدرسة إلى زيادة التنوع والاختلاف في العمليات التنظيمية بين المدارس، لأنها سوف تختلف في قدرتها على التخطيط والعمل سوياً، أو على الأكثر التفكير في بعض الموضوعات التعليمية بطريقة بنائية، ويحتاج ذلك إلى تفعيل وظيفة التقويم، وجودة الرقابة على مدارس معينة حتى تستطيع مواكبة الآثار الواقعة على الطالب.

2- يعد دور مدير المدرسة أكثر أهمية بعد حدوث التغيير في السياسة، وبالتالي قد يفقد المدير السيطرة على إدارة أعداد كبيرة من الأفراد العاملين، والسيطرة على عملية التخطيط، وحول ما إذا كان لدى المديرين المهارات اللازمة التي تساعد في أداء وظائفهم المنوطة بهم على أكمل وجه.

3- صعوبة في تدعيم العلاقة بين المدارس والمناطق المحلية والسلطة المركزية.

4- قد يتم استخدام السلطة التي نُقلت وفُوضت للمدارس بصور مختلفة داخل المدارس من خلال جماعات معينة لا تسهم في عملية التخطيط، وخاصة المعلمين الكبار، وكذلك من يشغلون مواقع وظيفية بسيطة، وربما تتضمن طبيعة عملية التخطيط التكافؤ في التجديد الاختياري لمحتوى المدرسة وأهدافها (ص 98-100).

وتضيف أبو الوفا وحسين (2008) سلبيات أخرى للإدارة الذاتية للمدرسة:

- خ- التباين في المستويات التربوية بين المدارس، نتيجة اختلاف المناطق من حيث مواردها المالية، ما ينعكس على الدعم المالي إلى يمكن أن تقدمه للمدارس، وبالتالي الاختلاف في التجهيزات التي يمكن أن تستخدمها المدارس، والذي ينجم عنه الاختلاف في المستويات التعليمية بين المدارس.
- د- قد تتقاعس بعض السلطات المحلية عن أداء مهامها لبعدها عن السلطات المركزية.
- ذ- قد يكون تطبيق مدخل الإدارة الذاتية مجالاً لتراضي بعض السلطات أو الهيئات المحلية ما يؤدي إلى ضعف الأداء وهبوط المستوى التعليمي أحياناً.
- ر- ضعف الخبرة في استخدام الاعتمادات المالية لعدم كفاءة القوى البشرية، أو قد تقل الاعتمادات المالية المخصصة للإنفاق، وبالتالي تؤثر على تحقيق أهداف الإدارة الذاتية للمدرسة.
- ز- قد تكون سبباً للانعزالية عن بقية المجتمع (ص513-512).

ويمكن تلخيص عيوب الإدارة الذاتية في بعض النقاط كما تذكرها سرور (2008):

- تقاعس بعض السلطات المحلية في عملها لبعدها عن السلطات المركزية، وبسبب عدم وحدة الهدف.
- سوء استخدام الاعتمادات المالية، فتكون تلك الاعتمادات عائناً أمام تحقيق اللامركزية.
- عدم سماح بعض المديرين بتدريب القيادات التربوية التي تستطيع تحمل مسؤوليتها، والقيام بمهامها من تخطيط وإدارة ورقابة.
- قد تتسبب في إحداث صراعات بين الأجهزة المختلفة والتي من شأنها عرقلة الجهود وتعطيل العمل (ص57-58).

ختاماً يتضح أن: سلبيات تطبيق مدخل الإدارة الذاتية قد تكون ناجمة عن عدم الفهم الواضح لدى القيادات والإدارات التربوية لكيفية تطبيقه، بالإضافة إلى حداته وعدم وجود الأطر المؤهلة، وعدم توفر الإمكانيات اللازمة (مادية وبشرية)، وقد تكون المركزية هي العائق والمعطل لنجاح العمل بسبب رغبة البعض بالتفرد بالإدارة ، وأيضاً حالة الصراع التي قد تنجم عندما تسند عملية اتخاذ القرارات إلى المعلمين أو المديرين أو حتى أولياء الأمور وهذا بدوره سيؤثر على العملية التعليمية، وقد يكون المجتمع نفسه هو السبب في هذه السلبيات لعدم إيمانه الحقيقي بهذا المدخل الإداري الحديث، وهنا تقع المسؤولية في تخطي هذه السلبيات على عاتق كل من المدرسة والإدارات التربوية العليا في تجنبها أو التقليل من آثارها في محاولة بلورة هذ المدخل على النحو الصحيح لدى جميع الأطراف المشاركة في العملية الإدارية منعاً للتشويش حول الأدوار والمسؤوليات وصعوبة التنسيق بينها.

خلاصة الفصل:

وهكذا نجد أنّ مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة من أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة، التي بدأت المدارس بالتوجّه نحوها في ظل حركة الإصلاح التربوي، والسعي لمزيد من اللامركزية في إدارة التعليم، فقد أثبت هذا المدخل الإداري فاعليته في ضمان جودة التعليم بصورة خاصة، والأداء المدرسي بصورة عامة، لما يحققه من تحسين في الممارسات التربوية والتعليمية وتطويرها، وتعزيز قدرات المعلمين، وإشراكهم في إعداد مقاييس لتقويم أدائهم ومساءلتهم، بالإضافة إلى ضمان المشاركة المجتمعية في العمل الإداري، ما يساعد على تحقيق الشعور بالمسؤولية والملكية من قبل جميع المشاركين والمستفيدين.

فقد قامت الباحثة في الفصل الأول بالتطرق إلى مفهوم الإدارة الذاتية، الذي تعدد وفقاً لرؤية كل باحث، ولكنها كانت تلتقي في النهاية وتتفق على الكثير من النقاط، ومن ثم تم التوقف على أهميتها وأهدافها في تحقيق التقدم المدرسي، وتجويد مخرجاته التعليمية، والأسس والمبادئ التي تقوم عليها، والمراحل التي جاءت متسلسلة كالحلقات المترابطة التي لا تكتمل دون سابقتها وتالياتها، والعناصر المنصهرة التي تشكّل وحدة الأداء، والخصائص التي تميّز هذه الإدارة عن سواها، وتم ذكر أنماط ومستويات الإدارة الذاتية، والمهارات اللازمة لمدير المدرسة لتحقيق الإدارة الذاتية، والإيجابيات التي لا تحصى عند تطبيق هذا المدخل، وفي المقابل تم ذكر السلبيات التي تعترض تطبيق هذا الاتجاه، وتمّ عرض بعض التجارب العربية والأجنبية الرائدة في تطبيق الإدارة الذاتية، واستخلاص بعض الدروس المستفادة منها.

الفصل الثاني

الأداء المدرسي والإصلاح المتمركز حول المدرسة

أولاً: مفهوم الأداء المدرسي.

ثانياً: أبعاد الأداء المؤسسي.

ثالثاً: أهمية قياس الأداء المدرسي.

رابعاً: أهمية تقويم الأداء المدرسي.

خامساً: عناصر تقويم الأداء المدرسي:

1- تقويم أداء المدير.

2- تقويم المشاركة المجتمعية.

سادساً: مستويات الأداء المدرسي:

1- الأداء التنظيمي.

2- الأداء على مستوى العمليات.

3- الأداء الوظيفي.

سابعاً: بعض معايير الجودة لتقويم الأداء المدرسي.

ثامناً: مؤشرات جودة الأداء المدرسي كمدخل لإصلاح التعليم الأساسي.

تاسعاً: مفهوم تطوير الأداء المدرسي وأهميته.

عاشراً: أسس تطوير الأداء المدرسي.

إحدى عشر: أسباب ضعف الأداء المدرسي.

تمهيد:

تعد قدرة المدرسة على الانطلاق والتجديد والابتكار وتحقيق التغيير الاستراتيجي المطلوب في ضوء الأهداف المجتمعية والتحديات التي أفرزتها طبيعة التغييرات المتلاحقة المتوقع أن يشهدها العالم في كل يوم مرهونة بتحسين الأداء المدرسي، وضمان استمراره والمحافظة عليه، فالأداء المدرسي الجيد يكون مَحْصلة لإدارة فاعلة، ومناخ جيد للتعليم والتعلم، ومخرجات تعليمية جيدة، ومن ثم كل هذا يؤدي إلى جودة النظام المدرسي، ويمكن أن يتحقق ذلك إذا كان الأداء المدرسي على درجة عالية من الكفاءة والفاعلية في توظيف كل ما لديه من موارد متنوعة ومتاحة وكامنة، والعمل على إيجاد موارد جديدة تساعد المدرسة في الحفاظ على مكانتها وتميزها التنافسي، بما يمكنها من تحقيق أهدافها المرغوبة، وضمان بقائها واستمرارها.

أولاً: مفهوم الأداء المدرسي

تعرف المنظمة العربية للتنمية الإدارية (2008) الأداء المؤسسي بأنه: "المنظومة المتكاملة لنتائج أعمال المؤسسة في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية" (ص 209) وهناك بعض التعريفات التي تنظر للأداء المؤسسي على أنه: "مجموعة من العمليات التي تحدث داخل المؤسسة، وهناك من يرى أن الأداء المؤسسي في هذه الحالة هو مخرجات الأنشطة والأحداث التي تحدث داخل المؤسسة" (صباحي والغالب، 2009، ص 39).

كما ويعرفه (Hywel) على أنه "نشاط يحدث في جميع مستويات المدرسة ويشمل المدرسة كمنظمة والمعلمين والمجتمع المحلي، ويستطيع أن يطبق أنماط مختلفة من التغيير" (مجاهد وعناني، 2011، ص 66). وتعرفه أيضاً (نصر، 2014) بأنه: "جهد منظم لتشخيص أعمال المؤسسة التعليمية بأرقام لتحديد مدى نجاحها في تحقيق أهدافها، وحسن استغلال مواردها لإنتاج ما هو مطلوب منها بالمواصفات التي يتوقعها منها أصحاب المصلحة" (ص 213).

بينما ينظر آخرون إلى الأداء المؤسسي على أنه: "نتاج التفاعل الديناميكي بين الهيكل التنظيمي للمؤسسة والبنية التحتية لها، والعمليات التي تتم فيها، والسلوك التنظيمي السائد فيها وفقاً للموارد المتاحة لها" (Ghobadian and et, 2014, P151).

ومنه، فإن هذين التعريفين أعم وأشمل من التعريفين السابقين، إذ إنه ربط بين مدخلات المؤسسة وعملياتها وبين مخرجات هذه المؤسسة، بينما يتوافق مع الأهداف الموضوعية للمؤسسة، ويتناسب مع تطلعات عملائها". وتعرفه حنان إسماعيل (2006) على أنه: "جميع الأنشطة والممارسات والسلوكيات المرتبطة بتحقيق الأهداف والمخرجات التي تسعى المؤسسة إلى بلوغها" (ص 21).

ومن خلال استقراء التعريفات السابقة يمكن القول إنَّ هناك خاصيتين يتميز بهما الأداء المؤسسي هما: أولاً: للأداء المؤسسي طبيعة تقييمية، ومن هذه الطبيعة يمكن الحكم على الأداء بمدى إسهامه في تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية، وعلى أساس نتيجة التقييم يتم إعطاء قيمة لجودة الأداء على أنه (ضعيف، متوسط، جيد) بعد الرجوع إلى محك الجودة الذي تم وضعه عند وضع الأهداف.

ثانياً: تعدد المدخلات التنظيمية (البشرية، التكنولوجية، المعرفية) التي تؤثر على جودة المخرجات، وهذا يعني أن هناك أكثر من قوة قادرة على تحقيق أهداف المؤسسة أو إعاقتها.

ثانياً: معايير الأداء المؤسسي

بعد استعراض التعريفات المختلفة لمفهوم الأداء المؤسسي نتناول تحليل أبعاد هذا المفهوم للتعرف عليه، وتوجد تصنيفات عدة؛ إذ إن كل باحث يصنف الأداء وفق معيار معين، وفيما يلي أهم المعايير.

يذكر (حمزاوي، 2013) التصنيف الآتي:

1- **الأداء الفردي:** يتكون الأداء الفردي من الأنشطة التي يمارسها الفرد للقيام بمهامه المكلف بها أو مسؤولياته التي يقوم بها في الوحدة التنظيمية للمؤسسة للإسهام في تحقيق أهدافها.

2- **الأداء الجزئي- أداء الوحدات التنظيمية:** وهي تقيس الجهود التي تقوم بها كل وحدة من وحدات المؤسسة لتحقيق الأهداف الموضوعية لها، والمنبثقة من الأهداف العامة للمؤسسة وسياساتها العامة.

3- **الأداء الكلي- الأداء المؤسسي للمؤسسة ككل:** يعكس هذا البعد استجابة أداء المؤسسة بفاعلية الظروف ومتغيرات البيئة الخارجية والداخلية للمؤسسة، وتحقيق رؤية ورسالة المؤسسة، ورضا العملاء عن الخدمات المقدمة من المؤسسة (ص 3-7).

ويصنف محمد (2013) الأداء حسب معيار المصدر إلى:

- أ- **الأداء الداخلي للمؤسسة:** وهو ينتج عن تفاعل مختلف أداءات الأنظمة الفرعية للمؤسسة المتمثلة في الأداء البشري، الأداء التقني، والأداء المالي.
- ب- **الأداء الخارجي للمؤسسة:** هو الأداء الناتج عن تغيرات البيئة المحيطة بالمؤسسة، فهو ينتج عن المحيط الخارجي للمؤسسة وبالتالي فإن المؤسسة لا يمكنها التحكم في هذا الأداء، لذلك عليها قياس وتحليل هذا الأداء (ص 66-67).

في حين يقسم عطاء الله (2010) الأداء حسب معيار الشمول:

- **الأداء كلي:** والذي يتمثل في الأداءات المسهمة في نمو المؤسسة ويجسد من خلال الإنجازات التي أسهمت جميع العناصر والوظائف والأنظمة الفرعية للمؤسسة في تحقيقها، ولا يمكن أن ينسب إنجاز إلى عنصر دون إسهام العناصر الأخرى، وفي هذا الإطار يمكن الحديث عن مدى بلوغ المؤسسة لأهدافها الشاملة كالاستمرارية، والنمو.....

- **الأداء الجزئي:** وهو الذي يتحقق على مستوى الأنظمة الفرعية للمؤسسة، وينقسم بدوره إلى أنواع عدة باختلاف المعيار الوظيفي المعتمد لتقييم عناصر المؤسسة، إذ يمكن أن ينقسم حسب الوظائف إلى أداء الوظيفة المالية، أداء وظيفة الأفراد (ص 46).

بينما يقسم مسعود (2007) الأداء حسب معيار المصدر إلى:

- **الأداء الخارجي:** يكون نتيجة محصلات خارجية.

• **الأداء الداخلي:** ينتج الأداء الداخلي من تفاعل مختلف جوانب أداء الأنظمة الفرعية للمؤسسة (أي مختلف الأداءات الجزئية المتمثلة بأداء الموارد البشرية في المؤسسة، والأداء التقني الذي يتعلق بجانب الاستثمارات، والأداء المالي الخاص بالإمكانات المالية) (ص92).

وبعد عرض بعض معايير الأداء المؤسسي على اختلاف تصنيفاتها نرى أنها تسعى لرصد الواقع المدرسي بمختلف جوانبه الداخلية والخارجية المتمثلة بالكل والجزء، والتي تبدو في الظاهر أنها متعددة إلا أنه إذا تم جمعها وتحليلها نجد أنها تصب في مجرى واحد هو العمل المنظم المتكامل بين جميع الجهات والمصادر والموارد المختلفة، من خلال تفاعلها مع بيئتها الداخلية والخارجية لتحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة وفاعلية.

ثالثاً: أهمية قياس الأداء المدرسي

يحتل الأداء مكانة خاصة داخل أي مؤسسة باعتباره الناتج النهائي لمحصلة الأنشطة المنفذة، ومن هنا تبرز أهمية قياس الأداء في المؤسسة التربوية عند (نصر، 2014) بما يأتي:

1- التعرف إلى واقعية الأهداف الموضوعية ومناسبتها لاحتياجات البيئة المحيطة للمؤسسة، وأيضاً للإمكانات البشرية والمادية المتوفرة داخل المؤسسة.

2- التأكد من وضوح الأهداف وفاعلية الاستراتيجيات والخطط الموضوعية لتنفيذها.

3- التعرف إلى الصعوبات والمعوقات التي تواجه المؤسسة في تحقيق أهدافها.

4- زيادة درجة التواصل الرأسي والأفقي داخل المؤسسة بما يساعدها على تحقيق أهدافها.

5- معرفة جوانب القوة والضعف في الأداء من أجل تدعيم مواطن القوة والتغلب على مواطن الضعف.

6- قياس مدى مصداقية إنجاز الأعمال والأهداف كما تعكسه التقارير الدورية للإدارات _ الخطة السنوية والتشغيلية.

7- توفير بيانات تساعد في اتخاذ القرارات المناسبة بشأن الاتجاه الاستراتيجي للعمل داخل المؤسسة.

8- العمل على تحقيق أحسن مستوى من الخدمات المقدمة فعلاً للعملاء مع التركيز على عنصر التكلفة، ومدى احترام قيمة الزمن في ذلك (ص213).

ويرى (الغالب، وإدريس، 2009) أن قياس الأداء المدرسي مهم للأسباب الآتية:

أ- إن قياس الأداء يحسن الاتصالات الداخلية بين العاملين فضلاً عن الاتصالات الخارجية بين المدرسة والبيئة المحيطة.

ب- إن قياس الأداء يساعد في إعطاء توضيحات حول تنفيذ البرامج وتكاليفها.

ت- إن قياس الأداء يساعد على التوجه نحو الجودة على نحو بناء وحل المشاكل (ص71).

نستنتج مما سبق أن ما لا يمكن قياسه لا يمكن تطويره، أي إن عدم قدرة المدرسة على قياس نشاطها يؤدي إلى عدم إمكانية الرقابة عليها، والاستغلال الأمثل للموارد للوصول إلى أفضل المخرجات، وهذا ما دفع التربويين إلى وضع محكات مرجعية لقياس جودة الأداء، وتشخيص مستويات الأداء الحالية للمدرسة من أجل تطويرها، ومنها كفاءة المعلمين والعاملين في المؤسسة التربوية، وتحديد نقاط القوة والضعف وأولويات التطوير، ومن ثم

تضمنها في خطة المدرسة بهدف تحسين مخرجات عمليتي التعلم والتعليم للارتقاء إلى مستويات الجودة العالية، وتمكين المدرسة من الاستفادة من إمكانياتها البشرية والمادية بفاعلية أكبر.

رابعاً: أهمية تقويم الأداء المدرسي:

إنّ تقييم أداء العاملين له أهمية كبرى في العملية الإدارية، فهو وسيلة للعمل بحيوية ونشاط، تدفع الرؤساء لمتابعة واجبات ومسؤوليات مرؤوسيه باستمرار، وتحفز المرؤوسين للعمل بفاعلية، وبالتالي فإن عملية تقويم الأداء المدرسي تسهم في تحقيق ما يلي:

- تحسين أداء الفرد وتطويره.
- تحسين أداء المدرسة وزيادة فاعليتها.
- التنبؤ بمستوى العمل الذي يمكن أن يؤديه الفرد في المستقبل.
- معرفة المستحقين للمكافآت لتوزيعها عليهم.
- إعادة توزيع المسؤوليات والسلطات على العاملين في المدرسة.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في المدرسة.
- تحفيز المعلم والمتعلم وجميع أعضاء الإدارة في المدرسة على النمو وبذل المزيد من الجهد والعمل (عبد الرزاق، 2009، ص 53).

ومنه فإن كل عمل بحاجة إلى تقويم ليتم بموجبه إصدار الحكم على المدرسة من حيث مدى فاعليتها كمؤسسة تربوية في أداء رسالتها وتحقيقها للأهداف المرسومة، على اعتباره عملية ترتبط ارتباطاً عضوياً بالأهداف المراد تحقيقها، وما تحدثه من آثار من خلال ما تؤديه من وظائف وما تقوم به من نشاطات وما يتم فيها من ممارسات وما يُنَاط بها من أدوار، وكذلك تتضح أهمية تقويم الأداء المدرسي من الحاجة الفعلية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف لتحسين الأداء المدرسي ككل، والحاجة إلى تفعيل برامج الانماء المهني في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية بما يؤدي إلى تحسين جودة الأداء المدرسي، والاحتفاظ بمستوى معين من الفاعلية وإنتاجية الأفراد العاملين بها.

خامساً: عناصر تقويم الأداء المدرسي

إن فاعلية المدرسة تتعلق بالصلاحية المثلى للعناصر المستخدمة بغية الحصول على أهداف محددة، ويمكن تحديد أهم عناصر تقويم الأداء بما يلي:

1- تقويم أداء المدير:

إنّ أي تقويم للأداء المدرسي لا يستطيع أن يكون تقويماً شاملاً ونافعاً إن لم يتناول تقويم أداء مدير المدرسة، وذلك لمسؤوليته المباشرة عن إدارة مجمل الأنشطة التي تقوم بها المدرسة في جوانب العملية التربوية والتعليمية كافة، فمدير المدرسة من أهم عناصر الإدارة المدرسية بل إنه الركيزة الأساسية في العملية التعليمية في المدرسة، وعليه يعتمد النظام في بلوغه أهدافه، فهو المسؤول الأول عن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها، وهو

حلقة الاتصال الثابتة في العلاقات المدرسية على اختلاف أنواعها بين المدرسين بعضهم ببعض، وبين المدرسين والتلاميذ وبين الآباء والمدرسين (عابدين، 2002، ص 89).

ونظراً لأهمية الدور الذي يمثله مدير المدرسة بوصفه قائداً تربوياً، فقد أعطت الأدبيات التربوية اهتماماً كبيراً لهذا الدور تمثل في غزارة الدراسات والبحوث التربوية التي تناولت دور مدير المدرسة، وقد شهد القرن الماضي وأول القرن الحالي تطورات علمية وتكنولوجية أدت إلى تغيرات في مهام مدير المدرسة، فلم يعد المدير ذلك الشخص الذي يعدّ الجدول المدرسي ويسعى لتحسين تجهيزات المبنى المدرسي أو توفير الأمان لتلاميذه واختبارهم ذلك الاختبار التقليدي الذي يعتمد على حفظ المعلومات، لكنه أصبح قائداً ومفكراً تربوياً يبنّي خططاً استراتيجية لمدرسته في ضوء رؤية علمية مستقبلية مستقاة من الوثائق التربوية الرسمية، التي تهدف إلى رفع مستوى التعلم لدى التلاميذ، كما أنه يسخر كل الإمكانيات التي بين يديه من أجل نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها.

فهو المشرف التربوي الذي يدعم التغيير الإيجابي، وهو المسؤول عن توفير بيئة تربوية إيجابية وصحية تعمل على تطوير النمو المهني للمدرسين وتطوير المنهاج وتحسينه، وتوفير الوقت للتخطيط المشترك بين المعلمين، والقيام بورش عمل لهم وتشجيعهم على تبادل الزيارات الصفية، وتنمية طاقاتهم، وقدراتهم، وإشراكهم بالمسؤولية، والسلطة في إدارة المدرسة، وإشاعة روح الانسجام والتعاون بينهم، وهو الموجود مع المدرسين ويزورهم في صفوفهم ويتابع أداءهم وكيفية تصرفهم مع المشكلات التي تحدث في الصف، وكذلك تشويق التلاميذ وتحفيزهم للتعلم بتوفير الجو المناسب، وبذلك يستطيع المدير أن يلم بكل ما يتعلق بالمدرس.

كما أنّ مدير المدرسة هو حلقة الاتصال والتواصل بين عناصر العملية التعليمية، والمحور البناء والفاعل والقائد ونجاح المدرسة التربوية من نجاحه، كما أن عليه أن يطور من قدراته ومعارفه لمواكبة ما يستجد في مجال الإدارة المدرسية، وأن يعمل على الاستفادة من التقنية التربوية الحديثة ويدخلها ضمن آلية العمل التربوي والإداري في مدرسته.

لقد أصبح مدير المدرسة قائداً مجتمعياً يغني دور المدرسة في المجتمع، ويشارك القيادات والآباء في تجويد عملية التربية، كما أنه يلبي احتياجات الطلاب التربوية والعملية الاجتماعية والنفسية في ظل التطورات الثقافية والاجتماعية في المجتمع، التي أحدثتها التطور في جميع الأوجه العلمية والتقنية في العالم، ومهما امتلك مدير المدرسة من مهارات وقدرات فإنه لن يحقق أهداف المدرسة ما لم يتصف بالأخلاق الحميدة كالصدق والأمانة والعدل، ويجب أن يكون قانونياً، ومترفعاً عن صغائر الأمور، وذا سلوك إيجابي واتجاهات خلقية في العمل (الزهوراني وأحمد، 2005، ص 35).

ويمكن تصنيف واجبات المدير ومسؤولياته حسب اللائحة المدرسية في الجمهورية العربية السورية بما يأتي:

المدير مسؤول عن إدارة المدرسة ونظامها وانضباطها ولا سيما في الأمور الآتية:

أ- تنفيذ القوانين والأنظمة والتعليمات الوزارية.

- ب- متابعة تطبيق التعليم الإلزامي، وصحة البيانات الإحصائية، والتقارير المرفوعة ومتابعة المتسربين في مدرسته.
- ت- سير التدريس في المدرسة، ومساعدة أعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية على أداء واجباتهم بمختلف الأمور العائدة للمدرسة وأخذ توقيعهم عليها، والتعاون معهم على العناية بالتلاميذ المقصرين وتلافي تقصيرهم.
- ث- القيام بمهمة مشرف الوحدة كما هو وارد في النظام الداخلي لمنظمة طلائع البعث في الحلقة الأولى.
- ج- مراقبة سلوك التلاميذ والوقوف على مدى تقدمهم في الدروس والمستوى الذي وصلوا إليه في مختلف فترات السنة الدراسية.
- ح- متابعة صحة التلاميذ وفق المعلومات المدونة في بطاقتهم الشخصية.
- خ- قيادة فريق الإرشاد في مدرسته.
- د- الإشراف على العملية الامتحانية في مدرسته.
- ذ- رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ومتابعة تنفيذ خطة الدمج في مدرسته.
- ر- السماح بزيارة المدرسة لغير الرسميين في حدود أهداف المدرسة وضمن التوجيهات العامة للوزارة وبإشرافه المباشر.
- ز- تحديد ساعات المدرسين والمدرسين المساعدين الأصلية والإضافية في برامج الدروس الأسبوعية ومراقبة دوام المدرسين (حلقة ثانية).
- س- الاطلاع يومياً على دفاتر توقيع أعضاء الهيئة التدريسية في شعب المدرسة المختلفة لمراقبة سير التدريس.
- ش- الاطلاع على دفاتر التحضير اليومي لأعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية والتوقيع عليها يومياً في الحلقة الأولى وأسبوعياً في الحلقة الثانية.
- ص- ينظم مدير المدرسة في المدارس التي تضم الصفوف من الأول إلى السادس التقارير الآتية:
- تقريراً عاماً عقب العطلة الانتصافية يذكر فيه ملاحظاته على أعمال المدرسين والمدرسين المساعدين والمعلمين ويبين فيه سير التدريس العام في المدرسة.
 - تقريراً عاماً في نهاية السنة الدراسية يتضمن ملاحظاته على الأمور الآتية:
 - بناء المدرسة.
 - أثاثها.
 - لوازم التدريس.
 - المكتبة والمخبر.
 - التربية الرياضية.
 - سير التدريس العام.
 - نتائج التلاميذ.
 - أعضاء الهيئة التعليمية.

- وسائل تطوير المدرسة.
- بيان تقديري بعدد التلاميذ الذين ستتألف منهم الشعب في العام القادم مع أعداد التلاميذ المتسربين وأسباب تسرب كل منهم وإجراءات المتابعة المنفذة بشأن إعادتهم إلى المدرسة.
- النشاط المدرسي الطلائعي.

ض- على المدير أن يشرف على تنظيم قوائم التقديرات التي يضعها المعلم أو المدرس للتلاميذ ويطلع على نماذج من إجابات التلاميذ ليتأكد من سلامة هذه التقديرات ومراقبة المذاكرات والوظائف التي تعطى للتلاميذ من أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية وملاحظة وجود التناسق بين درجات التقدير للتلاميذ في المذاكرات والامتحانات.

ط- على المدير أن ينظم إضبارة خاصة بالتعليمات الوزارية وبلاغاتها بعد أن يطلع عليها أعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية ويأخذ توافيقهم عليها، وعليه أن يُطلع أعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية الجدد عليها عند تعيينهم في مدرسته كما يجب عليه أن يحتفظ بصورة عن الكتب الصادرة عن المدرسة.

لا يستطيع أي تقويم للأداء المدرسي أن يكون شاملاً ونافعاً إن لم يتناول تقويم أداء مدير المدرسة، نظراً لمسؤوليته المباشرة عن جميع النواحي الإدارية والفنية والاجتماعية والثقافية والاشرفية والتطويرية المكلف بها، فضلاً عن قيادته للمصادر البشرية والمالية وغيرها من الواجبات والمسؤوليات التي يتوقف عليها نجاح عملية التطوير المدرسي، وهذا ما يتطلب منه امتلاك المهارات والكفايات اللازمة لأداء هذه المهام بكفاءة وجودة عالية، ولذلك تبرز الحاجة المستمرة لتقويم أدائه بهدف تطوير هذه الكفايات، ومنه فإن عملية التقويم تشكل بعداً هاماً في النظم التربوية والإدارية، فمن خلالها تتم عملية تحديد حاجات تلك النظم الخاصة بالتدريب والتطوير وتظهر المهارات والكفايات التي تحتاج تطويراً علاجياً.

2- تقويم المشاركة المجتمعية

تشكل المشاركة المجتمعية إحدى مهام المدرسة الحديثة، والتي تنقل مسؤولية المدرسة في عملية تشاركية إلى المجتمع المحلي فتحمله جزءاً من مسؤولية تحقيق المدرسة لأهدافها، وهي بذلك تدعو المجتمع أن يقوم بواجبه تجاهها وتقوم هي بواجبها تجاهه، لذلك لا بد أن يتضمن تقييم الأداء المدرسي نموذجاً فعالاً يجسد العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي في ضوء ما أشار إليه الأدب التربوي والذي يرى أنّ العلاقة بين المدرسة ومجتمعها المحلي باتت مطلباً ملحاً في ضوء تطوير وتحسين العملية التربوية والتعليمية في المدرسة، وفيما يأتي جملة من المعايير التي تنظم المشاركة المجتمعية للمجتمع المحلي مع المدرسة (وزارة التربية والتعليم، 1997):

أ- **الشراكة مع الأسرة:** ومن مؤشرات مشاركة أولياء الأمور في صنع القرار المدرسي، وتسهيل اتصال أولياء الأمور بالمدرسة، وإعلامهم بكل ما يدور فيها، وتمكينهم من التعبير عن آرائهم فيما تقدمه المدرسة من خدمات لأبنائهم.

ب- **خدمة المجتمع:** ومن مؤشرات مشاركة المدرسة في تنفيذ برامج ومشروعات يحتاج إليها المجتمع، واستخدام مباني وموارد المدرسة في تقييم خدمات وأنشطة اجتماعية للمجتمع.

ت- تعبئة موارد المجتمع: ومن مؤشرات استخدام المدرسة للموارد المتاحة للمجتمع في تنفيذ برامجها التربوية وتقديم المجتمع ورجال الأعمال والمؤسسات الداعمة للمدرسة.

ث- العمل التطوعي: ومن مؤشرات تنفيذ برامج ترويج العمل التطوعي داخل المدرسة وخارجها، ووجود برامج لتأهيل المتطوعين للمشاركة في مشاريع المدرسة، وتوفير آلية لتنظيم أولياء الأمور لدعم الأنشطة التي تقوم بها المدرسة.

ج- العلاقات العامة والاتصال بالمجتمع: ومن مؤشرات تبني المدرسة استراتيجية تشجع التواصل مع وسائل الإعلام فيما يتعلق بأدائها (ص14-15).

وباستقراء ما سبق يتضح دور المشاركة المجتمعية في نجاح مشاريع تنمية الخدمات التربوية التي تقوم على عاملين: سلامة التخطيط وحضور المجتمع، فالمدارس التي تتشارك مع منظمات المجتمع المدني تعد أكثر فاعلية وأكثر استقلالية في وضع الإطار العام لعملية تصميم المنهج التعليمي واختيار استراتيجيات التدريس وتنفيذ برامج تعليمية ملائمة وجيدة، لذا لا بد من رصد اتجاهات وآراء المجتمع حول الخدمة التعليمية في المدرسة، وتوفير المعلومات اللازمة من أنشطة المدرسة وإنجازاتها وعرضها على المجتمع المحلي، ومشاركة المدرسة في تنفيذ برامج ومشروعات تطوعية تخدم المجتمع وتعزز الروابط المشتركة معه، وتتمى الشعور بالمسؤولية، وتحقق مصالح متبادلة ونتائج إيجابية للمدرسة والمجتمع على حد سواء.

3- تقويم أداء المعلم

لا يمكن الحكم على أداء المعلمين وكفاياتهم، ومدى قدرتهم على تحقيق أهداف المؤسسة التربوية والتعليمية، إلا من خلال تقويم أدائهم، وليس هذا فحسب، بل إن دقة الأحكام المتخذة في حق المعلم، والتقارير الصادرة اعتماداً عليها تعتمد على مدى دقة نتائج التقويم.

فيمكن تقويم أداء المعلم بأساليب عدة منها: ملاحظة أدائه عن طريق مدير المدرسة، أو المشرف التربوي، أو معلم زميل له، ومنها أيضاً إجراء اختبار الكفايات للمعلم، وهناك من يرى أن أداء المعلم يمكن أن يُقوّم بناءً على نتائج تحصيل الطلبة، إلا أن الباحثة ترى أن الاعتماد على نتائج الطلبة في الحكم على كفاءة المعلم قد تعطي نتائج غير دقيقة، لأن هناك صفوفًا تتميز بوجود الغالبية للطلاب الجيدين، في حين نجد صفوف أخرى يكون فيها الأغلبية للطلاب ضعيفي التحصيل، مع العلم أن جميع المتغيرات الأخرى المتعلقة بالمعلم هي نفسها تقريباً، وهذا يقودنا إلى أن هناك عوامل أخرى تؤثر على تحصيل الطلبة، غير كفاءة التدريس.

وقد أوضحت الغريب (1987) أن تقويم كفاية المعلم، وتقديرها بقياس الأثر والتغيير الذي يتركه في تكوين طلبته، ليس من السهل تطبيقه، لأن الأثر الذي يتركه المعلم في الطالب معقد ومتعدد، فمنه ما هو خاص بالمعلومات، ومنه ما هو خاص بتغيير الميول والاتجاهات والقيم، وتشير إلى أن كثيراً من الباحثين لجؤوا إلى أسهل الطرائق، وهي قياس مقدار ما حصله الطالب من معلومات عن طريق الاختبارات، وقد غالى بعضهم في ذلك، كما هو الحال في إنجلترا في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، لدرجة أن مكافآت المعلمين المالية كانت تُقدّر على حسب نتائج اختبارات الطلبة، لكن سرعان ما ظهر إخفاق هذا النظام في تقويم أداء المعلم، ثم ذكرت

الغريب أنه: من الخطأ قياس أثر المعلم في طلبته عن طريق قياس درجة التحصيل الدراسي، إذ إنهم يكتسبون منه عادات عقلية، وصفات خلقية، ومثلاً عالياً وميولاً واتجاهات، وهذا يجعل قياس أثر المعلم في طلبته على جانب كبير من الصعوبة، والاعتماد في تقييم أداء المعلم على هذا الأثر غير دقيق وناقص (ص52-51).
ويعد المعلم من أهم مدخلات العملية التعليمية وأخطرها أثراً، نظراً للمسؤولية الواقعة عليه داخل الصف وأثرها الممتد خارجه، فهو أساس نجاح أي إصلاح مدرسي، ولكي يؤدي هذا الإصلاح غاياته لا بد من توفير مداخل تقييم متنوعة ومستندة إلى معايير من ممارساته المنطلقة من المجالات التربوية التي لها علاقة بالأداء التدريسي، والتي يمكن حصراً بقائمة الكفايات التدريسية الأساسية التي يجب توفرها في المعلم المؤهل للتدريس، والتي يمكن تصنيفها في مجالات هي: التخطيط، التنفيذ، سلوكه ومهاراته التدريسية والمهام بالمادة العلمية، النمو المهني، العلاقات الإنسانية، تقييم الطلبة، اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس وقدرته على إثارة العلمية الفكرية العقلية، إدارة الصف، والتقييم، وهذا الأمر يُبرز ضرورة مراجعة بعض ما تضمنته الأدبيات التربوية، وتحليلها في مجال التجارب العالمية حول تقييم أداء المعلم.

4- تقييم أداء المتعلم

نظراً إلى أن عملية التقييم بصورة عامة وتقييم التلاميذ بصورة خاصة تعد من العناصر الأساسية في الجودة الشاملة للنظام التعليمي عامة، فإن الإصلاحات التي تجري في العقود الأخيرة حول الجودة تركز على تقييم النواتج التعليمية

ومهما يكن من تسميات فإن هذا التقييم يقوم أساساً على:

- أ- الاهتمام بتقييم عمليات التفكير واستخدام حل المشكلات.
- ب- التأكيد على التطبيق في العالم الواقعي لما يحصل عليه من معارف ومعلومات.
- ت- التركيز على العمليات التي يستخدمها المتعلم لأجل الوصول إلى نتائج.
- ث- ينبغي أن يكون المتعلم نشطاً وفعالاً في عملية التعلم، مشاركاً في عملية التقييم، مدركاً مدى ما يحققه من تقدم خلال عملية التعلم.

ومن أهم الأشكال التي اهتم بها هذا النوع تقييم الأداء باستخدام البورتفوليو Portfolio (ملف الأعمال)، لجمع معلومات عن القدرات الحقيقية وما تم إضافته على قدراتهم، وتحديد الاستجابة لما عرفوه، ومنه تجمع نتائج أعمال التلاميذ خلال فترة زمنية معينة للوقوف على مدى تقدمهم تعليمياً (2002، ص57).

مما سبق، يتضح أننا أمام إشكالية في تقييم تعلم الطلبة، وأن التقييم ليس بالأمر اليسير كما يبدو ظاهرياً على السطح، وأن القياس والتقييم يحتاجان إلى:

- تبني استراتيجية للتقييم مبنية على أسلوب علمي منظم يقوم على التكامل، الشمول، التنوع، الاستمرارية، والابتعاد عن الارتجالية والعشوائية في تطبيق التقييم، ونشر ثقافة جديدة مناهضة للثقافة القديمة (التقييم التقليدي)، لإقناع أولياء الأمور والمعلمين والطلبة بأهمية تطوير وتحديث نظام التقييم.

- الحرص على تحديد نواتج التعلم والمهارات والكفايات التي يجب على المتعلم إتقانها في نهاية كل صف دراسي أو مرحلة تعليمية، وتحديد علامات مرجعية ومؤشرات يمكن في ضوءها الحكم على نواتج التعلم.
 - الاهتمام بإعداد الأدوات والمقاييس التي ستستخدم في تقدير التعلم وتقويمه.
- ومنه فالتقويم يعد ركناً أساسياً في العملية التعليمية ومطلباً ضرورياً من متطلبات تقويم أداء المدرسة، لقياس مستوى الكفاءة والتأكد من درجة التأدية، للحصول على المعلومات المرغوب بها لتحليلها والتبصر بها عند إجراء أي تعديل أو تطوير أو إصلاح في المناهج والبرامج والمقررات والأساليب والإجراءات....، وكذلك لرصد حاجات المتعلم المتنوعة، ووضع خطة الدعم المساندة لتحقيق التعلم الجامع.

سادساً: مستويات الأداء المدرسي

توجد ثلاثة مستويات للأداء داخل المدرسة:

1. الأداء التنظيمي:

ويتكون من العناصر الأساسية الآتية:

- أ- **الاستراتيجية والأهداف:** التي تهتم بالعملاء والمستفيدين أو الجهات التي ستوجه لها الخدمات أو المنتج.
- ب- **الهيكل التنظيمي:** حيث يركز التحليل هنا على مستوى الكفاءة وفاعلية هذا الهيكل ومدى قدرته على خدمة العمليات التي ستنتج المنتج.
- ت- **المقياس:** وهو الأداة التي يتم استخدامها بطريقة تخدم الاستراتيجية والهدف.
- ث- **الإدارة:** وتتضمن كيفية تسيير الإدارة في مسارات واتجاهات معينة وكيف تكون عملية التصحيح.

2- الأداء على مستوى العمليات:

يركز هذا المستوى على التأكد من وجود العناصر الآتية:

- أ- العمليات ومدى ضرورتها وأهميتها لتحقيق استراتيجيات المدرسة.
- ب- أهداف العمليات حيث يجري التأكيد على توافق وتكامل هذه الأهداف مع أهداف المدرسة ككل.
- ت- تصميم أو هيكل العمليات، وهنا يتم التأكد من أن تصميم العمليات وهيكلتها موجهة لخدمة أهداف العمليات ومتطلباتها.
- ث- **قياس العمليات:** حيث يتم التأكد من كفاية نظام إدارة العمليات وفاعليته.

3- الأداء الوظيفي:

توجد مجموعة من المعايير التي تحدد مستوى فاعلية الأداء الوظيفي على مستوى المدرسة وهي:

- أ- وجود الوظيفة ومدى ضرورتها لإنتاج العملية.
- ب- مدى تناسب الوظيفة مع الأهداف المحددة من قبل.
- ت- تصميم الوظيفة حيث يجري التأكد من إمكانية قياس الأداء الوظيفي.
- ث- إدارة الوظيفة حيث يتم عن طريق هذه العملية مراقبة الوظيفة وتحليلها وتصحيح الانحرافات في الأداء (الغريب وآخرون، 2005، ص 199-200).

ويمكن تلخيص ما سبق في أن الأداء المدرسي ظاهرة متعددة المستويات، وينبغي وصفها من خلال مؤشرات متعددة خاصة بكل مستوى، ويمكن إجمال عناصر مستويات الأداء السابقة بما يلي:

1- **المدخلات:** وتشمل أهداف الأداء، والإمكانات البشرية والمادية والفنية، والهيكل التنظيمي الرسمي وثقافته، والعلاقات الإنسانية والتفاعلات الاجتماعية السائدة.

2- **العمليات:** وتشمل الأداء (الإداري، التعليمي والوظيفي، التنظيمي)، والتوظيف التكنولوجي، والاتجاهات السائدة نحو (المدرسة، التعلم، والمعلمين، المشاركة)، السياسات والقوانين والتشريعات، أدوات القياس والتقييم.

3- **المخرجات:** الكفاية والفاعلية في تحقيق الأهداف وفق المؤشرات ومعايير الجودة المحددة.

سابعاً: معايير الجودة لتقويم الأداء المدرسي

لكل عمل معايير تُصاغ في عبارات تشير إلى الحد الأدنى من مستوى الأداء المطلوب تحقيقه لغرض معين.

ويبين بالغنيم (2006) في ورقة العمل التي قدمها إلى الملتقى الأول للجودة في التعليم المنعقد بجامعة الملك فيصل بالملكة العربية السعودية عام 2006 تحت عنوان "التقويم المتبادل من أجل الجودة في المدرسة" مجموعة من معايير الجودة التي يمكن اتباعها في تقويم الأداء المدرسي، ومنها المعايير الآتية:

1. أن تلتزم المدرسة بتطبيق الجودة الشاملة.
2. أن يتواصل أعضاء الهيئة الإدارية في المدرسة بفاعلية مع بعضهم.
3. مشاركة جميع الأفراد في صياغة رؤية رسالة المدرسة وقيمتها.
4. وضع إدارة المدرسة مؤشرات نجاح واضحة ومحددة لجميع الأهداف.
5. أن تستخدم إدارة المدرسة التغذية الراجعة دائماً عند إجراء أي تغيير.
6. أن يتصف مدير المدرسة بالفاعلية في التأكد من فهم كل العاملين لأولويات العمل.
7. أن تقوم إدارة المدرسة بوضع إجراءات موثقة للاستمرار في تميزها القيادي.
8. أن تقوم إدارة المدرسة بحصر جوانب التميز لدى منسوبي المدرسة.
9. أن تقوم إدارة المدرسة بتقييم نتائج الإجراءات التي وضعتها للاستمرار في تميز منسوبيها.
10. أن تقوم المدرسة بوضع ملفات إنجاز كمرجعية تتضمن بيانات الجوائز التي حصلت عليها.
11. أن يقوم مدير المدرسة بمتابعة سير الخطة التي وضعت.
12. أن يمكن مدير المدرسة الأفراد وفرق العمل من اتخاذ الإجراءات اللازمة للارتقاء بالعمل.
13. تقدم الإدارة جوائز معنوية لأصحاب الجهود المتميزة لمنسوبي المدرسة.
14. يشجع مدير المدرسة كل الأفراد وفرق العمل على التفكير المبدع في تنفيذ الأعمال بكفاءة أكثر.
15. تهتم إدارة المدرسة باستمرار ولاء منسوبي المدرسة (إداريين، معلمين، طلاب) لمدرستهم.
16. تقوم إدارة المدرسة بوضع خطة مكتوبة وواضحة لتطوير احتياجات منسوبي المدرسة بعد حصرها.

17. تتأكد إدارة المدرسة دائماً من أن كل فرد معني يعرف ويفهم بالفعل ما تخطط له المدرسة.

18. كل فرق العمل في المدرسة لديها أهداف سنوية مستخلصة من خطة التطوير (ص 67).

يتضح من استعراض المعايير أنها تقوم على الشمولية (جميع مكونات العملية التعليمية)، ويمكن اعتبارها أقل المستويات الواجب توفرها في أي مجال من مجالات المنظومة التربوية للوصول لأفضل النتائج من خلال الخطط التطويرية الشاملة لجميع عناصر العمل المدرسي، وتوظيف هذه المعايير بوصفها محكات تقوم على أساسها مجالات المنظومة التربوية للوصول إلى مستوى الجودة، ويمكن الارتقاء بهذه المستويات المعيارية بغرض تحسين الوضع الحالي ومواكبة التطورات وتحقيق الكفاءة والفاعلية.

ثامناً: مؤشرات جودة الأداء المؤسسي بوصفه مدخلاً لإصلاح التعليم الأساسي

تتمثل أهم مؤشرات جودة الأداء المؤسسي التي تعد مدخلاً لإصلاح مرحلة التعليم الأساسي بما يأتي:

1- **مؤشرات جودة الإدارة المدرسية:** يؤدي التعليم دوراً هاماً في تلبية الطموحات الحضارية وتحقيق أهداف المجتمع، ويتوقف تحقيقه لتلك الأهداف على طبيعة إدارته والقائمين عليها، ومدى التزامهم بالمنهج العلمي في ممارساتهم المختلفة، وتعد الإدارة المدرسية أحد مكونات النظام التعليمي، ويتضح دورها في تحسين العملية التعليمية وتحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية، وليس مجرد تسيير العمل والنظام المدرسي، ولقد أصبح في الآونة الأخيرة نجاح السياسات التعليمية مرهوناً بدرجة كفاءة الإدارة المدرسية، كما يعد وجود إدارة مدرسية علمية حديثة من المتطلبات الضرورية لتحقيق فاعليتها وكفايتها في ضوء التحديات والمتغيرات التي تواجه تطوير التعليم وتحديثه.

ولكي يتسم النظام التعليمي بالكفاءة ويزداد عائده الكمي والنوعي، ونقل فيه نسبة الفقد لابد من تطوير وتحديث إدارته في مستوياتها المختلفة، عن طريق البرامج التدريبية والتدريبية، وذلك لصقل مهارات القائمين عليه بصفة مستمرة، حتى يكونوا أكثر قدرة على وضع الخطط وتحديد الأهداف ورسم سياسات التنفيذ وإدارة أوقاتهم بالصورة المثلى وتوفير الإمكانات وتعبئة جهود العاملين وتنسيقها وتوجيهها ومتابعة التنفيذ وضبط وتقييم الأداء (محمد، 2009).

وعليه، فإن القيادة المدرسية الجيدة تمثل أحد مجالات ومعايير الإصلاح المدرسي الناجح، وذلك انطلاقاً من قدرتها على إدارة عمليات الإصلاح المدرسي من خلال تبنيها رؤية مستقبلية واضحة المعالم، تأخذ بعين الاعتبار واقع المدرسة من ناحية، والتحديات المستقبلية من ناحية أخرى، بل وتحشد المجتمع المدرسي وراء هذه الرؤية بوصفه العنصر الأهم في تحقيق عمليات الإصلاح، كما تهتئ لأعضاء المجتمع المدرسي مناخاً يدعم التميز والمشاركة الواعية، فضلاً عن توفير بيئة مفعمة بالثقة والعلاقات الإنسانية الجيدة، والانفتاح على المجتمع الخارجي مستثمراً في ذلك كله الموارد البشرية والمادية التي يمكن أن نقدم الدعم المادي أو المعنوي للمدرسة، مع حسن توجيهها بما يضمن تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية جودة الأداء (الصغير، 2009، ص 288).

ولضمان جودة الإدارة المدرسية فإن هناك مجموعة من الأدوار والمسؤوليات المنوطة بها، والتي يمكن إجمالها

فيما يلي:

- أ- تسيير شؤون المدرسة وفقاً للقواعد والتعليمات الصادرة من الإدارة العليا.
- ب- تنظيم العمل في المدرسة، وتسهيله وتطويره.
- ت- الإشراف على النواحي المالية للمدرسة.
- ث- توطيد العلاقة بين المدرسة، والمجتمع المحلي.
- ج- تفعيل اللوائح والأنظمة والأنظمة، والقواعد التنظيمية.
- ح- الإشراف على عملية التدريس، ومتابعتها وتطويرها.
- خ- تطوير المنهج الدراسي، وتشكيل اللجان المختصة بذلك، ومتابعة التطوير.
- د- متابعة مواظبة التلاميذ والمعلمين والعاملين.
- ذ- إعداد الخطط السنوية وفقاً للإمكانات المادية والبشرية المتاحة.
- ر- متابعة جودة إدارة الصفوف الدراسية، والتأكد من تحقيق المعلمين للانضباط داخل حجرات الدراسة.
- ز- عقد الاجتماعات الشهرية لمناقشة المستجدات والتعليمات والاحتياجات الخاصة بالمدرسة، واتخاذ القرارات السليمة.
- س- تفعيل اللجان والمجالس واللوائح الإرشادية.
- ش- وضع خطط التطوير والنمو المستقبلي للمدرسة.
- ص- توفير العلاقات الجيدة بين المدرسين والبيئة الخارجية المحيطة، عن طريق مجالس للآباء والجمعيات والمؤسسات الثقافية الموجودة في البيئة، مع ضرورة معاونته البيئة على حل ما قد يوجد بها من مشكلات (وزارة التربية والتعليم).

2- مؤشرات جودة أداء المعلم

يعدّ المعلم بمثابة الركيزة الأساسية لتحقيق جودة النظام التعليمي، نظراً لأهمية دوره في الارتقاء المستمر بمستوى التلاميذ، والذي يمثل الغاية التي يسعى إليها أي نظام تعليمي، فمهما كانت حالة المدرسة، وكثافة حجرات الدراسة بها، وطبيعة المناهج، ونوعية التكنولوجيا، ومصادر التعلم، ومقومات بيئة التعلم، على الرغم من أهمية كل ذلك لضمان جودة وفعالية الأداء المدرسي، إلا أنها تظل عديمة الجدوى ما لم يتوفر المعلم القادر على توظيف ذلك بفاعلية، وتوجيهه صوب الأهداف التربوية المنشودة للمدرسة.

فالمعلم يعد حجر الزاوية في نجاح العملية التربوية، وتحقيقها للأهداف المرجوة منها، كما يعد الأساس في نجاح جميع التفاعلات في المدرسة، ومن ثم فيقدر تحمس المعلم للعمل الموكل إليه وتقانيه فيه وارتفاع مستوى أدائه، تكون إيجابيات ناتج هذا العمل مترجمة على المتعلمين الذين في حوزته (البوهي ولطفي، 2000، ص63).

وبالتالي فإن كل تطوير يتم التخطيط له للرقى بالعملية التعليمية، وجعلها أكثر كفاءة وجودة عنصره الأساسي هو المعلم.

ويعد إعداد المعلم وتطويره حجر الأساس في عملية التطوير التربوي بما يتناسب مع الأدوار الجديدة التي فرضت عليه، فلم يعد ناقلاً للمعرفة ومصدرها الوحيد، بل صار عالماً ومبدعاً ومفكراً ومجدداً ومؤصلاً للقيم

والثقافة، هذا وفي إطار التغيرات التي يشهدها العالم حالياً، فإنه من المنتظر أن يتحول دور المعلم من محتكر للمعرفة إلى ميسر لعملية التعلم، مهمته حشد طاقات تلاميذه، واستثارة حماسهم، وإثارة فضولهم، وبعث دافعيتهم ورغبتهم في التعلم، داخل المدرسة وخارجها، والبحث في المستقبل واحتمالاته، ولذلك فإن هذا المعلم ينبغي أن يكون متعدد المواهب والقدرات، وأن يتدرب جيداً على استخدام تكنولوجيا التعليم والتقنيات التربوية (الكندري، 2001، ص94).

وهكذا فرضت العلاقة الوظيفية بين تحديات المستقبل والمتطلبات التربوية تزويد المعلم بكفايات معرفية وعملية، وصار واجباً على مؤسسات إعداد المعلمين تزويد المعلمين بتلك الكفايات وتدريبهم عليها (صاصيلا، 2005، ص46).

وتتمثل أهم مؤشرات جودة أداء المعلم فيما يلي:

- أ- يحدد المعلم مراحل خطة الدرس في ضوء الاحتياجات التعليمية للتلاميذ، وينفذها في حدود الوقت المتاح لها.
 - ب- يضع أهدافاً تعليمية تتمي التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات.
 - ت- يصمم أنشطة تستثير التلاميذ على البحث والاستقصاء.
 - ث- يخطط للتدريس بناء على معلوماته عن الموضوع الدراسي، وعن التلاميذ.
 - ج- يصمم أنشطة تساعد التلاميذ على الاستقلال الذاتي.
 - ح- يصمم أنشطة تعليمية، تتيح استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة مثل: تعليم الأقران، والتعلم التعاوني.
 - خ- يستخدم الاستراتيجيات المتنوعة لتقديم مفاهيم المادة الدراسية ومهاراتها لجميع التلاميذ، وشرحها وإعادة صياغتها.
 - د- ينوع الاستراتيجيات التعليمية لزيادة المشاركة النشطة للتلاميذ في التعلم.
 - ذ- يستخدم التكنولوجيا لتحسين تعلم التلاميذ.
 - ر- يشجع التلاميذ على تطبيق ما يتعلمونه في المواقف التعليمية والحياتية.
 - ز- يؤكد على المساواة والاحترام في حجر الدراسة.
 - س- يستخدم نتائج التقويم لتحسين أدائه.
 - ش- يتابع أحدث التطورات في مادته العلمية.
 - ص- يصمم أدوات متنوعة ومبتكرة للتقويم.
 - ض- يستخدم مصادر المعرفة والتعلم والأساليب التكنولوجية المختلفة للحصول على المعلومات والمعارف، وتشجيع التلاميذ على استخدامها.
- وهناك بطاقة الزيارة السنوية لتقييم أداء المعلم الصادرة عن وزارة التربية، ويتم فيها تقييم أداء المعلم في مجالات عدة، يتفرع كل منها إلى معايير يتم تحقيقها من خلال مؤشرات يعطى فيها المعلم درجة تقيس جودة أدائه، وفيما يأتي ذكر لهذه المجالات وما يتفرع عن كل منها:

- **مجال التخطيط:** ويندرج تحته معيار (يخطط المعلم للمنهج سنوياً على نحو مترابط ومتكامل)، ويتفرع عن هذا المعيار مؤشرات للأداء:
 - يخطط لأنشطة التعلم لكل وحدات المنهاج التعليمي خلال الفصل الدراسي أو العام الدراسي على شكل وحدات متتابعة ومتراصة.
 - يبتكر أو يصطنع وسائل تعليمية مناسبة.
 - يخطط لأنشطة وطرائق متنوعة تنمي العمل التعاوني والتعلم الذاتي.
 - يقوم خطته ويعدها وفقاً للمستجدات والظروف واحتياجات المتعلمين.
- **المجال العلمي:** ويندرج تحته معيار (يمتلك المعلم معرفة وفهماً عميقين بالمادة العلمية التي يدرسها)، ويتفرع عنه مؤشرات الأداء الآتية:
 - يشارك في مؤتمرات أو ورشات عمل تتعلق باختصاصه.
 - يقدم ملاحظات علمية ونقدية حول المنهاج للموجه أو للقائمين على تطوير المناهج.
 - يوظف المعارف الأساسية الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التعلم والتعليم.
- **المجال التربوي:** ويندرج تحته معيار (يوظف المعلم معارفه التربوية في ممارساته المهنية)، ويتفرع عن هذا المعيار المؤشرات الآتية:
 - ينفذ الأنشطة اللاصفية بما يخدم المحتوى العلمي بمشاركة المجتمع المحلي وأولياء الأمور.
 - يستثير دافعية المتعلمين نحو التعلم الذاتي من خلال البحث والاستطلاع.
 - يحفز المتعلمين على المشاركة في المسابقات وينمي مواهبهم.
 - ينمي اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية.
 - يستخدم لغة سليمة وخالية من الأخطاء.
 - يتابع سجلات المتعلمين ويرفقاها بعبارات تربوية هادفة.
- **مجال التقييم:** ويندرج تحته معيار (يمتلك المعلم المعرفة والفهم العميقين بعملية التقييم)، ويتفرع عن هذا المعيار مؤشرات الأداء الآتية:
 - يصوغ اختبارات وفقاً لجدول مواصفات يُعد لذلك.
 - يُطلع الطلاب على أساسيات نظام التقييم.
 - يُطلع أولياء الأمور والإدارة المدرسية على نتائج المتعلمين.
- **مجال إدارة الصف:** ويندرج تحته معيار (يحسن المعلم إدارة الصف ويحافظ على نظامه وانضباطه)، ويتفرع عن هذا المعيار مؤشرات الأداء الآتية:
 - يتفق مع المتعلمين على قواعد العمل داخل غرفة الصف ويعلمها في لوحة الإعلانات المدرسية.
 - يُطلع الإدارة وأولياء الأمور على القواعد المتفق عليها.

- يعالج السلوكيات غير المقبولة للمتعلمين مستخدماً استراتيجيات متعددة: (تدخل بسيط، تدخل معتدل، تدخل موسع).
 - **المجال الشخصي:** ويندرج تحت هذا المجال معيار (يتصف المعلم بخصائص وسمات شخصية مناسبة للمهنة)، ويتفرع عن هذا المعيار مؤشرات الأداء الآتية:
 - يلتزم بمواعيد العمل والبرنامج المدرسي.
 - لديه علاقة تربوية صحيحة مع الإدارة والزملاء وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.
 - يحافظ على الموارد والوسائل التعليمية والمال العام.
 - يتصف بالانفعال (يتقبل النقد والتوجيه، يتحمل ضغط العمل).
 - يوجه المتعلمين للاهتمام بالقضايا الوطنية والقومية.
 - يتمتع بالثقافة الشخصية ويقدم مبادرات إبداعية (وزارة التربية والتعليم، 2004، ص 23).
- وبالتالي فإن كل تطوير يتم التخطيط له للارتقاء بالعملية التعليمية، وجعلها أكثر كفاءة وجودة عنصرها الأساسي هو المعلم، فهو سيد الموقف التعليمي والأقدر على تحديد الظروف المحيطة، واختيار جوانب أدائه وفق الاتجاهات المعاصرة للتربية، وتوظيف الإمكانيات المادية والمعنوية لتحقيق نتائج التعليم المرغوبة، وعليه فعلى القائمين بالإشراف التربوي توظيف الوسائل والأساليب التي تحقق مستوى جيد لجوانب أدائه على اعتباره أهم مورد يقتضي عليهم الاستثمار فيه، ومساعدته على تجاوز مسؤولياته التقليدية، وممارساته الروتينية، إلى ممارسات ومسؤوليات مهنية جديدة، وتشجيع المعلم المبدع، والاستفادة من خبراته وإبداعاته.
- ### 3- مؤشرات التنمية المهنية:

إن إصلاح المدارس رهن بإصلاح أوضاع المعلمين المهنية، حيث يحتاج المعلم إلى مزيد من فرص التنمية المهنية، ومنحه قدرأ أكبر من الحرية الأكاديمية، فضلاً عن حاجته لمدخل تقويم شفافة موضوعية تسهم في تحسين أدائه وتطوير مؤسساته، ومن ثم فإن توفر المعلم المعد لوظيفته إعداداً جيداً يعد إحدى التحديات الكبرى التي تواجه مؤسساتنا التربوية (الصغير، 2009، ص 292).

فالمعلم هو نقطة الانطلاق وحجر الزاوية، في التطوير أو الإصلاح المدرسي، الأمر الذي يؤكد أن العناية بإعداد المعلم قبل الخدمة وتدريبه وتحسين مستوى أدائه عن طريق برامج التدريب في أثناء الخدمة، والعمل على حل مشكلاته، والارتقاء بمستواه المهني والعلمي والثقافي هي ركائز أساسية للإصلاح المدرسي (الجواد ومتولي، 1993، ص 34).

فأي برنامج للإصلاح أو للتطوير المدرسي لا يمكن أن يحقق أهدافه أو يبلغ مقاصده، ما لم تشكل التنمية المهنية المستدامة لأعضاء المجتمع المدرسي بعداً أساسياً من أبعاد هذا الإصلاح، نظراً لأهمية الدور الذي يقوم به المعلم وحيويته في التجاوز، فجودة الأداء بين الممارسات الحالية والممارسات الجديدة، التي ينبغي القيام بها للتمكن من تحقيق كفاءة وفاعلية المدرسة والتحسين المستمر لمخرجاتها، والارتقاء بها نحو مستوى معايير الجودة الشاملة (البيلاوي وآخرون، 2006، ص 165).

وتتمثل أهم مؤشرات جودة التنمية المهنية المستدامة للمعلمين بالمدرسة فيما يلي:

- أ- يحضر المعلم دورات تدريبية بانتظام.
 - ب- يواكب ما يستجد في النظريات والممارسات التربوية، ويستطيع أن يطبق كل ذلك في مادة تخصصه.
 - ت- يتبادل الخبرات مع زملائه ورؤسائه.
 - ث- يتعلم من خلال تفاعله مع تلاميذه.
 - ج- ينمي معلوماته في المجالات العلمية والثقافية عامة.
 - ح- يستطيع التعامل بكفاءة مع مصادر المعرفة المتنوعة.
 - خ- يمتلك مهارات الاتصال الفعال.
 - د- يمتلك مهارات التعلم الذاتي لرفع مستوى أدائه المهني (وزارة التربية والتعليم، ص 86-58).
- وبالتالي عندما تتحول المدرسة إلى مجتمع تعلم فإنها لا تصبح بيئة مغلقة كما كانت من قبل وإنما تنفتح المدرسة كمجتمع تعلم غيرها من مجتمعات التعلم المحلية والعالمية، ويصبح أمام المدرسة نماذج متعددة من مجتمعات التعلم، يمكن أن تتأسى بها وتسقيت من خبراتها، فتتسع بيئة التعلم، فيكون بإمكان كل من المعلمين والمتعلمين داخل المدرسة كمجتمع تعلم أن يتواصلوا مع زملائهم في مجتمعات التعلم الأخرى، ويتبادلون معهم المعارف والخبرات، الأمر الذي يجعل بيئة التعلم بيئة ممتدة لا حدود لها.

4- مؤشرات جودة أساليب التقويم:

يعد التقويم ركيزة أساسية بل إنه أهم جوانب أي نظام تعليمي أو تربوي، فضلاً عن كونه واحداً من أهم وظائف المعلم، فهو عملية تواكب النظام التعليمي بمكوناته: (المدخلات، والعمليات، والمخرجات)، وهو يحدث للمدخلات لتحديد المستوى الداخلي للتلاميذ، ويحدث مع العمليات لتحديد مدى التقدم في تحقيق الأهداف، ويحدث للمخرجات للحكم على جودة المنتج التعليمي.

وبناءً على ما سبق يمكن القول إن إصلاح النظام التعليمي يجب أن يبدأ من عملية التقويم، ويقصد بها: الحكم على جودة المنتج التعليمي، الأمر الذي يدعو للقول إن التقويم يقود العملية التعليمية بجميع مكوناتها، وتحسينه يقضي على الكثير من مشكلاتها.

وحتى يكون التقويم فعالاً في عمليتي التعليم والتعلم يجب أن يتميز بما يلي:

- أ- الشمول: أن يكون شاملاً للأهداف التعليمية المحددة في كل من الجانب المعرفي والمهاري والوجداني، وأن تستخدم شتى أساليب التقويم بتوازن (الأحمد وعثمان، 2006، ص 25).
- ب- التنوع: أن يكون التقويم متنوعاً في وسائله، أي استخدام أكثر من أداة من أدوات التقويم، مثل: الاختبارات التحريرية والعلمية والشفوية، بالإضافة إلى استخدام المقاييس المختلفة، مثل: (المبول، الاتجاهات، القيم) والملاحظة للتلاميذ والمقابلة المخططة والمنظمة، هذا بالإضافة إلى مقاييس المهارات العملية واستخدام أداة واحدة لا يمكن من إعطاء صورة شاملة عن تقويم التلاميذ.

- ت- الاستمرارية: يتميز التقويم الناجح بالاستمرارية، فلا ينبغي أن تكون هناك فترة محددة للتقويم، ثم يتوقف بعدها، بل ينبغي أن يكون التقويم مستمراً.
- ث- التعاون بين القائمين بتقويم التلاميذ: يجب أن تكون عملية تقويم التلاميذ عملية تعاونية يشترك فيها كل المهتمين بشؤون التعليم، مثل المعلم، والآباء، والتلاميذ أنفسهم، وذلك بتدريبهم على كيفية التقويم والأهداف المراد تحقيقها.
- ج- أن يتسم التقويم بالثبات والصدق والموضوعية، وبعيداً عن الآراء الشخصية للمعلم.
- ح- أن يكون مميزاً لمستويات التلاميذ، ومظهراً للفروق الفردية بينهم.
- خ- أن يكون اقتصادياً في إجراءاته من حيث: الوقت والجهد، والتكلفة (درويش وحسين، 2003، ص 202-203).
- إذاً التقويم استراتيجية منظمة طوال مسار عمليتي التعلم والتعليم، تستخدم في مراقبة تقدم التعلم أثناء التدريس لتقديم تغذية راجعة مستمرة تساعد على تحسين العملية التعليمية بكافة عناصرها، ولا بد من العمل على إعطائه الأولوية في عملية الإصلاح، وأن يكون إصلاح التقويم مدخلاً مهماً من مداخل إصلاح النظم التعليمية، وفي النهاية يمكن إضافة بعض الميزات التي يجب أن يتسم بها التقويم وهي: التكاملية، والخصوصية، والشفافية، والموضوعية، والتجديد الدائم بحسب المستجدات الطارئة سواء كانت تطويرية أم أزمة.

5- مؤشرات جودة أداء المتعلم:

لما كان الإنسان محور التنمية وأساسها، وكانت التنمية البشرية هي قاعدة كل تنمية اقتصادية وسياسية، حيث إنها تستهدف الإنسان غاية، وتصطفيه وسيلة لتحقيق التنمية في المجتمع، وتعميق أسس البناء الديمقراطي، وإرساء القواعد والدعائم لإقامة المجتمع المتحضر المتكامل، يستلزم ضرورة إعادة النظر فيما يقدم من خدمات تعليمية لأبنائنا حيث يصبح الاختبار الحقيقي لجودة التعليم وقيمه الآن هو: قدرته على إعداد أفراد مزودين بالكفاءات القادرة على إحداث التنمية الشاملة.

وعليه، فإن مهمة التعليم الأساسي تتمركز حول مساعدة المتعلم على اكتساب مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم، والتي تمكنه من تأدية دوره بنجاح في حياته، واستكمال تعليمه ومواصلة في المراحل التعليمية التالية أو الانخراط في سوق العمل إذا أراد ذلك (محمد، 1996، ص 179).

ومن أبرز المؤشرات التي ينبغي توفرها لضمان جودة أداء المتعلم ما يلي:

- أ- يقرأ المتعلم ويكتب ويستمع ويتحدث بلغة عربية سليمة، وتمكنه من البحث والحصول على المعلومات من مصادر مختلفة، واستخدامها في حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- ب- يستخدم لغة أجنبية -بخلاف اللغة العربية- للتواصل مع الثقافات الأخرى.
- ت- يمارس الأنشطة الرياضية بانتظام في حياته اليومية.
- ث- يستخدم الحسابات، وتطبيقاتها المختلفة بفاعلية.
- ج- يستخدم المستحدثات التكنولوجية بكفاءة.
- ح- يستخدم المتعلم مصادر متعددة في تعلمه مثل: الكتب العامة من المكتبات، والانترنت.

- خ- يلتزم بالنظام المدرسي في دخول الفصل والخروج منه.
 - د- يتعامل مع زملائه في أعمال جماعية ناجحة.
 - ذ- يشارك في ممارسة كثير من الأعمال الفنية مثل: الموسيقى، الرسم، المسرحية، والخطابة.
 - ر- يلتزم بالآداب والقيم العامة في تعامله مع الآخرين.
 - ز- تسود بينه وبين زملائه ومعلميه قيم الاحترام، والمحبة، والتعاون.
 - س- يشارك في بعض الأنشطة الفنية والمسرحية والموسيقية.
 - ش- يعتني بنظافته ونظافة المكان الذي يجلس فيه.
 - ص- يستخدم الحاسبات، وتطبيقاتها المختلفة بفاعلية (حسين، 2006، ص3).
- ومنه لا بد من الاهتمام بكل المكونات المؤثرة في إصلاح المتعلمين، الذي يعد أهم مكون من مكونات الإصلاح الشامل للمدرسة، فجميع المكونات الأخرى للمدرسة ينعكس أثرها في التحصيل الدراسي للتلميذ ونوعية تعلمه، ونموه المتكامل دينياً وأخلاقياً، وسلوكياً، وبدنياً، وشخصياً، واجتماعياً، وثقافياً، بما يحقق جودة أداء هذا المتعلم في الحياة بوجه عام، والمدرسة بوجه خاص، لذلك ينبغي أن يشمل تقويم المتعلم وإصلاحه مختلف هذه الجوانب، ولا يقتصر على الجانب الدراسي فقط.

تاسعاً: مفهوم تطوير الأداء المدرسي وأهميته

يشير مفهوم تطوير الأداء المؤسسي إلى تلك العمليات والإجراءات الرامية إلى تحقيق مستوى من الجودة يطمئن بها الطلاب وأولياء الأمور وأرباب العمل إلى المعايير التي تحكم المؤسسة التعليمية والبرامج المعتمدة بها وآليات تطبيقها، والتحسين المستمر لمستويات الأداء (علام، 2004، ص82).

ويعرف أيضاً بأنه: "استخدام جميع الموارد المتاحة لتحسن مخرجات العملية التعليمية وإنتاجية العمليات، وتحقيق التكامل بين التكنولوجيا الصحيحة التي توظف الموارد المادية والبشرية بالطريقة المثلى (الخرامي، 1999، ص11).

ويرتبط بهذا المفهوم مفهوم الأداء المؤسسي والذي يعرف بأنه: "عملية يتم من خلالها قياس إنجازات المؤسسة المحققة فعلاً، باستخدام مؤشرات أغلبها مؤشرات كمية، ليصبح لدى الإدارة بالإضافة إلى المعلومات المعيارية معلومات حقيقية تعبر عن النتائج الفعلية أو إحدى وظائفها (أنظمتها الفرعية) (مزهرة، 2001، ص96).

من العرض السابق نجد أن عملية التقويم تسبق عملية التطوير، فالتقويم يقيس مدى ما تم إنجازه فعلاً مقارنةً بالأهداف الموضوعية، ومعرفة جوانب القوة والضعف، والتغلب على جوانب الضعف، وتدعيم جوانب القوة مع محاولة إنجاز أكبر قدر من الأهداف الموضوعية، ومن ذلك يمكن عرض أهمية تطوير الأداء المدرسي في النقاط الآتية:

- 1- عدم تماشي ثقافة المدرسة مع ثقافة العصر الذي يتسم بالثورة العلمية والتكنولوجية والمجتمع المنتج للمعرفة، والذي جعل من المدرسة مكاناً لتراكم الخبرات والمهارات، وليس مكاناً لتلقي وحفظ المواد الأكاديمية فقط.

- 2- تساعد عملية تطوير الأداء المؤسسي في وضع الخطط والاستراتيجيات التي يمكن تنفيذها داخل العمل، مع وضع الاستراتيجيات البديلة لها بهدف الارتقاء بالأداء التعليمي.
- 3- عملية تطوير أداء المؤسسات التعليمية أصبح مطلباً أساسياً من متطلبات التنمية المجتمعية الشاملة التي لا يمكن الاستغناء عنها بأي حال من الأحوال، فالمخرجات التعليمية الضعيفة لا تليي أبداً احتياجات المجتمع، ولا متطلبات التنمية المجتمعية به.
- 4- تغير الدور الذي تقوم به المدرسة في الوقت الحالي عن الدور التقليدي لها والاتجاه نحو التربية المستمرة. وبالتالي فإن هذه الأهمية تساعد على توجيه نظر الإدارة العليا إلى المناطق التعليمية التي تكون أكثر حاجة إلى الإشراف الذي يتبعه تقييم وتطوير، وتعمل على ترشيد الطاقات البشرية في المؤسسة التربوية للحصول على نتائج تليي احتياجات البيئة المحيطة، وكذلك التعرف إلى الانحرافات التي يتم اكتشافها في أثناء عملية التقييم المستمر للتطوير، حتى يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة لتفاديها وصولاً إلى مدرسة المستقبل المليئة لطموحات المجتمع.

عاشرًا: أسس تطوير الأداء المدرسي

ترى اليونسكو (1999) أن عملية تطوير أداء المؤسسات التعليمية لا بد أن يركز على ثلاثة جوانب أساسية هي:

- 1- تحسين أداء المعلم.
 - 2- تصميم وإعداد المناهج الدراسية والجوانب المتعلقة بها.
 - 3- إدارة المدارس (ص75).
- وترى دراسة أخرى قامت بها نصر (2014) أن تطوير الأداء المؤسسي يعتمد على مجموعة من الأسس هي:
- أ- تحديد أهداف واستراتيجية واضحة لاتجاهات ومجالات التطوير المستهدفة في الأداء المؤسسي.
 - ب- تبني أفكار ومفاهيم متطورة للاسترشاد بها في عمليات التطوير وضمان فاعليتها في تحقيق مستويات الأداء المحققة.
 - ت- استيعاب وتطبيق تقنيات ومناهج عمل جديدة ومتطورة.
 - ث- تنمية علاقات فعالة ومتطورة بين الأفراد وجماعات العمل لزيادة التعاون والتكامل من أجل التطوير المستهدف.
 - ج- البحث المستمر عن أفكار جديدة وعدم التمسك بالسياسات والنظم والإجراءات التقليدية الروتينية.
 - ح- السعي لتحقيق مستوى الأداء العالمي في مجالات نشاط المؤسسة التعليمية.
 - خ- تنمية وتفعيل رأس المال الفكري، وتوفير المعرفة المتراكمة لديهم وتحويلها إلى تطبيقات فعالة في عمليات المؤسسة.
 - د- المقارنة المستمرة مع المنافسين، والبحث عن السبل والآليات لتحقيق التفوق والتميز وليس مجرد التقليد (ص214).

ويتضح مما ذكر آنفاً أنه لا يمكن تحقيق ما سبق ما لم يتم التحليل الاستراتيجي للبيئة الداخلية المتضمنة (الهيكل التنظيمي وثقافته، الموارد البشرية والمادية)، والبيئة الخارجية، للوقوف على الواقع الفعلي وتحديد جوانب القوة والضعف والمتغيرات والتهديدات المحيطة بالمدرسة، للعمل على صياغة الاستراتيجية التمكينية المساعدة على التطوير والاستقرار، ومواجهة الأزمات المتعددة، للوصول بالمدرسة للاستجابة الفعالة للتغيير الذي يطرأ في بيئة العمل، وبالتالي تصبح فاعلية وكفاءة المدرسة مرضية لجميع الأطراف، بتمكين المدرسة من اتخاذ قراراتها في تطوير نفسها بحسب احتياجاتها، واحتياجات البيئة المحيطة دون الرجوع إلى الإدارات العليا، وتخطيطها وتصميمها لبرامج الإنماء المهني في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية للعاملين بالمدرسة، وأن يكون التطوير فردياً (حسب البيئة، والحاجة إلى التطوير، والإمكانات المتاحة) وألا يكون شاملاً لكل المناطق التعليمية دون الأخذ بعين الاعتبار الخصوصية.

حادي عشر: أسباب ضعف الأداء المدرسي

يصل الفرد في المدرسة إلى مستوى من الأداء عندما يتم تحفيزه وتشجيعه على العمل في بيئة مدرسية آمنة، فبمجرد حدوث اختلاف في ظروف العمل يشعر بتدني مستوى أدائه ولذلك يسعى إلى تغيير سلوكياته بما يتناسب مع ظروف العمل الجديدة بهدف تحسين أدائه. من هنا ينبغي أن يتم دعم الأفراد العاملين من قبل إدارة المدرسة وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في عمليات اتخاذ القرارات داخل المدرسة، فالمدير الفعال يسعى إلى تدعيم مصادر الدافعية لدى هؤلاء الأفراد، التي تتمثل في الأمان الوظيفي والترقية ونظم الإثابة. وعلى الرغم من ذلك توجد مجموعة من الأسباب ذكرها (عابدين، 2002) تؤدي إلى ضعف الأداء المدرسي ومنها:

1- سوء الإدارة:

حيث يصبح مدير المدرسة غير قادر على إدارة المدرسة بفاعلية وكفاءة لعدم إلمامه بالمهارات الإدارية وبالتالي لا يستطيع اتخاذ القرارات الحاسمة في المواقف الصعبة.

2- الإشراف:

ففي حال وجود نوعٍ من الإشراف البسيط من جهة أو الملازم من جهةٍ أخرى يتسم أداء الأفراد بالضعف عندئذٍ، فعدم وجود إشراف داخل المدرسة يؤدي إلى الضغوط والإحباط الذي يؤثر في الأداء الوظيفي في المدرسة، كما أن الإشراف الزائد من المدير يؤدي إلى فقد ثقة العاملين في المدرسة به، لذلك لا بد من أن تُقنن عملية الإشراف التي يقوم بها المدير داخل المدرسة على النحو المناسب.

3- عدم التناسق بين أهداف العاملين ومتطلبات الوظيفة:

يرجع ذلك إلى فقد المهارات وقلة برامج التدريب لدى العاملين في المدرسة من مدرّسين وإداريين وكذلك قيام الفرد بوظيفة لا تساعده على الاستفادة من هذه المهارات، كما يمكن إرجاع عدم التناسق هذا إلى سوء تحكم مثل هذه العملية.

4- الاتصال غير الفعال:

يؤدي عدم فهم العاملين لما هو متوقع منهم إلى ضعف أدائهم للمهام الممنوحة بهم، وترجع عدم فاعلية الاتصال إلى عدم التناسب بين توقعات الأفراد وتوقعات إدارة المدرسة وذلك نتيجة عدم وجود معايير تحكم مثل هذه العملية.

5- الارتباط الضعيف بين المكافآت والأداء:

حيث ينبغي مكافأة أو إثابة الأداء الجيد في المدرسة بطرق مختلفة ومتنوعة مثل شهادات التقدير والحوافز والترقية في الوظيفة وغيرها من المحفزات والمكافآت.

6- ضغوط العمل:

إن من ضغوط العمل ما ينشأ عن الفرد، ومنها ما ينشأ عن المنظمة، وضغوط العمل لا تعتبر جميعها سلبية، وإنما تزيد هذه الضغوط واستمرارها يؤدي إلى تدني مستوى أداء الفرد في المدرسة وربما يصاحب ذلك اتجاهات وأنماط سلوكية سلبية جداً.

7- تعدد المستويات الإدارية:

فكلما كان الأسلوب المتبع في الإدارة مركزياً، كلما زاد احتمال بروز الصراعات التنظيمية وذلك بسبب تعدد الأهداف وإمكانية تشويه نمط الاتصال الإداري نتيجة المرور بكافة المستويات الإدارية العليا.

8- الصراع التنظيمي

ينتج هذا الصراع عن نمط اتخاذ القرار، وتعدد الوحدات الإدارية في المدرسة، وعدم وجود تقنين للأدوار والمهام، وتفاوت معايير تقييم الأداء وتحديد المكافآت ومدى الترابط والاستقرار بين الوحدات الإدارية في المدرسة والعاملين فيها.

9- تعدد الوحدات الإدارية في المدرسة:

يؤدي تعدد الأقسام والوحدات الإدارية في المدرسة واختلاف وظائفها إلى احتمالات أكبر لتمسك كل منها بأهدافه الخاصة، وبالتالي يمكن أن يؤدي ذلك إلى تدني مستوى الأداء في المدرسة.

10- سوء المناخ التنظيمي:

يؤدي سوء المناخ التنظيمي والمتمثل في العلاقات داخل الجهاز الإداري للمدرسة ونمط الإشراف السائد فيها وأسس الترقية ونظام التقييم والحوافز المتبع إلى عدم قدرة الأفراد على تقبل التجديدات التربوية الحديثة داخل المدرسة وبالتالي ينعكس ذلك سلباً على أداء الأفراد في المدرسة.

11- طبيعة الوظيفة:

إن المواءمة الجيدة بين إمكانيات الفرد والعمل الذي يقوم به تؤدي في النهاية إلى الأداء العالي والرضا الوظيفي لدى العاملين في المدرسة، لكن في حال عدم مواءمة الوظيفة لقدرات الفرد فإن ذلك يؤدي إلى تدني الأداء لدى هذا الفرد.

12- سوء التخطيط:

إن سوء التخطيط وعدم الالتزام بالأسس العلمية للإدارة والقواعد المنظمة للعمل يؤدي إلى إهدار الطاقات البشرية وعجزها عن تحقيق أهداف المدرسة كمؤسسة تعليمية، وإن تعرض المدرسة لضغوط خارجية وداخلية ناتجة عن سوء التخطيط يظهر أثره سلباً على مستوى أداء الأفراد العاملين فيها (عابدين، 2002، ص102). ومما سبق يتوجب على الإدارات التربوية العليا العمل على تحويل هذه الأسباب إلى نقاط قوة من خلال العمل على تلافيتها وإصلاحها بوجود إدارة مدرسية علمية حديثة فاعلة، والعمل على إعادة هيكلة المدارس في ضوء اللامركزية ورصد الأدوار الجديدة، والتخلص من الروتين الإداري وكثرة التعليمات والقوانين المطلوب تنفيذها من مديري المدارس، مع التأكيد على وجود خطة تنفيذية تخفف من ضغوط العمل (الفريق المدرسي)، وبناء استراتيجيات تطويرية تسهم في تحقيق ضمان الجودة، والعمل على تحديد المؤشرات اللازمة لقياسها، ووجود نظم محاسبية داعمة، تقوم بمقارنة الأداء الحالي بالأداء المتوقع، ودعم القدرة المؤسسية وتشبيك المدارس مع التجمعات المحيطة بها التي تحقق لها التكامل والدعم وتبادل الخبرات.

الإصلاح المتمركز حول المدرسة

أولاً: مفهوم الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

ثانياً: مبادئ الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

ثالثاً: معايير الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

رابعاً: أهداف الإصلاح المتمركز حول المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي.

خامساً: خصائص الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

سادساً: مبررات الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

سابعاً: مقومات الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

ثامناً: نماذج الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

تاسعاً: مستويات الإصلاح المدرسي.

عاشراً: مجالات عمل الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

إحدى عشر: مهارات الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

اثنا عشر: التحديات التي تواجه الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

تمهيد:

تماشياً مع التغيرات والتطورات التي يشهدها العالم في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية، تسعى الدول المتقدمة والنامية إلى تطوير جذري لمؤسساتها التربوية والتعليمية، وقد أدى هذا التطوير إلى بروز العديد من المدارس المبتكرة المطورة (كمدرسة المستقبل، المدرسة المجتمعية، المدرسة المستقلة، المدرسة المنتجة، المدرسة الذكية)، وأصبحت المدرسة بهذا الأسلوب مسؤولة مسؤولية تامة عن تيسير وإدارة العملية التعليمية من خلال ما تقرّه المدارس بنفسها من عمليات الإصلاح اللازمة لها في ضوء إمكاناتها المتاحة، وذلك ما يؤكد عليه الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

أولاً: مفهوم الإصلاح المتمركز حول المدرسة

يرى الصغير (2007) أن مفهوم الإصلاح يتداخل مع مفاهيم أخرى كالتجديد والتغيير والتطوير، وذلك نظراً لأن الحديث عن إصلاح المدارس يقتضي الحديث عن التجديد في عناصر العملية التعليمية التعلمية بالمدرسة، كما يقتضي الحديث عن التغيير في ثقافة المدرسة وما يمجج بها من ممارسات مهنية يومية، فضلاً عن الحديث حول التطوير المرتبط بجوانب الأداء المدرسي، ويصبح من الصعب الفصل بين هذه المصطلحات لأنها تستخدم كمرادفات للإصلاح (ص8).

ويذكر حكيم (2007) أن التجديد التربوي هو أحد البدائل المتقدمة في إصلاح التعليم، من خلال إيجاد الحلول الملائمة لمشكلات التعليم، ورفع مستوى كفاءة التعليم، وخفض تكلفته، مع زيادة فاعليته.

<http://www.Faisalbughdadi.Com/teach/showthread.php?t=241>

في حين ميّز إبراهيم (2009) بين الإصلاح التربوي والتجديد التربوي معتبراً الإصلاح التربوي مصطلح يختلف تماماً عن مصطلح "التجديد التربوي"، فالتجديد التربوي يعني التجديد أو الاستحداث الذي يتم في نطاق ضيق من النظام التعليمي، على المستوى الصغير، وقل أن يتضمن التجديد التربوي بهذا المعنى أية أبعاد اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية كبرى، في حين أن الإصلاح التربوي مصطلح شائع في الأوساط التربوية، ويشير عادة إلى عملية التغيير في النظام التعليمي أوفي جزء منه نحو الأحسن، وغالباً ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية.

<http://nokhba-kw.com/vb/archive/index.php/t-1613.html>

ويصف سليمان وعبد العزيز (2006) التطوير المدرسي بأنه تلك الجهود المخططة التي يبذلها أفراد مجتمع المدرسة لتطوير الممارسات في مجالات العمل المدرسي المختلفة، والارتقاء بمستوى الأداء إلى مستوى المعايير القومية للتعليم، بهدف تحسين فرص تعليم التلاميذ والارتقاء بمستوياتهم التحصيلية (ص13).

يشير المعنى اللغوي للإصلاح إلى فعل الشيء - صلاحاً كان نافعاً أو مناسباً، وصلاح صلاحاً أي زال عنه فساد، وأصلح الشيء أي أزال فساد.

ويعرفه معجم المصطلحات التربوية على أنه: "كل تغيير مقصود لتحسين نظرية التربية وممارساتها".

أما مفهوم الإصلاح المتمركز حول المدرسة اصطلاحاً، فمن خلال مراجعة الأدبيات التربوية فإنه قد وردت الكثير من التعريفات، منها:

تعرف الموسوعة الدولية الإصلاح المتمركز حول المدرسة اصطلاحاً بأنه: "حركة موجهة توجيهاً شاملاً لخدمة الطالب والعملية التعليمية والتأثير المتواصل والمستمر على جودة العمل الإداري والأكاديمي داخل المدرسة، إذ يهتم الإصلاح المتمركز حول المدرسة بالتأكيد على تطوير وإصلاح العمل المتعلق بعملية التدريس والتعليم، والإصلاح الإداري والتنظيمي بمعنى أنه يركز على الطالب، والمعلم، والبرامج التعليمية، والإدارة المدرسية (Husen & Posttete, 1999, p5275-5276).

كما يشير كوربين (Corbin, 2005) إلى ضرورة الإصلاح المدرسي الشامل ويعرفه بأنه: "استراتيجية التغيير والتطوير التي تساعد المدارس على وضع الخطط والبرامج لتحسين أداء جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وخاصة التلاميذ، ورفع جودة المخرجات التعليمية (P73).

وعرفه إبراهيم (2010): "هو أي محاولة فكرية أم عملية لإدخال تحسينات أو تجديدات على الوضع الراهن للنظام التعليمي والإداري بالمدرسة، سواء كان ذلك متعلقاً بالبيئة المدرسية أم التنظيم المدرسي أم البرنامج المدرسي أم طرائق التدريس أم المناهج المدرسية وغيرها" (ص351).

في حين يرى الكراسنة والخزاعلة (2007) أن الإصلاح المدرسي ينبغي أن يقوم على السعي الدؤوب لتغيير واقع المدرسة الحالي من خلال تغيير مدارك الأفراد وممارساتهم فيها وجعلها متمحورة حول العنصر الإنساني (ص10).

بينما عرفه الصغير (2009): "عملية تتضمن مجموعة من الأنشطة والآليات المخططة والمنظمة التي ينفذها العاملون بالمدرسة، لتحسين العمليات التنظيمية والتعليمية لحل مشكلات المدرسة، ولتنفيذ دور العاملين فيها من أجل أداء أفضل (ص275).

ويضيف مدبولي (2007) فكرة جديدة إلى مفهوم الإصلاح المدرسي، إذ يرى ضرورة أن يركز إلى المهنية الواعية بخصوصية كل مدرسة، حيث يبادر المعلمون والإداريون والقادة إلى طرح التصورات ووضع الخطط وتنفيذها في إطار امتلاكهم لتجربتهم الخاصة، موجّهين بنتائج ما يقومون بإجرائه من بحوث في مدارسهم، وليس باعتبارهم منفذين لخطط مؤقتة، بل بوصفهم لاعبين أساسيين (ص22).

وباستقراء التعريفات السابقة يتضح تنوع معاني الإصلاح المتمركز حول المدرسة وتشابكها لتتفق أحياناً وتختلف أحياناً أخرى، فقد ركز بعض الباحثين على نقاط معينة، فمنهم من أولى اهتماماً بالمتعلم ورفع جودة المخرجات التعليمية (كوربين، 2005)، وهناك من ربط الإصلاح بتغيير مسار المدرسة ومدارك أفرادها (الكراسنة والخزاعلة، 2007)، وربط (الصغير، 2009) الإصلاح بالحكمة في التخطيط لتلافي الخلل والمشكلات المدرسية، في حين تفرد (مدبولي، 2007) في الحديث عن التنمية المهنية بوصفها أساساً ومدخلاً للإصلاح المدرسي وهو

ما ميزه عن الباقيين، أما (إبراهيم، 2010) فربطه بإدخال التحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي وشموليته لجميع العناصر ومكونات هذا النظام.

إلا أن هناك إجماع بين الباحثين حول الهدف من الإصلاح المدرسي وهو إحداث التغيير والتحسينات الشاملة للقيادة، والعمليات، والإجراءات، والمتعلمين، وتنمية المعلمين، وزيادة فاعلية النظام التعليمي، ورفع جودة مخرجاته التعليمية، ليصبح أكثر استجابة لحاجات المجتمع المحلي.

ثانياً: مبادئ الإصلاح المدرسي

حتى يتسنى لعملية الإصلاح المدرسي أن تحقق أهدافها، لا بد من مرتكزات أجملها الخطيب (2006) بالمبادئ الأساسية الآتية:

1- **الحداثة أو التحديث:** ويتمثل هذا المبدأ بضرورة تحديث نظم التعليم لممارساتها وإجراءاتها، بحيث تواكب هذه الممارسات ما طرأ من تطور على نظريات التعلم والتعليم، وضرورة مواكبة التطورات التي طرأت في المجالات العلمية والمعرفية والتجارب والخبرات الإنسانية.

2- **المرونة:** ويتمثل هذا المبدأ بقدرة نظم التعليم على تلبية الاحتياجات التربوية والعلمية المتجددة والمتفاوتة للطلبة.

3- **الارتباط أو العلاقة:** ويتمثل هذا المبدأ بضرورة ارتباط نظم التعليم أو إقامة العلاقة بين هذه النظم والاحتياجات والمطالب المتغيرة والمتجددة للمجتمعات المعاصرة (ص128).

ويضيف الخزاعلة (2010) إلى المبادئ السابقة كفاية الكوادر التي تقود عمليات الإصلاح، إذ لا يمكن أن تتحقق عمليات الإصلاح بمجرد توفر الرغبة عند القادة التربويين ولكن يجب بلورة العزم والإدارة القوية إلى تطبيق عملي على أرض الواقع (ص38).

وفي هذا الصدد لا بد من إجمال **المرتكزات** في نقاط أكثر تحديداً وهي:

إعداد وتأهيل المدرسة لتصبح قادرة ذاتياً ومهنيّاً على إدارة مواردها المالية والبشرية بصورة ذاتية، على أن يتصف التأهيل والتحسين بالاستمرارية، فالمدرسة خط الإنتاج الأول، ويتعرض لظروف طارئة ومختلفة، ومنه ستختلف طبيعة الفجوات في الأداء الذي يحتاج معها المواجهة الفورية.

التأكيد على مبدأ تفرد المدرسة: بحيث يتم النظر إلى المدرسة بوصفها وحدة متميزة عن غيرها من المدارس في (أولويات التطوير، والظروف، والمشكلات، والموارد المتاحة) بما في ذلك المدارس من نفس المرحلة التعليمية، وبالتالي تتباين خططها الإصلاحية وفقاً لنتائج التقويم الذاتي والمتابعة المستمرة.

والعمل على إعادة هيكلة المدارس في ضوء اللامركزية للتخلص من التبعية ورصد الأدوار الجديدة لجميع المهتمين والمستفيدين من العملية التعليمية، والعمل على دعم السلطة المدرسية وتمكينها من امتلاك الآليات التي تمكّنها من مواجهة المتغيرات المحلية، وتفعيل المشاركة المجتمعية، والعمل على تشجيع اندماج المجتمع من (أولياء أمور، وأعضاء المجتمع المحلي، والجمعيات) في جهود الإصلاح، وتحسين المدرسة بحيث تتأزر جميع

هذه المدخلات فيتعاضم تأثيرها في إحداث التغيير المطلوب، والعمل على الاستفادة الفاعلة والكاملة من التكنولوجيا.

ثالثاً: معايير الإصلاح المدرسي الفعال

أضحى الإصلاح ضرورة حياتية في القرن الحادي والعشرين، وكي يحقق الإصلاح المتمركز حول المدرسة أهدافه ومميزاته بفاعلية، لا بد من توفر معايير توضح رؤياه وأسسها التي تساعد على تطبيقه تطبيقاً صحيحاً لتحقيق الاستفادة المرجوة منه، ويذكر الصغير (2007) بعض هذه المعايير:

- 1- أن يستند الإصلاح إلى أسس علمية، فيكون محصلة لبحوث ودراسات متنوعة، تناولت عناصر المدرسة المختلفة، بحيث تتبنى عمليات الإصلاح المنهجية العلمية، ولا تعتمد على المحاولة والخطأ.
- 2- أن يركز الإصلاح المدرسي على مبدأ المشاركة، بحيث يشارك كل من له علاقة مباشرة بالمدرسة، في اتخاذ قرارات الإصلاح وتبنيها وتنفيذها.
- 3- توفر القيادة وتكون قادرة على حشد أعضاء المجتمع المدرسي، خلف رؤية واضحة للإصلاح والتجديد، والقادرة على تهيئة المناخ المدرسي لتفهم أهمية التغيير وتقبل عمليات الإصلاح ودعمها.
- 4- شمولية الإصلاح المدرسي، أي التأكيد على جميع عناصر العملية التربوية بالمدرسة، وعدم الأخذ بالمنهج الترقيعي الجزئي، الذي يصلح جانباً بمعزل عن الجوانب الأخرى، لأن ذلك يتنافى ومفهوم المدرسة كمنظمة.
- 5- توفر المعلومات، إذ يحتاج تطبيق الإصلاح المدرسي إلى توفر قاعدة معلومات، يمكن أن تمد فريق الإصلاح بما يحتاجونه من معلومات بالدقة والسرعة المطلوبة.
- 6- توفر الموارد البشرية والمادية والمالية اللازمة لعمليات الإصلاح المدرسي (ص15).

ويضيف (الخطيب، 2006) إلى المعايير السابقة ما يلي:

- أ- **التجريب:** أن يتم اعتماد مبدأ التجريب لأية برامج أو مشاريع للتطوير التربوي، وذلك قبل أن يتم اعتمادها وتعميمها.
- ب- **المتابعة والتقييم:** أن يتم اعتماد آليات للمتابعة والتقييم من مدى كفاية وفاعلية أية برامج أو مشاريع للتطوير التربوي.
- ت- **توفر الإدارة السياسية:** ولضمان نجاح أي مشروع أو برنامج للتطوير التربوي لا بد من تأمين التزام من قبل القيادة والسياسة المتمثلة بتوفير الدعم والتأييد والمساندة لتحقيق أهداف برنامج التطوير التربوي (ص28).

أما السنبلي (2002) فيتقرد في تحديده للمعايير التي لا تتقاطع مع المعايير التي ذكرها كل من الصغير والخطيب، فيرى أنه وبغض النظر عن البديل الذي تتبناه هذه الدولة أو تلك لتطوير أنظمتها التربوية وإحداث الإصلاحات فيها، فهناك معايير أساسية ينبغي الالتفات إليها عند النظر في هذه الإصلاحات، وأهم هذه المعايير، وضوح أهداف الإصلاح وإمكانية تطبيقها وكفائتها وقلة كلفتها، وأن يكون الإصلاح جزءاً من إصلاح شمولي مجتمعي، وأن يكون مقبولاً على مستوى المنفذين والشعب، وأن يحقق العدالة الاجتماعية (ص207).

- ومما تم عرضه يمكن أن تضيف الباحثة بعض المعايير المكملة ومنها:
- معيار التفرد بحيث يكون الإصلاح خاصاً بكل مدرسة بمعزل عن غيرها من المدارس، وعدم نهج صيغة إصلاحية موحدة.
 - معيار الاستقرار السياسي: فلا يمكن أن يؤدي الإصلاح ثماره في المناطق التعليمية الغير مستقرة والتي تسودها حالات النزاع.
 - معيار التدرج في التطبيق وفقاً للظروف الموضوعية والذاتية في كل منطقة.
- وبذلك تعد المعايير بمثابة الهيكل النهائي للأهداف المراد تحقيقها والوصول إليها بأقصر الطرق إذا ما تم صياغتها وتحديدها بشكل دقيق، وبذلك لا بد من السعي نحو التنفيذ الفعلي لها، مع التأكيد على تجديدها باستقراء الوضع الراهن للمدرسة من وقت لآخر.

رابعاً: أهداف الإصلاح المتمركز حول المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي

من منطلق الانتقال من الدور التقليدي للمدرسة إلى الدور الجديد لها، الذي يسعى إلى التغيير المؤسسي وإعادة هيكلة مكونات وعمليات مدارس التعليم الأساسي من مناهج وتدریس وتنمية مهنية وإدارية، لتحقيق نقلة نوعية في العملية التعليمية والارتقاء إلى مستوى أعلى من جودة الأداء، لذلك فمن أهداف الإصلاح المتمركز حول المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي ما يأتي:

1- النظر إلى النظام المدرسي بوصفه منظومة متكاملة:

تتكون من عمليات معقدة وفاعليات منهجية مركبة حيث تشمل على مجموعة من الممارسات الذهنية والفكرية البالغة التعقيد والتنظيم، والتي يطلق عليها بعض المختصين "الصندوق الأسود" لصعوبة فهم ورؤية ما يدور بداخله (الخميسي، 2007، ص11)، ما يستدعي الاهتمام والعناية بها وفك شفرتها لتحويلها إلى إدارة إيجابية فعالة لتحقيق التوقعات المأمولة، ويتم ذلك عن طريق قيام المدرسة بالتقييم الذاتي ووضع خطط التحسين والتطوير، ومتابعة تنفيذها، بالإضافة إلى تطبيق: (التعلم النشط، التقييم الشامل، التكنولوجيا في التعليم والتعلم).

2- وجود رؤية مؤسسية واضحة:

وجود رؤية مؤسسية واضحة ومقنعة للمدرسة من العوامل الرئيسة التي يركز عليها الإصلاح المدرسي؛ إذ إنها بمثابة الخطوط العريضة السليمة التي يهتدي إليها الجميع داخل المدرسة وتشعرهم بالالتزام تجاه عملهم، وتساعد في تحقيق عمليتي التعلم والتعليم بنجاح، مع التركيز على توفّر بنية وأهداف محددة واستراتيجيات من شأنها دعم هذه الرؤية (School Reform and Improvement, 2005, p5).

3- ممارسة الإدارة المتمركزة حول المدرسة:

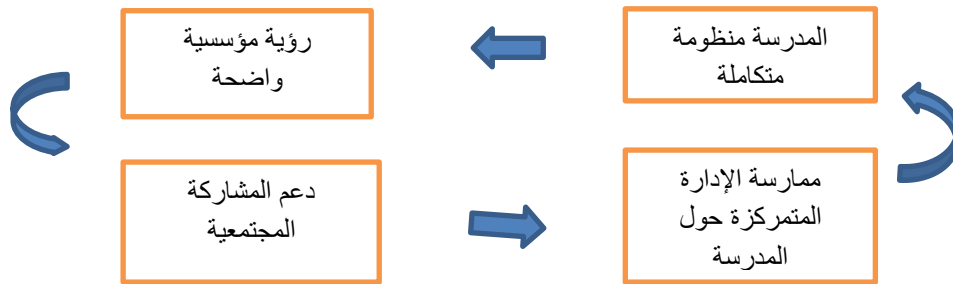
تعد إحدى موجات الإصلاح المدرسي، والتي تسعى العديد من الدول المتقدمة لتطبيقها مثل: مدارس المملكة المتحدة التي تعمل تحت نظام إداري جديد يعرف باسم الإدارة المحلية للمدارس "Local Management School LMS"، ويكون دور الإدارة العليا مقتصر على التوجيه والإشراف دون التدخل في الأمور التنفيذية للمدرسة، إذ إنّ

الإدارة الذاتية تعطي للمدرسة مزيداً من المرونة لإدارة مواردها البشرية والمادية واستثمار التكنولوجيا في الإدارة وعدم القدرة المؤسسية وبناء الهياكل والتشريعات المساندة، ومن هنا ينصب الإصلاح حول المدرسة على تطوير كفاءة وجودة الإدارة المدرسية؛ إذ إنَّها مطالبة باستيعاب وتفعيلها كافة القوانين واللوائح والقرارات الخاصة بالإصلاح الأكاديمي، ويهدف أيضاً إلى منح مديري المدارس تفويضاً للسلطة وقدرة على اتخاذ القرارات بطريقة لا مركزية نابعة من احتياجات المجتمع المحلي من أجل الحصول على نواتج تعليم وتعلم عالية الجودة (حسين، 2009، ص82).

4- دعم المشاركة المجتمعية:

والتي تحول النظام المدرسي إلى منظمة تربوية وتعليمية مفتوحة أمام المجتمع المحلي وأولياء الأمور، وبالتالي إعادة هيكلة المدرسة على النحو الذي يمنح أفراد المجتمع المحلي ومؤسساته ومدير المدرسة ومعلميها وممثلين عن تلامذتها المشاركة في صنع القرارات المرتبطة بسير العمل في النظام المدرسي (العجمي، 2007، ص27) وكذلك فرصة أكبر لأولياء الأمور للتصرف في أمور من داخل البيئة المدرسية.

ويوضح الشكل الآتي أهداف الإصلاح المتمركز حول المدرسة:



الشكل (1) من إعداد الباحثة

ويتضح مما تم عرضه من الأهداف أنَّ الإصلاح المتمركز حول المدرسة يركّز على مبادئ أساسية عدّة وهي: إن الهدف الرئيس لمدخل الإصلاح الشامل يتمثل ببناء رؤية مدرسية واضحة ومشاركة بين العاملين مع نشر الوعي برسالة المدرسة وأهدافها لتحقيق أعلى فاعلية ممكنة في استثمار الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة وتدعيم الإدارة التشاركية، وخلق ثقافة تعاونية تحتضن التغير وتعمل على اندماج المجتمع مع جهود الإصلاح وذلك بتفعيل المشاركة المجتمعية في العمليات الإدارية والتنظيمية والتعليمية، والتركيز على خروج المدرسة من بوتقة المركزية التي تعرقل العمل والدخول إلى إطار اللامركزية، والتأكيد على تفرد المدرسة وتمايزها عن غيرها من مدارس المرحلة نفسها أو الموجودة في الموقع نفسه، والتركيز على الإنماء المهني المستدام وغرس شعور الملكية الخاصة داخل الأفراد تجاه المدرسة، وبث الرقابة الذاتية، وتشجيع أسلوب التقويم الذاتي داخل المدرسة، والشفافية الإدارية، والمحاسبية الفعالة بما يضمن حتمية التجويد والإصلاح التربوي.

خامساً: خصائص الإصلاح المتمركز حول المدرسة

لكل نظام إصلاحي خصائص تميزه عن غيره من الأنظمة والمداخل التي تعد بمثابة طابع شخصي يتفرد بها عن غيره، فقد حدد السعود (1994) بعض خصائص عملية التغيير التربوي:

1- تتطلب عملية التغيير أو الإصلاح المدرسي وقتاً يمتد من سنتين إلى ثلاث سنوات قبل أن تؤتي أكلها أو بعضاً منه.

2- تعدّ المساعدة المستمرة والدعم المعنوي أو النفسي الدائم أمرين ضروريين لمساعدة الأفراد في التغلب على القلق وحالات التخوف من مستقبل عملية التغيير.

3- تتضمن عملية التغيير تعلم الأفراد مهارات جديدة من خلال الممارسة والتدريب والتغذية الراجعة.

4- يزداد تقبل الأفراد وحماسهم لعملية التغيير عندما يلمسون نجاحاً لتقنية جديدة، أو يدركون السبب الذي يجعل الطريقة الجديدة أو الأسلوب الجديد يعمل على نحو أفضل، ويعطي نتائج أفضل.

5- تزيد الظروف التنظيمية داخل المدرسة (الإدارة المدرسية، خصائص العاملين، التسهيلات التربوية، حجم الصف، وغير ذلك)، وخارجها (دعم وزارة التربية والتعليم ومديرية التربية والمجتمع المحلي) من فرص نجاح عملية التغيير إن كانت هذه الظروف إيجابية ومتيسرة أو تنقص منها وتعيقها عندما تكون الظروف سلبية أو غير متواترة البنية.

6- يتطلب التغيير الناجح في المدرسة جهداً متواصلاً وإصراراً على النجاح وبلوغ الغاية، بدءاً بمدير المدرسة، ومروراً بالمعلمين، وانتهاءً بالموظفين الآخرين في المدرسة (ص199).

ويضيف عبد الشافي (2008) خصائص أخرى للإصلاح المتمركز حول المدرسة، أهمها:

أ- يُعد نقلة في العملية الإدارية بالمدارس، إذ يؤثر على النظام المدرسي ككل، والعلاقات المتبادلة بين المعلم والمتعلم لإدارة المدرسة.

ب- يهدف إلى تحويل المدرسة إلى منظمة تعليمية An Educational organization مفتوحة أمام الجميع للمشاركة وخصوصاً أمام المجتمع الخارجي وذلك بتنفيذ مشروعات بالتعاون مع القطاع الخاص وبعض المؤسسات والهيئات لدعم وتمويل المدرسة، وإنشاء صناديق خاصة لتمويل التعليم على مستوى المدرسة.

ت- يمثل تحولاً نحو الملكية الخاصة، بتعميق الإحساس لدى المعلم والمدير وأولياء الأمور بملكية المدرسة، بحيث يمكن البحث عن مصادر جديدة للتمويل الذاتي للمدرسة.

ث- يهتم ببناء القدرات لكل فرد داخل كل مدرسة على حدة وفق ظروفها الخاصة، ويضع تنمية المعلم والطالب في أولويات اهتماماته (ص20).

نلاحظ التكامل في الخصائص التي أوردتها كل من السعود وعبد الشافي، ويمكن إضافة بعض الخصائص، منها: يعد الإصلاح المدرسي تغييراً شاملاً وضخماً ولا يحدث مصادفةً أو ارتجالياً فهو إصلاح مخطط له ويُبرر بالدراسة المنهجية، كما يُعد إصلاحاً مجتمعياً شمولياً تدفع إليه الحاجة التطويرية من أجل الاستمرار، وبالتالي

يمكن النظر إلى هذا المدخل نظرة تكاملية لاهتمامه بالمحاور الأساسية الثلاثة (القيادة المدرسية، والمشاركة المجتمعية، جودة المخرجات).

سادساً: مبررات الإصلاح المتمركز حول المدرسة

إضافةً، إلى ما سبق يتميز مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة بمميزات عدّة تعد بمثابة مبررات للاهتمام به وهي في الآتي (حسين، 2009):

- 1- يجعل مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة يجعل عملية إحداث التطوير محدودة في وحدة يمكن قياسها، وضبطها، وملاحظتها وهي المدرسة، فهي وحدة الفعل، ووحدة التغيير، ووحدة التقويم.
- 2- يجعل التطوير، الذي يتخذ من المدرسة وحدة للفعل، المدرسة الميدان الذي نضمن أن نتقابل فيه كل المدخلات.
- 3- يهيئ المدرسة لأن تصبح قادرة ذاتياً ومهنيّاً على تحمل المسؤولية والمساءلة على الأقل في مجال المدرسة الفعالة في كل جوانبها ومجال المشاركة المجتمعية، وبالتالي يساعدنا على التحرك الحقيقي نحو اللامركزية، وبناء القدرة الذاتية على مستوى المدرسة.
- 4- يؤهل النظام التعليمي للتعامل مع نظم تؤكد وضمان الجودة والاعتماد التربوي.
- 5- يعد بوابة العبور نحو الاعتماد الأكاديمي للمعلمين وللمدرسة، وذلك بتحديد معايير الاعتماد التي إذا توفّرت لدى المدرسة أو لدى المعلم كانت سبباً في الاعتماد (ص 85-86).

وبذلك نجد إن الإصلاح لا يعني محو معالم المدرسة الراهنة، وإنما يعني إحداث مجموعة من التوازنات التي تسهم في تحسين الأداء المدرسي، ومدارسنا أحوج ما تكون لتبني هذا المدخل الإصلاحي الذي لا يوحد الإصلاح في جميع المناطق التعليمية، بل يأخذ بعين الاعتبار ظروف وخصائص كل منطقة ومدرسة بالحسبان عند وضع الخطة الإصلاحية، ويؤكد على التعديل المستمر استجابةً لأي طارئ، وكذلك تبرز الحاجة له بسبب عزز الأنظمة التربوية التقليدية في مواجهة التحديات والاستجابة الطارئة لها، فهذا المدخل يعد بمثابة استراتيجية تسعى فيه المدرسة لتتحرر من النمطية، والجمود، والمركزية، والتبعية، وتقوم بوضع وتصميم خطط وبرامج العمل المدرسية لتنفيذها من قبل أعضائها، لتصبح صاحبة القرار والتغيير، وتحمل مسؤولية جودة مخرجاتها التعليمية أمام المجتمع المحلي والسلطات العليا.

سادساً: مقومات الإصلاح المتمركز حول المدرسة

يختلف التربويون عموماً حول المقومات الجوهرية للإصلاح التربوي الناجح، فالبعض يؤكد بعضهم محدودية دور المعلم في نجاح هذا الإصلاح، ويؤكد آخرون دور الدعم المالي والسياسي لجهود الإصلاح، بينما يرى آخرون أن التقنية الحديثة كفيلة بتحسين أداء المتعلمين، ويعتقد فريق رابع بضرورة تطوير المناهج لتواكب المتغيرات، وهذه التصورات والآراء مما يمكن حصره، هذه جميعها أفكار جيدة للإصلاح والتغيير، ولكنها قاصرة

عن تحقيق الإصلاح المدرسي المنشود إذا لم تنطلق من رؤية إصلاحية شاملة للمدرسة (Comprehensive School Reform) ولمقومات عملية الإصلاح (الكراسنة والخزاعة، 2007، ص11).

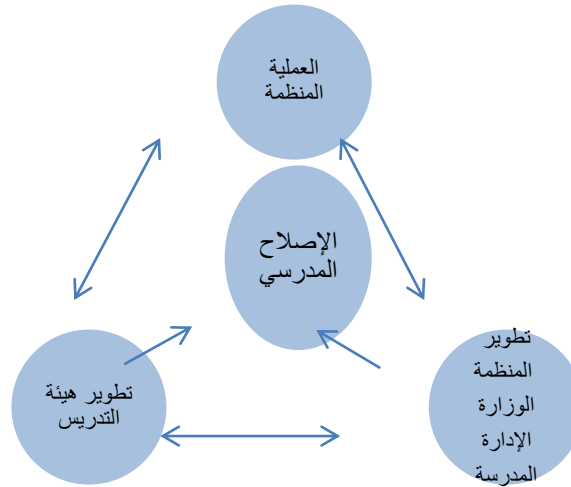
وتذكر الجبر (2007) بعض المقومات:

- 1- ضرورة وضع أهداف قصيرة وطويلة المدى لبرامج الإصلاح.
- 2- توفير ورش عمل تساعد على تنمية المهارات المطلوبة لتحقيق الإصلاح الشامل للمدرسة.
- 3- تأسيس ثقافة عمل سليمة تدعم عمليات الإصلاح مثل: تدريب العاملين على التخطيط الجماعي وعلى الاتصالات الجماعية_ عقد اجتماعات مدرسية منتجة_ وحل مشكلات الجماعات العاملة في المدرسة.
- 4- تطوير برامج تركز على تصميم وتنفيذ المناهج المدرسية التي تساعد على تزويد الطلبة بالمعلومات والخبرات ذات العلاقة بالبرامج المطورة.
- 5- تقييم الأداء بحيث تستطيع المدرسة أن تقيس مقدار النمو في التحصيل الدراسي للطلبة بوصفه نتيجة للإصلاحات المدرسية التي تمت (ص21).

ويقترح الصالح (2007) المقومات الرئيسة التالية للإصلاح المدرسي:

- 1- التغيير التربوي: تحديد خصائص النموذج المرغوب للإصلاح المدرسي (Reform Model) بجوانبه المختلفة عن النموذج السابق: تعلماً وتعليماً وإدارة.
- 2- تطوير التعليم (Instruction Development): تنمية اتجاهات إيجابية نحو التغيير والمهارات التي يتطلبها تنفيذ التغيير.
- 3- تطوير الهيئة التدريسية (Faculty Development): تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التغيير والمهارات التي يتطلبها تنفيذ التغيير.
- 4- تطوير المنظمة (Organization Development):
 - أ- منظومة لوائح وسياسات موجهة للتغيير.
 - ب- مصادر مادية يتطلبها تنفيذ التغيير.
 - ت- ثقافة داعمة للتغيير.

ويعتمد نجاح مشروع الإصلاح على تفاعل إيجابي بين هذه المقومات، فالعلاقة بينها علاقة اعتمادية (Interdependence)، أي من غير المحتمل أن ينجح الإصلاح المدرسي حتى وإن كاد ملائماً للمتعلمين، ما لم يصاحبه تهيئة مناسبة لهيئة التدريس وللبيئة الحاضنة (المدرسة) بكل استحقاقاتها المادية والثقافية كما هو موضح بالشكل الآتي.



الشكل رقم (2) علاقة الاعتماد المتبادل بين المقومات الرئيسية للإصلاح المدرسي (الصالح، 2007، ص7).

وتتفق الباحثة مع المقومات التي ذكرها الصالح، وذلك لشموليتها جميع المستويات الداخلية منها المتعلقة بالمدرسة من توفر إدارة واعية مدركة لأهمية الإصلاح والتطوير، وتحسين المناهج بوصفها مقوماً أساسياً لتحقيق الإصلاح، والتنمية المهنية المستمرة للمعلمين لما لها من أثر فعال في نجاح جهود عملية الإصلاح.

وعلى المستوى الخارجي الذي يتعلق بالإدارة العليا المتمثلة بالوزارة، والتشريعات الإدارية، وأن يبدأ الإصلاح من الأسفل إلى الأعلى مع توفير الدعم من الأعلى إلى الأسفل في الوقت ذاته، وما تتطلبه عمليات التطوير من دعم مادي.

ويمكن أن تصنيف الباحثة مقومات عدة، منها **مقوم تفعيل المشاركة المجتمعية** في جهود الإصلاح والتطوير (المادية منها والفكرية)، ونشر الوعي بأهميتها، والعمل على إيجاد قنوات اتصال فعالة تؤمن تحقق التواصل الإيجابي، ومنها **مقوم توفر البنية التحتية**، ومقوم **الدور الإعلامي** الهام في بدايات التوجه للإصلاح للتأثير على المعتقدات التقليدية الراسخة لدى جميع الأطراف المعنية بحركات الإصلاح، ولضمان دعمهم وتعاونهم الإيجابي (المادي، والفكري، والبشري).

ثامناً: نماذج المدارس المتمركز حول المدرسة

رغم وجود العديد من نماذج الإصلاح المتمركز حول المدرسة مثل المدرسة المتسارعة (Accelerated School)، والمدرسة الفاعلة (Effective School)، والمدرسة المرخصة (Charter school) وغيرها، إلا أنه يمكن تصنيفها إلى فئتين رئيسيتين هما:

1- النماذج التي تركز على المناهج والتدريس (Curriculum & Instruction Models):

أ- نماذج تشمل كامل المدرسة، حيث تستهدف تطوير كل مناهج المدرسة والتدريس والتطوير المهني والتقييم والبنية التنظيمية للمدرسة بما في ذلك الإدارة.

ب- نماذج تركز على منهج محدد (رياضيات مثلاً)، ومهارات محددة (حل المشكلات مثلاً)، أو استخدام استراتيجيات تعلم محددة (التقنية واستخدام الحاسوب مثلاً).

وهذا لا يعني أن الإصلاح في هذا النموذج يتم في جانب واحد بعلی نحو منفصل أو معزول، بل الإصلاح شامل ولكن التركيز هنا يكون على جزء من الكل، حيث يتم دمج وتنسيقه ضمن خطة المدرسة للإصلاح.

2- نماذج العملية والتنظيم (Process/ Organizational Models):

في هذا النموذج يقرر المعلمون والإداريون المدربون مع أعضاء من المجتمع المحلي للمدرسة التوجه المرغوب بالنسبة للمناهج والتدريس من خلال التركيز على نموذج معين للتعليم والتعلم، حيث تطبق مبادئ التطوير التنظيمي والإصلاحات التنظيمية الشاملة، ويشمل ذلك العديد من المهام مثل: بناء رؤية للتطوير، ووضع خطة لتحقيقها، وتخصيص واستخدام المصادر لتنفيذ عملية تحسين مستمر.

يتم التركيز في هذا النموذج على المشاركة والتعاون بين المدرسة والمجتمع والمدارس الأخرى في الأمور التنظيمية والإدارية والتعليمية للوصول بالمدرسة إلى منظمة مفتوحة، وليكون الإصلاح نابعاً من حاجات المجتمع وملياً لظروفه.

ويمكن أن تضيف الباحثة بعض النماذج الإصلاحية الشاملة التي تسهم في نجاح العملية التعليمية وجودة المخرجات:

أ- نماذج تركز على التأهيل المهني للمعلمين: تهدف إلى إعداد المعلم الذي يعد حجر الأساس في العملية التعليمية والذي يستوجب العمل على متابعة تمكينه من إدارة التغييرات، والارتقاء المستمر بأدائه، وذلك من خلال تأهيله عملياً بطرائق عدة:

- عن طريق الشراكة مع الجمعيات التأهيلية والمعاهد الخاصة التي تحدث دورات تدريبية في (طرائق تدريس حديثة، حساب ذهني، الأصابع السحرية، المعداد،...) وذلك من خلال إجراء تعاقد بين الدولة وهذه المعاهد على أن يكون نسبة من المتدربين هم من معلمي المدارس المحلية (ربط البرامج التدريبية بالتغيرات الجديدة في المناهج ومتطلبات التعليم الحديث).

- أو عن طريق شراكة بين المدرسة والجامعات الحكومية (تجربة الولايات المتحدة الأمريكية)، التي تسعى إلى تحقيق بعض أهداف التنمية المهنية المتمثلة بتعديل بعض الممارسات المهنية للمعلم في حجرة الدراسة، وزيادة معارفه ومهاراته.

ب- نماذج تركز على تأهيل مديري المدارس: على اعتبار أن المدير هو القائد التربوي القادر على إدارة المدرسة، فلا بد من تأهيله لدوره الجديد وفق مداخل إدارية حديثة تقوم على التخلص من الدور التقليدي والتوجه نحو اللامركزية في الإدارة، وهذا الانتقال يتطلب العمل على الفكر الإداري الراسخ لإحداث التغيير المنشود (وليس هناك مشكلة أن يكون التدريب عاماً وشاملاً لجميع المناطق التعليمية).

تاسعاً: مستويات الإصلاح المدرسي

لا بد من تحديد ومعرفة المستويات التي يعمل عليها الإصلاح حتى يتم السير بالعمل وفق منهجية محددة. ويتم تبني أحد هذه المستويات حسب الإمكانيات المادية والبشرية. ويمكن التمييز بين مستويين رئيسيين للإصلاح المدرسي هما:

- 1- **إصلاح تدريجي Incremental Reform**: وصغير على نحو مستمر حيث يصبح الهدف إحداث تغيير محدود وتحسينات مستمرة بمرور الوقت مثل تغييرات جزئية في المناهج أو التدريس أو التطوير المهني.
- 2- **إصلاح مدرسي شامل Comprehensive Reform**: يتطلب هذا المستوى الشامل من الإصلاح إعادة النظر في جميع مكونات وعمليات المدرسة ومناهجها وتدريسها وإدارتها.

وفي الوقت الذي تختلف فيه وجهات النظر حول أحقية إحدى هاتين الاستراتيجيتين، يزداد التوجه عموماً نحو الإصلاح الشامل في الوقت الراهن نظراً للتحويلات الكبرى: السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية التي جاءت بفعل الاختراق الضخم والسريع والمتنامي في تقنية المعلومات والاتصال (ICT) و Information and Communication Technology، ما جعل القائمين على النظم التربوية الحالية يعيدون النظر بمجمل مكوناتها وعملياتها (الصالح، 2007، ص9).

وتتفق الباحثة مع اختلاف الآراء بأحقية إحدى هاتين الاستراتيجيتين: فالإصلاح بمعنى التحديث لا يتمثل بمجرد نقل آلية حديثة لمدارس المنطقة، وبالتالي لا يمكن الجزم معها بأفضلية إحدى هاتين الاستراتيجيتين، قبل القيام بعملية التحليل الموضوعي والدراسة المنهجية للوضع والظروف الراهنة المتحركة في العوامل الإصلاحية، وبناءً على نتائج التحليل البيئي يتم اتخاذ تدابير رشيدة حول صلاحية إحدى الاستراتيجيتين، ومنه فالمدرسة السورية بحاجة إلى بحوث علمية مساعدة على تطبيق برامج الإصلاح الجزئي، ومن ثم الانتقال لوضع خطة إصلاحية شاملة، لمساعدة المدارس على مواجهة المتغيرات والتحويلات المحلية التي ألقت بظلالها على العملية التعليمية برمتها.

عاشراً: مجالات عمل الإصلاح المتمركز حول المدرسة

كل عمل ومدخل لا بد له من تحديد المجالات التي سيسير في إصلاحها والعمل على إنجاحها، حتى لا تشوب الضبابية والتخبط هذا العمل، فمجالات الإصلاح المتمركز حول المدرسة متعددة، ومن أهمها ما يلي:

1- القيادة المدرسية:

أشار كوتر (Kotter) أن عدم تحقيق النجاح المنشود من الإصلاح المدرسي في بعض الدول المتقدمة مرده إلى الإفراط في ممارسة الإدارة في مقابل قلة ممارسة القيادة (ضحوي، 2009، ص58-57). فالقيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، وأهمية مكانتها نابعة من كونها تقوم بدور أساسي يؤثر في كل جوانب العملية الإدارية، فتجعل الإدارة المدرسية أكثر ديناميكية وفاعلية، وتصبح القيادة ذات أهمية على

اعتبارها فن التأثير في السلوك البشري، ومن ثم ترشيد سلوك الأفراد، وحشد طاقاتهم، وتعبئة قدراتهم وتنسيق جهودهم، بطريقة تضمن ثقتهم واحترامهم وتعاونهم لتحقيق الأهداف المرجوة (الصغير، 2009، ص287).

ويلعب قائد المدرسة دوراً فاعلاً في تطبيق مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة في المدارس من خلال تكوين رؤية ورسالة مشتركة للمدرسة تعبر عن آمالها، ومبادئها، ويحولها إلى فعل (لاشين وقرني، 2012، ص116).

وعليه، فإن القيادة المدرسية تمثل إحدى المجالات المهمة في الإصلاح المتمركز حول المدرسة، وبالتالي يمكن حصر أهم الخصائص التي يجب توفرها في القيادة المدرسية لتحقيق أهداف الإصلاح المتمركز حول المدرسة وهي كما يحددها الصالح (2007):

- أ- العمل على وضع رؤية مقنعة تأخذ الأفراد إلى مكان جديد، ويمكن تحديد أربعة أنواع من الرؤى هي:
- الرؤية المنظمة (Organized Vision): وهي صورة كاملة عن مكونات المدرسة وفهم العلاقات بينها.
- الرؤية المدرسية (School Vision): وهي صورة شاملة للكيفية التي ستبدو بها المدرسة في فترة محددة في المستقبل.
- الرؤية الشخصية (Personal Vision): وهي الطموح الشخصي للقائد بالنسبة للمدرسة، والتي تعمل كمحفز وقوة دافعة لتصرفات القائد لربط الرؤيتين المنظماتية والمستقبلية.
- الرؤية الاستراتيجية (Strategic Vision): وهي ربط الواقع الحالي (الرؤية المنظماتية) باحتمالات المستقبل (الرؤية المستقبلية) بأسلوب فريد (الرؤية الشخصية) ومناسب للمدرسة.
- أن تكون قيادة ثقافية (Cultural Leadership)، أي معرفة ثقافة المدرسة وتقاليدها وتشكيل ثقافة المدرسة لدعم الممارسات التعاونية وتحييد (أو) التخلص من التقاليد المدرسية التي تعوق تحقيق رؤية الإصلاح التربوي.
- قيادة تربوية (Education Leadership): فهم المناهج وأساليب التعليم والتعلم واستخدام المعلومات والتقويم لتحسين النظام التربوي للمدرسة.
- قيادة تأملية (Reflective Leadership): تفعيل عملية تقويم الأداء، ومقارنة التطبيقات الماضية أو الحالية بهدف تحسين الأداء.
- قيادة إنسانية (Humanitarian Leadership): دعم تقاليد الزمالة، وبناء فريق، وإيجاد ثقافة قيادية، وتحديد الفرص، والبناء على نقاط القوة، وتقدير المصادر البشرية في المدرسة.
- قيادة تحويلية (Transformational Leadership): رفع القادة وتابعيهم بعضهم بعضاً إلى أعلى المستويات المعنوية والحافز، والتماس المثل العليا والقيم الأخلاقية مثل العدالة والمساواة، واتخاذ زمام المبادرة (Proactive) بدلاً من أسلوب رد الفعل (reactive).
- قيادة تقنية (Technical Leadership): توظيف التقنية في تنفيذ مهام الإدارة المدرسية، ونمذجة استخدام التقنية وقيادة الإصلاح التربوي المعتمد على التقنية.

- **قيادة رمزية (Symbolic Leadership):** تشجيع العلاقات العامة، والتعريف بأهمية برنامج الإصلاح التربوي المدرسي والمجتمع المحلي (ص5-1).

يتضح مما سبق أن الإصلاح المتمركز حول المدرسة يحتاج إلى تأسيس إدارة مدرسية قوية مرتكزة على المدرسة، لما لها من دور حيوي ومحوري في عملية الإصلاح ليس فقط في المساعدة على وضع خطة لتحسين المدرسة، ولكن في تحسين المناخ المدرسي، وتحقيق التنمية المستدامة، واتخاذ القرارات المشتركة التي تركز على رؤية ورسالة المدرسة، وتحديد نقاط القوة، ومعالجة المجالات ذات الأولوية: ولتحقيق ذلك تجعل الخطوة الأولى على درب تحقيق الإصلاح البدء بتأهيل الإدارة المدرسية، وتمكينها لدورها الجديد والمسؤولية الواقعة على عاتقها، وتهيئة قيادة واعية تمتلك المهارات والخصائص التي تساعد على تحقيق أهداف الإصلاح المتمركز حول المدرسة منها: أن تتميز القيادة المدرسية بالقدرة على وضع رؤية واضحة للمدرسة، وأن تكون قيادة ثقافية وتربوية وتأملية وتحويلية وتقنية ورمزية، فالإصلاح المتمركز حول المدرسة لا يتطلب تسيير العمل داخل المدرسة فحسب، وإنما يتطلب قيادة مدرسية تسعى على نحو دائم لتحقيق الجودة في مخرجاتها، وتعمل بمرونة وعقلية منفتحة، وتخطط للتطوير والتجديد والتحسين المدرسي باستمرار، وتقوم بتشجيع العمل بروح الفريق، وتتسم بالتفكير الإبداعي المستقبلي، وتحرص على توفير فرص النمو المهني لأعضاء المجتمع المدرسي، فضلاً عن إدارتها لعمليات الإصلاح المدرسي انطلاقاً من الوعي بأهمية دور الإصلاح في تحقيق رسالة المدرسة، وتلبية طموحات المجتمع.

2- التنمية المهنية:

تعد المدارس إحدى منظمات المجتمع التي تتأثر بالتطورات والتغيرات المتلاحقة والمتسارعة التي تجوب العالم من حولها، الأمر الذي يجعل التجديد والتطوير في الأهداف والبرامج والسياسات عملاً مستمراً، وهو ما يمثل تحدياً لجميع الأفراد في المجتمع المدرسي، ووجه التحدي يتمثل بالقدرة على متابعة التجديد في مجال المهنة، وهو ما حتم ضرورة الأخذ بالتنمية بوصفها عاملاً هاماً مساعداً في تنفيذ سياسات الإصلاح المدرسي (الصغير، 2009، ص294).

والتنمية المهنية مفهوم أوسع وأعمق من التدريب، فالتدريب محدود بفترة زمنية وبموضوعات معينة وبجوانب محددة من الأداء، بينما يتسع مفهوم التنمية المهنية ليشمل كل محاولة تسهم في تأدية الأفراد لأدوارهم بصورة أفضل منذ التحاقهم بالمهنة حتى تقاعدهم، وتتسع لتشمل المجال التخصصي، والمجال المهني، والمجال المعرفي والمجال الأخلاقي وغيره، وبدرجات متساوية من الاهتمام وبشكل مستمر (الصغير، 2009، ص293).

وتعتبر التنمية المهنية عن العملية التي تتضمن مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة، والتي ينتج عنها النمو المهني للعاملين متمثلاً بزيادة وتحسين ما لديهم من معارف ومفاهيم ومهارات تتعلق بعملهم ومسؤولياتهم المهنية، ويرى العلماء أن التنمية المهنية الفعالة تلك التي تتم في مكان العمل وليس في ورش

العمل، فلم تعد التنمية المهنية حدثاً موسمياً، وإنما أصبحت عملاً يومياً، يقوم به المعلم داخل المدرسة، مثل التدريس، والمدرسة عليها توفير فرص تنمية متنوعة قائمة على تعاون الزملاء.

وترجع أهمية التنمية المهنية على مستوى المدرسة إلى أنها تعمل على تغيير الطرائق والأساليب التي يستخدمها العاملون، وليس مجرد إكسابهم معلومات ومهارات، كما أن تنمية العاملين مهنيًا على مستوى المدرسة ليست مقصورة على المدرسة نفسها، وإنما قد تتم على مستوى مدارس عدة قريبة من بعضها، بحيث تتيح الفرصة لتبادل الزيارات بين المعلمين، والاشتراك في شبكات المعلمين (لاشين وقرني، 2012، ص142).

وفي ظل التنمية المهنية المركزة على المدرسة يتعاظم دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، فقد أكدت العديد من الدراسات على أنه من بين المهام الرئيسة لمدير المدرسة إتاحة الفرص المتنوعة لتنمية المعلمين مهنيًا، والارتقاء بمستوى أدائهم، كما تؤكد الوثائق الرسمية على أن تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين يعد من أهم المعايير الأساسية للأداء التعليمي لوظائف الإدارة المدرسية (عتريس، 2010، ص14).

وتتعدد مداخل التنمية المهنية في المدارس، وإن كانت جميعها تدور حول فكرة واحدة وهي أن يتحول الأفراد إلى متعلمين دائمي التعلم، فيتعلم الأفراد من أنفسهم حين يتفكرون في ممارساتهم، ويتعلمون من زملائهم حين يلاحظون أداءهم، ويتعلمون من المواقف والمشكلات حين يمارسون البحوث الإجرائية، ويتعلمون من أولياء الأمور حين يتناقشون ويستمعون لملاحظاتهم، ويتعلمون من المجالات التي تنشر الأخبار التربوية الناجحة، ويتعلمون من شبكة المعلومات محلية كانت أو عالمية، وهكذا تكون فكرة التعلم هي الفكرة المحورية التي تدور حولها مداخل التنمية المهنية كافة (الصغير، 2009، ص294) و(عتريس، 2010، ص14).

كما ينبغي أن يترافق التدريب مع متطلبات التغيير في أساليب التعليم، وتنمية روح التعلم لدى المتعلمين باستخدام منهج تعليمي معين، ويذكر ياربروخ (Yarbrough, 1999) أن البرامج الناجحة لتنمية المعلمين ينبغي أن تكون:

أ- لا تقل عن سنتين.

ب- تحفز وتشجع التفكير والعمل الفني وكذلك شبكات الدعم الفكري والعاطفي

ت- المناخ الجماعي، الذي يتشارك المعلمون فيه الخبرات والرؤى.

ث- فرص لتقييم بعضهم عن طريق تأمل أعمالهم.

ج- التركيز على التعلم من أجل الفهم، من خلال التعلم عن طريق التجارب الشخصية.

ح- التطور المهني في البيئة التعليمية (ص17).

وتوضح بعض الدراسات تأثير اللامركزية على المعلمين وظروف عملهم، فقد قام كلٌّ من وينكلير وكيرشبيرغ (Winkler and Gershberg, 2000) باختبار مدى تأثير النموذج النظري لطرق اللامركزية على تحفيز المعلمين المهرة والملتزمين، اعتماداً على المصادر المحلية أو المدارس أو الحكومات المحلية فوجداً أنه بالإمكان تحسين

القرارات المتعلقة بالتنمية المهنية وتدريب المعلمين، فمع التقويم المحلي يستطيع المشرفون بالمدارس تقديم التغذية الراجعة للمعلمين وكيف يتم تحسينهم، كما أن استقلالية المعلمين تعمل على تشجيع وتمكين المعلمين لتطوير التعلم في مدارسهم (Umansky& Vegas, 2007,p 199).

وبما أن المعلم هو المحور الذي يقع على عاتقه الجانب الأكبر من عملية الإصلاح، فإنه لا بدّ من تنميته مهنيّاً على نحوٍ مستدام، وذلك من خلال العمل على بناء مهاراتهم وقدرتهم على التقويم الذاتي المستمر لأدائهم المهني، ليكونوا قادرين على تحمل ما تحمله الأدوار الجديدة التي تقع على عاتقهم في ظل الإصلاح المتمركز حول المدرسة، بما ينعكس على مستويات الأداء داخل المدرسة، ومن ناحية أخرى فإن كفايتهم ووجودهم وإدارتهم وتعاطفهم مع المجتمعات المحلية ومع تلاميذهم هو قلب عملية بناء المدرسة وجعل المدرسة في خدمة المجتمع.

3- المحاسبية:

تعد المحاسبية أحد أهم الوظائف الفعالة للإدارة المدرسية، وذلك لتأثيرها وتأثرها بالوظائف الأخرى، فإذا كانت عمليتا التخطيط والتنظيم تختصان بوضع الأهداف وتنظيم العمل، فإن التأكد من أن التنفيذ يسير في الإطار السليم في طريق تحقق الأهداف الموضوعية من أهم الأمور في إدارة المدرسة. وتؤكد المحاسبية على ضرورة التركيز على مخرجات العملية التعليمية وطرق قياسها، وذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية، فما هي إلا التزام المرؤوس باستغلال الصلاحيات الممنوحة له في تأدية الواجبات المسندة إليه، وتقديم الأدلة على حسن إدارته وإشرافه وأدائه، كما أنها عملية ذات اتجاهين أحدهما يتمثل في المسؤولية المكلف بها شخص ما، والثاني في المحاسبية عن طريق حسن أداء الشخص لما كلف به (خاطر وآخرون، 2012، ص 213).

وفي ظل الإصلاح المتمركز حول المدرسة، يلاحظ أن اللامركزية تقلل من الرقابة على المدارس من جانب السلطات التعليمية العليا، وتحقق لها مستوى مرتفعاً من الرقابة الذاتية على أدائها، وفي الوقت نفسه تخضعها لنظام فعال من المحاسبية، يقدم لها العلاج اللازم لتلاقي جوانب القصور، ويساعدها في تحقيق أهدافها (محمد، 2008، ص 57).

ويتبين مما سبق أن المحاسبية في الإصلاح المتمركز حول المدرسة تمثل مجالاً مهماً، على أن تتعدد المستويات التي تقوم على الإشراف والمتابعة لتبدأ بالمدارس التي تمثل المستوى الإجرائي لتنفيذ المحاسبية، التي تتميز بالفاعلية من خلال توفير المعايير الواضحة لتتم المحاسبة بناءً عليها، وإعطاء سلطات وصلاحيات للهيئات التي تقوم بالمحاسبية، فضلاً عن توفير الرقابة الذاتية بالمدارس، وتوفير نظاماً فعالاً للمعلومات، وتحقيق الشفافية، وضرورة المشاركة المحلية في المحاسبية، على أن يتم كتابة التقرير الذاتي لأداء المدرسة ككل بمشاركة المجتمع المحلي والعاملين في المدرسة، للوقوف على المستوى الفعلي للمدرسة، وتحديد جوانب القوة والضعف ونشرها للجميع، لتقوم المدرسة فيما بعد بوضع خطط إصلاحية لجوانب القصور التي تم تحديدها أثناء التقييم

الذاتي، فالهدف الأساسي من الرقابة والمحاسبية على الإدارات المدرسية هو ضمان حسن إدارة المرافق التعليمية وفق الاستراتيجيات التربوية العامة، ووفقاً للصلاحيات المحددة لها.

حادي عشر: مهارات الإصلاح المدرسي

رغم اختلاف نماذج الإصلاح المدرسي، وتنوع استراتيجياته، إلا أن الغاية النهائية من جهود الإصلاح هو تحسين تعلم الطالب ومستوى فاعلية المدرسة وكفاءتها، لهذا تحدد مشاريع الإصلاح المدرسي معايير للإنجاز الأكاديمي (Academic Achivment Standards)، وتوضح المهارات التي ينبغي أن يتقنها الطلبة، مصحوبة بمؤشرات أداء للحكم على مدى تحقيق المعايير من خلال أدوات قياس مناسبة، وتصنف هذه المهارات في أربع فئات رئيسة هي:

- 1- **مهارات العصر الرقمي (Digital Literacy):** هي المقدرة على استخدام التقنية الرقمية وأدوات الاتصال، والشبكات للوصول إلى المعلومات، وإدارتها، وتقويمها، وإنتاجها للعمل في مجتمع المعرفة، وتشمل مهارات الثقافة الأساسية والعلمية والاقتصادية والتقنية والبصرية والمعلوماتية وفهم الثقافات المتعددة والوعي الكوني.
- 2- **مهارات التفكير الإبداعي (Inventive Thinking):** تشمل مهارات التكيف والتوجيه الذاتي والابتكار ومهارات التفكير العليا.
- 3- **مهارات الاتصال الفعال (Effective Communication):** تشمل مهارات العمل في فريق والمهارات الشخصية والمسؤولية الشخصية والاجتماعية والاتصال التفاعلي.
- 4- **مهارات الإنتاجية العالية (High Productivity):** تشمل مهارات التخطيط والإدارة والتنظيم والاستخدام الفعال للأدوات التقنية في العالم الواقعي (الصالح، 2007، p10).

ويقوم مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة على توجهات فكرية تربوية مبنية على كوادر بشرية مؤهلة تمتلك من المقومات المهارية (الفكرية والاجتماعية والتطويرية والفنية والمهنية) التي تتناولها كل لغات الإصلاح، والتي معها يضمن الإصلاح تحقيق غاياته بالبقاء والاستمرار والتقدم بمستوى عالٍ من الجودة في مستقبل لا يرحم العاجزين.

اثنا عشر: التحديات التي تواجه تطبيق الإصلاح المتمركز المدرسي في مدارس التعليم الأساسي

على الرغم من الجهود العديدة في العقود الأخيرة لتحسين الإتاحة والمساواة والجودة في التعليم الأساسي إلا أنه ما يزال هناك العديد من القضايا والتحديات قائمة تتعلق بعدالة الإتاحة وكفاءة الإدارة والنظم، ما يؤثر على جهود تحقيق الإصلاح التعليمي المتمركز حول المدرسة وتطبيق اللامركزية، ويذكر بركات (2008) أهم التحديات:

- 1- تضارب الاختصاصات داخل الإدارة المدرسية بهذه المدارس وندرة تحديدها على النحو الدقيق.
- 2- وجود أفراد غير مناسبين في الهيكل الإداري.
- 3- مقاومة التغيير من بعض القيادات ورغبتهم بإبقاء الوضع على ما هو عليه خوفاً من الأعباء.
- 4- الافتقار إلى المشاركة المجتمعية، وضعف تلبية الاحتياجات المالية للمدرسة (ص4).

ويشير كثير من التربويين لبعض التحديات الأخرى التي تواجه إصلاح مدارس التعليم الأساسي، إذ يؤكد الصالح (2007) أن التغييرات والتطورات الحديثة العلمية والتكنولوجية قد تكون معقدة إلى درجة أنها تجعل عملية تغيير المدارس وتطويرها فكرة بعيدة المنال، ويرجع ذلك إلى تجاهل العديد من المعلمين للتغيرات التربوية واعتبارها تغيرات عابرة يمكن تجاهلها، بالإضافة إلى محدودية كفاءة القيادة المدرسية وضعف قدرتها على الاستقلال، وضعف قدرة بعض المديرين بهذه المدارس على التفريق بين الممارسات التربوية التعليمية عالية المستوى ومنخفضة المستوى، وضعف مرونتها للتكيف مع الأوضاع المتنوعة (ص19-17).

يوضح عويس (2005) أن برامج الإصلاح المدرسي الشامل تمثل عائقاً أمام تطبيقها في مدارس التعليم الأساسي، إذ يتطلب عملاً إضافياً وجهداً من جانب أعضاء الهيئة الإدارية والتعليمية على حساب حياتهم واهتماماتهم العائلية ويؤدي هذا إلى تخفيض العبء التعليمي للمشاركة في البرامج الإصلاحية لإتاحة الفرصة أمامهم لتطبيق أنشطة البرامج المختارة، ومع أن تلك المدارس تمثل لقواعد محددة وسياسات تتبعها بدقة إلا أنها ليس لديها القدرة على تطوير أدائها والتخطيط لذلك (ص69).

بينما تتمثل التحديات عند (يوسف، 2019) التي تقف حيال تنفيذ الإصلاح المدرسي أنه يتطلب مرونة عقلية تساعد الأفراد على تغيير معتقداتهم، الضغوط المهنية التي تواجه المعلمين، إضافة إلى انتشار ثقافة المقاومة التي تعدلا معارضة المعلمين وأولياء الأمور للإصلاح من أهم أسباب فشل عمليات الإصلاح المدرسي، نتيجة عدم إشراكهم أو تخوفهم من التغييرات التي ستطرأ على الممارسات داخل المدارس، وجود معلمين ليس لديهم القدرة على قيادة عمليات الإصلاح المدرسي، نقص الإمكانيات المادية والكفايات البشرية القادرة على رسم خرائط الإصلاح (ص7-32).

تضيف الباحثة تحديات أخرى، التي تؤثر بشكل مباشر على تطبيق مبدأ الإصلاح المتمركز حول المدرسة، والتي يمكن تقسيمها إلى تحديات داخلية تواجه المدرسة من الداخل، منها ما يتعلق ب (القيادة التقليدية، وسيطرة الروتين والتبعية، ومركزية التشريعات الإدارية التي تنظم العمل بهذه المدارس وضعف مرونتها، الافتقار إلى مهارات الاتصال الفعالة، ومحدودية الموارد المالية بهذه المدرسة واقتصارها على التمويل الحكومي، وضعف المهارات الإنتاجية العالية، وندرة وجود القيادة الفاعلة الميسرة للتغيير بمدارس التعليم الأساسي والتي تفي بمتطلبات الإصلاح المدرسي)، ومنها يتعلق بالتدريس والمناهج (سيطرة أساليب التدريس التقليدية، وقلة استثمار التقنية الرقمية في العملية التعليمية، وضعف كفاءة المناهج وتحديث نظم التعليم لممارساتها وإجراءاتها، فهي غير قادرة على تلبية احتياجات البيئة المحيطة بالمدرسة، والافتقار إلى التنمية المهنية المستمرة التي تعد من الركائز الأساسية التي يقوم عليها الإصلاح المتمركز حول المدرسة).

وهناك تحديات خارجية عديدة، لها بالغ الأثر على ما يدور داخل المدرسة من ممارسات منها ما يتعلق بمستوى المشاركة المجتمعية (ضعف الوعي المجتمعي بأهمية المشاركة في الإصلاح المدرسي، إجماع بعض أولياء الأمور عن المشاركة في أمور أبنائهم، اتساع الفجوة بين المؤسسات التربوية والتعليمية والمجتمع المدني)، والآخر يتعلق بظهور مجتمع المعرفة وما يفرزه من الكم الهائل من المعلومات، فتصبح المدرسة عاجزة عن تعليم

الفرد في ظل ما يستجد من معارف، وبالتالي يتطلب هذا إعادة النظر في أهداف التعلم والتعليم المدرسي، فضلاً عن البعد والتهرب من المتغيرات والتطورات الحديثة التي تطرأ على منظومة التعليم وإعداد الخطط.

خلاصة الفصل:

يعد الأداء المدرسي منظومة متكاملة تتفاعل فيها عناصر المدرسة وبيئتها الداخلية والخارجية، والذي يقاس بالعديد من المؤشرات الكمية والكيفية بما يساعدها في تشخيص واقع أدائها وتطويره، ويزيد الاهتمام بالمدرسة وأدائها، ويضع رؤية جديدة للإصلاح المدرسي في ضوء ما تفرضه توجهات العصر من تطورات علمية ومعرفية وتقنيات تقييمية متعددة، والعمل على ورفع جودة المنتج التعليمي بصفة عامة، فيقوم الإصلاح المتمركز حول المدرسة بتفويض المزيد من السلطات للإدارة المدرسية والمجالس المدرسية التي تشمل أولياء الأمور والمجتمع المحلي، ما يؤثر بصورة إيجابية على نوعية التعليم.

وقد تناول الفصل الثالث مفهوم الأداء المدرسي الذي تميز بخاصيتين: الطبيعة التقييمية، وتعدد المدخلات التنظيمية، واستعرض أبعاد هذا الأداء وفق تصنيفات متعددة، ووقف على أهمية قياس الأداء المدرسي وتقويمه للتعرف على مدى نجاح الخطط أو الإخفاقات التي تتعرض لها على أساس علمي، وصلاحيات عناصر التقويم التي تحددها مؤشرات جودة الأداء، بعد صياغة معايير تشير إلى الحد الأدنى من مستوى الأداء المطلوب تحقيقه، وذكر الأسس التطويرية للأداء المدرسي، وفي الختام تم الوقوف على الأسباب المؤدية لضعف الأداء.

وتناول أيضاً مفهوم الإصلاح المتمركز حول المدرسة، والذي كان فيها شبه اتفاق بين الكتاب والباحثين حول هذا المفهوم، على اعتباره النواة وحجر الأساس ونقطة الانطلاق لأي إصلاح تربوي شامل، وتم ذكر أهداف هذا المفهوم الذي يقوم على الانتقال من الدور التقليدي إلى تغيير مؤسسي وإعادة هيكلة مكونات وعمليات مدارس التعليم الأساسي، ونظراً لحدائته فهناك العديد من التحديات التي تقف عائقاً في تطبيقه على النحو المرسوم له، وتم الوقوف على خصائص هذا المدخل والتي ينفرد بها وتميزه عن غيره من المداخل، التي تعد بمثابة مبررات لتبنيه عن سواه من المداخل الإصلاحية، وتم ذكر نماذج الإصلاح وتصنيفها إلى فئات رئيسية، وتمت الاستطالة في الحديث عن مجالات الإصلاح، وذكر معايير ومبادئ الإصلاح الفعال، والمستويات التي يعمل عليها.

الفصل الخامس

إجراءات البحث الميدانية

الرقم	العنوان
	مقدمة.
أولاً	منهج البحث.
ثانياً	أدوات البحث وخصائصه السيكومترية.
ثالثاً	مجتمع البحث.
رابعاً	عينة البحث.
خامساً	إجراءات تنفيذ البحث.
سادساً	الوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج البحث.
سابعاً	خاتمة.

مقدمة:

يتناول هذا الفصل التعريف بمنهج البحث، وأداته، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقه وثباته وصلاحيته للتطبيق، إضافة إلى وصف مجتمعه الأصلي، وعينته، ومتغيراته المدروسة، ووصف إجراءات تطبيق البحث، وصولاً إلى ذكر أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث. وفيما يلي عرض لذلك.

أولاً. منهج البحث:

تستخدم الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، نظراً لملاءمة هذا المنهج لطبيعة البحث، إذ إنّ المنهج الوصفي التحليلي يهدف إلى دراسة الواقع، ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً، ويعبر عنه تعبيراً كمياً أو كيفياً، لأن التعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، في حين أن التعبير الكمي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى المختلفة، وبالتالي الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره، الأمر الذي يجعل هذا المنهج أكثر استخداماً في الدراسات الإنسانية.

وتهدف الباحثة من خلال هذا المنهج تحديد دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة. ويتمثل ذلك بالجانبين الآتيين:

1. **الجانب النظري:** الذي تم تقسيمه إلى ثلاثة محاور، تناول المحور الأول التعريف بالإدارة الذاتية من حيث مفهومها، وبداياتها، وأهميتها، وخصائصها، وعناصرها، وأسسها، ومبادئها، ومستوياتها، ومهاراتها، والصعوبات التي تواجهها. وتناول المحور الثاني ماهية الأداء المدرسي من حيث مفهومه، ومحاوره، وأهمية قياسه، وتقويمه، وعناصره، ومستوياته، ومعايير جودته، ومؤشراته، وأسباب ضعفه. وتناول المحور الثالث الإصلاح المتمركز حول المدرسة من حيث مفهومه، وأهميته، وخصائصه، ومعايير، ومبرراته، ومبادئه، ونماذج، ومستوياته، ومجالاته، ومهاراته.

2. **الجانب الميداني:** إذ قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث (بعد التحقق من صدقها وثباتها) على عينة البحث، وحساب درجات أفراد عينة البحث على الاستبانة، ومن ثم معالجة الدرجات الخام بالقوانين الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فرضياته، وتفسير نتائجه في ضوء الواقع الميداني والدراسات السابقة.

ثانياً. أداتا البحث وخصائصهما السيكومترية:

للبحث أداتان، هما:

- 1- استبانة آراء مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظات (دمشق، والحسكة، وحمص، وحلب وطرطوس).
- 2- مقابلة بأسئلة مفتوحة مع عينة من الخبراء في وزارة التربية، ومديري مديريات التربية في المحافظات التي ستطبق فيها البحث.
وفيما توضيح تفصيلي لبناء كل أداة:

الأداة الأولى: استبانة آراء مديري مدارس التعليم الأساسي:

لتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بإعداد استبانة دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة. وقد مرَّ تصميم الاستبانة بمراحل عدّة مخطّطة ومنظمة بدقّة وفق الأصول العلميّة لبناء الاستبانات قبل أن تظهر الصورة النهائية لها، وجميع تلك المراحل تؤسّس للصدق البنوي، وهي:

1- تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للاستبانة:

يتمثّل الهدف العام للاستبانة بتعرّف دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظات (دمشق، والحسكة، وحمص، وحلب، وطرطوس).

في حين تتمثّل الأهداف الفرعية للاستبانة بالآتي:

- أ- تعرّف واقع الإدارة الذاتية، ودورها في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة فيما يتعلّق بكل محور من المحاور الآتية: (دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي، ومدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة).
- ب- تعرّف دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من المديرين لدور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة، تبعاً لكلّ من المتغيّرات المستقلة الآتية: (الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي).

• **تعيين المحتوى الذي تتصدى له الاستبانة باتباع الخطوات الآتية:**

- مراجعة الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بالإدارة الذاتية والإصلاح المتمركز حول المدرسة، والاطلاع على المقاييس التي تضمنتها، لمعرفة أهم المحاور التي تناولتها والجوانب التي تغطيها.
- الاسترشاد بأراء التربويين المتخصصين في التربية والقياس النفسي والتربوي، بتحديد النقاط الأساسية في بناء الاستبانة.
- تحديد المحاور التي يجب أن تتضمنها الاستبانة، هي (دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي، ومدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة)، ومن ثم انتقاء عينة من البنود تغطي كل محور من المحاور السابقة مع مراعاة وضوح الألفاظ والكلمات ودقتها.

2- وضع الاستبانة بصورتها الأولية، تتكوّن من النقاط الآتية:

- أ- مقدّمة: توضح الهدف من الاستبانة والتعليمات التي يجب أن يتبعها أفراد عينة البحث للإجابة عن بنود الاستبانة.
- ب- معلومات عامة عن أفراد عينة البحث: تتعلق بمعرفة الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي.
- ت- عبارات الاستبانة: حيث تتكوّن الاستبانة من (72) بنداً تغطي المحاور السابقة كافة، مع بدائل إجابة خماسية تعبر عن درجة الموافقة: (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً). والجدول الآتي يبين محاور الاستبانة وبنودها في صورتها الأولية:

جدول (1): محاور الاستبانة وبنودها في صورتها الأولية

أرقام البنود	عدد البنود	الاستبانة ومحاورها
26 - 1	26	دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي
54 - 27	28	مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة
54 _ 1	54	الاستبانة ككل

• **تصحيح الاستبانة**

أعطيت إجابات عينة البحث على الاستبانة قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي: (مرتفعة جداً=5، مرتفعة=4، متوسطة=3، منخفضة=2، منخفضة جداً=1). وتمّ حساب طول الفئة (مجال الإجابة) باستخدام

القانون الآتي: (أعلى درجة للإجابة في المقاس - أدنى درجة للإجابة في المقاس) // عدد فئات تدرُّج المقياس = $0.80 = 5 / (1-5)$

وبإضافة طول الفئة (0.80) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، نحصل على الفئة الأولى المجال الأول المقابل للإجابة منخفضة جداً (من 1 إلى 1.80). وبإضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى نحصل على الفئة الثانية، وهكذا إلى أن نصل إلى الفئة الأخيرة بحيث يكون الفاصل بين كل فئتين هو (0.80). والجدول الآتي يوضح فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجة الإجابة الموافقة له.

الجدول (2): فئات قيم المتوسط الحسابي ودرجة الإجابة الموافقة له

فئات قيم المتوسط الحسابي	الدرجة الموافقة لها	القيمة المعطاة وفق مقياس ليكرت
1.80 - 1	منخفضة جداً	1
2.60 - 1.81	منخفضة	2
3.40 - 2.61	متوسطة	3
4.20 - 3.41	مرتفعة	4
5.00 - 4.21	مرتفعة جداً	5

• الخصائص السيكمومترية للاستبانة (الصدق والثبات)

• صدق الاستبانة:

تم التحقق من الأنواع الآتية من الصدق للاستبانة:

1) صدق المحتوى Content Validity:

تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة بعرضها في صورتها الأولى (الملحق رقم 1) على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق والفرات وحلب وطرطوس، لتعرف مدى صلاحيتها في تحقيق أهداف البحث، ومدى قياسها لما وضعت لقياسه، من خلال إبداء آرائهم حول وضوح تعليماتها، وحول محاورها من حيث شموليتها، وكذلك مدى ارتباط الفقرات الفرعية بمحاورها الرئيسية، وسلامة صوغها اللغوي. وقدم المحكمون ملاحظاتهم في ضرورة إعادة النظر في صياغة بعض البنود من حيث المعنى واللغة، والجدول الآتي يوضح أمثلة لبعض البنود المعدلة.

جدول (3) البنود قبل وبعد التعديل

البنود التي تحتاج إلى تعديل	البنود بعد التعديل
تحقق الإدارة المدرسية التنمية المستدامة	تبذل الإدارة المدرسية جهوداً لتحقيق التنمية المستدامة
يتوفر مناخاً تنظيمياً ديمقراطياً لأعضاء المجتمع المدرسي والمحلي	يتوفر لأعضاء المجتمع المدرسي مناخاً تنظيمياً ديمقراطياً
تتبنى وزارة التربية سياسة اللامركزية في إدارة مدارس التعليم الأساسي.	حذف
تعد المحاسبة والمساءلة من أعمال الإدارة المدرسية بما يضمن تحقيق الأهداف المدرسية المنوطة بها.	تتبع إدارة المدرسة أسلوب المساءلة والمحاسبية في إدارة أعمال الإدارة المدرسية

بعد الأخذ بجميع ملاحظات السادة المحكمين قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة، على عينة استطلاعية مكونة من (34) مديراً من خارج عينة البحث الأصلية، للتأكد من مناسبة بنود الاستبانة ووضوح عباراتها، حيث طلب إلى أفراد العينة الاستطلاعية عند الإجابة عن بنود الاستبانة أن يستفسروا عن كل بند يجدون فيه صعوبة أو غموضاً. وكذلك لاستكمال دراسة صدق الاستبانة وثباتها إحصائياً؛ فبعد تفريغ بيانات العينة الاستطلاعية على البرنامج الإحصائي (spss)، تمت دراسة الصدق البنوي والصدق التمييزي على النحو الآتي:

2) الصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency Validity:

للتحقق من هذا النوع من الصدق للاستبانة؛ حُسب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط كل بند من بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الفرعي المنتمي إليه. والجدول الآتي يبين معامل الارتباط الناتجة.

جدول (4): معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمحور الفرعي المنتمي إليه.

دور الإدارة الذاتية في الانتقال إلى اللامركزية		دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي		مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	.53**	1	.87**	27	.68**
2	.96**	2	.35**	28	.64**
3	.91**	3	.68**	29	.33*

.84**	30	.66**	4	.66**	4
.54**	31	.68**	5	.65**	5
.84**	32	.61**	6	.45**	6
.34*	33	.46**	7	.48**	7
.78**	34	.49**	8	.83**	8
.57**	35	.84**	9	.84**	9
.54**	36	.81**	10	.78**	10
.81**	37	.77**	11	.66**	11
.90**	38	.92**	12	.65**	12
.44**	39	.64**	13	.88**	13
.87**	40	.37*	14	.91**	14
.88**	41	.91**	15	.34*	15
.87**	42	.57**	16	.68**	16
.92**	43	.69**	17	.68**	17
.84**	44	.89**	18	.62**	18
.64**	45	.68**	19	-	-
.92**	46	.74**	20	-	-
.81**	47	.29*	21	-	-
.90**	48	.68**	22	-	-
.44**	49	.69**	23	-	-
.91**	50	.56**	23	-	-
.66**	51	.34**	25	-	-
.32**	52	.65**	26	-	-
.92**	53	-	-	-	-
.66**	54	-	-	-	-

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01 (*) دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للمحور الفرعي الذي ينتمي إليه البند، وهذه الارتباطات تتراوح بين (.29 - *.92) وهي موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وكذلك عند مستوى الدلالة (0.05).

كما حُسب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط المحاور الفرعية مع بعضها ومع الدرجة الكلية لجميع محاور الاستبانة. والجدول الآتي يبين معامل الارتباط الناتجة.

جدول (5): معامل ارتباط المحاور الفرعية مع بعضها ومع الدرجة الكلية لجميع محاور الاستبانة

المحاور	دور الإدارة الذاتية في الانتقال إلى اللامركزية	دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء المدارس	مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة	الدرجة الكلية
دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء المدارس	-	1	.89**	.88**
مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة	-	-	1	.89**
الدرجة الكلية	-	-	-	1

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتبين من الجدول السابق وجود ارتباط بين المحاور الفرعية مع بعضها ومع الدرجة الكلية لجميع محاور الاستبانة، وهذه الارتباطات تتراوح بين (.86** - .91**) وهي موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

3) الصدق التمييزي Discriminating validity:

تستخدم طريقة المجموعات الطرفية لدراسة قدرة الاستبانة على التمييز بين طرفي القدرة التي تقيسها الاستبانة، وللتحقق من الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) لمحاور الاستبانة، وقد رُتبت درجات أفراد العينة الاستطلاعية (34 مديراً) في الاستبانة تصاعدياً، واختير أعلى (27%) من ذوي الإجابات المرتفع على الاستبانة، وأدنى (27%) من ذوي الإجابات المنخفض؛ لأن معامل تمييز البند يكون أكثر استقراراً باعتماد هذه النسبة، وهي من أحسن التقسيمات بحسب ما أثبتته كثير من علماء القياس (النبهان، 2004، 196). أي اختيار عشرة مديرين لكل مجموعة (34 × 27% = 9.1 ≈ 10).

ثم قارنت الباحثة بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا في الاستبانة باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney test) للامعلمي لدلالة الفرق بين عينتين مستقلتين، على النحو الذي يظهر في الجدول الآتي:

جدول (6) نتائج اختبار مان ويتني للفرق بين متوسطي المجموعتين الدنيا والعليا على الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة.

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة الدلالة	القرار
العليا	10	15.50	155.00	**0.00	0.00	دالّ عند مستوى دلالة 0.01
الدنيا	10	5.50	55.00			

يتبين من الجدول السابق أنّ قيم الدلالة لقيم (U) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي ($0.05 > 0.00$)، وهذا يعني وجود فرق دالّ إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين الدنيا والعليا في الدرجة الكلية للاستبانة لصالح المجموعة العليا، وهذا يدلّ على القدرة التمييزية الجيدة والقوية للاستبانة بين المجموعتين العليا والدنيا، وبالتالي يدلّ على الصدق التمييزي للاستبانة.

● ثبات الاستبانة:

تحققت الباحثة من ثبات الاستبانة باستخدام الطرائق الثلاث الآتية:

1. طريقة ألفا كرونباخ:

حُسب ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha بالتطبيق الأول للاستبانة على العينة الاستطلاعية نفسها. والجدول الآتي يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة ولدرجتها الكلية.

جدول (7): معامل ثبات الاستبانة باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ

المحاور	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي	26	0.70
مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة	28	0.77
الدرجة الكلية	54	0.81

ويُتضح من الجدول السابق أنّ قيم معامل ألفا كرونباخ تتراوح بين (0.70 - 0.81)، وتدّل على درجة ثبات مرتفعة.

2. طريقة التجزئة النصفية Split Half:

لحساب الثبات وفق هذه الطريقة، جُزأت الباحثة كل قسم من محاور الاستبانة إلى نصفين متكافئين في عدد بنودهما (وهنا تجدر الإشارة إلى أنه تم استبعاد البند الأخير من كل من المحورين الأول والثالث المنتهيين بعدد فردي لكي تصح التجزئة)، ويحتوي النصف الأول من كل قسم على البنود الفردية، والنصف الثاني على البنود الزوجية، ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجات النصفين (ر)، ثم أدخل بعد ذلك عامل مصحح باستخدام المعادلة الرياضية لسبيرمان براون Spearman-Bron: $r^2 = \frac{r}{r+1}$ ، التي تكون فيهما: (ر¹) = معامل ثبات الاختبار المصحح، و(ر) = معامل ثبات نصف الاختبار (النبهان، 2004، 244-245). والجدول الآتي يوضح معامل الثبات الناتجة.

جدول (8): معامل الثبات باستخدام معامل سبيرمان-براون

المحاور	عدد البنود	(ر) الارتباط بين النصفين	(ر ¹) معامل سبيرمان براون
دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي	26	0.72**	0.83
مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة	28	0.75**	0.85
الدرجة الكلية	54	0.78**	0.87

ويتبين من الجدول السابق أن درجات التجزئة النصفية بعد تصحيحها بمعامل سبيرمان-براون تتراوح بين (0.83- 0.90)، وتدل على درجة ثبات عالية.

3. طريقة الإعادة Test Retest:

أُعيد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية نفسها بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول. وبعد استثناء درجات بعض الأفراد الذين لم يكونوا عند إعادة التطبيق، حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات العينة في التطبيقين، والجدول الآتي يبين ثبات الاستبانة عند استخدام طريقة الإعادة.

جدول (9): معامل ثبات الاستبانة باستخدام طريقة إعادة التطبيق

المحاور	عدد البنود	الثبات بالإعادة
دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي	26	0.75**
مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة	28	0.78**
الدرجة الكلية	54	0.84**

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتّضح من الجدول السابق وجود معامل ارتباط مرتفعة بين درجات التطبيقين الأول والثاني، إذ تتراوح معامل الارتباط بين (0.75** - 0.84**), وتدلّ على درجة ثبات ممتازة. الأمر الذي يشير إلى أنّ الاستبانة على درجة عالية من الثبات.

من كلّ ما سبق، يتّضح أنّ الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ ما يجعلها صالحة للاستخدام لأغراض البحث الحالية.

• الاستبانة في صورتها النهائية

لم يحدث تغيير جوهري في الاستبانة؛ إذ تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (72) بنداً موزعة على ثلاثة محاور، مع بدائل إجابة خماسية تعبر عن درجة الموافقة: (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً). والجدول الآتي يبين محاور الاستبانة وبنودها في صورتها النهائية:

جدول (10): محاور الاستبانة وبنودها في صورتها النهائية

الاستبانة ومحاورها	عدد البنود	أرقام البنود
دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي	26	1 - 26
مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة	28	27 - 54
الاستبانة ككل	54	1 _ 54

الأداة الثانية: المقابلة

تحقيقاً لأهداف البحث، أجرت الباحثة مقابلة بأسئلة مفتوحة مع عينة من الخبراء في وزارة التربية، ومديري مديريات التربية في المحافظات التي ستطبق فيها البحث.

وتم التحقق من صدق محتوى المقابلة بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكّمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق والفرات وطرطوس وحلب وحمص (الملحق رقم

(1)، لتعرف مدى صلاحيتها في تحقيق أهداف البحث، ومدى قياسها لما وضعت لقياسه، من خلال إبداء آرائهم حول وضوح أسئلتها، وشموليتها، ومدى ارتباطها بموضوع البحث، وسلامة صوغها اللغوي. ولم يقدم المحكمون أية ملاحظة حول أسئلة المقابلة ما يدل على صدقها وقابليتها للتطبيق على عينة البحث.

رابعاً: مجتمع البحث وعينتها:

(1) مجتمع البحث

اتّسع المجتمع الأصلي للدراسة ليشمل جميع مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظات (دمشق، حمص، والحسكة، طرطوس، وحلب)، والبالغ عددهم (3760) مديراً ومديرة في العام الدراسي (2020_2021).

والجدول الآتي يوضح توزّع أفراد مجتمع البحث.

الجدول (11): توزّع أفراد مجتمع البحث على المحافظات.

التسلسل	المحافظة	عدد مديري التعليم الأساسي
1	دمشق	398
2	حمص	1006
3	طرطوس	827
4	الحسكة	216
5	حلب	1313
	المجموع	3760

البيانات التي في الجدول أعلاه تعبّر عن مجتمع البحث الذي ستنتقى منه عينة المديرين الذين سيجيبون عن الاستبانة. أما بالنسبة إلى مجتمع البحث الذي ستنتقى منه عينة المقابلة فيتكوّن من جميع الخبراء في وزارة التربية وجميع مديري مديريات التربية في المحافظات التي ستطبق فيها البحث.

(2) عينة البحث

للدراسة عينتان، إحداهما استطلاعية قوامها (34) مديراً من خارج عينة البحث الأصلية، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة. والعينة الأخرى أصلية، وهي جزء من المجتمع الأصلي للدراسة، وتنقسم إلى

قسمين، هي: عينة مديري مدارس التعليم الأساسي للإجابة عن بنود الاستبانة، وعينة الخبراء لإجراء مقابلة معهم.

لتحديد حجم عينة المديرين المناسب، اعتمدت الباحثة معادلة كيرجسي ومورجان Kergcie & Morgan الآتية:
$$n = \frac{x^2 N p (1-p)}{d^2 (N-1) + x^2 p (1-p)}$$
؛ التي فيها: n = حجم العينة المطلوب، N = حجم مجتمع البحث، p = نسبة المجتمع ومقترح أن تساوي 0.5، و d = نسبة الخطأ الذي يمكن التجاوز عنه وأكبر قيمة له هي 0.05، و x^2 = قيمة مربع كاي بدرجة حرية واحدة ويساوي 3.841 عند مستوى ثقة 0.95 أو مستوى دلالة 0.05 (حسن، 2011، 532).

وبعد التعويض بقيم المعادلة السابقة وحسابها، تبين أن حجم العينة المناسب الذي يجب سحبه من مجتمع البحث $\approx$ (349) مديراً من مديري مدارس التعليم الأساسي، كما يأتي:

$$n = \frac{3.841 \times 3760 \times 0.5 (1-0.5)}{(0.05)^2 (3760-1) + 3.841 \times 0.5 (1-0.5)} = \frac{3610.54}{9.3975 + 0.96025} = \frac{3610.54}{10.35775} = 348.58$$

ولسحب عينة البحث من مجتمعها الأصلي؛ اعتمدت الباحثة طريقة سحب العينة العشوائية الطبقية، فقامت بتوزيع الاستبانات على (376) مديراً ومديراً أي ما نسبته (10%) من مجتمع البحث، وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة زادت في عدد الاستبانات الموزعة عن عدد العينة المحسوب بالمعادلة أعلاه؛ تحسباً لاحتمالية استبعاد بعض الاستبانات غير الصالحة للتحليل، ولأنه «كلما كبر حجم العينة انعكس ذلك بصورة إيجابية على النتائج وأسهم في زيادة الثقة بالعينة والنتائج المتحصلة منها» (ميخائيل، 2011، 103).

ولتمثيل كل محافظة تمثيلاً صحيحاً في العينة سُحب ما نسبته (10%) من عدد مديري التعليم الأساسي فيها باستخدام الصيغة الآتية: (العينة المناسبة لكل محافظة = عدد المديرين في المحافظة $\times$ 10%). والجدول الآتي يوضح عدد كل من الاستبانات الموزعة والمستبعدة والصالحة للتحليل:

الجدول (12): عدد الاستبانات الموزعة والمستبعدة والصالحة للتحليل

التسلسل	المحافظة	الاستبانات الموزعة	الاستبانات المستبعدة		الاستبانات المستردة الصالحة للتحليل
			لم تُسترد	غير مكتملة	
1	دمشق	40	4	2	34
2	حمص	100	8	5	87
3	طرطوس	83	5	4	74
4	الحسكة	22	1	0	21
	حلب	131	7	2	122
المجموع		376	25	13	338

يتضح من الجدول السابق أنَّ عدد الاستبانات المستبعدة هو (38) استبانة بنسبة (10.11%) من إجمالي الاستبانات الموزعة، وذلك لأنَّ بعضها لم يُسترد وبعضها استُرد دون إجابات أو بإجابات غير مكتملة. كما يتَّضح أنَّ حجم العينة المعتمد في التحليل هو (338) استبانة بنسبة (89.89%) من مجموع الاستبانات الموزعة. والجدول الآتي يبيِّن توزُّع أفراد العينة على متغيَّرات البحث:

الجدول (13): توزُّع أفراد العينة على متغيَّرات البحث

العينة=338			
المتغيِّر	الفئات	العينة	النسبة %
الجنس	ذكر	105	31.07
	أنثى	233	68.93
سنوات الخدمة	أقلّ من 5 سنوات	95	28.11
	من 5 إلى 10 سنوات	136	40.24
	أكثر من 10 سنوات	107	31.66
المؤهل العلمي	إجازة	208	61.54
	دبلوم	89	26.33
	دراسات عليا	41	12.13

خامساً. إجراءات تنفيذ البحث:

تم تنفيذ البحث الحالية وفق الإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على الأدبيات والمراجع التي تضمنت (الإدارة الذاتية، والأداء المدرسي، والإصلاح المتمركز حول المدرسة) بهدف تحليلها والإفادة منها في كتابة الإطار النظري وبناء أداة البحث.
2. استعراض بعض الأبحاث والدراسات السابقة العربية والأجنبية القريبة من البحث الحالية.
3. إعداد استبانة لتقييم دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة، والتحقق بأشكال عدة من صدقها وثباتها. كما تم إعداد بطاقة مقابلة.
4. تحديد مجتمع البحث وعينتها.
5. تطبيق أداتي البحث على أفراد عينة البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2021-2022م).
6. إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من أفراد عينة البحث.
7. مناقشة نتائج البحث الحالية في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع مراحل إعداد أداتي البحث وتنفيذها وتطبيقها، وفي ضوء المقارنة مع نتائج الدراسات السابقة.

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

لتحليل بنود أداتي البحث المتمثلتين باستبانة ومقابلة، وللإجابة عن أسئلتها واختبار فرضياتها، أجرت الباحثة المعالجات الإحصائية الآتية باستعمال برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS):

- 1- معامل ارتباط بيرسون **Pearson Correlation Coefficient**؛ للتحقق من الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة، وللتأكد من ثبات إجابات العينة في التطبيقات المتكررة.
- 2- معامل ألفا كرونباخ **Cronbach's Alpha Coefficient**؛ لحساب ثبات الاستبانة.
- 3- معامل سبيرمان براون **Spearman-Bron**؛ لتصحيح معامل ثبات أداة البحث الناتج عن استعمال طريقة التجزئة النصفية **Spilt-half Method**.
- 4- اختبار مان ويتني **Mann-Whitney test**؛ لدراسة الصدق التمييزي لأداة البحث من خلال المقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا في الاستبانة.

- 5- معامل الالتواء والتفلطح؛ لتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياتها، فقد حسبت الباحثة التوزع الطبيعي لدرجات أفراد العينة الأصلية على أدوات البحث؛ إذ من خلال

شكل التوزع الذي تأخذه البيانات يمكن تحديد نوع الاختبارات الإحصائية التي ستعتمدها البحث، وفيما إذا كانت هذه الاختبارات من نوع الاختبارات المعلمية التي تشترط التوزع الطبيعي، أو أنها ستكون من نوع الاختبارات اللامعلمية، أي اختبارات التوزع الحر التي لا تعتمد إحصائياتها على معالم المجتمع ولا تفترض توزعاً ما للبيانات. ومن شروط التوزع الطبيعي أن يكون حجم العينة أكبر من (30) وهذا الشرط محقق، وأن تكون قيمة معامل الالتواء بين (1- و 1+)، وقيمة معامل التفلطح بين (3- و 3+)، وللتحقق من ذلك، قامت الباحثة بحساب معاملي الالتواء (Skewness) والتفلطح (Kurtosis) اللذين يعبران عن شكل توزيع البيانات، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (14): معاملا الالتواء والتفلطح لدرجات أفراد العينة في أداة البحث

محاور الاستبانة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	الخطأ المعياري	2 × الخطأ المعياري	التفلطح	الخطأ المعياري
الأول	338	3.61	0.86	0.250	0.172	0.344	-1.399	0.341
الثاني	338	3.25	0.96	-0.254	0.172	0.344	-1.155	0.341
الثالث	338	3.22	1.02	0.579	0.172	0.344	-1.259	0.341
الدرجة الكلية	338	3.36	0.90	-0.127	0.172	0.344	-1.117	0.341

يتضح من الجدول السابق أن قيم الالتواء تراوحت بين (1- و 1+) وهي ضمن الحدود الطبيعية، وقيم التفلطح تراوحت بين (3- و 3+) وهي ضمن الحدود الطبيعية.

وللتأكد من أن قيم الالتواء تقع ضمن حدود التوزع الطبيعي، قورن معامل الالتواء بضعف خطئه المعياري، فكان (معامل الالتواء $> 2 \times$ الخطأ المعياري للالتواء) في أغلب محاور الاستبانة كما يظهر في العمود الثامن من الجدول السابق؛ وهو ما يدل على توزع البيانات توزعاً اعتدالياً. أما إن كان معامل الالتواء أكبر من ضعف خطئه المعياري فهذا يدل على أن توزع البيانات غير متماثل (حسن، 2011، 224).

وللتأكد من أن قيم التفلطح تقع ضمن حدود التوزع الطبيعي؛ استخدمت المعادلة الآتية:

$$|k| \geq 1 + y^2 \text{ حيث إن: } k = \text{التفلطح، و } y = \text{الالتواء.}$$

بعد التعويض بقيم المعادلة، كانت النتائج التي يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (15): نتائج معادلة التأكد من وقوع قيم التفلطح ضمن الحدود الطبيعية

التفلطح	$1+y^2$	الالتواء	محاور الاستبانة
1.399	1.062	0.250	دور الإدارة الذاتية في الانتقال إلى اللامركزية
1.155	1.064	-0.254	دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي
1.259	1.335	0.579	مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة
1.117	1.016	-0.127	الدرجة الكلية

نلاحظ من نتيجة تطبيق المعادلة أنّ قيم التفلطح (k) أكبر بالقيمة المطلقة من $(1+y^2)$ ؛ وهو ما يدلّ على وقوع قيم التفلطح ضمن الحدود الطبيعية، وهذه هي أهم خصائص منحنى التوزيع الطبيعيّ؛ ما يعني أنّ درجات أدوات البحث تتوزّع بين أفراد العينة توزّعاً اعتدالياً. بناءً على ما سبق، اعتمدت الباحثة في الإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياتها الاختبارات الإحصائية المعلميّة الآتية:

6- اختبار (t) لعينتين مستقلتين independent Samples t-test؛ لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيّر (الجنس) في الاستبانة.

7- اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لأكثر من عينتين مستقلتين؛ لدراسة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في الاستبانة تبعاً للمتغيرات الديمغرافية الآتية: الدرجة العلميّة، وسنوات الخدمة.

8- اختبار شيفيه Scheffe؛ لمعرفة اتجاه الفروق في المقارنات المحوريّة بين المجموعات المتجانسة عند استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

9- المتوسطات الحسابيّة والنسب المئويّة والانحرافات المعياريّة لكلّ بند من بنود الاستبانة ولأبعادها ومحوريها ودرجتها الكلية؛ للإجابة عن أسئلة البحث وللحكم على درجة الممارسة التي أعطيت لكلّ سؤال.

الفصل السادس

نتائج البحث ومناقشتها

الرقم	العنوان
	مقدمة.
1	نتائج أسئلة البحث.
2	نتائج فرضيات البحث.
3	التوصيات والمقترحات.

1- مقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي جمعت من تطبيق أداتي البحث على عينتها عبر الإجابة عن أسئلتها واختبار صحة فرضياتها، ويناقش النتائج التي توصلت إليها البحث ويفسرها في ضوء الأدب التربوي والنفسي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعها. ويحدد المنهج المتبع في ذلك الذي يقوم على عرض نتيجة السؤال أو الفرضية متبوعة بتفسيرها الملائم. ويختم الفصل بذكر ملخص لنتائج البحث.

2- نتائج أسئلة البحث

2-1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة؟

للإجابة عن السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة البحث عن محاور الاستبانة وما تحتويه من بنود فرعية ولدرجتها الكلية، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج.

الجدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة البحث لمحاور الاستبانة الثلاثة ولدرجتها الكلية

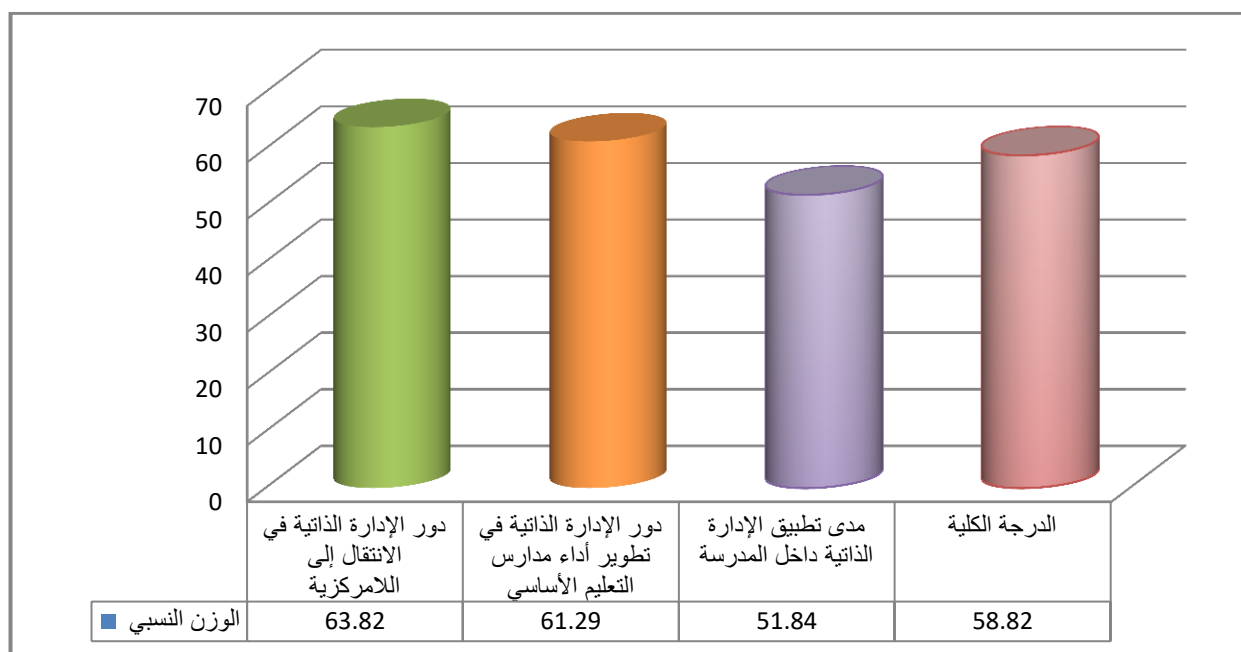
تسلسل	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر	الترتيب
2	دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي	3.06	0.91	61.29	متوسطة	1
3	مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة	2.59	1.01	51.84	منخفضة	2
	الدرجة الكلية	2.94	0.97	58.82	متوسطة	

من خلال ملاحظة الجدول السابق يتبين أن تقييم أفراد عينة البحث لدور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة جاء بمتوسط حسابي (2.94)، وبوزن نسبي (58.82%)، وهو يقع ضمن درجة التوفر المتوسطة. وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى حداثة المدخلين الإداريين من جهة، وكذلك سيطرة المركزية مما يترتب على ذلك عدم القدرة على تطبيق وتبني اتجاهات إدارية دون صدور قوانين بها، كون النظام الداخلي يحدد مهام مدير مدرسة التعليم الأساسي المنحصرة في تنفيذ التعليمات الوزارية فقط.

وجاء محور (دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.06)، ووزن نسبي (61.29%)، وهو يقع ضمن درجة التوفر المتوسطة. ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى سيادة النظام المركزي على المؤسسات التعليمية، وضرورة الالتزام بالسياسات العامة المفروضة، والتعرض للمساءلة في حال عدم الالتزام بحذافير هذه السياسات، مما يقف عائقاً أمام التطبيق الحي لالتماس الإيجابيات التي ستجنى من تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأساسي، ومن ناحية أخرى الثقافة الإدارية التي يتمتع بها مديرو المدارس، ورغبتهم في تغيير النمط الإداري المتبع استجابةً للظروف المحيطة.

وفي المرتبة الثانية والأخيرة جاء محور (مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة)، بمتوسط حسابي (2.59)، ووزن نسبي (51.84%)، وهو يقع ضمن درجة التوفر المنخفضة. لعلّ السبب في هذه النتيجة هو اتباع النمط الإداري المركزي في المستويات الإجرائية، وضعف التشريعات والقوانين اللازمة للانتقال إلى اللامركزية الإدارية، وكذلك افتقار المجتمع المدرسي والمحلي لثقافة المشاركة التي يحتاجها هذا النوع من الاتجاهات الإدارية الحديثة، فيقف المجتمع بموقف التصدي وعدم الرضا عن التغيير، وهذه الأسباب كلها تؤثر على مستوى تطبيق الإدارة الذاتية .

والشكل الآتي يوضح الوزن النسبي لمحاور الاستبانة لدى أفراد عينة البحث:



الشكل (3) الوزن النسبي لمحاور الاستبانة لدى أفراد عينة البحث

وللوصول إلى معرفة أدق لتقييم أفراد عينة البحث لدور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة؛ قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة البحث لبنود كل محور على حدة ولدرجتها الكلية، كما يأتي:

2-1-1- المحور الأول (دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي):

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة البحث لبنود المحور الثاني (دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي)، وقد رُتبت البنود ضمن المحور من الأعلى متوسطاً إلى الأدنى متوسطاً كما هو موضَّح في الجدول الآتي:

الجدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة البحث لبنود المحور الأول ولدرجته الكلية

الرقم	بنود محور (دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
1	يتم التقييم المباشر لعمل المعلم وفق معايير موضوعية من قبل المدير.	4.10	0.52	82.01	مرتفعة
2	يؤدي تطبيق الإدارة الذاتية إلى توفير الوقت والجهد في تحقيق الأهداف.	4.01	0.62	80.30	مرتفعة
3	تحقق الإدارة الذاتية السرعة والدقة في الاستجابة للطلبات المختلفة في المدرسة وبالمستوى المطلوب.	3.81	0.71	76.15	مرتفعة
4	يتأثر مستوى أداء المعلمين بشكل مباشر في تطبيق اللامركزية.	3.77	0.80	75.38	مرتفعة
5	تُعد تقارير عن مستوى المتعلمين وإرسالها إلى أولياء أمورهم.	3.72	0.87	74.44	مرتفعة
6	تعطى الحرية للمعلمين بحذف حصص دراسية وفقاً لمصلحة المدرسة.	3.64	0.92	72.84	مرتفعة
7	يعمل المدير على تكوين علاقات مع مجالس أولياء الأمور والمجتمع المحلي.	3.53	0.94	70.53	مرتفعة
8	تقل رقابة السلطات العليا على المدرسة في ظل الإصلاح المتمركز على المدرسة.	3.48	0.99	69.64	مرتفعة
9	توفر المدرسة بيئة تربوية إيجابية وصحية للتطوير المهني للمعلمين.	3.45	1.01	68.99	مرتفعة

10	تركز المحاسبية على جودة المخرجات.	3.42	1.03	68.34	مرتفعة
11	توجد طرائق ووسائل للاستماع لأولياء الأمور مثل: صندوق الشكاوي، الانترنت ...	3.35	1.08	67.04	متوسطة
12	توجد قنوات اتصال سريعة تربط المدرسة بالمجتمع المحلي.	3.30	1.12	65.92	متوسطة
13	تحرص الإدارة المدرسية على تقييم مدى فهم المتعلم لما درسه من حقائق ومعلومات.	3.22	1.15	64.38	متوسطة
14	يتعاون المدير مع المعلمين لتحديد احتياجات الطلبة التعليمية.	3.17	1.16	63.43	متوسطة
15	يضع المدير برامج بالتعاون مع المعلمين لرفع مستوى الطلبة المتأخرين دراسياً.	3.13	1.16	62.54	متوسطة
16	تستخدم وسائل تقييمية عدة لقياس مستوى أداء المتعلم.	3.08	1.17	61.60	متوسطة
17	توجه المدرسة المعلمين لتطوير معارفهم وأساليبهم.	3.04	1.17	60.83	متوسطة
18	يشارك المجتمع المحلي في تقييم أداء المعلمين.	2.59	1.14	51.78	منخفضة
19	يشارك أولياء المدرسة في صنع القرار المدرسي.	2.58	1.21	51.54	منخفضة
20	تضع الإدارة المدرسية في الجدول حصصاً إضافية لما يناسب مصلحة الطلبة.	2.48	1.18	49.59	منخفضة
21	يدعم مدير المدرسة برامج رعاية الطلبة المتفوقين بالتعاون مع أعضاء المجتمع المحلي.	2.38	1.15	47.57	منخفضة
22	يشارك المختصون من المجتمع المحلي ببرنامج التدريب المهني للمعلمين.	2.28	1.09	45.68	منخفضة
23	يشارك أولياء الأمور والمتعلمين وأعضاء المجتمع المحلي في عملية المحاسبية.	2.18	1.00	43.55	منخفضة
24	تمنح الإدارة المدرسية صلاحيات لصرف مكافآت للأداء المتميز للمعلمين.	2.10	0.93	42.07	منخفضة
25	يشارك مدير المدرسة الطلبة في تقييم العملية التعليمية بالمدرسة.	2.01	0.91	40.12	منخفضة
26	يتم دعم المشاركة المجتمعية وبناء رأي عام داعم لعملية الإصلاح المتمركز حول المدرسة.	1.87	0.87	37.40	منخفضة
	الدرجة الكلية	3.06	0.91	61.29	متوسطة

لدى قراءة الجدول السابق نجد أنّ عشرة بنود من بنود المحور الثاني (دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي) من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الأساسي، حصلت على درجة تقدير (مرتفعة)، بمتوسط حسابي تراوح مداه بين (3.42-4.10)، وبوزن نسبي تراوح مداه بين (68.34-82.01). كما نجد أنّ سبعة بنود حصلت على درجة تقدير (متوسطة)، بمتوسط حسابي تراوح مداه بين (3.04-3.35)، وبوزن نسبي تراوح مداه بين (60.83-67.04). وأنّ تسعة بنود حصل على درجة تقدير (منخفضة)، بمتوسط حسابي تراوح مداه بين (1.87-2.59)، وبوزن نسبي تراوح مداه بين (37.40-51.78).

ويلاحظ من الجدول السابق أنّ أعلى البنود متوسطاً هو: (يتم التقييم المباشر لعمل المعلم وفق معايير موضوعية من قبل المدير)؛ ولعلّ السبب في صدارة هذا البند يعود إلى أنّ النظام المركزي للسياسات التعليمية في الإدارة العليا هو الذي يحدد مهام مدير المدرسة، والذي يتوجب عليه الالتزام بحرفيتها، ومن ضمن هذه المهام التقييم المباشر لعمل المعلم، من خلال الزيارات الصفية المفاجئة، ومن خلال نتائج التلاميذ التي تعد مقياس نجاح المعلم وفشله.

أمّا أصغر البنود متوسطاً فهو: (يتم دعم المشاركة المجتمعية وبناء رأي عام داعم لعملية الإصلاح المتمركز حول المدرسة)؛ ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى هيمنة المركزية الشديدة في إدارة العملية التعليمية تحول دون التوسع بالمشاركة في اتخاذ القرار الإداري الداعم للإصلاح المدرسي، وعدم تبني الوزارة لمفهوم المشاركة المجتمعية من خلال إحداث دائرة خاصة ب (المشاركة المجتمعية)، والعمل على وضع خطة منهجية واضحة المعالم حول مفهوم المشاركة المجتمعية، تتضح فيها المعايير اللازمة لمثل هذا البرنامج وأهميته التي تنعكس على الطالب والأسرة والمدرسة، ومن ثم على المجتمع السوري ومؤسساته المختلفة، وكيفية تطبيقها، وضعف قنوات الاتصال التي تعمل على ربط المدرسة بالمجتمع المحلي، ونقل وتبادل المعلومات عن حاجات ومستوى المدرسة، واقتصار الاتصال على مجالس أولياء الأمور بالاستفسار عن المستوى التعليمي لأبنائهم.

2-1-3- المحور الثاني (مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة):

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة البحث لبنود المحور الثالث (مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة)، وقد رُتبت البنود ضمن المحور من الأعلى متوسطاً إلى الأدنى متوسطاً كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة أفراد عينة البحث لبنود المحور الثاني ولدرجته الكلية

الرقم	بنود محور (مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوفر
1	تتعدد المستويات التي تقوم بالإشراف والمتابعة على أداء المدرسة.	3.77	1.02	75.44	مرتفعة
2	تنظم الإدارة المدرسية اللقاءات الدورية بين المعلمين وأولياء الأمور.	3.62	1.13	72.43	مرتفعة
3	تُمنح المدرسة صلاحيات تمكنها من المحاسبية.	3.51	1.17	70.30	مرتفعة
4	تعد المدرسة مسؤولة أمام السلطات التعليمية الأعلى عما حققته من أهداف.	3.42	1.20	68.40	مرتفعة
5	يقيم مدير المدرسة المعلمين بنفسه في نهاية العام الدراسي لتحديد مستوى أداء المدرسين.	3.34	1.24	66.86	متوسطة
6	تعد المحاسبية أحد وظائف الإدارة المدرسية.	3.24	1.27	64.85	متوسطة
7	توضع شروط لقبول الطلبة بما يتناسب مع أعداد المعلمين داخل المدرسة.	3.16	1.28	63.14	متوسطة
8	تحدد نقاط الضعف في المدرسة وتعالج المجالات ذات الأولوية.	3.06	1.28	61.12	متوسطة
9	تركز التنمية المهنية على تغيير الطرائق والأساليب التي يستخدمها العاملون.	2.96	1.27	59.23	متوسطة
10	تبذل الإدارة المدرسية جهوداً لتحقيق التنمية المستدامة للمعلمين.	2.82	1.28	56.33	متوسطة
11	توفر الإدارة المدرسية فرص النمو المهني للمعلمين من خلال حضور دورات تدريبية.	2.74	1.26	54.73	متوسطة
12	تعتمد المدرسة على أسلوب التقويم الذاتي في تقييم أداء المدرسة.	2.63	1.22	52.54	متوسطة
13	تتبع الإدارة المدرسية آلية محددة للمساءلة على مستوى المدرسة.	2.54	1.18	50.89	منخفضة
14	تستخدم شبكة المعلومات المحلية والعالمية للاطلاع على ما هو جديد في مجال التنمية المهنية.	2.47	1.14	49.35	منخفضة
15	تحقق المدرسة مستوى مرتفعاً من الرقابة الذاتية على	2.40	1.10	48.05	منخفضة

أدائها.					
16	تضع المدرسة خطط إصلاحية لجوانب القصور بعد التقييم الذاتي.	2.32	1.03	46.45	منخفضة
17	تعتمد المدرسة نظام مساءلة موضوعي لجميع العاملين في المدرسة.	2.28	1.02	45.62	منخفضة
18	تضع الإدارة المدرسية المعايير المستخدمة للمحاسبة في ضوء أهداف المدرسة.	2.23	0.99	44.62	منخفضة
19	تضع المدرسة آلية واضحة لتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.	2.18	0.97	43.55	منخفضة
20	توفر المدرسة نظاماً فعالاً من للمعلومات يتيح للمجتمع المحلي والمستويات الإدارية العليا تقييم أداء المدرسة.	2.14	0.95	42.78	منخفضة
21	تقوض الوزارة عن أعمالها واختصاصاتها لإدارات المدارس لتمارسها بالنيابة عنها دون الرجوع إليها.	2.11	0.96	42.25	منخفضة
22	يشرك المدير المعلمين في تشكيل اللجان لتطوير علاقات المجتمع المحلي بالمدرسة.	2.08	0.95	41.54	منخفضة
23	تشارك المدرسة في إعداد المناهج الدراسية وتقويمها.	2.04	0.92	40.71	منخفضة
24	تعطي مديرية التربية مدير المدرسة الصلاحية في اتخاذ القرارات	2.01	0.91	40.18	منخفضة
25	تتبنى وزارة التربية سياسة اللامركزية في إدارة مدارس التعليم الأساسي.	1.97	0.89	39.35	منخفضة
26	تضع المدرسة خطط لتطوير الأداء.	1.91	0.88	38.22	منخفضة
27	يتم إنشاء وحدات تدريبية وتقويم داخل المدرسة.	1.86	0.86	37.28	منخفضة
29	تتم التنمية المهنية من خلال المناقشات مع أولياء الأمور والاستماع لملاحظاتهم.	1.76	0.81	35.27	منخفضة جداً
	الدرجة الكلية	2.59	1.01	51.84	منخفضة

لدى قراءة الجدول السابق نجد أنَّ أربعة بنود من بنود المحور الثاني (مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة) من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الأساسي، حصلت على درجة تقدير (مرتفعة)، بمتوسط حسابي تراوح مداه بين (3.42-3.77)، وبوزن نسبي تراوح مداه بين (68.40-75.44). كما نجد أنَّ ثمانية بنود حصلت على درجة تقدير (متوسطة)، بمتوسط حسابي تراوح مداه بين (2.62-3.34)، وبوزن نسبي تراوح مداه بين

(52.54-66.86). وأن خمسة عشر بنداً حصلت على درجة تقدير (منخفضة)، بمتوسط حسابي تراوح مداه بين (1.86-2.54)، وبوزن نسبي تراوح مداه بين (37.28-50.89). وأن بنداً واحداً حصل على درجة تقدير (منخفضة جداً)، بمتوسط حسابي (1.76)، وبوزن نسبي تراوح (35.27).

ويلاحظ من الجدول السابق أنَّ أعلى البنود متوسطاً هو: (تعدد المستويات التي تقوم بالإشراف والمتابعة على أداء المدرسة)؛ ولعلَّ السبب في صدارة هذا البند يعود إلى تشديد وتركز السلطة في يد هيئة عامة مركزية واحدة، راسمة للسياسات التربوية اللازمة لتحقيق الأهداف، فهي تقوم بتوزيع مهام الإشراف على المستويات المختلفة، فالإشراف والمحاسبية مسؤولية تنساب من الأعلى إلى الأسفل فتتوزع بين المستويات العليا المتمثلة بالوزارة، ومن ثم مديرية التربية (الموجهين التربويين)، والمستوى الإجرائي (مدير المدرسة ومعاونيه)، دون إعطاء الصلاحيات اللازمة للإدارة المدرسية، فهي تمثل المستوى الإجرائي التنفيذي من المستويات الإدارية.

أما أصغر البنود متوسطاً فهو: (تتم التنمية المهنية من خلال المناقشات مع أولياء الأمور والاستماع لملاحظاتهم)؛ ولعلَّ السبب في ذلك يعود إلى أن القوانين لا تترك فرصة للمجتمع المدرسي والمجتمع المحلي للإسهام في التنمية المهنية للمدرسين. إذ يتم تحديد معظم الاحتياجات التدريبية للمدرسين من قبل الإدارة التربوية، وتكون مهمة مدير المدرسة في هذه الحالة تبليغ المدرسين بمواعيد الدورات التدريبية فقط.

2-1- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما آراء الخبراء في مجال التربية والتعليم بما يتعلق بتطوير إداء مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخلي الإدارة الذاتية والإصلاح المتمركز حول المدرسة؟

للإجابة عن هذا السؤال طبّقت الباحثة المقابلة على (22) خبيراً تربوياً، ثم حسبت النسبة المئوية للإجابات المتكررة لكل سؤال من أسئلة المقابلة. والجدول الآتي يوضّح النتائج:

الجدول (19): النسبة المئوية لإجابات الخبراء في مجال التربية والتعليم لكل سؤال من أسئلة المقابلة

النسبة المئوية	التكرار	الأجوبة	أسئلة المقابلة
45.45	10	لا توجد استراتيجيات واضحة لأن الإدارة المركزيّة تنفيذية وتسلطية على مدارس التعليم الأساسي.	1) هل هناك استراتيجيات واضحة تتبعها وزارة التربية للتوجّه نحو اللامركزيّة وتفويض السلطة لمدارس التعليم الأساسي في المحافظات؟
54.55	12	نعم، توجد استراتيجيات واضحة؛ إذ صدر قرار وزاري بتفويض السادة مديري التربية والمحافظين للتخفيف على المواطنين.	
68.18	15	موحدة وشاملة.	2) كيف يتم العمل على تدريب أعضاء الهيئة التدريسية في المحافظات (هل تكون موحدة وشاملة أم بحسب الاحتياجات التدريبية المقترحة من كل محافظة)؟
31.82	7	حسب الاحتياجات التدريبية المقترحة من كل محافظة؟	
72.73	16	لا توجد قرارات وبرامج تسمح بمشاركة المجتمع المحلي ضمن الخطط الوزارية.	3) هل هناك قرارات وبرامج تسمح بمشاركة المجتمع المحلي ضمن الخطط الوزارية في العملية التعليمية في مدارس التعليم الأساسي في المحافظات دون الحاجة للرجوع إلى السلطات العليا؟ في حال الموافقة ما هي مجالات هذه المشاركة؟
27.27	6	نعم، مثل مشاركة أولياء الأمور في وضع خطة المدرسة والمساهمة في تحسين البيئة المدرسيّة.	
31.82	7	عدم توفّر مصادر الطاقة (الكهرباء) على نحو دائم.	4) ما التحديات التي تؤثر بشكل مباشر في تطبيق الإصلاح المتمركز حول المدرسة؟
27.27	6	الكثافة العددية في الصفوف لعدم صيانة بعض المدارس المتضررة.	
40.91	9	عدم تزويد المدارس بما يسد حاجتها من الخدمات والأبنية والمعلمين.	
13.64	3	السعي لأن تكون مدارس التعليم الأساسي غير نمطية.	5) هل هناك أية اقتراحات أخرى تراها مناسبة لتطوير الأداء المدرسي؟
36.36	8	إعادة تأهيل المدارس المتضررة نتيجة الحرب.	
18.18	4	التخلّص من الدوام النصفّي.	
31.82	7	تأمين مستلزمات المدرسين في جميع النواحي.	

يتّضح من الجدول السابق أنّ (12) خبيراً تربوياً، أي ما نسبتهـم (54.55%) رأوا أنّه توجد استراتيجيات واضحة تتبعها وزارة التربية للتوجّه نحو اللامركزيّة وتقويض السلطة لمدارس التعليم الأساسي في المحافظات، في حين أنّ آراء (10) خبراء أي ما نسبتهـم (45.45%) كانت عكس ذلك.

ورأى (15) خبيراً تربوياً، أي ما نسبتهـم (68.18%) أنّ الدورات التدريبية للكادر التدريسي في المحافظات موحّدة وشاملة، في حين أنّ (7) خبراء أي ما نسبتهـم (31.82%) رأوا الدورات التدريبية تكون حسب الاحتياجات التدريبية المقترحة من كل محافظة.

ورأى (16) خبيراً تربوياً أي ما نسبتهـم (72.73%) أنّه لا توجد قرارات وبرامج تسمح بمشاركة المجتمع المحلي ضمن الخطط الوزارية في العملية التعليمية في مدارس التعليم الأساسي دون الحاجة للرجوع إلى السلطات العليا، في حين أنّ (6) خبراء أي ما نسبتهـم (27.27%) رأوا عكس ذلك.

وبالنسبة إلى التحديات التي تؤثر على نحو مباشر في تطبيق الإصلاح المتمركز حول المدرسة، رأى (9) خبراء أي ما نسبتهـم (40.91%) أنّ أهم التحديات هي عدم تزويد المدارس بما يسد حاجتها من الخدمات والأبنية والمعلمين، ورأى (7) خبراء أي ما نسبتهـم (31.82%) أنّ أهم التحديات هي عدم توفر مصادر الطاقة (الكهرباء) على نحو دائم في مدارس التعليم الأساسي، في حين أنّ (6) خبراء أي ما نسبتهـم (27.27%) رأوا أنّ الكثافة العددية في الصفوف من التحديات التي تؤثر على نحو مباشر في تطبيق الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

أما اقتراحات الخبراء لتطوير الأداء المدرسي، فقد اقترح (8) خبراء، أي ما نسبتهـم (36.36%) إعادة تأهيل المدارس المتضررة نتيجة الحرب، ورأى (7) خبراء، أي ما نسبتهـم (31.82%) ضرورة تأمين مستلزمات المدرسين في جميع النواحي، ورأى (4) خبراء، أي ما نسبتهـم (18.18%) ضرورة التخلّص من الدوام النصفّي، والعودة إلى نظام الدوام الموحد، في حين أنّ (3) خبراء، أي ما نسبتهـم (13.64%) اقترحوا ضرورة السعي لأن تكون مدارس التعليم الأساسي نمطية.

3-نتائج فرضيات البحث

تمثل نتائج فرضيات البحث إجابة عن السؤال الثالث الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث لدور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة تبعاً للمتغيرات الآتية: الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

3-1- الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات إجابات مديري مدارس التعليم الأساسي لدور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة تبعاً لمتغير الجنس.

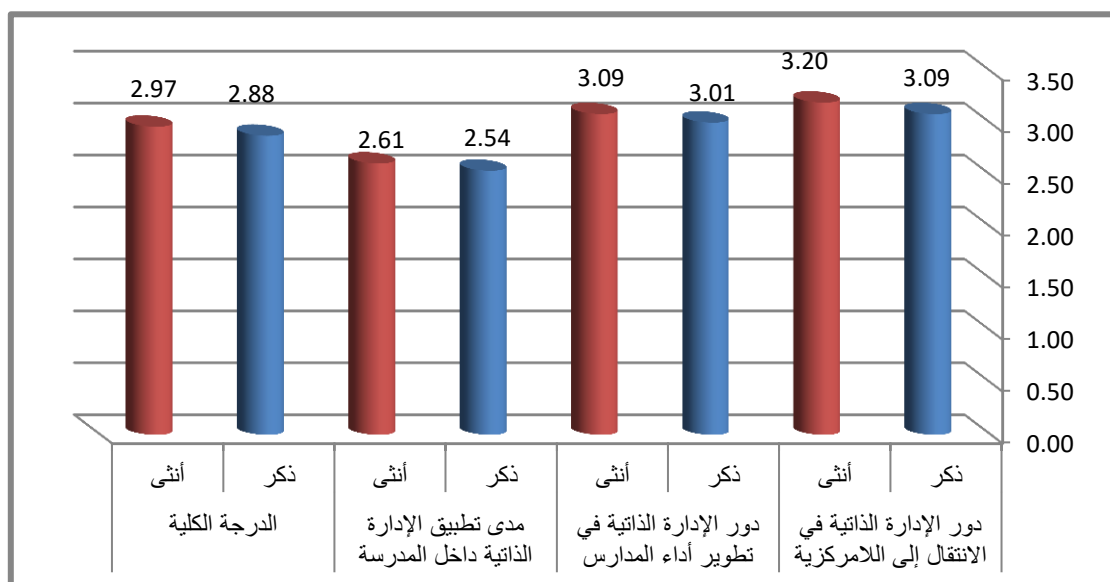
لاختبار صحة هذه الفرضية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير الجنس، ثم استخدم اختبار (independent Samples t-test) لعينتين مستقلتين. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (20): نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة	القرار
مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة	ذكر	105	2.54	0.92	336	-0.587	0.558	غير دال
	أنثى	233	2.61	1.05				
الدرجة الكلية	ذكر	105	2.88	0.85	336	-0.771	0.441	غير دال
	أنثى	233	2.97	1.02				

تُظهر نتائج الجدول السابق أنّ قيمة (t) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات إجابات مديري مدارس التعليم الأساسي تبعاً لمتغير الجنس كانت غير دالة إحصائياً في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية؛ إذ كان مستوى دلالتها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)؛ لذا نقبل بشأنها الفرضية الصفرية التي تقول: لا يوجد فرق

ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات إجابات مديري مدارس التعليم الأساسي لدور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة تبعاً لمتغير الجنس. والشكل البياني الآتي يوضح طبيعة هذه الفروق:



الشكل (4): الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية

يتضح من الشكل السابق أنّ ثمة تقارباً واضحاً بين متوسطي درجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية تبعاً لمتغير الجنس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البلوي (2017)، ودراسة محسن (2007)، وتتلف مع نتيجة دراسة سليم (2015).

وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى وعي أفراد العينة ذكوراً وإناثاً بأهمية الإدارة المدرسية الذاتية، واقتناعهم بدورها الفعال في حل الكثير من المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية، وكذلك تطلع أفراد العينة للمزيد من الاستقلالية في إدارة مدارسهم، والابتعاد عن المركزية التي تعطي المدرسة الدور التنفيذي فقط. وربما أيضاً يعود السبب إلى تماثل الظروف الاجتماعية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية في المجتمع المحلي للمدرسة.

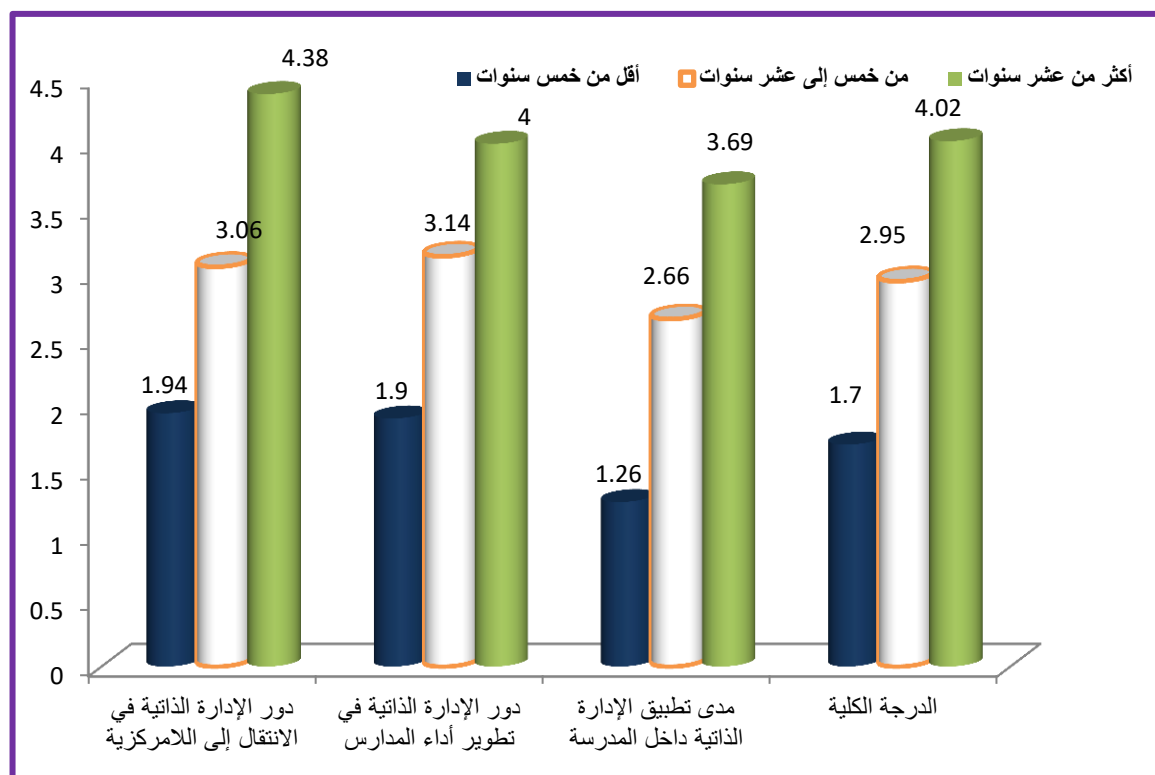
3-2- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات إجابات مديري مدارس التعليم الأساسي لدور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

لاختبار صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير سنوات الخدمة، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير سنوات الخدمة

المحور	سنوات الخدمة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء المدارس	أقل من 5 سنوات	95	1.90	0.49	0.05
	من 5 إلى 10 سنوات	136	3.14	0.33	0.03
	أكثر من 10 سنوات	107	4.00	0.43	0.04
	المجموع	338	3.06	0.91	0.05
مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة	أقل من 5 سنوات	95	1.26	0.25	0.03
	من 5 إلى 10 سنوات	136	2.66	0.48	0.04
	أكثر من 10 سنوات	107	3.69	0.33	0.03
	المجموع	338	2.59	1.01	0.06
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من 5 سنوات	95	1.70	0.31	0.03
	من 5 إلى 10 سنوات	136	2.95	0.42	0.04
	أكثر من 10 سنوات	107	4.02	0.33	0.03
	المجموع	338	2.94	0.97	0.05

والشكل الآتي يوضح الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير سنوات الخدمة:



الشكل (5): الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير سنوات الخدمة

يتبين من الجدول والشكل السابقين وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير سنوات الخدمة.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين الفئات الثلاث لمتغير سنوات الخدمة، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لأكثر من عيّنتين مستقلتين، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (22): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير سنوات الخدمة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء المدارس	بين المجموعات	222.364	2	111.182	656.399	.000	دالّ
	داخل المجموعات	56.743	335	.169			
	المجموع	279.107	337				

دال	.000	1030.200	148.798	2	297.596	بين المجموعات	مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة
			.144	335	48.386	داخل المجموعات	
				337	345.982	المجموع	
دال	.000	1016.374	135.610	2	271.220	بين المجموعات	الدرجة الكلية
			.133	335	44.698	داخل المجموعات	
				337	315.918	المجموع	

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة كانت دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية؛ إذ كان مستوى دلالتها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)؛ لذا نرفض بشأنها الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها التي نقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات إجابات مديري مدارس التعليم الأساسي لدور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير سنوات الخدمة، أُجريت المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (23): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس

التعليم الأساسي حسب متغير سنوات الخدمة

المحور	سنوات الخدمة (I)	سنوات الخدمة (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء المدارس	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-1.23767*	0.05503	.000	دال **
		أكثر من 10 سنوات	-2.09585*	0.05802	.000	دال **
	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.85818*	0.05318	.000	دال **
مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-1.39446*	0.05082	.000	دال **
		أكثر من 10 سنوات	-2.42794*	0.05357	.000	دال **
	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-1.03348*	0.04911	.000	دال **
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-1.25292*	0.04884	.000	دال **
		أكثر من 10 سنوات	-2.32139*	0.05149	.000	دال **
	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-1.06847*	0.04720	.000	دال **

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتبين من الجدول السابق من خلال المقارنات البعدية بين كل فئتين من الفئات الثلاث لمتغير سنوات الخدمة في محاور الاستبانة ودرجتها الكلية:

- ت- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط المديرين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) ومتوسط ذوي الخبرة (من 5 إلى 10 سنوات) لمصلحة ذوي الخبرة (من 5 إلى 10 سنوات).
- ث- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط المديرين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) ومتوسط ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) لمصلحة ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات).
- ج- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط المديرين ذوي الخبرة (من 5 إلى 10 سنوات) ومتوسط ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) لمصلحة ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات).
- إذاً فإن الفروق لمصلحة المديرين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البلوي (2017)، وتختلف مع نتيجة دراسة محسن (2018).

وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى تأثير الخبرة العملية خلال فترة العمل الإداري، فقد أصبح المدير ذو الخبرة أكثر قدرة ودراية على قراءة الواقع في مدرسته، وازداد معها وعيه ورغبته في التطوير والتحرر من مركزية العمل الإداري، واختيار الأساليب الإدارية الحديثة التي تسهم في تطوير وإصلاح عمله، وحل المشكلات الطارئة التي تواجه المدرسة للوصول إلى بيئة تعليمية أكثر فاعلية.

3-3- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييمات مديري مدارس التعليم الأساسي لدور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير المؤهل العلمي، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

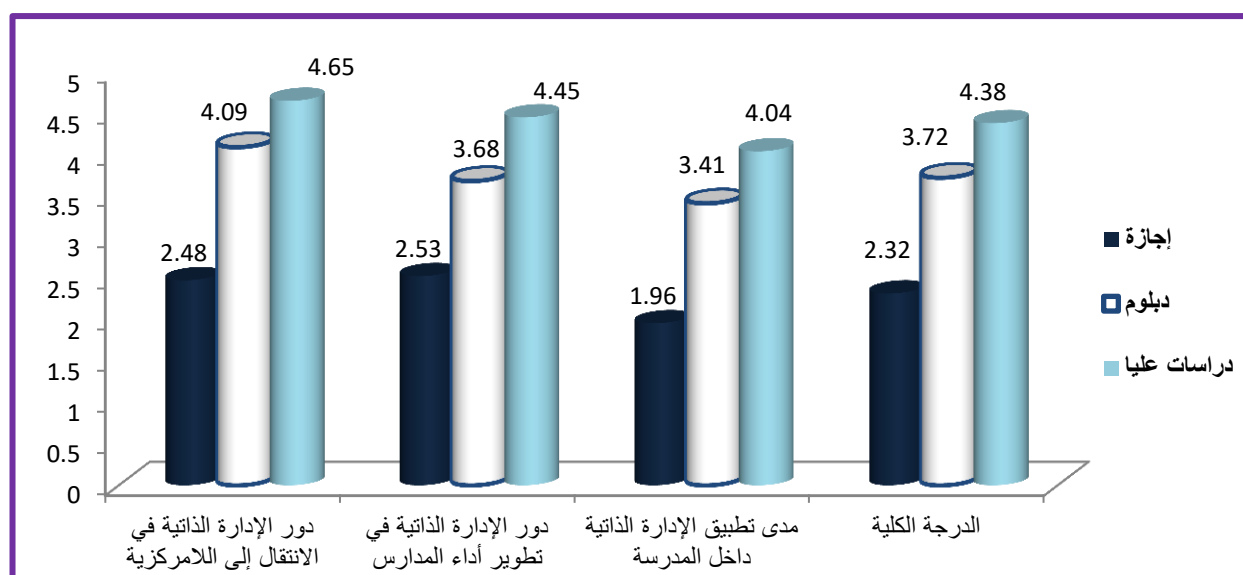
الجدول (24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور

الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء	إجازة	208	2.53	0.70	0.05
	دبلوم	89	3.68	0.16	0.02
	دراسات عليا	41	4.45	0.31	0.05

المدارس	المجموع	338	3.06	0.91	0.05
مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة	إجازة	208	1.96	0.74	0.05
	دبلوم	89	3.41	0.15	0.02
	دراسات عليا	41	4.04	0.22	0.03
	المجموع	338	2.59	1.01	0.06
الدرجة الكلية للاستبانة	إجازة	208	2.32	0.67	0.05
	دبلوم	89	3.72	0.20	0.02
	دراسات عليا	41	4.38	0.17	0.03
	المجموع	338	2.94	0.97	0.05

والشكل الآتي يوضح الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير المؤهل العلمي:



الشكل (6): الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير المؤهل العلمي

يتبين من الجدول والشكل السابقين وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير المؤهل العلمي. وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين الفئات الثلاث لمتغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لأكثر من عيّنتين مستقلتين، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (25): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء المدارس	بين المجموعات	172.326	2	86.163	270.317	.000	دال
	داخل المجموعات	106.781	335	.319			
	المجموع	279.107	337				
مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة	بين المجموعات	229.970	2	114.985	332.034	.000	دال
	داخل المجموعات	116.012	335	.346			
	المجموع	345.982	337				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	219.482	2	109.741	381.223	.000	دال
	داخل المجموعات	96.435	335	.288			
	المجموع	315.918	337				

يتضح من الجدول السابق أنّ قيمة (F) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي كانت دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية؛ إذ كان مستوى دلالتها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)؛ لذا نرفض بشأنها الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي نقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييمات مديري مدارس التعليم الأساسي لدور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس التعليم الأساسي في محاور الاستبانة ودرجاتها الكلية حسب متغير المؤهل العلمي، أُجريت المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (26): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات مديري مدارس

التعليم الأساسي حسب متغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء المدارس	إجازة	دبلوم	-1.14947*	.07151	.000	دال **
		دراسات عليا	-1.92475*	.09647	.000	دال **
	دبلوم	دراسات عليا	-.77529*	.10656	.000	دال **
مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة	إجازة	دبلوم	-1.45436*	.07454	.000	دال **
		دراسات عليا	-2.08624*	.10056	.000	دال **
	دبلوم	دراسات عليا	-.63188*	.11107	.000	دال **
الدرجة الكلية	إجازة	دبلوم	-1.40345*	.06796	.000	دال **
		دراسات عليا	-2.05900*	.09168	.000	دال **
	دبلوم	دراسات عليا	-.65554*	.10127	.000	دال **

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتبين من الجدول السابق من خلال المقارنات البعدية بين كل فئتين من الفئات الثلاث لمتغير المؤهل

العلمي في محاور الاستبانة ودرجتها الكلية:

- ح- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط المديرين حملة الإجازة ومتوسط حملة الدبلوم لصالح حملة الدبلوم.
- خ- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط حملة الإجازة ومتوسط حملة الدراسات العليا لصالح حملة الدراسات العليا.
- د- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط حملة الدبلوم ومتوسط حملة الدراسات العليا لصالح حملة الدراسات العليا. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حلاق (2012)، وتختلف مع دراسة سليم (2015).

أي أنّ دلالة الفروق لصالح مستويات الخبرة الأعلى

وربما يعود السبب في هذه النتيجة التي أظهرت أن اتجاه الفروق لمصلحة المديرين من حملة الدراسات العليا إلى الخبرة العلمية وتأثرهم بالاتجاهات العالمية المعاصرة التي زودتهم بها المقررات الإدارية التي درسوها في مرحلة الدراسات العليا (الإدارة الصفية)، وبالتالي استفادوا من خبرتهم الأكاديمية وأصبحوا أكثر إدراكاً ومرونة في التعامل مع الاتجاهات التربوية المعاصرة والتي منها الإدارة الذاتية والاستفادة من إيجابياتها في العمل الإداري.

ثالثاً- ملخص نتائج البحث:

- 1- دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة جاء بدرجة متوسطة.
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات مديري مدارس التعليم الأساسي لدور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة تعزى لمتغير الجنس.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات مديري مدارس التعليم الأساسي لدور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات، ومتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل العلمي الأعلى (دبلوم تأهيل فأكثر).

رابعاً: مقترحات البحث:

- 1- العمل على ترسيخ ودعم التوجه نحو اللامركزية الإدارية بمنح الإدارة المدرسية المزيد من الصلاحيات المتناسبة مع حاجاتها في إدارة شؤونها الداخلية، على أن تتصف هذه الصلاحيات بالدقة ليسهل تقييمها وتقويمها حسب الظروف الطارئة.
- 2- تدريب جميع العاملين في المدرسة وأعضاء من المجتمع المحلي على تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، ليكون الإصلاح مثمراً وبعيداً عن التخبط والعشوائية قبل إحداث أي تغيير.
- 3- العمل على رفع المستوى الأكاديمي لمديري المدارس وذلك بتصميم برنامج متكامل لإعدادهم في ضوء الإدارة الذاتية، مع التأكيد على أن تكون التنمية الإدارية مستدامة بإجراء دورات وورشات عمل تواكب مستجدات الميدان التربوي.
- 4- ضرورة العمل على إحداث شراكة بين المدرسة والجامعة (كما في تجربة الولايات المتحدة الأمريكية والاسترالية) للعمل على تحقيق التنمية المهنية المتمثلة بتعديل بعض الممارسات المهنية للمعلم في حجرة البحث، وإطلاعه على ما هو جديد ومسائر لعصر التغيير.
- 5- نشر ثقافة الإدارة الذاتية بين التربويين والمجتمع المحلي لضمان تقبلهم ومساندتهم للتطوير والتغيير، ولتوعيتهم بأهمية الإدارة الذاتية، والأدوار الجديدة المناطة بهم، وذلك عن طريق: وسائل الإعلام وتقنيات الاتصال، وورش العمل وعقد الندوات والمؤتمرات، وتنظيم الاجتماعات الدورية.

- 6- تطبيق التنمية المهنية الداخلية للمعلمين، وأن تكون الدورات التدريبية بناءً على الحاجات التدريبية الخاصة قبل العامة، والعمل على أن تكون هناك دورات متفردة بكل مدرسة بالاستفادة من إمكانيات المجتمع المحلي ومشاركته، والعمل على تصميم برامج التنمية المهنية.
- 7- تفعيل المشاركة المجتمعية، والعمل على إحداث دائرة خاصة بها في مديريات التربية، مع ضرورة صياغة دليل متعلق بتحديد المهام والمسؤوليات المنوطة بجميع الهيئات المشاركة في الإدارة المدرسية في ضوء الإدارة الذاتية، حيث تكون بمثابة المرجع لإدارة المدرسة والجهة المشرفة.
- 8- العمل على تجديد آليات المتابعة والمراقبة والتقييم، وتحديدًا بدقة للوقوف على نقاط القوة والضعف فيها.
- 9- تقترح الباحثة إجراء العديد من البحوث في هذا المجال، منها:
 - تصميم أنموذج مقترح لآليات تطبيق الإدارة الذاتية خاص بكل محافظة من محافظات الجمهورية العربية السورية، على أن تُسبق بتحليل للبيئة الداخلية والخارجية للمدارس في كل مناطق المحافظات.
 - إجراء دراسة مقارنة بين المدارس المطبقة للإدارة الذاتية والمدارس التقليدية للإدارة للوقوف على نتائج كل منها.
 - إجراء دراسة عن المواءمة بين تطبيق المركزية واللامركزية في مدارس التعليم الأساسي في سورية.

المراجع العربية:

- إبراهيم، زكريا. (2010). تصور مقترح للإصلاح المدرسي بمصر على ضوء مدخل إدارة المعرفة. *مجلة كلية التربية، 13 (30)*. ص351.
- إبراهيم، أبو بكر. (2009). الإصلاح التربوي: من منظور المشروع النهضوي الإسلامي. مجلس النخبة لنشر ثقافة الجودة الشاملة في التعليم.
- <http://nokhba-kw.com/vb/archive/index.php/t-1613.html> تاريخ الزيارة 2022/9/4
- أبو الوفا، جمال وسلامة، حسين. (2008). *اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية*. دار المعرفة
- أبو زيد، تهناني. (2022). الجداريات الوظيفية اللازمة لمديري المدارس الابتدائية لإدارة الإصلاح المتمركز حول المدرسة بمحافظة مطروح [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مطروح.
- أبو سمرة، عواد. (2011). مدى فاعلية الإدارة المدرسية ذاتياً في فلسطين. *المجلة التربوية، 25*.
- أبو عطية، عاصم (2009). تطبيق اللامركزية في إدارة التعليم قبل الجامعي. دار العلم والإيمان.
- أحمد، سمير. (1997). *منظومة جديدة لأهداف التعليم الأساسي في مصر في ضوء تغيرات العصر*. المؤتمر الثالث للعلوم التربوية والنفسية: التعليم الأساسي حاضرة ومستقبل. مصر.
- الأحمد، نضال وعثمان، سلوى. (2006). معايير بناء الحقيبة الوثائقية لتلاميذ الصف الثالث المتوسط كمدخل للاختيار الحقيقي بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بالاسماعيلية، 5*. ص25.
- أحمد، نعمات. (2015). الإدارة الذاتية مدخل للارتقاء بكفاءة المدرسة المنتجة في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية بسوهاج، 31 (1)*. ص396.
- اسماعيل، حنان. (2006). المحاسبية وعلاقتها بتقويم الجهود والأداء المدرسي من منظور تخطيطي. *مجلة مستقبل التربية العربية المركز العربي للتعليم والتنمية، 12 (42)*. ص21.

- بالغنيم، أحمد بن محمد. (2006، 3-2 كانون الأول). *تقويم الأداء المدرسي وفقاً لمعايير الجودة الشاملة*. ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الأول للجودة في التعليم بعنوان *التقويم المتبادل من أجل الجودة في المدرسة*. جامعة الملك فيصل. المملكة العربية السعودية.
- البداعية، موزة. (2011). *متطلبات التمكين الإداري للمعلمين بالمدارس المطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية بسلطنة عمان* [ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.
- برا سلامنسكي، سيسيليا. (2001). *التغيير في التغيير في التعليم وضع استقلالية المدرسة والتقييم في السياق الصحيح*. مجلة مستقبلات. 31 (4).
- بركات، أحمد حسين. (2008). *متطلبات تفعيل اللامركزية في الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة والاعتماد للتعليم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنصورة.
- البقمي، سحر. (2016). *متطلبات تطبيق مشروع تقويم الأداء المدرسي في المدارس الثانوية للبنات بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- البلوي، حسين. (2017). *أنموذج مقترح للقيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية وفق مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة*. مجلة دراسات العلوم التربوية، 44 (1). ص 43.
- البوهي، فاروق ولطفي، عنتر. (2000). *مهنة التعليم وأدوار المعلم*. دار المعرفة الجامعية.
- البيلوي، حسن حسين (2004). *المعايير القومية للتعليم "الطموح والتحديات"* المؤتمر العلمي السنوي آفاق الإصلاح التربوي في مصر، كلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية، مصر، القاهرة.
- البيلوي، حسن وآخرون. (2006). *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات*. دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- البيلوي، حسن وسلامة، عبد العظيم. (2007). *إدارة معرفة التعليم*. دار الوفاء للطباعة والنشر.
- بينافينت وآخرين، آنا. (2008). *تدريب المدرسين باعتبارهم أطرافاً أساسيين في تخفيف حدة الفقر* (ترجمة سعاد طويل). مجلة مستقبلات. 38 (2).

- الجابري، علي. (2006). مشروع الإدارة المدرسية الذاتية من أجل أداء أفضل. مجلة رسالة التربية، (11)، ص 28.
- الجبر، زينب. (2007 17-19 أبريل). الإصلاح المدرسي وبعض مقومات المساعدة على تحقيق أهدافه دراسة حالة. دراسة مقدمة لمؤتمر الإصلاح المدرسي تحديات وطموحات، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، دبي، الإمارات.
- جبران، علي محمد، الشمري، راضي محيسن. (2011). درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية. مجلة الدراسات للعلوم التربوي، .
- الجواد، نور الدين ومتولي، مصطفى. (1993). مهنة التعليم في دول الخليج. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- حافظ، محمد صبري ومحمود، السيد السيد. (2009). اتجاهات معاصرة في إدارة المؤسسات التعليمية. عالم الكتب.
- حسان، حسن وآخرون. (2005). الاتجاهات الحديثة في مجال إدارة التعليم وتجويده. العالمية للنشر والتوزيع.
- حسان، محمد. (2013). الإدارة التربوية. ط1. دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- حسن، عزت عبد الحميد محمد. (2011). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج Spss. دار الفكر العربي. القاهرة.
- حسين، سلامة عبد العظيم. (2009ت). أبعاد التمكين والمديرين كمدخل للإصلاح المدرسي دراسة ميدانية على المدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية. مجلة مستقبل التربية العربية المركز العربي للتعليم والتنمية، (55). ص 82.
- حسين، سلامة والشعلان، عبد الحميد. (2008). اللامركزية في التعليم رؤية جديدة. دار الجامعة الجديدة.
- حسين، سلامة. (2006أ). الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم. ط1. دار الوفاء للطباعة والنشر.
- حسين، سلامة. (2007ب). ثورة إعادة الهندسة مدخل جديد لمنظومة التعليم. ط1. دار الجامعة الجديدة.

- حكيم، عبد الحميد. (2007). التجديد والإصلاح التربوي. موقع التعليم الإلكتروني. <http://www.Faisalbughdadi.Com/teach/showthread.Php?t=241> تاريخ الزيارة 2022/9/4.
- حلاق، محمد. (2012). المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي العام في الجمهورية العربية السورية. مجلة جامعة دمشق، 28 (2). ص 155-156.
- حمزاوي، محمد. (2013). قياس الأداء في المنظمات والمؤسسات المعاصرة. كلية التدريب.
- حمزة، أريج وعياد، رسمية. (2014). إمكان تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية للبنات بالمدينة المنورة. مجلة العلوم الانسانية، 15 (1). ص 173.
- خاطر، محمد إبراهيم وآخرين. (2012). تطبيقات مدخل الإصلاح المدرسي الشامل باستراليا وإمكانية الاستفادة منها في مصر: دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية بالاسماعيلية، (23). ص 203-215.
- الخزاعلة، محمد. (2010). النظام التربوي بين وزارتي التربية والتعليم العالي. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- الخزامي، عبد الحكيم. (1999). تكنولوجيا الأداء من التقييم إلى التحسين: تحسن الأداء. ج3. مكتبة ابن سينا.
- الخطيب، أحمد. (2006). تحديات تربوية وإدارية. عالم الكتب الحديث.
- خليل، نبيل سعد. (2009أ). أنماط الإدارة التعليمية وتطبيقاتها. دار الفجر للنشر والتوزيع.
- خليل، نبيل سعد، دياب، عبد الباسط محمد. (2019ب). الإدارة الذاتية للمدرسة في كل من ألمانيا وفرنسا وأستراليا وإمكانية الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية. مجلة التربية، (46).
- الخميس، السيد سلامة. (2007). معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم. (رؤية منهجية). اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. بريده. القصيم.
- داوود، عبد العزيز. (2008). تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان "تصور مقترح" اللقاء السنوي الخامس. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. جامعة الملك سعود.

- درويش، هاني وحسين، عادل. (2003). تصور مقترح لنظام التقويم الشامل والمستمر في ضوء آراء التربويين وأولياء الأمور والتلاميذ. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 12 (36) ص 202-203.
- الراسبية، أميرة. (2020). تقويم الأداء المدرسي. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*. 4 (9).
- الزامل، علي والسليمانية، حميراء. (2015). دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في مدارس سلطنة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.
- الزعبي، إبراهيم عبدالله وبدير، المتولي. (2010، 20-22 نيسان). *الإدارة الذاتية ودورها في تميز الأداء المدرسي*. بحث مقدم للمؤتمر الثامن لكلية التربية. في الفترة بين. جامعة اليرموك. الأردن.
- الزهوراني، رزق الله وأحمد، مطر. (2005). تقويم فاعلية أداء مديري المدارس الثانوية بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود*، 3 (1). ص 35.
- الزهيري، إبراهيم عباس. (2004). المحاسبية في مدارس حق الاختيار: مدخل لدعم مفهوم اللامركزية في إدارة التعليم في مصر. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 1 (55). ص 318-321.
- السحيل، محمد مصطفى. (2010). *الإصلاح المتمركز على المدرسة وإعدادها للاعتماد التربوي كأحد الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي دراسة ميدانية في محافظة الدقهلية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنصورة.
- سرور، سهى. (2008). تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- السعود، راتب. (1994). الفاعلية المدرسية في الفكر التربوي الأمريكي: مدخل الإصلاح والتعليم وتطويره في المدرسة العربية. *مجلة دراسات*، 21 (1). ص 199.
- سلام، محمد توفيق. (2007). دراسة تحليلية لجوانب إصلاح المدرسة المصرية لتحقيق الجودة والاعتماد. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة.

- سلامة، عادل عبد الفتاح. (2006). دراسة مقارنة للإدارة الذاتية والفعالية المدرسية في كل من إنكلترا وأستراليا وهونج كونج وإمكانية الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية. مجلة التربية والتنمية، 8 (20). ص 99.
- سلمان، نجدة إبراهيم. (1998). الاتجاهات الجديدة في الإدارة التعليمية المحلية في بعض الدول المتقدمة. مجلة العلوم التربوية.
- سليم، وليد. (2015). واقع تطبيق الإدارة المدرسية الحكومية المدارة ذاتياً بمحافظة شمال الضفة الغربية من وجهات نظر مديريها ومعلميها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.
- سليمان، سعيد وعبد العزيز، صفاء. (2006). دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم. برنامج جوائز الامتياز المدرسي ESQM " للتعليم، وزارة التربية والتعليم في مصر.
- سليمان، سعيد. (2004). الارتقاء بكفاءة المدرسة الابتدائية في مصر من خلال الإدارة الذاتية للمدارس. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- السنبل، عبد العزيز. (2002). التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين. المكتب الحديث.
- سيد، أسامة. (2015). الإدارة الذاتية للمدرسة. العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- السيد، محمد سيد. (2008). وظائف الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية العامة والتنظيم، التوجيه، الإشراف، الواقع والانطلاق نحو الجودة الشاملة. عالم الكتاب.
- السيسي، أريج. (2014). إمكان تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية للبنات بالمدينة. مجلة العلوم الإنسانية، 15 (1). ص 174.
- سيف، أمينة. (2011). نظام الإدارة المدرسية الذاتية. مجلة التطوير التربوي، (19). ص 89-90.
- شاكراً، أسامة وأبو هاشم، عمر. (2008). المداخل الإدارية الحديثة في التعليم. دار الميسرة.

- الشريف، سامر. (2017). واقع الأداء المدرسي بمدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز وسبل تطويره [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- الشمري، مشاري. (2017). دور مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في تفعيل مشروع تحسين الأداء المدرسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم التربوية.
- صاصيلا، رانيا. (2005). الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 21 (2). ص 46.
- الصالح، بدر بن عبدالله. (2007، 17-19 أبريل). المنظور الشامل للإصلاح المدرسي: إطار مقترح للإصلاح المدرسي في القرن الحادي والعشرين. مؤتمر الإصلاح المدرسي تحديات وطموحات. كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- صائغ، عبد الرحمن أحمد. (2004). الهرم التنظيمي المقلوب منحى إداري مقترح للتطوير الشامل للنظام التعليمي في البلدان العربية. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- صبحي، وائل والغالبي، طاهر. (2009). أساسيات الأداء والطاقة والتقييم المتوازن. دار وائل للطباعة والنشر.
- الصغير، أحمد. (2007، 17-19 أبريل). الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل دراسة ميدانية [دراسة مقدمة]. لمؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات. كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- الصغير، أحمد. (2009). الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل في دولة الإمارات العربية المتحدة. (دراسة ميدانية). المجلة التربوية في جامعة سوهاج، 25 (25). ص 292. ص 275.
- ضحاوي، بيومي والمليجي، رضا. (2010). توجهات الإدارة التربوية الفعالة في مجتمع المعرفة. دار الفكر العربي.
- ضحاوي، بيومي. (2007، 17-19 أبريل). برنامج الإصلاح المتمركز على المدرسة لتحقيق الجودة تأهيلاً للاعتماد التربوي [دراسة مقدمة]. مؤتمر الإصلاح المدرسي تحديات وطموحات. كلية التربية: جامعة الإمارات العربية المتحدة.

- عابدين، محمد عبد القادر. (2002). *الإدارة المدرسية الحديثة*. (ط2). دار الشروق للنشر.
- عابنة، رامي. (2013). *مستوى تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في مدارس مديريات تربية محافظة أربد من وجهة نظر مديري المدارس*. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، 3.
- عبد الحي، أحلام. (2015). *درجة رضا العاملين في دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية عن نظام تقييم الأداء وعلاقته بدرجة الالتزام التنظيمي لديهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- عبد الرزاق، صلاح. (2007) تحسين الأداء المدرسي، مقالة <http://midad.com/article/21461>
- عبد الرزاق، صلاح. (2009ب). *تقويم الأداء والمحاسبة المدرسية بمدرسة التعليم الأساسي*. مركز البحوث والتطوير التربوي.
- عبد الرسول، أبو النور. (2008أ). *تطوير الإدارة المدرسية بمصر في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته*، *مجلة كلية التربية النوعية*، (23).
- عبد الرسول، محمود أبو النور. (2010 ب). *علاقة المشاركة في صنع القرار بالأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية في مصر: دراسة ميدانية*. *مجلة كلية التربية*، 13 (27).
- عبد الشافي، عبدالله. (2008). *برنامج الإصلاح المتمركز حول المدرسة لتحقيق الجودة تأهيلاً للاعتماد التربوي*.
- عبد العال، أحمد عبد النبي وحلقان، عبد العاطي. (2011). *دراسة مقارنة للإدارة الذاتية للمدرسة في كل كندا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في مصر*، *مجلة كلية التربية بسوهاج*، (33).
- عبد العظيم ، سلامة. (2006). *الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم*. ط1. دار الوفاء للطباعة للنشر والتوزيع.
- عبد العليم، أسامة والشريف، عمر. (2009). *المدخل الإدارية الحديثة في التعليم*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

- عبيدات، محمد، أبو نصار، محمد، مبيضين، محمد. (1999). منهجية البحث العلمي "القواعد والمراحل والتطبيق". ط2. دار الميسرة.
- عتريس، محمد عيد. (2010). تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم ما قبل الجامعي في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم. المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة - الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 13 (29). ص14.
- العجمي، محمد حسنين. (2007 ب). المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- العجمي، محمد حسنين. (2010 ت). إدارة وتخطيط المدرسة الابتدائية. دار الفكر.
- العجمي، محمد حسين. (2009). المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة. المكتبة العصرية.
- العجمي، محمد. (2008 أ). استراتيجيات الإدارة المدرسية الذاتية والصفية. ط1. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العسيلي، رجاء وأبو سمرة، محمود وعمر أمل. (2006). تصورات مديري المدارس الثانوية وأولياء الأمور في محافظة الخليل للتفاعل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي. مجلة جامعة الخليل للبحوث، 2 (2) .
- عطاء الله، عادل. (2010). [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير. جامعة خضير.
- علام، صلاح الدين. (2004). التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقويم المدارس. دار الفكر العربي.
- علي، أسامة ورجب، مصطفى. (2010). الإدارة المدرسية الذاتية. دار العلم والإيمان.
- العمري، صالح (2019). متطلبات تطبيق مؤشرات منظومة الأداء المدرسي. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 16 (61). ص1.
- عويس، سالم. (2005). اتجاهات الإصلاح في الفكر التربوي المعاصر. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتنمية وعلم النفس، 3 (2). ص69.

- الغالبي، طاهر وادريس، وائل. (2009). الإدارة الاستراتيجية: منظور منهجي متكامل. ط2 دار وائل النشر والتوزيع.
- الغريب، بدران وآخرون. (2005). *الثقة التنظيمية*. ط1. دار الفكر.
- الغريب، رمزية. (1987). *التقويم والقياس النفسي والتربوي*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الفهدي، راشد. (2011). ما المهارات اللازمة لمديري المدرسة والمعلم والمشرف التربوي لتحقيق فاعليته أكبر في مجال الإدارة الذاتية للمدرسة. *مجلة التطوير التربوي*، (33).
- فؤاده، مها. (2016). دور الإصلاح المتمركز حول المدرسة في تطوير العملية التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة بمرحلة التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية - محافظة دمياط [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزيرة.
- الفياض، تهاني. (2012). *واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات والمعلمات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .
- كحيل، أمل. (2015). تطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء خبرة بعض الدول. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 13 (2). ص198.
- الكراسنة، سميح والخزاعلة، تيسير. (2007، 17-19 أبريل). *الانسجام بين العناصر الإنسانية في المدرسة كنظام ودوره في تحقيق الإصلاح المدرسي: دراسة مقدمة*. لمؤتمر الإصلاح المدرسي تحديات وطموحات. كلية التربية: جامعة الإمارات العربية .
- كردي، مصباح محمد. (2006). تأثير المشاركة المجتمعية في المؤسسات التعليمية بمدينة الرياض. *مجلة القراءة والمعرفة*، (5).
- الكساسبة، وصفي. (2015). تحسين فاعلية الأداء المدرسي من خلال تكنولوجيا المعلومات. دار اليازوري العلمية.
- كمال، نادية يوسف. (2001). اتجاهات حديثة في صنع السياسة التعليمية. *مجلة مستقبل التربية العربية*، 7 (20). ص30.

- الكندري، عبدالله. (2001، 7-10 أبريل). جودة التربية ومدرسة المستقبل. المؤتمر التربوي الثلاثون "جودة التعليم خيار المستقبل" جمعية المعلمين الكويتية. الكويت.
- لاشين، محمد عبد الحميد وقرني، أسامة محمود. (2012). الإدارة التعليمية: اتجاهات ورؤى تطبيقية معاصرة. دار الفكر العربي.
- محسن، منتهى. (2018). تطبيق الإدارة الذاتية لدى مديري المدارس الابتدائية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم. مجلة الفتح، (77). ص 70.
- محمد، تهناني. (2013). أثر التنظيم الإداري في أداء المنظمات العاملة في مجال تنمية المرأة في السودان في الفترة من 2000-2010 [رسالة دكتوراه غير منشورة في إدارة الأعمال]. جامعة أفريقيا العالمية.
- محمد، عاصم حسين. (2008). متطلبات تطبيق اللامركزية في إدارة نظام التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء بعض الخبرات المعاصرة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بني سويف.
- محمد، عبد اللطيف. (2009، 5-6 مايو). الخلل البنوي في سياسات نظام التعليم المصري. (ظاهرة الدروس الخصوصية نموذجاً). المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية أنظمة التعليم في الدول العربية "التجاوزات والأمل". كلية التربية جامعة الزقازيق. المجلد 1. مصر.
- محمد، عنتر. (1996). ملامح التغير في منظومة إعداد المعلم في ضوء التحديات المستقبلية. مجلة كلية التربية، (56). ص 179.
- مدبولي، محمد. (2007). الاتجاهات الحديثة في تحسين المدرسة وتفعيلها وعلاقتها بالنمو المهني للمعلمين_ دراسة تحليلية. كلية التربية في حلون.
- مديغم، سالم وآخرون. (2017). درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية الإبداع وعلاقتها بالأداء المدرسي من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية في منطقة النقب. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27 (2). ص 815.
- مزهودة: عبد المليك. (2001). الأداء بين الكفاءة والفعالية مفهوم وتقييم. مجلة العلوم الإنسانية، (1).
- مسعود، ربيع. (2007). [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية خضير. الجزائر.

- مصطفى، أحمد. (2002). *إدارة السلوك التنظيمي: نظرة معاصرة لسلوك الناس في العمل*. مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- المطيري، خالد. (2015). *الإدارة الذاتية للمدارس الثانوية بكل من الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية*. مجلة مستقبل التربية العربية، 22(98). (ص11-66).
- مقار، عادل. (2015). *تفعيل دور مدير المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإدارة المتمركزة حول المدرسة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بني سويف.
- المقبل، زايد. (2011). *أهمية برنامج الإدارة المدرسية الذاتية وأثره على جودة العملية التعليمية في المدارس*. مجلة التطوير التربوي، (62)، ص33.
- منسك، إدوار ب، وهيلين ف، لاد. (2001). *المدارس ذاتية الإدارة في نيوزيلندا والمساءلة*. ترجمة عثمان مصطفى عثمان. مجلة مستقبلات، 31 (12).
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2010). *التعليم ما بعد الأساسي تطويره وتنويع مساراته*. عمان: المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب.
- المنظمة العربية للتنمية الإدارية. (2008). *الأساليب الحديثة في قياس الأداء الحكومي*. القاهرة: مصر.
- منى، عرين. (2021). *مستوى ممارسة الإصلاح المدرسي ومعوقاته لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.
- ميخائيل، امطانيوس. (2011). *القياس والتقويم في التربية الحديثة*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- ناصف، محمد. (2015). *ثقافة المدرسة وانعكاساتها على عمليات التغيير والإصلاح المدرسي وتحسين أداء الطلاب*. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، (60)، ص117.
- النبهان، موسى. (2004). *أساسيات القياس في العلوم السلوكية*. (ط1). دار الشروق للنشر والتوزيع.
- نصر، نوال. (2014). *مستقبل الدراسات التربوية*. الهيئة العامة للكتاب.

- هاشم، نهلة عبد القادر. (2005). الشراكة بين المدارس والجامعات والتنمية المهنية للمعلمين في مصر. دراسات في التعليم الجامعي. مصر (182).
- الهواشلة، يونس وآخرون. (2018). المشكلات الإدارية في المدارس الثانوية في منطقة النقب وعلاقتها بالأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية، 27 (3). ص 528.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2006)، قرار وزاري رقم (2) لعام 2006 بشأن نظام الإدارة الذاتية، مسقط.
- وزارة التربية والتعليم. (1997). اللائحة المدرسية: الجمهورية اليمنية.
- وزارة التربية والتعليم. (2008). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي. سلطنة عمان: عمان.
- وزارة التربية والتعليم. المعايير القومية للتعليم في مصر مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر "وثيقة معايير المعلم. المجلد 1.
- وزارة التربية. (2004). النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي: الجمهورية العربية السورية. منشورات وزارة التربية.
- يوسف، سلوى. (2019). سيناريوهات بديلة للإصلاح المدرسي بالتعليم الثانوي العام بمصر في ضوء نظرية (الشبكة والمجموعة الثقافية): نظام الثانوية العامة الجديد نموذجاً، مجلة العلوم التربوية، 27 (1). ص 7-32.
- اليوسفي، رنيم. (2011). تصور مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإبداع الإداري [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة دمشق.
- اليونسكو. (1999): التعليم ذلك الكنز المكنون. تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين. مركز مطبوعات اليونسكو.

المراجع الأجنبية:

- Aitchison, J. (2011). Decentralization management of diversity and curriculum renovation: Q study of literacy education in four Africa countries international.
- Aitchison, J. (2006). Decentralization management of diversity and curriculum renovation: Q study of literacy education in four Africa countries international.

-
- Bush, T& Gamage, D. (2001). Models of self- governance in school Australia and the united kingdom. *The international journal of educational management MCB university*, (15) 1.
- Angela P . (2011). Polytechic University Training case study: Supporting senior Mangament Team. [http\\WWW. ngfi. Scotland. Uk/ essmt. As P8](http://WWW.ngfi.Scotland.Uk/essmt.AsP8).
- Bain, Alan. (2016). A Longitudinal Study of the Practice Fidelity of a Site-based School Reform, *The Australian Educational Researcher*, 37(1)
- Bryce Mason et al: Effects of top-down and bottom-up primary school reform standards in a low-performing California county, *The Elementary school Journal*, vol.. (105), No., (4) March, 2005, pp 353- 376
- Balachandran, V: Saranaya. (2014). S CSR in school based management (SBM) *international journal of Applied services Marketing Perspectives*.
- Botha, D. (2011). Environmental factors for assessing the impact of school .self-management on the effectiveness (Quality) of school: South Africa.
- Cald well, B: Achieving an optimal balance of centralization and decentralization in education, Asian pacific economic cooperation smmit. Beijing.
- Caldwell, B(2004): Achieving an optimal balance of centralization and decentralization in education, Asian pacific economic cooperation smmit. Beijing.David, J. (1996)> The who, what, and why of site- Based management. *Journal of educationl leadership*, (53)
- Cheng, Y, & Gheung, W(2003). Profiles of Multi- Level Self- MANAGEMENT IN SCHOOL, *INTERNATIOAL JOURNAL OF EDUCATION MANAGEMENT*, VOL, .17, NO.3
- Cheng, Y. (2004). School effectiveness and school- Based Mangament: - A mechanism for development the falmer press, London.
- Cheng,Y &Cheung, W(2003). Profiles of Multi – level self- management in school. *International journal of education management*, Vol 17, No 3.
- Cheng,Y &Cheung, W(2003). Profiles of Multi – level self– management in school. *International journal of education management*, Vol 17, No 3.

- Corbin, J. (2005). Increasing opportunities for school work practic resulting from comprehensive schoolreform children and school. *The university of Georgia*, (27) 4.
- Cotton, K. (2001). School- based management. North West, Regional education laboratory. School improvement research series. Topical Synthesis.
- Cotton, K. (2001). School- based management. North West, Regional education laboratory. School improvement research series. Topical Synthesis.
 - Ghobadian, A and et al. (2014). Strategy and performance: Achieving competitive Advantage in the Global Marketing place. Palgrave. Macmillan. New Yourk.
 - Gamage, David& Zajda, T. (2009). Decentralistion and school Based governance: Acomparative study of self. Govening school models, Decentralisation, school-Based management, and quality globalization, comparative education and policy research. Volume8. P8.
 - Gurlui, Ileana. (2014). Education Partnership in Primary education. 6th international conference Edu- World. "Education Facing Conference World Issues 7th- 9th November.
- Hanson, E. (1997). Strategies of Educational Decentralization key question and core issues. *Journal of educational Administration*, Vol 36 (2). p 96-97.
- Herry, E& Noon, M. (2001). Human Resource Mangement. Oxford university press.
 - Hopkins, D(1994). School Improvement and cultural change: An Interim Account of the Improving the Quality of education for all the, IQEA project paper presented all the Annual meeting of the American educational research Association, New oreans, April. (4-8).
 - Husen, Torsten &Posttete, Nevil. (1999). School and restructuring in international Encyclopedia of education. Perjmmmon . England. Vol. (9). 2nd.
 - Hussen, S& Barzegarc, N. (2012). School- Based Management (SBM). Opportuity or Threat (Educatio systems of Iran). International Conference on Education and Educatioal Psychology. *Procedia- Social and Behavioral*, vol (69).P2145-2146.

-
- Jamshdnejad, Alireza. (2004). School based management of school. London: Paul chapman publishing.
 - Jamshdnejad, Alireza. (2004). School based management of school. London: Paul chapman publishing.
 - Jennifer O, Day: Partnership, Accountability and standards- Based Reform: Reflections the Baltimore City- state partner ship, Journal of Education for students placed at risk, vol.(1). 2003, pp149- 163.
 - Jenneng, Jack. (2012). Reflection on a Half-Century School Reform Why Have we fallen short, and where do we go from here? Center on education Policy. .Washington.
 - Kathleen, Kubic. (2005). School-Based management asfactor in school, effectiveness, international review of education. Pp319-333
 - Lamb, L. (2014). An Investigation of Teacher, Principal Evaluationto Perception on the Ability of the National Framework for Principal Evaluations to Measure Principals' Leadership Competenciees, A Doctoral Thesis. Missouri Baptist University. Missouri. USA.
 - Leithwood, K& Menzies, T: Forms and effects of school based management. An over view. Education. Policy. VOl 12. No3.
 - Leithwood, K& Menzies. (1998). T: Forms and effects of school based management. An over view. Education. Policy. VOl 12. No3.
 - Levacic, R. (2006). Local management of schools: Aims, Scope and impct, -educational management and ministration& leadership. *SAGE journal*, (20) 1.
 - Lewis. M. (2006). *Decentra lizing education: De communities and parents matter*. Mimeo: center for Global development. Washington.
 - Meher Rizvr(2003): The relationship between school reform and teacher professionalism in public primary schools in Karachi, Pakistan, Ph.D, Karachi university, Pakistan.
 - Moradi, Saied and another. (2012). School-Centered management- Opportunity and Threats Education System of Iran. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 69.
 - Multa, H. (2007). Deregulation& Decentralization of education in Japan, *Journal of education administration and leadership*. Vol 38 (5).

-
- Muta, H. (2007). Deregulation& Decentralization of education in Japan, Journal of education administration and leadership. Vol 38. No 5.
 - Myers, D&Stonehill,R. (1993). School-Based Management Marten, margerg (ed) - education rsearch consumer guide. 4th edition. January. Numbr4.
 - Neil, C. (2002). School- Based Management Leaders and leadership challeng for principals. International studies in educational Administration, journal 30(1) 2-10.
 - Orlando, N. (2014). Development of a school leadership evaluation system (Doctoral dissertation, Fielding Graduate University).
 - Steven. M. Roos& Deborah. L. Lowther. (2003): Effect of Integrated Design of School Reform on Classroom Education, School Climate, and Student Achievement in Inner- City School, Journal of Education for students Placed at risk, vol. (8), No(2), pp 240-243
 - restructuring school, A dissertation presented for the doctor of Study of a - education degree. The university of Mississippi.
 - Study of a restructuring school, A dissertation presented for the doctor of education degree. The university of Mississippi. through teacher incentives the word bank research observer. Vol 22. No2. Oxford university press.
 - Ross, John and another. (2012). Student Achievement Outcomes, Comprehensive school Reform – A Canadian Case study. *The Journal of Educational Research*, 105 (1).
 - Torsten Husen& Nevil. (1999). Posttete: School and restructuring in international Encyclopedia of education. Perjmmmon . England. Vol. (9). 2nd.
 - Umansky, Ilana& Vagas, Emiliana. (2007). Inside decentralization: How three - central American school_ Based management reform affectough teacher student through teacher incentives the word bank research observer. Vol 22. .learning No2. Oxford university press.
 - Umansky, Ilana& Vagas, Emiliana. (2007). Inside decentralization: How three central American school_ Based management reform affectough teacher student learning.

-
- Pang, Wah.(2008). School-based management in Hong Kong: centralizing or decentralizing. Educ Rec Policy Prac.
 - Pugh, G & Mangan, J& Blackburn, V& Radicic, D. (2015). School Expenditure and School Performance: Evidence from New South Wales School Using a DynamicPanel Anlaysis. British Educational Research journal, 41(2). P244-264.
 - Vally, V& Daud, K. (2015). The Implementation of School Based Management Policy: An Exploration. Procedia- Social and Behavioral Science. P693- 700.
 - Vincent, B. (2013). Perceptions of primary school leaders about the school performance evaluation process, Lewis and Clark College.
 - Walker, Elaine. (2007). *Impact evaluation for school- Based management reform washing ton*. D.C.
 - Waldron, Nancy& Mdeskey, James. (2017). Comprehensive School reform and inclusive school. *Theory in practice*, 45(3)
 -
 - Yarbrough, Raydine. (1999). Building amore professional school community through staff development for school_ based reform: An ethnographic study of .
 - Yasin, B& Yusuf, Y. (2014). The Policy Outcomes and Feasibility of School-Based Management in Aceh”. Asia Pacific Journal of Educational Developmement.P21-32.
- .

قائمة الملاحق

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

معلومات المحكم

الاسم: التخصص: الرتبة العلمية:

أولاً- البيانات الشخصية: رجاء ضع إشارة (√) عند الخيار المناسب لك :

الاسم (حسب رغبتك):

.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

سنوات الخدمة: أقل من 5 - 10 سنوات ☐ - أكثر من 10 سنوات ☐

المؤهل العلمي: إجازة ☐ - دبلوم ☐ - دراسات عليا ماجستير / دكتوراه ☐

ثانياً- بنود الاستبانة: رجاء ضع إشارة (√) عند الخيار الموافق لرأيك :

+

المحور الأول: دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين					
1	تضع الإدارة المدرسية في الجدول حصصاً إضافية لما يناسب مصلحة الطلبة.				
2	تعطى الحرية للمعلمين بحذف حصص دراسية وفقاً لمصلحة الطلبة.				
3	يعمل المدير على تكوين علاقات مع مجالس أولياء الأمور والمجتمع المحلي.				
4	توفر المدرسة بيئة تربوية إيجابية وصحية للتطوير المهني للمعلمين.				
5	يؤدي تطبيق الإدارة الذاتية إلى				

					توفير الوقت والجهد في تحقيق الأهداف.	
					يشارك مدير المدرسة الطلبة في تقييم العملية التعليمية بالمدرسة.	6
					يدعم مدير المدرسة برامج رعاية الطلبة المتفوقين بالتعاون مع أعضاء المجتمع المحلي.	7
					تحقق الإدارة الذاتية السرعة والدقة في الاستجابة للطلبات المختلفة في المدرسة وبالمستوى المطلوب.	8
					تمنح الإدارة المدرسية صلاحيات لصرف مكافآت للأداء المتميز للمعلمين.	9
					يتم التقييم المباشر لعمل المعلم وفق معايير موضوعية من قبل المدير.	10
					يتأثر مستوى أداء المعلمين في المدرسة بشكل مباشر في مستوى تطبيق اللامركزية.	11
					توجه المدرسة المعلمين لتطوير معارفهم وأساليبهم.	12
					يشارك المجتمع المحلي في تقييم أداء المعلمين.	13
					يشارك المختصون من المجتمع المحلي ببرنامج التدريب المهني للمعلمين.	14

15	تستخدم وسائل تقييمية عدة لقياس مستوى أداء المتعلم.				
16	تحرص الإدارة المدرسة على تقييم مدى فهم المتعلم لما درسه من حقائق ومعلومات.				
17	تُعد تقارير عن مستوى المتعلمين وإرسالها إلى أولياء أموهم.				
18	يضع المدير برامج بالتعاون مع المعلمين لرفع مستوى الطلبة المتأخرين دراسياً.				
19	يتعاون المدير مع المعلمين لتحديد احتياجات الطلبة التعليمية.				
20	يشارك الأولياء المدرسة في صنع القرار المدرسي.				
21	توجد طرائق ووسائل للاستماع لأولياء الأمور مثل: صندوق شكاوي، الانترنت...				
22	توجد قنوات اتصال سريعة تربط المدرسة بالمجتمع المحلي.				
23	تركز المحاسبية على جودة المخرجات التعليمية				
24	يشارك أولياء الأمور والمتعلمين وأعضاء المجتمع المحلي في عملية المحاسبية.				
25	تقل رقابة للسلطات العليا على				

					المدرسة في ظل الإصلاح المتمركز حول المدرسة.	
					يتم دعم المشاركة المجتمعية وبناء رأي عام داعم لعملية الإصلاح المتمركز حول المدرسة.	26

المحور الثالث: مدى تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة						
					تبذل الإدارة المدرسية جهوداً لتحقيق التنمية المستدامة للمعلمين.	27
					توفر الإدارة المدرسية فرص النمو المهني للمعلمين من خلال حضور دورات تدريبية.	28
					تنظم الإدارة المدرسية اللقاءات الدورية بين المعلمين وأولياء الأمور.	29
					يشرك المدير المعلمين في تشكيل اللجان لتطوير علاقات المجتمع المحلي بالمدرسة.	30
					تُمنح المدرسة صلاحيات تمكنها من المحاسبية.	31
					تعطي مديرية التربية مدير المدرسة الصلاحيات في اتخاذ القرارات.	32
					تتبنى وزارة التربية سياسة اللامركزية في إدارة مدارس التعليم الأساسي.	33
					تضع الإدارة المدرسية خطط لتطوير الأداء.	34
					تعتمد المدرسة نظام مساءلة موضوعي لجميع العاملين في	35

					المدرسة.	
					تُحدد نقاط الضعف في المدرسة وتعالج المجالات ذات الأولوية.	36
					تركز التنمية المهنية على تغيير الطرائق والأساليب التي يستخدمها العاملون.	37
					تتم التنمية المهنية من خلال المناقشات مع أولياء الأمور والاستماع لملاحظاتهم.	38
					تستخدم شبكة المعلومات المحلية والعالمية للاطلاع على ما هو جديد في مجال التنمية المهنية.	39
					يتم إنشاء وحدات تدريبية وتقويم داخل المدرسة.	40
					تفوض الوزارة عن أعمالها واختصاصاتها لإدارات المدارس لتمارسها بالنيابة عنها دون الرجوع إليها.	41
					تعد المدرسة مسؤولة أمام السلطات التعليمية الأعلى عما حققته من أهداف.	42
					تعد المحاسبية أحد وظائف الإدارة المدرسية.	43
					توضع شروط لقبول الطلبة بما يتناسب مع أعداد المعلمين داخل المدرسة.	44
					تحقق المدرسة مستوى مرتفعاً من الرقابة الذاتية على أدائها.	45

					46	تشارك المدرسة في إعداد المناهج الدراسية وتقويمها.
					47	توفر المدرسة نظاماً فعالاً للمعلومات يُتيح للمجتمع المحلي والمستويات الإدارية العليا تقييم أداء المدرسة.
					48	تضع المدرسة خطط إصلاحية لجوانب القصور بعد التقييم الذاتي.
					49	تعتمد المدرسة على أسلوب التقييم الذاتي في تقييم أداء المدرسة.
					50	تتعدد المستويات التي تقوم بالإشراف والمتابعة على أداء المدرسة.
					51	تضع المدرسة آلية واضحة لتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
					52	تتبع الإدارة المدرسية آلية محددة للمساءلة على مستوى المدرسة.
					53	يقيم مدير المدرسة المعلمين بنفسه في نهاية العام الدراسي لتحديد مستوى أداء المدرسين.
					54	تضع الإدارة المدرسية المعايير المستخدمة للمحاسبة في ضوء أهداف المدرسة.

الملحق رقم (2)



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم تربية

بطاقة المقابلة

1- هل هناك استراتيجيات واضحة تتبعها وزارة التربية للتوجه نحو اللامركزية وتفويض السلطة لمدارس التعليم الأساسي في المحافظات؟

.....

.....

2- كيف يتم العمل على تدريب أعضاء الهيئة التدريسية في المحافظات (هل تكون موحدة وشاملة؟ أم بحسب الاحتياجات التأهيلية المقترحة من كل محافظة؟)

.....

3- هل هناك قرارات وبرامج تسمح بمشاركة المجتمع المحلي والجمعيات ضمن الخطط الوزارية في العملية التعليمية في مدارس التعليم الأساسي دون الحاجة للرجوع للسلطات العليا؟ في حال الموافقة ما هي مجالات هذه المشاركة؟

.....

4- ما التحديات التي تؤثر بشكل مباشر على تطبيق الإصلاح المتمركز حول المدرسة؟

.....

5- هناك أي اقتراحات أخرى تراها مناسبة لتطوير الأداء المدرسي؟

.....

ملحق رقم (3)

قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	الاختصاص
د. ابتسام ناصيف	إدارة مؤسسات
د. اسماعيل العمري	أصول تربية
د. أنور حميدوش	طرائق تدريس التربية
حليم الأسمر	فلسفة وعلم الجمال
د. خديجة غريز	تاريخ التربية
د. ربا التامر	مناهج وطرائق التدريس
د. رنا الزين	اتجاهات تربوية معاصرة
د. سميرة منصور	اتجاهات تربوية معاصرة
د. عبدالله قدور	علم نفس
أ.د. فاضل حنا	تربية مقارنة
د. فتون الغفير	سياسات تربوية
د. ليلى شالاتي	التربية في الوطن العربي
د. مريم عويجان	المناهج وطرائق التدريس
د. نايفة العلي	تربية مقارنة وإدارة تربوية
د. هيفا إبراهيم	تربية مقارنة وإدارة تربوية
د. وليم عباس	قياس وتقويم

ملحق رقم (4)

تسهيل مهمة التطبيق



الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

التاريخ: ١٤٤٢ / ١ / ١٤٤٢ هـ

الموافق لـ: ٢٠٢١ / ٤ / ٢٠ م

الرقم: ٩٤٤ / ٣ / ٤٣ (٣/٤)

مديريات الإدارة المركزية.....

مديريات التربية في المحافظات

(دمشق-ريف دمشق-القنيطرة-درعا-السويداء-حلب-حمص-حماه-طرطوس-اللاذقية-الدلب-دير الزور-الرققة-الحسكة)

إشارة إلى كتاب جامعة دمشق رقم ٢٩٦٥/ص تاريخ ٢٠٢١/٤/١٩م المتضمن الطلب المقدم من طالبة الدكتوراه/ ميس سليمان العبيد/ في كلية التربية جامعة دمشق، والذي ترحو فيه الموقفة على تسهيل مهمتها لتطبيق أداة البحث (الاستبيان) في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية بالإضافة إلى إجراء مقابلة مع السادة مديري التربية وبعض المعنيين في الإدارة المركزية ومديريات التربية، وذلك لزوم البحث الذي تعده بعنوان "دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة".

وبناءً على القرار رقم ٣/ تاريخ ٢٠٢٠/٤/٢٢م بالتفويض بالصلاحيات.

نوافق أصولاً على تسهيل مهمتها لتطبيق أداة البحث (الاستبيان) في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية+(بطاقة مقابلة) مع السادة مديري التربية وبعض المعنيين في الإدارة المركزية ومديريات التربية وبالتنسيق معكم، على أن لا تتحمل وزارة التربية أية نفقات لقاء ذلك.

للاطلاع وإجراء مايلزم

معاون وزير التربية

عبد الحكيم الحماد

صورة إلى:

مكتب السيد الوزير.

مكتب السيد معاون الوزير.

صاحبة العلاقة.

مراسلات التوجيه.

The Study Summary

The role of the School Based Management in developing the performance of basic education schools in the light of school-centered reform.

(a field study in basic education schools in the Syrian Arab Republic)

Introduction Study:

The study aimed at: Knowing the role of self-management in developing the performance of basic education schools in the light of school-centered reform in light of the theoretical study and field results, and presenting some international experiences and experiences in the field of self-management application, and to achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive approach to describe human phenomena.

To achieve the objectives of the study, the following was designed: 1- An interview card to identify the opinions of educational stakeholders about the strategies and mechanisms used in school reform, what are the challenges affecting the implementation of reform, and what are the suggestions they see fit in this field, 2- A questionnaire addressed to the principals of the schools of the second cycle of basic education To answer the problem of the study, and to identify the reality of self-management.

The study reached the following results:

- 1- The role of self-management in developing the performance of basic education schools in light of the school-centered reform came to a medium degree.
- 2- There is no statistically significant difference between the means, according to the assessment of the principals of basic education schools for the role of the self-management role in developing the performance of basic education schools in the light of the school-centered reform that is attributed to the variable of sex.
- 3- There are statistically significant differences between the average estimates of principals of basic education schools for the role of self-management in developing the performance of basic education schools in the light of school-centered reform due to the variable years of service in favor of those with more than 10 years of experience, and the educational qualification variable in favor of those with the highest academic qualification (Qualification diploma or more).

The researcher suggested the following: 1- Working to consolidate and support the trend towards administrative decentralization, 2- Applying internal professional development for teachers, 3- Activating community participation and working to create its own department in the education directorates.

Key words: self-management, school performance, school-centered reform.

دور الإدارة الذاتية في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز
حول المدرسة



Damascus University

Faculty of Education

Comparative Education Department

**The role of the School Based Management in developing the performance of basic education schools in the light of school-centered reform.
(a field study in basic education schools in the Syrian Arab Republic)**

Prepared by

Mais Souliman Al Obaid

Supervised by

Dr. Mohammad Ahmad Hallak

Assistant Professor at Comparative Education Department

Damascus: 1443-1444

2021-2022