

مدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين

د. محمود أحمد أبو سمرة

كلية التربية - جامعة القدس
فلسطين

أ. سهى غالب عواد

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية
بيت لحم - فلسطين

د. محمد عبدالإله الطيطي

دائرة التخطيط - جامعة القدس المفتوحة - رام الله
فلسطين

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها، والبالغ عددهم (١٣٩٨) فرداً، منهم (١٠١٠) أفراد يعملون في المحافظات الشمالية (الضفة الغربية)، و(٣٨٨) فرداً يعملون في المحافظات الجنوبية (قطاع غزة). ويشمل هذا العدد الجيلين الأول والثاني من المدارس المدارة ذاتياً، وعددها (٦٠) مدرسة، في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، في حين تكونت عينة الدراسة من (٤٠) مديراً و(٤٢٠) معلماً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (٥٣) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، وتم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة.

وبعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب، أظهرت الدراسة أن درجة فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \geq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً تعزى لمتغيرات: المسمى الوظيفي، والمنطقة الجغرافية، وجنس المدرسة، وجيل المدرسة. في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة الذاتية.

وعلى ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات.

المقدمة

يعتبر العصر الحالي - عصر التقدم العلمي والتكنولوجي - فبعد تفجر المعرفة واختلاف ألوان النشاط الاقتصادي والاجتماعي، برزت الحاجة إلى التطوير في الإدارات بشكل عام، والإدارات التربوية بشكل خاص، حتى تتلاءم مع التغيرات في مجالات الحياة المختلفة. وتعد الإدارة التربوية، بشكل عام، من الإدارات المهمة التي لا بد من الاهتمام بها والعمل على تطويرها باستمرار، على اعتبار أن التعليم سبيل أساسي لتحقيق الأهداف المجتمعية، من خلال إعداد النشء، للاضطلاع بالأدوار الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. ويرى عابدين (٢٠٠١) أن التربية الحديثة تنظر إلى الفرد بشكل متكامل، وتأخذ في اعتبارها تنمية شخصيته، وتربيته تربية متكاملة ومتوازنة، لهذا ينظر إلى المدرسة، تبعاً للتطور في اهتمام التربية بالفرد، كأحد أهم مقومات الحضارة الإنسانية، وأبرز وسائلها الاجتماعية.

وتعد الإدارة المدرسية الوحدة التربوية المناسبة في وزارة التربية والتعليم القادرة على إحداث التطوير والتغيير، هذا التغيير الذي يمكن أن يقود المجتمع بأكمله نحو تحقيق أهداف التربية الشاملة، في مجالاتها المختلفة، كون الإدارة المدرسية جهوداً منسقة يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة، إداريون وفنيون، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة، تحقيقاً يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة، من تربية أبنائها تربية صحيحة على أسس علمية (أحمد، ٢٠٠٣).

والتغيير الذي يمكن أن تقوده الإدارة المدرسية يكون في ثلاثة جوانب رئيسية هي: تغيير في ممارسات المعلمين في الصفوف الدراسية، وتغيير في الاتجاهات والمواقف والسلوكيات للمدير والهيئة التدريسية والطلبة، وتغيير في هيكل العمل المدرسي وبنيته (Cushan, 1993).

وترى الحسيني (٢٠٠٦) أن أهم عامل في التغيير هو الإيمان به من قبل جميع الأفراد المشاركين. ويمكن أن يكون التغيير لجزء أو لعنصر في النظام التربوي، كما يمكن أن يكون جذرياً شاملاً، بحيث يشمل أهداف النظام

المدرسي، والإدارة المدرسية والمناهج، كما تصنف التغيير إلى ثلاثة أنواع: التطور، والمقصود به القيام بمزيد من الأنشطة بطريقة أفضل، والانتقال، وهو استبدال بعض الأنشطة بأخرى، أما النوع الثالث فهو التحول، ويعني التغيير الجوهرى في رسالة وأهداف المدرسة.

ويشير حجي (٢٠٠٥) إلى أن حدوث التغيير يتطلب "إدارة التغيير"، تلك الإدارة التي تسعى إلى نقل التعليم، ومؤسساته (المدرسة، الكلية، الجامعة...) من حال إلى آخر، وتكون إدارة إصلاح، وإدارة تطوير، وإدارة إبداع وابتكار.

وهناك ارتباط بين المدرسة الفعالة التي يصل التحصيل فيها مستوى علمياً ومعرفياً رفيعاً، وبين قيادة المدرسة المتمثلة بالمدير وإدارته، تلك الإدارة الهادفة، الواضحة المعالم التي تظهر فيها الاهتمامات بالطلبة، ومتابعتهم وإكسابهم المهارات، وثقهم المعلمين وحاجاتهم، وتنظيم موارد المدرسة (عابدين، ١٩٩٨).

وقد أدركت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية أهمية التغيير في هذا العصر، وحاولت رفع مستوى العملية التربوية، وذلك من خلال تبني مشاريع تطويرية مختلفة، تهدف إلى بناء مناهج جديدة، وتدريب المعلمين، وتحسين الإدارات المدرسية. كما لاحظت الوزارة أن الظروف مواتية للتحول التدريجي، إلى اللامركزية في الإدارة، من خلال خططها الخمسية التطويرية، (وزارة التربية والتعليم الفلسطيني، ٢٠٠١-أ)، فجاءت فكرة الإدارة الذاتية للمدرسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمحور مشكلة الدراسة حول التجربة التي تبنتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، والمتمثلة في المدارس المدارة ذاتياً، هذه الفكرة التي لا زالت حديثة في الميدان التربوي الفلسطيني، سواء بالنسبة للمدير، أو المعلم، أو الطالب، أو الوزارة نفسها. وهذا يستدعي متابعة هذه الفكرة، ورعايتها بكيفية

تضمن تعزيز الجوانب الإيجابية في مسارها، والعمل على محاصرة الجوانب السلبية قدر الامكان، لنضمن لها النجاح إن كانت فعلاً تجربة قادرة على خدمة المجتمع الفلسطيني وأهدافه التربوية. وهذا لا يتأتى إلا من خلال عمليات التقييم والمتابعة لهذه التجربة، ولجميع جوانبها، ومن خلال جميع المشاركين فيها، عندها نستطيع أن نحكم على هذه التجربة الرائدة على أسس علمية مهنية، دون تحيز أو إجحاف، ولهذا جاءت هذه الدراسة.

وتحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ١ - ما مدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين من وجهة نظر مديريها ومعلميها؟
- ٢ - هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين باختلاف متغيرات الدراسة: المسمى الوظيفي، والمنطقة الجغرافية، وجنس المدرسة، ومستوى المدرسة، وجيل المدرسة، والمؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة، وخبرة المدير في الإدارة الذاتية؟

فرضيات الدراسة

انبثقت الفرضيات الصفرية التالية من سؤال الدراسة الثاني:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين تعزى لمتغير جنس المدرسة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة مدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين تعزى لمتغير جيل المدرسة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة مدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين تعزى لمتغير سنوات خبرة المدير في الإدارة الذاتية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة كونها من الدراسات الرائدة التي تناولت المدارس المدارة ذاتياً في حدود علم الباحثين، كأساس جديد في الممارسات الإدارية للمديرين في المدارس الفلسطينية. وتكمن أهميتها أيضاً كونها تسعى للتعرف على رأي مديري هذه المدارس ومعلميها، فمجتمع الدراسة، في جميع مديريات التربية والتعليم في فلسطين (الضفة والقطاع)، هو العنصر الأساس في برنامج المدارس المدارة ذاتياً، كما تكمن أهميتها أيضاً في إعطاء القائمين على هذه المشاريع الريادية صورة دقيقة حول جوانب القوة والضعف في هذه المشاريع، من أجل تعزيز جوانب القوة ودعمها، ومحاولة رسم الخطط لمواجهة جوانب الضعف والتغلب عليها.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى وجهة نظر مديري المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين ومعلميها في مدى فاعلية هذه المدارس. كما تهدف الدراسة إلى التعرف إلى أي المجالات كانت معيناً لتحقيق هذه الفاعلية بدرجة أكبر من غيرها. إضافة إلى ذلك تهدف الدراسة التعرف إلى واقع فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في ظل متغيرات الدراسة: المسمى الوظيفي، والمنطقة الجغرافية، وجنس المدرسة، ومستوى المدرسة، وجيل المدرسة، والمؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة، وخبرة المدير في الإدارة الذاتية.

الإطار النظري

مفهوم المدارس المدارة ذاتياً School Based Management

تطور مفهوم الإدارة الذاتية للمدارس من خلال الأفكار الإدارية في مجالات التجارة والصناعة، فقد وجد أن تحويل بعض السلطات في صنع القرار إلى المستويات الدنيا في المؤسسة يزيد من الرضا الذاتي والوظيفي لدى العمال، كما أن التحول من السلطة المركزية إلى اللامركزية يلائم المؤسسات التي يكون العمل فيها معقداً، ويتطلب تشكيل فرق، والعمل في بيئة سريعة التغيير (Banicky, 2000) لذلك اعتبر نظام اللامركزية في الإدارة يلائم المدارس. لهذا سعى قادة المدارس للبحث عن طرق لتعزيز تحسين السيطرة اللامركزية في المدارس، حيث يمنح هذا الأسلوب كل من المديرين، والمعلمين، والوالدين، وأعضاء آخرين من المجتمع مزيداً من النفوذ للسيطرة على ما يجري داخل المدرسة (Banicky, 2000).

ويندرج مفهوم المدارس المدارة ذاتياً "School Based Management" ضمن ما يعرف في تجارب الدول الأخرى بالمدارس المستقلة، أو لامركزية الإدارة، أو المشاركة في اتخاذ القرار، أو الإدارة على مستوى المدرسة، أو المدارس الريادية، أو المدارس المطورة، (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ٢٠٠٥).

ويعرف (Kranz et al. 1990) الإدارة المدرسية الذاتية بأنها شكل من أشكال اللامركزية التي تجعل من المدرسة الوحدة الأساسية للتحسين، وتعتمد على إعادة توزيع نفوذ اتخاذ القرارات بين أعضاء المدرسة، كوسيلة أساسية يتم من خلالها تحفيز المعلمين، وباقي المشاركين لإجراء تحسينات، والمحافظة على استمرارها. ويعرفها (Odden, 1995) بأنها طريقه لإعادة تنظيم المدرسة وبنائها، وتنظيم العلاقات داخلها، بأسلوب يمنح المزيد من النفوذ والسلطة للمدرسة، بهدف تحقيق نتائج أفضل في التحصيل الدراسي للطلبة. أما (Caldwe, 2005) فيعرف المدارس المدارة ذاتياً بأنها تفويض صلاحيات فعلية لمدير المدرسة، مثل اختيار هيئة التدريس، واستخدام اللامركزية بشكل كامل لميزانية المدرسة.

ومهما اختلفت تعريفات المدارس المدارة ذاتياً أو المدارس المستقلة، يبقى شيء مشترك يجمعها، يتمثل في نقل الصلاحيات من الإدارة العليا والتحول إلى اللامركزية، واتخاذ القرارات من قبل المديرين أنفسهم، وليس الرجوع إلى الإدارات العليا، بهدف تحسين نوعية التعليم (Clark & Sirotnik, 1988).

وبهذا يمكن أن ينظر لفكرة المدارس المدارة ذاتياً على أنها إستراتيجية لتحسين التعليم، من خلال نقل صلاحيات من الإدارة العليا (وزارة التربية والتعليم) إلى المدارس من خلال مديريها، وهذه المدارس توفر للمدير، والمعلمين، والطلبة، والمجتمع المحلي، القدرة على التحكم في عملية التعليم، من خلال إعطائهم مهام في اتخاذ القرارات حول ميزانية المدارس، والخطط والتعيينات، بحيث تُنشئ تعليمًا فعلياً للطلبة (Mohrman et al. 1994) وتتنظر Banckiy (2000) إلى الفكرة التي تقوم عليها المدارس المدارة ذاتياً على أنها تغيير رئيس في طريقة صنع القرارات، لكون القرارات على مستوى المدرسة، يتم اتخاذها وصنعها من قبل أشخاص قريبين من المشكلة أو الحل، ولديهم اتصال مباشر مع المدرسة، وأنها الاستراتيجية التي يمكن أن تشمل على فئات مختلفة (مديرين، ومعلمين، وأولياء أمور، ومجتمع محلي) تشارك في القرارات الرئيسية، التي تحدد الأهداف التعليمية، والخطط، وأساليب التعليم، وسلوك الطالب. أما (Lori, 1995) فتري أن المدارس المدارة ذاتياً استراتيجية مهمة ظهرت نتيجة الحركة الإصلاحية للمدارس عام ١٩٨٠. وهذا ما لاحظته وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (٢٠٠٥) حيث اعتبرت المدارس المدارة ذاتياً نوعاً من الإصلاح التربوي يتم بموجبه تفويض سلطة اتخاذ القرار من الوزارة والمديرية إلى مستوى المدرسة، وهذه الاستراتيجية تسمح لمجتمع المدرسة أن يبسط قراراته لتشمل التدريس، وتسيير أمور المدرسة لتحسين التحصيل الدراسي. كما يمكن أن ينظر إليها على أنها توجه سياسي شعبي لإعادة تنظيم المدرسة، وإعطاء القائمين عليها من تربويين وأولياء أمور وطلبة والمجتمع المحلي الصلاحية لتحسين مدارسهم، وللمدرسة والمعلمين سلطه أكبر في إدارة العملية التعليمية، من خلال منحهم صلاحية اتخاذ القرارات، في مجال إدارة الموازنة، وإدارة الأفراد، والمناهج.

- ومن ملاحظة تعريف المدارس المدارة ذاتياً، وأهدافها، يمكن التعرف إلى مجموعة من الخصائص التي تميز هذه المدارس (Mohrman & Wohlstette, 1993):
- ١ - تسمح للأفراد في المدارس باتخاذ القرارات، وبالتالي تحسين نوعية التعليم.
 - ٢ - تعطي القدرة على اتخاذ القرارات المهمة في المجتمع المدرسي (مدير، سكرتير، نائب، معلمون، طلبة).
 - ٣ - تركز على نظام المحاسبة في اتخاذ القرارات.
 - ٤ - تؤدي إلى موازنة واقعية في المرحلة التي يكون فيها الآباء والمدرسون أكثر إدراكاً للوضع المادي للمدرسة (حدود الصرف، تكاليف البرامج).
 - ٥ - تطوير المنحى الأخلاقي لدى المعلمين، وتهذيب قياده جديدة على كل المستويات.

تجارب عالمية في مجال المدارس المدارة ذاتياً

منذ الستينيات في القرن الماضي اعتبر أسلوب الإدارة الذاتية للمدارس أسلوب إصلاح ذو شعبية واسعة، تبنته كثير من الدول الغربية لتحسين أداء المدارس، فقد استخدم لزيادة المساءلة والمحاسبة في المدارس، وذلك بهدف تعزيز التحصيل الدراسي للطلبة، واستخدم أيضاً لتحسين الفعالية الإدارية، وزيادة نفوذ المعلمين، وقد وجد أن أسلوب الإدارة الذاتية يمثل شكلاً عاماً وشاملاً لنشاطات متنوعة (Briggs & Wohlstetter, 1999).

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

- ١ - تكيف برامجها وفقاً لاحتياجات طلبتها الخاصة.

- ٢ - تؤكد على جودة النتائج.
 - ٣ - تضع معايير واضحة لكي يحققها الطلبة.
 - ٤ - يتم التحكم فيها محلياً.
 - ٥ - تخضع للمسئولية والمحاسبة المباشرة من قبل المجتمع المحيط بها.
 - ٦ - تتمتع بمستوى عال من الاستقلالية الإدارية والمالية.
- * أما في "المملكة المتحدة" فقد عرفت المدارس المدارة ذاتياً باسم " المدارس المدعومة "، وكان هناك دافع مهم وراء إقامة هذا النوع من المدارس، وهو مطالبة الآباء بتحمل المدارس لقدر أكبر من المسؤولية ومن مشاركة الآباء في تعليم الأولاد، ويتم تمويل هذه المدارس من قبل الدولة، وقد اشتركت هذه المدارس مع المدارس " المرخصة " في الولايات المتحدة الأمريكية في:
- ١ - أنها تتمتع بمستوى عال من الاستقلالية الإدارية والمالية.
 - ٢ - تخضع للمسئولية والمحاسبة المباشرة من قبل المجتمع المحيط بها.
 - ٣ - يتم التحكم فيها محلياً.
- وينبغي أن يضم مجلس الإدارة فيها أحد أولياء الأمور، وأن تتبع منهجاً محدداً على المستوى الوطني (المنهج الوطني)، وأن تكون مفتوحة للطلبة كافة.
- * أما في إستراليا فقد عُرفت باسم " مدارس الألفية الثالثة "، حيث قامت الحكومة بإعطاء المدارس الصلاحيات التي كانت تختص بها سلطة التعليم المركزية والسلطة المحلية، وكانت هذه الصلاحيات تتضمن:
- ١ - تحديد برنامج المناهج والأوليات ضمن إطار معايير ومقاييس مشتركة على مستوى الولاية.
 - ٢ - جمع الأموال من المصادر الخارجية.
 - ٣ - تعيين المدرسين وتوزيعهم، ويشمل ذلك الحصول على مدرسين متخصصين من خارج نطاق سلك التدريس التقليدي (سبرينج، ٢٠٠٠).

* أما التجربة الأولى في البلاد العربية فكانت في "قطر"، وقد دُعيت " بالمدارس المستقلة"، وهذه المدارس هي مدارس ممولة حكومياً، ولها الحرية في القيام برسالتها وأهدافها التربوية الخاصة بها، مع الالتزام بالبنود المنصوص عليها في العقد المبرم بينها وبين هيئة التعليم، وينبغي على كل مدرسة مستقلة أن تلتزم بمعايير المناهج الموضوعة من قبل هيئة التعليم في اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، كما يجب عليها كذلك الالتزام بالتدقيق المالي الدوري، والتعليم في تلك المدارس مجاني للقطريين، والفئات الأخرى التي لها الحق في التعليم الحكومي (سبرينج، ٢٠٠٠) وينظر المجلس الأعلى للتعليم للمدارس المستقلة في قطر على أنها إحدى آليات مبادرة دولة قطر لتطوير التعليم العام " تعليم لمرحلة جديدة "، حيث تعمل هذه المدارس على تطوير قابلية التعلم لدى الطلاب، من خلال تطبيق مجموعة من المناهج والمعايير المرتكزة على قواعد عالمية، الأمر الذي يساعد على تحفيز الطلاب، وتطوير قدراتهم الابتكارية والتأكد من اكتسابهم للمهارات الرئيسة، مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات والعمل الجماعي، بهدف الوصول إلى أفضل المستويات العلمية التي تضاهي المستويات العالمية. وقد بدأ تشغيل الفوج الأول من المدارس المستقلة في بداية العام الأكاديمي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، حيث افتتحت ١٢ مدرسة، وكان من المقرر أن تفتتح ٢١ مدرسة مستقلة أخرى في العام ٢٠٠٥/٢٠٠٦.

* أما في إيران فقد وضعت وزارة التربية والتعليم الإيرانية خطة جديدة لتطبيق أسلوب الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية عام ١٩٩٨، وواجهت وزارة التربية والتعليم قضية أساسية، وهي أن الإدارة المركزية لها تاريخ طويل في نظام التعليم في إيران، فلعدة عقود كانت إدارة المدرسة وبنيتها الهيكلية مركزية إلى حد كبير، حيث إن أية خطة جديدة، كأسلوب المدارس المدارة ذاتياً، لن يحدث تحسناً سريعاً، وفي مجال التعليم اعتبرت إلى حد كبير إصلاحاً سياسياً يحول النفوذ (السلطة) في مجال الميزانية والمسئولية من المسؤولين إلى المدرسة نفسها، إلا أن المسئولية في اتخاذ القرارات التي حولت إلى المدارس والمعلمين والمديرين، كانت محدودة جداً (Atashfeshan et al. 2004).

الإدارة المدرسية الذاتية في فلسطين

طبقت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ثلاثة برامج تربوية، بهدف تعزيز التوجه نحو تطبيق الإدارة المدرسية المستقلة، وكذلك تعزيز التوجه نحو اللامركزية في الإدارة التربوية الفلسطينية، وهذه البرامج دخلت مرحلة التجريب في عدد من المدارس في مختلف محافظات الوطن، والبرامج الثلاثة هي: المدرسة (وحدة تطوير)، والمدرسة (وحدة تدريب)، والمدرسة (المدارة ذاتياً). فقد قامت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ضمن البرنامج الثالث، بتفويض بعض المدارس، عرفت بالمدارس المدارة ذاتياً، بعدد من القضايا، في الجوانب الإدارية والفنية والمالية، ناقلة بذلك صلاحيات اتخاذ القرار في هذه القضايا لتلك المدارس. وهدف هذا المشروع إلى:

- ١ - تدعيم المدارس والمديريات وتأهيلها، لمقابلة متطلبات خطة وزارة التربية والتعليم الخمسية لإنتاج نظام إداري فعال وقوي، وتدعيم التوجه نحو اللامركزية في الإدارة التربوية.
- ٢ - إنشاء إدارات مدرسية ذاتية الإدارة، قادرة على تحديد احتياجاتها، ورسم الاستراتيجيات لتحقيق هذه الاحتياجات ذاتياً.
- ٣ - تطوير قدرات المدرسة الإدارية، بما يقلل من اعتمادها على المستويات الإدارية العليا.
- ٤ - تطوير القدرات الإدارية، لموظفي الإدارة العامة للتطوير، والفريق الإداري في المديريات وفي المدرسة.
- ٥ - تعزيز مفهوم اللامركزية في الإدارة المدرسية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١-ب).

وقد طبق هذا المشروع في بداية عام ٢٠٠٠م، حيث تم اختيار ٣٠ مدرسة، من المدارس الريادية الموزعة في المديريات كافة، من أجل تطوير مشروع المدارس المدارة ذاتياً، وتم توضيح ماهية المدارس المدارة ذاتياً لجميع المعنيين والقائمين على الأمر، من: قيادات محلية، ومديرين، ومعلمين، ورؤساء أقسام،

وقد عرفت المدارس المختارة في المرحلة الأولى "بالجيل الأول"، أما الجيل الثاني للمدارس المدارة ذاتياً فقد تم اختياره في عام ٢٠٠٤، وقد خضع عدد من المديرين إلى امتحان تقييمي، في المديرية كافة، تم على أساس نتائجه اختيار ٢٨ مديراً ومديرة ليكملوا مرحلة المدارس المدارة ذاتياً، وقد تم تدريب القائمين على هذه المدارس، وتزويد هذه المدارس بالتجهيزات الأساسية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥).

وتطبيق مشروع المدارس المدارة ذاتياً يعني بالتالي تغييراً في أدوار المستويات التربوية المختلفة ومسئولياتها، وهذا يستدعي إعادة صياغة الأدوار والمسؤوليات لهذه المستويات: الوزارة والمديرية والمدارس، فيتحول دور الوزارة والمديرية من التركيز بشكل أساسي على إعطاء التعليمات، ومراقبة مدى الالتزام بها، إلى مقدمين للخدمات التي تدعم المدرسة المدارة ذاتياً، ويكون دور مدير المدرسة هو الدور الأكثر تغييراً، ومن أبرز هذه التغييرات:

- ١ - دور المدير يتغير من الدور التقليدي إلى دور القائد التربوي المبدع.
- ٢ - يكون المدير شديد الصلة بالعمليات التربوية، وهذا يعزز دوره مشرفاً تربوياً مقيماً.
- ٣ - لا يقوم المدير بتنفيذ سياسات وقرارات وضعها شخص في مكان ما، بل يقوم هو وفريقه باتخاذ القرارات وتنفيذها.
- ٤ - تكون المكانة الوظيفية للمدير أعلى بسبب زيادة السلطة والمسؤولية التي نقلت للمدرسة.
- ٥ - يتحول دور نائب المدير إلى مشارك وداعم، ولديه إسهامات عديدة في إدارة المدرسة واتخاذ القرارات، وليس منفذاً لقرارات المدير فقط.

يصبح المعلم مشاركاً حقيقياً في اتخاذ القرار، ويتحمل مسؤولية قراره، ولا يكون بمعزل عن القرارات الأخرى. كما أن للطلبة وأولياء الأمور أدواراً متقدمة في المدارس المدارة ذاتياً. ويمكن ملاحظة مجموعة من الفروق في

الصلاحيات المالية والفنية والإدارية بين المدارس المدارة ذاتياً والمدارس الأخرى من خلال ملحق رقم (١).

الدراسات السابقة

لم تتناول دراسات كثيرة موضوع المدارس المدارة ذاتياً، حيث إن فكرة المدارس المدارة ذاتياً هي فكرة حديثة في الميدان التربوي، ولم تطبق في عدد كبير من الدول العربية، أو الأجنبية، وأمكن التطرق الى بعض الدراسات العربية والأجنبية في هذا الشأن.

أولاً - الدراسات العربية:

١ - فقد هدفت دراسة أبو ميالة (٢٠٠٤) الكشف عن تصورات المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية لبرنامج التطوير المدرسي في مديرتي التربية والتعليم في محافظة الخليل. وتكونت عينة الدراسة من (٧٦٢) معلماً ومشرفاً ومديراً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، أما أداة الدراسة فتكونت من مقياس لتصورات المعلمين والمشرفين التربويين والمديرين لبرنامج التطوير المدرسي مكوناً من (٤٣) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تصورات المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل لبرنامج التطوير المدرسي جاءت بدرجة متوسطة. وحاز مجال المصادر البشرية على أعلى متوسط حسابي حسب تصورات المعلمين والمشرفين التربويين والمديرين، أما أقل المجالات فكان مجال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي.

٢ - أما دراسة الشحي (٢٠٠٣) فقد حاولت البحث في كيفية الاستفادة من مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في تطوير إدارة المدرسة الثانوية بسلطنة عمان، والتعرف إلى مبادئ وأهداف هذا المدخل، ونماذج تطبيقه في بعض الدول، والتعرف إلى مدى إمكانية تطبيق مبادئ مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في المدارس الثانوية بسلطنة عمان، وذلك من وجهة نظر

المديرين والمعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة مكونة من (٥٦) فقرة، وصنفت فقرات الاستبانة إلى خمسة محاور ممثلة لمبادئ مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة وهي: تعدد مستويات صنع القرارات التربوية، لامركزية السلطة (المشاركة)، التنمية المهنية للمعلمين (المعرفة)، نشر المعلومات، المكافآت، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) مديراً ومديرة، و(٣٦٣) معلماً ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدى إمكانية تطبيق مبادئ مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة بالمدارس الثانوية في سلطنة عمان تراوحت بين المرتفعة جداً والمرتفعة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من (مديرين ومعلمين) تعزى لمتغير الوظيفة، وذلك على المحاور المتعلقة بمبدأ تعدد مستويات صنع القرارات التربوية، ومبدأ لامركزية السلطة (المشاركة)، ومبدأ نشر المعلومات، وذلك لصالح مديري ومديرات المدارس، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الفئتين تعزى لمتغير الوظيفة على المحاور المتعلقة بمبدأ التنمية المهنية للمعلمين (المعرفة)، ومبدأ المكافآت. في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

٣ - وجاءت دراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (٢٠٠١-ج) لتقويم فعالية برنامج التطوير المدرسي للجيلين الأول والثاني من وجهة نظر المديرين والمعلمين وطلاب المدارس في فلسطين.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمعلمين وطلاب المدارس المشاركة في برنامج التطوير المدرسي في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٩٨) طالباً و (٢٨٠٢) معلماً ومديراً. وقد استخدمت الدراسة استبانتي التطوير المدرسي لقياس استجابات المعلمين وطلبة المدارس المشاركة، كما استخدمت المقابلة للعاملين في المدارس المشاركة في برنامج

التطوير المدرسي، وفي مديريات التربية والتعليم والفريق المركزي في إدارة وتنظيم البرنامج التجريبي. وأظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التطوير المدرسي قد أسهم في تحسين التحصيل العلمي عند الطلبة، وأن المعلمين والمديرين والطلاب قد أبدوا توقعات إيجابية نحو اتجاهات الطلبة في المشاركة في التعليم باعتبارها أحد اهتمامات التطوير المدرسي، كما أشارت النتائج إلى وجود دلالة قوية لأثر فعاليات برنامج التطوير المدرسي في رفع كفايات المعلمين وأدائهم المهني، وساهم البرنامج في صقل مسلكيات الطلبة (التسرب، الغياب)، ومشاركتهم في الأنشطة والحفاظ على ممتلكات المدرسة، إضافة إلى مساهمة البرنامج في تطور العلاقات داخل المدرسة وخارجها.

٤ - أما دراسة الشلحوط (١٩٩٩)، فقد هدفت التعرف الى واقع المدارس الثانوية المطورة في الأردن وبناء مجموعة من الكفايات الإدارية اللازمة لمديري هذه المدارس، ومعرفة درجة ممارستهم لهذه الكفايات، وقد بلغ عينة الدراسة (٣٨) مشرفاً ومشرفة، و(٤٩٠) معلماً ومعلمة، يتوزعون على النوعين من المدارس المطورة وغير المطورة، ثم اختارهم عشوائياً، وقد تكونت أداة الدراسة من استبانة اشتملت (١١) مجالاً تضمنت (٥٥) فقرة، وهذه المجالات هي: (التخطيط، والتنظيم، واتخاذ القرارات، والاتصال والعلاقات الإنسانية، والإشراف على التعليم، والتنفيذ والمتابعة، والتقويم والتغذية الراجعة، وتنمية الموارد البشرية، وإدارة شؤون الطلبة، والتغيير والتطوير، والعلاقة بين المدرسة والمجتمع).

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس المطورة للكفايات الإدارية كانت بدرجة كبيرة، وأعلى درجات ممارستهم كانت في المجالات الآتية: التنظيم، والتنفيذ، والمتابعة، واتخاذ القرارات، والاتصال والعلاقات الإنسانية، وإدارة شؤون الطلبة، والتخطيط، والتقويم والتغذية الراجعة، والإشراف على التعليم، وتنمية الموارد البشرية، والتغيير، والتطوير، ودراسة المجتمع. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$)، بين وجهتي نظر المشرفين والمعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس المطورة للكفايات الإدارية.

٥ - وللتعرف على مدى مزاولة كل من المديرين والأمناء العاملين في مدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة بدولة الكويت للمهام الجديدة التي أنيطت بهم، جاءت دراسة الجبر (١٩٩٩).

حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٥) مديراً، و(٤٣) أمين مدرسة ممن يعملون في مدارس التجربة، وقد استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت هذه الاستبانة من (٢٩) بنداً، خصص (١٨) بنداً منها للمهام التعليمية، و (١١) بنداً للمهام الإدارية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المديرين والأمناء يمارس كل منهم المهام الجديدة المحددة لهم، ولا يوجد تأثير للجنس أو الخبرة على مدى مزاولة أفراد العينة للمهام الجديدة الموكلة إليهم.

٦ - وحاولت دراسة عودة (١٩٩٨) تقييم تجربة المدارس المطورة في محافظات شمال الأردن من وجهة نظر المعلمين، من خلال معرفة مدى فعالية المدارس المطورة في المجالات التالية: الإدارة المدرسية، والمعلم، والنشاطات، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس المطورة في محافظات شمال الأردن، حيث بلغ عدد هذه المدارس (١٤) مدرسة، اختيرت منها عينة بلغ عدد معلميها (٢٩١) معلماً. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المجالات فعالية في المدارس المطورة من وجهة نظر المعلمين، كان مجال المعلم، وأقلها فعالية كان مجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي. كما كان للخبرة في تقييم الإدارة المدرسية فروق دالة إحصائية.

ثانياً - الدراسات الأجنبية:

٧ - تحدثت دراسة (Botha, 2006) عن وجود مدرستين فكريتين حول موضوع الإدارة الذاتية للمدارس، حيث ترى إحدى هاتين المدرستين أن الإدارة

الذاتية للمدارس هي وسيلة ناجحة وفعالة في تحسين المدارس، بينما ترى الأخرى أن الإدارة الذاتية للمدارس لم تحقق سوى الحد الأدنى من النجاح في تحسين المدارس، وحاولت هذه الدراسة توضيح وبلورة الدور القيادي الرائد والمهم لمدير المدرسة المدارة ذاتياً لضمان تحسين هذه المدارس في جنوب إفريقيا، وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي من خلال دراسة الحالة لعدد من المدارس الثانوية في مقاطعة "Gauting". وأظهرت نتائج الدراسة أن الدور القيادي لمدير المدرسة يمثل العامل الرئيس في وجود علاقة ناجحة بين الإدارة الذاتية للمدرسة وتحسينها، وبذلك اعتبر الباحث دور مدير المدرسة من الأبعاد الأساسية للإدارة الذاتية الناجحة.

٨ - وهدفت دراسة قام بها كل من (Cheng & Cheung, 2004) إلى معرفة طبيعة علاقة مدارس الإدارة الذاتية المتعددة المستويات بجودة التعليم في "هونج كونج". وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) مدرسة، بنسبة ٧,٥٪ من مجموع المدارس الحكومية في هونج كونج، وصنفت الدراسة البيئة التنظيمية لعينة الدراسة إلى أربعة أنواع: أسلوب الإدارة من مستوى القاعدة، والإدارة الذاتية المتوسطة، والإدارة الذاتية الضعيفة، والإدارة الذاتية في مستوى القمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب الإدارة الذاتية على مستوى القاعدة هو المفضل، ويختلف عن الأنواع الثلاثة الأخرى، لأن الإدارة الذاتية والأداء على مستوى المجموعات والأفراد، كان أعلى من باقي الأنواع، وفي الوقت نفسه كانت نقاط القوة والأداء في هذا الأسلوب أعلى من باقي الأساليب، فهذا النوع من بيئة المدرسة كان فيه مجموعات أكثر فاعلية، وعمل الأفراد أكثر فاعلية كذلك، كما أن هذا النوع كانت قدرته على التكيف والمرونة والإنتاج تتلاءم مع الحاجات والتحديات الداخلية والخارجية، كما اشتمل هذا الأسلوب على علاقات ودية ومفتوحة واجتماعية، بين أعضاء المدرسة، مما أدى إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو العمل. وبالمقارنة كان أسلوب الإدارة

الذاتية الضعيفة، الأقل تفضيلاً بين الأنواع الأربعة من بيئات المدرسة، حيث اتصف هذا الأسلوب بوجود نقاط قوة قليلة على مستوى الأفراد والمجموعات، وعلى مستوى المدرسة. ووفقاً لما يراه المعلمون فقد أدى هذا الأسلوب إلى فاعلية تنظيمية متدنية، وثقافة تنظيمية ضعيفة، واتخاذ قرارات مركزية، ومناخ اجتماعي ضعيف، واتجاهات سلبية لدى المعلمين كأفراد.

٩ - في حين سعت دراسة (Atashfeshan et al. 2004) التعرف إلى العوائق الرئيسية التي تعيق استخدام أسلوب الإدارة الذاتية في المدارس الإيرانية بشكل عام، وفي المدارس الثانوية الحكومية في مقاطعة الأحفار بشكل خاص، كما هدفت إلى معرفة خصائص المدارس المدارة ذاتياً في المدارس الثانوية في إيران، وإلى أي مدى لدى مديريها ومعلميها المعرفة بأسلوب الإدارة الذاتية، وهدفت أيضاً إلى معرفة أي مدى يوافق المديرون والمعلمون والسلطات التعليمية على تطبيق أسلوب الإدارة الذاتية. واستخدمت الدراسة أداتين، الأولى إحصائية وهي الاستبانة، والثانية وصفية وهي المقابلات. وشملت العينة (٤٠) مديراً من مديري المدارس الثانوية، و (٢٠٠) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية و (٤٠) شخصاً من مسؤولي سلطات التعليم المحلية. كما تم إجراء مقابلات مع اثنين من مديري المدارس الثانوية، واثنين من المعلمين وأحد مسؤولي السلطات المحلية، تم اختيارهم عشوائياً. وأظهرت نتائج الدراسة أن المدارس المدارة ذاتياً تختلف في ثلاثة مجالات مقارنة بالنظام الحالي للتعليم في المدارس الثانوية الإيرانية، وهذه المجالات هي: مكتب الشؤون الإدارية، ومجلس المدرسة، وتمويل وتحديد ميزانية المدرسة من صلاحيات ومسؤوليات مجلس المدرسة. وتم تحديد خمسة عوائق تعيق أسلوب المدارس المدارة ذاتياً، هي: عوائق إدارية، عوائق المعرفة والمعلومات، عوائق البنية الهيكلية والتنظيم، عوائق ثقافية، عوائق تتعلق بالسياسات والنفوذ والسلطة. كما أن التحسن في أداء المدارس وبنيتها التنظيمية كان

محدودا، وذلك لأن الإصلاح لم تتم بلورته بشكل ملائم ليتوافق مع البيئة الهيكلية الحالية للمدارس، وسلطات التعليم في الإقليم وسلطات التعليم المحلي ووزارة التربية والتعليم في إيران.

١٠ - أما دراسة (Cranton, 2002)، فقد سعت إلى التعرف إلى تأثير الإدارة الذاتية في المدارس، لاسيما فيما يتعلق بأدوار المديرين ومسئولياتهم، والتغييرات في المهارات والقدرات المطلوبة منهم للقيام بالأدوار الجديدة، وقد استخدم الباحث أسلوب المقابلة وأسلوب المجموعة التركيزية، حيث استخدم هذا الأسلوب مع عينة من (٦) مديرين، وقد أجريت هذه الدراسة على المدارس الابتدائية في مقاطعة "Queensland" في أستراليا، كما طور الباحث استبانة وزعت على (٣٢) مديراً ومديرة. وبخصوص التغييرات في الأدوار والمسئوليات توصلت الدراسة إلى أنه أصبح هناك تغييرات بالنسبة لتنوع وتعقيد المسئوليات التي يقوم بها المديرون، فقد طلب منهم امتلاك عدد واسع من مهارات الإدارة والقيادة والقدرات، وأن يتخذوا قرارات بالتعاون مع آخرين في مدارسهم، وهي قرارات أصبح يشارك فيها أشخاص كانوا في السابق بعيدين عن مركز القيادة. ونتيجة هذا الأسلوب، أصبح المديرون يشاركون في مجالات إدارية استراتيجية، لم تكن في السابق جزءاً من عملهم، ومن هذه المجالات: (إدارة الميزانية، إدارة أعضاء الهيئة التدريسية، إدارة العاملين، الإدارة المؤسساتية والإدارة التعليمية).

١١ - أما دراسة (Cooperman, 2001) فقد هدفت إلى تفحص أسلوب المدارس المدارة ذاتياً من وجهة نظر المشاركين، من خلال وصف وتحليل لفهم أعضاء مجتمع المدرسة، حول عدد من القضايا المرتبطة بأسلوب الإدارة الذاتية وهي الأهداف، والإجراءات، والفعالية الكلية للأسلوب، ودور المشاركين في صنع القرارات، ودور أعضاء المجتمع المحلي في صنع القرارات، واقتراحات للتغيير. وقامت الباحثة بإجراء هذه الدراسة في مدرسة إعدادية في إحدى الولايات الأمريكية، وقد استخدمت الباحثة

المنهج الوصفي في دراستها، وذلك من خلال دراسة الحالة، والملاحظة المباشرة، وإجراء المقابلات، ومراجعة وثائق المدرسة، واشتملت عينة الدراسة على أحد مديري التربية في المحافظة، ومدير مدرسة، ومعلم، وعضو من أعضاء الهيئة المشاركة وأولياء أمور، وطلبة. وبرز في عملية تحليل المعلومات أربعة مفاهيم أساسية وهي: مدى إدراك أهداف أسلوب الإدارة الذاتية، وتنظيم فريق الإدارة الذاتية، ومدارك المشاركين لأدوار المشاركين في أسلوب الإدارة الذاتية، ومناقشة مواضيع الإدارة الذاتية. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن معظم المشاركين أشاروا إلى أن مشروع المدارس المدارة ذاتياً هو مشروع يستحق العناء، وذلك لأنه يعطي أعضاء مجتمع المدرسة حقاً للإدلاء بأصواتهم وإبداء رأيهم.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة الوصفية الميدانية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين والبالغ عددهم (٦٠) مديراً، إضافة إلى معلمي هذه المدارس، والبالغ عددهم (١٣٣٨) معلماً، وبذلك بلغ مجموع عدد أفراد مجتمع الدراسة (١٣٩٨) فرداً، منهم (١٠١٠) أفراد يعملون في المحافظات الشمالية (الضفة الغربية)، و(٣٨٨) فرداً يعملون في المحافظات الجنوبية (قطاع غزة)، ويشمل هذا العدد الجيلين الأول والثاني من المدارس المدارة ذاتياً. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) مديراً، بنسبة (٦٦٪) من مجتمع المديرين، في حين تكونت عينة المعلمين من (٤٢٠) معلماً ومعلمة، بنسبة (٣١٪) من مجتمع المعلمين، تم اختيارها كعينة طبقية عشوائية من مدارس مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة: البناء والصدق والثبات

تم بناء أداة الدراسة (استبانة) بالاعتماد على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، كما تم الاستفادة من خبرة عدد من مديري المدارس المدارة ذاتياً، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٥٣) فقرة. وللتحقق من صدق أداة الدراسة هذه تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص والعاملين في المجال التربوي، والبالغ عددهم (١٦) محكماً، وتم الأخذ بما أقره (٧٠٪) من المحكمين فأكثر، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٥٣) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: مدى تحقيق الأهداف، ودور مدير المدرسة في تحقيق الفاعلية، ودور مديرية التربية والتعليم في تحقيق الفاعلية، ملحق رقم (٢). كما تم التحقق من صدق أداة الدراسة بحساب مصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة، بواسطة معامل ارتباط بيرسون، وذلك كما هو مبين في الملحق (٣). وتشير القيم الواردة في الملحق أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وأنها تشترك معاً في قياس فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين على ضوء الإطار النظري الذي بنيت الأداة على أساسه.

وتم حساب ثبات أداة الدراسة بأبعادها المختلفة بطريقة الاتساق الداخلي، بحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وبين الجدول رقم (١) قيم معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية.

جدول (١)

نتائج معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)

لمجالات أداة الدراسة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	قيمة Alpha
١	مدى تحقيق الأهداف	١٠	٠,٨٨
٢	دور مدير المدرسة في تحقيق الفاعلية	٢١	٠,٨٧
٣	دور مديرية التربية والتعليم في تحقيق الفاعلية	٢٢	٠,٩٣
٤	الدرجة الكلية	٥٣	٠,٩٥

تشير قيم معاملات الثبات الواردة في الجدول (١) أن أداة الدراسة بمجالاتها المختلفة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وأن قيم معاملات الثبات تفي بأغراض هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية

تم إدخال البيانات الواردة في الاستبانات (متغيرات الدراسة، واستجابات أفراد عينة الدراسة) إلى الحاسوب، بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كرونباخ ألفا. وقد تم فحص فرضيات الدراسة عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ عن طريق: اختبارات (t- test)، وتحليل التباين الأحادي (one- way analysis of variance)، لتحديد الفروق البعدية، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وللتعرف إلى درجة فاعلية المدارس المدارة ذاتياً من خلال قيم المتوسطات الحسابية، الدالة على تقديرات أفراد عينة الدراسة لدى هذه الفاعلية، تم اعتماد المقياس الوزني الآتي:

جدول (٢)

المقياس الوزني لدرجة الفاعلية

الرقم	الدرجة	المعيار
١	مرتفعة	إذا كان المتوسط الحسابي أعلى من $[+3]$ انحراف معياري واحد.
٢	متوسطة	إذا كان المتوسط الحسابي محصوراً بين $[+3]$ انحراف معياري واحد.
٣	منخفضة	إذا كان المتوسط الحسابي أقل من $[-3]$ انحراف معياري واحد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

سؤال الدراسة الأول

ما مدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين من وجهة نظر مديريها ومعلميها ؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين، من خلال فقرات أداة الدراسة، ومجالاتها، كما تعرضها الجداول (٣)، (٤)، (٥)، (٦).

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين حسب مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية

الدرجة*	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
مرتفعة	٠,٥٨	٤,٠٠	مدى تحقيق الأهداف
متوسطة	٠,٦٠	٣,٥٦	دور مدير المدرسة في تحقيق الفاعلية
متوسطة	٠,٧٢	٣,٤٤	دور مديرية التربية والتعليم في تحقيق الفاعلية
مرتفعة	٠,٥٦	٣,٥٩	الدرجة الكلية

❖ تكون الدرجة مرتفعة إذا كان المتوسط الحسابي أعلى من ٣,٥٦.

يتبين من خلال قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول السابق أن درجة فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها كانت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدى هذه الفاعلية على الدرجة الكلية (٣,٥٩)، وفق مقياس ليكرت الخماسي، بانحراف معياري (٠,٥٦) وجاء المجال الأول، مدى تحقيق الأهداف، في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (٤,٠٠)، وبدرجة مرتفعة أيضاً، بخلاف المجالين الآخرين، المجال المتعلق بدور مدير المدرسة في تحقيق الفاعلية، ومجال دور مديرية التربية والتعليم في تحقيق هذه الفاعلية، حيث كانا بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,٥٦)، و(٣,٤٤) على التوالي. ومن ملاحظة قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً حسب فقرات

المجال الأول (مدى تحقيق الأهداف) الجدول رقم (٤)، يتبين أن ست فقرات من فقرات المجال العشرة كان متوسطها الحسابي أعلى من (٤)، وجاءت الفقرة "تضع المدارس الإدارة ذاتياً خططاً سنوية للمدرسة" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي قدره (٤,٣١)، وانحراف معياري قدره (٠,٨٤)، وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة "فكرة المدارس الإدارة ذاتياً زادت من فرص الاتصال بين هذه المدارس والمدارس الأخرى" في المرتبة الأخيرة في هذا المجال، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٤٢) وانحراف معياري قدره (٠,٨٦)، وبدرجة متوسطة.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس الإدارة ذاتياً في فلسطين (فقرات المجال الأول) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	تضع المدارس الإدارة ذاتياً خططاً سنوية للمدرسة	٤,٣١	٠,٨٤	مرتفعة
٢	تقوم إدارات المدارس الإدارة ذاتياً بوضع خطط علاجية للمدرسة	٤,٢١	٠,٧٧	مرتفعة
٣	المدارس الإدارة ذاتياً قادرة على التقييم الذاتي للمدرسة كوحدة واحدة	٤,٢٠	٠,٧٣	مرتفعة
٤	إدارات المدارس الإدارة ذاتياً قادرة على تقييم العمل الإداري المدرسي	٤,١٧	٠,٧٧	مرتفعة
٥	إدارات المدارس الإدارة ذاتياً قادرة على رسم سياستها	٤,٠٤	٠,٨٣	مرتفعة
٦	المدارس الإدارة ذاتياً أقدر على تحقيق الأهداف المتعلقة بنوعية التعليم	٤,٠٠	٠,٨٣	مرتفعة
٧	زادت نسبة الوعي باللامركزية لدى مديري المدارس الإدارة ذاتياً	٣,٩٩	٠,٧٩	مرتفعة
٨	تحسنت قدرة المدارس الإدارة ذاتياً في توثيق صلتها بالمجتمع المحلي	٣,٩٨	٠,٨٤	مرتفعة
٩	المدارس الإدارة ذاتياً أقل اعتماداً على المستويات الإدارية العليا	٣,٧٥	٠,٩٦	مرتفعة

تابع/ جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين (فقرات المجال الأول) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١٠	فكرة المدارس المدارة ذاتياً زادت من فرص الاتصال بين هذه المدارس والمدارس الأخرى	٣,٤٢	٠,٨٦	متوسطة

أما المجال الثاني، المتعلق بدور مدير المدرسة في تحقيق فاعلية المدارس المدارة ذاتياً، فقد أشارت قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى هذه الفاعلية، الجدول رقم (٥) أن فقرة واحدة جاءت بمتوسط حسابي أعلى من (٤)، الفقرة "يمنح مدير المدرسة لجنة المشتريات المدرسية الصلاحية لشراء احتياجات المدرسة ويشعر المديرية بذلك"، ومتوسطها الحسابي (٤,٠٤)، وبانحراف معياري قدره (٠,٩٣)، وبدرجة مرتفعة، في حين حصلت (١٩) فقرة من فقرات هذا المجال على متوسطات حسابية أعلى من (٣) وأقل من (٤)، وفقرة واحدة فقط حصلت على متوسط حسابي أقل من (٣)، وهي الفقرة "تقوم إدارة المدرسة بتنظيم الرحلات المدرسية داخل فلسطين دون الرجوع إلى المديرية"، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٨٤)، وانحراف معياري قدره (٠,٩٥)، وبدرجة متوسطة.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين (فقرات المجال الثاني) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	يمنح مدير المدرسة لجنة المشتريات المدرسية الصلاحية لشراء احتياجات المدرسة ويشعر المديرية بذلك	٤,٠٤	٠,٩٣	مرتفعة

تابع/ جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين (فقرات المجال الثاني) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	يتولى مدير المدرسة عملية الإشراف التربوي في المدرسة بشكل كامل	٣,٩٥	٠,٩٨	مرتفعة
٣	يطلب مساعدة المشرفين التربويين في المديرية عند الحاجة لتغطية بعض الجوانب الإشرافية	٣,٩٢	٠,٩١	مرتفعة
٤	يقوم مدير المدرسة بالمناقلة بين بنود الموازنة وفق ما تقتضيه مصلحة المدرسة	٣,٩١	٠,٩٦	مرتفعة
٥	يمنح مدير المدرسة المعلمين إجازات عرضيه وفق تعليمات الوزارة	٣,٨٦	١,٠٦	مرتفعة
٦	يشرك مدير المدرسة المدارة ذاتياً معلمي المدرسة في رسم السياسة التعليمية بشكل أكبر	٣,٨٤	٠,٩٢	مرتفعة
٧	يخاطب المؤسسات الأهلية والمجتمعية فيما يخص العملية التعليمية، ويشعر المديرية بذلك	٣,٨١	١,٠٣	مرتفعة
٨	ينسق مدير المدرسة لعقد البرامج التطويرية المتعلقة بالنمو المهني للعاملين بالمدرسة	٣,٧٨	١,٠١	مرتفعة
٩	يمارس صلاحياته بطرح العطاءات وتلزييمها عبر لجنة عطاءات يتم تشكيلها في المدرسة فقط	٣,٦٥	١,١١	مرتفعة
١٠	يتم إتلاف المواد المستهلكة بإشراف لجنة إتلاف من العاملين في المدرسة	٣,٦٤	١,١٩	مرتفعة
١١	يقوم بإجراء تعديلات على الدوام المدرسي، حسب ما تقتضيه الحاجة	٣,٦٣	١,١٤	مرتفعة
١٢	يقوم بتدوير الميزانية المدرسية لصالح المدرسة دون إبداء الأسباب	٣,٥٧	١,١٩	مرتفعة
١٣	يقبل التبرعات المقدمة للمدرسة من الأهالي ومؤسسات المجتمع المحلي دون الرجوع إلى المديرية	٣,٥٤	١,٢٦	مرتفعة
١٤	يستطيع مدير المدرسة إيقاع عقوبة لفت النظر على من يستحقها	٣,٥٢	١,١٨	مرتفعة

تابع/ جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين (فقرات المجال الثاني) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١٥	يسمح مدير المدرسة للطلبة بالمشاركة في اتخاذ القرار	٣,٣٦	١,٠٧	متوسطة
١٦	يختار أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة بالتشاور مع مديرية التربية والتعليم	٣,٣٣	١,٢٥	متوسطة
١٧	يتبادل مديرو المدارس المدارة ذاتياً الزيارات المدرسية بهدف تبادل الخبرات	٣,١٩	٠,٨٣	متوسطة
١٨	يسمح مدير المدرسة باستخدام مرافق المدرسة من قبل المجتمع المحلي	٣,١٦	٠,٨٧	متوسطة
١٩	يحفظ بالتقرير المالي الشامل للرحلات المدرسية دون إرساله إلى المديرية	٣,١٢	٠,٩٩	متوسطة
٢٠	يقوم بحسم لا يتجاوز ثلاثة أيام للمعلمين، ويشعر المديرية بذلك	٣,٠٤	٠,٩٥	متوسطة
٢١	تقوم إدارة المدرسة بتنظيم الرحلات المدرسية داخل فلسطين دون الرجوع إلى المديرية	٢,٨٤	٠,٩٥	متوسطة

وتشير قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً، حسب مجال دور مديرية التربية والتعليم في تحقيق الفاعلية (المجال الثالث)، أن أياً من فقرات هذا المجال لم يصل متوسط حسابي إلى (٤)، وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث كان أعلى متوسط حسابي ومقداره (٣,٨٢) للفقرة "تأخذ مديرية التربية والتعليم باختيار مدير المدرسة المدارة ذاتياً لنائبه"، وبدرجة متوسطة، والمتوسط الحسابي الأدنى ومقداره (٣,٠٨) للفقرة "تحرص مديرية التربية والتعليم على توعية المجتمع المحلي بأهمية المدارس المدارة ذاتياً"، وبدرجة متوسطة أيضاً.

وبشكل عام، حصلت سبع فقرات من فقرات أداة الدراسة على

متوسطات حسابية أعلى من (٤,٠٠)، وفقرة واحدة على متوسط حسابي أقل من (٣,٠٠)، في حين تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لبقية فقرات الأداة بين (٤,٠٠) و(٣,٠٠).

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين (فقرات المجال الثالث) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	تأخذ مديرية التربية والتعليم باختيار مدير المدرسة المدارة ذاتياً لنائبه	٣,٨٢	٠,٩٩	متوسطة
٢	يستجيب قسم الإشراف لطلب مدير المدرسة المدارة ذاتياً متابعة بعض القضايا التربوية	٣,٧٨	٠,٩٥	متوسطة
٣	تتابع مديرية التربية التزام المدارس المدارة ذاتياً بالخطط التطويرية	٣,٧٥	٠,٩٨	متوسطة
٤	يتم تدريب المديرين المرشحين لإدارات المدارس المدارة ذاتياً في هذا المجال	٣,٥٩	١,٠١	متوسطة
٥	تقوم المديرية بتوفير كل ما يلزم من التسهيلات لإنجاح مشروع المدارس المدارة ذاتياً	٣,٥٦	١,٠٥	متوسطة
٦	لا تتدخل المديرية في الإيرادات المالية عدا ثمن الكتب (١٠-١)	٣,٥٣	٠,٩٣	متوسطة
٧	تلتزم مديرية التربية والتعليم بقرارات مدير المدرسة المدارة ذاتياً المتفقة مع الصلاحيات الممنوحة له	٣,٥٢	١,٠٧	متوسطة
٨	تأخذ مديرية التربية بقرارات إدارة المدرسة بنقل الطلبة المخالفين	٣,٤٩	١,٠٩	متوسطة
٩	تتابع مديرية التربية فعاليات إثراء المنهاج باستمرار	٣,٤٨	١,٠٢	متوسطة
١٠	تأخذ مديرية التربية بقرارات مدير المدرسة بتصنيف شعب الصف الواحد حسب قدراتهم	٣,٤٧	١,٠٨	متوسطة

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين (فقرات المجال الثالث) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١١	تتعامل مديرية التربية مع المدارس المدارة ذاتياً من خلال تعليمات واضحة	٣,٤٦	٠,٩٦	متوسطة
٢٣	تأخذ مديرية التربية والتعليم برأي مدير المدرسة عند إجراء تنقلات المعلمين	٣,٤٥	٠,٩٤	متوسطة
١٣	تأخذ مديرية التربية والتعليم بقرارات مدير المدرسة بمنح الإجازات لموظفيه	٣,٤٤	٠,٩٠	متوسطة
١٤	تأخذ مديرية التربية والتعليم بقرار مدير المدرسة إيقاع عقوبة لفت النظر	٣,٤٢	٠,٩٧	متوسطة
١٥	تدرك مديرية التربية والتعليم خصوصية المدارس المدارة ذاتياً	٣,٤١	٠,٩٤	متوسطة
١٦	تتولى مديرية التربية تنمية مهارات مديري المدارس المدارة ذاتياً	٣,٣٣	٠,٩٧	متوسطة
١٧	تعمم مديرية التربية نجاحات المدارس المدارة ذاتياً	٣,٣١	٠,٩٨	متوسطة
١٨	تقوم مديرية التربية والتعليم بالتشاور مع مدير المدرسة في تثبيت المعلمين الجدد	٣,٢٤	١,٠٢	متوسطة
١٩	تأخذ مديرية التربية والتعليم بقرار مدير المدرسة رفض الطلبة المنقولين إليه تأديبياً	٣,٢٢	١,٠٥	متوسطة
٢٠	أعتقد أن رؤساء الأقسام في مديرية التربية تلقوا تدريباً كافياً حول ماهية مشروع المدارس المدارة ذاتياً	٣,٢٠	١,٠٥	متوسطة
٢١	يقوم قسم الإشراف بالتنسيق المسبق مع مدير المدرسة المدارة ذاتياً قبل الحضور إلى المدرسة	٣,١٨	١,٠١	متوسطة
٢٢	تحرص المديرية على توعية المجتمع المحلي بأهمية المدارس المدارة ذاتياً	٣,٠٨	١,٠٤	متوسطة

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن تجربة المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين هي فكرة جديدة، وفيها شكل من أشكال الاستقلالية للمديرين والمعلمين والمدارس، بعيداً عن الكثير من التعليمات الصادرة من مديريات التربية والتعليم، وخطوة جديدة نحو اللامركزية الإدارية، فبالنسبة إلى مديري هذه المدارس فإن هذا البرنامج يحول دورهم من إداريين ينفذون التعليمات، إلى قادة تربويين، يحسون بدورهم في مجالات التطوير والتحديث في المدرسة، من خلال عملية تشاركيه، تعتمد على أداء فريق عمل متكامل. أما المعلمون فيتيح لهم برنامج المدارس المدارة ذاتياً الفرصة لتبني وتنفيذ برامج إبداعية، ومشاريع نوعية تستثمر الإمكانيات المتاحة وتتعكس آثارها إيجابياً على الطلبة.

وقد وضعت الوزارة إطاراً نظرياً من خلال الدورات التي تلقاها المديرون والمعلمون في معظم حقول العمل التربوي التعليمي والإداري، مما هيأ أرضية التقبل والتفاعل مع المشاريع الريادية الجديدة.

ويلاحظ أن مجال مدى تحقيق أهداف مشروع المدارس المدارة ذاتياً قد حصل على متوسط حسابي مرتفع، وقد يعود ذلك إلى أن الأهداف التي تمت صياغتها لمثل هذا المشروع جميعها كانت قابلة للتحقيق وواقعية، وتمس الواقع الإداري الممارس، كما يمكن إضافة رغبة كل من المديرين والمعلمين في تحقيق هذه الأهداف، والاتجاه نحو اللامركزية الإدارية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة منصور (٢٠٠٣)، حول نمطي المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية الفلسطينية، حيث أسفرت نتائج دراسته أن توجه مديري ومديرات المدارس هو توجه لامركزي.

سؤال الدراسة الثاني: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين باختلاف متغيرات الدراسة: المسمى الوظيفي، والمنطقة الجغرافية، وجنس المدرسة، وجيل المدرسة، وخبرة المدير في الإدارة الذاتية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم وضع خمس فرضيات صفيرية، وجرى فحصها على النحو الآتي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \geq 0,05$ بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى استخدم اختبار ت (t-test)، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (٧). ويتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \geq 0,05$ بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً حسب متغير المسمى الوظيفي، على الدرجة الكلية ومجال دور مديرية التربية والتعليم، لصالح المعلمين، فقد كان المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين على الدرجة الكلية (٣,٦٢)، وكان المتوسط الحسابي لتقديرات المديرين على نفس الدرجة (٣,٣٣)، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الأولى، في حين لم توجد فروق دالة إحصائية في مجالي مدى تحقيق المدارس المدارة ذاتياً لأهدافها، ودور مدير المدرسة في تحقيق الفاعلية، وذلك كما هو واضح من قيم الدلالة الإحصائية في الجدول رقم (٧).

جدول (٧)

نتائج اختبارات (t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين حسب المسمى الوظيفي

المجال	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مدى تحقق الأهداف	مدير	٤٠	٣,٩٧	٠,٦٢	٤٥٨	-٠,٣٧٧	٠,٧٠٦
	معلم	٤٢٠	٤,٠٠	٠,٥٨			
دور مدير المدرسة	مدير	٤٠	٣,٣٩	٠,٦٢	٤٥٨	-١,٧٨٦	٠,٠٧٥
	معلم	٤٢٠	٣,٥٧	٠,٥٩			
دور مديرية التربية والتعليم	مدير	٤٠	٢,٩٧	٠,٧٣	٤٥٨	-٤,٣٨٣	*,٠٠٠
	معلم	٤٢٠	٣,٤٩	٠,٧٠			
الدرجة الكلية	مدير	٤٠	٣,٣٣	٠,٦٠	٤٥٨	-٣,١١٨	*,٠٠٢
	معلم	٤٢٠	٣,٦٢	٠,٥٥			

❖ دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0,05$

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلم أصبح مشاركاً حقيقياً في عملية صنع القرار في المدارس المدارة ذاتياً، ويتحمل مسؤولية قراره، ولا يكون بمعزل عن القرارات الأخرى. كما أنه أصبح مطالباً بإحداث النواتج الإيجابية، وتنفيذ وإنجاح هذه التجربة التربوية الجديدة والحديثة، هذه التجربة التي لاحظ المعلم من خلالها مدى الفروقات بين دوره في هذه المدارس ودوره في المدارس الأخرى، بخلاف المدير الذي يكون مارس العمل الإداري من قبل.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠٥ بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية استخدم اختبار ت (t-test)، وذلك كما يبين الجدول رقم (٨).

جدول (٨)

نتائج اختبارات (t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين حسب المنطقة الجغرافية.

المجال	المنطقة الجغرافية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مدى تحقق الأهداف	المحافظات الشمالية	٣٣٧	٣,٩٩	٠,٥٩	٤٥٨	-٠,٦٨٨	٠,٤٩٢
	المحافظات الجنوبية	١٢٣	٤,٠٣	٠,٥٧			
دور مدير المدرسة	المحافظات الشمالية	٣٣٧	٣,٥٥	٠,٦١	٤٥٨	-٠,٣٤٥	٠,٧٣٠
	المحافظات الجنوبية	١٢٣	٣,٥٧	٠,٥٥			
دور مديرية التربية والتعليم	المحافظات الشمالية	٣٣٧	٣,٢٨	٠,٧٦	٤٥٨	-٣,٣٩٠	*,٠٠١
	المحافظات الجنوبية	١٢٣	٣,٦١	٠,٥٦			
الدرجة الكلية	المحافظات الشمالية	٣٣٧	٣,٥٦	٠,٥٩	٤٥٨	-٢,٠١٢	*,٠٤٥
	المحافظات الجنوبية	١٢٣	٣,٦٧	٠,٤٨			

❖ دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0,05$

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \geq 0,05$ بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين حسب متغير المنطقة الجغرافية، على الدرجة الكلية ومجال دور مديرية التربية والتعليم، لصالح المحافظات الجنوبية، فقد كان المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المحافظات الجنوبية على الدرجة الكلية (٣,٦٧)، وكان المتوسط الحسابي لتقديرات زملائهم من المحافظات الشمالية على نفس الدرجة (٣,٥٦)، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الثانية، في حين لم توجد فروق دالة إحصائية في مجالي مدى تحقيق المدارس المدارة ذاتياً لأهدافها، ودور مدير المدرسة في تحقيق الفاعلية، وذلك كما هو واضح من قيم الدلالة الإحصائية في الجدول رقم (٨).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المحافظات الجنوبية مستقلة نسبياً جغرافياً عن المحافظات الشمالية، وبالتالي تبتعد عن مركز اتخاذ القرارات الإدارية والتربوية الصادرة من وزارة التربية والتعليم العالي، وقد يمنحهم هذا شعوراً بالاستقلال عن تلك القرارات. ويمكن أن يعزى السبب أيضاً إلى أن مديري المدارس المدارة ذاتياً في قطاع غزة، يوجد لديهم مساعد إداري متفرغ لشئون المدرسة، بخلاف مديري مدارس المحافظات الشمالية، مما يخفف من عبء الأعمال الإدارية التي يقوم بها مدير المدرسة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \geq 0,05$ بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين تعزى لمتغير جنس المدرسة.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة استخدم اختبار ت (t-test)، وذلك كما يبين الجدول رقم (٩).

جدول (٩)

نتائج اختبارات (t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين حسب جنس المدرسة

المجال	جنس المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مدى تحقق الأهداف	ذكور	١٦٠	٣,٨٢	٠,٧٠	٤٥٣	-٤,٤٨٥	*,٠٠٠
	إناث	٢٩٥	٤,١٠	٠,٤٩			
دور مدير المدرسة	ذكور	١٦٠	٣,٣١	٠,٦٠	٤٥٣	-٦,٧٩٤	*,٠٠٠
	إناث	٢٩٥	٣,٦٩	٠,٥٥			
دور مديرية التربية والتعليم	ذكور	١٦٠	٣,٢٣	٠,٨١	٤٥٣	-٤,٤٨٠	*,٠٠٠
	إناث	٢٩٥	٣,٥٦	٠,٦٤			
الدرجة الكلية	ذكور	١٦٠	٣,٣٧	٠,٦١	٤٥٣	-٦,٠٢٨	*,٠٠٠
	إناث	٢٩٥	٣,٧١	٠,٥٠			

❖ دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq ٠,٠٥$

يتضح من القيم الواردة في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq ٠,٠٥$ بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين تعزى لمتغير جنس المدرسة، في جميع مجالات أداة الدراسة، ولصالح مدارس الإناث، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الثالثة.

قد تعزى هذه النتيجة إلى أن الانضباط في مدارس الإناث وقلة المخالفات والشغب، يفسح المجال أمام المديرات ليقمن بعملهن بتركيز أكبر، وينفذن المهام الإدارية بسرعة وسهولة ويسر. وقد يعزى السبب أيضاً إلى أن المجتمع المحلي يساعد مدارس الإناث ويقدم لها الدعم عادة أكثر من مساعدته ودعمه لمدارس الذكور (ثقافة المجتمع)، مما يهيئ لنجاح فكرة المدارس المدارة ذاتياً في مدارس الإناث بشكل أكبر منها في مدارس الذكور. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن عدد أفراد عينة الدراسة (الإناث)، أكبر من عينة الذكور في الدراسة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ل ٠,٠٥ بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين تعزى لمتغير جيل المدرسة.

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة استخدم اختبار ت (t-test) للفروق، وذلك كما يبين الجدول رقم (١٠).

جدول (١٠)

نتائج اختبارات (t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين حسب جيل المدرسة

المجال	جيل المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مدى تحقق الأهداف	الأول	٢١٤	٤,١٠	٠,٥٦	٤٣٨	٣,٣٨٩	*,٠٠١
	الثاني	٢٢٦	٣,٩٢	٠,٥٧			
دور مدير المدرسة	الأول	٢١٤	٣,٧٠	٠,٦١	٤٣٨	٥,٢٠١	*,٠٠٠
	الثاني	٢٢٦	٣,٤٢	٠,٥٣			
دور مديرية التربية والتعليم	الأول	٢١٤	٣,٥٢	٠,٧٤	٤٣٨	١,٧٢٣	٠,٠٨٦
	الثاني	٢٢٦	٣,٤٠	٠,٦٧			
الدرجة الكلية	الأول	٢١٤	٣,٧٠	٠,٥٩	٤٣٨	٣,٧٣٥	*,٠٠٠
	الثاني	٢٢٦	٣,٥٠	٠,٥٠			

❖ دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ل ٠,٠٥

يتضح من القيم الواردة في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \geq 0,05$ بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين تعزى لمتغير جيل المدرسة، على الدرجة الكلية، ومجالي تحقيق الأهداف، ودور مدير المدرسة في تحقيق الفاعلية، لصالح أفراد عينة الدراسة من الجيل الأول، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الرابعة، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجال دور مديرية

التربية والتعليم في تحقيق الفاعلية، وذلك كما هو واضح من قيم الدلالة الإحصائية في الجدول رقم (١٠).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مشروع المدارس المدارة ذاتياً هو أول مشروع تقوم به وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، كخطوة أولى نحو اللامركزية الإدارية، وتعتبر اللامركزية من الأهداف العامة للخطة الخمسية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لتطوير الإدارات المدرسية، لذلك كانت جميع الجهود المبذولة تسعى لإنجاح هذه الخطوة، حيث يعتبر هذا المشروع رد على المركزية الإدارية التي كانت متجذرة في زمن الإدارات السابقة. وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن مديري مدارس الجيل الأول حاولوا إظهار مدارسهم بصورة وسمعة طيبة، لأن ذلك يعتبر نجاحاً لهم وتفوق في مهام الإدارة الجديدة، ويعتبر هذا الجيل نفسه الجيل التأسيسي في تطبيق البرنامج، فهو رائد إدخال الأفكار التجديدية في المناخ والنظام المدرسي، كما أن الجيل الأول من المدارس المدارة ذاتياً يعتبر نفسه قدوة ومثال يحتذى به في نقل وتطبيق الأفكار الجديدة مما قد يساهم في تفوق تقديرات هذا الجيل مقارنة بغيره.

وقد يعزى السبب أيضاً إلى أن مديري مدارس الجيل الأول لهم خبرة طويلة في العمل الإداري قبل اختيارهم ضمن مديري المدارس المدارة ذاتياً، ساعدتهم على تحقيق فاعلية أعلى لمدارسهم، من تلك التي حققها مديرو مدارس الجيل الثاني. وقد يعزى السبب كذلك كون المديرين والمعلمين في الجيل الأول أمضوا فترة أطول من زملائهم من الجيل الثاني، في المدارس المدارة ذاتياً مما مكنهم من تكوين صورة أدق عن الواقع، والانتفاع أكثر من مشروع المدارس المدارة ذاتياً.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \geq 0.05$ بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المديرين لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين تعزى لمتغير سنوات خبرة المدير في الإدارة الذاتية.

للتحقق من صحة الفرضية الخامسة، استخدم اختبار ت (t-test)، كما يبين الجدول رقم (١١).

جدول (١١)

نتائج اختبارات (t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المديرين،
لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً حسب سنوات الخبرة في الإدارة الذاتية

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مدى تحقيق الأهداف	أقل من ٥	٢٢	٤,١٤	٠,٣٨	٣٦	٢,٢٩٦	٠,٠٢٨
	أكثر من ٥	١٦	٣,٦٩	٠,٨٠			
دور مدير المدرسة	أقل من ٥	٢٢	٣,٤٨	٠,٤٩	٣٦	١,٦٠٤	٠,١١٧
	أكثر من ٥	١٦	٣,١٧	٠,٦٧			
دور مديرية التربية والتعليم	أقل من ٥	٢٢	٣,٠٦	٠,٧٧	٣٦	١,٣٠١	٠,٢٠٢
	أكثر من ٥	١٦	٢,٧٥	٠,٦٣			
الدرجة الكلية	أقل من ٥	٢٢	٣,٤٣	٠,٥٣	٣٦	١,٧٥٨	٠,٠٨٧
	أكثر من ٥	١٦	٣,١٠	٠,٦٣			

يتضح من قيم الدلالة الإحصائية الواردة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \geq 0,05$ بين تقديرات أفراد عينة الدراسة من المديرين لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين تعزى لمتغير سنوات خبرة المدير في الإدارة الذاتية، باستثناء مجال تحقيق الأهداف، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المديرين من ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات، أي أن تقديرات هذه الفئة من المديرين لمدى تحقيق المدارس المدارة ذاتياً لأهدافها كانت أعلى من تقديرات زملائهم من ذوي الخبرة أكثر من خمس سنوات، وذلك كما هو واضح من قيم المتوسطات الحسابية والدلالة الإحصائية في الجدول رقم (١١)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الخامسة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود فروق لصالح الجيل الثاني في مجال تحقق الأهداف إلى أن الأهداف، قد تمت تجربتها من قبل الجيل الأول، وتم معرفة ما هو قابل للتطبيق، وواقعي، وقد تم علاج نقاط الضعف فيها، وملائمتها للواقع، مما سهل على الجيل الثاني، تقبل هذه الأهداف وممارستها بسهولة.

التوصيات

- في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بالآتي:
- * ضرورة تعزيز مفهوم المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين وضرورة الانتقال إلى جيل ثالث ورابع، وصولاً إلى كل مدرسة.
- * مواصلة التوعية والتدريب للمديرين أولاً، والمعلمين ثانياً؛ لاستخدام صلاحياتهم، وتطويرها وتعزيزها وتطبيقها.
- * ضرورة تدريب كوادر مديريات التربية والتعليم وتوعيتها على استيعاب وتطبيق هذا النهج الإداري والتعامل مع المدارس المدارة ذاتياً بشكل أكاديمي إداري، ينم عن ثقافة إدارية عالية.
- * تعميم نجاحات المدارس المدارة ذاتياً.
- * زيادة فرص الاتصال والتواصل ما بين المدارس المدارة ذاتياً.
- * ضرورة ممارسة مديري المدارس المدارة ذاتياً لصلاحياتهم (الإدارية، والمالية، والفنية) على أكمل وجه.
- * عقد ورشات عمل في كل تجمع سكاني به مدرسة مدارة ذاتياً، لتعزيز هذا المفهوم، وإشراك المجتمع المحلي في دعم هذا النهج الإداري بشكل أكبر.
- * ضرورة التقييم والمتابعة من قبل وزارة التربية والتعليم للمدارس المدارة ذاتياً، للوقوف على نقاط القوة والضعف.
- * عمل دراسات مستقبلية حول أسباب فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في مدارس الإناث أكثر منها في مدارس الذكور.

The Extent of Effectiveness of School-Based Management in Palestine

Suha G. Awwad

Moe-Palestine

Dr. Mahmoud A. Abu Samra

College of Education - AL-Quds open
University AL-Quds
Palestine

Dr. Mohammed A. Altiti

College of Education - PHD Management and Planning Educational
AL-Quds open University - Ramallah
Palestine

Abstract

This study aimed at identifying the extent of effectiveness of School-Based Management in Palestine as perceived by principals and teachers. A stratified random sample consisting of (40) principals and (420) teachers out of (1398) members was chosen to achieve the goals of the study. The researchers developed and applied a 53- item questionnaire. The validity and reliability of the instrument was determined by educational and statistical methods. The results of the study showed that the extent of effectiveness of School-Based Management in Palestine as perceived by principals and teachers was high.

المراجع

- ١ - أبو ميالة، هيام. (٢٠٠٤). تصورات المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية لبرنامج التطوير المدرسي في مديرتي التربية والتعليم في محافظة الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس، القدس
- ٢ - أحمد، أحمد. (٢٠٠٣). الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين. ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٣ - الجبر، زينب. (١٩٩٩). ممارسة مديري مدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة وأمنائها بدولة الكويت لمهامهم. المجلة التربوية، الكويت (دراسة تقييمية) عدد (٥٠)، مجلد (١٣)، ٣٩-١٥.
- ٤ - حجي، أحمد، إسماعيل. (٢٠٠٥). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٥ - الحسيني، باسم. (٢٠٠٦). الدليل إلى الإدارة الثقافية. ط١، دار شرقيات للنشر والتوزيع، القاهرة.
- ٦ - سبرينج، ج. (٢٠٠٠). التعليم والعالم العربي (تحديات الألفية الثالثة). ط١، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، الإمارات.
- ٧ - الشحي، ابتسام، محفوظ. (٢٠٠٣): إمكانية تطوير إدارة المدرسة الثانوية بسلطنة عُمان في ضوء مبادئ مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
- ٨ - الشلعوط، فريز، محمود. (١٩٩٩). المدرسة المطورة في الأردن النظرية وكفاية التطبيق. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- ٩ - عابدين، محمد. (٢٠٠١). الإدارة المدرسية الحديثة. ط١، دار الشروق، عمان.

- ١٠ - عابدين، محمد. (١٩٩٨). أهمية أنماط سلوكية مختارة ودرجة ممارستها لدى مديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في منطقتي القدس ورام الله كما يراه المعلمون والمديرون. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، نابلس، عدد (٢)، مجلد (١٣)، ٥٦٠-٥٩٥.
- ١١ - عودة، هيام، عادل. (١٩٩٨). تقييم تجربة المدارس المطورة في محافظات شمال الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.
- ١٢ - فلسطين، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (٢٠٠١-أ). توجهات عامة نحو اللامركزية في الإدارة التربوية الفلسطينية. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، رام الله.
- ١٣ - فلسطين، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (٢٠٠١-ب). التحديات والإنجازات في وزارة التربية والتعليم ١٩٩٤-٢٠٠٠. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، رام الله.
- ١٤ - فلسطين، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (٢٠٠١-ج). تقييم فعالية برنامج التطوير المدرسي للجيلين الأول والثاني من وجهة نظر المديرين والمعلمين وطلاب المدارس في فلسطين. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، رام الله.
- ١٥ - فلسطين، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (٢٠٠٥). دراسة مشروع المدارس المدارة ذاتياً - الجانب الإداري. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، رام الله.

- 16 - Atashfeshan, F.; Sepacy,H.; Mehralizadeh,Y (2004) **Globalization and Decentralization of Management: A study of the feasibility of application of School- Based Management in Iran's Secondary Schools**. University of shalu'd Chamran.Ahvaz, Iran.
- 17 - Banicky, L. (2000). **The Promises and Problems of School-Based Management**. Delaware Education Research and Development Center. College of Human Resources, Education & Public Policy, University of Delaware.
- 18 - Botha, N. (2006). **Leader in School- Based Management. A case study in selected schools**. Journal of Education, South Africa. 26 (3). 341-354.

- 19 - Briggs, K.; Wohlstetter, P (1999). **Key Elements of School based Management strategy**. University of Southern California. California.
- 20 - Caldwe, B. (2005). **School_Based Management. The International Academy of Education (IAE)**, Belgium.
- 21 - Cheng, Y.; Cheung, W.(2004). **Four Types of School Environment Multi-level Self Management and Educational Quality**. Educational Research & Evaluation. v.10, issue.1, 71-100.
- 22 - Clark, R.; Sirotnik, k (1988). **School -Centered Decision Making and Renewal**. PHI DELTA KAPPAN.69(9).660-664.
- 23 - Cooperman, S. (2001). **School Community member's perceptions of School-based Management**. Columbia University. Columbia.
- 24 - Cranton, N. (2002). **School -based Management leaders and leadership: Change and Challenges for Principals**. Queensland University of Technology, Australia.
- 25 - Cushan, k.(1993). **So Now What/ Managing the Change Process**. Horace. Vol 9.No 3.<http://www>.
- 26 - Fiske, E. (1995). \Systematic School Reform: Implication for architecture. "Meek (ED). Designing places for learning. Alexandria.
- 27 - Kranz, J.; Malen, B.; Ogawa,R(1990). **What do we know about School-Based Management? A case study of the literature- a call for research**. Falmer Press, London.
- 28 - Lori, J. (1995). **School- Based Management**. College of Education. University of Oregon, Oregon.
- 29 - Mohrman, S.; Smyer, R.; Wohlstetter, P.(1994). **New Boundaries for School- Based Management: The High Involvement Model**. Educational Evaluation and Policy Analysis, vol. 16, No.3, 268-286.
- 30 - Mohrman, S.; Wohlstetter, P.(1993). **School- Based Management: Strategies of Success**. CPRE. Finance Briefs. University of Southern California, California.
- 31 - Odden, A. (1995). **Transferring decision making to local schools: Site -based management**. University of Wisconsin. Madison.