



لامركزية التعليم ومجالات تطبيقها كما يدركها مديرو ومديرات المدارس الحكومية في دولة الكويت: دراسة ميدانية

د. عبدالعزيز سعود المحيلبي*

د. سالم سعد الهاجري**

د. علي حسن إبراهيم***

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى: أولاً - تعرف مدى موافقة مديري المدارس على منح المدارس المزيد من الصلاحيات في مجالات: أ- الأنشطة والمادة التدريسية، ب- الشؤون الطلابية، ج- الشؤون المالية، د- التنمية المهنية للمعلم. ثانياً - تعرف إيجابيات وسلبيات منح المدارس هذه الصلاحيات من وجهة نظرهم. طبقت هذه الدراسة المسحية على عينة عشوائية من ١٤٢ من مديري المدارس الحكومية ومديراتها، باستخدام استبانة أعدها وصممها الباحثون، وزعت بنودها على المجالات الأربعة السابقة، بالإضافة إلى أسئلة مفتوحة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس يدعون إلى منح المدارس صلاحيات أكبر خاصة في مجالي الشؤون الطلابية والتنمية المهنية للمعلم، وأبدت نسبة كبيرة منهم تحفظاً على الصلاحيات الخاصة باختيار المادة التدريسية وإدارة الشؤون المالية. كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المنطقة، أو المرحلة الدراسية، أو الجنس. وأوصت الدراسة بتأهيل مديري المدارس في ما يخص متطلبات لامركزية التعليم المعرفية والتشريعية والبشرية.

* قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الكويت، دولة الكويت.

** قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الكويت، دولة الكويت.

*** قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الكويت، دولة الكويت.

المقدمة:

من المصطلحات التي كثر تداولها في السنوات الأخيرة "لامركزية التعليم"، وهي تمثل فلسفة تُعنى بنقل السلطات ومزيد من الصلاحيات الخاصة بالمناهج والشؤون المالية والتوظيف من وزارة التعليم إلى مستويات محلية أدنى منها، من مثل المنطقة التعليمية والمدرسة. وقد ارتبطت لامركزية التعليم بمصطلحات، من مثل "استقلالية المدرسة" و"الإدارة الذاتية" التي أشار عدد من الدراسات إليها بوصفها مدخلاً لتطوير التعليم والتميز في أداء المدرسة (الزعير وبدير، ٢٠١٠؛ Stinnette, 1993). وقد أكدت هذه الدراسات أهمية مشاركة قياديي المدرسة والمعلمين في عملية صنع القرار وإعطاء إدارة المدرسة الحرية والمرونة الكافية التي تمكنها من تلبية احتياجات المتعلمين بشكل أفضل، وتؤدي إلى تحسين تحصيلهم. وتتمثل مؤشرات الاتجاه نحو اللامركزية في ازدياد الصلاحيات والقرارات الخاصة بالمناهج والشؤون المالية والتوظيف التي تتخذ في المدرسة والمنطقة التعليمية دون الرجوع للوزارة أو اشتراط الحصول على موافقتها المسبقة.

اللامركزية الإدارية:

زاد الاهتمام بمفهوم اللامركزية كأحد أهم أنماط الإدارة التي انطلقت من فلسفة أن اللامركزية أداة تنموية تمكن من عملية صنع القرار المتعلق بتنمية المجتمع بما يعود بالفائدة على الجميع، وذلك بعد انتشار الدعوة إلى الديمقراطية، وضرورة مشاركة المجتمع المحلي. إضافة إلى الرغبة في السرعة باتخاذ القرارات، وتجنب البيروقراطية الإدارية (سيد، ٢٠٠٨). وتعددت الأسباب الكامنة وراء ضرورة الأخذ بنمط اللامركزية في الإدارة، منها: التخفيف من العبء الإداري في معظم دول العالم من خلال منح مسؤوليات أوسع للسلطات المحلية لتحقيق الأهداف في ضوء الموارد المتاحة، وإرساء قواعد الديمقراطية الحديثة، ونشر روح المشاركة الحقيقية في تحقيق التنمية (أحمد، ٢٠٠٢).

التعليم بين المركزية واللامركزية:

يرى المختصون أن طابع الإدارة التعليمية من حيث المركزية واللامركزية يتحدد بعاملين أساسيين: ١- نظرية الدولة السياسية، ٢- الفلسفة التربوية السائدة (Cremin & Kandel, 1966). فمن حيث نظرية الدولة السياسية نجد أن الدولة الشمولية totalitarian تحتكر التعليم لتحقيق أهداف الحزب الحاكم، ولذلك تقوم نظم الدولة التعليمية بها على أساس المركزية حتى تتمكن الدولة من الإشراف بفاعلية على التعليم والسيطرة عليه سيطرة كاملة. أما الدول الديمقراطية، التي تؤمن بالتعددية السياسية، فتسمح الإدارة اللامركزية فيها باشتراك السلطات المحلية فيها بإدارة التعليم. أما من حيث الفلسفة التربوية فنجد أن الدول التي تؤمن بالنمطية uniformity تستخدم نظام الإدارة المركزية؛ لأنه أنسب النظم في تحقيق ما تنشده الدولة من إكساب الأفراد طابعاً ثقافياً وتربوياً موحداً. ويمكن تحديد ملامح الفلسفة التربوية السائدة في بلد ما بمؤشرات مثل: مدى السماح بالتعددية الثقافية، ومدى الحرص على تكافؤ الفرص التعليمية كماً وجودةً، وما إذا كان المجتمع ينزع نحو الفردية أو المجتمعية.

لامركزية التعليم:

يرى تايبيركو (١٩٩٦)، أن التحول إلى اللامركزية في التعليم يشمل مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم وموازنة التعليم، والقرارات الخاصة بالمنهج واختيار العاملين، وكذلك تحديد أنماط مشاركة عناصر العملية التعليمية على المستوى المحلي. وهذا يعني تفويض المدرسة أو المنطقة التعليمية سلطة اتخاذ القرار في المجالات السابقة لتتمكن من الخروج من إطار البيروقراطية التقليدية الذي يعوق الإبداع. ويعرف حلاق (٢٠١٢) لامركزية التعليم بأنها: "نظام للإدارة يمنح مديري المدارس سلطة اتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بعمليات التخطيط والتنظيم والتمويل والرقابة بما يتفق مع ظروف المدرسة والبيئة المحلية لها" (حلاق، ٢٠١٢: ١٦٨).

في العديد من الدول، مثل الولايات المتحدة الأمريكية، التي يدار فيها التعليم لامركزياً منذ تأسيسه وتنظيمه، فإنه وفقاً للدستور استبعدت الحكومة الفيدرالية عن إدارة التعليم، وتكفلت بهذه المهمة حكومة كل ولاية من خلال المجالس التعليمية board of education، بل إن لكل منطقة تعليمية داخل الولاية مجلساً تعليمياً خاصاً بها، له مطلق الاستقلالية في إدارة شؤون المدارس التابعة له، وتمتد صلاحياته إلى فرض ضرائب محلية، للإنفاق على المدارس وفقاً لاحتياجاتها المالية (عبدالحافظ، ٢٠١١).

يرى كثير من التربويين أن أزمة التعليم في الوطن العربي تنبع - في أساسها - من أزمة إدارة التعليم (السنبلي، ٢٠٠٤؛ حجي، ١٩٩٨)، فهي المسؤولة عن تخطيط السياسات التعليمية ورسمها، واتخاذ القرارات الكفيلة بتحقيق تلك السياسات، وتنفيذ الأهداف، وتنظيم العمل، ومتابعة عمليات التنفيذ وتقويمها (حجي، ١٩٩٨). ومن الملاحظ أن تطور نظم الإدارة التعليمية عالمياً وعربياً يتجه تدريجياً نحو اللامركزية مع اختلاف في درجة تفويض السلطات وتوزعها، ونوع الصلاحيات الممنوحة بين الإدارة المركزية والإدارات المحلية، وذلك مع ظهور مفاهيم مثل "جودة التعليم"، وتنوع مصادر التمويل، واستثمار المصادر المحلية (Carpenter, 1997). وبعبارة فإن القاعدة وراء التطور والإصلاح التربوي تكمن في ضرورة الأخذ بمبدأ اللامركزية في الإدارة التعليمية بما يتوافق مع الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في كل دولة.

ومن النظم التعليمية العربية التي اتخذت هذا الاتجاه نظام المدارس المستقلة في قطر، الذي بدأ تطبيقه عام ٢٠٠٤، ويرتكز هذا النظام التعليمي على ركيزتين، هما: ١- استقلالية المدرسة في: أ- قرارات المناهج وطرائق التدريس الخاصة بها، على أن تلبي متطلبات معايير المناهج الدراسية (نواتج التعلم) التي وضعها المجلس الأعلى للتعليم (٢٠١١)، ب- التوظيف، ج- إدارة موازنة المدرسة الممولة بالكامل من الحكومة بما فيها رواتب المعلمين. ٢- المساءلة، باستخدام أدوات اختبار وتقييم معيارية وطنية (المجلس الأعلى للتعليم،

٢٠١١)، تتسم بالموضوعية والشفافية؛ وذلك لتمكين جميع المعنيين بالعملية التعليمية بما في ذلك قادة المدارس والمعلمون وأولياء الأمور والمجتمع من تقييم أداء المدارس (الرشيدي، ٢٠١٣).

أشار عدد من الدراسات والتقارير (PISA, 2009; Barrera-Orsorio, 2009; Patrinos, 2009; Sutton, 2007; Banerji, A. et al., 2010; Levacic, 2007) التي بحثت في موضوع "استقلالية المدرسة" إلى أن أداء المدارس التي تخلصت من بيروقراطية الإدارة الحكومية فيما يخص المناهج وأساليب التقويم أفضل من أداء المدارس التي تدار مركزياً. فقد قارنت هذه التقارير بين تحصيل طلبة مدارس تنفق عليها الحكومة وتدار ذاتياً، مع وجود نظام صارم للمساءلة، ومدارس تنفق عليها وتديرها وزارات التعليم في العديد من الدول. وتوصلت هذه التقارير إلى أن تحصيل الطلبة في مواد أساسية مثل اللغة والرياضيات في المدارس ذات الإدارة المستقلة أفضل من تحصيل الطلبة في المدارس التي تدار مركزياً، حتى في حال تشابه الخلفيات الاجتماعية للطلاب.

أشار عدد من المختصين إلى أن من إيجابيات لامركزية التعليم القضاء على الروتين بما يضمن سرعة اتخاذ القرار، ومساحة أكبر للإبداع والتطوير، وإحساس أكبر بالانتماء، وشعور أكبر بالمسؤولية، ودافعية أفضل لمدير المدرسة والمعلمين (Stinnette, 1993؛ الزعبي وبدير، ٢٠١٠؛ المسليم، ٢٠١٤). إلا أن لامركزية التعليم تحتاج إلى ضوابط تنظمها، فلكل دولة ظروفها الخاصة التي بموجبها توضع الضوابط، فما يعطي نتائج طيبة في بلد ما قد لا يكون ملائماً للتطبيق في دول أخرى حيث تتباين الإمكانيات، وتختلف النظم الاجتماعية والتوجهات الثقافية والأهداف الإستراتيجية للتعليم؛ مما قد يؤدي إلى نتائج عكسية تتمثل في ضعف أداء المعلم وتحصيل المتعلم (عبدالحافظ، ٢٠١١). كذلك فإنه من البديهي أن لا تحقق لامركزية التعليم النتائج المرجوة مالم يقتنع بجدواها القياديون في الوزارة والمناطق التعليمية (Wohlstetter & Odde, 1992)، ومالم يُمنح مديرو المدارس الصلاحيات اللازمة (المسليم، ٢٠١٤).

مشكلة الدراسة:

تنص وثائق وزارة التربية في دولة الكويت على أن مدير المدرسة هو المسؤول الأول عن كل ما يدور داخل مدرسته من فعاليات وأنشطة، وعليه فإن مديري المدارس يمارسون العديد من المهام الإدارية والتعليمية ذات العلاقة بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين والشؤون الطلابية والمالية، كما أنهم يشرفون على الأنشطة التربوية التي يقوم بها المتعلمون. ومن الملاحظ أن هذه المهام الوظيفية اعتاد على ممارستها مديرو المدارس على مدى زمني غير قصير دون أن تعطى لهم صلاحيات أو سلطات تؤهلهم لتطويرها؛ مما يدل على هيمنة مركزية التعليم في وزارة التربية (وزارة التربية، ٢٠٠٦: ١٢٦)، وهو ما توصلت إليه دراسة المسيليم (٢٠١٤) التي أوصت بضرورة إعادة هيكلة مستويات الإدارة التعليمية؛ بحيث تحظى المدرسة بسلطة أكبر تمكن مديري المدارس من لعب دور أكبر في العملية التعليمية. ومن خلال المعطيات السابقة، وانطلاقاً من أهمية هذا الموضوع فإن هذه الدراسة جاءت لتعرف تصورات مديري المدارس ومديراتها للامركزية التعليم ومجالات تطبيقها في المدارس الحكومية في دولة الكويت. وذلك من خلال الإجابة عن تساؤل الدراسة الرئيسي: ما مدى موافقة مديري المدارس ومديراتها على منح إدارة المدرسة عدداً من الصلاحيات في مجالات: الأنشطة والمادة التدريسية، والتنمية المهنية للمعلم، والشؤون الطلابية، والشؤون المالية؟

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١ - ما درجة موافقة مديري المدارس ومديراتها على منح عدد من الصلاحيات لإدارة المدرسة في المجالات الآتية: أ - الأنشطة والمادة التدريسية.
ب - التنمية المهنية للمعلم. ج - الشؤون الطلابية. د - الشؤون المالية.
- ٢ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الموافقة وفقاً لمتغيرات المرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية، والجنس؟

٣ - ما أهم إيجابيات وسلبيات منح إدارات المدارس صلاحيات أكبر في اتخاذ القرار في المجالات السابقة من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها؟

أهمية الدراسة:

من شأن نتائج هذه الدراسة أن تقدم لوزارة التربية تصوراً إدارياً عن حجم الصلاحيات ومدى أهميتها بالنسبة إلى مدير المدرسة، التي يمكن أن تفعل دورهم وتمكنهم من أداء المهام التي أوكلتها لهم وزارة التربية؛ بما يسهم في تطوير أداء المعلمين وتلبية احتياجات المتعلمين بشكل أفضل وتحسين تحصيلهم، كما أشارت أدبيات لامركزية التعليم.

حدود الدراسة:

طبقت هذه الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ على مديري المدارس الحكومية ومديراتها في المراحل التعليمية: الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المناطق التعليمية الست في دولة الكويت: العاصمة، ومبارك الكبير، وحولي، والفروانية، والأحمدي، والجھراء.

التعريفات الإجرائية:

الإدارة المدرسية: منظومة إدارية تعمل ضمن النظام التعليمي، يقودها مدير المدرسة بمعاونة مساعديه ورؤساء أقسام المواد الدراسية لتنفيذ سياسات النظام التعليمي وتحقيق أهدافه من خلال المناهج الدراسية والإشراف على شؤون الطلبة والمعلمين وغيرهم من العاملين وموارد المدرسة.

لامركزية التعليم: نظام للإدارة يمنح إدارة المدرسة سلطة اتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بعمليات التخطيط والتنظيم والتمويل والرقابة والتقويم بما يلائم ظروف المدرسة والبيئة المحلية، ويشمل ذلك المناهج الدراسية والتوظيف والشؤون الطلابية.

الدراسات ذات الصلة:

يتضمن هذا الجزء من البحث عدداً من الدراسات التي تناولت لامركزية التعليم مرتبة من الأقدم إلى الأحدث. وفيما يلي ملخص لأهم نتائجها، ثم التعليق

عليها وعلى غيرها من أدبيات لامركزية التعليم العربية والأجنبية التي ذكرت في ثنايا البحث.

دراسة (Wohlstetter & Odden 1992): توصلت هذه الدراسة إلى أن التطبيق الشكلي للامركزية التعليم أدى إلى تدني مستوى تحصيل الطلبة في بعض المواد في عدد من المدارس الأمريكية نتيجة عدم رغبة المديرين في تقاسم السلطة، خوفاً من فقدان السيطرة؛ مما أدى إلى إعاقة عملية الإصلاح، فقد تركز صنع القرار من قبل المعلمين على مسائل ليست بالمستوى من الأهمية، في ظل غياب الرؤية الجماعية، وتصارع المصالح الشخصية؛ في حين أن المدارس التي طبقت اللامركزية بصورة مهنية صحيحة أقرزت نجاحاً ملحوظاً؛ حيث كان مديروها يسهّلون التغيير ويوفرون بيئة مناسبة للمشاركة الأكثر فاعلية في صنع القرار، حين صار المعلمون هم قادة التدريس، بينما المدير هو مركز النظام.

دراسة (Stinnette 1993): ذكرت أن المدارس التي تبنت الإبداع في المناهج في عدد من المدارس الأمريكية، كقوة دافعة أساسية في جهودها نحو اللامركزية، زادت من التزام الهيئات التعليمية، وتضاعف الشعور بالمسؤولية عن المخرجات التعليمية، واهتمام أولياء الأمور في أنشطة المدرسة، وتحسنت آلية اتخاذ القرارات التعليمية.

دراسة (Tanner & Stone 1998): توصلت إلى حدوث مجموعة من التغيرات في أدوار مديري عدد من المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية، التي استقلت في صنع وتنفيذ عدد من القرارات الخاصة بالمناهج؛ حيث أصبح لدى المديرين القدرة على تحديد رؤية ورسالة للمدرسة، وتحسنت قدرتهم على إشراك الآخرين في عملية صنع القرار والعمل كفريق، وقدرتهم على تيسير عملية التغيير وتيسير التواصل مع كل المستفيدين من عمل المدرسة.

دراسة الدسوقي والسيد (٢٠٠٨) "تطوير القيادة في التعليم الثانوي بمصر في ضوء المعايير المحلية والعالمية": وهدفت الدراسة إلى تحديد

المشكلات التي تواجه الإدارة في التعليم الثانوي، ومن ثم اقتراح تصور لتطويرها في ضوء المعايير المحلية والعالمية، واستخدم الباحثان استبانة موجهة لمديري التعليم في المحافظات، وبينت الدراسة وجود مجموعة من المشكلات التي تواجه الإدارة في التعليم الثانوي بمصر كان من أبرزها المركزية الشديدة فيما يتعلق باتخاذ القرارات التربوية.

دراسة حسن (٢٠٠٨) "درجة تطبيق اللامركزية في نظام التعليم العام بدولة الكويت": طبقت على عينة عشوائية من ٦٦ قيادياً في المناطق التعليمية و٢٠٩ مديري مدرسة ومديراتها. ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: ١- أن وزارة التربية تتدخل في الأعمال التنفيذية للمناطق التعليمية والمدارس، ولا يقتصر دورها على التخطيط، بحسب سياسة الوزارة المعلنة وهي "مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ". ٢- أن غالبية مديري المدارس الذين شاركوا في الدراسة يرون أن المنطقة التعليمية تتدخل في اختصاصات مدير المدرسة. وقد أوصت الدراسة بمنح إدارة المدرسة الاستقلالية الإدارية التي تمكنها من تحقيق أهدافها وإنجاز مهامها بكفاءة، مع إرساء نظام دوري للمتابعة والمساءلة والتقويم. وأوصت الدراسة كذلك بأن يكون هناك توازن في الصلاحيات والمسؤولية بالنسبة إلى مدير المدرسة.

دراسة حلاق (٢٠١٢) "المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي في الجمهورية العربية السورية: دراسة ميدانية في محافظة ريف دمشق": طبقت على عينة عشوائية تكونت من ٢٠٠ من مديري مدارس التعليم الأساسي والثانوي العام، ذكرت أن المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم هي: ١- متطلبات معرفية، وهي مجموعة من المعارف والمفاهيم اللازمة التي تسهم في تشكيل قاعدة ثقافية معرفية لدى مديري المدارس. ٢- متطلبات بشرية، وهي مجموعة من الإجراءات والعمليات المتعلقة بتوفير كوادر بشرية مؤهلة ومدربة كفيلة بتحقيق لامركزية التعليم ومواجهة المشكلات التي تعترض تطبيقها. ٣- متطلبات تشريعية، وهي مجموعة من

القوانين المنظمة للعمل والإجراءات المتعلقة بتوفير هيكلية تنظيمية تتناسب مع مقتضيات العمل باللامركزية. ٤- متطلبات مادية، وهي مجموعة من الإجراءات المتعلقة بعملية توفير التمويل وتنظيم عملية الإنفاق واتخاذ القرارات المتعلقة بتوفير المستلزمات المادية.

دراسة المسيليم (٢٠١٤) "درجة تقييم مديري المدارس في منطقة حولي التعليمية في دولة الكويت للصلاحيات الممنوحة لهم من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية": اشتملت عينة الدراسة على ٨٩ مديراً ومديرة، وتكونت أداة الدراسة من أربعة محاور، وهي صلاحيات ذات علاقة بالشؤون الإدارية، وصلاحيات خاصة بالمعلمين، وصلاحيات ذات علاقة بالوزارة والمنطقة التعليمية، وصلاحيات ذات علاقة بالمشاريع والأنشطة التربوية. وقد أوصت الدراسة بإعادة هيكلة مستويات الإدارة التعليمية في نظام التعليم العام؛ بحيث تحظى المدرسة بسلطة أكبر تمكن مديري المدارس من لعب دور أكبر في العملية التعليمية. وتشتمل هذه السلطة على صلاحيات خاصة باختيار المعلمين وقبول الطلبة وأدوات التقويم وميزانية المدرسة وتنمية مواردها المالية. كذلك تمكين المديرين من اتخاذ جميع القرارات لتطوير مدارسهم.

نستخلص من الدراسات السابقة وغيرها من الأدبيات الخاصة باللامركزية التعليم أن زيادة صلاحيات إدارة المدرسة وقياديتها تمنحهم فرصة لتطوير أدائهم ومساحة أكبر للإبداع والإنجاز، وتهيئ بيئة أفضل للمعلمين للابتكار والمشاركة الفاعلة في العملية التعليمية؛ إنما يتطلب ذلك أن تكون هناك رؤية جماعية ووضوح للأدوار. كذلك ينبغي أن يكون قرار الانتقال إلى لامركزية التعليم يأتي بعد دراسة متأنية لأوضاع النظام التعليمي في الدولة وبما يلائم بنيتها الاجتماعية وأنظمتها الإدارية وتوجهاتها الثقافية وأهدافها الإستراتيجية. وأن لا يكون القرار شكلياً أو قراراً فوقياً، بل أن يأتي القرار عن قناعة من العاملين في الميدان، وخاصة مديري المدارس، ومعرفة المتطلبات اللازمة لتحقيق لامركزية التعليم. وأن محدودية صلاحيات إدارة المدرسة تعني ضعف

مشاركة قياديها في صنع القرار، ومن ثم تحد من روح المبادرة عندهم، وتقلل من فرص تنمية قدراتهم ومهاراتهم القيادية؛ مما يؤثر سلباً على أداء المعلم وتحصيل الطالب (الرشيدي، ٢٠١٣؛ المسليم، ٢٠١٤؛ العنزي وعربيات، ٢٠٠٨؛ الزهراني، ٢٠١١).

مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

حرصت هذه الدراسة على تعرف حجم وأهمية الصلاحيات التي ينبغي أن تمنح لمديري المدارس في عدد من المجالات من وجهة نظرهم الخاصة. كذلك تعرف الإيجابيات والسلبيات التي يتوقعها مديرو المدارس في حال منح المدارس المزيد من الاستقلالية. وهو من شأنه تقديم تصور لنظام إداري يمنح مديري المدارس الحكومية في الكويت مساحة مناسبة من الحرية لاتخاذ القرارات التي يرون أنها تمكنهم من أداء مهامهم التي أوكلتها لهم وزارة التربية، ضمن ضوابط وسياسات محددة تعينهم على تحقيق ذلك، وتساعد الوزارة على تقويم التجربة في ضوء سياسة واضحة للمساءلة.

منهج الدراسة وطرق جمع المعلومات:

استخدم الباحثون المنهج التحليلي الوصفي لتعرف درجة موافقة مديري المدارس ومديراتها على منح إدارة المدرسة عدداً من الصلاحيات في عدد من المجالات، وتعرف إيجابيات وسلبيات زيادة صلاحيات المدارس، من وجهة نظر مديري المدارس، من خلال دراسة مسحية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة مديرو المدارس ومديراتها في المراحل التعليمية الثلاث: الابتدائية، المتوسطة، الثانوية، في كل المناطق التعليمية الست في محافظات دولة الكويت، وعددهم ٥٩٣ مديراً ومديرة في العام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤). عينة الدراسة عينة عشوائية طبقية من ١٩٣ مديراً ومديرة، تمثل كل المراحل التعليمية: الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، من كل المناطق التعليمية الست في محافظات الكويت (الجدول ١).

وزعت ١٩٣ استبانة واسترجعت ١٤٢، بنسبة ٧٤٪. بلغ عدد المديرين ٥٢، بنسبة ٣٦,٦٪ والمديرات ٩٠ بنسبة ٦٣,٤٪ من أفراد العينة. ويظهر الجدول (٢) خصائص العينة، ونسبة العينة من المجتمع الأصلي.

الجدول (١)

خصائص العينة من ناحية المرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية والجنس ونسبتها من المجتمع الأصلي

المتغيرات	الذكور		الإناث		المجموع		النسبة الاصلي
	ت	%	ت	%	ت	%	
المرحلة الابتدائية	١	١,٩	٤٦	٥١,١	٤٧	١٨,٥	٢٥٣
الدراسية المتوسطة	٢٦	٥٠,٠	٢١	٢٣,٣	٤٧	٢٣	٢٠٤
الثانوية	٢٥	٤٨,١	٢٣	٢٥,٦	٤٨	٣٥	١٣٦
المنطقة العاصمة	١٢	٢٣,١	٩	١٠,٠	٢١	١٥,٠	
التعليمية حولي	١٠	١٩,٢	١١	١٢,٢	٢١	١٥,٠	
الفروانية	—	—	٣٠	٣٣,٣	٣٠	٢١,٠	
مبارك الكبير	—	—	٢٣	٢٥,٦	٢٣	١٦,٠	
الأحمدي	٧	١٣,٥	١٦	١٧,٨	٢٣	١٦,٠	
الجهراء	٢٣	٤٤,٢	١	١,٠١	٢٤	١٧,٠	
عدد العينة من المجتمع الأصلي	٥٢		٩٠		١٤٢	٢٦,٣	٥٣٩

المصدر: (دولة الكويت - وزارة التربية - قطاع التخطيط والمعلومات - إدارة التخطيط - المجموعة الإحصائية للتعليم (٢٠١١ - ٢٠١٢).

أداة الدراسة: (ملحق ١)

اعتمد الباحثون على معطيات الدراسات السابقة والأدب التربوي في بناء أدوات الدراسة، وقد تكونت أدوات الدراسة من استبانة، تتكون من ثلاثة أجزاء على النحو التالي:

الجزء الأول: المعلومات الشخصية.

الجزء الثاني: خاص بمدى موافقة مديري المدارس ومديراتها على منح عدد

من الصلاحيات لإدارة المدرسة، وقد تكون من (١٥) فقرة، موزعة على المجالات الآتية: أ - الأنشطة والمادة التدريسية (٤ بنود) ب - التنمية المهنية للمعلم (٤ بنود)، ج - الشؤون الطلابية (٤ بنود)، د - الشؤون المالية (٣ بنود).

الجزء الثالث: خاص بأهم إيجابيات وسلبيات منح إدارات المدارس صلاحيات أكبر في اتخاذ القرار في المجالات السابقة من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها وهو (١٠) أسئلة مفتوحة.

وقد صممت الاستجابة على أداة الدراسة وفق مقياس سداسي، يبدأ من درجة استجابة غير موافق أبداً قُدرت بدرجة واحدة فقط، ويتدرج حتى يصل إلى درجة استجابة موافق تماماً قدرت بست درجات، مرتبة على النحو الآتي:

موافق تماماً	5	4	3	2	غير موافق أبداً
6					1

الشكل ١ - مقياس الأداة

ولأغراض تحليل وتحديد تقديرات استجابات العينة، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة، تم تحديد مؤشرات التقييم بمستويات ثلاثة: بدرجة عالية، ودرجة متوسطة، ودرجة ضعيفة، بحسب المحك الآتي: (من ١,٠٠ - إلى أقل من ٢,٦٧) درجة موافقة ضعيفة، (٢,٦٨ - ٤,٤٩) درجة موافقة متوسطة، (من ٤,٥ - ٦,٠٠) درجة موافق.

صدق الأداة:

عرضت الاستبانة على ٥ محكمين من أساتذة كلية التربية، جامعة الكويت: ٢ متخصصان في مناهج البحث و ٣ في الإدارة التربوية للتأكد من صدق الأداة ومدى ملاءمتها لأسئلة الدراسة. وتم أيضاً عرض الاستبانة على ٢ من مديري المدارس للتأكد من فهم عباراتها. واقترح المحكمون إجراء تعديلات على ٤ بنود وإضافة بنود أخرى وحذف بندين وإضافة أسئلة مفتوحة عن سلبيات وإيجابيات

زيادة صلاحيات المدرسة في المجالات الأربعة، وقد تم تعديل الاستبانة بناء على ملاحظات المحكمين ومديري المدارس.

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانات ومعالجتها بوساطة برنامج SPSS وتم اختيار الاختبارات الإحصائية التي تتناسب مع أدوات القياس المستخدمة ومتغيرات الدراسة، وهي:

١ - مقاييس النزعة المركزية من متوسطات (Means) وانحرافات معيارية (Standard deviation).

٢ - الإحصاء الاستنتاجي الدلالة الإحصائية T-Test للمقارنة بين متغيرات الدراسة. كما استخدمت أيضاً التكرارات والنسب المئوية لتكرارات العينة. (Frequency - Percentage).

٣ - تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

٤ - قياس ثبات الأداة (الجدول ٢): تم حساب ثبات الاستبانة ككل، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ، للتأكد من ثبات الاستبانة.

الجدول (٢)

معاملات الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية: سيبرمان - بيرسون

المجالات	عدد البنود	معامل الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الاستبانة ككل	١٥	٠,٨٩٥	٠,٧٨٨

يوضح الجدول (٢) أن قيم معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية جاءت مرتفعة بالنسبة للاستبانة ككل.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مدى موافقة مديري المدارس ومديراتها على منح عدد من الصلاحيات لإدارة المدرسة في المجالات الآتية: أ - الأنشطة والمادة التدريسية. ب - الشؤون الطلابية. ج - الشؤون المالية. د - التنمية المهنية للمعلم؟ الجداول (٣، ٤، ٥، ٦).

أولاً - الأنشطة والمادة التدريسية:

الجدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبنود
مجال الأنشطة والمادة التدريسية

الترتيب	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	موافق		غير موافق	
				التكرار %	التكرار %	التكرار %	التكرار %
٤	متوسطة	٢,٦	٣,٣٤	٤٩	٧٩	٥١	٧٣
١- للمدرسة صلاحية اختيار أنشطتها المدرسية دون الحاجة لموافقة مسبقة من المنطقة التعليمية							
٣	متوسطة	١,٩	٣,٥٧	٥٣	٧٥	٤٧	٦٧
٢- لقسم المادة أن يختار مادة تدريسية من خارج المقرر متسقة مع أهداف المجال الدراسي							
٢	متوسطة	١,٧	٤,٢٧	٧٠	٩٩	٣٠	٤٣
٣- للمعلم أن يختار طرق التدريس بالتشاور مع زملائه المعلمين							
١	عالية	١,٤	٤,٧٧	٨١	١١٥	١٩	٢٧
٤- للمعلم أن يختار الخبرات والأنشطة الصفية بالتشاور مع رئيس القسم وزملائه المعلمين							
متوسطة				١,٨	٣,٩٩	كل بنود المحور	

بلغ المتوسط الحسابي العام لبنود مجال الأنشطة والمادة التدريسية (٣,٩٩) بانحراف معياري (١,٨) وبدرجة موافقة متوسطة لأغلب بنود المجال، ما عدا البند ٤ الذي ينص على ما يأتي: " للمعلم أن يختار الخبرات والأنشطة الصفية بالتشاور مع رئيس القسم وزملائه المعلمين "، وقد جاء بدرجة موافقة عالية وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٧٧) وبنسبة موافقة بلغت ٨١٪. بينما حصل البند (١) " للمدرسة صلاحية اختيار أنشطتها المدرسية دون الحاجة لموافقة

مسبقة من المنطقة التعليمية " على أقل المتوسطات؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي ٣,٣٤ ونسبة موافقة بلغت ٤٩٪ فقط، وحصل البند (٢) "لقسم المادة أن يختار مادة تدريسية من خارج المقرر" على متوسط حسابي ٣,٥٧ ونسبة موافقة ٦٨٪. وقد جاء محور الأنشطة والمادة التدريسية في المرتبة الرابعة بالنسبة لمجالات لامركزية التعليم الأخرى.

ثانياً – التنمية المهنية للمعلم:

الجدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال التنمية المهنية للمعلم

الترتيب	درجة الموافقة	المتوسط الانحراف الحسابي المعياري	موافق		غير موافق	
			التكرار %	التكرار %	التكرار %	التكرار %
١	عالية	١,٣	٥,١٤	٨٩	١٢٦	١١
٥- للمدرسة دور أساسي في برامج التنمية المهنية للمعلم						
٢	عالية	١,٦	٤,٧٤	٧٩	١١٢	٢١
٦- تقييم أداء المعلم مسؤولية رئيس القسم ومدير المدرسة						
٤	متوسطة	٢,٠	٣,٦٥	٥٥	٧٨	٤٥
٧- الاستعانة بالتوجيه الفني لتقييم المعلم تكون عند الحاجة						
٣	متوسطة	٢,١	٤,١	٦٤	٩١	٣٦
٨- صلاحية فصل المعلم غير الكفو تعود لإدارة المدرسة والتوجيه الفني						
متوسطة		١,٨	٤,٤	كل بنود المحور		

يتضح من نتائج الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي العام لبنود مجال التنمية المهنية للمعلم بلغ (٤,٤) بانحراف معياري (١,٨)، وبدرجة موافقة متوسطة لأغلب بنود المجال، ما عدا البند (٥) الذي ينص على ما يأتي: "للمدرسة دور أساسي في إعداد برامج التنمية المهنية للمعلم"، والبند (٦) الذي ينص على "تقييم أداء المعلم مسؤولية رئيس القسم ومدير المدرسة"،

وقد جاءا بدرجة موافقة عالية وبمتوسط حسابي بلغ (٥,١٤) و(٤,٧٧)، وبلغت نسبة الموافقة ٨٩ ٪ و٧٩ ٪. بينما حصل البند (٧) "الاستعانة بالتوجيه الفني لتقييم المعلم تكون عند الحاجة" على أقل المتوسطات ٣,٦٥ وبلغت نسبة الموافقة ٤٥,٢ ٪. وجاء مجال "التنمية المهنية للمعلم" في المرتبة الثانية.

ثالثاً - الشؤون الطلابية:

الجدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال الشؤون الطلابية

الترتيب	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	موافق		غير موافق	
				التكرار ٪	التكرار ٪	التكرار ٪	التكرار ٪
١	عالية	١,٥	٤,٧٥	٨٢	١١٧	١٨	٢٥
٩- إدارة المدرسة مسؤولة كلياً عن شؤون الطلبة							
٤	عالية	١,٨	٤,٥٤	٧٣	١٠٤	٢٧	٣٨
١٠- صلاحية قبول الطلبة تعود لإدارة المدرسة							
٢	عالية	١,٥	٤,٦٥	٧٧	١١٠	٢٣	٣٢
١١- إدارة المدرسة مسؤولة بشكل كلي عن ضبط سلوك الطلبة							
٣	عالية	١,٨	٤,٦٢	٧٥	١٠٧	٢٥	٣٥
١٢- صلاحية فصل الطالب تعود للمدرسة							
			٤,٦٤	١,٦	عالية	كل بنود المحور	

يتضح من نتائج الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي العام لبنود مجال الشؤون الطلابية بلغ (٤,٦٤) بانحراف معياري (١,٦)، وبدرجة عالية لجميع بنود المجال، وقد حصل البند (٩) "إدارة المدرسة مسؤولة بشكل كلي عن شؤون الطلبة" على أعلى متوسط ٤,٧٥ وبنسبة موافقة بلغت ٨٢,٤ ٪. وجاء البند (١١) "إدارة المدرسة مسؤولة بشكل كلي عن ضبط سلوك الطلبة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٤,٦٥ وبنسبة موافقة بلغت ٧٧,٥ ٪. وحصل

البندان ١٢ و ١٠ على متوسطات حسابية متقاربة جاءت على التوالي ٤,٦٢ و ٤,٥٤ وبنسبتي موافقة ٧٥,٣٪ و ٧٣,٣٪. وجاء مجال الشؤون الطلابية بالمرتبة الأولى.

رابعاً - الشؤون المالية:

الجدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال الشؤون المالية

بنود المجال	غير موافق		موافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الترتيب
	التكرار	٪	التكرار	٪			
١٣- لإدارة المدرسة الحرية في الحصول على موارد مالية إضافية	٦٤	٤٥	٧٨	٥٥	٣,٦٠	٢,١	٣ متوسطة
١٤- للمدرسة أن تنفق من حساب المقصف على حاجاتها دون قيود	٦٠	٤٢	٨٢	٥٨	٣,٧٦	١,٨	٢ متوسطة
١٥- زيادة صلاحيات إدارة المدرسة في الشؤون المالية إيجابياتها أكثر من سلبياتها	٣٤	٢٤	١٠٨	٨٢	٤,٧٧	١,٥	١ عالية
كل بنود المحور					٤,١٠	١,٩	متوسطة

يتضح من نتائج الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام لبنود مجال الشؤون المالية بلغ (٤,١) بانحراف معياري (١,٩)، وبدرجة موافقة متوسطة لأغلب بنود المجال، ما عدا البند (١٥) الذي ينص على ما يأتي: "زيادة صلاحيات إدارة المدرسة في الشؤون المالية إيجابياتها أكثر من سلبياتها" الذي جاء بدرجة موافقة عالية وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٧٧) وبنسبة موافقة بلغت نسبة ٧٦,١٪. وحصل البند (١٤) "للمدرسة أن تنفق من حساب المقصف على حاجاتها دون قيود" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٣,٧٦ وبنسبة موافقة

بلغت ٥٧,٨٪، في حين حصل البند (١٣) " لإدارة المدرسة الحرة في الحصول على موارد مالية إضافية " على أقل المتوسطات بلغ ٣,٦١ وبدرجات موافقة بلغت نسبة ٥٤,٩٪. وجاء مجال الشؤون المالية في المرتبة الثالثة.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الموافقة وفقاً لمتغيرات المرحلة التعليمية، والمنطقة التعليمية، والجنس؟.

تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA للمتغيرات (المنطقة – المرحلة الدراسية).

أما بالنسبة إلى متغير (الجنس) استخدم T-Test. وجاءت النتائج على النحو الآتي: (الجدول ٧، ٨، ٩، ١٠).

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب الجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية

المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
الجنس	الذكور	٤,٢٦	٩٨,
	الإناث	٤,٣	١,١٥
المرحلة التعليمية	المرحلة الابتدائية	٤,٣٢	١,١٣
	المرحلة المتوسطة	٤,٣	٤,
	المرحلة الثانوية	٤,٢٣	١,٩
المنطقة التعليمية	منطقة العاصمة	٣,٩٧	٨٧,
	منطقة حولي	٤,٥٤	٩٣,
	منطقة الفروانية	٤,١٤	١,٤
	منطقة مبارك الكبير	٤,٢٥	١,٢
	منطقة الأحمدي	٤,٦٧	٩٥,
	منطقة الجهراء	٤,١٧	١,١٤
المتوسط العام		٤,٢٨	١,٦

أولاً - الفروق بحسب المنطقة التعليمية:

الجدول (٨)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة بحسب المنطقة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٧٨٨,٩٦٦	٥	٣٥٧,٧٩٤		
داخل المجموعات	٣٥٩٩١,٩٠٦	١٣٦	٢٦٤,٦٤٦	١,٣٥٢	٠,٢٤٦
المجموع	٣٧٧٨٠,٨٧٣	١٤١			

يتضح من جدول (٨) أن قيمة ف غير دالة إحصائياً، عند مستوى دلالة أكبر من $(\alpha = ٠,٠٥)$ ، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة بين استجابات عينة البحث تبعاً لمتغير المنطقة.

ثانياً - الفروق بحسب المرحلة الدراسية:

الجدول (٩)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة بحسب المرحلة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٠,٠٨٢	٢	٢٥,٠٤١		
داخل المجموعات	٣٧٧٣٠,٧٩١	١٣٩	٢٧١,٤٤٥	٠,٠٩٢	٠,٩١٢
المجموع	٣٧٧٣٠,٧٩١	١٤١			

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة ف غير دالة إحصائياً، عند مستوى دلالة أكبر من $(\alpha = ٠,٠٥)$ ، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة بين استجابات عينة البحث تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.

ثالثاً - الفروق بحسب الجنس:

الجدول (١٠)

المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيم (ت) ودلالاتها بين الجنسين

الدلالة	قيمة ت	إناث ن = ٩٠		ذكور ن = ٥٢	
		ع	م	ع	م
٠,٨١٥	٠,٢٣٥	١٧,٣٤٩	٦٤,٤٩	١٤,٦٧٢	٦٣,٨٥

يظهر الجدول (١٠) نتائج (ت) للمقارنات، وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الجنسين؛ فقد جاءت قيمة (ت) عند مستوى دلالة أكبر من $(\alpha = ٠,٠٥)$. فقد اختفت الفروق لتقارب المتوسطات بين الجنسين.

السؤال الثالث: ما أهم إيجابيات وسلبيات منح إدارات المدارس صلاحيات أكبر في اتخاذ القرار في المجالات السابقة من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها؟ (الجدول ١١ إلى ٢٠).

- أهم إيجابيات منح المدارس صلاحيات أكثر في الأنشطة المدرسية.

الجدول (١١)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة

النسبة	التكرار	
٢٤,٠٪	٣٦	١- يؤدي إلى تسهيل تنفيذ البرامج والأنشطة
٢٣,٣٪	٣٥	٢- يتيح فرصاً أكبر للإبداع في الأنشطة للمدارس
١٤,٠٪	٢١	٣- يعطي مساهمة كبيرة في تنوع الأنشطة وتطويرها
٩,٣٪	١٤	٤- كسر الروتين وتوفير الوقت

- أبرز سلبيات منح المدارس صلاحيات أكثر في الأنشطة المدرسية.

الجدول (١٢)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة

النسبة	التكرار	
٪٢٨,٠	٤٠	١- وضع أنشطة خارج الأهداف التربوية
٪١٤,٠	٢٠	٢- سيمثل عبئاً على المدرسة والتحصيل الدراسي
٪١١,٩	١٧	٣- سوء استخدام الصلاحيات من البعض
٪٩,٨	١٤	٤ - استغلال بعض الإدارات والأنشطة المدرسية في مجالات أخرى

- أهم إيجابيات منح المدارس صلاحيات أكبر في تقييم أداء المعلم.

الجدول (١٣)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة

النسبة	التكرار	
٪٣٩,٦	٥٩	١- مدير المدرسة ورئيس القسم أقرب إلى المعلم لمصادقية التقييم
٪١٧,٤	٢٦	٢- تحسين أداء المعلم والطلاب
٪١١,٤	١٧	٣ - الدقة في التقييم وإعطاء إدارة المدرسة القيمة الحقيقية
٪٩,٤	١٤	٤ - توافر العدل والمساواة لأنها مباشرة
٪٨,٧	١٣	٥ - تعزيز الثقة بين المعلم والمدرسة

- أبرز سلبيات منح المدارس صلاحيات أكبر في تقييم أداء المعلم.

الجدول (١٤)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة

النسبة	التكرار	
٪٥٠,٧	٧٣	١ - تأثير الميول والأهواء الشخصية في التقييم
٪٢١,٥	٣١	٢ - أسلوب التعسف من بعض قياديي المدارس
٪٧,٦	١١	٣- الخوف من الحزبية أو الطائفية

- أهم إيجابيات منح المدارس صلاحيات أكبر في الشؤون المالية.

الجدول (١٥)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة

النسبة	التكرار	
٣٤,٣٪	٤٨	١- يعطي المدرسة القدرة على تحديد أوجه الإنفاق
٣٠,٠٪	٤٢	٢- سرعة إنجاز أعمال الصيانة
١٥,٧٪	٢٢	٣- تخدم العملية التربوية من خلال تطوير أنشطة المدرسة
١٠,٧٪	١٥	٤- توفر للمدارس (إبداع - تنمية - تنافس - تميز - ارتقاء)

- أبرز سلبيات منح المدارس صلاحيات أكبر في الشؤون المالية.

الجدول (١٦)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة

النسبة	التكرار	
٣٦,٤٪	٥٢	١- الصرف في مجالات غير مهمة ولا تفيد الطالب
١٩,٦٪	٢٨	٢- قد تستغل من ضعف النفوس (فساد مالي)
١٨,٩٪	٢٧	٣- لا توجد سلبيات إذا وضعت لها لوائح منظمة
١٤,٠٠٪	٢٠	٤- فتح باب البذخ والإسراف
١١,١٪	١٦	٥- عدم القدرة على توزيع الموازنات

- أهم إيجابيات منح المدارس صلاحيات أكبر في اختيار المادة التدريسية.

الجدول (١٧)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة

النسبة	التكرار	
٣٤,٨٪	٤٩	١- اختيار مواد تدريسية تفيد الطلاب والعملية التربوية وتلائمهم
١٨,٤٪	٢٦	٢- لا توجد إيجابيات لمنح المدارس صلاحيات أكبر في اختيار المواد
١٤,٢٪	٢٠	٣- تحقق الإبداع والإنجاز بالبحث العلمي
١٢,١٪	١٧	٤- تحقق التنوع وتراعي الفروق الفردية في الأداء

- أبرز سلبيات منح المدارس صلاحيات أكبر في اختيار المادة التدريسية.

الجدول (١٨)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة

النسبة	التكرار	
٪٢٠	٢٨	١ - لا توجد سلبيات لمنح المدارس صلاحيات في اختيار المواد
٪١٨,٦	٢٦	٢ - عدم توافقها مع الخطط الدراسية
٪١٤,٢	٢٠	٣ - التساهل في المناهج فيضعف مستوى الطالب
٪١٢,٩	١٨	٤ - ضعف مستوى المناهج المختارة غير مواكبة للعلم الحديث
٪١٢,١	١٧	٥ - عدم وجود خبرة كافية للمجال
٪١٠,٧	١٥	٦ - قد يؤدي إلى إهمال مواد أساسية
٪٨,٦	١٢	٧ - عدم ملائمة المواد للنسيج الاجتماعي
٪٢,٩	٤	٨ - صعوبة توحيد الاختبارات

- أهم إيجابيات منح المدارس صلاحيات أكبر في الشؤون الطلابية.

الجدول (١٩)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة

النسبة	التكرار	
٪٢٥,٥	٣٩	١ - المساعدة في ضبط النظام وتقليل الغياب
٪١٩,٦	٣٠	٢ - تيسير على الطلبة وأولياء الأمور وتخفيف العبء عن المناطق
٪١٤,٤	٢٢	٣ - وضع معايير لكل مدرسة للقبول
٪٩,٨	١٥	٤ - حل المشكلات المتعلقة بالطلاب بطريقة إيجابية
٪٧,٨	١٢	٥ - سرعة إنجاز المعاملات

- أبرز سلبيات منح المدارس صلاحيات أكبر في الشؤون الطلابية.

الجدول (٢٠)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة

النسبة	التكرار	
٤٢,٦٦٪	٦١	١- قد تتساهل الإدارات مع بعض أولياء الأمور أو غيرهم (محسوبيات)
٢٠,٢٨٪	٢٩	٢- قد تتسلط بعض الإدارات
١٣,٢٩٪	١٩	٣- الفوضى وعدم الالتزام وضياع الوثائق
٩,٧٩٪	١٤	٤- عدم قدرة المدارس على معالجة بعض المشكلات الطلابية

مناقشة نتائج الدراسة:

بلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٢٨) بانحراف معياري (١,٠٦١)، وهذا يدل على أن الموافقة على زيادة صلاحيات المدرسة هي السمة الغالبة لاستجابات المشاركين في الدراسة، وهو ما يتفق في معظم جوانبه مع دراسات تايبيركو (١٩٩٦) وحلاق (٢٠١٢) و (PISA, 2009) و (Barrera-Osorio, 2009). وقد حصلت البنود ٥ و ١٥ و ٤ و ٩ على أعلى المتوسطات، وهي: "للمدرسة دور أساسي في إعداد برامج التنمية المهنية للمعلم"، و "زيادة صلاحيات إدارة المدرسة في الشؤون المالية إيجابياتها أكثر من سلبياتها"، و "يختار المعلم الخبرات والأنشطة الصفية بالتشاور مع رئيس القسم وزملائه المعلمين"، و "إدارة المدرسة مسؤولة بشكل كلي عن شؤون الطلبة"؛ وهذا يدل على ما يلي: أ - حرص مديري المدارس على متابعة التنمية المهنية للمعلمين عن قرب. ب - رغبة مديري المدارس بمنح إدارات المدارس المزيد من الصلاحيات في إدارة شؤونها المالية للتخلص من بيروقراطية وزارة التربية التي تحد من قدرة المدرسة على تنفيذ برامجها التربوية الموجهة للطلبة وبرامج التنمية المهنية للمعلمين، ج - منح صلاحيات أكبر في مجال الأنشطة المدرسية بما يفسح مجالاً أوسع للإبداع والابتكار، د - أنه ينبغي أن تتولى المدرسة إدارة

جميع شؤون الطلبة السلوكية والاجتماعية والقبول والتسجيل، وهو ما أوصت به دراسة حسن (٢٠٠٨) ودراسة المسيليم (٢٠١٤).

فيما حصل البندان: "للمدرسة صلاحية اختيار أنشطتها المدرسية دون الحاجة لموافقة مسبقة من المنطقة التعليمية"، و "لقسم المادة أن يختار مادة تدريسية من خارج المقرر متسقة مع أهداف المجال الدراسي"، على أدنى المتوسطات، وذلك ربما مرجعه تخوف مديري المدارس من إمكانية أن يختار المعلمون مواد تدريسية تسيء لتقاليد المجتمع الكويتي المحافظ أو تثير الفتنة الطائفية وتؤثر سلباً على وحدته الوطنية، وهو ما يؤيد دراسة حلاق (٢٠١٢) التي أكدت أهمية المتطلبات المعرفية والبشرية اللازمة لتحقيق لامركزية التعليم.

يلاحظ كذلك أنه على الرغم من أن مديري المدارس يرون أن زيادة صلاحيات إدارة المدرسية في الشؤون المالية إيجابياتها أكثر من سلبياتها، إلا أن نسبة كبيرة منهم تحفظوا على إعطاء المدارس مطلق الحرية في أن تنفق من مواردها المالية على حاجاتها دون قيود، كذلك أبدت نسبة لا يستهان بها من المديرين تحفظاً على إعطاء إدارة المدرسة مطلق الحرية في الحصول على موارد مالية إضافية؛ وهذا يدل على تخوف مديري المدارس من عدم الموضوعية في اتخاذ القرارات المتعلقة بهذه المجالات وضعف الثقة بقدرات المنفذين لها.

ختاماً، من خلال دراسة استجابات مديري المدارس ومديراتها يلاحظ تغلب التصور الإيجابي لاستقلالية المدرسة ومنحها صلاحيات أوسع، كما بين تايبيركو (١٩٩٦)، خصوصاً مجالي الشؤون الطلابية والتنمية المهنية للمعلم. بينما كان هناك تصور سلبي من بعض المديرين للصلاحيات الخاصة باختيار المادة التدريسية وإدارة الشؤون المالية، ويرجع ذلك ربما لتخوفهم من عدم الموضوعية في اتخاذ القرارات المتعلقة بهذه المجالات وضعف الثقة بقدرات المنفذين لها، وهو ما بيّنته دراسة حلاق (٢٠١٢).

توصيات الدراسة:

- بناء على نتائج هذه الدراسة الميدانية وغيرها من أدبيات لامركزية التعليم العربية والأجنبية يوصي الباحثون بما يلي:
- ١ - تقنين الصلاحيات التي تمنح لإدارات المدارس في حال الاتجاه نحو لامركزية التعليم ضمن مهام محددة ولوائح مكتوبة.
 - ٢ - إنشاء جهة للمساءلة والرقابة اللاحقة، وليست الرقابة القبلية، لتقييم استخدام إدارات المدارس لهذه الصلاحيات.
 - ٣ - تأهيل مديري المدارس للمتطلبات اللازمة لتطبيق لامركزية التعليم:
 - أ - المتطلبات المعرفية، وهي المعارف والمفاهيم التعليمية والإدارية اللازمة لمديري المدارس، ب - المتطلبات البشرية، وهي مجموعة من الإجراءات والعمليات المتعلقة بتوفير وتدريب معلمين مؤهلين لمواجهة تحديات لامركزية التعليم والمشكلات التي قد تعترض تطبيقها.
 - ج - المتطلبات التشريعية، وهي القوانين المنظمة للعمل التي تتناسب مع مقتضيات المهام الجديدة.
 - ٤ - مراجعة معايير اختيار المعلمين ورؤساء أقسام المواد في ضوء الصلاحيات التي ستمنح للمدارس.

المراجع

أولاً - المراجع العربية:

- أحمد، إبراهيم. (٢٠٠٢). الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة. جمهورية مصر العربية.
- تايبركو، ل. وآخرون. (١٩٩٦). "العمليات اللامركزية في الإدارة التربوية". مكتب التربية العربي لدول الخليج. المملكة العربية السعودية.
- حجي، أحمد. (١٩٩٨). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. جمهورية مصر العربية.
- حسن، رواء. (٢٠٠٨). "درجة تطبيق اللامركزية في نظام التعليم العام بدولة الكويت". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الكويت. دولة الكويت.
- حلاق، محمد. (٢٠١٢). "المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي في الجمهورية العربية السورية". مجلة جامعة دمشق. م ٢٨. ع ٢. (١٥٥-١٩٦). الجمهورية العربية السورية.
- الدسوقي، عاشور؛ السيد، حسام الدين. (٢٠٠٨). "تطوير القيادة في التعليم الثانوي في ضوء المعايير المحلية والعالمية". مؤتمر الشراكة المجتمعية اللامركزية من أجل ديمقراطية التعليم في دول البحر المتوسط، جامعة الإسكندرية. جمهورية مصر العربية.
- الرشيد، غازي. (٢٠١٣). "تجربة المدارس المستقلة في دولة قطر". ورقة عمل. الموسم الثقافي لقسم أصول التربية، كلية التربية. جامعة الكويت. دولة الكويت.
- الزعبي، إبراهيم؛ بدير، المتولي. (٢٠١٠). "الإدارة الذاتية ودورها في تميز الأداء المدرسي". ورقة علمية. مؤتمر كلية التربية الثامن. جامعة اليرموك. المملكة الأردنية الهاشمية.

- الزهراني، سعيد. (٢٠١١). "معوقات تطبيق الجودة الشاملة في الإشراف التربوي بمحافظة المخواة التعليمية"، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
- السنبل، عبدالعزيز. (٢٠٠٤). التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين. الجمهورية العربية السورية.
- سيد، أسامة. (٢٠٠٨). الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية. جمهورية مصر العربية.
- عبدالحافظ، حسني. (٢٠١١). "اللامركزية في التعليم: تجارب عالمية". مجلة المعرفة. ع ٢٠١٤ مارس. المملكة العربية السعودية.
- عربيات، بشير؛ العنزي، ظاهر. (٢٠٠٨). "معوقات التوجيه الفني في المدارس الابتدائية في محافظة الأحمدية بدولة الكويت من وجهة نظر الموجهين الفنيين ومديري المدارس". بحث مقدم للمؤتمر السنوي الثالث لكلية التربية بجامعة المنصورة. جمهورية مصر العربية.
- المجلس الأعلى للتعليم. (٢٠١١). معايير المناهج. دولة قطر.
- المسليم، محمد. (٢٠١٤). "درجة تقييم مديري المدارس في منطقة حولي التعليمية في دولة الكويت للصلاحيات الممنوحة لهم من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية". المجلة الدولية للأبحاث التربوية. ع ٣٥ (٢٠١٧-٢٤١). جامعة الإمارات العربية المتحدة. دولة الإمارات العربية المتحدة.
- وزارة التربية. (٢٠١٠). الوثائق الوطنية للمناهج. دولة الكويت.
- وزارة التربية. (٢٠٠٧). دليل العمل المدرسي. دولة الكويت.
- وزارة التربية. (٢٠٠٦). تقرير حول أعمال ومهام مدير المدرسة. دولة الكويت.
- وزارة التربية. (٢٠١٣). الدليل الإرشادي لمشروع الإدارة المدرسية المطورة. دولة الكويت.

ثانياً – المراجع الأجنبية:

- Banerji, A.; Cunningham, W.; Fiszbein, A.; King, E.; Patrinos, H.; Robalino, D. & Jee-Peng, T. (2010). International Bank for Reconstruction and Development, USA.
- Barrera-Osorio, F.; Patrinos, H.(2009). Decentralized decision-making in Schools: The theory and evidence on school-based management, World Bank, USA.
- Caldwell, B. (1990). "Theory of Learning in the Self-Managing Schools". Paper presented at the conference on "School-based management: Theory and practice", Australia.
- Carpenter, J. (1997). Educational research and school leadership, Journal of Education, 21, Kuwait.
- Cremin, L. ; Kandel, I. (1996). Educational Forum 15, 398-412, "Kandel's Contribution to the Theory of American Education", USA.
- Davies, A. (2011). The system of local management of schools:
- Achieving an optimal balance of centralization and decentralization in education. Postmodern Openings, 5(5), 90-102, UK.
- Levacic, R. (2007). "Efficiency equity and autonomy". in T. Bush and L. Bell (eds), The principles and practice of educational management, UK.
- PISA report results. (2009). What makes a school successful? Volume IV, © OECD, UK.
- Stinnette, L. (1993). Decentralization: Why, how, and toward what ends? NCREL, USA.
- The Sutton Trust report. (2007). University admissions by individual schools, UK.
- Tanner, C. & Stone, C. (1998). "School improvement policy: Have administrative functions of principals changed in schools where site-based management is practiced?" Education Policy Analysis Archives V.6, N.7, USA.

- Wohlstetter, P. & Odden, A. (1992). "Rethinking School-Based Management, Policy, and Research." Educational Administration Quarterly 28:529-542, USA.

ملحق (١) الاستبانة

المربي الفاضل/المربية الفاضلة مدير/مديرة المدرسة:
السلام عليكم ورحمة الله.

بداية نقدر جهودكم التربوية في إعداد النشء لما فيه الخير لحاضر الكويت ومستقبلها. بين أيديكم استبانة هدفها تعرف مجالات لامركزية التعليم في الكويت والاعتبارات التي ينبغي الأخذ بها في حال منح إدارة المدرسة المزيد من الصلاحيات والاستقلالية.

الأستاذ الفاضل/الأستاذة الفاضلة: لقد تم اختياركم للمشاركة بهذه الدراسة بناء على خبرتكم القيّمة في الإدارة المدرسية، لذا يرجى الاستجابة لبنود الاستبانة بحرية وبما يعكس رأيكم الشخصي وخبراتكم السابقة، مع ملاحظة أن بنود الاستبانة تقيس مدى تأييدكم لمنح المدرسة الاستقلالية في اتخاذ القرارات في عدد من المجالات؛ بما يعود بالفائدة على أداء المعلم وتحصيل الطالب. ولن تذكر أسماء المدارس ولا أسماء المديرين في ثنایا البحث لعدم الحاجة لذلك.

الجزء الأول:

أولاً - المنطقة التعليمية:

- () العاصمة (١). () حولي (٢). () الفروانية (٣).
() مبارك الكبير (٤). () الأحمدی (٥). () الجهراء (٦).

ثانياً - المرحلة التعليمية: () الابتدائية (١). () المتوسطة (٢).
() الثانوية (٣).

ثالثاً - الجنس: () ذكر (١). () أنثى (٢).

الجزء الثاني:

موافق تماماً	غير موافق أبداً
٦ ←	→ ١
٥	٢
٤	٣
١ للمدرسة صلاحية اختيار أنشطتها المدرسية دون الحاجة لموافقة مسبقة من المنطقة التعليمية.	٢ لقسم المادة أن يختار مادة تدريسية من خارج المقرر متسقة مع أهداف المجال الدراسي.
٣ للمعلم أن يختار طرق التدريس بالتشاور مع زملائه المعلمين.	٤ للمعلم أن يختار الخبرات والأنشطة الصفية بالتشاور مع رئيس القسم وزملائه المعلمين.
٥ للمدرسة دور أساسي في إعداد برامج التنمية المهنية للمعلم.	٦ تقييم أداء المعلم مسؤولية رئيس القسم ومدير المدرسة.
٧ الاستعانة بالتوجيه الفني لتقييم المعلم تكون عند الحاجة.	٨ صلاحية فصل المعلم غير الكفؤ تعود لإدارة المدرسة والتوجيه الفني.
٩ إدارة المدرسة مسؤولية بشكل كلي عن شؤون الطلبة.	١٠ صلاحية قبول الطلبة تعود لإدارة المدرسة.
١١ إدارة المدرسة مسؤولية بشكل كلي عن ضبط سلوك الطلبة.	١٢ صلاحية فصل الطالب تعود لإدارة المدرسة.
١٣ لإدارة المدرسة الحرية في الحصول على موارد مالية إضافية.	١٤ للمدرسة أن تنفق من مواردها المالية على حاجاتها دون قيود.
١٥ زيادة صلاحيات إدارة المدرسة في الشؤون المالية إيجابياتها أكثر من سلبياتها.	

الجزء الثالث:

١ - ما أهم إيجابيات منح المدارس صلاحيات أكبر في الأنشطة المدرسية ؟

٢ - ما أبرز سلبيات منح المدارس صلاحيات أكبر في الأنشطة المدرسية ؟

٣ - ما أهم إيجابيات منح المدارس صلاحيات أكبر في تقييم أداء المعلم ؟

٤ - ما أبرز سلبيات منح المدارس صلاحيات أكبر في تقييم أداء المعلم ؟

٥ - ما أهم إيجابيات منح المدارس صلاحيات أكبر في الشؤون المالية ؟

٦ - ما أبرز سلبيات منح المدارس صلاحيات أكبر في الشؤون المالية ؟

٧ - ما أهم إيجابيات منح المدارس صلاحيات أكبر في اختيار المادة

التدريسية ؟

٨ - ما أبرز سلبيات منح المدارس صلاحيات أكبر في اختيار المادة
التدريسية ؟

.....

.....

٩ - ما أهم إيجابيات منح المدارس صلاحيات أكبر في الشؤون الطلابية ؟

.....

.....

١٠ - ما أبرز سلبيات منح المدارس صلاحيات أكبر في الشؤون الطلابية ؟

.....

.....

