

درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية

د. علي محمد جبران

أستاذ مساعد, قسم الإدارة وأصول التربية, كلية التربية, جامعة اليرموك, اربد- الأردن

Jubran30@hotmail.com

راضي بن محيسن بن عبيد الشمري

ماجستير, قسم الإدارة وأصول التربية, كلية التربية, جامعة اليرموك, اربد- الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية، من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية. إذ تكونت عينة الدراسة من (7) وكلاء وزارة التربية والتعليم، و(169) مديراً، و(138) مديرة للمدارس الحكومية. وقد استخدم الباحثان في دراستهما المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة، فقد أعد الباحثان استبانة تكونت بصورتها النهائية من (40) فقرة مخصصة لمديري المدارس ومديراتها، توزعت على سبعة مجالات. وأعد مقابلة تشتمل على ثمانية أسئلة مخصصة لوكلاء وزارة التربية والتعليم. وأظهرت النتائج أن درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين (مديري المدارس ومديراتها) بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية كان بدرجة (كبيرة)، وبمتوسط حسابي بلغ (4.01) على الأداة ككل، وبدرجة كبيرة جداً على المجالات التالية: شؤون الطلبة، والأهداف التربوية، والإشراف التربوي، والشؤون المالية، ثم بدرجة كبيرة في المجالين التاليين: شؤون المعلمين والعاملين، والمبنى المدرسي، ثم بدرجة متوسطة في مجال المناهج المدرسية الذي حل أخيراً. كما استأنس الباحثان بمقابلة وكلاء الوزارة وعددهم (7) لمعرفة درجة إمكانية تطبيق الإدارة الذاتية بنسبة (68%) مقابل نسبة (32%) للمعاضدين عليها. الكلمات المفتاحية: درجة إمكانية، الإدارة المدرسية الذاتية، القادة التربويين.

The Degree of Implementation Potentials of Self Administrated Schools in public Schools from Academic Leaders Perceptions in Riyadh Region of Saudi Arabia

Dr. Ali Mohammad Jubran

Assist. Prof., Department of Administration and Foundations of Education, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid-Jordan and

Al-Shammari, Radi bin Mheisen bin I'beid, Master of education, Department of Administration and Foundations of Education, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid-Jordan

Abstract

The purpose of the study was to investigate the possibility of applying school self administration in public schools from the educational leader's point of view in Riyadh region in Saudi Arabia The sample of the study consisted of 7 superintendents , 169 male public school principals and 138 female public school principals. The study adopted the analytical descriptive approach. To achieve the purpose of the study, the researchers prepared a questionnaire consisting in the final format of 40 items

administrated to public schools principals. The questionnaire distributed on 7 domains. The researchers also prepared an interview consisting of 8 open ended questions administrated to superintendents. The results of the study indicated that the possibility of applying school self administration in public schools from the educational leader's point of view in Riyadh region in Saudi Arabia of school self administration in Saudi public schools was high on the whole instrument, (M= 4.01) and was very high on the following domains: students' affaires, educational objectives, educational supervision and financial affaires. Study subjects' assessments were high on the following domains: staff and teachers' affaires and school building. Study subjects' assessments were moderate on curricula. Superintendents' assessments towards the implementation potentials of school self administration in Saudi public schools were high also on the 8 questions asked. 68% of the superintendents were with the applying of school self administration, while 32% were against that.

Key words: The Degree of Implementation Potentials, School Self Administration, Educational Leaders.

المقدمة

ما زال التعليم يتلقى حظاً وافراً من الاهتمام والتطور، إذ شمل المعلم، والطالب، والمنهاج المدرسي، وطرق التدريس وغيرها من عناصر التعليم وأدواته. ولكن التطور الذي شمل جميع عناصر التعليم، وأدواته بشكل عام، لا بد من أن يشمل الإدارة التربوية بشكل خاص. فهي تعد الإدارة المنفذة للسياسة التعليمية، ووظيفتها الرئيسية تهيئة الجو المناسب للعاملين في المدرسة، وذلك من أجل تحقيق النمو المنشود. وبما أن الإدارة المدرسية تعد الجسر الوحيد لوصول قرارات الإدارات العليا للميدان، بالإضافة إلى أنها الجهة المخولة الوحيدة بالتنفيذ، فلا بد من تطوير هذه الإدارة الإستراتيجية لتكون إدارة فعالة في صناعة واتخاذ القرار؛ وذلك لأنها إدارة تلامس بشكل مباشر أوضاع الميدان، وتستطيع إذا طورت أن تحل الإشكاليات التي تقع في الميدان دون الرجوع للإدارات العليا. ولمواكبة تطوير الإدارة المدرسية فقد برزت الإدارة المدرسية (الذاتية) التي ظهرت بوادرها حالياً في الوطن العربي بكل من (مصر، وقطر، وعمان)، ففي مصر أطلق عليها (المدارس اللامركزية)، وفي قطر عرفت (بالمدارس المستقلة)، وفي سلطنة عمان سميت (المدارس الذاتية). ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على درجة إمكانية تطبيق هذا النوع من الإدارة المدرسية في مدارس المملكة العربية السعودية.

وللحديث عن الإدارة الذاتية، فلا بد من ذكر تعريف لهذه الإدارة الحديثة حتى يفهم ما ترمي إليه. فلإدارة المدرسية الذاتية تعريفات متعددة، ولكن الباحثين رأياً أن يوردا تعريف تاونسيند (Townsend) على اعتبار أنه جامع ومشترك مع كثير من التعريفات الأخرى، فقد عرفها تاونسيند (Townsend, 1997) بأنها: "عملية إعادة توزيع السلطة بحيث تتحلل المدارس من سطوة تحكم السلطات التعليمية، فنتركز رسالتها حول السيطرة المحلية، وتمكنها من شؤونها الخاصة وتبني استراتيجيات التحسين، وتغيير الترتيبات التنظيمية في هيكل المدرسة، بإحداث المشاركة الجماعية من المعلمين، والآباء، وأفراد المجتمع المحلي في صناعة القرارات التربوية على صعيد المدرسة".

ومن خلال هذا التعريف تعتبر الإدارة الذاتية مدخلاً إدارياً جديداً في الإدارة المدرسية، يتيح مزيداً من الحكم الذاتي للمدرسة، وإمكانية انفتاحها على المجتمع. بل قد يتعدى لعلاقتها مع المؤسسات الحكومية الأخرى وغير

الحكومية. كما حظي هذا المجال باهتمامات الكثير من رواد الفكر الإداري، وساهموا فيه بشكل فعال وخصوصاً في الأنظمة التربوية غير العربية، الأمر الذي يؤكد أن هناك حاجة ماسة لدراسة وتبني هذا التوجه في الأنظمة التربوية العربية. ويتركز هذا التوجه في جعل اهتمام المدرسة ينصب عليها كوحدة إدارية، تتمتع بمزيد من الاستقلالية الذاتية في إدارة شؤونها المختلفة. كما أن العمل بها يسير على أساس اللامركزية في مختلف العمليات والوظائف الإدارية، وخضوعها في الوقت نفسه للتقويم الداخلي والخارجي، وإتاحة الفرصة لمشاركة الأفراد العاملين في العمل الإداري، وعمليات صنع القرار، الأمر الذي ينتج عنه نوع من المحاسبية تساعد في توجيه العمل بالشكل الصحيح، وإلى الوجهة السليمة، بالإضافة إلى ضمان المشاركة المجتمعية كقطاع خارجي في تعميم العملية التعليمية، ويساعد على تحقيق الشعور بالمسؤولية من قبل جميع من يؤثر ويتأثر بالتعليم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية نظاماً مركزياً، يمنع مشاركة إدارة المدارس في صناعة القرار واتخاذها، ويتصف هذا النظام بالبيروقراطية التي نجم عنها الروتين الواضح في عمل إدارات المدارس، وتدار فيه المدارس ضمن نظام المركزية الإدارية (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2008)، وان لتلك الفلسفة تأثير سلبي على سير العملية التربوية التعليمية؛ وذلك متجسد في بطء البت في كثير من المواقف والقضايا، والتعقيد في الإجراءات التي ترفعها إدارة المدارس للإدارات العليا، مما سبب تعطيلاً كبيراً في جوانب العمل الإداري، وهذا ما ينعكس سلباً على التعليم بشكل عام، وعلى إدارات المدارس بشكل خاص. لذا يرى الباحثان أن تفويض الإدارات العليا ولو بشكل جزئي ومبسط إدارة المدارس بعض صلاحياتها، وذلك من أجل مساعدتها بشكل سريع في إنهاء كثير من المشكلات التي طرحها الباحثان في فقرات الاستبانة، وأسئلة المقابلة؛ وذلك لتفعيل دور الإدارة المدرسية، ولذلك رأى الباحثان ضرورة التعرف على درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية؛ وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: ما درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في استجابات أفراد العينة تعزى لاختلاف متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة

- تأتي أهمية هذه الدراسة في كونها الأولى التي شملت الذكور، والإناث معاً في المملكة العربية السعودية، ولندرتها في الوطن العربي. كما أنها تقدم مدخلاً لمفهوم الإدارة المدرسية الذاتية، وإمكانية تطبيقها، وذلك بتكليف الإدارة المدرسية أدواراً جديدة كالمشاركة بصناعة القرار، واتخاذها؛ مما يعزز الانتماء للمؤسسة التعليمية، ولما يتوقع أن تكشفه نتائج هذه الدراسة الميدانية من حقائق علمية، يمكن أن تساهم بشكل فعال في رفع مستوى كفاءة الإدارة المدرسية. إضافة إلى ذلك فإنه من الممكن أن تساعد هذه

الدراسة المسؤولين التربويين في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، وذلك بالاطلاع على نتائج الدراسة حول درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية من وجهة نظر القادة التربويين من أجل اتخاذ القرار المناسب.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الإدارة المدرسية الذاتية: هي "مدخل إداري معاصر يقوم على اعتبار المدرسة وحدة إدارية مستقلة بذاتها، لها حرية التصرف في إدارة شؤونها. من خلال التوجه نحو مزيد من اللامركزية في مختلف مجالات العمل بها، مع خضوع المدرسة لنظام فعال من المساءلة عن طريق الحكم على جودة المخرجات التعليمية بها (التلاميذ)" (العجمي، 2007).

ويعرفها الباحثان إجرائياً خلال دراستهما بأنها: مجموعة الأعمال المناطة بمدير المدرسة مع منحه مجموعة من الصلاحيات، كصياغة الرؤى، والأهداف التربوية، وتوظيف كوادر المدرسة من معلمين، وعاملين، وإشراكهم في صناعة القرارات، واتخاذها. دون الرجوع للسلطة العليا، مما يعزز لديهم الانتماء للمؤسسة التعليمية.

القادة التربويون (إجرائياً) هم: وكلاء وزارة التربية والتعليم، ومدراء المدارس الحكومية ومديراتها بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من مديري المدارس الحكومية ومديراتها بمنطقة الرياض، وجميع وكلاء وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في العام الدراسي 1430/1429 هـ الموافق 2009/2008م.

الإطار النظري

شعرت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بمرورية عملها وعدم تفويض صلاحياتها لإدارات المدارس في أبسط الأشياء، وربما أنها شعرت بالفجوة التي بينها وبين من يباشر الميدان (إدارات المدارس) فحاولت أن تجرب أكثر من مشروع تربوي يسهم بشكل جيد بتطبيق الذاتية وتقنيات المركزية إلى حد ما، ومن هذه التجارب الجادة هي تجربة المدارس الرائدة التي طبقت عام (2002) التي تعتبر تمهيداً جيداً لتطبيق الإدارة المدرسية الذاتية (وزارة التربية والتعليم السعودية - دليل المدارس، 2008). فالمدرسة الرائدة هي مؤسسة تربوية يقودها مديرها من خلال فريق تربوي مؤهل يمارس دوره تخطيطاً وإدارة بمستوى من الاستقلالية تتيح له تحقيق أهدافها منطلقاً من وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ضمن أطر من المسؤوليات في ضوء منهج متكامل مرن، منبثق من شريعة الإسلام متوائم مع روح العصر بواسطة أحدث وأجدى طرائق التعليم التي تحقق شراكة التعليم بين الطالب والمعلم المدعومة بتقنيات التعليم الحديثة، في ظل نظام محكم من التقويم المستمر ومشاركة فاعلة من المجتمع وتقوم بدورها الإيجابي البيئي والمجتمعي، وذلك من أجل إعداد جيل قادر على تطوير ذاته، مؤهل لمتابعة نواتج الحضارة العالمية والمشاركة فيها (وزارة التربية والتعليم السعودية - دليل المدارس، 2008).

تعرف الإدارة المدرسية الذاتية بأنها: "وحدة قائمة بذاتها، لها دورة عملها الخاصة، وشبكات علاقاتها وآليات فعلها، وأن لها هوية مكتملة بصفتها مجتمعاً متكاملًا، فهي تكسب هويتها من رغبتها في أن تكون وحدة تعاونية، وإنتاجية، وثقافية، ومجتمعية، تبنى على حياة متجددة ومتصلة، وتعتمد على المبنى الذاتي القائم على القرارات الديمقراطية" (الشوملي، 2000). وقد عرفها ديفيد (David, 1996) بأنها: "طريق صياغة مهام الإدارة المدرسية وفق ظروف المدرسة ذاتها، وسماتها، واحتياجاتها، وبذلك يصبح أعضاء مجلس إدارة المدرسة أكثر استقلالية، ومسئولية في توظيف الموارد المتاحة لحل المشكلات وتفعيل الأنشطة التربوية الفاعلة لتطوير المدرسة على المدى البعيد". وينظر إليها شينج (Cheng, 1996) باعتبارها: "عملية تتضمن مجموعة من الأنشطة، والآليات المخططة، والمنظمة التي ينفذها كافة العاملين بالمدرسة لتحسين العمليات التعليمية، والتنظيمية لحل مشكلات المدرسة، ولتفعيل دور العاملين فيها من أجل أداء أفضل".

إن الهدف الرئيس من المدرسة في اتجاهها نحو الإدارة الذاتية هو تفعيل مقدره المدرسة على الاستجابة للمتغيرات البيئية من حولها، بل ومقدرتها على تطوير أهدافها بما يجعلها تتكيف مع التحديات الداخلية والخارجية. ويرى كاندولي (Candoli, 1995) أن أهم أهداف الإدارة المدرسية الذاتية ضمان تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على مستوى المدرسة، ومن ثم تحقيق نوعية متميزة من المخرجات التعليمية، وتدعيم الروابط بين فريق إدارة المدرسة وأولياء الأمور، وكذلك المهتمين بقضايا التعليم على صعيد المجتمع المحلي المحيط 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، مما يسهم في تطوير الأداء بالمدرسة، وزيادة فعاليتها.

وهكذا يتضح أن التطبيق الفعال لمدخل الإدارة الذاتية، يضمن تحقيق الكثير من الأهداف على مستوى المدرسة، لعل أهمها: إتاحة الفرصة أمام مجلس إدارة المدرسة للنهوض بحل العديد من مشكلاتها على نحو مستقل-دون التدخل من جانب الإدارة التعليمية-؛ مما يسهم بدوره في تجويد وتحسين مستوى العملية التعليمية على مستوى المدرسة، وبالتالي يضمن جودة مخرجاتها من التلاميذ وتحسين مستوياتهم على الدوام. ولكن ما الأسس والمبادئ التي يجب أن تقوم عليها الإدارة الذاتية للمدرسة لضمان تحقيقها لأهدافها؟ لقد أصبح ينظر للإدارة الذاتية للمدرسة، باعتبارها عملية تشاركية تعاونية بين العاملين بالمدرسة- المدير، والمعلمين، والمعاونين، وتلاميذها- وأعضاء المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المهتمين بالتعليم، ومؤسسات المجتمع، لصناعة قرارات لا مركزية على مستوى المدرسة- وبخاصة المرتبطة بالأدوار الوظيفية للمدرسة- تستهدف تحسين ظروف التعليم للتلاميذ، والكبار، وذلك من خلال المسؤولية المناسبة، والمساءلة المناسبة، حيال ما حول لإدارة المدرسة من مهام وأدوار من قبل الإدارة التعليمية. وبالتالي يتضح أن ثمة أسس خمسة يجب أن تقوم عليها الإدارة الذاتية للمدرسة؛ ضماناً لتحقيق ما لها من أهداف ألا وهي: المشاركة في صناعة القرار، ولا مركزية السلطة، والمساءلة عن النتائج، وتحسين ظروف تعليم التلاميذ، والتنمية المهنية المتواصلة لكافة العاملين وجميع أعضاء المجالس المدرسية (العجمي، 2008).

تجارب الدول في الإدارة الذاتية للمدارس:

ينظر لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية بالمدرسة على صعيد الولايات الأمريكية باعتباره جزءاً من جهد مبذول لاستعادة المكانة العظيمة لمهنة التدريس وتحسين مكان العمل للمعلمين والمتعلمين؛ ففي مقاطعة ممفيس (Memphis)، تم تطبيق هذا المدخل كمبادرة لإصلاح وتجويد العملية التعليمية بمدارس معينة داخل المدن. وفي ديفنر (Denver) تم تفعيل هذا المدخل على صعيد المدارس كجزء من اتفاق وسط ناتج عن المفاوضات

بين الإدارة التعليمية وجمعية المعلمين؛ حيث نص الاتفاق على وجود ممثل لرجال الأعمال في كل مجلس مدرسي. وفي بوسطن (Boston) تم تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة ضمناً للمشاركة في صناعة القرارات، وذلك كرد فعل منطقي للاتفاق الذي تم بين اتحاد المعلمين والمدارس العامة. وفي شيكاغو (Chicago)، فقد تم تشكيل مجلس لإدارة المدارس ذاتياً، ويتمتع هذا المجلس بالمرونة والتحرر التام من الرقابة العامة والتمتع بقدر كبير من السلطة يتناسب مع ما تم تفويضه له من مسؤوليات أهمها: مسؤولية المجلس عن تعيين مدير المدرسة، ورسم خطط تحسين المدرسة، والتحكم في ميزانيتها وفقاً لخطط التحسين ورؤية المدرسة (العجمي، 2007).

وفي عام 1988م منحت التشريعات القانونية وما صاحبها من حركات إصلاحية - سادت بريطانيا - الحق القانوني والشرعي لجميع الطلبة في الالتحاق بأي مدرسة في البلاد، ومنحت الآباء الحرية في تعليم أبنائهم بالمدرسة التي يرغبونها دون التقيد بالتوزيع الجغرافي الذي كانت تتبعه السلطات المحلية، كما جعلت التمويل مرتبطاً بعدد التلاميذ المقيدين بالمدرسة - أي أنه كلما زاد عدد تلاميذ المدرسة زادت حصتها المالية -، كما أعطى هذا القانون المدرسة نوعاً من التفويض المالي، بحيث أصبح لها سلطة إدارة المصروفات والنفقات بشؤون المدرسة ودون الرجوع إلى السلطات المحلية، وقد مثّل هذا دافعاً قوياً وراء مدى حرص المدارس على اجتذاب التلاميذ، وذلك بتحسين مستوياتها والتجويد المستمر لها (العجمي، 2008).

وفي عام 1989م شرعت نيوزيلندا - وبجهود طموحة - في القضاء على مركزية السيادة على نظام المدارس الحكومية، فطبقاً لخطّة عرفت باسم "إصلاحات مدارس الغد" قام البرلمان النيوزيلندي بإلغاء "إدارة التعليم" التي تولت الإشراف على مدارس الدولة لعقود طويلة، وخولت السلطات الإدارية بالمدارس الابتدائية والثانوية إلى مجالس أمناء يختارهم ويشرف عليهم أولياء أمور التلاميذ في كل مدرسة، مع استمرار الحكومة المركزية في تمويل المدارس، والإشراف على عمل المعلمين بالمدارس الحكومية من خلال وزارة جديدة للتعليم تدور مسؤوليتها حول السياسات وليس السلطات الإدارية (العجمي، 2007).

أما في دولة قطر فقد عرفت الإدارة الذاتية هناك بما يسمى (المدرسة المستقلة)، وهي مدرسة ممولة حكومياً، ولها الحرية في القيام برسالتها، وأهدافها التربوية الخاصة بها، مع الالتزام بالبنود المنصوص عليها في العقد المبرم بينها وبين هيئة التعليم. كما ينبغي على كل مدرسة مستقلة أن تلتزم بمعايير المناهج الموضوعة من قبل هيئة التعليم في اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم، وأن تحتكم إلى "معايير دولية" وتتمتع باستقلالية في اختيار طاقمها التعليمي، ومناهجها الدراسية. ويتميز النظام التعليمي الجديد بأنه يمنح المدارس المستقلة حرية واسعة تشمل حتى اختيار المعلمين والمناهج بشرط الاحتكام إلى "معايير دولية"، كما يهدف المشروع أيضاً إلى تعزيز قيم "المشاركة" و"الشراكة" في المجتمع القطري (المجلس الأعلى للتعليم في قطر، 2008).

وفي عام 2003 بدأ تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، واعتمدت المدارس في تطبيق التجربة على وثائق الإدارة الذاتية، التي أعدتها لجنة مختصة كانت صلاحياتها متعددة ومتنوعة تجمع بين النواحي الفنية والإدارية. وقد قامت اللجنة بدراسة متأنية للصلاحيات التي أعطيت للمدارس بالتنسيق مع دوائر المديرية، وطرأت عليها تغييرات حتمتها المستجدات في الساحة التربوية، ولكن الصلاحيات التي تم منحها لتلك المدارس تعد عنصراً جوهرياً من عناصر الإدارة الذاتية (وزارة التربية والتعليم في عمان، 2006).

وفي عام 2008 اعتمد تطبيق نظام المدارس اللامركزية في جمهورية مصر العربية، والذي ينص على نقل وتوزيع السلطات والصلاحيات بين المستوى المركزي (وزارة التربية والتعليم) إلى المستويات المحلية (المحافظات/ والمراكز/والقرى)، حيث قامت وزارة التربية والتعليم بعملية تطوير لا مركزي قائم على المدرسة. كما تشتمل اللامركزية على الأطر المؤسسية والموارد البشرية والجودة والمناهج والتمويل (وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر، 2008).

الدراسات السابقة

لقيت الإدارة المدرسية الذاتية اهتماماً عالمياً منذ سبعينيات القرن العشرين، إلا أنها لم تحظ باهتمام الباحثين العرب. وقد عرض الباحثان الدراسات والبحوث المتعلقة وفقاً لتسلسلها الزمني، حيث بحث دارغا (Darga، 1993) في دراسته المعنونة بـ: "مشاركة أولياء الأمور في اتخاذ القرارات الخاصة بالقضايا المتعلقة بالمدارس ذاتية الإدارة" عن المستوى الحالي والمستقبلي لمشاركة أولياء الأمور في صنع القرار بناء على تصورات مديري المدارس وأولياء الأمور. واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وكانت عينة الدراسة (20) مدرسة ثانوية و(40) مدرسة متوسطة في مقاطعة واين بميتشغان (Wayne County Michigan)، حيث تكونت العينة من جميع مديري المدارس، بالإضافة إلى (5) من أولياء الأمور مرتبطين بكل مدير منهم، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن الغالبية العظمى من أولياء الأمور والمديرين يرون ضرورة زيادة مشاركة أولياء الأمور في عملية صنع القرار، لما لها من أهمية خاصة للمدارس الإقليمية والتي هي في طور عملية تطوير وانتهاج برنامج الإدارة الذاتية.

وهدفت دراسة جويحان (1995م) والتي بعنوان: "درجة تطبيق اللامركزية في التنظيم الإداري المدرسي من وجه نظر مديري المدارس الثانوية في الأردن" إلى معرفة درجة تطبيق اللامركزية في التنظيم الإداري المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (105) منهم (54) مديراً و(51) مديرة أخذت من مديريات التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى والثانية والتعليم الخاص، وبلغت عينة الدراسة من جهة أخرى (69) مديراً ومديرة من المدارس الحكومية من مديرتي التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى والثانية و(36) مديراً ومديرة من مديرية التربية والتعليم الخاص. واختارت الاستبانة كأداة لبحثها، وأسفرت نتائج دراستها عن تطبيق اللامركزية في التنظيم الإداري المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بنسبة (80%) من عملهم الإداري.

كما أجرى فيليبس (Phillips, 1998) دراسة بعنوان "مدى نجاح المدارس في تحقيق المخرجات المتوقعة والمرجوة من تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة"، هدفت إلى تحديد مدى نجاح المدارس في تحقيق المخرجات المتوقعة والمرجوة من تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة، كما هدفت أيضاً إلى تقديم الأدلة التي تبرهن على أن نقل السلطة إلى موقع المدرسة يجعل المدرسة قادرة على التصرف في شؤونها والعمل باستقلالية ذاتية. وتكون مجتمع الدراسة من (169) مدرسة، أما عينة الدراسة فتمثلت في (30) مدرسة تم اختيارها بطريقة عشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة ولجمع البيانات والمعلومات اللازمة لذلك استخدم الباحث أسلوبين هما المقابلة والاستبانة. وتوصلت الدراسة إلى أن جميع عينة الدراسة من المدارس تسعى إلى العمل نحو تحقيق المخرجات المتوقعة من الإدارة الذاتية للمدرسة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأساليب والوسائل والطرق والأنشطة المستخدمة لتحقيق المهام والوصول إلى الأهداف المنشودة تحدد من قبل المدرسة.

وبررت دراسة كل من شيونج وشينج (Cheung & Cheng, 1999) التي عنوانها: "تحو إدارة ذاتية للمدارس"؛ التوجه نحو تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس هونج كونج. وقد تم انتهاج المنهج المسحي على

مستوى واسع شمل (241) مدرسة ثانوية من مدارس هونج كونج المدعومة حكومياً، و(127) مشرفاً، و(204) مدير مدرسة، و(1142) معلماً، وتم اختيار (12) مديراً للمشاركة في المرحلة الأولى من مشروع مبادرة الإدارة المدرسية. وقد توصلت الدراسة إلى أن المديرين يرون أن أهم سبب لتقديم الحكومة مبادرة الإدارة المدرسية الذاتية هو تحسين نوعية التعليم.

وقدمت دراسة سلامة (2000) بعنوان: "الإدارة الذاتية والفعالية المدرسية في كل من إنجلترا وأستراليا وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية" تعريفاً بأساسيات الإدارة الذاتية والفعالية المدرسية والوقوف على طبيعة العلاقة بين الإدارة الذاتية والفعالية المدرسية، كما هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على مبررات تطبيق الإدارة الذاتية بالمدرسة المصرية والقيود على هذا التطبيق. وقد استخدم الباحث أسلوب حل المشكلات لتحقيق أهداف هذه الدراسة. وأشارت الدراسة إلى أن من العوامل التي تدعو إلى تطبيق الإدارة الذاتية للمدارس في مصر ما يتمثل في التجديد في السياسة التعليمية والتحول إلى التخصصة والتوجه نحو اقتصاد السوق الحر، وقد توصلت الدراسة إلى وضع إجراءات مقترحة نحو تطبيق الإدارة الذاتية بالمدرسة المصرية وتحسين فعاليتها، وتمثل أهمها في مراجعة هيكلية إدارة المدرسة بشكل يسمح بدعم دور مجالس الآباء والمعلمين ويعضد الدور الإداري للمعلم في المدرسة، ويعزز المشاركة الطلابية في إدارة المدرسة ومنح المدرسة سلطات واسعة لتتعادل مع مسؤوليتها.

ووصفت ثم حللت دراسة هانسون (Hanson, 2000) التي بعنوان: "الديموقراطية ولا مركزية التربية في إسبانيا: عشرون عاماً من النضال من أجل النجاح" قوة وضعف الإصلاح الشامل والمركب، الذي أدى في النهاية إلى انتقال ناجح ولكن صعب للسلطة وللمصادر المالية من المركز إلى المناطق، فيما يشرع الإصلاح في القانون والسياسة في بناء نظام تربوي لامركزي يستجيب لعملية التحكم المشتركة على صعيد الدولة والمناطق. وقد طبق في هذه الدراسة أسلوب دراسة ميدانية تقليدية لجمع بيانات بين (1987-1997) حيث تمت مقابلة أكثر من (200) شخص وكان من بينهم علماء في الجامعة وموظفون رفيعو المستوى في وزارة التربية والتعليم.

وجاءت دراسة المعشني (2002) والتي بعنوان: "درجة تطبيق اللامركزية في إدارة مديريات التربية والتعليم في سلطنة عمان" لتقيس درجة تطبيق اللامركزية في إدارة مديريات التربية والتعليم، وكانت عينة الدراسة مكونة من جميع مديري الدوائر ورؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم والبالغ عددهم (260) منهم (48) مديراً و(212) رئيس قسم، وكانت أدواته الاستبانة في جمع البيانات، وتوصلت الدراسة لأهم نتيجة وهي تطبيق اللامركزية بكل أشكالها بدرجة (كبيرة) في إدارة مديريات التربية والتعليم في سلطنة عمان.

كما أجرى ويجفل (Wighfall, 2003) دراسة بعنوان: "المدارس المستقلة في هولندا"، هدفت إلى تقييم أعمال المدارس الهولندية المستقلة من جوانب تنفيذها لأهداف التعليم والعلاقات مع المجتمع المحلي والتنظيم المالي، حيث طبق عليها قائمة شطب، تكونت من (20) فقرة تقيس أعمال المدرسة التعليمية والإدارية والمالية، وخلصت الدراسة إلى أن اللامركزية التي تتمتع بها المدارس المستقلة تمكنها من تحقيق أهدافها بسهولة، إلا أن الدراسة أشارت إلى صعوبة تنظيم الجوانب المالية بشكل فعال لعدم وضوح المصادر المالية وتنوعها في هذه المدارس.

وجاءت دراسة منصور (2004) بعنوان: "المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في فلسطين" لتتعرف على وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية حول نمطي المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية، وذلك من خلال معرفة المستويات المرغوب فيها لديهم

لاتخاذ القرارات المتعلقة ببعض المهام التربوية، وكانت عينة الدراسة مكونة من (300) مدير ومديرة مدرسة وكانت أداة بحثه الاستبانة، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها دراسته أن توجه مديري المدارس ومديراتها هو توجه لامركزي.

ووضعت الدوسري (2006) في أطروحتها المعنونة بـ: "الإدارة الذاتية في مدارس البنات في مدينة الرياض - تصور مقترح" تصوراً مقترحاً للإدارة الذاتية لكنها حصرتها في مدارس البنات فقط، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الإدارة المدرسية في مدارس البنات في المملكة العربية السعودية، وتقديم تصور مقترح لتطبيق الإدارة الذاتية في مدارس البنات في المملكة العربية السعودية. وقد طبقت الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة المكونة من (102) مشرفة إدارية و(291) مديرة متوسطة وثانوية، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لبحثها. وتوصلت الدراسة إلى أن من أهم مبررات التوجه نحو الإدارة الذاتية في المدارس حاجة مديرات المدارس إلى إصدار القرارات المتعلقة بشؤون المدرسة دون الرجوع لإدارة التعليم في جميع الأمور.

وبحث الشعر (2008) في دراسته المعنونة بـ: "المدارس المستقلة في دولة قطر ودورها في تطوير التعليم من وجهة نظر القادة التربويين فيها" عن دور المدارس المستقلة في تطوير التعليم من وجهة نظر الإداريين والمعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) إدارياً و(400) معلماً ومعلمة، بنسبة مئوية (20%) وقد استخدمت الاستبانة كأداة لبحثه. وكان أهم نتائج دراسته أن دور المدارس المستقلة في تطوير التعليم كان بدرجة كبيرة من وجهة نظر الإداريين والمعلمين في دولة قطر.

كما كشفت دراسة الغافري (2008) بعنوان: "درجة تطبيق نظام الإدارة الذاتية والصعوبات التي يواجهها في سلطنة عمان كما يراها الموجهون الإداريون والمعلمون ومديرو تلك المدارس" عن درجة تطبيق نظام الإدارة الذاتية والصعوبات التي يواجهها في سلطنة عمان. وقد تكونت عينة الدراسة من (264) معلماً ومعلمة، بنسبة (20%) من مجتمع الدراسة، ولتحقيق أهداف دراسته فقد استخدم أداتين في بحثه (استبانة، وأسئلة مقابلة مفتوحة). وجاءت أهم نتائج دراسته لتؤكد بأن درجة تطبيق نظام الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس المطبقة له في سلطنة عمان جاء بدرجة متوسطة في جميع المجالات وفي الأداة ككل.

وبعد الإطلاع على الدراسات السابقة التي اهتمت بتطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في مدارسها العربية منها والأجنبية، فإنه يلاحظ أن جميع الدراسات السابقة كانت تدعو لتفتيت الإدارة المركزية والإدارة البيروقراطية وتدعو لتطبيق الإدارة اللامركزية، والإدارة الديمقراطية، والإدارة المفتوحة، والإدارة المدرسية المستقلة عن وزارة التربية والتعليم. وهناك دراسات بحثت في المركزية والبيروقراطية واللامركزية بشكل مباشر مثل دراسة جويحان (1995م)، ودراسة هانسون (Hanson, 2000)، ودراسة المعشني (2002م)، ودراسة منصور (2004م). كما أن هناك دراسات بحثت في الإدارة الذاتية بشكل مباشر مثل دراسة دارغا (Darga, 1993)، ودراسة فيليبس (Phillips, 1998)، ودراسة شيونج وشينج (Cheung & Cheng, 1999)، ودراسة سلامة (2000م)، ودراسة ويجفل (Wigfall, 2003)، ودراسة الدوسري (2006م) ودراسة الشعر (2008م) ودراسة الغافري (2008م).

إن معظم الدراسات السابقة اعتمدت على المنهج المسحي مستخدمة في ذلك استبانة لأداة الدراسة وقليل منها استخدم جمع المعلومات بواسطة المقابلات الشخصية مع أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم مثل ما اعتمده هذه الدراسة. ويلاحظ تنوع البيئات التي أجريت فيها الدراسة، ولكل بيئة من هذه البيئات خصائصها

التي تميزها عن غيرها، ويتصف مجتمعها بتلك الخصائص. ولكن ما يميز هذه الدراسة أنها تبحث في إمكانية تطبيق الإدارة الذاتية في بيئة المملكة العربية السعودية والتي لم تدرس بعد إلا في دراسة واحدة طبقت على الإناث فقط.

الطريقة والإجراءات

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في دراستهما حيث يساعد في التعرف على تقدير استجابات أفراد العينة لدرجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية، وتقدير حالة هذه الإمكانية كما توجد عليه في الواقع.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من القادة التربويين وهم جميع وكلاء وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (7) وكلاء، وكذلك جميع مديري المدارس الحكومية ومديراتها بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية حيث بلغ عددهم (871) مديراً، و(721) مديرة في العام الدراسي 2008-2009م (وزارة التربية والتعليم السعودية- دليل المدارس، 2008).

عينة الدراسة: قام الباحثان باختيار عينة عشوائية بسيطة بنسبة (20%) من مجتمع الدراسة، فتكونت من (325) قائداً تربوياً منهم (7) وكلاء وزارة، و(174) مديراً، و(144) مديرة، إذ تم توزيع أسئلة مقابلة مقننة على (7) وكلاء وزارة التربية والتعليم. كما تم توزيع استبانات على مديري المدارس ومديراتها بعد موافقة الجهات المسؤولة، وقد أعيد منها (169) استبانة من استبانات مديري المدارس صالحة للتحليل الإحصائي أي بنسبة (97.1%) من أفراد عينة مديري المدارس كما أعيد (138) استبانة من استبانات مديرات المدارس صالحة للتحليل الإحصائي أي بنسبة (95.8%) من أفراد عينة مديرات المدارس. وبذلك يكون مجموع الاستبانات التي خضعت للتحليل الإحصائي (307) استبانة موزعة على مديري المدارس ومديراتها، والجدول (1) يبين خصائص عينة الدراسة:

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية لمديري المدارس ومديراتها حسب متغيرات الدراسة

النسبة	التكرار	الفئات	
55.0	169	ذكر	الجنس
45.0	138	أنثى	
100.0	307		المجموع
88.9	273	بكالوريوس	المؤهل
11.1	34	ماجستير فما فوق	
100.0	307		المجموع
33.2	102	ابتدائي	المرحلة
35.8	110	متوسط	
30.9	95	ثانوي	
100.0	307		المجموع

25.1	77	اقل من 5 سنوات	الخبرة
22.1	68	من 5-اقل من 10	
52.8	162	من 10 سنوات فأكثر	
100.0	307		المجموع

أداتا الدراسة

قام الباحثان بإعداد أداتين للدراسة هما:

1. استبانة هدفها التعرف على درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية من وجهة نظر القادة التربويين في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال الاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة الحالية، حيث تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (40) فقرة موزعة على سبعة مجالات تقيس درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها. وأعطى لكل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً متدرجاً وفق سلم ليكرت الخماسي لتقدير درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية وفق التدرج (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، وقد تم إعطاء التدرج الرقمي لتلك التقديرات (1,2,3,4,5) على التوالي، انظر ملحق رقم (2).
2. مقابلة شخصية مع وكلاء وزارة التربية والتعليم للبنين والبنات، هدفت إلى التعرف على درجة إمكانية تطبيق الإدارة الذاتية من عدمها، وذلك من خلال أسئلة استقصائية، إجابتها (نعم) أو (لا)، ثم تختتم الأسئلة بـ (لماذا؟) للتعرف على آراء وكلاء وزارة التربية والتعليم، انظر ملحق رقم (4).

صدق أداتي الدراسة

- للتحقق من صدق أداتي الدراسة، قام الباحثان بعرض الاستبانة، وأسئلة المقابلة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة لإبداء رأيهم حول أسئلة المقابلة وفقرات الاستبانة، ومدى مناسبتها وشمولها لما تقيسه، وذلك للتحقق من مدى صدق الأداتين وتحقيقهما للغرض الذي أعدتا من أجله. وبعد إجراءات الصدق لأداتي الدراسة، قام الباحثان بالأخذ بملاحظات المحكمين من حيث الحذف والدمج والإضافة لأسئلة المقابلة وفقرات الاستبانة بنسبة اتفاهم (80%)، حيث أصبح عدد أسئلة المقابلة (8) أسئلة مشتملة على جميع مجالات الاستبانة السبعة بشكل عام. كما تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (60) فقرة موزعة على ستة مجالات. وبعد غربلتها من قبل المحكمين الذين اختزلوا كثيراً من فقراتها، وحذفوا وأضافوا، حيث أضيف مجال (الإشراف التربوي) واستبدل مجال أساليب وطرق التدريس بمجال المناهج المدرسية، إلى أن أصبحت بصورتها النهائية مكونة من (40) فقرة موزعة على سبعة مجالات، انظر ملحق رقم (2).

ثبات أداتي الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، فقد تم بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) بتطبيق الاستبانة وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) فرداً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، فكان معامل الارتباط (0.82). وتراوح للأبعاد بين (0.80 - 0.82)، والجدول رقم (2) يبين هذه المعاملات. وتم أيضاً حساب

معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغت قيمته (0.87) للأداة ككل، واعتبرت هذه النسبة مناسبة لغايات هذه الدراسة، كما تم توزيع أسئلة المقابلة على سبعة من مديري المدارس من خارج أفراد العينة، وإعادة توزيعها عليهم بعد أسبوعين. وظهرت النتائج متشابهة إلى حد كبير.

جدول (2)

ثبات الإعادة ومعامل الاتساق الداخلي كرونباخ للمجالات

المجال	الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
مجال الأهداف التربوية	0.76	0.82
مجال شؤون المعلمين والعاملين	0.83	0.80
مجال شؤون الطلبة	0.71	0.79
مجال المناهج المدرسية	0.84	0.82
مجال المبنى المدرسي	0.86	0.80
مجال الشؤون المالية	0.78	0.79
مجال الإشراف التربوي	0.73	0.80

متغيرات الدراسة: اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة الرئيسية: المرحلة الدراسية ولها ثلاثة مستويات: ابتدائي، ومتوسط، وثانوي، والمؤهل العلمي وله مستويان: بكالوريوس، وماجستير فأعلى، والجنس وله فئتان: ذكر، وأنثى، والخبرة ولها ثلاثة مستويات: أقل من 5 سنوات، و5- أقل من 10 سنوات و10 سنوات فأكثر.

ثانياً: المتغير التابع: استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة وأسئلة المقابلة.

المعالجات الإحصائية

قام الباحثان بعد جمع الاستبانات الموزعة على مديري المدارس ومديراتها، باستخدام برنامج الحزم للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات بعد تبويبها، وإدخالها إلى الحاسوب، وقام الباحثان باستخراج التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد (MANOVA). كما قام الباحثان بجمع إجابات وكلاء وزارة التربية والتعليم عن الأسئلة الثمانية، واستخرجوا النسب المئوية، لكل سؤال من أسئلة المقابلة بناءً على سؤال الدراسة الأول: ما درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين (وكلاء وزارة التربية والتعليم) في المملكة العربية السعودية؟

تصحيح الأداة

استخدم الباحثان للتعرف على درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين (مديري المدارس ومديراتها) التدرج التالي وبالتساوي: وذلك بتحديد طول الخلية وهو المساوي للمدى الكلي (4) مقسوماً على عدد خلايا المقياس (5)، نجد أنه مساوي لـ(0.8)، وبما أن المقياس يبدأ من العدد (1) فإن نهاية الخلية الأولى تكون $(1.8 = 0.8 + 1)$ فأى وسط حسابي من $(1.8 - 1)$ يعني (قليلة جداً) من قبل أفراد الدراسة. وما بين $(1.8 - 6, 2)$ يعني (قليلة) من قبل أفراد الدراسة، وما بين

(6, 2 - 3.4) يعني (متوسطة)، وما بين (3.4 - 4.2) يعني (كبيرة) من قبل أفراد الدراسة، وما بين (4.2 - 5) يعني (كبيرة جداً) من قبل أفراد الدراسة (العصيمي، 2003م).

عرض نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على "ما درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية؟"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (3)

تقدير مديري المدارس ومديراتها لدرجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	مجال شؤون الطلبة	4.36	.51	كبيرة جداً
1	مجال الأهداف التربوية	4.34	.53	كبيرة جداً
7	مجال الإشراف التربوي	4.34	.48	كبيرة جداً
6	مجال الشؤون المالية	4.23	.64	كبيرة جداً
2	مجال شؤون المعلمين والعاملين	3.94	.75	كبيرة
5	مجال المبنى المدرسي	3.83	1.07	كبيرة
4	مجال المناهج المدرسية	3.04	1.19	متوسطة
	الأداة ككل	4.01	.43	كبيرة

يبين الجدول (3) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية بالمدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين (مديري المدارس ومديراتها) بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال شؤون الطلبة بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.36)، وانحراف معياري (0.51)، أي بدرجة كبيرة جداً تلاه في المرتبة الثانية مجال الأهداف التربوية بمتوسط حسابي بلغ (4.34) وانحراف معياري (0.53)، أي بدرجة كبيرة جداً، ومجال الإشراف التربوي بمتوسط حسابي بلغ (4.34) وانحراف معياري (0.48). أي بدرجة كبيرة جداً، ثم جاء في المرتبة الرابعة مجال الشؤون المالية بمتوسط حسابي بلغ (4.23) وانحراف معياري (0.64)، أي بدرجة كبيرة جداً. بينما جاء في المرتبة الخامسة مجال شؤون المعلمين والعاملين بمتوسط حسابي بلغ (3.94) وانحراف معياري (0.75). أي بدرجة كبيرة، ثم جاء في المرتبة السادسة مجال المبنى المدرسي بمتوسط حسابي بلغ (3.83) وانحراف معياري (1.07) أي بدرجة كبيرة، ثم جاء أخيراً مجال المناهج المدرسية بمتوسط حسابي بلغ (3.04) وانحراف معياري (1.19) أي بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (4.01) وانحراف معياري (0.43) أي بدرجة كبيرة.

أما فيما يخص السؤال نفسه من وجهة نظر القادة التربويين (وكلاء وزارة التربية والتعليم) فقد خرج الباحثان بالنسب على أجوبة الأسئلة الاستفهامية والتي كانت أجوبتها بـ (نعم)، أو (لا) لمعرفة نسبة المؤيدين من

عدمهم لتطبيق الإدارة المدرسية الذاتية، ثم يتعرف الباحثان على آراء وكلاء وزارة التربية والتعليم تجاه الإدارة الذاتية. من خلال ما ختم به أسئلته الاستفهامية بـ (لماذا؟) والجدول رقم (11) يوضح ما ذكر:

جدول (11)

أسئلة المقابلة مع وكلاء وزارة التربية والتعليم

م	أسئلة المقابلة مع وكلاء الوزارة وعددهم (7) وكلاء	نعم		لا
		العدد	النسبة	
1س	هل بإمكان المدرسة أن تحدد رؤيتها وفلسفتها التربوية ؟	5	71.4	28.6
2س	هل بإمكان المدرسة أن تحدد أهدافها التربوية ؟	4	57.1	42.9
3س	هل بإمكان المدرسة أن توظف كوادرها من معلمين وإداريين وغيرهم ممن تحتاجهم ؟	6	85.7	14.3
4س	هل بإمكان المدرسة أن تضع قواعد السلوك والانضباط الطلابي وفق خطوط عريضة ؟	7	100.0	
5س	هل بإمكان المدرسة أن تحدد أهداف المناهج ومحتواها وتطورها وتقومها ؟	1	14.3	85.7
6س	هل بإمكان المدرسة أن تخطط للبناء المدرسي وتوسعه حسب ما تقتضيه مصلحتها التربوية؟	5	71.4	28.6
7س	هل بإمكان المدرسة أن تعتمد الموازنة الخاصة بها وتعد تقريراً سنوياً لميزانياتها ؟	3	42.9	57.1
8س	هل بإمكان المدرسة أن تشرف على كل أعمالها الإدارية والفنية؟	7	100.0	

يبين الجدول رقم (11) أعلاه النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابة وكلاء وزارة التربية والتعليم بتأييد الإدارة الذاتية (بنعم)، من خلال الأسئلة الثمانية التي صاغها الباحثان، فقد حصلنا إجابة السؤال الرابع، وإجابة السؤال الثامن (بنعم)، والذي ينص بالتوالي على: "هل بإمكان المدرسة أن تضع قواعد السلوك، والانضباط الطلابي وفق خطوط عريضة؟"، و"هل بإمكان المدرسة أن تشرف على كل أعمالها الإدارية؟" على المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (100%) وبمتوسط حسابي بلغ (1.00) وانحراف معياري (صفر)، ثم حلت في المرتبة الثالثة إجابة السؤال الثالث (بنعم)، والذي ينص على: "هل بإمكان المدرسة أن توظف كوادرها من معلمين وإداريين وغيرهم ممن تحتاجهم؟"، وبنسبة مئوية بلغت (85.7%) وبمتوسط حسابي بلغ (0.86) وانحراف معياري (0.38)، ثم جاءت في المرتبة الرابعة كل من إجابة السؤال الأول، وإجابة السؤال السادس (بنعم)، والذي ينص بالتوالي على "هل بإمكان المدرسة أن تحدد رؤيتها وفلسفتها التربوية؟"، و"هل بإمكان المدرسة أن تخطط للبناء المدرسي، وتوسعه حسب ما تقتضيه مصلحتها التربوية؟" بنسبة مئوية بلغت (71.4%)، وبمتوسط حسابي بلغ (0.71)، وانحراف معياري (0.49)، ثم حلت إجابة السؤال الثاني (بنعم)، بالمرتبة السادسة، والذي ينص على: "هل بإمكان المدرسة أن تحدد أهدافها التربوية؟"،

وبنسبة مئوية بلغت (57.1%)، وبمتوسط حسابي بلغ (0.57)، وبانحراف معياري (0.53)، ثم حلت إجابة السؤال السابع (بنعم)، بالمرتبة السابعة والذي ينص على: "هل بإمكان المدرسة أن تعتمد الموازنة الخاصة بها، وتعد تقرير سنوي لميزانيتها؟"، وبنسبة مئوية بلغت (42.9%) وبمتوسط حسابي بلغ (0.43)، وبانحراف معياري (0.53)، ثم جاءت في المرتبة الأخيرة إجابة السؤال الخامس (بنعم)، والذي ينص على: "هل بإمكان المدرسة أن تحدد أهداف المناهج ومحتواها وتطورها وتقومها؟"، وبنسبة مئوية بلغت (14.3%)، وبمتوسط حسابي بلغ (0.14)، وبانحراف معياري (0.38).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في استجابات أفراد العينة تعزى لاختلاف متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة؟"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إمكانية تطبيق الإدارة الذاتية تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة

الأداة	الإشراف	الشؤون	المبنى	المناهج	شؤون	شؤون		الأهداف		
						المعلمين	والعاملين			
كل	التربوي	المالية	المدرسي	المدرسية	الطلبة	المعلمين	والعاملين	التربوية		
4.17	4.37	4.30	4.40	3.50	4.38	3.97	4.38	س	ذكر	الجنس
.39	.48	.58	.62	1.08	.45	.76	.43	ع		
3.82	4.30	4.14	3.13	2.49	4.32	3.90	4.30	س	أنثى	
.40	.48	.70	1.08	1.09	.58	.75	.63	ع		
4.01	4.33	4.22	3.84	3.05	4.35	3.95	4.34	س	بكالوريوس	المؤهل
.42	.49	.66	1.06	1.19	.47	.74	.49	ع		
4.34	4.36	4.28	3.76	2.98	4.40	3.84	4.38	س	ماجستير فما	
.49	.38	.51	1.18	1.18	.76	.87	.79	ع	فوق	
3.90	4.25	4.13	3.71	2.92	4.26	3.77	4.25	س	ابتدائي	المرحلة
.46	.49	.79	1.12	1.17	.53	.85	.52	ع		
4.06	4.33	4.28	3.95	3.12	4.39	3.99	4.34	س	متوسط	
.40	.47	.53	1.01	1.17	.46	.68	.61	ع		
4.08	4.43	4.28	3.81	3.09	4.42	4.05	4.45	س	ثانوي	الخبرة
.41	.47	.56	1.07	1.23	.53	.70	.42	ع		
4.07	4.35	4.28	3.70	3.18	4.41	4.10	4.36	س	اقل من 5	
.43	.46	.63	1.15	1.27	.52	.64	.53	ع	سنوات	
4.00	4.32	4.14	3.77	3.09	4.41	3.91	4.34	س	5-اقل من	الخبرة
.47	.55	.68	1.10	1.17	.48	.76	.51	ع	10	

الأداة	الإشراف	الشؤون	المبنى	المناهج	شؤون	شؤون		الأهداف	
						المعلمين	والعاملين		
ككل	التربوي	المالية	المدرسي	المدرسية	الطلبة			التربوية	
3.99	4.34	4.24	3.92	2.96	4.31	3.87	4.33	س	10 سنوات
.41	.46	.63	1.01	1.16	.52	.79	.54	ع	فأكثر

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

يبين الجدول (12) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية بالمدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين (مديري المدارس ومديراتها) في منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس (ذكر، أنثى)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، والمرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5- أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، في المجالات والأداة ككل. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي على المجالات والأداة ككل كما في الجدول (13).

جدول (13)

تحليل التباين في إجابات المشاركين تبعاً لآثار الجنس والمؤهل العلمي والمرحلة الدراسية وسنوات الخبرة

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
.166	1.925	.534	1	.534	الأهداف التربوية	الجنس
.492	.473	.260	1	.260	شؤون المعلمين والعاملين	
.290	1.125	.290	1	.290	شؤون الطلبة	
.000	65.833	77.193	1	77.193	المناهج المدرسية	
.000	165.396	121.796	1	121.796	المبنى المدرسي	
.033	4.606	1.854	1	1.854	الشؤون المالية	
.252	1.317	.302	1	.302	الإشراف التربوي	
.000	60.932	9.050	1	9.050	الأداة ككل	
.639	.221	.061	1	.061	الأهداف التربوية	المؤهل العلمي
.460	.546	.301	1	.301	شؤون المعلمين والعاملين	
.499	.459	.118	1	.118	شؤون الطلبة	
.633	.228	.267	1	.267	المناهج المدرسية	
.538	.379	.279	1	.279	المبنى المدرسي	
.590	.291	.117	1	.117	الشؤون المالية	
.779	.079	.018	1	.018	الإشراف التربوي	
.703	.146	.022	1	.022	الأداة ككل	

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
.032	3.483	.966	2	1.932	الأهداف التربوية	المرحلة
.014	4.344	2.389	2	4.778	شؤون المعلمين والعاملين	الدراسية
.063	2.787	.719	2	1.437	شؤون الطلبة	
.508	.679	.796	2	1.592	المناهج المدرسية	
.238	1.440	1.061	2	2.122	المبنى المدرسي	
.105	2.268	.913	2	1.825	الشؤون المالية	
.031	3.503	.803	2	1.605	الإشراف التربوي	
.001	6.813	1.012	2	2.024	الأداة ككل	

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
.793	.232	.064	2	.129	الأهداف التربوية	
.048	3.062	1.684	2	3.369	شؤون المعلمين والعاملين	سنوات
.258	1.362	.351	2	.702	شؤون الطلبة	الخبرة
.275	1.297	1.520	2	3.041	المناهج المدرسية	
.154	1.882	1.386	2	2.772	المبنى المدرسي	
.266	1.330	.535	2	1.071	الشؤون المالية	
.806	.215	.049	2	.099	الإشراف التربوي	
.156	1.868	.277	2	.555	الأداة ككل	
		.277	300	83.182	الأهداف التربوية	
		.550	300	165.000	شؤون المعلمين والعاملين	الخطأ
		.258	300	77.353	شؤون الطلبة	
		1.173	300	351.764	المناهج المدرسية	
		.736	300	220.917	المبنى المدرسي	
		.402	300	120.728	الشؤون المالية	
		.229	300	68.748	الإشراف التربوي	
		.149	300	44.557	الأداة ككل	
			306	85.779	الأهداف التربوية	
			306	173.252	شؤون المعلمين والعاملين	الكلية
			306	79.912	شؤون الطلبة	
			306	433.958	المناهج المدرسية	
			306	349.244	المبنى المدرسي	
			306	125.324	الشؤون المالية	
			306	70.719	الإشراف التربوي	
			306	56.189	الأداة ككل	

يُتَبَيَّن من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في مجالات المناهج المدرسية، المبنى المدرسي، الشؤون المالية، الأداة ككل وجاءت الفروق لصالح فئة الذكور، بينما لم تظهر أية فروق دالة إحصائية تعزى للجنس في باقي المجالات. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الأداة ككل. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المرحلة الدراسية في مجالات الأهداف التربوية، شؤون المعلمين والعاملين، الإشراف التربوي، وفي الأداة ككل، ولبيان الفروق الزوجية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شففيه كما هو مبين في الجدول (14)، بينما لم تظهر أية فروق دالة إحصائية في باقي المجالات. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر سنوات الخبرة في مجال شؤون المعلمين والعاملين، ولبيان الفروق الزوجية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شففيه كما هو مبين في الجدول (15)، بينما لم تظهر أية فروق دالة إحصائية في باقي المجالات وفي الأداة ككل.

جدول (14)

المقارنات البعدية بطريقة شففيه لأثر المرحلة الدراسية

ثانوي	متوسط	ابتدائي	المتوسط الحسابي		
			4.25	ابتدائي	مجال الأهداف
		.09	4.34	متوسط	التربوية
	.11	*.20	4.45	ثانوي	
			3.77	ابتدائي	مجال شؤون
		.22	3.99	متوسط	المعلمين
	.05	*.27	4.05	ثانوي	والعاملين
			4.25	ابتدائي	مجال الإشراف
		.08	4.33	متوسط	التربوي
	.10	*.18	4.43	ثانوي	
			3.90	ابتدائي	
		*.16	4.06	متوسط	الأداة ككل
	.02	*.19	4.08	ثانوي	

دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يُتَبَيَّن من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئة الابتدائي والثانوي، وكانت الفروق لصالح الثانوي في مجال الأهداف التربوية، ومجال شؤون المعلمين والعاملين، ومجال الإشراف التربوي. وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئة الابتدائي من جهة وكل من المتوسط والثانوي من جهة أخرى وكانت الفروق لصالح المتوسط والثانوي في الأداة ككل.

جدول (15)

المقارنات البعدية بطريقة شففيه لأثر سنوات الخبرة على مجال شؤون المعلمين والعاملين

المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5-أقل من 10	10 سنوات فأكثر
4.10			أقل من 5 سنوات
3.91	.19		5-أقل من 10
3.87	*.23	.04	10 سنوات فأكثر

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئة أقل من 5 سنوات و 10 سنوات فأكثر وكانت الفروق لصالح أقل من 5 سنوات في مجال شؤون المعلمين والعاملين.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت النتائج أن درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية. جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (4.01) وبانحراف معياري (0.43)، أنظر (جدول 3)، ويعزو الباحثان ذلك إلى أنه مادامت إمكانية التطبيق كبيرة فذلك يدل على وعي أفراد عينة الدراسة بأهمية الإدارة المدرسية الذاتية، واقتناعهم بدورها، وأن لها دوراً فعالاً في حل كثير من المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية، وكذلك تطلع أفراد العينة إلى مزيد من الاستقلالية في إدارة مدارسهم، والابتعاد عن المركزية التي أعطت دور التنفيذ فقط لإدارة المدرسة، وعدم المشاركة في صنع القرار، على الرغم من أن إدارة المدرسة هي التي تلامس الواقع مباشرة. ويرى الباحثان أن هناك فجوة كبيرة ما بين إدارة المدرسة والسلطة العليا على سبيل المثال: عدم فهم إدارة المدارس وكوادرها لكثير من الأنظمة واللوائح والتعليمات وذلك لأن إدارة المدرسة لم تشارك في صنع القرار مما يضعف انتماء المدرسة لتفعيل القرار وافقت هذه النتيجة مع دراسة الدوسري (2006م)، التي رأت أن الإدارة الذاتية هي مطلب لأفراد عينة دراستها، ودراسة جويحان (1995م) التي رأت أن تطبيق اللامركزية لدى إدارات المدارس بنسبة (80%)، ودراسة سلامة (2000م)، ودراسة الشعر (2008م) التي أظهرت أن دور المدارس المستقلة في تطوير التعليم جاء بدرجة كبيرة من وجهة نظر الإداريين والمعلمين، ودراسة منصور (2004م)، ودراسة الغافري (2008م)، وافقت مع دراسة المعشني (2008) التي أشارت إلى أن اللامركزية تعزز دور المدير في بناء الثقافة المدرسية. أما فيما يتعلق بترتيب مجالات الدراسة وفقرات كل مجال فهي كما سيأتي:

مجال شؤون الطلبة

أظهرت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة، حصول مجال شؤون الطلبة على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.36) وانحراف معياري (0.51)، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الإدارة الذاتية جاءت لتعطي إدارة المدرسة الصلاحيات اللازمة لتلبية احتياجات الطالب، فهو محور العملية التربوية التعليمية ولولاه لما أوجدت المدرسة، وإدارة المدرسة تلامس بشكل مباشر الطالب واحتياجاته، فمن باب أولى أن يقترب مجال شؤون الطلبة من منطقة التحكم الذاتي من قبل إدارة المدرسة بل وقوعه فيها.

وبيين الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال شؤون الطلبة، حيث جاءت الفقرة رقم (18) والتي تنص على: "توفير الخدمات الإرشادية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.43) وانحراف معياري (0.66)، أي بدرجة كبيرة جداً، ويعزى ذلك إلى أنها من صميم عمل المدرسة في النظام المركزي بالإضافة إلى أن مجال شؤون الطلبة ككل واقع في منطقة التحكم الذاتي من قبل المدرسة، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (17) والتي تنص على: "قبول الطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (4.38) وبانحراف معياري (0.69)، أي بدرجة كبيرة جداً، وذلك يعزى إلى أن قبول الطلبة من مهام المدرسة وفي حالات استثنائية يتطلب قبول الطلبة بواسطة الإدارات العليا، بينما جاءت الفقرة رقم (20) ونصها: "إفحام عقوبة الفصل النهائي على الطالب وفق القوانين والأنظمة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.31) وانحراف معياري (0.88). أي بدرجة كبيرة جداً، وهذه نتيجة متوقعة ويعزو الباحثان ذلك إلى أنه في الآونة الأخيرة أصبح وجود بعض الطلبة في المدارس النظامية خطر عليها وعلى من فيها فالمدرسة هي الأحق بإفحام عقوبة الفصل النهائي على الطالب وفق القوانين والأنظمة بناء على بيئتها وطبيعة طلابها وذلك لما فيه حماية لكيان المدرسة ومعلميها وطلابها.

مجال الأهداف التربوية

وقد جاء مجال الأهداف التربوية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.34) وبانحراف معياري (0.53)، وبيين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأهداف التربوية، حيث جاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على: "غرس قيم المواطنة الصالحة في نفوس الطلبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.43)، وانحراف معياري (0.70)، أي بدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن غرس قيم المواطنة الصالحة في نفوس الطلبة هو مطلب أساسي في الحياة ويؤكد على الانتماء الديني كما ينبثق من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (5) والتي تنص على: "تهيئة الفرصة المناسبة لمساعدة المتعلمين على النمو المتكامل" بمتوسط حسابي بلغ (4.39) وبانحراف معياري (0.72)، أي بدرجة كبيرة جداً، وقد يعزى ذلك إلى أنها هدف عام منبثق من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وغاية بديهية تسعى لها جميع إدارات المدارس بدرجات متفاوتة. وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (3) ونصها: "تعزيز الفكر الإسلامي المنهجي لدى المتعلمين"، بمتوسط حسابي بلغ (4.37) وانحراف معياري (0.74)، أي بدرجة كبيرة جداً، تلتها في المرتبة الرابعة الفقرة رقم (1) والتي تنص على: "صياغة رؤية وفلسفة خاصة بالمدرسة"، بمتوسط حسابي بلغ (4.36) وانحراف معياري (0.81)، أي بدرجة كبيرة جداً، والفقرة رقم (2) ونصها: "تحديد الأهداف وفلسفة خاصة بالمدرسة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.21) وانحراف معياري (0.90)، أي بدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحثان ذلك إلى ضرورة ترجمة حاجات الطلبة والمجتمع إلى رؤية، وفلسفة خاصة يتم تحقيقهما بأهداف تعمل على إشباع هذه الحاجات والمتطلبات، وكذلك أنه ليس من الصعب القيام بهذا العمل فقد ظهر في الآونة الأخيرة مدارس أهلية وحكومية صاغت رؤاها، وفلسفتها، وأهدافها العامة، والخاصة بنفسها. لكنها وفق رؤى وأهداف وزارة التربية والتعليم، أو أنها انبثقت منها، وهذا يدل على إمكانية المدرسة بمن فيها صياغة رؤية وتحديد أهداف خاصة فيها.

مجال الإشراف التربوي

وحل هذا المجال في المرتبة الثانية مكرر بمتوسط حسابي بلغ (4.34)، وانحراف معياري (48). أي بدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحثان ذلك إلى أنه لا يوجد دور للمفتش أو الموجه أو المشرف في المدارس في الآونة الأخيرة، وإنما الدور الإشرافي هو مهمة مدير المدرسة؛ فهو مشرف مقيم، وهو أدرى بالكادر التعليمي لديه. فعليه الإشراف والتفويض والتقييم وأصبح المشرف التربوي مشرفاً منسقاً لا يأتي إلا للضرورة القصوى، وأصبحت إدارة المدرسة معتادة على ممارسة الإشراف. وهذا ما جعل هذا المجال أن يقترب من منطقة التحكم الذاتي من قبل إدارة المدرسة. ويبين الجدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإشراف التربوي، حيث جاءت الفقرة رقم (39) والتي تنص على: "متابعة تحصيل الطلبة من خلال الزيارات والسجلات وتحليل النتائج" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.38) وانحراف معياري (0.62)، أي بدرجة كبيرة جداً، وقد يعزى ذلك لأن هذا من طبيعة عمل إدارة المدرسة في النظام المركزي، لكنه قد يختلف نوعياً مع ما يطبق في إدارة المدارس الذاتية. وتلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (40) والتي تنص على: "رصد حاجات المعلمين المهنية لوضع الخطط، والبرامج المناسبة لتلبيتها" بمتوسط حسابي بلغ (4.36) وانحراف معياري (0.68)، أي بدرجة كبيرة جداً، ويعزى ذلك إلى أن مديري المدارس ومديراتها قد لمسوا ما قصده الباحثان بدقة في هذه العبارة فحينما تقوم إدارة المدرسة بزيارة معلم ما، وترصد جوانب الضعف والقوة لديه فلا بد من تحديد حاجة المعلم للمهارة، أو لصفة معينة مثل ضبط الطلاب، وابتعاث المعلم بدورة تدريبية أو زيارة الأقران أو غيرها لمعالجة ما لديه من نقص وتطوير جوانب القوة لديه، وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرتان رقم (36)، و(38) واللتان تنصان بالتوالي على: "إعداد خطة إدارية للإشراف" و"إتقان أساليب الإشراف المختلفة لتلبية حاجات المعلمين"، بمتوسط حسابي بلغ (4.34)، وانحراف معياري (0.67) و(0.72) على التوالي، أي بدرجة كبيرة جداً، وقد يعزى ذلك إلى أن الإتقان في العمل مطلب لكل إدارة مدرسة، ولكن تتفاوت درجات الإتقان من إدارة لأخرى. امثالاً لقوله صلى الله عليه وسلم "من عمل منكم عملاً فليتقنه" وإدراك إدارات المدارس لما للتخطيط من أهمية في الوصول للأهداف بأسرع وقت ممكن. بينما جاءت الفقرة رقم (37) ونصها "تفويض مدير المدرسة المعلمين الأوائل الإشراف على زملائهم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.27) وانحراف معياري (0.75)، أي بدرجة كبيرة جداً، لكنها جاءت أخيراً، وقد يعزى ذلك لحساسية إشراف المعلمين الأوائل على زملائهم، وقد انفتحت هذه النتيجة مع دراسة الغافري (2008).

مجال الشؤون المالية

ثم حل في المرتبة الرابعة مجال الشؤون المالية بمتوسط حسابي بلغ (4.23) وانحراف معياري (0.64)، وبدرجة كبيرة جداً، وقد يعزى السبب في مجيء هذا المجال متأخراً لحدائثة هذا المجال ككل على إدارة المدارس في ظل النظام المركزي، فضلاً عن فقرات المجال الجديدة على عمل إدارة المدارس على سبيل المثال: عملية إعداد الموازنة، ووضع خطة لعملية الإنفاق، وإعداد تقرير سنوي لميزانية المدرسة، بينما يرى الباحثان أن يلحق من كوادر المدرسة بدورات تدريبية، وبرامج حاسوبية، ومن ثم القيام بهذه المهمة على أكمل وجه.

ويبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الشؤون المالية، حيث جاءت الفقرة رقم (33) والتي تنص على: "إعداد تقرير سنوي لميزانية المدرسة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.28) وانحراف معياري (0.82)، أي بدرجة كبيرة جداً، وقد يعزى ذلك إلى أنه عادة ما يعمل هذا التقرير السنوي لدخل المدرسة، وإدارة المدرسة معتادة عليه، ولكن هذا الدخل قليل جداً إذا ما قورن بدخل

إدارة المدارس الذاتية. تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (34) والتي تنص على: "البحث عن موارد تمويلية جديدة" بمتوسط حسابي بلغ (4.27) وانحراف معياري (0.80)، أي بدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن محدودية دخل المدرسة الذي تتقاضاه المدرسة من المطعم المدرسي لا يكفي لمتطلبات، وحاجيات المدرسة، خاصة وأن بعض الشركات الخاصة كانت تبحث من خلال دعم بعض المدارس في النشاطات اللاصفية من تسويق لنفسها من خلال هذا الدعم. وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (31) ونصها: "إعداد الموازنة المدرسية"، بمتوسط حسابي بلغ (4.24) وانحراف معياري (0.92)، أي بدرجة كبيرة جداً، وقد يعزى ذلك إلى أن هذه الفقرة قد تأخرت عن قرينتها رقم (33) لأن الميزانية هي نتيجة للموازنة ومعلوم لدى أفراد العينة أن الموازنة هي "تصور مسبق لعملية الإنفاق" وتحتاج لجهد أكثر من الميزانية ويرى الباحثان أن يلحق من كوادر المدرسة سواء العاملين أو المعلمين بدورات تدريبية، وبرامج حاسوبية، ومن ثم القيام بهذه المهمة على الشكل المطلوب. بينما جاءت الفقرة رقم (35) ونصها: "تأجير مرافق المدرسة للمجتمع المحلي مقابل أجور رمزية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.18) وانحراف معياري (0.96). وهي الفقرة الوحيدة في هذا المجال التي جاءت بدرجة كبيرة، لكنها أقل متوسطاً من قريناتها في المجال نفسه، وقد يعزى ذلك لأن جزء من أفراد العينة يرى أن رسالة المدرسة عظيمة. ولا ينبغي أن تستغل للمصالح المادية، والفريق الآخر لا يرى حرجاً من الاستفادة من تأجير مرافق المدرسة وقت الإجازات الرسمية على المجتمع المحلي ولو بأجور رمزية. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة منصور (2004) التي فضلت المدرسة على المديرية وعلى الوزارة بالنسبة لإدارة الشؤون المالية وبدرجة كبيرة.

مجال شؤون المعلمين والعاملين

وبينما حل مجال شؤون المعلمين والعاملين في المرتبة الخامسة. بمتوسط حسابي بلغ (3.94) وانحراف معياري (0.75) وبدرجة كبيرة، وقد يعزى تأخر هذا المجال مرتبةً لما في هذا المجال من حساسية، ولجراءة فقرات المجال على أفراد العينة وحدثتها مثل: إنهاء خدمة المعلمين، والعاملين، وكذلك إيقاع العقوبات على المعلمين والعاملين. ويبين الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال شؤون المعلمين والعاملين، حيث جاءت الفقرتان رقم (10) و(11) واللتان تتصان بالتوالي على: "تحفيز المعلمين والعاملين مادياً ومعنوياً" و"تقديم البرامج التدريبية للمعلمين والعاملين أثناء الخدمة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.19) وانحراف معياري (0.93) و(0.93)، أي بدرجة كبيرة، وقد يعزى ذلك لأن التحفيز وتقديم البرامج التدريبية هي قريبة من واقع المدارس المركزية، ولكن تختلف إذا ما قورنت بما تقدمه إدارة المدارس الذاتية كأن تكون الدورات داخل المبنى المدرسي، والتحفيز ينتقل من مرحلة المعنوية إلى التحفيز بشقيه المعنوي والمادي، تلاهما في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (12) ونصها: "منح الإجازات"، بمتوسط حسابي بلغ (4.09) وانحراف معياري (1.02)، أي بدرجة كبيرة، وقد يعزى ذلك لما لإدارة المدارس من معرفة ودراسة بموظفيها، وتقدير لظروفهم وملامستهم للواقع؛ كي لا ينتشتت الموظف بين المركز الإشرافي، وإدارة التعليم، والوزارة. بينما جاءت الفقرة رقم (15) ونصها: "إنهاء خدمة المعلمين والعاملين وفق القوانين والأنظمة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.54) وانحراف معياري (1.45). أي بدرجة كبيرة، لكنها جاءت أخيراً وقد يعزى ذلك لجراءة هذه الفقرة على أفراد العينة اللذين عاشوا ولا زالوا تحت مظلة المركزية ولعدم دراية أفراد العينة بإجراءات إنهاء الخدمة التي يعتقدون أنها معقدة. لما تأخذ من وقت طويل، وروتين ممل في ظل النظام المركزي.

كما يرى الباحثان أن هذا المجال هو أهم مجال بل هو ما دفعهما للبحث في الإدارة المدرسية الذاتية؛ فالمعلم هو من يصنع العملية التربوية التعليمية وهو المؤثر المباشر في الطالب سلباً وإيجاباً، وهو لبنة أساسية في التعليم، فعلى سبيل المثال: إجراءات توظيف المعلم تستغرق وقتاً طويلاً، وتبقى المدرسة عاجزة عن سد حاجتها؛ وذلك بسبب المركزية القاسية في التوظيف، والتعيين، والتوجيه على حد سواء. تصل هذه المدة أحياناً إلى أشهر مما يخل بالعملية التعليمية التربوية، وكذلك إجراءات المقابلات الشخصية الروتينية مع المتقدمين للوظائف الشاغرة وكم تستغرق من وقت ثمين؟ ولماذا لا يجرأ هذا العمل المتمركز بالوزارة وإدارات التعليم على المدارس، بل على الأقل يوزع على مراكز الإشراف. ناهيك عن تحفيز العاملين والمعلمين مادياً ومعنوياً ومن التجارب المميزة التي طبقت التحفيز. هي تجربة الهيئة الملكية بالجبيل وينبع التي ربطت علاوة المعلم بالأداء الوظيفي فإذا قل أداء المعلم حرم العلاوة السنوية في المرتب الشهري.

أما فقرة "تقديم البرامج التدريبية للمعلمين والعاملين"، فيرى الباحثان أن ترفع إدارة المدرسة للمعلم جوانب القصور لديه بعد الزيارة الإشرافية، ثم يعرض المدير الزائر على المعلم المزار أن يلتحق بدورة تدريبية لكي يقوي جوانب الضعف عنده، ويطور جوانب القوة لديه، وألا تكون هذه الدورات عشوائية الاختيار والترشيح.

مجال المبنى المدرسي

ثم جاء في المرتبة السادسة مجال المبنى المدرسي بمتوسط حسابي بلغ (3.83) وانحراف معياري (1.07)، أي بدرجة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى أن المبنى يعد مدخلاً مادياً ضرورياً لسير العملية التربوية التعليمية، ويساعد بشكل كبير في تحقيق الأهداف المنشودة فإذا كان المبنى المدرسي غير مهياً فذلك يعد عائقاً يحد من فاعلية ورسالة المدرسة، ويبين الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات مجال المبنى المدرسي، حيث جاءت الفقرة رقم (29) والتي تنص على: "دعم المكتبة المدرسية بالمصادر الجديدة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.93) وانحراف معياري (1.21)، أي بدرجة كبيرة، وقد يعزى السبب في ذلك لإدراك أفراد العينة أن مكتبة المدرسة لا بد وأن تكون ثرية بالمصادر الحديثة التي تساعد على نمو الطلبة نمواً متكاملماً تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (30) والتي تنص على: "متابعة صيانة المبنى المدرسي" بمتوسط حسابي بلغ (3.91) وانحراف معياري (1.25)، أي بدرجة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى أهمية المبنى المدرسي ناهيك عن معاناة إدارات المدارس من صيانة المباني، بينما جاءت الفقرة رقم (27) ونصها: "تنفيذ التوسعات والتعديل في المبنى المدرسي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.66) وانحراف معياري (1.28). أي بدرجة كبيرة، ويعزو الباحثان ذلك إلى صعوبة التعديل في المبنى المدرسي بعد الانتهاء منه وحاجة التعديل لمختصين في المبنى وهذا ما يندر وجوده بين كوادر المدرسة. وهذا يتفق مع ما توصلت له دراسة الدوسري (2006). من اهتمام أفراد العينة على المشاركة في التخطيط للمبنى المدرسي.

مجال المناهج المدرسية

ثم جاء أخيراً مجال المناهج المدرسية بمتوسط حسابي بلغ (3.04) وانحراف معياري (1.19)، أي بدرجة متوسطة. ويبين الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات مجال المناهج المدرسية، حيث جاءت الفقرة رقم (25) والتي تنص على "تقويم المناهج من أجل تطويرها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.40) وانحراف معياري (1.51)، أي بدرجة متوسطة، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (24)

والتي تنص على: "تحديد الأنشطة التطبيقية (بحوث، تجارب) للمناهج" بمتوسط حسابي بلغ (3.09) وانحراف معياري (1.46)، أي بدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (21) ونصها: "تحديد الأهداف العامة للمناهج"، بمتوسط حسابي بلغ (3.06) وانحراف معياري (1.35)، أي بدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (23) ونصها: "اختيار الكتاب المدرسي لكل مادة دراسية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.79) وانحراف معياري (1.40). أي بدرجة متوسطة.

لكل فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (3.04) وانحراف معياري (1.19) وانحصر متوسط الفقرات بين (2.79) و(3.4) أي بدرجة متوسطة، وهو اختيار متوقع ومشابه لأراء وكلاء وزارة التربية والتعليم، على أساس أن هذا المجال ورد كسؤال من أسئلة المقابلة الشخصية معهم. وقد يعزى ذلك إلى أن مجال المناهج المدرسية يعد من أصعب مجالات الدراسة وذلك لأنه بحاجة إلى كفايات، وكفاءات، ومختصين. لهم دراية في صياغة المناهج، وتحديد أهدافها، وتنظيم محتواها وفق أسس علمية صرفة. وكذلك تحديد الأنشطة التطبيقية من (بحوث، تجارب) للمناهج ناهيك عن تقويم المناهج وتطويرها الذي يحتاج أيضا إلى مختصين ذوي ممارسة فعلية في هذا المجال، وهذا ما يندر وجوده في المدارس. وتتفق في هذا مع دراسة منصور (2004)، الذي حددت أن الوزارة هي أنسب من يقوم بكل ما يخص المناهج الدراسية.

أما فيما يتعلق بإجابات وكلاء وزارة التربية والتعليم فقد أظهرت النتائج النسب المئوية لإجابات وكلاء وزارة التربية والتعليم الذين أجابوا بالموافقة على درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية. انظر الجدول رقم (11)، حيث حصلت إجابة (نعم) من وكلاء الوزارة وعددهم (7) على نسبة (68%) لجميع الأسئلة للإجابة (بنعم) مقابل نسبة (32%) لجميع الأسئلة للإجابة (لا) عن الأسئلة الثمانية، إذ حصلت إجابة السؤال الرابع، والذي ينص على: "هل بإمكان المدرسة أن تضع قواعد السلوك والانضباط الطلابي وفق خطوط عريضة؟" حصلت على المرتبة الأولى بموافقة جميع وكلاء الوزارة، وبنسبة مئوية بلغت (100%)، وقد علل أفراد العينة السبب في ذلك "أن المدرسة بمن فيها تعرف مصطلحاتها الخاصة، وبذلك تستطيع أن تصدر أنظمة، وتعليمات لضبط المدرسة، ولكن سوف تتفاوت آلية الضبط من مدرسة لأخرى"، وهذا ما تشابه مع آراء مديري المدارس ومديراتها باحتلال مجال شؤون الطلبة المرتبة الأولى. على اعتبار أن هذا السؤال ورد في فقرات الاستبانة، وتحديداً في مجال شؤون الطلبة، وكذلك حصلت إجابة السؤال الثامن والذي ينص على: "هل بإمكان المدرسة أن تشرف على كل أعمالها الإدارية؟" على المرتبة نفسها بنسبة مئوية بلغت (100%)، وقد علل أفراد العينة السبب في ذلك إلى "أن الطاقم الإداري في المدرسة هو بمثابة المشرف المقيم، وذلك في ظل النظام المركزي فما بالك إذا ما أعطيت الصلاحيات التامة لإدارة شؤونها بنفسها"، ثم حلت في المرتبة الثالثة إجابة السؤال الثالث والذي ينص على: "هل بإمكان المدرسة أن توظف كوادرها من معلمين وإداريين وغيرهم ممن تحتاجهم؟" بموافقة (سنة) وكلاء بنسبة مئوية بلغت (85.7%)، وقد أعزى أحد أفراد العينة والذي أجاب بالرفض في "أن التوظيف لا صعوبة في آليته، ولكن تكمن الصعوبة في أمور مالية معقدة لا تتحكم فيها وزارة التربية والتعليم وإنما هي من شؤون وزارتي المالية والخدمة المدنية، فكيف تفوضها الوزارة وهي ليست من صلاحياتها؟!"، ثم جاء في المرتبة الرابعة كل من إجابة السؤال الأول والسؤال السادس "هل بإمكان المدرسة أن تحدد رؤيتها وفلسفتها التربوية؟"، و"هل بإمكان المدرسة أن تخطط للمبنى المدرسي وتوسعه حسب ما تقتضيه مصلحتها التربوية؟" بموافقة (خمسة) وكلاء، وبنسبة مئوية بلغت (71.4%)، وقد عللا من أجابا بالرفض إجابتهما "أن الرؤية التربوية تحتاج لمختصين وكوادرها مدربة على

صياغة الرؤى وكذلك استبعدا كليهما تخطيط كوادر المدرسة للمبنى المدرسي، واقتراحا المشاركة الجزئية كاستشارة إدارة المدارس في عدد الغرف، وما شابهها". ثم حلت إجابة السؤال الثاني والذي ينص على: "هل بإمكان المدرسة أن تحدد أهدافها التربوية؟" بالمرتبة السادسة بموافقة (أربعة) وكلاء، وبنسبة مئوية بلغت (57.1%)، وقد علل من أجابوا بالرفض جميعاً. "أنه يخشى أن تصاغ أهداف تتعارض مع سياسة الدولة، أو على الأقل مع وثيقة سياسة التعليم". ثم جاءت إجابة السؤال السابع والذي ينص على: "هل بإمكان المدرسة أن تعتمد الموازنة الخاصة بها وتعد تقريراً سنوياً لميزانياتها؟" بالمرتبة السابعة بموافقة (ثلاثة) وكلاء، وبنسبة مئوية بلغت (42.9%)، وقد علل جميع أفراد العينة الذين أجابوا بالرفض؛ "أن الموازنة والميزانية تحتاج لمختصين، وهذا ما يندر وجوده في إدارة المدارس"، ثم جاء في المرتبة الأخيرة إجابة السؤال الخامس والذي ينص على: "هل بإمكان المدرسة أن تحدد أهداف المناهج، ومحتواها، وتطويرها وتقومها؟" بموافقة (وكيل واحد فقط)، وبنسبة مئوية بلغت (14.3%)، وهذا ما أجمع عليه غالبية أفراد العينة بالرفض، وقد توافق مع آراء مديري المدارس ومديراتها على اعتبار أن هذا السؤال كان يمثل مجال المناهج الدراسية، وبحجة أن تحديد أهداف المناهج ومحتواها وتطويرها وتقومها يحتاج لمختصين بهذا المجال.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

يتضح من خلال نتائج التحليل الإحصائي أن هنالك تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة (مديري المدارس ومديراتها)، بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس (ذكر، أنثى)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فما فوق)، والمرحلة الدراسية (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي)، وسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، و 5- أقل من 10 سنوات، و 10 سنوات فأكثر)، في المجالات والأداة ككل. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي على المجالات والأداة ككل كما في الجدول (12). وقام الباحثان بمناقشة النتائج كما وردت حسب متغيرات الدراسة كل متغير على حده كما سيأتي:

متغير الجنس

عند حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل حسب الجنس، أوضحت النتائج، وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في مجالات المناهج المدرسية، المبنى المدرسي، الشؤون المالية، الأداة ككل، وجاءت الفروق لصالح فئة الذكور، بينما لم تظهر أية فروق دالة إحصائية في باقي المجالات. وربما يعزى السبب في ذلك إلى أن طبيعة نشأة المرأة العربية التي تعودت على كثرة التوجيه والإرشاد الذي ربما يقيد سلوكها الاجتماعي ويحد من استقلاليتها أو قد يعود السبب إلى كثرة أعباء الإناث من تربية الأطفال وأشغال المنزل إذا ما قورنت بالذكور. وعلى اعتبار أن الإدارة المدرسية الذاتية ستزيد من الأعباء حتماً، وهذا ما سبب ارتفاع حدة المركزية لدى الإناث عنها لدى الذكور. وربما يعزى السبب إلى أن اتجاه الذكور نحو اللامركزية، أو الإدارة الذاتية في الإدارة التربوية أكثر انطلافاً من الإناث اللاتي يملن إلى تقبل الأنظمة القائمة، وتطبيقها، واتجاه التطوير لديهن يتسم بالتحفظ، واعتبار أن التطوير زيادة أعباء. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة منصور (2004)، ودراسة جويحان (1995).

متغير المؤهل العلمي

عند حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل حسب متغير المؤهل العلمي، أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع مجالات الدراسة. وقد يعزى هذا إلى تشابه الخبرات، والدورات التي تعوض نوعاً ما عن المستويات في المؤهل العلمي، وربما يعزى السبب في أن عدد الذين يحملون مؤهل البكالوريوس هم السواد الأعظم من بين الذين يحملون مؤهل أعلى. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة منصور (2004)، ودراسة جويحان (1995)، ودراسة الغافري (2006).

متغير المرحلة الدراسية

عند حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل حسب متغير المرحلة الدراسية أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المرحلة الدراسية في مجالات الأهداف التربوية، شؤون المعلمين والعاملين، والأشراف التربوي، وفي الأداة ككل، ولبيان الفروق الزوجية بين المتوسطات الحسابية. تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفوية كما هو مبين في الجدول (13)، بينما لم تظهر أية فروق دالة إحصائية في باقي المجالات. حيث دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئة الابتدائي والثانوي وكانت الفروق لصالح الثانوي في مجال الأهداف التربوية، ومجال شؤون المعلمين والعاملين، ومجال الأشراف التربوي. ثم تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئة الابتدائي من جهة وكل من المتوسط، والثانوي من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح المتوسط، والثانوي في الأداة ككل، وقد يعزى ذلك لما تعانيه إدارة المدارس الثانوية من قلة الصلاحيات الممنوحة لهم من السلطة العليا حتى يواجهوا بها الطلبة الذين يصعب ضبطهم في هذه المرحلة (مرحلة المراهقة) إذا ما قورنوا بطلبة المرحلة الابتدائية وسهولة انقيادهم وضبطهم فضلاً عن عدد المعلمين الكبير في المرحلة الثانوية الذي يحتاج إلى جهد كبير من إدارة المدرسة للإشراف عليهم وتحفيزهم والحزم في إصدار القرارات والتعاميم لضبط سير العمل، إذا ما قورنوا بمعلمي المرحلة الابتدائية وسهولة العمل الإداري والفني إلى حد ما. وكذلك وقت الدوام اليومي في المرحلة الثانوية مقارنة بالمرحلة الابتدائية.

متغير سنوات الخبرة

عند حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل حسب متغير المرحلة الدراسية أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر سنوات الخبرة في مجال شؤون المعلمين والعاملين، ولبيان الفروق الزوجية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفوية كما هو مبين في الجدول (14)، بينما لم تظهر أية فروق دالة إحصائية في باقي المجالات وفي الأداة ككل، حيث دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئة أقل من 5 سنوات و10 سنوات فأكثر، وكانت الفروق لصالح أقل من 5 سنوات في مجال شؤون المعلمين والعاملين. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الذين لهم سنوات خبرة أقل لديهم الرغبة في التطوير الإداري نحو الإدارة المدرسية الذاتية؛ وذلك يرجع لتأثرهم بالاتجاهات العالمية المعاصرة،

بينما من هم أكثر سنوات خبرة فقد تكونت لهم نمطية خاصة. يصعب تغييرها جراء ما فرضته عليهم المركزية طوال الأعوام الماضية. وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة منصور (2004) ودراسة المعشني (2002).

ويرى الباحثان بأنه ليس الهدف هو تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية بحد ذاته، إنما الهدف هو معالجة المركزية التي شلت إدارات المدارس، وحكمت عملها بالتنفيذ، أي بمعنى قرارات صدرت من جهة عليا، وعلى الجهة الدنيا التنفيذ فقط؛ مما شكل فجوة عميقة فيما بين إدارات المدارس ووزارة التربية والتعليم، وذلك لعدم فهم الأولى لتوجهات الأخرى مما يفقد الانتماء للقرار، والذي ينعكس بشكل مباشر على تفعيل تطبيقه. ويعطي نيهان (2007) بعداً جديداً للمركزية بقوله "إن اللامركزية ليست مجرد تفويض للاختصاصات لأهل الميدان، وليست هي تحويل القرار من المركز إلى الجهة، إنها أعمق من ذلك! إنها خلق، وابتكار، واجتهاد متواصل للارتقاء بالفعل التربوي إلى المستوى الذي يمكنه من تأهيل النشء الذي نرعاه ليكون قادراً على مواجهة تحديات العصر".

ولا يمكن القول بأن الإدارة المدرسية الذاتية حل سحري نستطيع بها إلغاء جميع مشكلات التعليم، بل قد تصبح نقمة على التعليم بشكل عام، إذا أسيء استخدامها من قبل إدارات تريد تصفية حساباتها (الشخصية) مع مرؤوسيه، وهذا يعد خطيراً وأساسياً في الإدارة المدرسية الذاتية، واقترح الباحثان حلاً لمعالجة هذا الخلل هو الآتي:

أولاً: يجب ألا تزج الوزارة بالصلاحيات جميعاً على إدارة المدارس دفعة واحدة، بل يجب منحها الصلاحيات الضرورية وبالتدرج، وقد لامس الطويل (2006) واقع التفويض الذي يخشى من تقامه في العالم الثالث بقوله: "إن الملاحظ الذكي قد يلمس شكلية واقع التمكين في بعض مؤسسات دول العالم الثالث، وما يشتمل عليه هذا التمكين من خلل في المصادقية، والإخلاص، ومن مظاهر تفويض زائفة إلى الحد الذي يجعله شكلياً فقط. إن المصادقية، والإخلاص في التمكين، والتفويض تستند إلى منظومة قيمية أخلاقية. من شأنها أن تمنح العاملين درجة من المقدر، وهامشاً من الحرية في ضبط أداءاتهم، وتعمق شعورهم بالمسؤولية نحو عملهم. مثل هذه المنظومة القيمية تستند إلى مفاهيم أخلاقية أساسها الثقة، والقوة، والمسؤولية، والمساءلة، والاحترام، والولاء، والأمانة، وهي مفاهيم يفترض أن تكون متبادلة بين القادة، والعاملين معهم".

ثانياً: يجب انتقاء مديري المدارس الحكومية ومديراتها وفق معايير دقيقة.

ثالثاً: يجب أن تضع الوزارة إدارة متكاملة للمتابعة والتقييم، بحيث يتمثل عملها بمتابعة إدارة المدرسة والتقرب منها كمستشار من جهة، وكمقوم ومقيم لسير العمل من جهة أخرى، وحث إدارات المدارس على مبدأ الشورى فيما بين الإدارة والمعلمين والعاملين، كما يفترض إلحاق إدارات المدارس بدورات تدريبية إلزامية تخص الإدارة الذاتية.

رابعاً: عدم استمرار هيئة إدارة المدارس لأكثر من ثلاث سنوات، ولإدارة المتابعة والتقييم الحق في التمديد بما تراه مناسباً.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، فإن الباحثين يطرحان عدداً من التوصيات كما يأتي:

- ضرورة تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية. وذلك من خلال ما ظهر من النتائج الايجابية لدرجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية.
- يرى الباحثان أن تمنح إدارة المدرسة الصلاحية التامة في المجالات التي حصلت على درجات كبيرة جداً، وخاصة مجال شؤون الطلبة، ومجال الإشراف التربوي، ومجال الأهداف التربوية، ومجال الشؤون المالية. ويفضل أن تتصف هذه الصلاحيات بسهولة القيام بها. ومن ثم تقييمها وتقويمها. ويرى الباحثان أن تكون بالترج من الأسهل للأصعب، ثم تتابع درجة إمكانية المدرسة من إتقان ماتم تفويضه لها.
- رفع مستوى التأهيل الأكاديمي لمديري المدارس ومديراتها ليصبحوا من العناصر الفاعلة في حمل أعباء جديدة يتقنون التعامل معها.
- إشراك إدارات المدارس بصناعة القرار وهذا ما يدعم نجاح القرار وكذلك ما يعزز انتماء إدارة المدارس للقرار الذي ساهموا بصناعته.
- إجراء دراسات خاصة بالصعوبات، والتحديات التي قد تواجه تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المملكة العربية السعودية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- جويحان، ماهرة فؤاد. (1995). درجة تطبيق اللامركزية في التنظيم الإداري المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.
- الدوسري، خلود حمد. (2006). الإدارة الذاتية في مدارس البنات في مدينة الرياض- تصور مقترح-. رسالة دكتوراه. جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- سلامة، عادل عبد الفتاح. (2000). الإدارة الذاتية والفعالية المدرسية في كل من إنجلترا وأستراليا وهونج كونج وإمكانية الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية. مجلة التربية والتنمية، (20) القاهرة، 72-120.
- الشعر، مرشد. (2008). المدارس المستقلة في دولة قطر ودورها في تطوير التعليم من وجهة نظر القادة التربويين فيها. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك، الأردن.
- الشوملي، خليفة حسين. (2000). تصور أولي حول مدرسة المستقبل. (ورقة عمل قدمت في ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين). قطر.
- الطويل، هاني عبد الرحمن. (2006). أبدال في إدارة النظم التربوية وقيادتها "الإدارة بالإيمان". عمان: مكتبة الجامعة الأردنية.
- العجمي، محمد حسنين. (2007). المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- العجمي، محمد حسنين. (2008). استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف. عمان: دار المسيرة.
- العصيمي، عايد. (2003م). اتجاهات المديرين حول مدى تطبيق مفهوم بناء الفريق الفعال في الأجهزة الحكومية. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.

الغافري، جمال سالم.(2008). درجة تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية والصعوبات التي يواجهها في سلطنة عمان كما يراها الإداريون والمعلمون ومديرو تلك المدارس، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

المجلس الأعلى للتعليم في قطر. (2008). المدارس المستقلة. دولة قطر. استرجع في 2008/8/30 من:

<http://www.education.gov.qa/schools/ISsearch.htm>

المعشني، سعيد علي. (2002). درجة تطبيق اللامركزية في إدارة مديريات التربية والتعليم في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

منصور، رشيد خالد.(2004). المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الفلسطينية. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

نبهان، يحيى محمد.(2007). الإدارة التربوية بين الواقع والنظرية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم السعودية.(2008). استرجع في 2008/09/16 من:

<http://www2.moe.gov.sa/schools//index.html>

وزارة التربية والتعليم السعودية- دليل المدارس.(2008). استرجع في 2008/12/26

<http://www.qassimedu.gov.sa/tatweer/index.htm>

وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر.(2008) اللامركزية. استرجع في 2008/11/21 من:

http://www.moelp.org/forum/forum_posts.asp?TID=4242

وزارة التربية والتعليم في عمان.(2006). الوثيقة العامة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية. المصدر:

www.moe.gov.om/portal/siteBuilder/sites/EPS/arabic/home.aspx

المراجع الأجنبية:

Candoli, C. I. (1995). **Site-Based Management in Education – How to Make it Work in Your School**, Lancaster, P.A: Technomic Publishing, Co.

Cheng, Y. C. .(1996). **School Effectiveness and School-Based Management** Bristol, P. A. Falmer, Press.

Cheung, W. & Cheng, Y. (1999). A Multi-Level Framework for Self Management School, **International Journal of Educational Reform** Vol. 8, No. 1.

Darga, J. R., (1993). **Parent Involvement in the Decision Making Process on Issues Related to School-Based Management**. ED. D. Dissertation. Wayne University.

David, J. L., (1996). The Who, What, and Why of Site-Based Management, **Educational Leadership**, No. (53-54).

Hanson, E., M., (2000) **Democratization and Educational Decentralization Spain: A Twenty-Year Struggle for Reform**. Education Reform and Management Publication Series, 1(3)/1-62

Phillips, Larry. (1998). **School-Based Management, Expectations and Outcomes: Edmonton Public School 15 Years After Implementation**. Unpublished MA Thesis, University of Alberta.

Townsend, Tony (Ed).(1997). **The Restructuring and Quality Issue for Tomorrow's Schools**. First Published by Routledge, London & New York.

Wigfall. G. (2003). **Educational and Independent School in Holland**, Amsterdam: Open University Press.

ملحق (1)
أسئلة الاستبانة

جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم الإدارة وأصول التربية

الأخوة والأخوات الكرام

يقوم الباحثان بدراسة استطلاعية عنوانها:

(درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية)

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية ، كلية التربية من جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان استبانة خاصة بمديري ومديرات المدارس وهي مكونة من (40) فقرة موزعة على سبعة مجالات ، وذلك للكشف عن درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية. ويعرف الباحثان الإدارة الذاتية في هذه الدراسة بأنها مجموعة الأعمال المناطة بمدير المدرسة مع منحه مجموعة من الصلاحيات التامة دون الرجوع للوزارة أو إدارة التعليم. ويضع الباحثان بين أيديكم هذه الاستبانة لما يراه لديكم من خبرة واطلاع ونظراً لما تتمتعون به من مكانة تربوية هامة ولأهمية دوركم في العملية التربوية والتعليمية . لذا فإن الباحثين يأملان من سعادتكم التكرم بالإجابة على جميع فقرات الاستبانة وذلك بوضع علامة (✓) أمام الإجابة التي ترونها مناسبة بكل صدق وموضوعية ، علماً بأن كل ما يرد في إجاباتكم سيكون موضع تقدير واحترام ويعامل بسرية تامة ولن يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ولكم جزيل الشكر

الباحثان

الجزء الأول: البيانات الشخصية

يرجى التكرم بوضع علامة (✓) في المربع المناسب:

الجنس: ذكر أنثى

المؤهل العلمي: بكالوريوس ماجستير فما فوق

المرحلة الدراسية: ابتدائي متوسط ثانوي

سنوات الخبرة: أقل من خمس سنوات 5- أقل من 10 سنوات 10 سنوات فأكثر

درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية درجة الموافقة					المجالات وفقراتها	م
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	أولاً : مجال الأهداف التربوية يمكن مدير المدرسة ومن يكلفه القيام بالأعمال التالية دون الرجوع للسلطة العليا.	
					1 صياغة رؤية وفلسفة خاصة بالمدرسة .	
					2 تحديد الأهداف العامة المنبثقة من فلسفة التربية.	
					3 تعزيز الفكر الإسلامي المنهجي لدى المتعلمين.	
					4 توفير بيئة تعليمية تكنولوجية تطبق معايير الجودة الشاملة	
					5 هئية الفرصة المناسبة لمساعدة المتعلمين على النمو المتكامل.	
					6 غرس قيم المواطنة الصالحة في نفوس الطلبة.	
					ثانياً : مجال شؤون المعلمين والعاملين يمكن مدير المدرسة ومن يكلفه القيام بالأعمال التالية دون الرجوع للسلطة العليا.	
					7 الإعلان لوجود وظائف شاغرة للمعلمين والعاملين .	
					8 إجراء المقابلات الشخصية مع المتقدمين للوظائف الشاغرة في المدرسة.	
					9 إقرار التعيين في الوظيفة.	
					10 تحفيز المعلمين والعاملين مادياً ومعنوياً.	
					11 تقديم البرامج التدريبية للمعلمين والعاملين أثناء الخدمة .	
					12 منح الإجازات .	
					13 إجراء تنقلات الموظفين إلى المدارس الأخرى .	
					14 إيقاف العقوبات على المعلمين والعاملين.	
					15 إنهاء خدمة المعلمين والعاملين وفق القوانين والأنظمة .	
					ثالثاً : مجال شؤون الطلبة يمكن مدير المدرسة ومن يكلفه القيام بالأعمال التالية دون الرجوع للسلطة العليا.	
					16 تحديد أسس الالتحاق بالمدارس .	
					17 قبول الطلبة.	
					18 توفير الخدمات الإرشادية .	

					19	وضع قواعد السلوك والانضباط الطلابي .
					20	إيقاع عقوبة الفصل النهائي على الطالب وفق القوانين والأنظمة.
درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية درجة الموافقة						المجالات وفقراتها
						رابعاً: مجال المناهج المدرسية يمكن مدير المدرسة ومن يكلفه القيام بالأعمال التالية دون الرجوع للسلطة العليا.
				كبيرة جداً		21
				كبيرة		22
				متوسطة		23
				قليلة		24
				قليلة جداً		25
						خامساً: مجال البناء المدرسي يمكن مدير المدرسة ومن يكلفه القيام بالأعمال التالية دون الرجوع للسلطة العليا.
						26
						27
						28
						29
						30
						سادساً: مجال الشؤون المالية يمكن مدير المدرسة ومن يكلفه القيام بالأعمال التالية دون الرجوع للسلطة العليا.
						31
						32
						33
						34
						35
						سابعاً: مجال الإشراف التربوي يمكن مدير المدرسة ومن يكلفه القيام بالأعمال التالية دون الرجوع للسلطة العليا.
						36
						37
						38
						39
						40

ملحق (2)

أسئلة المقابلة

سعادة وكلاء وزارة التربية والتعليم الكرام

يقوم الباحثان بدراسة استطلاعية عنوانها: (درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية) وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، كلية التربية من جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان أسئلة مقابلة مقننة خاصة بوكلاء وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية وهي مكونة من ثمانية أسئلة، وذلك للكشف عن درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية. ويعرف الباحثان الإدارة الذاتية في هذه الدراسة بأنها مجموعة الأعمال المناطة بمدير المدرسة مع منحه مجموعة من الصلاحيات التامة دون الرجوع للوزارة أو إدارة التعليم. ويضع الباحثان بين أيديكم هذه الأسئلة لما يراه لديكم من خبرة واطلاع ونظراً لما تتمتعون به من مكانة تربوية هامة ولأهمية دوركم في العملية التربوية والتعليمية. لذا فإن الباحثين يأملان من سعادتكم التكرم بالإجابة على جميع أسئلة المقابلة بكل صدق وموضوعية، علماً بأن كل ما يرد في إجاباتكم سيكون موضع تقدير واحترام ويعامل بسرية تامة ولن يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ولكم جزيل الشكر

الباحثان

- س1 : مارأيكم بأن تحدد المدرسة رؤيتها وفلسفتها التربوية ؟
- س2 : مارأيكم بأن تحدد المدرسة أهدافها التربوية ؟
- س3 : مارأيكم بأن توظف المدرسة كوادرها من معلمين وإداريين ممن تحتاجهم ؟
- س4 : مارأيكم بأن تضع المدرسة قواعد السلوك والانضباط الطلابي وفق خطوط عريضة ؟
- س5 : مارأيكم بأن تحدد المدرسة أهداف المناهج ومحتواها وتطورها وتقومها ؟
- س6 : مارأيكم بأن تخطط المدرسة للبناء المدرسي وتوسعه حسب ما تقتضيه مصلحتها التربوية ؟
- س7 : مارأيكم بأن تعتمد المدرسة الموازنة الخاصة بها وتعد تقريراً سنوياً لميزانيتها ؟
- س8 : مارأيكم بأن تشرف المدرسة على كل أعمالها الفنية منها والإدارية وتقوم أعمالها بشكل دوري ومستمر؟